

Universidade de Évora - Escola de Artes

Mestrado em Ensino de Música

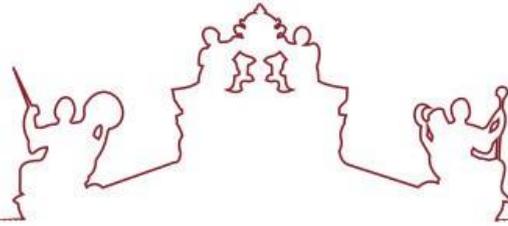
Relatório de Estágio

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada na Escola de
Música de Nossa Senhora do Cabo: O papel da música para piano a
quatro mãos na aprendizagem do instrumento

Inês Abreu Conduto

Orientador(es) | Ana Telles

Évora 2021



Universidade de Évora - Escola de Artes

Mestrado em Ensino de Música

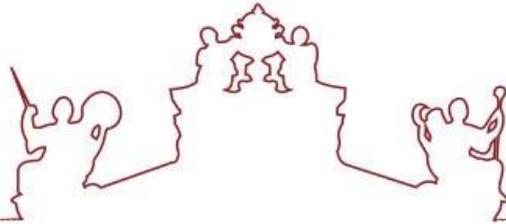
Relatório de Estágio

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada na Escola de Música de Nossa Senhora do Cabo: O papel da música para piano a quatro mãos na aprendizagem do instrumento

Inês Abreu Conduto

Orientador(es) | Ana Telles

Évora 2021



O relatório de estágio foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Artes:

Presidente | Olga Magalhães (Universidade de Évora)

Vogais | Ana Telles (Universidade de Évora) (Orientador)
Monika Streitová (Universidade de Évora) (Arguente)

Agradecimentos

Aos meus pais e à minha irmã, por me transmitirem os valores da dedicação, do compromisso e do trabalho.

*Ao meu namorado, por me apoiar incansavelmente em todas e quaisquer circunstâncias.
À minha amiga Laura Santos, por, em diversas vezes, me ter feito acreditar neste projeto e me ter impelido a ir em frente com ele.*

À minha Orientadora, professora Ana Telles, por jamais se coibir de exigir de mim um trabalho do mais alto rigor.

À minha psicóloga, que, mesmo conhecendo-me há tão pouco tempo, rejubilou com o meu projeto nas suas horas mais felizes, e procurou sempre guiar-me em direção à versão mais proativa e entusiasmada de mim própria.

A todos os professores que se mostraram interessados em colaborar comigo, e sem os quais este projeto não teria sido possível, nem tão-pouco faria sentido.

A todos, um bem-haja!

Resumo - Relatório de Prática de Ensino Supervisionada realizada na Escola de Música Nossa Senhora do Cabo: O papel da música para piano a quatro mãos na aprendizagem do instrumento

O presente relatório de estágio surge no seguimento da Prática de Ensino Supervisionada, realizada na Escola de Música de Nossa Senhora do Cabo no ano letivo 2017/18, sob a supervisão da Professora Doutora Ana Telles Béreau (orientadora interna) e da Professora Madalena Reis (orientadora cooperante).

A primeira secção oferece uma contextualização da história, organização administrativa e oferta pedagógica da escola supracitada. Caracterizam-se também os alunos, as aulas assistidas e lecionadas, concluindo-se com a análise crítica das mesmas, fundada nas observações da orientadora interna e no meu processo de autoanálise.

A segunda secção desenvolve o objeto de investigação, estruturando-se em duas partes. Na primeira parte efetua-se a revisão da literatura respetiva à abordagem a quatro mãos, e na segunda parte procura-se conhecer as representações de uma amostra de professores de piano sobre este tema, usando entrevistas semiestruturadas. Averigua-se ainda em que medida os dados recolhidos confirmam, confrontam ou enriquecem as conclusões e hipóteses auferidas pela revisão de literatura e pelas minhas próprias reflexões, nunca esquecendo a dimensão abstrativa desta investigação qualitativa.

Palavras-chave: piano; quatro mãos; ensino; aprendizagem; entrevista semiestruturada.

Abstract - Supervised teaching report held at Escola de Música Nossa Senhora do Cabo: The role of piano four-hands on the young pianist's learning process

This report follows the Supervised Teaching Practice held at Escola de Música de Nossa Senhora do Cabo during the school year 2017/2018, under the inner guidance of PhD Professor Ana Telles Béreau and the cooperating advisor Madalena Reis.

The first section is intended to contextualize the aforementioned school, giving a comprehensive view upon its history, administration and educational offer. Thereafter, it also characterizes the students, methodologies and practices held both by the cooperating advisor and the Masters student, as well as a critical analysis of those elements.

The second section is intended to address the history and pedagogy of piano duets and, later on, collect open-ended data from key informants about the feelings, concepts and beliefs on this particular topic using semi-structured interviews, measuring in which way they either confirm, confront or deepen the previously reviewed literature and the Masters student's own reflections, without neglecting the abstraction which characterizes the qualitative research method.

Key-words: piano; piano duets; teaching; learning; semi-structured interview

Índice Geral

Agradecimentos	iv
Resumo - Relatório de Prática de Ensino Supervisionada realizada na Escola de Música Nossa Senhora do Cabo: O papel da música para piano a quatro mãos na aprendizagem do instrumento....	v
Abstract - Supervised teaching report held at Escola de Música Nossa Senhora do Cabo: The role of piano four-hands on the young pianist's learning process	vi
Índice de Tabelas	ix
Índice de Quadros-síntese	x
Índice de figuras.....	xi
Lista de símbolos e abreviaturas	xii
Introdução	1
1.Caracterização da Escola	2
1.1 História e Oferta Pedagógica	2
1.2 - Instalações e equipamentos.....	5
1.3 - Órgãos Afetos ao Funcionamento da Escola.....	6
1.4 - Comunidade Educativa.....	7
2. Caracterização dos alunos.....	8
2.1 Aluna A – Iniciação 1	8
2.2 Aluno B – Iniciação 1	9
2.3 Aluno C – 1º Grau.....	10
2.4 Aluna D – 2º Grau.....	11
2.5 Aluna E – 5º Grau	12
2.6 Aluna F – 7º Grau	13
3. Atividades desenvolvidas fora da sala de aula.....	15
4. Aulas observadas.....	15
4.1- Aluna A.....	15
4.2 - Aluno B.....	17
4.3 - Aluno C.....	17
4.4 - Aluna D.....	17
4.5 - Aluna E	18
4.6 - Aluna F	18
5. Aulas lecionadas	19
5.1 - Aluna A.....	19
5.2 - Aluno B.....	20
5.3 - Aluno C.....	20
5.4 - Aluna D.....	21
5.5 - Aluna E	22
5.6 - Aluna F	22

6. Conclusão.....	24
Introdução	25
1. Objeto de Investigação – O papel da música para piano a quatro mãos na aprendizagem do instrumento.....	27
1.1- Motivações para a escolha do objeto de Investigação.....	27
1.2 - Objetivo da Investigação	27
2. Metodologia.....	28
2.1 - Etapas da investigação.....	29
2.2 - Métodos de Investigação	30
2.3 - Participantes da Investigação.....	30
3. Revisão da literatura.....	31
3.1 O piano a quatro mãos ao longo da História.....	31
3.2 - O piano a quatro mãos na didática pianística	56
4. Questões de pesquisa	71
5. Delineamento do estudo.....	71
6. Protagonistas do estudo.....	72
7. Materiais, Procedimentos e Condutas	73
8. Apresentação de dados.....	75
9. Análise e interpretação dos dados	127
10. Conclusão.....	138
11. Reflexão Final	140
Referências Bibliográficas	141
Livros, artigos e dissertações académicas.....	141
Recursos disponíveis na internet.....	143
Apêndices.....	144
1.Tabela de Áreas Temáticas e Categorias	144
2.Guião de Entrevistas	146
3. Transcrições de entrevistas	152
Entrevista ao informante 1	152
Entrevista à informante 2	163
Entrevista à informante 3	180
Entrevista à informante 4	192
Entrevista à informante 5	203
Entrevista à informante 6	215
Entrevista à informante 7	230
Entrevista à informante 8.....	243
Entrevista à informante 9.....	260

Índice de Tabelas

Tabela 1: Instrumentos ministrados na Escola de Música de Nossa Senhora do Cabo.....	3
Tabela 2: Instrumentos ministrados no Espaço Arte.....	4
Tabela 3: Repertório estudado pela aluna A.....	8
Tabela 4: Repertório estudado pelo aluno B.....	9
Tabela 5: Repertório estudado pelo aluno C.....	10
Tabela 6: Repertório estudado pela aluna D.....	11
Tabela 7: Repertório estudado pela aluna E.....	13
Tabela 8: Repertório estudado pela aluna F.....	14

Índice de Quadros-síntese

Quadro-síntese 1: Presença da prática de piano a quatro mãos nos estabelecimentos de ensino.....	75
Quadro-síntese 2: Atitudes dos professores relativamente à abordagem a quatro mãos.....	78
Quadro-síntese 3: Formação dos grupos.....	87
Quadro-síntese 4: Contributo pedagógico da abordagem a quatro mãos.....	96
Quadro-síntese 5: Atitudes do sujeito relativamente ao repertório.....	113
Quadro-síntese 6: Relevância dada pelo sujeito à prática de piano a quatro mãos.....	118

Índice de figuras

Figura 1: Exemplo de diferenças de articulação entre os pianistas, c.9-12 do exercício nº 18 do *Método Prático para Tocar no Tempo Correto* op.824 de C. Czerny.....60

Figura 2: Posicionamento da mão esquerda do *primo* para dentro do teclado na zona de colisão....66

Lista de símbolos e abreviaturas

- PES: Prática de Ensino Supervisionada
- EMNSC: Escola de Música de Nossa Senhora do Cabo
- nº: número
- op.: opus
- II: informante 1

Secção I – Prática de Ensino Supervisionada

Introdução

Este relatório surge no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino da Música da Universidade de Évora, realizada na Escola de Música de Nossa Senhora do Cabo.

Por razões de ordem institucional, e externas à minha pessoa, dei início à frequência desta unidade curricular um pouco depois do início das aulas na escola supracitada, mais precisamente no dia 16 de Outubro de 2017.

Como constava do plano de estudos, realizei no primeiro semestre 85 horas, e no segundo semestre 214, distribuídas não equitativamente entre observação de aulas, lecionação e participação em atividades da escola.

A classe no seio da qual desempenhei estas funções foi a da orientadora cooperante, Professora Madalena Reis. Esta classe era formada, na altura, por dez alunos de Iniciação, sete alunos de primeiro grau, dois alunos de segundo grau, dois alunos de terceiro grau, uma aluna de quarto grau, uma aluna de quinto grau e, por fim, uma aluna de sétimo grau.

Tendo em vista a realização de horas previstas para esta unidade curricular, acompanhei ininterruptamente os percursos de onze alunos, através da observação atenta das suas aulas, bem como do registo metódico e consistente das metodologias aplicadas pela orientadora cooperante. Também a componente interventiva foi invocada, através das oportunidades que tive de lecionar. Cabe ainda referir que, apesar de ter trabalhado com onze alunos, os pressupostos para a elaboração deste relatório contemplam a descrição de um grupo mais pequeno, representativo de vários níveis de aprendizagem. Assim sendo, incluí dois alunos de Iniciação, um de primeiro grau, uma de segundo grau, uma de quinto grau, e uma de sétimo grau.

A primeira secção deste documento visa, assim, a descrição das duas componentes estruturantes da Prática de Ensino Supervisionada: a observacional e a de atuação.

Estruturalmente, aqui se distinguem seis partes: caracterização da escola, nas suas vertentes histórica e organizacional (1), caracterização dos alunos (2), menção das atividades desenvolvidas fora da aula (3), caracterização das aulas assistidas e lecionadas (4, 5) e conclusão (6).

1.Caracterização da Escola

As informações expostas neste primeiro capítulo foram retiradas do Regulamento Interno e do Projeto Educativo da Escola de Música de Nossa Senhora do Cabo, conforme constavam em Junho de 2018, mês em que concluí o estágio no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada. Nessa altura, foi-me facultada uma cópia do Regulamento Interno pela Orientadora Cooperante da PES, professora Madalena Reis¹, e, um pouco mais tarde, consultei o Projeto Educativo através do website da escola, para aprofundar o conhecimento da instituição.

1.1 História e Oferta Pedagógica

Como consta do Projeto Educativo, a Escola de Música de Nossa Senhora do Cabo² foi fundada em 1977 pela Fábrica da Igreja Paroquial da Freguesia de São Romão de Carnaxide, fruto de uma vontade por parte dos pais da paróquia em promover o bom aproveitamento do tempo livre dos seus educandos.

Ainda segundo o Projeto Educativo, a oferta da escola no primeiro ano letivo de funcionamento cingia-se a quatro modalidades: violino, guitarra, ballet e educação musical. A partir de 1982, com a obtenção da autorização definitiva para a lecionação de música, a escola foi aumentando paulatinamente a sua oferta de modalidades, sendo que, no ano letivo de 1987/1988, já proporcionava aos alunos o ensino de 10 instrumentos e todas as disciplinas de apoio. Também nesse ano, abriu a possibilidade de frequência do regime articulado do ensino vocacional de música (de acordo com a Portaria 294/84 de 17 de maio).

Em 1983, na sequência do Decreto do Senhor Cardeal Patriarca de Lisboa, D. António Ribeiro, e da conseqüente distinção da nova Paróquia de Nossa Senhora do Cabo, a EMNSC passou a pertencer à Paróquia de Linda-a-Velha.

Entretanto, a escola adquiriu total autonomia pedagógica, reconhecida pelo Ministério da Educação, e, naturalmente, pôde expandir ainda mais a sua oferta educativa. Atualmente, esta oferta é muito ampla, englobando não apenas os cursos oficiais de música, como também o Espaço Arte; o curso de música sacra, em parceria com a Escola Diocesana de Música Sacra; e a oferta complementar na área da Dança. No seu Projeto Educativo, a EMNSC assume-se como uma escola de música e bailado, a cargo do Centro Cultural Paroquial de Nossa Senhora do Cabo, uma entidade cultural e educacional sem fins lucrativos. Neste documento, declara

¹ *Madalena Reis* (1964-): professora de piano na Escola de Música de Nossa Senhora do Cabo desde 1994.

² Por uma questão de conveniência, daqui em diante a escola será designada sob o acrónimo EMNSC.

também os objetivos da sua missão como sendo o fortalecimento do sentido comunitário dentro da paróquia e o fomento de uma educação sensível aos valores da arte, da beleza e da bondade. No que concerne a oferta pedagógica da escola, tem-se, como já mencionado, os cursos oficiais de música, nos quais os alunos podem ingressar a partir do momento em que frequentam o segundo ciclo escolar. Antes dessa altura, no entanto, a escola proporciona os regimes de pré-iniciação e de iniciação musical.

Como consta do website da escola, o regime de pré-iniciação destina-se a crianças de 5 anos de idade que estejam a começar a aprender um instrumento, e pretende despertar o interesse pelos fenómenos do som, da música, e desenvolver o sentido de afinação e de ritmo, sendo a prática coral um dos veículos para estes fins.

Por sua vez, o regime de iniciação destina-se a crianças entre os 6 e os 10 anos e visa despertar os alunos para os fenómenos do som, promovendo, ao mesmo tempo, a sensibilidade estética. O plano de estudos para este regime está estruturado em aulas de Iniciação Musical, Classe de Conjunto e Instrumento, sendo que os alunos de 1º e 2º ano que ainda não tenham escolhido um instrumento poderão fazê-lo através da frequência do Ateliê Musical, onde podem experimentar diferentes instrumentos no decorrer de várias semanas.

No âmbito do curso oficial de música, a escola contempla a oferta dos seguintes instrumentos:

Tabela 1: Instrumentos ministrados na Escola de Música de Nossa Senhora do Cabo
Fonte: elaboração própria mediante consulta do Projeto Educativo

Flauta	Flauta de Bisel
Oboé	Clarinete
Saxofone	Fagote
Trompa	Trompete
Trombone	Percussão
Harpa	Piano
Guitarra	Cravo
Órgão	Canto
Violino	Viola
Violoncelo	Contrabaixo

Paralelamente ao instrumento principal, os alunos têm também a oportunidade de frequentar as disciplinas de Classes de Conjunto, cuja oferta, bastante diversificada, é única no país. O aluno pode optar, dentro das seguintes categorias, por frequentar:

- * Coros: coro iniciação; coro infantil - *Vozes de Palmo e Meio*; coro juvenil; coro elementar; coro de câmara; coro feminino;
- * Classes Instrumentais: miniviolinos; miniguitarras; *Zappingcello*; quarteto de saxofones; ensemble de flautas de bisel; grupo de percussão;
- * Orquestras: iniciação à orquestra; orquestra *da capo*; orquestra maior; orquestra dos antigos alunos;
- * Grupos especializados: oficina de música antiga; atelier de música contemporânea; atelier de ópera.

A escola oferece também o Espaço Arte, que proporciona uma formação experimental e informal, correspondendo mais diretamente às expectativas de aprendizagem que os alunos tenham. Se um aluno exprimir a sua vontade de ingressar mais tarde no ensino oficial de música, adequa-se toda a formação que lhe é facultada em função desse objetivo. O Espaço Arte confere a possibilidade de os alunos estudarem os seguintes instrumentos:

Tabela 2: Instrumentos ministrados no Espaço Arte
 Fonte: elaboração própria mediante consulta do Projeto Educativo

Flauta	Flauta de Bisel
Oboé	Clarinete
Saxofone	Fagote
Bombardino	Tuba
Percussão	Piano
Guitarra	Órgão
Canto	Violino
Violoncelo	

A formação teórica é veiculada pelas disciplinas de Formação Musical, Análise Musical I e II e História e Cultura Musical. Todas elas seguem um plano adaptado à natureza da formação neste espaço, diferindo, então, da do ensino oficial.

Para além destas disciplinas, o Espaço Arte ministra também os seguintes cursos e workshops:

- * Iniciação à Direção de Orquestra
- * Música para Pais e Filhos
- * Música Sacra
- * Expressão Dramática
- * Improvisação
- * Música Tradicional
- * Cultura Musical
- * Expressão Musical Sénior

É importante referir que o curso de Música Sacra acima elencado insere-se numa missão particular da EMNSC de promover a formação litúrgico - musical da comunidade em que está inserida. Este curso segue um plano de estudos próprio, criado autonomamente pela escola, e visa dar uma formação base de acompanhamento litúrgico a diretores corais, instrumentistas, cantores, celebrantes e demais interessados. Deste modo, estes agentes ganham recursos técnicos que lhes podem abrir portas também para um futuro acesso ao ensino superior no âmbito da Música.

1.2 - Instalações e equipamentos

Segundo o documento do Projeto Educativo, o atual edifício da EMNSC foi inaugurado a 10 de Novembro de 1993. Pelos seus cinco pisos, estão distribuídas 26 salas de aula, dois auditórios e dois estúdios de dança. O facto de todas as salas de aula disporem de luz natural, sistemas de climatização, isolamento sonoro e, naturalmente, estarem devidamente equipadas com instrumentos ou outros aparelhos envolvidos na aprendizagem musical, constitui um aspeto bastante positivo.

Além disso, há que frisar a facilidade com que os alunos podem usufruir dos instrumentos, quer em regime esporádico, dentro das instalações escolares, quer em regime de aluguer.

Por outro lado, também mediante a consulta do projeto educativo, verifica-se que a comunidade educativa tem algumas necessidades que ainda não foram atendidas, tais como um auditório de maiores dimensões que permitisse apresentações de grupos com grandes efetivos (Coros e Orquestras) e uma melhor acessibilidade ao centro de recursos e documentação.

1.3 - Órgãos Afetos ao Funcionamento da Escola

Segundo o organograma que consta do Projeto Educativo, os grandes órgãos que gerem o funcionamento da escola são o Conselho Consultivo, a Direção e o Conselho Fiscal. Cada um destes tem diferentes competências, distribuídas por diferentes departamentos.

À frente da Direção da EMNSC está o Pe. Diamantino Gonçalves de Oliveira Rodrigues Faustino. Abaixo seguem os departamentos que fazem parte deste órgão diretivo, bem como o que compete a cada um deles, conforme exposto no organograma do Projeto Educativo e no Regulamento Interno da escola. São eles:

1) Direção Administrativo-Financeira: tem como presidente Júlio Francisco (à data de consulta do website³). Este órgão deve gerir os recursos humanos e dar parecer sobre contratos de trabalho; garantir a normalidade da área administrativa; salvaguardar os processos individuais dos alunos, docentes e não docentes; assegurar a avaliação de desempenho do pessoal não docente; propor a compra de bens e serviços; executar o orçamento anual e elaborar a proposta do relatório de contas; zelar pelo espaço físico da EMNSC e gerir o seu website.

2) Direção Pedagógica: tem como presidente Pedro Figueiredo (à data de consulta do website⁴). Inclui os Conselhos Pedagógico, Artístico e Científico.

2.1) Ao Conselho Pedagógico, compete elaborar a proposta de Projeto Educativo; emitir parecer sobre o calendário letivo, o plano de formação e atualização do pessoal docente e a celebração de protocolos; definir os critérios de orientação escolar e vocacional, do acompanhamento pedagógico e da avaliação dos alunos; propor a criação de disciplinas e respetivos programas; promover e apoiar iniciativas de cariz formativo, artístico e cultural; recolher as queixas relativas a falhas pedagógicas e propor a sua resolução; aprovar o modelo de programa

³ 10 de Setembro de 2018

⁴ 10 de Setembro de 2018

educativo individual dos alunos com Necessidades Educativas Especiais e pronunciar-se sobre todo e qualquer assunto de carácter pedagógico que lhe seja submetido.

2.2) Ao Conselho Artístico, compete promover a qualidade do ensino na sua vertente artística, colaborar com a Direção Pedagógica para estabelecer o plano de atividades e organizar as atividades artísticas que dele constem. O Regulamento Interno ressalva ainda que este conselho se rege por normativo próprio.

2.3) Ao Conselho Científico, compete definir as diretrizes do percurso artístico, musical e cultural a adotar pela EMNSC; monitorizar a reforma do Projeto Educativo e criar a sua agenda de implementação; aprovar os programas propostos pela Direção Pedagógica para as diferentes disciplinas; propor, se necessário, alterações aos planos de estudos; avaliar anualmente a atividade pedagógica e artística desenvolvida na EMNSC.

1.4 - Comunidade Educativa

Designa o conjunto de docentes, não docentes, alunos e encarregados de educação.

No que concerne ao número de inscrições de alunos nos cursos oficial e livre de Música, o Projeto Educativo vigente de Julho de 2015 a Dezembro de 2018 refere os seguintes dados:

- do ano letivo 2008/2009 para o ano letivo 2009/2010, registou-se um aumento de 565 para 633 alunos no curso oficial. Em 2010/2011, porém, este número decaiu para 576 e, até 2013/2014 (último ano sobre o qual há registo), experimentou muito poucas variações. O aumento verificado em 2009/2010 afigura-se, assim, como uma situação pontual.

- entre os anos letivos 2008/2009 e 2013/2014, experimentou-se uma tendência de crescimento contínuo no número de inscritos em curso livre. Progressivamente, passou-se de 42 alunos em 2008/2009 para 112 em 2013/2014.

No que diz respeito ao número de professores, os dados expostos no Projeto Educativo permitem concluir que existiu um ligeiro aumento desse número entre os anos letivos 2010/2011 e 2014/2015, passando-se de 63 para 84 professores.

2. Caracterização dos alunos

2.1 Aluna A – Iniciação 1

Esta aluna frequenta o nível de Iniciação 1. Tem sete anos e encontra-se no segundo ano do primeiro ciclo do ensino básico.

Demonstra muita curiosidade pelo instrumento e vontade de aprender. Recebe sempre com muito entusiasmo as propostas da professora, mostrando-se um pouco mais reticente na altura de treinar a leitura, mas, ainda assim, muito predisposta. A mãe também toca piano e assiste às suas aulas. Para além disso, dispõe-se a acompanhar o estudo da aluna em casa, durante 15 minutos, diariamente, o que contribui para a assimilação das peças e exercícios aprendidos em aula e beneficia profundamente a aprendizagem.

A carga semanal de aula corresponde a 45 minutos mais 30 minutos extraordinários noutro dia da semana, que a professora concede por iniciativa própria, caso haja interesse dos pais e do aluno. Na tabela seguinte, expõe-se o repertório que a aluna estudou ao longo do ano letivo.

Tabela 3: Repertório estudado ao longo do ano letivo pela aluna A
Fonte: elaboração própria a partir de anotações retiradas na PES

1º Período	2º Período	3º Período
Canção do Caracol (Dó); Canção do Chá (Ré); Canção do Colibri (Mi); Canção do Esquimó (Fá); Canção do Jacaré (Sol); Canção do Javali (Lá) e Canção do Gambá (Si) “Ginásticas”: do macaco (relaxar o pulso); do caranguejo (dedos 1,2,3); do saltitão (<i>portato</i>) <i>John Thompson’s Easiest Piano Course</i> , livro I <i>A Mimi, A Dona Aranha, O Pastorzinho</i>	Canções das notas com acompanhamento da mão esquerda “Ginásticas”: do andar (<i>legato</i>); da apanhada I, II, III e IV (destreza na alternância de mãos) <i>John Thompson’s Easiest Piano Course</i> , livro I <i>O Pião; Conchas, Conchinhas; O Barquinho</i> a quatro mãos: improvisação com a mãe e <i>O Barquinho</i> com a professora	Escalas de Dó, Sol, Ré e Lá M “Ginásticas”: da apanhada V e VI; do ziguezague (cromatismos) <i>Ma Première Année de Piano</i> , C. Hervé, J. Pouillard, H. Lemoine <i>Mangwani Mpulele; 3 Galinhas; O balão do João</i>

2.2 Aluno B – Iniciação 1

O aluno B tem sete anos e frequenta o nível Iniciação.

Apesar de ter a mesma idade da aluna A, apresenta um grau de maturidade e disponibilidade para aprender bastante diferentes dos daquela. Chega à aula frequentemente contrariado e tanto eu como a professora pudemos aferir que a mãe não toma medidas para mitigar este comportamento. Este relativo desinteresse por parte dos pais, aliado às faltas cada vez mais recorrentes a partir do segundo período, constituem obstáculos à aprendizagem do aluno a longo prazo, malgrado todo o trabalho desenvolvido em aula.

Por estes motivos, a sua carga semanal de aula consiste apenas dos 30 minutos estipulados para o nível de Iniciação. Na tabela seguinte, expõe-se o repertório que o aluno estudou ao longo do ano letivo.

Tabela 4: Repertório estudado ao longo do ano letivo pelo aluno B
Fonte: elaboração própria mediante anotações retiradas na PES

1º Período	2º Período	3º Período
Canção do Caracol (Dó); Canção do chá (Ré); Canção do Colibri (Mi); Canção do Esquimó (Fá) e Canção do Jacaré (Sol) “Escadinha” do Dó (escala de Dó só com um dedo) “Ginásticas”: do saltitão (<i>portato</i>), do macaco (relaxamento do pulso), dos dois degraus <i>John Thompson’s Easiest Piano Course</i> , livro I <i>A Mimi; A Dona Aranha; Canção do Zé</i>	Canção do Javali (Lá) “Ginástica” dos três degraus <i>John Thompson’s Easiest Piano Course</i> , livro I <i>A Laranja</i>	<i>John Thompson’s Easiest Piano Course</i> , livro I <i>O balão do João; 3 Galinhas</i>

2.3 Aluno C – 1º Grau

Este aluno tem dez anos e frequenta o primeiro grau do Curso Básico em regime supletivo. Como previsto para este nível, a carga semanal consiste num bloco de 45 minutos.

Ingressou no primeiro grau sem conhecimento prévio do instrumento. Apesar de alguma desorganização ocasional, evidente pelos seus frequentes atrasos sem motivo de maior, é, no geral, um aluno aplicado e que, muito por incentivo da mãe, estuda em casa.

Estes hábitos de estudo potenciaram os seus progressos, principalmente a nível técnico, que se foram tornando mais evidentes ao longo do ano.

Um aspeto interessante da personalidade deste aluno é o facto de, apesar de se revelar algo tímido em contexto de sala de aula, não o ser de todo quando está com os seus pares. Por se manifestar mais expansivo junto dos colegas, as várias ocasiões em que tocou a quatro mãos fizeram transparecer o seu lado mais descontraído e de maior envolvimento com a música.

Nas aulas do terceiro período, o aluno continuou a rever e a consolidar as peças a quatro mãos dos períodos anteriores, com vista à apresentação em audições dentro e fora da escola. Graças aos seus bons hábitos de trabalho, conseguiu chegar ao final do ano com um repertório considerável.

Na tabela seguinte, expõe-se o repertório que o aluno trabalhou durante o ano.

Tabela 5: Repertório estudado ao longo do ano letivo pelo aluno C
Fonte: elaboração própria mediante anotações retiradas na PES

1º Período	2º Período	3º Período
Escalas de Dó, Sol, Ré, Lá e Mi M “Ginásticas”: das notas (passar o polegar); da apanhada; do andar (legato); das queimaduras (stacatto) <i>Soldados; Canção; Marcha</i> , B. Mason <i>Os Pinguins</i> , P. Enright Estudo em Dó M, E. Gnyesina A quatro mãos: <i>The Fairy Tale Waltz; Marching Moon Men</i> , J. Bastien; <i>Skaters Waltz in C</i> , E. Waldteufel	Escalas de Si e Fá M; lá, ré e mi m Arpejos de Dó, Ré, Mi, Fá e Sol M Peça nº2, A. E. Muller <i>Erster Lehrmeister</i> op.599, C. Czerny Estudo em Dó M nº2, E. Gnyesina A quatro mãos: <i>First Waltz</i> , M. Mier, com colega diferente do do 1º período	Escalas de dó e sol m Arpejos de dó, sol, ré, lá e mi m <i>O Sino</i> , J. García Minuete nº9 em Lá M, L. Mozart <i>The Little Twins</i> , D. Kabalewsky <i>Erster Lehrmeister</i> op.599, C. Czerny

2.4 Aluna D – 2º Grau

A aluna D tem onze anos e frequenta o segundo grau do Curso Básico em regime supletivo. À semelhança da aluna A, conta com mais 30 minutos de aula por semana, tendo no total 45 mais 30 minutos.

Esta aluna é ainda pouco fluente na leitura do texto musical e falta-lhe desenvolver hábitos de estudo, tanto em qualidade como em quantidade, tendo o seu percurso sido bastante inconsistente nesse sentido.

Apesar disso, é uma aluna que, sob pressão de uma aula que tenha corrido mal, ou na perspectiva de uma prova que se avizinha, mobiliza-se para estudar mais. Logo, não se pode dizer que seja totalmente desinteressada, mas que apenas parece motivar-se perante a urgência.

Estando no segundo grau, a aluna teve de prestar, no final do ano, uma prova global na disciplina de instrumento, que conta para 50% da avaliação final.

Com a iminência da prova, e com a consciência de que corria o risco de reprovar, foi evidente um incremento do seu estudo individual a partir do final do segundo período. Desta forma, a aluna conseguiu realizar uma boa prova, com a qual obteve a classificação de 14 valores. Nesta tabela, expõe-se o que a aluna trabalhou nesse ano letivo.

Tabela 6: Repertório estudado ao longo do ano letivo pela aluna D
Fonte: elaboração própria mediante anotações retiradas na PES

1º Período	2º Período	3º Período
Escalas e arpejos de Dó, Ré, Mi, Si M e homónimas menores Escala cromática “Ginástica” da sombra Minueto em Dó M, C. F. Schale Bourrée, J. Krieger <i>I'm an old cowhand</i> , J. Mercer <i>Erster Lehrmeister</i> op.599, C. Czerny	Escalas e arpejos de Sol, Lá e Fá M e homónimas menores Escalas e arpejos de Fá# , Dó# e Sib M Sonatina nº2, M. Clementi <i>Impertinence</i> , G. F. Haendel <i>Erster Lehrmeister</i> op.599, C. Czerny A quatro mãos: <i>Swingin' Smoke Signals</i> , M. Mier	Escala e arpejo de Mib M Estudo melódico op.45 nº1, S. Heller <i>Bourrée</i> em mi menor, G. F. Haendel

2.5 Aluna E – 5º Grau

Esta aluna tem dezasseis anos e frequenta o quinto grau do curso básico. Semanalmente, a aluna tem duas aulas, uma de 45 e outra de 30 minutos.

Para a idade, e tendo em vista que começou a estudar piano com dez anos, seria de esperar que estivesse num grau mais avançado, mas os percalços no decorrer do quarto grau levaram a este desnivelamento.

É uma aluna ambígua, na medida em que é interessada por música e tem um visível gosto por tocar piano, chegando a oferecer várias sugestões de peças a abordar (ainda que, muitas vezes, irrealistas por serem ainda demasiado difíceis), mas não é disciplinada o suficiente no seu estudo individual. Frequentemente, constatou-se nas suas aulas que os mesmos problemas se mantinham de uma semana para a outra. Revela pouca autonomia e o facto de em casa apenas lhe ser possível praticar num piano digital impede o desenvolvimento de maior proficiência técnica e apuramento tímbrico.

A necessidade de a família investir na aquisição de um piano acústico foi sublinhada pela professora em várias aulas, mas parece que, ou a família está em completo desacordo com essa necessidade, ou a aluna não exerce a pressão suficiente junto dos pais para que isso se concretize.

Cabe realçar, no entanto, que se trata de uma aluna cuja expressividade e entrega à música são muito interessantes.

A nível postural, detetou-se uma grave tendência para levantar os ombros no decorrer da execução musical, acumulando muita tensão nesta área. A professora procurou, ocasionalmente, alertar a aluna para que controle essa tendência, através de reforços verbais ou físicos, colocando as mãos sobre os ombros da aluna durante a execução, mas não houve progressos relevantes nesse sentido.

Estando no quinto grau, a aluna realizou no final do ano, a 29 de Maio, uma prova global. Esta prova conta para efeitos de conclusão do curso básico e representa 50% da classificação final da disciplina, a par com a classificação do terceiro período.

A prova global, sendo um requisito do ingresso no curso secundário, não garante o acesso ao mesmo. Para isso, é necessário realizar uma outra prova. No caso desta aluna, essa prova foi prestada precisamente um mês depois, a 29 de Junho.

Na tabela seguinte, expõe-se o que a aluna E trabalhou durante o ano.

Tabela 7: Repertório estudado ao longo do ano letivo pela aluna E
Fonte: elaboração própria mediante anotações retiradas na PES

1º Período	2º Período	3º Período
Escalas e arpejos diatónicos, Maiores e menores, com inversões	Cadências I-V-I e I-IV-V-I em todas as tonalidades Maiores	Sonata Hob. XVI:12 em Lá M, 3º andamento, J.Haydn
Invenção nº13 em lá m, J. S. Bach	Sinfonia nº15, J. S. Bach	
Sonata Hob. XVI:12 em Lá M, 1º andamento, J. Haydn	Sonata Hob XVI:12 em lá M, 2º andamento, J. Haydn	
Noturno em dó#m, op.posth., F. Chopin	Estudo op.299 nº29, C. Czerny	
Estudo op.299 nº27, C. Czerny		
Estudo op. 45 nº16, S. Heller		
A quatro mãos: <i>Missisipi Mud</i> , W. Gillock		

2.6 Aluna F – 7º Grau

Esta aluna tem dezasseis anos e frequenta o curso secundário, estando de momento no sétimo grau. Semanalmente, tem uma aula de 1 hora e 15 minutos, o que permite um trabalho mais aprofundado sobre as obras consideravelmente extensas que competem a um aluno deste nível.

É uma aluna relativamente trabalhadora e que não apresenta grandes dificuldades, nem de técnica, nem de entendimento do texto. No entanto, falta-lhe ainda apurar a imagética e expressividade musicais, o que creio ser um reflexo da sua personalidade algo tímida e pouco comunicativa.

Tem um irmão mais velho que também estudou piano com a mesma professora, sempre com muito bom aproveitamento e desenvoltura interpretativa. Por conseguinte, muitas vezes a aluna procura a sua ajuda, mais para questões de interpretação do que textuais.

No final do ano, prestou uma prova final e obteve 18 valores.

Na tabela seguinte, expõe-se o que a aluna trabalhou ao longo do ano.

Tabela 8: Repertório estudado ao longo do ano letivo pela aluna F
 Fonte: elaboração própria mediante anotações retiradas na PES

1º Período	2º Período	3º Período
Sinfonia nº10 em Sol M, J. S. Bach Sonata op.10 nº2, 3º and., L. V. Beethoven <i>Lieder ohne Worte</i> op.38 nº6, F. Mendelssohn Estudo op. 740 nº41, C. Czerny A quatro mãos: <i>Mississippi Mud</i> , W. Gillock	Escalas Maiores e menores com sextas e décimas paralelas; arpejos Maiores e menores com inversões; arpejos de Sétima da Dominante Sonata K146 em Sol M, D. Scarlatti Sonata op.10 nº2, 1º e 2º andamentos, L. V. Beethoven	Sinfonia nº6, J. S. Bach Estudo op.740 nº37, C. Czerny

3. Atividades desenvolvidas fora da sala de aula

Agindo em conformidade com os pressupostos para a realização da Prática de Ensino Supervisionada, cumpri no ano letivo de 2017/18 um total de 29 horas de participação em atividades diversas no seio da classe e/ou da escola, que se enumeram, por ordem cronológica:

- 2 de novembro: audições dos alunos A, B, C, D e E no Auditório Mozart da EMNSC
- 15 de janeiro: audições dos alunos A, B e C no Auditório Mozart da EMNSC
- 27 de Fevereiro: audição do repertório a quatro mãos dos alunos A, B, C, D e E no Auditório Mozart da EMNSC
- 24 a 26 de Março: *masterclass* com o pianista Paulo Oliveira, na qual participaram os alunos A, B, C, D, E e F
- 4 de Maio: audição de professores, no Auditório Mozart da EMNSC
- 18 de junho: audição alunos

4. Aulas observadas

Neste capítulo, será feita uma descrição do que se pôde observar nas aulas lecionadas pela orientadora cooperante. Serão abordados aspetos como a estruturação das aulas, as estratégias adotadas, a receptividade dos alunos e outros elementos relevantes ou pertinentes para o assunto deste relatório.

4.1- Aluna A

Geralmente a aula começa com algumas “ginásticas”, que consistem numa série de diferentes exercícios ao piano. Cada um destina-se a trabalhar um determinado aspeto, que vai desde o plástico (relaxamento do pulso e mobilidade do cotovelo) ao musical (articulações *legato* - *staccato*). O recurso a imagens extramusicais para transmitir conceitos musicais novos aos alunos, como por exemplo, a “ginástica das queimaduras”, referente à articulação *staccato*, é exemplo do uso de uma linguagem imagética por parte da professora, que me impressionou muito positivamente nestas aulas.

Numa segunda fase da aula, a aluna canta uma melodia tocada pela professora. Estas melodias têm sempre letra e derivam, na maior parte das vezes, de canções populares pré-existentes, sendo, por isso, facilmente reconhecíveis pela/o aluna/o (como a *Canção do Pião*, que a aluna diz já ter ouvido na creche).

Feito este trabalho de interiorização, a professora toca pequenos segmentos da música e a aluna reproduz, por imitação, mas nunca deixando de cantar, para que a memória auditiva continue a ser trabalhada. Aos poucos, o conhecimento da melodia vai ficando tão sedimentado, que a imitação deixa de ser necessária. Esta melodia é sempre aprendida pelas duas mãos, em separado, para que se fomente um igual nível de destreza. Ao longo do ano, a professora ensina também várias possibilidades de acompanhamentos para estas melodias, a executar com a mão esquerda. Tudo isto é abordado sem o recurso a uma partitura, o que me suscitou muita curiosidade, sobretudo por me parecer que isso não constituiu de forma alguma um entrave na aprendizagem da aluna.

Passado este segundo momento de aula, transita-se para uma abordagem mais textual, usando para isso o método de John Thompson. Antes de tocar, a aluna começa por ler as notas que vê na pauta e depois, como a maior parte destas músicas usa as duas mãos alternadamente, acompanha o solfejo com marcação de ritmo nas pernas.

Um aspeto recorrente é o recurso a gravações vídeo no decurso do primeiro e segundo momentos de aula, que se revelam um grande auxílio no estudo semanal da aluna.

Sendo esta uma aluna de iniciação, a professora defende que ainda é cedo para implementar uma prática formal de piano a quatro mãos, pelo que esta só foi introduzida no final do ano, e em moldes um pouco diferentes dos verificados nos alunos de nível mais avançado. Ao invés de a aluna executar um *primo* ou *secondo*, toca com as duas mãos em uníssono a melodia ou o baixo, enquanto a colega toca a outra linha, também com as duas mãos. Foi verificado que, ocasionalmente, a mãe desta aluna também participava no duo.

A escrita musical foi um elemento pouco contemplado nas aulas, o que explica o pouco à-vontade que a aluna apresenta nesta vertente, comparado com o que tem na leitura, por exemplo.

4.2 - Aluno B

O percurso das suas aulas é igual ao da aluna A e, como tal, este aluno também começa por tocar as “ginásticas” e as “canções das notas”. Visto que, fora da aula, não dedica muito tempo ao piano, a sua curva de aprendizagem ocorre mais devagar do que a da aluna A e, por conseguinte, só na segunda metade do ano, e com muita insistência da professora, começou a tocar estes exercícios com os cinco dedos.

4.3 - Aluno C

A primeira parte da aula é de cariz técnico e, por isso, envolve tocar várias “ginásticas” e diferentes escalas e arpejos. Sempre que o aluno aprende uma escala nova, a professora filma-o, para que ele possa ter esta referência ao longo da semana.

De seguida, o aluno toca o que estudou durante a semana e, como tem bons hábitos de trabalho, verifica-se sempre uma clara evolução de uma aula para a outra. Frequentemente, a professora cria imagens mentais para explicar conceitos de dinâmica ou articulação (“queimaduras” para explicar o *staccato*) ou diálogos para que o aluno entenda a interação pergunta-resposta entre as duas mãos. O aluno costuma responder bem a estas propostas.

A professora reserva habitualmente dez a quinze minutos de aula para que o aluno ensaie o repertório a quatro mãos com outro colega. Quando, por incompatibilidade de horários, não é possível ensaiar com o outro colega, a professora toca na vez deste. Durante a PES, pude também reparar que os alunos, quando tocam a quatro mãos, viram sempre os dois bancos para ficarem perpendiculares ao teclado.

4.4 - Aluna D

Na primeira parte da aula, a aluna toca as escalas e arpejos indicados na aula anterior, e são feitas as devidas correções.

Seguidamente, apresenta as peças trabalhadas ao longo da semana; empreende-se uma série de exercícios e sugerem-se metodologias de estudo para solucionar os problemas encontrados, que geralmente versam sobre a leitura e compreensão do texto musical.

Como esta aluna ainda não desenvolveu hábitos de estudo consistentes, é frequente que os problemas detetados em determinada aula se mantenham semana após semana, o que acaba por

se tornar um pouco frustrante para a professora, que, apesar disso, é incansável na procura de novas estratégias a adotar.

4.5 - Aluna E

A aula da aluna E divide-se, na maior parte das vezes, em duas partes, e ocasionalmente em três. A primeira destina-se à execução de escalas e arpejos. Alguns destes são indicados previamente, enquanto outros são escolhidos no momento, para estimular o rápido reconhecimento da escala ou harpejo.

Na segunda parte, a aluna toca o repertório que tem estado a preparar e empreendem-se as devidas correções técnicas e melhoramentos interpretativos/expressivos. Frequentemente recorre-se a gravações de audições anteriores para que a aluna faça uma análise crítica da sua prestação e um levantamento das *nuances* expressivas que deve melhorar.

Na terceira parte, é dado um enfoque ao repertório a quatro mãos, sendo que muitas vezes a colega que acompanha esta aluna nos duos vem propositadamente à sua aula, para que as duas possam ensaiar juntas.

4.6 - Aluna F

Tal como com a aluna E, as aulas da aluna F dividem-se em duas partes, ocasionalmente em três.

Por serem mais longas, são também mais intensas a nível do tempo despendido em cada passagem problemática. Faz-se um trabalho detalhado e, naturalmente, insiste-se durante mais tempo na comunicação e assimilação de estratégias de resolução. Por norma, a aluna responde com eficácia às estratégias sugeridas na aula e trabalha-as em casa, mas, como já mencionado previamente, falta-lhe alguma autonomia no sentido de desenvolver as suas próprias estratégias e imagética. Executa bem, mas comunica-se pouco.

Esta falta de autonomia leva também a que o seu estudo em casa não seja tão profundo e consistente quanto deveria, resultando, em determinados momentos, numa certa estagnação ou até mesmo num retrocesso em algumas peças do seu repertório, devido à ausência de trabalho crítico.

O recurso às gravações também é um elemento importante para a sua autoavaliação.

5. Aulas lecionadas

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, foi-me dada a oportunidade de, em várias ocasiões, dar aulas aos alunos. Assim sendo, neste capítulo será feito um relato dessas aulas e uma análise da minha prestação enquanto professora, com base na minha autocrítica e também nas observações feitas pela orientadora interna.

5.1 - Aluna A

De todos os alunos abordados, esta foi a aluna com quem menos trabalhei, pois muito raramente fui solicitada pela orientadora cooperante para o fazer. Ainda assim, é possível retirar alguns dados.

Dada a minha pouca experiência anterior com alunos de iniciação, todas as estratégias que fui observando no decurso da PES afiguraram-se-me muito úteis e estruturantes na preparação destas aulas. Assim sendo, optei por adotar moldes muito parecidos, começando também pelas “ginásticas” e progredindo para as peças através de um trabalho de imitação e memorização sem partitura, abordando de seguida o método de John Thompson, numa linha de continuidade do trabalho da orientadora cooperante. Verifiquei que a aluna, mesmo ao ser abordada por outra professora, mostrou-se igualmente entusiasmada e receptiva à aprendizagem.

Aquando da deteção que já havia sido feita de alguns pontos fracos da aluna ao nível de leitura e marcação de ritmo nas pernas, foi também minha intenção investir mais tempo nestas atividades. Porém, isso não se concretizou, pois os momentos anteriores de aula duraram mais do que o planeado. Numa reflexão posterior, pude concluir que a gestão do tempo de aula é certamente um aspeto a melhorar.

Nos pontos positivos, há que frisar a clareza e simplicidade da linguagem adotada, algo que realizei com toda a naturalidade, tendo a aluna respondido sempre muito bem.

5.2 - Aluno B

No decorrer do ano letivo, dei cinco aulas ao aluno B, das quais duas foram assistidas pela orientadora interna.

Este aluno revela um temperamento que, por ser mais propenso a birras e más-disposições que o deixam extremamente lacónico e indisponível, pode criar mais dificuldades a um professor.

Assim sendo, nestas aulas, a minha capacidade para manter a boa-disposição e simpatia foram determinantes para que o aluno se fosse animando no decorrer da aula e, com isto, se pudesse desenvolver algum trabalho. Esta *endurance* emocional foi especialmente valorizada pela orientadora interna numa das aulas assistidas.

Mediante observações da orientadora interna, procurei, ao longo do ano, ser mais atenta à postura do aluno. Para isso, decidi que, no início das aulas, adotaria eu mesma a postura correta, para que o aluno pudesse mimetizar. Para além deste apelo inicial, também implementei hábitos de retificação no decorrer da aula, mais por via da imitação e do toque do que pela instrução verbal.

5.3 - Aluno C

No seguimento das escalas que este aluno vinha a aprender, optei por começar as suas aulas sempre com escalas menores, escolhidas na altura, como preparação para o teste de escalas (no qual as escalas são sorteadas). Depois, iniciava-se o trabalho sistemático dos arpejos maiores em todas as teclas brancas.

O resto das aulas era dedicado às diversas peças do repertório. No decorrer das minhas orientações, insisti principalmente na articulação (explicação verbal do *staccato* por analogia com “queimaduras” e extrema precisão na demonstração física desta articulação); nas dinâmicas, apelando à fisicalidade mas também a um entendimento mais global da peça, através da explicação de padrões que se vão repetindo e, como tal, é necessário realçar ou esconder; na estabilidade rítmica, através da aplicação do metrónomo.

Creio que os pontos mais positivos na minha abordagem foram sobretudo as explicações das articulações, que o aluno apreendeu muito bem, e a estimulação de um entendimento mais

analítico da peça como um meio para que perceba melhor as dinâmicas e, com isso, tenha uma *performance* mais sensível e menos mecânica.

Porém, assumo que pode ter havido uma certa precipitação na aplicação do metrônomo. A orientadora interna sugeriu-me que, no futuro, evite recorrer a este instrumento logo numa primeira abordagem, sem ouvir o aluno tocar tudo primeiro. Falar por cima do metrônomo é outro comportamento a evitar, pois resulta num excesso de informação sobre o aluno e, concomitantemente, na sua distração.

5.4 - Aluna D

Por esta aluna ter um ritmo de trabalho mais lento, os conteúdos acabavam por se repetir de aula para aula. No decorrer das aulas que lecionei, optei por continuar a trabalhar na leitura do repertório, visto que a aluna em casa pouco avançava neste aspeto. Para isso, empreendi algumas estratégias, nomeadamente: tocar em uníssonos com a aluna uma das linhas, para que esta ganhe mais confiança no que está a executar; enquanto a aluna toca a mão direita, por exemplo, tocar a mão esquerda, para que ela perceba o que terá de ouvir, mesmo antes de juntar as duas mãos.

Outro elemento que estabeleci como prioridade nestas aulas foi a execução de escalas e arpejos em teclas brancas e em teclas pretas. As brancas foram pouco problemáticas, enquanto nas pretas tornou-se claro que o conhecimento da aluna ainda era incipiente. Aliás, este foi um aspeto que, ao longo do ano, causou alguma preocupação junto da professora Madalena, pois apesar de ser um conteúdo programático referente ao ano seguinte (terceiro grau), ela esperava que a aluna o comesse a dominar no presente ano letivo.

5.5 - Aluna E

Nas inúmeras ocasiões em que pude dar aulas a esta aluna, verifiquei que ela se mostrava muito receptiva ao que lhe era transmitido, o que certamente foi um ponto bastante positivo e facilitador da dinâmica da aula.

Visto que esta é uma aluna que gosta de cantar, empreendi algumas estratégias de aprendizagem em que o canto fosse o meio principal para se atingir determinado objetivo no piano. Assim sendo, algumas das práticas adotadas consistiram em cantar as frases musicais que precisassem de maior expressividade, marcando o compasso em simultâneo, e tocando nessa sequência.

Este exercício revelou-se bastante eficaz também na compreensão dos diferentes níveis de dinâmica ao longo da frase. Por ter de cantar antes de tocar, a aluna ganhava um entendimento mais físico da música, que depois reproduzia com maior facilidade no piano.

Em peças de natureza contrapontística, e emulando o que me foi ensinado ao longo do meu percurso, recomendei que a aluna combinasse as três vozes de diferentes formas (soprano e baixo; soprano e contralto; baixo e contralto). Este exercício acabou por se revelar bastante eficaz, não obstante alguma preguiça por parte da aluna no início.

Espera-se que este trabalho lhe tenha servido para empreender estratégias de estudo mais diversificadas e eficazes do que simplesmente tocar uma peça do início ao fim várias vezes.

5.6 - Aluna F

As aulas dadas a esta aluna foram, sem dúvida, as mais desafiantes, dada a minha pouca experiência com alunos desta idade, grau de ensino e correspondente repertório até então. Este desafio foi particularmente notório na necessidade de transmitir ideias musicais mais complexas e maduras, adequadas ao repertório que se tinha em mãos.

Ao longo das aulas lecionadas, notei uma evolução da minha parte no refinamento das ideias a transmitir, de ordem técnica e/ou musical - aspeto que foi valorizado pela orientadora interna no balanço final do ano.

Numa das aulas assistidas, fui alertada pela orientadora interna para a falta de atenção à postura da aluna, que ao longo da aula havia exibido várias posições de tensão nos braços e ombros.

Nas aulas seguintes, procurei ter mais atenção a este aspeto. A orientadora também sinalizou um certo descuido na correção das escalas, pois algumas vezes a aluna falhou notas e eu não as corrigi. Para além disso, também sugeriu que fosse apresentado o motivo pelo qual se estava a tocar determinada escala ou a fazer determinado exercício.

6. Conclusão

A experiência de Prática de Ensino Supervisionada revelou-se-me extremamente útil no entendimento empírico de como atuar em sala de aula, mediante as ricas observações que pude extrair das aulas assistidas e as trocas de ideias que pude entabular com a orientadora cooperante. Sublinho as aulas de Iniciação, das quais o material e as estratégias pedagógicas a que assisti vieram a servir a minha própria atuação como professora de piano nas aulas fora deste contexto formativo.

É com enorme gratidão que descrevo a oportunidade de ter lecionado na EMNSC neste contexto da PES, visto que dele colhi o entusiasmo inerente a materializar no sentido prático o que vinha a apreender e a reter teoricamente. Acredito que as observações da orientadora interna a respeito da minha prestação nas aulas lecionadas ajudar-me-ão a ganhar um leque mais abrangente de estratégias e formas de atuação eficazes em sala de aula. Ensinar não é fácil; fazê-lo enquanto se é avaliado, menos ainda. Mas acredito que é precisamente nestas situações que somos chamados a atuar com mais fulgor, e, principalmente, a apurar estratégias de atuação sobre o imprevisto, conduzindo a situação de aula a bom porto.

Secção II: Investigação

Introdução

A experiência veiculada pela unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada suscitou um conjunto de observações e questões da minha parte, que vieram a desembocar na escolha de um tema de investigação.

De entre as várias observações que pude empreender, aquela que mais despertou o meu interesse prendeu-se com a aplicação da abordagem a quatro mãos em sala de aula. Nos meus anos enquanto aluna, esta abordagem nunca se fez presente, e, portanto, a constatação de que ela pode ter o seu espaço no mundo do ensino gerou uma certa surpresa da minha parte. Após esta surpresa inicial, pude também perceber que os alunos pareciam entusiasmar-se ao tocar a quatro mãos, e que aqueles que eram mais tímidos, ou de uma autoexpressão mais velada, pareciam mais expansivos com a presença de um colega ao seu lado. Estas observações fundaram o substrato sobre o qual se veio a desenvolver a secção de investigação aqui presente.

Dado o enquadramento das aulas lecionadas na Prática de Ensino Supervisionada, e os constrangimentos derivados da dificuldade de trabalhar com dois alunos de cada vez, pouco pude investigar, no sentido prático, durante o ano de realização da PES. Porém, foi aquando da realização da PES que se desencadeou o interesse pelo tema de investigação, que foi encontrando expressão e solidez através da concretização de várias etapas. São elas, por ordem: revisão da literatura acerca da história do piano a quatro mãos; recolha de literatura referente à aplicação e à mais-valia pedagógica desta abordagem; investigação, através de métodos qualitativos, sobre a problemática do piano a quatro mãos no contexto de ensino, focando os seus benefícios, os maiores desafios e as demais dinâmicas internas aqui implicadas, que nem sempre são facilmente mensuráveis ou observáveis. Assim sendo, optou-se por realizar esta investigação mediante várias entrevistas semiestruturadas a professores de piano. Nesta última etapa, a experiência prévia na PES revelou-se de uma grande mais-valia, ao conferir-me uma rede de conhecimentos através dos quais pude aprofundar a minha pesquisa.

Deste modo, a presente secção estrutura-se em dez partes: clarificação do objeto de investigação (1), explicação da metodologia aplicada (2), revisão da literatura (3), sistematização de questões de pesquisa (4), explicação do delineamento, dos participantes e dos materiais e procedimentos envolvidos no estudo (5, 6, 7), apresentação de dados (8), análise e interpretação de dados (9)

e, por fim, a conclusão, na qual se tenta sistematizar os pontos mais significativos auferidos pelas etapas anteriores (10).

1. Objeto de Investigação – O papel da música para piano a quatro mãos na aprendizagem do instrumento

O papel que a abordagem a quatro mãos desempenha na aprendizagem musical do pianista é um tema cuja importância parece, em teoria, consensual entre a comunidade educativa, mas apresenta algumas incoerências e divergências que se revelam no plano prático. Ainda que a sua importância seja reconhecida pelos professores de piano, há diversos pontos de vista que divergem quanto à aplicação e nível de investimento que deve ser depositado numa prática que ainda é vista como meramente suplementar ao programa obrigatório de piano e que, carecendo de obrigatoriedade, acaba muitas vezes por ser esquecida no contexto prático e imediato da sala de aula. Ao mesmo tempo, sendo verdade que se trata de música de conjunto, o piano a quatro mãos traz consigo uma série de atributos e dificuldades que lhe são exclusivas, e que me propus perceber.

1.1- Motivações para a escolha do objeto de Investigação

O interesse por este tema surgiu aquando das primeiras aulas a que assisti no âmbito da PES. Nelas pude constatar que, do lado da orientadora cooperante, existe um claro interesse em implementar a prática de piano a quatro mãos como um elemento regular nas suas aulas, e não apenas esporádico. O foco dado a esta prática surpreendeu-me, pois, até então, nunca a tinha testemunhado em contexto de ensino, sobretudo com este tratamento tão sistemático e relevante.

1.2 - Objetivo da Investigação

Concomitantemente, deste primeiro contacto surgiu uma série de perguntas que se foram ramificando, entre elas:

1. de que forma esta prática pode beneficiar o aluno em aspetos motivacionais?
2. de que maneira ela pode ser utilizada para o aprimoramento de competências auditivas?
3. que estratégias os professores utilizam para tirar melhor proveito dela?

4. que outras competências, técnicas ou musicais, são beneficiadas com a sua implementação regular nas aulas?
5. o facto de não ser contemplada nos programas de piano reflete-se na postura dos professores em relação a ela?
6. como reagem os alunos de piano à sociabilidade aqui envolvida, sendo que grande parte do seu estudo do instrumento implica estar sozinho?

Na demanda de responder a estas questões, é possível estabelecer diversos objetivos. Num âmbito mais específico, é minha intenção fazer a recolha e tratamento de dados e informações referentes aos seguintes assuntos: a contextualização histórica do duo de piano, traçando o caminho que este género percorreu desde os seus protótipos noutros instrumentos de tecla no século XVII, passando pelo seu apogeu conquistado no século XIX, até meados do século XX; a maneira como esta prática se cruza com a didática pianística; o posicionamento teórico e prático de professores de piano de várias escolas relativamente à prática de piano a quatro mãos no contexto ensino-aprendizagem, com ênfase nos motivos pelos quais optam por incorporá-la, ou não, nas suas aulas; os possíveis impactos positivos na aprendizagem musical dos alunos, a vários níveis; os principais desafios colocados aos alunos e as estratégias de superação que podem ser aplicadas. Num âmbito mais geral, espero, com este projeto, adquirir conhecimentos e implementar práticas e estratégias que melhorem o meu desempenho enquanto professora de piano. É também do meu interesse que as elucubrações e conclusões levantadas por este projeto possam servir para futuro usufruto de outros professores de piano que se interessem por este tema.

2. Metodologia

A investigação levada a cabo assentou, numa primeira fase, na recolha de bibliografia relevante a respeito do tema e na articulação dessas informações com as observações que pude empreender no contexto da PES. Este elemento foi muito importante, pois nutriu-se de um trabalho regular, pessoal, *in loco*, da minha parte no decorrer das aulas assistidas, onde pude extrair e registar em cadernos de notas inúmeras observações acerca dos alunos, das aulas e das estratégias aplicadas em sala de aula.

No entanto, sendo o piano a quatro mãos uma prática ocasional, que apenas acontece nalgumas aulas, as observações específicas relativas a esta prática perfazem apenas uma pequena parte do tempo que investi na PES. Assim sendo, ao mesmo tempo que reconheço a utilidade dessas observações, assumo que senti, num dado momento do meu projeto, que estas seriam insuficientes para o que ambicionava dele.

Deste modo, decidi, junto da minha orientadora interna, empreender uma série de entrevistas semiestruturadas junto de professores de piano, da EMNSC e de outras escolas, que tenham experiência na implementação do piano a quatro mãos nas aulas que lecionam. Estas entrevistas visavam a recolha da perspectiva individual de inúmeros professores no que concerne esta prática, focando primordialmente determinados parâmetros que delineei aquando da análise da literatura.

2.1 - Etapas da investigação

Pode-se, então, organizar a metodologia deste projeto nas seguintes etapas:

- escolha do tema do projeto de investigação
- autorização do projeto de investigação por parte da Orientadora Interna e da Universidade de Évora
- observação dos alunos da PES no âmbito das aulas a que assisti e que lecionei
- levantamento e revisão da bibliografia
- início da redação do documento de investigação, com base na bibliografia recolhida e nas observações efetuadas na PES
- realização de entrevistas semiestruturadas a professores da EMNSC e outras escolas que incorporem a prática de piano a quatro mãos nas suas classes de piano
- levantamento de conclusões a partir do cruzamento dos testemunhos dos professores entrevistados com o meu estudo da bibliografia e demais observações

2.2 - Métodos de Investigação

Após a observação e recolha de bibliografia no que concerne ao tema de investigação, escolheu-se e empreendeu-se o seguinte método.

2.2.1- Qualitativo - entrevista semiestruturada: método de recolha de dados sobre “crenças, opiniões e ideias” (Hébert, Goyette e Boutin, 1994) de determinados sujeitos acerca de um tema, a partir do qual se formula um guião de perguntas. Este guião serve como um meio de preparação do entrevistador para o processo de interação com o entrevistado. A vantagem deste tipo de entrevista é que “pode fazer emergir informações do entrevistado de maneira mais livre e as respostas não estão condicionadas a um padrão de alternativas” (Manzini, 2004). Para além disto, o entrevistador pode complementar as perguntas do guião com outras que surjam no momento da entrevista. Este é um método qualitativo descritivo, pois produz dados descritivos sob a forma de palavras (Gómez, 1996) e visa um entendimento integral e holístico dos fenómenos (Taylor e Bogdan, 1986).

De seguida, procedeu-se ao tratamento das informações auferidas nas entrevistas, que implicou a organização, síntese, procura de padrões e exposição das variadas respostas em quadros-síntese sobre cada área temática.

2.3 - Participantes da Investigação

O método qualitativo de investigação contou com a participação de nove professores de piano do ensino artístico especializado.

3. Revisão da literatura

3.1 O piano a quatro mãos ao longo da História

É impossível falar da história do piano a quatro mãos sem remontar aos antepassados deste instrumento, pois de facto a história desta formação emerge de uma tradição de música para quatro mãos com vista a ser executada na espineta, cravo ou outros instrumentos de tecla que compunham o cenário musical dos séculos XVI e XVII, antes do aparecimento do piano.

Segundo Friskin e Freundlich (1954), no seu compêndio *Music for the piano: A Handbook of concert and teaching material from 1580 to 1952*, podemos situar as primeiras obras concebidas como um duo no início do século XVII, sendo elas “A Verse”, de Nicholas Carlton, e “A Fancy”, de Thomas Tomkins. A primeira carrega no título a intenção de ser executada num virginal - “A Verse for two to play on one virginal”. Já a segunda não especifica o instrumento, podendo-se por isso assumir que se destinaria a um órgão ou um cravo, como sugerido por algumas reproduções discográficas. “A Verse” exhibe um tratamento contrapontístico do cântico “In Nomine” já muito interessante para a época, e “A Fancy” consegue replicar as nuances da escrita coral, sendo, indubitavelmente, uma peça instrumental (Lubin, 1970).

No seu livro *The Piano Duet - A Guide for Pianists*, Lubin infere que o desconhecimento a respeito destas peças que se instalou no século seguinte pode ter a ver com o facto de o compositor e historiador musical Charles Burney, ao apresentar a sua sonata para duo de piano em 1777, ter formulado uma *apologia* onde discorre sobre a novidade do formato.

Sendo que a sonata que se segue é a primeira do seu género a surgir em versão impressa, será necessário dizer alguma coisa no que concerne a sua utilidade. Que grandes e variados efeitos conseguem ser produzidos através de duetos em dois teclados já foi provado por inúmeras e engenhosas composições (...). Mas o inconveniente de ter dois cravos ou pianofortes na mesma sala tem prevenido a cultivação desta espécie de música. A prática de duetos por dois músicos num mesmo instrumento oferece tantas vantagens quanto a prática em dois instrumentos, sem a inconveniência de encher demasiado uma sala, e embora num primeiro impacte a proximidade das mãos dos diferentes músicos possa parecer estranha ou embaraçosa, a habituação a uma maneira mais cuidadosa de colocar as mãos, e a atenção à dedilhação, depressa removem essa dificuldade. (Burney in McGraw, 1981, p. x, tradução livre)

Não obstante a importância da sonata de Burney, visto que foi a primeira sonata para piano neste formato de duo, Lubin (1970) sublinha que o interesse da obra é mais histórico que musical, e ainda assinala Johann Christian Bach como o primeiro grande autor de música para duo de piano. E de facto, a sonata de Burney nem aparece referenciada no índice do compêndio *Music for the Piano: A handbook of concert and teaching material from 1580 to 1952* de Friskin e Freundlich (1954).

Johann Christian Bach terá sido, então, o primeiro compositor a deixar um legado considerável, tanto em quantidade como em qualidade (Lubin, 1970). À luz da estética do período clássico, as suas sonatas para duo exibem o estilo galante, adotando uma textura pouco densa e tomando como prioridade o tratamento melódico (McGraw, 1981).

Consta que Mozart se referiu a estas três sonatas como produtos de uma mestria inigualável, recheados de toques originais e encantadores (Lubin, 1970). Lubin (1970) ressalva que, muito embora para os ouvintes contemporâneos estas sonatas de J. C. Bach possam parecer “mozartianas”, o inverso seria mais historicamente correto: o estilo do mestre austríaco terá sido profundamente influenciado pelo do descendente de Bach.

O primeiro investimento de Mozart no âmbito do duo de piano data de 1765 e materializou-se na sua primeira sonata para piano a quatro mãos - a famosa Sonata em Dó Maior KV19 -, tinha o compositor apenas nove anos. Foi escrita durante a estadia do jovem Mozart em Londres, e julga-se, inclusivamente, que possa ter sido pensada para a sua apresentação pública ao lado da irmã, Maria Anna, no Hitchkord's Great Room (Weekley & Arganbright, 2007).

Contrariamente às sonatas de dois andamentos de J. C. Bach, esta desenrola-se em três andamentos, o que, já de si, pode-se entender como uma prova do carácter “maravilhosamente fresco e inventivo” que Lubin enaltece. Ainda segundo o autor, esta “inventividade juvenil” reflete-se na troca de papéis (dentro do que estava instituído para a época), quando o *secondo* assume a melodia, na recapitulação do primeiro andamento.

A vida de Mozart, embora de curta duração, deixou-nos um imenso legado musical, que se espalhou por praticamente todos os géneros, e o duo de piano não foi exceção. Aliás, a adoração do compositor por este formato manifestou-se não somente na composição de obras, mas também na sua atividade enquanto pianista - chegou a formar duos com Johann Nepomuk Hummel e Marianne Martinez⁵; e tutor - sabe-se que incutia a prática de tocar a quatro mãos junto dos seus alunos (Weekley & Arganbright, 2007).

Outras obras muito prestigiadas do repertório são a Sonata em Ré Maior KV381 (1772), a Sonata em Fá Maior KV497 (1786), a Sonata em Sol Maior KV357 (1786) e a muito desafiante Sonata em Dó Maior KV521 (1787). Na primeira sonata mencionada, Mozart desenvolve uma experimentação sonora interessante para a época, que consiste na dobragem da melodia à

⁵ *Marianne von Martinez* (1744-1812): cantora, pianista e compositora do período clássico, com forte atividade em Viena

distância de duas oitavas (Lubin, 1970). Consta que a Sonata em Fá M KV497 terá causado uma forte impressão em Beethoven, e um dos seus elementos mais curiosos é, sem dúvida, a alternância de registos entre os dois pianistas, que parece emular a interação muitas vezes registada entre o violino e a viola nos quintetos de cordas do mestre austríaco (Lubin, 1970).

Para além da forma-sonata, Mozart fez uso de outras formas para explorar o duo de piano, como, por exemplo, o tema e variações (Andante e Variações em Sol Maior KV501), a fuga (Fuga em Sol menor, KV401) e a fantasia (duas fantasias em fá menor: KV594 e KV608). Ao que parece, estas últimas terão surgido inicialmente como encomendas para órgão e, mais tarde, foram incorporadas pelas editoras como repertório de piano (Lubin, 1970). Não obstante, estas peças demonstram, segundo McGraw (1981), “o pináculo da genialidade musical” de Mozart (p.192). Tanto assim é que, mais tarde, o compositor Franz Schubert viu-se muito inspirado por elas, e consta que a sua Fantasia em fá menor op.103 tenha brotado desse sentimento (McGraw, 1981).

Ainda da mesma altura, mas oriundo de outro ponto geográfico, deve referir-se o compositor checo Jan Dušek. Foi bastante influente na sua época, acabando por abrilhantar a história do duo com dezasseis sonatas, que se destacam pela originalidade no uso melódico e harmónico, através de “modulações inusitadas e dissonâncias rebuscadas” (McGraw, 1981, p.73). Inclusivamente, a sua linguagem é considerada um prenúncio da linguagem romântica que viria a ser desenvolvida mais tarde por Chopin e Schumann (McGraw, 1981).

Segundo Lubin (1970), as suas três sonatinas (*Sonates Progressives* op.67) detêm um nível de dificuldade francamente menor que outros trabalhos e, por isso, depreende-se que tenham sido concebidas como material pedagógico para alunos de nível intermediário⁶.

Também do período Clássico, Muzio Clementi é outro autor digno de menção. Para duo de piano, escreveu muitos *Duettini*, três rondós e sete sonatas. Destas últimas, Lubin (1970) exalta a linguagem extremamente idiomática para piano, bem como o uso imaginativo dos dois pianistas.

Já Haydn, um autor menos prolífico no que se refere à formação piano a quatro mãos, deixou-nos uma única (mas não pouco importante) obra: as variações *Il Maestro e lo Scolare* (1778),

⁶ Esta é uma designação frequentemente encontrada na bibliografia anglófona (*intermediate level*). Segundo uma publicação recente do site pianoreviewer.com (2 de Setembro de 2020), este nível refere-se ao estágio entre três a cinco anos de aprendizagem de piano. De ora em diante, designarei este nível de intermediário.

que, muito convenientemente para professores de piano, foram concebidas para ser tocadas em sala de aula, com o professor a fazer o *secondo* e o aluno a fazer o *primo*. Lubin (1970) observa que, nesta obra, o *secondo* enuncia a frase musical primeiro, e de seguida junta-se o *primo*, que a repete duas oitavas acima. No decorrer das sete variações, há progressivamente um aumento de dificuldade.

Tal como o “pai da sinfonia”, Beethoven não se revelou um grande entusiasta da música para piano neste formato (Lubin, 1970). Ainda assim, escreveu a Sonata em Ré Maior op.6, dois conjuntos de variações, três marchas, e arranjou para piano a quatro mãos a sua *Grosse Fugue*. A sua Sonata em Ré Maior op. 6 (1797) é composta por dois andamentos - uma reminiscência da época anterior, nomeadamente do estilo de J. C. Bach. Num cômputo geral da música de Beethoven para duo, Lubin elogia a sua força expressiva e o seu sentido de humor, este último especialmente evidente nas alternâncias contrastantes de agógica nas *Variações sobre um tema de conde Waldstein* (1791).

Aos olhos da época, poucos compositores chegaram tão perto da mestria de Beethoven quanto Johann Hummel (Lubin, 1970). No caso específico do piano a quatro mãos, este compositor imprimiu ao formato um nível de virtuosismo ainda sem precedentes, do qual a Sonata em Mi Bemol Maior op. 51 e a Sonata em Lá Bemol Maior op. 92 são os melhores exemplos. Há que referir ainda as suas peças de salão (Nocturno op. 91 e as Valsas op. 99), pela linguagem idiomática (Lubin, 1970).

Dentro dos compositores reconhecidos sobretudo pelo material didático, tem-se, primeiramente, um nome bem conhecido entre os alunos de piano: Karl Czerny. Para além dos famosos estudos e exercícios técnicos para piano solo que atualmente figuram em todos os programas de ensino do instrumento, a produção deste compositor no âmbito a quatro mãos, apesar de menos extensa, não é de desmerecer. Lubin (1970) e McGraw (1981) destacam o conjunto *Deux Sonatines brillantes*, considerando-o um dos trabalhos mais graciosos de Czerny, para além de estar muito bem escrito para as duas partes. Outras obras declaradamente didáticas são as três *Leichte Sonatinen* op. 156, o conjunto de sonatinas e exercícios *Le Chiron Musical* op. 277, o método *Practical pianoforte school for four hands* op. 239, que contém orientações diretas sobre como tirar melhor proveito dos duetos (Weekley & Arganbright, 2007), e os *Études progressives et brillantes* op. 495. Estes 42 estudos focam-se sobretudo em trabalhar a coordenação rítmica entre os membros do duo (McGraw, 1981).

Num tom assumidamente de concerto, e claramente mais virtuosístico, tem-se o Concerto para piano a quatro mãos e orquestra que, apesar de não ter entrado nos anais do repertório de concerto devido a uma certa incompatibilidade entre a natureza intimista do piano a quatro mãos e a magnificência que se espera da música orquestral, revela um espírito ambicioso que, talvez injustamente, não se costuma atribuir a Czerny (Lubin, 1970).

Outro compositor cujo contributo para o piano a quatro mãos se deu sobretudo na vertente didática foi Anton Diabelli. Os conjuntos de peças para professor e aluno *Melodische Übungstücke* op. 149 e *Jugendfreuden* op. 163 têm gozado de uma longevidade enquanto material didático verdadeiramente notável (McGraw, 1981). Lubin (1970) atenta para o facto de, nestes conjuntos, a tessitura do *primo* se circunscrever dentro de cinco notas, podendo o pianista (que será o aluno) manter a mão numa posição fixa.

Este período histórico de transição para o período Romântico foi acompanhado de vários fenómenos sociais que, naturalmente, ativaram algumas mudanças no mundo das artes em geral, e no duo de piano em particular.

É importante lembrar que os primeiros pianos ainda não tinham a configuração que hoje conhecemos, dispondo apenas de cinco oitavas de extensão (Weekley & Arganbright, 2007). Com a popularização da prática a quatro mãos a que o fim do século XVIII assistiu, algumas figuras ilustres do piano, como Johann Cramer e Jan Dušek, puderam intervir junto dos construtores de pianos mais afamados, visando um aumento da extensão do teclado, que, dessa forma, estaria mais adaptado para dois pianistas. Tanto assim foi, que, no ano de 1794, já era comum ver-se pianos com seis oitavas e, poucos anos mais tarde, surgiu uma gama de pianos pensada exclusivamente para duos, dispondo já de seis oitavas e meia (Weekley & Arganbright, 2007). Simultaneamente, os melhoramentos técnicos ao nível do volume sonoro e do uso do pedal também ajudaram a tirar cada vez mais vantagens da presença de dois intérpretes (Lubin, 1970).

Também as mudanças no mundo da moda durante a viragem do século tiveram um efeito positivo nesta prática musical. As majestosas perucas, outrora fundamentais para compor a aparência, viram-se substituídas pela preferência por cabelos curtos e naturais; os vestidos abaulados deram lugar a peças mais justas ao corpo e com um cair mais natural. Todos estes aspetos são ressaltados por Weekley e Arganbright (2007) como importantes transformações

na forma de estar que, evidentemente, tiveram o seu reflexo na prática do piano a quatro mãos: com roupas menos volumosas, estava facilitado o acomodamento de duas pessoas ao piano.

Porém, talvez o acontecimento histórico mais determinante no afogear do crescimento e extrema popularização do género durante o século XIX tenha sido as Invasões Napoleónicas (Weekley & Arganbright, 2007). Como descrito por estes autores, no seguimento da devastação causada pelas invasões, a Áustria viu-se forçada a aumentar os impostos, o que acabou por levar o país à bancarrota em 1811. Com o empobrecimento geral da população, sentido inclusivamente nas franjas da classe alta, os aristocratas deixaram de conseguir suportar os elevados custos inerentes à contratação de um grande corpo de músicos de orquestra. Com isso, começaram a voltar as suas atenções para maneiras menos dispendiosas de continuar a gozar de boa música - e assim inflamou-se o gosto pela música mais intimista e doméstica, dentro da qual se inseria o piano a quatro mãos (Weekley & Arganbright, 2007).

Vendo surgir um novo espaço de divulgação da sua música, os compositores começam a virar-se também para o arranjo para duo de piano das suas obras sinfónicas. Isto, naturalmente, levou a que a música sinfónica ou de grande porte chegasse a mais pessoas, incluindo também quem, por razões de ordem financeira ou social, não tinha acesso a concertos (Lubin, 1970).

Outra circunstância social importante foi o facto de o duo de piano representar, para muitas famílias, uma oportunidade de encontro entre duas pessoas que, se tudo corresse de feição, poderiam contrair um vínculo matrimonial auspicioso para ambas as partes. Muitas vezes entendia-se a boa sinergia musical como um indicador de uma boa harmonia conjugal no futuro (Lubin, 1970).

E com isto chegamos a um pináculo da história do piano quatro mãos, encabeçado por Franz Schubert. A sua produção foi não só extensa como também de inegável excelência, e denota uma sensibilidade e conforto na escrita para este género que parece suplantar a do repertório solístico. (McGraw, 1981).

Dada a extensão da obra de Schubert, é preferível fazer uma abordagem por categorias de género ou forma musical, do que cronológica. Assim sendo, começar-se-á pelas variações, mais especificamente, pelas *Variações sobre uma ária francesa* (1818), a primeira obra publicada. Lubin (1970) descreve que esta obra revela uma liberdade tonal inovadora para a época, e refere que terá sido dedicada a Beethoven, que muito a apreciou (Lubin, 1970).

Mais tarde, as *Variações em Lá Bemol Maior* op. 35 (1825) apresentam um tratamento mais maduro da forma tema e variações. A popularidade que esta obra alcançou entre os círculos musicais da época foi tão extraordinária, que aparece muitas vezes referida em cartas e diários. As *Variações sobre um tema da ópera “Marie” de Herold* (1827) e as *Variações op. 82 n° 2* (Posth.) são descritas como tendo sido igualmente bem recebidas pelo público, e como reveladoras da mestria de Schubert na escrita para dueto (Lubin, 1970).

Durante a sua estadia na casa da família Esterházy numa localidade da Hungria, Schubert pôde tomar contacto com sonoridades diferentes das que até então conhecia e ficou de tal modo fascinado com a música húngara, que essa influência foi assimilada em muitas das seguintes obras, como por exemplo, o *Divertissement à l’Hongroise* (1824). Nesta peça, Schubert procurou aproximar-se o mais possível do universo musical húngaro, fosse timbricamente, tentando replicar o som de instrumentos do folclore tradicional, ou ritmicamente, usando ritmos “magyar”⁷ (Lubin, 1970).

Seguindo os ares do seu tempo, outra forma sobre a qual Schubert se debruçou foi a forma-sonata. A sua *Grande Sonate* op. 30 (1818), apesar de pouco conhecida, é uma importante amostra do estilo de juventude do compositor. As reminiscências de Mozart que é possível distinguir refletem-se na escrita muito métrica; concomitantemente, percecionam-se também laivos de aventuras harmónicas que preconizam o estilo romântico desenvolvido mais tarde (Lubin, 1970).

Contrariamente à sonata anterior, *Grand Duo* op. 140 (1824)⁸, gozou, por sua vez, de um reconhecimento tal que se tornou uma das obras mais aclamadas de Schubert, de acordo com Lubin (1970). Ainda segundo Lubin (1970), como esta obra foi publicada posteriormente ao falecimento do autor, algumas questões não tão claras relativamente à sua conceção foram debatidas por compositores como R. Schumann e os historiadores Alfred Einstein e Maurice Brown. Consta ainda que, na revisão efetuada por Schumann aquando da primeira publicação, este acreditou que *Grand Duo* se tratasse, afinal, de uma redução para piano de alguma sinfonia que Schubert concebera e que entretanto se tivesse perdido, tal é a imagética orquestral que exala desta sonata (Lubin, 1970). Naturalmente, sendo Schumann uma figura influente no meio

⁷ referente à ancestralidade da Hungria

⁸ contrariamente ao que tem sido adotado neste relatório, esta data refere-se não à publicação, mas sim à altura estimada de composição

musical, esta sua tese ganhou força e reverberou durante muito tempo na opinião de músicos e melómanos (Lubin, 1970).

