



ANTÓNIO PEDRO DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO MUSICAL
SARMENTO OLIVEIRA ATRAVÉS DO USO DE GRAVAÇÕES EM AULAS DE
DIAS PIANO



ANTÓNIO PEDRO DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO MUSICAL
SARMENTO OLIVEIRA ATRAVÉS DO USO DE GRAVAÇÕES EM AULAS DE
DIAS PIANO

Relatório Final realizado no âmbito da disciplina de Prática de Ensino Supervisionada apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, realizado sob a orientação científica da Doutora Helena Paula Marinho Silva de Carvalho, Professora Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

o júri

presidente

Prof.^a Doutora Shao Xiao Ling
professora auxiliar da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor Luís Filipe Barbosa Loureiro Pipa
professor auxiliar da Universidade do Minho

Prof.^a Doutora Helena Paula Marinho Silva de Carvalho
professora auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

À Professora Doutora Helena Marinho, a quem nunca será demais agradecer o rigor e a disponibilidade na orientação do trabalho.

À Professora Andreia Costa, pela disponibilidade com que se dispôs a orientar-me na aprendizagem da arte de ensinar a tocar piano.

Aos diversos professores do CMSM, nomeadamente a Professora Mindete, o Professor Álvaro Teixeira Lopes, o Professor Luís Costa e o Professor Ricardo Vilares, pelo muito que me ensinaram ao longo do ano do estágio.

Aos diretores da Escola de Música da AMARE, Bárbara Gaspar e Pedro Gomes, por permitirem todas as condições necessárias à realização do projeto.

A todos os alunos e encarregados de educação envolvidos no projeto educativo e no estágio, pela disponibilidade com que encararam o meu trabalho.

A todos os professores com quem me cruzei na Licenciatura e no Mestrado, em especial àqueles que me inspiraram a procurar uma educação instrumental mais significativa e que valorize o aluno; Professor Jorge Castro Ribeiro, Professora Helena Caspurro e Professora Shao Ling.

Aos meus Pais e Irmãos, à Catarina, e aos meus colegas Jorge, Paulo e Bernardo, por toda a colaboração e apoio constantes ao longo deste percurso.

palavras-chave

Gravação, audição guiada, modelagem, compreensão musical.

resumo

O Relatório Final da componente de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música encontra-se dividido em duas partes. A primeira consiste na descrição de um projeto educativo realizado na Escola de Música da AMARE, e que procurou avaliar a contribuição do uso da gravação em aula de piano no desenvolvimento da compreensão musical. Propondo um conjunto de atividades que utilizam esta ferramenta, procura-se refletir como a gravação pode contribuir para um ensino instrumental direcionado para o desenvolvimento de competências mais abrangentes. A segunda parte consiste no Relatório do Estágio realizado no ano letivo 2015/2016, no Curso de Música Silva Monteiro.

keywords

Recordings, guided listening, modeling, musical comprehension.

abstract

This final report of teacher training practice is divided into two major sections. The first section describes an educational project which took place at *AMARE* Music School, which tried to evaluate the impact of using recordings in piano lessons in the development of musical comprehension. The research applied several activities that use this tool, and reflected about the contribution of recordings for the development of broad skills in instrumental teaching. The second section presents the activity report for the teacher training practice in the school year of 2015/2016 at *Silva Monteiro* Music School.

Índice

Parte I Projeto Educativo

1. Introdução.....	7
2. Revisão bibliográfica.....	11
2.1. Audição: percepção – cognição – compreensão - resposta.....	11
2.1.1. Cognição musical.....	13
2.1.2. Compreensão musical.....	15
2.2. Som antes de símbolo.....	20
2.3. Modelagem.....	21
2.3.1. Modelagem audiovisual.....	22
2.3.2. Modelagem áudio.....	22
2.4. Audição guiada.....	23
3. Descrição do método de investigação.....	31
3.1. Descrição do contexto escolar.....	31
3.2. Descrição dos participantes.....	32
3.3. Materiais.....	36
3.4. Procedimentos.....	41
3.4.1. Método de recolha de dados:.....	44
3.4.2. Validação e avaliação dos dados:.....	45
4. Resultados.....	47
4.1. Influência no desenvolvimento das competências.....	47
4.1.1. Melodia.....	49
4.1.2. Ritmo.....	51
4.1.3. Expressão.....	53
4.1.4. Forma.....	54
4.1.5. Técnica.....	56
4.1.6. Leitura.....	57
4.2. Resultados do projeto em cada participante.....	58
5. Discussão.....	67

Parte II Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

1. Introdução	75
2. Contextualização	77
2.1. - Descrição da escola	77
2.2. - Prática de ensino supervisionada no CMSM.....	82
3. Descrição da vivência escolar	83
3.1. Objetivos e currículo	83
3.1.1. Iniciação.....	83
3.1.2. Ensino Básico.....	84
3.1.3. Ensino Secundário	84
3.2. Plano anual de atividades da classe de Piano.....	85
3.2.1. Componente letiva e provas de avaliação	85
3.2.2. Audições	86
3.2.3. Concurso Interno	87
3.2.4. Assistência de recitais	87
4. Descrição da Prática de Ensino Supervisionada.....	89
4.1. Caracterização dos intervenientes	89
4.1.1. Prática Pedagógica de Coadjuvação Letiva	89
4.1.2. Participação em Atividade Pedagógica da Orientadora Cooperante	93
4.2. Plano Anual de Formação.....	96
4.3. Descrição e discussão dos tipos de registo.....	98
4.4. Descrição e discussão das aulas assistidas e lecionadas.....	100
4.4.1. Aulas assistidas:.....	103
4.4.2 Aulas lecionadas	106
4.5 Descrição e discussão das atividades	110
4.5.1 Atividades organizadas.....	111
4.5.2 Participação em atividades da comunidade escolar	114
Conclusão.....	117
Referências bibliográficas	121
Lista de anexos	127

Índice de tabelas

Tabela 1: Descrição das Participantes	32
Tabela 2: Repertório abordado por cada participante.....	36
Tabela 3: Gravações realizadas para a implementação do projeto	38
Tabela 4: Obras utilizadas para os exercícios de audição do final da aula	40
Tabela 5: Guião modelo para as atividades a realizar com as peças em estudo	42
Tabela 6: Guião modelo para as atividades a realizar com as obras escutadas no final da aula.....	44
Tabela 7: Exemplo das tabelas do anexo II, referente aos resultados obtidos	45
Tabela 8: Peças abordadas nas aulas da Liliana.....	60
Tabela 9: Peças abordadas nas aulas da Rita	62
Tabela 10: Peças abordadas nas aulas da Catarina	64
Tabela 11: Peças abordadas nas aulas da Laura.....	66
Tabela 12: Distribuição dos alunos do CMSM por regime de frequência no ano letivo 2015/2016	77
Tabela 13: Distribuição dos alunos financiados do CMSM por regime de frequência no ano letivo 2015/2016	78
Tabela 14: Descrição das alunas de Coadjuvação Letiva.....	90
Tabela 15: Descrição dos alunos da turma de Participação em Atividade Pedagógica da Orientadora Cooperante	94
Tabela 16: Peças estudadas pelas alunas de Coadjuvação Letiva.....	102
Tabela 17: Peças estudadas pelos alunos da turma de iniciação	103
Tabela 18 Estratégias utilizadas nas aulas da Carla.....	107
Tabela 19 Estratégias utilizadas nas aulas da Dulce	108
Tabela 20: Peças demonstradas no Concerto Comentado de 18 de Fevereiro.....	113

Índice de Ilustrações

Ilustração 1: Sala de aula equipada para a realização do projeto educativo.....	39
Ilustração 2: Exemplo de atividade apoiada por gravação	41
Ilustração 3: Distribuição dos alunos de piano do CMSM por grau no ano letivo 2015/2016.....	78
Ilustração 4: Exemplo de relatório de aula.....	100
Ilustração 5: Número de aulas assistidas e lecionadas durante o ano de estágio	101

Parte I

Projeto Educativo

1. Introdução

A Prática de Ensino Supervisionada, componente do Mestrado em Ensino de Música, constitui o momento privilegiado para a aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo do percurso académico. Nesta unidade curricular é proporcionada a oportunidade de realizar um estágio numa instituição de ensino especializado, incluindo uma componente de investigação. O meu estágio foi realizado no Curso de Música de Silva Monteiro, mas a componente de investigação foi deslocada para a Escola de Música da Associação AMARE¹. Tomei esta decisão por considerar o contexto de estágio pouco propício à investigação a que me propunha. Os fatores que levaram a esta decisão incluem a não lecionação da totalidade das aulas por parte do estagiário, o reduzido número de alunos de coadjuvação letiva, e a obrigatoriedade das provas trimestrais. Desta forma, este projeto educativo tornou-se inteiramente autónomo da componente de estágio. Esta cisão moldou a forma como foi encarada esta componente curricular uma vez que tive a oportunidade de praticar duas abordagens distintas, em coerência com dois contextos e finalidades.

Neste projeto educativo pretendi estudar a forma como a utilização de gravações em aula de piano contribui para o desenvolvimento da compreensão musical. Neste sentido, planeei as aulas de modo a incluírem uma componente de audição musical mais presente através do uso da gravação. Depois de escolher o repertório a ser trabalhado por cada aluno, gravei as peças em áudio e preparei um conjunto de atividades a serem realizadas antes de apresentar a partitura. Planeei também atividades a serem realizadas no final da aula, com gravações de outras peças, na sua maioria orquestrais. Desta forma, pretendi propor e explorar um conjunto de estratégias que utilizam a gravação como suporte, refletindo sobre o seu contributo para a compreensão musical. O projeto educativo foi realizado ao longo de 4 meses com 4 alunas, de idades entre os 5 e os 11 anos. Por essa razão, o projeto não pretendeu nem validar conclusões universais nem avaliar o seu impacto a longo

¹ AMARE – Associação de Música, Artes e Espetáculos.

prazo, mas sim explorar um conjunto de possibilidades, suportando a reflexão na análise das reações imediatas dos alunos.

O tema do projeto educativo parte do pressuposto que uma das mais importantes finalidades do ensino instrumental deve ser proporcionar a oportunidade de desfrutar de música. Esta fruição pode ser efetivada através de várias modalidades. Ouvir, cantar e tocar constituem modos diferentes de processar a informação, mas têm em comum implicarem a compreensão musical. Poderei definir o conceito de compreensão desconstruindo-o em duas competências gerais. A primeira é ser capaz de identificar, implícita ou explicitamente, certos conteúdos. Os conteúdos são de vários domínios e incluem:

Melodia – contorno, tonalidade e harmonia.

Ritmo – pulsação, métrica e durações.

Expressão – articulação, dinâmicas e outros recursos.

Forma – repetições, contrastes e outras relações.

A segunda competência inerente à compreensão musical é a capacidade de interpretar as relações entre os aspetos musicais identificados (o que pressupõe uma atitude mais ativa e crítica).

A identificação desta finalidade educativa partiu da reflexão sobre qual a importância da aprendizagem de um instrumento musical para uma criança. Na minha opinião, esta é uma reflexão essencial que é inerente a este Mestrado e à própria profissão. Ao longo do meu percurso académico e não académico, este tema foi abordado inúmeras vezes e tive oportunidade de ler e ouvir opiniões variadíssimas. A procura de uma resposta implica uma abordagem transversal a diversas áreas do saber e uma adequação prudente ao contexto. A partir de experiências pessoais, apercebi-me que o propósito do ensino instrumental varia bastante em função da circunstância e abrange um leque diversificado, desde a formação de instrumentistas de concerto até à simples ocupação de tempos livres.

Naturalmente, a finalidade que implícita ou explicitamente estiver definida para o ensino moldará as decisões pedagógicas dos professores.

A escolha do tema constituiu uma decisão suportada por todo o percurso académico desde a Licenciatura em Música ao presente Mestrado. A identificação dos problemas que enfrentamos atualmente, bem como a natureza dos conteúdos abordados, motivaram uma observação mais ativa sobre a relação que a sociedade tem hoje com a música erudita. Realço, na Licenciatura, a abordagem nas unidades curriculares de Literatura, Domínios de Estudo da Música, Projetos em Música e Estética. As problemáticas abordadas estimularam-me a aprofundar os conhecimentos teóricos das mais diversas áreas, no sentido de dar uma melhor resposta aos problemas a que me refiro. No mesmo sentido, e com mais profundidade, realço, no Mestrado, as unidades curriculares de Didática Específica, Teorias e Modelos de Aprendizagem, Metodologias para a Investigação em Educação, e Organização e Gestão Escolar.

A parte I do documento apresenta em primeiro lugar uma breve revisão bibliográfica. Neste capítulo pretendo fundamentar o projeto abordando pesquisa sobre a audição (com foco nas suas dimensões de cognição e compreensão), o princípio de ‘som antes de símbolo’, modelagem e audição guiada. No capítulo sobre o método de investigação apresento uma descrição dos participantes, dos materiais e dos procedimentos. Na análise dos resultados abordo as competências desenvolvidas e incluo uma secção com enfoque no desenvolvimento de cada uma das alunas. Por fim termino com uma discussão crítica dos resultados alcançados.

2. Revisão bibliográfica

A necessidade de uma revisão da literatura não se limita à fundamentação teórica das atividades realizadas, mas estende-se à preparação da análise dos resultados obtidos. Tendo em conta que o objetivo do projeto educativo é o desenvolvimento da compreensão musical, tive como ponto de partida a audição na sua dimensão cognitiva. O paradigma educacional ‘som antes de símbolo’ também será abordado, uma vez que constitui a base teórica do projeto realizado. Por fim, as estratégias de modelagem e audição guiada serão abordadas pois constituem dois importantes elementos da maioria das atividades.

2.1. Audição: percepção – cognição – compreensão - resposta

A maioria das pessoas ouve música no seu dia-dia sem pensar na complexidade inerente aos processos envolvidos. Apesar de ser algo fácil para o sujeito, desfrutar de música, mesmo sendo música de conteúdos mais simples, envolve um caminho longo e complexo. Tecnicamente, desfrutamos do processamento de sinais acústicos que não são mais que variações rapidíssimas da pressão atmosférica.

O estudo da percepção musical passa por compreender a forma como efetuamos estes processos. O sinal sonoro, amplificado pelos ossículos do ouvido médio, é transformado em sinal elétrico pela cóclea; mas isso não explica como, por exemplo, somos capazes de ouvir vários sons simultâneos como uma nota apenas (os harmónicos), como conseguimos identificar o timbre de um instrumento mesmo em vários registos, ou como percecionamos que uma 3ª menor está desafinada. Estas questões não fazem parte do âmbito deste estudo, mas a sua compreensão é pré-requisito à compreensão dos conteúdos teóricos aqui abordados. Butler (1992) e Sethares (2005) fazem, neste domínio, duas revisões abrangentes.

O foco desta revisão é a cognição e a compreensão musical. Nestas áreas pretende-se estudar a forma como articulamos os materiais sonoros para lhes

conferir algum significado. Por outro lado, a resposta à audição musical pode ser estudada pela perspectiva da resposta estética (Barrett 2007) ou emocional (Sloboda 1994). As questões relacionadas com a resposta à audição musical também não fazem parte do âmbito deste estudo, mas é necessário reconhecer e realçar que, para estudar qualquer assunto do universo da pedagogia musical, é necessário ter uma noção geral de todo o processo. A organização deste capítulo parte do pressuposto de que os 4 domínios representam 4 momentos na experiência musical. Estes funcionam sequencialmente sendo que a perceção é pré-requisito da cognição; a cognição é pré-requisito da compreensão; e a resposta exige pelo menos alguma forma de compreensão: “perception translates or decodes messages supplied by musical sound objects while cognition provides a context for their understanding” (Fiske 1990, 63). Também Clarke (2005) apresenta um modelo semelhante no qual o som é estudado em 4 domínios: Físico, Físico/Mental (psicoacústica), Mental (cognição) e Mental/Social/Cultural (estética e sociologia).

Esta revisão parte também do princípio de que é menos importante focar-se no material sonoro ou em teoria e notação musical – objeto – e mais importante na forma como ouvimos e percebemos – sujeito. Se pensarmos na maneira como está estruturada a formação musical convencional, percebemos que está presente o paradigma, influenciado pelas teorias de análise musical, de que o importante é ser capaz de transpor o material sonoro em conceitos e notação musical (Fiske 1990). Cook (1994) critica o facto de teorias como de Schenker ou Lerdahl e Jackendoff explicarem mais sobre como procederam os compositores, do que como escutam os ouvintes a sua música (mais uma vez a dualidade objetivo-subjetivo). Por outro lado, reconhece “an obvious fact, though not often mentioned in the psychological literature, that people hear music differently after they have studied the score” (Cook 1994, 91–92). Também Serafine (1988, 35–36) explica que materializar algum aspeto musical em notação ou palavras é uma importante forma de refletir sobre a música e de aumentar a nossa consciência.

2.1.1. Cognição musical

Cognição musical não é um termo muito utilizado em Portugal, mas surge frequentemente na literatura em inglês sobre o assunto (*musical cognition*). As temáticas que são geralmente associadas à cognição musical referem-se a processos intuitivos de agregação e comparação dos materiais sonoros mais pequenos (alturas e durações). Este processamento não é conscientemente reconhecido pelo indivíduo e por isso trata-se de conhecimento processual² que é lentamente construído através da aprendizagem perceptual (Dowling 1993, 9).

Um dos processos mais básicos é o agrupamento de unidades elementares em unidades compostas, que são por sua vez percecionadas como novas entidades de ordem superior³. Baseado nas teorias do *Gestalt*, Barlett (1993) teorizou sobre a forma como a coerência de uma melodia, nomeadamente em termos de contorno, é importante para a sua aprendizagem. Dowling (1994) conclui que, em situações de memória a curto prazo, o contorno é o principal fator que percecionamos numa melodia. Assim, as transformações nos contornos melódicos e/ou rítmicos criam padrões e acentos que serão utilizados para o processamento da informação sonora, *i.e.* agrupamento em entidades de ordem superior. A regularidade dos acentos determina a facilidade com que estes são processados e memorizados (Jones 1993).

Também Serafine (1988) realça a importância do processo de agrupar em entidades de ordem superior, mas é mais específica que os autores supracitados na descrição dos processos temporais de cognição musical. Assim, os padrões são adquiridos não só através da familiaridade com o idioma, mas também pela repetição de conteúdos, pela sua alternância e pelo agrupamento vertical (elementos que se ouvem em simultâneo e que são processados numa ou mais entidades de ordem superior). Mais recentemente, Stevens e Byron (2011) fundamentaram a universalidade destes processos com vários estudos empíricos.

² Em inglês, *procedural knowledge*.

³ Por exemplo, agrupar um conjunto de alturas e considerar essa melodia como um todo; uma nova entidade.

Para além disso, a aquisição de padrões rítmicos e melódicos é assistida pela consciência de um sistema onde possamos inserir os mesmos. Assim, como Gordon (2000, 188, 221) reconhece que sentir a métrica e a tonalidade é o primeiro passo para a compreensão musical, também Butler conclui:

Both common sense and experimental evidence suggest that in Western tonal music the perception of melody influences the perception of harmony, and vice versa. Our perceptual grouping of series of tones into a meaningful melodic line is assisted - at least in part - by the coherence of a tonal harmonic context that we infer from the series of tones itself (Butler 1992, 122).

Bigand e Poulin-Charronnat (2011) e Schmuckler (2011) descrevem alguns estudos empíricos que demonstram que a perceção e assimilação de uma melodia são mais consistentes quando são usadas notas estruturais da tonalidade. No domínio rítmico, Thompson e Schellenberg (2006, 106–107) realçam que os padrões regulares que coincidem com as acentuações da pulsação exigem menos atenção para serem assimilados. Desta forma, Jones (2011) sugere que o ritmo e a pulsação não são processados de forma diferente.

Os processos necessários para inferir uma tonalidade a partir de um conjunto de sons são descritos por Butler e Brown (1994) como um processo de probabilidades e estatística. Assim, o ouvinte é influenciado pela frequência com que os diferentes tons são ouvidos, mas também pelos intervalos que acontecem com menos frequência nos sistemas tonais (como a 4^a aumentada ou a 2^a menor). Quando é confrontado com uma situação ambígua, o ouvinte escolhe uma tonalidade através de pistas no contorno ou nas harmonias implícitas, escolhendo a opção mais viável. Mesmo assim, os padrões que incluem tons que pertencem inequivocamente a uma tonalidade podem induzir a outra diferente por causa do contorno e dos pontos de apoio (Barlett 1993). Desta forma, e tendo em conta que o nosso ouvido pode sentir uma tónica diferente da sugerida em termos analíticos, Butler (1992) defende a reformulação do conceito de consonância e dissonância. Para o autor, a análise deve estar mais focada no que o sujeito experimenta e menos no material em si.

A capacidade de diferenciar elementos sonoros é também uma capacidade básica para a compreensão musical. Os testes de Seashore (1915) reconhecem que o talento musical se encontra na capacidade de discriminar alturas e durações. Gordon (2000, 121–122) descreve mesmo a discriminação como a primeira competência na sequência de aprendizagem para a audição mas, neste caso, ao nível dos padrões tonais e rítmicos. Para Fiske (1990), a audição musical funciona a todos os níveis através da comparação de elementos (notas, padrões, frases e peças). Segundo este autor, o ouvinte passa por um esquema de tomadas de decisão hierárquicas que pretende responder a essa comparação, e cuja resposta consiste apenas em perceber os padrões como iguais, parecidos ou distintos. Dependendo da circunstância e do conhecimento do próprio sujeito, este vai aprofundar o esquema e tentar perceber o porquê de serem parecidos ou distintos, comparando as diferenças nos vários elementos. O autor defende que este processo é a chave para que o ouvinte consiga conferir um significado à música; significado que não é mais que o resultado das próprias comparações e que permite compreender a música.

2.1.2. Compreensão musical

De uma forma geral, os estudos que abordam a compreensão musical têm como base determinadas teorias acerca do valor da música e do seu significado, mesmo que não estejam descritas explicitamente. O que ouvimos na música? Onde está o seu significado? Estará nas tonalidades e nas harmonias? Na forma? Estas são questões ‘metamusicais’ que foram abordadas por vários teóricos, filósofos, estetas e que figuram quase sempre como introdução de livros escritos por instrumentistas (Neuhaus (2008) e Brendel (1976) são dois exemplos). As interpretações são muito divergentes e poderíamos organizá-las num *continuum* entre o referencialismo e o formalismo (Meyer 1994; Kopiez 2006). Ao longo da história da música, conseguimos identificar atitudes composicionais que se vão inserindo em diferentes pontos do espectro. Num dos extremos, o referencialismo sugere-nos que tudo na música é uma representação de algo que conhecemos no mundo, e a compreensão não é mais que a atividade de identificar essas referências (para a qual o estudo da semiologia musical

é essencial). O formalismo, por outro lado, defende que o significado em música é encontrado na música *per se* e nas relações entre os materiais musicais – Hanslick (1854 [2011]) é um dos primeiros exemplos do formalismo musical. Cross e Tolbert (2011) sugerem ainda o conceito de significado público ou social que realça o significado musical como inserido em funções ou circunstâncias sociais.

Os investigadores abordados nesta revisão da literatura encontram-se implícita ou explicitamente enquadrados numa visão mais formalista da música. Numa das poucas definições de compreensão musical disponíveis, Koopman (1995, 51) define-a como a percepção que o indivíduo tem dos vários aspetos musicais.

Como referido acima, para Fiske (1990) a compreensão musical baseia-se nas comparações que podemos realizar sobre os materiais sonoros. As inferências deduzidas deste processo servem para realizar comparações de ordem superior, aumentando assim a profundidade da compreensão. Desta forma, para Fiske (1990) e Aiello (1994a), a música assume-se como metalinguagem, *i.e.* uma linguagem apenas com sintaxe e sem semântica.

Estas comparações são interpretadas com recurso aos conhecimentos que o ouvinte possui e às expectativas que criou para as mesmas: neste confronto, o esquema de conhecimento musical implícito é reestruturado se necessário, *i.e.*, se as conclusões não correspondem às expectativas. Este ciclo repete-se a cada audição musical. Desta forma, para desenvolver a capacidade de compreensão, “music learning must begin with same-different problems and proceed sequentially through and within the confines of the processing hierarchy” (Fiske 1990, 84), ou seja, comparações mais complexas e profundas de entidades de nível cada vez superior. É também essencial para o desenvolvimento da compreensão, a percepção das regularidades da cultura musical onde se insere o sujeito. Através de audição passiva e ativa, o ouvinte cria um sistema de pressupostos que usa para assimilar e interpretar novos estímulos (Thompson e Schellenberg 2006, 72).

O estudo de caso que Bamberger (1991) realizou é significativo pelo ponto de partida que utilizou. A autora demonstra que um determinado erro na forma como um aluno representou um ritmo ou uma melodia é apenas uma forma diferente (e legítima) de interpretar e compreender o material auditivo. A autora estudou o que os

alunos ouvem e a forma como ouvem a partir da representação que fizeram do material sonoro. Através de desenhos de um ritmo, elaborados por crianças entre os 4 e os 10 anos, a autora concluiu que os alunos mais novos tendem a representar não o ritmo mas o movimento que efetuam para o tocar. À medida que crescem, a representação (e desta forma o seu foco de atenção) tende a deixar de refletir a execução para ser uma reflexão sobre a execução. A autora aplica experiências semelhantes ao parâmetro da altura, encontrando os mesmos padrões de desenvolvimento. Bamberger sugere os conceitos de percepção métrica e de percepção figurativa do ritmo. A percepção métrica foi demonstrada em representações cujos símbolos comparavam as durações entre as notas; a percepção figurativa através de representações cujos símbolos destacavam a forma da frase rítmica e função de cada figura no contexto.

