

PIANO FUNCIONAL NA UNIVERSIDADE : CONSIDERAÇÕES SOBRE MÉTODOS E FINALIDADES

Zélia Chueke*

RESUMO : A finalidade da disciplina piano-funcional (por vezes em grupo) na universidade é freqüentemente mal compreendida. O primeiro conceito que deve ser esclarecido é o de que fazer música e tocar piano são duas habilidades distintas; a conexão ideal entre as duas nem sempre acontece, constituindo a meta principal do ensino de piano em todos os níveis. Este trabalho pretende demonstrar de que forma o ensino de piano em grupo pode ajudar na formação de futuros profissionais da música, independentemente de seu futuro como pianistas.

PALAVRAS-CHAVE : piano em grupo ; estratégias pedagógicas ; ensino de instrumento.

1 MÚSICOS OU PIANISTAS?

Robert Duke (1999, p. 21) lamenta o fato de que os professores de piano normalmente instruem os seus alunos baseados na idéia de que estes estão assumindo um compromisso por toda a vida, seja com o instrumento, seja com o professor. Mesmo os professores de piano funcional esquecem-se de que, na realidade, os universitários precisam freqüentar apenas quatro semestres dessa disciplina e que a missão desses docente é a de tornar os alunos capazes de trabalhar de forma independente.

De acordo com as considerações de Robert Singer (1980, p. 591),

é muito importante para propósitos pedagógicos que objetivam o auto-didatismo, determinar os processos que estejam sob o controle consciente do aprendiz [...] do ponto de vista prático, muitos programas de treinamento enfatizam a relação entre o conteúdo e a habilidade a ser adquirida. Porém, o treinamento imposto freqüentemente revela-se insuficiente para ensinar aos alunos a pensar, avaliar, descobrir soluções alternativas e resolver problemas. [...] Quais seriam os diferentes processos de aprendizado a serem ativados ? O que se pode ensinar ao aluno para que ele possa lidar com situações futuras ?

Como pianistas, os professores tendem a esquecer que nem todos possuem a habilidade manual requerida para a execução ao piano; é importante que não se confunda musicalidade com habilidade técnica. Por outro lado, os alunos parecem ter dificuldades em compreender que, por mais acurada que seja a sua leitura

musical, o estudo regular é imprescindível para se adquirir fluência na execução. Pode-se argumentar que mesmo os grandes pianistas perdem essa fluência quando interrompem a sua rotina de estudo.

Deve-se sempre ter em mente que, na maioria dos casos, em turmas de piano em grupo – a disciplina em grande parte das universidades normalmente leva o nome de « piano funcional » e é por vezes ministrada individualmente - o nível de leitura é mais elevado do que a habilidade manual. Por essa razão, o ato de fazer música deve ser apontado como prioridade, abordando-se a técnica como o meio para se atingirem objetivos musicais.

Recomenda-se que todo o material explorado em classe seja abordado primeiramente fora do piano. Além disso, deve-se estar consciente de que cada pessoa aprende de um jeito e o papel do professor é ajudar o aluno a descobrir seu próprio processo. Ora, Singer (1980, p. 591) nos alerta : «os indivíduos desenvolvem a capacidade de execução na medida em que começam a adequar diferentes estratégias à determinadas situações , ao invés de aplicar aquelas que lhes foram impostas».

Ele continua (1980, p. 592):

Uma das principais diferenças entre os mais e os menos dotados é o estágio de envolvimento consciente antes, durante e depois da performance. Sendo assim, o planejamento consciente, e/ou a intervenção deve ser determinado(a) pela tarefa apresentada e pela capacidade do indivíduo.

Com efeito, uma vez que os alunos compreendem musicalmente o que devem executar, as dificuldades técnicas encontradas passam a ser consideradas apenas como tal, com a possibilidade de elas serem solucionadas uma vez que se siga a orientação correta e que se pratique ; no entanto, a parte mais importante já terá sido resolvida, que será a compreensão da mensagem musical.

O maestro Claudio Abbado (*apud* MATHEOPOLUS, 1983) afirma que não existem dificuldades técnicas e sim a falta de compreensão musical. O fato é que o processo de leitura/escuta com vistas a uma performance acurada é sempre o mesmo, não importando se tratar de músicos amadores, principiantes nem de profissionais.

