Universidade de Aveiro Departamento de Comunicação e Arte
2010

INÊS RAQUEL DIAS VÁRZEA

Aplicação do formato de aulas abertas no ensino do piano

Universidade de Aveiro Departamento de Comunicação e Arte
2010

INÊS RAQUEL DIAS VÁRZEA

Aplicação do formato de aulas abertas no ensino do piano

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Música para o Ensino Vocacional, realizada 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

Doutora NANCY LOUISA LEE HARPER
Professora Associada, com Agregação, da Universidade de Aveiro, por delegação de competências da Directora do Curso de Mestrado em Música para o Ensino Vocacional

VOGAIS

Doutor FRANCISCO JOSÉ DIAS SANTOS BARBOSA MONTEIRO
Professor Adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto

Doutora HELENA PAULA MARINHO SILVA DE CARVALHO
Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro (Orientadora)

agradecimentos

À Presidente da Escola de Música do Conservatório Nacional, Professora Ana Mafalda Pernão, pela simpatia e disponibilidade com que acolheu este projecto nesta Instituição, bem como o apoio demonstrado.
À minha orientadora, Professora Doutora Helena Marinho, com profundo reconhecimento e gratidão, pela forma esclarecedora com que sempre me orientou, pelos valiosos ensinamentos que me transmitiu e pelo apoio e encorajamento sempre prestados.
Um especial agradecimento à Professora Ana Valente, pelos valiosos ensinamentos, pela sempre pronta disponibilidade e pelo seu apoio incansável.
Aos alunos, um agradecimento especial pelos bons momentos que me proporcionaram e pelo entusiasmo que demonstraram ao longo deste projecto, assim como às suas famílias pela pronta disponibilidade em integrar este projecto.
Aos colegas, pelo apoio e incentivo que sempre demonstraram, em particular ao André Araújo pela disponibilidade demonstrada para participar neste projecto e pelas suas valiosas sugestões.
Aos meus pais, um profundo agradecimento pelo apoio incondicional, permanente incentivo, compreensão, paciência e grande carinho com que sempre me presentearam ao longo deste tempo.

palavras-chave

aulas abertas e aulas individuais; ensino de piano; motivação; metacognição; competências musicais.

resumo

Este projecto educativo consistiu na aplicação do formato de aulas abertas, em adição às aulas individuais, para alunos de piano. As aulas abertas foram dirigidas a um grupo de três alunos com idades de 13 e 14 anos do ensino básico do curso oficial de piano da Escola de Música do Conservatório Nacional. Foram criados momentos distintos em cada aula aberta: *"Performance", "Contextualização histórica"* e *"Audição"*. Neste projecto estimulou-se o desenvolvimento de competências musicais e de estratégias metacognitivas visando a evolução dos alunos bem como a eficácia na realização do estudo individual. Verificou-se que o sistema de aulas abertas estimula o desenvolvimento: de competências musicais; da motivação para realização do estudo individual; de estratégias metacognitivas; do espírito crítico e da audição crítica; do controlo dos níveis de ansiedade, aumento de auto-confiança e atitude positiva nos momentos de *performance* pública e do interesse por actividades relacionadas com a prática musical.

keywords

open lessons and private lessons; piano teaching; motivation; metacognition; musical skills.

abstract

This educational project applied a scheme of open lessons, in addition to private lessons, to a group of three elementary-piano students of 13- and 14-year old at Escola de Música do Conservatório Nacional. The open lessons included different sections: *"Performance", "Historical contextualization"* and *"Audition "*. In this project was made an effort to develop the students' musical skills and metacognitive strategies in order to develop the efficiency of individual practice. It was verified that the system of open lessons stimulates the: development of musical skills; motivation in individual practice; development of metacognitive strategies; critical spirit and critical listening; decrease in anxiety levels; self-confidence and positive attitude in public performance and interest in activities related to musical practice.

Índice geral

	Pág.
Índice de quadros	**8**
Índice de gráficos	**10**
Introdução	**12**
1. Características das aulas abertas	**16**
1.1. Diferenças e semelhanças entre aulas abertas e aulas de grupo	**17**
1.2. Diferenças e semelhanças entre aulas abertas e *Master classes*	**18**
2. Objectivos e descrição do projecto educativo	**20**
2.1. Objectivos	**20**
2.2. Descrição do projecto	**22**
3. Enquadramento teórico	**24**
4. Metodologias	**36**
5. Análise e discussão dos resultados	**42**
6. Conclusões	**74**
Bibliografia	**78**
Anexo. Questionários aplicados no contexto de aulas abertas	**80**

Índice de quadros

Pág.

Quadro 1. Repertório de controlo (obras trabalhadas exclusivamente nas aulas individuais semanais) **37**

Quadro 2. Repertório que serviu de ferramenta de estudo (trabalhado nas aulas individuais semanais e nas aulas abertas mensais) **37**

Quadro 3. Planificação das aulas abertas..... **38**

Quadro 4. Hetero-avaliação (escala de 0 a 10) realizada pelos alunos A, B e C na aula aberta 1 (30-01-2010) **56**

Quadro 5. Hetero-avaliação (escala de 0 a 10) realizada pelos alunos A, B e C na aula aberta 2 (27-02-2010) **57**

Quadro 6. Hetero-avaliação (escala de 0 a 10) realizada pelos alunos A, B e C na aula aberta 3 (27-03-2010) **58**

Quadro 7. Hetero-avaliação (escala de 0 a 10) realizada pelos alunos A, B e C na aula aberta 4 (24-04-2010) **59**

Índice de gráficos

Pág.

Gráfico 1. Motivação na realização do estudo individual das obras a apresentar nas aulas abertas (escala de 0 a 10), referida pelos alunos A, B e C, ao longo de quatro aulas abertas entre Janeiro e Abril de 2010 ..... **46**

Gráfico 1.1. Horas de estudo dedicadas às obras a apresentar nas aulas abertas (na semana que antecedeu cada aula aberta) pelos alunos A, B e C ao longo de quatro aulas abertas entre Janeiro e Abril de 2010 ..... **49**

Gráfico 2. Auto-avaliação (escala de 0 a 10) realizada pelos alunos A, B e C ao longo de quatro aulas abertas entre Janeiro e Abril de 2010 ..... **53**

Gráfico 3. Níveis de ansiedade (escala de 0 a 10) referidos pelos alunos A, B e C ao longo de quatro aulas abertas entre Janeiro e Abril de 2010 ..... **62**

Gráfico 4. Importância do formato de aulas individuais, aulas abertas e combinação entre aulas individuais e aulas abertas na consolidação e progresso na aprendizagem referida pelos alunos A, B e C (escala de 0 a 10) **68**

Introdução

Este projecto educativo, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Música para o Ensino Vocacional, visou analisar o grau de motivação e, consequentemente, o desenvolvimento e a aquisição de competências musicais de alunos de piano que frequentaram semanalmente aulas individuais e mensalmente aulas abertas. Ou seja, teve por objectivo comparar o grau de motivação e desenvolvimento do aluno em obras estudadas nas aulas individuais, e, por outro lado, em obras estudadas nas aulas individuais e em aulas abertas mensais.

A denominação de aulas abertas para o formato de aulas propostas que integraram a base deste projecto está relacionada com o facto de serem aulas dirigidas a três alunos em simultâneo, promoverem discussões/diálogo entre docente e discentes e proporcionarem um conhecimento dos diversos domínios da música e da arte em geral.

A escolha e consequente motivação para realizar este projecto educativo estiveram sobretudo relacionadas com a minha experiência pessoal ao longo do percurso académico. Ao longo deste percurso, apenas constaram do meu plano curricular no âmbito do ensino vocacional da música, nomeadamente da disciplina de piano, aulas individuais. As audições e *Master classes* foram os únicos momentos onde se estabeleceu interacção entre vários professores e alunos do mesmo curso, visando a partilha de ideias musicais assente numa base de transmissão participativa de saber, inerente ao percurso de aprendizagem neste tipo de ensino. Esta situação foi comum desde o ensino básico ao ensino superior. Deste modo, o projecto educativo desenvolvido assentou na base das aulas abertas em regime mensal, ou seja, numa adaptação do formato de *Master class* e de aulas de grupo, onde os participantes foram sempre os mesmos alunos. As características destas aulas abertas estão descritas no Capítulo 1, pág. 16.

Ao longo do meu percurso académico e, recentemente, como docente, observei uma tendência mais pronunciada na maioria dos alunos para apenas possuírem um conhecimento estanque das diferentes disciplinas que integram o seu curso do ensino artístico vocacional. Raramente é realizada pelos discentes uma relação entre o que aprendem nas aulas de instrumento e nas disciplinas teóricas, como história da música, e

teórico-práticas, como análise e técnicas de composição ou formação musical. Considero de extrema importância o desenvolvimento dum conhecimento transversal de todos os domínios da música para que o percurso individual de aprendizagem dos alunos se realize de forma equilibrada. Para além dos benefícios que advêm para o percurso de aprendizagem dos discentes, um conhecimento holístico da música ser-lhes-á sempre bastante útil mesmo no caso de não optarem, mesmo estando a frequentar o ensino vocacional, pela música como profissão, pois serão parte do público que assiste a eventos e concertos musicais e deste modo é conveniente que lhes seja fornecido um conhecimento abrangente.

Desta forma, considero também pertinente expor os alunos a uma visão mais abrangente das artes, uma vez que o contacto com as artes se revela enriquecedor, pois estimula e desenvolve valores e atitudes (Read 2007). Este autor refere ainda que este contacto fomenta a capacidade crítica e o raciocínio argumentativo, desenvolve os sentidos e a capacidade de leitura da realidade, desenvolve o sentido ético bem como a capacidade criativa e de abstracção, e permite compreender melhor o mundo e as relações em sociedade, estimula a tolerância e a cooperação. Ainda segundo o mesmo autor, viver em contacto com a arte confere ao indivíduo mais meios para o sucesso e para a realização pessoal. Desta forma, destaco a hipótese dos alunos do ensino artístico vocacional poderem obter maior sucesso na sua aprendizagem se houver um aprofundado conhecimento dos diversos domínios do conhecimento musical e se este se realizar de forma transversal.

Outro aspecto importante que me pareceu ser enriquecedor no processo de ensino da música foi o facto de se estabelecer um paralelismo entre as diversas formas de arte e a música. "A ênfase crescente na parceria entre escolas e organizações de arte como um modelo para a educação das artes não será posta de parte num futuro próximo" (Myers & Brooks 2002: 927), uma vez que é benéfico para o desenvolvimento dos alunos, enquanto estudantes de arte.

Neste projecto, penso que as aulas abertas podem revelar-se como potenciais geradoras de motivação, pelo facto de, no seu âmbito, serem explorados outros domínios do conhecimento musical e das artes em geral, permitindo assim aos alunos um conhecimento transversal do mundo da música, o que seria um contributo valioso no seu percurso enquanto alunos de piano do ensino vocacional. Desta forma, expectei que os

seus índices de motivação aumentassem e, em consequência, se reflectissem na dedicação e esforço dedicado à aprendizagem do seu instrumento.

Destaco que o desenvolvimento/implementação deste projecto não pretende pôr em causa o modelo de aulas individuais, uma vez que considero que este assume a base da aprendizagem deste instrumento. Este projecto relaciona-se essencialmente com o interesse pessoal em testar o impacto de outro formato de aulas nos alunos de piano, em combinação com as aulas individuais constantes do programa curricular do seu curso.