Apesar da notação musical forçar os alunos à compreensão métrica dos elementos mais básicos, a ambiguidade continua presente e possível nos níveis superiores: divisão de melodias em padrões, identificação de métricas, frases, secções. Para a autora, a compreensão musical é tanto maior quanto maior for a capacidade de interpretar os conteúdos de várias perspetivas, *i.e., perform multiple-hearing*. Estudos na área das neurociências sugerem aliás que focos de atenção diferentes se traduzem em padrões de ativação cerebral diferentes (Flohr e Hodges 2006, 13; Gruhn e Rauscher 2006, 48).

Dowling (1993) realça que, para além dos processos inconscientes, a compreensão passa também por formar expectativas, compreender aspetos formais, identificar contrastes e tomar consciência de detalhes. A expectativa é fulcral para Bharucha (1994), que distingue entre expectativa esquemática (relacionada com o idioma e com as normas gerais) e 'verídica'⁴ (relacionada com a circunstância específica). A primeira organiza e cria expectativas a partir de esquemas de padrões e regras, e a segunda a partir da memória de eventos musicais concretos. Meyer (1994)

⁴ Em inglês, *veridical*.

realça a expectativa como gatilho da resposta emocional e afetiva do ouvinte. Para além disso:

The listener may take the attitude of the composer. He may be selfconscious in the act of listening, (...). And it is no doubt partly for this reason that, as noted above, trained musicians tend to objectify meaning, to consider it as an object of conscious cognition (Meyer 1994, 35).

O conceito de audição ativa está muito ligado ao conceito de compreensão musical. Já Paynter (1982 apud Swanwick e França 2002, 12) reconheceu que a “música não pode ser apreendida por uma contemplação passiva: requer comprometimento, escolha, preferência e decisão”. Bartolome (2011) acrescenta, para além de *attentive listening*, as modalidades *engaged listening* (inserção de atividade performativa na audição) e *enactive listening* (criação ou simulação a partir do conteúdo escutado).

Ao realizar exercícios de audição ativa para o desenvolvimento da compreensão musical em contexto educativo, é preciso contudo reconhecer que os alunos não estão logo preparados para ouvir todos os parâmetros da música. A teoria de Swanwick (1979; 2011), nomeadamente o modelo em espiral, é geralmente referida como uma teoria do desenvolvimento musical. Como a maioria das teorias de desenvolvimento, o crescimento a que se refere consiste essencialmente em mudanças no modo de compreender e utilizar os conteúdos percebidos, neste caso de natureza sonora. A sua reflexão sobre em que consiste a música e a compreensão musical é concretizada de uma forma clara e operacional no seu modelo em espiral.

A sua abordagem foca-se bastante na composição e improvisação, mas facilmente se pode aplicar os mesmos conceitos à percepção musical. A partir da análise de 745 composições de 48 crianças dos 3 aos 14 anos, o autor encontrou quatro etapas de utilização dos aspetos musicais que dizem respeito a Materiais, Expressão, Forma e Valor (Swanwick 2011). Em cada uma das etapas, o autor encontrou uma mudança do uso intuitivo para analítico, *i.e.*, assimilação para

acomodação, de subjetivo para objetivo (Swanwick 1994, 87). Swanwick apresenta o desenvolvimento musical de uma forma específica, refletindo sobre os vários componentes da música e sua verdadeira natureza. Desta forma, o autor descreve 8 estágios de desenvolvimento que descrevem as 8 formas de compor e elucidam como se modifica a nossa percepção e relação com a música.

Materiais (0-4 anos de idade): refere-se ao som e às suas características como timbre, altura e intensidade. O indivíduo tem prazer em explorar as tessituras extremas de forma desorganizada e sem pulsação regular (Camada 1 - Sensorial) e mais tarde com algum controlo das repetições e das propriedades do instrumento (Camada 2 - Manipulativa).

Expressão (4-9 anos de idade): refere-se ao carácter expressivo exposto nas mudanças de tempo e intensidade. As composições apresentam algum carácter expressivo ou ambiente que é espontâneo, geralmente com referências programáticas e sem controlo estrutural (Camada 3 - Expressão pessoal). Mais tarde as composições apresentam algumas organizações métricas através do uso de padrões rítmicos e melódicos, sequências, ostinatos, com momentos previsíveis (Camada 4 - Vernáculo).

Forma (10-15 anos de idade): refere-se à relação entre os caracteres expressivos. Repetições, desvios, surpresas; primeiro de forma experimental (Camada 5 - Especulativa) e depois integrada num determinado estilo ou tradição musical (Camada 6 - Idiomática).

Valor (mais de 15 anos de idade): este conceito vai além do prazer na participação na atividade musical; inclui consciência do valor da música como forma de comunicação expressiva. A mestria técnica serve essa comunicação e as relações expressivas são fundidas numa ideia musical coerente e original (Camada 7 - Simbólica). Na última camada (8 - Sistemática), os indivíduos geram novos materiais musicais como escalas ou novos sistemas harmónicos: "The possibilities of musical discourse are systematically expanded" (Swanwick 2011, 157).

Tendo em conta que as camadas são cumulativas (isto é, um produto associado a uma camada está incluído também nas camadas inferiores), é importante diferenciar dois tipos de elementos curriculares. Em primeiro lugar, os que se associam ao estágio onde a criança se encontra e que têm o objetivo de reforçar essas

capacidades (aprendizagem quantitativa). Em segundo, os elementos que antecipam o estágio seguinte e que têm como objetivo direcionar a criança para um novo tipo de compreensão musical (aprendizagem qualitativa) (Koopman 1995, 64–65).

2.2. Som antes de símbolo

O princípio de ‘som antes de símbolo’, ou *sound before symbol*, representa um modelo de aprendizagem musical que defende que a experiência musical (auditiva, performativa e criativa) deve preceder a notação. Este princípio está inerente à maioria das teorias acima referidas. Descrito por Comenius em 1657 como a forma certa de aprender um instrumento musical (apud Dickey 1992), este paradigma acabou por ser substituído por um modelo de ensinar música no qual se introduz a notação desde o início (Mills e McPherson 2007). Esta realidade deve-se em grande parte, segundo McPherson e Gabrielsson (2002), à popularização da litografia musical e também da transcrição de exercícios pelos grandes virtuosos: a ligação entre obra e executante e entre professor e aluno foi quebrada e mediada cada vez mais pela escrita musical.

Johann Pestalozzi (1746-1827) foi um pedagogo suíço que defendeu um modelo de aprendizagem ativa baseada na experiência (antevendo o movimento construtivista, iniciado por John Dewey quase um século mais tarde). Em 1810, o compositor Hans Georg Nägeli (apud Raiber e Teachout 2014) aplicou os princípios de Pestalozzi à música, levando à concretização do princípio de *sound before symbol* por Woodbridge (apud Monroe 1907) em 1830. Nägeli (na Europa) e Woodbridge (nos EUA) tocaram em questões essenciais do ensino da música e muitos foram os pedagogos que seguiram estes princípios ao longo do séc. XIX e XX (Monroe 1907; Raiber e Teachout 2014).

Apesar da difusão deste princípio ter aberto caminho ao surgimento de olhares inovadores sobre o ensino e a aprendizagem musical, é ainda hoje comum a opinião de que o saber musical é essencialmente relacionado com a capacidade de ler notação através de um instrumento. Esta ênfase na leitura pode levar a uma atrofia da capacidade de expressão, pois transforma a atividade performativa numa atividade

puramente mecânica – o símbolo estimula a ação sem promover uma ligação com o domínio sonoro (Mills e McPherson 2007, 156; McPherson e Gabrielsson 2002, 103). Davidson acrescenta: “Surprisingly, when deprived of the advantage of their instruments, these young talented musicians look like the nonmusicians. This, in turn, strongly suggests that instrumental training by itself does not guarantee a grasp of musical relationships” (Davidson 1994, 128). Estes relatos evidenciam que é ainda necessário e pertinente refletir acerca da forma como podemos mudar a educação musical.

Autores como Gordon (2000), Kodály (1974) e o método Suzuki, formularam teorias da aprendizagem, ou, no caso de Suzuki, métodos de ensino instrumental, com base no princípio de que a experiência deve anteceder a teoria: o som anteceder o símbolo. McPherson e Gabrielsson (2002) defendem que os alunos devem aprender de ouvido e por repetição nos primeiros meses de aulas, e que a notação deve ser introduzida com peças que o aluno conheça já de ouvido.

2.3. Modelagem

Modelagem, ou *modeling*, consiste num modo de aprendizagem através da observação e imitação de modelos. O conceito é muito importante para os autores que encaram o fenómeno da aprendizagem como um processo social, como é o caso da teoria da aprendizagem social de Bandura (Griffin 1993). Na música, a modelagem acontece dentro e fora da sala de aula e passa não só pelos materiais musicais como também pela posição corporal ao piano, motivação, comportamento e atenção na aula (principalmente em aulas em grupo).

Dickey (1992) demonstra que apesar de vários estudos reconhecerem o valor da modelagem, os professores de música e maestros usam mais instruções verbais que demonstrações não-verbais. Suportado pelo princípio do som antes de símbolo, o autor descreve alguns tipos de modelagem musical, justificando a sua pertinência. A mais comum consiste na demonstração direta do professor, cuja eficiência depende da capacidade do professor de demonstrar aspetos subtis da performance, e imitar os

erros do aluno. Haston (2007) destaca mesmo que a demonstração dos conceitos ou da atividade deve preceder a verbalização e teorização. O autor realça a estratégia de ‘pergunta-resposta’ entre o aluno e o professor pois a imitação permite ao aluno experimentar os conteúdos antes de os ler. Com o advento das tecnologias, as possibilidades de modelagem através do uso de gravações áudio e vídeo têm sido exploradas por vários autores aqui referidos.

2.3.1. Modelagem audiovisual

Linklater (1997) verificou que o uso doméstico de gravações vídeo de uma performance (da peça que o aluno está a estudar) faz aumentar o tempo de estudo individual e o apoio dado pelos encarregados de educação no estudo, bem como melhora a performance. Como revisto por Viegas (2012), diversos autores destacam a importância da modelagem visual na aprendizagem dos movimentos que o aluno necessita de efetuar para tocar um instrumento. Este fenómeno, relacionado com os neurónios espelho (Demorest 2011), está fora do âmbito deste projeto educativo.

2.3.2. Modelagem áudio

Este tipo de modelagem afasta-se em parte da teoria da aprendizagem social de Bandura: o modelo não consiste na ação em si, mas no resultado esperado pela mesma.

Rosenthal et al. (1988) concluíram que ouvir uma gravação de uma determinada peça durante 3 minutos (longe do instrumento) produz uma performance quase tão correta como estudar a partitura com o instrumento no mesmo período de tempo. A eficiência da modelagem áudio está também relacionada com a audição repetida, que provou ser um método eficaz no melhoramento da performance (Frewen 2010). Quando a melodia se torna familiar, esta converte-se num recurso que o aluno pode usar para autoavaliar a sua performance e corrigir os erros (Hewitt 2001). Estes conceitos vão ao encontro do modelo tripartido que Lehmann e Davidson (2006) aplicam à performance: para os autores, tocar um

instrumento implica imaginar o resultado pretendido, executar os movimentos necessários, e avaliar o som resultante.

Pollard-Gott (apud Aiello 1994b) realizou um estudo em que os participantes ouviram repetidamente uma secção da Sonata de Liszt e tinham depois de identificar se um material sonoro se aproximava mais do tema A ou do tema B. Quanto mais ouviam, melhores foram os resultados da tarefa, o que demonstra que a audição repetida desenvolve também os processos necessários à compreensão musical. Thompson e Schellenberg acrescentam que a audição constante de música composta num estilo consistente, mesmo que de forma passiva, leva ao desenvolvimento de expectativas e preferências estáveis, “Over time, the music becomes somewhat predictable and ‘makes sense’ to the listener” (2006, 97). Johnston (2016) conclui ainda que a familiarização de uma peça através da audição repetida promove a preferência por essa peça e por peças de estilos idênticos, mesmo que não familiares ao ouvinte. Num estudo semelhante, Morimoto e Timmers (2012) referem ainda que a evolução da preferência respeita um modelo em U invertido, *i.e.*, a partir de um certo ponto, a audição repetida traduz-se numa diminuição da preferência pelo efeito do tédio.

Davidson (1989) reconhece que a aprendizagem por imitação/modelagem requer que o aluno seja de certa forma ativo e criativo, nomeadamente analisando de forma muito cuidadosa o que escuta e encontrando formas de o reproduzir. No entanto, Lehmann realça que este aspeto é uma limitação: “It may be difficult for a student to know what to listen for and how to represent it in terms of specific skills” (Lehmann 1997 apud Juslin e Persson 2002, 228). Esta limitação da modelagem requer que seja complementada com as estratégias descritas na secção seguinte.

2.4. Audição guiada

O termo audição guiada, ou *guided listening*, refere-se a atividades que procuram melhorar a aquisição de conteúdos escutados. Nestas atividades guia-se a atenção do ouvinte fornecendo informações ou questões sobre o que se escuta. O

conceito associa-se muitas vezes a uma estratégia utilizada para desenvolver as capacidades de linguagem verbal, nomeadamente a compreensão de texto escutado. Molina et al. (1997) descrevem que ouvir inclui 4 momentos: perceber, interpretar, avaliar e responder⁵, e, neste sentido, o professor deve ajudar a desenvolver os três momentos de ordem superior (Molina et al. 1997, 20). Para isso, deve fornecer tarefas ou instruções (antes da audição) que foquem a atenção do aluno para uma determinada informação (Molina et al. 1997; Donahue 2007). Deve também promover experiências auditivas de vários tipos:

Students should be given a variety of different listening experiences, such as listening for appreciation (poetry, music), listening for information (announcements, reports), listening for critical analysis (explain speaker's purpose, determine bias), and listening in creative contexts (choral reading, storytelling) (Funk e Funk apud Molina et al. 1997, 21).

Em música, o *guided listening* é uma estratégia estudada já há várias décadas. Kyme (1967), reconhecendo a importância da audição musical, inclui o *guided listening* como elemento fundamental para o desenvolvimento da musicalidade. Para isso utilizou uma cassete com excertos musicais e explicações que guiavam a sua audição, bem como questionários e discussões; cada cassete incluía entre 8 a 10 excertos de peças diferentes, dando assim uma visão geral sobre os vários géneros e estilos de música. Todavia, este contacto superficial dificulta uma compreensão aprofundada de cada peça, pois são escutadas apenas uma vez. Num estudo semelhante Zumbrunn (1968) apresenta como ponto de partida a necessidade de formar um público culto e informado, e por isso utilizou guias de audição com música contemporânea. De uma forma mais interativa e didática, Thomson propõe um currículo onde descreve diversas tarefas elaboradas sobre uma mesma peça no sentido de a compreender de várias maneiras (Thomson 1976, 6). Estas tarefas incluem: ouvir seguindo um esquema geral da peça, comparar secções, questões de

⁵ Poderemos relacionar com a audição musical: percepção, cognição, compreensão e resposta, como descrito na secção anterior.

escolha múltipla para direcionar a atenção e, só no final, discutir questões históricas ou factuais como o compositor e a época em que a obra foi escrita.

Mais recentemente, os autores têm olhado a ferramenta de *guided listening* de uma forma mais sistemática e fundamentada. Em concordância com as teorias de desenvolvimento do primeiro autor, Swanwick e França realçam que “as atividades de apreciação devem levar os alunos a focalizarem os materiais sonoros, efeitos, gestos expressivos e estrutura da peça, para compreenderem como esses elementos são combinados” (Swanwick e França 2002, 13). As atividades de apreciação referidas têm como objetivo facilitar o processo de compreensão dos conteúdos, e consistem muitas vezes em objetivos ou perguntas sobre o que se vai ouvir ou já se ouviu. Diaz (2014, 27) acrescenta que este é o fator mais importante para o envolvimento com a música escutada, independentemente do estilo musical.

A questão da atenção é muito importante para a compreensão musical (ver capítulo anterior), e por isso é necessário não proporcionar música apenas ao nível sensitivo, *i.e.* como música de fundo, experienciada passivamente (Koster 2015). Em contexto educativo, é necessário proporcionar aos alunos um modo de ouvir música que se distinga do modo como ouvem no dia-dia. Neste sentido, Schmidt (2011) acrescenta que o professor deve em primeiro lugar discutir com os alunos a diferença entre apreciações valorativas e descritivas, defendendo a segunda como a mais frutífera para a compreensão.

Alguns manuais sistematizam atividades de *guided listening* abrangendo uma grande variedade de estilos, tendo como objetivo fornecer ao leitor uma noção geral da evolução da música erudita ocidental. *Listen* (Kerman e Tomlinson 2012) e *The Enjoyment of Music* (Forney e Machlis 2011) são dois extensos manuais que contam com várias edições. Kerman e Tomlinson descrevem na introdução qual a motivação da sua publicação:

The basic activity that leads to the love of music and to its understanding is listening to particular pieces of music again and again. (...) Analyzing things, pinpointing things, and even simply using the right names for things all make

us more actively aware of them. Sometimes, too, this process of analyzing, pinpointing, and naming can actually assist listening. We become more alert to aspects of music when they have been pointed out. And greater awareness contributes to greater appreciation of music” (Kerman e Tomlinson 2012, 3).

Esta publicação é demasiado focada na análise da forma e na contextualização histórica, aderindo ao que os autores descrevem no prefácio: “Listening to classical music is, mainly, listening to history” (Kerman e Tomlinson 2012, xxvi). Estes conteúdos do domínio teórico são muito importantes para despertar o interesse para novos estilos de música e novas formas de ouvir (Gembris 2006), mas a sua importância não se deve sobrepor à importância do próprio conteúdo sonoro.

The Enjoyment of Music (Forney e Machlis 2011) é um pouco mais completo que *Listen* pois, para além de guias, inclui atividades como perguntas de escolha múltipla ou comparação entre duas obras escutadas. Todavia, os autores não referem se as obras devem ser ouvidas mais do que uma vez ou por secções.

A publicação de Brofsky e Bamberger (1988), apesar de mais antiga, é um dos manuais mais completos do género e apresenta uma estrutura coerente com a espiral de Swanwick-Tillman (1986): parte das texturas e ritmos para as melodias, modos e harmonia, só depois forma e mais tarde estilo; a componente histórica é a parte II. Concetualizado como livro de apoio para uma cadeira de música de um curso de Humanidades, o livro centra-se na experiência de ouvir música e em saber compreender e manipular essa experiência (sendo a audição repetida um processo importante) (Brofsky e Bamberger 1988, xxi). Ao livro são anexadas 7 cassetes com excertos musicais, essenciais para compreender os conteúdos abordados. Este fator permite ao leitor ser totalmente autodidata pois, para além de excertos em bruto, utiliza também exemplos que isolam características específicas, por exemplo através de sons *midi*. Destaca-se a abordagem feita ao ritmo: a gravação de *Stars and Stripes Forever* é reproduzida com vários sons (*midi*) a destacar as diferentes divisões de tempo e compasso. No fim de cada capítulo, uma extensa secção de exercícios permite consolidar os conteúdos, direcionando a atenção da audição para os aspetos abordados.

Uma importante corrente na área do *guided listening* é a Audição Musical Ativa de Jos Wuytack. Tendo constituído uma associação em Portugal, o pedagogo já realizou mais de 40 cursos em Portugal e editou várias publicações em português. O principal pressuposto para uma audição musical mais significativa é encaminhar o aluno a explorar de forma ativa os conteúdos antes de ouvir a obra (Wuytack e Boal-Palheiros 2016a). Desta forma, ao cantar, dançar ou mesmo executar melodias ou ritmos de uma peça, os alunos poderão reconhecê-los quando a ouvirem. Os musicogramas que guiam a audição pretendem envolver os alunos para que “compreendam e apreciem o que se está a passar na música” (Wuytack e Boal-Palheiros 2016a, 8). Os musicogramas são esquemas puramente musicais sem informação narrativa ou programática. No entanto, os autores reconhecem a importância da informação extra musical e histórica para consolidar mais significado à audição. No livro do aluno de *Audição Musical Activa 2* (Wuytack e Boal-Palheiros 2016b), são incluídas para todas as audições uma pequena biografia do compositor, o seu retrato, e uma pequena explicação do género da obra.

Existem ainda publicações de cariz comercial que descrevem em traços gerais a evolução da música através de obras dos compositores mais importantes de cada estilo. Estas incluem geralmente muita imagética para apresentar mais facilmente as obras musicais em relação à época histórica. Greenberg escreve acerca do 4º andamento da 2ª Sinfonia de Beethoven: “This music is about his gastrointestinal problems! It is crude, but the music is a comic portrayal of hiccups, burps, and rumbles” (Greenberg 2006, 6).

Algumas publicações discográficas incluem livretes ou guias para encaminhar o leitor na audição. *A Grande Música Passo a Passo* pela Polygram Ibérica (1994), com gravações da Deutsche Grammophon, é um conjunto de 50 CDs com guias de audição para cada uma das obras. Apesar do carácter lúdico e comercial, constitui um bom guia mesmo para músicos profissionais. Na introdução, os autores apresentam instruções para o leitor/ouvinte: 1) ler o guia de audição ao mesmo tempo que se ouve a música (o guia de audição tem descrições muito detalhadas do que se passa na obra com

indicações da minutagem); 2) Ouvir outra vez usando o guia rápido de audição (que consiste num mapa com cores que representa a estrutura da obra); 3) “Se seguiu os conselhos anteriores, ouça esta versão sem usar o guia porque já terá compreendido esta obra para sempre. Terá entrado no mundo da música!”. Apesar de ser uma afirmação um pouco pretensiosa, não me parece totalmente descabida. Os guias promovem a audição repetida e têm implícito um desenvolvimento que parte da identificação dos materiais e das expressões (no guia de audição), passa pela consolidação da forma geral através do mapa de audição, e pressupõe que a compreensão leva a uma relação de nível superior e pessoal com a música, seguindo implicitamente os estágios de Swanwick.

É importante também referir o género de concerto ao vivo que, tal como os guias de audição, tem por objetivo direcionar a atenção do público para determinados conteúdos, guiando a sua experiência. Os extintos concertos Promenade no Coliseu do Porto ou os concertos comentados na Casa da Música são alguns exemplos locais. Neste tipo de concerto destaca-se a série “Young People’s Concerts” dirigida e comentada por Leonard Bernstein. Esta série de concertos, disponível em DVD (Bernstein 2004) constitui uma fonte muito rica em ferramentas de aprendizagem através da audição de obras. Mais recentemente, algumas orquestras como London Philharmonia Orchestra (2016) e Orchestra SCS (2016) têm apresentado no seu canal de *youtube* guias de audição bastante interessantes tanto para o ouvinte leigo, como para músicos.

As ferramentas descritas neste capítulo parecem todas concretizar o conceito de compreensão musical. Tal como se encontrou um consenso geral que a compreensão musical consiste na capacidade de encontrar relações e formar inferências musicais, também estas estratégias, operacionalizadas de forma muito variada, estão em consenso quanto aos objetivos. Não pretendem desenvolver no ouvinte a capacidade de transcrever notas e ritmos, mas sim a capacidade de ouvir ativamente, fazendo juízos sobre o material sonoro, sendo capaz de mudar o foco de atenção e as formas de ouvir. No fundo, desenvolver a compreensão musical, e permitir uma resposta mais significativa, valorizando o que se escuta. No caso

particular dos executantes, Sloboda acrescenta que os detalhes expressivos numa composição não podem ser aprendidos um a um, mas que o executante vai adquirindo a sensibilidade de aplicar regras expressivas gerais. “Intense, involved, and enjoyable listening experiences are the key to the acquisition of this intuitive ‘sensitivity’” (Sloboda 1994, 164).

3. Descrição do método de investigação

3.1. Descrição do contexto escolar

A Escola de Música da AMARE⁶ é uma escola com pouco mais de 50 alunos, pertencente a uma associação cultural sem fins lucrativos. Fundada em 2012 e localizada na união de freguesias de Nogueira e Silva Escura do concelho da Maia, é uma escola com um corpo docente bastante jovem, e um corpo discente cuja média de idades ronda os 8 anos. Não possui certificação oficial para lecionação do ensino artístico e não tem um programa curricular definido, pelo que a escolha dos programas e competências a trabalhar são da responsabilidade de cada professor. A escola não tem um modelo de provas de avaliação, nem a sua realização constitui uma prática comum, mas os alunos têm oportunidades de tocar a solo nas audições, uma vez por período.⁷

As aulas de instrumento são individuais, dando a escola a possibilidade de optar por aulas de 60 ou 30 minutos. No ano letivo 2015/2016, a oferta instrumental incluiu piano, guitarra, violino, saxofone, clarinete, trompa, trompete, flauta, bateria e canto. O piano foi o instrumento com mais alunos, tendo terminado o ano com 17 inscrições, distribuídas por 2 professores. As aulas de grupo, Formação Musical e Classe de Conjunto, são de carácter facultativo. Dada a dimensão da escola, abriram apenas 3 turmas de Formação Musical e 2 de classe de Conjunto no ano letivo do projeto educativo, sendo que todas decorreram ao sábado de manhã. A iniciação à formação musical é lecionada apenas aos alunos que já iniciaram o 1º ciclo do ensino básico.

A autorização para a realização do projeto na Escola de Música da AMARE foi concebida formalmente no dia 17 de outubro de 2015 (anexo III).

⁶ AMARE – Associação de Música, Artes, e Espetáculos.

⁷ No ano letivo 2015/2016, a audição de Natal incluiu excepcionalmente somente as atuações das classes de conjunto, pelo que os alunos tiveram a primeira participação a solo apenas na altura do Carnaval.

3.2. Descrição dos participantes

A escolha do número de participantes foi condicionada pelo tamanho reduzido da minha classe nesta escola, no início do ano letivo. Apesar de constituída apenas por 4 alunas, todas participaram no projeto durante o tempo total estipulado.