2 LEITURA, COMPREENSÃO E EXECUÇÃO

Hilley e Olsen (1992) enfocam a atividade de escuta implicada no ato de fazer música. A leitura musical é apresentada como «um meio de se transformar sinais escritos em som. [...] Música é som, não apenas notas, sinais ou termos.» Alguns movimentos corporais são sugeridos para que se explore todo o teclado, dentro da mesma idéia defendida por Gyorgy Sandor (1981) de que a técnica é uma habilidade: coordenação de movimentos, condicionados à anatomia da pessoa e à natureza do piano.

O método de contagem sugerido por esse método é bastante sugestivo: instruem-se os alunos para que eles toquem os pulsos fortes e sintam os fracos, considerando a pulsação como um aspecto a ser incorporado. Ora, uma vez que a pulsação é estabelecida e absorvida, a mensagem musical pode ser devidamente organizada no ouvido do leitor; em caso contrário, as notas permaneceriam « na partitura» por assim dizer, desconectadas do pulso, considerando-se, erroneamente essa parte fundamental do corpo e da prática de se tocar piano, como um aspecto

externo. Os autores desse método incentivam o cultivo da curiosidade, da confiança, da paciência e da determinação.

Piano for the Developing Musician (PDM I) apresenta uma forma muito interessante de se encorajar os alunos em sua primeira experiência com o teclado; esse método, com efeito, orienta os alunos a trabalharem fora do piano e ainda pronunciarem o nome das notas antes de tocá-las. (Anexos 1a, 1b e 1c)

Solfejar seria mais recomendável do que apenas pronunciar o nome das notas, visto vez que a música deve ser cantada, não apenas «soletrada».

Aqui encontramos certas dificuldades no ensino americano, que utiliza «C-D-E-F-G» ao invés do tradicional «dó-ré-mi-fá-sol» - que os conservatórios brasileiros herdaram dos franceses - certamente mais adequado ao solfejo.

As abordagens acima mencionadas promovem o hábito saudável da experiência musical que antecipa os problemas técnicos; a audição a partir da partitura, mesmo em se tratando de peças simples. Os alunos devem compreender todo o processo desenvolvido a partir da leitura da partitura, a partir da transmissão da imagem dos olhos para o cérebro e destes para os ouvidos – transformando-se a imagem em som - para que possam tocar.

Particularmente nos cursos de piano em grupo deve-se ficar atento ao perigo de uma valorização demasiada do ensino da técnica como “paliativo”. Essa concepção totalmente inadequada procura “compensar” o fato de não se estar formando pianistas profissionais que não almejam a execução de “grandes obras do repertório”. Com efeito, tal concepção acaba promovendo a mera automatização de exercícios de cinco dedos, escalas, arpejos e progressões harmônicas, desvinculadas de toda e qualquer atividade de escuta, embora possa impressionar aqueles que “nunca haviam tocado um instrumento”.

Essa atitude faz com que os professores da disciplina deixem de aproveitar uma grande oportunidade de ajudar jovens musicistas a tomar consciência e desenvolver individualmente o processo de leitura-escuta-execução.

Proporcionar a prática de música em conjunto é um ótimo recurso para esse fim; deve-se buscar a utilização de peças simples escritas para mais de um instrumento que constam dos métodos de piano em grupo ou até mesmo através do tradicional repertório camerístico, de acordo com as possibilidades dos alunos (certos movimentos de trios e quartetos de Haydn, Mozart e Beethoven, por exemplo). Após breve preparação individual com fones de ouvido, os alunos são encorajados a deixá-los de lado, tocando juntos e escutando-se. Os diferentes timbres característicos de cada instrumento podem ser reproduzidos pelos teclados eletrônicos geralmente utilizados para este tipo de aula.

A validade dessa prática é corroborada pelos diversos artigos que têm sido publicados, abordando os problemas causados pela falta de método nos ensaios de grupos musicais, originados basicamente da falta de escuta, seja na preparação individual que antecipa o ensaio, seja durante o próprio ensaio, numa atitude “surda” onde um instrumentista não tem a mínima idéia do que o outro está tocando. Infelizmente esta situação é muito mais comum do que se imagina inclusive entre profissionais, que deveriam na verdade ter consciência da partitura como um todo desde os primeiros estágios de preparação da performance.

Num documentário sobre os grandes maestros da história¹, ouvimos o depoimento de um dos percussionistas da Orquestra Filarmônica de Berlim, que acompanhava os ensaios com a partitura, enquanto não estava tocando. Esta

¹ The art of conducting. Legendary Conductors of a Golden Era. TELDEC Video, 1997.

consciência da obra como um todo é o que se deve incentivar em todos os musicistas e o cenário oferecido pelas aulas de piano em grupo é suficientemente propício para incentivá-los a desenvolver este tipo de habilidade, aproveitando da orientação de um profissional.