O documento de apoio ao projecto educativo é constituído por seis capítulos, tendo início com a caracterização das aulas abertas, sendo também estabelecida uma comparação entre este formato de aulas e as aulas de grupo e *Master classes*. Seguidamente são descritos os objectivos do projecto, bem como as etapas, actividades e tarefas que o constituíram. Após esta secção apresenta-se o enquadramento teórico relativamente às temáticas inerentes ao projecto desenvolvido: aulas de piano em grupo; métodos de estudo individual e sua importância, metacognição e motivação. É descrita a metodologia adoptada seguida da análise e discussão dos resultados e consequentes conclusões.

1. Características das aulas abertas

No contexto do projecto educativo desenvolvido, as aulas abertas implementadas destinaram-se a três alunos de piano do ensino básico do curso oficial de piano na Escola de Música do Conservatório Nacional. Estas aulas realizaram-se mensalmente, entre Janeiro e Abril, e, em cada uma delas, foram criados momentos distintos. O primeiro momento, intitulado de *"Performance"*, consistiu na execução individual do repertório pelos alunos, seguida de trabalho entre alunos e docente para definição de estratégias para o desenvolvimento de competências musicais inerentes às obras em questão, visando a evolução dos alunos. No segundo momento da aula, *"Contextualização histórica",* foi realizado um enquadramento das obras apresentadas pelos alunos nos períodos da música onde se inseriam, fazendo referência às principais características desses períodos. Neste contexto foi ainda apresentado um paralelismo entre outras formas de arte como arquitectura, pintura e escultura, através de apresentação de imagens (apresentações "power-point"). Após a contextualização histórica, foi realizada uma breve apresentação da biografia dos compositores das obras executadas pelos alunos, bem como do seu legado. O terceiro momento da aula, *"Audição"*, destinou-se à audição de: interpretações diversas das obras que os alunos apresentaram; obras representativas dos compositores abordados e obras de compositores considerados representativos do período estilístico em questão. O último momento da aula, *"Questionários"*, foi destinado à realização de questionários aos alunos sobre: níveis de ansiedade; auto e hetero-avaliação; índices de motivação para estudar as obras apresentadas e tempo dedicado ao estudo individual das mesmas. As aulas abertas tiveram uma duração média de 90 minutos.

Saliento que a segunda aula aberta foi ministrada em parceria com um professor que lecciona na mesma instituição as disciplinas de violino e viola d'arco. Desta forma, os alunos tiveram contacto com outro instrumento, viola d'arco, uma vez que o professor tocou individualmente com cada aluno, e puderam receber sugestões/indicações de outro professor.

Em todos os momentos das aulas abertas incentivou-se a participação activa dos alunos, tanto na elaboração de comentários sobre o seu desempenho e dos seus colegas,

como também sobre sugestões para resolver os problemas técnicos e expressivos demonstrados por cada aluno.

Para além da participação activa nos momentos direccionados ao trabalho das obras apresentadas pelos alunos, ao longo das aulas foram criadas oportunidades para que os alunos interviessem, quer para colocar dúvidas sobre algum aspecto histórico/teórico apresentado, quer para que comentassem a audição de diferentes obras apresentadas.

1.1. Diferenças e semelhanças entre aulas abertas e aulas de grupo

O formato de aulas desenvolvido neste projecto apresenta semelhanças e diferenças em relação ao modelo de aulas de grupo. As aulas de grupo e as aulas abertas mostraram-se coincidentes nalguns pontos como:

a) serem direccionadas a vários alunos em simultâneo;

b) promoverem o desenvolvimento e aquisição de competências musicais relacionadas com a aprendizagem do instrumento;

c) permitirem o conhecimento mais alargado do repertório pianístico, bem como do repertório do mesmo estilo das obras apresentadas pelos alunos, para outros instrumentos;

d) proporcionarem momentos onde se estabelecem paralelismos entre a música e outras formas de arte;

e) incentivarem a partilha de ideias e sugestões entre docente e discentes no sentido de encontrar soluções/estratégias para resolver os problemas técnicos e expressivos apresentados pelos alunos;

f) promoverem o desenvolvimento da audição crítica e do espírito crítico construtivo;

g) permitirem o desenvolvimento de competências sociais e espírito de grupo entre colegas.

Por outro lado, estes formatos de aulas divergem, essencialmente, em dois pontos: os alunos tocam individualmente e não partilham o repertório. No entanto, a selecção das obras a apresentar nestas aulas foi realizada de modo a que todos os alunos apresentassem obras dentro do mesmo estilo em cada aula.

1.2. Diferenças e semelhanças entre aulas abertas e *Master classes*

Quando se estabelece uma comparação entre aulas abertas desenvolvidas neste projecto e *Master classes* posso referir o seguinte:

a) as aulas abertas destinaram-se a complementar as aulas individuais, enquanto que as *Master classes* são aulas de aperfeiçoamento;

b) os alunos participam pontualmente em *Master classes*, enquanto que nas aulas abertas participaram mensalmente;

c) as *Master classes* destinam-se a um público que engloba ouvintes e participantes, enquanto que nas aulas abertas todos os alunos assumiram os dois papéis;

d) atendendo ao conceito de aulas de aperfeiçoamento como base das *Master classes,* depreende-se que os alunos participantes já desenvolveram uma série de competências musicais que lhes permite executar as obras de acordo com os padrões interpretativos estabelecidos. No entanto, as aulas abertas destinaram-se a um público de alunos que ainda estavam a desenvolver competências musicais;

e) nas aulas abertas foram apresentadas gravações de repertório pianístico e de outro repertório representativo dos compositores e períodos estilísticos abordados, enquanto que nas *Master classes* o público apenas contacta com o repertório pianístico, sendo a sua apresentação realizada em tempo real;

f) as obras apresentadas pelos alunos participantes nas *Master classes* podem, ou não, pertencer ao mesmo período estilístico, enquanto que nas aulas abertas, o repertório apresentado pelos alunos em cada aula enquadrou-se no mesmo período estilístico;

g) nas aulas abertas realizou-se uma contextualização histórica dos períodos estilísticos do repertório apresentado, definindo os traços gerais desses períodos, e abordando a vida e obra dos compositores em questão. Nas *Master classes*, isto nem sempre acontece;

h) nas aulas abertas estabeleceu-se paralelismo entre a música e outras formas de arte, enquanto que nas *Master classes* este aspecto pode ou não ser abordado;

i) as aulas abertas foram ministradas pela docente dos alunos, enquanto que as *Master classes* são ministradas por um pianista/professor com o qual os participantes não contactam assiduamente;

j) tanto nas aulas abertas como nas *Master classes* existe um momento dedicado à *performance* e um que se lhe segue, direccionado ao trabalho da obra apresentada.

2. Objectivos e descrição do projecto educativo

2.1. Objectivos

Este projecto surgiu do interesse em testar o impacto de aulas colectivas, designadas neste trabalho de aulas abertas, no ensino do piano. Desta forma integraram neste projecto alunos de piano que estavam a desenvolver as mesmas competências musicais. O modelo desenvolvido consistiu na combinação de aulas individuais semanais e de aulas abertas mensais.

O facto de apenas constarem aulas individuais no percurso académico dos alunos em estudo, despertou-me interesse em compreender de que forma estes alunos reagiriam ao modelo de aulas abertas onde estariam presentes outros colegas e onde se abordariam questões teóricas e históricas sobre as obras apresentadas por estes alunos. Destaco a tendência da maioria dos alunos para apenas possuírem um conhecimento estanque das disciplinas constantes do seu programa curricular, não procedendo à transversalidade do conhecimento musical. Este aspecto motivou a elaboração de apresentações "power-point" e selecção de gravações áudio e vídeo visando colmatar a tendência atrás descrita. Foi minha intenção tentar averiguar se a combinação entre as aulas individuais semanais e as aulas abertas em regime mensal poderia ser geradora de motivação nos alunos para realizarem o seu estudo individual e, assim sendo, fosse significativa a sua evolução no desenvolvimento e na aquisição de competências musicais. O que se definiu como essencial neste projecto foi ainda, criar oportunidade para que estes alunos começassem a desenvolver estratégias metacognitivas, visando o desenvolvimento de autonomia e eficácia na realização do seu estudo individual.

Pretendeu-se, no contexto deste projecto:

a) comparar a aquisição e o desenvolvimento de competências musicais nos alunos relativamente às obras que foram estudadas apenas nas aulas individuais semanais e naquelas que, para além de serem trabalhadas nas aulas individuais, também o foram nas aulas abertas mensais;

b) promover o desenvolvimento de espírito crítico através da elaboração de comentários sobre o desempenho dos colegas e sobre o seu próprio desempenho;

c) consolidar e aumentar o leque de estratégias metacognitivas dos alunos, através da participação activa destes na definição de soluções para a resolução de problemas técnicos e expressivos, comuns a todos os alunos participantes e específicos de cada aluno;

d) proporcionar aos alunos frequentes momentos de *performance* pública, de forma a promover a familiarização com os protocolos formais destes momentos, bem como diminuir os níveis de ansiedade inerentes a estas situações e aumentar a auto-confiança e segurança nas suas prestações públicas;

e) preparar os alunos para participarem, como executantes, em *Master classes*, ao longo do seu percurso de aprendizagem;

f) promover o desenvolvimento da audição crítica, não só através da elaboração de comentários após a audição da execução dos colegas, como também após a audição de gravações de diferentes interpretações das obras apresentadas pelos alunos, bem como de gravações de outras obras do mesmo período estilístico;

g) tendo como ponto de partida as obras específicas que os alunos apresentaram nas aulas abertas, promover um conhecimento transversal da música e da arte em geral (arquitectura, escultura e pintura) visando, para além do enriquecimento cultural dos alunos, que este mesmo conhecimento seja benéfico na relação que têm com o seu instrumento e, consequentemente, no seu desenvolvimento no percurso de aprendizagem;

h) perceber em que medida este formato de aulas poderia exercer influência na motivação dos alunos no estudo individual do seu instrumento;

i) promover o desenvolvimento de competências sociais numa classe instrumental que, devido às especificidades da aprendizagem do seu instrumento, tende a ser individualista.

2.2. Descrição do projecto

O grupo participante neste projecto foi constituído por três alunos que frequentavam o ensino básico do curso oficial de piano na Escola de Música do Conservatório Nacional. Especificamente, a amostra constituiu-se por um aluno de treze anos que frequentava o segundo grau, em regime articulado, e duas alunas com as idades de treze e catorze anos que frequentavam o quarto grau do mesmo curso, em regime supletivo. Estes alunos foram seleccionados entre os de mais para integrarem este projecto pelas seguintes razões: repertório que estavam a estudar; competências musicais que estavam a desenvolver; alunos pertencentes à minha classe de piano pelo segundo ano consecutivo e representando, dentro desta, os alunos com mais idade e disponibilidade para participarem neste projecto.

As aulas abertas, que constituíram a base deste projecto, surgiram como um suplemento das aulas individuais. Desta forma, durante a implementação do projecto, os alunos em estudo frequentaram semanalmente aulas individuais, conforme previsto no plano curricular da disciplina de piano, entre o fim do mês de Setembro (26 de Setembro de 2009) e o mês de Maio (22 de Maio de 2010), num total de trinta aulas, e, no último sábado de cada mês frequentaram aulas abertas, entre os meses de Janeiro e Abril, num total de quatro aulas. A planificação inicial previa oito aulas abertas, mas diversos factores contribuíram para a sua não realização, tais como: a) ter sido considerado necessário que o primeiro período lectivo decorresse apenas com aulas individuais de forma a ser mais precisa a comparação do desenvolvimento e aquisição de competências musicais dos alunos entre os dois formatos de aulas; b) disponibilidade dos alunos e das salas para a conciliação entre as aulas individuais e as aulas abertas; c) planificação anual, no que concerne à distribuição do repertório por aula/período lectivo.