O trabalho desenvolvido pelos historiadores Alfred Einstein e Maurice Brown conseguiu, no entanto, consolidar esta obra como um duo de piano, alegando que o tema enunciado logo nos primeiros compassos aproxima-se muito mais da escrita para piano do que da escrita sinfónica, como sugerido outrora (Lubin, 1970).

Concentremo-nos agora naquele que, segundo Lubin (1970), é provavelmente o dueto mais tocado de Schubert: a *Fantasia em fá menor* op.103. Para além das melodias belíssimas que permeiam esta obra, é de notar o tratamento inovador que Schubert empreendeu sobre a forma-sonata convencional. Para Lubin (1970), esta experiência de disrupção da forma-sonata como até então se conhecia abriu caminho para que compositores sucedâneos abordassem as formas musicais preestabelecidas de maneiras mais inovadoras.

Anteriores a esta *Fantasia em fá menor*, e sobremaneira importantes por terem sido as precursoras que fundaram os alicerces sobre os quais outros trabalhos mais maduros se desenvolveram, tem-se três fantasias: *Fantasia em Sol Maior* (1810), *Fantasia em sol menor* (1811) e *Fantasia em dó menor* (1813). Todas elas remontam a um jovem Schubert, denotando alguma desorganização formal, mas um tratamento melódico promissor (Lubin, 1970).

À semelhança do que acontece na sua mais famosa fantasia, também no *Allegro em lá menor* op.144 (1828) Schubert revela-se ousado no tratamento que faz da forma-sonata (Lubin, 1970).

Saindo da órbita da música de concerto, e entrando na esfera da música de salão, têm-se formas como o *rondó*, a *polonaise* e a marcha. Versando o *Rondó em Ré Maior* (1818), McGraw (1981) destaca a secção de cruzamento de mãos entre os dois pianistas como um dos mais divertidos momentos musicais do repertório de Schubert.

Quanto ao mais famoso *Rondó em Lá Maior* (1828), McGraw (1981) classifica-a como uma das peças mais acessíveis de entre o vasto repertório para quatro mãos do compositor, e gaba a qualidade e exequibilidade da escrita para cada uma das partes.

Dos cinco conjuntos de *polonaises* listados no trabalho de McGraw (1981), aquele sobre o qual mais se discorre é o conjunto de *Dez Polonaises* op. 61. Sabe-se que estas danças tiveram um impacte profundo no jovem Schumann, que, inspirado por estas “assumidas tempestades, com

arco-íris românticos” (Schumann in Lubin, 1970, p. 60) ter-se-á lançado na escrita do seu conjunto de *Oito Polonaises* para duo de piano.

Da exploração da forma de marcha, surgiram sete conjuntos, aos quais Schubert conseguiu imprimir uma variedade notável, especialmente sabendo-se que a marcha pode ser uma forma algo limitada e unidimensional (Lubin, 1970).

Em *Six Grandes Marches* op. 40 (1824), essa variedade é uma característica especialmente demarcada. Mediante a delicadeza da primeira marcha, a vivacidade da segunda ou o pesar da quinta, são inúmeros os caminhos por onde Schubert nos conduz. (Lubin, 1970).

Da *Grande Marche funebre à l’occasion de la mort de sa majesté Alexandre I, empereur de toutes les Russies* (1825), Lubin (1970) alerta para a alta resistência física que aqui se exige dos pianistas, e, no caso específico da mão esquerda do *secondo*, para a simulação do timbre do bombo que é requerida num dado momento do trio.

Tem-se ainda a *Kindermarsch* que, não sendo musicalmente tão interessante como as outras marchas, é digna de menção por representar uma das raras vezes que Schubert escreveu para crianças (Lubin, 1970).

A sua coleção de *ländler* para piano a quatro mãos contém pequenas peças neste formato de dança, que, de acordo com o mesmo autor, terão feito muito sucesso nas tertúlias musicais da época.

Cabe falar agora daquele que, como Lubin (1970) refere, foi reconhecido pelos seus contemporâneos como o músico romântico por excelência: Carl Maria von Weber. Para piano a quatro mãos, o compositor escreveu três obras, sendo que cada uma delas revela um incremento de dificuldade face à anterior, bem como um maior domínio formal da parte de Weber (McGraw, 1981). Por ordem cronológica, são elas: *Sonatina* op. 3, *Six Pièces* op. 10 e *Huit Pièces* op. 60.

Tomando o exemplo da *Sonatina* op. 3, o tratamento disruptivo da forma-sonata é perceptível na medida em que, embora haja um primeiro tema na tónica e um segundo tema na dominante, não parece existir uma secção de Desenvolvimento, nem mesmo uma Reexposição. No lugar destes, Weber surpreende-nos com uma inesperada coda, sendo igualmente surpreendente a sua opção por escrever a obra em seis andamentos - talvez influenciado pelas serenatas de Mozart (Lubin, 1970).

A influência de Weber fez-se sentir em muitos dos compositores que se lhe seguiram, e Felix Mendelssohn foi o primeiro desses nomes.

Mendelssohn escreveu aquela que foi, de acordo com Lubin (1970), uma das obras para piano a quatro mãos mais populares da segunda metade do século XIX: *Sonho de Uma Noite de Verão* (arranjo para piano a quatro mãos pelo próprio compositor). Atualmente conhecemos esta obra como pertencendo ao repertório de orquestra, mas a verdade é que, junto do público oitocentista, a versão para duo de piano granjeou tanta estima (ou até mais) quanto a orquestral. Inclusivamente, estima-se até que as duas versões tenham sido escritas em simultâneo (Lubin, 1970).

Das obras originais para esta formação, tem-se o *Andante e Variações* op.83a, o *Allegro Brillante* op. 92 e o conjunto *Variações sobre um tema de Weber*, escrito em coautoria com o seu amigo Ignaz Moschelles. Esta última obra permaneceu desconhecida durante mais de um século, o que pode certamente dever-se à pouca atenção cedida aos trabalhos de colaboração, que acabam por ficar ofuscados entre a vastidão do repertório musical (Lubin, 1970).

Sobre o primeiro, *Andante e Variações* op.83a, Lubin (1970) destaca a beleza melódica do tema, e McGraw (1981) atenta para a exigência técnica da obra, que se faz sentir sobretudo no Finale. O carácter é “intimista e delicado” (McGraw, 1981, p.184), contrastando com o *Allegro Brillante* op.92, que é, por sua vez, dotado de um virtuosismo condizente com o contexto de concerto (Lubin, 1970).

Acerca da última obra, *Variações sobre um Tema de Weber*, Lubin (1970) adianta-se nos elogios ao investimento da dupla americana Nelson and Neal⁹ em fazer com que esta obra emergisse do desconhecimento onde permanecera durante mais de um século.

Aos olhos de McGraw (1981), a música para piano a quatro mãos da autoria de Robert Schumann revela a mesma vitalidade e charme que caracteriza a generalidade do legado musical do compositor. Este autor organiza o repertório de Schumann em três épocas distintas: a primeira corresponde ao período de juventude, mais experimental, do qual surgiram as *Polonaises* op. III; segue-se um período de grande pujança criativa, de onde resultaram as *Imagens de Leste* op. 66 e as *Doze Peças a Quatro Mãos para Crianças pequenas e grandes* op. 85; e, por fim, o último e mais trágico período, que coincidiu com o agravamento da doença

⁹ Duo de piano formado pelo casal de pianistas Allison Nelson e Harry Neal, muito ativo durante os anos 50 do século XX, nos Estados Unidos da América

que acometeu os últimos anos de vida do compositor. Muito embora se saiba que, nesta fase, a debilitação das faculdades mentais do músico evoluiu de maneira galopante, foi então que brotaram obras valiosíssimas, como *Cenas de Baile* op. 109 e *Baile de Crianças* op. 130.

As *Polonaises* op. III (1828) foram, como anteriormente mencionado, resultado de um assomo de inspiração que as *Polonaises* de Schubert despertaram no jovem Schumann. Lubin (1970) assinala o facto de este último, inclusivamente, ter replicado algumas fórmulas do primeiro, referentes ao carácter atribuído a diferentes momentos das peças (relembrando que muitas delas seguem a estrutura polonaise-trio).

A obra *Imagens do Leste* (1848) destaca-se certamente pela maior densidade na escrita, incomparável com qualquer uma das outras obras de Schumann para quatro mãos, e, também, pela exploração mais ousada do verdadeiro potencial do piano e dos pianistas (Lubin, 1970).

As *Doze Peças a Quatro Mãos para Crianças pequenas e grandes* op. 85 (1849) vieram na senda do sucesso que o *Álbum para a Juventude* tinha colhido. Este conjunto transparece uma maior maturidade artística de Schumann, e as diversas peças que o compõem vão progredindo lentamente na sua dificuldade, sempre com diferentes objetivos técnicos ou expressivos. (McGraw, 1981)

Lubin (1970) considera esta segundo período como o apogeu da produção de Schumann neste campo, pois embora as peças da última fase contenham também belas ideias musicais, faltalhes uma certa *endurance* e vigor. Em *Cenas de Baile* op. 109 (1851) e *Baile de Crianças* op. 130 (1853), a conceção é semelhante: ambas são uma coletânea de peças em diferentes formas de dança (polonaise, valsa, écossaise, “française”, minuete, mazurka, “promenade” e “préambule”). *Baile de Crianças* op.130 revela algumas lacunas na organização das ideias musicais - talvez fruto do estádio avançado da doença de Schumann. Ainda assim, Lubin (1970) atenta para o valor destas obras enquanto testemunhos do percurso biográfico de um compositor tão merecidamente amado quanto Schumann.

Como já enquadrado, o século XIX foi uma época de ouro para a música de piano a quatro mãos, o que se traduziu, naturalmente, num vívido entusiasmo por parte de inúmeros compositores em escrever para este formato. Muitos destes compositores oitocentistas prestaram uma atenção especial - e sem equivalentes históricos - ao duo de piano, trazendo-lhe um nível de inventividade muito apaixonante (Lubin, 1970).

De entre eles, Johannes Brahms resplandece como um dos mais importantes. Do seu repertório constam não só obras originais para esta formação, como também arranjos de sinfonias ou de outros conjuntos de música de câmara. Para Brahms, o arranjo para piano a quatro mãos era algo perfeitamente natural e rico em valor artístico (Lubin, 1970). Além disso, ele concebia cada um dos seus duos como pertencentes à reputada “música de concerto”, mesmo os que parecem ter uma veia mais intimista (Weekley & Arganbright, 2007).

De entre o seu repertório, a obra que mais reverberou internacionalmente foi o conjunto *Danças Húngaras* (1858), composto por vinte e uma peças baseadas em melodias de origem cigana (Lubin, 1970). Embora tenha sido escrita para duo, a popularidade desta obra deu aso às mais variadas transmutações, e atualmente ela é conhecida com inúmeras possibilidades de instrumentação (Lubin, 1970). É um daqueles casos em que a música ultrapassa os limites de determinada conceptualização instrumental, e torna-se o *fim* unívoco, muito além de um *meio* de expressão da potência musical de certo instrumento.

Em tom de homenagem a Robert Schumann, seguem-se as *Variações sobre um tema de Robert Schumann* op. 23 (1861). O tema que serviu de base a esta obra terá sido escrito por Schumann já na última fase da sua carreira, e Lubin (1970) descreve-o como sendo um tema delicadamente belo, do qual Brahms soube tirar proveito para escrever as suas *Variações*.

O conjunto de *Valsas* op. 39 (1865) consiste em dezasseis valsas, muito distintas em carácter, mas parecidas no uso que fazem das sonoridades húngaras (Lubin, 1970). Este conjunto foi arranjado para piano solo, mas Lubin (1970) observa que essa versão, devido à redução da densidade harmónica e ao estreitamento da amplitude sonora em virtude da escrita solística, resultou numa perda de impacte musical face à versão anterior. Acrescenta, então, que apenas a versão para duo permite que a obra brilhe no seu máximo esplendor.

Há ainda as *Valsas Liebeslieder* op. 52a e op. 65a (1869). Ambas derivam do arranjo para quatro mãos das anteriores *Valsas Liebeslieder* op. 52 e op. 65, escritas para quarteto vocal acompanhado por duo de piano (McGraw, 1981).

Dentro do circuito franco-alemão, há que assinalar ainda os nomes de dois grandes amantes do piano, que, tendo-se ocupado maioritariamente da música solística, nos deixaram ainda algumas obras para quatro mãos. São eles Frédéric Chopin e Franz Liszt.

Maurice Brown, responsável pelo catálogo da obra completa de Chopin, listou apenas duas composições para a formação: as *Variações em Fá Maior sobre um tema original* - acerca da qual muito pouco se sabe - e as *Variações em Ré Maior sobre uma ária irlandesa de Moore* (1826)¹⁰. Por ser uma obra de juventude, ainda carece do estilo único e inconfundível por que o compositor viria a ser reconhecido. Ainda assim, várias passagens deixam antever um grande à-vontade na escrita para piano (Lubin, 1970).

No caso de Liszt, a produção no âmbito do piano a quatro mãos revela-se mais exaustiva, mas consiste sobretudo em arranjos para duo de peças solísticas pré-existentes (Lubin, 1970).

Começando por *Grand Galop Chromatique* op. 12 (1838), uma das suas *pièces de resistance*, tem-se de imediato uma excelente amostra do virtuosismo que o compositor imprimia à sua abordagem ao piano (Lubin, 1970). Esta peça teve a sua origem numa versão anterior para piano solo, o que corrobora a ideia de que Liszt foi, de facto, bastante prolixo nos arranjos de obras - suas e não só - para este formato.

Outra peça que abrilhantou os recitais do virtuoso pianista nas mais afamadas salas de concerto foi a sua *Valse de Bravura* op.6 (1844). À semelhança da peça anterior, resultou da transposição para duo de uma anterior versão para solo (Lubin, 1970). McGraw (1981) coloca-a como bastante próxima de *Galop Chromatique*, pelo seu carácter assumidamente virtuosístico.

No que concerne *Festpolonaise* (1876), Lubin (1970) apresenta-a como a única obra original para duo de piano, e ainda acrescenta que terá sido escrita por encomenda para o casamento da Princesa Maria de Saxónia. Coloca em evidência o carácter cerimonioso que se faz anunciar logo nos primeiros compassos, e as interessantes incursões harmónicas da música, relevadoras de uma tendência de afastamento face aos modelos tradicionais do tonalismo de então, altamente centrados nas funções Tónica, Subdominante e Dominante.

E eis que, contrastando com a exuberância de concerto a que o compositor já nos habituara, surge a terna e intimista suite *Weinachtsbaum* (1882), composta por doze peças alusivas ao Natal (Lubin, 1970).

Aproximando-nos de outras latitudes geográficas, cabe destacar Edvard Grieg e Antonin Dvorak.

¹⁰ Data estimada de composição.

A produção de Grieg para piano a quatro mãos é menos abundante que a de outros compositores, mas conseguiu firmar a sua relevância no repertório, e atualmente as suas *Danças Norueguesas* op. 35, as duas *Valsas Capricho* op. 37 e a *Fantasia* op. 11 figuram entre as obras mais aliciantes para esta formação (Lubin, 1970).

O primeiro conjunto mencionado consiste em arranjos de várias danças da tradição popular norueguesa para este formato. Das duas *Valsas Capricho* op. 37, é de notar a graciosidade e leveza na textura, bem como a forma interessantíssima como a alternância de harmonias se desenvolve entre os dois pianistas (Lubin, 1970).

À semelhança de Schubert, o compositor checo Antonin Dvořák demonstrou claramente um maior à-vontade na escrita para duo de piano que para piano solo (McGraw, 1981). McGraw (1981) sugere que talvez isto se deva ao facto de o duo, com o seu arcaboço sonoro, permitir uma maior aproximação às sonoridades orquestrais de maior escala que pareciam nortear o processo criativo do compositor.

No seu repertório, destacam-se, primeiramente, as *Legends* op. 59 (1881), que, de acordo com McGraw (1981), são suficientemente fáceis para funcionar como um meio de introdução a repertório mais complexo de Dvořák, mantendo, no entanto, muitos dos atributos que caracterizam a generalidade da sua música. Lubin (1970) elogia a infinidade de materiais melódicos que aqui se fazem ouvir, ressaltando, todavia, que esta heterogeneidade pode ter sido entendida como inconsistência estilística, o que explica a relativa apatia do público da época em relação a esta obra, em comparação com obras mais tardias.

O conjunto *Danças Eslavas* é a obra mais emblemática de Dvořák para piano a quatro mãos (Lubin, 1970). Consiste em dezasseis danças, organizadas em dois volumes escritos nos anos de 1878 e 1886. O carácter destas danças é muito variado, indo desde o mais contemplativo ao mais feroso e expansivo (Lubin, 1970). Do primeiro para o segundo volume, é perceptível um amadurecimento da escrita musical, porém, ambos estão imbuídos de sonoridades que parecem evocar a paisagem da Boémia rural (Lubin, 1970).

Menos bem-sucedida, mas não menos digna de nota, é a suite *Ze Šumavy*¹¹ op. 68 (1884). Consiste em seis andamentos que ilustram diferentes paisagens da parte sudoeste da Boémia, para onde o compositor se retirava durante o Verão (Lubin, 1970).

¹¹ Traduzida livremente do inglês para português, intitula-se “Da Floresta Boémia”.

Transitando para o universo russo, há que ter em consideração que, ao contrário do panorama alemão, que se encontrava totalmente mergulhado na música para piano, os compositores russos da época devotavam a sua atenção primordialmente à música orquestral (Lubin, 1970). Assim sendo, o repertório russo para piano a quatro mãos é francamente menos extenso que o abordado até aqui.

O compositor mais prolífico dentro do género foi aquele que se considera o pai do movimento nacionalista russo, Mikhail Glinka. Da sua autoria, tem-se *Trot de Cavalerie* (1830), *Improptu en galop* (1832), *Capriccio sur des thèmes russes* (1834) e *Polka* (1852).

Todas estas obras foram beber aos estilos de dança popular e fazem uso de material autóctone (Lubin, 1970). Apesar da consistência estilística e da adequação ao formato de duo, nenhuma destas obras conseguiu verdadeiramente estabelecer-se no repertório canónico - talvez devido a um certo preconceito vindo dos compositores ocidentais, que encaravam Glinka apenas como um “inspirado amador” (Lubin, 1970).

Do célebre Piotr Ilitch Tchaikovsky, conta-se apenas uma obra: as *Cinquenta Canções Folclóricas Russas*. O compositor terá arranjado para duo algumas das suas sinfonias ou obras de música de câmara. Para McGraw (1981), esta obra prima por ser sucinta e apelativa para jovens pianistas, sendo especialmente interessante para treinar a leitura à primeira vista.

Na linhagem de Michail Glinka, há que assinalar o Grupo dos Cinco, composto por Mily Balakirev, Aleksandr Borodin, César Cui, Modest Mussorgsky e Nikolai Rimsky-Korsakov.

O líder deste grupo de matriz nacionalista era Balakirev, que escreveu para duo de piano duas obras: o conjunto intitulado *Trinta Canções Folclóricas Russas* (1898) e uma *Suite* (1908). Sabe-se muito pouco acerca da primeira obra; já da segunda, Lubin (1970) destaca a exigência pianística requerida ao longo dos seus três andamentos.

O legado de César Cui consiste em dois *Scherzos* (1857) e num conjunto de peças para serem tocadas por aluno e professor, intitulado *Dez Peças para Cinco Dedos* (1906). Este último prima pela adequação do nível de dificuldade ao contexto para que foi pensado, bem como pela escrita igualmente bem conseguida para ambas as partes (McGraw, 1981).

Apesar de não ter escrito nenhum duo de piano, Rimsky-Korsakov merece ser mencionado, pelo facto de ter instigado a criação da divertida *Paraphrases on Chopsticks*, escrita em colaboração com Borodin e César Cui. Esta peça consiste em vinte e quatro variações e quinze

pequenas peças sobre um tema que, como descrito pelos seus autores, deve ser executado com apenas dois dedos (um em cada mão). Pela sua extravagância, esta obra causou alguma estranheza junto da crítica, que a considerou uma “frivolidade”, mas ganhou o apreço de compositores como Franz Liszt, que, aliás, veio a tornar-se um fervoroso admirador da escola russa (Lubin, 1970).

Também desta época, embora não pertencente ao Grupo dos Cinco, destacou-se ainda Anton Arensky, cuja música para piano colheu popularidade não apenas na Rússia, mas também por toda a Europa. O conjunto *Six Pièces Infantines* op. 34 (1894) combina a técnica depurada e o lirismo que caracterizam a música de Arensky com o efeito surpresa de, em cada peça, haver uma proposta de exploração de um determinado aspeto musical - seja rítmico, com divisões incomuns como 5/4, por exemplo; seja melódico, com incursões modais (Lubin, 1970).

Dentro da linhagem de Arensky, há que abordar Sergei Rachmaninoff, que, curiosamente, insere-se junto dos (não raros) casos na história da música em que o justo reconhecimento da obra de um autor apenas emerge largos anos após a sua morte (Lubin, 1970). Para além das duas célebres *Suites* para dois pianos, o compositor deixou-nos também, para um piano, um conjunto designado *Seis peças* (1895). Lubin (1970) detém-se extensivamente em cada uma delas, no entanto, fazendo um levantamento geral dos aspetos mais marcantes, deve referir-se o grau de explosividade presente nalgumas passagens e a complexidade das figurações pianísticas em ambas as partes. Certamente é uma obra que requer um elevado nível de destreza dos pianistas (Lubin, 1970).

Dos compositores russos próximos do Modernismo, somente Igor Stravinsky, juntamente com o seu filho Soulima Stravinsky, mostraram um interesse mais substancial na música para quatro mãos (McGraw, 1981). Durante a sua estadia na Suíça, na sequência da Primeira Guerra Mundial, o primeiro enriqueceu o repertório de duo com dois conjuntos em forma de suite e explicitamente didáticos: *Three Easy Pieces* (1915) e *Five Easy Pieces* (1917) - este último, escrito propositadamente para os seus filhos. Como habitual nas peças deste género, há uma parte mais fácil, que por norma é executada pelo aluno, e outra mais complexa, para o professor (McGraw, 1981).

Não obstante esta diferença, mesmo a parte mais fácil traz algumas surpresas, como num momento particular de *Three Easy Pieces*, em que a estabilidade do *basso ostinato* do *secondo*, aparentemente fácil de tocar, se torna difícil de manter mediante as constantes mudanças de

métrica (Lubin, 1970). Ambos os conjuntos requerem do aluno uma maturidade musical mais desenvolvida, que talvez não se coadune com os primeiros anos de aprendizagem. Porém, tendo em vista um aluno mais avançado, funcionam certamente como uma ótima via de introdução à música moderna (Lubin, 1970).

Já que falamos de Stravinsky, seria injusto esquecer o filho Soulima Stravinsky, muito embora este já não se enquadre no contexto russo que se estava a descrever. Este pianista e compositor, nascido na Suíça, escreveu um interessante conjunto para quatro mãos, publicado já em 1973. Intitulado *Music Alphabet*, a ideia global do conjunto é que cada uma das vinte e cinco peças, organizadas por ordem alfabética, remeta para uma forma ou técnica musical específicas, ou replique um certo instrumento, consoante a inicial do seu nome. Por exemplo, no primeiro volume, a terceira peça começa com a terceira letra do alfabeto (C), e como tal, é um cânone (McGraw, 1981).

Em França, o interesse pelo piano a quatro mãos começou a manifestar-se um pouco mais tarde do que no círculo alemão, porém, com um entusiasmo equivalente ou até superior ao que florescia no resto da Europa. Assim sendo, muito embora o repertório francês não seja tão extenso quanto o de Schubert ou de Brahms, a qualidade das obras que o compõem é arrebatadora (Lubin, 1970).

Em 1865, a obra *Jeux d'Enfants* de Georges Bizet começou a trilhar o caminho da participação francesa neste âmbito. Nesta obra, a temática da infância é uma constante, com alusões a cenas do imaginário ou do quotidiano infantil em cada uma das doze peças. Os títulos de cada peça ilustram isso na perfeição: 1. *O Baloço*; 3. *A boneca*; 4. *O carrossel*; 9. *Cabra-cega*; 11. *Pais e mães* (McGraw, 1981). Globalmente, esta suite equipara-se às *Cenas da Infância* de Schumann, no sentido em que é uma obra mais *sobre* crianças do que *para* crianças. As peças são predominantemente de nível moderado de dificuldade, mas algumas delas exibem um nível de desafio técnico mais adequado a um aluno avançado (Lubin, 1970). McGraw (1981) destaca a necessidade de um bom controlo das dinâmicas e de um toque delicado.

Dentro da mesma temática, deve mencionar-se também a emblemática *Dolly Suite* op. 56 (1896), de Gabriel Fauré. Alguns musicólogos indicam que a motivação para a composição desta peça terá sido a filha mais nova da soprano Emma Bardac, amiga íntima de Fauré. Contudo, esta não é uma teoria consensual (Lubin, 1970). Em *Dolly Suite*, a imagética extramusical não aparece explícita nos títulos, como no caso de *Jeux d'Enfants*. Ao invés disso,

esta tem de ser intuída pelos intérpretes, de acordo com a sua sensibilidade e imaginação (Lubin, 1970).

Outra pérola de Fauré é o duo *Souvenirs de Bayreuth* (1880), escrito conjuntamente com o seu amigo e compositor André Messager (Lubin, 1970). A obra tem a forma de fantasia e baseia-se nalguns temas da ópera *Götterdämmerung*, do compositor Richard Wagner. Inicialmente, os amigos haviam improvisado sobre estes temas num ambiente muito casual, mas depois a obra foi tomando uma forma mais estruturada, sem, no entanto, perder o tom jocoso (Lubin, 1970).

Maurice Ravel, discípulo de Fauré, também escreveu uma suite sobre o tema da infância: a famosa *Ma Mère L'Oye* (1908). Esta suite constitui uma ilustração musical de contos infantis que vivem no imaginário coletivo (McGraw, 1981). Consiste em cinco peças e, de acordo com Lubin (1970), terá sido escrita para ser tocada pelos filhos de um amigo de Fauré. Apesar disso, o nível de proficiência técnica e musical que aqui se requer pouco combina com o que uma criança é capaz de executar. De entre os principais desafios, tem-se o enorme controlo da dinâmica, a destreza digital e o timbre sofisticado que aqui são requeridos (Lubin, 1970). Musicalmente, a sensibilidade na assimilação de diferentes sonoridades (como por ex., a escala pentatónica e a replicação do timbre do gongo no terceiro andamento) exige uma significativa maturidade interpretativa da parte dos pianistas. Também se enfatiza o domínio da técnica do *glissando* por parte do *primo*, no último andamento (Lubin, 1970).

Do célebre Claude Debussy, chegou-nos a *Petite Suite* (1889), uma obra de início de carreira e que rapidamente o consagrou. Como muitas das suas obras mais juvenis, em *Petite Suite* é perceptível um charme semelhante ao do estilo de salão previamente desenvolvido. Contudo, se é verdade que há traços do passado, também os do futuro se conseguem vislumbrar, como por exemplo, o uso da escala de tons inteiros num dos andamentos (Lubin, 1970).

Por sua vez, a mais tardia *Six Epigraphes Antiques* (1915) marca o ocaso da carreira do compositor. Esta suite do último período detém um nível de conceptualismo que, previsivelmente, afunila o público que a possa apreciar - ao contrário das obras de início e meio de carreira, que rapidamente conquistaram as grandes massas (Lubin, 1970).

Há que referir ainda a *Marche Écossaise sur un thème populaire* (1891), uma obra que, segundo Lubin (1970), não gozou do devido reconhecimento na sua época, e, deste então, parece ter-se eclipsado do repertório. Todavia, sabe-se que Debussy nutria um grande carinho por esta obra, tendo chegado a orquestrá-la muitos anos depois. Lubin (1970) ressalta ainda a conjugação das

melodias “air” escocesas com a linguagem harmônica característica do compositor, definindo-a como um encontro entre o tradicional e o original.

Florent Schmitt é outro nome importante da música francesa. Revisitando cronologicamente o seu repertório para quatro mãos, assinalam-se antes de mais os conjuntos *Musiques Foraines* e *7 Pièces*, ambos de 1901. O primeiro utiliza como mote temático a descrição musical de vários objetos de circo, enquanto o segundo se destaca por ser bastante representativo do tipo de lirismo característico do compositor (Lubin, 1970). Para além disso, é também um bom exemplo de peça para ser tocada por professor e aluno (McGraw, 1981).

Mais tarde, seguem-se as obras *Feuillets de Voyage* (1905), uma suite que, segundo Lubin (1970), se propõe descrever as viagens do compositor nos seus anos de juventude; *Reflets d'Allemagne* (1906), um conjunto de oito valsas evocativas das suas impressões sobre várias cidades alemãs e austríacas (McGraw, 1981); *Trois Pièces récréatives* (1907), uma divertida antologia, com uma parte de *secondo* muito engenhosa (Lubin, 1970); *Sur cinq notes* (1907), uma suite que denota um domínio invejável de recursos colorísticos e harmônicos no *secondo*, contrastando com a simplicidade do *primo*, escrito num âmbito de cinco notas (McGraw, 1981); *Huit Courtes Pièces* (1909) que, como indica o subtítulo, são “preparatórias à música contemporânea” e revelam-se tecnicamente mais exigentes (McGraw, 1981); as imaginativas *Six Humoresques* (1912) (McGraw, 1981); por fim, aquela que é considerada a sua obra-prima para esta formação, *Une semaine de petit elfe ferme-l’oeil* (1913) (McGraw, 1981). Esta última foi beber a sua inspiração aos contos de Hans Christian Andersen e remete, novamente, para a temática da infância. O *primo* circunscreve-se a uma tessitura de cinco notas, à luz da prática pedagógica inaugurada por Anton Diabelli em *Melodische Übungsstücke*. O cruzamento de mãos entre os dois intérpretes é um dos desafios aqui presentes (Lubin, 1970).

Há que referir ainda o compositor Erik Satie, responsável por elevar o mecanismo de sátira através da música a um expoente nunca antes visto. Um dos melhores exemplos disso foi a sua obra *Três peças em forma de pera* (1903), escrita como resposta a um amigo que, segundo consta, lhe havia recomendado que prestasse maior atenção à forma das composições (Lubin, 1970).

Outros duos importantes do compositor, escritos no âmbito da sua formação tardia na Schola Cantorum de Paris, foram *Aperçus désagréables* (1908) e *En habit de Cheval* (1911). O primeiro é composto por três peças muito diferentes na questão formal - pastoral, coral e fuga

- mas unificadas por um carácter sério. O segundo é constituído por quatro andamentos, dois corais e duas fugas (Lubin, 1970).

Outro compositor assinalável é Francis Poulenc, autor de uma Sonata em três andamentos (1918) repleta de contrastes de temperamento (Lubin, 1970).

Transitando para a Alemanha do início do século XX, observa-se que a atenção dos compositores começou a voltar-se principalmente para formas musicais de grande porte, como a sinfonia ou a ópera (Lubin, 1970). Ao mesmo tempo, como exposto por Weekley e Arganbright (2007), o advento das tecnologias de transmissão e reprodução de música - rádio e fonograma -, bem como a democratização do acesso às salas de concerto, vieram substituir a necessidade de fazer música em casa, que sustentava o ambiente doméstico e intimista onde a música para piano a quatro mãos havia prosperado. A própria convivialidade no ato de fazer música em conjunto começava a esmorecer, face à prática de um músico que se destacava enquanto uma audiência calada o escutava atentamente (Weekley & Arganbright, 2007). Naturalmente, com esta mudança de paradigma, assistiu-se lentamente a um enfraquecimento do duo de piano enquanto género que alimentara grande parte da produção e atividade musicais.

Um compositor que muito se esforçou em preservar este formato foi Max Reger. Nos seus duos, abunda uma imaginação musical sem limites, casada com a herança contrapontística de Johann Sebastian Bach e a predileção por texturas densas e cromatismos intrincados (Lubin, 1970).

Num dado ponto da sua carreira, Reger privilegiou as formas de dança, como se pode ver nas antologias *12 Valsas Capricho* op.9 (1892), *20 Danças Alemãs* op.10 (1893) e *6 Valsas* op.22 (1898).

Mais tarde, escreveu *5 Peças Pitorescas* op. 34 (1899), *6 Burlasques* op. 58 (1901) e *6 Peças* op. 94 (1906). Acerca do segundo conjunto, Lubin (1970) alerta para o tempo invariavelmente veloz em todas as peças e acrescenta que, por esta invariabilidade, talvez esta obra funcione melhor em performance se se selecionarem apenas algumas peças. No conjunto *6 Peças* op. 94, a influência de Brahms volta a fazer-se sentir, particularmente no segundo andamento.

Por sua vez, a influência de Reger aparece demarcada no estilo de Paul Hindemith, que também partilhava o gosto pelas estruturas clássicas. Segundo Lubin (1970), a sua *Sonata* (1936) constitui uma das mais interessantes contribuições para a literatura de duo do século XX. Dada a tendência de contínua expansão da forma-sonata que vinha a prosperar desde o período

Romântico, poder-se-ia esperar que esta Sonata obedecesse a esses cânones. No entanto, isso está longe de se verificar, sendo esta Sonata não só relativamente curta, como também bastante acessível a quem, sendo um bom pianista, não é um distinto virtuoso (Lubin, 1970).

A estrutura segue o modelo clássico de três andamentos. Já em termos de harmonia, porém, Hindemith segue os ares do seu tempo, aproximando-se da atonalidade e deixando para trás o idioma altamente cromático, característico de Reger. Muitos consideram esta Sonata de Hindemith como a última da linhagem de sonatas clássicas para duo, inaugurada por J. C. Bach e W. A. Mozart quase dois séculos antes (Lubin, 1970).

Quanto a Itália, a produção musical de duos de piano durante o século XX relevou-se escassa. Ainda assim, justifica-se falar sobre as obras que os compositores Ottorino Respighi, Alfredo Casella e Ferruccio Busoni nos deixaram.

Da autoria de Ottorino Respighi, tem-se a suite para principiantes *6 Pequenas Peças* (1926). Todas as peças estão concebidas de forma a ter uma parte mais fácil e outra mais difícil, que vai revezando entre o *primo* e o *secondo*. Dentro das peças para principiantes, Lubin (1970) considera-a uma das mais charmosas escritas na primeira metade do século.

Ao compositor e pianista Alfredo Casella, o duo para piano também não passou despercebido. A nível temático, há que destacar *Pagine di Guerra* (1918), uma coleção de imagens musicais sugeridas por filmagens de incidentes da Primeira Guerra Mundial. Nesta música impera o retrato de emoções como a brutalidade, a violência e o horror inerentes à circunstância da guerra (Lubin, 1970). Em *Fox-trot* (1920), Casella abraça uma sonoridade mais experimental, representativa do que era o jazz nos seus primeiros tempos. Com a suite *Pupazzetti* (1921), a abordagem modernista é elevada ao nível da politonalidade (Lubin, 1970).

No que diz respeito a Ferruccio Busoni, Lubin (1970) relembra que a sua música é fortemente baseada em princípios harmónicos desenvolvidos no século XIX que, mesmo quando levados até ao limite, jamais ultrapassam as “fronteiras” de um tratamento harmónico “mahleriano”. O conjunto *Danças Finlandesas* (1953) resultou da sua estadia de dois anos pela Finlândia. Consiste em duas peças, e é uma valiosa adição à linhagem de conjuntos de dança (Lubin, 1970).

Transitando para o que se fazia em Inglaterra, Lubin declara que, findos os dias áureos de Burney, no século XVIII, o género do duo caiu num (quase) total esquecimento. Regra geral,

os compositores britânicos do início do século XX estavam pouco interessados em trabalhar a música para piano (Lubin, 1970).

Ainda assim, realça-se os contributos de Lord Berners, que, nas palavras de Lubin (1970) foi o “equivalente inglês de Erik Satie” (p. 177), na medida em que a sua música estava repleta de sentido de humor e ironia. As suas três *Valses Bourgeoises* (1917) distinguem-se pela forte presença do elemento satírico, patente não apenas na forma como a música sugestiona o ouvinte, mas também nas indicações da partitura (Lubin, 1970).

Outras contribuições, menos conhecidas, mas não insignificantes, foram empreendidas por Peter Warlock e Allan Rawsthorne. O primeiro distinguiu-se pelo seu ecletismo - escreveu para praticamente todos os géneros - e, no piano a quatro mãos, o seu estilo reflete a influência de compositores do período Elizabetiano, comumente conhecido como a “golden age” da música britânica (Lubin, 1970). Disso é exemplo a sua suite *Capriol* (1926), cujos seis andamentos são arranjos de melodias de dança encontradas em *Orchésographie* (1588)¹² do compositor renascentista Thoinot Arbeau (Lubin, 1970).

Allan Rawsthorne, por sua vez, focou-se principalmente na música instrumental, à qual imprimiu um idioma neoclássico. A sua suite *The Creel* (1940) transparece um grande domínio da escrita idiomática para piano e tende, muitas vezes, para a atonalidade (Lubin, 1970).

Do outro lado do oceano, fervilhava o interesse dos americanos pelo duo de piano, que inicialmente se cingia ao profundo conhecimento e conservação do repertório deixado pelos europeus - da qual o espólio da Biblioteca de Washington é o melhor testemunho. A partir da década de 50 do século XIX, no entanto, esse interesse começa a expandir-se também ao nível da produção musical e na consolidação de uma voz americana dentro do repertório para quatro mãos.

O primeiro a destacar-se neste âmbito foi o pianista e compositor Louis Moreau Gottschalk. Sabe-se que era um exímio pianista, cujo virtuosismo arrebatou os seus contemporâneos americanos e europeus. Os seus duos de piano consistem tanto em peças originais para este formato, como em arranjos de versões para piano solo. Deste repertório, salientam-se a valsa de concerto *Radieuse* (1859) e *Três peças cubanas: Réponds-moi, Ojos Criollos, La Galina* (1859-1863). Neste último, a parte do *secondo* oferece uma base de sustentação para o

¹² Famoso tratado sobre danças sociais.

virtuosismo do *primo* poder brilhar. Como virtuoso que era, Gottschalk chegou a interpretar esta obra em diversas ocasiões nas suas *tournées* pela América, fazendo-se acompanhar por um pianista menos afamado na vez do *secondo* (McGraw, 1981).

Enquanto os duos de Gottschalk foram principalmente acolhidos no seu país natal, os do compositor Edward MacDowell conseguiram ter uma repercussão internacional muito mais expressiva. Lubin (1970) identifica os conjuntos *Three Poems* op. 20 (1885) e *Moon Pictures* op. 21 (1886). O primeiro consiste em três peças que, com a sua textura densa, parecem revestidas do estilo Romântico alemão (McGraw, 1981). O segundo conjunto toma de empréstimo um conceito já trabalhado noutras obras, ao basear-se em contos de Hans Christian Andersen. Segundo o já referido Lubin (1970), as cinco peças que compõem o conjunto são representativas do tipo de lirismo que marcou o estilo juvenil do compositor, e que dificilmente se encontra nas suas obras posteriores.

Depois de MacDowell, a produção americana entra num longo período de hiato, que só é interrompido por Samuel Barber, com a peça *Souvenirs* op. 28 (1952). Todas as peças aqui apresentadas são em forma de dança, e ao longo da obra perpassa um sentimento de nostalgia dos dias anteriores à eclosão da Primeira Guerra Mundial (Lubin, 1970).

Outro compositor fluente no domínio de formas de dança, também americano mas de ascendência checa, foi Robert Kurka (1921-1957). Disso é exemplo a obra *Dance Suite* (1965). A atmosfera que aqui se faz sentir é de profunda nostalgia pela Checoslováquia de outrora. A linguagem é tonal e os níveis de destreza exigidos a cada uma das partes são bastante equiparáveis (Lubin, 1970).

O maestro e compositor Wallingford Riegger (1885-1961) escreveu três obras para duo: *Evocation* (1933), *The Cry* (1935) e *New Dance for piano four hands and percussion* (1936). Todas elas empregam uma linguagem musical muito dissonante, e caracterizam-se por ter uma forte matriz na componente de dança (Lubin, 1970).

Outros compositores importantes foram Vincent Persichetti e Harold Shapero. Persichetti escreveu três obras para duo de piano, sendo uma delas um concerto para piano - um género pouco explorado pelos americanos até então (Lubin, 1970). O seu *Concerto para piano a quatro mãos* op. 56 (1952) resultou de uma encomenda para o Festival Internacional de Música Contemporânea de Pittsburgh e foi estreado pelo próprio autor e a sua esposa. A exigência técnica é igualmente elevada para as duas partes. Outras obras menores de Persichetti são a sua

Serenade nº 8 op. 62 (1956) e a *Appalachian Christmas Carols* (1975), um arranjo de canções populares (McGraw, 1981).

Harold Shapero compôs uma *Sonata* para duo (1941), escrita num idioma neoclássico e da qual McGraw (1981) realça a complexidade rítmica.

Num âmbito assumidamente pedagógico, destaca-se o trabalho de Norman Dello Joio. O seu conjunto *A Child's Day* (1962) abrange dois volumes de peças para crianças, destinadas inicialmente a ser tocadas por membros da família (Lubin, 1970) O primeiro volume deste conjunto ilustra musicalmente várias atividades infantis e é de nível fácil, enquanto no segundo há um incremento na dificuldade (Lubin, 1970).

Também Alan Hovhaness distinguiu-se neste âmbito, com a sua obra *Child in the Garden* (1961), que, de acordo com Lubin (1970), merece ser contemplada por quem pretende levar os seus alunos mais novos a tocar a quatro mãos.

Lubin assinala que, ao longo da segunda metade do século XX, houve um ressurgimento - ainda que tímido - do interesse pelo duo de piano, especialmente pela maneira como se multiplicaram os grupos musicais dedicados exclusivamente a este formato, que, por sua vez, se iam articulando com os compositores da época. Um grande número desses grupos, tais como os duetos formados pelos Salkind (marido e mulher), os Wenworth ou os Freundlich, encomendavam diretamente obras aos compositores mais eminentes. De entre as mais interessantes obras encomendadas, destaca-se *Fantasia Concertante* (1959), do compositor Robert Starer. Esta obra exige um nível de resistência pianística bastante grande, e a sua larga dimensão e densa textura confere-lhe um peso quase sinfónico (Lubin, 1970).

Também do compositor Robert Starer, deve referir-se o conjunto *Five Duets for Young Pianists* (1967) que, por sua vez, já é mais acessível aos alunos de piano. As suas principais qualidades são a variedade de estilos e de estruturas musicais, bem como o uso de uma linguagem contemporânea perfeitamente idiomática para o piano (Lubin, 1970).

O dueto formado por Milton e Peggy Salkind foi particularmente obstinado na busca por novas obras, e vários foram os compositores que trabalharam com esta dupla. Seymour Shifrin, Ben Weber, Ralph Shapey e Andrew Imbrie foram alguns deles. Este último foi responsável por conceber uma das obras mais valiosas e raras da literatura para duo: o *Concerto para duo de piano e orquestra* (1955) (McGraw, 1981).

Enquanto o gosto dos Salkind tendia mais para a música diatónica, o duo formado por Kenneth e Jean Wentworth encorajou a inclusão de música mais experimental dentro do repertório deste género (Lubin, 1970). O compositor Joel Spiegelman colaborou com eles, dedicando-lhes a obra *Morsel* (1967). A abundância de *clusters*, o beliscar de cordas e o apelo à improvisação exigem dos pianistas um nível de proficiência técnica e uma versatilidade muito avançadas (Lubin, 1970). Além disso, este uso inusitado de diversos componentes físicos do piano em contexto de duo foi uma novidade da época, e inaugurou uma época de maior experimentalismo na abordagem dos compositores ao piano a quatro mãos (Lubin, 1970).

3.2 - O piano a quatro mãos na didática pianística

Este subcapítulo trata o piano a quatro mãos enquanto problema da prática pedagógica do piano, tendo como base alguns trabalhos académicos já desenvolvidos sobre o assunto, não esquecendo também o que autores como James Irwin e Irwin Freundlich, bem como figuras musicais eminentes, como Charles Burney, sublevaram no decurso da História.

Tendo a presente secção um teor sobretudo pedagógico, revela-se importante destacar as especificidades de tocar a quatro mãos num contexto de aprendizagem - os maiores benefícios e gozos que daqui se podem retirar, as dificuldades e desafios mais persistentes, e possíveis soluções que se podem empreender aquando do surgimento dos mesmos. Naturalmente, tratando-se de pedagogia, a separação entre os benefícios e as dificuldades não é rígida, visto que a superação das dificuldades alimenta a aquisição de competências, que, por sua vez, conduzem a muitos dos benefícios técnicos e musicais apontados.

Sendo um género de música de câmara, o duo de piano partilha com outras formações muitos dos benefícios inerentes à prática de se tocar em conjunto. De entre eles, temos a promoção de uma escuta ativa, a implementação do conceito metafórico de “respiração”, a busca pela sincronização entre os participantes, o domínio do controlo sonoro e da agógica e, a nível emocional, a rica sensação de se partilhar uma experiência - sendo este último especialmente relevante no caso dos pianistas, para quem as oportunidades de tocar em conjunto são francamente mais raras e infrequentes do que para outros músicos. Cada um destes aspetos será desenvolvido com maior detalhe nas páginas seguintes, mas julgo importante estabelecer desde já este paralelo.

Recuando a Charles Burney, um acérrimo entusiasta do piano a quatro mãos, destacam-se no *Prefácio das suas Duas Sonatas para Duo* (1777) a asserção do prazer do companheirismo que emerge entre os pianistas e da acuidade da escuta.

(...) através de composições deste género, eles [os dois pianistas] tornam-se reciprocamente úteis, e companheiros necessários no seu exercício musical. Para além do deleite que estas experiências trarão, elas podem servir de pretexto para (...) propósitos de melhoramento, dado que vão requerer uma atenção particular ao tempo, e ao claro-escuro que é produzido por diferentes níveis de piano e forte. Erros cometidos num compasso, por qualquer um dos intérpretes destas peças, que podem acelerar, retardar, ou quebrar as suas proporções, serão descobertos mais cedo, e conseqüentemente trarão efeitos mais desagradáveis, do que se tais erros fossem cometidos por um único intérprete. (Burney in McGraw, 1981, pp. x-xi - tradução livre)

Outros autores reforçam o papel do piano a quatro mãos no desenvolvimento de um companheirismo entre os dois pianistas, que não só é extremamente motivador e aliciante por

si só, como pode acelerar na aprendizagem musical, por proporcionar um diálogo. Nesta formação, juntam-se dois pianistas, ambos conhecedores das dificuldades do seu instrumento e, como tal, podem ajudar-se mutuamente a procurar soluções exequíveis para as dificuldades do colega ou do conjunto num todo (Lubin, 1970). Friskin e Freundlich (1954) desenvolvem este conceito de companheirismo, afirmando que o piano a quatro mãos “remete para o desenvolvimento de um pianismo solidário ao procurar-se atingir um equilíbrio sonoro (...) entre as partes do *primo* e do *secondo*” (p.321).

Neste ponto da solidariedade entre os dois pianistas, torna-se importante também que o professor saiba fazer uma boa escolha do par. Hooi Yin Boey (2004) expõe na sua dissertação académica que o professor deve ponderar as habilidades dos seus alunos e estabelecer parcerias sob a lógica da complementaridade, pois um par bem escolhido é aquele em que ambos os elementos se permitem crescer musicalmente, e isso muitas vezes acontece quando um aluno menos competente e outro mais capaz num mesmo aspeto técnico/musical se juntam. Isto pode acontecer por uma via direta, em que visivelmente há esse diálogo e essa interajuda entre os alunos, ou indireta, em que se dá, inconscientemente, uma absorção de características do colega, como Marcelo Thys (2007) sugere na sua investigação.

Outros aspetos a considerar na escolha do grupo, levantados por Thys (2007), são a afinidade musical ou pessoal entre os elementos, a semelhança dos ritmos de trabalho e uma confiança já pré-estabelecida. Essa confiança fará com que os elementos consigam estabelecer um diálogo mais aberto e salutar sobre o trabalho que estão a realizar, ao mesmo tempo que confere uma legitimidade às ideias do colega - é mais fácil eu assimilar as sugestões de alguém em quem confio (Thys, 2007). Ainda na investigação desenvolvida por este autor, é observado que, noutros contextos de música de câmara, o desconhecimento das particularidades de execução do instrumento do colega leva a que sejam feitas solicitações pouco realistas ou demasiado exigentes. Assim, o facto de o trabalho se desenvolver entre dois pianistas permite que haja um diálogo mais realista acerca das dificuldades e limitações de cada um e, consequentemente, se chegue a um compromisso mais justo (Thys, 2007).

O aspeto motivacional da prática de piano a quatro mãos também é bastante forte, já que, segundo alguns autores, o entusiasmo pela música é mais avivado, contribuindo-se assim para uma aprendizagem mais positiva (Foster, 2006; Haun, 1980; Nilson, 2005; Tan, 2007 in Cunha, 2017). Segundo Weekley e Arganbright (2007), também a necessidade de autoafirmação é

estimulada por esta prática, pois o encontro com o outro faz com que o aluno queira parecer competente.

Ainda no campo psicológico, Townsend (citado em Thys, 2007) considera o uso de peças a quatro mãos, em particular as que se destinam à execução por professor e aluno, como uma importante ferramenta de desinibição e de gestão do nervosismo do aluno em situações de palco, pois, quando num estágio muito precoce da sua aprendizagem, ele pode ainda não se sentir à vontade para se apresentar sozinho.

• **Competências auditivas**

A acuidade da escuta é um elemento que, já tendo sido enunciado por Burney (1777), foi extensamente desenvolvido por outros autores que se debruçaram sobre o estudo do piano a quatro mãos. Sendo verdade que esta é uma competência trabalhada na música de câmara no geral, há que fazer a ressalva de que, quando se trabalha sobre o mesmo timbre, como no caso do duo, esta capacidade pode ser exponenciada a um outro nível.

Como reportado na investigação de Thys (2007), que empreendeu uma série de entrevistas a pianistas com larga experiência em tocar em duo, a acuidade da escuta é aqui mais desenvolvida por se tratar do mesmo timbre, e qualquer imprecisão, descoordenação ou dessincronização rítmica ou nos ataques, entre os pianistas, ficar mais evidente.

Burney (citado em McGraw, 1981) desenvolve mais extensamente sobre esta capacidade de cada pianista saber ouvir o seu colega e, continuamente, adaptar a sua performance em função disso. Adicionalmente, coloca a prática de tocar piano a quatro mãos como um excelente exercício de entendimento sensorial das funções de melodia e acompanhamento.

(...)Cada intérprete deve tentar descobrir quando lhe é dada a melodia principal, ou quando ele somente está a acompanhar essa melodia; com vista a torná-la mais aparente, ou somente a enriquecer a sua harmonia (...) Se a parte que daria maior deleite ao ouvinte for abafada, e se tornar inaudível, devido a um acompanhamento demasiado cheio e volumoso, é como se se atirasse a crucial imagem de uma peça para os bastidores. (Burney in McGraw, 1981, p.xi - tradução livre)

Comparativamente ao trabalho a solo, o trabalho a quatro mãos exige, naturalmente, maior capacidade de escuta do outro, o que pode potenciar uma maior capacidade de autocrítica e revisão da própria performance. Segundo Haun (citada em Cunha, 2017), este trabalho em

conjunto pode ajudar a corrigir alguns erros bastante comuns quando os alunos tocam sozinhos, como o excesso de *rubato* ou as mudanças inusitadas de tempo, promovendo um “sentido mais objetivo da interpretação de uma obra” (Cunha, 2017, p.17).

Boey (2004) assinala passagens rápidas, ou em que há mais variações de agógica, como especialmente críticas na sincronização entre os pianistas. Para conseguir um *rubato* comum, deve-se escolher um pianista para liderar este movimento, e outro que rapidamente se consiga ajustar a ele. Preferencialmente, deve ser a parte que tem mais movimento rítmico a liderar o *rubato* (Boey, 2004). Nos casos em que o duo é formado por um aluno e um professor, pode ser mais benéfico ser o aluno a ficar incumbido de liderar a mudança de agógica, e o professor, com mais experiência, adaptar-se ao que ele fizer (Boey, 2004).

Para além de um entendimento comum da agógica, existe também a questão das articulações. Para o referido autor, um entendimento comum acerca das articulações pode ser desafiante para os alunos, pois “cada pianista desenvolve naturalmente a sua própria abordagem à técnica” (Boey, 2004, pp. 38-39). Passagens em que as duas partes têm *staccato* simultaneamente, ou em que uma parte imita a outra, devem ser conversadas entre os alunos, para que o momento de atacar e largar a tecla seja exatamente igual entre os dois. Isto pode “introduzir os pianistas ao trabalho de equipa, mas também ajudá-los a pensar em nuances musicais sobre as quais não pensariam se tocassem a solo” (Boey, 2004, p.39).

Da mesma forma que é difícil encontrar a coesão, também se revela difícil manter, individualmente, uma determinada articulação, quando ao mesmo tempo se ouve o colega a tocar com uma articulação completamente oposta. Boey (2004) usa o exemplo do exercício nº 18 do *Método Prático para Tocar no Tempo Certo* op. 824 de Carl Czerny para ilustrar esta situação, como consta da figura abaixo apresentada.



Figura 1: Exemplo de diferenças de articulação entre os pianistas, c.9-12 do exercício nº 18 do Método Prático para Tocar no Tempo Correto op. 824 de Carl Czerny

Fonte: Hooi Yin Boey (2004), *Teaching Intermediate level technical and musical skills through piano four hands repertoire*, p.48

Aqui, o *primo* deverá encaixar o seu segundo Lá, na linha da mão direita em *legato*, com o terceiro Ré *staccato*, na linha da mão esquerda do *secondo*, o que oferece uma dificuldade técnica. Boey (2004) sugere que, para que esta seja ultrapassada, os dois pianistas se concentrem na sua mão direita, e mantenham a mão esquerda o mais rente ao teclado possível.

Thys (2007) realça o ataque percutido do piano como um fator que dificulta a sincronização entre os dois pianistas, e, por conseguinte, torna os desencontros mais evidentes. Weekley e Arganbright (citados em Thys, 2007) observam que em peças de agógica livre, ou com um andamento mais lento, a união perfeita entre os dois pianistas pode ser dificultada. Sendo assim, estes autores (citados em Thys, 2007) advogam que se deve fazer uso de outros recursos, para além da audição, que desenvolverei mais à frente.

O uso do pedal também é particularmente sensível quando se toca a quatro mãos. Dado que quem pedaliza terá de o fazer a ouvir as duas partes e não apenas a sua, devem ser tomados cuidados acrescidos. Como exposto na já citada investigação de Thys (2007), o recurso do piano a quatro mãos pode melhorar os dotes de pedalização do pianista, pois “por ser a quatro mãos, qualquer pedal a mais é um desastre, e se o pedal for a menos pode cortar coisas que o outro está fazendo. (...) Tem muito pianista solista bom que pode pecar um pouco pelo pedal, por excesso ou por falta.” (depoimento de Patrícia Bretas in Thys, 2007, p.76).

Passagens em que se misturam diferentes tipos de articulação oferecem um desafio à aplicação do pedal. Thys (2007) sugere que, nesses casos, os pianistas precisam de melhorar a qualidade do seu *legato* e usar apenas os dedos para criar esse efeito, a fim de que o colega incumbido de aplicar o pedal tenha maior liberdade nessa tarefa. Boey (2004) também corrobora a

importância da qualidade do *legato*, especialmente nos casos em que uma parte tem *legato* e a outra *staccato*, e refere que, para preservar o *staccato*, o melhor será mesmo não aplicar pedal (Boey, 2004).

Em relação a quem deve aplicar o pedal, a tradição dita que deve ser o *secondo*, visto que o uso do pedal é principalmente regido pelas mudanças de harmonia, e esse movimento costuma ser dado pelo registo grave do teclado. Ferguson (citado em Boey, 2004, p. 67) argumenta que “a resposta [à pergunta sobre quem deve aplicar o pedal] torna-se clara assim que nos lembramos que o uso do pedal é largamente condicionado pela harmonia, e as mudanças harmónicas são mais facilmente observadas através do baixo”. Adianta, então, que “o pedal deve ser controlado por quem toca o baixo, ou seja, o *secondo*” (Ferguson in Boey, 2004, p.67).

Boey (2004) também refere outro motivo por detrás desta escolha, desta vez de ordem ergonómica: para o *secondo*, o movimento de usar a perna direita para alcançar o pedal é mais fácil do que para o *primo*.

Já Lubin (citado em Thys, 2004) é mais flexível e considera que pode ser bastante vantajoso transferir esta responsabilidade para o *primo* em determinados momentos de uma peça, se com isso se alcançar melhores resultados musicais. Se tal acontecer, Thys (2004) expõe que é preferível o uso do pé esquerdo ao invés do pé direito, para salvaguardar o conforto físico. Weekley e Arganbright (citados em Boey, 2004) vão um passo mais longe e defendem que o *primo* é que deve pedalar na maior parte do repertório, visto que é ele que usualmente tem o material melódico e, por isso, deve fazer uso do pedal para delinear as melodias.

A coordenação dos níveis de dinâmica também é um aspeto desafiante na música para piano a quatro mãos. Como Boey (2004) aponta, passagens em que existe um crescendo ou diminuendo simultâneo nas duas partes, devem ser realizadas com a mesma velocidade e gradação. Boey (2004) afirma que “tocar em duo é uma das melhores maneiras de um professor encorajar os jovens pianistas a prestar atenção a marcações de dinâmica” (p.45), e avança, “Se um aluno iniciante for emparelhado com o professor ou um aluno mais avançado, terá oportunidade de ouvir, e sentir-se inspirado por um toque mais musical. Isto encorajá-lo-á a concentrar-se em marcações de dinâmica na música, e a aproximar-se da musicalidade do seu colega” (p. 45).

Relembrando a observação Thys (2007) sobre a absorção de características, é possível conjecturar que esta proximidade proporcionada pelo duo fomenta, por parte de um dos alunos, um mimetismo da sonoridade do seu colega.

Boey (2004) dá ainda algumas sugestões de repertório para trabalhar esta questão, nomeadamente: “Cuckoo” das *Children Piece’s* de Anton Arensky, pelos seus contrastes de dinâmica em cada uma das partes e por contrariar a tendência, muito comum em alunos de nível intermediário, de dar sempre primazia à mão direita; o “Minuete e Trio” da Partita Hob. XVIIa de Joseph Haydn, que reproduz o efeito sonoro do eco, pedindo ao *secondo* que repita o tema enunciado pelo *primo*, num nível mais baixo de dinâmica (Boey, 2004).

Outro aspeto incontornável na prática a quatro mãos é a procura de um equilíbrio sonoro entre as partes, e, um nível acima, de um sentido de unidade do duo.

Para Boey (2004), um bom equilíbrio sonoro pressupõe que cada pianista compreenda muito bem a função que desempenha naquela peça, ecoando a ideia que Charles Burney expõe no *Prefácio das Duas Sonatas para Duo* (1777), de que o pianista deve fugir à tentação de “ser ouvido, quando não tem nada a dizer que mereça particular atenção” (Burney in McGraw, 1981, p. xi). Para tal, Boey (2004) recomenda que os pianistas trabalhem combinando diferentes linhas (p.ex, mão direita do *secondo* e mão esquerda do *primo*; mão esquerda do *secondo* e mão esquerda do *primo*, etc), por forma a melhor devotarem a atenção ao aspeto da unidade entre os dois.

Thys (2007) reforça esta questão como sendo “possivelmente a maior problemática do piano a quatro mãos” (p.78), e que é mais difícil de conseguir do que noutros grupos de música de câmara, pois está em causa um encontro de duas sonoridades distintas - as dos dois músicos-, mas sobre um mesmo timbre - o do piano. “Embora (...) com outros instrumentos também exista a dificuldade e a (...) preocupação de se dosar o volume para obter o equilíbrio sonoro (...), o timbre próprio de cada instrumento facilita esta diferenciação. No piano a quatro mãos esta dificuldade parece ser maior.” (depoimento de Luiz Senise in Thys, 2007, p.78).

Não só a dosagem do volume individual de cada pianista é importante, mas também a dosagem do grupo como um todo, pois, como apontado por Ferguson (citado em Thys, 2007), quando se tem quatro mãos a tocar, em vez de duas, podemos tender a criar uma dinâmica muito forte. Alguns entrevistados aquando da investigação de Thys (2007) reportaram que a redução do nível de dinâmica nas partes indicadas como *piano* ou *pianíssimo* deve ser mais expressiva do que o incremento de dinâmica nas partes *forte* ou *fortíssimo*.

Lubin (citado em Thys, 2007) alerta também para o caso do *secondo*, que, tendo o registo mais grave do piano, tenderá a soar naturalmente mais alto, e recomenda que a calibragem do volume geral do conjunto deve ser liderada principalmente por ele.

Lubin e Weekley e Arganbright (citados em Thys, 2007) recomendam um trabalho minucioso de distinção auditiva dos planos sonoros, e um ajuste tímbrico e de volume coerente.

Ferguson (citado em Thys, 2007) indica que, no trabalho a quatro mãos, é preferível que cada pianista contrarie maus hábitos de tocar a solo, e pense mais na mão esquerda do que na mão direita. Desta forma, evita-se que, do lado do *primo*, o registo extremo agudo do teclado seja sobrevalorizado, e que, do lado do *secondo*, a parte do acompanhamento ofusque a condução do baixo (Ferguson in Thys, 2007). Naturalmente, esta solução não será válida para todo o tipo de situações, pelo que vários autores advogam uma avaliação caso a caso. De qualquer forma, parece consensual que a compreensão dos planos sonoros e uma atenção mais profunda à mão esquerda são bons princípios para a gestão do equilíbrio sonoro.

• **Questões relacionais no piano a quatro mãos**

Como já referido anteriormente, a relação interpessoal implicada nesta prática gera resultados positivos ao nível da motivação, do sentido de partilha, do potencial de maior desinibição, sendo então uma das suas características mais gratificantes e compensadoras.

No entanto, como apresentado por Thys (2007), pode também trazer alguns desafios ou dificuldades. Ecoando a ideia de King (citado em Thys, 2007), de que a música a quatro mãos representa um nível muito alto de intimidade, Thys (2007) afirma que o problema da relação interpessoal entre os pianistas pode condicionar outros aspetos, como por exemplo, a aceitação das ideias do colega. Uma das informantes da investigação conduzida por Thys (2007) sublinha a importância da unidade na conceção da obra, que passa menos por uma igualdade de ideias entre os pianistas, mas antes pela predisposição mútua a conversar sobre essas mesmas ideias e, com isso, chegar a um ponto comum. “Você tem uma concepção da música e a outra pessoa tem outra: vocês têm que chegar a uma terceira ideia, que seja o somatório da de cada um em particular e que seja verdadeira para ambos” (depoimento de Sonia Vieira in Thys, 2007, p.49).

Ao mesmo tempo, a prática do piano a quatro mãos convoca a uma maior delicadeza no trato com o outro, pois, sendo ambos os sujeitos profundamente conhecedores das questões técnicas

do seu instrumento, há uma maior autoridade para criticar as soluções ou ideias expostas pelo colega (Josiane Kevorkian in Thys, 2007). Sabemos que a crítica não é má em si mesma, mas se for mal gerida pode ter alguns desdobramentos negativos, quer na relação pessoal entre os músicos, quer, logicamente, no trabalho sobre determinada obra. Thys (2007) sublinha o importante papel do professor ou de outra terceira pessoa nestas situações: “A opinião desta pessoa pode colocar um ponto final em diversas divergências musicais” (p.50).

O desenvolvimento de capacidades de liderança é assinalado por Foster (citado em Cunha, 2017). “Os duetos ensinam aos alunos como liderar. Dar com clareza aquele sinal preparatório indicando a entrada ao colega é uma competência importante para pianistas colaboradores” (Foster in Cunha, 2017, p.16). Nilson (citado em Cunha, 2017) corrobora a aquisição destas competências num nível inicial da aprendizagem, e considera-as essenciais também para preparar o trabalho noutras formações de música de câmara.

• **Inclusão da prática do piano a quatro mãos no nível de Iniciação**

Nilson (citado em Cunha, 2017) revela-se um entusiasta da incorporação desta prática no nível de Iniciação, por permitir que o aluno, num nível muito inicial da sua aprendizagem, apreenda logo as diversas possibilidades rítmicas e harmónicas do piano, através do contacto próximo com a parte do acompanhamento do professor. Acrescenta ainda que a experiência de tocar com o professor confere ao aluno “uma vivência mais plena da música”, que não seria possível no repertório solo devido às suas limitações nesta fase. (Nilson in Cunha, 2017, p.15).

Kim Nagy (citado em Wetzel, 2007) reforça que o professor é o melhor par para o aluno nesta fase inicial, pois o sentido de pulsação do professor ajuda a fortalecer o “ritmo interior” do jovem pianista. (Nagy in Wetzel, 2007, p.42).

- **Competências de comunicação não verbal e géstica**

Para Boey (2004), “aprender a dar e receber sinais indicativos de determinado movimento musical está entre os vários benefícios de tocar a quatro mãos” (p. 66). Momentos como a entrada, o início de uma nova frase ou secção depois de uma longa pausa, e o encerramento da peça, devem ser precedidos de um acordo sobre estes sinais, que, numa fase inicial do trabalho em conjunto, podem ser simplesmente uma contagem dos tempos em voz alta, mas, mais tarde, devem evoluir para sinais não verbais (Boey, 2004).

Alguns desses sinais podem ser, por exemplo: inspirar para marcar um tempo fraco antes da entrada (Boey, 2004); subir ligeiramente o queixo para sinalizar o tempo fraco, e baixá-lo para marcar o tempo forte (Boey, 2004); como sugerido por Ferguson (citado em Boey, 2004), descansar as mãos em cima do teclado antes de começar a peça e, de seguida, marcar discretamente a pulsação com um movimento subtil, mas preciso, do dedo indicador. Neste último caso, o colega que recebe este sinal deve olhar através do reflexo do piano, pois o ângulo visual de frente é mais fidedigno do que o de cima. (Ferguson in Boey, 2004). Weekley e Arganbright (citados em Thys, 2007, p. 65) defendem o uso de deixas visuais com o pulso, “como a batuta de um maestro”.

Um recurso pouco utilizado, mas assinalado por um dos entrevistados por Thys (2007), é o contacto de braços. O antebraço de um dos pianistas deverá pressionar levemente o do colega, para que este sinta exatamente o momento do ataque (Thys, 2007).

Geralmente, o aluno a dar estes sinais deve ser o que tem a melodia ou temas principais (Boey, 2004). No entanto, se se vir que um dos pianistas tem sistematicamente notas de valor mais curto, deve-se decidir que seja ele a sinalizar (Nagy in Boey, 2004). É prática comum ser a mesma pessoa a dar o sinal de iniciar e de finalizar a peça.

Para Burney (citado em Cunha, 2017), a proximidade física inerente ao contexto a quatro mãos deve ser usada a favor da perceção mútua das respirações e gestos dos pianistas. Acrescenta ainda que “embora, ao início, a proximidade entre as mãos dos diferentes intérpretes possa parecer estranha e embaraçosa, um pouco de habituação e artifício no que concerne à maneira de as colocar e a escolha da dedilhação, depressa removerão esta dificuldade” (Burney in McGraw, 1981, p. xi - tradução livre).

A partilha do espaço limitado do teclado entre dois pianistas confere a esta formação a necessidade de um carácter “coreográfico” (depoimento de Marcelo de Alvarenga in Thys, 2007, p.193). Da mesma forma que se estabelecem deixas corporais para sinalizar os ataques ou entradas, é recomendado que se acordem gestos para pedir que o colega nos conceda mais espaço e se evitem colisões, pois nem sempre a divisão do teclado será igualitária (Thys, 2007). O citado autor desenvolve extensamente sobre a “zona de colisão”, que corresponde à região entre a mão direita do *secondo* e a mão esquerda do *primo*. Quando estas duas mãos têm de tocar muito próximas uma da outra, alguns cuidados devem ser tomados quanto à sua posição no teclado e às dedilhações (Thys, 2007).

Pode ser uma grande ajuda que uma das mãos se posicione mais para dentro do teclado, junto às teclas pretas, e a outra mais para fora do teclado, na extremidade das teclas brancas, por exemplo (Thys, 2007). A figura abaixo ilustra precisamente essa possibilidade.



Figura 2: Posicionamento da mão esquerda do *primo* para dentro do teclado na zona de colisão

Fonte: Marcelo Thys (2007), *A Prática do Piano a Quatro Mãos: Problemas, Soluções e a sua Aplicação ao estudo de peças de Almeida Prado e Ronaldo Miranda*, p. 69

Outra alternativa é os dois antebraços (o direito do *secondo* e o esquerdo do *primo*) ficarem um sobre o outro, e o corpo de quem está por baixo recuar ligeiramente, para garantir a amplitude de movimentos de ambos os pianistas (Thys, 2007). Este autor refere que a escolha de quem fica por cima deve ser condicionada pela parte musical – conforme tenha muitas teclas pretas, ou vários saltos melódicos.

A posição dos bancos também pode ser revista, para conferir mais margem de mobilidade aos cotovelos dos pianistas. Ferguson (citado em Thys, 2007) indica algumas possibilidades adequadas a este contexto: dois bancos paralelos ao teclado, mas com uma inclinação por forma a abrir espaço entre os cotovelos adjacentes (o direito do *secondo* e o esquerdo do *primo*); um

banco paralelo e outro perpendicular ao teclado, de forma a evitar que as roldanas dos dois bancos embatam uma na outra; manter os dois bancos paralelos ao teclado, com um deles ligeiramente mais próximo do teclado, e encaixando as roldanas no outro.

No que toca às dedilhações, é consensual que a prática do piano a quatro mãos exige que muitas vezes se tomem opções menos convenientes de um ponto de vista individual, em prol de uma boa partilha do espaço do teclado, e isto é especialmente crítico na zona de colisão. “Você é obrigado a usar dedilhados por vezes mais inconvenientes para não impedir a ação do outro” (depoimento de Ronald Xavier in Thys, 2007, p.76). Em casos onde a mão direita do *secondo* e a esquerda do *primo* estão muito próximas, Ferguson (citado em Thys, 2007) advoga que se dê preferência aos dedos 4 e 5, para que a própria mão não colida ou incomode a ação da mão do colega.

Não obstante estas preocupações com a zona de colisão, Nagy (citado em Wetzel, 2007) relembra que é aceitável que, uma vez por outra, as mãos dos dois pianistas esbarrem uma na outra, contando que nem o tempo nem o ritmo sejam interrompidos.

Quando há uma coincidência de notas entre o *primo* e o *secondo*, Weekley e Arganbright (citados em Boey, 2004) defendem que se deve analisar para que parte aquela nota é menos relevante, e, então, omiti-la, desimpedindo o colega.

• **Benefícios para a leitura**

O desenvolvimento da leitura à primeira vista é identificado como um dos principais atributos do trabalho a quatro mãos. McGraw (1981) comenta que o duo de piano “tem um valor sem paralelo na forma como proporciona o treino da musicalidade e da música de conjunto, da leitura à primeira vista e do controlo rítmico” (p. ix – tradução livre).

De acordo com Boey (2004), o trabalho a quatro mãos é altamente benéfico para a leitura, pois incentiva o aluno a continuar ininterruptamente a leitura do texto musical, ao invés de parar de cada vez que comete um erro, como acontece muito frequentemente a solo. Acrescido a esse sentido de compromisso para com o colega, existe ainda a questão da pulsação, que, naturalmente, tem de ser estável quando se toca em conjunto, o que também estimula a fluência (Boey, 2004). Para otimizar este trabalho, Boey (2004) privilegia o repertório em que uma das

partes tem um âmbito limitado a cinco notas, mas não exclui a possibilidade de, mais tarde, se ceder a parte mais complexa ao aluno, para que ele exercite a leitura à primeira vista. Algumas sugestões de repertório desse tipo consistem dos conjuntos *Melodische Übungstücke* op.149 e *Jugendfreuden* op.163 de Anton Diabelli; *Dez Peças* op.74 de César Cui; *Miniatures* de Godowski; *Smiles of Childhood, Little Pieces on Five Notes* de Ettore Pozzoli, e *Family Album* e *Five Images* de Norman Dello Joio (Boey, 2004).

• Benefícios a nível do ritmo

A unicidade rítmica e um sentido de pulsação comum entre os dois pianistas é um dos maiores desafios para os alunos que tocam a quatro mãos, de acordo com Boey (2004). A problemática do ritmo é desenvolvida por Joy Innis (citada em Boey, 2004), na sua tese *Technical Factors Involved In Playing Piano Duet*:

A perfeição do ensemble no caso de dois pianistas que tocam juntos é mais crítica do que nos casos de piano e cordas, madeiras ou metais. O ponto de ataque em que o martelo bate na corda é muito preciso e, essencialmente, não há margem de erro. Simplificando, ou a tecla está em baixo ou está em cima, e a mais pequena discrepância entre os dois pianistas resultará num ensemble desconjuntado. (Innis in Boey, 2004, p.18 – tradução livre)

Para Boey (2004), o estudo de peças sincopadas confere uma ótima oportunidade para alunos de nível intermediário aperfeiçoarem o seu ritmo, recorrendo à contagem dos tempos em voz alta, numa fase inicial do estudo da peça, ou experimentar várias combinações possíveis de mãos, como já foi referido.

Boey (2004) desenvolve que os estudantes que ainda estejam a ganhar essa segurança rítmica devem ser expostos ao desafio de tocar a quatro mãos, para melhorar a habilidade de sentir a pulsação. Igualmente, Foster (citado em Cunha, 2017, p.15) afirma que “com a presença de um colega, o estudante terá mais tendência a manter uma pulsação constante”.

- **Tomada de decisão sobre a distribuição de partes**

Naturalmente, a decisão de quem faz o *primo* e quem faz o *secondo* não deve ser tomada irrefletidamente. Ferguson (citado em Thys, 2007) admite a questão da eficácia: que parte faz sobressair as qualidades naturais de cada músico.

Nas entrevistas que dirigiu a vários duos profissionais, Thys (2007) aferiu que os pianistas com um toque mais brilhante e veloz, porém com menos controlo do tempo, tendem a preferir tocar o *primo*; já os pianistas com maior controlo da pulsação e agógica, ou que gostam mais de comandar o uso do pedal, tendem a preferir o *secondo*.

O temperamento também aparece como um dos fatores sugeridos por duas das entrevistadas. Segundo elas, quem tem um temperamento mais contido ou reservado vai gravitar naturalmente para a parte do *secondo* (depoimento de Sara Cohen in Thys, 2007, p.60).

Assim, Thys (2007) sublinha a questão da adequação, mas também assume que, num contexto pedagógico, é mais enriquecedor escolher as partes contrárias às facilidades naturais dos músicos. O depoimento de uma das entrevistadas enfatiza justamente esta ideia: “Eu me lembro de uma sonata de Mozart em que o [colega] não gostava das escalas, mas ele se obrigou a fazer para aprender (...), assim como eu comecei a fazer alguns baixos e ele me dava as dicas de como ele fazia.” (depoimento de Zaida Valentim in Thys, 2007, p.60).

- **Escolha do tipo de partitura**

As partituras para piano a quatro mãos seguem essencialmente dois tipos de formato: uma página para cada parte, tendo cada pianista a sua partitura, ou o formato em grade, no qual as duas partes se encontram dispostas na mesma página, uma por cima da outra (Thys, 2007).

Segundo Thys (2007), o primeiro formato é o mais comum, mas, no entanto, o formato em grade parece o preferido entre vários autores. De acordo com Ferguson (citado em Thys, 2007), o formato em grade é melhor do ponto de vista musical, pois ajuda a ter noção da textura como um todo. Por outro lado, reconhece que o formato de uma parte por página pode ser mais prático por ocupar menos espaço, e também mais fácil para alunos iniciantes que ainda não sejam fluentes na leitura (Ferguson in Thys, 2007).

Corroborando a preferência pelo formato em grade, Lubin (citado em Thys, 2007, p.57) argumenta que este ajuda a desenvolver o “olho errante” do pianista, ou seja, a capacidade de olhar ocasionalmente para a parte do colega sem se distrair.

• **Considerações sobre o repertório**

Thys (2007) considera que, mesmo em peças consideradas *ex libris* do repertório, não é incomum encontrar-se algumas lacunas na escrita musical, tais como a partilha de uma mesma nota entre as duas partes, ou casos em que é preciso haver uma redistribuição momentânea das funções de cada pianista.

No contexto de ensino, porém, a preferência acaba por recair sobre repertório de cariz menos concertístico, como exposto na primeira secção, e mais didático. Esse repertório inclui, segundo McGraw (citado em Cunha, 2017):

- 1) estudos e exercícios técnicos, dos quais o exemplo mais paradigmático é o *Método Prático Para Tocar no Tempo Correto* op.824 de Carl Czerny;
- 2) obras com partes de dificuldade equiparável, que representam o maior número de composições para o género, e que, normalmente, são tocadas por dois alunos de nível semelhante e fazem uso do imaginário infantil. Disto é exemplo o conjunto *Il maestro e Il scolare* Hob. XVII:a de Joseph Haydn;
- 3) obras com partes discrepantes na sua dificuldade, que se destinam a ser tocadas pelo aluno e o seu professor, ou um aluno mais avançado. É muito recorrente que a parte mais simples tenha um âmbito limitado a cinco notas. Obras deste género são as *Peças Melódicas em Cinco Notas* op. 149 de Anton Diabelli, ou as *Miniaturas* de Leopold Godowki.

4. Questões de pesquisa

O estudo aqui empreendido teve como principais objetivos conhecer as representações de uma amostra de professores de piano sobre a prática de piano a quatro mãos no contexto ensino-aprendizagem, quais os maiores benefícios e dificuldades por eles observadas, e como gerem esta prática em sala de aula.

Deste modo, é possível alicerçar esta pesquisa em 4 questões fundamentais:

- Qual é o grau de destaque conferido à prática de piano a quatro mãos entre os professores de piano?
- Quais são as estratégias de atuação dos professores sobre uma prática que carece de obrigatoriedade e de regulamentação?
- Qual é o valor pedagógico da prática de piano a quatro mãos e de que maneira esta se relaciona ou se distingue dos outros contextos de atuação musical dos alunos?
- Será que os professores de piano veem impedimentos de ordem programática ou institucional à generalização desta prática? Se sim, que impedimentos são esses?

5. Delineamento do estudo

Considerando as questões de pesquisa e o embasamento teórico e conceptual fornecido pela revisão da literatura, o estudo baseou-se primeiramente na recolha de dados qualitativos junto de um grupo de informantes, e, posteriormente, na análise e interpretação dos mesmos, seguindo os preceitos do método de investigação qualitativa. Para tal, recorreu-se à entrevista semiestruturada como instrumento de recolha de dados e adotou-se uma observação participante.

A investigação qualitativa visa sobretudo “compreender as perceções individuais” (Bell, 1997) dos participantes, de maneira a investigar e compreender o fenómeno que se propõe estudar na sua complexidade e contexto natural. Deste modo, cada palavra dos participantes, bem como a maneira como experimentam e estruturam as suas vivências, é da suprema importância para a investigação (Bogdan & Biklen, 1994).

Procurou-se, sempre que possível, afastar as próprias crenças, predisposições e suspeitas no momento de concretização das entrevistas, de modo a não enviesar ou condicionar de alguma forma a externalização das ideias dos informantes.

O modelo qualitativo caracteriza-se ainda pelo seu carácter evolutivo, assumindo portanto a imprevisibilidade dos dados recolhidos no momento de entrevista, e a adaptação do investigador face aos mesmos, dando-lhe a liberdade de reformular ou acrescentar novas perguntas, se com isso antever uma melhor compreensão do fenómeno sob determinado prisma convocado pelo informante.