Tocamos aqui em outro ponto de extrema importância: ao contrário do que acontece em muitos ambientes de ensino musical, o professor de piano/teclado funcional deve ser um músico preparado, com experiência o mais ampla possível, jamais restrita ao conhecimento simplista de técnica pianística desvinculada da consciência do processo de escuta que acompanha a execução de todo e qualquer texto musical por mais simples que seja.

Embora a técnica possa ser introduzida de maneira mais objetiva quando isolada, ela deve estar vinculada à performance e esta associação deve ser constantemente mantida nas intenções do professor e do aluno. Schoenberg (1984, p. 366) diz que quando não se estabelece este vínculo, o aluno não chega a possuir técnica alguma: é ela que o possui. Trata-se de uma atividade semelhante à do dançarino que se exercita fisicamente para realizar coreografias das mais complicadas às mais simples. O músico também se prepara fisicamente para seguir a escuta; este é na verdade o objetivo principal de qualquer ensino de técnica instrumental.

Como amador, Cooke (1941) testemunha que nenhuma passagem pode ser dominada sem que seja memorizada desde os primeiros estágios.

Primeiramente deve-se levar em conta que o processo de memorização é contínuo. De fato, ele deverá estar presente durante todo o processo de preparação de uma performance. Isso pode ser traduzido assim: a cada passo, tiram-se mais informações da partitura e amplia-se a escuta, tendo-se, conseqüentemente, que considerar o tempo de incorporação do novo material sonoro àquele armazenado anteriormente no cérebro humano. No entanto, sem que se precise adotar uma postura radical, a declaração de Cooke, até mesmo por ter partido de um amador, ajuda a compreender como é mais simples colocar nos dedos o que já está no ouvido.

Uma analogia pode ser estabelecida entre a leitura silenciosa de textos musicais e dos literários :

Na leitura silenciosa, a atenção não se divide entre o olho e a voz, e assim a absorção do conteúdo não fica prejudicada : as unidades de leitura (de frase) ficam mais longas e mais ricas em significado : os leitores que movem os lábios perdem a vantagem da fusão imediata entre palavras e idéias que fica facilitada se dedicamos nossa atenção à essência do material que está sendo lido sem a distração causada pela tarefa de se pronunciar as palavras (HARRY, *apud* PICK, 1979, p. 170).

O alunos deveriam ser capazes de diferenciar questões técnicas de questões de leitura e compreensão do texto musical. A introdução ao dedilhado de escalas presenteada pelo Método PDM I (HILLEY, 1992, p. 191) e revisada no PDM II, é um bom exemplo (Anexo 2a e 2b). Os alunos são encorajados a sentir fisicamente o balanço entre as mãos, a consolidar os dedilhados fora do piano antes de tentarem tocar as escalas que, na realidade, já estão armazenadas na memória auditiva, em razão de praticarem leitura, harmonização e improvisação em todas os tons, durante as seis unidades anteriores.

Singer (1980, p. 591) acredita que “precisa-se saber mais sobre o papel do processo cognitivo na performance motora e descobrir-se a melhor forma de se

aproveitar ao máximo o envolvimento ou não da cognição durante o aprendizado e a performance.” A afirmação de Wilson (1986, p. 144) complementa essa idéia, porque, para ele, trata-se de uma questão de controle, já que o músico, assim como o dançarino e o atleta, «deve adaptar o uso de uma parte de seu corpo à um objeto externo à ele para que este atue de alguma forma em particular e previsível.»

Sabe-se que se deveria especificar «músico-instrumentista», uma vez que o fato de alguém não possuir a habilidade manual para executar num instrumento o que ele pode ler, escutar e entender, não o torna menos musical. De forma contrária,

muitos dos excelentes ‘leitores à primeira vista’ na realidade nunca leram um texto musical, muito embora reajam manualmente ao mesmo estímulo, quando reproduzem uma nota após a outra. Ora, mesmo a execução de uma frase após a outra, tratando-se cada uma como um item em separado, não é sinônimo de performance musical. (LANGER, 1953, p. 138-139)

Langer continua a comparação, evocando a leitura de um texto em grego por alguém que seja capaz de pronunciar cada palavra perfeitamente e discorrer fluentemente, com a entonação correta, sem, no entanto, compreender mais do que alguns trechos em destacados do contexto. Uma situação semelhante e muito mais comum do que se possa imaginar é a do professor que ensina ao aluno a “tocar” um concerto para piano do qual nem um nem outro compreende sequer a essência do texto musical. Ao final de algum tempo, o aluno será capaz de executar o concerto do começo ao fim, da mesma forma que o leitor no exemplo acima.