Todas as obras propostas no programa curricular do curso que os alunos estavam a frequentar foram trabalhadas nas aulas individuais, mas apenas algumas foram apresentadas, para além das aulas individuais, nas aulas abertas. As obras trabalhadas unicamente nas aulas individuais constituíram o repertório de controlo (Quadro 1, pág. 37), enquanto que as obras apresentadas nas aulas abertas constituíram o repertório que serviu

de ferramenta de estudo (Quadro 2, pág. 37). O grau de dificuldade entre as obras que constituíram o repertório de controlo e o repertório que serviu de ferramenta de estudo foi semelhante. Os alunos foram informados previamente das obras que deveriam apresentar nas aulas abertas.

Destaco, ainda, que foram criadas oportunidades de envolvência com a actividade musical, nomeadamente:

1) visita ao Museu da Música (Alto dos Moinhos – Lisboa; 20 de Março de 2010);

2) participação, como ouvintes, na *Master class* ministrada pelo pianista Pedro Burmester na Escola de Música do Conservatório Nacional durante a interrupção lectiva da Páscoa (29 e 30 de Março de 2010). Foi referido que não seria necessário assistir na íntegra, mas apenas a uma parte da *Master class;*

3) presença em concertos de piano nos "Dias da Música" no Centro Cultural de Belém (24 e 25 de Abril de 2010), pelos pianistas Jorge Moyano, Luísa Tender e Miguel Henriques.

A avaliação do impacto do projecto nos alunos participantes foi realizada através da análise e comparação dos registos (audiovisual e escrito) do desempenho, desenvolvimento e aquisição de competências musicais dos alunos nas aulas individuais semanais e nas aulas abertas mensais. Foi ainda analisado, através dos registos (audiovisual e escrito), o seu desempenho em audições e prova. Outro aspecto de relevo na concepção desta fase de avaliação foi a análise dos questionários realizados aos alunos após cada aula aberta e após cada momento de *performance* pública, como audições e prova. A participação dos alunos nas actividades extra-curriculares (visita de estudo, presença em *Master class* e concertos) foi analisada a partir de registos escritos.

3. Enquadramento teórico

Na pesquisa bibliográfica que realizei para elaborar e implementar este projecto, foram escassos os artigos encontrados no que concerne a este tipo de ensino testado. Muitas referências foram encontradas sobre aulas de piano em grupo e sobre *Master classes*, no entanto, sobre o modelo de aulas desenvolvido neste projecto a bibliografia encontrada foi nula.

Seguidamente abordo algumas temáticas que se relacionam com o tema do projecto desenvolvido, são elas: aulas de piano em grupo; métodos de estudo individual e sua importância, metacognição e motivação.

Apesar do ensino de piano em formato de aulas individuais ter sido, ao longo dos tempos, o mais comum, segundo Fisher (2010: 7) "o modelo de aulas em grupo tem sido bem aceite na generalidade da comunidade escolar, sendo considerado um modelo viável para o ensino". Para corroborar esta evidência, Fisher (2010) salienta que, em 1982, a "International Society of Music Educators", formulou um documento "Group Instrumental Instruction" que refere que: o ensino instrumental em grupo pode proporcionar uma aprendizagem diversificada para além do que é usual nas aulas individuais; através dum ambiente social desenvolvido pelo grupo, o aluno integra-se e motiva-se, mesmo quando são emitidas opiniões sobre as suas competências; o ensino em grupo pode proporcionar um grande leque de experiências como a audição crítica, discussão, estudo do contexto histórico, análise estrutural das obras e tomada de decisão colectiva bem como pode assumir um/o meio de realização de cada membro.

Historicamente, segundo Jacobson & Lancaster (2006: 274), a "*master class* foi a primeira forma de ensino em grupo". O objectivo principal da *Master class* tem-se relacionado, desde os seus primórdios à actualidade, com a transmissão/sugestão de ideias interpretativas do professor, que ministra a *Master class*, ao executante, perante um público. Ainda segundo os autores acima mencionados, tem sido comum a adaptação do modelo da *Master class* como modelo de ensino, semanal ou mensal, denominado "*performance classes"* (Jacobson & Lancaster 2006: 274) permitindo que o aluno se prepare para *performance* formal e que contacte com um vasto leque de repertório. Na

Master class tradicional, a audiência, constituída maioritariamente por outros alunos, resume-se a um público ouvinte. No entanto, estes autores referem que as aulas de *performance* para alunos pré-universitários são mais eficazes se os alunos tiverem um papel activo, por exemplo, ao seguir a partitura enquanto o colega está a tocar. O público pode ser, eventualmente, solicitado a comentar alguns aspectos durante o trabalho que o professor realiza com o aluno. Salienta-se a importância dos alunos serem encorajados a fazer comentários, seguidos de ideias construtivas. Relevante ainda é o facto de, quando constituídas por alunos de nível básico, cada membro se centrar em aspectos específicos como o ritmo, notas correctas, articulação, dinâmicas e fraseado permitindo, desta forma, que todos os alunos possam participar. Estes aspectos estiveram presentes nas aulas abertas no momento da aula dedicado à *"Performance",* onde após cada aluno executar a sua obra, foram criadas oportunidades para que os alunos comentassem a execução dos colegas (*vide* Capítulo 1, pág. 16).

Estes autores reforçam a ideia de que o diálogo entre alunos e professor é enriquecedor e permite que a aula seja produtiva, não só para quem está a tocar, mas também para quem está a ouvir. Saliento que este aspecto foi também tido em consideração no decorrer das aulas abertas, uma vez que se promoveu o diálogo entre mim e todos os alunos de forma a que, por um lado, todos participassem activamente, e, por outro, que estes momentos fossem produtivos para todos os alunos.

Apesar de terem sido desenvolvidas sob o conceito de *Master class,* as aulas de grupo diferem do formato de *Master classes* em vários pontos. As *Master classes* consistem em aulas de aperfeiçoamento de competências expressivas, onde os alunos participantes apresentam as obras após um trabalho aprofundado, tendo já adquirido um leque de competências técnicas e expressivas que lhes permite executar a obra de forma conveniente. No entanto, embora nas aulas de grupo também se possa direccionar o trabalho para o aperfeiçoamento de competências técnicas e expressivas, estas aulas são maioritariamente direccionadas para o desenvolvimento e aquisição destas competências. Nas *Master classes* os alunos tocam individualmente, o que nem sempre acontece nas aulas em grupo, onde aos alunos é dada a oportunidade de tocarem repertório a quatro mãos ou dois pianos. A assistência das *Master classes* não é sempre constituída por alunos participantes, uma vez que podem ser frequentadas por alunos meramente ouvintes

enquanto que nas aulas de grupo todos os alunos participam activamente, quer tocando, quer emitindo comentários/sugestões quando solicitados. Nas *Master classes* o público não é sempre constituído pelos mesmos elementos, o que não acontece nas aulas de grupo. Nas aulas de grupo podem ser abordadas outras temáticas, como por exemplo a contextualização histórica da obra e do compositor, enquanto que na *Master class*, este aspecto nem sempre é abordado e quando o é, nem sempre se realiza de forma exaustiva. A comparação entre *Master classes* e o formato de aulas abertas foi efectuada no Capítulo 1, pág. 16.

As aulas de piano em grupo são aulas que privilegiam dum ambiente dinâmico, sendo uma "estrutura social organizada de acordo com um interesse comum: o piano" (Fisher 2010: 9). A aprendizagem desenvolvida neste ambiente fornece aos alunos, segundo Jacobson & Lancaster (2006) e Fisher (2010), a oportunidade de desenvolver as suas competências musicais entre os seus colegas, assumindo estes um papel importante neste percurso. Este aspecto teve a máxima importância na execução deste projecto, e ao longo da sua implementação, foram desenvolvidas oportunidades para que tal acontecesse, não obstante o formato de aulas aplicado não se enquadrar no modelo mais comum de aulas em grupo. Atendendo à especificidade e diversidade humana, salienta-se que os grupos são constituídos por estudantes que têm capacidades únicas, bem como diferenças específicas, aspectos a que atribuí importância no decorrer das aulas abertas, não esquecendo que apesar das suas diferenças poderiam contribuir com aspectos significativos para o grupo.

Segundo Fisher (2010), o ensino de piano em grupo proporciona mais oportunidades de experiência de *performance*, uma vez que tocam inúmeras vezes para os colegas, começando esta a fazer parte integrante e natural do processo educacional, tal como acontece nas "*performance classes"* referenciadas por Jacobson & Lancaster (2006). Desta forma, uma vez que tocar para os colegas se torna frequente e o ambiente não é opressor, será normal que os alunos experienciem menos ansiedade e demonstrem maiores índices de auto-confiança e atitude/estabilidade quando tocam em público. Por outro lado, estes alunos têm também o contacto frequente com comentários/críticas e sugestões acerca da sua prestação e acerca da prestação dos seus colegas, o que contribui para solidificar estratégias e desenvolver um pensamento musical crítico, o que poderá ser benéfico na

eficácia do estudo individual por eles realizado. Nas aulas abertas, foram criados momentos distintos, visando o primeiro de cada uma delas, intitulado de "*Performance",* o desenvolvimento destes aspectos (*vide* Capítulo 1, pág. 16).

Relativamente às questões técnicas, "as aulas de grupo são o local privilegiado para o ensino da técnica pianística" (Fisher 2010: 10), uma vez que, ao serem vivenciadas por grande parte dos alunos também podem ser resolvidas em conjunto. Por outro lado, estas aulas são também importantes para os alunos que se sentem estimulados com o desafio em decifrar/resolver problemas/dificuldades. Desta forma, o aluno terá oportunidade de se empenhar em resolver não só as suas dificuldades, como também as dos seus colegas, sendo crucial que o professor assuma um papel interactivo com os alunos, aspecto que foi desenvolvido nas aulas abertas. Outro aspecto importante, relaciona-se com o facto dos alunos poderem realizar transferência de conhecimentos entre as obras estudadas no momento, com as que poderão vir a ser estudadas no futuro, sendo este aspecto comum tanto a questões técnicas como expressivas (Fisher 2010).

Fisher (2010) destaca que, no campo da interpretação musical, as aulas de grupo são também favoráveis, uma vez que o professor pode proporcionar debate através da observação/análise da partitura/obra estudada apresentada pelos alunos, bem como abordagem ao contexto histórico das obras e como é que este factor influencia a sua interpretação.

Ainda no que respeita ao desenvolvimento de competências musicais, destaco a opinião de Padula (2007) que refere que este pode ser optimizado através duma abordagem holística da experiência musical onde ouvir, tocar, compor e apreciar estão interligados, o que corrobora a opinião de Fisher (2010) sobre este assunto, defendendo ainda que será mais propício num ensino em grupo. Desta forma, o professor deve descrever os princípios musicais e demonstrar como devem ser utilizados enquanto estabelece conexão entre as competências e componentes teóricas, visando uma aprendizagem transversal significativa dos diversos domínios da música. Destaca-se a importância dos alunos terem oportunidades frequentes para a prática musical, bem como, segundo Padula (2007), o contacto com músicos profissionais dentro da escola, com artistas e organizações de arte que podem apoiar o seu desenvolvimento musical. Por outro lado, Runfola & Swanwick (2002) salientam este aspecto ao referirem que Brophy (2000) concluiu que o

desenvolvimento das competências musicais cognitivas demonstra ser favoravelmente encorajado pela vasta experiência musical. Estes aspectos foram desenvolvidos ao longo das aulas abertas, integrando os objectivos propostos neste projecto (*vide* Capítulo 2, pág. 20).