Tabela 1: Descrição das Participantes

Nome⁸	Liliana	Rita	Catarina	Laura
Idade em novembro de 2015	5 anos	7 anos	7 anos	11 anos
Tempo de aula de piano semanal	30 minutos	30 minutos	60 minutos	60 minutos
Frequência de Formação Musical	Não	Não	Sim	Não
Frequência de Classe de Conjunto	Não	Não	Sim	Não
Meses de aulas de piano no início do projeto	1	24	8	36
Meses de aulas de piano na minha classe	1	12	8	8
Tipo de Piano em Casa	-	Teclado	Piano Digital	Teclado

Um interessante fator em comum às participantes é o facto de todas ouvirem bastante música em casa e cantarem regularmente com ou sem os pais, o que potencia o desenvolvimento de competências importantes à aprendizagem musical (Welch 2007).

⁸ Todos os nomes são fictícios.

Liliana:

A Liliana tinha apenas 5 anos no início do projeto e foi a participante mais nova (frequentava ainda a pré-primária). O pai, que aprendeu piano em pequeno, informou-me que em casa ouvem música de géneros variados. Explicou-me que a Liliana gosta de ouvir música e que canta muito com a mãe. A decisão de aprender música partiu dos pais, mas a escolha do instrumento partiu da própria Liliana por ter visto a mãe de uma amiga a tocar. A aluna não teve piano em casa durante grande parte do projeto, o que impossibilitou o contacto com as peças entre cada aula.

Os hábitos de canto e audição musical provavelmente explicam o facto de a Liliana apresentar uma capacidade tão apurada de cantar afinado o que escuta. No primeiro mês de aulas, percebi na Liliana várias qualidades ao nível musical, mas também ao nível cognitivo e de concentração. Por essa razão, decidi introduzir cedo a notação musical, cujos conceitos básicos rapidamente apreendeu (através do manual de J. Thompson).

Rita:

A Rita iniciou o projeto com 7 anos, frequentando o 2º ano do 1º ciclo do ensino básico. Este foi o 3º ano em que a aluna aprendeu piano. Tem aulas comigo desde setembro de 2014, e tem uma irmã mais velha que também tem aulas de piano (também participante no projeto). A mãe aprendeu piano quando era nova mas não voltou a tocar, e explicou que ouvem música regularmente no carro e em casa. A aluna, bastante influenciada pela irmã, gosta particularmente dos concursos musicais que passam na televisão – ouvindo assim um estilo mais *pop*, e quase não ouvindo música erudita. A mãe explicou-me que cantava para a Rita quando era mais pequena, e que atualmente era a Rita que tinha por hábito cantar as músicas que ouve na rádio. A iniciativa de aprender piano surgiu por parte dos pais, por reconhecerem as vantagens da música para o desenvolvimento cognitivo. A Rita não se demonstrou muito motivada para o piano, e a mãe informou-me que não costumava tomar a iniciativa de estudar. Quando a mãe a lembrava para praticar as peças em casa, a aluna não reagia muito bem. Durante as férias de verão anteriores ao início do

projeto, a Rita praticamente não estudou piano, o que se refletiu bastante no ritmo de trabalho, na atenção nas aulas, e principalmente na capacidade de leitura.

A Rita pareceu ter um ouvido apurado, mas demonstrou algumas dificuldades no domínio da memória explícita, o que resulta numa capacidade de leitura reduzida. O facto de a aluna não frequentar a disciplina de formação musical por incompatibilidade de horário contribuiu para estas dificuldades.

A aluna seguiu, desde o final do ano letivo anterior, o 2º volume do manual de J. Thompson. Este volume tinha sido também abordado pela irmã mais velha uns anos antes e por isso a Rita estava familiarizada com algumas das peças. Por essa razão decidi manter o seguimento do manual. Para além disso, e sendo uma aluna pouco motivada, seguir um manual ajudou a manter o objetivo concreto de completar o livro. Era comum, quando começávamos a abordar uma peça nova, a aluna perguntar ou contar quantas peças faltavam para o final. Antes de iniciar o projeto, parecera-me que a Rita tinha mais facilidade em concretizar uma peça quando a aprendesse de ouvido, mas essa aprendizagem não era simples, principalmente no domínio rítmico. Desta forma, previa que a utilização da gravação facilitasse a assimilação das peças e concedesse mais autonomia e facilidade na sua concretização ao piano.

Catarina:

A Catarina tinha 7 anos e frequentou o 2º ano do 1º ciclo durante o projeto. Começou a aprender piano em janeiro de 2015 na minha classe. O pai estudou piano e guitarra quando era jovem e ainda toca um pouco em casa. O ambiente familiar foi descrito como muito musical, onde o canto é frequente. Para além disso, a mãe é proprietária de uma escola de dança que a Catarina também frequenta. A iniciativa de aprender piano partiu dos pais, mas a Catarina mostrou-se sempre muito recetiva. Em casa não apresentava como hábito tomar a iniciativa de ir para o piano, mas quando os pais insistiam, estudava com boa vontade.

Quando comecei a dar aulas à Catarina, fiquei bastante impressionado com o seu ouvido mas também com a memória e raciocínio. A sua capacidade de concentração era no entanto inconstante. Por vezes encontrava-se totalmente focada na aula e conseguíamos realizar um trabalho muito produtivo, mas bloqueava quando se aborrecia com uma determinada tarefa. Esta característica foi sendo mitigada ao

longo do tempo, mas ainda se fazia sentir principalmente no final das aulas, que são de 60 minutos.

Laura:

A Laura foi a participante mais velha, e tinha 11 anos no início do projeto. Frequentando o 6º ano do ensino básico, a aluna aprendia piano há 3 anos, estando na minha classe desde janeiro de 2015. Tem uma irmã mais nova que também aprende piano, e que é uma das participantes no projeto. A mãe aprendeu piano quando era nova mas depois não voltou a tocar. Hoje ouvem música regularmente no carro e em casa. A Laura gosta particularmente dos concursos musicais da televisão, ouvindo assim um estilo mais *pop*, e quase não ouvindo música erudita. A mãe explicou-me que cantava para a Laura quando era mais pequena e que ela gosta muito de cantar, tendo frequentado uns meses de aulas de canto. A iniciativa de aprender piano partiu da própria aluna e os pais reagiram de bom grado por reconhecerem os benefícios cognitivos da aprendizagem musical. A mãe explicou-me que a Laura gostava de aprender piano e de praticar em casa, mas geralmente esquecia-se ou não tinha tempo.

A Laura tinha vindo a demonstrar uma motivação seletiva para o piano. Tanto na aula como em casa, a aluna dedicava-se mais às peças de que gostava, negligenciando as peças de que gostava menos. Encontrava-se numa fase em que procurava afirmar a sua voz e as suas vontades com muita veemência, o que não estava a ser muito produtivo para a aprendizagem do piano. No início do estudo de uma peça, afirmava quase sempre que não era do seu agrado, e por isso em casa estudava apenas a peça abordada anteriormente (que se encontrava já consolidada). Quando a custo conseguíamos desbloquear as dificuldades da peça e a aluna conseguia concretizá-la com alguma fluidez, repetia-se o sucedido com uma nova peça. Este ciclo tinha sido um dos principais obstáculos ao desenvolvimento harmonioso das competências. Uma das grandes expectativas do projeto seria que o trabalho auditivo com a gravação da peça contribuísse para que a aluna se sentisse mais motivada no estudo de peças novas.

3.3. Materiais

No início do ano foram escolhidas as peças para cada aluna, tendo em conta não só as capacidades de cada uma, mas também a variedade do repertório. Com duas das participantes decidi manter o seguimento de um manual de piano, neste caso *John Thompson's Easiest Piano Course*: a parte 1 para a Liliana e a parte 2 para a Rita. Para as outras duas alunas escolhi peças de compositores variados. O repertório abordado por cada aluna encontra-se na seguinte tabela:⁹

Tabela 2: Repertório abordado por cada participante

Período	Liliana	Rita	Catarina	Laura
1º	<i>Seebees</i> (J. Thompson)	<i>Amanhecer</i> (J. Thompson)	<i>Halloween</i> (L. Fletcher)	Estudo op. 453 nº 6 (Czerny)
	<i>Marcha dos Gnomos</i> (J. Thompson)	<i>A Bailarina</i> (J. Thompson)	Estudo 3 (D. Bradley)	
			<i>Oats and Beans</i> (L. Fletcher)	
2º	<i>Dança dos Gnomos</i> (J. Thompson)	<i>Três ratos cegos</i> (J. Thompson)	<i>Little Hunter</i> (Piano Adventures)	Peça do caderno de Anna Madalena Bach

As gravações foram realizadas com recurso a um gravador *Tascam DR-05* num piano vertical da marca C. Bechstein. Utilizando um pequeno tripé, gravei a minha execução de cada peça antes do início do projeto, realizando algumas alterações e acrescentos ao longo da sua implementação. Cada peça foi gravada de várias perspetivas de acordo com as necessidades previstas:

⁹ A informação na tabela refere-se ao período letivo em que as alunas começaram a estudar cada peça. No 2º período foram abordadas também as últimas peças referentes ao 1º.

- **Solo lento:** refere-se à interpretação da peça a um tempo lento. A velocidade escolhida, apesar de reduzida, permitia alguma fluidez e constituía uma velocidade aceitável para a performance do aluno. Em algumas peças, foi incluída uma contagem antes do seu início, para que fosse mais fácil sentir o balanço do compasso e tocar com a gravação.

- **Solo rápido:** refere-se à interpretação da peça a uma velocidade rápida. A velocidade escolhida era bastante mais rápida que a velocidade de execução esperada pelo aluno.

- **Acompanhado lento:** refere-se à interpretação da peça com o acrescento de um acompanhamento harmónico. Este acompanhamento variava entre acordes ou baixo de *Alberti*, adequando às características da peça. Na maioria das vezes, consegui executar a peça na mão direita e o acompanhamento na mão esquerda. Em duas situações gravei as duas componentes separadas e utilizei o programa *Audacity* para as coligir numa só faixa. Esta gravação era realizada a uma velocidade semelhante à realizada na gravação a solo lenta. Em algumas peças, foi incluída uma contagem antes do início da mesma, para que fosse mais fácil sentir o balanço do compasso e tocar com a gravação.

- **Acompanhado rápido:** refere-se à interpretação da peça com o acrescento de um acompanhamento harmónico. O acompanhamento nem sempre foi igual ao da gravação acompanhada lenta, pois teve de ser adequado ao carácter que a obra obtinha na mudança de velocidade. Esta gravação era realizada a uma velocidade semelhante à realizada na gravação a solo rápida.

- **Secções:** refere-se à gravação de partes da peça. De uma forma geral foram gravadas a solo.

- **Mãos separadas:** refere-se à gravação de apenas uma das mãos/vozes, geralmente a velocidade lenta, e sempre a solo.

- **Outro instrumento:** refere-se à gravação da peça tocada por outro(s) instrumento(s). Neste caso, foi utilizada uma gravação da peça de Bach executada no cravo. A gravação foi retirada do site *youtube.com*¹⁰.

¹⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=hZ-PWrF5tvq>, acedido a 10 de novembro de 2015.

A seguinte tabela refere as diferentes gravações que realizei para cada peça:

Tabela 3: Gravações realizadas para a implementação do projeto

Aluna	Peça	Solo lento	Solo rápido	Acom. lento	Acom. rápido	Secções	Mãos sep.	Outro inst.
Liliana	<i>Seebees</i>	X	X	X	X			
	<i>Marcha</i>	X	X	X	X			
	<i>Dança</i>	X	X	X	X			
Rita	<i>Amanhecer</i>	X	X	X	X			
	<i>A Bailarina</i>	X	X	X	X	X		
	<i>Três Ratos</i>	X	X	X	X	X	X	
Catarina	<i>Halloween</i>	X	X					
	<i>Estudo 3</i>	X	X			X	X	
	<i>Oats and beans</i>	X	X	X	X	X	X	
	<i>Little Hunter</i>	X	X		X			
Laura	<i>Czerny</i>	X	X			X		
	<i>Bach</i>	X	X			X		X

A reprodução das gravações nas aulas efetivou-se com recurso a um leitor de *mp3* e uma coluna portátil colocada em cima do piano. As aulas foram lecionadas quase sempre na mesma sala da escola de música, sendo o piano um modelo acústico vertical da marca Carl Reutner. O teclado é um pouco duro, o que criou algumas dificuldades às alunas mais novas.



Ilustração 1: Sala de aula equipada para a realização do projeto educativo

Para as atividades a serem realizadas no final de cada aula, foram escolhidas obras relacionadas com as peças em estudo, procurando, dentro do possível, incluir variedade no que toca a época, género e instrumentação. As faixas áudio foram retiradas de *youtube.com* e algumas foram editadas para permitir a reprodução de secções. As obras foram distribuídas pelas alunas de acordo com a seguinte tabela:

Tabela 4: Obras utilizadas para os exercícios de audição do final da aula

Aluna	Nome da obra	Compositor	Género	Época	Peça com que se relaciona
Liliana	<i>Marcha Radetzky</i>	J. Strauss	Marcha	Romantismo (1848)	<i>Marcha dos Gnomos</i>
	Valsa nº 2	D. Shostakovich	Valsa	Pós Romântico (neoclássico) (1938)	<i>Dança dos Gnomos</i>
Rita	<i>Peer Gynt – “Amanhecer”</i>	E. Grieg	Música para teatro	Romantismo (1875)	<i>Amanhecer</i>
	Valsa nº 2	D. Shostakovich	Valsa	Pós Romântico (neoclássico) (1938)	<i>A bailarina</i>
Catarina	<i>Peer Gynt - “Na Gruta do Rei da Montanha”</i>	E. Grieg	Música para teatro	Romantismo (1875)	<i>Halloween de L. Fletcher</i>
	3º and. do Trio op. 40 (piano, violino e trompa)	J. Brahms	Música de Câmara	Romantismo (1865)	<i>Oats and Beans de L. Fletcher</i>
Laura	Marche em Ré (do caderno de Anna Madalena Bach)	J. S. Bach	Dança, Marcha	Barroco (1722)	Peça do caderno de Anna Madalena Bach
	Valsa op. 69 nº 2	F. Chopin	Valsa	Romântico (1829)	Valsa ¹¹

¹¹ Refere-se à Valsa das 24 *Pieces for Children* de D. Kabalevsky. Esta peça não chegou a ser abordada pela aluna, apesar de termos escutado a Valsa de Chopin.

3.4. Procedimentos

O projeto decorreu entre 7 de novembro de 2015 e 13 de fevereiro de 2016, e foi implementado apenas durante as aulas de piano. Desta forma, o projeto acompanhou o estudo das peças, sendo as atividades integradas na aprendizagem instrumental durante este período. Para a aprendizagem das peças planeadas para cada aluna, dividi a abordagem de cada peça em duas fases:

Primeira fase: consistiu na realização de atividades com enfoque especial na gravação e concretizou-se durante a primeira aula de contacto com a peça (por vezes foi necessário utilizar algum tempo da aula seguinte). A maioria das atividades exigia que a aluna não tivesse contacto com a partitura.

Segunda fase: consistiu numa abordagem mais convencional das peças, não deixando a gravação de ser escutada no início da abordagem em todas as aulas (com algumas exceções). A gravação foi também utilizada para resolver alguma dificuldade ou insegurança evidenciada no momento.



Ilustração 2: Exemplo de atividade apoiada por gravação

Para cada uma das peças da tabela 2 foram definidas as atividades a realizar na primeira fase do estudo. Estas atividades foram sequenciadas através de um guião que se encontra no anexo I. A estrutura apresentada na seguinte tabela foi utilizada

para preparar o referido guião, elaborando as alterações de acordo com cada circunstância.

Tabela 5: Guião modelo para as atividades a realizar com as peças em estudo

	Descrição do tipo de atividade	Observações
0.	Ouvir a gravação e dizer o que ‘acha da peça’ ou se ‘gosta ou não’.	
1.	Sentir as várias divisões de tempo e pulsação.	Excetuando a aluna mais nova, incluía-se também a identificação do compasso.
2. (ordem variável)	Identificar a forma a partir da análise auditiva.	Não realizado com a aluna mais nova.
	Identificar o carácter da obra e relação com determinados elementos musicais.	
	Identificar algum material puramente musical como a primeira nota, uma melodia, um ritmo.	À identificação seguia-se normalmente a execução do conteúdo (de forma tocada, cantada ou através de palmas). Em alguns casos incluía-se também a escrita (em notação musical ou esquema).
3.	Apresentando a partitura, seguir a mesma enquanto se ouve a gravação.	Por vezes incluía-se atividades de confrontar com a partitura o que se descobria auditivamente nos exercícios anteriores.

A adaptação deste guião a cada uma das circunstâncias consistiu essencialmente na concretização de diferentes graus de dificuldade e profundidade das tarefas. Cada tarefa foi elaborada tendo em conta a relação entre os tipos de dificuldade da peça e as capacidades das alunas. A complexidade da tarefa variou não

só com a complexidade dos conteúdos abordados, mas também com a profundidade dos problemas apresentados: as atividades mais simples incluíam apenas assimilar ou desfrutar, e as mais complexas envolviam procurar, descobrir ou resolver.

A primeira atividade da tabela 5 (marcada como 0.) constituiu o primeiro momento da abordagem de todas as peças. Neste momento pretendia perceber a primeira reação da aluna em relação à peça, e o seu estado de espírito. As atividades seguintes do guião (nº 1. e 2.) consistiam em tarefas a realizar antes do contacto com a partitura e pretendiam consolidar a perceção e compreensão dos conteúdos musicais da peça. As atividades referentes ao nº 2. apresentam-se nos guiões em ordem variável. A última atividade (nº 3.) pretendia efetivar a relação dos conteúdos sonoros com a partitura.

A concretização das atividades não foi igual à perspetivada nos guiões. A forma como cada aluna respondeu às atividades obrigou por vezes a diminuir ou aumentar a complexidade das mesmas. Em algumas ocasiões, a falta de motivação obrigou mesmo a modificar totalmente algumas atividades para permitir que a aluna tivesse algum envolvimento. Algumas tarefas foram concetualizadas no momento como reação a dificuldades não esperadas, inclusive na primeira fase da abordagem das peças.

Para o final da aula foram destinadas atividades a realizar com a audição das obras da tabela 4. As obras não foram escutadas na totalidade, salvo algumas exceções, tendo-se realizado as atividades com a secção inicial. O guião para a sua elaboração foi baseado no seguinte esquema:

Tabela 6: Guião modelo para as atividades a realizar com as obras escutadas no final da aula

#	Descrição do tipo de atividade	Observações
1.	Sentir as várias divisões de tempo e pulsação.	À exceção da aluna mais nova, incluía também a identificação do compasso.
2.	Identificar e/ou discutir a forma de uma secção da obra, relacionando quais os aspetos musicais que contribuem para as relações de contraste.	
3.	Identificar e executar algum material musical como uma melodia ou ritmo.	

Para cada uma das aulas foi programada a realização de uma destas atividades, respeitando a sua sequência para cada peça. Incluía-se também a discussão dos factos históricos que incluo nas tabelas 2, 4, 6 e 8 do anexo I. Todavia, a realização deste momento não se proporcionou possível em todas as aulas, principalmente com as alunas com aulas de 30 minutos, o que levou a que cada aluna tenha abordado apenas 2 excertos (com a exceção da Rita que abordou apenas 1).

3.4.1. Método de recolha de dados:

No início do projeto, os encarregados de educação assinaram as autorizações de participação dos educandos no projeto (anexo IV), e responderam a uma pequena entrevista que contribuiu para a sua caracterização (anexo V). Todas as aulas foram gravadas com recurso a um gravador áudio *Tascam DR-05*, tendo sido também gravada a audição de Carnaval.

3.4.2. Validação e avaliação dos dados:

Em primeiro lugar, as gravações das aulas foram analisadas, tendo sido elaboradas anotações sobre a realização das atividades diretamente relacionadas com o projeto. A partir dos registos foram elaboradas para cada aluna três tabelas: a primeira com as atividades realizadas e respetiva resposta; a segunda com reações a situações e circunstâncias diversas; e uma terceira referente às atividades com excertos de obras realizadas no final da aula.

Em anexo (II) encontram-se as tabelas das atividades realizadas e das reações registadas. Na 1ª coluna consta a identificação da aluna, na 2ª a forma como a atividade foi verbalizada, em seguida o resultado registado e depois a data.

Tabela 7: Exemplo das tabelas do anexo II, referente aos resultados obtidos

Aluna	Atividade	Resultado registado	Data
Catarina	Pedi para experimentar tocar de ouvido o início (<i>Haloween</i>).	Tocou algo com o contorno certo, mas com uma nota errada; sabia que algo não soava bem, mas não conseguiu descobrir o quê.	7/11/15

No caso das tabelas referentes a reações, a 2ª coluna foi substituída pela circunstância e a 3ª pelo registo da reação.

Para analisar a informação das tabelas, foi elaborada uma listagem de competências sob a qual se categorizaram as atividades e as reações. As competências incluídas foram organizadas a partir dos diferentes domínios descritos no capítulo seguinte: melódico, rítmico, expressivo, formal, técnico e leitura.

4. Resultados

Neste capítulo, apresento uma análise do impacto do projeto a partir de duas perspectivas: primeiro, a partir da influência da gravação no desenvolvimento de diversas competências relacionadas com a aprendizagem musical; depois, numa perspectiva mais específica, apresento uma breve reflexão acerca do impacto do projeto no desenvolvimento de cada aluna.

4.1. Influência no desenvolvimento das competências

O conjunto de competências aqui abordadas não constitui uma lista completa de todas as competências desenvolvidas nas aulas de piano, mas sim das competências que foram trabalhadas diretamente com recurso à gravação. Assim, as competências estão redigidas de forma muito específica pois constituem apenas uma parte da aprendizagem instrumental. A ordem dos domínios de competências (1, 2, 3,...) não pressupõe uma ordem hierárquica ou de importância. Por outro lado, dentro de cada domínio, as competências estão organizadas de acordo com a sua complexidade. As primeiras correspondem a competências mais básicas e são trabalhadas antes de abordar as mais complexas.

1. Melodia - assimilar o que escuta na gravação:
 - a. Memorizar o contorno.
 - b. Memorizar a melodia contextualizando tonalmente/harmonicamente.
2. Ritmo - assimilar o que escuta na gravação:
 - a. Sentir a pulsação.
 - b. Sentir o balanço do compasso.
 - c. Memorizar o ritmo.

3. Expressão:
 - a. Diferenciar auditivamente as dinâmicas e articulações.
 - b. Interpretar o carácter expressivo que as dinâmicas, articulações e outros elementos musicais conferem a uma peça.
4. Forma¹²:
 - a. Identificar secções repetidas numa peça escutada.
 - a. Identificar secções contrastantes numa peça escutada e os elementos musicais responsáveis por esse contraste.
5. Técnica:

Executar uma peça num tempo fluido e sem paragens, com uma ou duas mãos.
6. Leitura:

Seguir a partitura de uma peça escutada.

A análise das atividades realizadas foi elaborada apenas a partir dos resultados a curto prazo, uma vez que a dimensão da amostra e a duração da experiência não permitem analisar com validade os efeitos a longo prazo. Desta forma, não foi descrito o desenvolvimento das competências gerais dos diferentes domínios, pois não obtive dados suficientes para analisar a transferência e generalização das competências específicas. Apenas foi possível formular algumas hipóteses que serão abordadas no capítulo da discussão.

¹² Neste caso, as duas competências não constituem graus diferentes de complexidade, pelo que mantive as duas como alínea a.

4.1.1. Melodia

1. Assimilar o que escuta na gravação.
 1. Memorizar o contorno
 2. Memorizar a melodia contextualizando tonalmente

A atividade que mais utilizei para desenvolver esta competência baseou-se em orientar a audição das alunas para um determinado conteúdo melódico. Por vezes, o direcionamento da atenção limitava-se à instrução verbal antes, durante ou depois da audição, mas o meio mais utilizado era indicar que tocassem uma melodia de ouvido. Ao pedir às alunas que tocassem algum conteúdo, obrigava-as a refletirem de alguma forma sobre o que ouviram. O canto foi também muitas vezes utilizado para facilitar o processo ou como exercício preparatório. Pedindo que cantassem, podia ter uma perceção mais clara da forma como o processo estava a acontecer. Quando foi necessário facilitar a assimilação do contorno melódico, utilizava gestos para realçar este aspeto, enquanto cantava ou ouvíamos a gravação. Cantar demonstrou ser um meio privilegiado com as alunas participantes no projeto pois todas demonstraram ter um bom controlo do aparelho vocal.

Inicialmente começava por indicar que descobrissem a primeira nota, e para isso, as alunas precisavam de conservar a nota mentalmente e ir procurando no teclado. As três alunas mais velhas procuravam sempre a partir do Dó e iam experimentando através da escala. Por vezes continuavam a subir sem refletirem que a nota que procuravam era mais grave; por isso tinha que indicar que deveriam pensar se a nota era mais grave ou mais aguda, ou então para cantarem o início da melodia. Geralmente, quando pedia para cantarem a primeira nota, as alunas cantavam a altura correta e com afinação, mas nem sempre o exercício impediu que errassem a identificá-la no piano. A Liliana, numa determinada ocasião, não conseguiu encontrar a primeira nota da peça no piano, apesar de a cantar corretamente: tocava notas próximas, não harmónicas da nota que estava a cantar, e não parecia perceber o erro. Com a Liliana decidi abandonar os exercícios desta natureza devido às dificuldades que apresentou.

Os exercícios revelaram também a importância da assimilação da harmonia para a compreensão da melodia. A Rita, a tentar tocar de ouvido a peça *Amanhecer*, estava a executar um arpejo de 7^a maior em vez de um acorde perfeito maior com a repetição da 8^a. Todavia, tive que ser eu a indicar que essa nota não estava a soar bem pois ela, apesar de a cantar corretamente, não se apercebeu do erro. Por outro lado, a Catarina encontrava-se já numa fase de transição. Numa determinada circunstância, estava convencida que uma peça começava no Dó ou no Mi, apesar de na realidade começar no Lá (estando a secção, na gravação, acompanhada do acorde de Lá menor). Mas no contexto melódico, a aluna parecia procurar mais a partir do contorno do que propriamente a partir das funções tonais (assim como a Rita). Nas passagens com alterações (sustenidos ou bemóis), a primeira reação da Rita e da Catarina foi por vezes tocar a nota natural, e seguir sem notar o erro mesmo estando a cantar a nota alterada ao mesmo tempo. Foi para potenciar o desenvolvimento da capacidade de sentir e assimilar as harmonias que foi incluído nas gravações um acompanhamento harmónico.