3 ENSINANDO MÚSICA ATRAVÉS DO PIANO

O Método apresentado por Lancaster e Renfrow (1995) baseia-se na idéia do aprendizado de uma habilidade técnica específica e a sua aplicação à leitura musical, à harmonização e ainda à improvisação. Esse Método leva os alunos a escutar e entender o que estão prestes a tocar e também a considerarem dedilhados e exercícios como meios para a execução do que está nos ouvidos.

Algumas progressões harmônicas, por exemplo, devem ser introduzidas paulatinamente, começando-se com um simples I-V-I, adicionando-se ainda inversões e funções de subdominante.

Percorrendo-se as diversas unidades, muitos aspectos gerais podem ser introduzidos e utilizados como atividades de treinamento auditivo e leitura musical.² Por exemplo, os professores podem incentivar os alunos a tocar o baixo com a mão esquerda e depois os acordes completos com as duas mãos, dentro da idéia lisztiana de «uma mão com dez dedos», ao invés de encarar o baixo como uma parte separada do acorde; o professor, efetivamente, pode enfatizar o reconhecimento de progressões harmônicas e a análise de acordes, como uma forma de auxílio, para que o aluno seja capaz de situar-se harmonicamente na música.

Um bom exemplo de escuta é o começo da *Nona Sinfonia* de Beethoven³ baseada exatamente nessa progressão: V (compassos 1-16), que resolve na

² As sugestões que transcendem o Método provaram ser eficazes durante a minha experiência com as turmas de *Applied Piano* do Curso de Música da University of Miami entre 1997 e 2000.

³ L.v. Beethoven, *Symphonie n.9*. Wien, Philharmonia n. 30.

fundamental de D. Apesar de ambos estarem sem a terça, a função V-I & é claramente audível. A confirmação de toda o trecho pode ser ouvida no começo do tema (compassos 17-22).

Ouvindo-se essa passagem e mostrando-se aos alunos sua representação gráfica, pode-se enfatizar a importância da escuta da linha formada no baixo e as inversões dos acordes. O fato de examinarem uma partitura de orquestra pode despertar a curiosidade dos alunos em direção a outros horizontes musicais (o segundo volume desse Método introduz a leitura de partituras corais e orquestrais).

A *Fantasia* op.49 em Fá menor, de Chopin (1975) pode ser tomada como exemplo do encadeamento I-IV/I – I . Seguindo a cadência perfeita (compassos 38-40), o encadeamento IV – I (compassos 41-42) prepara para a nova sessão. O professor pode tocar esta passagem para os alunos ou então trazer-lhes uma gravação. Se a passagem for tocada, os alunos terão a oportunidade de observar a relação entre o movimento das suas mãos e o movimento harmônico e fazerem uma analogia com sua prática de progressões.

Nessa mesma peça (compassos 37-38), encontra-se um excelente exemplo para a introdução em classe, o acorde de segundo grau (ii) a ser estudado mais tarde, na Unidade 19 (1995, 224-225) com uma nova progressão harmônica. O *Concerto para Piano e Orquestra KV 415 de Mozart* oferece diversos exemplos de emprego dos acordes de sexta aumentada introduzidos nas unidades 21 e 22 desse Método.

A *Fuga em Dó Maior* no segundo volume do *Cravo Bem Temperado*, de J.S. Bach contém um lindo exemplo do emprego do acorde de sexta napolitana (Anexo 5).

Depois de terem aprendido os rudimentos da execução pianística e as estruturas tonais da música, os alunos são apresentados aos modos. Explorar partituras de canto gregoriano e até fazê-los solfejar alguns trechos, com certeza irá auxiliá-los a entender a fluência do pensamento modal. O exemplo pode ser estendido, a fim de mostrar-lhes como transportar esta fluência para a sua própria experiência de trechos tonais, sem se deixarem aprisionar, por exemplo, pelas barras de compasso.

O segundo volume do *Mikrokosmos*, de Bela Bartok (1940) oferece bons exemplos de trechos nos modos Lídio e Mixolídio. Eles podem ser lidos em classe ou ainda sugeridos como repertório solo.