O contacto com as artes assume um papel imperioso no percurso de aprendizagem musical dos alunos e, a partilha destas experiências em grupo poderá ser bastante frutífera. Read (2007) defende um ensino através da arte uma vez que, para este autor, o contacto com as artes se revela enriquecedor pois: estimula e desenvolve valores e atitudes; fomenta a capacidade crítica e o raciocínio argumentativo; desenvolve os sentidos e a capacidade de leitura da realidade; desenvolve o sentido ético bem como a capacidade criativa e de abstracção; promove uma melhor compreensão do mundo e das relações em sociedade e estimula a tolerância e a cooperação, aspectos que vivenciados num ambiente onde estão presentes vários alunos, como nas aulas abertas, poderão ser mais facilmente desenvolvidos. Viver em contacto com a arte confere ao indivíduo mais meios para o sucesso e para a realização pessoal (Read 2007). Desta forma, destaco a maior probabilidade dos alunos do ensino artístico vocacional serem melhor sucedidos na sua aprendizagem se houver um aprofundado conhecimento dos diversos domínios do conhecimento musical e se este se realizar de forma transversal, sendo este um dos objectivos propostos neste projecto (*vide* Capítulo 2, pág. 20). Considerando de extrema importância corroborar o que foi mencionado anteriormente, cito Myers & Brooks (2002: 927): "a ênfase crescente na parceria entre escolas e organizações de arte como um modelo para a educação das artes não será posta de parte num futuro próximo". Destaco que, apesar das aulas abertas se terem desenvolvido numa sala de aula de piano comum, considerada por Menck (2000) como um ambiente pouco real, como refere Westbury (2002) no seu artigo "Toward an Understanding of the "Aims" of Music Education", foram criadas oportunidades para que os alunos contactassem de perto com a actividade musical, como aconteceu ao assistirem a concertos nos "Dias da Música" no Centro Cultural de Belém e à *Master class,* bem como na participação na visita de estudo ao Museu da Música.

A partilha constante de ideias e de momentos relacionados com a aprendizagem no formato de aulas de grupo poderá desenvolver um "espírito de camaradagem entre o

grupo" segundo Jacobson & Lancaster (2006: 270) e Fisher (2010: 9). Destaca-se o potencial do grupo na capacidade de gerar um espírito de entusiasmo e de motivação relacionado com a aprendizagem e com o desenvolvimento de auto-confiança, segundo os autores acima mencionados. Por outro lado, o grupo pode proporcionar uma "competição saudável entre os seus membros" segundo Jacobson & Lancaster (2006: 281) e Fisher (2010: 9). Penso que o formato de aulas abertas implementado também propicia o desenvolvimento destas características.

Para além disto, o ambiente de grupo proporciona aos alunos a oportunidade de desenvolverem aspectos relacionados com a comunicação e relações sociais e contribui para o desenvolvimento de iniciativa de liderança, uma vez que assumem papéis/posições diferentes no decorrer das aulas e no âmbito de cada aula (Fisher 2010). Ainda segundo Fisher (2010: 12) "o estudo de piano em grupo proporciona aos alunos a capacidade de estabelecerem padrões pessoais elevados e desenvolver características como disciplina e perseverança", aspectos que penso que também poderão ser desenvolvidos no formato de aulas abertas.

As aulas de piano em grupo podem também ser eficazes quando combinadas como reforço com as aulas individuais, bem como único formato de aulas adoptado. Segundo Jacobson & Lancaster (2006: 274), "seria ideal que todos os alunos de piano pudessem usufruir de aulas individuais e de grupo uma vez por semana". De entre os diversos tipos de aulas de grupo enumeradas por Jacobson & Lancaster (2006) e Fisher (2010) que privilegiam uma combinação deste formato de aulas com aulas individuais, destaco os que mais se assemelham ao formato de aulas desenvolvido neste trabalho: a) três aulas individuais semanais, sendo a quarta semana destinada à aula de grupo; b) *performance (master) class*; c) aulas de grupo como complemento das aulas individuais.

Segundo Fisher (2010), os professores que implementam uma calendarização das aulas que incluem três semanas de aulas individuais seguidas duma semana com apenas uma aula de grupo, privilegiam as aulas individuais para transmissão do saber e trabalho do repertório dos alunos, o que se destaca como evidente no projecto desenvolvido. No entanto, estes professores também reconhecem a dinâmica poderosa inerente às aulas de grupo e, desta forma recorrem a este formato de aulas mensalmente. Normalmente, neste caso, esta aula de grupo tem por objectivo a introdução de novos conceitos e/ou o

desenvolvimento de novas competências e conceitos globais, mas também a sua ênfase através de actividades de grupo, tendo as aulas individuais o objectivo de aperfeiçoar a técnica individual e de resolver problemas específicos dos alunos (Fisher 2010), aspectos que estiveram presentes no projecto desenvolvido.

No que respeita às vantagens das aulas individuais (Jacobson & Lancaster 2006), destaca-se o facto de cada aluno receber a atenção total do professor, ser possível desenvolver uma estreita relação entre docente e discente, permitir um elevado aperfeiçoamento técnico e musical e cada aluno progredir ao seu ritmo. Relativamente às desvantagens das aulas individuais, segundo os mesmos autores, destaca-se que: os alunos nem sempre demonstram motivação, comparativamente com aqueles que frequentam aulas de grupo, o que se reflecte no empenho no estudo individual; se desenvolvem poucas oportunidades de *performance* perante os colegas; nem sempre se proporciona a oportunidade de desenvolvimento de competências relacionadas com a audição, como a audição crítica e audição de outras obras e existem menos momentos que providenciam a familiarização com a variedade do repertório. As desvantagens das aulas individuais atrás mencionadas tendem a ser colmatadas com o que se definiu como objectivos do projecto no Capítulo 2, pág.20.

Inevitavelmente, quando se aborda a temática da educação, torna-se relevante abordar a importância do estudo individual desenvolvido pelos alunos. A relação com o espaço e com o tempo, o processo de maturação técnica e artística, o número e a diversidade de competências envolvidas (auditivas, motoras, expressivas, de leitura e performativas), tornam o processo de aprendizagem musical único. Desta forma, e uma vez que a aprendizagem dum instrumento musical em muito se relaciona com a evolução do aluno no desenvolvimento e aquisição de competências musicais que advêm do estudo individual, torna-se imperioso abordar este tema.

É comum observar que a maioria dos alunos não sabe estudar ficando a sua evolução condicionada. Visando uma eficácia do estudo individual, os professores fornecem aos seus discentes estratégias de modo a optimizá-lo. Neste âmbito destaco o artigo "Practice" de Barry & Hallam (2002) que refere que Barry & McArthur (1994) realizaram um inquérito a noventa e quatro professores de música do ensino especializado e observaram que a maioria dos professores incentivava a implementação de diversos

métodos de estudo: começar a tocar devagar e depois aumentar o tempo de execução e analisar uma nova peça antes de começar a tocá-la. Ainda segundo estes autores, os professores tendem a estimular os alunos a realizar anotações nas suas próprias partituras; definir estratégias específicas de estudo para cada sessão de trabalho; estudar com metrónomo e realizar várias sessões diárias de curta duração de tempo, em vez duma única sessão. A questão da ausência de método de estudo é ainda abordada por McPherson & Zimmerman (2002) que referem que McPherson & Renwick (2001) analisaram o estudo individual de sete alunos e observaram que cerca de 90% do tempo de estudo se centrava em apenas a tocar a música do início ao fim, sem adoptar nenhuma estratégia específica para melhorar a sua *performance*. Ainda neste artigo, os autores McPherson & Zimmerman (2002) salientam que, Barry & Hallam observaram que os alunos mais novos não detectam os erros porque ainda não definiram esquemas internos que permitem a sua identificação. Segundo Williamon & Valentine (2000), à medida que os alunos desenvolvem esses esquemas, começam a apresentar a capacidade de detectar os erros (McPherson & Zimmerman 2002). Desta forma, o fornecimento de estratégias de estudo aos alunos demonstra-se essencial, na optimização deste estudo e, consequentemente, no desenvolvimento e aquisição de competências (Hallam 2001). No âmbito das aulas abertas, através de diálogo entre mim e os alunos, foram criadas oportunidades, através da participação activa de todos os membros, para que os alunos desenvolvessem a noção do que deveria ser o método de estudo adequado, tendo em conta a dificuldade específica de cada aluno.

"É imprescindível que os alunos tenham acesso a audições de referência do repertório que estão a trabalhar, de forma a complementar a sua prática, para além das demonstrações fornecidas pelo professor" Barry & Hallam (2002: 158). Para evitar criar a concepção de *performance* estereotipada, as referências fornecidas aos alunos deverão ser diversificadas, para que possam desenvolver a sua própria interpretação e não tentar apenas reproduzir um exemplo, como observou Hallam num estudo realizado em 1998 (Barry & Hallam 2002). Os autores supracitados corroboram este aspecto com a observação de Linklater (1997) que reforça a ideia de que as demonstrações do professor nas aulas são indispensáveis, mas quando os alunos realizam o estudo individual as gravações poderão ser um contributo precioso. Estes aspectos foram tidos em consideração durante as aulas abertas e, neste sentido, foram fornecidas aos alunos diversas gravações de referência das

obras por eles apresentadas, bem como de outras obras consideradas representativas do compositor ou período em questão, de forma a complementar/alargar o seu leque de conhecimentos e constituir uma das ferramentas de trabalho.

Aliado ao processo de estudo, que envolve morosos períodos de prática regular e onde a repetição é uma constante, existe um factor fundamental a destacar: um "estudo inteligente", ou seja, um estudo eficaz e rentável. Para Hallam (2001) torna-se essencial que o professor fomente e desenvolva processos de aprendizagem relacionados com a metacognição. Torna-se um pouco difícil encontrar uma única definição de metacognição, uma vez que devido ao seu carácter abrangente, este conceito é propenso a variadas perspectivas e definições. No entanto, refiro que a "metacognição refere-se ao conhecimento que se tem dos próprios processos cognitivos e produtos (resultados), isto é, refere-se entre outras coisas, à monotorização activa e à consequente regulação e orquestração desses processos [...] usualmente ao serviço de alguma meta ou objectivo concreto" (Cavedal 2007: 43), ou então simplesmente "aprender a aprender" (Hallam 2001) ou ainda "reflectir como pensamos" (Livingston 1997), uma vez que se centra na tomada de consciência do próprio processo cognitivo envolvido numa determinada aprendizagem.

Segundo Hallam (2001), a metacognição, enquanto compreensão prática dos processos, ajuda o estudante a melhorar a análises dos problemas, permitindo-lhe chegar rapidamente ao cerne da questão, melhorar a capacidade de curta e longa memória e reforçar o auto-controlo. No entanto, Hallam (2001) refere que o estudante deverá deter certos níveis de metacognição para reconhecer a natureza e os requisitos específicos de determinada tarefa, identificar dificuldades específicas, conhecer um leque de estratégias para lidar com as dificuldades, determinar a estratégia adequada para ultrapassar cada tarefa e controlar os progressos no percurso até ao objectivo e, no caso do resultado ser insatisfatório, é necessário ter essa consciência e adoptar estratégias alternativas. O professor deverá explicar todos os passos que constituem uma actividade e exemplificar para que o aluno apreenda a sua execução. Muito importante se evidencia também a auto-avaliação da aprendizagem no geral e relativamente à *performance* e, se necessário, tomar medidas para aperfeiçoar a *performance* no futuro (Hallam 2001). Seguindo as sugestões proferidas por Hallam (2001), nas aulas abertas, como ênfase ao que se realizou nas aulas

individuais, foram estabelecidas estratégias, através de diálogo entre mim e os alunos, visando o desenvolvimento de estratégias metacognitivas, como por exemplo: ensinar a dividir uma obra/passagem em pequenas partes que, depois de aprendidas, serão unidas num todo; estimular os alunos a fazerem anotações na partitura; definição clara dos trabalhos de casa consoante a capacidade dos alunos; ajudar os alunos a encararem o erro como parte integrante do processo de aprendizagem, sendo de mais relevância a estratégia usada para solucionar o problema.