A Laura, apesar de se apresentar insegura com este tipo de exercícios, parecia ter já alguma sensibilidade para os conteúdos harmónicos: os erros nas melodias foram quase sempre entre notas da mesma harmonia. Para além disso, quando executou de ouvido a mão esquerda do estudo de Czerny, revelou não só que era capaz de sentir as harmonias, como também de as antecipar depois de um curto contacto.

Curiosamente, mesmo depois de lida a partitura, a Laura e a Catarina apresentaram uma tendência para tocar as melodias de ouvido, olhando apenas o contorno (por vezes nem isso) e corrigindo por tentativa e erro; muitas vezes usaram espontaneamente o canto para a monitorização. A Liliana não utilizou este método de trabalho: quando foi apresentada a partitura, esta tornou-se a principal fonte de informação para a aluna.

4.1.2. Ritmo

1. Assimilar o que escuta na gravação.
 - a. Sentir a pulsação
 - b. Sentir o balanço do compasso
 - c. Memorizar o ritmo

A ordem das competências proposta coincidiu com a ordem pela qual guiei o trabalho em aula, procurando a assimilação mais consistente do ritmo. Muitas vezes, os alunos apreendem um conjunto de durações que se inserem inconscientemente num compasso diferente ao que está escrito, resultando em falsas acentuações. Se, por outro lado, o aluno não sentir nenhum balanço definido, a assimilação do ritmo será mais fraca, tal como sugere a bibliografia.

Por essas razões, o primeiro exercício consistia em sentir/desfrutar da pulsação através de palmas. Em retrospectiva, compreendo que a dança teria sido um meio mais eficaz para o trabalho rítmico (para além de que a gravação permite ao professor dançar com o aluno longe do piano). Infelizmente essa potencialidade não foi utilizada com as alunas, excetuando uma situação com a Liliana. Nenhuma das alunas apresentou significativos problemas em executar a pulsação. Porém, nas primeiras vezes que realizámos as atividades, a Liliana e a Rita (mais a Liliana) confundiam-se entre bater a pulsação e o ritmo da peça. Esta dificuldade foi ultrapassada, mas demonstra a importância deste exercício: sentir a pulsação implica sentir batimentos que podem não estar presentes e implica que o tempo continue internamente de forma regular, independentemente da duração das notas – é uma forma de abstração necessária à correta assimilação do ritmo. Penso que o acompanhamento ajudou neste sentido, uma vez que mantinha a pulsação em segundo plano. Uma dificuldade que se foi revelando ao longo do estudo prendeu-se com as variações agógicas das gravações (das peças em estudo e das obras escutadas no fim da aula). Muitas vezes, as alunas mantinham as palmas em tempo regular independentemente dos *ralentandos* e *accelerandos*, o que sugere que, depois de sintonizarem as palmas com o tempo da gravação, diminuam a atenção dada à

gravação. Na maior parte dos casos bastava indicar que prestassem mais atenção para que conseguissem acompanhar sem problema.

Para sentir o balanço do compasso, o acompanhamento demonstrou ser também um fator importante. A principal atividade para desenvolver esta competência foi a exploração das várias 'pulsações' de uma peça (por exemplo, numa peça em 4/4, bater as semínimas, as mínimas, as semibreves e as colcheias). No sentido de monitorizar a forma como o balanço estava a ser assimilado, era pedido às alunas que identificassem o compasso. Apenas a Laura apresentou uma estratégia organizada para descobrir: batia as palmas e acentuava o tempo que sentisse como sendo mais forte. As outras duas alunas (Rita e Catarina) davam muitas vezes respostas arbitrárias, por isso eu indicava que experimentassem batendo palmas e 'contando os tempos'. De uma forma geral, o confronto da hipótese com a peça era suficiente para a aluna descobrir com eficiência se estava ou não correta. Porém, em algumas ocasiões, ficaram totalmente convencidas de que as peças estavam em compassos errados. Numa das situações, a Catarina experimentou bater o compasso ternário e quaternário com a gravação da peça *Halloween*; depois da experiência disse que os dois compassos lhe pareciam corretos.

Com a Liliana não foi realizada nenhuma atividade em que fosse pedido que indicasse o compasso. Esta opção não advém de considerar que não fosse capaz de sentir o compasso, mas por achar demasiado complexo o conceito teórico para os seus conhecimentos e idade. Indicava, mesmo assim, que cantasse comigo 1, 2 ou 1, 2, 3 ou 1, 2, 3, 4 enquanto batíamos palmas, acompanhados pela gravação da peça. Apesar de a aluna realizar o exercício com bastante expressividade, parecia não efetivar qualquer transferência quando depois cantava ou tocava a peça. Esta hipótese foi realçada na peça *Dança dos Gnomos*, em compasso ternário simples, e com a qual tivemos de trabalhar morosamente para a assimilação do ritmo.

Quando depois era inserida a partitura, a leitura do ritmo parecia ser facilitada pela prévia assimilação. Notei, no entanto, uma tendência para imitar a pulsação da gravação rápida, mesmo tendo a aluna trabalhado com ambas as gravações (principalmente no caso da Laura e da Catarina). Nestes casos, bastava indicar que tocasse mais devagar ou reproduzir a gravação lenta para que a leitura fosse mais calma.

4.1.3. Expressão

1. Assimilar o que escuta na gravação.
 - a. Diferenciar auditivamente as dinâmicas e articulações.
 - b. Interpretar o carácter expressivo que as dinâmicas, articulações e outros elementos musicais conferem a uma peça.

O trabalho realizado neste domínio focou-se em grande parte na capacidade de identificar e discernir auditivamente os elementos musicais relacionados com o carácter expressivo: dinâmica, articulação, tessitura, tempo, etc. Este tipo de exercícios não representava no geral uma grande dificuldade quando verbalizados numa pergunta direta como “identifica a dinâmica”, ou “é um ritmo animado ou calmo?”. Porém, quando a questão era colocada de forma aberta, notava-se sempre um bloqueio, o que sugere a dificuldade em seleccionar a informação relevante. Para além disso, este embaraço não pareceu ser mitigado ao longo do projeto, o que não implica que a capacidade de identificar de forma implícita não tenha sido desenvolvida.

No geral, os exercícios em que as alunas apresentavam mais dificuldades envolviam o domínio das articulações (*legato* e *stacatto*). Numa aula da Laura, enquanto trabalhávamos o estudo de Czerny, indiquei que comparasse a forma como estava a tocar com a forma concretizada na gravação (4 colcheias da mão direita do 3º compasso). Apenas depois de várias audições e da execução exagerada da passagem em ambas as articulações (realizada por mim), se apercebeu que estava a tocar as notas desligadas e a gravação fazia *legato*. Na aula seguinte voltei a confrontá-la e foi ainda difícil ajudá-la a identificar a diferença.

A competência seguinte consiste em interpretar esse conjunto de informação para compreender qual o carácter expressivo presente na peça ou secção. À exceção da aluna mais nova, todas as alunas pareciam ter dificuldade com este exercício, sendo incapazes de expressar algo além da peça ser alegre ou triste. Numa tentativa de facilitar e estimular este tipo de reflexão, sugeri inventarem uma história ou descreverem uma personagem, mas isso acabou por não resolver o embaraço e o bloqueio das respostas. Uma estratégia que funcionou em alguns casos foi comparar

as gravações rápida e lenta, discutindo as diferenças que a mudança de velocidade causava no domínio expressivo.

As gravações escutadas no final da aula abriram novas possibilidades para o trabalho das competências deste domínio, uma vez que incluíam conteúdos mais complexos e expressões mais diversificadas. A plasticidade tímbrica de uma orquestra permite contrastes mais fortes e ricos do que as peças que os alunos estudaram. Mesmo as peças para piano solo oferecem esta vantagem, embora em menor grau. A Catarina e a Rita apresentaram-se claramente mais à vontade na interpretação das expressões das peças orquestrais do que das gravações das peças em estudo. A Laura não revelou uma atitude muito diferente, talvez pelo facto de as gravações utilizadas serem para piano solo.

Foram também realizados alguns exercícios no sentido de transformar o carácter da peça através de alterações de elementos musicais. “Como poderíamos tornar a peça mais alegre?” ou “Experimenta tocar uma oitava acima. Como soa?”. Estas atividades foram realizadas no sentido de fortalecer as duas competências descritas uma vez que constituíam uma exploração e manipulação dos conteúdos expressivos.

4.1.4. Forma¹³

- a. Identificar secções repetidas numa peça escutada.
- a. Identificar secções contrastantes numa peça escutada e os elementos musicais responsáveis por esse contraste.

As atividades realizadas focaram-se em duas competências que pretendem desenvolver o que considero as bases para uma compreensão mais significativa da forma. Numa perspetiva mais avançada, a perceção dos elementos formais de uma peça inclui sentir os elementos básicos de retórica (por exemplo pergunta-resposta) e

¹³ Neste caso, as duas competências não constituem graus diferentes de complexidade, pelo que mantive as duas como alínea a.

a identificação do plano geral da peça (as suas secções). Estas competências são essenciais para a interpretação de música escutada pois permitem compreender o enredo expressivo transmitido pelo compositor. No entanto, considero que estas são demasiado complexas para a idade das participantes.

Considerarei a identificação das repetições a competência mais elementar pois implica apenas a perceção e memorização dos conteúdos melódicos e rítmicos. As alunas não apresentaram muita dificuldade na realização destes exercícios, excluindo a Liliana com quem, por opção, não incluí este domínio de competências. Quando não se apercebiam das repetições, ajudou em mais do que uma ocasião cantar a melodia para as alunas. Para além da possibilidade do professor poder estar mais atento às reações e respostas do aluno, o uso da gravação não revelou vantagens significativas para o desenvolvimento desta competência. Por outro lado, constituiu ainda um embaraço por não permitir com flexibilidade a reprodução de excertos a meio de uma peça (neste aspeto a execução oferece mais liberdade).

Na identificação dos contrastes, a gravação constituiu, pelo contrário, um excelente recurso pelas mesmas razões referidas na secção do domínio expressivo. A perceção do contraste está intimamente relacionada com a perceção dos conteúdos expressivos e, neste sentido, a gravação permitiu a abertura a um novo universo tímbrico e expressivo. As atividades para estimular o desenvolvimento desta competência basearam-se na discussão e reflexão acerca das passagens escutadas, *i.e.*, depois de identificado o contraste, conversei com cada aluna sobre os elementos responsáveis pelo mesmo.

Em última análise, as competências do domínio formal estão intrinsecamente ligadas aos outros domínios e por isso o seu desenvolvimento implica o desenvolvimento das competências melódicas, rítmicas e expressivas.

4.1.5. Técnica

- Executar uma peça num tempo fluido e sem paragens, com uma ou duas mãos.

Muitas vezes, os erros rítmicos na execução de uma passagem não se devem apenas à incorreta assimilação dos conteúdos rítmicos, mas também ao embaraço do movimento por questões técnicas. Uma mudança de posição da mão ou um 'salto' podem atrasar a pulsação ou tornar alguma nota mais longa, mas os desafios técnicos não são a única causa. Muitas vezes, uma mudança de direção ou o final de um padrão podem causar uma paragem na execução mesmo que ela não se verifique quando o aluno cante a passagem. Um padrão de notas seguidas pode, por outro lado, acelerar uma passagem.

O exercício de tocar com a gravação foi realizado na maioria dos casos com a gravação lenta, estimulando assim uma execução cuidada e regular. O facto de as alunas serem obrigadas a manter a concentração para ouvir e tocar ao mesmo tempo resultou quase sempre no êxito deste exercício. Por vezes bastou até, ao ouvir a gravação, realçar verbalmente a forma como o tempo era regular e calmo para que se sentissem algumas melhorias. Excetuando a Liliana, que não foi capaz de tomar atenção aos dois planos em simultâneo, tocar com a gravação ajudou a manter a pulsação constante.

Há ainda uma outra competência deste domínio que pode ser desenvolvida com o uso da gravação mas que não foi trabalhada com profundidade. A coordenação bilateral (*i.e.* entre a mão esquerda e a direita) necessita de ser encarada ao piano de duas formas: uma forma mais métrica e vertical, e uma forma mais polifónica e horizontal. Quando se trabalha uma peça em que as duas mãos tocam ao mesmo tempo, o professor equilibrará as duas perspetivas no seu trabalho. Por um lado chamará à atenção das notas que devem ser tocadas ao mesmo tempo, realçando uma execução nota-a-nota (perspetiva vertical). Por outro, irá trabalhar no sentido de o aluno concretizar a melodia de cada uma das mãos separadamente, para poder executá-las em simultâneo, realçando uma execução mais fraseada (perspetiva horizontal). Devido à natureza das peças abordadas e às características das

participantes, a predominância recaiu sobre a abordagem vertical da coordenação. Para que se conseguisse trabalhar a polifonia, teria que se fazer um trabalho mais profundo que incluísse tocar uma das vozes e prestar atenção à gravação da outra (atividade extremamente difícil de monitorizar pois o grau de atenção do aluno não é facilmente observável).

4.1.6. Leitura

- Seguir a partitura de uma peça escutada.

A utilização da gravação coloca algumas questões no que toca ao desenvolvimento das competências de leitura e escrita. A capacidade de ler e escrever notação musical é bastante complexa e implica um trabalho regular e organizado. Para as 3 alunas que não frequentaram Formação Musical, a aula de piano constituiu a única oportunidade de trabalhar a leitura musical. Existe, para além dos exercícios descritos, bastante trabalho neste domínio que é realizado sem recurso à gravação e que é necessário ao harmonioso desenvolvimento do aluno. Principalmente em relação à Laura e à Rita, questionei-me várias vezes se o projeto não estaria a ser prejudicial ao desenvolvimento da capacidade de leitura, uma vez que as alunas apresentaram tendência a tocar mais de ouvido do que olhando para a partitura. Isto é, diversas vezes pareceram tocar por tentativa e erro, retirando da partitura apenas algumas pistas do contorno melódico. Assim, receei que se criasse uma dependência do som para se conseguir executar uma peça. O princípio *Sound before Symbol* deve ser respeitado, mas de uma forma mais sistemática e organizada para que se consiga desenvolver a leitura. No entanto, nas circunstâncias presentes, esse trabalho concreto não foi possível de se realizar, e não constituiu o foco do projeto.

A utilidade da gravação para o desenvolvimento da leitura é reduzida, mas há pequenos exercícios que podemos realizar no sentido de estimular a ligação entre o suporte auditivo e simbólico. A principal atividade consistiu em indicar às alunas que seguissem a partitura com o dedo depois de termos realizado algumas atividades com a gravação. Esta tarefa pretendeu desenvolver várias perspetivas da leitura musical.

Em primeiro lugar, realçar o caráter dinâmico de uma partitura, contribuindo para que o aluno, ao ler, antecipe com o olhar os compassos seguintes. Em segundo lugar, potencializar a conexão entre as seções que o aluno identificou com as áreas visuais na partitura (onde se encontram as seções contrastantes ou repetições, facilitando a leitura). Por último, estimular a conexão do contorno escutado com a grafia da notação musical. Naturalmente, este exercício trabalha estas competências de forma superficial, para além de que os resultados não são observáveis. No entanto, esta atividade mostrou ser um recurso importante no trabalho realizado com a Liliana, pois estava a dar os primeiros passos na leitura musical. Seguir a partitura com o dedo contribuiu para consolidar os aspetos básicos da notação, principalmente em termos rítmicos. Por outro lado, a Laura revelou na execução deste exercício alguma falta de sensibilidade em relação à informação visual. Ambas as peças que abordou apresentavam repetições de seções: por várias vezes a aluna prosseguiu na partitura apesar de na gravação se realizar uma repetição. A aluna só se apercebeu no final da peça quando, chegando ao fim, ouviu a gravação a continuar.

Foram também realizados alguns exercícios nos quais era pedido que escrevessem algum elemento musical melódico ou rítmico. Estes não foram realizados de forma sistemática, apesar de reconhecer a importância deste tipo de atividades não só para consolidar as competências de leitura como para consolidar a assimilação dos conteúdos.

4.2. Resultados do projeto em cada participante

Liliana:

Ao longo do projeto, senti desaparecer um pouco a timidez inicial que caracterizou os primeiros tempos de aulas da Liliana. Ao mesmo tempo, diminuí igualmente a capacidade de concentração, o que fez com que o trabalho realizado ficasse aquém das expectativas. No geral, a Liliana é uma criança muito divertida e espontânea. Várias vezes, quando coloquei uma gravação, apresentava o impulso de tocar notas aleatórias ou dançar: parecia sempre desfrutar da audição musical. Esta

vivacidade e desinibição tornaram bastante mais produtivas todas as reflexões do domínio expressivo. Por outro lado, esta característica dificultou um pouco o trabalho de leitura e consolidação das peças. Muitas vezes interrompeu o trabalho desviando a atenção para assuntos supérfluos como a presença do gravador, narração de histórias, etc.

A Liliana não apresentou dificuldades na identificação das primeiras notas na partitura ou no teclado¹⁴. Também não demonstrou dificuldade em identificar o valor das figuras rítmicas, porém apresentou uma significativa dificuldade no domínio rítmico da execução. Na maioria das vezes, a Liliana foi capaz de cantar as melodias escutadas com afinação e ritmo certo, mas quando as executava, usava as teclas certas com um ritmo errado. Várias vezes, a aluna cantou a peça enquanto a tocava, e ocasionalmente fê-lo de modo desfasado sem que disso se apercebesse. Os exercícios com a gravação não foram eficazes na resolução deste problema.

No geral, parecia como que, para a Liliana, a peça que escutávamos e cantávamos, fosse diferente da que líamos e tocávamos. Neste aspeto, talvez o uso da gravação tenha constituído um distanciamento entre música e instrumento.

Como apresentado no quadro, o ritmo de trabalho da Liliana foi um pouco reduzido. No geral, a abordagem da gravação parecia contribuir para o desenvolvimento de competências musicais, mas não para a sua concretização performativa.

¹⁴ No caso do manual de Thompson, na mão direita é o Dó3, Ré3 e Mi3, e na mão esquerda o Dó3, Si2 e Lá2.

Tabela 8: Peças abordadas nas aulas da Liliana. A vermelho, as peças abordadas que não utilizaram a gravação; a azul, a primeira fase na abordagem das peças; a branco, a segunda fase na abordagem das peças.

Aula	Peça	Peça	Peça	Gravação
7/11	<i>The Train</i>	<i>The Seebeas</i>		
14/11	<i>The Seebeas</i>	<i>The Train</i>		Radetsky
21/11	<i>The Seebeas</i>	<i>The Train</i>		Radetsky
28/11	<i>The Seebeas</i>	<i>March of the Gnomes</i>		
5/12	<i>The Seebeas</i>	<i>March of the Gnomes</i>		Radetsky
19/12	<i>The Seebeas</i>	<i>March of the Gnomes</i>		
16/01	<i>The Train</i>	<i>The Seebeas</i>	<i>March of the Gnomes</i>	
23/01	<i>Dance of the Gnom</i>			
30/1	<i>Dance of the Gnom</i>	<i>March of the Gnomes</i>		Schostakovich
6/2	<i>March of the Gnomes</i>	<i>Dance of the Gnom</i>		
13/2	<i>March of the Gnomes</i>	<i>Dance of the Gnom</i>		

Rita:

A Rita, apesar de conseguir manter nas aulas uma boa postura e concentração, raramente demonstrava muito entusiasmo; a utilização das gravações surtiu alguns efeitos positivos neste domínio. No geral, pareceu que a utilização da gravação facilitava a assimilação dos conteúdos musicais e que isso contribuía para consolidar a execução das peças. A aluna parecia utilizar a memória auditiva para monitorizar o

que executava e corrigir as notas que ia errando. Por outro lado, quando eu realçava algo na partitura e direcionava para aí a atenção, a aluna parecia focar-se mais na informação escrita, descurando a informação auditiva. Nestas circunstâncias, quando errava alguma nota, já não parecia reparar nem tentar corrigir. De uma forma geral, a Rita foi alternando o foco entre a memória auditiva e a informação na partitura, e pareceu ter muita dificuldade em coordenar as duas.

Desta forma, o uso da gravação poderá não ter sido muito favorável ao desenvolvimento da leitura, sobretudo se tivermos em consideração que a aula de piano foi o único momento no qual a aluna teve contacto com notação musical.

A assimilação auditiva dos conteúdos pareceu manter-se sólida de uma semana para a outra. Este fator constitui um elemento que pode potenciar a autonomia e a rapidez na aprendizagem da execução das peças, mas que não se verificou neste caso concreto. Devido a hábitos de estudo muito reduzidos, a concretização no teclado das peças era em grande parte esquecida de uma semana para a outra, o que resultou num ritmo lento de trabalho.

Tabela 9: Peças abordadas nas aulas da Rita. A vermelho, as peças abordadas que não utilizaram a gravação; a azul, a primeira fase na abordagem das peças; a branco, a segunda fase na abordagem das peças.

Aula	Peça	Peça	Peça	Gravação
7/11	<i>Sinos</i>	<i>Oh Susana</i>		Grieg
14/11	<i>Sinos</i>	<i>Oh Susana</i>	<i>Nascer do Sol</i>	
21/11	<i>Sinos</i>	<i>Nascer do Sol</i>		
28/11	<i>Sinos</i>	<i>Nascer do Sol</i>		
5/12	<i>Sinos</i>	<i>Nascer do Sol</i>		Grieg
8/12	<i>Nascer do Sol</i>	<i>Sinos</i>	<i>A Bailarina</i>	
19/12	<i>Nascer do Sol</i>	<i>A Bailarina</i>	<i>Três Ratos Cegos</i>	Grieg
16/1	<i>A Bailarina</i>			
18/1	<i>A Bailarina</i>	<i>Três Ratos Cegos</i>		
23/1	<i>A Bailarina</i>	<i>Três Ratos Cegos</i>		
1/2	<i>A Bailarina</i>	<i>Três Ratos Cegos</i>	<i>Canguru que dança</i>	
6/2	<i>Três Ratos Cegos</i>	<i>Canguru que dança</i>		
13/2	<i>Três Ratos Cegos</i>	<i>A Bailarina</i>		

Catarina:

No geral, a Catarina não se deixava motivar por desafios e tinha tendência a faltar-se facilmente dos exercícios mais laboriosos. Este fator coadunou-se negativamente com a sua personalidade impaciente. Nos exercícios que necessitassem do método de tentativa e erro, a Catarina acabava sempre por não conseguir ser produtiva. Por vezes fixava-se na primeira hipótese sem refletir na sua validade (por exemplo, bater uma pulsação desfasada com a gravação e continuar a fazê-lo sem qualquer mecanismo de controlo), outras vezes continuava a

experimentar hipóteses arbitrárias consecutivamente sem as testar com consciência¹⁵.

Influenciada pela gravação, a Catarina tinha a tendência de executar todas as peças a uma velocidade um pouco elevada. Esta prática resultava em falhas rítmicas graves e paragens na execução, mas bastava uma chamada de atenção para que reduzisse a pulsação. Este fator está também relacionado com o uso da memória auditiva para concretizar as peças no teclado. Em várias situações a Catarina ignorou a partitura e tentou tirar apenas de ouvido a peça. Por outro lado, quando surgiam dúvidas, conseguia localizar-se na partitura e selecionar a informação necessária. Todavia, utilizando espontaneamente o canto como monitorização, por vezes não percebia que estava a tocar uma nota errada mesmo que em simultâneo estivesse a cantar a correta (numa ocasião estava a cantar Fá# e a tocar Fá natural, e seguiu sem notar o erro).

O à vontade com que discutia as expressões e sentimentos das peças escutadas variava muito. Por vezes bastava insistir um pouco para que desbloqueasse a imaginação e desfrutasse do exercício com ânimo, mas em certas ocasiões foi necessário desistir da atividade.

Um aspeto que impediu a progressão da Catarina na aquisição das competências e na concretização das peças foi a falta de estudo pessoal. Foram várias as semanas em que me disse que não tinha ido ao piano, o que resultou no esquecimento da maior parte dos conteúdos de uma semana para a outra. Para além disso, teve pouca assiduidade por fatores diversos, o que reforça os efeitos negativos da falta de estudo. No entanto, a frequência de Formação Musical pelo 2º ano consecutivo ajudou a desenvolver uma capacidade de leitura que satisfaz as necessidades da disciplina de piano.

¹⁵ Por exemplo quando pedia para identificar o compasso e indicava para experimentar as suas hipóteses, a aluna batia palmas e contava os grupos de números sem nunca repetir: 1, 2, 3, 1, 2, 1, 2, 3, 4, 1, 2, 3, etc. Naturalmente muito dificilmente chegava a uma conclusão.

Tabela 10: Peças abordadas nas aulas da Catarina. A vermelho, as peças abordadas que não utilizaram a gravação; a azul, a primeira fase na abordagem das peças; a branco, a segunda fase na abordagem das peças.