Poder-se-ia questionar a validade de se introduzirem obras de tão grande porte para ilustrar situações simples de encadeamento de acordes e contexto harmônico. No entanto, deve-se considerar que os modelos que se apresentam no início da formação permanecem como fonte de inspiração ao longo dos anos e certamente quanto melhor a fonte de inspiração, melhor será o objetivo atingido.

Quanto aos métodos que vêm sendo publicados, pode-se concluir pelos que foram discutidos nesse trabalho. Felizmente a maioria dos autores de métodos de piano funcional parece consciente da necessidade de se manter os alunos ocupados com os aspectos musicais por excelência, aliviando-os naturalmente da tensão da performance, tornando as descobertas neste campo, sobretudo, prazerosas.

Um fator imprescindível é que todos os alunos matriculados em Piano Funcional possuam uma sólida base de teoria, de harmonia e, sobretudo, de treinamento auditivo (solfejos e ditados polifônicos ao menos).

É fato que os alunos dos cursos de música nas universidades provindos dos conservatórios – os quais seguem em sua maioria a tradição francesa da prática de solfejo e ditado como alicerce essencial à formação musical – mesmo os que não

instrumentistas, aproveitam das aulas de piano funcional de forma mais abrangente e eficaz do que aqueles que não possuem essa base e que não podem prescindir de no mínimo dois semestres de Treinamento Auditivo, Teoria Básica e Harmonia para usufruir razoavelmente da formação oferecida através da disciplina.

Atualmente, Piano Funcional consta de alguns dos currículos de música - com denominações variadas - nas universidades brasileiras. A utilização de teclados eletrônicos com fones de ouvido - o que possibilita mais alunos por turma e também a prática de conjunto - é menos comum, mas tem-se provado bastante adequada à realidade das instituições nacionais que não dispõem de recursos suficientes nem para a aquisição nem para a manutenção de pianos acústicos de qualidade mesmo no que diz respeito aos programas de práticas instrumentais.

Acredita-se que se deva considerar o uso desse tipo de equipamento para o ensino de Piano Funcional, sem desmerecer - como acontece com frequência - a importância da disciplina para os futuros profissionais da Música.

ABSTRACT: The goals of class-piano teaching at university level are frequently misunderstood. The first concept which should be clarified is that making music and playing the piano are two distinct skills; the ideal connection between them is not always present and is the main goal of teaching class-piano in all levels. This paper presents some suggestions for making class piano an enriching experience for future professionals of music, independently of their future as pianists.

KEYWORDS: Class-piano, pedagogic strategies, instrument teaching.

BIBLIOGRAFIA

ABBADO, Claudio. Interview by Helena Matheopolus. In: *Maestro; Incontri Con I Grandi Directori D'Orchestra*. Milano: Garzanti, 1983.

BACH, Johann Sebastian. *Forty eight preludes and fugues*. London: The Associated Board of the Royal Schools of Music, [s.d.].

BARTOK, Béla. *Mikrokosmos*. London: Bosen & Hawkes, 1940.

CHOPIN, Frederik. *Fantasia Op. 49*. Poland: National Printing Works, 1975.

COOKE, Charles. *Playing the Piano for Pleasure*. New York: Simon and Schuster, 1941.

DUKE, Robert. *Who will prepare the next generation of 'three or more teachers'?* Palestra transcrita por Andrew Hisey. In: *Music Teacher*. M.T.N.A. Ohio, oct./nov., 1999. p. 20-23.

HILLEY, Martha; OLSAN, Lynn Freeman. *Piano for Pleasure*. 2ª ed. St.Paul: West Publishing Company, 1992.

LANCASTER, E.L.; RENFROW, Kenon. *Alfred's Group Piano for Adults*. Van Nuys, CA: Alfred Publishing Co., 1995.

LANGER, Susanne. *Feeling and Form*. New York: Charles Scribner's Sons, 1953.

LEVIN, Harry. Reading Silent and Aloud. In *Perception and its Development: A tribute to Eleanor J. Gibson*", Anne Pick, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1979.

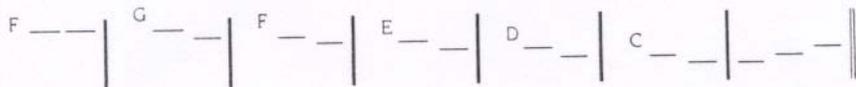
SANDOR, Gyorgy . *On Piano Playing* . New York : Schirmer Books, 1981.

SCHOENBERG, Arnold. *Style and Idea*. Berkeley: University of California Press, 1984.