Intrinsecamente relacionado com a aprendizagem, surge um tema que é frequentemente alvo de debate entre professores, alunos e encarregados de educação: a motivação. "As teorias cognitivas actuais visam integrar a personalidade, o eu e a motivação" (Hallam 2002: 227). Neste âmbito, alguns indivíduos sentem que controlam as suas vidas (centro de controlo interno), enquanto que outros acreditam que são controlados por forças externas (centro de controlo externo), como é salientado no artigo de Hallam (2002) baseado no trabalho do investigador Rotter (1996), podendo a personalidade dos indivíduos torná-los mais ou menos susceptíveis de motivação intrínseca ou extrínseca. A motivação intrínseca baseia-se em necessidades orgânicas e inatas para a competência e auto-determinação, donde provém o ímpeto para a procura e tentativa de dominar desafios; na motivação extrínseca a tarefa é sustentada por recompensas externas. Desta forma, destaco o papel das aulas abertas como potenciais geradoras de motivação extrínseca para os alunos na realização do seu estudo individual e no envolvimento com as actividades circundantes à prática musical.

As actuais teorias consideram a motivação como parte integrante da aprendizagem, auxiliando os estudantes na aquisição dum leque de comportamentos adaptativos que lhes fornecerá oportunidades de alcançar os seus próprios objectivos. Perante a leitura e análise do suporte bibliográfico sobre a temática da motivação, saliento as teorias de expectativa-valor, atribuição, auto-eficácia e auto-conceito de inteligência, como preponderantes na compreensão da motivação.

A teoria de expectativa-valor, segundo o modelo de Pintrich & Schunk de 1996, abordado no artigo "Motivation" de O'Neill & McPherson (2002), visa apresentar um modelo para compreender as razões que levam os indivíduos a interessarem-se consideravelmente numa tarefa que julgam ter interesse no seu futuro. Desta forma, nas

aulas abertas foram criadas oportunidades para que os alunos alargassem os seus conhecimentos no domínio musical, bem como na relação deste com a arte em geral, visando que cada aluno atribuísse importância à realização conveniente de determinada obra, obtivesse sensação de prazer ao tocar para os seus colegas e que os aspectos considerados negativos por muitos alunos, como o tempo dispendido na prática, fossem encarados de forma positiva, como uma ferramenta para alcançar o objectivo.

A teoria da atribuição demonstra que a "forma como o indivíduo atribui as razões para o sucesso e fracasso são determinantes na motivação e, consequentemente, no desempenho de actividades futuras" (O'Neill & McPherson 2002: 36), desta forma, sendo considerado que os alunos devem atribuir o sucesso e o fracasso a causas internas controláveis, o professor deverá (re)orientar estas atribuições. Nas aulas abertas, foram enfatizados estes aspectos, por meio de exemplos concretos. Sempre que os alunos demonstravam evolução este aspecto era atribuído ao esforço/empenho dedicado, em detrimento da questão do talento inato ou de factores como a sorte.

Segundo Hallam (2002), O'Neill & McPherson (2002) e McPherson & John McCormick (2006) a auto-eficácia associa-se ao grau em que o indivíduo acredita que estão as suas competências e capacidades para realizar determinados objectivos, estando estes pensamentos sobre as suas capacidades baseados em desempenhos anteriores. Este factor pode ser determinante no comportamento, influenciando as escolhas, o esforço apreendido, a perseverança face às dificuldades e os padrões de pensamentos e reacções emocionais. Desta forma, estudantes que demonstram elevada auto-eficácia têm um desempenho superior relativamente aos seus pares com o mesmo nível de competências, mas com baixas expectativas pessoais, porque a auto-eficácia tem relação directa com a confiança e persistência. A auto-eficácia, por si só, não prediz o sucesso no percurso de aprendizagem, no entanto desempenha um papel fundamental (Hallam 2002; O'Neill & McPherson 2002; McPherson & McCormick 2006). Consequentemente, o professor, tendo oportunidade de trabalhar individualmente e, neste caso específico também em grupo, com os alunos, deve estar atento e perceber atempadamente o nível em que se encontra a auto-eficácia dos seus alunos. Este aspecto foi constante no decorrer das aulas abertas, uma vez que foram delineados objectivos específicos para cada aluno, sendo enfatizado que estas

metas estavam de acordo com as capacidades de cada aluno e que seriam alcançadas através de esforço e empenho, visando um aumento da auto-eficácia dos alunos.

Segundo autores como O'Neill & McPherson (2002) e Dweck & Molden (2005) a teoria de auto-conceito de inteligência engloba a teoria de entidade e a teoria incremental. A adopção duma destas teorias vai influenciar a motivação, percepção dos resultados e o progresso no percurso da aprendizagem. Como teoria de auto-conceito, o auto-conceito que cada indivíduo tem de si mesmo vai influenciar o processo de aprendizagem. Por conseguinte, nas aulas abertas foi dada importância extrema ao esforço e dedicação despendidos pelos alunos no estudo individual estimulando a teoria de inteligência incremental. Desta forma, o esforço e a dedicação do aluno foram sempre valorizados mesmo que, por vezes, o objectivo não tenha sido plenamente atingido de forma a que os alunos desenvolvam motivação intrínseca que lhes permita estudar com empenho de modo a ultrapassar os obstáculos. Desta forma, o ensino em grupo, como acontece no formato de aulas abertas, permite que os alunos constatem que todos têm que estudar e que todos os colegas têm dificuldades.

Aliado aos aspectos descritos anteriormente, salienta-se a influência/importância do ambiente social e cultural, nomeadamente dos pais e pares, no processo de aprendizagem dum instrumento (Hallam 2002). Assim sendo, destacou-se a hipótese de que pelo facto de estarem presentes vários alunos, estes pudessem assumir um papel de destaque como potenciais geradores do aumento dos índices de motivação para realizar um estudo individual regular. Como o estudo individual nem sempre se revela intrinsecamente motivador, desenvolver estratégias para gerar motivação como, por exemplo, o formato de aulas abertas, evidenciou-se pertinente, embora a motivação extrínseca na forma de *performance* pública forneça, geralmente, o incentivo necessário. Outro aspecto importante na implementação das aulas abertas relaciona-se com o facto do professor dever proporcionar aos seus alunos um ambiente saudável e estimulante, não se esquecendo que não existe apenas motivação intrínseca.

4. Metodologias

Este estudo incidiu numa população de três alunos que frequentavam o curso básico de piano na Escola de Música do Conservatório Nacional. Caracterizando a amostra em estudo, saliento que foi constituída por um aluno de treze anos de idade que frequentava o segundo grau de piano em regime articulado, e por duas alunas que frequentavam o quarto grau do mesmo curso, de treze e catorze anos de idade, em regime supletivo. Neste projecto foram ministradas aulas abertas cuja descrição se encontra no Capítulo 1, pág. 16.

A metodologia adoptada será discriminada atendendo a cada uma das fases que integraram o projecto educativo:

a) Fase de concepção

a.1.) pesquisa bibliográfica sobre o tema base do projecto, bem como sobre as temáticas envolventes;

a.2.) selecção do repertório de controlo (Quadro 1, pág. 37) e do repertório utilizado como ferramenta de estudo (Quadro 2, pág. 37), sendo o grau de dificuldade das obras semelhante. O repertório de controlo foi constituído por peças trabalhadas exclusivamente nas aulas individuais, enquanto que o repertório utilizado como ferramenta de estudo foi trabalhado nas aulas individuais e nas aulas abertas. A selecção de todo o repertório trabalhado pelos alunos ao longo do ano lectivo teve por base o programa curricular definido para cada grau do ensino básico do curso de piano da Escola de Música do Conservatório Nacional, baseado na experiência pedagógica de 1973/74;

a.3.) planificação das aulas abertas (Quadro 3, pág. 38): selecção do programa a apresentar pelos alunos; elaboração de apresentações "power-point" sobre temáticas específicas; selecção de gravações áudio e vídeo de interpretações diversas das obras apresentadas pelos alunos; selecção de gravações de obras representativas do período estilístico abordado;

a.4.) calendarização da conciliação entre as aulas individuais semanais e as aulas abertas mensais;

Quadro 1. Repertório de controlo (obras trabalhadas exclusivamente nas aulas individuais semanais)

Aluno A	Aluna B	Aluna C
J.S. Bach – Polonaise da Suite Francesa BWV 817 em mi maior M. Clementi – Sonatina op. 36 n.º 3 em dó maior : 1º andamento	J.S. Bach – Invenção a duas vozes BWV 781 n.º10 em sol maior L. v. Beethoven – Sonatina op.79 n.º 25 em sol maior: 3º andamento	J.S. Bach – Invenção a duas vozes BWV 784 n.º13 em lá menor W. A. Mozart – Sonata KW 189^{h} (283) em sol maior: 3º andamento

Quadro 2. Repertório que serviu de ferramenta de estudo (trabalhado nas aulas individuais semanais e nas aulas abertas mensais)

Aluno A	Aluna B	Aluna C
J. S. Bach – Bourrée em si menor da abertura francesa para cravo BWV 831	J. S. Bach – Invenção a duas vozes BWV 773 n.º 2 em dó menor	J. S. Bach – Invenção a duas vozes BWV 785 n.º 14 em si b maior
M. Clementi – Sonatina op. 36 n.º 3 em dó maior : 3º andamento	L. v. Beethoven – Sonatina op.79 n.º 25 em sol maior: 1º andamento	W. A. Mozart – Sonata KW 189^{h} (283) em sol maior: 1º andamento

Quadro 3. Planificação das aulas abertas

Aula 1 **30/01/2010**	*Performance*		
	Aluno A	**Aluna B**	**Aluna C**
	J. S. Bach – Bourrée em si menor da abertura francesa para cravo BWV 831	J .S. Bach – Invenção a duas vozes BWV 773 n.º 2 em dó menor	J. S. Bach – Invenção a duas vozes BWV 785 n.º 14 em si b maior
	Contextualização histórica		
	período barroco na história da música; paralelismo entre a música deste período e arquitectura e pintura; abordagem da vida e obra de J. S. Bach;		
	Audição		
	diferentes interpretações das obras apresentadas pelos alunos;		
	Questionários		
Aula 2 **27/02/2010**	*Performance* (aula ministrada em parceria com professor de violino/viola d'arco)		
	Aluno A	**Aluna B**	**Aluna C**
	J. S. Bach – Bourrée em si menor da abertura francesa para cravo BWV 831	J. S. Bach – Invenção a duas vozes BWV 773 n.º 2 em dó menor	J. S. Bach – Invenção a duas vozes BWV 785 n.º 14 em si b maior
	Contextualização histórica		
	a obra de J. S. Bach nos instrumentos de cordas;		
	Audição		
	audição de obras de J. S. Bach para instrumentos de cordas;		
	Questionários		
Aula 3 **27/03/2010**	*Performance*		
	Aluno A	**Aluna B**	**Aluna C**
	M. Clementi – Sonatina op. 36 n.º 3 em dó maior: 3º andamento	L. v. Beethoven – Sonatina op.79 n.º 25 em sol maior: 1º andamento	W. A. Mozart – Sonata KW 189^{h} (283) em sol maior: 1º andamento
	Contextualização histórica		
	período clássico na história da música; paralelismo entre a música deste período e arquitectura, pintura e escultura; sonata e forma sonata; abordagem da vida e obra de M. Clementi;		
	Audição		
	audição de outras interpretações das obras apresentadas pelos alunos;		
	Questionários		
Aula 4 **24/04/2010**	*Performance*		
	Aluno A	**Aluna B**	**Aluna C**
	M. Clementi – Sonatina op. 36 n.º 3 em dó maior: 3º andamento	L. v. Beethoven – Sonatina op.79 n.º 25 em sol maior: 1º andamento	W. A. Mozart – Sonata KW 189^{h} (283) em sol maior: 1º andamento
	Contextualização histórica		
	vida e obra de W. A. Mozart e L. v. Beethoven; período romântico na história da música;		
	Audição		
	audição de obras representativas do período romântico;		
	Questionários		