Aula	Peça	Peça	Peça	Gravação
7/11	<i>Pretty Princess</i>	Dorothy 1 e 2	<i>Halloween</i>	<i>Peer Gynt</i>
14/11	<i>Halloween</i>	Dorothy 3		<i>Peer Gynt</i>
21/11	<i>Halloween</i>	Dorothy 1	Dorothy 3	
05/12	<i>Halloween</i>	Dorothy 3	<i>Oats and Beans</i>	<i>Peer Gynt</i>
08/12	Dorothy 3	<i>Oats and Beans</i>		
16/01	<i>Oats and Beans</i>			Brahms
30/1	<i>Oats and Beans</i>	<i>Little Hunter</i>		Brahms
13/2	<i>Oats and Beans</i>	<i>Little Hunter</i>		Brahms

Laura:

Infelizmente, não se verificaram as minhas expectativas em relação à motivação da Laura para o estudo das peças. Ao ouvir as gravações pela primeira vez, disse que as duas peças não eram do seu agrado, apesar de no final do estudo desfrutar da sua execução. Para mim, este facto relaciona-se com a personalidade impulsiva da aluna que se traduz não só nos juízos de valor que criou no primeiro contacto com a peça, mas na própria forma de trabalhar. Na fase de leitura, a aluna apresentou um modo de tentativa e erro quase nervoso, experimentando notas de forma arbitrária praticamente sem refletir. Nas situações em que uma melodia se construía com um salto melódico, a aluna experimentou as notas uma a uma até que soassem bem, por vezes subindo a uma tessitura absurda antes que interrompesse a procura. Por essa razão, realizei ao longo do projeto alguns exercícios de inibição como por exemplo solfejar as notas ou imaginar a melodia antes da execução, mas não se verificaram melhorias significativas. Com o uso da gravação, este fator tornou-se mais evidente, porém os efeitos negativos foram atenuados pelo suporte da memória auditiva: a aluna pareceu retirar menos informação da partitura, mas o facto de saber como soa a peça pareceu guiá-la na consolidação da execução.

Todavia, a eficiência deste método (execução de ouvido) estava limitado às capacidades auditivas da Laura. A aluna apresentou um sentido rítmico muito apurado e realizou com facilidade a maior parte dos exercícios neste domínio. Por outro lado, as circunstâncias demonstraram que, em termos melódicos, a aluna tinha algumas dificuldades. Tanto a cantar como a executar o que escutava na gravação, a aluna pareceu revelar falta de atenção à informação melódica. Quando cantava, a aluna acrescentou material inventado, apesar de, na maioria das vezes, ser material que se enquadrava perfeitamente na progressão harmónica. Quando executava, teve também tendência a ignorar os erros que faziam parte da mesma harmonia. O trabalho com a gravação ajudou a consolidar a memória auditiva das peças, mas não pareceu causar mudanças significativas no que toca à atenção aos detalhes.

A Laura começou a demonstrar algum entusiasmo à medida que as peças ficavam mais consolidadas. No entanto, este entusiasmo sempre me pareceu muito técnico e prático, *i.e.*, a aluna desfrutava de executar a tarefa com fluidez, e não da dimensão expressiva da música. No início do estudo de cada peça procurei explorar esta dimensão com a aluna mas não obtive resultados positivos. No geral, a aluna ficava embaraçada com estes exercícios no sentido em que parecia considerar que a imaginação já não fosse para a sua idade. Com estes exercícios pretendia ajudar a Laura a estabelecer uma relação pessoal com as peças e a conferir-lhes um sentido comunicativo, no entanto esta inibição impediu que tivesse sucesso. A aluna tocava tudo de forma um pouco agressiva. A Laura gostava das passagens fortes e de sons intensos, mas quando indicava para tocar de forma mais delicada, conseguia fazê-lo exagerando o gesto. Não poderei saber até que ponto compreendia a diferença ao nível do resultado sonoro pois facilmente se distraía e voltava a tocar de uma forma mais agressiva.

A Laura não frequentou Formação Musical por incompatibilidade de horário, mas tinha frequentado durante dois anos. Apresentou uma capacidade de leitura razoável mas aquém do que foi necessário para o seu nível. Tal como com a Rita, é inevitável questionar-me se o uso da gravação não foi prejudicial ao desenvolvimento da capacidade de leitura.

Tabela 11: Peças abordadas nas aulas da Laura. A vermelho, as peças abordadas que não utilizaram a gravação; a azul, a primeira fase na abordagem das peças; a branco, a segunda fase na abordagem das peças.

Aula	Peça	Peça	Gravação
7/11	<i>Exotic Flowers</i>	Czerny	
14/11	<i>Exotic Flowers</i>	Czerny	Bach
21/11	Czerny	<i>Exotic Flowers</i>	
27/11	<i>Exotic Flowers</i>	Czerny	
05/12	Czerny	<i>Exotic Flowers</i>	
11/12	<i>Exotic Flowers</i>	Czerny	Bach
19/12	Czerny	<i>Exotic Flowers</i>	Bach
14/01	Czerny	Bach	Chopin
16/01	Czerny	Bach	Chopin
22/01	Czerny	Bach	Chopin
29/01	Czerny	Bach	Chopin
5/02	Czerny	<i>Country Dance</i>	
12/02	<i>Country Dance</i>	Czerny	Chopin

5. Discussão

É complexo apurar se o uso da gravação contribuiu para desenvolver a compreensão musical neste projeto em específico. Qualquer contacto formal ou informal com a música pode potenciar este desenvolvimento, e é impossível concluir acerca da influência de uma das variáveis quando tantas exercem a sua interferência.

Em primeiro lugar, é importante definir quais as vantagens específicas que a gravação apresenta face a uma abordagem mais tradicional. A ferramenta à qual terei de comparar os resultados obtidos é a execução demonstrativa pelo professor pois é a que potencia o desenvolvimento da compreensão musical de modo mais aproximado. Para avaliar a pertinência do uso da gravação, é necessário refletir sobre as vantagens e desvantagens que se revelaram ao longo do projeto.

Vantagens:

- **Permite ao professor melhor envolvimento com o aluno e com a peça.** Utilizar a gravação permite que o professor esteja mais atento à reação do aluno, e que esteja mais disponível para pedir que realize um determinado exercício (e mais disponível para o demonstrar).
- **Permite que a informação visual não seja uma interferência.** Quando veem o professor a tocar, os alunos podem recolher mais informação no movimento do professor do que na informação sonora (esta forma de modelagem é importante principalmente no que toca a posição da mão, e eficiência do mecanismo, mas não está diretamente relacionada com a compreensão musical).
- **Permite gravar e acrescentar um suporte harmónico às peças.** Através de um *software* de edição áudio, o professor pode facilmente adicionar à peça um acompanhamento, o que nem sempre é exequível por apenas uma pessoa ao piano. Esclarecer o contexto harmónico através de um acompanhamento (nem sempre presente nas peças de

iniciação) contribui para a consolidação da tonalidade, mesmo que isso não seja trabalhado diretamente (como sugere a bibliografia).

- **Permite ao aluno tocar com a gravação.** Tocar com a gravação apresenta vantagens face a tocar com o professor pois permite que o aluno toque sem que o suporte auditivo esteja numa oitava diferente. Evita também, principalmente no caso de tocar apenas com uma das mãos, que o professor invada o espaço performativo do aluno.
- **Desenvolve mecanismos mais vocacionados à audição de música.** Ao direccionar os alunos para o que devem ouvir numa gravação e monitorizando esse processo (através da avaliação e redireccionamento), poder-se-á tornar a audição do aluno mais ativa e participativa.
- **Permite contacto com timbres mais variados e conteúdos mais complexos.** As peças de iniciação são muitas vezes mínimas em termos de conteúdos musicais. Ouvir timbres orquestrais e peças para piano mais complexas desde o início da aprendizagem é algo essencial para estimular o desenvolvimento da compreensão musical.

Desvantagens:

- **É limitado a certas velocidades.** Esta limitação tornou-se mais evidente nos exercícios em que as alunas tocavam com a gravação (uma era demasiado lenta, e outra demasiado rápida).
- **É impossível alterar os diferentes parâmetros.** Este obstáculo evidenciou-se principalmente no domínio expressivo pois por vezes era necessário o contraste para explicar algum aspeto.
- **Poderão ocorrer desafinações entre a gravação e o piano da sala de aula.** Neste caso, o facto de a gravação ter sido realizada num piano diferente potenciou esse risco. Mas mesmo se a gravação tivesse sido feita no mesmo piano, o risco não seria totalmente eliminado.

Numa perspetiva mais concreta, os resultados sugerem que o uso da gravação contribuiu para o desenvolvimento das diferentes competências descritas no capítulo anterior. No entanto, apenas podemos especular que estas ferramentas desenvolvem as competências de modo mais eficiente que a demonstração ao vivo.

Em termos melódicos, as atividades realizadas com a gravação pareceram facilitar a memorização auditiva das peças. Este resultado evidenciou-se principalmente na eficácia com que algumas participantes cantaram as peças. Através dos exercícios de tocar de ouvido, o projeto contribuiu para o desenvolvimento da compreensão melódica uma vez que obrigava as alunas a analisar o que ouviam em termos de contorno. Para além disso, estimulou a memória a curto prazo uma vez que as alunas precisavam de manter a melodia na memória sem se deixarem confundir pelas notas que iam experimentando. É também importante o facto de não haver interferência de informação visual neste tipo de atividades; desta forma, dedica-se maior concentração ao som.

O projeto contribuiu para a assimilação dos conteúdos rítmicos, nomeadamente pela presença do acompanhamento em algumas gravações. Isto porque o acompanhamento ajuda a manter um sentido de pulsação e a esclarecer a métrica. A gravação permite também uma liberdade muito maior para as atividades relacionadas com o ritmo: o professor pode bater palmas, dançar com o aluno e interagir com ele enquanto escutam a peça.

As atividades com a gravação contribuíram para o desenvolvimento das competências do domínio expressivo, em particular na identificação das dinâmicas e articulações. Muitas vezes, os alunos associam elementos expressivos ao movimento com o qual os realizam, e nem sempre estão focados no resultado sonoro. Os exercícios realizados podem ter aproximado os alunos dessa dimensão da música. O desenvolvimento destas competências pretende em última instância tornar o aluno capaz de comunicar através da música de forma mais expressiva. É importante reconhecer que comunicar implica não só expressar uma mensagem mas também compreender o que nos é transmitido. A comunicação através da música é facilitada na performance ao vivo, não só porque o ouvinte está a visualizar a linguagem

corporal do executante, mas porque este pode responder às reações do público: esta vantagem torna-se ainda mais evidente no contexto de professor-aluno. Neste sentido, a gravação constituiu uma barreira e muitas vezes teve de ser usada a demonstração para ajudar na interpretação expressiva das peças. Para além disso, a gravação não permite fazer nenhuma alteração aos conteúdos expressivos, o que muitas vezes é uma ferramenta valiosa para consolidar um conceito.

As atividades relacionadas com o domínio da Forma pretenderam abrir caminho para uma compreensão mais aprofundada das peças escutadas. Compreender a forma pressupõe uma atitude que dificilmente se torna autónoma: necessita de grande concentração e do domínio das competências melódicas, rítmicas e expressivas. Os exercícios ajudaram as alunas a perceber a estrutura da peça apenas pela informação auditiva. No entanto, penso que não terá sido suficiente para que apliquem de forma autónoma à audição de outras peças.

A gravação não é uma boa resposta à diversidade dos aspetos técnicos que são necessários trabalhar na aprendizagem do piano: posição da mão, agilidade, independência, etc. A única competência que a gravação pode estimular neste domínio é a fluidez da execução com uma pulsação regular. Para isso, tocar com a gravação (nomeadamente a velocidade lenta) revelou-se um exercício útil. No entanto, a única vantagem face à execução do professor é a de não ter de invadir o espaço do aluno e assim não contaminar a sua postura (ou em alternativa tocar em tessituras extremas). Todavia pareceu-me que este género de exercícios constituiu um desafio que motivava as alunas, sendo recorrentes os pedidos de tocarem com a gravação mais rápida (nem sempre conseguindo concretizar, mas sentindo-se desafiadas a melhorar para conseguirem). A gravação revelou-se neste aspeto uma desvantagem grande pois não permite definir a velocidade além das que foram gravadas.

Esta ferramenta revela-se uma grande possibilidade também para a concretização de passagens polifónicas, não só no domínio técnico mas também auditivo (escutar e compreender duas vozes em simultâneo). O repertório e as capacidades das participantes não permitiram realizar atividades neste sentido. No entanto, penso que ter a possibilidade de tocar uma voz enquanto se ouve uma outra num suporte diferente pode ajudar a consolidar a audição simultânea de vozes.

No domínio da leitura, os exercícios com a gravação apenas podem superficialmente desenvolver as competências envolvidas. A atividade realizada neste sentido foi a de seguir a partitura com o dedo enquanto se ouve a gravação, o que pode ter contribuído para interiorizar o caráter dinâmico da notação musical. Pelo contrário, o facto de as alunas terem assimilado os conteúdos auditivamente antes de ver a partitura, parece ter resultado um pouco na abstração à informação visual. Muitas vezes, as alunas procuraram tocar de ouvido mesmo com a partitura na estante, e isso pode ter atrasado o desenvolvimento da leitura.

Para apurar com validade se o uso da gravação é vantajoso para o desenvolvimento da compreensão musical, uma abordagem futura deverá em primeiro lugar ter um número maior de participantes. Através da definição de cada conteúdo específico a ser abordado e de um teste do seu domínio no início do projeto, dever-se-ia estudar a utilidade de cada uma destas ferramentas isoladamente. No entanto, e mesmo com um grupo representativo, as influências externas são tão diversificadas e intensas que seria necessário uma correlação muito grande para poder afirmar com certeza que alguma atividade desenvolve mais a compreensão musical que a atividade tradicional correspondente.

Neste caso, o grupo de participantes não só foi de tamanho reduzido (apenas 4) como pouco diversificado (todos do sexo feminino, todos ouvem muita música, todos cantam com muita frequência, e todos apresentam hábitos de estudo reduzidos).

Todavia, o fator mais evidente para esta impossibilidade foram as minhas próprias limitações. A minha falta de experiência levou a que, ao longo do ano letivo, por estar a realizar o projeto educativo e o estágio, me sentisse em mudanças constantes. Para além dos aspetos mais técnicos, como adquirir e descartar ferramentas de ensino-aprendizagem, senti mudanças profundas na visão sobre o ensino, o valor da música, o papel do professor e a relação com o aluno. Desta forma, acabei por ser uma variável imprevisível que impossibilitou a obtenção de conclusões objetivas. No final do tempo do estudo, os alunos estavam no geral a aprender e a tocar de forma mais eficiente, mas a quantidade de técnicas que introduzi, além das

abordadas nesta temática, faz com que seja difícil averiguar qual foi o contributo específico do uso da gravação.

Seria mais frutífero para a investigação que me tivesse mantido o mais inalterável possível, mas antes de investigador sou um professor que deve prezar pelo harmonioso desenvolvimento do aluno. Para mim, o aluno tem que estar sempre primeiro que a investigação.

Parte II

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

1. Introdução

A componente de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música foi concretizada no ano letivo 2015/2016 no Curso de Música Silva Monteiro. O estágio, orientado pela Professora Andreia Costa, incluiu coadjuvação pedagógica de dois alunos (leção e assistência), participação em atividade pedagógica (apenas assistência), e organização e participação em atividades diversas na comunidade escolar.

Constituindo a aplicação prática dos conteúdos abordados na Licenciatura e no Mestrado, o estágio apresentou como objetivo o desenvolvimento das competências necessárias ao ensino de piano. Estas competências incluem não só as estratégias de ensino-aprendizagem, mas também a capacidade de articulação com os diferentes intervenientes da comunidade escolar.

A necessidade de encarar o ensino nos seus vários níveis (da aula e do aluno até ao nível de escola) é algo que se torna mais complexo em instituições como o Curso de Silva Monteiro. A escola tem não só uma dimensão considerável, mas também uma história de quase 90 anos.

Para mim, a pertinência de descrever e refletir sobre a comunidade escolar na qual se leciona, ou neste caso, se frequenta o estágio, não é apenas uma questão académica. A atitude ativa dos professores face à comunidade e ao legado que representam é essencial para que a escola possa evoluir como um todo de forma saudável e direcionada. Na minha opinião, para além de apenas colaborar com a escola, um professor deve sentir-se parte integrante da comunidade, principalmente se estiver numa instituição com uma história tão notável. No caso do Curso Silva Monteiro, confesso que senti o peso da responsabilidade nas primeiras aulas lecionadas, quando me apercebi que estava a representar a primeira e maior escola particular da cidade do Porto.

A história da minha ligação com o CMSM começou há poucos anos: entrei pela primeira vez no edifício apenas em 2011. O contacto baseou-se apenas em algumas aulas, *masterclasses*, assistência de recitais, e duas participações no Concurso de Santa Cecília. Porém, neste curto contacto, já tinha notado algo que me cativara; um

aconchego e uma familiaridade, que se devem em parte ao facto do Curso funcionar num edifício antigo de tipologia doméstica.

No início do ano letivo do estágio, estava a lecionar piano em dois outros estabelecimentos. No entanto, estas escolas de música em nada se assemelham ao CMSM, de forma que criei muitas expectativas para esta experiência.

2. Contextualização

2.1. - Descrição da escola

O Curso de Música Silva Monteiro é uma escola particular de música que se situa na Rua Guerra Junqueiro no Porto, e que conta já com quase 90 anos de atividade.

No ano letivo 2015/2016, matricularam-se 468 alunos nesta escola, distribuídos pelos seguintes regimes de frequência¹⁶:

Tabela 12: Distribuição dos alunos do CMSM por regime de frequência no ano letivo 2015/2016

Regime de frequência:	Iniciação	Ensino articulado	Ensino supletivo	Curso livre
Nº de alunos matriculados:	148	250	63	7

Da totalidade dos alunos, 270 foram financiados pelo Estado através dos contratos de patrocínio. A sua distribuição por regime de frequência encontra-se na seguinte tabela¹⁷:

¹⁶ Dados cedidos pela secretaria do CMSM.

¹⁷ Dados disponíveis no site da DGEstE em <http://www.dgeste.mec.pt/index.php/2015/10/contratos-de-patrocinio-20152016-lista-definitiva-homologada/>, acedido a 22 de março de 2016.

Tabela 13: Distribuição dos alunos financiados do CMSM por regime de frequência no ano letivo 2015/2016

Regime de frequência:	Iniciação	Básico Articulado	Básico Supletivo	Secundário Articulado	Secundário Supletivo
Nº de alunos financiados:	23	236	11	0	0

Neste ano letivo matricularam-se um total de 134 alunos na classe de piano, o que representa cerca de 30% do número total de alunos. A distribuição pelos diferentes graus dos alunos matriculados em piano no início do ano letivo está concretizada no seguinte gráfico:

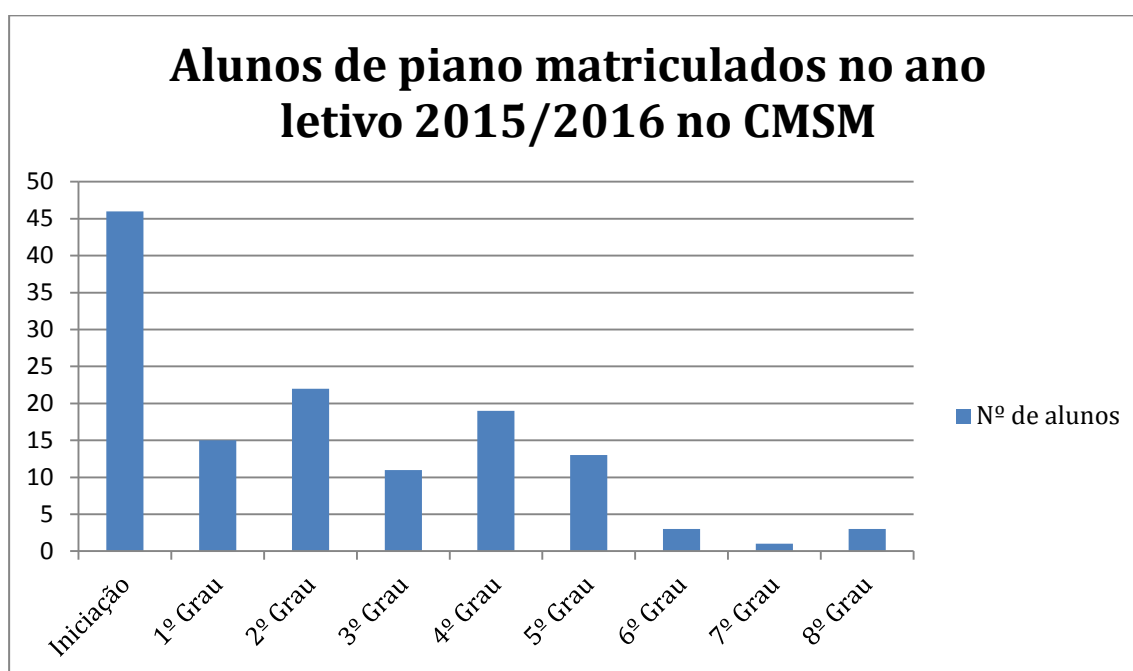


Ilustração 3: Distribuição dos alunos de piano do CMSM por grau no ano letivo 2015/2016

O número elevado de alunos na iniciação deve-se ao facto de incluir 4 anos de escolaridade (ver capítulo 3). Tal como é possível constatar, existe uma grande disparidade entre o número de alunos no ensino básico e no secundário.

A proporção entre o número de alunos de piano e a totalidade dos alunos da escola reflete-se também na constituição do corpo docente. Num universo de 30 professores de instrumento, foram 9 os professores de piano a lecionar neste ano letivo. Esta circunstância enriqueceu a gestão da disciplina pela diversidade de conhecimentos e opiniões¹⁸.

A história do CMSM começa em Março de 1928, quando as três irmãs Carolina, Ernestina e Maria José da Silva Monteiro fundaram em sua casa a primeira escola de música privada da cidade do Porto (Cabral 2016). Começando com menos de uma dezena de alunos, o Curso Silva Monteiro (como era denominado na altura) foi crescendo e afirmando a sua importância na cidade. Durante muitos anos foi apenas uma escola de pianistas, e desenvolveu-se graças à dedicação das 3 irmãs, únicas docentes. Além disso, o sucesso do Curso deveu-se à dinâmica que se criou a partir das diferenças entre elas: Maria José da Silva Monteiro era mais paciente e com quem se começava, Ernestina da Silva Monteiro mais exigente e rigorosa (Campos 2013) e Carolina da Silva Monteiro mais teórica e austera (chegou a lecionar História da Música no Conservatório de Música do Porto) (Fonseca 2010). Este equilíbrio foi essencial para harmonizar a exigência com a familiaridade, e tem caracterizado o Curso Silva Monteiro ao longo da sua história (Campos 2013, entrevista Arminda Odete Barosa, 30 de março de 2016).

Em 1973, a direção do curso é delegada a três antigas alunas, Maria Teresa Matos, Maria da Conceição Caiano e Maria Fernanda Wandschneider, passando a designar-se Curso de Música Silva Monteiro. Dois anos depois, o CMSM recebe autorização do Ministério da Educação para o seu funcionamento, integrando assim a rede de escolas privadas de ensino especializado de música. É nesta altura que a escola, por exigência do Ministério, começa a alargar a oferta formativa a outros instrumentos (entrevista Arminda Odete Barosa, 30 de março de 2016). Na década de 1980 começam a ser celebrados os primeiros contratos de patrocínio com o Estado, vendo assim reconhecida a qualidade do serviço prestado pelo CMSM.

¹⁸ Esta diversidade foi realçada nomeadamente nas reuniões de departamento.

A importância que o Curso de Música Silva Monteiro assume na cidade do Porto foi reconhecida em 1953 com uma medalha de ouro da cidade (Câmara Municipal do Porto 2013). Inicia-se por essa altura a organização de audições públicas em espaços pela cidade do Porto, bem como sessões culturais (Fonseca 2010). Hoje, o CMSM procura direcionar inúmeras atividades para o público da cidade. Promove recitais em diversos espaços municipais em parceria com a Câmara Municipal do Porto (Teatro Municipal Rivoli, Teatro Campo Alegre, Museu Romântico, Museu do Vinho do Porto) e noutros espaços da cidade (Sala dos Quadros da Igreja da Lapa, Fundação Manuel António Mota, antigo Cinema Nun'Alvares). A maioria destes recitais apresenta jovens instrumentistas que encontram aqui oportunidades de apresentar o seu trabalho. Outro importante marco da atividade do CMSM é o Concurso Internacional de Piano Santa Cecília, que conta já com 18 edições. Este concurso, iniciado em 1968, tem vindo a assumir dimensões internacionais (júri, prémios, final com orquestra) e promete continuar a crescer e a afirmar o seu lugar no circuito dos mais importantes concursos internacionais de piano.

Dos pianistas que marcaram os palcos portugueses nas últimas décadas, há vários que podemos associar ao Silva Monteiro tais como Maria Fernanda Wandschneider, Isabel Van Zeller, Luís Tavares, Nelly Santos Leite, Arminda Odete Barosa, Maria José Souza Guedes, e mais recentemente Luís Costa, entre outros. A aposta desta instituição na pedagogia sempre foi intensa, como sugerem os relatos de antigos alunos e professores (Campos 2013).

A aposta na formação multifacetada dos professores e dos alunos constitui um importante objetivo do CMSM. A escola organiza regularmente *workshops* e cursos direcionados a alunos e professores de cariz variado. São alguns exemplos “A Respiração e o Som”, “O Uso de Estilos Populares No Ensino da Música”, “Music Talent Lab”, e Masterclasses com instrumentistas conceituados.

Durante o estágio pude observar algumas iniciativas de cariz pedagógico que considerei inovadoras. Uma das práticas que me chamou à atenção foi a assistência de aulas pelos pais. Esta prática tem vindo a ter bastante adesão pois permite que, uma vez por período, os pais entrem em contacto com a formação do educando e estejam a par dos seus progressos e dificuldades. Paralelamente, instituiu-se neste ano letivo

um plano de assistência de aulas entre professores. Esta iniciativa tem como objetivo partilhar estratégias de ensino e ideias sobre os aspetos a melhorar na prática de cada docente. Os concertos pedagógicos são também importantes momentos da manutenção da prática performativa dos docentes, uma vez que apresentam obras aos alunos.