Assim, pode-se acrescentar que este tipo de investigação tende a priorizar a construção de abstrações à medida que os dados recolhidos se vão agrupando, em detrimento da confirmação ou infirmação de hipóteses previamente construídas (Bogdan e Biklen, 1994). Como descrito por Smith, este tipo de investigação “não tem como sentido principal garantir a verdade mas sim ser usada de maneira criativa para cada situação”.

6. Protagonistas do estudo

As entrevistas foram colocadas a nove professores de piano de escolas de música do ensino artístico especializado. Exceto no caso de uma informante, a orientadora cooperante da minha Prática de Ensino Supervisionada na EMNSC, a escolha concreta dos indivíduos participantes não foi direcionada, no sentido em que os únicos critérios tidos em conta foram o facto de desenvolverem a abordagem a quatro mãos nas aulas que lecionam, e estarem ou terem estado até recentemente no ativo.

Na busca por participantes para a concretização das entrevistas, optei por fazer uma publicação nas redes sociais, mais concretamente no grupo de facebook “Pianistas e Professores de Piano Residentes em Portugal”, explicando o objetivo e a natureza da investigação e solicitando a colaboração de eventuais interessados. Após esta publicação, seguiram-se as confirmações de interesse em participar, com as quais fiquei bastante entusiasmada, até porque pude verificar que a amostra abrangeria diversas regiões do país - um fator não determinante na escolha, mas, ainda assim, interessante para conseguir uma visão o mais abrangente possível no que concerne o objeto de investigação.

Deste grupo de nove informantes, quatro exercem a sua atividade docente na Escola de Música de Nossa Senhora do Cabo (I4, I5, I6, I8), quatro lecionam em diferentes escolas do ensino

artístico especializado (I1, I2, I3, I9) e uma leciona numa escola profissional de música (I7). Foi garantido o sigilo da identidade de todos os informantes.

7. Materiais, Procedimentos e Condutas

Após a revisão de literatura, foi elaborado um guião de entrevista (*vide* Apêndice 2), que pretendeu incidir sobre várias áreas temáticas que compõem o tema geral do estudo: a abordagem a quatro mãos no ensino e aprendizagem do piano. Essas áreas temáticas estão expostas numa tabela respetiva (*vide* Apêndice 1).

Após uma breve conversa com uma das informantes antes da marcação da entrevista, em que tomei conhecimento que ela só trabalhava a quatro mãos com alunos de Iniciação, optei por substituir duas perguntas do guião previamente elaborado por outras que julguei mais adequadas ao seu trabalho. Assim sendo, usei dois guiões com apenas duas perguntas distintas.

A natureza semiestruturada das entrevistas permitiu ocasionais trocas na ordem das perguntas, decorrentes do seguimento da conversa, e uma certa liberdade na manifestação de observações ou histórias de vida dos informantes que, não correspondendo diretamente ao objetivo da entrevista, se revelaram, ainda assim, extremamente úteis na criação de uma atmosfera de conforto e abertura entre as duas partes envolvidas.

Dada a conjuntura de situação epidémica durante a qual se realizou esta fase do projeto, optou-se por realizar as entrevistas através de videochamada. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, e posteriormente transcritas segundo o modelo comum de transcrição. As referidas transcrições poderão ser consultadas na secção Apêndices deste documento (*vide* Apêndice 3). Abaixo seguem os códigos textuais utilizados para reproduzir o mais fielmente possível o discurso dos entrevistados:

- Em pausas curtas ou mudanças de oração e entoação, foi colocada uma vírgula;
- Em pausas regulares ou início de novas frases foi colocado um ponto;
- Em pausas mais longas, hesitações, ou alongamentos no final de uma palavra, foram colocadas reticências;

- Quando o informante cortou uma palavra a meio, ou deixou uma frase inacabada para atalhar uma nova palavra ou ideia, foi colocado um hífen seguido de vírgula;
- Quando o informante repetiu várias vezes seguidas a mesma palavra, foi colocada uma vírgula entre cada repetição, exceto nos casos em que essa repetição confere um carácter claramente expressivo, de insistência naquela palavra - assim sendo, não há vírgula;
- Todos os números foram transcritos por extenso, exceto no caso de datas ou números de opus;
- Quando o informante usou discurso direto, foram usadas aspas. Quando disse “entre aspas”, foi escrito por extenso;
- Interrupções por causas externas à entrevista e observações irrelevantes para o assunto tratado na pergunta ou passíveis de revelar a identidade do informante foram postas entre parênteses retos ou omitidas.

Após as transcrições, procedeu-se à elaboração de quadros-síntese referentes a cada uma das áreas temáticas delineadas. Estes quadros dividiram-se, por sua vez, em várias categorias, nas quais se inscreveram excertos das entrevistas considerados relevantes, fornecendo assim uma análise comparativa entre os vários entrevistados. Após o tratamento de cada quadro, procedeu-se à síntese em texto corrido da área temática respetiva. Na análise e interpretação de dados, recorreu-se ao cruzamento dos mesmos com o material da revisão de literatura, e à elaboração de abstrações na busca do sentido e significado das representações aqui verbalizadas.

8. Apresentação de dados

Quadro-síntese 1 - Área Temática: Presença da prática a quatro mãos nos estabelecimentos de ensino

Na formação do sujeito	<p>“[não, apenas] junto comigo ao piano (...) Eu tava tocando a peça, e [a professora] fazia (...) a parte mais grave, a marcar o tempo, ou na parte mais aguda a repetir o que eu fazia (...) eu achei que faz sentido dizer isso, porque no fundo, trabalha a competência (...) de o aluno ter que manter o percurso da música” (I1)</p> <p>“andei lá a partir dos cinco anos (...) e as primeiras partes da aprendizagem, foi muito a quatro mãos (...) E depois, reduziu muito” (I2)</p> <p>“só mesmo naquele ano (...) com o meu professor” (I3)</p> <p>“fiz bastante a quatro mãos, por acaso, tive essa sorte (...) tive um professor, por acaso na Iniciação (...) que fazia muitas coisas dessas” (I4)</p> <p>“Não. Toquei, mas toquei pouco, não é significativo” (I5)</p> <p>“era uma coisa muito cativada no ensino, quando eu era aluna (...) era um momento muito importante do ensino (...) era uma disciplina independente” (I6)</p> <p>“durante dois anos letivos, no Secundário” (I8)</p> <p>“só no ensino superior (...) por vontade própria (...) na altura criou-se um dilema...houve alguns membros do corpo docente que achavam que piano a quatro mãos não era música de câmara” (I9)</p>
No meio onde exerce a sua atividade docente	<p>“sim, usam principalmente na parte inicial. Eu vejo muitos professores a educar os alunos mais novos” (I1)</p> <p>“eu sei que os professores no (...) enquanto estavam com miúdos (...) praticamente até aos dez anos (...) usava-se muito o quatro mãos” (I2)</p>

	<p>“é assim...às vezes faz-se...alguma coisa a quatro mãos, por exemplo, nós no ano passado tínhamos mesmo um projeto da classe (...) Não sei se é muito comum, se é só para este tipo de iniciativas” (I3)</p> <p>“por aquilo que eu tenho visto, sim, praticamente todos nós fazemos isso” (I4)</p> <p>“Ah, não sei, isso não sei (...) fica um bocado difícil compreender o trabalho de cada colega” (I6)</p> <p>“eu tenho só um colega que é o (...) eu acho que ele faz qualquer coisa sim (...) nós temos muita liberdade, do conteúdo” (I7)</p> <p>“Claro. Há vários colegas que trabalham esta questão na minha escola” (I8)</p> <p>“nós somos apenas duas docentes (...) também noto que na minha colega que não há, não há essa oportunidade para desenvolver” (I9)</p>
--	---

Fonte: elaboração própria

Síntese da área temática 1: Presença da prática a quatro mãos nos estabelecimentos de ensino

Quando inquiridos acerca da presença da prática a quatro mãos durante os seus percursos de aprendizagem, quatro dos entrevistados reportaram que o seu contacto com esta prática foi pouco/não significativo (I5), tardio (I9, I8), ou circunscrito a uma altura muito específica, como no caso da I3, que referiu que apenas um dos seus professores, com quem estudou durante um ano, abordava esta prática regularmente nas suas aulas. Embora ambas as I8 e I9 tenham tido um contacto tardio, o da I8 foi mais duradouro, pois consistiu em dois anos no Secundário, enquanto o da I9 se cingiu a um período mais curto, e teve de partir da sua própria iniciativa. A informante explicou que pretendia trabalhar a quatro mãos no contexto da unidade curricular de Música de Câmara, e que na altura isso gerou algumas conturbações junto de alguns membros do corpo docente, que não consideravam que o duo de piano se enquadrasse nessa disciplina.

O informante I1 inicialmente respondeu que “não tocou”, mas depois completou dizendo que era comum a sua professora fazer a dobragem de melodias noutros registos do piano, elemento que considerou relevante, por trabalhar algumas competências importantes para as peças a quatro mãos, nomeadamente a ininterruptão da execução musical (“manter o percurso da música”).

As informantes I2 e I4 relataram com muito entusiasmo a presença dessa prática durante os seus anos de Iniciação. A informante I6 foi a que deu a resposta mais discrepante, ao reportar que esta prática não só era muito estimulada no ensino, como inclusivamente lhe era dedicada uma hora semanal, sendo uma disciplina independente da aula individual de instrumento.

Quanto à perceção da presença da prática a quatro mãos no meio onde exercem a sua atividade docente, alguns informantes foram muito seguros na afirmação da assiduidade dessa prática entre o corpo docente (I4, I8), outros declararam que isso acontece principalmente ou apenas nos níveis de Iniciação (I1, I2), e outros ainda revelaram-se hesitantes em responder à pergunta, seja por desconhecimento do trabalho dos colegas (I6), seja por incerteza acerca do nível de assiduidade dessa abordagem (I3). Apenas uma informante referiu que isso não acontece, de todo (I9).

Quadro-Síntese 2 – Área Temática: Atitudes dos professores relativamente à abordagem a quatro mãos

<p>Motivação episódica, empírica ou filosófica</p>	<p>“O facto de a professora tocar comigo despertava, despertou essa (...) necessidade, de o aluno sentir que tocar com os dois há um compromisso, uma responsabilidade muito maior (...) E também porque (...) eu penso que o pianista sempre teve aquele perfil de...de músico solitário (...) e penso que, principalmente com essa massificação do ensino articulado, faz parte na formação do pianista, essa componente do grupo” (I1)</p> <p>“eu faço porque a minha vida profissional e musical sempre girou muito à volta da música de conjunto, e como eu vejo...benefícios...na motivação, no entusiasmo, na ligação à escola, aos colegas e às próprias famílias (...) ligação positiva com a música (...) e o facto de eu própria achar que a música de conjunto é uma atividade muito...lúdica (...) Até porque, na escola onde eu dou aulas, não há música de câmara (...) e eu acho que é muito importante” (I3)</p> <p>“pelo motivo do ouvir o outro, da coordenação ser muito mais...eficiente (...) os dois alunos que estão ali, estão a estimular-se mutuamente, e isso é muito importante para o seu desenvolvimento (...) explorar a criatividade (...) vai fazer com que os alunos progridam mais rapidamente” (I4)</p> <p>“eles gostam de trabalhar em equipa. Eles gostam de tocar uns com os outros. Depois também é uma maneira de eles trabalharem, porque sabem que o colega também vai tocar (...) «tenho de tocar esta peça, porque senão o meu colega...vai passar à minha frente»” Sim. Essa competição saudável.</p> <p>“Exatamente (...) eu acho que o estudo do instrumento é um estudo muito solitário e individualista, não é? E o tocar a quatro mãos... [é estimulante]” (I5)</p> <p>“o interesse é sempre o mesmo: o prazer dos alunos (...) Para mim é muito importante que eles tenham prazer daquele momento (...) desenvolver a própria audição, do ouvir ao mesmo tempo, porque são poucas notas, ouvir outras coisas que estão a acontecer, rítmicas (...) Uma vez (...) uma aluna minha estava a dizer-me (...) «Ó professora, mas da outra vez não estava a fazer assim os acordes» e precisamente, eu estava cada vez a acompanhar de forma diferente. (...) perceber que também é possível fazer de outra forma” (I6)</p> <p>“é justamente ver (...) uma ajuda imensa na formação daquele aluno. Em termos de ritmo, em termos de escutar, de escutar o outro. Porque, como digo, ele perde aquele referencial visual do guia, ele vai ter que estar sozinho, fazendo a parte e vai ter de aprender a ouvir. E muitos não</p>
--	--

	<p>se ouvem (...) o que me motiva é saber que implicitamente essa prática vai contribuir para o desenvolvimento dele musical. Como um músico em geral. Independente de ele continuar a fazer a prática ou não” (I7)</p> <p>“Fundamentalmente, a convicção de que os alunos, muito frequentemente, aprendem de forma mais informal e...não diretiva (...) é uma aprendizagem mais implícita, com a prática, do que nós estarmos a dizer, a explicar tudo o que estamos a fazer (...) Permite que eles treinem, em termos auditivos, o que estão a fazer e o que o professor está a fazer, o sentido de conjunto, a aprendizagem prática de conceitos como fraseado, agógica, o equilíbrio. Até mesmo a questão do gesto físico, como a respiração. Se nós falarmos em termos abstratos e quisermos aplicar (...) torna-se francamente mais complicado e difícil de integrar” (I8)</p> <p>“Teve mesmo que ver porque, foi na minha experiência de docência, no mestrado em ensino. Que tive de pegar num tema. E realmente, como eu tinha entregado a uma aluna de quinto grau uma sonata de Mozart a quatro mãos, eu pensei «Olha, já agora, porque não?» Então fiz esse trabalho durante esse ano, com os alunos e com resultados bastante positivos” (I9)</p>
<p>A abordagem a quatro mãos na Iniciação</p>	<p>“Sim. Nos alunos de iniciação fazia isso [aplicar o quatro mãos] (...) mas comigo a acompanhar (...) Eles ficavam entusiasmadíssimos. Porque dava-lhes a sensação...de que já tocavam muito (...) Está ali um professor (...) a tocar com eles e aquilo enche já uma sala, já não é aquela coisinha simples e básica. (...) Acho que tem sempre muito bom resultado a nível lúdico” (I2)</p> <p>“Sim, sim. Desde...cedo. O ano passado tive uma aluna com quatro anos a fazer música a quatro mãos” (I3)</p> <p>“Eles vêm do zero praticamente (...) e enquanto não conhecem, não visualizam o teclado como deve ser...e também não ouvem (...) no primeiro ano talvez seja um bocadinho difícil, obviamente, mas num segundo ano de Iniciação já se começa a fazer qualquer coisa (...) nas Iniciações eles fazem bastante (...) Para ouvir o outro, ouvir os sons (...) ouvir o outro é muito importante para o seu desenvolvimento” (I4)</p> <p>“Sim...quero dizer, eles têm de conseguir tocar um bocadinho, para conseguirem tocar com um colega. Eu toco com eles, por hábito. Mas depois para tocarem, para se apresentarem numa audição, a quatro mãos...eles têm de ser minimamente autónomos (...) Começo logo no primeiro, segundo ano. Mesmo peças muito muito acessíveis. Dá perfeitamente” (I5)</p>

“Principalmente dou no início (...) Está previsto mais para crianças (...) quando elas começam a tocar com poucas notas ainda...só para enriquecer a sonoridade daquilo que elas fazem, e dar alguma sensibilidade para a parte harmónica(...) uma criança toca umas notas, mas não tem fundo harmónico, não tem apoio...e esse apoio vem da segunda parte(...) normalmente todos [os de Iniciação] conseguem ter essa prática(...) tem a ver com o horário deles(...) se não for possível, então pronto, trabalha apenas comigo. Mas o que interessa é desenvolver a audição do aluno para ele conseguir ouvir os graves quando ele toca nos agudos, e vice-versa (...)”

Então considera imprescindível que isto comece no nível de Iniciação?

“Eu acho mais importante nas Iniciações. Mais importante (...) Precisamente para ouvir o lado harmónico do piano. Porque o piano é um instrumento melódico, harmónico e rítmico. Para não tirar um componente tão forte, como é a harmonia...e, como sabemos, eles ainda não têm capacidade nem de leitura nem de compreender a tocar várias notas ao mesmo tempo, por isso fica isso na outra parte, mas a perceção musical fica completa. Mesmo não tocando” (16)

“é claro que tem questões, às vezes são muito miúdos, e ficam rindo, e um «chega para lá» (...) «ah, mas eu não gosto dele, eu quero outro» (...) Mas existe uma alegria muito grande quando eles conseguem (...) e essa alegria também é bastante interessante de se ver”

Considera importante que isto comece logo no nível de Iniciação?

“Ah, sim. Sim, sim” (17)

“Os momentos de introdução das quatro mãos podem ser muito variáveis, conforme as características dos alunos (...) seja em termos de evolução do trabalho, seja em termos pessoais...de à-vontade ou de timidez que eles manifestem”

Em que aspetos acha que é diferente o duo ser formado por dois alunos ou pelo aluno e o professor?

“nos alunos mais pequenos, em regra, só trabalho com o professor. Porque há uma autonomia, e uma gestão dos imprevistos(...)de reação ao erro e de ir para a frente, e tudo isso...que eles não têm condições de assegurar(...)E a ideia das quatro mãos também tem o extra de se poder gerir a ansiedade(...)e ir para o palco de forma mais controlada e com maior suporte, de maneira a que seja sempre uma situação de prazer(...)se ponho dois alunos mais pequenos a tocar, isso pode não acontecer (...) há um nível de risco que eu prefiro não correr, quando eles estão a fazer uma iniciação” (18)

“Sim, considero [importante]. E, lá está, a Iniciação acaba por começar mais com os acompanhamentos do professor do que com o aluno(...) podemos considerar aquilo já um estado embrionário, apesar de não ser com um colega, os desafios seriam outros...Mas sim, considero(...)sobretudo em graus mais baixos, notei que(...) com o trabalho a quatro mãos eles ganhavam muito mais essa noção da subdivisão, de ter que manter a pulsação”(19)

<p>Os programas de piano e outras circunstâncias impeditivas</p>	<p>“O programa oficial de Iniciação e primeiro grau, as peças podem ser a quatro mãos (...) Se me dissesse, se acho que é importante que o currículo das escolas deveria ter pelo menos uma peça a quatro mãos (...) até ao quinto grau, eu concordaria perfeitamente” E por que motivo acha que isto não acontece? “Penso que (...) é a visão ainda tradicionalista do ensino como preparar concertista (...) Antes os pianistas eram grandes compositores, tinham aulas de diversas disciplinas. E com a especificação do grau de exigência da performance, isso foi-se perdendo (...) Penso que é mais aquela filosofia de formar concertista (...) o pianista solista para o palco. E, claro, deixa para trás muitas outras competências que poderiam ser trabalhadas” (I1)</p> <p>“estudávamos aquilo à revelia (...). Porque o que eles [os professores] queriam era que a gente estudasse o programa (...) Era popular entre os alunos, mas como não fazia parte do...do programa escolar, era muito pouco utilizada (...) A partir do primeiro grau (...) já é tudo muito mais vocacionado para o exame (...)” (...) Então acha mais interessante fazer aluno-aluno do que aluno-professor. “Acho (...) quando é para tocar juntos, é sempre muito mais complicado, porque têm os horários (...) têm as atividades, os liceus, as escolas, têm tudo.” (I2)</p> <p>“Hm...é assim...quando se constrói os programas, e os programas têm de estar em vigor (...) desenvolvem...sempre...outro tipo de questões (...) do estilo, das marcas de expressividade, de articulação (...) há uma série de características que estão definidas para os programas e que são desenvolvidas a partir de determinado repertório que acho que se tornou um bocadinho <i>standard</i> (...) A música a quatro mãos...se tu quiseres tirar benefício dela, vai desenvolver...não é que não desenvolva as mesmas características mas tem uma outra que se calhar toma prioridade, que é o estares a ouvir o outro(...)e que se calhar, não sei, não é considerado prioritário para o desenvolvimento do pianista (...)” Queres acrescentar alguma coisa (...)? “(...) eu sinto que tenho que fazer isto [música de conjunto no sentido lato] para obter mais proveito do trabalho deles (...) mas há contextos em que isso me tira tempo do programa oficial da aula. Especialmente com alunos que já estão nos graus (...) e isto para mim é algo que não deveria...ser feito desta forma (...) Deveria haver um espaço, em termos de programa...que fosse obrigatório, eles fazerem música de conjunto (...) Mas isto...normalmente encarece bastante para a escola (...). E eu acho que isto é uma pena.</p>
--	--

	<p>Chateia-me bastante que eu não possa ter um espaço onde trabalhe música de conjunto com os meus alunos, por constrangimentos financeiros.” (I3)</p> <p>“Hm, depois, quando começam o quinto ano de ensino, eu também continuo a fazer qualquer coisa, mas como tenho pouco tempo de aula, e tenho um programa individual para fazer (...) vai ser sempre...difícil, e por isso, a partir de um quinto ano é mais difícil (...) Devia ser obrigatório” (I4)</p> <p>“(...) infelizmente não dou em todos os níveis. Mas não é porque eu não queira. É porque sabes que os alunos, à medida que vão crescendo (...) as peças vão sendo cada vez mais difíceis de estudar e ocupam mais tempo de trabalho (...) depois têm menos tempo...para tocar a quatro mãos, tenho imensa pena (...) O tempo das aulas também é curto num curso (...) a não ser que alguém vá para ensino articulado, mas a maioria também não vai” (I5)</p> <p>“Mais tarde, por questões de...programa de piano (...) os alunos normalmente não têm tempo. De aula, o tempo de aula é muito pouco (...) mesmo que (...) alunos de articulado têm duas horas...e essas duas horas têm de ser focadas principalmente no programa deles (...) Posso ter um projeto à parte (...) focado para quatro mãos. E aí trabalho fora do meu horário. Mas não está previsto nas horas das aulas normais, não está” (I6)</p> <p>“o problema é você incluir isso na carga horária, e aí você já entra num debate do currículo, da escola (...) todas as questões de ordem político-pedagógica (...) Mas eu acho bastante eficaz e gostaria até que fosse uma coisa obrigatória” (I7)</p> <p>“a principal razão [para só fazer isto nos níveis de Iniciação] tem a ver com uma postura um bocadinho crítica em relação aos programas da classe de piano (...) em regra, são pouco flexíveis, e muito focados na questão quantitativa. No número de peças a apresentar.(...)E não qualitativa, em termos de execução.(...)Aquilo que eu sinto (...) é que, muito, muito frequentemente, os programas que se pedem aos alunos têm mais a ver com...não me levem a mal eu estar a dizer isto, tem mais a ver com o controlo do trabalho dos colegas(...)do que o controlo da aquisição de competências, que devia ser a nossa principal motivação (...) Eu gostaria muito de ter tempo, mais tempo para aprofundarmos (...) e não consigo aprofundar, com a premência da apresentação naquele prazo.(...) E para outros [alunos], era preciso ter um tempo de...digestão e interiorização maior. Agora, se os alunos começam a ter provas no sétimo ano...a partir daí, já não tenho margem nenhuma (...) A partir do terceiro ciclo, só em condições muito especiais é que eu consigo trabalhar a quatro mãos com eles”</p>
--	--

	<p>No seu entender, os seus alunos beneficiariam da inclusão de repertório a quatro mãos nos programas de piano, nos níveis Básico e Secundário?</p> <p>“Claramente, mas implicaria uma outra flexibilidade na apresentação do seu programa a solo (...) Até porque, no terceiro ciclo e Secundário, os alunos estão com uma pressão enormíssima, também na escola regular, em relação às avaliações e às notas. Fazia-lhes muito bem terem uma bolsinha de oxigénio que lhes permitisse tocar (...) Agora, faltam é as condições ideais para isso” (I8)</p> <p>“quarenta e cinco minutos letivos não são suficientes. Nós temos de cumprir um programa, e a não ser que o programa para piano a quatro mãos estivesse inserido no programa do instrumento, e muitas vezes não está, é raríssimo estar (...) torna-se difícil, a partir de dada altura (...) torna-se muito complicado, depois as peças ganham maior envergadura (...) E perde-se imenso...no meu entender, acho que perde-se imenso” (I9)</p>
--	--

Fonte: elaboração própria

Síntese da Área Temática 2: Atitudes dos professores relativamente à abordagem a quatro mãos

Quando inquiridos acerca das principais motivações para desenvolver esta abordagem nas suas aulas, dois dos informantes (I1, I3) evocaram momentos ou vivências do seu percurso, em contexto dentro (I1) ou fora (I3) da sala de aula, que lhes despertaram um entendimento e assimilação dos ganhos extraordinários veiculados pela música de conjunto. A somar às suas experiências muito positivas com a música de conjunto, a informante I3 referiu também uma motivação de ordem prática: a escola onde leciona não oferece Música de Câmara no seu plano curricular, pelo que o trabalho a quatro mãos acaba por preencher parcialmente esta lacuna. A informante I9 também destacou um momento da sua prática de docência no mestrado em ensino como decisivo para a implementação da abordagem a quatro mãos. Inicialmente, pretendia dar uma sonata a quatro mãos apenas a uma aluna de quinto grau, mas optou por arriscar e alargar esse trabalho ao resto dos alunos, tendo ficado extremamente satisfeita com os resultados obtidos.

Todos os informantes alegaram motivações empíricas, ou seja, benefícios para a aprendizagem que, *a posteriori*, conseguem constatar, e que os levam a querer continuar a trabalhar a quatro mãos. Esses benefícios consistem no desenvolvimento de um sentido de “compromisso e responsabilidade maior” (I1), no incremento da “motivação, ligação à escola, aos colegas, à música” (I3), na resposta a um gosto intrínseco dos alunos por trabalhar em equipa (I5), na estimulação mútua entre os colegas, que conduz à otimização do ritmo de trabalho individual e a uma progressão mais rápida (I4,I5), na mitigação de uma certa sensação de solidão e individualismo que o estudo individual pode trazer (I4), no “prazer” que os alunos retiram (I6) e no desenvolvimento de uma escuta mais atenta, quer de si, quer do outro (I6, I7). A informante I8 declarou uma motivação mais ideológica, assente na convicção de que a prática a quatro mãos, por veicular uma aprendizagem mais implícita e prática de conteúdos como a agógica, respirações e a gística no geral, permite aos alunos uma assimilação mais eficaz dos mesmos.

Todos os informantes declararam aplicar esta abordagem nos níveis de Iniciação. As informantes I4, I5 e I8 fizeram a ressalva de que, embora apliquem bastante nas Iniciações, é preciso esperar que os alunos adquiram um certo nível de autonomia e à-vontade a tocar (I4, I5) ou aferir, conforme as características individuais do aluno, o melhor momento de introdução à prática a quatro mãos (I8).

As informantes I2 e I8 exprimiram a preferência por trabalhar com o formato aluno-professor, alegando, no entanto, diferentes razões para tal. A informante I2 acha mais interessante juntar dois alunos, mas referiu que é sempre mais difícil compatibilizar horários e atividades, pelo que prefere fazer aluno-professor. Já a informante I8 afirmou que, neste contexto a quatro mãos, é preciso haver uma capacidade de gestão de imprevistos, de reação ao erro, e de controlo da situação de performance, que os alunos mais novos, quando colocados juntos, não têm condições de assegurar ainda. A informante I9 refere que, na Iniciação, devido à forma como alguns métodos estão desenhados, os alunos acabam por tocar mais com o professor, mas não revelou uma preferência pelo formato aluno-professor.

Todos os informantes consideram importante que se trabalhe a quatro mãos no nível de Iniciação, sendo que a informante I6 considera inclusivamente mais importante nesse nível de aprendizagem. Justificou esta sua ideia com a asserção de que os alunos, quando muito pequenos, ainda não conseguem tocar muitas notas ao mesmo tempo, e, por isso, não apreendem a dimensão harmónica do piano. Como tal, a prática a quatro mãos é um excelente meio de lhes apresentar esta componente. A informante I2 também sublinha esta questão do preenchimento harmónico, dizendo que era extremamente entusiasmante para os alunos, pois “dava-lhes a sensação de que já tocavam muito (...) já enche uma sala”.

A informante I7 relembra a dimensão psicológica, que, no caso de se expressar num excesso de timidez ou animosidades entre os alunos, pode dificultar a implementação desta prática junto de crianças. No entanto, não a considera impeditiva.

Num cômputo geral, todos os informantes consideram positivo este tipo de trabalho no nível de Iniciação, e o desenvolvimento da escuta (I4, I6), a partilha da alegria (I7) e um entendimento mais rápido de conceitos como a pulsação (I9) estão entre os seus vários benefícios.

No que toca às circunstâncias impeditivas ou adversas a um maior enfoque na prática a quatro mãos, houve dois fatores que pareceram repetir-se no discurso de todos os informantes: a obrigatoriedade de cumprimento do programa de piano, que nunca ou quase nunca contempla repertório a quatro mãos, e o pouco tempo letivo de que dispõem para a aula de Instrumento. Estes dois fatores relacionam-se diretamente, pois se o tempo de aula é pouco, o programa obrigatório toma sempre prioridade, em detrimento da prática a quatro mãos. As informantes I4, I5, I6 e I9 referiram explicitamente que os tempos letivos não são suficientes para se poder fazer este trabalho adicional no nível Básico e Secundário, nem mesmo no ensino articulado,

quando os alunos têm duas horas de instrumento (I6). Aliado à questão do tempo de aula, a informante I5 referiu também o incremento progressivo da exigência das peças, o que traz dificuldades aos alunos na gestão do seu estudo individual.

Quando inquirida sobre os motivos por que esta prática não é contemplada nos programas oficiais de piano, a informante I3 deduziu que os programas são construídos a pensar no desenvolvimento de certas competências e, principalmente, num certo tipo de repertório através do qual elas serão trabalhadas. Admite que essas competências também podem ser trabalhadas no repertório a quatro mãos, mas que a prioridade deste último é fundamentalmente a escuta e a adaptação ao outro pianista - qualidades que não são consideradas prioritárias quando se constroem os programas de piano.

A informante demonstrou ainda a sua insatisfação para com a impossibilidade de praticar regularmente música de conjunto, no sentido lato, com os seus alunos, por causa dos constrangimentos financeiros que isto coloca às escolas.

Quando inquirido sobre esta mesma questão, o informante I1 disse que julga existir uma visão tradicional do ensino como um meio de se formar única e exclusivamente concertistas. Juntamente com o nível muito alto de proficiência técnica e musical que se exige dos músicos atualmente, isto acaba por fazer com que muitas competências sejam negligenciadas.

Ainda sobre os programas de piano, a informante I8 discorreu sobre o que julga serem problemas estruturais dos programas de piano. A informante declarou que os programas estão construídos sobre uma lógica quantitativa e pouco flexível, o que dificulta severamente um trabalho mais ponderado e aprofundado das peças, sejam elas quais forem. Referiu que a premência das provas a partir do sétimo ano (terceiro grau do ensino básico) faz com que se perca a oportunidade de trabalhar outro tipo de repertórios para além dos estipulados pelo programa.

Acerca da inclusão de repertório a quatro mãos nos programas de piano, o informante I1 disse que gostaria que fosse obrigatório até ao quinto grau; a informante I3 afirmou que sim, que gostaria de ter um espaço curricular para trabalhar música de conjunto no geral, não exclusivamente quatro mãos; as informantes I4 e I7 disseram que devia ser obrigatório; a informante I6 ecoou a ideia da I3, de que o que devia ser obrigatório era música de câmara; a informante I8 afirmou que sim, mas que isso exigiria uma flexibilização dos programas.

Quadro-síntese 3 - Área Temática: Formação dos grupos

<p>Peso da afinidade pessoal entre os alunos na escolha e na dinâmica do duo</p>	<p>“Por regra, eu só evito [ter em conta a afinidade pessoal] quando não há qualquer tipo de afinidade, ou seja (...) quando há antipatia (...). Ou, pelo contrário, quando há muito, uma afinidade muito grande, muito brincalhão, não vai dar certo (...) isso pode distrair, depende do grau de proximidade dos alunos” (I1)</p> <p>“Sim. Se existe já um conhecimento que não é propriamente de se conhecerem só de entrar um e sair outro (...) eu tenho a ideia de que, quando eles se conhecem mesmo, até eles começavam a tocar a quatro mãos, iam para uma sala em que não estivesse ninguém e iam treinar juntos(...) Mesmo ouvindo, ali com os erros, «Ó Mendes, isso não tá bem assim, ora vá lá. Mas já era iniciativa deles próprios” (I2)</p> <p>“Sim. Sim, tento fazer isso. Hm...já houve casos em que, propositadamente, fiz uns pares de alunos que não se conheciam tão bem... mas que sabia, conhecendo os alunos, teria uma indicação de que a coisa ia correr bem. Mas sim, tenho em conta isso” E achas que essa afinidade pode ser um elemento facilitador da aprendizagem? Ou já aconteceu...distrair os alunos, em vez de facilitar?</p> <p>“Não, facilita (...) Aliás, ajuda mais do que se tiverem (...) pouca afinidade. Estou a pensar (...) num ou noutro caso em que eles não se conheciam tão bem e tinham mais vergonha de tocar uns para os outros e (...) se calhar não fruíam tanto do momento” (I3)</p> <p>“Hm, às vezes não [penso nisso] (...) Hm mas por acaso ultimamente tenho reparado, tenho feito ao contrário. Para ver se há ali uma...pronto, às vezes há ali uma certa relutância «não gosto desta peça» ou «não gosto de estudar», e assim, se o aluno vir um aluno, colega...a tocar mais coisas, ele fica incentivado e puxa (...) E também por questões horárias, às vezes os horários dos alunos não coincidem e não dá” (I4)</p> <p>“Quando os conheço um bocadinho melhor, sim. Quando não conheço, não. É mesmo com o horário. Tem que se ser prático.” E já aconteceu essa amizade, essa afinidade entre os elementos facilitar na aprendizagem, ou não? Ou é uma coisa que distrai mais do que ajuda?</p> <p>“Não. Não, não, não [não distrai, ajuda]” (I5)</p> <p>“Isso quando mais crescidinhos, sim, pode ser. Mas quando simplesmente a única preocupação é conseguir juntar os dois à mesma altura na mesma sala, aí já [não pensa na afinidade]. Ainda por</p>
--	---

	<p>cima têm de ser quase do mesmo nível, os alunos. Devem ser do mesmo nível (...) esse ponto da afinidade pessoal não chega. Só depois, mais tarde”</p> <p>E reparou que essa afinidade acabou por facilitar a aprendizagem...daquela peça? Ou é um elemento que...pode distrair? Que eles estão ali a tocar com o amigo, e...</p> <p>“Hm, não. Não. Ajuda bastante. Porque entre eles já existe uma compreensão pessoal e depois...transmitir isto, na música e pela música, fica mais fácil” (I6)</p> <p>“Geralmente, eles mesmos se agrupam pela afinidade (...) mas às vezes afinidade não quer dizer mesmo nível musical. Na verdade, são colegas, mas enfim...têm níveis diferentes.” (I7)</p> <p>“Em regra, esse é o primeiro critério (...) ainda ter de vencer resistências anímicas, e de afetos, entre os alunos, fica muito complicado. Temos muito pouco tempo (...)” (I8)</p> <p>“Por acaso não, normalmente tenho em conta, mais, as personalidades (...) não tanto se gostam um do outro, porque há situações em que não gostam um do outro e depois acabam por gostar (...) Eu iria mais para o fator personalidade e...do que propriamente afinidade. Até é uma maneira de fazerem amigos novos.” (I9)</p>
--	---

<p>Obstáculos a uma boa dinâmica de grupo</p>	<p>Fatores que comprometem a viabilidade do grupo</p>	<p>“quando há uma afinidade muito grande, muito brincalhão, não vai dar certo, né? (...) muitas brincadeiras” (I1)</p> <p>“Não funcionavam muito bem porque o que estava mais avançado achava que «prontos, eu é que sabia», ou então porque o pequenito não...-, hm, não havia um par, havia dois indivíduos (...) quando são dois indivíduos é sempre complicado, porque cada um tem o seu...feitio, o seu ego. E há quem não consiga...deixar isso de lado e pensar numa coisa geral” (I2)</p> <p>“[um grupo] que não estava a correr tão bem como os outros, mas não era porque eles não se entendiam (...) tinha a ver com os padrões de estudo pessoal deles” (I3)</p> <p>“às vezes há um mais exuberante que o outro e...às vezes choca, e eles assustam-se...com gestos que...pronto, que não estão habituados (...) Isso pode provocar algum choque” (I4)</p>
---	---	--

		<p>“já aconteceu eu ter alunos a tocar a quatro mãos, que eu comecei a perceber que não gostavam nada um do outro (...) às vezes, sabes como são os miúdos, às vezes embirram com X ou Y e não há nada a fazer” (I5)</p> <p>“Uma música que sempre querem tocar é a Marcha Militar (...) E muitas vezes, o coleguinha que...são partes difíceis, né (...) eles querem ficar amigos e ficar na mesma coisa, e pronto, às vezes a amizade fica um pouco abalada com isso.” (I7)</p> <p>“havia pares que não funcionavam por causa do desleixo de um” (I9)</p>
	Intervenção do professor	<p>“mais vale trocar e colocar mesmo até alguém mais sério (...) pra quebrar. Diversas vezes já fiz isso” (I1)</p> <p>“o melhor é separar, e vamos tentar outro grupo (...) Mas não é assim uma coisa (...) muito vulgar de acontecer” (I2)</p> <p>“começo a dizer «olha, preciso disto pronto nesta data» e puxar pela responsabilidade deles” (I3)</p> <p>“Sim, sim, sim. Tive [de mudar um grupo]. Mas raras vezes. Muito raras vezes” (I4)</p> <p>“rapidamente também desmancho o duo. Discretamente. Subtilmente. E mudo de parceiro, também não há problema” (I5)</p> <p>“acho que temos de ser persistentes e continuar a trabalhar com esse grupo (...) se desistirmos, eles também desistem...e depois, mostrar a fragilidade do aluno, em qualquer aspecto (...) Acho que o aluno mais capacitado tem de puxar pelo outro, e não desistir no meio e dizer «Tu não consegues». Acho isto pouco pedagógico” (I6)</p> <p>“Mudar eu não me lembro de ter mudado mas (...) eu posso tocar com o aluno que tem mais facilidades, e aquilo vai estimular o outro a querer...digamos, até por imitação, o outro vai-se sentir feliz, porque vai sentir que a parte dele está bem, e vai ficar um pouco mais (...) misericordioso, com o outro colega (...) Você dentro de uma sala de aula, mesmo que haja uma animosidade, você tenta um</p>

	<p>pouco...insistir porque (...) essa coisa da generosidade também é importante” (I7)</p> <p>“Uma pessoa vai gerindo o que pode, e para o ano já sabe, «Não voltamos a meter os dois juntos»” (I9)</p>
<p>Influência de tocar a mesma peça com um parceiro diferente</p>	<p>“Com certeza que tendo uma terceira pessoa em casa (...) que ajude, com quem ele possa tocar e praticar, acaba por ser muito mais positivo, não é? Mesmo porque...se tem outra pessoa a tocar a parte do outro aluno, este aluno acaba por ouvir e já interiorizar muito mais a música no seu todo, não é, e não a sua parte. E muitas vezes o aluno estuda a parte dele...até toca direitinho, mas quando vai tocar ouvindo a outra parte (...) fica um pouco confuso” (I1)</p> <p>“Interfere (...) o pai até pode saber muito piano, mas (...) Muita gente a dar opiniões e «opa, não é assim que fazes, vamos fazer assim» e chega à aula e toca com o colega...e já não está...Eu acho que o ideal é praticarem sozinhos” Pois, gera confusão, não é? “Exato. Isso é para um outro nível (...) acho que não é aconselhável porque vai confundir muito mais as coisas” (I2)</p> <p>“Hm...não tenho essa experiência, não te sei dizer (...) Quando é com colegas, o facto dos pais tocarem acho que não...deixa-me pensar um bocadinho (...) É possível que sim (...) em termos teóricos, eu acho que (...) o facto de ter em casa familiares que toquem com eles ajuda a aprendizagem a acelerar, e isto também no repertório a quatro mãos” (...) Se ele tocar em casa com o pai, pode acontecer o pai acabar por ter uma opinião que diverge da do professor (...) “ao nível que eu trabalho não (...) Tenho o caso de uma miúda que estava no décimo segundo ano (...) a mãe sempre esteve presente, porque tinha o quinto grau de piano, e nunca tive problemas (...) Acho que ajuda sempre” (I3)</p> <p>“Muda substancialmente se o pai ou a mãe não tiverem conhecimentos musicais, e isso pode ser prejudicial para o aluno. Mas por outro lado, há sempre um lado de aproximação e de ver o que o filho está a fazer e tentar ajudar, isso é bom, mas até certo ponto (...) Embora o acompanhamento seja indispensável, mas não a intromissão, demasiada, pode ser prejudicial para o desenvolvimento do aluno, depois pode haver o efeito inverso, que é o choque «não, não sabes, eu é que sei!» (...) tirar alguns frutos dessa parte, mas não, para o seu desenvolvimento pianístico não vejo grande utilidade” (I4)</p> <p>“Não, acho que é bom. É bom o aluno poder tocar em casa com alguém que toque. É melhor isso do que o contrário, do que existirem aquelas famílias que (...) não estão nada envolvidas com o trabalho do aluno (...) Não tem importância nenhuma se depois chega à aula e toca um bocadinho mais lento (...) ou com dinâmicas diferentes. Os alunos são crianças, habituam-se a tudo, fazem tudo.” (I5)</p>

	<p>“Pode interferir, mas isto só seria (...) enriquecedor do, do efeito. (...) ele tem de perceber que a vida vai ser mesmo assim, tocar com várias pessoas (...) Esta experiência de tocar em casa também (...) é ótima, porque (...) enriquece emocionalmente (...) aquele momento de mostrar aos seus familiares o que está a aprender, e fazer com os pais é...um momento muito alto...mesmo familiar (...) cria laços muito importantes entre várias gerações da família” (I6)</p> <p>“de cada vez que a gente toca uma música, a gente não toca igual (...) sempre vai interferir, mas não acho mal. Não acho mal isso aí, até pelo contrário, pode desenvolver adaptação auditiva (...) Agora, se é uma coisa rígida «não, eu fiz esse rubato aqui com o meu pai, e eu quero fazer esse rubato aqui com [o colega]», só que o outro não sente esse rubato. Mas é esse justamente (...) a riqueza de fazer esse tipo de repertório (...) você tem de se adaptar ao outro. E isso você sente, não é pelo guia” (I7)</p> <p>“eu não tenho nenhum aluno que tenha pais, irmãos, a tocar. Não tivesse essa experiência (...) Nunca aconteceu, mas acho muito interessante quando os alunos tocam um com o outro...e de repente, baralha-se o esquema e tem de tocar com o professor...que pode fazer algumas malandricas, para obrigar a estimular a reação e a estimular...adaptabilidade a maneiras diferentes” Essa imprevisibilidade pode ajudar a...a ter uma resposta emocional do aluno, não é? “Por um lado sim. E por outro lado, perceber que a mesma peça pode ser tocada de muitas maneiras diferentes” (I8)</p> <p>“Hm, eu acho que sim. Porque eu tive alguns (...) que tinham encarregados de educação que tinham bases de instrumento, e que até tomavam a iniciativa (...) Então eu notei, sim, que era uma mais-valia, quer a nível de montagem da peça e a nível de incentivo, que eles gostavam de tocar com os pais. E chegavam contentes à sala (...) Acaba por se tornar mais um momento lúdico, do que um momento de estudo (...) Acho que é importante” (I9)</p>
<p>Critérios por detrás da distribuição de partes</p>	<p>“depende da dificuldade da peça, da parte (...) Se é o primeiro ou o segundo [a parte mais difícil]. Claro, o aluno que tem mais facilidade, mais desenvoltura...na leitura, ou seja na parte técnica, eu procuro dar a parte mais exigente” (I1)</p> <p>“Primeiro penso nas capacidades, se um está mais avançado (...) essa para mim é muito importante, o grau de dificuldade ajustar-se à maturidade do aluno. Depois, imagine que as duas partes são muito equivalentes. Eu, eu...penso na parte da (...) musicalidade do aluno (...) Outras vezes, faço exatamente o contrário...para obrigar aquele que é mais duro, não tão musical, a ser. Porque senão, se a gente dá sempre o mesmo género, eh...não há assim muita vantagem (...) e ao fim e ao cabo é muito mais educativo do que dar-lhes aquilo a que eles já estão habituados, ou que estão talhados para isso” (I2)</p> <p>“eu por norma...se tiver possibilidade de o fazer, dou duas peças...e nas duas peças, troco os papéis (...) Quando estou a lidar com alunos que têm diferentes níveis de aprendizagem, ou que estão a tocar com os familiares,</p>

	<p>normalmente, ao aluno mais avançado ou ao aluno que toca com o familiar, dou o <i>secondo</i>. Ou seja, os mais pequeninos e os familiares, normalmente, fazem o <i>primo</i>” (I3)</p> <p>“há alunos que não gostam de todo dos graves (...) a maior parte deles não quer ir para os graves, quer só fazer a melodia, mas nos graves também se faz a melodia. Eu posso perfeitamente utilizar uma peça [que tem a melodia na parte grave] ou esta peça ao contrário (...) e aí é que eles ficam a perceber que o piano, o explorar o piano dessa maneira...o que podem ganhar. E como é divertido para eles (...) perceberem isso” Então, no fundo, tenta confrontar o aluno, não é? “Não gostas dos graves, mas vamos ver que os graves também pode ser giro” “Exato, exatamente” (I4)</p> <p>“Tento variar. Se meto um duo de uma maneira, depois na peça seguinte troco. Tenho esse hábito (...) Tento que eles toquem as duas partes” (I5)</p> <p>“A distribuição é, apenas nessas idades [mais novos], pela capacidade (...) quando a clave de fá não funciona muito bem, a leitura ainda precisa de melhorar, e etc, obviamente fica nos graves (...) Agora, claro, quando chega a uma altura em que já não tem essas dificuldades de leitura (...) tento que uma vez seja nos agudos, outra vez seja nos graves (...) para não ficar habituado a estar sempre lá no mesmo sítio” (I6)</p> <p>“eu acho sempre que tem de ser...misturado (...) O que toca no grave, ele já não pode tocar tão forte (...) E eu acho importante, é, por exemplo, às vezes você vê que o aluno tem um toque muito pesado, você propositadamente coloca ele no grave. Ele vai ter que mudar um pouco o seu <i>approach</i> (...) O <i>touché</i> vai ter que ser diferente (...) Você perceber isso, e não facilitar muito a vida deles. Pelo contrário.” (I7)</p> <p>“eu sei que é uma tentação fazer o aluno brilhar com as suas facilidades naturais, mas, se nós jogarmos sempre nesse âmbito, o aluno acaba por não crescer (...) O primeiro critério é um desenvolvimento mais abrangente. E se é mais abrangente...OK, é bom que haja momentos de facilidade...e que ele não esteja a lutar para conseguir aquilo que se pretende da peça sistematicamente” (I8)</p> <p>“Com base nas competências...técnicas que o aluno tinha, mas também com base no que é que o aluno pode aprender daqui. Até mesmo o tempo que tinha, que eu tinha noção que eles não iam ter muito tempo para fazer aquilo (...) Mas eu diria que é isso, o que é que o aluno pode aprender daqui (...) Como esse aluno tinha problemas na subdivisão para a colcheia, eu propositadamente dei uma peça que exigia que ele interiorizasse essa subdivisão, mas que não fosse demasiadamente complicada, para não estragar o trabalho do colega (...) Portanto uma pessoa arranja ali um equilíbrio, para de certa forma não prejudicar, mas também garantir que o outro consegue...tirar algum sumo da experiência.” (I9)</p>
--	--

Fonte: elaboração própria

Síntese da Área Temática 3: Formação dos grupos

Peso da afinidade pessoal entre os alunos na escolha e na dinâmica do duo: As informantes I2, I3, I5, I6, I8 afirmaram crer que a afinidade pessoal entre dois alunos pode ser um elemento facilitador do trabalho a desenvolver no duo. Estas informantes nomearam razões como a maior predisposição para ensaiar fora da aula (I2), a remoção de uma certa “vergonha” que existe quando dois alunos não se conhecem tão bem, o que resulta numa melhor fruição do momento (I3) e a forma positiva como essa compreensão pessoal facilita o trabalho musical (I6). Dessas cinco informantes, duas afirmaram escolher os grupos tendo em conta essa afinidade (I2, I3), e para uma delas esse é o primeiro critério (I8). Já as outras duas afirmaram fazê-lo apenas quando já conhecem os alunos em questão (I5) ou quando estes são mais crescidos (I6) - nos outros casos, a questão da compatibilidade dos horários toma prioridade.

O informante I1 respondeu que costuma ter em conta a afinidade pessoal, mas há que atentar para que ela não seja uma porta de abertura para distrações e “brincadeiras”. A informante I8 disse também que costuma pensar na afinidade pessoal, estabelecendo-a inclusivamente como o primeiro critério.

As informantes I4, I7 e I9, manifestaram opiniões um pouco diferentes. A I4 admitiu que a afinidade e a amizade podem incentivar, mas que ultimamente tem preferido juntar alunos que não são tão próximos, por considerar que um aluno, ao ver um colega que não conhece tão bem a tocar mais coisas, sente-se mais induzido a estudar. A I7 apontou para a distinção importante entre afinidade e nível musical, considerando que este último acaba por ter mais relevância - quer seja igual, quer seja diferente entre os dois alunos. A I9 afirmou que prefere pensar na conjugação de personalidades, já que por vezes existe afinidade, mas as personalidades não combinam, e isso não é vantajoso.

Obstáculos a uma boa dinâmica de grupo: Os principais obstáculos nomeados pelos informantes foram o excesso de afinidade, que resulta em “muitas brincadeiras” (I1), uma certa prepotência do aluno de grau mais avançado sobre o de grau mais baixo (I2), a incapacidade de deixar a individualidade de lado e pensar no conjunto (I2), o facto de um elemento trabalhar menos do que o outro (I3, I9), o choque inicial provocado pelo encontro entre a exuberância de um aluno e a reserva do outro (I4), a antipatia imediata e intransponível entre os alunos (I5), e a incapacidade de ceder à vontade do colega, por ir de encontro à vontade própria (I7).

Quatro informantes afirmam já ter mudado um duo por causa desses obstáculos (I1, I2, I4, I5). Três das quatro informantes, que, apesar de já terem sentido esses obstáculos, nunca optaram por desmanchar um duo, revelaram algumas possibilidades alternativas de atuação. A I3 disse que opta por estipular uma data até à qual os alunos deverão ter montado a peça. Já a I6 e a I7 frisaram o importante papel que a generosidade e a interajuda entre os alunos devem desempenhar nestas alturas. A I6 afirmou ainda que crê ser pouco pedagógico desistir a meio do trabalho com aquele duo, e elevou a ideia da persistência como forma de evidenciar e trabalhar sobre as fragilidades individuais.

Influência de tocar a mesma peça com um parceiro diferente: Oito informantes comprovaram que o facto de o aluno tocar a mesma peça a quatro mãos com outro parceiro, como por exemplo, um familiar, tem influência na maneira como toca com o seu colega. Desse grupo, apenas a informante I8 disse que, embora nunca tenha testemunhado isso, visto que nenhum dos seus alunos tem familiares que toquem, acredita ser possível, e que, a acontecer, seria sempre positivo, para o aluno entender que há várias formas de tocar a mesma peça.

Dos oito informantes, cinco apontaram influências positivas: maior interiorização da música como um todo (I1), envolvimento da família no trabalho do aluno e adaptabilidade natural das crianças (I5), entendimento de que, na vida, vai-se sempre tocar com pessoas diferentes (I6), desenvolvimento da adaptação auditiva (I7) e maior satisfação no momento do estudo, que acaba por tornar-se mais lúdico, e incentivar à montagem da peça (I9).

Duas informantes apontaram alguns problemas que isto pode trazer, tais como: a possibilidade de confusão gerada pelo ruído de várias opiniões (I2) e o excesso de intromissão por parte dos pais que pode entrar em conflito com o trabalho do professor (I4).

A informante I3 teve de pensar bastante antes de responder, e acabou por ponderar a hipótese de essa participação de outra pessoa ajudar a acelerar a aprendizagem do repertório, mas não evocou nenhum caso concreto.

Critérios por detrás da distribuição das partes: Os informantes I1 e I2 admitiram pensar principalmente na correspondência direta entre as capacidades/nível do aluno e as dificuldades impostas pela parte musical. Ou seja, ao aluno com mais desenvoltura na leitura, é dada a parte com o texto mais exigente (I1). A informante I2 afirmou que essa correspondência é fulcral quando as duas partes são discrepantes em termos de nível. Quando são equivalentes, admite pensar de que forma a musicalidade do aluno pode beneficiar a interpretação da obra, ou o

contrário, de que forma a musicalidade exigida pela parte musical pode instigar à evolução de um aluno com esse lado menos desenvolvido.

As informantes I3, I5 e I6 responderam que tentam sempre ir trocando a distribuição pelas várias peças, para que cada aluno tenha a oportunidade de experimentar o *primo* e o *secondo*. A I3 atentou, no entanto, para os casos em que os alunos têm graus diferentes. Aí, prefere dar o *secondo* ao aluno mais avançado, e o *primo* ao mais iniciante. Já a I6 referiu que, no nível de Iniciação, gosta de pensar no desenvolvimento de capacidades suscitado por certa parte, dando o *secondo* a um aluno que tenha de melhorar a leitura em clave de fá, por exemplo.

A informante I4 gosta de confrontar os alunos com as suas resistências ou ideias limitadoras, dando a parte grave propositadamente aos alunos que não gostam dos graves, ou que acham que “nos graves não há melodias”, para eles apreenderem as capacidades sonoras do piano.

As informantes I7, I8 e I9 também parecem inscrever-se nesta lógica de superação de ideias e de fragilidades como determinante na distribuição. A I7 advoga que se coloque o aluno com o toque mais pesado na parte grave para que ele aprenda a controlar o *touché*, enquanto a I8 desenvolve a importância pedagógica de contrariar a “tentação de fazer o aluno brilhar com as suas facilidades naturais”, e a I9 afirma que é importante pensar não apenas no que o aluno já é capaz de fazer, mas sobretudo no que ele pode aprender com o estudo daquela parte.

Quadro-Síntese 4 - Área Temática: Contributo pedagógico da abordagem a quatro mãos

<p>Melhoras e evolução individual do aluno</p>	<p>Melhorias no geral</p>	<p>“Hm, na parte técnica nem tanto...a não ser que consideremos técnica a parte de que eu falei, de manter uma pulsação, manter o ritmo, aí claro (...) Hm...interpretativa, sim (...) as dinâmicas. Então, há um desenvolvimento muito grande, o aluno consegue perceber (...) quando tem o outro aluno a fazer ele também quer fazer, já está mais atento às dinâmicas. Nesse sentido, claro, eu noto que o aluno fica mais...susceptível a essas coisas” (I1)</p> <p>“Já [testemunhou uma evolução individual graças ao quatro mãos]. Há uma diferença...na evolução que tinham anteriormente e da que passam a ter depois de experimentarem (...) tocar a quatro mãos. Nota-se mesmo, agora lembro-me (...) Os pequenitos (...) começavam a ficar entusiasmados, e a certa altura (...) começam eles a tocar a parte do professor. E conseguem, e vão por aí fora. Já ouviram muitas vezes, já tocaram a outra parte, e então (...) dá-lhes mesmo uma vontade de avançar, de não ficar só nas duas mãos iguais ou muito fáceis. Então passam para um nível mais avançado, mas conseguem aos poucos... E às vezes é uma surpresa” (I2)</p> <p>“É assim, eu não sei se posso dizer que é graças a isso, porque eu nunca trabalhei só isso, trabalho sempre repertório a quatro mãos ao mesmo tempo que trabalho a solo (...) Em termos de desenvoltura técnica, eu acredito que ajude, mas não tenho nenhuma memória de um caso em que tenha sido gritante a diferença. O que eu noto sempre é que eles vêm entusiasmados, ou seja, isto ajuda muito na associação positiva com o instrumento, com a música, com o estudar (...) isto faz com que eles depois provavelmente tenham mais vontade de tocar e passem mais tempo ao piano (...) Acho que traz benefícios (...) mas por outro caminho (...) traz isso mas porque eles têm uma atitude mais positiva (...) Não propriamente porque tocaram a quatro mãos” (I3)</p> <p>“Sim. Portanto, a riqueza sonora, sobretudo (...) a parte dos extremos do piano (...) enriquece imenso a paleta sonora do pianista” (I4)</p> <p>“Sim, sim (...) Lembro-me de muitos alunos evoluírem muito a nível auditivo. Passarem a ouvir melhor. E o ouvir melhor inclui...não</p>
--	---------------------------	---

		<p>correr...melhorar o som...serem mais expressivos. Em termos de expressividade e dinâmicas, sim, sim. Lembro-me de vários” (I5)</p> <p>“Sem dúvida, sim. Porque esta capacidade auditiva...e capacidade de olhar para a pauta, saber a parte do colega, estar à espera daquela nota (...) Saber contar, saber ouvir, saber estar á espera (...) Depois, as pautas vêm sempre com...todas as partes, quatro partes. Quatro mãos, nós estamos a olhar para tudo ao mesmo tempo (...) isso tudo desenvolve a leitura deles, mesmo que não toquem aquela nota (...) naturalidade na leitura e compreensão da pauta” (I6)</p> <p>“Com certeza. É recorrente...o enriquecimento daquele aluno (...) Sem dúvida alguma, existe uma sensível diferença. Positiva. (...) Em sentido de pulsação, em sentido de articulação, em sentido de escuta...coordenação, pedalização. É realmente muito útil” (I7)</p> <p>“Para falar a verdade, não em relação a aspetos técnicos e interpretativos, mas em relação ao gosto, ao gozo, na fruição da música que faz. Até porque se o meu critério é procurar que a peça a quatro mãos seja mais fácil do que os desafios que se colocam a solo, para estimular a fruição musical...a probabilidade de haver uma evolução em termos técnicos ou musicais não é muito alta (...) mais na vivência do instrumento e da música. Quebrando um bocadinho aquela noção que nós temos da solidão absoluta do estudo de piano (...) que é um fator muito pesado na questão psicológica do pianista” Alguns professores mencionaram que, tocando a quatro mãos, os alunos conseguem gerir melhor o nervosismo, antes de se apresentarem em palco. Concorda?</p> <p>“Não é um objetivo em si. Mas claro que sim. Não é por acaso que aos pequeninos eu digo que eles tocam comigo, porque há um sorriso, há um piscar de olhos, há o lembrar onde é a posição (...) Acho que é uma mais-valia importante. Agora, não é um objetivo em si. Acontece e é positivo, mas também pode acontecer o contrário (...) E depois, se os alunos, tendencialmente, como é o caso, normalmente a quatro mãos põem a partitura...mas nenhum deles está a ler a partitura (...) No palco estão os dois a tocar de cor, e se não houve o treino estrutural (...) de antecipar as situações de performance (...) O tocar com partitura, a reação ao erro, o resolver as situações, não pegar entre aspas o nervoso ao colega do lado. O</p>
--	--	--

		<p>saber que, não sendo batoteiro, se pode repetir a mesma nota até que o outro encontre o seu sítio. O saber que se pode tirar uma mão e apontar para a partitura (...) Não são coisas que devem ser deixadas à espontaneidade e ao acaso do momento. São tudo conteúdos do trabalho a quatro mãos. (...) pode ser uma mais-valia (...) alguma cumplicidade, alguma solidariedade, alguma empatia entre os alunos, não é?” (I8)</p> <p>“Eu acho que o mais notável foi mesmo os alunos que tinham dificuldades com a subdivisão (...) notei ali um salto grande. E mesmo em qualidade de som (...) notei resultados, notei benefícios (...) De controlo e qualidade de som. Muitas vezes os alunos iniciantes têm sons muito frágeis” (I9)</p>
Melhorias e evolução individual do aluno	Condução das mesmas para o contexto a solo	<p>“E depois muitas vezes, noutras peças, noutras coisas, como eles já encontraram aquele tipo de dificuldade...depois já ultrapassam com muito mais <i>souplesse</i>” (I2)</p> <p>“Sim, sim. Sim, sim [lembra-se de algum caso em que tenha havido uma evolução notória de um aluno no seu repertório a solo]” (I4)</p> <p>“Sem dúvida, sim” (I6)</p> <p>“pode ser uma mais-valia [antecipar peripécias da situação de palco em contexto de sala de aula] e pode ser potenciada para o trabalho a solo” (I8)</p> <p>“Depois notava que, no repertório solo, que isso [trabalho de som] se tornava visível. Esses benefícios” (I9)</p>
Dificuldades e aspetos desafiantes	Maiores dificuldades e desafios	<p>“é a questão de não manterem o percurso da música (...) eles até começam bem, mas qualquer erro, param. E daí, atrapalha o outro, não sabem voltar (...) Não manter, primeiro o tempo. O andamento. O pianista, talvez por ser muito acostumado a tocar a solo (...) tem essa vantagem de usar o tempo a seu favor, e quando se toca num duo (...) a noção de tempo que o aluno tem que ter é bastante diferente (...) mais rigoroso e saber que qualquer falha tem de ser resolvida ali mesmo (...) Essa é a maior dificuldade, porque a tendência do aluno é errar e parar” (I1)</p>

		<p>“no princípio, é conseguirem a tal respiração ao mesmo tempo (...) interiorizar o, o tempo, o tocar a dois. Quando nós tocamos sozinhos, nós fazemos, entre aspas, tudo o que queremos(...)Agora, quando se está a tocar em conjunto...não é bem assim(...)Uma pessoa tem que...Faz um modelo e tem que se cingir àquele modelo(...) chegarmos ao ponto em que eles estão atentos ao que o outro está a tocar, para sentir que estão em unísono (...) Seguirem um e outro (...) Eles têm que estar a ouvir, a todo o momento, o outro também (...) [num coro onde cantou] púnhamo-nos todos com o mesmo passo, a mesma cadência. Que é basicamente a mesma coisa que a gente pretende...quando tocam o mesmo instrumento duas pessoas (...) É isso, estar a ouvir o outro e estar...dentro, na mesma onda” (I2)</p> <p>“Hm...rítmico. Quando eles não tomam atenção...a pausas, a tempo de espera...porque estão habituados a tocar sozinhos (...) e quando se juntam...quero dizer, é comum haver momentos em que eles não sabem muito bem o que vai acontecer na outra parte (...) Portanto quando há pausas e assim eles não sabem processar tão bem (...) Depois, às vezes(...)não é propriamente uma dificuldade mas tem de se trabalhar um bocadinho, as entradas e as saídas (...) perceberem como dão uma entrada (...) comunicar o tempo ao colega, para garantir que estão com o tempo igual (...) momentos de pausa, ouvir o outro e perceber como é que a parte encaixa, e questões de entrar ao mesmo tempo, sair ao mesmo tempo e dar o tempo.” (I3)</p> <p>“Olha, a leitura. Porque querem todos tocar em clave de Sol. Clave de Fá...metem um travão (...) há muitas lacunas [na parte rítmica], que eles muitas vezes têm a parte rítmica neles, mas não traduzem...na partitura, não sabem o que é que lhe corresponde” (I4)</p> <p>“é os dois terem unidade a tocar, parecerem um só a tocar. Isso tanto a nível rítmico. Esse é um problema, e acho que é um problema...geral, há sempre um que corre ou...se o outro toca mais devagar, depois aquilo não vai coordenado, acontece muito (...) Tanto a nível de equilíbrio sonoro (...) Quando um aluno está a fazer o <i>secondo</i>, tem de ter muito mais cuidado com o som, se a melodia estiver no <i>primo</i> (...) é o ritmo. Manter a pulsação, os dois alunos. E manter um equilíbrio sonoro”. (I5)</p>
--	--	---

		<p>“Hm...Pronto, a leitura em primeiro lugar. Depois, em segundo lugar, hm... Esta capacidade emocional, de controlo emocional (...) nos primeiros tempos, ter uma pessoa ao lado dele (...) estão tímidos, isto pode bloquear um bocadinho o trabalho (...) Depois, quando mais crescidinhos, quando já surge pedal, a distribuição do pedal. Quem vai fazer o pedal” (I6)</p> <p>“É se escutarem” (I7)</p> <p>“o mesmo tipo de gesto para a produção do objeto musical sonoro...o mesmo tipo de entendimento...de capacidade de reação para construção de um equilíbrio sonoro e interpretativo (...) Claro que há essa adaptação [noutras formações de música de câmara], mas no mesmo piano, acho que implica especificamente um tipo de simbiose. Idealmente, claro.” E mesmo a gestão do espaço, não é? “A gestão do mesmo espaço, a gestão de um ter o pedal e o outro não (...) a antecipação e a planificação do gesto (...) o desenvolvimento auditivo para, na execução, se ter sempre presente aquilo que se vai ouvir e não só o que se vai tocar. E depois a gestão do som, claro.” (I8)</p> <p>“logo quando eles tocam no princípio é conseguir que eles comecem ao mesmo tempo. E em segundo, que mantenham uma pulsação estável. Acho que é o centro do problema (...) porque depois um hesita, no outro as subdivisões não estão bem feitas, e depois não pode haver hesitações (...) é pô-los sincronizados, no mínimo.” (I9)</p>
Dificuldades e aspetos desafiantes	Estratégias de superação de problemas e desafios	<p>“antes de tudo, eu procuro sempre associar a música a um movimento, para que eles tenham aquela noção do tempo, ainda mais tocando com outros alunos, que a perceção do tempo tem que ser igual à do outro (...) E depois é fazendo o aluno cantar enquanto o outro toca, cantar a parte dele, que iria tocar (...) Depois, trocar (...) Mas principalmente (...) é a questão de associar a música a um movimento, de estar quase fazendo como um maestro” (I1)</p> <p>“uma é tocarem individualmente para o outro ouvir. Para um conhecer perfeitamente o que o outro vai tocar. A partir daí...mesmo tocando em conjunto, pôr um a tocar ligeiramente mais forte que o outro. E depois, vamos tocar como deve ser (...) Se eles não conhecem mesmo a parte que o</p>

		<p>outro toca...acho que não têm a mesma noção (...) de estar a conseguir ouvir o outro” (I2)</p> <p>“faço análise da partitura (...) ponho-lhes as duas partes à frente e digo «Olha, estás a ver esta parte aqui? Esta parte aqui faz-se assim, portanto, la la la». Outra é...eu tento sempre tocar com eles antes em aula (...) até eles estarem prontos para tocar com o outro. Para a primeira vez que eles ouvem a parte do outro não ser quando o colega toca, porque aí normalmente há confusão (...) Às vezes isolo uma secção e trabalho até eles repetirem muitas vezes” (I3)</p> <p>“as preparações disso levam tempo. Eles sentirem o tempo antes de começar. Que compasso é. Sentirem a mesma coisa antes de começar. Pelo menos dois compassos. Saberem dar sinal um ao outro de que vão começar, sentir que vão respirar no mesmo sítio, que vão entrar na mesma nota ao mesmo tempo (...) Tudo isso leva tempo e eles às vezes impacientam-se comigo porque...estou a dizer «ainda não foi bem, ainda não podemos tocar, voltamos atrás» (...) «ora vais primeiro ouvir só a entrada do teu colega»” Costuma usar gravações para acompanhar os alunos no seu estudo individual? Por exemplo, ao <i>primo</i> dar a gravação do <i>secondo</i> (...) “Sim, sim. Às vezes faço isso, e eles próprios fazem isso uns com os outros (...) É engraçado” (I4)</p> <p>“eu faço muitas gravações (...) Gravo muito os alunos para eles ouvirem (...) muita repetição, muitos ensaios. Porque eu acho que as crianças têm de tocar muitas vezes, não basta tocar uma vez, como os adultos (...) Eu acho que é um trabalho muito...a longo prazo, quero dizer, há uma audição em Dezembro, eu gosto de começar logo em Setembro com (...) regularidade de ensaios” Eu por acaso não me lembro se fazia isto, eu acho que não...Gravar a parte do colega, para depois no estudo individual, eles terem a... “Não, isso nunca fiz. Isso não faço” (I5)</p> <p>“O recurso das novas tecnologias, de se gravarem, acho muito importante. É o recurso (...) mais utilizado hoje em dia (...) é um imenso recurso, que eu tenho usado” (I7)</p>
--	--	--

		<p>“duas estratégias, uma, de produção do gesto, ou seja, se eu quiser que eles aprendam a respirar (...) em termos de gesto musical, eu peço-lhes para eles exagerarem muito o movimento. Fundamentalmente. A outra estratégia é (...) pedir a um dos alunos para sair do teclado e eu tomo o seu lugar (...) e ele ter de dirigir, de maneira, por exemplo, a dar a entrada”</p> <p>Costuma usar gravações (...) gravar o <i>primo</i> e depois o <i>secondo</i> levar essa gravação para casa, ou não?</p> <p>“eu sempre pensei que era bom pedir aos alunos gravações para me mandarem. Só pus em prática este ano, com o confinamento (...) Porque também sei que a gravação, e o aluno confrontar-se com ele próprio a tocar, pode ser extraordinariamente pesado e extraordinariamente desmotivador (...) Normalmente eles descobrem que estão a tocar muito pior do que imaginavam (...) Essa é uma das razões para ter adiado a implementação dessa prática (...) Posso dizer agora (...) que vou passar a ter a prática de forma mais presente e recorrente (...) Até porque se constata que, ultrapasso o choque inicial, eles realmente vão melhorando na capacidade autocrítica e no desenvolvimento” (I8)</p> <p>“eu fazia como nas aulas individuais, eu dividia a peça por partes. «Agora vamos dividir a peça como um puzzle. Vamos só tocar estes quatro compassos. Agora quatro mais quatro» (...) quando a coisa não saía, pronto, eu marcava um ensaio só com um (...) porque às vezes é difícil, às vezes o outro também tem dificuldades para ultrapassar e às vezes aconteceu eu ter de dispensar um, para ser mais imediato, para o outro perceber qual era o produto final que devia sair dali” (I9)</p>
Dinâmica de grupo	Transferência de qualidades	<p>“em termos de sonoridade, não. Sim em termos de dinâmica, vê-se bastante. Em termos de atenção ao fraseado...às vezes até de movimentação das mãos (...) de um aluno que toca com as mãos mais livres, e o outro também, tá do lado, acaba querendo imitar. Inconsciente ou não” (I1)</p> <p>“Hm...não encontrei muitas vezes, não. Apesar de que...com os mais novos...isso (...) é um bocadinho mais lógico que aconteça, porque...se o outro está mais avançado, ele naturalmente tenta...imitar o que está a ouvir. Não é imitar tipo macaquinho. Muitas vezes isto não é sequer racional (...) mas depois, o outro, o mais principiante, digamos...faz de facto. Agora, se são os dois do mesmo nível e o outro tem uma tendência mais...energica (...)</p>

		<p>e o outro é mais <i>soft</i>. <i>Aí...Bem, eu nunca tive essa experiência, mas assim falando de cor, e um bocado...estou a ver que...de facto isso até pode acontecer. Mas talvez...num estágio mais avançado deles.</i>”</p> <p>Por exemplo, estou a pensar, se um aluno que é mais controlado em termos de pulsação, e outro que desata a correr...</p> <p>“Aí sim. Aí já aconteceu. Muitas vezes o que era mais certinho vai atrás dele [do que corre], e depois o outro acaba por tornar-se também ele mais certo (...) cruzam ali as tendências (...) Normalmente, sim, e até ficam com uma certa variedade. Pronto, um que corre e outro que tá certo, o melhor é irem os dois certos, mas...no modo de tocar, um que seja mais melodioso, mais suave, mais calmo...e outro que seja mais enérgico, provavelmente...conseguem juntar essas duas coisas depois. Conforme a necessidade” (I2)</p> <p>“que eu tenha agora assim na memória, não...mas eu acredito que sim, que seja possível (...) quando eles estão a tocar de forma desequilibrada, eu tenho que os fazer ouvir o que o outro está a fazer e adaptarem-se (...) «Olha, estás a ouvir este som? Se tocares muito mais forte, depois não se ouve, e ele é que está a fazer bem porque a peça diz ali uma determinada dinâmica», o aluno tem que se adaptar, e eu acredito que isto depois facilite, mais à frente, quando eu tiver de lhe pedir algum tipo de adaptação” (I3)</p> <p>“Sim, um bocadinho. Sim. Os que são mais sensíveis vão muito atrás, entre aspas, de gísticas, de respirações...E pronto, às vezes até prejudiciais. Mas pronto, tá ali o professor para controlar isso” (I4)</p> <p>“Essa pergunta é pertinente. É verdade. Eles como tentam aquela unidade que eu te falei, aquele equilíbrio...pronto, há essa tendência para os dois alunos ficarem um só. E...imitam um bocadinho o som um do outro, eu acho que isso acontece. Não é ao fim de dois ensaios, percebes? É ao fim de-, pronto, com a regularidade” (I5)</p> <p>“Pode acontecer. Sim, por acaso sim. Com coisas boas e também com coisas más. Eles são muito vulneráveis nesse sentido, são muito...fáceis (...) por exemplo, a musicalidade de um aluno pode ser adotada por outro (...) E ao mesmo tempo a incapacidade ou pouca capacidade rítmica (...) pode influenciar o outro também. Já que ele estava à espera daquela nota, e se</p>
--	--	--

		<p>aquela nota não for tocada na altura certa, ele também cai no erro (...) Agora, capacidades artísticas também são interessantes. Quando um chega lá no palco e faz uma vénia quase a fugir, outro fica lá mais tempo e faz uma vénia mais bonita, eu chamo a atenção (...) É bonito quando os dois têm a mesma sensibilidade, mas às vezes não têm (...) mas trabalha-se também, não faz mal” (I6)</p> <p>“Olha, o que acontece é que, quem toca com o braço muito aberto, forçosamente, vai ter que fechar (...) Senão, não vai ser possível. Então, eu acho que existe uma melhora postural” (I7)</p> <p>“Confesso que, na prática, não (...) Era muito bom que isso acontecesse...Porque lá está, quando a gente procura afinidades, não quer dizer que os alunos sejam do mesmo tipo psicológico. Pode ser um mais desvolto, outro mais tímido (...) E seria muito interessante se houvesse qualidades diferentes que pudessem passar de um para o outro (...) Com toda a franqueza, nunca verifiquei isso. E se observarmos grandes pianistas a tocar a quatro mãos (...) os grandes pianistas mantêm a sua identidade musical e artística e não imitam com o vizinho do lado. Só que têm a capacidade de se equilibrarem com o que o outro está a fazer...mas não é que haja uma transferência (...) Seria muito interessante, mas não sei se é muito...nem frequente, nem expectável” (I8)</p> <p>“Sim. Para o bem e para o mal. Infelizmente (...) Já me aconteceu (...) no caso, duas alunas, ambas eram melhores amigas (...) e até eram duas alunas com potencial, e aquilo...A quatro mãos, há sempre uma personalidade dominante (...) E a aluna que tinha a personalidade dominante não era para...pronto, era para estragar” A pessoa que era mais líder não estava a (...) passar boas ideias (...) musicais e...sim. “Exatamente, e depois a outra imitava-a (...) Há grupos em que um tem uma personalidade muito dominante, e o outro tem uma personalidade mais esponja, absorve facilmente o meio em que está. Foi o par mais complicado que eu tive” (I9)</p>
--	--	---

<p>Dinâmica de grupo</p>	<p>Capacidades de diálogo e autonomia em relação ao professor na conceção musical</p>	<p>“Ah, sim, sim, e mesmo nos novinhos [abre espaço para eles dialogarem entre si] (...) Eu não vejo problema nenhum em perguntar ao aluno «Olha, você acha que essa passagem fica melhor em piano ou em forte?», ou seja, eu lanço a pergunta para eles responderem” (I1)</p> <p>“Sim, sim. Quero dizer, a própria natureza do que eles fazem já é diferente, há mais escolhas e decisões que têm de ser tomadas. Claro que se eles tomarem alguma decisão que eu veja que (...) não está de acordo com aquilo que eu penso, eu tento apresentar-lhes a minha perspetiva e fazê-los perceber até que ponto é que a deles tem fundamento (...) ou seja, eu guio um bocadinho a interpretação deles, mas definitivamente têm mais espaço para decidir (...) Mesmo questões mais básicas, por exemplo, o tempo (...) é um bocadinho mais a decisão que cabe a cada um deles, quando são mais velhos” (I3)</p> <p>“Sim, se eles discutem um pouco, porque (...) as orientações que o compositor dá...e o que eles também sabem naquele momento para as fazer, vai assim um passo. O compositor escreve daquela maneira, e depois um diz «mas eu acho que aqui deve ser assim», e o outro diz «eu acho que aqui deve ser assado» (...) eu digo «bem, eu sou professora, eu acho a vossa opinião muito importante, mas aqui nós temos que seguir o que está escrito na partitura» (...)O respeito deve haver sempre. O diálogo também deve haver sempre, a discussão deve haver sempre. Mas temos que...no fundo respeitar a pessoa que escreveu a partitura (...) nós professores é que temos de os ajudar a entender, por outros exemplos, até a dar outros exemplos (...) tocar e dizer-lhes «olha, e se fizemos isto? o que é que acham?» E depois eles próprios até chegam à conclusão, depois em discussão, «ah, pois é, pois é»” (I4)</p> <p>“Hm...Teoricamente acho. Mas na prática acho que eles não falam” (I5)</p> <p>“Sim, sem dúvida [que os autonomiza]. Acho que sim, porque (...) eu própria solicito ou aconselho, para que, fora do horário da aula, eles procurem estar juntos (...) Então procuram uma sala e praticam. E assim, tentam encontrar os pontos assim comuns, e melhorar (...) Isto dá uma responsabilidade a eles (...) porque trabalhar sozinho é uma coisa, mas trabalhar com outro é completamente outra visão, outra compreensão da</p>
--------------------------	---	---

		<p>peça. E quando eles conseguem fazer isto, aí está a autonomia deles também.”</p> <p>Sente que, de certa maneira, adota uma postura mais...passiva, quando os alunos são mais velhos? No sentido de dar ideias?</p> <p>“Não. Passiva nunca. Mas respeito a iniciativa deles e respeito as ideias (...) Por exemplo, uma pauta sem marcações de dinâmica. «Muito bem, então pensa tu, procura tu, e depois vamos ver se são boas ideias ou não» (...) Há umas coisas que eu aceito, percebendo que o aluno tem uma compreensão boa de fraseado...de culminantes...ou de resolução de frase (...)</p> <p>Algumas ideias é bom aprovar, com justificação, ou seja, tocar de uma forma e tocar de outra forma para perceber qual fica melhor. E assim, ele próprio também chega à conclusão de que afinal era melhor de outra forma, e não aquela que ele estava a pensar” (I6)</p> <p>“Sem dúvida (...) Por exemplo, quando você tem alunos que vêm de outros professores e você tem a incumbência de trabalhar repertório a quatro mãos. Sem dúvida você tem que escutar ambos...as, as, as vontades, e a bagagem que eles já trazem” (I7)</p>
--	--	--

Dinâmica de grupo	Atritos observados e atuação sobre eles	<p>“eu nunca tive alunos assim...em choque um com o outro” (I1)</p> <p>“Problema, problema não (...) nunca tive (...) posso ter sido eu que tive sorte. Mas nunca tive alunos que ficassem mesmo o pé e que fossem... desagradáveis. Não. Podiam sentir, não digo que não, que “Ai, o outro é que está a ter a parte principal, e eu vou ficar com isto”, mas a gente “Olha, está bem. Desta vez é assim, da próxima é ao contrário”. Olhe, eu também, vamos a ver. Em todos os anos que dei aulas, acho que a esse nível era muito fácil lidar com os alunos. Eles não eram assim...nunca me confrontaram em nada. Até podiam não estar de acordo, mas pronto, “Tudo bem, não estás de acordo, mas fazes” (I2)</p> <p>“Não. Foi sempre tudo muito tranquilo” (I3)</p>
-------------------	---	---

		<p>“Às vezes há, há. Isso existe (...) há pessoas que gostam de se evidenciar (...) E isso, a música a quatro mãos, mas não só, a música de câmara também ajuda. Cada um tem o seu papel e, portanto, cada um tem de respeitar o outro”</p> <p>Pois. E como é que costuma proceder para lhes fazer ver isso?</p> <p>“(...) converso. Converso muito, às vezes até demais” (I4)</p> <p>“Não. Não. Não, até porque eu não alimento essas coisas na minha aula...para mim são todos alunos, todos tocam bem e todos estão a aprender. Não sou professora de vedetas.” (I5)</p> <p>“Às vezes. Esse protagonismo existe, existe. Isso tem a ver com o carácter de cada um (...) Mas também é bom, um é líder por natureza e outro não é, gosta de estar na sombra, por exemplo, não dar a cara. Mas naquela peça a distribuição é essa, não vou mudar a cada aula (...) Mas, numa outra oportunidade, já é bom trocar (...) E não deixar que o líder seja sempre líder”</p> <p>Sim. E quando os dois querem liderar, como é que faz?</p> <p>“Tem que ter respeito (...) para compreender que não é a altura dele (...) Aquilo não é uma guerra de personalidades. Aliás, esta forma de trabalhar, quatro mãos, seis mãos, é um trabalho de respeito” (I6)</p> <p>“Eu acho que o gravador (...) é um grande espelho (...) e, pronto, eles são inteligentes, tem que confiar na inteligência musical deles também” (I7)</p> <p>“Curiosamente, durante o ano em que fiz isso, não, não tive nenhum caso disso...Não digo que não possa acontecer, mas não tive nenhum caso (...) mas não digo que não possa acontecer, lá está, personalidades. Acho perfeitamente possível” (I9)</p>
--	--	--

Fonte: elaboração própria

Síntese da Área Temática 4: Contributo pedagógico da abordagem a quatro mãos

Melhorias e evolução individual do aluno: Quando questionados acerca dos aspetos que mais tinham evoluído nos seus alunos graças à prática a quatro mãos, cinco informantes foram muito expressivos e imediatos na verbalização dos mesmos, nomeando o crescente entusiasmo dos alunos e a vontade de se superarem, por estarem em contacto próximo com partes musicais mais difíceis do que a sua (I2), o alargamento e enriquecimento da paleta sonora mediante o contacto com vários registos do piano (I4), a maior expressividade, alargamento de dinâmicas e capacidade auditiva (I5, I6), uma maior naturalidade na leitura e compreensão da pauta (I6), o valor de aprender a esperar (I6) e o desenvolvimento muito notório nos âmbitos da pulsação, escuta, coordenação e uso do pedal (I7). O informante I1 foi mais ponderado, mas acabou por destacar uma maior suscetibilidade e atenção às dinâmicas, e uma maior estabilidade rítmica. A informante I9, por sua vez, reportou-se aos casos em que pôde aferir melhorias significativas na qualidade do som e dissipação de dificuldades na subdivisão de figuras rítmicas.