b) Fase de desenvolvimento – execução e implementação

b.1.) leccionação de aulas individuais semanais previstas no plano curricular do curso oficial de piano e elaboração de memorando escrito destas aulas no que concerne ao desenvolvimento e aquisição de competências dos alunos no programa de controlo e no programa que serviu de ferramenta de estudo;

b.2.) participação dos alunos em audições (Novembro e Dezembro de 2009; Fevereiro, Março e Maio de 2010) e elaboração de memorando escrito do desempenho dos alunos em todas as audições; registo audiovisual de todas as audições e realização de questionários nas audições de Fevereiro, Março e Maio de 2010;

b.3.) leccionação de aulas abertas mensais no último sábado de cada mês (entre Janeiro e Abril de 2010) e elaboração de memorando escrito destas aulas no que respeita ao seu desenvolvimento e aquisição de competências e desempenho no programa que serviu de ferramenta de estudo; registo audiovisual das aulas abertas e realização de questionário aos alunos após cada aula aberta;

b.4.) realização de uma visita de estudo ao Museu da Música (20 de Março de 2010) e elaboração de memorando escrito sobre a visita;

b.5.) frequência com os alunos participantes no projecto na *Master class* realizada pelo pianista Pedro Burmester na Escola de Música do Conservatório Nacional (29 e 30 de Março de 2010) e elaboração de memorando escrito sobre a *Master class*;

b.6.) presença com os alunos participantes no projecto em concertos de piano nos "Dias da Música" no Centro Cultural de Belém (24 e 25 de Abril de 2010) e elaboração de memorando escrito acerca dos concertos assistidos;

b.7.) participação dos alunos na prova de avaliação (25 e 27 de Maio de 2010) e elaboração de memorando escrito do desempenho dos alunos nesta prova; realização de questionários aos alunos após a realização da prova de avaliação.

c) Fase de avaliação do impacto

c.1.) análise e consequente reflexão dos registos de: aulas individuais semanais; aulas abertas; audições; prova; visita de estudo ao Museu da Música; participação na *Master class* realizada pelo pianista Pedro Burmester, na Escola de Música do Conservatório Nacional; concertos de piano assistidos nos "Dias da Música" no Centro Cultural de Belém e questionários;

c.2.) elaboração das conclusões a partir da análise e reflexão dos registos acima referidos.

5. Análise e discussão dos resultados

A análise dos resultados foi baseada nos registos (audiovisual e escrito) efectuados ao longo do ano lectivo, no que diz respeito às aulas individuais, aulas abertas, momentos de *performance* pública como audições e prova, e actividades como: visita de estudo ao Museu da Música, participação em *Master class* e presença em concertos. Foram realizados questionários aos alunos participantes no projecto após cada aula aberta. Relativamente às aulas individuais, foi realizado um registo qualitativo sobre a evolução dos alunos. Desta forma, a informação circundante às aulas individuais será apresentada de forma qualitativa.

A estrutura deste capítulo foi organizada atendendo aos objectivos propostos para este projecto. Deste modo, serão analisados os resultados relativamente a: a) desenvolvimento e aquisição de competências musicais e desenvolvimento de estratégias metacognitivas; b) motivação para a realização do estudo individual e tempo dedicado ao estudo individual; c) auto e hetero-avaliação e desenvolvimento de espírito crítico/audição crítica; d) níveis de ansiedade (auto-avaliação) nos momentos de *performance*; e) envolvência no meio musical e cultural; f) avaliação do impacto do projecto.

Na discussão dos resultados inclui-se uma série de comentários dos alunos retirados dos memorandos escritos das aulas, bem como dos registos de áudio e vídeo e de questionários realizados aos alunos participantes no projecto.

a) Desenvolvimento e aquisição de competências musicais e desenvolvimento de estratégias metacognitivas

Analisando o desempenho dos alunos ao longo da implementação do projecto, verifiquei uma evolução significativa no que respeita ao desenvolvimento de competências musicais nas obras apresentadas nestas aulas (repertório que serviu de ferramenta de estudo), bem como nas aulas individuais imediatamente após as aulas abertas. No que diz

respeito às obras que integraram o repertório de controlo observei que este desenvolvimento de competências não aconteceu da mesma forma, sendo um processo mais moroso. No entanto, as competências que os alunos desenvolveram no repertório apresentado nas aulas abertas foram consequentemente aplicadas no repertório de controlo e no restante programa que estavam a trabalhar.

Após a implementação do projecto, observei que a evolução dos alunos foi mais significativa em determinadas competências musicais, como: interiorização e execução das obras de acordo com o estilo, bem como a percepção da estrutura formal; independência de articulação entre mãos/vozes; compreensão e execução de obras polifónicas; compreensão e reprodução do fraseado; igualdade ao nível da qualidade sonora e da regularidade de articulação entre os cinco dedos de cada mão e entre as mãos; optimização da execução da passagem do polegar; controlo da pressão digital e velocidade de articulação na execução de notas ligadas duas em duas e execução das obras memorizadas. A evolução não foi tão significativa na execução de ornamentos (aluna C) e sentido de pulsação (aluna B), tanto no repertório que serviu de ferramenta de estudo, como no repertório de controlo. Esta evolução foi observável ao longo das aulas individuais e das aulas abertas, uma vez que a sua execução se foi desenvolvendo de forma mais positiva no que concerne a estas competências.

Um aspecto que poderá estar relacionado com a evolução dos alunos no que respeita a estas competências poderá ter sido a intensificação do tempo de estudo na semana que antecedia cada aula aberta (*vide* Gráfico 1.1. e respectivos comentários). Por outro lado, pode relacionar-se também com o desenvolvimento de estratégias metacognitivas, uma vez que nestas aulas foram criadas oportunidades para que estes alunos começassem a desenvolver este tipo de estratégias. Observei também que o desempenho dos alunos em todo o repertório foi evoluindo favoravelmente, havendo transferência de conhecimentos entre as obras; no entanto, a evolução foi mais significativa nas competências acima descritas no repertório que serviu de ferramenta de estudo.

Em momentos de audição foi notória a evolução na sua capacidade de execução das obras de memória, especialmente nas alunas B e C, tendo sido este aspecto observado principalmente no repertório apresentado nas aulas abertas. O aluno A também demonstrou maior segurança na execução das obras memorizadas mas, uma vez que tinha esta

competência mais desenvolvida que as suas colegas, a evolução não foi tão evidente, embora tenha executado nas audições todas as obras sem que tivessem ocorrido falhas de memória, quer no repertório de controlo, quer no repertório apresentado nas aulas abertas. Ao longo das audições foi notória a evolução no desempenho de todos os alunos relativamente às competências que foram trabalhadas ao longo das aulas abertas e individuais, tanto no repertório de controlo, e no repertório que serviu de ferramenta de estudo, como no restante repertório que estavam a trabalhar.

Relativamente à prestação dos alunos nas provas, observei que: o aluno A demonstrou evolução significativa em todas as competências (atrás mencionadas) que desenvolveu ao longo do ano lectivo, tanto no programa que serviu de ferramenta de estudo, como no repertório de controlo e no restante programa, tendo sido observável maior evolução no repertório que serviu de ferramenta de estudo; a aluna B demonstrou pouca evolução no sentido de pulsação constante ao longo de todas as obras apresentadas (repertório de controlo, repertório que serviu de ferramenta de estudo e restante programa) e bastante dificuldade em se manter concentrada, facto que relaciono com a falta de estudo regular, uma vez que esta aluna demonstrou dedicação e empenho no estudo individual significativos nas semanas que antecederam as aulas abertas, audições e prova; a aluna C demonstrou evolução em todas as competências propostas como objectivos a desenvolver este ano lectivo no seu projecto educativo, em todo o repertório, sendo a evolução mais significativa no repertório apresentado nas aulas abertas.

Nos momentos de *performance* das aulas abertas, até à segunda aula aberta, os alunos demonstraram alguma dificuldade em sugerir estratégias metacognitivas tanto para solucionar as suas dificuldades, como as dos colegas. No entanto, após terem sido ajudados e estimulados por mim, observei que esta tarefa se tornou mais simples de efectuar. Destacam-se algumas sugestões dos alunos:

1) relativamente à dificuldade do colega na regularidade de articulação entre os dedos/mãos:

   acho que fazer exercícios de Hanon podia ajudar (aluna B);

   tenta por a mão assim (e exemplificou) *e faz força para aparecerem os* ossos (articulação - falange)(aluna B);

2) sobre a dificuldade em manter constante a pulsação:

acho que deves estudar com metrónomo (aluna C);

3) sobre a execução num tempo/velocidade demasiado rápida relativamente às competências adquiridas e desenvolvidas até ao momento:

acho que o andamento da obra é este, mas ela tocou demasiado rápido para o que consegue ainda (aluno A);

deves estudar lento (com metrónomo) *e aumentar a velocidade aos poucos até conseguir* (aluno A).

Na elaboração destas sugestões, os alunos corroboravam e completavam frequentemente as afirmações dos colegas. Outro aspecto que se destacou foi o facto de os alunos referirem ter ouvido em casa as gravações fornecidas por mim em cada aula aberta, como uma ferramenta de estudo. Por outro lado, foi verificado que nas aulas individuais, no que diz respeito a todo o repertório, este aspecto também começou a despertar algum interesse aos alunos.

Os alunos consideraram importante o facto de haver participação de todos os membros na definição de estratégias metacognitivas para resolver problemas técnicos e expressivos, tendo sido referido que:

havia erros que os meus colegas faziam e que eu também faço e assim ajuda a não fazer agora e noutras peças que vou aprender mais tarde. (aluno A);

ajudaram-me a perceber os erros que estava a fazer. (aluna B);

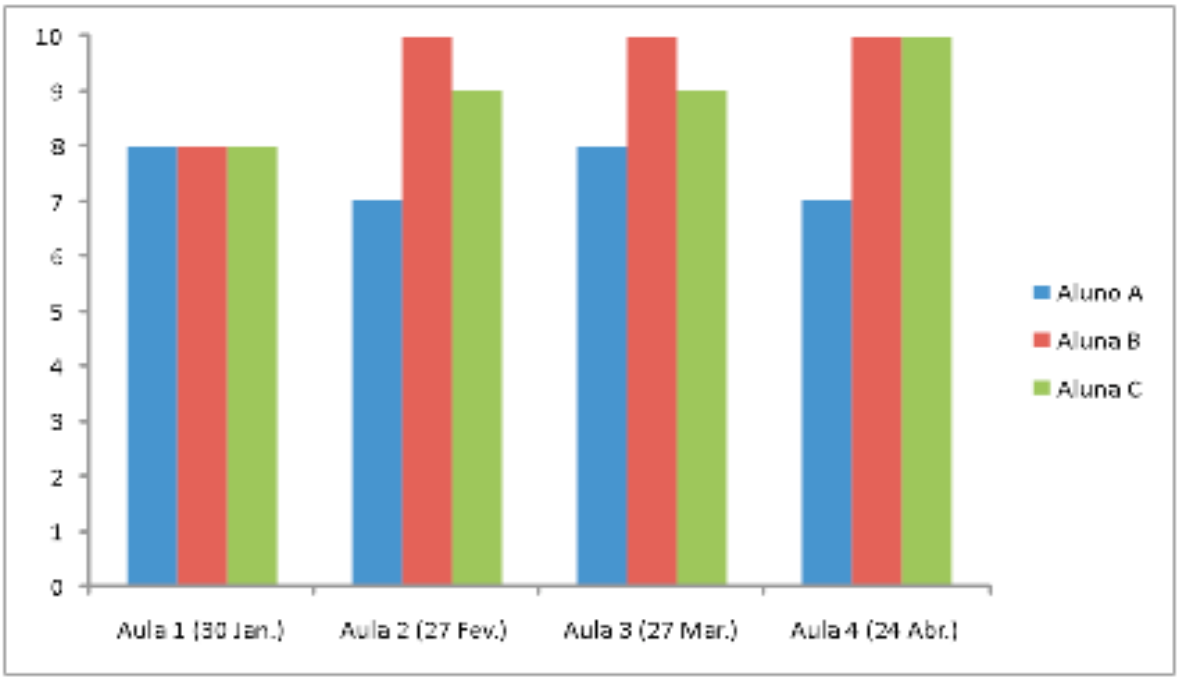
eles apercebiam-se de coisas que eu não estava a ver e foi importante porque me ajudou a melhorar. (aluna C).

b) Motivação na realização do estudo individual das obras a apresentar nas aulas abertas e tempo de estudo

b.1.) Motivação na realização do estudo individual das obras a apresentar nas aulas abertas

Os dados que serviram de base para a elaboração deste gráfico foram retirados dos questionários efectuados após cada aula aberta. Os alunos responderam à seguinte pergunta: "Utilizando a escala de 0 a 10, como é que classificas a tua motivação para estudares a obra a apresentar nesta aula aberta? (0 nada motivado; 10 muito motivado) Porquê?"