Contudo, a iniciativa que para mim constitui uma das mais notáveis do CMSM são os protocolos com as escolas de ensino regular. Numa ação de aproximar a música das crianças e jovens do município, o Curso estabeleceu parcerias com várias escolas da cidade: escola primária de Santa Maria, escola básica do Viso, e escolas secundárias Clara de Resende, Fontes Pereira de Melo e Cerco. Os estabelecimentos acolhem professores do Curso para lecionar Formação Musical e Classe de Conjunto, sendo as aulas de instrumento dadas no CMSM (à exceção das escolas do Viso e Cerco nas quais se lecionam também as aulas de instrumento). Esta iniciativa abrange os alunos de ensino articulado isto é, os alunos financiados com as disciplinas de música incluídas no currículo de ensino regular. Esta modalidade facilita o acesso ao ensino de música pois não exige a deslocação a outra escola, e permite aumentar o número de alunos do CMSM sem aumentar a sua infraestrutura. O esforço de fazer chegar a música aos jovens é evidenciado também na iniciativa “Música para Todos” da qual nasceu a Orquestra Juvenil da Bonjónia. Este projeto promove o ensino articulado de música nos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária da cidade do Porto, não só através de aulas de música nas escolas, mas também de instrumentos patrocinados pelos mecenas e colaboradores.

A meu ver, esta diversidade de alunos que frequentam o CMSM é enriquecedora não só para a escola como também para os próprios alunos. Assim, crescem num ambiente plural, onde aprendem a viver com as diferenças socioeconómicas.

No ano letivo 2015/2016, os órgãos de gestão educativa incluíram a Direção Pedagógica e o Conselho Pedagógico. A Direção Pedagógica foi composta pelos Professores Álvaro Teixeira Lopes, Arminda Odete Barosa, e Luísa Caiano. Como tem sido tradição no CMSM, este órgão foi composto por 3 pianistas. O Conselho

Pedagógico é constituído por representantes dos vários agentes da comunidade escolar e existe também um órgão de gestão administrativo-financeira, que inclui o representante da sociedade proprietária da escola. As estruturas de orientação educativa incluem os Departamentos Curriculares, Coordenadores de Turma e os Conselhos Interdisciplinares.

2.2. - Prática de ensino supervisionada no CMSM

Em 1941, o Curso de Silva Monteiro instituiu o Curso Prático de Lecionação. Neste curso, são complementados os conhecimentos pianísticos com conhecimentos pedagógicos. Esta formação para o ensino foi na altura inovadora, e era frequentada pelos alunos mais velhos. Em modelo de estágio, e orientados pelas professoras, estes alunos davam aulas aos alunos mais novos do Curso (Fonseca 2010; entrevista Arminda Odete Barosa, 30 de março de 2016).

Mais recentemente, o protocolo entre a Universidade de Aveiro e o CMSM começou no ano letivo 2008/2009 com o estágio de duas alunas de piano do Mestrado em Ensino de Música. Nesse ano, a orientadora cooperante foi a Professora Arminda Odete Barosa e no ano seguinte o Professor Álvaro Teixeira Lopes. No ano letivo 2010/2011 foi orientadora dos estagiários de piano a Professora Andreia Costa que tem desempenhado esse papel desde então. O CMSM recebe também estagiários de outros instrumentos, provenientes tanto da Universidade de Aveiro como da Escola Superior de Música e Artes de Espetáculo do Porto.

3. Descrição da vivência escolar

3.1. Objetivos e currículo

O Regulamento Interno, o Projeto Educativo e o programa da disciplina são os principais documentos que orientam a atividade docente e informam acerca do funcionamento da escola. O Curso de Música Silva Monteiro apresenta uma oferta educativa muito abrangente não só em termos de continuidade (desde o equivalente ao pré-escolar até ao secundário), como em termos de diversidade. Inclui instrumentos muito variados desde o alaúde ao canto, da guitarra portuguesa à percussão, tendo também uma modalidade mais vocacionada para outros géneros musicais (*RockSchool*).

Para guiar o funcionamento da disciplina de piano e respetivos docentes existe um programa que inclui os objetivos discriminados por nível, o repertório sugerido, e os moldes e critérios de avaliação (Curso de Música Silva Monteiro 2015). Este programa é revisto todos os anos no sentido de averiguar a necessidade de alguma mudança. No geral, os objetivos são um pouco vagos e não explicitam conteúdos concretos e específicos. O repertório sugerido para o curso básico e secundário é ainda baseado no programa do Curso de Piano do Conservatório Nacional de Música de 1973/1974. Este documento foi sofrendo acrescentos e ajustes ao longo de mais 40 anos. Hoje inclui obras de dificuldades muito díspares no mesmo grau, o que a torna uma lista de sugestões e não propriamente uma lista de conteúdos a abordar. Apresentarei um pequeno resumo da estrutura curricular, estando o documento anexado na íntegra (anexo VIII).

3.1.1. Iniciação

O percurso inicial no Silva Monteiro começa na etapa pré-escolar apenas com formação musical e classe de conjunto (corresponde ao nível 0 da iniciação). No entanto, a maioria dos alunos inicia os seus estudos musicais apenas quando inicia o 1º ciclo do ensino básico (nível 1 até nível 4 de iniciação, correspondentes aos 4 anos

do ensino regular). Nesta altura, os alunos iniciam a frequência da disciplina de instrumento, que funciona em aulas de grupo até 3 alunos.

Os objetivos gerais e específicos que constam na secção da iniciação do Programa de Piano (Curso de Música Silva Monteiro 2015) são bastante abrangentes e não estão especificados por nível. Existe uma grande ênfase na postura ao piano e no desenvolvimento dos mecanismos básicos de execução. No programa é apresentada uma descrição detalhada de como deve ser trabalhada a posição ao piano. Os objetivos incluem também questões do domínio cognitivo e criativo, nomeadamente o “desenvolvimento da criatividade e imaginação musical, com o intuito de conferir aos alunos progressivamente autonomia em questões do foro técnico, musical, e estilístico” (Curso de Música Silva Monteiro 2015, 2). É importante também realçar os objetivos do domínio afetivo presentes no documento: estes encaminham o trabalho do professor para que o aluno desenvolva o interesse e gosto pela música. Para tal, o professor deve valorizar sequencialmente as realizações dos alunos, propiciando o aumento da motivação para o estudo.

3.1.2. Ensino Básico

O ensino básico funciona do 1º ao 5º grau e tem correspondência com o 5º ao 9º ano do ensino regular. Os objetivos gerais estão especificados por grau e abordam de modo progressivo as questões técnicas e musicais (estilísticas), seguindo a linha traçada na iniciação. Há um grande destaque para aspetos de musicalidade como as sonoridades, dinâmicas, ataques e articulações, e também para a execução de peças de memória (esta última requerida para todos os graus).

3.1.3. Ensino Secundário

O curso secundário inclui o 6º, 7º e 8º grau e corresponde ao intervalo do 10º ao 12º ano do ensino regular. Para além de Instrumento, Formação Musical e Classe de Conjunto, o currículo inclui durante estes 3 anos Análise e Técnica de Composição e História da Cultura e das Artes.

Os objetivos gerais estão especificados por graus, sendo que no 6º e 7º grau abordam apenas em traços gerais o desenvolvimento da técnica, compreensão musical, interpretação expressiva, memorização e leitura à primeira vista. Nos objetivos do 8º grau são acrescentados os aspetos de sonoridade, de bom emprego do pedal, clareza polifónica e compreensão da estrutura/forma.

3.2. Plano anual de atividades da classe de Piano

O ano letivo é dividido em 3 períodos letivos de acordo com o calendário oficial definido pelo Ministério da Educação. Há interrupções letivas na altura do Natal e da Páscoa, e a interrupção do Carnaval a meio do 2º período. No início do ano é definido o plano anual de atividades com datas de provas, audições, concertos, *workshops* e outros eventos.

3.2.1. Componente letiva e provas de avaliação

As aulas de instrumento são individuais e duram 45 minutos (à exceção da iniciação que constituem grupos até 3 alunos). Os alunos são responsáveis por virem acompanhados das partituras das peças em estudo e da caderneta, fornecida no início do ano letivo. A caderneta serve como livro de sumários e como meio de comunicação entre a escola e os encarregados de educação. Neste documento, o professor regista o que deve ser trabalhado em casa, pelo que é uma importante ferramenta na eficiência da aprendizagem. No final de cada período letivo é realizada uma prova que avalia o desenvolvimento do aluno.

As provas trimestrais são um importante elemento na dinâmica do trabalho da classe de piano; são o momento privilegiado para os alunos, pais e professores terem informação sobre o trabalho realizado. Para além disso, as provas constituem um objetivo que orienta e motiva o trabalho dos professores e dos alunos. O repertório é definido na maioria dos casos no início de cada período entre o professor e o aluno. A escolha tem em conta as capacidades de aprendizagem e o repertório que o aluno terá de apresentar em prova. Os procedimentos da prova estão definidos no regulamento

interno e no programa de cada disciplina. Na classe de piano, a avaliação final consiste na ponderação entre a nota de avaliação contínua e a classificação na prova de avaliação. Na iniciação, a prova tem um peso de 20% na classificação final e, apesar de ter um carácter facultativo, é realizada na maioria das vezes. A partir do 1º grau a prova é obrigatória e tem um peso progressivamente maior à medida que o aluno prossegue nos estudos. No ensino secundário, o peso da prova chega aos 50%. No 2º e no 5º grau há ainda uma prova global que tem um peso de respetivamente 30% e 40% na nota final de ano.

De uma forma geral, são apenas estudadas as peças que se apresentam em prova (as iniciações constituem uma exceção pois é comum os alunos abordarem várias peças para além das 2 avaliadas). A prova consiste numa componente de escalas (só até ao 5º grau), na execução de um estudo, e na execução de uma peça que é alternadamente um andamento de sonata, uma peça de Bach ou outra peça sem restrição (ver anexo VIII). No 8º grau a dinâmica é bastante diferente uma vez que é definido o programa apenas para o recital final. Neste grau, as provas são de carácter facultativo, o que significa que o trabalho é organizado de forma mais livre e de acordo com o ritmo de cada aluno.

Os critérios de avaliação contínua e da prova de avaliação são iguais para todo o percurso. Estes são bastante gerais e incluem aspetos abrangentes desde a componente técnica à interpretativa, incluindo também o empenho do aluno e a prestação em audições. As provas são realizadas na penúltima semana de cada período, sendo previamente elaborado e divulgado um horário para as mesmas. Em cada prova estão pelo menos 3 professores de piano que discutem a prestação de cada aluno até alcançarem um consenso em relação à classificação a atribuir. A classificação é qualitativa na iniciação (de Insuficiente a Muito Bom) e quantitativa nos restantes graus (numa escala até 20 valores).

3.2.2. Audições

Os alunos têm também a oportunidade de participar em audições em todos os períodos. A tipologia destas atividades é diferente em cada período. No final do

primeiro período é realizada uma semana com audições no CMSM todos os dias ao fim da tarde. Cada professor de instrumento é responsável por inscrever os alunos nas audições de cada dia, resultando assim em momentos com muita diversidade instrumental e de nível de aprendizagem. No segundo período são realizadas audições de turma que têm lugar no antigo cinema Nun'Álvares ou nos auditórios das escolas do ensino regular que a turma frequenta. No terceiro período, cada professor organiza a sua audição de classe.

3.2.3. Concurso Interno

O concurso interno é também um importante evento para os alunos de piano. Dividido por 4 categorias, o repertório exigido na edição de 2016 incluía uma peça portuguesa (da coletânea da AvA Editora *Repertório para Pianistas*), e uma peça de escolha livre. Sendo realizado na interrupção letiva da Páscoa, o concurso contou nesta edição com 32 participantes da classe de piano (17 em Guitarra, 30 nos sopros e 12 nas cordas). Esta é uma oportunidade importante não só para poderem apresentar-se em público, mas também para abordarem repertório português.

3.2.4. Assistência de recitais

O CMSM organizou uma iniciativa para motivar os alunos à assistência dos recitais organizados pela instituição. Através de uma pequena caderneta e de um sistema de carimbos, os alunos são 'premiados' quando assistem a um destes eventos. Esta iniciativa pretende também sensibilizar os encarregados de educação a experimentarem este tipo de eventos, pois são eles que conseguem mobilizar os educandos. Neste sentido, a iniciativa tem apresentado resultados positivos pois, normalmente, as famílias que assistem a um destes eventos pela primeira vez consideram a experiência positiva e tendem a fazê-lo novamente (entrevista Arminda Odete Barosa, 30 de março de 2016).

4. Descrição da Prática de Ensino Supervisionada

O funcionamento da prática de ensino supervisionada começou no princípio do ano letivo e consistiu na prática pedagógica de coadjuvação letiva de duas alunas (uma de 4^o e outra de 6^o grau) e na participação em atividade pedagógica da orientadora cooperante (Turma de iniciação de nível 3). Também incluiu a organização de atividades de dinamização da comunidade escolar (*workshop* e concerto comentado) e participação em atividades da escola (colaboração em ensaios de classe de conjunto entre outras). A minha orientadora cooperante foi a Professora Andreia Costa que está no Silva Monteiro há 8 anos e lecionou piano a 31 alunos no ano letivo 2015/2016.

4.1. Caracterização dos intervenientes

4.1.1. Prática Pedagógica de Coadjuvação Letiva

No início do ano letivo, a Professora Andreia fez-me uma pequena descrição de cada uma das alunas. No entanto, para tomar as decisões pedagógicas necessárias, é imprescindível ter uma visão mais consciente das capacidades de cada aluna. A caracterização que apresento neste capítulo depende quase na totalidade do contacto direto com a sua aprendizagem.

O exercício da caracterização de um aluno é importantíssimo para a prática docente. Quando se reflete e sistematizam as características de cada aluno, organiza-se a informação que recolhemos intuitivamente e de forma desorganizada. Esta organização permite tomar escolhas mais acertadas e orientar melhor o trabalho enquanto docente, uma vez que destaca as principais dificuldades e qualidades dos alunos.

O tipo de informações que se incluem numa caracterização reflete inevitavelmente o contexto educativo e a metodologia de ensino. Neste caso, procurei guiar-me pelo programa da disciplina de piano (anexo VIII): depois de uma breve grelha biográfica, apresento uma pequena descrição de cada aluna, onde incluo

informações sobre a técnica, a leitura, a memorização, as capacidades expressivas, o uso do pedal, a motivação e os hábitos de estudo.

Tabela 14: Descrição das alunas de Coadjuvação Letiva

Nome¹⁹:	Carla	Dulce
Idade em outubro de 2015	13 anos	15 anos
Grau que frequentou na disciplina de piano	4º grau	6º grau
Escola do ensino regular	Colégio de Nossa Senhora do Rosário (Porto)	Escola Secundária Filipa de Vilhena (Porto)
Ano de escolaridade	8º ano	10º ano
Idade com que iniciou os seus estudos musicais	7 anos	6 anos
Idade com que entrou para o CMSM	9 anos	6 anos
Tempo que estudou com a Professora Andreia Costa	4 anos	7 anos
Tipo de piano em casa	Vertical acústico	Vertical acústico
Se aprendeu algum instrumento além do piano	Não	Sim (Guitarra elétrica, começou a estudar no ano letivo 2015/2016)

¹⁹ Nomes fictícios.

Carla - 4º Grau

A Carla apresentou aspetos muito positivos na eficiência com que utiliza o mecanismo para a prática pianística, mas tinha algumas questões a melhorar. A aluna parece ter desenvolvido uma boa independência dos dedos. A aluna apresentou uma postura aparentemente relaxada, com as costas bem posicionadas, mas esta era por vezes corrompida quando executava notas em tessituras extremas: o facto de inclinar o torso revela a dificuldade em utilizar os braços como membros independentes do corpo. O pulso estava de uma forma geral um pouco levantado, o que impedia que as articulações dos dedos se desenvolvessem de forma saudável (as articulações do 2º e 3º dedo ‘quebravam’ com alguma facilidade). Esta falta de peso fazia com que o mecanismo ficasse um pouco desapoiado, e a relação com o teclado fosse por vezes quase de nota-a-nota. Este fator refletia-se na falta de agilidade com que a aluna executava as passagens rápidas. Por outro lado, a aluna apresentou muito boa coordenação bilateral, mesmo quando o repertório exigiu tocar uma dinâmica ou articulação diferente em cada mão.

A Carla tinha algumas dificuldades de leitura, nomeadamente de acordes. Em termos rítmicos, a aluna não tinha muita facilidade na leitura de ritmos mais irregulares, mas esta dificuldade parecia estar ligada a uma dificuldade na compreensão do ritmo. Por outro lado, quando a execução das peças estava bem consolidada, conseguia manter uma pulsação muito estável.

A aluna memorizava com bastante facilidade, mas pareceu-me que se concentrava mais no movimento mecânico que na informação sonora ou visual. Na leitura em aula, a aluna nem sempre se apercebia dos erros, mesmo que em termos harmónicos não fossem coerentes. Estas características poderão ser explicadas pelo facto de a aluna ter deixado de frequentar Formação Musical no início do ano letivo, por incompatibilidade de horário.

Em termos expressivos, a aluna não concretizava um espectro de dinâmicas e de articulações muito diversificado. De uma forma geral, a Carla tinha tendência em exagerar os fortes e os pianos bem como as acentuações e os *staccatos*. Consequentemente, a forma como explorava os ambientes expressivos era um pouco

limitada. Neste sentido, o pouco à-vontade com que utilizava o pedal constituiu também um elemento negativo.

A aluna era uma aluna motivada e gostava de aprender piano. No entanto, este gosto pareceu-me um pouco superficial pois no geral, a Carla não parecia ter vontade de comunicar ou expressar-se através da música. Quando as peças estavam bem consolidadas, parecia desfrutar mais do exercício mecânico da execução que do resultado sonoro. Este fator refletia-se nos hábitos de estudo; a aluna era organizada na concretização do material melódico e rítmico, mas falhava na concretização das dinâmicas. A aluna não apresentava um volume significativo de estudo pessoal, mas esse fator deveu-se mais à falta de tempo livre do que à falta de vontade.

Dulce - 6º Grau

A Dulce era uma aluna que apresentava uma postura muito equilibrada ao piano, nomeadamente na relação entre o tronco e os braços. A aluna possuía uma posição da mão e dos dedos bem consolidada, mas pela sua dimensão reduzida, tinha dificuldade na execução de acordes. Para concretizar dinâmicas mais intensas, aluna transferia com pouca eficiência o peso do braço para a mão. Por vezes, acumulava tensões no pulso, o que se ressentia nas passagens mais rápidas. A falta de agilidade não se refletia tanto na falta de rapidez do movimento, mas na perda de som (resultante da falta de peso).

A capacidade de leitura da Dulce era bastante desenvolvida no domínio rítmico. Por outro lado, e tendo em conta o repertório estudado, a capacidade de leitura era limitada no domínio melódico. A aluna parecia ter alguma dificuldade na leitura por padrões, ou seja, identificava uma nota de cada vez. Pareceu-me que a aluna tinha um ouvido apurado tanto em termos melódicos como em termos rítmicos. Desta forma, memorizava as peças com facilidade, utilizando não só o movimento como também a memória auditiva.

A Dulce revelava já uma relativa maturidade expressiva. Ao piano, concretizava com facilidade as diferentes dinâmicas e articulações com gradações e *nuances* subtis. Utilizava o pedal com facilidade, sem deixar que interferisse com o restante mecanismo. Porém, os ambientes sonoros e expressivos que obtinha a partir

destas ferramentas ainda eram um pouco básicos. A aluna tinha alguma dificuldade no equilíbrio entre as vozes nomeadamente em afirmar a presença da melodia sobre um acompanhamento. O pedal era no geral demasiado utilizado. A meu ver, estas dificuldades tiveram duas causas. Em primeiro lugar a pouca atenção dada ao resultado sonoro do que executava; em segundo lugar um insuficiente imaginário sonoro (se não conseguir imaginar a sonoridade que pretende, não conseguirá procurar executá-la). Em termos de concretização de fraseado, a aluna apresentava também algumas dificuldades.

Por outro lado, a Dulce tinha uma relação com o piano que revelava uma certa profundidade. A aluna parecia motivar-se por uma autêntica vontade de comunicar através da música, o que levava a que desse muita importância à concretização das peças. Esta vontade nem sempre foi acompanhada pelo volume de estudo necessário à dificuldade do repertório e foi o trabalho mais básico que acabou por ser sacrificado. Esta falta de organização do estudo tornou-o bastante ineficiente.

Os conhecimentos teóricos da aluna satisfizeram a dificuldade do repertório abordado. Para além disso, a frequência de História da Cultura e das Artes e Análise e Técnica de Composição potenciaram o desenvolvimento de certas competências trabalhadas na aula de piano (nomeadamente a compreensão da estrutura das peças e adequação ao contexto estilístico)

4.1.2. Participação em Atividade Pedagógica da Orientadora Cooperante

No âmbito da componente de participação em atividade pedagógica da orientadora cooperante, assisti ao longo do ano à aula de uma turma de iniciação com três elementos do nível 3 (que equivale ao 3º ano do ensino regular). Uma eficaz caracterização dos alunos desta idade é extremamente importante para um planeamento consciente. É necessário gerir os conteúdos abordados com as capacidades de cada aluno pois a frustração pode criar experiências traumáticas que desmotivam os alunos para a música. Apenas uma das alunas já tinha sido aluna da

Professora Andreia, pelo que a caracterização dependeu quase na totalidade do contacto direto.

Depois de uma grelha bibliográfica, apresento uma pequena descrição de cada um dos participantes. Tendo em conta o programa de piano (anexo VIII) abordo aspetos como as capacidades técnicas, capacidades de leitura, capacidades expressivas e também a motivação e hábitos de estudo.

Tabela 15: Descrição dos alunos da turma de Participação em Atividade Pedagógica da Orientadora Cooperante

Nome²⁰:	Francisco	Patrícia	Mariana
Idade em outubro de 2015	8 anos	8 anos	8 anos
Grau que frequentou na disciplina de piano	Iniciação Nível 3	Iniciação Nível 3	Iniciação Nível 3
Escola do ensino regular	Escola Básica de S. João de Deus (Porto)	Escola Básica da Tangerina (Porto)	Escola Básica da Tangerina (Porto)
Ano de escolaridade	3º ano	3º ano	3º ano
Idade com que iniciou os seus estudos musicais	5 anos	7 anos	5 anos
Idade com que entrou para o CMSM	5 anos	7 anos	6 anos
Tempo que estudou com a Professora Andreia Costa	-	-	1 ano
Tipo de piano em casa	Teclado	Piano digital	Teclado
Se aprendeu algum instrumento além do piano	Não	Não	Sim (Percussão)

²⁰ Nomes fictícios.

Francisco

O Francisco era um aluno que apresentava uma boa postura ao piano e tinha desenvolvido boa independência dos dedos. A sua capacidade de leitura era ainda um pouco reduzida em termos melódicos, nomeadamente na identificação de notas na clave de Fá. Para ler a notação musical, o aluno parecia basear-se na dedilhação e na posição relativa das notas (desta forma tendo mais facilidade nas peças de posição fixa). Em termos rítmicos, a capacidade de leitura do aluno satisfazia as necessidades do repertório, mas por vezes encurtava as durações mais longas.

No domínio dos recursos expressivos, o aluno compreendia teoricamente as dinâmicas e articulações básicas. Contudo, de uma forma geral, executava tudo de forma subtil, e não conseguia concretizar contrastes dinâmicos. Em termos de articulação, o aluno tinha alguma dificuldade em consolidar a execução do legato.

A motivação do aluno não parecia ser muito forte. Nas aulas, aborrecia-se com facilidade e raramente demonstrava muito entusiasmo com o piano. O estudo pessoal não foi muito regular, o que atrasou o ritmo da evolução.

Patrícia

A Patrícia utilizava o mecanismo de forma muito eficiente. Com uma boa postura ao piano e uma mão bem desenvolvida, a aluna adquiriu já uma eficaz independência dos dedos. A coordenação entre mão esquerda e direita era também uma qualidade na aluna. A leitura era bastante desenvolvida nomeadamente em termos melódicos. Em termos rítmicos, a aluna tinha tendência para encurtar as notas mais longas, especialmente se surgissem no seguimento de um padrão de durações curtas.

No que se refere ao domínio expressivo, a aluna não era muito rigorosa com as articulações e dinâmicas marcadas na partitura. No entanto, quando se chamava à atenção sobre este aspeto, passava a executá-las com eficiência e seriedade.

A Patrícia era uma aluna bastante motivada para o piano e demonstrava nas aulas algum entusiasmo. Em casa estudava regularmente e de forma muito eficiente.

A autonomia da aluna devia-se não só à boa capacidade de leitura e concentração, mas também ao forte envolvimento dos pais.

Mariana

A Mariana tinha uma boa postura ao piano apesar de frequentemente subir demasiado o pulso. A independência dos seus dedos era bastante razoável, apesar de não ter as articulações bem desenvolvidas ('quebravam' com facilidade).

A aluna tinha muitas dificuldades na leitura, e foi este o principal fator que diminuiu o ritmo da sua aprendizagem. A aluna compreendia as bases do funcionamento da notação musical (*i.e.* era capaz de imaginar a escala de uma nota para a outra) mas tinha dificuldades em memorizar a localização de notas no pentagrama.

O domínio das ferramentas expressivas era razoável e satisfazia as necessidades do repertório.

Em termos de motivação, a aluna demonstrava algum entusiasmo nas aulas. Por vezes, as suas dificuldades faziam com que experimentasse alguma frustração no início da leitura, mas isso não parecia afetar o gosto pelo piano. A aluna parecia estudar piano de forma regular apesar de num volume reduzido. Contudo, as dificuldades de leitura resultavam na frágil capacidade de autonomia. Desta forma, o estudo individual era muito pouco eficiente, e a consolidação das peças praticamente não avançava de uma aula para a outra.

4.2. Plano Anual de Formação

O estágio teve início no dia 1 de outubro de 2015, e terminou a 14 de maio de 2016. No início do ano letivo foi preenchido o Plano Anual de Formação onde se definiam os alunos envolvidos na prática pedagógica de coadjuvação letiva e participação pedagógica. Foi também incluída no documento uma previsão das atividades que iria organizar e nas quais iria participar.