A informante I3 mostrou-se relutante em atribuir a causa dessas evoluções à prática a quatro mãos, alegando que faz sempre esse trabalho em simultâneo com o trabalho das peças a solo. No entanto, afirmou que o entusiasmo suscitado pelo trabalho a quatro mãos resulta numa maior vontade de estudar, e que, por isso, pode trazer indiretamente outros benefícios. A informante I8 inicialmente também destacou apenas a questão psicológica, responsável por trazer uma maior fruição e gosto pela música. Ao ser questionada sobre uma eventual melhoria na gestão do nervosismo em situação de palco, a informante comprovou que, não sendo um objetivo em si, pode acontecer, mas também pode acontecer o contrário. Sendo assim, deve-se fazer a antecipação, em sala de aula, de um sem-número de imprevistos que podem ocorrer no palco. Reforçou que essa antecipação dos imprevistos ajuda os alunos a serem mais solidários e mais empáticos com o colega, e que isto é um conteúdo importante do trabalho a quatro mãos.

As informantes I8 e I9 referiram explicitamente a possibilidade de incorporação desses aspetos positivos no trabalho a solo. A informante I9 inclusivamente referiu que as melhorias na qualidade som acabaram por se tornar visíveis no repertório a solo. A afirmação por parte da informante I2, de que a maior predisposição à superação de dificuldades pode ajudar “noutras peças, noutras coisas” comporta uma certa ambiguidade - não se sabe se estava a falar do repertório a solo também.

Dificuldades e aspetos desafiantes: As dificuldades de ordem rítmica e de pulsação foram muito enfatizadas entre cinco informantes (I1, I2, I3, I5, I9). De entre essas dificuldades, mencionou-se a instabilidade individual do tempo/pulsação no encontro com o outro (I1), a falta de uma interiorização comum do tempo entre os dois alunos (I2), a pouca atenção a pausas e o desconhecimento da condução rítmica da parte do colega (I3), a falta de unidade e estabilidade de pulsação, no sentido em que há sempre um que corre ou que atrasa (I5) bem como a dificuldade em começar ao mesmo tempo e a sincronização rítmica perante eventuais hesitações individuais (I9). A dificuldade de escuta da parte do outro, do ponto de vista rítmico e sonoro, também foi enunciada pelas informantes I2, I5, I7 e I8. Esta última informante sublinhou a exigência do desenvolvimento auditivo para se conhecer muito bem não apenas o que se toca, mas o que se ouve também.

Os aspetos relacionados com a géstica também foram igualmente ressaltados pelas informantes I3 e I8. A primeira reforçou a necessidade da aprendizagem de como comunicar o tempo ao colega e como marcar uma entrada (I3). Já a segunda expôs a necessidade de se chegar a um acordo, entre os dois, de códigos gestuais para determinados objetos musicais sonoros, e conseguir reproduzi-los efetivamente (I8).

Outro aspeto referido, embora não muito desenvolvido, foi a dificuldade de leitura (I4, I6). A informante I4 disse que alguns alunos já são, à partida, pouco recetivos a trabalhar a clave de Fá, e que outros, muitas vezes, têm dificuldade em corresponder determinado ritmo à sua figuração na partitura. A informante I6 circunscreve essa dificuldade de leitura aos alunos mais novos, e nos mais crescidos sublinhou o pedal - escolha de quem vai aplicar o pedal e como.

Outros aspetos mais pontualmente referidos foram a incapacidade de manter o fluxo da música, apesar dos erros (I1), e o bloqueio gerado pela timidez e desconforto social de certos alunos mais novos (I6).

Para fazer frente a essas dificuldades e desafios, quatro informantes afirmaram entusiasticamente recorrer a gravações (I4, I5, I7, I8). Duas informantes explicitaram que essas gravações ajudam a detetar e resolver problemas relacionados com a falta de escuta entre os dois (I4, I7). A informante I8 admitiu que, antes do confinamento aquando da primeira fase da pandemia COVID-19, guardava algumas reservas quanto às gravações, por considerar que podiam causar um embate negativo em alunos com um certo perfil psicológico. No entanto, no decorrer dos últimos meses, decidiu dar uma oportunidade a essa estratégia e ficou

agradavelmente surpreendida com os resultados na capacidade de autocrítica e desenvolvimento.

Outras estratégias de superação de problemas consistem em: associar a música a um movimento e adotar junto dos alunos a postura “quase como um maestro” (I1), pedir a um dos alunos que cante a sua parte enquanto o outro toca a parte dele, e depois trocar (I1), pedir a cada aluno que toque individualmente a sua parte enquanto o outro ouve e, quando tocam em conjunto, exacerbar muito o volume de uma das partes (I2), analisar a partitura de cada parte junto dos alunos e depreender, através disto, como a peça deverá soar (I3), isolar e repetir secções mais críticas (I3), preparar muito bem a sensação e igualdade do tempo entre os dois, antes de começar a tocar (I4), treinar muito bem os sinais de entrada (I4), insistir na repetição da execução musical e na regularidade de ensaios (I5), pedir que os alunos exagerem os gestos musicais (I8), pedir a um dos alunos que saia do piano e dirija a peça ou dê a entrada (I8), delinear secções mais pequenas da partitura e marcar ensaios só com um dos alunos (I9).

Dinâmica de grupo: No que toca à possibilidade de se dar uma transferência de qualidades entre os alunos envolvidos, seis informantes comprovaram que isso já aconteceu com os seus alunos, em diferentes medidas que passarei a explicitar. Segundo a experiência do informante I1, esta transferência ocorre sobretudo ao nível da atenção às dinâmicas, ao fraseio e até na imitação de certos movimentos da mão. A informante I2 referiu que nunca observou isso ao nível da sonoridade (como conduzido pela pergunta que lhe fiz), mas que já tinha percecionado ao nível rítmico, de haver uma troca entre quem é mais estável e quem é mais instável/apressado. A informante foi de opinião que essas transferências de sonoridade podem acontecer, mas apenas num nível mais avançado. As informantes I4 e I6 atestaram que isto pode dar-se em alunos mais sensíveis e moldáveis, e que pode funcionar de maneira positiva, como na absorção da musicalidade do colega (I6), mas também negativa, quando se deixam levar por gesticulações enganosas (I4) ou incapacidades rítmicas (I6). A informante I5 achou esta questão bastante interessante, e admitiu que os alunos tentam imitar um pouco o som um do outro, sendo isto um resultado natural da tendência de procurarem o equilíbrio sonoro. Relembrou, no entanto, que só acontece ao fim de muitos ensaios. Já a informante I9 enfatizou as repercussões negativas, quando o aluno com mais sentido de liderança manifesta, musical ou verbalmente, ideias que vão de encontro ao que a música pede e, conseqüentemente, o aluno “mais esponja” acaba por ceder e a música, num todo, sofre com isso.

As informantes I3 e I8 referiram que nunca testemunharam isso com os seus alunos. No entanto, a informante I8 refletiu sobre o assunto e concluiu que seria muito interessante se isso acontecesse, embora não saiba se é realista ter essa expectativa no contexto ensino-aprendizagem. A informante I7 falou da assimilação rápida de melhorias posturais conducentes à melhor gestão de espaço entre o duo. Portanto, não abordou tanto a questão da transferência de qualidades, mas mais a assimilação rápida e forçada de novos hábitos, por força de tocar com outra pessoa no piano.

No que toca ao desenvolvimento da autonomia do duo em relação ao professor na conceção de ideias musicais ou outros aspetos, cinco informantes responderam que estimulavam essa autonomia, seja através da concessão de espaço para os alunos decidirem, entre si, o que fazer numa determinada passagem ou o andamento a que pretendem tocar, sempre dentro de certas balizas dadas pelo professor (I3), seja através de perguntas de resposta fechada que ajudem a guiar os alunos mais novos (preferes X ou Y?; e se fizermos isto?) (I1, I4), seja através da incitação direta à procura, quando por exemplo, a partitura não dá indicações de dinâmica (I6). A informante I7 reforçou a importância de se confiar na inteligência musical e no conhecimento prévio que os alunos já trazem de anos ou professores anteriores.

A informante I6 observou ainda que os alunos são aconselhados a decidir um horário e uma sala onde estudar fora da aula, e, portanto, considera isso um incentivo à autonomia também, visto que no ensaio não terão o acompanhamento do professor.

A informante I5 apresentou uma opinião mais contrastante, dizendo que seria bom que os alunos discutissem as ideias musicais entre eles, mas que isso não acontece.

No que concerne os atritos observados entre os alunos, ou uma má gestão dos níveis de “protagonismo”, cinco dos sete informantes foram muito categóricos em afirmar que nunca observaram isso na sua sala de aula (I1, I2, I3, I5, I9). A informante I2 ponderou que talvez algum aluno já se tivesse sentido injustiçado ou ofuscado pelo colega ou pela professora, mas que nunca externalizou numa atitude mais desagradável ou combativa. Uma das informantes que respondeu pela negativa admitiu, no entanto, que isso é perfeitamente possível de acontecer (I9).

As informantes I4 e I6 admitiram a existência desse tipo de situações, e ambas destacaram o papel do professor na sensibilização ao respeito pelo colega e pela música, pois no fundo, essa

vontade de se sobrepor é uma atitude anti musical, que a música a quatro mãos e a música de câmara no geral devem ajudar a trabalhar.

Quadro-Síntese 5 - Área Temática: Atitudes do sujeito relativamente ao repertório

Preferências	<p>“é sempre uma coisa mais acessível do que o aluno [o grau do aluno]. Coisas mais (...) ligadas ao movimento, por exemplo, há muitas valsas ou...espécie de marchinhas, em que o ritmo é bastante constante. Hm, peças de jazz também (...) há uma autora, que é a Martha Mier, tem uma coleção de blues para vários níveis (...) coisas que (...) o aluno possa ser facilmente envolvido pela música, pelo ritmo, pela rítmica da música. Às vezes, transcrições de música brasileira, de chorinho, tem um ritmo mais (...) dançante, e eles conseguem assimilar bem a questão do ritmo. Em geral é variado (...) Costumo procurar vários métodos (...) Geralmente coisas mais ritmadas, mais apelativas, mais alegres” Nunca calhou dar repertório mais clássico? “Não, não, não. Penso que seria um...um desafio a mais do que eu proponho, para tocar a quatro mãos” (I1)</p> <p>“As que dava aos meus alunos eram as de...Iniciação. Eu era a professora, tocava a parte de professor. E eles tocavam a do aluno. Na altura tinha vários livritos (...) Mas agora já nem me lembro” (I2)</p> <p>“Hm, não sou assim tão seletiva, acho que é eclético. E, além de ser eclético, é um bocadinho o que existe porque (...) quando eu lido com faixas etárias de miúdos muito pequeninhos, não há um grande corpo de repertório só de um determinado estilo ou de uma determinada época ou compositor. Uso álbuns de música a quatro mãos, que estão feitos assim para miúdos mais pequenos, alguns têm canções tradicionais, outro têm repertório mais clássico, tenho um que são de duetos de jazz (...) Também já usei Wohlfahrt, ou Diabelli, ocasionalmente (...) Quando eles já sabem um bocadinho mais avançados, aí já pego em peças do repertório assim mais...erudito. Já tive alunos a tocar a Fantasia de Schubert (...) sonatas de Mozart” (I3)</p> <p>“Olha, no início (...) faço muito aquele, o ABC Martin, a Barbara Mason - Duetos, pronto, esse tipo de repertórios...muito básico. E depois vou para Diabelli, pronto, há várias formas de se chegar a compositores mais trabalhosos. Mas normalmente não saio muito desse tipo de repertório, porque eles também não têm grande leitura (...) Em</p>
--------------	--

	<p>alunos mais crescidos já tenho feito coisas mais difíceis, obviamente. <i>As Danças Norueguesas</i> de Grieg. Agora, não é um repertório muito utilizado, é mais...peças jazzísticas, eles gostam mais de fazer...dá-lhes mais gozo vá, entre aspas (...) Liberta-os um bocadinho do repertório clássico (...) não quer dizer que não façam também, por que não? Uma pecinha ou outra de Mozart, ou Beethoven (...) mas é mais difícil e...tenho de ter mais tempo para isso.” (I4)</p> <p>“as peças a quatro mãos são sempre um bocadinho mais acessíveis do que [o grau do aluno]. Aprendi isso com a minha experiência” E porquê, porque é que isso acontece? “Olha, fiz isso porque às tantas, dei algumas vezes peças difíceis, depois de repente, estava-se muito tempo individualmente com cada um para...resolver os problemas técnicos e de montagem (...) O que era uma coisa que eu não queria, não é esse o meu objetivo nas peças a quatro mãos (...) Comprei um caixote com montes de partituras, daqueles compositores assim meio-, de música ligeira, e jazzística, não é jazz puro, mas com...aquelas síncopas (...) e eu acho que os alunos gostam imenso desse estilo. Ou seja, música ligeira barra pop. Não estou a falar dos alunos de primeiro ou segundo ano, que têm obviamente de tocar (...) os Thompsons, a Barbara Mason (...) Mas pronto, quando eles tocam a quatro mãos gosto de fazer um bocadinho esse trabalho, de música assim mais ligeira (...) E também, vivemos no século XXI, é preciso tocar música mais...mais atual” (I5)</p> <p>“Tudo o que houver. Nas iniciações, há manuais (...) Por exemplo, eu uso muito aquelas peças de Barbara Mason, que têm uma leitura muito fácil e parte gráfica também muito boa (...) as pautas são grandes, as notas são grandes. Aquilo faz toda a diferença nos alunos com seis, sete, oito anos. Às vezes há pautas que não são graficamente muito fáceis. Nesse caso, eu aumento um bocadinho, para que não entrem em pânico (...) Depois, quando mais crescidinhos (...) desde o barroco até aos românticos, românticos é muito bom tocar, mas isso depende muito do nível do aluno. Depende, depende (...) A matéria prima é o aluno, depois a matéria <i>secondo</i> já é o repertório.” (I6)</p> <p>“Os clássicos, sem dúvida, são os meus preferidos. Não que não se tenha, por exemplo, hoje... mas já são coisas mais difíceis, mas existe.</p>
--	---

	<p>Existe a quatro mãos o Stravinsky...Bartok também. Grieg. Eu acho que você pode dar uma visão geral, mas eu gosto muito dos clássicos” (I7)</p> <p>“(...) usar só cinco notas, existe várias coletâneas de vários autores. E é sempre uma forma positiva de abordagem...por essa razão da leitura (...) melodias divididas pelas duas mãos, também são outra forma de abordagem muito adequada em termos de Iniciação (...) Em termos de gênero, a coisa pode ser mais abrangente, pode ter assim um certo ar tipo <i>boogie</i>...mais jazzístico...pode ser coisas com caráter mais...de contar história, pode ser mais clássico, usando minuetos, formas de dança e assim.” (I8)</p> <p>“(...) ainda não tive oportunidade para arrumar muito repertório mas...Mozart tem sonatas muito interessantes para piano a quatro mãos (...) Também há imensas reduções, seja de Mozart, seja de Bach (...)” (I9)</p>
<p>Percepção da dificuldade em encontrar repertório bem escrito e didático</p>	<p>“Sim...sim [é difícil]. Apesar de que (...) quem escreve essas peças tem uma necessidade específica. E cada aluno tem a sua dificuldade (...) portanto eu entendo que não haja (...) Penso que o repertório a quatro mãos é bastante rico, e...claro, que supra todas as necessidades do aluno é difícil (...) Ainda mais que, com a massificação do ensino articulado (...) não podemos comparar as necessidades de um aluno que dez anos atrás ia para o Conservatório com a que...entra hoje no ensino articulado” (I1)</p> <p>“Hm, não. Olha que eu acho que não. Tenho vindo a descobrir álbuns...quero dizer, não se compara a quantidade de repertório que há para quatro mãos e a quantidade de repertório que existe para solo, nunca se compara. Não é equivalente de todo. Há muito menos para quatro mãos. Mas, ainda assim, existe (...) Eu tenho sei lá, agora assim de memória tenho (...) seis álbuns que tenho assim de repente...na memória, que uso com miúdos mais novos (...) tenho imensa coisa para escolher” (I3)</p> <p>“Não, acho que hoje em dia...há muita coisa boa. Quero dizer, por aquilo que eu tenho observado (...) tudo é aproveitável (...) o</p>

	<p>repertório que nós temos visto é todo bom. O da Iniciação, que nós temos utilizado...está provado que é bom. As Barbaras Masons, sei lá...mesmo os Thompsons (...) De qualquer das maneiras, há tanta escolha, que é difícil não haver uma escolha boa para o aluno” (I4)</p> <p>“Não, acho que há imensa coisa. Há imensa coisa, imensa. Felizmente. E no piano temos muita muita coisa” (I5)</p> <p>“Fácil não é. Fácil não é, mas existe, sim.” (I6)</p> <p>“Não. Não, eu acho que o material está todo aí, desde o século XVIII. É que as pessoas não têm o hábito de usar. Mas o material existe sim, com certeza” (I7)</p> <p>“Hm...Dá algum trabalho. Começa a haver, mas a verdade é que, muito frequentemente, a possibilidade de comprar não é simples. Ou porque demora muito tempo, ou porque vem da América (...) há assim alguns constrangimentos que surgem (...) Não sendo difícil, começa a ser gradualmente mais fácil (...) Onde a gente costuma bloquear o processo é quando o nível de complexidade de leitura sobe muito, e aí tornam-se peças mais de repertório...de conjunto, do que peças didáticas.” (I8)</p> <p>“Não, porque...como a opção era tão vasta...não, não senti que fosse difícil. Não digo que não haja repertório, sobretudo agora, às vezes nós encontramos reduções para piano a quatro mãos (...) e a gente repara claramente que [quem escreveu] não experimentou tocar aquilo (...) Mas...senti que a oferta é tão grande e imensa que não acho que haja dificuldade, e dificuldade variado e adequado às necessidades de cada um” (I9)</p>
--	--

Fonte: elaboração própria

Síntese da Área Temática 5: Atitudes do sujeito relativamente ao repertório

No que diz respeito ao repertório preferencialmente aplicado pelos informantes, foi possível verificar algumas tendências através das várias respostas. Para o nível de Iniciação, as preferências pareceram espalhar-se por uma grande variedade de métodos pensados especificamente para este nível, desde aqueles que têm canções tradicionais e repertório clássico simplificado (I3), aos mais jazzísticos (I3, I8), passando pelo *boogie* e outras formas de dança (I8). A informante I8 também destacou repertórios em que a parte do aluno usa só cinco notas ou em que a melodia se encontra dividida pelas duas mãos. As peças que se propõem a contar uma história também surtem efeitos bastante positivos (I8). Em termos de autores, os mais frequentemente mencionados foram John Thompson e Barbara Mason (I4, I5, I6). Desta última, a informante I6 elogiou a adequação da parte gráfica, o que ajuda bastante na compreensão da pauta musical por parte da criança.

Para outros níveis de aprendizagem, as preferências pareceram recair sobre músicas com uma forte componente rítmica ou de dança (I1), peças do universo jazzístico ou ligeiro/pop (I5), peças de Diabelli e Wohlfahrt (I3, I4), com algumas incursões mais esporádicas por repertório erudito mais avançado, como as *Danças Norueguesas* de Grieg (I4), a *Fantasia em fá menor* de Schubert (I3) e as sonatas de Mozart (I9). Apenas a informante I7 se cingiu única e exclusivamente ao repertório erudito.

Um aspeto partilhado entre os informantes I1 e I5 é a necessidade que o repertório escolhido para trabalhar a quatro mãos seja mais acessível do que o repertório a solo que os alunos estão a trabalhar. Segundo eles, o trabalho a quatro mãos deve focar-se sobretudo no grupo, e em superar os desafios que aqui se colocam, pelo que é de evitar dar peças em que a exigência da parte individual de cada aluno venha a suplantar essa componente.

Relativamente à perceção de dificuldades em encontrar repertório bem escrito e didático, apenas duas informantes revelaram sentir alguma dificuldade (I6, I8). Dessas duas, apenas a I8 apontou fatores concretos, nomeadamente, os constrangimentos dos tempos de espera quando as obras são encomendadas, e a complexidade de leitura empreendida nalgumas peças, que dilui o intuito didático que deveriam ter. Entre os sete informantes que responderam que não era difícil, pareceu consensual que existe uma grande variedade de opções, desde o imenso e longo repertório do cânone erudito (I7), à multiplicidade de álbuns e coletâneas para alunos mais novos (I3, I4).

Quadro-Síntese 6 - Área Temática: Relevância dada pelo sujeito à prática de piano a quatro mãos

Relação com a música de câmara	<p>“Hm, não, eu penso que...se ele teve boas bases até ao quinto grau, não há porquê ter, além da música de câmara, o piano a quatro mãos [a partir do momento em que têm música de câmara como unidade curricular] (...) Claro, se o aluno quer seguir a nível profissional, sabe que o repertório a quatro mãos também é bastante rico, bastante...vasto, e ainda para ser explorado. Posso dar um exemplo de (...) um casal na minha escola que (...) trabalha tudo a quatro mãos. E têm projetos, apresentam concertos a quatro mãos, e é bastante interessante explorar...nesse sentido (...) Ou seja, há mercado para isso” (I1)</p> <p>“Redundante acho que não é. Porque a música de câmara não é um instrumento, são uma data deles (...) portanto, não é redundante. (...) o trabalho que se fez a quatro mãos, eu acho que vai ter todo o sentido quando se vai tocar com outros instrumentos em grupo. Faz todo o sentido toda a experiência, toda a aprendizagem que já tiveram. Há bocadinho eu disse «Ah, são instrumentos diferentes, são timbres diferentes, é mais fácil estar a ouvir os outros, piano tamos a tocar no mesmo instrumento...» É talvez uma aprendizagem anterior que seja boa (...) Porque os vários timbres que se conjugam e depois o conjunto mesmo que ouvimos, já, já é mais fácil, quanto a mim...quando já se vem de um estudo a quatro mãos” (I2)</p> <p>“Tu estás a partir do pressuposto de que eles também têm música de câmara?” Ah, pois. Porque os teus não têm, não é? “Não têm, não têm, eles nunca têm outra possibilidade de tocar em conjunto, portanto, de todo, não é redundante” Sim, pois (...) Acaba por ser a única via de música de câmara que eles têm, não é? “Sim” (I3)</p> <p>“Pronto, eu acho que a música a quatro mãos é uma boa introdução. Pelo menos é o que nós temos aqui...mais à mão. E depois, a transferência para outro instrumento acho que é fundamental também. Não só porque eles descobrem outro tipo de timbres...a criatividade deles é explorada de outra maneira, e isso depois vai ser útil, mais tarde, para a interpretação do repertório pianístico. Hm...e pronto, para o percurso académico deles, obviamente. O saber ouvir outro instrumento (...) Não se consegue assim tão bem [num primeiro contacto], não é tão bem conseguido. Mas lá mais à frente, eles depois acabam por perceber que afinal lucraram muito a tocar com outros instrumentos, mas é porque já têm a referência de um repertório que fizeram antes, a quatro mãos, da coordenação, do saber dar lugar ao outro, espaço ao outro, isso tudo...que se aprende (...) com o repertório a quatro mãos”</p>
--------------------------------	--

	<p>Então, no fundo, considera que é uma boa via de preparação para o trabalho em música de câmara... “Exatamente.” Mas acha que, por exemplo, se um aluno tiver o seu grupo de música de câmara, acha que é redundante estar também a trabalhar a quatro mãos, ao mesmo tempo? “Ai, pode sempre fazê-lo. Pode sempre fazê-lo. (...) claro que não há tempo para isso. O tempo é o principal fator (...) Pronto, se houvesse, acho que (...) é sempre bom fazer coisas diferentes, há sempre a ganhar” (I4)</p> <p>“Hm...Quero dizer...Quatro mãos, tocar a quatro mãos é diferente de tocar com piano e violino, por exemplo. Não tem nada a ver. E...acho super interessante (...) acho que é melhor, conforme te disse...porque para mim é mais fácil e prático fazer a quatro mãos, em que sou professora dos dois, controlo os dois, controlo o ensaio, é na minha audição, é no meu ensaio. Pronto. Se for com outro instrumento é muito mais complicado. E a disciplina de Música de Câmara...não existe. Não existe um professor a dar Música de Câmara naquela escola e não existe a disciplina de Música de Câmara” (I5)</p> <p>“É...muito importante para depois abrir o caminho para música de câmara e poder trabalhar com os outros instrumentistas, outros timbres, outros instrumentos. Saber...eu acho importantíssimo, no mínimo, saber o funcionamento dos outros instrumentos (...)” Sim, mas...prefere entender a música de piano quatro mãos como uma preparação para isso, para tocar com outros instrumentos- “Sim, sim, sim.” ou acha que devem ser coisas paralelas, que devem existir paralelamente? “Eu, quando estudei, era uma disciplina. Como já disse. Tinha uma aula por semana, de fazer quatro mãos (...)” Acha que seria positivo incluir a obrigatoriedade de tocar a quatro mãos, nos programas de piano? “Eu acho que obrigatório devia ser era música de câmara. A partir daí, juntar dois alunos de piano. Juntar piano, flauta. O que for” (I6)</p> <p>Prefere entender o piano a quatro mãos como uma preparação para o trabalho em música de câmara, ou (...) como uma coisa paralela à música de câmara? “É claramente paralela, porque música de câmara, para mim, presume a...existência de tipologias de instrumentos diferentes (...) Por exemplo, dois pianos, tem especificidades diferentes porque, apesar de ser o mesmo instrumento, são dois instrumentos com dois instrumentistas (...) Nas quatro mãos (...) o facto de tocarem no mesmo instrumento implica um trabalho muito específico e muito...exigente, de gestão de espaço, gestão de tessituras, gestão de timbre, gestão de projecção sonora. Hm, lá está, mais uma vez, é um trabalho de</p>
--	---

	<p>qualidade de som. Não é quantitativo. E isso nas quatro mãos é algo muito exigente, e...pode ser uma mais-valia extrema em termos de aprendizagem do gesto (...) ao contrário dos dois pianos, nas quatro mãos os gestos são indissociáveis” (I8)</p> <p>“Bom, eu considero quatro mãos música de câmara. Portanto, nem sequer consideraria pensar que piano a quatro mãos é complementar à música de câmara, para mim piano a quatro mãos já é música de câmara, não é um complemento.”</p> <p>Sim, mas em relação a outras formações, então? Em relação a outros grupos de música de câmara, em que medida é que acha que pôr os miúdos a tocar a quatro mãos pode ser redundante, sendo que eles se calhar já tocam com um violino, ou um clarinete, ou...?</p> <p>“Há outro tipo de dificuldades, a começar pela mecânica do instrumento. É sempre mais fácil nós conseguirmos colocar dois instrumentos diferentes a tocar a par, do que dois instrumentos iguais, eu acho. Porque...o ataque é o mesmo, começo logo por aí. Uma coisa é um piano e um violino, logo um ataque da pressa (...) nem que seja um milimétrico de segundo, haver logo ali um desencontrozito, ninguém nota, porque o ataque é diferente (...) e quem diz piano a quatro mãos diz dois violinos, duas flautas, há logo ali uma entrada ou desencontro qualquer, toda a gente fica a saber. A partir do momento em que temos dois instrumentos iguais temos mecânicas iguais, e temos dificuldades iguais. O que quer dizer que há uma dificuldade acrescida para suplantar as dificuldades associadas à mecânica desse instrumento. Portanto eu acho que não substitui” (I9)</p>
Benefícios exclusivos do piano a quatro mãos	<p>“(...) é mesmo a competência em grupo. O pianista vem acompanhado daquela visão de lobo solitário...até de egoísmo às vezes, de estar só no seu instrumento. E...as competências em grupo...sociais e de trabalho...trazem muitas, muitas coisas boas para o aluno. Muitas coisas que só mesmo o contacto com outros alunos e a socialização (...) E principalmente...a questão do respeito pelo tempo (...) Acaba por ser uma grande aula de saber ouvir” (I1)</p> <p>“Olhe...eu acho que o estudo de músicas a quatro mãos tem vantagens a nível musical, mas também muitas vantagens a nível humano. E acho que não é só o piano a quatro mãos, mas toda a música de conjunto (...) Mas no piano quatro mãos especialmente, porque estamos próximos, muito próximos. Tanto fisicamente como...estamos ali a tocar no mesmo instrumento, e tudo isso. E acho que isso a nível humano é muito bom. Se calhar sou um bocado lírica, mas...acho que nos traz...um respeito pelo outro, um estar com o outro(...)Eu notei isso comigo e portanto acredito que aconteça com muito mais gente...quando começam a tocar a quatro mãos com outra pessoa (...) Em relação à música (...) pode ter vantagens, mas quero dizer, dizer assim «Ah, de outra maneira não atingiriam»...Aquilo que eu estava a dizer, de</p>

	<p>tocar à mesma velocidade, de...fazer toda a agógica ao mesmo tempo(...)isso é muito bom, mas na prática do piano a solo, não é...não acho que seja muito importante”</p> <p>Então no fundo é o fator humano, não é?</p> <p>“Sim. Para mim acho que é muito mais a parte humana, do relacionar-se com o outro, de estar à espera (...) de não querer pisar” (I2)</p> <p>“a questão da ligação à música, à escola e à aprendizagem, eu acho que é diferente naqueles que têm a oportunidade de partilhar a música uns com os outros. Hm...E eu vejo isso não só com o piano a quatro mãos, porque, como eu te disse, eu tento dar-lhes a oportunidade de eles tocarem com outros instrumentos também. Portanto, eu sinto sempre essa diferença (...) partilharem a música com outros colegas traz sempre muito mais entusiasmo...e compromisso (...) Depois, quero dizer, temos as outras questões de...audição, são muito mais sensíveis a alguns parâmetros musicais que não temos quando eles tocam sozinhos (...) o ter de se adaptar ao outro, ter de ouvir, ter de ajustar o tempo. Traz-lhes muito mais...capacidade de adaptação no momento (...) fazemos no piano a quatro mãos, não fazemos a solo (...) Portanto, capacidade de adaptação, entusiasmo, hm...”</p> <p>A ligação ao instrumento, não é? Que tu referiste há bocado também...</p> <p>“Sim, exatamente, sim. (...) Há uma questão que acho que também é interessante, que é a parte da leitura. Que acho que acaba por se desenvolver, principalmente nos alunos mais novinhos. Eles perceberem, quando têm um <i>secondo</i>, que têm de tocar duas vezes clave de Fá, porquê (...) também tento que com isso...eles progridam um bocadinho na leitura em clave de Fá, não é.” (I3)</p> <p>“É poder partilhar o mesmo instrumento. A partilha do mesmo instrumento é aquela coisa que, é assim, temos de saber gerir, temos de saber dar espaço ao outro. Permitir que o outro venha para o nosso território e nós temos de nos afastar. Temos de nos acomodar, adaptar. E essa partilha é fundamental e eu acho que não existe em mais nenhum instrumento (...) às vezes pode ser desconfortável, é (...)”</p> <p>O desconforto físico?</p> <p>“Desconforto. Cotovelos, às vezes...o próprio corpo. Uma pessoa fica mais relaxada, a outra...fica mais hirta, há ali problemas que a pessoa tem de saber controlar. Mas no fundo eu acho que é essa partilha (...) e saber que...o nosso instrumento tem de se ouvir num todo, como se fosse um, uma única pessoa” (I4)</p> <p>“Hm...Olha, por exemplo, o desenvolvimento da leitura. O tocar com as duas mãos...com a mesma clave. Sabes que os alunos têm um fantasma com a clave de Fá. Portanto é bom...desmistificar o fantasma da clave de Fá, que é uma coisa absurda. Clave de Fá serve</p>
--	---

para escrever as notas graves e acabou. Tu estás na parte grave e tocas os graves e as duas mãos na clave de Fá (...) E depois, o tocar a quatro mãos, muitas vezes (...) tem que se colocar as mãos em ângulos diferentes, e...às vezes a mão por cima ou mão por baixo (...) Quatro mãos, tu com os ensaios tens de estar sempre com aquela coisa de «deixa cá ver como é que fica melhor, se é a mão por baixo, se é a mão por cima». Porque há posições incómodas (...) Obriga o aluno a experimentar várias posições. De mão, braço...É bom também, é bom” (I5)

“Não ia, não ia dar assim um destaque tão...tão diferente dos outros instrumentos. Não ia dar. Mas pronto, a proximidade talvez. Estar com alguém muito perto. O que cria (...) alguns laços pessoais, alguns...momentos emocionais. Assim, por muito perto (...) Depois...o desenvolvimento (...) da audição. Muito muito importante. De compreensão rítmica, muito muito importante. Respeito...mútuo, não é só uma parte que tem que ouvir a outra, mas os dois têm que ouvir uma à outra (...) E isso não vem só apenas do quatro mãos. Mas há um respeito enorme deles, naquele momento em que fazem as coisas fazem de forma diferente” (I6)

“A questão da guia. Que eu já falei, cada um não ter a guia do outro (...) Existe a questão do equilíbrio sonoro (...) A questão da pedalização, a questão da articulação, a questão rítmica. A questão da, da, da postura. Você não ser tão espaçoso no instrumento, você combinar o movimento, quero dizer, benefícios são imensos” (I7)

“Aquilo que eu disse há bocadinho em relação à diferença entre dois pianistas em dois pianos...ou dois pianistas no mesmo teclado. Hm...tem mais a ver com...respiração...o mesmo tipo de gesto para a produção do objeto musical sonoro...hm...o mesmo tipo de entendimento, o mesmo...tipo de capacidade de reação para construção de um equilíbrio sonoro e interpretativo...hm, acho que isto é especificamente no contexto a quatro mãos.(...) A gestão do mesmo espaço, a gestão de um ter o pedal e o outro não...causa sempre um certo desconforto” (I8)

“Então...eu começaria logo pelas dificuldades mecânicas associadas a duas pessoas estarem nesse ou noutros instrumentos iguais (...) o ataque igual, a articulação igual. É que depois já nem sequer há aquela coisa de eu fazer o staccato mais curto ou não sei quê, tem que ser igual, tem que haver...coerência, de articulação, ainda por cima no piano, que é um instrumento tão mecânico (...) as articulações têm de ser iguais, o fraseio tem de ser igual, senão toda a gente vai notar que vocês apenas estão a tocar no mesmo objeto (...) Dificuldades espaciais. Eu não vou dizer que é fácil, «ai, o cotovelo, agora vou mais para aqui e não sei quê e chega para lá», é sempre difícil. Toda aquela gestão espacial, que a gente tem de suplantar a nível de dedilhação. «Olha, não vai ser muito fácil, mas como vocês aqui estão a tocar na mesma oitava, vamos tocar

	<p>com a parte exterior da mão, e o teu colega também vai tocar com a parte exterior da outra mão»”</p> <p>Uma pessoa acaba por ter de fazer a música, não é, mesmo em posições mais desconfortáveis.</p> <p>“Exato. É uma gestão de espaço às vezes desconfortável, às vezes dedilhações mais desconfortáveis mas que (...) acaba por ser um desafio que acaba por trazer benefícios (...) Nós estamos ali um bocado apertados e às vezes temos um bocado dificuldade, e eu tenho de dizer «Olha, precisas de atropelar o teu colega? Atropela-o (...) Pronto, bate no teu colega com o braço, ele não se importa». Nós não podemos estar a fazer piano a quatro mãos com medo de tocar no outro (...) Mas eu conheço pessoas para quem isto não é nada invasivo. Eu era uma pessoa em que, pronto, isso para mim era um bocado invasivo. Pronto, até para mim foi bom”</p> <p>(19)</p>
--	---

Fonte: elaboração própria

Síntese da Área Temática 6: Relevância dada pelo sujeito à prática do piano a quatro mãos

No que concerne à relação entre o piano a quatro mãos e a música de câmara - as suas semelhanças e diferenças, a sua redundância ou complementaridade, quatro informantes exprimiram que o trabalho a quatro mãos é uma excelente maneira de preparar e introduzir o trabalho com outros instrumentos, que geralmente acontece mais tarde (I1, I2, I4, I6). O informante I1 pareceu crer que o trabalho em duo dá boas bases para o aluno, a partir do sexto grau, trabalhar com outras formações. A informante I2 referiu que toda a aprendizagem ao nível da escuta, proporcionada pelo contexto a quatro mãos, facilita a atuação do aluno quando ele tiver de ouvir e equilibrar-se com outros instrumentos. A informante I4 caracterizou as competências trabalhadas a quatro mãos, de saber dar lugar ao outro e da coordenação, como boas referências para o trabalho noutras formações. A informante I6 apenas referiu que julga ser uma boa forma de abrir caminho para trabalhar com outros instrumentos, tendo depois desenvolvido extensamente sobre as vantagens para o pianista em tocar com outros instrumentos.

Dentro desse grupo, pareceu haver uma divisão, que passo a explicar. As informantes I2 e I4 afirmaram que piano a quatro mãos não é redundante em relação à música de câmara, e que, por isso, o trabalho sobre um formato não determina a exclusão/redundância do outro. A informante I2 apontou razões mais concretas (“a música de câmara não é um instrumento, são uma data deles, portanto [piano a quatro mãos] não é redundante”), já a informante I4 apontou razões mais valorativas (“pode sempre fazê-lo [trabalhar as duas coisas ao mesmo tempo], é sempre bom fazer coisas diferentes, há sempre a ganhar”). Por outro lado, os informantes I1 e I6 pareceram soerguer o trabalho com outros formatos de música de câmara acima do trabalho a quatro mãos. O informante I1 afirmou que, a partir do momento em que o aluno começa a tocar com outros instrumentos, e se o piano a quatro mãos tiver dado boas bases, não há motivo para manter as duas abordagens em paralelo. A informante I6 desenvolveu extensamente apenas sobre as vantagens de tocar com outros instrumentos, e, quando inquirida sobre a hipótese de obrigatoriedade curricular do trabalho a quatro mãos, disse que preferia que se impusesse essa obrigatoriedade a música de câmara no geral, podendo, a partir daí, juntar dois alunos de piano.

A informante I3 não estabeleceu qualquer relação de redundância entre os dois formatos, até porque, no seu contexto de trabalho, o piano a quatro mãos é a única via de se poder trabalhar música instrumental de conjunto.

As informantes I5 e I9 preferiram entender os dois formatos como diferentes, ao invés de redundantes ou complementares. A informante I5 referiu que, a nível musical, “não tem nada a ver” tocar a quatro mãos ou tocar com outros instrumentos. Acrescentou ainda que prefere trabalhar a quatro mãos, por razões de ordem prática, nomeadamente a facilidade de marcar ensaios e audições quando os dois membros são ambos seus alunos. A informante I9 focou-se nas dificuldades exclusivas de qualquer formato que envolva dois instrumentos iguais, ou dois instrumentistas no mesmo instrumento - no qual se inscreve o piano a quatro mãos. No caso deste último, entende que é impreterível um maior rigor na coordenação entre os músicos, visto que qualquer desencontro, por mais pequeno que seja, tornar-se-á muito mais evidente para quem ouve.

A informante I8 assumiu o trabalho a quatro mãos como claramente paralelo à restante música de câmara, devido à sua própria conceptualização de música de câmara como pressupondo tipologias de instrumentos diferentes. Ao mesmo tempo, desenvolveu sobre as especificidades do tipo de dificuldades que se encontram no contexto a quatro mãos, como por exemplo, o trabalho sobre a qualidade do som, a gestão do espaço, o entendimento comum e a indissociação entre os gestos dos alunos.

No que toca aos benefícios exclusivos do piano a quatro mãos, foram assinalados:

- aspetos musicais, tais como o maior respeito pelo tempo (I1), a maior capacidade de adaptação e acomodação perante o outro (I3, I4), o trabalho de equilíbrio sonoro e interpretativo (I7, I8), a gestão do uso do pedal (I7) e o trabalho de coerência de articulações e de fraseio entre os dois alunos (I9);
- aspetos cognitivos, tais como o incremento da leitura em clave de Fá (I3, I5) e a capacidade de gestão musical ao tocar com um músico de quem não se tem a respetiva parte individual (I7);
- aspetos físicos, tais como a partilha do espaço do teclado, que resulta muitas vezes em ter de se explorar posições, por vezes desconfortáveis, de braço, cotovelo, mão ou dedilhações

(I4, I5, I9), saber ocupar menos espaço no instrumento, o que pode resultar numa melhoria postural (I7), o acordo e a coordenação física dos gestos e das respirações (I8), e a relativização de um certo embaraço gerado pelo toque no outro colega (I9).

- aspetos psicológicos e humanos, tais como a sensibilização para o respeito do outro (I2, I6), o estabelecimento de relações solidárias e laços emocionais com o colega (I2, I6) e a ligação mais entusiástica à música e à aprendizagem (I3).

9. Análise e interpretação dos dados

Presença da prática do piano a quatro mãos nos estabelecimentos de ensino

A ausência de um grande corpo de bibliografia revelador do grau de difusão da prática a quatro mãos no contexto de ensino-aprendizagem impôs uma necessidade ainda maior de tentar escortinar esse assunto junto dos professores que me propus entrevistar. Para tal, julguei importante obter o testemunho individual de cada professor, pedindo-lhes que se remetessem não apenas à sua atividade atual de docência, mas também aos seus anos de formação. Considerei pertinente estabelecer essa ponte com o passado dos entrevistados, visto que isso permitiria não apenas depreender possíveis mudanças de paradigma em torno do assunto em causa, como também vislumbrar as motivações por detrás da atuação destes professores, sabendo que muitas vezes dá-se o caso de, enquanto docentes, sermos mais propensos a reproduzir as práticas que nos foram ensinadas ou estimuladas.

As respostas dos informantes acerca da abordagem a quatro mãos no seu percurso de alunos permitem indiciar a existência de uma certa arbitrariedade na ocorrência dessa abordagem - tanto podem ter tido sorte de encontrar um professor motivado para isso, que o tenha praticado de forma sistemática, como podem ter feito todo o seu percurso musical sem nunca, ou quase nunca, terem tocado a quatro mãos. Apenas uma informante destoou do padrão de respostas, ao afirmar que, na escola onde estudou, havia uma disciplina independente somente dedicada ao trabalho a quatro mãos. Porém, acredito que esse desvio do padrão rapidamente se justifica pelo facto de esta informante ter nascido e crescido num país estrangeiro, no qual se baseou para responder.

No que toca à situação atual, as respostas dos informantes foram inconclusivas, na medida em que aqueles que afirmaram com maior segurança a popularidade dessa prática entre os seus colegas pertenciam ao mesmo estabelecimento de ensino, e os outros dividiram-se entre não saberem ao certo, saberem seguramente que não e confirmarem que sim, que esta é uma prática popular, ainda que seja mais frequentemente aplicada nos anos iniciais do processo ensino-aprendizagem.

Cruzando o que estes últimos informantes responderam e os desenvolvimentos sucedâneos de vários inquiridos sobre esta questão, verifica-se claramente uma preponderância desta abordagem no nível de Iniciação, e uma progressiva *décalage* na sua regularidade à medida que os graus de aprendizagem vão subindo. Este fenómeno deve-se principalmente a razões de

ordem curricular e sistêmica, que parecem ultrapassar o juízo individual de cada professor. Praticamente todos os informantes verbalizaram que gostariam que a prática a quatro mãos fosse obrigatória pelos programas, ou que houvesse condições para poderem desenvolvê-la de forma mais continuada entre os vários níveis de aprendizagem. De entre essas condições, nomearam o escasso tempo de aula/carga horária de Instrumento, a relativa inflexibilidade dos programas e o excesso de preocupação com a componente avaliativa/quantitativa. Estes fatores, somados ao expectável incremento no nível de exigência das peças que o aluno vai trabalhando ao longo dos anos, parecem confrontar os professores com a quase inevitabilidade de terem de dedicar por inteiro o pouco tempo que têm à montagem do repertório estipulado no programa.

Um dos informantes apontou também um outro aspeto cultural interessante e desconhecido para mim, que consiste na aparente perpetuação, dentro do ensino da música no contexto europeu, de um estilo de pensamento e atuação altamente centrado em formar única e exclusivamente músicos solistas. Dado que eu me insiro nessa moldura cultural europeia que o informante referiu, e nunca tendo saído dela, é-me difícil elaborar acerca disso, pois, como bem descrito por David Foster Wallace, na sua obra ensaística *This is Water* (2005), dois peixes ao verem-se interpelados a respeito do estado da água, não poderão reagir de outra forma que não seja indagar sobre o que é, afinal, a água.

Devo ainda referir que para mim foi surpreendente conhecer o caso da escola onde esse informante trabalha, cujos programas de Iniciação e de primeiro grau incluem a adenda de se poder tocar peças a quatro mãos. Ainda assim, a colocação desta prática como algo facultativo e circunscrito apenas a esses níveis de aprendizagem, somada ao relato dos outros informantes, pode ser um indicador de que subjaz à elaboração programas uma conceptualização mais lúdica do que formativa do trabalho a quatro mãos.

Motivações e crenças dos professores sobre a aplicação da prática a quatro mãos

Ao responderem sobre o que os motiva a aplicar esta abordagem junto dos seus alunos, a generalidade dos informantes enfatizou a observação *a posteriori* do impacto positivo na aprendizagem, gerado por fatores psicológicos e emocionais. As ideias expressas pelos informantes orbitaram em torno de termos como “maior motivação”, “estimulação mútua”, “ligação mais positiva à música”, o que vai ao encontro da ideia assinalada por vários autores,

de incremento do entusiasmo conducente a uma aprendizagem mais positiva (Foster, 2006; Haun, 1980; Nilson, 2005; Tan, 2007 in Cunha, 2017).

Uma informante mencionou também o estímulo de um tipo de competição saudável que leva o aluno a querer trabalhar mais, e outro informante declarou sentir, da parte dos alunos, um maior compromisso e responsabilidade. Estas ideias parecem relacionar-se com a necessidade de auto-afirmação gerada pelo encontro com o outro, descrita por Dallas Weekley e Nancy Arganbright no seu artigo *Piano Duet: A Medium for Today* (2007).

Deste modo, as motivações destes informantes parecem fundadas sobretudo no levantamento de observações positivas que determinam a sua perspetiva daquela experiência - tento, observo, valido -, e não tanto numa convicção *a priori* ou num conjunto de experiências formativas que tenham modelado o seu pensamento. Ou seja, as observações retiradas da prática a quatro mãos alimentam a sua motivação para aplicá-la, e não o contrário.

A resposta de outra informante distinguiu-se das anteriores, no sentido em que remete para uma motivação ideológica pré-existente. Contrariamente aos outros informantes, a sua atuação parece partir mais de um trabalho introspetivo e reflexivo sobre como os alunos aprendem melhor em termos gerais, que depois encontra expressão na abordagem a quatro mãos, e menos de um levantamento de observações *a posteriori* do que acontece no caso particular desta abordagem.

No que toca à importância da prática do piano a quatro mãos no nível de Iniciação, foi unânime entre os informantes que, de facto, é importante introduzir os alunos desde cedo a essa abordagem. Duas informantes enfatizaram o contacto do aluno com as possibilidades harmónicas e sonoras do piano, mesmo que, devido às suas limitações naturais nesta fase, ainda não as consiga reproduzir. Este testemunho ecoa claramente a perspetiva descrita por Nilson (2005), segundo a qual o contacto próximo com a parte de acompanhamento confere ao aluno uma vivência mais plena da música. Como muito bem descrito por uma informante, “de repente já enche uma sala, já não é aquela coisinha simples e básica”. Uma das informantes é inclusivamente da opinião de que, por preencher a componente harmónica que o aluno ainda não é capaz de suprir, a prática a quatro mãos é mais importante na Iniciação e destina-se especialmente a crianças. Esta asserção da informante pareceu-me bastante legítima, mas também curiosa, pois, de entre todos os entrevistados, ela é a que mais tocou a quatro mãos ao

longo do seu percurso formativo, pelo que poder-se-ia esperar uma conceptualização mais duradoura da prática a quatro mãos.

Apenas duas informantes afirmaram trabalhar preferencial ou exclusivamente com o formato aluno-professor, sendo que uma das mesmas afirmou que só o faz para responder à dificuldade bastante frequente de conciliar os horários de dois alunos. Assim, a maior parte dos informantes parece preferir colocar dois alunos a tocar juntos, o que vai de encontro ao sugerido por Kim Nagy (1995) e Nilson (2005), que assumem o formato aluno-professor como o mais viável neste nível.

Somente uma informante foi mais categórica a defender este formato, argumentando que as capacidades de gestão de imprevistos, de reação ao erro, e de gestão da ansiedade ainda são deficitárias num aluno muito pequeno, pelo que juntar dois alunos representa um nível injustificado de risco. A melhor gestão da ansiedade que a informante refere já havia sido assinalada por Townsend (1978) como um dos apanágios do uso de peças a quatro mãos nestes moldes.

A unanimidade na importância que os informantes atribuem a esta abordagem no nível de Iniciação sustenta-se na assimilação antecipada de competências como a escuta, a sensibilidade harmónica e a compreensão rítmica. No entanto, creio que não é de desprezar o papel de um certo sentido de urgência que se pode fazer sentir na aplicação desta abordagem nessa altura, visto que acaba por ser a única em que é possível fazê-lo sem os constrangimentos da parte programática e avaliativa dos anos seguintes.

Os grupos: escolha e dinâmica dos duos

Na investigação empreendida por Thys (2007) junto de duos profissionais, a afinidade pessoal e musical entre os dois elementos revelou-se um dos critérios mais determinantes para a sustentabilidade de um grupo. Propus-me averiguar se, no contexto pedagógico, havia uma reverberação desta ideia, sabendo que a natureza mais circunstancial dos duos formados neste contexto poderia relegar esta afinidade para um plano de menor importância. Ao mesmo tempo, também considerei a possibilidade de a afinidade pessoal poder-se manifestar de uma maneira improdutiva para o trabalho a quatro mãos.

Seis dos nove informantes a quem dirigi esta questão confirmaram a importância da afinidade pessoal entre os alunos no desenvolvimento de um trabalho musical mais eficiente e prazeroso. Porém, alguns deles admitiram que, por vezes, a gestão horária acaba por preterir esse critério. É pertinente afirmar, então, que o critério da afinidade pessoal é, no mínimo, digno de consideração, e, no máximo, determinante nas escolhas dos duos.

Um dos informantes, todavia, alertou para os casos em que, se a afinidade não for bem doseada e gerida, pode resultar no caos - o que, a meu ver, é um cenário bastante plausível, dentro do contexto pedagógico aqui tratado.

O testemunho de uma outra informante suscitou uma reflexão pessoal. A informante pareceu querer dizer que os alunos, ao se verem emparelhados com um colega de quem não são tão próximos, e em quem vejam um maior ritmo de trabalho, sentem-se mais incitados a estudar do que se for com um amigo. A meu ver, esta é uma posição passível de discussão, pois, não sendo fácil prever o impacto das relações de amizade nos trabalhos de grupo, parece-me bastante possível que um aluno menos trabalhador se sinta estimulado por um amigo mais trabalhador.

Contudo, há que considerar o cenário, também ele bastante plausível, de, para certos tipos de personalidade, a relação de amizade poder incentivar padrões negativos entre os dois alunos - se um não gosta de uma peça, ou de estudar, o outro, por ser amigo, pode mimetizar esses comportamentos, resultando numa desvantagem para o duo. Assim sendo, a conjugação de personalidades parece ter um peso mais considerável, como aliás foi corroborado por outra informante.

Acerca dos ritmos de trabalho discrepantes, duas informantes definiram este elemento como sendo um grande obstáculo à viabilidade de um duo. Julguei interessante aferir a abordagem e grau de persistência dos professores a este ou outros obstáculos com que se deparam, sabendo que, por exemplo, se as questões horárias muitas vezes orientam a escolha dos pares, também poderão impedir a dissolução dos mesmos. Cinco dos oito informantes inquiridos mostraram-se contundentes na necessidade de dissolução de um par quando este não resulta, indo ao encontro das minhas expectativas de resposta.

Fiquei positivamente impressionada pela forma como outras duas informantes argumentaram a favor de se manter os grupos perante qualquer tipo de obstáculo. Ambas destacaram a importância do professor apelar à interajuda entre os alunos, e exaltaram a persistência como altamente pedagógica e formadora de um sentido de generosidade que é indispensável para

trabalhar a quatro mãos. Este enfoque na persistência remeteu para a ideia de Lubin (1970), segundo a qual o contexto a quatro mãos fomenta a ajuda mútua na superação das dificuldades individuais ou do conjunto.

Como exposto por Thys (2007), a gestão de egos e relações no contexto a quatro mãos pode condicionar a troca e aceitação de ideias, o equilíbrio interpretativo, e, em suma, o resultado musical. Os testemunhos dos informantes vieram revelar que esta é uma situação possível no contexto de ensino-aprendizagem, mas não recorrente. As duas informantes que admitiram já ter presenciado algum tipo de atritos ou resistências entre os seus alunos puseram a tónica no fator personalidade e na necessidade natural que alguns alunos têm de se evidenciar.

Este tipo de atitude pode ter origem numa falta de entendimento musical sobre a função individual dentro do grupo, como sugerido por Burney (1777), ou mesmo numa necessidade pessoal de autoevidência, que suplanta o trabalho de equipa. Sendo este o caso, ambas as informantes caracterizaram a prática a quatro mãos como formadora do respeito pelo outro.

A infrequência deste tipo de conflitos egoicos entre os alunos afigura-se-me bastante positiva e reveladora do gosto pelo trabalho em equipa. Por outro lado, recordando que grande parte dos duos nos quais os informantes se basearam para responder são do nível de Iniciação, e as crianças por norma não têm um ego artístico de tal maneira inflacionado que o queiram proclamar acima de tudo o resto, a ausência de conflitos deste género revela-se expectável.

Ao tentar confirmar a potencialidade do trabalho a quatro mãos como gerador de diálogo entre os alunos sobre questões de interpretação musical, a investigação revelou-se inconclusiva. A generalidade dos informantes declarou que procura estimular essa autonomia nos alunos, mas ao desenvolver sobre o assunto reportaram-se à maneira como conduzem ou crivam a interpretação musical, e não tanto à existência de um diálogo entusiasmado e orgânico entre os alunos. Uma informante, contudo, foi mais clara, ao declarar expressamente que era bom que esse diálogo existisse, mas não é o que se verifica.

No que toca ao impacto de expor o aluno a tocar a mesma peça com diferentes parceiros alternadamente, antecipava que este pudesse ser negativo, sabendo que a conceção e atuação sobre uma peça a quatro mãos vive essencialmente da dialética entre dois envolvidos, e que a alternância de um deles poderia causar confusão para o/s aluno/s. Porém, os relatos dos informantes vieram refutar essa hipótese, e deles se concluiu que tocar a mesma peça com um parceiro diferente não só não interfere negativamente, como ajuda a desenvolver uma rápida

capacidade de adaptação a diferentes parceiros e mostra que a mesma peça pode ser tocada de várias maneiras, o que constitui uma excelente preparação para a realidade da vida musical. Dentro da mesma linha, se o parceiro for um familiar, os informantes veem nisso um incentivo ao estudo e uma ajuda à aceleração da aprendizagem.

Quanto à maneira como decidem distribuir os alunos pelas partes musicais, verificaram-se dois tipos de abordagem entre os informantes, conforme o tipo de repertório. No repertório onde se apresentam duas partes de dificuldades díspares, os informantes afirmaram pensar na correspondência entre o nível/capacidade dos alunos e as partes musicais - o que seria expectável.

Já no repertório com partes igualmente exigentes, a perspectiva de adequação da parte musical às facilidades naturais do pianista (Ferguson, 1971) mostrou-se pouco relevante. Os informantes preferem pensar de que forma determinada parte musical pode confrontar o aluno com as suas fragilidades e preconceitos, levando-o a abandonar ideias como a de que os graves nunca fazem a melodia, ou a crescer em termos técnicos (controlo do *touché*, melhoramento rítmico) ou interpretativos (aprimoramento da musicalidade). Outros informantes revelaram uma abordagem menos deliberada, baseando-se apenas em ir trocando os papéis de cada aluno nas diferentes peças.

Estes testemunhos vão ao encontro das ilações de Thys (2007), segundo as quais escolher as partes contrárias às facilidades naturais do aluno é mais enriquecedor do ponto de vista pedagógico.

Contributo à aprendizagem e superação de desafios

A maioria dos informantes conseguiu identificar melhorias individuais geradas pela prática a quatro mãos, nomeadamente nos aspetos rítmico, de leitura, de qualidade de som, de acuidade da escuta e de uso do pedal. As informantes que se mostraram mais reservadas em fazê-lo admitiram, no entanto, que a prática a quatro mãos pode levar indiretamente à aquisição dessas competências, por estimular o aluno a envolver-se mais com o estudo, a música e os colegas.

A nomeação de melhorias ao nível do sentido de pulsação e da compreensão e estabilidade rítmicas confirmam a legitimidade da prática a quatro mãos como um meio de alcançar essas competências (McGraw, 1981; Boey, 2004). O incentivo à leitura através do apelo à

ininterrupção da execução musical, contrariamente ao que acontece a solo, foi outro dos benefícios apontados - conversando diretamente com as conclusões de Boey (2004). Ainda sobre a leitura, mas numa outra perspetiva, alguns informantes referiram a desmistificação da leitura na clave de Fá.

Corroborando as ideias de Boey (2004), alguns informantes identificaram uma maior suscetibilidade na audição e reprodução de dinâmicas, em virtude da proximidade física do colega e de um sentido de escuta mais apurado.

Também no aspeto mais geral da qualidade e controlo de som foram identificadas evoluções significativas, tanto no engrandecimento do som de alunos iniciantes, que tendencialmente têm sons muito frágeis, como num alargamento das dinâmicas e da expressividade em alunos de diversos níveis. O contacto com os registos extremos do piano também foi definido como altamente positivo, o que faz todo o sentido, pois nas aulas individuais esse contacto costuma acontecer já num estágio intermediário da aprendizagem. O repertório a quatro mãos pode, por sua vez, familiarizar o aluno, desde cedo, com as potencialidades sonoras do seu instrumento.

A capacidade de escutar para além da própria parte musical, e adaptar-se sonora e ritmicamente ao que o colega está a fazer, foi um aspeto muito repetido entre os informantes, e parece constituir simultaneamente um dos maiores desafios e uma das maiores aprendizagens veiculadas pela prática a quatro mãos. Segundo os informantes, a natureza maioritariamente solitária e individualista do estudo do piano, pouco propensa a oportunidades para tocar com outros instrumentos, conferem um desafio acrescido a este trabalho.

Para ajudar a desenvolver esta capacidade, os informantes mencionaram estratégias como a análise consciente da partitura, deixar que um dos alunos toque a sua parte enquanto o outro canta a parte respetiva, e recorrer a gravações - algo que parece recolher muito boas impressões junto dos professores. Estas estratégias parecem de facto inscrever-se no trabalho de distinção de planos sonoros que Lubin (1970) e Weekley e Arganbright (1990) recomendam.

As dificuldades mais recorrentemente apontadas foram de ordem rítmica. Que os dois alunos mantenham a pulsação estável e igual entre si, que comecem ao mesmo tempo, e que estejam sincronizados ritmicamente, foram algumas das preocupações mais frequentemente manifestadas. A meu ver, a aparente ubiquidade destas dificuldades afasta a possibilidade de elas serem o espelho de uma lacuna individual de consciência rítmica. Antes, creio serem inerentes ao trabalho em grupo realizado neste contexto. Para colmatar esses problemas, vários

informantes assinalaram a associação da música a gestos ou a um movimento contínuo, e, novamente, o recurso a gravações.

Outras dificuldades apontadas prendem-se com o lado físico desta prática, nomeadamente a exploração de posições menos convencionais de braço, mão e dedilhações. Uma das informantes admitiu pedir frequentemente aos alunos para usarem o quarto ou quinto dedos numa determinada passagem a fim de facilitar a atuação do colega, replicando assim a estratégia sugerida por Ferguson (1971). O desembaraço perante a possibilidade de esbarrar na mão do outro colega, uma ideia desenvolvida por Nagy (1995), também é partilhada por estas informantes.

A dificuldade de atingir a unidade sonora - soar como um - e de fazer articulações exatamente iguais também foram referidas entre alguns informantes, lembrando as asserções de Boey (2004) sobre a dificuldade de executar os *staccati* em uníssono.

Afigurou-se-me interessante averiguar os efeitos positivos de um aluno mimetizar algumas qualidades do colega com quem está a tocar, como sugerido por Thys (2007). A generalidade dos informantes confirmou a existência desse género de situações, especialmente em alunos mais novos ou sensíveis, ou na sequência de ambos os alunos procurarem uma unidade. Esta transferência, no entanto, nem sempre é positiva, visto que pode dar-se tanto ao nível das virtudes quanto das fragilidades. Entre os exemplos mais positivos, contam-se os casos em que se absorve do colega uma postura mais correta, ou uma sonoridade mais rica em fraseio e dinâmicas. Já os casos negativos parecem relacionar-se mais com a instabilidade rítmica de um dos alunos, que acaba por desestabilizar o colega. Talvez o facto de os casos mais problemáticos terem a ver sobretudo com o ritmo/pulsação se deva a uma maior dificuldade de apreender individualmente a estabilidade rítmica, visto que esta é uma competência mais intuitiva e, por isso, menos reproduzível através dos sentidos, como no caso da postura - visão - ou o fraseio e as dinâmicas - audição. Uma das informantes assinalou ainda o peso do fator personalidade, já que o aluno com mais fragilidades, se tiver um perfil de liderança, pode prejudicar significativamente o trabalho do duo. Deste modo, os informantes parecem ver estas situações como interessantes, mas não intrinsecamente positivas.

O repertório

Mediante os discursos dos informantes, rapidamente se conclui que existe uma grande variedade de métodos pensados para o nível de Iniciação, em diferentes linguagens e metodologias de abordagem. Uns pendem para uma linguagem mais próxima do *jazz*, outros para as canções tradicionais, outros para as formas de dança. Dado que a maior parte dos informantes prefere que os alunos toquem com colegas, verifica-se uma preferência por métodos com partes equiparáveis, como por exemplo, os *Duetos* de Barbara Mason (1998).

Nos níveis básico e secundário, verifica-se uma tendência para peças de *jazz* ou do universo de música ligeira/*pop* e peças mais ritmadas ou sincopadas - indo ao encontro de Boey (2004), que elege as peças sincopadas como fulcrais para desenvolver a componente rítmica em alunos destes níveis. Os informantes revelaram ainda que as incursões por obras do universo erudito são muito pouco frequentes. Isto pode ser interpretado como uma tentativa de responder a duas necessidades: o gosto dos alunos, que muitas vezes orbita em torno de músicas do universo ligeiro/*pop*, e ao mesmo tempo, o alívio da componente mais séria e exigente do programa - julgo que esta última é a mais prevalente. Nessa mesma nota, três informantes referiram que, no contexto a quatro mãos, consideram mais recomendável trabalhar peças menos exigentes, para que a preocupação seja única e exclusivamente virada para a harmonia do duo.

Assim sendo, a maioria dos informantes julga não ser especialmente difícil encontrar bom repertório didático. Ainda assim, uma das informantes observou que é mais difícil para graus mais avançados, quando o fosso entre a complexidade do texto musical e aquilo que o aluno pode trabalhar em contexto formal de sala de aula, mediante os constrangimentos de tempo que já se conhecem, fica maior.

Prática a quatro mãos <-> Música de Câmara

A colocação da prática a quatro mãos como um meio de atender a um défice de práticas instrumentais de conjunto na formação dos pianistas acende a dúvida sobre o real valor desta prática. Se ele é absoluto, e, por isso, insubstituível; ou circunstancial, na medida em que responde à ausência de uma unidade curricular para trabalhar música instrumental de conjunto.

Ao confrontar os informantes com a suposta redundância ou complementaridade do trabalho a quatro mãos relativamente à música de câmara - em contexto formal, enquanto Unidade

Curricular, ou informal - pude averiguar que a maioria deles não foi capaz de se abstrair do facto de que não existe a disciplina de Música de Câmara nas suas escolas, ou, noutros casos, de situar o trabalho a quatro mãos como independente do trabalho com outros instrumentos, descrevendo o primeiro como uma via preparatória para o segundo.

Por outro lado, duas informantes foram muito contundentes em distinguir uma tipologia da outra, e ao atribuir um valor bastante positivo e exclusivo ao trabalho a quatro mãos. Uma delas enfatizou a especificidade da géstica envolvida no trabalho a quatro mãos, que, devido à proximidade física entre os alunos, se torna indissociável entre os dois, e a especificidade na gestão do volume, dos timbres e do espaço físico entre os alunos.

A outra informante, por sua vez, enveredou pela questão mecânica de se estar a lidar com dois instrumentistas sobre o mesmo instrumento. Ecoando a problemática exposta por Innis (1993), afirmou que a quatro mãos existe uma dificuldade maior de sincronização que noutros contextos, em virtude do tipo de ataque envolvido na mecânica do piano. Em tom de reafirmação da sua ideia, a informante declarou expressamente que o trabalho a quatro mãos não substitui o trabalho com outros instrumentos.

Aprofundando a temática da unicidade e da exclusividade do trabalho a quatro mãos, pôde-se aferir, da parte dos informantes, um grande foco na componente humana e social, que, no caso dos pianistas, dificilmente é preenchida por outra via. A sensibilização para saber ouvir o outro e trabalhar juntamente com ele, tendo em vista um objetivo comum, desenvolve um lado de empatia, solidariedade e motivação que jamais é desprezável, muito menos em contexto formativo. De cariz mais técnico, foram ressaltadas a partilha do espaço físico e as melhorias posturais dela resultantes; a indissociação dos gestos dos dois alunos, e o trabalho acrescido que isso implica, comparado com outras formações; a necessidade exponenciada de trabalhar o equilíbrio sonoro e a unidade - rítmica, de articulações, de entradas; o “deixar o outro vir para o nosso território”, com todas as adaptações físicas e musicais que isso implica, e a versatilidade e resistência técnicas que, a meu ver, isto pode trazer; a melhoria da leitura em clave de Fá e a melhoria no uso do pedal - embora este último não tenha sido muito desenvolvido.

10. Conclusão

A investigação que norteou este projeto revelou-se extremamente enriquecedora para a minha percepção e compreensão das dinâmicas internas dos informantes sobre a abordagem a quatro mãos no contexto de ensino-aprendizagem.

Não obstante as mais-valias deste tipo de estudo qualitativo, afigurou-se difícil apreender a partir dele conclusões gerais e unívocas sobre a temática estudada - como aliás seria expectável. Ainda assim, a constatação de semelhanças e padrões de resposta possibilitou uma aproximação indutiva à “verdade”, que não é de todo desprezável.

A abordagem a quatro mãos é claramente reconhecida e legitimada pelos professores de piano entrevistados como uma mais-valia no desenvolvimento musical dos alunos. Esse desenvolvimento nutre-se sobretudo da componente de grupo e partilha aqui presentes, o que despoleta a aquisição de competências auditivas e adaptativas que só o encontro com outro músico pode trazer. Ao mesmo tempo, a dita componente de grupo é, por si só, altamente motivadora, criando alunos mais entusiasmados, alegres e envolvidos com a aprendizagem, o estudo e o meio musical onde se encontram. Também o facto desta abordagem representar um tipo de aprendizagem mais implícita e menos diretiva foi nomeado como sendo mais eficaz, o que corrobora a sua validade pedagógica.

Os constrangimentos enunciados pelos informantes, ao nível do programa, mas principalmente, no pouco tempo de aula de instrumento, que se faz sentir no nível básico e secundário, revelam-se altamente limitadores para a aplicação regular desta abordagem em sala de aula. Esta é uma limitação que a grande maioria dos informantes pareceu lamentar, e para a qual gostariam que fossem encontradas soluções. Algumas das soluções enunciadas passariam por uma maior flexibilização dos programas, pelo alargamento do tempo de aula e sobreposição de aulas contíguas em 15 ou 20 minutos, ou, como apontado por alguns informantes, por um maior compromisso por parte das escolas em incorporar práticas instrumentais de conjunto que contemplem os pianistas - quaisquer que fossem, pois só aí já se conseguiria trabalhar algumas das competências auditivas referidas anteriormente.

Deste último ponto, pode-se concluir que, sendo verdade que os informantes enaltecem a abordagem a quatro mãos, também é seguro afirmar que não a consideram a única via possível para a aquisição de competências musicais mais gerais. Já no que toca a competências mais mecânicas ou específicas do piano, como a postura ao instrumento, a precisão do ataque, a

exploração de vários tipos de abordagem física ao instrumento ou um uso sensível do pedal, a abordagem a quatro mãos ganha uma importância extrema e praticamente incontornável.

A incidência desta abordagem dá-se sobretudo no nível de Iniciação, devido ao facto de os constrangimentos previamente enunciados não se fazerem sentir neste nível de aprendizagem. Aliás, toda essa moldura institucional, aliada à abundância de métodos didáticos pensados para esses níveis, permite concluir que, de facto, é fácil desenvolver esta abordagem na fase inicial da aprendizagem, junto de crianças. No entanto, a não consecução da mesma durante os anos seguintes acaba por revesti-la de um carácter fundamentalmente lúdico, que, aliás, pelos constrangimentos já referidos, os informantes tentam manter quando a implementam em níveis mais altos.

Uma interrogação digna de nota, e que ficou por responder dada a sua inadequação ao contexto em que os informantes se inscrevem, prende-se com a exequibilidade da abordagem a quatro mãos no caso de alunos que se iniciem mais tarde no estudo do piano. Sabe-se que no contexto do ensino oficial esta iniciação dá-se, previsivelmente, cedo; mas e nos cursos livres? E nas escolas não oficiais? Se no repertório a solo existe o cuidado de se adequar o repertório iniciante à idade do aluno, não será o mesmo plausível para o caso do repertório para piano a quatro mãos? E em caso afirmativo, existe um corpo de repertório didático pensado para esses casos? Na pesquisa empreendida sobre o repertório destinado a esse fim, pude depreender que parece haver um hiato entre métodos para crianças iniciantes, com uma parte gráfica claramente infantil, e um repertório ainda não demasiado complexo, por vezes designado “para crianças”, como no caso de muitas obras eruditas, mas pensado claramente para alunos intermediários. Onde ficam os iniciantes de treze, quinze ou vinte anos? Sabendo que nestas idades a dimensão da partilha e convivialidade adquire muitas vezes um carácter determinante no gozo que se retira dos estudos musicais, e, por vezes, decisivo na prossecução dos mesmos, não seria importante que elas também fossem contempladas? Eis uma questão que considero relevante e digna da atenção de futuros investigadores que sobre este tema se debrucem.

11. Reflexão Final

A frequência do Mestrado em Ensino da Música, com todas as etapas que dele fizeram parte, foi sobremaneira importante para o meu enriquecimento profissional, enquanto docente de piano, e pessoal, enquanto indivíduo pensante sobre a realidade que o rodeia. O valor concreto e humano colhido ao longo das várias etapas deste percurso é de valor incomensurável.

A unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada conferiu-me a oportunidade de observar e atuar sobre um terreno que antes pouco havia explorado: a sala de aula. Assim, esta experiência dotou-me de uma série de estratégias e modos de atuação pedagógicos que, sem dúvida, farão de mim uma melhor profissional.

A etapa de investigação, por sua vez, não foi menos importante, na medida em que me impeliu a explorar um tema que muito me entusiasmou, levando-me a implementar uma série de procedimentos teórico-práticos que me eram desconhecidos, e cuja concretização se revelou extremamente gratificante. Desta etapa, saliento especialmente o momento de concretização das entrevistas, que me colocou frente a frente com profissionais altamente competentes da minha área, com quem pude entabular uma estimulação intelectual mútua e através de quem pude reforçar a minha crença na solidariedade e interajuda dentro do meio musical. Esse momento afigurou-se-me então um dos pontos mais altos deste projeto.

Assim sendo, posso seguramente afirmar que a materialização deste relatório efetiva o fechar de um ciclo profundamente rico e transformador, cujos frutos me conduzirão através de caminhos mais esclarecidos, autónomos e criativos no meu exercício profissional.

Referências Bibliográficas

Livros, artigos e dissertações acadêmicas

Boey, H. Y. (2004). *Teaching intermediate-level technical and musical Skills through the study and performance of piano duets*. Doctoral Research Project. Estados Unidos da América: West Virginia University.

Cunha, D. F. F. A (2017). *A importância da música a quatro mãos no ensino do piano*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Tese de Mestrado.

Friskin, J. & Freundlich, I. (1954). *Music for the Piano: A Handbook of Concert and Teaching Material from 1580 to 1952*. (Volume V of the series The Field of Music) New York: Rinehart & Company, Inc.

Gonçalves, J. B. O (2016). *Programas Curriculares, Funcionamento de Escola e Condicionais Externos: Interrelações com impacto na disciplina de piano do ensino artístico especializado*. Tese de Mestrado. Lisboa: Escola Superior de Música de Lisboa.

King, A. H. (Ed.). (1948). *Chamber Music*. London: Max Parrish & Co Limited.

Lubin, E. (Ed.). (1970). *The Piano Duet: A Guide for Pianists*. New York: Grossman Publishers.

Manzini, E. J. (n.d). *Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros*. Estudo inserido no Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo: Universidade Estadual Paulista.

Mason, B. (1998). *First Duet Album for Piano*. (Bosworth Editions). [partitura de piano]

McGraw, C. (Ed.). (1981). *Piano Duet Repertoire – Music Originally Written for One Piano, Four Hands*. (1st ed.). Bloomington: Indiana University Press

Thys, M. G. (2007). *A Prática do Piano a Quatro Mãos: Problemas, Soluções e a sua Aplicação ao estudo de peças de Almeida Prado e Ronaldo Miranda*. Dissertação inserida no Programa de Pós-Graduação em Música. Rio de Janeiro: Centro de Letras e Artes da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Weekley, D. & Arganbright, N. (2007, Apr/May). The Piano Duet: A Medium for Today. *The American Music Teacher*. 52, 16.

Wetzel, M. M. P. A (2007) - *The Pedagogical Benefits of Duet*. Document presented in partial fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Musical Arts. Estados Unidos da América: The Ohio State University.

Recursos disponíveis na internet

Anónimo (2015). *Projeto Educativo da Escola de Música de Nossa Senhora do Cabo 2015-2018*. Acedido em Set., 2018. Disponível em <https://www.emnsc.net/>.

Anónimo (s/d). *Regulamento Interno da Escola de Música de Nossa Senhora do Cabo*. Acedido em Set., 2018. Disponível em <https://www.emnsc.net/>.

Diabelli, A. (1877). *28 Melodische Übungsstücke Op.149*. (C. F. Peters). [partitura de piano]. Acedido em Out. 22, 2020. Disponível em <http://icking-music-archive.org/index.php>.

Martin, R. C. (2017). *The A-B-C of Piano Four – Hands*. (Tombooks). [partitura de piano]. Acedido em Out. 23, 2020. Disponível em <https://tomplay.com/piano-sheet-music/martin/the-a-b-c-of-piano-four-hands-no-4-teacher-student-piano-score>.

Oinas, C. (n/d). From Four - Handed Monster to All-embracing Vishnu: The case of “middle hands” within a piano four hands duo. *Music & Practice*. Acedido em Ago. 2, 2020. Disponível em <https://www.musicandpractice.org/wp-content/uploads/2019/12/Oinas-PDF.pdf>.