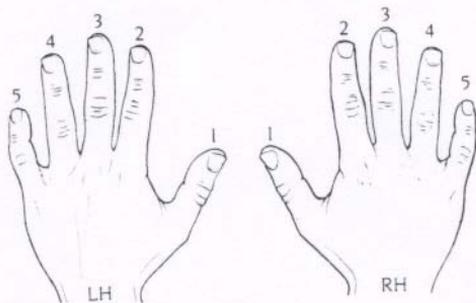
SINGER, Robert. Motor Behavior and The Role of Cognitive Processes and Learner Strategies. In *Tutorials in Motor Behavior*. G.E. Selmach and J.Requin, eds. North Holland Publishing Co., 1980.

WILSON, Frank. *Tone Deaf and All Thumbs?* New York: Viking Penguin, 1986.

c.

34

5. In keyboard work, fingers are numbered like this:



You can see that if you have a 3-note pattern of adjacent keys to play, you have three different finger groups to choose from (adjacent keys are generally played by adjacent fingers).

RH: 1 2 3 (or 3 2 1); 2 3 4 (or 4 3 2); 3 4 5 (or 5 4 3).

LH: 3 2 1 (or 1 2 3); etc.

What will be true of four adjacent keys? Five adjacent keys?

6. Play the following patterns with appropriate fingering. Continue to recite names.

a.
RH $\frac{3}{4}$ F — — |  | G — — |  | D — — |  | E — — ||

b.
LH $\frac{3}{4}$ C — — |  | F — — |  | A — — |  | G — — ||

c.
RH $\frac{4}{4}$ D — — — |  | F — — — |  | C — — — |  | F — — — ||

d.
LH $\frac{3}{4}$ E — — — |  | A — — — |  | E — — — |  | C — — — ||

e.
RH $\frac{4}{4}$ C — — — | — } — — — | E — — — | — } — — — ||

f.
LH $\frac{4}{4}$ D — — — | — }  | C — — — | — }  | B — — — | — — — } ||

Review of Skills Learned in PDM I, Second Edition

As with any new beginning, it is perhaps best to take a moment to reflect and review what has come before. The next few pages will deal with selected portions from PDM I 2/e. This review will quickly show those entrance skills assumed at the start of PDM II. These skills (and others) listed will conform to actual headings for activities in PDM I, as this method best describes what has been covered.

This chapter need not take a large amount of your class time. Instead, you might use it as a type of diagnostic.

REVIEW OF SKILLS

TECHNIQUE

In PDM I, technique, other than traditional scale fingerings, related primarily to the repertoire. There may be value, however, in reviewing scale fingerings to assess your "digital dexterity."

All scales are to be played hands together, over two octaves. Play the scales according to the finger combinations shown here. Note that scales do not always *begin* with the same fingering for the tonic note.

Keys of D^b/C[#], C^b/B, and G^b/F[#] major; B^b/A[#], A^b/G[#], E^b/D[#] and B minor.

RH	2	3	1	2	3	4	1	2	3	2	1	2	3	4	1	2
LH	3	2	1	4	3	2	1	3	2	2	1	4	3	2	1	3

Keys of C, D, E, G, A and A^b major; C, D, E, G, A, C[#] and F[#] minor.

RH	1	2	3	1	2	1	3	4	2	4	1	2	3	1	2	3	4	5
LH	5	4	3	2	1	1	3	2	4	2	1	4	3	2	1	3	2	1

Keys of F major and F minor.

RH	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3	4
LH	5	4	3	2	1	3	2	1	4	3	2	1	3	2	1

Keys of E \flat major and B \flat major.

RH	3	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3
LH	3	2	1	4	3	2	1	3	2	1	4	3	2	1	3
RH	4	1	2	3	1	2	3	4	1	2	3	1	2	3	4
LH	3	2	1	4	3	2	1	3	2	1	4	3	2	1	3

Chromatic Scales.

- White key to black key—1 to 3 (RH) or 3 to 1 (LH)
- White key to white key—1 to 2 (RH) or 2 to 1 (RH)



READING

The range of reading in PDM I was from basic "intervallic" to an SATB choral score. The following excerpts, with suggestions, will give an overview of the skills covered previously.

In *any* reading activity, the primary goal is to develop the ability to continue—no matter what. On the subject of sight reading there are many approaches that would take volumes to cover. Instead, you might wish to follow the five Ts:

- Think key
- Think intervals
- Think shapes
- Think meter
- Think logic in your fingering