A escolha dos participantes de coadjuvação letiva procurou incluir os dois ciclos de estudo (básico e secundário). No início do ano defini com a Professora Andreia que no primeiro período iria lecionar apenas 2 a 4 aulas, e que no segundo lecionaria a totalidade das aulas. No terceiro período iria partilhar a leção com a professora. Paralelamente, decidimos que na componente de participação em atividade pedagógica iria assistir a uma turma de iniciação. Desta forma, teria contacto com todos os ciclos de estudos, e iria experienciar o funcionamento de aulas instrumentais em grupo. Estas duas componentes do estágio decorreram como planeado (ver capítulo sobre a descrição e discussão das aulas assistidas e lecionadas).

No Plano Anual de Formação previa a organização de um *workshop* de técnicas estendidas (que decorreu no dia 25 de janeiro de 2016 com a colaboração da professora Raquel Liberato) e de um concerto comentado (que decorreu no dia 18 de fevereiro de 2016 com a colaboração do professor Luís Costa).

O documento incluía também a participação em atividades da escola. No início do ano previ acompanhar a classe da Professora Andreia a um concerto (não se realizou), colaborar num ensaio para o concerto de Natal do CMSM (realizou-se a 15 de dezembro de 2015) e colaborar no concurso interno (realizou-se a 23 de março de 2016). Para além das atividades propostas, e por ter curiosidade de contactar com outras dimensões da comunidade escolar, participei noutras iniciativas ao longo do ano letivo. Desta forma, colaborei com um ensaio de classe de conjunto a 1 de dezembro de 2015, colaborei com um ensaio da Orquestra Juvenil da Bonjóia a 5 de maio de 2016, e acompanhei o intercâmbio com a Academia de Música e Dança do Fundão a 14 de maio de 2016 (ver capítulo sobre a descrição e discussão das atividades)

Cumprindo a Planificação Anual da escola, tive também a oportunidade de participar na reunião geral dos professores no dia 8 de setembro de 2015 e nas reuniões de departamento nos dias 18 de novembro de 2015 e 5 de maio de 2016.

4.3. Descrição e discussão dos tipos de registo

O caderno de campo e os relatórios de aula foram dois suportes que utilizei regularmente para o registo da atividade. No concerto comentado, utilizei também a gravação áudio.

Na minha opinião, o registo da atividade deve ser encarado pelo docente como um suporte à reflexão e ao planeamento. Nas escolas oficiais de música, é exigido aos professores que escrevam o sumário de todas as aulas; mas estes só contêm valor quando servem de base para tomar decisões pedagógicas. Procurei, ao longo do ano, potenciar o valor do registo de atividade.

O caderno de campo foi um importante suporte de registo, principalmente durante as aulas assistidas. Por ser redigido em tempo real, contém informação pormenorizada, que se tornou valiosa para a reflexão. Na descrição das aulas lecionadas, o caderno de campo não se revelou tão eficiente, uma vez que o registo era efetuado entre aulas, ou no final do dia. Utilizei também o caderno de campo para a planificação das aulas lecionadas, tendo por base as principais dificuldades identificadas nas aulas anteriores. A planificação consistia essencialmente na anotação de estratégias para a resolução de questões concretas. A professora Andreia aconselhou-me que não seria necessário coligir essa informação em fichas de planificação. A partir das informações registadas foram elaborados relatórios para cada uma das aulas lecionadas e assistidas; estes relatórios constam na íntegra no Anexo VII.

Relatórios de aula

Nos relatórios, procurei organizar uma estrutura que conseguisse identificar os aspetos mais relevantes de cada aula. Incluí um cabeçalho com identificação do aluno e da data e depois os seguintes campos:

“Ordem das peças/exercícios abordados”: Este campo pretendia facilitar a leitura de cada relatório, contextualizando as informações com as peças abordadas. No caso da iniciação, esta secção tornou-se particularmente importante para observar

o número de peças estudadas por cada aluno (o que reflete a sua evolução). Nos relatórios das alunas de coadjuvação letiva, este campo permaneceu praticamente sem alteração ao longo de cada período.

“Competências desenvolvidas: Técnicas, performativas, pessoais ou musicais/auditivas”: Geralmente, as competências desenvolvidas foram redigidas de forma específica como um objetivo a alcançar. Os verbos mais utilizados foram concretizar, desenvolver, executar ou aperfeiçoar. Na maioria das vezes incluí a peça sobre a qual recaíam as competências trabalhadas, mas por vezes estas eram genéricas e globais (apesar de serem trabalhadas com conteúdos de uma peça em estudo).

“Outros conteúdos abordados: Musicais, expressivos, históricos ou teóricos”: Esta secção nem sempre foi preenchida, uma vez que se referia à abordagem teórica de termos e ferramentas associadas à prática pianística. Para além de se referir a conteúdos de domínio da musicologia (como história da música, questões da leitura musical, forma da peça), referia-se também à sistematização e explicação de conceitos práticos (esclarecimento das gradações dinâmicas e de articulação, tipos de uso do pedal, etc.).

“Estratégias realizadas para lecionar conteúdos ou resolver dificuldades”: Neste campo descrevi o modo como se resolveram as dificuldades que surgiram na aula. A informação registada foi muito diversificada não só pela pluralidade dos problemas, mas pela criatividade de algumas estratégias. Foi também descrita a resposta do aluno à estratégia.

Na ilustração seguinte encontra-se, a título de exemplo, o relatório preenchido da aula da Dulce de 28 de abril de 2016.

		Relatório Nº	21
Curso de Música Silva Monteiro		Piano	
Orientador Cooperante: Andreia Costa		Estagiário: António Sarmiento Dias	
28/04/2016	Aluno: Dulce; 6º Grau		
Aula assistida:			
Aula lecionada: X			
Ordem das peças/exercícios abordados	- Noturno op. 55 nº 1 de Chopin - Estudo op. 50 nº 8 de Cramer		
Competências desenvolvidas			
Técnicas, performativas, pessoais ou musicais/auditivas	- Execução do Noturno com eficiência e expressividade, conseguindo conferir à obra o seu carácter. - Executar o estudo com eficiência, realçando os ambientes das diferentes secções da peça.		
Outros conteúdos abordados			
Musicais, expressivos, históricos ou teóricos	- Traços característicos da escrita para piano de Chopin.		
Estratégias realizadas			
Estratégias realizadas para lecionar conteúdos ou resolver dificuldades	- Para aumentar a velocidade da secção central do Noturno, indiquei que executasse a mão esquerda mais rápido mas que parasse 3 tempos na semínima, tentando concentrar-se para relaxar o mais possível. Teve alguma dificuldade no início mas depois conseguiu realizar o exercício; quando tocou com o ritmo certo, notou-se melhorias ao nível da fluência.		

Ilustração 4: Exemplo de relatório de aula

4.4. Descrição e discussão das aulas assistidas e lecionadas

As aulas assistidas e lecionadas envolveram os 5 alunos descritos no capítulo da caracterização dos intervenientes. Ao longo do ano lecionei um total de 24 aulas e

assisti a 44. A relação entre as aulas assistidas e lecionadas é demonstrada no seguinte gráfico²¹:

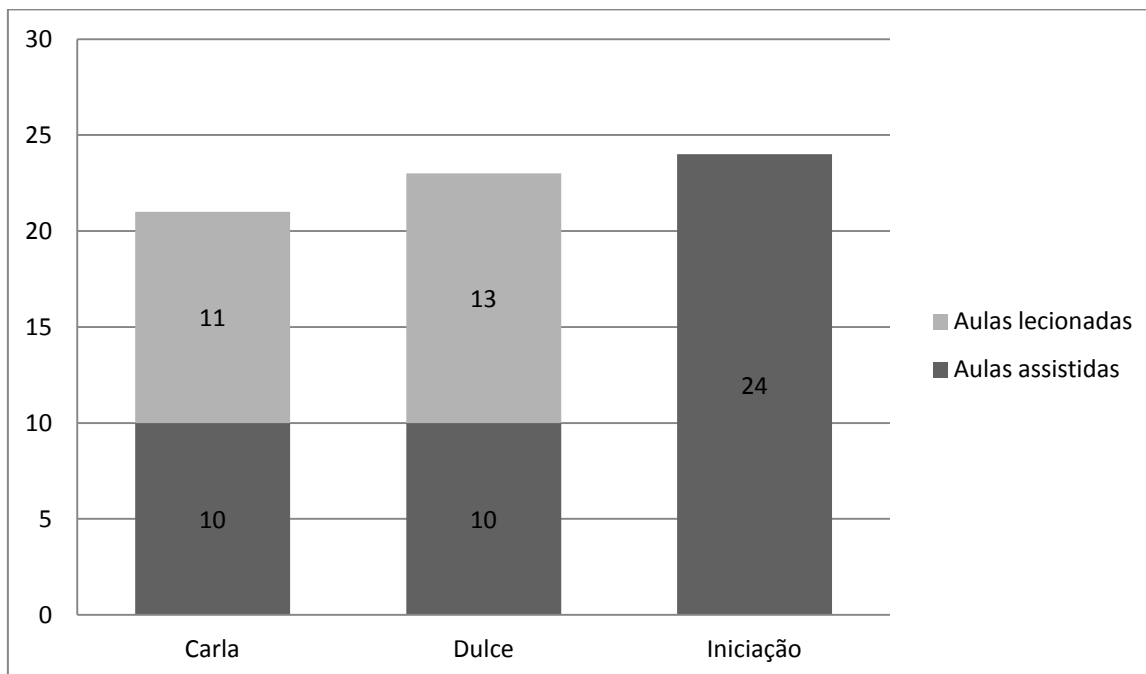


Ilustração 5: Número de aulas assistidas e lecionadas durante o ano de estágio

As aulas decorreram às quintas-feiras na sala 1 do CMSM e tiveram duração de 45 minutos, seguindo a preparação do repertório planejado para cada aluno. No caso das alunas de coadjuvação letiva, o repertório foi escolhido na última aula do período anterior pela Professora Andreia. A escolha procurava equilibrar a dificuldade do estudo com a dificuldade da peça; tinha também em conta o número de aulas no período e as competências da aluna. O programa da disciplina de piano é bastante flexível e permite adequar o repertório aos mais diversos tipos de aluno, mas não é simples fazer essa adaptação. As características das quais depende a escolha de repertório são de domínios muito diversificados (capacidade de leitura, capacidades técnicas, hábitos de estudo, etc.) o que torna o processo muito complexo. O repertório foi distribuído de acordo com a seguinte tabela:

²¹ A aula na qual se realizava a prova de avaliação, bem como a aula seguinte de escolha de repertório e autoavaliação, não foram consideradas na contagem.

Tabela 16: Peças estudadas pelas alunas de Coadjuvação Letiva

	1º Período	2º Período	3º Período
Carla			
Escalas	Dó e Sol	Ré e Lá	Mi e Si
Estudo	Heller: Estudo op. 46 nº 1	Czerny: Estudo op. 299 nº 6	Heller: Estudo op. 46 nº 7
Peça, Bach ou andamento de Sonata	Prokofiev: op. 65 nº 4 (Tarantela)	Carlos Seixas: Allegro da Sonata em Dó Maior	Bach: Minueto em Si menor
Dulce			
Estudo	Cramer: Estudo op. 50 nº 1	Czerny: Estudo op. 740 nº 37	Cramer: Estudo op. 50 nº 8
Peça, Bach ou andamento de Sonata	Haydn: 1º andamento da sonata em Ré Maior	Chopin: Nocturno op. 55 nº 1	Bach: Sinfonia nº 15
Peça do concurso interno		Óscar da Silva: Toada Beiroa	

Na turma de iniciação, o repertório foi escolhido a partir de 3 manuais de piano. A escolha do manual a trabalhar por cada aluno foi feita durante as primeiras aulas do ano. A professora testou a leitura e as capacidades técnicas de cada aluno através de peças variadas, e analisou a resposta dos alunos para tomar a decisão.

O manual utilizado por cada aluno e o número de peças abordadas são descritos na seguinte tabela:

Tabela 17: Peças estudadas pelos alunos da turma de iniciação

Aluno	Nome do manual de piano	Nº de peças estudadas até 14 de maio	Página da última peça estudada / página da última peça do manual
Francisco	Piano Lessons, volume 2 (Hal and Leonard)	13	18/47
Mariana	Denes Agay's Learning To Play Piano - volume 2	10	15/62
Patrícia	Piano Adventures volume 1 (Hal and Leonard)	18	27/60

4.4.1. Aulas assistidas:

As aulas assistidas constituíram uma componente do estágio na qual aprendi imenso. O lugar de assistente foi um lugar privilegiado para a reflexão sobre a aprendizagem dos alunos. Observar quase todas as aulas do primeiro período deu-me uma perceção mais sólida das capacidades de cada aluno. Para além disso, tive a oportunidade de compreender a forma como a Professora Andreia geriu a aprendizagem ao longo do período.

O método a partir do qual a Professora Andreia planeou a aprendizagem dos diferentes alunos variou em função dos requisitos curriculares. Com as alunas de coadjuvação letiva, o planeamento de cada período procurava concretizar um trabalho progressivo que culminava na apresentação das peças em prova de avaliação. No início do estudo de cada peça, a professora estimulava à consolidação de todos os conteúdos a uma velocidade calma. Desde o início do trabalho, a professora era bastante exigente com os ritmos, melodias, dinâmicas e articulações.

Numa fase posterior, a professora ajudava as alunas a construírem os ambientes adequados a cada peça. Neste sentido, a professora utilizava muito a linguagem verbal para obrigar as alunas a imaginarem o som que pretendiam (evitando que apenas imitassem). A professora somente utilizou em alguns casos a demonstração, sem nunca abdicar de uma explicação do que fez e porque o fez.

Quanto à turma de iniciação, estava muito curioso em relação ao método de lecionação adotado. Durante o meu percurso, nunca tinha frequentado, lecionado ou assistido a aulas de piano em grupo. Neste caso concreto, o bloco de 45 minutos foi partilhado por 3 alunos que apresentavam características muito díspares, apesar de se encontrarem no mesmo nível. A forma de gerir este tipo de circunstâncias não parece apresentar vantagens significativas face ao ensino individual. Em alguns momentos, a professora reuniu a turma para explicar algum conceito que tivesse surgido na peça de um aluno; mas no geral, esta aula acabou por constituir três aulas individuais de 15 minutos. Um dos argumentos a favor das aulas de instrumento em grupo é que a aprendizagem dá-se também a escutar os outros e a observar a resolução dos seus problemas, mas neste caso concreto a turma não pareceu ter essa capacidade de concentração e atenção.

Nesta turma de iniciação, todos os alunos seguiram um manual de piano. Cada peça era estudada até que a sua execução fosse fluída, sem notas erradas e respeitando as indicações de dinâmica e articulação. Nesse momento, iniciava-se o estudo da peça seguinte. Através desta dinâmica de trabalho, a professora procurava abordar o maior número de peças possível, não descurando a qualidade de consolidação de cada uma. Nas aulas anteriores a cada prova, foram escolhidas as peças a apresentar dentre as estudadas durante o período. O uso de um manual facilita não só a logística do trabalho letivo (escolha de peças para cada aluno, organização das fotocópias, etc.) mas contribui para a motivação dos alunos (uma vez que obtêm informação mais objetiva e concreta do seu desenvolvimento)

Com os alunos de iniciação, a professora utilizava frequentemente o canto e a demonstração para a consolidação dos conteúdos. Por vezes, para estimular a fluidez na execução, a professora cantava ou acompanhava ao piano os alunos. Ao longo do ano apercebi-me que a maioria das dificuldades dos alunos de iniciação são do

domínio da leitura. Na minha opinião, deveria estar presente nos programas uma articulação mais significativa entre o Piano e a Formação Musical, nomeadamente trabalhando a leitura na aula de piano de forma mais direcionada. No entanto, o tempo reduzido de aula não o permitiria.

Na análise dos registos das aulas assistidas, recolhi alguns pontos-chave:

- **As dinâmicas e articulações não são menos importantes que as alturas e os ritmos.** Para a professora, os recursos expressivos são parte integrante da peça, e por isso devem ser trabalhados desde o início. Uma articulação trocada ou uma dinâmica pouco clara eram corrigidas imediatamente da mesma forma que se corrige uma nota errada. Esta prática diminui a fluidez do trabalho inicial, mas compensa pelo facto de as peças se automatizarem com as bases expressivas. Este é um tipo de abordagem ao qual não estava habituado mas que me pareceu totalmente pertinente.
- **As estratégias podem ser simples, rápidas e subtis.** Uma palavra ou um toque podem resolver num segundo uma dificuldade. A professora utilizava algumas palavras que funcionavam quase como reflexo condicionado. Estas eram particularmente importantes na correção da postura e da posição da mão: ‘ pulsos’, ‘ponta do dedo’ ou ‘ombros’ resultavam na maioria das vezes no ajuste automático. Naturalmente, o êxito desta ferramenta pressupõe um trabalho a longo prazo.
- **A atitude perante a aula e o aluno é uma estratégia de ensino-aprendizagem.** Ao longo do ano letivo apercebi-me que a forma como a Professora Andreia se relacionava com os alunos era um fator essencial ao desenrolar da motivação e da aprendizagem. Esta relação inevitavelmente pessoal parecia influenciar a relação que os alunos tinham com o próprio piano.

4.4.2 Aulas lecionadas

Nas aulas lecionadas tive a oportunidade de por em prática os conhecimentos adquiridos sobre os alunos e as suas capacidades, mas também o que aprendi com o método de ensino da Professora Andreia. Com esta experiência, apercebi-me que é importante estar extremamente atento às reações dos alunos para abandonar ou modificar alguma estratégia que não esteja a funcionar. Nesta fase do percurso enquanto docente, todas as estratégias e atitudes são uma experiência, pois não sabemos como será a resposta do aluno.

Ao longo do estágio, procurei atenuar as dificuldades dos alunos através de diversas estratégias de ensino aprendizagem. Adaptadas às circunstâncias, as estratégias provêm de variadas fontes e são de géneros diversificados. Na seguinte tabela apresento algumas das atividades realizadas com cada uma das alunas de coadjuvação letiva.²²

²² As diversas estratégias utilizadas ao longo do ano letivo encontram-se registadas nos relatórios de aula (anexo VII).

Tabela 18 Estratégias utilizadas nas aulas da Carla

Carla, 4º grau		
Dificuldade	Estratégia	Observações
Quebra das articulações do 2º e 3º dedo.	Antes de tocar as escalas, tocar o 2º e 3º dedo de forma correta em várias teclas (com controlo e ajuste do professor). Ao tocar as escalas, concentrar e tentar corrigir especialmente esses dois dedos.	
Leitura e execução 'nota-a-nota'.	Repetir as passagens mais difíceis várias vezes seguidas sem perder a pulsação, para estimular a leitura por padrões	
Leitura de acordes pouco eficiente.	Executar os diferentes acordes sempre a partir da mesma nota para que se estimule a leitura da forma do acorde e não das alturas separadas.	
Dificuldade na leitura de ritmos irregulares.	Ler e executar os ritmos em várias pulsações.	Incluir também a leitura a ordens rítmicas diferentes (à colcheia, à semínima, etc).

Tabela 19 Estratégias utilizadas nas aulas da Dulce

Dulce, 6º grau		
Dificuldade	Estratégia	Observações
Falta de agilidade.	Execução das passagens rápidas em padrões rítmicos que permitam paragem para relaxamento das tensões.	
Perda de som nas passagens rápidas.	Execução em tempo muito lento e forte, tentando ouvir claramente todas as notas.	
Leitura 'nota-a-nota'.	Execução em padrões rítmicos que permitam a leitura antecipada de várias notas de uma vez.	
Dificuldade no equilíbrio entre melodia e acompanhamento.	Execução por parte do professor ou da aluna apenas da melodia para que fique melhor interiorizada e se sobressaia na execução com as duas mãos.	No caso do Noturno de Chopin, tinha proposto também à aluna que cantasse a melodia de forma expressiva, mas sentiu-se muito envergonhada com a atividade.
Insuficiente imaginário sonoro.	Propor gravações e/ou emprestar CD's para ouvir em casa.	Numa ocasião forneci também uma pequena ficha sobre a audição do CD a preencher pela aluna. ²³
Falta de organização do estudo pessoal.	Elaboração de uma <i>checklist</i> de estudo que incluía objetivos concretos e sequenciais para o trabalho individual.	Esta estratégia acabou por não surtir efeito pois a aluna não se guiou pela lista.

Para além das estratégias abordadas, considero que o facto de uma professora experiente estar a assistir constituiu um elemento que facilitou o processo. A

²³ Esta ficha estava enquadrada numa atividade de outra escola.

Professora Andreia raramente interferiu nas aulas que lecionei a não ser que eu pedisse ajuda ou opinião. Refletindo sobre as aulas lecionadas e analisando os relatórios, considero relevantes as seguintes conclusões:

- **É importante conhecer as peças em estudo com alguma profundidade.** Identificar o que se deve trabalhar numa peça é uma tarefa que um professor inexperiente tem que realizar antes da aula. Estar bem consciente das dedilhações, dinâmicas e opções performativas de cada peça são fatores essenciais para que o ensino seja efetivado com confiança.²⁴ Se esta informação estiver bem clara, será mais fácil concetualizar estratégias para trabalhar um determinado conteúdo.
- **Preciso de refletir sobre a minha capacidade de motivar os alunos.** Não ignorando a extensa teorização necessária à compreensão das várias perspetivas da motivação, penso que a minha dificuldade se deve a fatores pessoais (capacidade de comunicação, forma de estar, etc.). Outro dos aspetos importantes poderá ser a falta de organização. Antes do estágio não conhecia a relevância de proporcionar ao aluno uma caderneta organizada e com os objetivos de estudo de semana para semana (que seja redigido com boa caligrafia, cores e autocolantes). Enquanto aluno, nunca senti essa necessidade, e isso realça a necessidade de questionar as rotinas nas quais fomos formados.
- **Deveria ter feito um planeamento mais detalhado.** O planeamento foi realizado de aula para aula, a partir das dificuldades que as alunas iam demonstrando. Estou certo que as aulas teriam tido uma eficiência diferente se tivesse planeado as competências a trabalhar ao longo do tempo, em vez de deixar que o ritmo do estudo do aluno definisse o trabalho. Para além disso, poderia ter programado as primeiras aulas

²⁴ Uma das situações que me marcou ocorreu numa aula da Carla com a sonata de Carlos Seixas. Quando a aluna me perguntou acerca de como fazer uma articulação, apercebi-me que não tinha pensado nesse aspeto. Se não estivesse presente a professora Andreia, não teria conseguido definir aí como articular.

do período para que fossem mais dinâmicas e não incluíssem apenas a leitura.

Um aspeto curioso do qual me apercebi no final do estágio foi que o ensino é bem mais consciente quando intercalado com a observação. No 3º período, as aulas lecionadas foram alternadas com as observadas, e senti que tinha uma ideia muito mais clara das dificuldades de cada aluna, e dos aspetos que deveria trabalhar. Por outro lado, durante o segundo período, senti-me por vezes sem compreender porque a consolidação de alguma peça estaria tão atrasada. Ao longo deste ano, senti alguma dificuldade em observar os problemas e monitorizar a aprendizagem a partir do lugar de professor. Certamente que estes exercícios de reflexão sobre a aprendizagem contribuem para o desenvolvimento dessa capacidade.

4.5 Descrição e discussão das atividades

A participação e organização de diversas atividades ao longo do ano de estágio permitiram uma visão mais global do que constitui a comunidade escolar. A colaboração em momentos extracurriculares é necessária ao desenvolvimento de competências pedagógicas completas e diversas: é essencial reconhecer que uma significativa parte da aprendizagem escolar acontece fora da sala de aula. No caso concreto do piano, há importantes fatores que influenciam a aprendizagem e que se desenvolvem fora da sala de instrumento. A motivação, a dedicação ou a própria relação pessoal com a música são bastante influenciados pelo contexto escolar. Conhecer este contexto pode informar o professor de uma nova face do aluno ou ajudar a identificar causas de alguma dificuldade.

4.5.1 Atividades organizadas

***Workshop* de técnicas estendidas - 25 de janeiro de 2016**

O *workshop* de técnicas estendidas foi orientado pela professora estagiária Raquel Liberato, que estava igualmente a frequentar o Mestrado em Ensino de Música na Universidade de Aveiro. Esta atividade teve lugar no auditório do CMSM no dia 25 de janeiro às 18.30. Num intercâmbio entre o Conservatório Regional de Coimbra e o Curso de Música Silva Monteiro, o *workshop* apresentou como objetivos levantar consciência das diferentes formas de produzir som ao piano e proporcionar um momento de as utilizar de forma criativa.

A preparação técnica do *workshop* foi realizada pela Professora Raquel Liberato. À minha responsabilidade foram delegadas todas as questões logísticas que incluíram o pedido formal de autorização, reserva de auditório e do projetor, arranjo da disposição da sala e divulgação.

Esta atividade destinou-se a alunos da classe da Professora Andreia Costa, tendo sido definido entre 5 a 10 o número ideal de participantes. Ao longo da semana anterior ao evento, a Professora Andreia falou diretamente com os seus alunos e recolheu 9 inscrições. Foram também convidados a assistir os restantes professores da classe de piano.

O *workshop* teve a duração de uma hora e meia, e contou com 8 participantes da classe da Professora Andreia Costa (tendo havido uma desistência). Assistiram também 3 outros professores de piano. A primeira parte da atividade consistiu na apresentação das diferentes técnicas estendidas numa abordagem mais expositiva. A segunda parte incluiu a aplicação prática dessas técnicas. Depois de os alunos experimentarem cada uma das técnicas estendidas, a professora distribuiu os alunos por cada uma das técnicas e indicou um ritmo que deveria ser tocado repetidamente. Criou-se então uma peça em conjunto.

No final do *workshop* foi indicado aos pais que entrassem para assistir à apresentação final. Assistiram também os alunos de uma aula de formação musical que estava a decorrer e de algumas aulas de instrumento. Depois de executarem a

peça, a plateia foi convidada a expressar a sua opinião ou colocar questões. O *workshop* foi registado com recurso a uma máquina de filmar.