Apêndices

1.Tabela de Áreas Temáticas e Categorias

Áreas Temáticas	Categorias	Subcategorias	
Presença da prática de piano a quatro mãos nos estabelecimentos de ensino	Na formação do sujeito		
	No meio onde exerce a sua atividade docente		
Atitudes dos professores relativamente à abordagem a quatro mãos	Motivação episódica, empírica ou filosófica		
	A abordagem a quatro mãos na Iniciação		
	Os programas de piano e outras circunstâncias impeditivas		
Formação dos grupos	Peso da afinidade pessoal entre os alunos na escolha e dinâmica do duo		
	Obstáculos a uma boa dinâmica de grupo		Fatores que comprometem a viabilidade do grupo
			Intervenção do professor
	Influência de tocar a mesma peça com um parceiro diferente		
	Critérios por detrás da distribuição de partes pelos alunos		
Contributo pedagógico da abordagem a quatro mãos	Melhorias e evolução individual do aluno	Melhorias no geral	
		Condução das mesmas para o contexto a solo	
	Dificuldades e aspetos desafiantes	Maiores dificuldades e desafios	

		Estratégias de superação dos problemas/desafios
	Dinâmica de grupo	Transferência de qualidades
		Capacidades de diálogo e autonomia em relação ao professor na concepção musical
		Atritos observados e atuação sobre eles
Atitudes do sujeito relativamente ao repertório	Preferências	
	Percepção da dificuldade em encontrar repertório bem escrito e didático	
Relevância dada pelo sujeito à prática de piano a quatro mãos	Relação com a música de câmara	
	Benefícios exclusivos do piano a quatro mãos	

2. Guião de Entrevistas

Grupos de questões	Questão	Justificação da questão	Informação pretendida
Descrição do informante	<p>Há quanto tempo trabalha na sua escola atual?</p> <p>Costuma dar piano a quatro mãos a todos os níveis de ensino?</p> <p>Dentro desses níveis, é a todos os alunos?</p>	<p>Apresentar sumariamente o informante e o trabalho que ele desenvolve;</p> <p>Levar a que o informante se sinta à vontade para discorrer sobre o seu trabalho</p>	
Presença da prática de piano a quatro mãos nos estabelecimentos de ensino	Nos seus anos de formação enquanto aluno/a de piano, alguma vez tocou a quatro mãos?	<p>Continuar o movimento de abertura da autoexpressão do informante;</p> <p>Diagnosticar possíveis motivações empíricas ou episódicas dos informantes;</p> <p>Perceber de que maneira a abordagem a quatro mãos tem evoluído no ensino ao longo do tempo;</p>	Será que antes esta abordagem era mais ou menos praticada que hoje em dia? Será que os informantes estarão a replicar algo que lhes foi ensinado? Ou, por outro lado, estarão a responder a uma lacuna nos seus percursos??
	Na/s escola/s onde trabalha, são muitos os professores que desenvolvem a abordagem a quatro mãos?	<p>Entender o grau de disseminação da abordagem a quatro mãos;</p> <p>Antever a existência (ou não) de redes colaborativas entre os</p>	Os professores que optam por implementar esta abordagem são uma minoria?

		professores, no que toca a esta abordagem	
Atitudes dos professores relativamente à abordagem a quatro mãos	O que despertou o seu interesse em implementar esta prática junto dos seus alunos, sendo que ela não é obrigatória pelos programas?	<p>Detetar e aprofundar as motivações dos informantes para a implementação desta abordagem;</p> <p>Levar o informante a aflorar o que achar relevante sobre o objeto de investigação, conduzindo a entrevista</p>	
	<p>Considera importante que isto comece logo no nível de Iniciação?</p> <p>Por que motivos só pratica esta abordagem com o nível de Iniciação? (informante 8)</p>	<p>Desenvolver o assunto das Iniciações: se é mais difícil ou se é mais fácil aplicar e se influencia o resto do percurso;</p> <p>Antever dificuldades na aplicação da abordagem noutros níveis de ensino;</p> <p>Perceber motivações ideológicas fortes para a aplicação em crianças</p>	
	No seu entender, os alunos beneficiariam da inclusão de repertório a quatro mãos nos programas?	<p>Aprofundar o posicionamento dos professores em relação à aplicação desta abordagem em níveis pós-Iniciação</p> <p>Antever limitações e especular soluções</p>	

Formação dos grupos	No momento de formar os duos, costuma ter em conta a afinidade pessoal que observa entre os alunos?	Recolher histórias e impressões dos professores sobre como a afinidade pessoal pode influenciar o desempenho de um duo	Será que a afinidade pessoal é determinante para o sucesso de um grupo? Será que também pode prejudicar? Será que existem outros elementos mais importantes?
	Já alguma vez teve de reconfigurar um grupo, por perceber que aqueles dois elementos não funcionavam bem juntos?	<p>Apreender obstáculos a uma boa dinâmica de grupo, no contexto a quatro mãos</p> <p>Perceber o papel que as diferenças entre os alunos desempenham no seu trabalho conjunto</p> <p>Perceber a forma de atuação dos professores perante situações de desarmonia</p>	Será que existem diferenças irreconciliáveis e destrutivas do trabalho a quatro mãos, neste contexto de ensino?
	Acha que o facto de o aluno poder praticar em casa, com outra figura, interfere de alguma forma na maneira como depois toca com o seu colega em sala de aula?	Perceber a influência de mudar de parceiro aquando do trabalho de montagem de uma peça	Será que confunde os alunos? Será que dificulta na construção de uma identidade de duo?
	Com que critérios é que decide quem é que vai fazer o <i>primo</i> ou o <i>secondo</i> ?	Atestar a lógica da adequação vs. desconforto; facilidades naturais ou áreas em que convém melhorar	

	Em que medida é diferente o duo ser formado por dois alunos ou por um aluno e um professor? (informante 8)	Perceber diferenças de desempenho entre diferentes tipologias de duo	
Contributo pedagógico da abordagem a quatro mãos	Quais são as dificuldades mais recorrentes que observa nos seus alunos, quando tocam a quatro mãos?	Levar o informante a desenvolver sobre os aspetos mais desafiantes que esta formação oferece	
	Que estratégias utiliza para promover a escuta ativa entre os alunos?	Fazer o levantamento das estratégias mais utilizadas para um problema que se prevê recorrente	
	Lembra-se de algum caso de notória evolução no desempenho de um aluno, graças ao trabalho efetuado a quatro mãos, que se tenha refletivo no trabalho a solo?	Levar os informantes a desenvolver sobre os benefícios individuais auferidos por esta prática	
	Já observou uma transferência de qualidades entre os seus alunos?	Testar uma hipótese levantada por fontes bibliográficas	Será que tocar a quatro mãos facilita a absorção, quase por osmose, de características em falta nos alunos?
	Nos alunos mais velhos, sente que isto ajuda a que eles abram o diálogo entre si, acerca de questões da obra?	Perceber se esta abordagem favorece o debate acerca de questões interpretativas;	Será que, por tocarem com um colega, os alunos se sentem mais predispostos a pensar criticamente e a alimentar uma discussão bidirecional sobre o que estão a tocar?

		Perceber se esta abordagem favorece o desenvolvimento da autonomia na conceção de ideias musicais	
	Nos alunos mais velhos, já percebeu alguma resistência às ideias um do outro ou algum problema derivado dos níveis de protagonismo de cada um?	Perceber como se dá a gestão de egos neste contexto, partindo do pressuposto de que ela é mais difícil em alunos mais maduros	
Atitudes dos professores relativamente ao repertório	Que repertórios, em termos de género, estilo ou período, prefere abordar no trabalho a quatro mãos?	Fazer o levantamento do repertório mais utilizado	Será que o paradigma da música erudita impera também neste contexto?
	Considera que é difícil encontrar repertório bem escrito e, ao mesmo tempo, didático?	Perceber a variedade de material didático que existe	Será que existe uma lacuna na adequação do repertório a fins didáticos?
Relevância dada pelo sujeito à prática de piano a quatro mãos	Em que medida considera a prática a quatro mãos redundante ou complementar relativamente à música de câmara?	Averiguar a possível redundância do trabalho a quatro mãos, quando simultâneo com o trabalho com outros instrumentos; Perceber as claras diferenças entre uma e outra formação	Será que os professores consideram que uma prática substitui a outra?
	No seu entender, quais são os benefícios de tocar a quatro mãos, que dificilmente se conseguem por outra via?	Perceber claramente o valor acrescentado de trabalhar a quatro mãos;	

		Compreender a exclusividade do que é desenvolvido neste contexto	
--	--	--	--

3. Transcrições de entrevistas

Entrevista ao informante 1

[entrevistadora e informante cumprimentam-se. entrevistadora pergunta se o informante, nos seus anos de aluno, alguma vez tocou a quatro mãos, mas, por lapso, esquece-se de iniciar a gravação antes que este comece a responder]

Entrevistado: ...junto comigo ao piano. Tipo, eu tava tocando a peça, e ela fazia ou, ou, digamos a parte mais grave, a marcar o tempo com-, ou na parte mais aguda, a repetir o que eu fazia. E isso era bastante importante, eu achei que, que faz bastante sentido dizer isso, porque...no fundo, trabalha a competência que é muito importante nas peças a quatro mãos, de o aluno ter que manter o tempo, ter que manter a, a-, variar as dinâmicas, e manter o percurso da música, não é?, o percurso musical.

Entrevistadora: Sim. Nas escolas onde já trabalhou, sente que são muitos os professores que desenvolvem esta abordagem ou é uma coisa muito rara?

Entrevistado: Hm, é assim, hm, no geral, as escolas onde eu trabalho têm bastantes professores de piano, eu não conheço o trabalho de todos...mas digamos que de metade eu conheço e, sim, usam principalmente na parte inicial. Na parte de-, eu vejo muitos professores a educar os alunos mais novos, mesmo porque alguns métodos já têm aquela parte do acompanhamento para o professor, né, em que o professor acompanha o aluno. Então, nesse sentido, eu vejo que...pelo menos os que eu conheço, metade dos professores da escola usam sim essa, essa, essa, essa... abordagem. E, também, o piano a quatro mãos é contemplado no programa da escola, no programa oficial. O programa oficial no primeiro grau, por exemplo, em Iniciação e Primeiro Grau as peças podem ser a quatro mãos. No caso, o profe-,

Entrevistadora: Para iniciação, está a dizer? Para o nível de iniciação...

Entrevistado: E o primeiro grau do articulado, também. Iniciação e primeiro grau do articulado.

Entrevistadora: Ah, não sabia.

Entrevistadora: As peças podem ser tocadas...fazer a quatro mãos, tocadas ou pelo professor ou pelo, ou por outro aluno.

Entrevistadora: Sim, sim. O que despertou o interesse em implementar esta prática junto dos seus alunos?

Entrevistado: Em primeiro, foi...o que eu falei, respondi na primeira questão, não é verdade? O facto de a professora tocar comigo despertava, despertou essa, essa, essa... necessidade, de o aluno sentir que tocar com dois há um compromisso, uma responsabilidade muito maior, não é?

Entrevistadora: Sim.

Entrevistado: Consequentemente, no estudo... para garantir o perfeito percurso na música, não é?, há uma preparação diferente, existem competências diferentes. E também, uma segunda, uma segunda...é, como é que se diz, justificação, é porque... eu penso que o pianista sempre teve aquele perfil de...de músico solitário, não é?

Entrevistadora: Sim.

Entrevistado: Enquanto, por exemplo, um saxofonista ou um trompetista ou um violino, enfim, quem faz canto, tá sempre influenciado pelo ambiente das orquestras, ou das bandas, ou do coro, o pianista...parece que é o lobo solitário, não é? E penso que, principalmente com...com essa massificação do ensino articulado, faz parte na formação do pianista, do jovem pianista, essa componente do grupo.

Entrevistadora: Sim. Costuma introduzir esta prática aos alunos de iniciação?

Entrevistado: Sim, sim. Hm, hm.

Entrevistadora: Pois, como já tínhamos falado há bocado. No momento de formar os pares, costuma ter em conta a afinidade pessoal entre os alunos? É um fator, assim, muito importante?

Entrevistado: Hm, sim... sim. Apesar de que...por regra, eu só evito quando não há qualquer tipo de afinidade, ou seja, quando, não há, não há...quando...não é que não haja afinidade, mas quando há antipatia.

Entrevistadora: Quando há antipatia, é de evitar?

Entrevistado: Assim eu procuro, procuro evitar, porque, por exemplo...há alunos mesmo mais, mais novos que ficam muito desencorajados... por tocar com um mais adiantado, ficam muito, muito... inibidos, não é?, e não conseguem. E quando se vê que há esse choque...Ou, pelo contrário, como você citou aqui na dois, quando há muito, uma afinidade muito grande, muito brincalhão, não vai dar certo, né? [risos].

Entrevistadora: Pois, pois, era isso que eu, que eu ia perguntar a seguir, se, quando há essa afinidade que já existe e já é muito forte, hm, se sente que, tendencialmente, isso facilita depois na aprendizagem, ou pode distrair?

Entrevistado: Não, pode ser, com certeza, isso pode, pode distrair, depende do grau de proximidade dos alunos, do, do par. Pode ser sempre...mais ou menos brincadeiras, e ,

em certo sentido, quando passa de um certo limite de seriedade, mais vale trocar e colocar mesmo até alguém mais sério, pra, pra, pra...pra quebrar.

Entrevistadora: Sim, sim. Então já teve de mudar algum grupo, por perceber que aqueles elementos não estavam a funcionar?

Entrevistado: **Já, já, já. Já, diversas vezes já, já fiz isso, já tive que mudar. Justamente por questão de haver muita afinidade.**

Entrevistadora: Por essa questão.

Entrevistado: **Muitas brincadeiras e...**

Entrevistadora: Sim, sim. Pois, estou a perceber. Faz sentido. Acha que o facto de o aluno poder praticar em casa, hm, por exemplo, quando tem um pai músico, ou uma mãe que também toca piano, acha que isso interfere depois na forma como ele toca, hm, aquela mesma peça quatro mãos com o seu colega habitual?

Entrevistado: **Ah, sim. Com certeza que tendo uma terceira pessoa, uma pessoa em casa, seja pai, mãe, irmão, que ajude, com quem ele possa tocar e praticar, acaba por, por ser muito mais positivo, não é? Mesmo porque...se tem outra a pessoa a tocar a parte do outro aluno, este aluno acaba por ouvir, e já interiorizar muito mais a música no seu todo, não é?, e não a sua parte. E muitas vezes o aluno estuda a parte dele...até toca direitinho, mas quando vai tocar ouvindo a outra parte...aquilo fica um pouco...no início, confuso, né.**

Entrevistadora: Pois, o facto de acabar por só estar exposto à parte do colega nos momentos da aula, nos ensaios, depois pode-, tem de haver uma habituação, não é?, à parte do outro colega.

Entrevistado: **Exato, não só para-, Eu penso nisso em geral. Por exemplo, eu faço muitos acompanhamentos, e uma coisa é estudar a minha parte, você tem que tar atento, claro que tem a partitura lá do outro instrumento...mas quando vou ouvir o outro instrumento, acaba por ser um pouquinho, muitas vezes...não tá-, acaba por ser...Principalmente nas peças mais difíceis, em que o pianista tem que estudar muito tempo aquela sua parte, e quando vai tocar em conjunto, ou, ou mesmo tocar em música de câmara, isso causa algum desconforto inicial, não é?**

Entrevistadora: Sim. Eu por acaso estava aqui a pensar se o [refere nome próprio do informante] costuma pedir aos seus alunos, já que estamos a falar do mesmo instrumento e são dois pianistas, se costuma pedir aos alunos para estudarem a parte do colega também, ou não?

Entrevistado: **Hm...hm, não, não. O que eu faço é que, geralmente, na própria aula, estão os dois alunos no piano... pronto, eu toco, e faço com que o outro aluno escute a, a, a, a parte do colega e que esteja atento e consiga ter atenção à parte do colega. Mas o trocar as partes... eu nunca, confesso que eu nunca, nunca, nunca usei essa estratégia. Até**

porque, muitas vezes... para ele tocar a parte dele, muitas vezes, o aluno...passa por alguma dificuldade, não sei. Não é? Então...mas por esse sentido. Claro que, se fossem alunos com facilidade de leitura, que conseguissem-, eu empregaria mais essa estratégia, mas confesso que eu nunca, nunca...nunca trabalhei isso.

Entrevistadora: E com que critérios é feita a distribuição de partes, como é que decide quem é que vai fazer o primo e quem é vai fazer o segundo?

Entrevistado: Hm... depende do, do, da dificuldade da peça, da, da parte, não é verdade? Se é o primeiro, ou o segundo, às vezes a dificuldade está justamente no segundo piano e não no primeiro,e...claro, o aluno que tem mais facilidade, mais desenvoltura... na leitura, ou seja na parte técnica, eu procuro dar a parte mais, mais exigente.

Entrevistadora: Sim, certo, estou a perceber. Então pensa nas facilidades dos alunos. Por exemplo, se o aluno tem facilidade de leitura, fica com a parte que é mais...mais desafiante, não é?, que o texto é mais desafiante.

Entrevistado: Sim, hm, hm.

Entrevistadora: Hm. E agora, pronto...quais são as dificuldades mais recorrentes, ou assim os desafios que costuma observar...quando os alunos tocam a quatro mãos? O que é que costuma acontecer?

Entrevistado: Olha...é a questão de, de... não manterem o percurso da música, não manterem, ou seja...eles até começam bem, mas qualquer erro, param. E daí...para, atrapalha o outro, não sabem voltar. Ou seja, não manter, primeiro, o tempo. O andamento. O pianista, talvez por ser muito acostumado a solo, também... tem essa vantagem de usar o tempo a seu favor, né, e quando se toca....num duo, trio, orquestra, a noção de tempo que o aluno tem que ter é bastante diferente, né, tem que ser bastante...mais rigoroso e saber que, que, qualquer falha tem de ser resolvida ali mesmo e andar para a frente, né, como falam, bola para a frente. Penso que essa é a maior dificuldade, porque a tendência do aluno é errar e parar,

Entrevistadora: Errar e parar. Pois.

Entrevistado: E não saber, não saber dar a volta e continuar.

Entrevistadora: E sente que esta é uma dificuldade transversal aos alunos mais novos, aos alunos mais velhos?...

Entrevistado: Sim, sim. Por acaso nas aulas de, de, de grupo, eu tento geralmente gerir isso, fazer com que o aluno...enganou-se, bola para a frente, continua, tem que saber...O tempo não pára, ou seja, não pode atrapalhar o, o, o colega, né.

Entrevistadora: Sim, sim. Claro, pois. Já que nós estamos a falar... do tocar em grupo, e da música de câmara...em que medida acha que a prática de piano quatro mãos, hm, é redundante... ou complementar, em relação à música de câmara?

Entrevistado: Hm, é assim...Eu trabalho...costumo trabalhar a quatro mãos muito cedo, como falei, desde Iniciação. E isso são situações onde música de câmara, eles não...pelo menos as escolas onde eu trabalho, não têm Música de Câmara. Eu sei que só têm, por exemplo, a partir do secundário. Né, do, do, do...do sexto grau. Então, eu penso que, na verdade...acabam por ser coisas diferentes. Em termos de-, É quase como se essa parte do, do, do piano a quatro mãos fosse uma preparação...ou uma introdução à Música de Câmara, não é?

Entrevistadora: Sim. Uma porta de entrada para depois se tocar com outros músicos, no fundo...

Entrevistado: É, é, exatamente. Exatamente.

Entrevistadora: Hm, e que estratégias é que usa para, hm, promover a escuta ativa entre os alunos, portanto, para que eles se oiçam um ao outro?

Entrevistado: ...É como eu falei. Hm,...antes de tudo, eu procuro sempre associar a música a um movimento, para que eles, para que eles... tenham aquela noção do tempo, ainda mais tocando com outros alunos, que a perceção do tempo tem que ser igual à do outro, e isso já cria, já exige uma certa...atenção, uma certa escuta específica da parte rítmica. E depois basicamente é fazendo o aluno cantar enquanto o outro toca, cantar a parte dele. E fazer a divisão musical da parte dele. É mais nesse sentido. Depois, trocar, o outro toca e o outro aluno começa a cantar a parte dele ou a solfejar a parte dele, de forma a que possa ouvir. É mais nesse sentido. Mas principalmente é o que eu falei, a questão de associar a música a um movimento, de estar quase, quase fazendo como um maestro, de ficar regendo...de forma a que o aluno...que consiga entender a música como um todo, né, a parte rítmica como, como um todo.

Entrevistadora: Sim, peço desculpa, vou só pedir para clarificar aqui...quando falou de um aluno tocar e o outro cantar a parte dele, estava a falar, o outro canta a sua parte, ou a parte do colega?

Entrevistado: Não, o outro canta a parte dele. É, é. Cada um trabalha a sua parte. Um toca, o outro aluno vai cantar a parte que iria tocar. De forma a ouvir, a cantar, ouvindo de acordo com o que está ouvindo ao piano.

Entrevistadora: Pois. Sim, tou a perceber. Lembra-se de algum caso em que tenha havido uma evolução...muito grande de um aluno, no que respeita a técnica ou a interpretação, graças ao

trabalho efetuado no quatro mãos? E que depois se viu, no repertório a solo, outra desenvoltura, outra... Já alguma vez testemunhou isso?

Entrevistado: Hm, na parte técnica nem tanto... a não ser que consideremos técnica a parte de que eu falei, de manter uma pulsação, manter o ritmo, e aí claro que isso exige a técnica, no sentido em que ele tem que trabalhar para fazer as coisas a tempo. Melhoria técnica nesse aspeto. Hm... interpretativa, sim, porque muitas vezes as peças a quatro mãos, eu procuro usar...músicas que são mais, digamos assim...eu não diria apelativas, mas...que tenham mais...que sejam de mais fácil assimilação. Eu por exemplo, por regra...um aluno de segundo grau. Geralmente as peças a quatro mãos, eu-, não têm necessariamente que ser do segundo, com a mesma dificuldade do segundo grau. Porque eu penso que ele, o aluno primeiro-, o objetivo principal é, é suprir aquelas necessidades do grupo, não é verdade?, aquelas competências que falámos, de manter o tempo, manter a pulsação...e isso envolve também a, a...a parte interpretativa, as dinâmicas. Então, há um desenvolvimento muito grande, o aluno consegue perceber, se, se...quando tem o outro aluno a fazer ele quer também fazer, já está mais atento às dinâmicas. Nesse sentido, claro, eu noto que o aluno fica mais...mais suscetível a essas, a essas coisas.

Entrevistadora: Sim, sim, isso que me está a dizer é muito interessante, porque já outra professora também me tinha dito isso, que quando punha os miúdos a tocar a quatro mãos, tentava sempre dar peças que fossem de um nível um bocadinho abaixo do nível a que eles estão a tocar.

Entrevistado: Hm, hm.

Entrevistadora: Já observou o fenómeno de transferência de qualidades, por exemplo, entre as sonoridades dos alunos? Hm...um aluno que tenha uma sonoridade mais... agressiva, tocar com outro que tenha uma sonoridade mais suave, e haver uma transferência?...

Entrevistado: Hm, não. Nesse especificamente, em termos de sonoridade, não. Sim em termos de dinâmica, vê-se bastante. Em termos de, de...de atenção ao fraseado...às vezes até de movimentação das mãos, né, de, de, de, de um aluno que toca com as mãos mais livres, e o outro também, tá do lado, acaba querendo imitar. Inconsciente ou não, acaba por ter-, mas de sonoridade em específico, eu nunca tive casos...nunca tive casos disso.

Entrevistadora: Sim, mas a postura então já notou?

Entrevistado: Sim, sim, sim. Com certeza.

Entrevistadora: Pois. E que repertórios é que prefere abordar? É que gosta de abordar no trabalho a quatro mãos?

Entrevistado: Como eu falei, é sempre uma coisa mais acessível do que o aluno. Coisas mais...mais... ligado ao movimento, por exemplo, muitas peças, há muitas valsas ou... espécie de marchinhas, em que o ritmo é bastante constante. Hm, peças de jazz também, que os alunos conseguem...Por exemplo, há uma autora, que é a Martha Mier, tem uma coleção de blues para piano...em vários níveis, mesmo de níveis mais, mais simples. Ou seja, coisas que, que...que a música possa, que o aluno possa ser facilmente envolvido pelo, pela música, pelo ritmo, pela rítmica da música. Às vezes, transcrições de músicas brasileiras, de chorinho, têm um ritmo mais...mais, mais agitado, mais dançante, e eles conseguem assimilar...assimilar bem a questão do ritmo. Mas em geral é variado, não há assim um, um método...Costumo procurar várias seleções...estudar vários métodos, e ...um pouco de cada. Não há assim uma...Geralmente coisas mais ritmadas, mais apelativas, mais alegres...ou mesmo que seja lenta, mas com a melodia mais...cantável. Uma coisa mais...Não sei se me consegui expressar bem nesse...

Entrevistadora: Sim. Então, por exemplo, nunca calhou dar repertório mais clássico... por exemplo, coisas de Mozart...no quatro mãos? Ou de Schubert... que também escreveu muito para quatro mãos?

Entrevistado: Hm...não. Não, não, não. Não, porque...penso que seria um, um...um desafio a mais do que, do que é proposto...do que eu proponho para tocar a quatro, a quatro mãos. Nada contra, né, porque há muitas, como eu falei, marchas, ou valsas... geralmente são de compositores clássicos. Mais, mais...mais simplificadas, talvez, a partitura, mais...mais simplificadas.

Entrevistadora: Sim, sim. Considera então que é difícil encontrar repertório bem escrito e, ao mesmo tempo, didático? Diria que é difícil?

Entrevistado: Sim...Sim. Apesar de que...hm... as peças são escritas pro, talvez, quem escreve essas peças tem uma necessidade...específica, não é? E cada aluno tem a sua dificuldade, tem...tem os seus pontos que precisa desenvolver, portanto eu entendo que não haja, que não haja professores que...A não ser que o próprio professor, muitas vezes isso acontece, um mais novinho, que escreva ou faça o arranjo das músicas, geralmente de acordo com a dificuldade do aluno. Então, penso que... o repertório para quatro mãos é bastante rico, e...e claro...que supra todas as necessidades do aluno é difícil. Porque entendo que...ainda mais que, como eu falei novamente, com a massificação do ensino articulado, todos têm acesso a música... não podemos comparar as necessidades de um aluno que dez anos atrás ia para o Conservatório com a que, com a que...entra hoje no ensino articulado, não é? Não sei se eu respondi à sua pergunta, bem...

Entrevistadora: Sim. Sim, respondeu. Eu percebi. Hm...nos alunos mais velhos, as suas orientações mudam? Sente que lhes dá mais espaço para que eles possam ter um diálogo entre eles sobre interpretação, como fazer aqui num determinado compasso, alguma passagem...Sente que abre mais o diálogo entre eles, ou, ou não?

Entrevistado: ...Você quer dizer se eu abro espaço para eles dialogarem, ou se eles próprios têm essa iniciativa?

Entrevistadora: Hm,, se o [refere nome próprio do informante] abre espaço para eles dialogarem.

Entrevistado: Ah, sim, sim, e mesmo nos novinhos. Mesmo nos novinhos...eu não vejo problema nenhum em perguntar ao aluno “Olha, você acha que essa passagem fica melhor fazer em piano ou em forte?” ou “Você acha que fica melhor um contraste aqui?”, ou seja, eu lanço a pergunta para eles responderem, muitas vezes, é...é o que eu mais faço, mesmo com os novinhos.

Entrevistadora: Sim...Hm, pronto, eu fiz esta pergunta porque, muitas vezes quando os alunos são mais velhos e têm mais maturidade... têm também mais imagética musical,

Entrevistado: Sim, sim.

Entrevistadora: Pronto, isto pode ser uma generalização, mas, pronto. Hm...e o papel do professor, neste contexto do quatro mãos, pode ser mais como... um mediador. Às vezes, por exemplo, como são duas pessoas, pode haver uma divergência de ideias, e então a terceira pessoa, neste caso o professor, pode ajudar a desbloquear essa divergência.

Entrevistado: Ah, não, nesse sentido, eu nunca tive alunos assim...em choque um com o outro. De, de, de...eu sei que há casos, principalmente...casos mais avançados, de música...mas, eu nunca tive esse...Também tem a ver porque eu leciono piano a quatro mãos a nível mais de...de quinto grau, até ao quinto grau. Depois disso, eles já vão para a música de câmara e já têm outra, outra, outra, outra formação, outros professores. Mas eu nunca, nunca passei por isso, de choque entre dois alunos.

Entrevistadora: Hm ... Diz que a partir do sexto grau eles já não tocam a quatro mãos. Acha que seria importante manter isso no currículo, ou que seria redundante, como eles já têm música de câmara?

Entrevistado: ... Hm, não, eu penso que... se ele teve boas bases até ao quinto grau, não há porquê...não há porquê ter, além da música de câmara, o piano a quatro mãos. Apesar de que, claro, se o aluno tá, tá...quer seguir a nível profissional, sabe que o repertório a quatro mãos também é bastante rico, é bastante, bastante, bastante... vasto, e ainda para ser explorado. Eu posso dar um exemplo de...dois professores, um casal da minha escola,

que, que... trabalha basicamente, as apresentações, tudo a quatro mãos. E fazem, têm projetos, apresentam concertos a quatro mãos, e é bastante interessante explorar essa...essa...nesse sentido, explorar o repertório a quatro mãos. Ou seja, há um mercado para isso. Não é muito comum ouvir concertos a quatro mãos, não é?

Entrevistadora: Sim. Nos alunos mais velhos ou...sim, nos alunos mais velhos, já percebeu alguma...alguma resistência às ideias um do outro? Eu sei que o [refere nome próprio do informante] já falou um bocadinho sobre isto, há bocado disse que não... Mas já sentiu alguma vez que, por um dos elementos ter mais protagonismo, já sentiu que isso foi uma fonte de atrito entre os dois, ou não?

Entrevistado: Não, nunca...nunca senti. Claro que tem a ver com o tipo de aluno que temos, se tivermos dois alunos que querem ser pianistas e querem aparecer é complicado, né...mas nunca aconteceu comigo. Nunca, nunca...

Entrevistadora: Certo. No seu entender, então, quais são os maiores benefícios decorrentes do quatro mãos, que dificilmente se podem atingir por outros meios, como a música de câmara?

Entrevistado: Hm...

Entrevistadora: Aqueles que são mais específicos do quatro mãos.

Entrevistado: Hm. Foi como eu falei já no começo, né, que já citei anteriormente, é mesmo a competência em grupo. O pianista vem acompanhado daquela visão de lobo solitário... até de, de egoísmo às vezes, de estar só no seu instrumento. E, e...as competências em grupo...sociais e de trabalho...trazem muitas, muitas coisas boas para o aluno. Muitas coisas que só mesmo o contacto com outros alunos e a socialização...tanto... principalmente falando no ensino articulado, eu dei o exemplo, muitas vezes, na escola onde eu dou aulas, é nítido os alunos que seguem para o secundário influenciados pelas bandas e pelas orquestras e por aquele ambiente da, da-, Enquanto o pianista...é, é ao contrário, né, não tem nada assim que passe essa...essa ideia do grupo, essa motivação do grupo. E, principalmente...a questão do respeito pelo tempo, pelo, pelo...que eu falei de...obriga a essa questão que muitas vezes o pianista, por saber, por estar mais isolado, por estar sozinho, não tem aquela compreensão do tempo, de continuidade...como outros, outros músicos, não é verdade? Penso que essa...de ouvir também, esqueci de dizer, de ouvir outros instrumentos, né...O pianista está acostumado a ouvir só a música dele, e, e...e precisa ouvir também outros...Saber ouvir, né. Acaba por ser uma grande aula de saber ouvir, tocar em-, que é tão importante quanto ouvir, né. Penso que são esses três pontos. No geral, eu só vejo benefícios no tocar em...no tocar em grupo. No geral, só vejo, claro, também...o aluno também tem que tocar a solo, mas, por exemplo, se me dissesse,

se acho que é importante que o currículo das escolas devia ter pelo menos uma peça a quatro mãos, ou a seis mãos, durante o, até ao quinto grau, eu concordaria perfeitamente.

Entrevistadora: Sim. E por que motivo acha que isto não acontece?

Entrevistado: Penso que, que é a visão ainda tradicionalista do ensino como preparar concertista. Não é verdade? Vemos que antes, nos grandes conservatórios, os pianistas eram grandes compositores, tinham aulas de, de...diversas disciplinas. E com a especificação da, da, da, da...da, do grau de exigência da performance, hoje em dia, isso foi-se perdendo, né verdade? Hoje em dia o nível técnico está bastante elevado, de um, de um...o que o pianista precisa estudar para chegar num bom patamar técnico/musical é muito, é muito...

Entrevistadora: Sim.

Entrevistado: É bastante exigente, não é verdade? É bastante competitivo. E penso que é mais por isso, não é?, e aquela filosofia de formar concertista...de preparar o aluno para o palco,né, o pianista solista para o palco. O concertista. E, claro, deixa para trás muita, muita...muitas outras competências que...poderiam ser trabalhadas, não só a questão do grupo, mas como eu falei... por exemplo o trabalho na composição, o trabalho com...os arranjos. E isso fica muito para trás, quando o ensino quer ser...quando o ensino quer só formar concertistas.

Entrevistadora: Sim, concertistas, e solistas. Aquela ideia do pianista solista.

Entrevistado: Sim, sim, solistas, exatamente. Portanto...eu penso que é por aí.

Entrevistadora: Sim. Quer acrescentar mais alguma coisa, que se tenha esquecido de dizer?

Entrevistado: Não, não, penso que, acho que é tudo. Penso que, que, que...que...talvez só, acho que ajuda a complementar. Pronto, eu sou um grande entusiasta também do piano em grupo. É uma prática que é muito pouco comum em Portu-, a nível europeu mas principalmente em Portugal, é muito pouco...comum. E grande parte disso, não sou eu que falo, são as pessoas que já pesquisaram sobre o assunto, que... é por causa dessa visão mais tradicionalista de formar concertista. A ideia nunca foi bem aceite na, na...na Europa e em termos gerais. Eu sou bastante entusiasta, principalmente para... os mais novinhos, não é verdade? Eu procuro...procuro sempre explorar, na medida do possível, na medida das condições da escola. Sem substituir a aula individual.

Entrevistadora: Sim, sim. Eu, por exemplo, só tive contacto com música de câmara já na universidade. Quando fiz a universidade, porque nos anos anteriores...pronto, era as aulas de piano individuais. Naquele esquema que nós já conhecemos. Mas pronto, parece que hoje em dia, já está um bocadinho diferente, porque pelo menos na escola onde eu estudei, eu sei que os

pianistas já...já têm alguns grupos de música de câmara. O [refere nome próprio do informante] trabalha em que escolas?

Entrevistado: Na [refere nome da escola]. Tem vários polos...mas é sediado em [refere região do país], mas tem vários pólos. Sendo o maior em [refere região do país]. E na [refere nome de outra escola].

Entrevistadora: Certo. Ok, bem...acho que já está tudo. Muito obrigada pela sua participação!

Entrevistado: De nada, e olha, e...pronto, parabéns pela iniciativa de pesquisar essa área, né, que é bastante...que é bastante importante, né...tanto para os pequenos, como para os grandes, há muito repertório quatro mãos que pode ser explorado a nível profissional... e pouco ouvimos esse tipo de repertório nos concertos.

Entrevistadora: Sim, é muito raro mesmo. Obrigada mais uma vez e resto de bom fim de semana!

Entrevistado: Igualmente, e boa sorte na sua tese!

Entrevistadora: Obrigada. Adeus!

Entrevistado: Xau!

[finaliza a gravação]

Entrevista à informante 2

[entrevistadora e informante cumprimentam-se. entrevistadora agradece a participação da informante, e esta última começa a relatar o seu percurso profissional]

Entrevistada: ...um pequeno resumo da minha, da minha vida profissional. Eu tirei o curso de piano no [refere nome de escola de música], não é?, tirei o nono ano antigo. Porque eu sou mais velha [risos]. Eu tou com [refere idade]. Hm...não sei se isso tem a ver, algum problema com...

Entrevistadora: Não, não. Claro que não.

Entrevistada: Pronto. E então, depois, ou antes...antes de acabar o curso, comecei a dar aulas lá, e portanto a minha principal carreira foi lá. Sempre no [refere nome de escola de música], no [refere cidade], já deve ter ouvido falar.

Entrevistadora: Sim, sim.

Entrevistada: Pronto. E então, depois, mais tarde, eu dei aulas [discorre sobre a sua atividade docente enquanto professora de Educação Musical e História da Música, na escola onde se formou e outras, intercalando com detalhes da sua vida pessoal] Portanto, eu já não dou aulas há uns tempos, no entanto... tenho... muita experiência [risos]. Porque comecei muito cedo a dar aulas e...e fui até aos, já nem sei, [refere idade]. Pronto, esta é assim, brevemente a minha...passagem...a minha, a minha parte profissional. Pronto. E agora, então, o que é que me quer perguntar? Chamo-me [dá o seu nome completo]. E...Pronto.

Entrevistadora: Mas, [refere o nome próprio da informante] , deu aulas de piano também, certo?

Entrevistada: Sim, sempre. Dei sempre aulas de piano.

Entrevistadora: Sim, pois. Então, vamos começar...pelos anos em que era aluna. Alguma vez tocou a quatro mãos?

Entrevistada: Olhe, eu comecei por estudar música no colégio, nas [refere nome da escola], o que era ótimo. [dá detalhes sobre a escola que podem facilmente identificar] E tocávamos sempre a quatro mãos, eu andei lá a partir dos cinco anos, comecei com a música nessa altura... e as primeiras partes...da aprendizagem, foi muito a quatro mãos. Depois então é que começámos com o [impercetível]...o Czerny, por aí fora. Portanto...isso, quando era mesmo catraia. E depois... reduziu muito... a prática de quatro mãos como aluna. No entanto...tocava a quatro mãos, olhe, tocava com o meu pai,

que o meu pai também tocava piano... e tocava com as minhas amigas da música, não é?, do piano. E juntávamo-nos e tocávamos o Martin, o Wohlfahrt... Depois, coisas mais complicadas, chegámos a tocar Beethoven, Schubert, por aí fora. Mas com colegas, não com a professora.

Entrevistadora: Ah, pois, mas já, já tocavam repertório desafiante, então, se já tocavam Schubert!

Entrevistada: Já, as valsas de Schubert, era...aquelas todas [risos]. Era muito bom.

Entrevistadora: E nas escolas onde trabalhou, eram muitos os professores que desenvolviam a abordagem a quatro mãos nas suas aulas?

Entrevistada: Nas escolas por onde eu andei como... aluna?

Entrevistadora: Como professora.

Entrevistada: Ah, como professora, como professora a minha experiência, está a ver, é quase toda do [refere escola onde se formou e mais tarde trabalhou]. Porque...Como professora de piano mesmo...Também dei aulas aqui em [refere região], na [refere escola], mas não era uma coisa muito utilizada. Eu posso-lhe dizer que eu sempre gostei, adorei...tocar ou a quatro mãos, ou a dois pianos. Chegámos a tocar dois pianos, e até uma vez com dois colegas meus, tocámos os três pianos, um Concerto de Bach [risos]. E portanto...nas outras-,portanto, eu sei que os outros professores no [refere escola onde trabalhou], enquanto estavam com miúdos, ou seja, até...no curso infantil, como a gente chamava, que era praticamente até aos dez anos...e depois dos dez anos é que normalmente iam para o primeiro ano, e subiam por aí fora...portanto, até aí usava-se muito o quatro mãos. Mesmo nas audições... e para tocar para os outros, não é?, havia sempre...muita música a quatro mãos. Era o professor e o aluno. Às vezes, quando os alunos eram bons, conseguíamos pôr dois alunos a tocarem juntos. Que aí já é um bocadinho mais complicado, como sabe [risos]. Pronto, para manter tudo dentro...direitinho, um deles tem de ser mais seguro... mais maduro, para conseguir... equilibrar o barco. Portanto, não era, a não ser até aos dez anos, uma prática muito usual. Depois, digamos que no curso superior, na altura em que eu o fiz o curso de piano, portanto até ao sexto ano era curso geral, no sétimo, oitavo e nono era o curso superior. Aí no curso superior, mas muitas vezes por iniciativa das alunas ou dos alunos, havia coisas a quatro mãos e a dois pianos, que... quase que estudávamos aquilo à revelia, é uma palavra um bocado forte, mas à revelia dos professores. Porque o que eles queriam era que a gente estudasse o programa. O que já não era do programa não [risos]. Ma, mas...Mas toquei, toquei com a [refere nomes de terceiros], com..., com..., ... Não sei se-

, [refere outro nome]. Era um grupo muito interessante e conseguimos brincar um bocado [risos].

Entrevistadora: Não era uma prática impopular entre os alunos, não é?, mas não fazia parte dos programas.

Entrevistada: Exato, é. Pelo contrário, até era popular entre os alunos, mas como não fazia parte do...do programa escolar, era pouco, muito pouco utilizada.

Entrevistadora: E porque é que acha que não fazia parte do programa?

Entrevistada: Ora bem. Isso é uma boa pergunta. Isso é uma boa pergunta, porque o que eu acho... algumas vantagens que tem o...o tocar a quatro mãos é...ai, são tantas! Uma é, é aquela empatia, aquela cumplicidade entre as pessoas que tocam. Aquilo...a pessoa está a respirar ao mesmo tempo. É uma coisa...

Entrevistadora: Mesmo fisicamente as pessoas estão perto.

Entrevistada: Exato, exato, mesmo fisicamente as pessoas estão perto. Depois, o tempo, o tempo torna-se parte da respiração, e as pessoas podem...às vezes, miudagem, sei lá, *teenagers*, têm um bocado dificuldade em... manter o tempo. Fazem muita va-, variam, não é? Variam muito, mas quando tão a tocar com o outro aquilo tem que ser muito...certinho, não é? E isso faz bem. Ouvir o outro, o que o outro está a tocar. São tantas coisas, que eu acho que, pronto. Para mim, acho ótimo e fundamental o estudo a quatro mãos. Agora...quando se têm alunos de várias capacidades ou várias...hm, já, maturidades, ou seja, temos uns alunos mais avançados, e temos uns alunos principiantes, aí é muito engraçado, muito giro, juntá-los. Porque depois o mais velho...mais velho ou mais avançado, pode até nem ser muito mais velho, quase que é... um paizinho ou uma mãezinha para o outro. Ajuda-o, dá-lhe assim uns toques. É...é uma, é ótimo, cria assim.. um bem-estar. E na parte musical, é...

Entrevistadora: Então, diria que, por exemplo, um aluno de segundo grau, acaba por ser mais engraçado ele tocar com um de terceiro do que com um de segundo também?

Entrevistada: Acho. Porque, vamos ver, muita...muita da música quatro mãos, pelo menos a que conheço, tem normalmente, a não ser a mais avançada, não é?, mas aí é outra história, mas tem uma parte... que é o primo e o segundo. Ou professor, aluno. Então, o aluno normalmente toca o primo, que é mais... simples. E depois tem o outro, que é um bocado mais complicado. E... se for um aluno mais avançado...é mais fácil do que-, ou é um aluno mais avançado ou seria o professor. Mas...no fim, eu acho mais interessante serem dois alunos.

Entrevistadora: Sim, então acha mais interessante fazer aluno-aluno do que aluno-professor.

Entrevistada: Acho, acho. A não ser, pronto-, Isto no geral. Claro que nem sempre é possível, porque a gente sabe que... quando é para tocar juntos é sempre muito mais complicado, porquê têm os horários., porque é difícil... Não digo que não seja possível quando...quando se toca com o professor, depois, a partir de certo momento, passar a tocar com outro colega. Mas há aí horários que têm de ser consertados, não é?, eles...têm as atividades, têm os liceus, têm escolas, têm tudo. Portanto...basicamente, no estudo seriam acompanhados pelo professor, e depois numa fase mais já...em que as coisas já estão de pé, não é?, tentar então começar a juntar os dois.

Entrevistadora: Os dois alunos.

Entrevistada: Alunos.

Entrevistadora: Costuma introduzir esta prática... nos alunos de Iniciação? Quando ensinava...

Entrevistada: Sim. Nos alunos de Iniciação, fazia isso...e...porque-, mas, comigo a acompanhar.

Entrevistadora: Sempre?

Entrevistada: Sempre. Nessa, nessa fase-, Por acaso houve um ou outro caso em que eu pus um aluno mais velho, um aluno já...já avançado. E então...aliás, foram até a umas audições que fizeram no [refere nome de outra escola da região]. E que...pronto, houve, a maior parte, digamos, que-, não era só os meus alunos, eram também alunos de outras professoras. Portanto, da parte de piano, porque nós na Iniciação tínhamos a parte da Formação Musical e a parte do Instrumento. No caso, era maioritariamente piano, e éramos várias professoras...a dar aos meninos, porque eles, imagine, estavam... das 17:30h às 18h da tarde, e vinham para os pianos durante essa...meia hora, imagine... os mais pequenos vinte minutos, e dividíamos uma hora por três alunos. Então tínhamos, nessa hora, várias professoras adjudicadas ao, à Iniciação dos pequenitos. Depois, quando fazíamos as apresentações, não é?...eles tocavam connosco, como estavam habituados. Ou, num caso ou noutro, como eu digo, portanto, os meus alunos tocavam comigo, os da outra tocavam com a outra, e, num caso ou noutro, muito raros, arranjávamos alunos mais velhos para tocar.

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada: A partir do primeiro grau, a coisa começa... a ser diferente. Porque...já é tudo mais vocacionado para o exame. Não é?

Entrevistadora: Sim. A pressão dos exames.

Entrevistada: É. Lá no [refere escola onde trabalhou], nós tínhamos exame todos os anos. Ou seja, não era só no quinto, oitavo, era todos. Exames de passagem, internos, mas era a maneira, pronto, era a prática aí. E então, sendo assim...claro-, [pausa para interromper qualquer coisa externa à conversa]. Desculpe.

Entrevistadora: Estou aqui.

Entrevistada: Bem, continuemos. Então...Desculpe lá, que eu perdi-me um bocado nesta coisa.

Entrevistadora: Estávamos a falar do, dos exames, e da pressão dos exames que depois tirava tempo.

Entrevistada: Exato. Como não havia ou não há, não há muito tempo para estudar piano, então “vamos mas é estudar o que é obrigatório para fazer o exame”. Pronto...A parte mais, digamos, lúdica... que ao fim e ao cabo eu sempre introduzi, e introduzi mesmo apesar de tudo, com a música a quatro mãos, eles ficavam entusiasmadíssimos. Porque dava-lhes a sensação... de que já tocavam muito [risos]. Não é? Está ali um professor, um professor ou-, a tocar com eles e aquilo enche já uma sala, já não é aquela coisinha simples e básica. Portanto, acab-, acho que... tem sempre muito bom resultado a nível lúdico. Depois, claro, não vai apresentar em exame...

Entrevistadora: Com o professor ao lado [risos]. Sim.

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: Mas é interessante, porque de facto ajuda a desinibir, não é?

Entrevistada: Exato. É que é diferente, completamente diferente, como sabe, claro... a postura de um aluno sozinho num piano de cauda, quando muitas vezes a maior parte das aulas são feitas num piano vertical...e, havia exames também em pianos verticais, mas, ali sozinho, o júri a olhar para ele [risos]. Tendo outra pessoa ao lado, tudo é mais fácil [risos].

Entrevistadora: Sim. No momento de formar os duos, formar os pares, costuma ter em conta a afinidade pessoal entre os alunos?

Entrevistada: Sim. Se existe...já... um conhecimento que...não é propriamente de se conhecerem só...de entrar um e sair outro, mas mesmo nesses casos em que eles já, já trocam umas palavras...Porque, na música, no ensino do Instrumento, a gente normalmente dava uma hora de aula, saía um, entrava outro. Portanto eles não tinham-, a não ser na Formação Musical ou quando começavam a ter as outras disciplinas... então aí já conheciam mais os colegas. E então, aí sim. Eu-, Porque, mesmo assim, quando eles se conhecem... eu tenho... a ideia de que, quando eles se conhecem mesmo, até eles

começavam a tocar a quatro mãos, iam para uma sala em que não estivesse ninguém e iam treinar juntos. E isso era muito, muito bom. Mesmo ouvindo...ali, com os erros, lá ia “Ó Mendes, isso não tá bem assim, ora vá lá”. Mas era, era já iniciativa deles próprios. Porque gostavam, e era uma maneira...de passarem o tempo, de conviverem até.

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada: Eu, aconteceu-me isso a mim também, como aluna, não é? Porque...começávamos a descobrir peças a quatro mãos e eu tinha era uma, principalmente, era minha amiga, que ainda é minha amiga, claro...hm...que tocávamos à hora de almoço. Ficávamos na escola e só tocávamos, tocávamos, ai meu Deus. [risos] Dávamos cabo do juízo aos outros. Mas o que é certo é que era um entusiasmo, uma coisa....que eu noto, depois notei nos alunos. E eu continuei a fazer o mesmo. Mesmo depois de já ser professora, depois de tudo...porque era, eram momentos de relaxar [risos].

Entrevistadora: Então, essa afinidade acaba por facilitar também...o à-vontade entre os alunos não é, para dizer “olha, faz mais assim” ou “olha, faz mais assado”, não é?

Entrevistada: Exato. E às vezes até chamavam-me, mesmo... a mim ou a outra professora ou então quando era eu e as minhas amigas até havia, pronto...uma ou outra professora, nossas colegas já, mas que... se dispunham a vir ouvir-nos e também a dar a sua opinião. Porque nós estamos às vezes tão... embebidos na nossa música, que... só gravando e ouvindo, é que uma pessoa se apercebe de determinadas coisas. E então...convidávamos outras professoras já mais velhas e com mais experiência nestas coisas. Por exemplo, no concerto de Bach em Fá... lembro-me que estávamos a tocar , eu e um colega meu, e a gente chamava outra “Ó [refere nome], venha cá, venha cá ouvir” [risos]. Até para... futuramente uma pessoa dar aulas... é muito interessante, porque aprende-se muito. Mesmo essa terceira pessoa vai-nos dar *inputs* importantes... que ficam cá dentro da cabeça e uma pessoa às tantas... constrói sobre eles.

Entrevistadora: Sim. E já aconteceu, por exemplo, enquanto aluna ou enquanto professora, pronto, estar a tocar com outra pessoa...e haver alguma divergência, não é?...as duas pessoas não concordarem com a forma como alguma coisa deve ser interpretada, e essa terceira pessoa ajudar?

Entrevistada: Vem desempatar, vem desempatar.

Entrevistadora: Desempatar, no fundo.

Entrevistada: E pronto, normalmente chega-se bem a acordo...Não é, vamos ver...Não é uma diferença...abissal. Quando-, Se fosse, era mais difícil de conjugar. Mas comigo...

nunca aconteceu assim uma divergência total. E a gente tocava e depois via também, nós próprias, víamos... se seria a melhor maneira. Fazíamos uma vez, imagine, com a minha interpretação, uma vez com a interpretação da outra pessoa...E, e em último caso, recorriamos a outros com mais experiência, com mais, pronto, para nos ajudarem. E...e normalmente... chegávamos a acordo. Nunca houve uma cena daquelas “Eu quero assim” [risos].

Entrevistadora: Certo. Já alguma vez teve de mudar um grupo, de reconfigurar um grupo, por perceber que aqueles dois alunos não funcionavam bem juntos?

Entrevistada: Já, isso já. Não funcionavam bem juntos porque ou o que... estava mais avançado achava que “prontos, é, eu é que sabia”, ou então porque o pequenito não...pronto, pequenito entre aspas...Mas havia ali, pronto, havia... hm, não havia um par, havia dois indivíduos. Percebe? [risos] Então, quando são dois indivíduos é sempre complicado, porque cada um tem o seu...feito, o seu ego. E há quem não consiga...deixar isso de lado e pensar numa coisa geral, numa coisa que é importante para os dois. Mas esses casos até... são raros, porque ainda são novos. Eu acho que isso pode acontecer talvez num nível mais avançado. Mas mesmo comigo e com os colegas com quem toquei... não havia propriamente...Pronto, a gente...Nem-, Porque também não é só a parte musical, é a parte...de pessoa. E às vezes aí... quando os feitos não se coadunam, o melhor é separar, e vamos tentar outro grupo.

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada: Mas não é assim uma coisa... muito, pelo menos comigo, muito vulgar de acontecer.

Entrevistadora: Certo. Acha que o facto de o aluno praticar em casa, com outra pessoa, por exemplo, um pai, uma mãe, alguém que também toque piano, interfere na maneira como depois toca com o colega?

Entrevistada: Interfere. Isso, porque...Pronto, o pai até pode saber muito piano, mas...há uma coisa que...Muita gente a dar opiniões e “opa, não é assim que fazes, vamos fazer assim”, e chega à aula e “não, não é assim”, e toca com o colega e...e já não está...É...Eu acho que o ideal é praticarem sozinhos.

Entrevistadora: Pois, gera confusão, não é?. Porque no fundo são duas pessoas que têm de aprender a trabalhar juntas, e se se estiver sempre a mudar de parceiro...

Entrevistada: Exato. Isso é para um outro nível. Porque...pronto, a pessoa quando chega ao fim do curso... há de ser capaz disso tudo. Agora, quem ainda está a, a fazer-se... acho que não é aconselhável porque vai confundir muito mais as coisas.

Entrevistadora: Certo. E com que critérios é feita a distribuição de partes pelos dois elementos? Como é que decide quem faz o primo e quem faz o secondo? Em que é que pensa?

Entrevistada: Olhe. Primeiro, penso nas capacidades, se um está mais avançado, outro...No aspeto académico. Hm...essa para mim é muito importante. Escolher a parte [pausa para atender a uma situação externa à entrevista]. Portanto...eu escolho-, O primeiro patamar acho que é mesmo... o grau de dificuldade ajustar-se à maturidade do aluno. E depois...se, imagine que...que as duas partes são muito equivalentes. Eu, eu... penso na parte de... musicalidade, por exemplo, muitas vezes, nestas coisas a quatro mãos, uma das partes é mais... musical, entre aspas, e outra parte é mais de...sustentação da parte mais melódica, digamos. Muitas vezes cruzam. Muitas vezes acontece ser uma parte e depois ser o outro, o outro passa a ter a parte principal. Muitas vezes cruzam e o que era primo parece um secondo, e um secondo... E a parte, portanto, de... musicalidade do aluno também...também tem aí um papel. Mas... assim, em princípio, é a dificuldade da parte ajustar-se ao aluno.

Entrevistadora: Sim. Então, por exemplo, um aluno que seja mais musical, se calhar vai tocar o primo?

Entrevistada: Exato, se houver a mesma...a mesma dificuldade, se estiverem os dois igualmente preparados a nível técnico...Aí, o mais musical provavelmente irá para o primo. Outras vezes, outras vezes, isto é assim, cada caso é um caso...Outras vezes faço exatamente ao contrário... para obrigar aquele que é mais duro, que não é tão musical, a ser [risos].

Entrevistadora: Pois. Eu também acho essa perspectiva interessante.

Entrevistada: Pois. Porque senão, se a gente dá sempre o mesmo género àquele que, pronto, que já está vocacionado para esse género, eh... não há assim muita vantagem, não é?

Entrevistadora: Sim. E até para haver uma...uma quebra de expectativas do aluno, não é? Porque às vezes ele pode achar que “OK, então, eu tenho estas capacidades, então eu sou o primo ou eu sou o secondo”, mas aí há uma quebra de expectativas.

Entrevistada: E assim a gente troca-lhes as voltas [risos]

Entrevistadora: Sim [risos]

Entrevistada: Mas que é estimulante, e, ao fim e ao cabo, às vezes é...muito mais educativo do que dar-lhes aquilo a que eles já estão habituados, ou que estão talhados para isso. Por isso é que eu digo, cada caso é um caso.

Entrevistadora: Hm, hm. Quais é que diria que são as dificuldades mais recorrentes que observa nos seus alunos quando eles tocam a quatro mãos?

Entrevistada: Quando tocam a quatro mãos, não é?

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada: Ora, eu acho que...no princípio, é conseguirem a tal respiração ao mesmo tempo. Que é, eles estão-, interiorizar...o tempo, interiorizar o...como é que eu hei de explicar, o...o tocar a dois. Quando nós tocamos sozinhos, nós fazemos... entre aspas, tudo o que queremos. Podemos adiantar um bocadinho, atrasar, fazemos uns pianinhos, uns crescendos, pronto. Só...só tem a ver connosco, tem a ver com a música, tem a ver com isso. Agora, quando se está a tocar em conjunto... não é bem assim. Uma pessoa tem que...Faz um modelo e tem que se cingir àquele modelo. Não posso, uma coisa que eu estava habituada a tocar a uma determinada velocidade, com uma determinada... intensidade, tudo isso, de repente “olha, hoje vou fazer diferente, vamos lá!”, não é bem assim. Portanto... chegarmos ao ponto em que eles estão atentos ao que o outro está a tocar, para sentir que estão em uníssono, uníssono sem ter o significado do mesmo som, não é, mas ao mesmo tempo...Seguirem um e outro. Quero dizer, nós a tocar, quero dizer, nós, os alunos...Os alunos a tocar a quatro mãos não estão só a olhar para a pauta. Eles têm que estar a ouvir, a todo o momento, o outro também. E...eu faço um paralelismo... Eu cantei num coro durante muitos anos e acho que, mesmo quem não sabia música na altura...era isso que nós conseguíamos, juntar-nos efetivamente numa voz só. Porque púnhamo-nos todos...com, com o mesmo passo, a mesma cadência. Que é basicamente a mesma coisa que a gente pretende...quando tocam o mesmo instrumento duas pessoas. Quando tocam em conjunto, seja o que for. É isso, estar a ouvir o outro e estar... dentro, na mesma onda.

Entrevistadora: Certo. E acha que é mais difícil conseguir essa escuta do outro no quatro mãos, ou na música de câmara, por exemplo, um pianista a tocar com um clarinete?

Entrevistada: Ora bem, mais fácil, hm...Mais fácil...Olhe, eu sempre achei piada a uma coisa. As guitarras têm sempre conjuntos de guitarra e...eles tocam muito em conjunto. Mas não é só dois, são para aí uns cinco a tocar ao mesmo tempo, e isso...isso faz muito bem. No piano é raro vários alunos tocarem ao mesmo tempo. Mesmo com outros instrumentos... aí eu acho que ainda é capaz de ser mais difícil chegar a um... a um...a juntarem-se mesmo, ou seja...Nem sei como hei de explicar. Mas, se por um lado é mais fácil porque o timbre do outro instrumento é diferente e, portanto...

Entrevistadora: identifica-se...

Entrevistada: consegue sobressair de outra maneira, não é... enquanto no piano estamos a tocar as mesmas teclas...mais ou menos, um mais agudo, outro mais grave, mas pronto. Hm...olhe, não sei, não sei responder a essa pergunta [risos].

Entrevistadora: Sim, não tem mal. Hm...Voltando aqui à escuta do outro, que estratégias é que utiliza para promover a escuta ativa entre os alunos? O que é que costuma fazer?

Entrevistada: Olhe, uma é tocarem individualmente para o outro ouvir. Para o outro ficar a conhecer perfeitamente o...para um conhecer perfeitamente o que o outro vai tocar. A partir daí... mesmo tocando em conjunto, pôr um a tocar ligeiramente mais forte que o outro. E depois, vamos tocar como deve ser. E aí eles... já, já sabem... já têm a música no ouvido, e já... encaram tudo muito melhor. Se for uma coisa completamente desconhecida, imagine, cada um está a estudar sozinho a sua parte, muito bem. E um dia vamos juntá-los. Eh, quero dizer, está bem, mas... vai ser um bocadinho difícil das primeiras vezes. Depois, pronto, passa, se eles...têm bom ouvido, se gostam daquilo, se...aí, as dificuldades são ultrapassadas. Mas, quanto a mim...se eles não conhecem mesmo a parte que o outro toca...não, não...acho que não têm a mesma noção de, de estar a ouvir, de, quando estão a tocar os dois em conjunto, de estar a conseguir ouvir o outro. Porque estão de tal maneira a pensar no que eles próprios estão a tocar, que...

Entrevistadora: Sim, fazem ali uma bolha, não é?

Entrevistada: Portanto, o contacto anterior.. acho, acho que é bom. Acho que é bom.

Entrevistadora: Certo. Lembra-se de algum caso em que tenha havido uma evolução muito grande de um aluno, na sua técnica ou na sua maturidade de interpretação, na desenvoltura, graças ao trabalho quatro mãos, e que depois se tenha visto no repertório solo? Que o aluno de facto estava muito diferente?

Entrevistada: Já. Isso é uma coisa que a vários níveis...Há uma, uma diferença de...na evolução que tinham anteriormente e da que passam a ter depois de experimentarem e terem oportunidade de, de tocar a quatro mãos. É...Nota-se mesmo um, agora lembrome...mas esses já eram mais avançados, mas mesmo nos pequenitos...Os pequenitos tocavam...o Martin, como há bocadinho disse, o Martin, o Wohlfahrt, essas [impercetível]...Que começavam a ficar entusiasmados, e a certa altura, isto, isto é verdade...a certa altura, já estão mais crescidinhos, começam eles a tocar a parte do professor. E conseguem, e vão por aí fora. Porque...já ouviram muitas vezes, já tocara a outra parte, e então, aquilo...entusiasma-os e dá-lhes mesmo uma vontade de, de, de...de avançar, de, de não ficar só nas duas mãos iguais ou nas duas mãos muito fáceis. Então passam para um nível que já é bastante mais...avançado, mas conseguem aos poucos e...e

fazendo o estudo de mãos separadas e tudo isso, acabam por conseguir. E às vezes é uma surpresa [risos]. E, e pronto. E depois muitas vezes, noutras peças, noutras coisas, como eles já encontraram aquele tipo de dificuldade, depois...já ultrapassam com muito mais *souplesse* [palavra francesa para flexibilidade].

Entrevistadora: Sim. E já observou o fenómeno de transferência de qualidades...haver uma transferência entre as qualidades de cada aluno, portanto, uma espécie de troca? Um ter uma sonoridade... mais doce, e outro ter uma sonoridade mais agressiva e acabarem por...

Entrevistada: Por conseguirem fazer as duas coisas os dois.

Entrevistadora: Sim, sim.

Entrevistada: É? Estou a perguntar, não sei se é mesmo isso.

Entrevistadora: Haver mesmo uma troca, a pessoa que tem uma sonoridade mais agressiva ganhar um timbre mais doce...

Entrevistada: Pois. Isso é mesmo cruzado, ou seja, o que era mais suave passar a ser mais agressivo, e o agressivo... Ora muito bem, deixe-me cá pensar...

Entrevistadora: Eu dei o exemplo da sonoridade mas pode ser outra coisa.

Entrevistada: Outra coisa qualquer, não é? Hm...Não encontrei muitas vezes, não. Apesar de que, com... os mais novos, isso é mais...mais possível. Possível não, é... é um bocadinho mais... lógico que aconteça, porque... se o outro está mais avançado, ele, naturalmente, tenta... imitar o que está a ouvir. Não é imitar tipo macaquinho. Mas é, se ele já está mais avançado, faz isto, muitas vezes isto, isto não é sequer...racional, não é “Ah, ele toca assim, então eu também toco”, porque-, mas depois, o outro...o mais principiante, digamos...faz de facto [imperceptível]. Agora, se são os dois do mesmo nível e outro tem uma tendência mais... enérgica ou mais... agressiva, e o outro é mais...melodioso, mais *soft*. Aí...Bem, eu nunca tive essa experiência, mas assim falando de cor, e um bocado...pronto, estou a ver que... de facto isso até pode acontecer. Mas talvez... num estágio um bocadinho mais avançado deles.

Entrevistadora: Sim. E por exemplo, estou aqui a pensar, se...um aluno que é mais controlado em termos de pulsação, e outro que desata a correr...

Entrevistada: Aí, sim. Aí já aconteceu. Porque o que desata a correr...Muitas vezes, o que era mais certinho vai atrás dele, e depois o outro acaba por tornar-se também ele mais certo. Ou seja, cruzam ali as tendências, e...mas, mas a gente pensa sempre que vai acabar tudo bem [risos]. Ou seja, não desequilibrar. Normalmente, sim, e até ficam com uma certa... variedade. Pronto, um que corre e outro que tá certo, o melhor é irem os dois certos, mas...na, no modo de tocar, um que seja mais melodioso, mais, mais suave, mais

calmo...e outro que seja mais enérgico, provavelmente...conseguem juntar essas duas coisas depois. Conforme a necessidade.

Entrevistadora: Sim. E agora falando dos repertórios, o que é que a [refere nome próprio da informante] prefere abordar? Compositores, períodos, estilos...no trabalho a quatro mãos?

Entrevistada: Com os meus alunos. Com os meus alunos é um bocado complicado, porque, como eu lhe disse...nós...fazemos, focamo-nos mais no programa obrigatório, a partir de certa altura, no primeiro ano. E...o...o anterior a isso...é muito básico. Muito básico. A partir do, do primeiro ano, estamos sempre ali com a história dos exames e a história do programa. Hm, portanto, eu não posso dizer que com os meus alunos eu dei muito. Porque volta e meia até era mais assim, para a brincadeira, entre aspas, mas fazer assim uma coisa diferente, porque...não há tempo, não há tempo. Aquilo...A gente tinha uma aula por semana, e era para ver Cramer, Czerny, sonata, por aí fora. Quero dizer, não dá para ver tudo numa aula só, sequer. E então, se a gente tem que meter, tem não, quer meter mais alguma coisa fora do, do normal...fora do programa, digamos... torna-se muito difícil. E de facto eu não posso dizer que com os meus alunos tenha abordado, assim...com...com uma continuidade ou com... mesmo levar as coisas até ficarem perfeitas. Porque...não dá. Não dá,

Entrevistadora: Sim, mas consegue-se lembrar de algum?...

Entrevistada: Esse tipo de coisas eu fazia mais com os meus colegas. Porque fazíamos nós. Nós fazíamos mesmo quando estávamos a acabar o curso. “Está bem, temos de tocar as sonatas, temos de tocar o estudo...Ah, mas é tão bom tocar a quatro mãos!” [risos].

Entrevistadora: Sim. Mas com as peças que dava aos seus alunos, costumavam ser de que género?

Entrevistada: As que dava aos meus alunos eram...as de Iniciação. Porque...eu era a professora, tocava a parte de professor. E eles tocavam a do aluno. Na altura tinha vários, vários livritos...depois arranjei eu própria, uns livritos a quatro mãos. Mas agora que... já nem me lembro.

Entrevistadora: Acha que é difícil encontrar repertório a quatro mãos e que seja didático também?

Entrevistada: Ora bem, quem era? Era um colega meu que a certa altura fez...um livro a quatro mãos, isto já, já vai, já vai há tanto tempo...Que fez um...um livro a quatro mãos, mas que, que estava muito bem feito. Mas olhe, eu não me lembro do livro. Essa parte, desculpe lá, mas...

Entrevistadora: Sim, mas depois pode-me dizer?

Entrevistada: Eu posso mandar uma mensagem, sim. Porque depois, evidentemente, há repertório muito bom, mas...para quatro mãos, mas de facto, não é para principiantes. Desde obras que eram só para, para duas mãos, e ter sido arranjado para quatro. É uma coisa que acontece. Outras vezes, tinha algumas coisas de Debussy, que eram também para quatro mãos. Mas pronto, já não é propriamente...muito fácil. Tem de ser já para alunos já mais avançados.

Entrevistadora: Avançados.

Entrevistada: Por isso, para... a Iniciação, como eu dava...não... lembro-me desse livro que foi um colega meu que fez na altura. Tinha vários colegas que também eram compositores,e...[imperceptível] portanto houve um que apresentou-nos para nós começarmos a introduzir com os nossos alunos. Para ver também qual era a resposta...era quase uma experiência.

Entrevistadora: Se depois me pudesse dizer o nome...era, era muito bom.

Entrevistada: Eu vou tentar. Se eu não...Sim, eu posso ligar-lhe. Se correr tudo normalmente, ainda posso arranjar-lhe uma cópia.

Entrevistadora: Obrigada.

Entrevistada: Vamos ver, eu falo com ele...[pausa para comentarem sobre a duração da entrevista]

Entrevistadora: Agora, portanto, tenho aqui umas questões que têm mais a ver com os alunos mais velhos, mais avançados... Não sei se serão pertinentes, mas...pronto, vou fazer as perguntas.

Entrevistada: Vá, faz, faz as perguntas e eu digo se...se tenho alguma coisa a dizer acerca delas.

Entrevistadora: Nos alunos mais velhos, sente que tem de lhes dar mais espaço para que eles possam dialogar entre si sobre a obra que estão a tocar? Portanto, é mais uma espectadora, aí?

Entrevistada: Ora bem, isso, eu...Eu fui professora de história da música...e era professora de piano e de história da música, ao mesmo tempo. E isso acontecia era muito nas aulas de história da música...porque, porque é a altura em que eles estão juntos. Têm mais ou menos o mesmo nível de...de escolaridade... musical, e estamos vários na mesma sala, ao mesmo tempo. Enquanto nas aulas de piano cada um está individualmente na sala, e portanto...a conversa entre eles não se proporciona. Na história da música, proporcionava. E então...porque eu dava, não é?, os vários, os vários períodos...E eles “Ó professora, eu estou a estudar isto assim e assim, o que é que acha?” E acabávamos por ter aulas muito interessantes porque toda a gente falava. Mesmo quando eles não sabiam,

davam a sua opinião e falavam...Ou seja, era uma complementaridade da história da música em relação às peças que eles estavam a estudar.

Entrevistadora: Pois. E já alguma vez aconteceu dois alunos que estão a tocar juntos a quatro mãos divergirem nas suas ideias? E a [refere nome próprio da informante] ter de, no fundo...

Entrevistada: Dar a minha opinião e dizer...

Entrevistadora: Sim. Mediar, e...

Entrevistada: Olhe, eu normalmente...prefiro não ser eu a...a última palavra. Ou seja, eu tentava sempre que eles expusessem o que queria expôr, que falassem...e... quando há de facto atitudes irreconciliáveis, muitas vezes o que eu fazia era “Bem, vocês vão estudar isso. Vão-me trazer um trabalho sobre esse assunto. Estudam, escrevem e na próxima aula a gente lê”. E as coisas ficavam muito mais fáceis...de esclarecer. Percebe? Porque falar no ar qualquer um fala. Dizer asneiras, mas pronto [risos]. Mas o falarem sobre o assunto, estudarem...e o escrever sobre isso...para mim, acho que faz uma, uma grande diferença.

Entrevistadora: Pois, a [refere nome próprio da informante] como é professora de História da Música também acabava por trazer isso.

Entrevistada: E havia uma coisa que eu fiz com os meus alunos de história da música, em conjunto com os de piano. Que eu achei ótimo, que é, os alunos de história da música fizeram trabalhos sobre as peças de, dos colegas que estão a tocar piano. Imagine. E depois fizemos uma audição comentada, em que...cada um vai expôr qualquer coisa acerca da música, do compositor, da época, que o outro está a falar. Tá a falar, não, tá a tocar. E isso era bom para uns e para outros. Porque os de piano, muitas vezes, se uma pessoa não...Eles normalmente-, Nas aulas de piano, eu normalmente, ao introduzir a nova peça, tocava, para eles verem se gostavam, se não gostavam eu dava-lhes outra, porque prontos, para ver se pelo menos eles gostavam...ir ao encontro do que eles queriam. Depois às vezes tinha que impôr mesmo. Mas pronto.

Entrevistadora: Mas como é que fazia no quatro mãos? Porque, pronto, a [refere nome próprio da informante] é só uma.

Entrevistada: A quatro mãos, como...a apresentação das peças?

Entrevistadora: Sim, como era para dizer aos alunos “Agora vão tocar isto a quatro mãos”?

Entrevistada: Muitas vezes chamava a minha parceira do lado [risos]. E tocávamos as duas. Não, isso...nunca tive esse...-, Aliás, houve uma vez eu pu-los a tocar a dois pianos e foi a mesma coisa, eu e ela tocámos...ai, eles adoraram! “Ih, que fixe” e nem sei quê. E pronto, e a partir daí, fomos para o resto. Mas sim, conseguia apresentar as peças dessa maneira. Colaboração entre professores, não é?

Entrevistadora: Pois, claro. Nos alunos mais velhos que tocavam a quatro mãos, alguma vez percecionou... algum atrito, alguma resistência às ideias um do outro, por pronto, por... às vezes uma certa inveja do nível de protagonismo que o colega está a ter, ou deve ter, em certo ponto da peça? Porque às vezes há um que tem de ser mais protagonista, não é?...

Entrevistada: Exato. Exato.

Entrevistadora: Isso já causou algum atrito, algum problema?

Entrevistada: Problema, problema não. Porque...nunca tive, nunca tive...Pronto, posso ter sido eu que tive sorte. Mas nunca tive alunos... que fincassem mesmo o pé e que fossem... desagradáveis. Não. Podiam sentir, não digo que não, que “Ai, o outro é que está a ter a parte principal, e eu vou ficar com isto”, mas a gente “Olha, está bem. Desta vez é assim, da próxima é ao contrário”. E, normalmente...Olhe, eu também, vamos a ver. Em todos anos que dei aulas, acho que a esse nível era muito fácil lidar com os alunos. Eles não eram...não eram assim...nunca me confrontaram em nada. Até podiam não estar de acordo, mas pronto, “Tudo bem, não estás de acordo, mas fazes”. “Podes dizer que não estás de acordo, podes...Tudo bem. Mas se eu quero que tu faças assim, tu fazes assim”, evidentemente, porque sou professora [risos]. Ora bem.

Entrevistadora: E agora vamos relacionar aqui com a música de câmara. Em que medida acha que o piano quatro mãos complementa o trabalho que se faz na música de câmara? Ou se acha que é redundante, se acha que... é mais do mesmo?

Entrevistada: Redundante acho que não é. Porque a música de câmara não é um instrumento, são uma data deles, uma data, quero dizer...portanto, não é redundante. Pode, o trabalho que se fez a quatro mãos, eu acho que vai ter todo o sentido quando se vai tocar com outros instrumentos em grupo. Faz todo o sentido toda a experiência, toda a aprendizagem que, que já tiveram. Acho que pode...como há bocadinho estava a dizer, pode facilitar ainda mais, porque... Há bocadinho eu disse “Ah, são instrumentos diferentes, são timbres diferentes, é mais fácil estar a ouvir os outros, piano tamos a tocar no mesmo instrumento”, pode... É talvez uma aprendizagem anterior que seja boa. Enquanto que... na música de câmara já temos uma perceção, eles...uma perceção diferente do grupo. Porque os vários timbres que se conjugam e depois o conjunto mesmo que ouvimos, já, já é mais fácil, quanto a mim...quando já se vem de um estudo a quatro mãos...

Entrevistadora: Sim. Entendo.

Entrevistada: Acho que sim. Hm, o piano normalmente...eu tou a falar assim...mas...também...não tem...não tem, não sei se tem, porque isto de facto as coisas

alteram-se, mas...no programa, não tem um repertório tão grande, junto de-, com música de câmara. Ora vamos lá ver. O piano...é um instrumento, pronto, hm...e quando...quando toca em conjunto com outros instrumentos, normalmente, é o protagonista. Normalmente. Se calhar estou a dizer asneiras, mas olhe. Quando toca como... mais um dentro do grupo,

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada: ele...olhe, pronto, mas...

Entrevistadora: Não sei se eu estou a perceber, mas diga-me se é isto: em música de câmara, o piano costuma ser... protagonista, e a tocar a quatro mãos, pronto, por eu, pianista, também estar a tocar com outro pianista, tenho de perceber que se calhar não vou ser o protagonista? É isso?

Entrevistada: É, sim. Porque...pronto, eu de facto se calhar desconheço algum repertório de música de câmara em que o piano não...não seja protagonista. Ou seja, eu sei que o cravo, o cravo também entrava num conjunto de câmara, e...era...não tinha um papel protagonista. Agora, em relação ao piano, eu de facto não tou a...a ver muita coisa em que o piano seja só mais um instrumento como os outros. Normalmente. É o que eu digo, se calhar estou a dizer asneiras e haja muita coisa [risos].

Entrevistadora: E agora para terminar, é a nossa última pergunta: quais são os, aqueles que diria que são os maiores benefícios da prática a quatro mãos, que dificilmente se conseguem atingir por outros meios?

Entrevistada: Olhe... eu acho que o estudo de músicas a quatro mãos tem vantagens a nível musical, mas também muitas vantagens a nível humano. E acho que não é só o piano a quatro mãos, mas toda a música de conjunto. Seja coro, seja orquestras. Mas no piano quatro mãos especialmente, porque estamos, como há bocadinho disse, estamos próximos, muito próximos. Tanto fisicamente como... estamos a tocar ali no mesmo instrumento, e tudo isso. E acho que isso a nível humano é muito bom. Porque...Se calhar sou um bocado lírica, mas... acho que nos traz... um respeito pelo outro, um estar com o outro, um...começar a haver ali uma ligação entre as pessoas. Eu notei isso comigo e portanto acredito que aconteça com muito mais gente... quando começam a tocar a quatro mãos com outra pessoa. Que até se calhar mal conhecem, mas ali vai-se criar alguma coisa, se tudo... for dentro daquilo que se espera. Em relação à música, é...Pronto, como é que eu...É...Em relação à música, pode ter vantagens, mas quero dizer, dizer assim “ah, de outra maneira não atingiriam”...Aquilo que eu estava a dizer de tocar à mesma velocidade, de... fazer toda a agógica ao mesmo tempo ou sintonizados, não é?, porque

pode não ser ao mesmo tempo mas que estejam sintonizados um com o outro... isso é muito bom, mas na prática do piano a solo, não é...não acho que seja muito importante.

Entrevistadora: Sim. Então no fundo é o fator humano não é?

Entrevistada: Sim. Para mim acho que é muito mais a parte humana, do relacionar-se com o outro, de estar à espera do outro, de não querer pisar [impercetível] Acho que ensina de facto ali a haver um dar e um receber...que é muito importante na vida.

Entrevistadora: Sim. Porque no fundo são dois músicos que partilham o mesmo instrumento, e então também conhecem as dificuldades e...Porque às vezes pode ser difícil dialogar com um clarinetista, que não sabe nada de como é suposto tocar no piano. Sim, eu percebo.

Entrevistada: Sim, também por esse lado.

Entrevistadora: Pronto. Já chegámos ao fim, espero que tenha gostado.

Entrevistada: Eu gostei, e acho muito interessante, não disse ontem, acho muito interessante ter pegado nesse tema para fazer uma dissertação. Muito interessante...[relata um episódio da sua vida académica]

[entrevistadora interrompe a gravação, e as duas continuam a conversar]

Entrevista à informante 3

[entrevistadora e informante cumprimentam-se e dão início à entrevista]

Entrevistadora: Vamos lá. A primeira pergunta é sobre os teus anos de formação, enquanto aluna, se tu alguma vez tocaste a quatro mãos, nesse período.

Entrevistada: Hm, sempre em contexto formal, ou informal também? Ou seja, eu tive um ano em que tocava a quatro mãos...com o meu professor, que era, por sinal, [refere nome que ambas conhecem]. Hm...Portanto, no ano em que tive aulas com ele, sim, fazia, fazíamos sempre uma parte da aula com música a quatro mãos, aliás, eu acho que já era como se fosse uma aula de música de câmara, mesmo. Depois, eu tinha uma amiga com quem tocava...a quatro mãos, mas, ou seja, era porque nós queríamos, não era em contexto de aula, não sei se isso interessa.

Entrevistadora: Sim, não, era em contexto de aula...na tua formação.

Entrevistada: Ok. Então em formação, eu diria que provavelmente só mesmo aquele ano.

Entrevistadora: Sim. Nas escolas onde tu trabalhas agora, ou onde já trabalhaste, reparas que são muitos os professores que desenvolvem esta abordagem nas suas aulas, ou nem por isso?

Entrevistada: Hm...É assim, eu falo mais da escola onde trabalho agora, porque a escola onde trabalhei antes já não tenho-, nem sei se teria informações para te dar. Da escola onde eu trabalho agora...é assim...às vezes, faz-se... alguma coisa a quatro mãos, por exemplo, nós no ano passado tínhamos mesmo um projeto da classe. Ou seja, todos os professores de piano estavam a preparar algumas peças a quatro mãos com os alunos. Hm...entre os alunos. Portanto eu sei que eles fazem às vezes alguma coisa. Não sei se é muito comum, se é só para este tipo de iniciativas e de resto não fazem, não consigo falar muito sobre esse trabalho deles, não é? Hm...Portanto, não sei, não sei muito mais [risos]

Entrevistadora: Mas então...sim, lá no conservatório, pronto, vocês desenvolveram esse projeto o ano passado...

Entrevistada: De vez em quando há assim umas atividades, sim. Eu sei que por exemplo, eu tenho dois colegas oficialmente...do ensino oficial, e depois tenho outros que não são do ensino oficial. E eu sei que há alguns que às vezes fazem algumas coisas a quatro mãos, outros não costumo saber tanto. Mas pronto... nós próprios de vez em quando organizamos uma ou outra atividade em que eles tocam.

Entrevistadora: Sim. Porque é que tu achas que isto não é uma coisa obrigatória pelos programas, pelas escolas?

Entrevistada: Hm...É assim...nós, nós quando...quero dizer, quando se constrói os programas, e os programas têm de estar em vigor, são... programas que desenvolvem...sempre... outro tipo de questões, ou seja, a questão do estilo, a questão da técnica, a questão das marcas de expressividade, de articulação, de dedilhação, etc. Ou seja, há uma série de características que estão definidas...para os programas, não é?, e que são desenvolvidas a partir de determinado repertório que acho que se tornou um bocadinho standard, ou seja, é um bocadinho tradição usar este tipo de repertório. Mesmo que uses outro, ou seja, os objetivos serão sempre os mesmos. A música a quatro mãos...à partida, não é?, se tu quiseres tirar benefício dela, vai desenvolver...não é que não desenvolva as mesmas características mas tem uma outra que se calhar toma prioridade, que é o estares a ouvir outro, estares-te a adaptar a outro... e que se calhar, não sei, não é considerado prioritário, não é?...para o desenvolvimento do pianista. Não estou a dizer que acho correto ou incorreto, estou só a dizer porque é que...porque é que acho que é assim, acho que é uma questão de, tradicionalmente, o que se vem a desenvolver... é outro tipo de... competências. Deixa-se essas um bocadinho para práticas de música de câmara e de conjunto.