Gráfico 1. Motivação na realização do estudo individual das obras a apresentar nas aulas abertas (escala de 0 a 10), referida pelos alunos A, B e C, ao longo de quatro aulas abertas entre Janeiro e Abril de 2010.



Comentários transcritos dos questionários realizados aos alunos:

Aula 1, Aluno A:

gosto da peça.

Aula 1, Aluna B:

eu sabia que se tocasse bem a professora ia ficar orgulhosa de mim. Também gostava de tocar bem.

Aula 1, Aluna C:

gosto da música. Tinha curiosidade em conseguir tocar bem, mas às vezes é difícil.

Aula 2, Aluno A:

já sei mais ou menos bem a música e já não há tanto desafio.

Aula 2, Aluna B:

já gosto mais da música e porque queria tocar melhor aqui.

Aula 2, Aluna C:

gosto da música e queria tocar bem.

Aula 3, Aluno A:

gosto da peça.

Aula 3, Aluna B:

eu gosto de tocar na aula aberta e gosto deste andamento.

Aula 3, Aluna C:

porque me sentia muito motivada e gosto muito da música.

Aula 4, Aluno A:

a música já não me entusiasma muito porque já a sei tocar.

Aula 4, Aluna B:

gosto da música e queria tocar bem.

Aula 4, Aluna C:

gosto de tocar e estou cada vez mais segura.

Após análise do Gráfico 1 e dos comentários dos alunos, verifiquei que os alunos atribuíram grande importância às aulas abertas, no que concerne à motivação para realização do estudo individual das obras a apresentar nestas aulas. Este aspecto foi mais evidente nas alunas B e C, uma vez que o aluno A frequentemente realçou o facto de gostar da obra ou de já não se sentir tão motivado por considerar que já atingiu todos os objectivos para determinada obra. Por outro lado, destaco o facto de este mesmo aluno ter referido que não estudou tanto a obra a apresentar na aula 4, uma vez que não iria ser apresentada na prova final de ano, como pode ser observado no comentário "*porque me concentrei mais nas músicas para as provas".* Desta forma, observo sentido de responsabilidade deste aluno, perante um momento importante, como a prova.

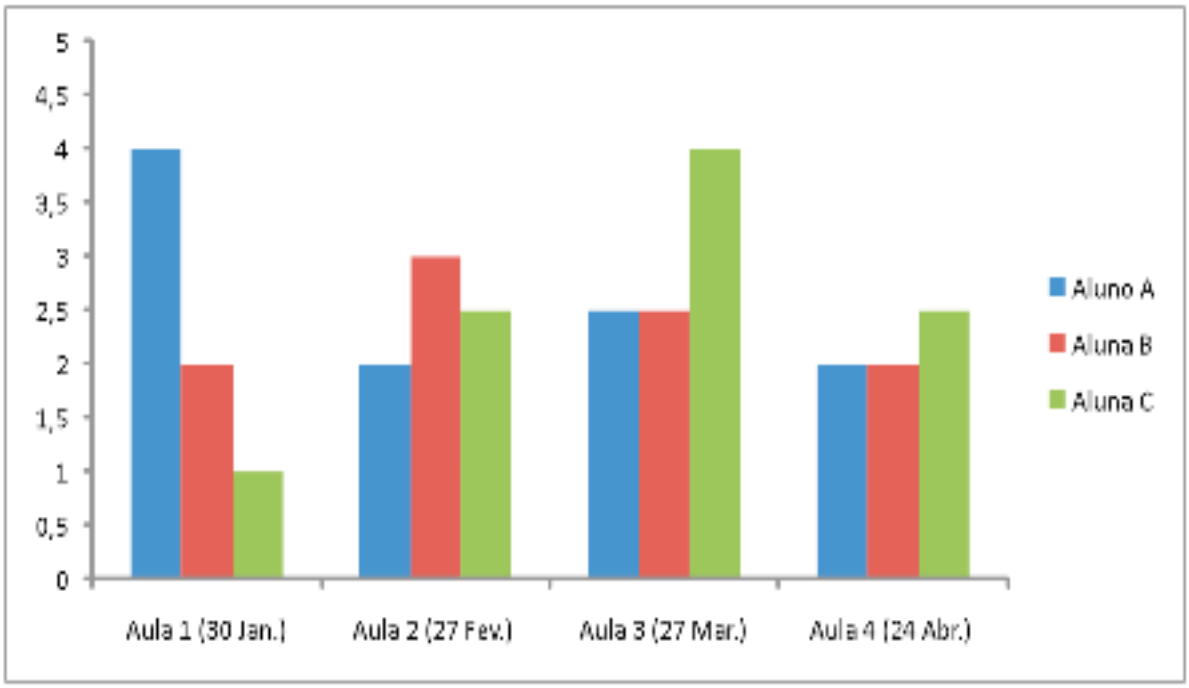
As alunas B e C, aliada à apreciação estética por elas desenvolvida em relação às obras a apresentar nas aulas abertas, demonstraram atribuir importância à realização do estudo individual para apresentar as obras nas aulas abertas (repertório que serviu de ferramenta de estudo). A motivação do aluno A não aumentou de forma gradual, sendo notório que a motivação manifestada para realizar o estudo individual foi mais elevada nas aulas onde apresentou as obras pela primeira vez (aula 1 e aula 3). A aluna B demonstrou um aumento de motivação para realização do seu estudo individual das obras a apresentar nas aulas abertas a partir da segunda aula aberta, tendo-se mantido constante até à última aula aberta. A aluna C demonstrou um aumento progressivo de motivação, atingindo o máximo de motivação na última aula aberta.

No dia da terceira aula aberta, a aluna B chegou uma hora mais cedo para poder estudar antes da aula. A partir dessa semana, esta mesma aluna começou também a chegar mais cedo nos dias em que tinha aula individual, para poder estudar antes da aula.

b.2.) Tempo de estudo

Os dados que serviram de base para a elaboração deste gráfico foram recolhidos dos questionários efectuados após cada aula aberta. Os alunos responderam à seguinte pergunta: "Em média, quanto tempo dedicaste por semana ao estudo da obra a apresentar nesta aula? Porquê?"

Gráfico 1.1. Horas de estudo dedicadas às obras a apresentar nas aulas abertas (na semana que antecedeu cada aula aberta) pelos alunos A, B e C ao longo de quatro aulas abertas entre Janeiro e Abril de 2010.



Comentários transcritos dos questionários realizados aos alunos:

Aula 1, Aluno A:

era importante tocar bem e não queria que a professora ficasse chateada outra vez. Porque o Bach era mais importante e queria ficar bem ao pé dos colegas.

Aula 1, Aluna B:

porque era para tocar hoje.

Aula 1, Aluna C:

tive muitos testes na escola e não tive muito tempo para estudar. Tive que repartir o tempo por todas as músicas.

Aula 2, Aluno A:

já sei melhor a música e era importante tocar bem.

Aula 2, Aluna B:

já gosto mais e tenho vontade de tocá-la.

Aula 2, Aluna C:

tinha que tocar na aula e tinha que relembrar porque algumas coisas estavam esquecidas.

Aula 3, Aluno A:

toquei mais até ao dia da audição. Depois decidi tocar menos tempo, porque já estava melhor.

Aula 3, Aluna B:

depois da audição só estudei a sonata toda. Estudei mais o primeiro andamento porque era para tocar hoje na aula aberta.

Aula 3, Aluna C:

tinha mesmo que estudar porque havia partes que não sabia bem e tive que estudar pormenorizadamente.

Aula 4, Aluno A:

porque me concentrei mais nas músicas para as provas.

Aula 4, Aluna B:

porque já a sei melhor e estudei mais as outras.

Aula 4, Aluna C:

porque não estudei muito porque me dediquei mais às outras obras.

Partindo da análise do Gráfico 1.1., observei que o aluno A demonstrou um máximo de tempo de estudo na semana que antecedeu a primeira aula aberta. Este aluno, nas aulas individuais que antecederam as aulas abertas, demonstrava ainda bastante dificuldade na execução da obra, tendo dúvidas frequentes durante a sua execução. Observei que, pelo facto de frequentar uma aula onde estariam presentes mais colegas, o seu tempo de estudo individual aumentou, bem como a sua motivação, sendo este um factor (presença dos colegas) importante para este aluno. Para a segunda aula aberta, este aluno já não dedicou tanto tempo de estudo individual ao estudo da obra, uma vez que considerou que já tinha adquirido mais competências na sua execução, no entanto, continuou a ser importante para ele o momento da aula aberta, tendo o mesmo acontecido na terceira aula aberta. Sobre a última aula, observo sentido de responsabilidade perante a prova de piano, uma vez que a obra a apresentar nesta aula não seria apresentada na prova. Desta forma, o aluno demonstrou ter incidido mais no estudo das obras que iriam ser apresentadas na prova.

A aluna B revelou ter estudado mais para a segunda aula aberta, talvez porque a sua prestação na primeira aula aberta tenha sido a menos satisfatória dos três alunos. A partir desta aula, foi evidente um aumento do tempo de estudo quer nas aulas abertas, quer nas aulas individuais. Como o aluno A, esta aluna referiu ter estudado menos a obra a apresentar nesta aula por ter também dedicado tempo de estudo às obras que iria apresentar na prova. Na aluna C este aspecto também foi notório, no que concerne à última aula, no entanto, foi a aluna que demonstrou maior intensificação do tempo de estudo. Saliento ainda que esta aluna evidenciou estar consciente dos aspectos que necessitavam ainda de trabalho, como se pode verificar no comentário da aula 3.

Por outro lado, observei que os alunos consideraram que as obras apresentadas nas aulas abertas tinham evoluído mais significativamente no que respeita à aquisição e

desenvolvimento de competências musicais do que o restante repertório, como refere uma aluna:

> *as aulas abertas obrigaram-nos a estudar mais.* (aluna B)

Observei, perante a análise dos Gráficos 1. e 1.1. que, de forma geral, houve um aumento de motivação para estudar as obras a apresentar nas aulas abertas, bem como uma intensificação do tempo de estudo neste repertório, que se traduziu numa evolução mais significativa relativamente ao desenvolvimento de competências, do que no repertório de controlo, como se pode analisar nos comentários dos alunos: estudaram mais para apresentar as obras nas aulas abertas atribuindo importância a este momento (alunos A, B, C); referem que não há tanto desafio porque já sabem tocar, depreendendo-se que o factor aulas abertas contribuiu para esta evolução e que o restante repertório (de controlo) não apresenta a mesma evolução (aluno A) ou, como referem todos os alunos na última aula: que se dedicaram mais ao outro repertório (de controlo e restante programa) uma vez que este não teria que ser apresentado na prova (aluno A), ou que estava melhor apreendido do que o outro programa (de controlo e restante repertório).