O *feedback* desta atividade foi bastante positivo, principalmente por parte dos alunos mais velhos que participaram.

"À volta da Forma Sonata": Concerto Comentado – 18 de fevereiro de 2016

O objetivo da realização do concerto comentado estava bastante relacionado com o tema do meu projeto educativo. A reflexão sobre a forma sonata foi um pretexto para desenvolver modos mais significativos de ouvir música. Os comentários pretendem encaminhar a assistência para aspetos relevantes das obras escutadas, diferenciando assim este concerto de um concerto tradicional. Os contextos históricos não foram abordados de forma trivial, mas como justificação do que escutámos nas peças.

A atividade destinou-se a todos os alunos de piano da escola. A divulgação foi feita no site do CMSM, por *email*, e também pessoalmente. Infelizmente, a assistência foi reduzida, com apenas 5 alunos da classe da Professora Andreia, e 1 aluno de outra classe. Estiveram também presentes 3 professores de piano, o professor de História da Cultura e das Artes, e 2 encarregados de educação.

A primeira parte do concerto consistiu numa abordagem geral da evolução da sonata e na explicação da forma sonata. Foram executados excertos exemplificativos por mim, pelo Professor Luís Costa (professor do CMSM e aluno do Mestrado em Ensino de Música na Universidade de Aveiro) e por alguns alunos.

Tabela 20: Peças demonstradas no Concerto Comentado de 18 de Fevereiro

Excerto	Executante
Sonata em Ré menor de Bach (início de cada um dos andamentos)	Prof. António Dias
“Lascia ch'io pianga” – ária da ópera <i>Rinaldo</i> de Händel	Reproduzido no computador
Sonata em Dó menor de Carlos Seixas (excerto do 1º andamento)	Prof. Luís Costa ²⁵
Sonata em Fá menor de C. Ph. E. Bach (excerto do 1º andamento)	Prof. António Dias
Sonata em Ré maior de Haydn (excerto do 1º andamento)	Dulce (aluna de coadjuvação letiva)
Sonata em Ré maior de Mozart (excerto do 1º andamento)	Henrique Silva
Sonata ‘Patética’ de Beethoven (excerto do 1º andamento)	Prof. Luís Costa
5ª Sinfonia de Beethoven (redução para piano de F. Liszt, excerto do 1º andamento)	Prof. António Dias

A segunda parte do concerto focou-se na sonata de Schubert em Lá maior D. 664. Antes de ouvir o 1º andamento executado na íntegra pelo Professor Luís Costa, refletimos sobre o contexto em que o compositor escreveu a peça, escutámos cada um dos temas e analisámos a forma como os desenvolve. No fim, escutámos a obra com o apoio de um pequeno esquema que foi projetado e indicava a ordem de cada uma das secções. O concerto foi registado com recurso a um gravador áudio.

O *feedback* foi bastante positivo, principalmente por parte dos professores presentes.

²⁵ Estava prevista esta sonata ser executada por uma aluna que, por um imprevisto, não pode comparecer.

4.5.2 Participação em atividades da comunidade escolar

Substituição de aulas:

Ao longo do ano letivo fui destacado para substituir um total de 20 aulas de piano de diversas classes e graus. Este contacto com outros alunos foi bastante produtivo. No geral, foi muito interessante notar a forma como os alunos são moldados pelos diferentes professores. Esta influência é notada não só em termos práticos (aspetos técnicos, escolhas performativas, tipo de repertório) mas também no domínio mais profundo da relação com a música e com a própria aprendizagem (motivação, dedicação).

Colaboração numa aula de classe de conjunto:

No dia 1 de dezembro de 2015 colaborei com a Professora Andreia numa aula de coro no CMSM. A turma era de 7^o ano do ensino articulado de várias escolas (Escola Básica Francisco Torrinha, Escola Secundária Clara de Resende e Escola Secundária Garcia de Orta). A minha função passou por fazer o aquecimento e orientar o trabalho em parte das peças. A Professora Andreia, tendo orientado a segunda parte da aula, mostrou-me algumas estratégias para aquecimento que serviam também para motivar e aumentar a concentração dos alunos.

Colaboração no ensaio geral para o concerto de Natal:

No dia 15 de dezembro de 2015 estive na Igreja dos Congregados no Porto para colaborar no ensaio geral do concerto de Natal do CMSM. O concerto consistiu numa apresentação em conjunto de todas as classes de conjunto corais da escola, num repertório acompanhado pelo Ensemble Vocal Pro Musica, dirigido pelo maestro José Manuel Pinheiro. No ensaio, onde estiveram presentes 3 outros professores do CMSM, o meu papel foi o de contribuir para manter o silêncio e a concentração dos alunos.

Colaboração no Concurso Interno:

O concurso interno decorreu no dia 23 de março de 2016. A categoria de piano teve lugar durante a tarde na sala do antigo cinema Nun'Álvares e contou com a

participação de 32 alunos de piano distribuídos por 4 categorias. Durante o concurso, ajudei os professores de piano destacados a conferir as presenças e a orientar os alunos para os diferentes espaços.

Colaboração num ensaio da Orquestra Juvenil da Bonjónia (OJB):

No dia 5 de maio de 2016 estive presente num ensaio da OJB. Esta orquestra é constituída por alunos do CMSM de diversos graus e regimes de frequência, e está inserida no projeto “Música para Todos”. Estando presentes cerca de 40 alunos, a minha função passou por ajudar a manter a concentração, e apoiar os alunos das estantes mais afastadas do maestro. Achei uma experiência muito interessante ver a forma como o Professor Eliseu Silva se entusiasma e motiva estes jovens para a música.

Colaboração no intercâmbio com a Academia de Música e Dança do Fundão:

No dia 14 de maio de 2016 acompanhei os 13 alunos e 3 professores de piano que se deslocaram ao Fundão para participar num intercâmbio com a AMDF. Saindo de autocarro do Porto a meio da manhã, os alunos assistiram a uma palestra sobre compositores portugueses, e participaram numa audição no auditório desta escola. Este tipo de atividades é muito importante não só pela oportunidade performativa, mas também pelo desenvolvimento de laços pessoais que o convívio promove.

Conclusão

Depois de concluídas todas as atividades da prática de ensino supervisionada, e realizadas todas as reflexões, encaro os resultados como bastante positivos. A divisão entre o estágio e o projeto educativo obrigou a um trabalho mais extenso no planeamento e na avaliação das atividades, mas analisando o resultado final fico satisfeito por isso ter acontecido. A diversidade de contextos e alunos com que trabalhei durante este ano deram-me uma visão bastante abrangente do ensino da música. Esta divisão permitiu ainda que a minha posição enquanto professor fosse diferente; se as duas componentes tivessem sido concretizadas no mesmo contexto e com os mesmos alunos, estou certo que se teriam condicionado uma à outra. Se no projeto educativo encarei as aulas como exploração de um tipo de estratégias de aprendizagem, no estágio procurei explorar ideias que fossem muito diversificadas. Se no projeto educativo me foquei no desenvolvimento das competências em aula, no estágio procurei explorar todos os aspetos da aprendizagem e da comunidade escolar. Contudo, e como explico no capítulo da discussão do projeto educativo, essa influência não foi totalmente evitada.

Em relação ao estágio, penso que os resultados para a minha aprendizagem foram muito positivos. No projeto educativo, gostaria de ter conseguido retirar conclusões mais concretas e com mais valor para os colegas que vierem a desenvolver trabalhos nesta área. Em retrospectiva, percebi que isso seria possível se o projeto tivesse moldes e circunstâncias diferentes. Mesmo assim, sinto que desenvolvi competências de ensino importantes.

Mais do que a oportunidade de ser orientado por profissionais experientes, a prática de ensino supervisionada constituiu a oportunidade de encarar a profissão de um modo diferente. Durante este ano letivo fui constante e ativamente crítico do ensino de música nas suas várias componentes. Apercebi-me que, mais que ler estudos ou ouvir opiniões, se pode aprender imenso refletindo sobre as questões reais que se experiencia. Aos poucos, comecei a perceber a forma como os vários problemas estão ligados, e considero que esse é o primeiro passo para conseguir criar respostas concretas enquanto professor de piano.

A conclusão mais importante que retirei deste percurso foi que é urgente repensar o ensino instrumental. Na minha opinião, essa discussão deve começar na definição da finalidade concreta do ensino de um instrumento. Parece-me um facto inegável que, na maioria das vezes, o enfoque das aulas de piano esteja na preparação do momento de avaliação: o trabalho é orientado para a concretização das peças e não para o desenvolvimento de competências. Para além disso, a escolha dessas competências deve ser ponderada de acordo com o que se pretende para o aluno. Para mim, não se pode esperar que todos os alunos sigam a carreira de instrumentistas profissionais (nem o mercado o permitiria). Apesar disso, os objetivos são os mesmos para qualquer aluno. É certo que na maioria dos casos, os critérios são suficientemente ambíguos para permitirem uma adaptação a cada circunstância, mas este não me parece o caminho certo pois descredibiliza a formação concedida. Na minha opinião é necessário diversificar o currículo do ensino especializado em música para que satisfaça diferentes necessidades (por exemplo um curso profissional e um curso amador de música a partir do ensino básico).

Em termos concretos, penso que a reflexão mais importante deve ser feita no domínio do estudo pessoal do aluno. Tanto no projeto educativo como no estágio se revelou que o estudo pessoal é o principal motor do êxito na aprendizagem do piano. Os programas pressupõem um estudo em casa com quantidade e qualidade desde o início do percurso mas, para mim, esse estudo é muito difícil de gerir e prever. Neste sentido, a motivação dos adultos encarregados pela educação dos alunos é um fator essencial para o cumprimento destes programas. Questionei-me também muitas vezes se é legítimo exigir de todos os alunos que estudem piano em casa. Muitas vezes isso significa que terão que abdicar do descanso em família ou que terão que retirar tempo de estudo das disciplinas do ensino regular, para praticar um instrumento que não tocarão depois de ter terminado o 5º grau.

Esta é uma visão pessoal que provém da minha experiência enquanto estudante, de algumas circunstâncias que experienciei no estágio, e outras que me foram partilhadas por professores mais experientes. Naturalmente, também ouvi opiniões que são totalmente contrárias, inclusive de profissionais que respeito muito e dos quais reconheço um trabalho excecional na área do ensino do piano.

Muitas vezes, o percurso dos alunos menos motivados e capacitados é extremamente moroso, gasta as energias do aluno e professor e desperdiça os recursos do Estado; no final, é difícil dizer com sinceridade que valeu a pena. Durante o projeto educativo perguntei-me várias vezes até que ponto é frutífero dedicar uma aula de piano a ler uma partitura ou a concretizar movimentos mecânicos, com alunos que não serão pianistas profissionais. Em linha com o meu projeto educativo, pergunto-me se não deveria ser pensada uma forma de educação instrumental que abordasse competências mais transversais e fosse menos focada na execução. Parece-me aliás, que esse é o objetivo que muitos encarregados de educação têm em mente quando inscrevem os educandos num instrumento. Uma criança não aprenderia mais se parte da aula fosse usada para ouvir música e desfrutar das expressões que ela comunica?

Referências bibliográficas

- Aiello, Rita. 1994a. "Music and Language." In *Musical Perceptions*, editado por Rita Aiello, 40–63. New York: Oxford University Press.
- . 1994b. "Can Listening to Music Be Experimentally Studied?" In *Musical Perceptions*, editado por Rita Aiello, 273–82. New York: Oxford University Press.
- Bamberger, Jeanne. 1991. *The Mind behind the Musical Ear: How Children Develop Musical Intelligence*. Cambridge: Harvard University Press.
- Barlett, James C. 1993. "Tonal Structure of Melodies." In *Psychology and Music: The Understanding of Melody and Rhythm*, editado por Thomas J. Tighe e W. Jay Dowling, 39–63. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Barrett, Margaret. 2007. "Aesthetic Response." In *The Child as Musician*, editado por Gary McPherson, 173–91. Oxford: Oxford University Press.
- Bartolome, Sarah J. 2011. "Beyond Guided Listening: Exploring World Musics with Classroom Instruments." *General Music Today* 24 (3): 28–33. doi:10.1177/1048371310396635.
- Bernstein, Leonard. 2004. *Young People's Concerts*. DVD, D1503. New Jersey: Kultur.
- Bharucha, Jamshed J. 1994. "Tonality and Expectation." In *Musical Perceptions*, editado por Rita Aiello, 213–39. New York: Oxford University Press.
- Bigand, Emmanuel, e Bénédicte Poulin-Charronnat. 2011. "Tonal Cognition." In *The Oxford Handbook of Music Psychology*, editado por Susan Hallam, Ian Cross, e Michael Thaut, 59–72. Oxford: Oxford University Press.
- Brendel, Alfred. 1976. *Musical Thoughts & Afterthoughts*. New York: Farrar Straus Giroux.
- Brofsky, Howard, e Jeanne S. Bamberger. 1988. *The Art of Listening: Developing Musical Perception*. New York: Harper and Row.
- Butler, David. 1992. *Musician's Guide to Perception and Cognition*. New York: Schirmer Books.
- Butler, David, e Helen Brown. 1994. "Describing the Mental Representation of Tonality in Music." In *Musical Perceptions*, editado por Rita Aiello, 191–212. New York: Oxford University Press.
- Cabral, Luís. 2016. "Curso de Música Silva Monteiro: História." Acedido a 29 de janeiro de 2016. <http://www.cmsilvamonteiro.com/?page=15>.

- Câmara Municipal do Porto. 2013. "Lista de Medalhas Municipais Atribuídas." Acedido a 16 de março de 2016. <http://www.cm-porto.pt/medalhas-da-cidade>
- Campos, Luís Vieira. 2013. "Uma Escola com Memória e Futuro." Acedido a 16 de março de 2016. <https://www.youtube.com/watch?v=JCZTzIgiP4Q>.
- Clarke, Eric. 2005. *Ways of Listening*. New York: Oxford University Press.
- Cook, Nicholas. 1994. "Perception: A Perspective from Music Theory." In *Musical Perceptions*, editado por Rita Aiello, 64–98. New York: Oxford University Press.
- Cross, Ian, e Elizabeth Tolbert. 2011. "Music and Meaning." In *The Oxford Handbook of Music Psychology*, editado por Susan Hallam, Ian Cross, e Michael Thaut, 24–46. Oxford: Oxford University Press.
- Curso de Música Silva Monteiro. 2015. "Programa de Piano CMSM 2015-2016." Porto.
- Davidson, Lyle. 1989. "Observing a Yang Ch'in Lesson: Learning by Modeling and Metaphor." *Journal of Aesthetic Education* 23 (1): 85–99. doi:10.2307/3332890.
- . 1994. "Songsinging by Young and Old: A Developmental Approach to Music." In *Musical Perceptions*, editado por Rita Aiello, 99–130. New York: Oxford University Press.
- Demorest, Steven. 2011. "Biological and Environmental Factors in Music Cognition and Learning." In *MENC Handbook of Research on Music Learning*, editado por Richard Colwell e Peter Webster, 173–215. Oxford: Oxford University Press.
- Diaz, Frank M. 2014. "Listening and Musical Engagement: An Exploration of the Effects of Different Listening Strategies on Attention, Emotion, and Peak Affective Experiences." *Update: Applications of Research in Music Education* 33 (2): 27–33.
- Dickey, Marc. 1992. "A Review of Research on Modeling in Music Teaching and Learning." *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 113: 27–40.
- Donahue, Lisa. 2007. *Guided Listening*. Ontario: Prebook Publishers.
- Dowling, W. Jay. 1993. "Procedural and Declarative Knowledge in Music Cognition and Education." In *Psychology and Music: The Understanding of Melody and Rhythm*, editado por Thomas J. Tighe e W. Jay Dowling, 1–18. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- . 1994. "Melodic Contour in Hearing and Remembering Melodies." In *Musical Perceptions*, editado por Rita Aiello, 173–90. New York: Oxford University Press.
- Fiske, Harold E. 1990. *Music and Mind: Philosophical Essays on the Cognition and Meaning of Music*. Lewiston: The Edwin Mellen Press.

- Flohr, John W., e Donald A. Hodges. 2006. "Music and Neuroscience." In *MENC Handbook of Musical Cognition and Development*, editado por Richard Colwell, 7–39. New York: Oxford University Press.
- Fonseca, Ana Maria Liberal da. 2010. "Tertúlias Musicais: Recordar 80 Anos do Curso de Música Silva Monteiro." Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro.
- Forney, Kristine, e Joseph Machlis. 2011. *The Enjoyment of Music: An Introduction to Perceptive Learning*. New York: W. W. Norton & Company.
- Frewen, Katherine. 2010. "Effects of Familiarity with a Melody Prior to Instruction on Children's Piano Performance Accuracy." *Journal of Research in Music Education* 57 (4): 320–33.
- Gembris, Heiner. 2006. "The Development of Musical Abilities." In *MENC Handbook of Musical Cognition and Development*, editado por Richard Colwell, 124–64. New York: Oxford University Press.
- Gordon, Edwin. 2000. *Teoria de Aprendizagem Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Greenberg, Robert. 2006. *How to Listen to and Understand Great Music*. Virginia: The Great Courses.
- Griffin, Emory. 1993. *First Look at Communication Theory*. Columbus: McGraw-Hill.
- Gruhn, Wilfried, e Frances Rauscher. 2006. "The Neurobiology of Music Cognition and Learning." In *MENC Handbook of Musical Cognition and Development*, editado por Richard Colwell, 40–71. New York: Oxford University Press.
- Hanslick, Eduard. 1854 [2011]. *Do Belo Musical. Um Contributo para a Revisão da Estética da Arte dos Sons*. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Haston, Warren. 2007. "Teacher Modeling as an Effective Teaching Strategy." *Music Educators Journal* 93 (4): 26–30.
- Hewitt, Michael. 2001. "The Effects of Modeling, Self-Evaluation, and Self-Listening on Junior High Instrumentalists' Music Performance and Practice Attitude." *Journal of Research in Music Education* 49 (4): 307–22.
- Johnston, Rebecca R. 2016. "The Effect of Repetition on Preference Ratings for Select Unfamiliar Musical Examples: Does Preference Transfer?" *Psychology of Music* 44 (3): 514–526. doi:10.1177/0305735615577248.
- Jones, Mari Riess. 1993. "Dynamics of Musical Patterns: How Do Melody and Rhythm Fit Together." In *Psychology and Music: The Understanding of Melody and Rhythm*, editado por Thomas J. Tighe e W. Jay Dowling, 67–92. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

- Jones, Mari Riess. 2011. "Musical Time." In *The Oxford Handbook of Music Psychology*, editado por Susan Hallam, Ian Cross, e Michael Thaut, 81–92. Oxford: Oxford University Press.
- Juslin, Patrik N., e Roland S. Persson. 2002. "Emotional Communication." In *The Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*, editado por Richard Parncutt e Gary McPherson, 219–36. New York: Oxford University Press.
- Kerman, Joseph, e Gary Tomlinson. 2012. *Listen*. Boston: Bedford St. Martin's.
- Kodály, Zoltán. 1974. *The Selected Writings of Zoltán Kodaly*. London: Boosey & Hawkes.
- Koopman, Constantijn. 1995. "Stage Theories of Musical Development." *Journal of Aesthetic Education* 29 (2): 49–66.
- Kopiez, Reinhard. 2006. "Making Music and Making Sense Through Music: Expressive Performance and Communication." In *MENC Handbook of Musical Cognition and Development*, editado por Richard Colwell, 189–224. New York: Oxford University Press.
- Koster, Keith. 2015. "Listening to Musics: A Reconciliation?" *Kodaly Envoy* 42 (1): 4–8.
- Kyme, George. 1967. "A Study of the Development of Musicality in the Junior High School and the Contribution of Musical Composition to This Development." *Bulletin of the Council for Research in Music Education* 10: 15–24.
- Lehmann, Andreas C., e Jane W. Davidson. 2006. "Taking an Acquired Skills Perspective on Music Performance." In *MENC Handbook of Musical Cognition and Development*, editado por Richard Colwell, 225–58. New York: Oxford University Press.
- Linklater. 1997. "Effects of Audio- and Videotape Models on Performance Achievement of Beginning Clarinetists." *Journal of Research in Music Education* 45 (3): 402–14.
- London Philharmonia Orchestra. 2016. "Philharmonia Orchestra (London, UK)" *Youtube.com*. Acedido a 16 de maio, 2016. <https://www.youtube.com/user/PhilharmoniaLondon>.
- McPherson, Gary, e Alf Gabrielsson. 2002. "From Sound to Sign." In *The Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*, editado por Richard Parncutt e Gary McPherson, 99–116. Oxford: Oxford University Press.
- Meyer, Leonard. 1994. "Emotion and Meaning in Music." In *Musical Perceptions*, editado por Rita Aiello, 3–39. New York: Oxford University Press.

- Mills, Janet, e Gary McPherson. 2007. "Musical Literacy." In *The Child as Musician*, editado por Gary McPherson, 155–71. Oxford: Oxford University Press.
- Molina, Victoria, Carol Steurer, Anita Twardy, e Lee Young. 1997. "Improving Student Listening Skills through the Use of Teaching Strategies." Relatório de Projeto de Investigação, Saint Xavier University.
- Monroe, Will. 1907. *History of the Pestalozzian Movement in the United States*. New York: C. W. Bardeen.
- Morimoto, Yuko, e Renee Timmers. 2012. "The Effect of Repeated Listening on Pleasure and Boredom Responses." In *12th International Conference on Music Perception and Cognition and The 8th Triennial Conference of The European Society for the Cognitive Sciences Of Music* editado por E. Cambouropoulos, C. Tsougras, P. Mavromatis, e K. Pasiades, 693-697. Tessalónica, Grécia.
- Neuhaus, Heinrich. 2008. *The Art of Piano Playing*. London: Kahn and Averill.
- Orchestra SCHS. 2016. "SCHS Orchestra" *Youtube.com*. Acedido a 28 de janeiro de 2016. https://www.youtube.com/channel/UCDbzV8Jxbfg_hc3eYzwibg.
- Polygram Ibérica, S.A. 1994. *A Grande Música Passo a Passo*. Alfragide: Ediclube. Coleção de 50 CDs.
- Raiber, Michael, e David Teachout. 2014. *The Journey from Music Student to Teacher: A Professional Approach*. London: Routledge.
- Rosenthal, Roseanne, Mary Wilson, Madeline Evans, e Larry Greenwalt. 1988. "Effects of Different Practice Conditions on Advanced Instrumentalists' Performance Accuracy." *Journal of Research in Music Education* 36 (4): 250–57.
- Schmidt, Margaret. 2011. "Ugly Music: Lessons in Learning to Listen Respectfully." *General Music Today* 25 (1): 8–13.
- Schmuckler, Mark A. 2011. "Components of Melodic Processing." In *The Oxford Handbook of Music Psychology*, editado por Susan Hallam, Ian Cross, e Michael Thaut, 93–106. Oxford: Oxford University Press.
- Seashore, Carl E. 1915. *The Measurement of Musical Talent*. New York: G. Schirmer.
- Serafine, Mary Louise. 1988. *Music as Cognition: The Development of Thought in Sound*. New York: Columbia University Press.
- Sethares, William A. 2005. *Tuning, Timbre, Spectrum, Scale*. London: Springer Verlag.
- Sloboda, John A. 1994. "Music Performance: Expression and the Development of Excellence." In *Musical Perceptions*, editado por Rita Aiello, 152–73. New York: Oxford University Press.

- Stevens, Catherine, e Tim Byron. 2011. "Universals in Music Processing." In *The Oxford Handbook of Music Psychology*, editado por Susan Hallam, Ian Cross, e Michael Thaut, 14–23. Oxford: Oxford University Press.
- Swanwick, Keith. 1979. *A Basis for Music Education*. London: Routledge.
- . 1994. *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education*. London: Routledge.
- . 2011. "Musical Development: Revisiting a Generic Theory." In *MENC Handbook of Research on Music Learning*, editado por Richard Colwell e Peter Webster, 140–72. Oxford: Oxford University Press.
- Swanwick, Keith, e Cecília Cavalieri França. 2002. "Composição, Apreciação e Performance na Educação Musical: Teoria, Pesquisa e Prática." *Em Pauta* 13 (21): 5–41.
- Thompson, Forde, e E. Glenn Schellenberg. 2006. "Listening to Music." In *MENC Handbook of Musical Cognition and Development*, editado por Richard Colwell, 72–123. New York: Oxford University Press.
- Thomson, William. 1976. *Beginning an Advanced Placement Music Course*. New York: College Entrance Examination Board
- Viegas, Rui. 2012. "O Vídeo Como Estratégia de Estudo Para Alunos de Iniciação Ao Piano". Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro.
- Welch, Graham F. 2007. "Singing and Vocal Development." In *The Child as Musician*, editado por Gary E. McPherson, 311–29. Oxford: Oxford University Press.
- Wuytack, Jos, e Graça Boal-Palheiros. 2016a. *Audição Musical Activa 2: Livro do Professor*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.
- . 2016b. *Audição Musical Activa 2: Livro do Aluno*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.
- Zumbrunn, Karen Lee Fanta. 1968. "Effects of a Listening Program in Contemporary Music Upon the Appreciation by Junior High School Students of Representative Literature of Other Periods". Relatório de Projeto de Investigação, University of California.

Lista de anexos

Anexo I – Plano técnico do projeto

Anexo II – Tabela de resultados

Anexo III – Pedido de consentimento aos diretores da Escola de Música da Amare para a realização do projeto (cópia do original)

Anexo IV – Pedido de consentimento aos encarregados de educação para participação no projeto (modelo)

Anexo V – Guião para entrevista aos encarregados de educação

Anexo VI - Plano Anual de Formação do Aluno em Prática de Ensino Supervisionada

Anexo VII – Relatórios de aula

Anexo VIII - Programa de Piano CMSM 2015-2016

Estes anexos só estão disponíveis para consulta através do CD-ROM.
Queira por favor dirigir-se ao balcão de atendimento da Biblioteca.

Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia
Universidade de Aveiro