Entrevistadora: Pois. Então, sendo que isto não é obrigatório, o que é que despertou o teu interesse, e o interesse dos outros professores do conservatório, em implementar esta prática?

Entrevistada: É assim, no caso dos outros professores, lá está, eu não consigo dizer, porque eu não estou nas aulas deles, não é?, não sei exatamente o que é que os move. No meu caso, hm... eu faço, porque a minha vida profissional e musical girou sempre muito à volta da música de conjunto, e como eu vejo... benefícios no...na motivação, no entusiasmo dos alunos, na, na ligação à escola, na ligação aos colegas e às próprias famílias, porque eu desenvolvo isto também com as famílias, eu vejo esse tipo de benefícios, ou seja, na ligação positiva com a música, que faz com que eles estejam mais entusiasmados, e isto interessa-me, não é?, e o facto de eu própria achar que a música de conjunto é uma atividade muito... lúdica, não é, para eles, faz com que eu tente sempre puxar um bocadinho por isso, sempre que posso. Até porque, adicionalmente, há outra questão, que é, na escola onde eu dou aulas, não há música de câmara, só há coros. Hm...e portanto eles nunca têm a possibilidade de tocar com outros instrumentos, e eu acho que é muito importante, tendo em conta que temos imensa literatura, portanto, sempre que possível eu ponho-os a tocar com outros instrumentos, ou com colegas. No caso da música a quatro mãos é com colegas, não é?

Entrevistadora: Sim. Sim. Boa. Hm, costumava introduzir esta prática nos alunos de iniciação também, ou não?

Entrevistada: Sim. Sim, sim. Desde... cedo. O ano passado tive uma aluna com quatro anos a fazer música a quatro mãos [risos].

Entrevistadora: Consideras que é importante, então, começar logo desde cedo essa...

Entrevistada: Sim. Sim. E há muito repertório, quero dizer, desculpa, eu tenho algum repertório que dá precisamente para os alunos mais novinhos e... que estão a começar mesmo numa parte... muito inicial da aprendizagem.

Entrevistadora: OK. No momento de formar os pares, tu costumava ter em conta a afinidade pessoal que observas entre os alunos?

Entrevistada: ...Sim. Sim, tento fazer isso. Hm...já houve casos em que, propositadamente, fiz uns pares de alunos que não se conheciam tão bem...mas que sabia, conhecendo os alunos, teria uma indicação de que a coisa ia correr bem. Mas sim, tenho em, tenho em conta isso.

Entrevistadora: Sim. E achas que essa afinidade pode ser um elemento facilitador da aprendizagem? Ou já aconteceu...distrair os alunos, em vez de facilitar?

Entrevistada: Não, facilita. Facilita e, no geral, eu sinto que eles estão comprometidos com a causa e que...e que ajudam o processo. Aliás, ajuda mais do que se tiverem...acho eu, pouca afinidade. Estou a pensar, por exemplo, num ou noutra caso em que eles não se conheciam tão bem e tinham mais vergonha depois de tocar uns para os outros, e...hm...não... se calhar não fruíam tanto do momento como outros, que já se conhecem um bocadinho melhor.

Entrevistadora: Então ia-te perguntar justamente, se, quando reparas que aqueles dois alunos não funcionam tão bem...juntos...se costumava mudar, se já alguma vez tiveste de mudar um grupo por causa disso.

Entrevistada: Não. Nunca tive de mudar. Hm... Também não sei o que queres dizer exatamente com o “não funcionam tão bem”, hm...houve um grupo, que eu fo-, só me lembro agora assim de repente de um grupo que...que não estava a correr tão bem como os outros, mas não era porque eles não se entendiam, era porque, era mesmo, pronto, tinha a ver com os padrões de estudo pessoal deles. E nesse caso o que eu faço é ir, mando eu, e começo a...a dizer “olha, preciso disto pronto nesta data”, puxar pela responsabilidade. Não propriamente por causa do trabalho em grupo, ou seja, acho que a causa não estava aí. Portanto...sinceramente, não te sei dizer muito bem o que acontecia porque não tenho tido essa experiência, no geral corre sempre bem.

Entrevistadora: Certo. Pois, eu estava a falar de fatores mais musicais, não é?, mas mesmo até isso que tu disseste, dos próprios padrões de estudo dos alunos. Se um estuda muito e outro estuda pouco, a coisa não vai correr muito bem, não é?

Entrevistada: Sim, quando é assim eu tenho que...pronto, tentar puxar um bocadinho pela responsabilidade deles e...e fazer as coisas. Já me aconteceu é adaptar o repertório, ou seja, esta peça não está a funcionar, estamos a demorar muito tempo a prepará-la, então eu vou arranjar uma peça mais simples.

Entrevistadora: Sim. Achas que o facto de um aluno poder praticar em casa, com a mãe, se a mãe também tocar piano, com um irmão, interfere depois na maneira como toca com o colega na sala de aula?

Entrevistada: Hm...não tenho essa experiência, não te sei dizer. É assim, eu já fiz as duas coisas. Já os pus a tocar com os pais, e já os pus a tocar com colegas. Quando é com pais, quero dizer eu vejo que.. como é que é o processo, não é?, como é que o pai interfere na coisa, digamos assim. Quando é com colegas, o facto dos pais tocarem acho que não...deixa-me pensar um bocadinho.

Entrevistadora: Sim, sim.

Entrevistada: Hm...Não, olha, por acaso, quero dizer...tenho um caso muito engraçado, que é de um avô. É o avô que acompanha mais o estudo do miúdo, porque é o avô que o leva às aulas, é o avô que está com ele a estudar,...E quando eu lhe dava peças a quatro mãos, hm, o avô acabou por aprender piano por...por acompanhar as aulas do neto, porque transcrevia-lhe os apontamentos dos trabalhos de casa, transcrevia-lhe partituras, etc, e quando eu dava peças a quatro mãos ele...conseguia arranjar forma de o ajudar a estudar. Tanto que, a certa altura, eu achei que...que começava a dar-lhes peças a eles mesmo para eles tocarem a quatro mãos e a coisa funciona muito bem, o neto e o avô. Hm...Portanto, é possível que sim, ou seja, em termos teóricos, eu acho que sim, o facto de... ter em casa familiares que toquem com eles ajuda... a aprendizagem a acelerar, e isto também no repertório a quatro mãos, não é, tanto no a solo como no a quatro mãos. Hm... Mas isso depende mais...do acompanhamento que o pai faz, melhor, que o familiar faz, do que propriamente de ele saber tocar piano ou não.

Entrevistadora: Sim, sim. Pois, porque às vezes, hm...se ele tocar em casa com o pai, pode acontecer...o pai acabar por...ter uma opinião, não é?, que diverge da do professor, daquilo que o professor estava a conceber, não sei.

Entrevistada: Hm, ao nível que eu trabalho não, porque... eu trabalho isto...tenho trabalhado isto muito com alunos mais pequeninos, não é?...e...e mesmo nos casos em

que trabalhei, por exemplo, tenho o caso de uma miúda que estava no décimo segundo ano em, quero dizer, ao longo dos anos todos a mãe esteve presente, porque a mãe tinha o quinto grau de piano, e nunca tive problemas. Quero dizer...e tive outros casos do género, e nunca tive propriamente problemas. Acho que ajuda sempre.

Entrevistadora: Boa, boa. Com que critérios é feita a distribuição de partes, como é que decides quem é que vai fazer o primo e quem é que vai fazer o segundo?

Entrevistada: Olha, eu por norma...se tiver possibilidade de o fazer, dou duas peças... e nas duas peças, troco os papéis.

Entrevistadora: Ah, sim.

Entrevistada: Portanto numa uma faz o primo, e depois na outra faz o segundo. Hm, quando estou a lidar com alunos que têm graus diferentes de aprendizagem... ou que estão a tocar com os familiares... normalmente ao aluno mais avançado, ou ao aluno que toca com o familiar, dou o segundo. Ou seja, os mais pequeninos, e os familiares, normalmente fazem o primo.

Entrevistadora: Certo, certo. Mas acho giro é...

Entrevistada: Quando eles...diz, diz.

Entrevistadora: Acho giro essa troca que tu fazes, dares...para no fundo, também, uma pessoa acaba por desenvolver diferentes competências, não é?, no segundo ou no primo, e assim eles não se habitua a estar sempre a assumir aquele papel.

Entrevistada: Sim, sim, tento, tento ir trocando. Hm...quando eles têm mais ou menos o mesmo nível de aprendizagem eu tento sempre dar-lhes duas peças para eles estarem num lado e no outro.

Entrevistadora: Sim, ok. Boa.Hm...Diz? Desculpa [risos] Desculpa. Quais são as dificuldades mais recorrentes que tu observas nos teus alunos, quando eles tocam a quatro mãos?

Entrevistada: Hm...Rítmico. Quando eles não tomam atenção...a pausas, a tempos de espera... porque estão habituados a tocar sozinhos, não é?, e quando se juntam...há sempre, quero dizer, é comum haver, haver sempre uns momentos em que eles não sabem muito bem o que vai acontecer na outra parte, não é?, na parte do outro. E portanto quando há pausas e assim às vezes eles não conseguem processar tão bem [pausa para interromper qualquer coisa] Portanto tenho que fazer essa...a parte da leitura rítmica assim um bocadinho mais... recorrentemente, para garantir que isso...corre bem. Depois outras vezes é, quero dizer, não é propriamente uma dificuldade mas é preciso trabalhar um bocadinho, as entradas e as saídas, não é?, ou seja, para eles perceberem como é que dão uma entrada, como é que conseguem comunicar o tempo ao colega do lado, para garantir

que estão com o tempo igual. Hm...É mais por aí, ou seja, adaptar tudo o que sejam momentos de pausa, ouvir o outro e perceber como é que a parte encaixa, e questões de entrar ao mesmo tempo, sair ao mesmo tempo e dar o tempo.

Entrevistadora: Sim. E era isso agora que eu ia perguntar a seguir. Que estratégias é que tu usas para promover que os alunos se oiçam um ao outro? Essa escuta ativa entre eles.

Entrevistada: Olha, faço análise da partitura. Ou seja, faço-os olhar para lá e perceber o que é que os símbolos...dizem, o que é que querem dizer, ou seja, ponho-lhes as duas partes à frente e digo “Olha, estás a ver esta parte aqui? Esta parte aqui faz-se assim, portanto, la la la”. Outra é... eu tento sempre tocar com eles antes em aula, antes de eles tocarem com...o par com que vão tocar. Se eles vão tocar com colegas, eu tento sempre tocar com eles na aula até eles estarem prontos para tocar um com o outro. Para a primeira vez que eles ouvem a parte do outro não ser quando o colega toca, porque aí normalmente há confusão. Hm... Portanto, toco com eles, analiso a partitura, às vezes isolo uma secção e trabalho aquela secção até eles repetirem muitas vezes e perceberem como é que aquilo...deve ser.

Entrevistadora: Sim. E-,

Entrevistada: E normalmente é isso, porque também não há muitas gravações para que eu lhes possa mostrar a peça, não é?

Entrevistadora: Pois. Eu ia-te perguntar também se tu costumavas gravar a parte do colega, para que o aluno depois no estudo individual em casa, tenha uma gravação por detrás, para acompanhar. Costumas fazer isso?

Entrevistada: Não costumo, já fiz. Uma vez ou outra sinto que é útil e já fiz. Mas não...não é muito comum.

Entrevistadora: OK. Hm...Lembras-te-,

Entrevistada: Aliás, por exemplo, agora na quarentena...fiz isso...porque eu precisava que eles gravassem a peça...de uma forma que tivesse controlo, para aquilo encaixar, porque eu fiz com, cada um gravou a sua parte em casa e eu depois juntei com software.

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada: Hm...e nesse caso, eu gravei a parte do outro, para...isto era um processo um bocadinho complicado, mas por exemplo, eu gravava a parte do...primo, e mandava para o aluno que estava a tocar o segundo, e, e ele tinha que gravar a ouvir a minha gravação... e depois a seguir mandava-me a gravação dele, e eu mandava ao par dele a gravação que ele tinha feito para ele se reger pela mesma gravação. Portanto,

ocasionalmente já usei gravações em, em situações muito específicas, especialmente na quarentena porque não dava para nos juntarmos.

Entrevistadora: Pois [risos] Olha, giro. Ia-te perguntar agora se te lembras de algum caso em que tenha havido uma evolução mesmo muito notória...hm...em aspetos técnicos ou na desenvoltura ao piano, de interpretação, graças ao trabalho efetuado a quatro mãos? Que depois tenhas visto, a solo, outra desenvoltura.

Entrevistada: ...É assim, eu não...não sei se posso dizer que é graças a isso, porque eu nunca trabalhei só isso, eu trabalho sempre repertório a quatro mãos ao mesmo tempo que trabalho repertório a solo. Hm...Portanto, em termos de desenvoltura técnica, eu acredito que ajude. Não...não tenho nenhuma memória assim de um caso em que tenha sido gritante depois a diferença, e tudo mais. O que eu noto sempre é que eles vêm entusiasmados, ou seja, isto ajuda muito na associação positiva com o instrumento, com a música, com o estudar, ou seja, acho que torna o processo todo muito mais agradável. Porque eles têm a questão da partilha, divertem-se sempre bastante...portanto é um momento muito, muito... bom,vá, e isto faz com que eles depois provavelmente tenham mais vontade de tocar e passem mais tempo ao piano, e isto depois ajuda a desenvolverem-se. Agora... só isto em si,hm...não sei se consigo dizer isso.

Entrevistadora: Sim, como...pode ser difícil saber isolar, não é? Perceber se é...

Entrevistada: Hm, hm.

Entrevistadora: Certo.

Entrevistada: Acho que traz benefícios, sempre, desculpa, por outro caminho, percebes?, ou seja, traz isso, mas porque...eles têm uma atitude mais positiva.

Entrevistadora: Pois. E já,

Entrevistada: Não propriamente porque tocaram a quatro mãos.

Entrevistadora: Sim. E já alguma vez observaste uma transferência de qualidades entre os alunos? Por exemplo, em questões de postura, ou em questões de sonoridade... isso já aconteceu, essa troca?

Entrevistada: ...Hm... é assim, que eu tenha agora assim na memória isoladamente, não...não me lembro de nada em particular, mas eu acredito que sim, que seja possível, porque nós muitas vezes quando tocamos juntos-, quero dizer, eu se tiver uma peça em que eles estão a tocar de forma desequilibrada... eu tenho que os fazer ouvir o que o outro está a fazer e adaptarem-se. Portanto...acredito que isso depois continue, não é?, ou seja, se eu depois tiver de dizer a um aluno “Olha, estás a ver este som? Se tocares muito mais forte, depois não se ouve, e ele é que está a fazer bem porque a peça diz ali uma

determinada dinâmica ou um determinado carácter ou o que seja” e, portanto, ele tem que se adaptar, o aluno tem que se adaptar, e eu acredito que isto depois facilite, mais à frente, quando eu tiver de lhe pedir algum tipo de adaptação, não é?

Entrevistadora: Sim. E que repertórios é que tu preferes abordar? No trabalho a quatro mãos. Estilos, períodos, o que é que preferes?

Entrevistada: Hm, não sou assim tão...tão seletiva com determinado estilo ou período, acho que... é eclético. E, além de ser eclético, é um bocadinho o que existe, porque... por exemplo, quando eu lido com faixas etárias de miúdos muito pequeninhos, e estou a falar de peças muito simples, não há ...um grande corpo de repertório só de um determinado estilo ou de uma determinada...época ou compositor, não é? Portanto, eu... uso álbuns...de música a quatro mãos, que estão feitos assim para miúdos mais pequenos, alguns têm canções tradicionais, outros têm repertório mais clássico, tenho um que são de duetos de jazz...que... funciona muito bem também com os miúdos mais novos. Quando eles já sabem um bocadinho mais, quero dizer, também depende, já usei também Wohlfahrt, ou...Diabelli, ocasionalmente, também...Hm, quando eles já são um bocadinho mais avançados... aí já pego em peças do repertório assim mais... erudito, não é? Já tive alunos a tocar a Fantasia de Schubert, já tive alunos a tocar Sonatas de Mozart. Hm...pronto, o repertório mais avançado também já é um bocadinho diferente, não é?, é mais dentro do erudito, e não...não escolho uma época ou um estilo específico. Quando é os mais pequeninhos, é assim peças mesmo de álbuns que existem, compilados, didáticos, assim para... peças assim... diversas, vá.

Entrevistadora: Sim. Consideras que é difícil encontrar repertório que esteja bem escrito, e que seja, ao mesmo tempo, didático?

Entrevistada: Hm, não. Olha que eu acho que não. Assim...tenho vindo a descobrir álbuns... quero dizer, não se compara a quantidade de repertório que há para quatro mãos e a quantidade de repertório que existe para solo, não é?, nunca se compara. Não é equivalente, de todo. Há muito menos para quatro mãos. Mas, ainda assim, eu acho que existe...que existem álbuns bem feitos e, e, e para vários níveis.

Entrevistadora: Pois.

Entrevistada: Eu tenho sei lá, agora assim de memória, tenho... dois, três, quatro, cinco...seis, sei lá, seis álbuns que tenho assim de repente...na memória, que uso com miúdos mais novos, e, quero dizer, tenho imensa coisa para escolher.

Entrevistadora: Certo. Nos alunos mais velhos...tu sentes que... dás-lhes mais espaço para que eles possam, entre eles, abrir o diálogo acerca de questões de interpretação e de como eles

concebem aquela obra, deixas isso mais para eles? Para eles decidirem entre eles? Há alguma diferença em relação aos mais novos? Ou não?

Entrevistada: Sim, sim. Quero dizer, a própria natureza daquilo que eles fazem já é diferente, não é?, há mais escolhas e mais decisões que têm de ser tomadas. Claro que...se eles tomarem alguma decisão que eu veja que...que não, sei lá, que não vai está de acordo com aquilo que eu penso, eu tento apresentar-lhes a minha perspectiva e fazê-los perceber até que ponto é que a deles tem fundamento. Ou seja, “decidiram assim, certo, mas decidiram assim porquê? Já pensaram nisto? E se olharem para isto desta forma?” pronto ou seja, eu guio um bocadinho a interpretação deles, mas definitivamente têm mais espaço para decidir e, aliás, eu... costumo aplicar isto com qualquer repertório. À medida que eles vão ficando mais velhos, eles têm de tomar decisões no repertório deles. E eu claro que dialogo com eles e tento fazer... a ponte, e mediar e fazê-los pensar “ok, isto faz sentido, mas se fizeres assim e pensares nisto...”, mas isso é com todo o repertório. Mas... no a quatro mãos também. Mesmo em questões mais básicas, por exemplo, o tempo. Se eles preferem o tempo um bocadinho mais assim ou mais assado...quem é que dá as entradas, quem é que...dá as saídas, quero dizer, normalmente é a mesma pessoa.

Entrevistadora: Sim, sim.

Entrevistada: Mas...mas sim, é um bocadinho mais a decisão que cabe a cada um deles, quando eles são mais velhos.

Entrevistadora: E já percecionaste, eu acho que isto é mais comum nos alunos mais velhos, mas talvez esteja-, talvez não seja assim. Já percecionaste... alguma resistência às ideias um do outro ou algum problema derivado dos níveis de protagonismo que cada, que cada pessoa deve ter em certo ponto da peça?

Entrevistada: Não.

Entrevistadora: Foi sempre tranquilo?

Entrevistada: Sim, foi sempre tudo muito tranquilo. Depois, é assim,eu... como eu te disse, eu também trabalho muito com famílias. Estou-me a lembrar, por exemplo, de dois irmãos que tive que tocavam juntos e... de vez em quando chateavam-se [risos]. Mas chateavam-se sempre por coisas do género “Epá, não esperaste ali por mim? Olha que eu tenho ali uma nota para tocar”, não era propriamente porque discordavam do que queriam fazer [risos].

Entrevistadora: [risos] Sim. Então nunca houve assim nenhum caso mais dramático, não é? Que precisasse de uma intervenção...

Entrevistada: Não.

Entrevistadora: Hm... Em que medida achas que a prática de piano quatro mãos é redundante, ou, por outro lado, complementar, relativamente à música de câmara?

Entrevistada: Bem, isso é uma pergunta...tenho de tentar perceber um bocadinho melhor. Ou seja, tu estás a partir do, do pressuposto de que eles também têm música de câmara?

Entrevistadora: Sim, nos alunos...Ah, pois. Porque os teus não têm, não é? É só o coro.

Entrevistada: Não têm, não têm, eles nunca têm outra possibilidade de tocar em conjunto, portanto, de todo não é redundante [risos].

Entrevistadora: Sim, pois, no teu caso não é redundante, acaba por ser a única via de música de câmara que eles têm, não é?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: Certo. Então, e no teu entender, quais são os maiores benefícios decorrentes da prática de piano a quatro mãos, hm, que achas que dificilmente poderíamos atingir de outra forma?

Entrevistada: Bem, como eu te disse, a questão de...da ligação... à música e à escola e à aprendizagem, eu acho que é diferente naqueles que têm a oportunidade de partilhar a música uns com os outros. Hm...E eu vejo isso não só com o piano a quatro mãos, porque, como eu te disse, eu tento dar-lhes oportunidade de eles tocarem com outros instrumentos também. Portanto, eu sinto sempre essa diferença, ou seja, quando eles têm oportunidades, ainda por cima como o piano é um instrumento tão autossuficiente, não é?, ou seja, não precisamos de ter mais ninguém para isto soar bem... passamos muito tempo sozinhos, não é?, portanto o facto de eles se ligarem a outras pessoas e a outros colegas e partilharem a música com outros colegas traz sempre muito mais entusiasmo... e mais compromisso. Portanto, este é...eu diria que é o maior benefício...que eu observo. Depois, quero dizer, temos todas as outras questões de...da audição, ou seja, são muito mais sensíveis a alguns parâmetros musicais que não temos quando eles tocam sozinhos, não é?...ou seja, o ter de se adaptar ao outro, ter de ouvir, ter de ajustar o tempo. Traz-lhes muito mais... capacidade de adaptação no momento, não é?, ou seja... ajustar... não quero dizer o “desenrascar” porque não é bem o “desenrascar”, mas muitas vezes acontece, não é?, ou seja, eu perdi-me, tenho que conseguir continuar, tenho que continuar a ouvir, e isto...quero dizer, fazemos no piano a quatro mãos, não fazemos a solo, não é?

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada: Hm...Portanto, capacidade de adaptação, entusiasmo, hm...

Entrevistadora: A ligação ao instrumento, não é? Que tu referiste há bocado, também...

Entrevistada: Sim, exatamente, sim. Acho que é assim...quero dizer, pode haver outras, eu agora não me consigo lembrar de mais [risos]. Não sei se consegues dizer alguma que te tenham dito, para eu ver se concordo ou não.

Entrevistadora: Falavam muito também da...dessa capacidade de adaptação, de conseguir... manter a música a correr, pronto, não estar sempre a “errei, vou parar”. Tens de continuar, pronto.

Entrevistada: Certo. Há uma questão que acho que também é interessante, que é a parte da leitura. Que acho que acaba por se desenvolver, principalmente nos alunos mais novinhos. Eles perceberem, quando têm um segundo, que têm de tocar duas vezes clave de Fá, porquê, e...e, nestes alunos, acabo por-, tento também que, com isso, eles...progridam um bocadinho na leitura em clave de Fá, não é?

Entrevistadora: Pois, sim, esse é um aspeto interessante também que ainda não tinham dito. Queres acrescentar alguma coisa que nós não tenhamos abordado aqui?

Entrevistada: Hm...É assim, não, não ser de muito, a única coisa assim que me lembro mais é de facto que...eu sinto que tenho de fazer isto para... obter mais proveito do trabalho deles, ou seja, para que eles...aprendam a ouvir outros, que eles conheçam outras pessoas, que eles conheçam outros repertórios, que eles... saibam as possibilidades que existem, não é?, musicais... e eu faço isto tudo... porque gosto, porque quero, etc, mas há contextos em que isso me tira tempo do programa oficial da aula. Especialmente com alunos que já estão nos graus, eu para fazer isto paro ou perco...um bocadinho de tempo que dedicaria ao repertório a solo, e isto para mim é algo que não deveria...ser feito desta forma, eu não deveria ter de abdicar de tempo de um para o outro. Deveria haver um espaço, de facto, eu acho, em termos de programa...que fosse obrigatório, eles fazerem música de conjunto. Neste momento a legislação preveu, não é?, ou seja, pode haver de facto música de conjunto e indivi-, e instrumental, mas isto...normalmente encarece bastante... para a escola, não é?, ou seja a escola tem de... gastar muito mais dinheiro se tiver de dar música de câmara, e portanto muitas escolas não o fazem. E eu acho que isto é uma pena. Não sei se isto encaixa de alguma forma no teu trabalho ou não, mas ou seja, chateia-me bastante que eu não possa ter um espaço onde trabalhe música de conjunto com os meus alunos, por constrangimentos financeiros.

Entrevistadora: Sim, pois. Na tua escola eles não têm música de câmara, pois, eu-,

Entrevistada: Não têm de todo. Temos uma orquestra de sopros, uma orquestra de guitarra-, guitarras não, mas uma orquestra de cordas, pronto, portanto, estes alunos... tocam em orquestra, vão tocando uns com os outros, no caso dos pianistas não há nada.

Entrevistadora: Pois. Então ainda mais importante é o quatro mãos, não é? E prático, porque tens ali um piano e podes ter dois miúdos a tocar.

Entrevistada: Exatamente, sim. É assim, eu faço como eu te disse, faço outras coisas, às vezes tenho alunos que têm um irmão que toca violino, “vais tocar com o teu irmão” [risos]. Pronto. Mas... é uma pena... porque acho que há coisas que se retiram da música em conjunto que não se retiram da música a solo...e que são muito importantes. E eu digo isto, quero dizer, tu conheces o meu trabalho, eu sou acompanhadora, e eu toda a minha vida musical vivi a tocar com outras pessoas e foi isso que me fez querer continuar.

Entrevistadora: Sim. Pronto, olha, muito obrigada! Acho que, acho que já tocámos aqui em coisas muito interessantes e muito importantes para o meu trabalho. Obrigada por teres participado!

Entrevistada: Ora essa!

Entrevistadora: Agora só preciso daquelas informações assim mais rápidas, não é?, portanto, tu trabalhas no [refere nome da escola onde informante trabalha] há quantos anos?

Entrevistada: Tenho que fazer contas...Hm...Há treze.

Entrevistadora: OK. Pronto, é isso

[entrevistadora interrompe a gravação. despede-se da informante mais uma vez e termina a entrevista]

Entrevista à informante 4

[entrevistadora e informante cumprimentam-se e dão início à entrevista]

Entrevistadora: Portanto, a [refere nome próprio da informante] trabalha aqui, na [refere nome da escola onde informante trabalha] há quanto tempo?

Entrevistada: Trinta.

Entrevistadora: Há trinta anos. E dá piano quatro mãos a todos os níveis de aprendizagem?

Entrevistada: Hm, é assim, não. Pronto, nos primeiros anos, obviamente que não posso fazer isso, exceto se for em casos de alunos...pronto, alunos excepcionais que tenham um desenvolvimento...diferente. Eles vêm do zero, praticamente, não é, e enquanto não conhecem, não visualizam o teclado como deve ser...e também não ouvem, não é? Os sons, estritamente...não...quero dizer, obviamente que, numa notinha ou outra, eu, por exemplo, agora neste caso do confinamento temos dois pianos, um ao lado do outro, o que é fantástico e posso improvisar, pronto, cada vez que ele faz uma nota ou outra posso recheiar aquela nota. Agora, normalmente, só num piano...pronto, tenho a parte esquerda do piano, tou na parte, pronto, dos graves, e posso fazer qualquer coisa para ele começar a ouvir, não é, outros sons. Porque eles só tocam um som de cada vez [risos], uma nota de cada vez. Mas pronto, eu acho que...nos primeiros anos, no primeiro ano talvez seja um bocadinho difícil, obviamente, mas num segundo ano de Iniciação já se começa a fazer qualquer coisa.

Entrevistadora: Já se começa a fazer.

Entrevistada: Sim, sim.

Entrevistadora: Hm, e...pronto, dentro dos níveis básico, secundário, costuma dar a todos os alunos, ou alguns acabam por não tocar peças a quatro mãos?

Entrevistada: Não, eu dou, praticamente...portanto, nas Iniciações, eles fazem bastante. Hm, depois, quando começam o quinto ano de ensino,eu também continuo a fazer qualquer coisa, mas como tenho pouco tempo de aula, e tenho um programa para fazer, individual, isso é diferente, para gerir vai ser sempre, vai ser sempre... difícil, e por isso, obviamente a partir de um quinto ano, é mais, é mais difícil. Mas faço, no quinto ano ainda faço, no sexto também, alguma coisa. A partir do sétimo é que é quase, quase nada, só em casos mesmo excepcionais, com alunos com um desenvolvimento já de leitura bastante bom, e que...pronto, e que consigam render naquela hora, naqueles quarenta e cinco minutos de aula...consigam fazer o programa e consigam fazer essa parte que eu acho que é

essencial. Para ouvir o outro, para ouvir os sons... não só a coordenação com outra pessoa diferente deles, não é? Que eles estão habituados a ouvir-se sempre a eles próprios, sempre só, pronto, o que eles fazem naquele momento, e ouvir o outro é muito importante para o seu desenvolvimento.

Entrevistadora: Certo. E recuando aqui aos seus anos de aluna, alguma vez tocou a quatro mãos, era uma coisa recorrente? Ou não?

Entrevistada: Como aluna? Eu como aluna fiz bastante a quatro mãos, por acaso, tive essa sorte...Hm, tive um professor, por acaso na minha Iniciação, que foi fantástico, o professor Campos Coelho. E que fazia muitas coisas dessas. Eu ainda tenho lá muita coisa, muito material, e às vezes ainda fico assim um bocado a questionar “Como é eu que fazia isto? E como é que estes meninos não?...”, pronto, estes alunos hoje em dia não têm tempo para isto, e realmente...Pronto. Mas eu tinha alguma vantagem, tinha uma mãe que também sabia piano, e...e ele punha-me exatamente com a minha mãe, a puxar por mim.

Entrevistadora: Pois. Acabou por ser uma vantagem.

Entrevistada: Exatamente. É isso.

Entrevistadora: Neste caso da [refere nome da escola onde informante trabalha], são muitos os professores que desenvolvem esta abordagem a quatro mãos nas suas aulas?

Entrevistada: Hm, por aquilo que eu tenho visto...Sim, praticamente todos nós fazemos isso. Acho que sim.

Entrevistadora: O que despertou o seu interesse em implementar esta prática junto dos seus alunos, sendo que não é uma prática obrigatória, não é, sendo que não é obrigatória pelos programas... o que a leva a fazer isto?

Entrevistada: Pois, é como eu disse há bocado, não é, vou-me um bocadinho repetir. Mas é exatamente pelo motivo do...do ouvir o outro, da coordenação ser muito mais...eficiente, ele estimula imenso, os dois, os dois alunos que estão ali, estão no fundo a...estão a estimular-se mutuamente, e isso é muito importante para o seu desenvolvimento...pianístico, e leitura e musical. Hm...explorar a criatividade. Isto tudo, quer dizer, vai fazer com que os alunos progridam mais, mais rapidamente.

Entrevistadora: Certo. No momento de formar os duos, costuma ter em conta a afinidade pessoal que observa entre aqueles dois alunos?

Entrevistada: Não percebi, agora...quero dizer, a afinidade...

Entrevistadora: Se costuma ter em conta o facto de eles serem muito amigos ou...

Entrevistada: Ah!

Entrevistadora: Costuma pensar nisso?

Entrevistada: Aah, às vezes não, às vezes não. Hm...ou porque, às vezes é um bocadinho tipo, dá jeito, porque... um é melhor que o outro, e puxa, e o outro confronta-se um bocadinho e vê que “afinal eu também tenho de estudar, eu sou capaz também de fazer”.E... às vezes sim, às vezes são muito amigos também, e dá-se o caso, e puxa imenso também... incentiva imenso. Hm mas às vezes eu faço um bocadinho ao contrário, por acaso, ultimamente, eu tenho feito, tenho reparado, tenho feito ao contrário. Para ver se... há ali uma certa...pronto, às vezes há ali uma certa relutância, “não gosto desta peça” ou “não gosto de estudar”, e assim, se o aluno vir, ouvir um aluno, um colega...a tocar mais coisas, ele fica incentivado e puxa. Às vezes pode ter o efeito inverso, mas isso eu quebro logo. Se eu sentir isso, quebro logo. Mas...normalmente, tenho feito, por acaso-, E também por questões horárias, também às vezes os horários dos alunos não coincidem, e não dá, então pronto.

Entrevistadora: Certo. Então acredita que esta afinidade entre eles acaba por facilitar a aprendizagem?

Entrevistada: Sim, sim, sim. Claro. Muito.

Entrevistadora: Hm... já alguma vez teve de mudar um grupo por perceber que aqueles dois alunos não estavam a funcionar bem juntos?

Entrevistada: Sim, sim, sim. Tive. Mas raras vezes. Muito raras vezes.

Entrevistadora: Sim. Porque, por exemplo, às vezes as fragilidades podem ser as mesmas, são dois alunos com pouco controlo do ritmo e, juntos, a coisa pode não funcionar muito bem, não é?

Entrevistada: Sim, às vezes há um mais exuberante que outro e...quero dizer, às vezes choca, e eles assustam-se...com gestos que...pronto, que não estão habituados...Não quer dizer que não se habituem, mas...pronto, isso, pronto, pode provocar algum choque, e isso não é vantajoso, de todo. Procuro equilibrar o mais possível. E mesmo os feitios das pessoas. Isso é muito importante, porque depois o todo tem de funcionar, não é?

Entrevistadora: Sim. E já alguma vez teve de mudar? Ou, ou nunca aconteceu?

Entrevistada: Sim, para aí uma ou duas vezes. Muito raramente, normalmente...tenho acertado, vá lá [risos].

Entrevistadora: Sim. Acha que o facto de o aluno poder praticar em casa, com um pai, uma mãe, interfere depois na maneira como toca com o colega a quatro mãos? Portanto, a mesma peça...mas tocada com o pai ou com a mãe, acha que isso muda?

Entrevistada: Muda, muda. Muda substancialmente se o pai ou a mãe não tiverem conhecimentos musicais, e...e isso pode ser prejudicial para o aluno. Mas por outro lado,

há sempre um lado de aproximação e de ver o que o filho está a fazer e tentar ajudar, isso é bom, mas até um certo ponto. Porque... nós temos de ver que temos de controlar a maneira como se faz, e correto, não é, pronto. Embora o acompanhamento seja indispensável, mas não a intromissão, demasiada, pode ser prejudicial para o desenvolvimento do aluno, depois pode haver o efeito contrário, inverso, que é o choque “não, não sabes, eu é que sei!”, pronto...e às vezes é um bocadinho difícil gerir isso e não quero esses atritos obviamente. Não quero causar esses incómodos. [risos] E é bom para o aluno também se sentir confiante...mas também...não é, quero dizer...Sim, saber estar, saber que o pai e a mãe não aprenderam como ele está a aprender, ele até pode ensinar alguma coisa ao pai ou à mãe, mas, quero dizer, tirar alguns frutos dessa parte, mas não, para o seu desenvolvimento pianístico não vejo grande utilidade.

Entrevistadora: Com que critérios é feita a distribuição de partes? Como é que decide quem faz o primo e quem faz o segundo?

Entrevistada: Pronto, por exemplo, há alunos que não gostam de todo dos graves [risos], e de ter de explorar, a maior parte deles não quer ir para os graves, quer só fazer a melodia, mas nos graves também se faz a melodia. Eu posso perfeitamente utilizar uma peça...ou esta peça ao contrário, pronto [risos] e, eles depois ficam assim um bocadinho “opá, o quê?isto pode?” e eu “pode!”, com as suas devidas alterações, mas pode...E eles aí é que ficam a perceber que...prontos, que realmente o piano, o explorar o piano dessa maneira, o que podem ganhar. E como é divertido, não é...para eles, então quando são mais novinhos, perceberem isso, eles ficam com uma cara de espanto “como é que é possível?” [risos].

Entrevistadora: Sim, então, no fundo, tenta confrontar o aluno, não é? “Não gostas dos graves, mas vamos ver que os graves também pode ser giro”.

Entrevistada: Exato, exatamente.

Entrevistadora: Quais são as dificuldades mais recorrentes ou os desafios maiores que observa nos seus alunos, quando eles tocam a quatro mãos?

Entrevistada: Olha, a leitura. Porque...querem todos tocar em clave de Sol [risos]. Clave de Fá...fazem assim um...pronto, um travão, não é, metem um travão. E eu luto muito por isso, pronto...e isso é muito bom para essa parte, para desenvolver a leitura na clave de Fá, mas...há outras questões, que os alunos também gostam de...como é que se diz, de...de explorar a parte rítmica, eles gostam imenso, e eu acho a parte rítmica fundamental. E...e há muitas lacunas, que eles muitas vezes têm a parte rítmica neles, mas não traduzem, no fundo... na partitura não sabem o que é que lhe corresponde. E é

evidente que isso pode ser muito bom, muito...útil, não é, explorar a parte rítmica...pronto, é, pronto, a todo o nível, não é. Pronto.

Entrevistadora: E acha que essas dificuldades vão mudando, portanto, num aluno de Iniciação, tendencialmente são estas as dificuldades, depois no Básico, são outras que aparecem?...

Entrevistada: Sim, claro, é evidente. Agora é assim, um aluno do Básico ainda está muito agarrado...a fazer tudo certinho, como lá está, tudo bem, na parte pis-, do ponto de vista sonoro ainda não tem muita riqueza sonora, a agógica também ainda não entende isso muito bem, pronto, são outras partes que nós temos de explorar mais tarde, obviamente. Mas antes de avançar para isso, tem que estar muito sólido, não é, essa...a parte rítmica, a parte de leitura, a coordenação. A respiração. Isso é fundamental.

Entrevistadora: Lembra-se de algum caso em que tinha, tenha havido um salto muito grande, uma evolução muito notória de um aluno, no seu repertório a solo... graças ao trabalho efetuado a quatro mãos?

Entrevistada: Sim, sim. Sim, sim. Sim. Portanto, a riqueza sonora, sobretudo. Hm...a parte dos extremos do piano, que muitas vezes não está trabalhada...é muito aquela região central. Isso enriquece imenso a paleta sonora do pianista, não é... a exploração tímbrica, e isso...é logo,vê-se logo. Também, quero dizer, é conforme o aluno, obviamente, há alunos e alunos. Mas...vê-se logo que tiram partido disso, do trabalho que foi feito anteriormente.

Entrevistadora: Sim. Já observou uma transferência de qualidades entre os alunos, por exemplo, na postura? Hm, já aconteceu um aluno...acabar por assimilar características do seu colega?

Entrevistada: Sim. Sim, um bocadinho. Sim. Os que são mais sensíveis vão muito atrás, atrás entre aspas, de gesticas, de respirações, de...é. E...pronto, às vezes até prejudiciais [risos]. Mas pronto, tá ali o professor para controlar isso e para dizer, no momento certo, não é...que não e pronto. E até muitas vezes faço ao contrário, faço comigo. Levanto o aluno da cadeira, “agora faço eu contigo” ou “agora faço eu com o outro”, pronto, troco. E...para eles perceberem melhor, não é. Pronto. E isso é controlável, obviamente.

Entrevistadora: Sim. Que repertórios prefere abordar no trabalho a quatro mãos?

Entrevistada: Que repertório? Hm, tudo. Olha, no início não, não...pronto, faço muito...aquele, o ABC Martin, o...a Barbara Mason - *Duetos*, pronto, esse tipo de repertórios, não é... muito básico. E depois vou para Diabelli, vou, pronto, há várias formas de chegar, pronto, a compositores mais trabalhosos. Mas normalmente não saio muito de, de, desse tipo de repertório, porque eles também não têm grande leitura, não é, até um sexto, sétimo

ano, não...pronto. Pronto, em alunos mais crescidos já tenho feito coisas mais difíceis, obviamente, não é. As *Danças Norueguesas* de Grieg, por exemplo. Agora, não é um repertório muito utilizado, é mais aquele repertório...hm, peças inglesas, peças jazzísticas, eles gostam mais de fazer... dá-lhes mais, mais gozo, vá, entre aspas [risos]. Liberta-os um bocadinho do repertório clássico que fazem na, no, no curso. E...não quer dizer que não façam também, por que não? Uma pecinha ou outra de Mozart, ou Beethoven, pronto, uma variação qualquer, mas é assim, é, é mais difícil, e...tenho de ter mais tempo para isso. Isso rouba-nos tempo, portanto o repertório vai até,pronto... posso dizer, até aos Diabellis e não muito mais do que isso. Hm... não tenho feito assim mais difícil do que isso.

Entrevistadora: No seu entender, acha que seria positivo introduzir uma peça por período a quatro mãos, no programa? Acha que era positivo isso ser obrigatório?

Entrevistada: Sim, até devia ser obrigatório. Porque cada aluno devia ter essa experiência. Hm...uma ou duas experiências por ano, devia haver isso. Acho que é essencial, não é. Eu faço com eles na aula, e toco com eles em audições. Mas outra coisa é arranjar um colega que toque com eles. Pronto. Isso é importante. Um colega da idade deles, ou um bocadinho mais velho, poder tocar com eles é, é outra coisa, do que ser o professor. E devia ser obrigatório.

Entrevistadora: Diria que é difícil encontrar repertório bem escrito e que seja, ao mesmo tempo, didático?

Entrevistada: Não, acho que hoje em dia... há muita coisa boa. Quero dizer, por aquilo que eu tenho observado...na minha experiência...tudo é aproveitável. Uma coisa ou outra talvez menos boa, mas isso...eu, não-, pronto, tem de se ver também o que é o gosto do aluno, o desenvolvimento do aluno, e puxar pela parte musical com certa qualidade, não é. Isso...à nascença vemos logo se isto é bom ou não, observamos a partitura e sabemos “isto aqui não tem pés para andar”, “não, isto não”. A análise da partitura é importantíssima, logo no início, não é. Acho que faz parte da escolha para aquele tipo de alunos, para aquele conjunto lucrar alguma coisa, não é. No meio disto tudo...quero dizer, o repertório que nós temos visto é todo bom. O da Iniciação, que nós temos utilizado... está provado que é bom. As *Barbaras Masons*, sei lá...mesmo os *Thompsons*, há coisas, pronto, menos adaptáveis, pronto, mas... de qualquer das maneiras há tanta escolha, que é difícil não haver uma escolha boa para o aluno.

Entrevistadora: Sim. Nos alunos mais velhos, sente que o piano quatro mãos pode ajudá-los a conseguirem dialogar entre eles os dois, acerca de questões de interpretação da obra? Que se

calhar no repertório solo isso não se coloca de forma tão presente, porque no fundo eles estão ali com o professor...Então, sente que isso ajuda a... ganhar alguma autonomia?

Entrevistada: Sim, se eles discutem um pouco, porque, quero dizer, no fundo as orientações que o compositor dá... e o que eles sabem também naquele momento para as fazer, vai assim um passo. O compositor escreve daquela maneira, e depois um diz assim “mas eu acho que aqui deve ser assim”, e o outro diz “eu acho que aqui deve ser assado”, bem, eu acho, eu digo “eu sou professora, eu acho a vossa opinião muito importante, o que vocês acham, mas aqui nós temos que seguir o que está escrito na partitura, tentar observar ao máximo, e fazer o que lá está escrito”. Agora, a interpretação, se tu fazes um som mais alargado...e o outro faz um som que não é como diz lá na partitura, obviamente que há ali um choque, pode haver ali um choque que não é o que o compositor...quis dizer, não é. Portanto, o respeito deve haver sempre, não é. O diálogo também deve haver sempre, a discussão deve haver sempre. Mas temos que... no fundo... respeitar a pessoa que escreveu a partitura, e isso, no fundo, ajuda-nos também a ter respeito uns pelos outros, não é. Porque a liberdade é boa, mas até àquele ponto é que nós queremos que a liberdade...se realmente não se conseguir atingir o que o compositor diz, nós professores é que temos de os ajudar a entender, não é... por outros exemplos, até a dar outros exemplos. Por exemplo, tocar e dizer-lhes “se fizerem isto, não fica tão bem, não é?” ou “olha, e se fizermos isto? o que é que acham?”. E depois eles próprios até chegam à conclusão, é engraçado, porque depois em discussão eles próprios “ah, pois é, pois é!” [risos] E pronto, aceitam bem.

Entrevistadora: Pois, em relação a esses desencontros que há entre os alunos, a [refere nome próprio da informante] já percebeu, da parte deles, assim algum... atrito, algum problema derivado dos níveis de protagonismo que cada aluno deve ter num dado ponto da peça?

Entrevistada: Sim, sim. Às vezes há, há. Isso existe, mas é da personalidade da pessoa. Muitas vezes, pronto...há pessoas que gostam de se evidenciar, não é? “Eu estou aqui”. E isso, a música de quatro mãos, não só na música a quatro mãos, a música de câmara também ajuda. Para que cada um tem o seu papel e, portanto, cada um tem de respeitar o outro. “Agora sou a estrela, agora faço...e vou estar aqui”, às vezes é preciso isso, é. Outras vezes não. E eles têm que compreender, e no fundo, lá está, voltando à...à questão inicial, é o respeito que a pessoa tem de ter pelo outro, e o respeito pelo compositor.

Entrevistadora: Pois, e como é que a [refere o nome próprio da informante] costuma proceder para lhes fazer ver isso?

Entrevistada: Pronto, hm...lá tá, converso [risos]. Converso muito, às vezes até demais. Mas é, acho que faz bem. Porque eles percebem que, no fundo, nós estamos a aprender, é uma escola, eles estão a aprender. Não sabem tudo, e, obviamente, têm um professor para os ajudar. E essa parte do professor é que tem que ser controlada, tem que estar sempre ali...a controlar, para que não haja um que diga “eu sei disto, isto tem de ser assim e não pode ser de outra maneira”. E também os educa. Também os forma, não é. Até para a vida, não é. Tem uma relação, no fundo...nós fazemos um paralelo. “Quando falas com a tua mãe, não falas assim dessa maneira, não é?”

Entrevistadora: Sim, sim, caber colocar-se. Pronto, já que estamos aqui a entrar um bocadinho no tema da música de conjunto,hm... em que medida acha a prática de piano quatro mãos redundante em relação à música de câmara, ou complementar?

Entrevistada: Pronto, eu acho que a música a quatro mãos é uma boa introdução. Pelo menos é o que nós temos aqui...mais à mão. E depois, a transferência para outro instrumento acho que é fundamental também. Não só porque eles descobrem outro tipo de timbres...a criatividade deles é explorada de outra maneira, e isso depois vai ser útil, mais tarde, para a interpretação do repertório pianístico. Hm...e, e pronto, e para o percurso académico deles, obviamente. O saber ouvir outro instrumento, pode não gostar mas é bom ouvir, e também trabalhar com outro instrumento. Porque há miúdos que não, “ah, eu não gosto, violino eu não gosto”, uma pessoa tem de dizer “não é não gostar, tu ainda não ouviste bem, bem tocado se calhar”. Isso é difícil logo à partida, não é, pronto, e no teu patamar também não é-, pronto. Não se consegue assim tão bem, não é, não é tão bem conseguido. Mas lá mais à frente ,eles depois acabam por perceber que afinal lucram muito a tocar com outros instrumentos, mas porque já têm a referência de um repertório que fizeram antes, não é, a quatro mãos, da coordenação, do saber dar lugar ao outro, espaço ao outro, isso tudo... que se aprende, lá está, com o repertório a quatro mãos. No fundo... um outro instrumento é outro timbre, são outras possibilidades... e, e no fundo eles começam a observar...a maneira como os outros, pronto, outros colegas tocam, por exemplo, um violino, uma flauta, o tempo de respirar, o tempo de preparação que eles precisam...que eles muitas vezes no piano não preparam nada, começam logo a tocar. Com outro instrumento eles precisam daquele tempo de preparação, isso, isso é...fundamental, eles começam a perceber que afinal isto tem toda uma lógica, nós temos de respeitar os diferentes, não é...bem, se calhar já estou a fugir um bocadinho à coisa...

Entrevistadora: Não, não, não. Não está.

Entrevistada: Hm, e é o que eu agora me lembro.

Entrevistadora: Então, no fundo, considera que é uma boa via de preparação para o trabalho em música de câmara...

Entrevistada: Exatamente.

Entrevistadora: Mas acha que, por exemplo, se um aluno tiver o seu grupo de música de câmara, acha que é redundante estar também a trabalhar a quatro mãos, ao mesmo tempo?

Entrevistada: Ai, pode sempre fazê-lo. Pode sempre fazê-lo. Quero dizer... claro que não há tempo para isso [risos]. O tempo é o principal fator que está aqui a...a determinar tudo, não é? Pronto, se houvesse, acho que não, opa, acho que é sempre bom fazer coisas diferentes, há sempre a ganhar. Agora...é uma questão de organização, de método, e o tal tempo, que eles não têm [risos].

Entrevistadora: Sim. Que estratégias é que costuma usar para promover a escuta ativa, que eles se oiçam um ao outro? Que entendam os sinais, as entradas,...

Entrevistada: Pronto, as preparações disso levam tempo. Portanto, eles sentirem o tempo antes de começar. Que compasso é. Sentirem a mesma coisa, antes de começar. Pelo menos dois compassos. Sentir-, Saberem dar sinal um ao outro de que vão começar, sentir que vão respirar no mesmo sítio, que vão entrar na mesma nota ao mesmo tempo, quero dizer, ser...pronto, não ser um atrás do outro, pronto. Tudo isso leva tempo, e eles às vezes impacientam-se um bocadinho comigo porque... estou a dizer “ainda não foi bem, ainda não podemos tocar, voltamos atrás”. Pronto. E é isso que faz com que... muitas vezes eles às vezes não estão habituados a essa preparação, mas isso é o ganho deles, porque obviamente que não podem tocar assim, não se pode ir ao palco assim. Até antes de entrar no palco têm de estar conscientes do que vão fazer, do tempo que vão fazer, da sonoridade que vão fazer, da maneira de atacar a tecla, não é. Ou não [risos]. Portanto, é...é fundamental, e essa preparação demora tempo, obviamente. Ouvir o outro, “ora vais primeiro só ouvir a entrada do teu colega”, depois ao contrário, vice versa, “vais só ouvir a entrada do teu colega”, “agora vão lá jogar com o tempo, ele está mais rápido do que tu, não pode ser, vão lá então os dois pensar no tempo que vamos fazer, pulsação, para começarmos a fazer”. Temos que-, É a preparação, não é?

Entrevistadora: Sim. Costuma usar gravações para acompanhar os alunos no seu estudo individual? Por exemplo, ao primo dar a gravação do segundo, para em casa...

Entrevistada: Sim, sim. Agora ultimamente, com estas novas tecnologias, há essa possibilidade. Antigamente não havia nada disso. Mas sim, às vezes faço isso, e eles próprios fazem isso uns com os outros. O que também é bom. “Mando por whatsapp a minha gravação, fiz em casa”, pronto. É engraçado [risos].

Entrevistadora: E, nas audições, nota que os alunos, quando estão a tocar com outro colega, que isso ajuda a gerir o nervosismo?

Entrevistada: Hm, sim. É, é... porque como é em equipa, não é, eles têm a noção... que são os dois, e que vão contribuir os dois para a mesma execução, e que no fundo têm de ser fortes para estar lá e conseguir fazer. Mesmo os que são assim mais, pronto, não gostam de palco e... tornam-se um bocadinho... mais tímidos, porque... sentem que... que um é melhor que o outro, ou... sabem que a parte deles é um bocadinho mais fraca do que a outra, pronto, eles... quando estão juntos sentem que “ah, não, nós os dois vamos tocar muita bem, nós vamos conseguir”, é engraçado. Depois eles até às vezes, elas, agora não me tou a lembrar do nome, estou-me a lembrar agora de duas, que eu tinha, eram muito engraçadas. Assim “Professora, nós tocámos aquilo tantas vezes, tantas vezes este fim de semana, na casa de uma, na casa da outra, não imagina! Eu já não me vou enganar nunca mais” Quero dizer, têm-, É engraçado [risos]. Estou-me a lembrar agora de uma... de uma que era assim um bocadinho mais fraca mas era muito engraçada [risos] Já não está cá, já acabou, mas pronto, são as pessoas que nos ficam, e realmente é verdade... a equipa faz a força. A união faz a força, no fundo. Um bocado assim.

Entrevistadora: Sim, sim. Então e, para concluir, no seu entender, quais são os maiores benefícios do piano quatro mãos, mas que são exclusivos do piano quatro mãos, que não se encontra na música de câmara?

Entrevistada: Pronto. É poder partilhar o mesmo instrumento [risos] Não é. A partilha do mesmo instrumento é aquela coisa que, é assim, temos de saber gerir, temos de saber dar espaço ao outro. Permitir que o outro venha para o nosso território e temos de nos afastar. Temos de nos acomodar, adaptar. E, e essa partilha é fundamental e eu acho que não existe em mais nenhum instrumento [risos], não é. Duas pessoas a partilhar o mesmo instrumento... às vezes pode ser desconfortável, é. Há situações bem difíceis, mas não no caso deles, porque agora os pequenitos, pronto, cada um tem a sua parte muito bem estabelecida, mas já tem ali as suas, pronto, os seus quês de manobra, espaços, saber gerir...

Entrevistadora: O desconforto físico?...

Entrevistada: Desconforto. Cotovelos, às vezes... o próprio corpo. Uma pessoa fica mais relaxada, a outra... fica mais hirta, há ali problemas que a pessoa tem de saber controlar. Mas no fundo eu acho que é essa partilha, não é, e saber que... o nosso instrumento tem de se ouvir num todo, como se fosse um, uma única pessoa. Isso é que difícil estabelecer.

Entrevistadora: Sim. É isto. Muito obrigada!

Entrevistada: Já acabou?

Entrevistadora: Sim. Muito obrigada!

Entrevistada: Quanto tempo foi?

[neste momento, entrevistadora interrompe a gravação]

Entrevista à informante 5

Entrevistadora: Portanto, a [refere nome próprio da informante] trabalha na [refere nome da escola onde informante trabalha] há quanto tempo?

Entrevistada: Ai, nem sei. Estás-me a fazer uma pergunta difícil [risos]. Hm, sei lá, há imensos anos. Hm...para aí...não sei, olha, eu trabalho há menos anos lá do que a [refere nome de outra informante]. Comecei um bocadinho depois. Ela trabalha lá quantos anos?

Entrevistadora: Há trinta.

Entrevistada: Então, eu, se não é trinta, não, não é trinta, mas deve ser tipo...vinte e cinco, ou vinte e seis ou vinte e sete. Se quiseres depois posso-te responder a essa per-, queres que eu seja rigorosa? Eu depois digo-te, que eu não sei de cor, o ano.

Entrevistadora: Não, é só porque depois nós, pronto, quando estamos a descrever os participantes temos de dar estas informações, assim...

Entrevistada: Então, mas dizes trinta anos, é a mesma coisa. Se não é trinta é vinte e oito, tás a perceber? É igual.

Entrevistadora: Sim, sim. Pronto, a [refere nome próprio da informante] dá piano a quatro mãos em todos os níveis, não é? Iniciação, Básico-,

Entrevistada: Não dou, infelizmente não dou em todos os níveis. Mas, não é porque eu não queira. É porque sabes que os, os, os alunos, à medida que vão crescendo, que vão aumentando os graus, não é?, as peças vão sendo cada vez mais difíceis de estudar e ocupam mais tempo de trabalho, não é? Eu acho que os alunos...depois têm menos tempo... para tocar a quatro mãos, tenho imensa pena mas, não é porque eu não queira, é porque os alunos... são um bocado preguiçosos...e depois para montar os Bach a três vozes, as Sonatas...O tempo das aulas também é curto num curso, por exemplo, falando do curso complementar...a não ser que alguém vá para, para ensino articulado, mas a maioria também não vai, não é?...e-, Faço muito trabalho a quatro mãos nas Iniciações, no quinto ano...e sexto ano. E também um pouco no sétimo. Hm, sim, e olha, vou-te dizer, também já tive dois alunos...excepcionais, que viram peças a quatro mãos até ao nono ano. Mas eram dois alunos excepcionais, não é a média, percebes?

Entrevistadora: Certo. OK.

Entrevistada: Pronto, mas normalmente é até ao sexto, sétimo. Depois-,

Entrevistadora: Hm, hm, e dentro desses...desculpe, e dentro desses anos que a [refere nome próprio da informante] falou, é a todos os alunos, ou alguns ficam de fora, por alguma razão?

Entrevistada: É a maioria, a maioria. Às vezes pode haver algum que fique de fora, mas ou é porque não tem horário, ou é... porque o aluno...é fraquíssimo... Pronto. A maneira como eu monto os duos, como tu sabes, tu assististe, está muito relacionada com o horário dos alunos. Hm, pode haver um ou outro que depois vai lá de propósito ensaiar, mas normalmente eu ten-, é mais prático... tentar fazer isso com os alunos que estão uns a seguir aos outros, não é? No horário deles. É mais fácil.

Entrevistadora: Sim. Recuando aqui aos anos em que a [refere nome próprio da informante] era aluna, alguma vez tocou a quatro mãos? Enquanto aluna?

Entrevistada: Não.

Entrevistadora: Hm...

Entrevistada: Quero dizer, toquei, mas toquei pouco. Não é, não é significativo. Só que não te esqueças, uma das coisas que me faz também-, é que eu tenho um duo com a professora [refere nome de uma colega]. Temos um duo regular, de há muitos anos... e gostamos imenso, e trabalhamos sempre. Temos um ensaio regular, um ensaio, todas as semanas. Por exemplo, esta semana vou ensaiar na sexta-feira ao meio-dia. Nós ensaiamos, por regra, ensaiamos todas as semanas, mesmo que não tenhamos um concerto, percebes, porque eu gosto de fazer este trabalho das peças a quatro mãos.

Entrevistadora: Certo. O que é que despertou o interesse em implementar esta prática nos seus alunos, visto que isto não é obrigatório? O que é que a move?

Entrevistada: Olha, uma das coisas que eu gosto, é que...uma das coisas que me fez-, é que eles gostam de trabalhar em equipa. Pronto. Eles gostam de tocar uns com os outros. Hm, depois também é uma maneira...de eles...quero dizer, trabalharem, porque sabem que o colega também vai tocar. Portanto no fundo estimula o trabalho de equipa, porque o aluno vai para casa, “tenho de tocar esta peça, porque senão o meu colega...se não toca, se eu não tocar, depois...ele vai, vai passar à minha frente” [risos] e vice-versa.

Entrevistadora: Sim. Essa competição saudável [risos].

Entrevistada: Exatamente. Mas não-, eu acho que o estudo do instrumento é um estudo muito... solitário e individualista, não é? E o tocar a quatro mãos, no fundo é fazer música de conjunto, para mim é mais fácil fazer a quatro mãos porque eu controlo a situação, e é tudo, passa-se tudo no piano, na minha sala. Porque... é super interessante também fazer com violino, com flauta, etc, com outros instrumentos, não é. É mais difícil. Olha, no ano passado, só um aparte, fiz uma, uma coisa que me deu um trabalhão, mas foi, valeu a pena, depois foi...tudo o que é fora, dá sempre imenso trabalho. Fiz peça a seis mãos... com-, e um dos irmãos dos alunos está a estudar percussão. Então, a professora de

percussão foi impecável e fez um arranjo, da percussão, e então era seis mãos mais percussão, foi o máximo. Depois levei esse grupo ao Auditório Ruy de Carvalho, nem imaginas o sucesso que foi.

Entrevistadora: Isso deve ter sido giro de ouvir.

Entrevistada: Giríssimo! E de, e de ensaiar, percebes? Foi muita giro.

Entrevistadora: [risos] Então, a [refere nome próprio da informante] acha mais difícil combinar com alunos de outros instrumentos.

Entrevistada: Acho.

Entrevistadora: Porquê, por questões logísticas...porquê?

Entrevistada: Porque... a professora desse aluno já não sou eu, não é?... e isso conta muito. Depois a parte logística é mais complicada, porque...não conheço o aluno, nem os horários. Percebes? É mais complicado. Não pode ser, não pode ser durante a aula... do outro aluno, se é para fazer um ensaio...às vezes os horários depois não dão. É um bocado difícil em termos logísticos, mas pronto. Valeu a pena.

Entrevistadora: Considera imprescindível que isto comece logo no nível de Iniciação...certo?

Entrevistada: Sim...quero dizer, eles têm de conseguir tocar um bocadinho, para conseguirem tocar com um colega. Eu toco com eles, por hábito. Mas isso, mas depois para tocarem, para se apresentarem numa audição, a quatro mãos...eles têm de ser minimamente autónomos. Pronto...depende também-,

Entrevistadora: E começa em que anos, mais ou menos?

Entrevistada: Diz?

Entrevistadora: Começa em que anos? Mais ou menos.

Entrevistada: Eu começo logo no primeiro, segundo ano. Primeiro, segundo. Sim. Mesmo peças muito muito muito acessíveis. Dá perfeitamente.

Entrevistadora: Sim. E no momento de formar os duos, costuma ter em conta a afinidade pessoal que já existe entre os alunos?

Entrevistada: Quando se-, quando os conheço um bocadinho melhor, sim. Quando não conheço, não. É mesmo com o horário. Tem que se ser prático, não é? Já aconteceu, olha, essa pergunta é engraçada, já aconteceu...eu ter alunos a tocar a quatro mãos, que eu comecei a perceber [risos] que não gostavam nada um do outro, percebes? [risos]

Entrevistadora: E notou que era mais difícil?

Entrevistada: Já aconteceu, alunos que não têm nada a ver um com o outro, e que eu juntei-os por causa do horário ou assim e, de repente...começar a perceber, isto não está a funcionar. Mas depois também já aconteceu o contrário, os alunos...pedirem, logo no

início do ano, “oh professora, deixe-me tocar com o não sei quantos”, também acontece imenso [risos]

Entrevistadora: Certo. E aí, esses alunos que não se davam bem um com o outro, era mesmo por questões de afinidade pessoal? Não eram musicais?

Entrevistada: Não, não eram musicais, era mesmo-, às vezes, sabes como são os miúdos, às vezes embirram com X ou Y e não há nada a fazer. Já me aconteceu, já aconteceu ter uns casos desses. Mas pronto, rapidamente também desmancho o duo, discretamente, subtilmente, e mudo de parceiro, também não há problema.

Entrevistadora: Sim. E já aconteceu essa amizade, essa afinidade entre os elementos facilitar na aprendizagem, ou não? Ou é uma coisa que distrai mais do que ajuda?

Entrevistada: Não. Não, não, não. Acho que...eu acho que-, estavas a falar há bocadinho de competição saudável, está sempre no ar aquela competição saudável. Porque eles são crianças, não é?...E eu insisto muito, por exemplo, às vezes quando há um que se engana, há um que diz assim “Ai, não fui eu que me enganei. Foi o não sei quantos”, e eu insisto sempre “Isso não interessa, o que interessa é o trabalho de equipa. A responsabilidade é do duo. Não é individual”. Pronto...Não, eu acho que é um trabalho que envolve imenso...a coordenação...o ouvido...o som...sei lá, tanta coisa.

Entrevistadora: Acha que o facto de o aluno poder praticar em casa com a mãe ou com o pai ou com o irmão, pronto, alguém que também toque piano, acha que isso interfere na forma como depois o aluno toca com o colega na sala?

Entrevistada: Não.

Entrevistadora: Não interfere.

Entrevistada: Não, acho que é bom. É bom o aluno poder tocar em casa com alguém que toque. É melhor isso do que o contrário, do que ter, do que existirem aquelas famílias que se estão completamente, desculpa lá o termo, que se estão completamente...nas tintas, e...não estão envolvidas com o trabalho do aluno. Portanto é ótimo haver uma mãe ou um pai ou uma irmã que toque com esse aluno a mesma peça. Não...não, não tem importância nenhuma se depois chega à aula e toca um bocadinho mais lento ou um bocadinho mais rápido ou com dinâmicas diferentes. O aluno-, os alunos são crianças, habitam-se a tudo, fazem tudo.

Entrevistadora: Sim, essa adaptação...

Entrevistada: Fazem, é exatamente, essa adaptação, é isso.

Entrevistadora: Hm...Com que critérios é feita a distribuição de partes? Como é que decide quem é que vai tocar o primo e quem é que vai tocar o segundo?

Entrevistada: Eu costumo, hm, tento variar. Quero dizer, se meto um duo de uma maneira, depois na peça seguinte troco. Tenho esse hábito.

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada: Percebes? Tento que eles toquem as duas partes. Pronto. Isso por um lado. Por outro lado...e isso eu fui aprendendo com a minha experiência, as peças que eu dou, que os alunos aprendem a quatro mãos, são sempre peças um bocadinho... mais fáceis do que-, ou seja, se um aluno estiver num primeiro grau, eu com mais naturalidade dou uma peça de Iniciação. Tás a perceber o que eu tou a dizer?

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada: Dou uma peça mais fácil, as peças a quatro mãos são sempre um bocadinho mais acessíveis do que...peças difíceis. Percebes? Aprendi isso com a minha experiência, acho que é melhor.

Entrevistadora: Certo. E porquê, porque como...não sei, porque é que isso acontece?

Entrevistada: Olha, fiz isso porque... às tantas, às tantas, dei algumas vezes peças difíceis, depois de repente, estava-se...muito tempo, passava muito tempo individualmente com cada um para...resolver os problemas técnicos e resolver os problemas de, de montagem da peça. O que era uma coisa que eu não queria, percebes, não, não é esse o meu objetivo, nas peças a quatro mãos.

Entrevistadora: Sim. Percebo, percebo, sim.

Entrevistada: Portanto acho que mais vale fazer coisas um bocadinho mais acessíveis...para eles terem-, não demorem muito tempo a montar a peça e, mesmo assim, tu sabes, já viste o tempo que eles demoram. Demoram muito tempo. E eu fico sempre frustrada, eu nunca faço...gostava sempre de fazer mais.

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada: Acho que fazem pouco. Mesmo, mesmo assim eu faço, mas eu acho que faço pouco, devia fazer mais. Mas pronto. É difícil.

Entrevistadora: Os constrangimentos do programa, não é?

Entrevistada: Do programa...e depois, tudo o que eles têm para fazer. As atividades todas, os miúdos estão muito ocupados.

Entrevistadora: Pois é. É verdade. Quais são as dificuldades mais recorrentes, que observa nos seus alunos quando eles tocam a quatro mãos? As dificuldades ou...os desafios?

Entrevistada: O...a dificuldade que eu, maior, que eu noto...é, é os dois terem unidade a tocar, parecerem um só a tocar. Isso tanto a nível, tanto a nível rítmico. Esse é um problema, e acho que é um problema...um problema geral, há sempre um que corre

ou...se o outro toca mais devagar, depois [risos] aquilo não vai coordenado, acontece muito, não é? Tanto a nível de equilíbrio sonoro. Depois eu acho que é um trabalho que ajuda muito a melhorar o ritmo e a melhorar o controlo sonoro e as dinâmicas e o equilíbrio. Quando um aluno está a fazer o segundo, tem de ter muito mais cuidado com o som, para poder-, se a melodia estiver no primo. Ou vice versa. Percebes?

Entrevistadora: Sim. Era isso-,

Entrevistada: Pronto, são as maiores dificuldades que eu encontro, é o ritmo. Nomeadamente manter a pulsação, os dois, os dois alunos. E, e manter um equilíbrio sonoro.

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada: Entre as duas partes.

Entrevistadora: Sim. E que estratégias é que utiliza mais, com mais frequência, para promover que os alunos se oiçam um ao outro, e conseguir esta unidade?

Entrevistada: Como tu sabes, eu faço muitas gravações, não é? Gravo muito os alunos para eles ouvirem. Portanto é, pronto...muita repetição, muitos ensaios. Porque eu acho que as crianças têm de tocar muitas vezes, não basta tocar uma vez, como os adultos. Os concertistas, esquece, vêm do estrangeiro, vão à Gulbenkian, tocam uma vez com orquestra e pumba, conseguem. As crianças não são assim, as crianças em Linda-a-Velha não são assim. Eu acho que é um trabalho muito... a longo prazo., quero dizer... há uma audição em Dezembro, eu gosto de começar logo em Setembro com aquele trabalho regular, aquela regularidade de ensaios. Aquilo que eu faço com a [refere o nome da sua colega de duo], gosto que eles façam entre eles.

Entrevistadora: A regularidade de ensaios.

Entrevistada: Sim, a regularidade de ensaios.

Entrevistadora: Sim. Eu por acaso não me lembro-,

Entrevistada: E a gravação. E as gravações, e as gravações, claro.

Entrevistadora: Eu por acaso não me lembro se a [refere nome próprio da informante] fazia isto, eu acho que não. Gravar a parte do colega, para depois no estudo individual, em casa, eles terem a...

Entrevistada: Não, isso nunca fiz. Isso não faço. O que eu faço...hm, mas isso tem a ver com a parte do aluno, e fiz bastante, agora no confinamento fiz muito isso-, quero dizer, não fiz esse trabalho de quatro mãos porque não dava para fazer, não é?, mas...como eles têm todos telemóvel, o aluno, por exemplo, toca... uma peça, uma peça inteira não, mas uma parte. Uma frase ou duas frases, uma secção. Grava no seu telemóvel, grava, isto é

muito giro de fazer, gravar...depois, pôr a gravação ali em cima do piano, da mão direita, e tocar a mão esquerda, por exemplo.

Entrevistadora: Aah, ok.

Entrevistada: Tás a perceber?

Entrevistadora: Sim, sim.

Entrevistada: Fiz muito isso, esse trabalho. E ao contrário, não é? E ao contrário também, como é óbvio. Os meus alunos fizeram, fizeram isso, em todos os Bach. Todos. Todas as Invenções a Duas Vozes. Todos os prelúdios a três vozes, por acaso, a três vozes não ensinei nenhum, agora no confinamento. Mas assim excertos de peças e estudos e sonatas, fiz muito esse trabalho. Porque eles gostam. Eles gostam. E ao mesmo tempo estão a ouvir, estão a ouvir a parte, não é?...Ajuda muito.

Entrevistadora: Pois, e envolve a tecnologia, eles gostam.

Entrevistada: É, exatamente. É isso.

Entrevistadora: Lembra-se de algum caso em que tenha havido um salto muito grande de evolução num aluno...graças ao trabalho a quatro mãos?

Entrevistada: Sim, sim, lembro-me. Lembro-me de muitos alunos evoluírem...evoluírem muito a nível auditivo. Passarem a ouvir melhor. E o ouvir melhor... inclui... não correr...melhorar o som... serem mais expressivos. Em termos de expressividade e dinâmicas, sim, sim. Lembro-me de vários, não-, melhorarem bastante.

Entrevistadora: Certo. Agora, uma pergunta, assim, sobre os repertórios. A [refere nome próprio da informante] tem assim algum repertório de eleição...para abordar no trabalho a quatro mãos?

Entrevistada: ...Quero dizer, eu aí há uns anos fui aos-, nessa altura, fui a Nova Iorque e comprei um caixote com montes de partituras daqueles compositores assim meio-, de música ligeira, e jazzística, não é jazz puro, mas com...com aquelas síncopas, sabes? Tu...ouviste várias peças a quatro mãos nesse estilo, não é?, e eu acho que os alunos gostam imenso desse estilo. Ou seja, música ligeira, barra, pop e... pronto. Não estou a falar dos alunos de primeiro ou segundo ano, que, têm, obviamente, de tocar aquelas peças... os Thompsons, e a Barbara Mason a quatro mãos. Peças assim muito simples, não é?, com semibreves e mínimas... Mas pronto, quando eles tocam a quatro mãos, gosto de fazer um bocadinho esse trabalho...de música assim mais ligeira, digamos. Porque eles gostam, eles gostam imenso. E também, vivemos no século XXI, é preciso tocar música mais...mais atual, não é?

Entrevistadora: Sim, é verdade. Diria que é difícil encontrar repertório bem escrito e, ao mesmo tempo, didático, para esta formação?

Entrevistada: Não. Não, acho que há imensa coisa. Há imensa coisa, imensa. Felizmente. E no piano temos muita muita muita coisa.

Entrevistadora: Certo. E, nos alunos assim mais velhos, mais crescidos, sente que o piano a quatro mãos... abre ali uma possibilidade de eles... de falarem entre eles, dialogarem entre eles, sobre questões de interpretação... ou de conceção daquela peça que têm à frente? Acha que isso ajuda a que eles falem mais sobre interpretação, entre si?

Entrevistada: Hm... Teoricamente acho. Mas na prática acho que eles não falam [risos]. Estás a falar de que idades?

Entrevistadora: Hm. Bem, eu aqui na pergunta pus “alunos mais velhos”, mas não tem de ser forçosamente, sim.

Entrevistada: Eu vou-te explicar. Os alunos, eles-, os alunos mais velhos, portanto estamos a falar de quinze, dezasseis, dezassete... eu não... eu tenho dificuldade em fazer com que eles toquem a quatro mãos, eu disse-te isso no princípio. Lembras-te da... por exemplo, lembras-te da [refere nome de aluna]?

Entrevistadora: Hm, não, eu assim dos mais velhos lembro-me da [refere nome de outra aluna]...

Entrevistada: Pronto, olha. Pronto, a [refere nome de aluna]... não, não foi no ano passado, ela acabou o quinto grau há dois anos. Quinto grau, que é nono ano, não é?

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada: E eu-, que ela estava ali a ter uma fase um bocado cabelona. E eu perguntei-lhe... às tantas perguntei-lhe, “Ó [refere nome de aluna], não queres tocar uma peça a quatro mãos comigo?”

Entrevistadora: Hm, hm.

Entrevistada: “Vamos tocar numa audição... e, e vens”, quero dizer, eu lembro-me, quando eu era estudante, se a minha professora de piano me dissesse “Queres tocar uma peça a quatro mãos comigo?”... eu adoraria. Adoraria, e ia-me empenhar imenso de certeza absoluta. Adorava! Quem me dera a mim que a minha professora de piano me tivesse dito “[diz o seu nome], queres tocar a quatro mãos numa audição?”. Pronto, mas... cá está, a [refere nome da aluna] andou ali a enrolar, a enrolar, a enrolar... Percebes, isto é para te explicar que os alunos são preguiçosos, nessas idades... têm uma dificuldade. Não sei se o defeito é meu, deve ser... não-, E depois também como o programa é muito extenso... como eles têm de tocar várias coisas, depois... eu tenho

dificuldade em conseguir...que eles toquem, eu adorava, percebes, que eles tocassem a quatro mãos mais e mais vezes. Eu adorava, mas tenho dificuldade.

Entrevistadora: Sim. E já percecionou alguma vez...eu acho que isto não acontece nas crianças, talvez nos alunos um bocadinho mais...velhos, já percecionou alguma resistência às ideias um do outro? Algum atrito, por causa dos níveis de protagonismo que cada um deve ter?

Entrevistada: Não. Não. Não. Não, até porque eu não, não alimento essas coisas na minha aula... para mim são todos alunos, todos tocam bem e... todos estão a aprender. Não sou professora de vedetas.

Entrevistadora: [risos] Sim.

Entrevistada: E não alimento esse tipo de...percebes?

Entrevistadora: Sim, sim. É cortar. Em que medida acha a prática de música de piano quatro mãos redundante em relação à música de câmara? Ou se acha que não é redundante, que, que as duas coisas complementam-se?

Entrevistada: Hm...Quero dizer... Quatro mãos, tocar a quatro mãos é diferente de tocar com piano e violino, por exemplo. Não tem nada a ver. E...acho super interessante. Acho...acho que é melhor, conforme te disse...porque para mim é mais fácil e mais prático fazer a quatro mãos, em que eu sou professora dos dois, controlo os dois, controlo o ensaio, é na minha audição, é no ensaio. Pronto. Se for com outro instrumento é muito mais complicado. E a disciplina de Música de Câmara...não existe. Não existe um professor a dar Música de Câmara naquela escola e não existe a disciplina de Música de Câmara. Portanto, tudo o que se fizer de música de câmara é por amor à camisola e é extra. Percebes?

Entrevistadora: Sim, certo. Então não é redundante, não é?

Entrevistada: Não.

Entrevistadora: E, que estraté-, esta já perguntei. Desculpe.

Entrevistada: Não faz mal.

Entrevistadora: E então, pronto, quais são, no seu entender, quais são os maiores benefícios da música a quatro mãos, mas que são exclusivos da música a quatro mãos? Que não se encontra em outras formações de música de câmara.

Entrevistada: Hm...Olha, por exemplo, o desenvolvimento da leitura. O tocar com as duas mãos...com a mesma clave. Sabes que os alunos têm um fantasma com a clave de Fá, não é [risos]. Portanto é bom...desmistificar o fantasma da clave de Fá, que é uma coisa absurda. Clave de Fá serve para escrever as notas graves e acabou. Tu estás na parte

grave e tocas os graves e as duas mãos na clave de Fá. E vice versa com a clave de Sol, portanto eu acho... que isso é um trabalho do piano, não é.

Entrevistadora: Sim. Pois, essa questão da leitura é uma questão interessante, a [refere nome de outra informante] hoje de manhã também disse. Eu não tinha pensado nisso, nunca, mas é verdade.

Entrevistada: Pronto, e depois, o tocar a quatro mãos, muitas vezes...os alunos de piano, e os professores de piano e quem toca piano-, quando se toca a quatro mãos, tem que se colocar as mãos...em ângulos diferentes, e... às vezes a mão por cima ou a mão por baixo. Isso é uma característica de tocar a quatro mãos, não é?, quando tocas com outro instrumento, não tens de pôr as mãos assim e assado. Quatro mãos, tu com os ensaios tens de estar sempre com aquela coisa de “deixa cá ver como é que fica melhor, se é a mão por baixo, se é a mão por cima”. Porque há posições incómodas, e essas posições incómodas estão relacionadas com o tocar a quatro mãos, não estão relacionadas com o tocar piano e violino. Não é? Por exemplo.

Entrevistadora: Certo, certo. Então, até, a nível de postura...pode ajudar.

Entrevistada: Obrigá o aluno a experimentar várias posições. De mão, várias posições de braço. É bom também, é bom, explora-se outro tipo de posições, não é? Braço, mão...estás a perceber onde eu quero chegar?

Entrevistadora: Sim, sim, estou. Quer acrescentar mais alguma coisa, [refere nome da informante], que ainda não tenhamos dito?

Entrevistada: Hm, não sei...Acho que já falámos...Olha, eu vou-te só contar um exemplo engraçado. Às vezes falo nisto, lembro-me perfeitamente de [risos]-, Ainda ontem, já não sei com quem é que estava a falar, com um aluno hoje de manhã, estava-lhe a contar. Lembro-me de-, há sempre montes de peripécias de-, nas peças a quatro mãos. Uma das coisas que é má, e já aconteceu várias vezes, é estarem a tocar a quatro mãos, e estar tudo preparado, e há um que fica doente. É chato. Depois não há audição. Quero dizer, com esse colega não há, toco eu, não é? Mas não é a mesma coisa, não é a mesma coisa. Por outro lado, eu dou-te um exemplo de dois alunos meus que estavam a tocar a quatro mãos, estavam muito bem preparados. Então agarraram nas partituras, subiram ao palco, fizeram a vénia, sentaram-se. Tu acreditas que puseram as partituras ao contrário?

Entrevistadora: [risos] Só se aperceberam depois?

Entrevistada: [risos] Puseram as partituras de cabeça para baixo. Não foi trocar o lugar, foi mesmo pôr ao contrário. E eu-, e eles sabiam aquilo de cor, mas eu obrigo-os a levar a partitura... nunca se sabe. E eles puseram a partitura, e puseram ao contrário. E eu

reparei, eu estava sentada e vi que eles estavam a pôr a partitura ao contrário. E eu pensei “Ai meu deus, vão-se espalhar, começam a olhar para a partitura e vão-se espalhar”

Entrevistadora: [risos]

Entrevistada: “Porque...vão começar a perceber que estão a olhar para uma coisa ao contrário, e vão-se desconcentrar, e vão-se enganar”. Pronto, foi o que aconteceu. Enganaram-se, puseram a partitura outra vez como deve ser, e, pronto, tocaram [risos].

Entrevistadora: Por falar em partituras, eu lembrei-me agora, a [refere nome da informante] tem alguma preferência por-, Porque há dois tipo de partitura, não é?, aquelas em que cada parte tem a sua pauta, mas depois há aquelas que têm as duas partes na mesma folha.

Entrevistada: Pois há.

Entrevistadora: Como é que prefere? Tem preferência por alguma?

Entrevistada: Não.

Entrevistadora: É o que calha.

Entrevistada: Não, toco das duas maneiras. Toco, e os alunos também. É o que for. E é interessante tocar das duas maneiras, para eles verem. A questão da, da viragem da página, também....Tem de ser treinada, que é complicada. Não estou a falar dos alunos de Iniciação, que têm peças de uma página e não têm esse problema (risos). Mas os outros. A questão da viragem da página eles também gostam de trabalhar, é uma coisa divertida. Quem fica responsável por virar a página, sabes. Isso é, é tudo giro. É engraçado, também. Eles gostam.

Entrevistadora: Sim, sim. Mas essa pessoa que fica responsável por virar a página vira aos dois?

Entrevistada: Não, quem vira a página é um dos alunos que está a tocar.

Entrevistadora: Sim, sim. Mas vira nas duas partes?

Entrevistada: Às vezes. Não, imagina que a parte está numa página, e a outra parte está na outra. Aí tem que se escolher qual é o aluno que está mais preparado para virar a página quando chega ao final. Mas não é sempre o mesmo, às vezes na página seguinte é o outro aluno que vira. Também é divertido. Também exige coordenação e, e concentração nesse aspeto.

Entrevistadora: Certo. Eu já fiz as perguntas todas que tinha a fazer. Obrigada!

Entrevistada: Pronto, ótimo. Olha. Não sei se ajudei nalguma coisa.

Entrevistadora: Sim, ajudou, claro que ajudou.

Entrevistada: Olha, se precisares de alguma coisa, diz.

[entrevistadora interrompe a gravação. agrade à informante e termina a entrevista]

Poucas horas depois, entrevistadora apercebe-se de que se esqueceu de fazer uma das perguntas previstas. Envia um áudio à informante com o conteúdo da pergunta, através do Whatsapp.

Entrevistadora: Olá, [refere nome da informante]. Peço desculpa pelas más horas, mas eu acabei de me aperceber que me esqueci de fazer uma pergunta. Hm...Pronto, porque como eu virei a página muito rápido, depois deixei a pergunta lá pra trás. Hm, mas era se já alguma vez observou, nos seus duos, uma transferência de qualidades entre os alunos? Portanto...um deles ter uma sonoridade...mais doce do que o outro, e acabar por haver essa transferência porque-, pronto, um assimilar características do colega. Se isso já aconteceu. Também pode ser com postura...Pronto, era isso. Obrigada, e desculpe, eu esqueci-me completamente.

Alguns minutos depois do envio do áudio, a informante inicia uma chamada.

Entrevistada: Essa pergunta é, é pertinente. É verdade. Eles, como tentam...aquela unidade que eu te falei, não é?, aquele equilíbrio, hm...pronto, há essa tendência para dois, dois alunos ficarem um só, não é. E...imitam um bocadinho o som um do outro, e, eu acho que isso acontece. Não é ao fim de dois ensaios, percebes? É ao fim de, pronto-, com a regularidade, essas características aparecem.

Entrevistadora: Pois, isso foi uma coisa que apareceu, pronto, na bibliografia, quando eu estava a estudar. E eu achei isso engraçado.

Entrevistada: É, pois é. É interessante. Acho que sim.

[continuam a conversar sobre outros assuntos, pelo que entrevistadora interrompe a gravação]

Entrevista à informante 6

[entrevistadora e informante cumprimentam-se e conversam um pouco sobre aos procedimentos de gravação da entrevista]

Entrevistadora: Primeiro vamos começar com umas informações mais rápidas sobre a [refere nome próprio da informante]. Fale-me um bocadinho das escolas onde trabalhou, e quanto tempo é que trabalhou nessas escolas.

Entrevistada: Oh, é muito tempo [risos]. Muito tempo. Começando de... uma [refere nome da escola onde trabalhou], chamava-se assim, em [refere cidade estrangeira], que é a minha cidade natal, onde é que vivi, nasci, isto...foi dos meus dezanove anos, ainda estava a estudar no conservatório. Lá o sistema é ao contrário, chamado ao contrário. Ou seja, eu estudei até aos meus dezoito anos [refere primeira escola onde estudou música]. O que corresponde a como se fosse da...escola normal, doze anos. Depois disto, fui ao [refere escola onde estudou música posteriormente e faz uma breve observação sobre a nomenclatura das escolas no seu país]. Hm, cinco anos de ensino superior, de licenciatura, cinco anos. Portanto, eu já no segundo ano comecei a trabalhar. Mas comecei a trabalhar [refere cargo que ocupou], e no terceiro ano já comecei a ter alunos. Trabalhei lá muitos anos até [refere eventos da vida pessoal]. Entretanto nesses três anos trabalhei numa escola de música, que era também [refere nome de escola onde trabalhou]. O foco dessa escola era o coro, canto num coro. E uma das disciplinas, não era a primeira disciplina, mas era uma das disciplinas mais importantes também, era Instrumento. Nesse caso, piano. Portanto, dei três anos aulas de piano também nessa escola, em [refere cidade estrangeira]. Depois, [refere evento da vida pessoal], onde comecei a trabalhar na [refere nome da escola onde trabalha atualmente], onde estou até agora. E já são vinte e cinco anos, vinte e cinco anos aqui, em [refere nome do país]. Entretanto, no meio desses vinte e cinco anos, trabalhei um ano no [refere nome de escola onde trabalhou], outros dez anos numa escola de música em [refere região do país], hm...E durante muito pouco tempo trabalhei em [refere região do país]. Pronto, foi assim.

Entrevistadora: E o piano quatro mãos, a [refere nome próprio da informante] sempre deu aos seus alunos, desde o início do seu percurso enquanto professora, ou foi uma coisa que apareceu mais a meio do caminho?

Entrevistada: Não, não apareceu, porque eu enquanto também aluna, também estava a praticar a quatro mãos. Era uma coisa muito...muito...cativada, no ensino, quando eu

era aluna. Portanto, a quatro mãos, ou até dois pianos. Dois pianos era mais praticado do que o quatro mãos, e vou explicar porquê. Porque, e isso é uma coisa muito importante, as salas na minha escola tinham... dois pianos de cauda, todas as salas. Dois pianos de cauda, obviamente os professores estava a optar mais por...repertório a dois pianos do que quatro mãos. Mas era um momento muito importante do ensino. Portanto, nós antes de começar...a disciplina de Música de Câmara, isso começa no nono ano, no nono ano nós começamos música de câmara e acompanhamento, como disciplinas independentes-, Portanto, dois anos antes, ao longo desses anos, havia duas horas semanais de instrumento, de piano, e uma hora de conjunto com quatro mãos ou, ou dois pianos. Portanto aquilo era como se fosse uma disciplina preparatória, como se fosse...para depois começar com música de câmara e acompanhamento.

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada: Era assim. Era uma disciplina independente.

Entrevistadora: Sim. Estou a ver.

Entrevistada: Não dependia de estar a fazer a parte do programa de piano, ou não. Claro, com o mesmo professor. Com o mesmo...sim.

Entrevistadora: Sim. E a [refere nome próprio da informante] atualmente dá piano quatro mãos em todos os níveis, Iniciação, Básico e Secundário?

Entrevistada: Não. Não. Principalmente dou isso no início. Hm...depois, mais tarde, por questões de...programa de piano, os alunos têm de fazer o programa, e os alunos normalmente não têm tempo. De aula, o tempo de aula é muito pouco, não é? Como sabemos, têm quarenta e cinco minutos de aula comigo, e...depois, no Secundário, também não, porque... mesmo que...são alunos de articulado têm duas horas... essas duas horas têm de ser focadas principalmente no programa deles. Quando faço alguma coisa do género, para mais crescidinhos, faço fora do horário normal. Portanto, é...posso ter um...um projeto à parte. Vou fazer uma audição ou qualquer coisa, que vai ser focado...para quatro mãos. E aí trabalho fora do meu horário. Mas não está previsto nas horas das aulas normais, não está.

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada: Está previsto mais para crianças... novas, quando elas começam a tocar com poucas notas ainda...só para enriquecer a sonoridade daquilo que elas fazem, e dar alguma... compreensão e sensibilidade para a parte harmónica. Porque imaginemos, uma criança toca umas notas, mas...não tem fundo harmónico, não tem apoio... e esse apoio vem da segunda parte, onde o outro pode tocar também. Às vezes, por falta de recursos,

por exemplo, podem haver falta de recursos, no sentido de não tenho horário para dois alunos estarem ao mesmo tempo. Nesse, nessa altura toco eu, com eles, a quatro mãos. Para eles até perceberem, esse é o funcionamento do quatro mãos. É...assim.

Entrevistadora: E dentro do nível de Iniciação, dá a todos os alunos ou há alguns meninos que ficam de fora?

Entrevistada: ...Não, normalmente todos conseguem ter essa prática. Pode ser pouco ou mais, mas quando, por exemplo, o horário, isto depende da parte que...tem a ver com o horário deles, por exemplo, um aluno tem meia hora, e outro aluno tem meia hora logo a seguir. Eu faço assim, dou vinte minutos sozinho...vinte minutos sozinho, e no meio, vinte minutos junto os dois.

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada: Está a perceber? São sessenta minutos no total. Vinte minutos, vinte minutos, estão sozinhos, comigo. No meio, vinte minutos, conseguem estar juntos. Cada um tem de-, ou um chega dez minutos mais cedo, esta fica mais dez minutos, mas sim. Trabalho assim. Mas, se não for possível... então, já fica...pronto, comigo, trabalha apenas comigo. Mas o que interessa, no meu...entender, interessa é desenvolver a audição do aluno para ele conseguir ouvir os graves quando ele toca nos agudos, e vice versa. Tocar nos graves, e ouvir os agudos.

Entrevistadora: Então a [refere nome próprio da informante] considera imprescindível que isto comece no nível de Iniciação?

Entrevistada: Eu acho mais importante nas iniciações. Mais importante.

Entrevistadora: Justamente por essa capacidade auditiva, de...começar a conhecer o piano todo, não é?, auditivamente?

Entrevistada: Sim, sim. Precisamente para ouvir... o lado harmónico do piano. Porque o piano é um instrumento melódico, harmónico e rítmico. Para não tirar um componente tão forte, como é a harmonia...e, como sabemos, eles ainda não têm capacidade nem de leitura, nem de compreender a tocar várias notas ao mesmo tempo, por isso fica isso na outra parte, mas a perceção musical fica completa, mesmo não tocando. Mesmo não tocando.

Entrevistadora: Sim, sim. Faz sentido. Hm, nas escolas onde trabalha, mas, agora pode-se cingir mais a [refere nome da escola onde informante trabalha atualmente], sente que são muitos os professores que desenvolvem a abordagem a quatro mãos nas suas aulas? São muitos... ou nem por isso?

Entrevistada: Eu tenho que dizer isto? Ah, não sei, isso não sei. Por simples razão, vou dizer por simples razão, não é? Há professores que...por exemplo, têm muitos alunos novos, e... aí o trabalho está mais focado para essas idades, e...depois conseguimos perceber isso, o trabalho feito, nos recitais, por exemplo, quando há presença das quatro mãos, no programa, não é?, tinha compreendido colegas que estão a trabalhar quatro mãos. Mas nas outras vezes não é possível ver esse trabalho, por...por uma razão forte, porque nós, no programa, quando o estamos a apresentar para provas ou para avaliação, de uma certa forma, não é?, tem que haver uma avaliação, não há essa componente no programa.

Entrevistadora: Hm, hm.

Entrevistada: Não havendo essa componente, fica lá atrás. Fica... na sala apenas, ou então esse professor está a realizar o trabalho nas audições da própria classe. Não leva fora da sua classe. Porque não há, não há muito lugar para levar fora da...sua classe. Hm, posso estar em erro, mas... recordo, que houve audições só de quatro mãos.

Entrevistadora: Pois.

Entrevistada: Então, estou a dizer, é um trabalho muito exigente nesse sentido de organizar. Organização não é fácil, porque, quando nós não podemos ter dois alunos ao mesmo tempo na sala, cada um trabalha a sua parte, a partir de casa, e vê depois com o professor, depois o professor toca, depois-, É muito raro conseguir juntar esses alunos. Portanto assim... fica um bocado difícil compreender o trabalho de cada colega.

Entrevistadora: Sim. Quando começou a dar aulas, o que é que despertou o seu interesse em, em pôr os alunos a tocar a quatro mãos, sendo que...por exemplo, em [refere nome da escola onde informante trabalha atualmente] não é obrigatório, não é?, nas outras escolas era. Mas, sendo que em [refere nome da escola onde informante trabalha atualmente] não é obrigatório, o que é que despertou o seu interesse?

Entrevistada: Hm...o interesse é sempre o mesmo: o prazer dos alunos. Isto em primeiro lugar. Para mim é muito importante que eles tenham prazer daquele momento. Claro que não conseguem logo ter esse prazer. Primeiro, ficam muito incomodados, e depois... tímidos, e... podem haver várias reações. Mas no.... final de...algum tempo passar, já começam a encarar isso com naturalidade e essa naturalidade já...abre, para...conseguirem ter prazer daquele momento. Tocar com alguém. Ou seja, o mais importante para mim, além das coisas de audição que já falei, desenvolver a própria audição do ouvir ao mesmo tempo, porque são poucas notas, ouvir outras coisas que estão a acontecer, rítmicas, os acordes podem ser mais rítmicos, hm... Pronto, há várias formas

de fazer. Uma vez, recordo-me agora, que uma aluna minha estava a dizer-me, que tava a tocar comigo, estava a dizer-me “Ó professora, mas da outra vez não estava a fazer assim os acordes” e...e, precisamente, eu estava cada vez a acompanhar de forma diferente. Uma vez era mais arpejos, outra vez era só mais umas notas...terceira vez era mais acordes. Também é possível fazer isto, mas pronto, sendo eu, para mim é fácil, agora sendo outro aluno, é mais difícil, não é? Para ele perceber que também é possível fazer de outra forma. Mas para isso tem que crescer bastante [risos]. Para fazer isto [risos]. Pronto.

Entrevistadora: Sim. E quando é para formar os duos, os pares, costuma ter em conta a afinidade pessoal entre aqueles dois alunos? Não?

Entrevistada: Isso quando mais crescidinhos, sim, pode ser. Mas quando...simplesmente a preocupação é conseguir juntar os dois à mesma altura na mesma sala, aí já... Ainda por cima, têm de ser quase do mesmo nível, o aluno, os alunos. Devem ser do mesmo nível. Ou então, pode ser que um seja de um nível mais avançado, para tocar mais acordes...também é bom. Mas é-, não chega a esse ponto da afinidade pessoal...não chega. Só depois, mais tarde. Eu tive um ano em que...trabalhei com alunos de secundário, isso foi bom. Muito muito bom. E além de piano houve outros instrumentos também. Aí eu percebi que elas queriam juntar-se pela amizade. Queiram juntar-se com...mais assim, com pessoas que gostam mais. Existe isto. Claro que sim.

Entrevistadora: E a [refere nome próprio da informante] reparou que essa afinidade acabou por facilitar a aprendizagem...daquela peça? Ou é um elemento que...pode distrair? Que eles estão ali a tocar com o amigo, e...

Entrevistada: Hm, não. Não. Ajuda bastante. Porque entre eles já existe uma compreensão pessoal, e depois...transmitir isto, na música e pela música, fica mais fácil. Acho muito muito importante, quando fazemos música, ter pessoas amigas com quem fazer. Acho isso muito importante. Sim.

Entrevistadora: Sim. E já alguma vez teve de mudar um grupo, por perceber que aqueles dois elementos não estavam a funcionar bem juntos? Ou por questões técnicas, porque um controla muito bem o ritmo, e outro tem essa dificuldade, então aquilo não resulta...Já aconteceu?

Entrevistada: Hm, há casos em que...não resulta no início, mas acho que temos de ser persistentes e...continuar a trabalhar com esse grupo. Porque mesmo assim...se desistirmos, eles também desistem, hm... E depois mostrar a fragilidade do aluno, em qualquer aspeto, seja rítmico, seja de leitura ou de compreensão musical... Acho que o aluno mais forte, mais capacitado, tem de puxar pelo outro, e não desistir no meio e dizer “Tu não consegues”. Acho isto pouco pedagógico, sinceramente.

Entrevistadora: Sim, sim. Haver persistência. Acha que o facto de o aluno poder tocar em casa, a mesma peça a quatro mãos, com outro elemento, com o pai, com a mãe, com o irmão, interfere na forma como... toca a música em sala de aula, com o colega?

Entrevistada: Pode interferir. Pode interferir, mas isto só seria, no sentido, enriquecedor do, do efeito. Ou seja, ele tem de perceber que... a vida vai ser mesmo assim, tocar com várias pessoas. Não será sempre a tocar com a mesma pessoa, não é?, este ano ele toca com um colega, no próximo ano vai tocar com outro colega. E esta experiência de tocar em casa também, com o irmão, pode ser que é o irmão, pode ser que é o pai, ou a mãe, é ótima, porque...em casa também ter esse apoio-, O que interessa para mim é, acho que tocar a quatro mãos com alguém, ou com familiar, seja quem for, hm...enriquece emocionalmente. E eu acho que... esse... aspeto do...emocional, na música, tem de ser muito trabalho. Porque, como já disse, referi, o prazer, aquele momento de prazer, é muito importante, porque...também com o pai ou o irmão ou a mãe a tocar, também é...aquele... momento de mostrar aos seus familiares o que é que está a aprender, e, fazer com os pais é...um momento muito alto...mesmo familiar, em termos familiares. Porque cria laços muito importantes entre várias gerações da família.

Entrevistadora: Sim. E com que cre-, critérios é feita a distribuição de partes, como é que decide quem toca o *primo* e quem toca o *secondo* numa peça?

Entrevistada: A distribuição é, apenas nessas idades, é pela capacidade. Mas a capacidade... deles, não é?, de ler e tocar. Por exemplo, às vezes, quando a clave de fá ainda não funciona muito bem, a leitura ainda precisa de algum tempo para melhorar, e etc, obviamente fica nos graves. Ao contrário, obviamente fica nos agudos. E quem tem uma leitura mais-, normalmente nessas pautas, os graves têm mais componentes, têm mais...mais elementos. Portanto, esses elementos têm que ser distribuídos para o aluno que tem um pouquinho mais leitura. Agora, claro... quando chega a uma altura em que já não tem essas dificuldades de leitura, ou então já, de mão, consegue já fazer acordes e... mais ritmos, etc, eu tento que uma vez seja nos agudos, outra vez seja nos graves. Ou seja, numa peça fica lá em cima [queria dizer no *secondo*], noutra peça fica no *primo*. Para não ficar, para não ficar habituado a estar sempre lá no mesmo sítio.

Entrevistadora: Sim, percebo. Hm, agora, quais são as maiores dificuldades ou os lados mais desafiantes, hm, de tocar a quatro mãos, que a [refere nome próprio da informante] vê nos seus alunos?

Entrevistada: Hm, dificuldades? Hm...Pronto, a leitura em primeiro lugar. Depois, em segundo lugar, hm...Esta capacidade emocional, de controlo emocional. Quando...nos

primeiros tempos ficam muito... incômodos, hm, ter uma pessoa muito ao lado dele, estão tímidos, isto pode bloquear um bocadinho o trabalho. Por favor, sempre estar...eu sempre estou a falar dos pequenos, OK? Não estou a falar dos mais assim, não estou a falar de um projeto especial. Eu estou a falar dos pequenos.

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada: Sim. E nos pequenos esta timidez é muito marcada. Timidez. Não conseguem logo... ultrapassar isto. Mas depois, passado algum tempo, já, já começam a falar e brincar e rir, e essas coisas todas.

Entrevistadora: É um processo natural...

Entrevistada: Pronto, essas dificuldades psicológicas e emocionais, ainda. Depois...uma das dificuldades, quando um pouco mais crescidinhos, quando já surge pedal, por exemplo, a distribuição do pedal. Quem vai fazer o pedal. Às vezes é, pronto, normalmente tem de ser quem toca nos graves, não é? Por ser perna direita mais próximo, porque...perna esquerda é um bocado...esquisito fazer pedal. Mas mesmo assim, no início, quando eles não estão ainda muito cientes da utilização do pedal...também pode ser que às vezes divido quem vai fazer. Isso muito depende da partitura. Muito depende da peça.

Entrevistadora: Certo. E já aconteceu, por exemplo, na mesma peça, hm, num determinado momento, fazer sentido ser o *secondo* a fazer o pedal e depois, lá à frente, ser o *primo*? Ou geralmente é sempre o mesmo?

Entrevistada: Não. Normalmente é sempre um que faz o pedal. Porque...as preocupações já são bastantes.

Entrevistadora: Hm, hm. Sim.

Entrevistada: Às vezes pode haver uma situação de cruzar a mão...com a outra mão, do colega, não é das suas mãos, mas é uma parte fazer, cruzar a mão. Não é...Isso já faz alguma confusão para eles. Agora pé também, pé também no pedal, não. Eu tento que não seja esta a solução.

Entrevistadora: Sim. Recorda-se de algum caso, de algum aluno, que tenha tido uma evolução muito grande, e que se tenha notado no trabalho a solo...graças ao quatro mãos, graças ao trabalho efetuado a quatro mãos?

Entrevistada: Sem dúvida, sim. Porque esta capacidade auditiva...e capacidade de olhar para a pauta, saber a parte do colega, estar à espera daquela nota, e só depois tem que tocar a sua nota, não é?, ritmicamente. Esse trabalho...um, dois, e dois está no outro, no outro colega, e três ele toca. Percebe o que é que eu quero dizer?

Entrevistadora: Sim, sim.

Entrevistada: Em termos de distribuição do tempo na pauta. Saber contar, saber ouvir, saber estar à espera...ouvir aquele som, e só depois ele tocar. Depois, ele tem que tocar sempre-, as pautas vêm sempre com...todas as partes, quatro partes. Isso também é diferente dos dois pianos, quando ele está a olhar só para a sua parte. Quatro mãos, nós estamos a olhar para tudo, ao mesmo tempo...[impercetível] essas dificuldades de leitura, como já referi. “Tens que estar à espera daquela nota, daquele acorde”, isso tudo desenvolve a leitura deles, mesmo que não toquem aquela nota. Num dia diferente, quando eles já têm que tocar os graves e já têm uma parte mais elaborada, aí eles já têm uma facilidade de leitura e conseguem mais facilmente chegar àquelas notas. Não estava a tocar na altura, mas agora vai tocar, e...é uma naturalidade na leitura e na compreensão da pauta.

Entrevistadora: Sim. E já que falámos aqui da questão da partitura, eu sei que há dois tipos, aquelas em que cada parte tem a sua pauta, portanto são duas pautas diferentes, hm, e depois há aquelas em que, na mesma folha, nós temos as duas partes. A [refere nome próprio da informante] prefere qual? Ou não tem preferência, é o que calha?

Entrevistada: É assim, depende das pautas, precisamente é isso. Há, há conjuntos de peças, por exemplo, que... em que já está distribuído para cada aluno, e isso também é prático, é muito prático para cada um levar para casa e estudar a sua parte. Mas depois pomos na sala, quando chegam aí, e as duas partes estão à nossa frente. Pronto, depende do material de trabalho que houver, não é? Como houver. Uma peça estando de uma maneira ou de outra, não faz mal, trabalhamos. Não faz mal. Eu acho que variar é sempre muito bom. É boa ideia sempre variar esse tipo de leituras. Uma vez está distribuído assim, ou não, mas o aluno não tem de ficar habituado sempre a uma determinada forma de trabalhar. Fez assim, pronto, agora vai fazer diferente, não faz mal.

Entrevistadora: Sim. Já observou o fenómeno de transferência de qualidades? Por exemplo, um aluno...acabar assimilar características do outro colega, por estar a tocar com ele?

Entrevistada: Pode acontecer.

Entrevistadora: De postura...de som...

Entrevistada: Pode acontecer [risos]. Sim, pode acontecer. Sim, por acaso sim. Com coisas boas e também com coisas más [risos]. Eles são muito vulneráveis nesse sentido, são muito... fáceis, de moldar. E esse moldar pode ser dos dois lados, pode ser pelo, pelo, pelas coisas boas, por exemplo, a musicalidade de um aluno...pode ser adotada por outro. E, ao mesmo tempo, a incapacidade ou pouca capacidade de um aluno, imaginemos, uma pouca

capacidade rítmica, não é?, não consegue perceber os pormenores rítmicos...pode influenciar... o outro também. Já que ele estava à espera de ouvir aquela nota, e se aquela nota não for tocada na altura certa, ele também cai no erro...de não saber contar. Agora, capacidades...artísticas, por exemplo, também são interessantes. Quando um chega lá no palco e faz uma vénia quase a fugir, outro fica lá mais tempo e faz uma vénia mais bonita, eu chamo a atenção para que seja os dois a aguentar o mesmo tempo. Não é um fugiu, o outro ficou, e não sei quê. Essas coisas também fazem parte do nosso trabalho. Trabalho, antes e depois da peça. Ou então, a postura no piano. Sentá-los. É bonito quando os dois têm a mesma sensibilidade, mas às vezes não têm a mesma sensibilidade. E como já disse, a escolha dos alunos tem muito a ver com apenas disponibilidade horária. E não a disponibilidade, sensibilidade musical. Isso mais tarde, se... se juntar os dois alunos, é bom que conseguimos perceber se vai dar para os dois alunos da mesma forma. Mas se não, trabalha-se também. Não faz mal.

Entrevistadora: Sim. Agora falando dos repertórios, que géneros é que a [refere nome próprio da informante] gosta mais de abordar? Que tipos de repertório, género, período, estilo...

Entrevistada: Tudo o que houver [risos].

Entrevistadora: Tudo o que houver.

Entrevistada: Tudo o que houver. Nas iniciações, há manuais... mesmo que estão virados para o quatro mãos. Por exemplo...eu uso muito aquelas peças de Barbara Mason, que têm uma leitura muito fácil, e gráfica, parte gráfica também muito boa. Porque os alunos quando olham para aquilo há uma clareza na leitura, as pautas são grandes, as notas são grandes. Aquilo faz toda a diferença nos alunos com seis, sete, oito anos.

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada: Às vezes há pautas que...não são assim graficamente muito fáceis. Nesse caso eu aumento um bocadinho, para que não entrem em pânico, não é?...”Tanta nota”, mesmo que não é para ele. Pronto. Depois, quando mais crescidinhos, tudo o que é para duas mãos, desde o barroco até aos românticos, românticos é muito bom tocar, o repertório dos românticos, hm, mas isso depende muito do nível do aluno. E nós-, eu, por exemplo, falando de mim. Há umas peças pequeninas, assim de excertos de...Tchaikovsky... e Rimsky-Korsakov e...mas pronto, também trabalhei com quatro mãos de Rachmaninov, foi excelente. Mas isso já...já são alunos quase finalistas, não é? Depende, depende. Tudo depende. Depende da matéria. A matéria prima é o aluno, depois a matéria *secondo* [risos] já é o repertório. Não posso dar uma peça do período romântico, porque os românticos já são bastante interessantes em termos de, aí está, o pedal,

dinâmicas, etc, uma envolvimento dos dois, emocional,...Hm, há repertório precisamente para crianças. É esse repertório que é mais chamado para mim, para essas idades.

Entrevistadora: Então, considera que é difícil encontrar repertório bem escrito e ao mesmo tempo didático? Já respondeu um pouco, mas...

Entrevistada: Acho que sim [risos] Fácil não é. Fácil não é, mas existe, existe, sim. Às vezes há umas partituras, boas edições, que, na contracapa...há uma, há uma lista de repertório para quatro mãos. E essas listas ajuda muito.

Entrevistadora: Pois. Sim, sim. E agora, falando aqui dos alunos mais velhos um bocadinho. Nesses alunos...sente que o piano quatro mãos dá uma oportunidade de eles dialogarem entre si, entre os dois, acerca de questões de interpretação? Por isso, que até os autonomiza em relação ao professor?

Entrevistada: Sim, sem dúvida. Acho que sim, porque...eu própria, muitas vezes...solicito...solicito ou aconselho, para que...fora do horário da aula de piano, eles procurem estar juntos. Várias vezes. Por exemplo, estão na escola, e têm um furo no meio de várias aulas. O que vão fazer? Não vão ficar lá à conversa sobre nada, não é? Então procuram uma sala e... praticam. E assim, tentam encontrar os... pontos assim comuns, e melhorar, em termos de... execução da peça. Isto dá uma responsabilidade a eles, não é, este é o meu pedido, e eles sabem que, na próxima aula quando eu perguntar “Então, conseguiram encontrar-se no meio da semana? Conseguiram juntar-se e praticar?” eles vão dizer sim ou não. Sim ou não, vai mudar tudo. Se é não, a peça não está bem trabalhada, então...porque trabalhar sozinho é uma coisa, mas trabalhar com outro, completamente outra visão...outra visão, outra compreensão da peça. E quando eles conseguem fazer isto, aí está a autonomia deles também. Para decidir um horário, para decidir “Vamos a esta sala, vamos ficar aqui meia hora ou uma hora”. Isto tudo é decisão deles... Eu não, não vou fazer isto, não é? São eles que têm que ter essa iniciativa. Mas com o meu conselho. Eu aconselho, e eles fazem. Normalmente sim.

Entrevistadora: Sim. E quando eles chegam à aula e começam a tocar, para mostrar à [refere nome próprio da informante] o que estiveram a fazer durante a semana...sente que coloca-se numa posição mais de... “Bem, então, espera lá, quais são as ideias deles? Deixa-me ver primeiro quais são as ideias deles antes de eu dizer alguma coisa”? Sente que, de certa maneira, adota uma postura mais...passiva, quando os alunos são mais velhos? Nesse sentido, de dar as ideias, e-,

Entrevistada: Não. Passiva nunca. Mas respeito a iniciativa deles e respeito as ideias. Por acaso eu trabalho muito isto, mesmo não sendo a quatro mãos. Ou seja, eu peço sempre

que-, Por exemplo, uma pauta que vem sem marcações de dinâmica. Às vezes há essas pautas, não é? “Muito bem, então pensa tu. Pensa tu, procura tu, e depois vamos ver se são boas ideias ou não”. As ideias podem ser boas, ou não. Há umas coisas que eu aceito, percebendo que o aluno tem... uma compreensão boa de fraseado... de culminantes... ou de resolução de frase, ou não. Se não houver uma boa ideia, por exemplo, se ele optar por acabar forte numa parte em que a frase musical está a pedir terminar em piano, não vou aceitar obviamente. Mas eu então procuro estar, apoiar algumas ideias, para ele não ficar assim triste por nada estar certo. Algumas ideias é bom... aprovar, e outras ideias... com justificação, com justificação, ou seja, tocar de uma forma e tocar de outra forma para perceber qual fica melhor. E assim, ele próprio também chega à conclusão de que afinal era melhor de outra forma, e não aquela que ele estava a pensar, inicialmente.

Entrevistadora: Sim. E nesses alunos também mais crescidos, porque eu acho que isto acontece mais nos mais crescidos...mas se acontecer nos mais novos pode dizer, já percecionou entre os dois assim uma...uma resistência às ideias um do outro? “Não, não vou fazer assim” ou algum problema derivado dos níveis de protagonismo que cada um deve ter?

Entrevistada: Às vezes. Esse protagonismo existe, existe. Isso tem a ver com o carácter de cada um. Imaginemos que um é muito...[risos] -, tem essa...sentido de líder, e gosta sempre de estar na primeira fila...Na primeira fila, quando digo...Pronto, eu inclusive agora estou a lembrar-me de uma peça que fiz, de seis mãos, de Rachmaninov...e aí estavam exatamente as três personalidades, assim como eles estavam na vida. A escolha de o que cada um ia tocar o quê, eu deixei ao critério deles. Quem toca o quê. E quando dei por isso... eu percebi que eles tinham distribuído absolutamente assim como na vida real. A personalidade de cada um estava lá, com a escolha das partes. Hm... a pergunta era o quê?

Entrevistadora: Era se sim, se já tinha percecionado essa...esses problemas, não é?, porque, no fundo, se dois quiserem liderar é complicado. Se um quiser, e o outro for uma pessoa mais...pronto, de deixar que o outro lidere, é mais tranquilo.

Entrevistada: Sim, sim, percebo. Mas também é bom, um é líder por natureza e outro não é, gosta de estar na sombra, por exemplo, não dar a cara. Mas naquela peça a distribuição é essa, não vou mudar a cada aula, “agora tu tocas a primeira parte, agora tu tocas a segunda, terceira”, não vou fazer isto.

Entrevistadora: Sim, sim.

Entrevistada: Mas, numa outra oportunidade, já é bom trocar. Aquilo que eu estava a dizer no início. Umás vezes tu tocas a primeira parte, outras vezes tocas a segunda parte.

Quando temos essa disponibilidade, de trabalhar outra peça...é bom, já, tocar. E não deixar que o líder seja sempre líder, e o outro que gosta da sombra esteja sempre na sombra. Ou seja, é bom também dar a oportunidade ao outro aluno de sentir-se responsável...ser líder, ser protagonista. Mas nestas peças também é muito importante que nós entendemos... que é como na música de câmara: não há líder. Na música de câmara, não há liderança, é, os dois instrumentos ou três ou quatro... a cada momento, muda a liderança. Temos que dar destaque aos graves, temos que dar destaque a quem está no centro, e a quem está nos agudos. Por exemplo. Não é?

Entrevistadora: Sim. E quando os dois querem liderar, como é que a [refere nome próprio da informante] faz?

Entrevistada: Tem que ter respeito. Tem que ter respeito, respeito em primeiro lugar. Tem que ter respeito, para compreender que...não é a altura dele. Não pode tocar assim com tanta liderança, porque neste momento da peça...tem que ouvir mais o outro colega do que ele próprio a sua parte. Porque a música-, o que interessa é a música, não são eles. Nós temos todos de perceber uma coisa, é que nós...somos... um elo importante, mas é um elo de fazer soar aquela peça naquele momento. E fazer a peça chegar ao ouvinte. Portanto, é o compositor e a peça. Depois quem toca. E depois quem está a ouvir. Tem de haver essa... linha de funcionamento. Se não houver essa linha, o nosso ponto final de chegada, que é o espectador, é o ouvinte, não vai ficar com uma ideia correta sobre a peça. Não é? A ideia fica distorcida. Se a ideia está distorcida, então nós não fizemos bem a nossa parte.

Entrevistadora: Sim, sim.

Entrevistada: Aquilo não é uma guerra de personalidades, não pode ser. Aliás, esta forma de trabalhar, quatro mãos, ou seis mãos é, é...é um trabalho de respeito. Porque nós não podemos nunca nos esquecer que não estamos sozinhos. Quando estamos sozinhos, o piano todo é teu. E estás a tocar de forma muito personalizada. Agora, quando não, não é...se não estás sozinho, tens de saber ter respeito pela partitura, e saber que naquele momento não és tu, mas é o colega. Ou outro colega, segundo colega, terceiro colega. É uma distribuição da importância de cada um.

Entrevistadora: Sim, sim.

Entrevistada: Não sei se consigo...explicar bem.

Entrevistadora: Sim, sim, eu percebi. Obrigada. Agora, articulando com a música de câmara, com o assunto da música de câmara. Eu sei que aí [refere o sítio onde a informante dá aulas

atualmente] não há a disciplina de música de câmara, mas de vez em quando fazem-se coisas, fazem-se...juntam-se alunos de piano com outros instrumentos, ou não?

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: Em que medida acha que o piano quatro mãos é redundante em relação à música de câmara, ou se acha que não é redundante, que...que as duas são importantes e que as duas complementam-se, porque são diferentes?

Entrevistada: Tudo isso, Inês. Tudo isso.

Entrevistadora: Não é redundante.

Entrevistada: São importantes por ser um componente. É importante por ser uma coisa independente. É...muito importante para depois abrir o caminho para música de câmara e poder trabalhar com os outros instrumentistas, outros timbres, outros instrumentos. Saber...eu acho importantíssimo, no mínimo, saber, o funcionamento dos outros instrumentos. Como é que um violino funciona...como é que um violoncelo funciona, uma flauta, um trompete...O funcionamento. Alguma vez ter visto na sua vida como é que outro instrumento tira-se da caixa e põe-se a funcionar. Às vezes os pianistas não fazem a mínima ideia de tudo isso. Mínima ideia.

Entrevistadora: Sim, sim.

Entrevistada: Hm... e, e isto é um trabalho também base, porquê, porque...nós quando trabalhamos, muitas vezes trabalhamos o nosso repertório de piano, mas remetemos a conversa para os outros instrumentos. “Imagina aqui que...o violino. Imagina aqui o timbre do violoncelo”. Hm, quando é Bach, por exemplo. Tocar o *Concerto Italiano* de Bach. Mas não imaginar uma... orquestra barroca, de câmara, é impossível. É possível, mas...é, é...trinta, quarenta por cento das coisas. Porque o *Concerto Italiano* não pode funcionar só como teclas. O aluno tem que compreender os naipes dos instrumentos, porque aquilo é precisamente a imitação de uma orquestra...barroca.

Entrevistadora: Sim, sim.

Entrevistada: Italiana. Havendo essa compreensão instrumental num aluno, perceber que estamos a falar de...de violino, o...o fraseado tem a ver com arcos, os legattos. O pianista não perceber o que é o arco, como o arco funciona...é praticamente impossível. Depois, no Beethoven. Sonatas de Beethoven. Estamos a falar de orquestra, esta aqui é muito orquestral...as sonatas é como se fossem pequenas sinfonias, ou sinfonias podiam ser sonatas. Aquela mentalidade... pensamento orquestral, instrumental, de Beethoven. E mesmo de Mozart. Mozart numa escala mais pequena, mas também sim.E pronto, depois é que o repertório de piano fica mais pianístico, digamos, nos românticos. Mas no

Beethoven, uma execução de sonatas de piano sem compre-, sem ter essas referências instrumentais é muito, muito reduzido. Hm...por isso, essa experiência de tocar com outros instrumentos é importantíssimo, importantíssimo.

Entrevistadora: Sim. Mas... prefere entender a música de piano quatro mãos como uma preparação para isso, para tocar com outros instrumentos, ou

Entrevistada: Sim, sim. Sim.

Entrevistadora: ou acha que ou acha que devem ser coisas paralelas, que devem existir paralelamente?

Entrevistada: Eu, quando estudei, era uma disciplina. Como já disse. Tinha uma aula por semana, de fazer quatro mãos. Quatro mãos ou dois pianos. Normalmente era dois pianos, porque havia dois pianos na sala. Agora nós com o Covid também temos dois pianos na sala. Vamos ver se isto vai ser, vai, vai ter alguma continuidade. Não sei. Se o nosso trabalho vai ser virado para fazer dois pianos, mas pronto, isso é uma novidade. Por exemplo, eu só agora é que tenho dois pianos na minha sala. Não tinha antes. Também pode ser trabalhado assim, não é?, fazer a quatro mãos ou dois pianos. Depende.

Entrevistadora: Acha que...acha que seria positivo incluir a obrigatoriedade de tocar a quatro mãos, nos programas de piano?

Entrevistada: Eu acho que obrigatório devia ser era música de câmara. A partir daí, juntar dois alunos de piano. Juntar piano, violino e violoncelo. Piano, flauta. Piano, canto. O que for, seria muito bom.

Entrevistadora: Alguma modalidade de conjunto.

Entrevistada: Exatamente. Exatamente. Uma, uma disciplina que seria piano com outros instrumentos. Agora estou-me a lembrar [refere evento da sua vida académica que facilmente a poderia identificar, por isso, optei por não incluir] [risos]

Entrevistadora: [risos] Agora, para concluir, quais acha, no seu entender, quais são os maiores benefícios do quatro mãos, e que são exclusivos de tocar a quatro mãos, que não se encontra noutros grupos de música de câmara?

Entrevistada: Não ia, não ia dar assim um destaque tão...tão...diferente dos outros instrumentos. Não ia dar. Mas pronto, a proximidade, talvez. Estar com alguém muito perto. O que cria alguma... alguns laços pessoais, alguns...momentos emocionais. Assim, por muito perto. Ou, imaginemos também outra situação, quando tenho dois irmãos. Irmãos, da mesma família, também fazer práticas em casa...a aproximação desses dois, que é muito importante. Depois...esse, o desenvolvimento, como já referi, da audição. Muito muito importante. De compreensão rítmica, muito muito importante.

Respeito...mútuo. Respeito mútuo, não é só uma parte que tem que ouvir a outra, mas os dois têm que ouvir uma à outra. E este respeito...depois pode ser algo muito importante na vida. Porque eu acho que é assim, nós quando falamos de música, a música não é só naquele momento de fazer música. A música cria uma pessoa. Hm...faz uma pessoa diferente dos outros que não têm essa música na sua vida. Em todos os sentidos, inteligência emocional, inteligência intelectual, compreensão de muita coisa abstrata que na música, acontece. E este pensamento abstrato... faz de uma pessoa diferente. Pronto. Ponto final. A partir de agora, nós percebemos, o comportamento dele, que não tem nada a ver...Por exemplo, eu tenho muitos alunos, como sabe, e eles estão ou no regime articulado, ou no regime supletivo, mas estão numa turma em que a maior parte dos alunos não tem música. E eu às vezes pergunto a eles “Vocês estão mais chegados a alunos articulados?” e eles dizem que sim, “Porquê? Só porque têm disciplinas à parte?” e eles “Não, porque nós temos um comportamento diferente. Os outros não têm o mesmo comportamento”. Eles próprios já têm essa compreensão das coisas. Que... são pessoas diferentes. Ficam já com educação diferente, visão das coisas diferente, comportamentos diferentes. Sabem mais coisas que os outros não sabem. E essas coisas que eles sabem através da música, pela música...e, prática da música...faz deles uma pessoa diferente. Essa é que é a maior diferença talvez. E isso não vem só apenas do quatro mãos. Mas há um respeito enorme deles, naquele momento em que fazem as coisas fazem de forma diferente.

Entrevistadora: Sim. Pronto, muito obrigada!

Entrevistada: Pronto, Inês.

Entrevistadora: Eu penso que já falámos-

[interrompe a gravação e despede-se da informante]

Entrevista à informante 7

[entrevistadora e informante cumprimentam-se e falam sobre questões relacionadas com o sigilo da entrevista]

Entrevistada: Olha, é o seguinte...o que acontece é que eu trabalhei vinte anos [refere nome das escolas do país onde trabalhou]. E sempre fiz essa prática, incluía mesmo não estando oficialmente no currículo, na, na planificação não existia. E a música de conjunto, geralmente, prioriza...você pegar as classes de sopro, geralmente mais de sopro, as cordas, os acompanhamentos são mais complexos, né, mas de sopro tem mais variedade de coisas simples. E o que acontece, isso eram dadas partituras para os alunos, dependendo da sua faixa, acompanharem. E o que me consta...é que, em geral [pausa para perguntar se estou a gravar, à qual respondo afirmativamente], é...em geral, o músico...solista, seja cantor, seja-, não tem uma guia do piano. Ele lê apenas a sua pauta. E o pianista, ele acompanha...vendo a guia do... solista. Ora, quando se faz a música a quatro mãos, mesmo a dois pianos, a dois pianos já você tem a guia do outro pianista, mas, a quatro mãos, o pianista não tem a guia. Ele lê só aquela parte. Dele. E isso em geral...não com todos, mas assim noventa por cento dos alunos...estranha imenso. Porque ele está acostumado a ter uma guia.

Entrevistadora: Pois.

Entrevistada: Então, esse trabalho vai promover uma...uma...digamos assim, um desenvolvimento, do seu ouvido. E também, vai aperfeiçoar a questão do tempo. Porque estão os dois ali, mas estão sem guia, então é como se eles estivessem tocando realmente como...-, Os solistas, mesmo fazendo a parte do acompanhamento, ele está ali com aquela sensação que em geral o flautista tem. O solista de uma voz só. Então, isso é uma coisa que, já é um diferencial imenso, que...que pode ser considerado uma...uma excelente ferramenta para o desenvolvimento musical daquele, daquele aluno. E como sendo um motivo a mais para se...incluir na sua formação, o repertório a quatro mãos. Não digo a dois pianos, a dois pianos depois é outra coisa, mais artística, não tão didática.

Entrevistadora: Não, não, o meu trabalho é mesmo sobre o quatro mãos.

Entrevistada: É. É. A partir da questão didática, o trabalho a quatro mãos é imensamente interessante. Outro ponto é que-,

Entrevistadora: [dirige-se à informante pelo seu nome próprio], peço desculpa, peço desculpa interrompê-la, mas eu tenho o guião, e, muitas das coisas que a [refere o nome próprio] está a

dizer são muito interessantes, mas elas já contam como respostas às perguntas do guião. Que vão aparecer daqui a nada.

Entrevistada: Então tá.

Entrevistadora: Então, pronto, para evitar repetições, acho que...Eu agora ao início eu preciso de algumas informações assim mais rápidas, só. [pede o nome das escolas onde a informante trabalha e há quanto tempo exerce a sua atividade]

Entrevistada: [indica o nome de escolas e universidades em país estrangeiro onde trabalhou, e o tempo e natureza dessa atividade] Eu colocava sempre quatro mãos também, mesmo que fosse o [impercetível], para fazerem a quatro mãos e se ouvirem e terem a questão da métrica. Pronto, também trabalhei na [refere nome de universidade estrangeira], e atualmente desde [refere ano] trabalho na [refere nome de escola de música em Portugal]. [discorre sobre um evento da vida pessoal]. Pronto, mas então...agradeço imensamente a escola por ter-me acolhido, e acho que estou fazendo algum, alguma utilidade para lá.

Entrevistadora: É isso, então com essa experiência...com essa experiência, a [refere nome da informante] já deu piano quatro mãos a todos os níveis de ensino. Desde Iniciação?

Entrevistada: É. Sim. É, basicamente, o que acontece...eu incluo essa disciplina para os alunos ainda que estão com pouquinho repertório, porque depois...é, eles próprios, às vezes por questões de afinidade, eles pre-, eles vão fazer isso. Porque tem a parte obrigatória de se escolher ou de se ter, de se apresentar muita música de câmara. E às vezes falta...falta elementos para compor, e algum aluno se fosse ficar sem o instrumentista solista, pronto, já se...vamos dizer assim...não sei como vocês chamam esse nome, mas já se safava com o quatro mãos, né, qual é o termo que vocês usam?

Entrevistadora: Desenrascava, hm...Sim, safava usamos...nós usamos safava [risos].

Entrevistada: É... não é um termo muito, pronto, não é muito bonito mas é, é, é o que acontece. E, pronto, e na verdade, o que é que acontece...hm, existe uma, uma, uma necessidade didática disso. Desse, dessa formação. Que nem sempre ela é consciente para o aluno que tem aquela aula. Mas nós, professores, percebemos que aquilo ajudou. Até na parte solista do músico. Então, muitas vezes isso não é percebido pelo aluno...Ele não, ele não entende, mas, ao fazer, ele já está...vamos dizer assim, passando por, por uma experiência que vai-lhe dar elementos para a sua própria pessoa nas músicas...solistas. Então é isso. Pronto.

Entrevistadora: E, nos seus anos de formação, enquanto aluna, alguma vez tocou a quatro mãos? Como aluna?

Entrevistada: Sim, sim, já toquei a quatro mãos e muitas, eventos assim às vezes em saraus, em casas de amigos, fazíamos uma coisa assim de quatro mãos. Uma peça recorrente é a Fantasia de-, [risos], é a Fantasia de Schubert [começa a cantar]. Isso aí todo o mundo quer tocar, pelo menos a primeira parte, é...é muito engraçado, porque, em saraus, assim de brincadeira, a gente faz alguma coisa. Mas já fiz, já fiz...já fiz Poulenc...já fiz a Suite de, de, de Fauré...já fiz Debussy e, sobretudo, já fiz música brasileira, [imperceptível], Brasileira nº8...e...enfim, já fiz bastante repertório e...e é muito interessante. Para a música brasileira tem muita coisa a quatro mãos, né, mas existem peças simples, eu usei muito Weber, Beethoven...Mozart, coisas simples, que se você não pega eu posso passar para você futuramente.

Entrevistadora: Obrigada.

Entrevistada: E coisas muito básicas também. Diabelli, que...são bem interessantes. Que o aluno tem de estudar e na hora de juntar, é como eu disse, é um referencial que ele não tá acostumado. Porque ele vai ver só a parte dele, e o outro só a parte dele. Diferente, porque geralmente ele quando faz música de câmara ele tem a guia do, do instrumento. Pronto.

Entrevistadora: E na, na escola onde trabalha agora, na [diz o nome da escola] sente que são muitos os professores que desenvolvem a abordagem a quatro mãos nas suas aulas de piano? Ou não são assim tantos?

Entrevistada: Não, não conversei com-, pronto, eu tenho só um colega que é o [refere nome do colega e um pouco da sua formação acadêmica], é...não conversei, mas eu acho que ele faz qualquer coisa sim, a quatro mãos com os alunos, mas ainda não tive essa oportunidade. Nós somos, nós temos muita liberdade, do conteúdo, existe um, um, um guia, né, mas, pronto, nós temos muita liberdade de repertório e de atuarmos na sala de aula. Inclusive os alunos do instrumento têm duas, duas aulas por semana. É, cada um é de uma hora, isso é uma escola técnica, e, além disso, têm aulas de teclado. Que eu geralmente dou harmonia no teclado, faço conhecer os acordes...pronto, aquela coisa toda teórica, mas na prática. Então é isso.

Entrevistadora: Hm, o que é que despertou o interesse em implementar esta prática junto dos seus alunos, sendo que não é uma prática obrigatória, não é...não vem nos programas que é obrigatório fazer isto. Portanto o que é que despertou o seu interesse?

Entrevistada: Pronto, o interesse é justamente ver, nessa prática, uma ajuda imensa na formação daquele aluno. Em termos de ritmo, em termos de escutar, de escutar o outro.

Porque, como digo, ele perde aquele referencial visual do guia, ele vai ter que estar sozinho, fazendo a parte e vai ter de aprender a ouvir. E muitos não se ouvem.

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada: Então, eu acho que essa questão da escuta eu acho que-, o que me motiva a dar o quatro mãos é saber que implicitamente essa prática vai contribuir para...o desenvolvimento dele musical. Como um músico em geral. Independente de ele continuar a fazer a prática ou não, né, é claro que tem as questões, às vezes são muito miúdos, e ficam rindo, e um “chega para lá”, e não sei quê...então, eles costumam fazer um pouco de boicote e...”ah, mas eu não gosto dele, eu quero outro”, aquela coisinha toda de quando estão muito miudinhos. Mas existe, fundamentalmente, uma coisa e uma alegria muito grande quando eles conseguem...chegar ao fim da música. Então, essa, essa alegria também é, é bastante interessante de ver, porque é um desafio. Não é fácil, não é fácil.

Entrevistadora: Pois. Pois. Era aí que eu ia pegar. Se, nos alunos mais pequenos, considera importante que isto comece logo no nível de Iniciação?

Entrevistada: Ah, sim. Sim, sim. Porque, quando chega mais velho já-, eles, é inconsciente, como eu falei, quando, quando é mais velho, você já explica “olha, vai ter isso, vai ter aquilo”, o pedal. Geralmente os pequeninos não tem pedal ainda, nem alcançam o pedal...e eles estão tão preocupados em escutar aquilo, que ainda está para ser, né... mas o pedal é sempre colocado pelo segundo piano. Então, também, isso é bom variar. Não é bom ficar só no primeiro piano.

Entrevistadora: Sim, sim, sim, sim.

Entrevistada: Porque a questão da pedalização, também, é uma coisa muito importante, porque às vezes você vai ter que botar o pedal...não para você, você vai ter que botar o pedal...

Entrevistadora: Para o outro, hm hm.

Entrevistada: Para o solista. Então é imensamente rica, a experiência da música a quatro mãos. Por todas essas questões. A pedalização é uma coisa seríssima, e...e pronto, e geralmente...muitas vezes, o que está no secondo, ele vai botar o pedal para ele, e...o que está solando, não se reconhece, porque quando ele está estudando em casa aquela parte, ele bota o pedal. E aí, quando é que vai ouvir sem o pedal que ele acostumou a botar? Então, essa é também...uma forma de entrosamento. Não é só pelo pulso, mas é um entrosamento de o que é que aquele...colega, que estava fazendo o solo, quer escutar, e qual é a demanda que ele vai ter de...conversar com a outra parte, né.

Entrevistadora: Sim. E no momento de formar os duos, costuma ter em conta a afinidade pessoal entre aqueles dois alunos?

Entrevistada: ...Geralmente, eles mesmos se agrupam, pela afinidade. Isso aí é, é-, mas às vezes afinidade não quer dizer mesmo nível musical. Na verdade, são colegas, mas enfim...têm níveis diferentes. Mas isso também é importante, porque...um...sempre vai ser rico de alguma forma, porque...é uma forma desses elementos estarem fazendo música...porque o resultado final tem que ser artístico, né, então eu não, também eu não, eu não -, Uma música que sempre querem tocar é a Marcha Militar, né, de Schubert [começa a cantar]. E muitas vezes, o coleguinha que...são partes difíceis, né...então, às vezes, você não encontra...eles querem ficar amigos, e ficar na mesma coisa, e pronto, às vezes... a amizade fica um pouco abalada com isso [risos]. Pode acontecer, pode acontecer. [risos]

Entrevistadora: Então já testemunhou esses casos em que a amizade fica abalada por essas questões do duo, não é, mas e ao contrário? De que forma é que já reparou que o facto de eles serem muito amigos facilita na aprendizagem? Ou se distrai. Porque às vezes também pode distrair, mais do que ajudar.

Entrevistada: É, pois, cada caso é um caso, né, a gente, na sala de aula, a gente procura...pronto, porque depois eles tocam e vão-se comparar, então...e tem uma avaliação, então tudo isso a gente costuma...falar, perceber, e a gente dialoga, mas, eventualmente, é...tudo se arruma bem, né. Porque, principalmente, se os alunos estão numa escola de música, né. Agora, eu tenho visto, não só [indica país de onde veio], mas aqui também, alguns problemas de comportamento, né. Que a gente...

Entrevistadora: Isso é que é o pior.

Entrevistada: É, é uma nova...uma nova-, há vinte anos atrás, é...eu não-, era inconcebível você ver numa aula específica, de mús-, não é geografia, não é inglês, não é matemática, mas numa aula específica de música...aluno fazendo bagunça. E é um problema recorrente atualmente. Por exemplo, nas aulas de coral, eu não queria ser professora de coral. Tá muito complicado.

Entrevistadora: Tá complicado. Grupos grandes, grupos grandes,...

Entrevistada: Eu não sei, eu não sei, é, eu não sei...Mas eu acho que é um pouco a internet, é um pouco a capacidade de concentração, então eu acho interessante eles poderem trabalhar, por exemplo...partes da música. Por exemplo, se você tiver pelo menos uma exposição de uma sonata bem trabalhadinha, eu já considero-, eu não penso só no produto final. Eu penso no que pode ser útil àquilo e que realmente resulta, eu acho muito

importante...você dar alguma coisa de quatro mãos. Entre os alunos. Não havendo dois alunos, acho interessante...o professor fazer com o aluno.

Entrevistadora: E já alguma vez teve de mudar um grupo, por perceber que aqueles dois alunos não, não estavam a funcionar bem juntos? Ou porque não havia essa afinidade...havia antipatia, ou porque um tem um controlo muito bom do tempo e o outro não, e então não estavam a conseguir funcionar como um. Já aconteceu ter de mudar?

Entrevistada: É, já. Mudar eu não me lembro de ter mudado, tá, mas eu, por exemplo, eu posso tocar com o aluno que tem mais facilidades, e aquilo vai estimular o outro a querer...digamos, até por imitação, o outro vai-se sentir feliz, porque vai sentir que a parte dele está bem, e vai ficar um pouco, vamos dizer assim, vai ficar um pouco...misericordioso, com o outro colega. Eu acho que isso pode ser trabalhado também. Vamos dizer assim, a generosidade...entre os colegas. Porque nem todo o mundo tem a mesma...a mesma-, e pronto, eu acho que...eu acho que várias coisas podem ser trabalhadas com o quatro mãos. Você dentro de uma sala de aula, mesmo que haja uma animosidade, você tenta um pouco...insistir, porque-, claro que musicalmente, nós já sabemos até, que, se juntarem o Itzhak Perlman com...o Rostropovich, e o Barenboim, são três grandes estrelas, mas pode não resultar um trio tão maravilhoso como o, o, o...Trio dell'Arte, por exemplo. Que, não são tão famosos mas o entrosamento entre os três é fantástico. Porque é, isso não, quero dizer-, então, o facto de um ser, serem grandes, excelentes, não quer dizer que vá resultar numa música, porque essa, essa coisa da generosidade também é importante. Se trabalharem a escuta, principalmente a escuta...não é, então...às vezes, com muitos egos, você não faz uma música tão...vamos dizer assim, é, é...*mélangée* [palavra francesa para “misturada”], como diz, é...não sei o termo que eu usaria aqui, mas...pronto, você percebeu, né?

Entrevistadora: Sim, sim.

Entrevistada: Esse *mélangée* no sentido de, de, untada, né, uma coisa bem...vamos dizer assim, como se fosse uma coisa só. Porque é isso que a gente tenta na música a quatro mãos, é imaginar que tinha um só tocando.

Entrevistadora: Então acaba por ser interessante...essa generosidade, eu achei interessante isso que disse, de...pronto, ver que “O outro é diferente de mim, sim senhor. Tem fragilidades que eu se calhar não tenho, tal como eu tenho fragilidades que ele não tem”, hm, e tentar trabalhar com isso. No fundo.

Entrevistada: Pois, porque futuramente ele também vai acompanhar um flautista, um clarinetista não tão bom. E o que...poderia, o que...Pronto, essa parte. Basicamente é isso exatamente.

Entrevistadora: Mas quando, quando junta os alunos, costuma pensar no nível? Por exemplo, “Vou juntar um de primeiro grau com um de primeiro grau também, ou de segundo, vá”. Pensa nos níveis?

Entrevistada: Ah. Pronto, é. É. Seria mais ou menos isso. Geralmente as turmas já estão feitas. Já aparecem, a gente já-, aqueles alunos são daquela turma, né. Mas realmente existem os níveis, agora, se for um nível muito discrepante, se existe muita discrepância, eu procuro colocar os mais adiantados juntos. Claro. Mas não, é, mas isso para efeito de, vamos dizer, de uma audição, de uma coisa assim. Mas para efeito de sala de aula, eu acho importante essa mistura. Eu acho que é muito lucrativa. Do ponto de vista didático, do ponto de vista pedagógico, né. Do ponto de vista de uma situação maior, não só musical, né.

Entrevistadora: Acha que o facto de aluno poder praticar em casa, a mesma peça a quatro mãos mas com outra pessoa, um pai, uma mãe, um irmão, interfere na forma como toca com o seu colega na sala de aula? Interfere na maneira como depois vai tocar aquela peça?

Entrevistada: Pronto, basicamente, de cada vez que a gente toca uma música, a gente não toca igual (risos). É a verdade. É...às vezes só o simples facto de você tocar em casa é diferente de tocar com o professor ao lado. Ou, uma visita ao lado. Ainda mais na escola, então, sempre vai interferir, mas não acho mal. Não acho mal, tá. Porque, é...é como eu falei, nessas brincadeiras de sarau, às vezes, [refere vivência pessoal], isso, claro, a pessoa com quem está tocando sempre vai ter alguma diferença, mas pronto...Não acho mal isso aí, até, pelo contrário, pode desenvolver até adaptação auditiva, em relação-, Agora, se é uma coisa rígida, “não, eu fiz esse rubato aqui com o meu pai, e eu quero fazer esse rubato aqui com-,” só que o outro não sente aquele rubato. Mas é esse, é, justamente, o, o, a questão do, vamos dizer assim, da utilização, da riqueza...de você fazer esse tipo de, de repertório. Porque você tem que se adaptar ao outro. E isso você sente, e não é pelo guia. Não é pelo guia porque você não tem a guia. Do segundo piano, primeiro piano, você...sente, vamos dizer, aquela...agógica...que se propõe mais naturalmente. Então...eu acho muito rico o trabalho. Logo quando você falou, eu falei “Ebá, deixa eu me meter nessa”, porque acho muito-, e não vejo todos os professores que sabem, nem-, nunca fizeram, portanto nunca foram expostos a ter que fazer música de-, e não sabem tão... dos benefícios.

Entrevistadora: Sim, sim. Pois.

Entrevistada: Dos benefícios, porque não fizeram, então não tem aquele benefício, não tem a noção, a consciência do benefício que aquela prática pode trazer. A si, e ao próprio aluno.

Entrevistadora: Pois. Eu também tenho essa percepção, acho que não é...uma coisa comum. E, já agora, quero falar sobre isso também, porque é que acha que não, porque é que acha que não é uma coisa mais recorrente? Os professores de piano pensarem nisso, em pôr os miúdos a tocar a quatro mãos.

Entrevistada: Olha...no século XVIII não havia rádio, não havia televisão, e todo o mundo tocava a quatro mãos. Tocava sonatas, tocava repertório...sinfonia, ópera...pronto. Então, isso é uma questão mesmo que essas coisas vão e voltam, né. Eu acho que teve um período realmente que pouquíssima gente o fez, e porque, também, para chegar a um nível artístico maravilhoso, como o Duo Labeck, por exemplo, que ficou famosíssimo, duas meninas lindíssimas, né...Mas isso foi na década de 70, 80, que elas fizeram tournée no mundo todo. Você já ouviu falar no, no Duo Labeck?

Entrevistadora: Não, não, Não tenho conhecimento.

Entrevistada: É, duo Labeck, pronto, eu posso até passar um link para você, elas fizeram muito sucesso. Realmente, elas...individualmente, não eram conhecidas, assim, como foi o duo. Para você ver como elas chegaram num nível de, de...vamos dizer assim, de afinidade, musical. E isso fez realmente muito sucesso. Pronto, e depois...isso aí, eu também não tenho muitos nomes para lhe dar de duos de piano, a não ser o delas, que, pronto, conheci [refere evento pessoal], e eram excelentes mesmo. né. Desculpe, mas eu viajei aqui, eu me perdi da sua pergunta.

Entrevistadora: Era só para perguntar porque é que acha que isto não é mais recorrente.

Entrevistada: Pois, porque dá trabalho, dá, dá muito trabalho. E o programa já dá muito trabalho, e isso aí às vezes é interessante você pensar em não colocar um repertório inacessível, mas trabalhar aquelas peças...do nível básico, ou mesmo intermediário. Mas que, para...já para você ter os benefícios da prática. E depois, se você entender que os alunos fizeram, uma, uma química muito boa, incentivá-los a continuarem, e fazer outras peças, e sugerir. Mas nem todos vão...vão, pronto...Pronto, mas como prática eu acho que enriquece muito e que seria muito, muito interessante. Muito benéfica.

Entrevistadora: E com que critérios é que decide quem é que vai fazer o primo e quem é que vai fazer o secondo numa peça? Como é que decide?

Entrevistada: Pronto. Isso aí, eu acho sempre que tem de ser...misturado, por causa da questão da pedalização. Acho que quem faz o *secondo* geralmente-, tem aquelas peças que cruzam as mãos, que geralmente é, é uma confusão. Porque...um não pode, tem que saber como é que tem que treinar, como é que vai passar a mão, por cima, cruzar a mão, para não atrapalhar o outro, né. Às vezes-, então isso-, mas isso já mais num nível artístico mais alto, mas porque-, A dosagem, por exemplo. O que toca no grave, ele já não pode tocar tão forte. Independente do dote pianístico que ele tenha, porque ele vai cobrir o solo. Então, essa questão, do equilíbrio sonoro também é um benefício imenso. E eu acho importante, é, por exemplo, às vezes você vê que o aluno tem um toque muito pesado, você propositadamente coloca ele no grave. Ele vai ter que mudar um pouco o seu *approach* [palavra inglesa para abordagem] no instrumento. O *touché* [palavra francesa para toque, ataque]...vai ter que ser diferente. Então, isso tudo...são elementos para você trabalhar com um aluno. Você pode perceber isso, e não facilitar muito a vida deles. Pelo contrário.

Entrevistadora: Sim, sim, sim, sim.

Entrevistada: Fazer com que eles possam...enriquecer...a sua prática, os seus conhecimentos.

Entrevistadora: Sim. Essa questão do equilíbrio sonoro que falou é interessante. Eu, nalguma da bibliografia que eu consultei...eu ouvi falar desta estratégia e agora a [refere nome próprio da informante] vai-me dizer se já alguma vez fez isto, com os seus alunos. Que é, portanto, nós temos o primo e temos o *secondo*. A mão direita do *secondo* e a mão esquerda do primo são aquelas mãos que estão ali perto uma da outra, não é. Já recomendou que o *secondo* toque, em casa, sozinho, a parte da mão esquerda do primo? Para poder perceber como é que aquilo ligar com a sua mão direita?

Entrevistada: ... Olha, isso pode ser feito, várias outras coisas também podem ser feitas, mas o principal é eles tentarem também na, durante, o que eles estiverem fazendo na hora do encontro, que eu acho muito bom,, é se gravarem. Usarem das novas tecnologias, a possibilidade de você hoje poder ter um gravador ou um tablet ou o que seja, para você gravar...Você coloca ali e você vê “Ah, mas eu fiz isso?”, e aí, você já expõe, porque, você já enriquece a questão do ouvido, né. Agora é claro que essa proposta -, também às vezes é tão difícil já tocar a parte deles próprios, fazer essa...eu acho que o que pode acontecer é eles prepararem a mão direita, gravarem, e se acompanharem. Mas também vai ser como se estivessem acompanhando alguém da família, tocando com eles. Porque estão ali, é, vamos dizer assim, enrijecendo, uma, uma, vamos dizer assim, uma...uma

interpretação. E eles têm de estar abertos ao...ao que o outro vai estar fazendo. Porque não é só a métrica. São as respirações, as articulações...Isso tudo pode ser trabalhado na peça a quatro mãos, e, é mais fácil às vezes, de você...vamos dizer assim...reproduzir conteúdos até para a prática solística, através da aula a quatro mãos. Da aula ou do grupo a quatro mãos. Eu acho profundamente enriquecedor.

Entrevistadora: E quais são as dificuldades mais recorrentes ou os maiores desafios que observa nos seus alunos, quando eles tocam a quatro mãos?

Entrevistada: **É se escutarem. É esse mesmo...é escutarem o que estão fazendo, escutarem os a-, eles, com eles mesmo. Então eu acho que, por exemplo, o repertório mais clássico...eu acho profundamente importante nesse aspeto. Porque já, por exemplo, o jazz, uma música muito popular, eles ficam muito livres. Livres para fazer o que querem, né. E então, já nos clássicos, no género mesmo clássico...Mozart, alguma coisa tem do filho do Johann Sebastian Bach...**

Entrevistadora: Sim, o Christian.

Entrevistada: **É, é. Tem bastante repertório-, Weber, tem também. Diabelli. E são pecinhas muito boas. São agradáveis.**

Entrevistadora: Pois, pois. Era isso agora que eu vou perguntar. Que estratégias é que utiliza para promover a escuta ativa entre os alunos, que eles se oiçam um ao outro?

Entrevistada: **É. O recurso das novas tecnologias, de se gravarem, acho muito importante. É o recurso, vamos dizer assim, mais utilizado hoje em dia...que, inclusive, para eu própria, então...eu, quando tou tocando uma peça, quando tou fazendo, principalmente quando tá perto de uma performance, eu, rotineiramente, eu gravo e escuto. Vejo onde tem algum problema, alguma coisa que eu podia melhorar. Então o gravador é um imenso recurso, que eu tenho usado. Eu acho esse assim o principal, além de vários outros que a gente já, já está acostumado. Mas esse eu acho que é uma coisa, para mim foi inovadora, porque é muito fácil fazer isso. Antigamente, se queria gravar, nossa, como era difícil. Como era difícil...Agora, é tão simples. As pessoas ainda não se deram conta de como é bom fazer isso.**

Entrevistadora: Sim. Lembra-se de algum caso, de um aluno, que tenha tido uma evolução muito grande, muito notória...a nível de técnica ou de interpretação, graças ao trabalho efetuado a quatro mãos?

Entrevistada: **Ah, não, com certeza. É recorrente, é sensível... o enriquecimento daquele aluno. Claro que...você, tem gente mais talentosa do que as outras, uns percebem mais rapidamente, mas é, sem dúvida alguma, existe uma sensível diferença. Positiva. Positiva.**

Entrevistadora: Em que sentido?

Entrevistada: Em sentido de, de pulsação, em sentido de articulação, em sentido de escuta...Coordenação, pedalização...Pronto, é, é realmente muito útil. Muito útil.

Entrevistadora: E já observou uma transferência de qualidades entre os alunos? Ou seja, um colega acabar por assimilar características do outro, com quem está a tocar?

Entrevistada: Ah, isso...o gravador é um ótimo mestre, porque...nesse ponto, é a questão do equilíbrio sonoro. É muito recorrente de haver, por exemplo, uma questão vaidosa...do aluno que está tocando mais forte, né, achar que ele...que ele está sobressaindo. É como num coro. Você não quer ouvir uma voz linda ali no meio, você quer ouvir o todo funcionar, né. E o todo significa quem é a melodia que apareça mais, quem é o acompanhamento que apareça mais...A questão de como você entrar numa melodia, porque você não pode...entrar e solar fortíssimo. Você começa a ter que, vamos dizer assim, isso-, o trabalho de uma simples melodia às vezes já te faz destacar esses elementos e chamar a atenção do aluno sobre, sobre essas particularidades da escrita musical na prática.

Entrevistadora: Já aconteceu alguma vez, por exemplo, o aluno começar a imitar o seu colega em termos de postura, ou...sim, na postura. Já aconteceu?

Entrevistada: Olha, o que acontece é que, quem toca com o braço muito aberto, forçosamente, vai ter de fechar os braços (risos). Senão, não vai ser possível. Então, eu acho que existe uma melhora postural quando se trata do piano a quatro mãos. Pode ser muito benéfica para aqueles que têm problemas de postura ao piano. Pode ser inclusive muito benéfica.

Entrevistadora: E que repertórios é que prefere abordar, neste tipo de trabalho a quatro mãos?

Entrevistada: Ah, sim, acho que já falámos isso. Os clássicos, né, porque...tem ali material para o futuro. Os clássicos, sem dúvida, são os, os meus preferidos. Não que não se tenha, por exemplo, hoje...mas, mas já são coisas mais difíceis, mas existe. Existe a quatro mãos, o, o, o Stravinsky... Bartok também. Grieg. Eu acho que você pode dar uma visão geral, mas eu gosto muito dos clássicos.

Entrevistadora: Sim, sim. Considera que é difícil encontrar repertório bem escrito e didático, ao mesmo tempo?

Entrevistada: Não. Não, eu acho que o material está todo aí, desde o século XVIII. É que as pessoas não têm o hábito de usar. Mas o material existe, sim, com certeza. Agora, você tem que ser uma escavadora, porque realmente, eu inclusive, tenho imenso material [relata evento pessoal, diz que está com pressa e pede desculpa por ter chegado atrasada].

Entrevistadora: OK, vamos tentar ser um bocadinho mais rápidas então. Só falta quatro perguntas. Nos alunos mais velhos, as suas orientações mudam? Sente que toma uma posição mais de escutar o que é que eles decidem entre eles, para que eles possam abrir o diálogo entre si, acerca de questões interpretativas?

Entrevistada: Sem dúvida. Já os alunos mais adiantados, já têm, por exemplo, quando você tem alunos que vêm de outros professores e você têm a incumbência de trabalhar o repertório de música de câmara, usando o repertório a quatro mãos. Sem dúvida você tem que escutar ambos...as, as, as vontades, e a bagagem que eles já trazem, é muito importante.

Entrevistadora: E nesses alunos, já aconteceu alguma vez...haver um atrito entre os dois, por causa dos níveis de protagonismo? Que um não aceita tão bem, isso já aconteceu?

Entrevistada: Eu acho que o gravador, volto a dizer, o gravador...é um grande espelho. Pronto. Gravador pode ser utilizado como um espelho para essa performance, e, pronto, eles são inteligentes, tem que confiar na inteligência musical deles também, inteligência artística.

Entrevistadora: Sim, sim. Em que medida acha a prática de piano quatro mãos redundante em relação à música de câmara? Ou acha complementar? Acha que não é redundante...não sei, porque muitas vezes as pessoas entendem o quatro mãos como preparar para a música de câmara, mas eu pergunto-me se também não era interessante manter isso, mesmo com música de câmara.

Entrevistada: Sim, eu acho importante. Só que...o problema é você incluir isso na carga horária, e aí você já entra num debate já do currículo, da escola...o que ela vai oferecer. Pessoalmente, eu acho que é importante o professor de piano ouvir dois pianistas e propor um trabalho com música a quatro mãos. Mas aí todas as questões são mais de ordem político-pedagógica, né. Mas eu acho muito importante, sim. Acho bastante eficaz e gostaria até que fosse uma coisa obrigatória.

Entrevistadora: Ah, pois. No seu entender, então quais são os maiores benefícios do quatro mãos, mas que são exclusivos do quatro mãos, que não se encontra em música de câmara?

Entrevistada: A questão da guia. Que eu já falei, cada um não ter a guia do outro [imperceptível]. Existe a questão do equilíbrio sonoro. Sem você estar dentro do que é que o outro tá...tocando, só pela, pela sua parte. A questão da pedalização, a questão da articulação, a questão rítmica. A questão da, da...da postura. Você não ser tão espaçoso no instrumento, você combinar o movimento, quero dizer, benefícios são imensos. Essas estratégias que você pode destacar para o trabalho, acho muito relevante.

Entrevistadora: Pronto, já concluímos. Muito obrigada pelo que disse, gostei muito.

Entrevistada: Tá bem, tá bem.

Entrevistadora: Vou terminar a gravação.

[termina a gravação e despede-se]

Entrevista à informante 8

Entrevistadora: A [refere nome próprio da informante] é professora de piano na [refere o nome da escola onde a informante trabalha] há quantos anos?

Entrevistada: **Ui, há mais de vinte anos.**

Entrevistadora: OK. E dá aulas de piano quatro mãos no nível de Iniciação, mas dá a todos os alunos que estejam na Iniciação?

Entrevistada: **Hm...Sim.**

Entrevistadora: Sim?

Entrevistada: **Os momentos de introdução das quatro mãos podem ser muito variáveis, conforme as características dos alunos.**

Entrevistadora: Hm hm.

Entrevistada: **Sejam em termos de evolução do trabalho, seja em termos pessoais... de á-vontade ou de timidez que eles manifestem. [impercetível]**

Entrevistadora: Sim. E nos seus anos de formação enquanto aluna de piano, alguma vez tocou a quatro mãos?

Entrevistada: **Sim. Mas no Secundário.**

Entrevistadora: No secundário.

Entrevistada: **[impercetível] Na altura...na altura, quinto e sexto ano [cortes na reprodução do som. entrevistadora e informante tentam corrigir problemas técnicos]**

Entrevistadora: Sim. Então, estávamos a falar da experiência da [refere nome próprio da informante] enquanto aluna, a tocar a quatro mãos. Como foi.

Entrevistada: **Sim. Foi durante dois anos letivos, no secundário.**

Entrevistadora: OK. E o que é que despertou o interesse em implementar esta prática junto dos alunos de Iniciação?

Entrevistada: **Hm...Fundamentalmente, a convicção de que os alunos, muito frequentemente, aprendem de forma mais informal e... não diretiva. Hm...Podemos dizer que é uma aprendizagem mais implícita, com a prática, do que nós estarmos a dizer, a explicar tudo o que estamos a fazer. Não é? E...o tocar com o professor permite que eles treinem, em termos auditivos, o que estão a fazer e o que o professor está a fazer, o sentido de conjunto, a aprendizagem prática de conceitos como fraseado... a agógica, o equilíbrio. Até mesmo a questão do gesto físico, como a respiração. Se nós falarmos em termos abstratos e quisermos aplicar, explicando o conceito noutras situações, torna-se**

francamente mais complicado... e mais difícil de integrar. Acho que a minha motivação foi principalmente essa.

Entrevistadora: Certo. Antes da entrevista, a [refere nome próprio da informante] disse que só trabalhava com alunos de Iniciação. A quatro mãos. Hm, pode desenvolver os motivos porque é que só faz isto neste nível de ensino?

Entrevistada: É um bocadinho sensível, porque... a principal razão tem a ver com uma postura um bocadinho crítica em relação aos programas da classe de piano. Não são exclusivos de Linda-a-Velha. De todo. A gente vai falando com colegas e vai percebendo que, normalmente, os princípios que os orientam são mais ou menos...estáveis, com mais estudo, menos estudo, mais Bach, menos Bach, a coisa mais ou menos é estável. E aquilo que eu vou verificando é que os programas, em regra, são pouco flexíveis, e muito focados na questão quantitativa. No número de peças a apresentar. E...sem tirar nada, por exemplo, eu acho que Linda-a-Velha tem um programa, ao longo de todo o curso, bastante equilibrado... bastante coerente, bastante... abrangente até, em termos de estilos, formas musicais, compositores e tudo isso, abarcando de forma...estável, os grandes compositores do repertório. Não é? Mas, a característica acaba por ser quantitativa. E não qualitativa, em termos da forma de execução. E aplicam-se, e isto é transversal nas várias escolas, aplicam-se [imperceptível] indiferenciadamente aos alunos, ignorando que, nalguns casos, há características específicas que podiam justificar maior flexibilidade. Hm...Posso concretizar, por exemplo, nós em Linda-a-Velha, em condições normais, temos duas provas semestrais. Hm, essas provas semestrais... presumem, em termos genéricos, a apresentação de escalas, estudo, Bach e peça em Janeiro. Depois, estudo, Bach, sempre transversal, e sonata. Há alunos que, por uma questão de organização mental, poderiam ganhar imenso em fazer, começar a trabalhar a sonata mais cedo, e ter mais tempo de maturação, e ganhar em apresentar a peça mais tarde. Mas o nosso programa acaba por ser um bocadinho flexível neste sentido. Porque nem todos os alunos têm a mesma velocidade, a mesma apetência, a mesma capacidade de, de interiorização do trabalho. E às vezes precisam mesmo de mais tempo. Aquilo que eu sinto, e aí é a parte mais crítica, é que, muito, muito frequentemente, os programas que se pedem aos alunos têm mais a ver com...não me levem a mal eu estar a dizer isto, tem mais a ver com o controlo do trabalho dos colegas, mais do que o controlo da aquisição de competências, que devia ser a nossa principal motivação. Não é uma coisa muito simpática de se dizer, mas é, realmente, aquilo que eu acho. Continuo a achar que o programa de Linda-a-Velha é coerente, é equilibrado, tudo isso. Mas eu gostaria muito de ter tempo,

mais tempo para aprofundarmos [impercetível], que demora efetivamente muito tempo a trabalhar... e que não consigo aprofundar, com a premência da apresentação naquele prazo.

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada: Então, [impercetível], despachar o programa, se é que se pode dizer assim. E para outros, era preciso ter um tempo de, de, de... digestão e de interiorização maior. Agora, se os alunos começam a ter provas no sétimo ano... a partir do sétimo ano, já não tenho margem nenhuma. Ou seja, a partir do terceiro ciclo, só em condições muito especiais, é que eu consigo trabalhar a quatro mãos com eles.

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada: Hm... Há uma outra questão, que é-, e isto estava numa outra pergunta anterior, que era, se há colegas que fazem este trabalho na minha escola. E a pergunta [queria dizer resposta] é afirmativa. Claro. Há vários colegas que trabalham esta questão na minha escola, mas eu sei que ou é em termos de conteúdo pedagógico, de atividades com o professor, ou é no desenvolvimento [impercetível] e de os alunos montarem a quatro mãos de uma forma autónoma. Quando toco com eles. Mas isso já é... outro objetivo formativo. Não é aquilo que eu estava a dizer de trabalhar conteúdos musicais e, e, e didáticos... com o aluno. Isso normalmente faço com o professor.

Entrevistadora: Certo. No seu entender, os alunos beneficiariam da inclusão de repertório quatro mãos nos programas de piano, nos níveis Básico e Secundário?

Entrevistada: Claramente, mas implicaria uma outra flexibilidade na apresentação do seu programa a solo.

Entrevistadora: Pois.

Entrevistada: Pelas razões que eu estava a dizer anteriormente, não é.

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada: Eu acho que era uma grande vantagem, pelas razões todas que apontei, e que lhes fazia muito bem. Até porque... no segundo ciclo, ainda consigo pontualmente trabalhar, mas no terceiro ciclo e Secundário, os alunos estão com uma pressão...enormíssima, também na escola regular, em relação às avaliações e às notas. Fazia-lhes muito bem terem uma bolsinha de oxigénio que lhes permitisse tocar [impercetível]. Agora, faltam é as condições ideais para isso.

Entrevistadora: Certo. Prefere entender o piano quatro mãos como uma preparação para o trabalho em música de câmara, ou prefere entender o piano quatro mãos como uma coisa paralela à música de câmara?

Entrevistada: É claramente paralela, porque música de câmara, para mim, presume a...existência de tipologias de instrumentos diferentes. E no quatro mãos [impercetível] não é só ser... Por exemplo, dois pianos, tem especificidades diferentes, porque, apesar de ser o mesmo instrumento, são dois instrumentos com dois instrumentistas. E isso exige uma autonomia muito grande, dois instrumentos tocarem juntos. Nas quatro mãos, embora isso seja verdade, o facto de tocarem no mesmo instrumento implica um trabalho muito específico, e muito...até exigente, de gestão de espaço, gestão de tessituras, gestão de timbre, gestão de projeção sonora. Hm, lá está, mais uma vez, é um trabalho de qualidade de som. Não é um trabalho quantitativo. Não é? E isso nas quatro mãos é algo muito exigente, e... pode ser uma mais-valia extrema em termos de aprendizagem do gesto. Porque, ao contrário dos dois pianos, em que cada instrumentista pode ter gestos diferentes [impercetível] Nas quatro mãos, os gestos são indissociáveis. É muito diferente. A produção do objeto sonoro vai ser necessariamente diferente quando se está a tocar no mesmo instrumento.

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada: Faça-me entender?

Entrevistadora: Sim, sim. Essa questão do gesto, sim. House só uma parte que eu não percebi muito bem, por causa do som.

Entrevistada: Quando eu estava a falar?

Entrevistadora: Sim. O som está muito distorcido. [pede para mudarem de aparelho eletrónico, e informante acede a esse pedido. pausa para interromperem e retomarem a chamada]

Entrevistada: Tínhamos ficado onde?

Entrevistadora: Estávamos a falar das especificidades do quatro mãos, não é, comparativamente com o-, dois pianos, ou outras formações de música de câmara.

Entrevistada: Sim...sim. Claro que, também sei, que...o conceito de música de câmara pode ser entendido de várias maneiras, mas em qualquer caso, eu privilegio a noção de instrumentos diferentes. Mesmo que haja repetidos [risos].

Entrevistadora: Sim. Sim. OK, a [refere nome próprio da informante] trabalha com alunos muito pequenos. Em que aspetos acha que é diferente o duo ser formado por dois alunos ou pelo aluno e o professor?

Entrevistada: Hm, nos alunos mais pequenos, em regra, só trabalho com o professor. Porque há uma, uma autonomia, e uma gestão dos imprevistos, e do-, de reação ao erro, e de ir para a frente, e tudo isso...que eles não têm condições de assegurar. Não é? E a ideia das quatro mãos... também tem o...o extra, de se poder gerir a ansiedade e... o ir

para o palco de forma... mais controlada e com maior suporte, de maneira a que seja sempre uma situação de prazer, em que o-, e se ponho dois alunos mais pequenos a tocar... isso pode não acontecer. Seja como for, eu quando trabalho a quatro mãos com o aluno...tendo a minimizar a noção de leitura da partitura.

Entrevistadora: Hm. Em que sentido?

Entrevistada: Não me preocupa particularmente que o aluno saiba ler a partitura, desde que, claro, no início uso músicas com cinco notas, desde que ele consiga ler de forma relativa... as notas na pauta. Se sobe, desce, se salta. E aí já não exige... que ele saiba ler propriamente. Porque a imagem visual na pauta corresponde diretamente àquilo que se passa na mão. Não é? E então é perfeitamente possível ele vivenciar a música...sem estar vinculado ao problema da leitura. Para responder à pergunta...com os alunos muito pequenos, eu não ponho dois alunos a tocarem juntos.

Entrevistadora: Sim, sim. Por esses motivos, sim.

Entrevistada: Porque há um nível de risco... que eu prefiro não correr, quando eles estão a fazer uma Iniciação. Não é? A partir do quinto ano...a coisa já pode ser diferente. Lá está, porque já têm alguma autonomia de leitura...e já se pode trabalhar, até mesmo no automatismo, de maneira a que, em qualquer situação, eles possam resolver pequenas coisas que surjam. Mas na Iniciação não, não, não vejo como... muito provável.

Entrevistadora: Sim, sim. Que repertórios é que prefere abordar no trabalho a quatro mãos?

Entrevistada: Hm... É variável. Há muito material didático já feito. Aliás, o que eu estava a falar há bocadinho, de usar só cinco notas, existe várias coletâneas de vários autores. E é sempre uma forma...positiva de abordagem...por essa razão da leitura que eu estava a falar. E depois há outras abordagens, por exemplo, de melodias divididas pelas duas mãos, que também são outra forma de abordagem muito adequada em termos de Iniciação. E depois, gradativamente, começam a aparecer me-, peças com saltos, com mudanças de posição, e tudo isso. Mas já há muita coisa. Sempre com um contexto bastante...e digo isto com um carácter muito positivo, bastante infantil. Não é infantilizador [risos].

Entrevistadora: Sim, sim. Mas adequado.

Entrevistada: Mas com um carácter infantil que permite uma vivência lúdica... e, hm, variada, do processo de tocar a quatro mãos.

Entrevistadora: Sim. Considera que é difícil encontrar repertório bem escrito e didático para esta formação, ou não?

Entrevistada: Hm... Dá algum trabalho [risos]. Começa a haver, mas a verdade é que, muito frequentemente...a possibilidade de comprar, não é simples. Ou...ou porque

demora muito tempo, ou porque vem da América, ou porque, pronto, há assim algumas, alguns constrangimentos que surgem. Acho que...não sendo propriamente difícil, começa a ser gradualmente mais fácil. Agora, em termos de género, a coisa pode ser muito abrangente: pode ter assim um certo ar tipo *boogie*... mais jazzístico...pode ser coisas com carácter mais...de contar história, pode ser mais clássico, usando minuetos, formas de dança, e assim. Mas...há várias coisas variadas. Lá está, onde a gente costuma bloquear o processo, é quando o nível de complexidade de leitura sobe muito, e aí tornam-se peças mais de repertório...de conjunto, do que peças didáticas. Aí fica mais difícil de aplicar.

Entrevistadora: Certo. Agora naqueles duos que são formados por dois alunos. Costuma ter em conta a afinidade pessoal que observa entre aqueles dois alunos, para formar os pares?

Entrevistada: Hm, em regra...em regra, esse é o primeiro critério. Porque...estar a usar o quatro mãos para fazer trabalho de música, e ainda ter de vencer resistências anímicas, e de afetos, entre os alunos, fica muito complicado. Já temos muito pouco tempo normalmente, e então, em regra, tomo em conta a questão da afinidade, barra, sublinhado pelos afetos. Se são amigos ou não, se se dão bem ou não. Hm, e, num segundo nível, o tipo de desenvolvimento. Porque é frequente que uma das partes seja mais facilitada do que a outra. E aí basta pensar quem é que fica na parte do segundo, quem é que fica na parte do primeiro, em função do seu desenvolvimento pianístico.

Entrevistadora: Pois. Isso agora relaciona-se com a pergunta seguinte... que é, quais são os critérios que usa para decidir quem é que vai fazer *primo* e quem é que vai fazer *secondo* naquela peça?

Entrevistada: Hm... a pergunta seguinte...tem duas visões diferentes. Quando fala em facilidades naturais, na pergunta...

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada: O que a Inês estava a dizer agora não tem a ver com facilidades naturais. Tem a ver com desenvolvimento, não é? Lá está, a questão das facilidades naturais, eu procuro -, Eu sei que é uma tentação [risos], desculpe o parênteses, eu sei que é uma tentação fazer o aluno brilhar com as suas facilidades naturais, mas, se nós jogarmos sempre nesse âmbito, o aluno acaba por não crescer. Não é?

Entrevistadora: Sim, faz sentido.

Entrevistada: Isto é válido para o trabalho a solo e para o trabalho a quatro mãos e para o trabalho qualquer que seja. Portanto, o primeiro critério é um desenvolvimento mais abrangente. E se é mais abrangente...OK, é bom que haja momentos de facilidade... e que ele não esteja a lutar para conseguir aquilo que se pretende na peça sistematicamente.

E portanto é bom, isto agora estou a falar também em solo, dar uma peça em que se estica o nível de dificuldade de forma a ele ultrapassar os seus limites. Ou dar uma coisa mais fácil para poder, em tranquilidade, desenvolver aspetos mais musicais. Isto em termos do trabalho normal com o aluno. Com maioria de razão, isto se aplica nas quatro mãos. Portanto, o repertório que eu penso para o aluno normalmente está abaixo...um bom bocado abaixo daquilo que ele é capaz de fazer a solo e daquilo que lhe é solicitado para desenvolver a solo.

Entrevistadora: Sim, pois.

Entrevistada: Para poder ser mais lúdico e mais feliz e mais descontraído e mais musical.

Entrevistadora: Pois. Isso é interessante [pausa em que a entrevistadora relaciona o que foi dito com algo muito semelhante que outra informante já havia dito também]

Entrevistada: Porque senão ele está sempre a lutar com a música e com as peças.

Entrevistadora: Pois, não é o objetivo do quatro mãos, não é?

Entrevistada: Não devia até ser o objetivo das duas mãos sozinhas (risos). Não é?

Entrevistada: Sim, sim.

Entrevistadora: Lá está, aí voltamos à questão dos programas. Se a gente pensar no estrito, no estrito mesmo...uma mesma peça pode servir para fazer crescer o aluno ao nível das suas limitações e superar-se...e portanto, o nível de dificuldade é alto, ou pode servir para conseguir adquirir determinada competência, mas aí, para adquirir a competência, não é líquido que se consiga atingir a parte musical. E então a peça...não é um fim em si, é um instrumento para adquirir aquela competência. E aí perde-se um bocadinho a parte musical. Ou então, é tão fácil em termos técnicos, que a gente pode exigir um trabalho excecional em termos de som... ou em termos de postura, ou em termos de pedal. E se calhar, aquela peça que podia ser dada num quinto ano, só para leitura, no sexto já implica um trabalho de som diferente, no sétimo já implica um trabalho de pedal diferente, no oitavo já implica um trabalho completamente diferente interpretativo. E até podia ser a mesma peça. Mas normalmente nós tendemos a pensar o repertório e as peças, estou a falar transversalmente outra vez, tendemos, e estamos a falar no geral, não estou a dizer que é a ideia da Inês, não estou a dizer que é minha, mas tendemos a considerar as peças em função da sua complexidade técnica e da sua capacidade de descodificação.

Entrevistadora: Pois.

Entrevistada: Se nós pensarmos num repertório estritamente de...quinto grau, ou seja, nono ano, há repertório enorme nesse nível, em termos programáticos, que pode ser feito em recital. Mas se nós apresentarmos um recital, nós professores, se apresentarmos um

recital estritamente com programa de alunos até ao nono ano, quinto grau, vão pensar, o pensamento dominante é “Não deve ser muito bom pianista, porque só faz programa de quinto grau”...o que é estúpido. Não é? O repertório é bom. Quem disse que era do quinto grau...inventou. Não é?

Entrevistadora: Sim. Sim, e há sempre -, claro, há coisas que são objetivamente fáceis, mas há sempre formas e formas de tocar uma música e há sempre coisas diferentes que se podem buscar...

Entrevistada: **Exatamente. Até pensando...e agora, no estritamente normal do repertório. Se a gente pensar em estudos de Czerny...para se fazer à velocidade, o mesmo estudo que fazemos no sétimo ano pode ser feito no décimo segundo.**

Entrevistadora: Sim...sim, claro.

Entrevistada: Não é? Ou as sonatinas que nós damos no sétimo, do Clementi...ou do Beethoven...ou do Kuhlau ou não sei quê...feitas com trabalho de som, excelência e virtuosismo que elas têm...não é para sétimo (risos). [pausa em que a informante refere que está a aproveitar para lançar outras questões de reflexão, dada a fluência da conversa, e a entrevistadora confirma que está tudo bem em fazer isso]

Entrevistadora: Acha que o facto de o aluno praticar em casa com o pai, a mãe, o irmão, interfere depois na maneira como toca com o colega em sala de aula? Na mesma peça, tocar com pessoas diferentes?

Entrevistada: Hm...Respondendo à pergunta concreta, eu não tenho nenhum pai, não tenho nenhum aluno que tenha pais, irmãos, a tocar. Não tive essa experiência. Em-, acho muito interessante -, nunca aconteceu, mas achei, acho muito interessante quando os alunos tocam um com o outro...e de repente...baralha-se o esquema e tem de tocar com professor...que pode fazer algumas malandrices, para obrigar a estimular a reação e a estimular...u-, uma certa adaptabilidade a maneiras diferentes. Como digo, eu nunca fiz isso, pronto, num contexto em que trabalhei não se proporcionou. Mas é uma experiência muito importante de se fazer, eu penso.

Entrevistadora: Sim, sim. Essa imprevisibilidade pode ajudar a... a ter uma resposta emocional do aluno, não é? Mais...

Entrevistada: Por um lado sim. E por outro lado, perceber que a mesma peça pode ser tocada de muitas maneiras diferentes. E que aquela que a gente trabalha com ele...não é, necessariamente, a única hipótese que a partitura fomenta...

Entrevistadora: Pois...pois, isso também é muito importante.

Entrevistada: Porque a partitura é uma fixação abstrata...de um objeto sonoro que, que não existe, não é? E quando a gente vê um p...bom, o p significa o que significa em relatividade...não é? E portanto, tocar com outras pessoas...eu acho que é muito interessante. Agora, se estivermos a falar de alunos antes [queria dizer depois] do terceiro ciclo...Antes disso, eu acho que é uma ganda complicação.

Entrevistadora: Pois. Então, antes disso, acha que é mais complicado...

Entrevistada: Já é, já é um desafio grande...conseguir dois alunos a trabalharem em autonomia, com capacidade de reação, uma determinada ideia da peça.

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada: Hm...nunca me aconteceu ter um aluno de tal maneira desenvolvido que, até ao terceiro ciclo, pudesse fazer esse trabalho. Não tou a dizer que não é possível. A mim nunca me aconteceu.

Entrevistadora: Certo. E que competências é que acha que são mais desenvolvidas, exclusivamente, no piano a quatro mãos?

Entrevistada: Aquilo que eu disse há bocadinho em relação à diferença entre dois pianistas em dois pianos...ou dois pianistas num mesmo teclado. Hm...tem mais a ver com...respiração...o mesmo tipo de gesto para a produção do objeto musical sonoro...hm...o mesmo tipo de entendimento, o mesmo...tipo de capacidade de reação para construção de um equilíbrio sonoro e interpretativo...hm, isto acho que é especificamente no contexto a quatro mãos. Claro que...não é exclusivo. Se nós estivemos a tocar com outros músicos, e estou a dizer alunos, professores, o que for...claro que também nos temos de adaptar à forma como um violinista respira, ou coloca o arco, ou o flautista respira para produzir o som...que é diferente do trompista, que tem de ter uma antecipação maior. Portanto, claro que há essa adaptação, mas no piano, no mesmo teclado, eu acho que implica especificamente um tipo de...podia talvez usar a palavra simbiose...para definir o que é preciso para as quatro mãos.

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada: Idealmente, claro. Porque não quer dizer que isso se consiga sempre e se verifique sempre.

Entrevistadora: Hm, hm... E mesmo a gestão do mesmo espaço, não é? Que eles estão ali no mesmo espaço físico.

Entrevistada: Sim, sim...A gestão do mesmo espaço, a gestão de um ter o pedal e o outro não...causa sempre um certo desconforto para quem está habituado a ter o pé em cima de qualquer coisa [risos].

Entrevistadora: Pois [risos]. Agora já estamos a entrar naquelas questões mais técnicas, assim mais chatinhas, não é, então pega bem com...

Entrevistada: Sim, sim...Mais preciosistas.

Entrevistadora: Com a próxima questão. Agora pega bem com a próxima questão, que é, quais são as dificuldades mais recorrentes ou os desafios que observa com maior frequência?

Entrevistada: São exatamente esses. A gestão do espaço...a antecipação e a planificação...do gesto...Hm...o desenvolvimento auditivo para, na execução, ter sempre presente aquilo que se vai ouvir e não só aquilo que se vai tocar... Hm...e depois a gestão do som, claro. Mas...em termos mais específicos, e de maior desafio, eu acho que é isto.

Entrevistadora: Sim, sim. E que estratégias é que utiliza para que os alunos entendam a música da mesma forma, se entendam nas respirações...na mesma pulsação...Como é que trabalha isso?

Entrevistada: Hm...Fundamentalmente, posso dizer que são de forma mais estável duas estratégias, uma, de produção do gesto, ou seja, se eu quiser que eles aprendam a respirar, não é torácicamente, é em termos de gesto musical, eu peço-lhes para eles exagerarem muito o movimento. Fundamentalmente. A outra estratégia à qual recorro é um bocadinho...pedir a um dos alunos para sair do teclado e eu tomo o seu lugar, ou outro aluno toma o seu lugar, e ele ter de dirigir, de maneira, por exemplo, a dar a entrada. Tudo o resto eu acho que são questões mais pontuais de trabalho específico da peça. Não são propriamente estratégias que eu possa dizer que são...frequentes ou transversais ao trabalho com alunos diferentes.

Entrevistadora: Sim. Costuma usar gravações, por exemplo, gravar o primo e depois o segundo leva essa gravação para casa, para apoiar no estudo individual ou não?

Entrevistada: Tenho, tenho uma confissão a fazer. Confissão muito grave [risos].

Entrevistadora: Diga, diga.

Entrevistada: A questão das gravações...por exemplo, eu sempre pensei que era bom pedir aos alunos gravações para me mandarem. Só pus em prática este ano, com o confinamento [risos].

Entrevistadora: Pois [risos].

Entrevistada: Não me orgulho nada de dizer isto, mas é uma coisa que eu durante muitos anos pensei pôr em prática...e hesitei sempre. Porque também sei que a gravação, e o aluno confrontar-se com ele próprio a tocar, pode ser extraordinariamente pesado e extraordinariamente desmotivador...Depende do perfil psicológico dos alunos, mas normalmente eles descobrem que estão a tocar muito pior do que imaginavam.

Entrevistadora: Pois...Normalmente é isso que acontece. Sim.

Entrevistada: Não é? E...se o esquema...quantitativo estiver muito enraizado no aluno, e se as notas dos testes e as notas das provas e tudo isso for muito pesado...pode ser devastador, em muitos alunos. E essa é uma das razões para as quais eu ter adiado a implementação dessa prática. Não me orgulho, e posso dizer agora, que com o confinamento...vou passar a ter a prática de forma mais presente e mais recorrente, e vou fazer disso uma estratégia, estratégica, estratégia pedagógica mais usual. Até porque se constata que, ultrapassado o choque inicial, eles realmente vão melhorando na capacidade autocrítica e no desenvolvimento. Mas é como digo, eu não apliquei antes e agora no confinamento, tendo mesmo de ser, eu apliquei e constatei aquilo que desconfiava. É um instrumento muito importante, um instrumento muito válido, um instrumento muito positivo...e é para aplicar. Da mesma maneira, nunca tinha feito...gravação da outra parte, e agora no confinamento tive de fazer [risos]...e descobri que funciona muito bem.

Entrevistadora: Pois [risos].

Entrevistada: Era aquilo que já se imaginava, mas lá está, digamos que precisei de um estímulo exterior a mim para pôr em prática...Pronto...mas confirmo que é um instrumento útil, até porque, a noção da estabilidade do tempo pode ser uma coisa muito útil...que quando estão ao vivo, não tem de ser necessariamente...verificada. Quero dizer, se um corre, o outro vai atrás, ou se um atrasa, o outro tem de ir um bocadinho atrás, não é? Quando há uma gravação, não há nada a fazer, tem mesmo de ser naquela, naquela, naquele passo. E...se for uma gravação vídeo...ainda mais interessante pode ser. Porque pode-se exigir que o aluno faça o gesto...antecipatório para o colega, na ausência do colega. E isso é muito complicado.

Entrevistadora: Pois. Sim, sim, sim.

Entrevistada: É muito complicado. E...não tou a-, isto não aconteceu...mas, lá está, é daquelas coisas que eu estou a pensar, que não pus em prática, e que se calhar um dia destes começo a pôr e descubro que afinal é mesmo bom.

Entrevistadora: Porque uma coisa é eles estudarem individualmente a sua parte, outra coisa é eles estudarem a sua parte a pensar que vão mandar ao colega.

Entrevistada: Exatamente. Faz muita diferença, muita diferença.

Entrevistadora: Já observou...o fenómeno de transferência de qualidades, portanto, um colega acabar por assimilar as características do, do outro colega?

Entrevistada: Confesso que, na prática, não.

Entrevistadora: Hm...pronto.

Entrevistada: É uma questão muito interessante. Era muito bom que isso acontecesse...Porque lá está, quando a gente procura afinidades, não quer dizer que os alunos sejam do mesmo tipo psicológico. Pode ser um mais desenvolvido e outro mais tímido...e a afinidade verificar-se na mesma. E seria muito interessante se houvesse qualidades diferentes nos alunos que pudessem passar de um para o outro.

Entrevistadora: Pois. Um ser mais líder...

Entrevistada: Com toda a franqueza, com toda a franqueza nunca verifiquei isso. E se observarmos grandes pianistas a tocar a quatro mãos, acho que é justo dizer que numa grande, numa grande...quantidade de situações, os grandes pianistas mantêm a sua identidade musical e artística...e não mimetizam com o vizinho do lado. Só que têm a capacidade de se equilibrarem com o que o outro está a fazer...mas não é que haja uma transferência e uma adequação, ou uma alteração, da personalidade pianística ou musical de quem está a tocar. Não sei se-, seria muito interessante, mas não sei se é muito...nem frequente, nem expectável. Não sei se é.

Entrevistadora: Eu...

Entrevistada: A Martha Argerich a tocar, a Martha Argerich a tocar com o Kissin, é muito diferente da Martha Argerich a tocar com o Nelson Freire.

Entrevistadora: Sim, sim, sim.

Entrevistada: Mas não deixa de ser a Martha Argerich. Ou o Kissin, ou o Nelson Freire.

Entrevistadora: Eu já recebi algumas respostas afirmativas a esta pergunta, e houve uma que me ficou na memória, tinha a ver com a postura. Que isso acontecia, mas em relação à postura.

Entrevistada: Mas isso tem mais a ver com o gesto...mas isso tem mais a ver com o gesto para a produção sonora, de que eu falava. Não estamos a falar de qualidades, de cada um.

Entrevistadora: Sim. Sim, eu não quero condicionar a..., eu disse isto...

Entrevistada: Sim, sim. Eu estou a explicar do que estou a falar. Acho que tem mais a ver com a necessidade de adequar o gesto à produção, que é uma característica específica das quatro mãos...mais do que qualidades...de som ou de postura entre os elementos.

Entrevistadora: Certo. E lembra-se de algum caso específico de um aluno, que tenha tido um grande salto, uma grande evolução...graças ao trabalho efetuado a quatro mãos?

Entrevistada: Outra vez, para falar a verdade, não em relação a aspetos técnicos e interpretativos, mas em relação ao gosto, ao gozo, na fruição da música que faz.

Entrevistadora: Sim...

Entrevistada: Até porque, até porque...se o meu critério é procurar que a peça a quatro mãos seja mais fácil do que os desafios que se colocam a solo, para estimular a fruição

musical...então...a probabilidade de haver uma evolução em termos técnicos ou musicais, não é muito alta. Estamos a encadear as duas respostas, não é? Hm...o que eu acho é que a maneira como eles vivem a música, pode determinar alterações enormes. Para melhor. Para mais feliz, para mais...descontraído. É uma coisa boa.

Entrevistadora: Sim, é bom.

Entrevistada: Mas não tanto nos aspetos técnicos ou interpretativos.

Entrevistadora: Mais na, na...no seu posicionamento, não é? Em relação ao instrumento, em relação à música...

Entrevistada: Na vivência. Mais na vivência...do instrumento e da música. E do fazê-la com outros.

Entrevistadora: Pois.

Entrevistada: Quebrando um bocadinho, aquela noção que nós temos da solidão absoluta...do estudo de piano. Que é o que eu acho que é um fator muito pesado na questão psicológica do pianista.

Entrevistadora: Sim. É verdade.

Entrevistada: Lá está, não sei se o pianista escolhe o piano porque já é solitário, ou se fica solitário porque estuda piano [risos].

Entrevistadora: Pois [risos].

Entrevistada: Não vamos saber [risos].

Entrevistadora: O ovo e a galinha. Sim, sim.

Entrevistadora: É um bocadinho.

Entrevistadora: [pausa em que a entrevistadora observa que a sua única experiência de tocar em conjunto ocorreu já estando na universidade, corroborando a ideia do estudo de piano ser predominantemente solitário]

Entrevistada: Aliás, posso sublinhar uma outra questão, que é muito interessante. Que é...por exemplo, na escola [refere o nome da escola onde leciona] onde eu leciono. A música de câmara é uma disciplina informal, não curricular, que depende da boa vontade dos professores, e da vontade dos alunos. Não existe. Em termos curriculares. Portanto é possível o aluno ter feito todo o curso básico e secundário, sem nunca ter tocado com outras pessoas.

Entrevistadora: Hm, hm.

Entrevistada: E ninguém...aposto o que quiser, ninguém vai dizer que a prática de um músico com outros músicos não é essencial.

Entrevistadora: Sim...É consensual. Sim.

Entrevistada: Não é? E portanto, é curioso, não haver disponibilidade na escola, em termos curriculares, para que a música de câmara seja uma disciplina. Agora, se for uma disciplina, também acho que não deve ser feito na base da...usando uma palavra típica do português corrente, na base da carolice. Só porque eu toquei com outras pessoas, eu não sou especialista o suficiente para ser professora de música de câmara. O simples facto de ter feito música de câmara não me habilita a lecionar música de câmara com qualquer tipo de grupo. Certo? E portanto, se houver a disciplina de música de câmara, e se recorrer a professores que dominem a música de câmara só com base na sua prática pessoal, também não vai resolver o problema.

Entrevistadora: Então, no seu entender, o que é que...

Entrevistada: Que tenham uma boa prática de música de câmara, aprofundada, e que tenham estudado e aprofundado várias questões que estão envolvidas nas tipologias dos grupos. Por exemplo, é completamente diferente fazer um trio com piano e fazer um quarteto com piano.

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada: Não é só mais a viola [risos]. Não é só porque tem mais um elemento, não é? Há questões tímbricas e de produção sonora e de equilíbrio sonoro que mudam tudo. Não é linear, se num trio com piano o violoncelista está na barriga de um piano de cauda, ou se está mais para o pé do teclado. Não é indiferente, se de repente tem um violino e uma flauta, e ambos estão em pé ou estão sentados, a tocar com o pianista. E estas questões implicam alguma reflexão e algum estudo. Eu não me sinto capacitada, senão para fazer trabalho informal, com grupos de música de câmara. Porque é trabalho musical. Agora, música de câmara, disciplina, implica mais do que isso.

Entrevistadora: E conhecimento daqueles instrumentos, também.

Entrevistada: Exatamente. Exatamente. Eu sinto-me à vontade para fazer trabalho a quatro mãos...Porque é o meu instrumento, com as especificidades que eu já trabalhei, em várias situações, muitas vezes.

Entrevistadora: Sim.

Entrevistada: E posso dar ideias musicais, de coisas que eu fui aprendendo em outras tipologias, mas eu não sou uma professora de música de câmara...mas não me sinto capacitada, em termos objetivos, para ser professora de música de câmara.

Entrevistadora: Sim, sim. Agora falando das apresentações, das situações de performance. Alguns professores mencionaram que, tocando a quatro mãos, os alunos conseguem gerir

melhor o nervosismo, antes de se apresentarem em palco. A [refere nome próprio da informante] concorda?

Entrevistada: Não é um objetivo em si. Mas claro que sim. Não é por acaso que aos pequeninos eu digo que eles tocam comigo, porque há um sorriso, há um piscar de olhos, há o lembrar onde é a posição, há o corrigir, “Ai, a mão não é aí, que horror, é ali ao lado”. Claro que sim. Em absoluto, acho que é uma mais-valia muito importante de...iniciação à exposição em palco. Absoluta. Agora, não é um objetivo em si. Acontece, e é positivo, mas também pode acontecer o contrário. De repente se algum dos alunos se atrapalhar, e se essa questão não tiver sido estruturalmente trabalhada...o nervosismo pega, e é a barracada total.

Entrevistadora: Pois [risos]. Pois é.

Entrevistada: E depois, se os alunos, tendencialmente, como é o caso, normalmente a quatro mãos põem a partitura...OK, mas nenhum deles está a ler a partitura [risos]. Os pianistas não lêem partituras, pronto. No palco, então os dois a tocar de cor, e se não houve o treino estrutural de olhar para a partitura e ter liberdade olhando para a partitura, lá está, isto são conteúdos pedagógicos, objetivos...e se isso não for trabalhado de forma estrutural, não vai funcionar. Aí pega-se o nervosismo. Portanto, qualquer coisa que se trabalhe, tem de ser de forma estrutural, para antecipar as situações da performance. E não são em si o objetivo, mas devem ser antecipadas. Faça-me entender? O tocar com partitura, a reação ao erro, o resolver as situações, não pegar, entre aspas, o nervoso ao colega do lado. O saber que há sempre uma solução...o saber que, não sendo batoteiro, se pode repetir a mesma nota até que o outro encontre o seu sítio. O saber que se pode tirar uma mão e apontar para a partitura, sei lá.

Entrevistadora: Essa solidariedade.

Entrevistada: Essas coisas em si têm de ser trabalhadas. E não deixadas ao acaso para o palco.

Entrevistadora: Mas quando diz que têm de ser trabalhadas, está a dizer que provoca isso na, na sala de aula? Às vezes intencionalmente...

Entrevistada: Sim, sim, sim. Claramente. Claramente. Eu tendo a ter uma grande dificuldade em deixar a coisa ao acaso. E lá está, nas quatro mãos, como eu estava a dizer há bocadinho, sintome capacitada para fazer esse trabalho, mas...acho que é conteúdo de aprendizagem e conteúdo pedagógico antecipar as coisas que, normalmente, podem acontecer. E trabalhá-las em contexto de aula. Até mesmo, e agora vou dizer uma coisa

que pode soar um bocadinho obsessiva, até mesmo, quem é que leva a partitura, quem é que entra primeiro, quem é que dá a ordem da vénia, e quem é que vira.

Entrevistadora: Sim, sim. Tar tudo muito orquestrado.

Entrevistada: Não são coisas que devem ser deixadas à espontaneidade e ao acaso do momento. São tudo conteúdos...do trabalho das quatro mãos. Que eu, nas primeiras perguntas, não me lembrei...Ainda bem que esta pergunta veio. Mas é verdade, é verdade...pode ser uma mais-valia, e pode ser potenciada para o trabalho a solo. Mas outra vez...porque, anteriormente, a gente já tinha como critério as afinidades. E portanto, alguma cumplicidade, alguma solidariedade, alguma empatia entre os alunos, não é? Hm, e...não é circunscrita às quatro mãos, pode ser transferido para o trabalho a solo...mas são conteúdos a trabalhar.

Entrevistadora: Certo.

Entrevistada: Eu dou o exemplo, de uma coisa que eu fiz uma única vez na vida. Que foi...há dois anos...foi há dois anos, ter quatro alunos, muito amigos, muito amigos, muito amigos, que gostavam de, de-, que fizeram o percurso todo juntos, e que estavam à beira da desistência de dois deles. O que era normal, e era natural, e era expectável, e até posso dizer de alguma maneira, que era desejável, uma vez que dois deles estavam a atingir o seu topo de potencial, e que seria pena continuarem em grande dificuldade. Certo? E eles vieram-me perguntar “Não se arranja nada para nós tocarmos?”. E eu respondi “OK, eu tenho uma peça a oito mãos...eu tenho uma, eu tenho uma peça a oito mãos, mas quero que vocês vão à procura”. E achei inacreditável, eles foram à procura, pronto, tá bem, um deles. O mais desembaraçado. Na verdade o único rapaz, foi muito estranho (risos). Costumam ser as meninas a desembaraçar-se destas coisas. Neste caso, foi o rapaz que descobriu a peça, a oito mãos, não tive de fazer nenhum arranjo, a peça era divertidíssima, e pedi para eles trabalharem, em autonomia, cada parte. Hm...o rapaz depois fez uma partitura, porque a partitura da peça que ele encontrou tinha as partes todas separadas. Então, a parte do primo era só do primo, a parte do segundo era só...

Entrevistadora: Meu Deus...

Entrevistada: Pronto. Era tudo separado. E não era muito prático, por causa das entradas, certo?

Entrevistadora: Sim, sim.

Entrevistada: Então, o rapaz, que dominava espetacularmente o programa de edição musical, fez uma partitura com as quatro partes, de cada um, verticais. Espetáculo. E antes disso, o primeiro trabalho pedagógico e didático que nós tivemos, de uma hora e

quarenta e cinco, foi, decidirmos os cinco, onde é que se podia virar as páginas, e, as páginas dos quatro sozinhos, porque esta edição da partitura foi só na fase final, quando eles próprios descobriram que não era prático, ter uma partitura que não funcionasse. Mas então, o trabalho deles foi sempre com as partituras individuais. Montadas, para quatro. Ou seja, quatro páginas em cada momento. E o trabalho foi, ou seja, decidir as viragens, e fazer o corte e o cola de uma partitura viável para todos. A partitura estava tão mal editada, que cada um virava em compassos diferentes. Certo? Foi um bom desafio. Mas assim, loucura total. E pronto, posso dizer que, a aluna que desistiu, ficou super feliz, e desistiu no momento mais feliz da vida musical dela. Foi bom.

Entrevistadora: Sim. Sim. Bem...

Entrevistada: É isto.

Entrevistadora: É isto. Muito obrigada por ter falado comigo.

[entrevistadora interrompe a gravação]

Entrevista à informante 9

[entrevistadora e informante cumprimentam-se. entrevistadora agrade a participação da informante]

Entrevistadora: Vamos começar primeiro por umas perguntas assim de resposta mais direta, que é só para eu ter algum contexto sobre a [refere nome próprio da informante]. Hm, preciso de saber as escolas em que trabalha e há quanto tempo, mais ou menos.

Entrevistada: São as atuais, certo?

Entrevistadora: Sim, sim.

Entrevistada: Então, eu sou professora de piano no [diz o nome da escola e da região do país]. Estou no terceiro ano na instituição. Terceiro...terceiro ano na instituição.

Entrevistadora: E costuma dar piano quatro mãos a todos os níveis de ensino?

Entrevistada: Hm, eu dei mais-, era algo que eu gostaria de dar, mas sinto-, eu antes dava aulas no [diz o nome de outra escola onde lecionou, noutra região]. E lá...pela maneira como as aulas estavam organizadas, tive mais facilidade para o fazer. Por, por exemplo...no [diz o nome da escola atual], há um conjunto de constrangimentos. Já uma vez debati um caso sobre este assunto, e realmente...tempos letivos de quarenta e cinco minutos...torna-se, torna-se muito difícil. A não ser que o conservatório consiga dar horários, e consiga dar condições na sala de aula para que isso seja possível. No caso, em [diz o nome da escola atual], tem-se uma política que é, os alunos até aos dez anos têm aulas a pares, ao passo que em [diz o nome da escola antiga] não. À primeira vista pode parecer bom, porque há pares para fazer piano a quatro mãos, o problema é que muitas vezes os pares que colocam estão em níveis díspares. Ou seja, são pares por exemplo, de criancinhas de seis anos que acabam de entrar, com crianças de nove anos, e é preciso nós passarmos por aquele estádio todo...de, OK, agora [entrevistadora interrompe]

Entrevistadora: Sim, os pares não são pensados.

Entrevistada: Sim. Agora, curiosamente, poderia parecer mais simples...mas, só com essa discrepância, e com quarenta e cinco minutos letivos para conseguir suprir todas as necessidades, acaba por não ser. Em [diz o nome da escola antiga] eu experimentei fazer isso durante um ano...e...correu bastante bem. E notei que os alunos adquiriram uma série de competências que estavam a ter dificuldade em adquirir numa aula individual...Nomeadamente a nível de ritmo.

Entrevistadora: Pois. Bom...e quando falou em condições da escola...quando falou em condições da escola...estava a falar sobre o quê?

Entrevistada: Era, é sobretudo...nesse, a nível de sentir que quarenta e cinco minutos letivos não são suficientes. Nós temos de cumprir um programa, e a não ser que o programa para piano a quatro mãos seja inserido no programa do instrumento, no programa base, e muitas vezes não, não está, é raríssimo isso estar inserido no programa base do instrumento nas escolas...torna-se difícil, a partir de dada altura...até ao primeiro grau, Iniciação e primeiro grau, eles ainda têm mais ou menos a experiência, não é, e quando não é a quatro mãos é os acompanhamentos do docente com a parte deles, têm mais ou menos a experiência. Mas, do segundo grau para a frente, o repertório começa a complicar, uma pessoa tem que começar a cumprir aqueles programas, um Bach, não sei quantos estudos, não sei quantas escalas. A não ser que estivesse sistematizado e estivesse inserido no repertório...torna-se muito complicado, depois as peças ganham maior envergadura.

Entrevistadora: Sim, sim. Tem sido uma resposta transversal a toda a gente com quem eu tenho falado, os programas.

Entrevistada: Não, não, é mesmo, é mesmo isso. É...e perde-se imenso...no meu entender, acho que perde-se imenso.

Entrevistadora: E então, já deu, portanto, a nível de Iniciação...piano quatro mãos...e no Básico e Secundário também?

Entrevistada: Sim, dei, dei até ao quinto grau. Nos de [diz o nome da escola antiga]. Que eu tive um aluno de quinto grau, vi uma Sonata de Mozart a quatro mãos. Tentei fazer com todos, nesse ano, e, em [diz o nome da escola atual]-, lá está, em [diz o nome da escola antiga] eram aulas individuais...e era um meio mais pequeno, e eu conseguia mais facilmente, eu até pedia horas extraordinárias para fazer isso. “Vamos marcar uma aula extra...para ver não sei quê”. E agora, num meio urbano maior...já não tenho essa facilidade, não, não tenho feito. É só quarenta e cinco minutos e...e não dá, para esse tipo de trabalho.

Entrevistadora: Sim, sim. E nos seus anos de aluna...alguma vez tocou a quatro mãos?

Entrevistada: Hm, só no ensino superior...Quando estava no, pronto, no oitavo grau, nunca toquei piano a quatro mãos. Depois no ensino superior, e mesmo assim, na altura, depois houve...criou-se ali uma querela, foi porque...tinha de ser por vontade própria. Portanto, a música de câmara, portanto não era propriamente...parte do currículo, e mesmo assim...hm, na escola onde eu escolhi fazer isso criou-se uma querela que eu achei

engraçada. [refere o nome da escola onde teve uma experiência internacional]. Foi lá que eu comecei a fazer piano quatro mãos, e eu lembro-me que na altura criou-se um dilema...até...houve alguns membros do corpo docente que achavam que piano a quatro mãos não era música de câmara, e estou a falar a sério, “Ah, porque música de câmara tem ser três ou mais instrumentistas, senão é um dueto”...Isto acontece mesmo e...também dá assim um bocado que pensar. Pensar que, realmente, “ah, isso é um duo, dois músicos no mesmo instrumento, isso não é música de câmara”...mas lá se conseguiu levar avante, felizmente a maioria tinha juízo e considerou que piano a quatro mãos era música de câmara. Mas isto só para dizer que há, mesmo assim-, foi aí que eu tive a noção que havia grupos de músicos que achavam que piano a quatro mãos não é música de câmara como os outros.

Entrevistadora: Mas porque é que acha que isso acontece? Essa separação.

Entrevistada: Olhe, boa pergunta. Na altura o argumento que usaram foi que “Ah, música de câmara”-, felizmente, foi a minoria e foram só dois professores, “Ah, porque música de câmara são três ou mais instrumentistas, dois instrumentistas é um dueto”. Portanto, tinha que ver com o número, mas não sei se será apenas esse o...o argumento.

Entrevistadora: Pois, estou a pensar...Quero dizer, um pianista e um clarinetista, eles não consideram música de câmara? [risos] Estou-me aqui a perguntar...Mas sim.

Entrevistada: [risos] Eu acho que...isto é uma ideia pessoal, eu acho que tem um bocado que ver com aquela noção...posso estar profundamente enganada...por exemplo, muitas vezes nós vemos...por exemplo, sonatas para violino e piano, que aquilo é autêntica música de câmara. É música de câmara, só que, o piano é sempre visto como acompanhamento. Ou seja...pronto, percebe o que é que eu quero dizer?

Entrevistadora: Sim, sim. Percebo.

Entrevistada: Portanto muitas vezes são obras feitas de raíz, para os dois instrumentos, em que os dois instrumentos, apesar de um ter mais motivos melódicos, a nível da dificuldade e a nível de, de, de outros motivos, estão equiparados. Só que eu acho que é um bocado esse estigma de que o piano é, exclusivamente, um instrumento acompanhador. Então, talvez por causa disso, eles estejam acostumados a ver, violino e piano, em vez de ver aquilo como música de câmara, muitas vezes até é...eles vêem aquilo como violino e o pianista está a acompanhar. Não tem...não, não tem importância.

Entrevistadora: Sim...Sim, sim, pois é. É verdade.

Entrevistada: E então talvez isso...ajude um bocado a esse estigma, é quase como se fosse “Ah, piano a quatro mãos...parece que é um pianista a acompanhar o outro”. Não sei...só, só estou a fazer uma ponte, que poderá ser um bocado...essa a ideia.

Entrevistadora: Pois...Pois. É que podia ser...podia ser até uma distinção num sentido mais positivo, ou seja, como o piano quatro mãos-, estamos a falar de duas pessoas, a tocar no mesmo instrumento...podia ser feita essa distinção. Por ser o mesmo instrumento, tem especificidades que o resto, da outra música de câmara, não tem. Podia ser por aí...não sei. Hm...OK. Nas escolas onde trabalha agora, são muitos os professores que desenvolvem a abordagem a quatro mãos nas suas aulas?

Entrevistada: Hm, bom. Nós somos apenas duas docentes de piano, para um corpo de alunos bastante grande...E também noto na minha colega que não há, não há essa oportunidade para desenvolver...E ela então está ainda mais atulhada de alunos que eu, tem trinta e tal alunos, aquilo é uma coisa absurda e, e...não consegue. Não consegue mesmo.

Entrevistadora: Sim. Hm...O que é que despertou o seu interesse...em pôr os alunos a tocar a quatro mãos, então? Sendo que isto não é obrigatório, e é difícil...

Entrevistada: Teve mesmo que ver porque, foi na minha experiência de docência, no mestrado em ensino. Que tive de pegar, pegar num tema. E realmente, como eu tinha entregado a uma aluna de quinto grau uma sonata de Mozart a quatro mãos, eu pensei “Olha, já agora, porque não?” Então fiz esse trabalho durante esse ano, com os alunos e com resultados bastante, bastante positivos. E na altura, na reflexão desse trabalho, lembro-me que na altura sugeri-, era possível-, uma pessoa tem de colocar maneiras de colmatar o problema. Que é das duas uma, ou os conservatórios optavam por um modelo de quarenta e cinco mais quarenta e cinco...minutos, porque alguns conservatórios começam a adotar esse modelo. Por exemplo, agora aqui perto, o [refere nome de uma escola] tem um modelo de aulas de quarenta e cinco mais quarenta e cinco, sendo que, os, o segundo grupo de quarenta e cinco minutos letivos é com dois alunos...a ter aula em simultâneo, e aí sim, dá espaço para fazer piano a quatro mãos. Os, os alunos têm noventa minutos de instrumento, letivos, quarenta e cinco minutos individuais, quarenta e cinco minutos com o colega. Só que, lá está, são menos alunos por docente, eles têm de contratar o quê, mais docentes de piano. E também a gente compreende que não...que no panorama em que as coisas se encontram é muito complicado. Era a primeira solução. Uma segunda solução, também na altura, na reflexão, pensei que se poderia arranjar uma solução com sobreposição de aulas. Por exemplo...temos aqui, em vez de ser quarenta e cinco minutos

letivos, optar-se pelo modelo de sessenta minutos letivos, por exemplo. Uma hora aqui, uma hora aqui, sobrepunham durante quinze minutos dois alunos, e aqueles quinze minutos podiam ser exclusivamente, nem que fosse uma peça muito curta, mas exclusivamente para desenvolver trabalho de, de piano a quatro mãos. já requeria menos gastos financeiros da parte dos conservatórios, já requeria...menos pessoal docente, apesar de ser, ia haver ali um excedente, no horário, mas nunca seria tão grande como com esse modelo de quarenta e cinco mais quarenta e cinco. De...realmente...acho, mesmo isso, por outras colegas e tudo...a maneira como o ensino está estruturado nas escolas e depois...a questão dos horários com as outras escolas, e os professores estão cheios de alunos. E muitas vezes os conservatórios não querem contratar mais docentes...torna esse tipo de trabalho muito difícil de ser executado. Mas é [imperceptível]. Os que eu conheço.

Entrevistadora: Sim. Imagino. Hm, considera importante que isto comece logo no nível de Iniciação? A prática do piano a quatro mãos.

Entrevistada: Sim, considero. E, lá está, a Iniciação acaba por começar, em certa medida, mais com os acompanhamentos do professor do que com o aluno. Em certa medida...podemos considerar aquilo já um estado embrionário, apesar de não ser com um colega, os desafios seriam outros...Mas sim, considero. Porque notei...sobretudo em graus mais, mais baixos, eles no início estão a aprender, têm muita dificuldade em compreender os conceitos da pulsação, e os conceitos da subdivisão das figuras. E notei que com o trabalho a quatro mãos, eles ganhavam muito mais essa noção da subdivisão, essa noção da, de ter que manter a pulsação, é essencial manter a pulsação, senão vai cada um para seu lado.

Entrevistadora: Sim, sim.

Entrevistada: E que...aprendiam, e também a nível de controlo do instrumento. Também notei muitos benefícios. “Agora é o teu colega que vai fazer aqui o motivo X e tu neste motivo Y vens mais para trás. Vais ter de te controlar, para deixar o teu colega estar mais em evidência. Agora ao contrário”, ou seja, exige...uma maior presença sobre-, o que eu sentia era que lhes exigia muito mais concentração, muito mais presença sobre o, sobre o instrumento do que num repertório a solo...foi o que eu, foi o que eu senti. E que os beneficiou. Foi uma boa experiência.

Entrevistadora: Sim. Até porque os miúdos nessas idades, eles aprendem de uma forma...menos verbal.

Entrevistada: Sim.

Entrevistadora: Então...é mais plástico, não é? Aprender a fazer, ali a tocar com o outro professor, com o professor, aliás...em vez de eu ter de estar a explicar a uma criança de seis anos como é que se sente uma pulsação, sim.

Entrevistada: Sim, exato. Eu tive alunos, mesmo de primeiro grau, já tinham dez, que tinham uma dificuldade...em, em perceber a subdivisão da semínima para a colcheia, que resolveram a tocar a quatro mãos.

Entrevistadora: Pois.

Entrevistada: Não conseguiam...muito bem pen-, sub-, “Agora é a meio, duas para um”, que não conseguiam tocar duas colcheias, eram rápidas demais ou lentas demais e, mesmo assim, a tocar a quatro mãos, acabaram por resolver o problema.

Entrevistadora: Sim. E no momento em que está a formar os pares, para tocar, costuma ter em conta...a afinidade pessoal, que observa entre aqueles dois alunos?

Entrevistada: Por acaso não, normalmente tenho em conta, mais, as personalidades. “Será que a personalidade deste, se vai coadunar com a personalidade daquele?”.

Entrevistadora: Sim, não tanto se gostam um do outro, não é?...

Entrevistada: Sim, não tanto se gostam um do outro, porque há situações em que gostam um do outro e depois acabam, precisamente, por gostar um do outro [a entrevistadora percebeu que a informante se esqueceu de um “não”], então...na altura, foi mesmo com base em personalidades. “A personalidade deste, se calhar vai casar bem com a personalidade daquele”.

Entrevistadora: Hm. Pois, por acaso...eu quando estava aqui a pensar nas perguntas para fazer, quando pensei na afinidade pessoal...eu depois pensei “Mas será também que isto é bom? Será que isto não é uma coisa que depois pode também distrair os alunos e...é mais galhofa que outra coisa?”

Entrevistada: Acho que varia. É, se os dois quiserem a mesma coisa, tipo duas meninas, foi...foi misto, a afinidade pessoal e a personalidade, só que, as duas eram melhores amigas de escola e tinham as duas um espírito altamente competitivo, de um ponto de vista saudável. Eu sabia que não ia correr ma-, não correu, porque, elas de uma maneira muito saudável, se a colega, e que era a melhor amiga, fizesse melhor do que ela, a outra queria fazer igual. Ou seja, nesses casos acaba por funcionar. Agora...lá está, eu acho que tem que haver um bocado o fator personalidade, não é o...A pessoa tenta perceber, a personalidade do aluno, será que isto vai funcionar, às vezes não funciona. E sobretudo, difícil é garantir que o colega não vai estragar o trabalho do outro. Às vezes...há gente-, tantas vezes acontece, nós até achamos que fazemos um bom par, e depois há um que vai

arrastando, e o outro até se esforça, e o outro vai arrastando...e...Eu iria mais para o fator personalidade e...do que propriamente afinidade. Até é uma maneira de fazerem amigos novos.

Entrevistadora: [risos] Sim. E já alguma vez teve de mudar um grupo, por perceber que aqueles dois elementos não estavam a funcionar bem? Hm, em termos...pessoais, ou em termos musicais, mesmo.

Entrevistada: Hm, como eu só fiz esta experiência durante um ano...não tive essa necessidade, mas...eu, para o mestrado em Ensino, tive de fazer o estágio [refere o nome da escola onde estagiou], e então pude assistir a algumas dessas aulas...e, aí vi...pronto, como havia esse modelo de quarenta e cinco mais quarenta e cinco, eu aí vi que...realmente, havia pares que não funcionavam por causa do desleixo de um. Mas eles não mudavam os pares mesmo. E eu até consigo compreender, porque são manchas horárias que são feitas...também em conformidade com os horários da escola. Torna-se muito difícil, a meio do ano letivo “Olha, agora este aluno vai tocar com o outro”. Uma pessoa vai...vai gerindo o que se pode, e para o ano já sabe, “Não voltamos a meter os dois juntos”.

Entrevistadora: Sim. Acha que o facto de o aluno poder praticar, a mesma peça, com vários parceiros, portanto, imaginemos que um aluno tem um pai que também toca piano...que o facto de poder praticar com o pai em casa, hm, interfere de alguma maneira, no tocar com o colega, na sala de aula?

Entrevistada: Hm, eu acho que sim. Porque eu tive alguns, poucos, alunos, que tinham...encarregados de educação que tinham bases de instrumento, e que até tomavam iniciativa “Vou tocar”, por exemplo, essa aluna de quinto grau, a mãe tinha o oitavo grau de piano...então, fora da aula, ela tocava a minha parte com a filha. Então eu notei, sim, que era uma mais-valia, quer a nível de montagem da peça, e...e a nível de incentivo, que eles gostavam de tocar com os pais. E chegavam contentes à sala “A minha mãe toca isto comigo”, às vezes até mesmo as Iniciações, só, aqueles acompanhamentos muito simples, que eles gostam daquela coisa de o encarregado de educação também estar a participar. Acaba por se tornar mais um momento lúdico, do que um momento de estudo, pronto. Só que são poucos.

Entrevistadora: Hm, hm.

Entrevistada: Não é para todos...Mas acho que é importante.

Entrevistadora: E com que critérios é feita a distribuição de partes? Como é que decide quem é que faz o primo e quem é que faz o segundo?

Entrevistada: Hm...Bom, nós tentamos-, na altura, na altura foi tudo assim muito experimental da minha parte...eu simples-, o que eu fiz na altura foi, bem, [impercetível], como é que eu escolhi a distribuição. Eu olhava, bem, com base no grau do aluno. Com base nas competências...técnicas que o aluno tinha, mas também com base no que é que o aluno pode aprender daqui.

Entrevistadora: Hm.

Entrevistada: Até mesmo o tempo que tinha, que eu tinha noção que eles não iam ter muito tempo para fazer aquilo. Então tinha...lá está, não a-, tinha de ter mais condições e, lá está, eu tive que fazer tempos extraordinários, para conseguir montar repertório a quatro mãos, porque senão não ia conseguir, mais trinta minutos à segunda-feira...não era possível, então, no meu caso, teve de ser com base num certo imediatismo, “Será que ele vai conseguir montar isto sem exigir demasiado tempo? Nós já temos um programa para montar, durante o, durante o ano”. Mas eu diria que, acho, acho que é isso, é o que é que o aluno pode aprender daqui. Também foi muito com base, hm, por exemplo, eu propositadamente, esse aluno tinha dificuldade na subdivisão de colcheias e semínimas [pausa devido a problemas de ligação da internet]

Entrevistadora: [dirige-se à informante pelo seu nome próprio], eu deixei de ouvir quando falou das semicolcheias.

Entrevistada: Ah, como esse aluno tinha problemas na subdivisão para a colcheia, eu propositadamente dei uma peça que exigia que ele interiorizasse a subdivisão, mas que não fosse demasiadamente complicada, para não estragar o trabalho do colega.

Entrevistadora: Sim, sim. Pois.

Entrevistada: Portanto uma pessoa arranja ali um equilíbrio, para de certa forma não prejudicar, mas também garantir que outro consegue...tirar algum sumo da experiência, não é. Encontrar esse equilíbrio e esse conjunto das personalidades, é, às vezes é difícil.

Entrevistadora: Sim, sim. E quais são as dificuldades mais recorrentes, ou os aspetos mais desafiantes que observa quando eles tocam a quatro mãos?

Entrevistada: Eu diria que o mais desafiante, logo, quando eles tocam no princípio é conseguir, primeiro, que eles comecem ao mesmo tempo. (risos) E em segundo, que mantenham uma pulsação estável. Acho que é o...o centro do problema.

Entrevistadora: Pois. Manterem a pulsação igual, não é? Entre os dois, manterem igual entre os dois.

Entrevistada: Sim. Sim. Porque depois um hesita, noutra as subdivisões não estão bem feitas, e depois não pode haver hesitações. E depois há aquela coisa, “Olha, tu anda para

a frente [imperceptível] E depois o edifício já caiu” Quando se anda para a frente...essa, essa pressão, depois os alunos não se conseguem encontrar, e eu acho que o mais difícil é mesmo isso, é...pô-los sincronizados, no mínimo, não é. Se houver notas ao lado, dinâmicas ao lado, mas conseguir que pelo menos comecem ao mesmo tempo, e acabem ao mesmo tempo. É capaz de ser o, o mais difícil.

Entrevistadora: Sim. E que, que estratégias é que utiliza para resolver isso?Hm...o que é que faz?

Entrevistada: Hm, na altura...eu fazia, pronto, fazia como nas aulas individuais, eu dividia a peça por partes. “Agora vamos dividir a peça como se fosse um puzzle, pronto. Temos aqui estes quatro compassos, vamos só tocar estes quatro compassos. Agora estes quatro compassos. Agora quatro mais quatro. Vamos unir esses quatro compassos” Ou seja, assim aos...às pecinhas do, do puzzle. E às vezes quando a coisa não saía, pronto, eu marcava um ensaio só com um, “Tu escusas de vir, eu venho só com o teu colega”. É só-, porque às vezes é difícil, porque às vezes o outro também tem dificuldades para ultrapassar e às vezes aconteceu eu ter de dispensar um, “Olha, não venhas”, para ser mais imediato para o outro perceber qual era o produto final que devia sair ali daquela secção. Porque é, às vezes-, dificuldades dos dois para gerir, torna-se um bocado...E depois também acho que há um bocado esta questão, que é, o, o piano...é um instrumento muito solitário. Por natureza. Nós temos pouquíssimas oportunidades de fazer música de conjunto. Também por causa da, da logística do instrumento, temos muitas dificuldades. Eu até ao oitavo grau, como disse, nunca fiz piano a quatro mãos. Fiz só no superior, e teve de ser em música de câmara, por, por vontade própria. Felizmente tive experiência de conjunto e de música de câmara porque eu também andava no violino, mas se não tivesse andado no violino, eu nunca teria tido a experiência de tocar em conjunto. Muito esporadicamente, os conservatórios, pronto, o conservatório onde eu andei e aqueles em que eu lecionei, muito esporadicamente, “Ah, precisamos de um aluno de piano para acompanhar um grupo de cordas”, mas não é...não é...a dinâmica da peça é “Nós precisamos de um piano para acompanhar aquela peça em específico num determinado momento”, não é...não é a mesma coisa.

Entrevistadora: Pois. Novamente, novamente aquela questão do piano a acompanhar, não é? Do piano...

Entrevistada: Exatamente. O piano dá esse suporte harmónico, e também, por uma data de constrangimentos, não é, é muito mais fácil meter...cinco violinos na mesma sala...

Entrevistadora: Sim. [pausa devido a problemas de ligação à Internet]

Entrevistada: Também por questões logísticas, eu compreendo, é muito mais fácil meter cinco violinos do que cinco pianos na mesma sala.

Entrevistadora: Sim. Sim, sim.

Entrevistada: [cortes na reprodução do som] Novamente a questão financeira. Porque lá está, uma pessoa facilmente faz um grupo de cordas, e mete seis, sete alunos em simultâneo na mancha horária. Uma pessoa faz música de câmara com pianos...sabe que, a nível de equilíbrio, o número de alunos vai despender dinheiro e tempo...vai ser sempre mais dispendioso. A não ser que façamos um grupo, de pianos, seis, sete pianos. Mas pronto, não há meios físicos para fazer isso.

Entrevistadora: Sim. E salas desse tamanho, e tudo mais. Hm, lembra-se de algum caso em que tenha havido um salto muito grande, na evolução de um aluno, graças ao trabalho efetuado a quatro mãos?

Entrevistada: Sim. Ora...só estou a tentar perce-, muito grande...Eu acho que assim...o mais notável foi mesmo...os alunos que tinham dificuldades com a subdivisão, também por falta de estudo, um não conseguia interiorizar...notei ali um salto, um salto grande. E mesmo em qualidade de som, também notei que melhoravam. “Olha, precisas de tocar com mais...estás a tocar muito abafado”. Mesmo ao nível do trabalho de som, notei resultados, notei benefícios.

Entrevistadora: Que amplia?

Entrevistada: Sim. De controlo de som, e de qualidade de som. Muitas vezes os alunos iniciantes de primeiro grau têm sons muito...muito frágeis, não têm aquele...ainda não conseguem controlar bem o peso para a tecla.

Entrevistadora: Sim. Sim, sim.

Entrevistada: Notei. “Olha que o teu colega está-te a abafar, estás a ficar completamente esmagado, preciso mais não sei quê”. Depois notava que, no repertório solo, que isso se tornava visível. Esses...esses benefícios.

Entrevistadora: Sim. E já, já alguma vez reparou...já alguma vez aconteceu uma transferência de qualidades? Uma transferência de características entre os alunos daquele duo?

Entrevistada: Sim. Para o bem e para o mal. Infelizmente.

Entrevistadora: Pode desenvolver?

Entrevistada: É para o bem e para o mal, já me aconteceu que...um aluno...no caso, duas alunas, lá está, e no caso, ambas eram melhores amigas, coloquei as duas juntas, a conversa da afinidade, e até eram duas alunas com potencial, em que até tinham bons resultados nas aulas a solo e aquilo-,...A fazer piano a quatro mãos, há sempre uma

personalidade dominante. E a personalidade-, no caso, quando eu percebi-, a aluna que tinha a personalidade dominante...era...não era para...pronto... era para estragar. E então a outra, por afinidade...ia atrás. E então esse par...foi um falhanço. Não consegui mudá-las a meio do ano, porque depois houve choro, e porque depois não sei quê, “Ah, sim, são melhores amigas”, e eu fiquei com pena...E acho que foi o que correu pior.

Entrevistadora: Pois.

Entrevistada: Foi precisamente esse. Houve uma troca de...

Entrevistadora: Sim. A pessoa que era mais líder não estava a...pronto, a passar boas ideias, né, musicais e...sim.

Entrevistada: Exatamente, e depois a outra imitava-a. E depois como há grupos em que um tem uma personalidade muito dominante, e outro tem uma personalidade mais...mais esponja, absorve facilmente o meio em que está. Foi o par mais complicado que eu tive, durante o ano, e eram-, e que eu achava que ia correr maravilhosamente bem.

Entrevistadora: Pois. Às vezes há umas surpresas. E, que repertórios...é que prefere abordar, no trabalho a quatro mãos?

Entrevistada: Hm...Infelizmen-, eu infelizmente não, como ainda não tive oportunidade para arrumar muito repertório, mas...Mozart tem sonatas muito interessantes para piano a quatro mãos. Há reduções de-, também há imensas reduções, seja de Mozart, seja de Bach, seja de obras, seja de [impercetível], para piano a quatro mãos. Repertório romântico, também há imensas [cortes na reprodução do som]. Eu até lhe posso enviar, um repertório imenso que eu tenho algures...É um mundo. Eu também descobri, é um mundo imenso...de possibilidades para piano a quatro mãos. Se não foi feito de raíz, com, pelo menos adapt-, pelo menos, reduções de trabalhos. Sobretudo do século XIX, não é, a gente pensa...faz sentido. Aquela questão toda da música doméstica, das pessoas poderem fazer música em casa. Há uma carrada de-, Há os concertos de Brandenburgo de Bach, reduzidos para piano a quatro mãos, é, é, há imensa coisa. E a gente só se apercebe do, da avalanche...de material que tem, depois de se interessar e fazer esse trabalho durante um ano. É realmente, uma pessoa nem sabe por onde há de escolher. Há imensas opções.

Entrevistada: Sim. E, no nível de Iniciação, o que é que costumava... o que é que costuma dar?

Entrevistadora: Hm, eu Iniciações [cortes na reprodução do som]. Eu tenho mais Iniciações agora no [diz o nome da escola atual onde trabalha], e, como disse, no [diz o nome da escola atual onde trabalha] não estou a ter oportunidade de fazer esse trabalho. Mesmo nos alunos que ficam a par, porque, são-, eu às vezes sinto-me um médico,

“Próximo cliente, próximo cliente, próximo cliente”, não é, a pessoa tem um bocado esse, esse trabalho despersonalizado. São níveis muito díspares e um meio urbano muito mais dinâmico... Um aluno de seis anos, que começou agora a aprender piano, não vai conseguir tocar com um aluno de nove, que começou o ano passado. [cortes na reprodução do som]. Por isso, a nível de Iniciação, sem ser a maioria dos alunos que eu tenho agora, sem ser duetos [cortes na reprodução do som].

Entrevistada: Sim. Ai... Considera que é difícil encontrar repertório bem escrito e didático, ao mesmo tempo?

Entrevistada: Não, porque... como a opção era tão vasta... não, não senti que fosse difícil. Não digo que não haja repertório, sobretudo agora... às vezes nós encontramos reduções para piano a quatro mãos, “Professora, quero tocar isto?”, “Vou experimentar e pensamos” e vemos “Mas quem tocou isto experimentou?”, e a gente repara claramente que não experimentou tocar aquilo. Mas eu acho que... não digo que seja tudo bem feito, mas... senti que a oferta é tão grande e imensa, que... não acho que haja dificuldade, e dificuldade variado e adequado às necessidades de cada um.

Entrevistadora: Sim. Hm, nos alunos mais velhos, sente que o piano quatro mãos pode ajudá-los a... tornarem-se um bocadinho mais autónomos em relação ao professor? Por exemplo, conseguirem começar a dialogar entre os dois, acerca de... questões de interpretação... Sente que isso acontece?

Entrevistada: Hm, acho que não tenho dados suficientes para responder [cortes na reprodução do som persistem. entrevistadora pede que informante mude para o telemóvel]

Entrevistada: Estava a dizer que acho que não tenho dados suficientes para responder a esta pergunta, porque o grau mais avançado que eu consegui lecionar até agora foi o quinto grau, foi, e foi a primeira vez que a aluna tocou repertório a quatro mãos. Nunca tinha tocado.

Entrevistadora: Hm, hm.

Entrevistada: Portanto, a nível de experiências estava tão verde como os outros, pronto, apesar de ter... mais competências... que os parceiros mais, mais jovens. Tive dois alunos de quinto grau e não tinham, nunca tocavam piano a quatro mãos antes, portanto não posso dizer que tenha havido um fio condutor, para eu dizer que notei que, ao longo do processo de desenvolvimento deles, que-, portanto foi uma experiência nova para toda a gente. Nunca tinham feito.

Entrevistadora: Portanto, e nesses alunos, hm, ou nos mais **novos**, pronto, nos alunos que põe a tocar a quatro mãos, já percebeu alguma resistência...de um em relação às ideias do outro, ou algum problema devido aos níveis de protagonismo, que cada um deve ter?

Entrevistada: Curiosamente durante o ano em que fiz isso, não, não tive nenhum caso...Não digo que não possa acontecer, mas não tive nenhum caso em que até eram bastante bem mandados, era [imperceptível], não tive esse problema, mas não digo que não possa, lá está, personalidades, não digo que não possa acontecer. Acho perfeitamente possível.

Entrevistadora: Sim. Hm, em que medida acha a prática a quatro mãos redundante, em relação à música de câmara...ou se acha que é complementar? Mais complementar que redundante.

Entrevistada: Bom, eu considero quatro mãos música de câmara. Portanto, nem sequer consideraria pensar que piano a quatro mãos é complementar à música de câmara, para mim piano a quatro mãos já é música de câmara, não é um complemento. Já é um, já é um agrupamento de música de câmara. Isto, lá está, não sei...

Entrevistadora: Sim, mas, em relação a outras formações, então? Em relação a forma-, a outros grupos de música de câmara, em que medida é que acha que pôr os miúdos a tocar a quatro mãos pode ser redundante, sendo que eles se calhar já tocam com um violino, ou um clarinete, ou...?

Entrevistada: Há outro tipo de dificuldades, a começar pela própria mecânica do instrumento. É, é sempre mais fácil nós conseguirmos colocar dois instrumentos diferentes a tocar a par, do que dois instrumentos iguais, eu acho. Porque...o ataque é o mesmo, começo logo por aí. Uma coisa, é um piano e um violino, logo um ataque da pressa, haver logo, nem que seja um milimétrico de segundo, haver logo ali um desencontrozito, ninguém toca, porque o ataque é diferente. Uma coisa, e outra, e quem diz piano a quatro mãos diz dois violinos, duas flautas, há logo ali uma entrada ou desencontro qualquer, toda a gente fica a saber. A partir do momento em que temos dois instrumentos iguais temos mecânicas iguais, e temos dificuldades iguais. O que quer dizer que há uma dificuldade acrescida para suplantar as dificuldades associadas à mecânica desse instrumento. Portanto eu acho que não substitui. Se era essa a pergunta...

Entrevistadora: Hm, hm.

Entrevistada: Acho que não, não substitui, tem...tem dificuldades muito específicas.

Entrevistadora: Sim. Hm, que estratégias costuma utilizar para promover que os alunos se oiçam melhor um ao outro?

Entrevistada: Ok. Começa...o que eu fiz na altura, só posso falar desse ano, não é, que foi o único ano em que eu consegui fazer isso o ano letivo inteiro...Hm, comecei pela identificação da, da melodia. “Olha, qual é a melodia principal? É esta. Agora o teu colega, onde é que fica a melodia do teu colega? É para aqui. Portanto, o que é que eu vou ter que ouvir mais? Vocês é que sabem. Então vou ter que te ouvir aqui.” Depois, também acho que passa muito, mas isso também, nós já trabalhamos muito, não é, nas aulas de instrumento individuais, definição de níveis...sonoros. O que é que eu quero ouvir mais, o que é que eu quero ouvir assim. O que é que eu quero ouvir menos. Isso já são competências que, lá está, que se passa nas aulas de instrumento a solo, e que ali têm realmente uma oportunidade de aplicar. “Olha, tás a ver aquela noção dos níveis sonoros, aquilo que nós falamos nas aulas? Agora vamos aplicar aqui, mas de outra maneira. O que é que eu quero ouvir mais, o que é que eu quero ouvir menos? O que é que eu quero ouvir assim-assim”. Temos de usar a metáfora do bolo, quando eles não percebem muito bem os níveis sonoros, uso muito a metáfora do bolo. “Quando tu comes um bolo, um bolo é feito por...pela massa do bolo, que é feita de muitas coisas, mas aqui nós focamos na massa do bolo. Depois é feito pela cobertura, pelo menos se for bom e não apenas pão de ló, tem que levar açúcar, tem que levar fermento. É claro que vai só, é claro que vai levar...à vista do olho, a quantidade de fermento que o bolo vai levar vai ser sempre muito inferior à quantidade de massa que o bolo tem. Só que isso não quer dizer que o fermento seja menos importante. Se eu não colocar fermento no bolo, ele não cresce.”

Entrevistadora: Hm, hm.

Entrevistada: “Portanto é aquela coisa, na sua quantidade certa. E isso não tira importância, não é por estares a fazer menos aqui, que a tua parte é menos importante que a outra. É o mesmo que no bolo, se não colocares açúcar no bolo, o bolo não vai saber a nada, mas se colocares açúcar em excesso, não vais conseguir comer à mesma, o bolo vai ficar tão doce que vai ficar enjoativo. Portanto é um bocado a mesma coisa. Não é aquilo que se faz mais ou aquilo que soa mais que é necessariamente mais importante, no sentido lato. É, é cada coisa na sua quantidade certa, no momento certo.” Eu acho que eles percebem a ideia, então acabam por não...

Entrevistadora: Pois. [risos] E costuma usar gravações? Para trabalhar a unidade entre os dois.

Entrevistada: Não, não costumo usar gravações, mas descobri, com o confinamento, que as gravações podem ser uma mais-valia no estudo do instrumento, e estou a aplicar este ano. Não mesmo para o quatro mãos, mas mesmo para as aulas...a solo, hm...isso foi uma das grandes vantagens do confinamento e do ensino à distância, foi eu nunca me

tinha apercebido do potencial da gravação...até precisar de começar a usar gravações, com o ensinamento à distância. Portanto eu não usei na altura, mas se fosse hoje usaria.

Entrevistadora: [risos] E agora estamos a chegar à última pergunta. Hm, no seu entender, quais são os maiores benefícios do quatro mãos? Hm, mas tente pensar naqueles que são mesmo exclusivos do quatro mãos. Porque há muitos que são transversais a música de câmara no geral, não é? Mas assim naqueles mais específicos.

Entrevistada: OK. Então...eu começaria logo pelas dificuldades mecânicas associadas a duas pessoas estarem nesse ou noutros instrumentos iguais, não é só dois pianos, as duas pessoas no mesmo instrumento, as dificuldades mecânicas, o ataque igual, a articulação igual. É que depois já nem sequer há aquela coisa de eu fazer o stacatto mais curto ou não sei quê, tem que ser igual, tem que haver...coerência, de articulação, ainda por cima no piano, que é um instrumento tão mecânico. É que é tão mecânico, é...tem mesmo-, as articulações têm de ser iguais, o fraseio tem de ser igual, senão toda a gente vai notar que vocês estão apenas a tocar no mesmo objeto, e que não estão a fazer música de câmara. Hm, portanto, são as dificuldades associadas à igualdade mecânica de se tocar no mesmo instrumento. Dificuldades espaciais. Eu não vou dizer que é fácil, não é, “ai, o cotovelo, agora vou mais para aqui e não sei quê e chega para lá”, é sempre difícil. Toda aquela gestão espacial, que a gente tem de suplantar a nível de dedilhação, “Olha, não vai ser muito fácil, mas como vocês estão aqui a tocar na mesma oitava, vamos tocar com a parte exterior da mão, e o teu colega também vai tocar com a parte exterior da outra mão, senão vão tocar, vai acontecer uma coisa assim, e a gente não quer”. Até a nível de, de articulação, não é de articulação, a nível de dedilhação, e se calhar, posterior, de articulação, pronto, está bem, também tem outro tipo de obstáculo porque nós temos um espaço para gerir, não é. A gente sabe que não é simplesmente “agora esta metade é para mim, aquela metade é para ti”. Torna-se realmente difícil...é quase invasivo do espaço pessoal. Até eu, quando fiz, não é, sou uma pessoa adulta, quando fiz piano quatro mãos e às vezes o meu colega vinha muito para cima de mim, eu até parecia-, nós sentíamos é, quando eu fazia, por exemplo, o secondo e ele o primo, e vice versa, dava-me às vezes-, “eu até tenho dificuldade em tocar com o braço direito” e ele dizia-me “e eu tenho dificuldade em tocar com o braço esquerdo”, e já éramos pessoas adultas [risos].

Entrevistadora: Sim, sim [risos]. Uma pessoa acaba por ter de fazer a música, não é, mesmo em posições mais desconfortáveis.

Entrevistada: Exato. É uma gestão de espaço às vezes desconfortável, às vezes dedilhações mais desconfortáveis mas que acabam-, acaba por ser um desafio que acaba por trazer

benefícios a-, lá está, é outra coisa muito específica, há dois violinos, tu estás num espaço e eu estou no meu, nós estamos ali um bocado apertados e às vezes temos um bocado dificuldade, e eu tenho de dizer “Olha, precisas de atropelar o teu colega? Atropela-o” [risos] “Atropela-o, vais ser atropelado, desvia-te antes”, porque tem que haver um bocado aquela... “Ah, mas assim eu vou bater no meu colega”, “Pronto, bate no teu colega com o braço, ele não se importa”. Nós não podemos estar a fazer piano a quatro mãos com medo de tocar no outro. Aquela coisa, aquela sensação “Ai, toquei-lhe no dedo”, para aqueles que não estão habituados eu tenho de dizer “Olha, passa à frente, vai acontecer muitas vezes” [risos]

Entrevistadora: [risos] Pois, pois. Eu estou agora a pensar, essa questão de tocarmos uns nos outros, que agora com esta, pronto, com o distanciamento social...pronto, e tocar a quatro mãos parece uma coisa agora...de outro século, não é.

Entrevistada: Mas eu conheço pessoas para quem isto não é nada invasivo. Eu era uma pessoa em que, pronto, isso para mim era um bocado invasivo. Pronto, até para mim foi bom, não é. Que tocavam-me com o dedo mindinho, ficava assim [simula gesto de embaraço]. “Vai acontecer. Tens de começar a tolerar”. “Pronto, está bem”.

Entrevistadora: Sim, sim [risos]. Pronto, eu já terminei a entrevista, já não tenho mais perguntas, mas se a [refere o nome próprio] quiser dizer alguma coisa...que ache, pronto, interessante...

Entrevistada: Eu ach-, eu até acho que falei demais. Porque eu queria debitar tudo, queria dar a experiência toda, para ver se, se tira alguma coisa que possa ser útil para o seu relatório. Mas...eu diria, eu só concluiria, só com um apanhado, que é...devia fazer parte, idealmente, com outras condições e com outros recursos, físicos e humanos, devia fazer parte do currículo...de, do currículo instrumental. Mas também compreendo que não seja possível implementar, devido aos constrangimentos financeiros dos conservatórios, que levam a...constrangimentos a nível de pessoal, constrangimentos a nível instrumental e, porque, realmente, a conclusão acho que é uma, embarcar...numa aventura de colocar piano a quatro mãos no currículo vai sempre exigir mais tempo do docente, mais tempo letivo do docente, o que quer dizer que vai exigir sempre, mais...recursos financeiros, para pagar aquele tempo do docente. É uma inevitabilidade. Seja por um modelo de quarenta e cinco mais quarenta e cinco, como no [repete o nome da escola anteriormente citada] e alguns conservatórios começam a aplicar, só que, lá está, o docente em vez de ter vinte alunos só pode ter dez. Portanto, isso implica...duplicar o número de docentes em serviço. Ou então lá está, sobreposição. Sessenta minutos letivos, quinze minutos, às vezes

só aqueles quinze minutos podem não dar para fazer assim uma peça muito grande, mas às vezes só o facto de se fazer alguma coisa...se calhar já...já, já se consegue fazer alguma coisa.

Entrevistadora: Sim, sim. É complicado. Eu ontem quando falava com outra professora...nós também falámos sobre esta questão, do tempo letivo, do programa...eles depois têm provas, uma Janeiro e depois a outra no final do ano. Eu não sei como é aí.

Entrevistada: **Aqui nós fazemos periódicas. Periodicamente, em [refere o nome da região].**

Entrevistadora: Pois, por período. É, ainda pior, não é [risos].

Entrevistada: **Em [refere o nome da outra região] não, fazem semes-, fazem dois turnos, não sei bem que nome dar a isso, é que não é bem semestres...**

Entrevistadora: Sim. Sim. Pronto, e ela falava que isso tem que ser mais flexibilizado...pronto, sei lá...pôr provas noutra...devia haver uma maneira de incorporar o piano quatro mãos no programa sem estar a tirar, não é, coisas do repertório solo. Que também são importantes.

Entrevistada: **Exato. Exato. E até ao primeiro grau é mais fácil, a partir do segundo, terceiro, o repertório base começa a ter uma certa envergadura e uma certa exigência...nem que a gente queira, os quarenta e cinco minutos não chegam, quarenta e cinco minutos não chegam muitas vezes para um aluno de quinto grau. Não chegam.**

Entrevistadora: Pois é.

Entrevistada: **Tinha que haver mesmo um esforço por parte dos conservatórios, ou em duplicar o corpo letivo ou em sobrepor tempos letivos. Para garantir que eles têm um bocadinho de...Portanto, eu compreendo. Eu compreendo que com esta conjectura...seja difícil...acaba por ser algo que os alunos só de fazer quase voluntariamente. “Olha, tu estás interessado em fazer um...” e, lá está, e acabamos por excluir muito os alunos. Porque nessa circunstância, só os alunos que estão muito interessados é que nós sabemos que vão conseguir fazer aquilo.**

Entrevistadora: Sim. E acha que era bom, então, ter essa obrigatoriedade?

Entrevistada: **Acho que sim. Sem dúvida. E, sobretudo, pela parte da experiência de tocar em grupo, porque nós no piano...no ensino of-, no ensino de música até ao oitavo grau, temos tão poucas oportunidades, por causa [imperceptível]. Porque, os pianistas são sempre mandados para o coro...eu não estou de alguma maneira a despreciar o trabalho desenvolvido nos coros, não é isso, mas...não é como se eles pudessem aplicar o instrumento deles em grupo. Nesse aspeto não é bem...a mesma coisa.**

Entrevistadora: Bem. Obrigada mais uma vez. Espero que tenha gostado, e resto de bom fim de semana.

Entrevistada: Não, eu é que agradeço ter tido a oportunidade de partilhar um bocado.

[entrevistadora finaliza a gravação, acaba de falar com a informante e termina a entrevista]