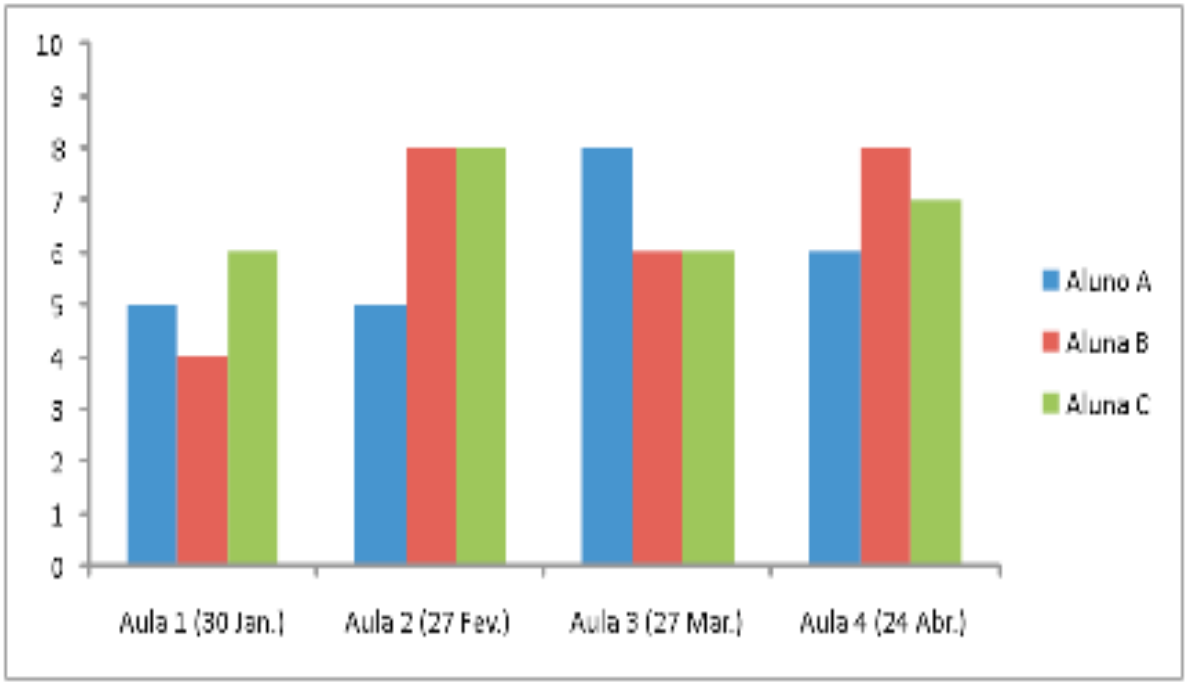
Ao longo do ano foi observável um aumento de motivação de todos os alunos para estudar. No entanto, este aspecto foi mais evidente após a implementação do projecto, tendo-se reflectido no repertório que serviu de ferramenta de estudo. No entanto, após este momento, os alunos começaram também a demonstrar mais motivação para estudar o repertório de controlo e o restante programa, tendo evoluído favoravelmente. Destaco ainda que o aluno A foi laureado num concurso interno da instituição que frequenta, o "Concurso Czerny" (15 de Maio de 2010), tendo-lhe sido atribuído o 2º prémio no escalão correspondente ao 2º grau. Todos os alunos transitaram de ano.

c) <u>Auto e hetero-avaliação e desenvolvimento de espírito crítico/audição crítica</u>

c.1.) Auto-avaliação

Os dados que serviram de base para a elaboração deste gráfico foram recolhidos dos questionários efectuados após cada aula aberta. Os alunos responderam à seguinte pergunta: "Como é que classificas o teu desempenho nesta aula? Utiliza a escala de 0 a 10. (0 muito mau; 10 muito bom). Porquê?"

Gráfico 2. Auto-avaliação (escala de 0 a 10) realizada pelos alunos A, B e C ao longo de quatro aulas abertas entre Janeiro e Abril de 2010.



Comentários transcritos dos questionários realizados aos alunos:

Aula 1, Aluno A:

não correu tão bem como em casa.

Aula 1, Aluna B:

devia ter estudado mais e como a professora disse. Não fiz bem o trabalho de casa.

Aula 1, Aluna C:

porque me enganei e não consegui continuar.

Aula 2, Aluno A:

porque me enganei umas quantas vezes.

Aula 2, Aluna B:

estudei mais a peça e tentei fazer as coisas que a professora disse.

Aula 2, Aluna C:

toquei melhor do que na aula (individual)*, apesar das hesitações consegui tocar e acompanhar.*

Relativamente ao desempenho na execução da obra em simultâneo com o professor de viola d'arco (informação não contemplada no gráfico):

Aula 2, Aluno A:

toco melhor com as duas mãos ao mesmo tempo do que só com uma. Já tinha tocado com as minhas irmãs que tocam violino, a acompanhar, e foi mais fácil.

Aula 2, Aluna B:

por causa da questão do tempo, notas prolongadas e a entrada... foi difícil manter o tempo constante.

Aula 2, Aluna C:

nunca tinha feito música de câmara, nem nada. Parecia mais difícil do que era. Como já tinha estudado cada voz foi mais fácil.

Aula 3, Aluno A:

não toquei 100% bem.

Aula 3, Aluna B:

há muitas partes que não faço bem porque não estudei como devia.

Aula 3, Aluna C:

não correu muito bem.

Aula 4, Aluno A:

trabalhei pouco porque me concentrei mais nas músicas para a prova.

Aula 4, Aluna B:

precipitei numas notas.

Aula 4, Aluna C:

porque me enganei e alguns erros já tinham sido corrigidos. Mas acho que foi melhor.

Após análise do Gráfico 2 observei que todos os alunos demonstraram um espírito crítico relativamente às suas prestações nas aulas abertas, salientando mais os aspectos que não foram alcançados em detrimento dos que já conseguiam realizar. Refiro ainda que, na segunda aula, os alunos A e B demonstraram dificuldade em tocar juntamente com outro instrumento, aspecto que a aluna C revelou ter considerado mais difícil do que aconteceu na realidade. Apesar de todos os alunos terem trabalhado cada voz individualmente ao longo das aulas individuais, os alunos A e B demonstraram dificuldade na sua realização quando acompanhados por outro instrumento. Nas aulas individuais este trabalho também costuma ser realizado, mas apenas com dois pianos, ou num piano sendo uma voz realizada por mim e a outra pelo aluno/a. Exceptuando o aluno A, cuja auto-avaliação foi igual na primeira e segunda aulas abertas, e na quarta aula aberta foi inferior à terceira (facto que se relacionou com falta de estudo), as alunas B e C demonstraram um aumento

da sua classificação na auto-avaliação entre a primeira e a segunda aulas onde apresentavam a mesma obra.

c.2.) Hetero-avaliação

Os dados que serviram de base para a elaboração destes quadros (Quadros 4, 5, 6 e 7) foram retirados dos questionários efectuados após cada aula aberta. Os alunos responderam à seguinte pergunta: "Como é que classificas o desempenho dos teus colegas nesta aula? Utiliza a escala de 0 a 10. (0 muito mau; 10 muito bom). Porquê?"

Quadro 4. Hetero-avaliação (escala de 0 a 10) realizada pelos alunos A, B e C na aula aberta 1 (30-01-2010).

Alunos	A	B	C
A	-	6	8
B	6	-	8
C	6	6	-

coluna vertical = alunos avaliadores; coluna horizontal = alunos avaliados.

Comentários transcritos dos questionários realizados aos alunos:

Aula 1, Aluno A:

Aluna B –porque estava mais nervosa. Aluna C – porque estava mais à vontade.

Aula 1, Aluna B:

Aluno A – porque tinha dúvidas. Aluna C – porque estava nervosa, senão era mais.

Aula 1, Aluna C:

Alunos A e B - não estava muito mal e também porque era uma aula e não uma audição.

Após análise do Quadro 4, observo que os alunos A e B fazem referência a aspectos relacionados com o controlo de ansiedade, enquanto que a aluna C evidencia o facto de a aula aberta não se tratar de uma audição, mas sim de uma aula, reflectindo que o padrão de aula continua presente neste formato de aulas. A auto-avaliação realizada pelos alunos aproxima-se da avaliação atribuída pelos colegas, tendo esta valores superiores à auto-avaliação.

Quadro 5. Hetero-avaliação (escala de 0 a 10) realizada pelos alunos A, B e C na aula aberta 2 (27-02-2010).

Alunos	A	B	C
A	-	8	8
B	7	-	9
C	8	7	-

coluna vertical = alunos avaliadores; coluna horizontal = alunos avaliados.

Comentários transcritos dos questionários realizados aos alunos:

Aula 2, Aluno A:

Alunas B e C –porque tocaram bem e seguras.

Aula 2, Aluna B:

Aluno A – porque estava rápido e a precipitar, mas tocou bem e com segurança. Aluna C – porque já sabia bem a música e fez bem.

Aula 2, Aluna C:

Aluno A – achei muito melhor, apesar de ter corrido. Acho que foi bem. Aluna B – tocou melhor do que a última aula e até já sabia uma parte de cor e estava mais segura.

Analisando o Quadro 5, verifiquei que, nesta aula, os alunos demonstram maior capacidade de argumentação na avaliação atribuída aos colegas, fazendo comparação com o desempenho dos colegas na primeira aula aberta (alunas B e C). A auto-avaliação realizada pelos alunos aproxima-se da avaliação atribuída pelos colegas, tendo esta valores superiores à auto-avaliação, excepto em relação ao aluno A cuja auto-avaliação é significativamente inferior à avaliação atribuída pelas colegas.

Quadro 6. Hetero-avaliação (escala de 0 a 10) realizada pelos alunos A, B e C na aula aberta 3 (27-03-2010).

Alunos	A	B	C
A	-	8	8
B	7	-	7
C	8	7	-

coluna vertical = alunos avaliadores; coluna horizontal = alunos avaliados.

Comentários transcritos dos questionários realizados aos alunos:

Aula 3, Aluno A:

Alunas B e C - tocaram bem, mas não tocaram a 100%. É isso.

Aula 3, Aluna B:

Aluno A e Aluna C – já sabiam a música e mesmo assim tinham muitas coisas para corrigir. Mas tocaram bem.

Aula 3, Aluna C:

Aluno A – porque tocou muito bem. Aluna B – porque o aluno A estava mais à vontade.

Nesta aula aberta foram apresentadas obras diferentes pelos alunos. Após análise do Quadro 6, verifiquei que os comentários sobre a avaliação não foram tão

pormenorizados, como na aula aberta anterior, mas não foram tão vagos como na primeira aula aberta. Nesta aula, o resultado da auto-avaliação e da hetero-avaliação do aluno A foi coincidente, o que não aconteceu com as alunas B e C, sendo as classificações da hetero-avaliação das suas prestações mais elevadas do que a sua auto-avaliação.

Quadro 7. Hetero-avaliação (escala de 0 a 10) realizada pelos alunos A, B e C na aula aberta 4 (24-04-2010).

Alunos	A	B	C
A	-	7	7
B	9	-	9
C	7	7	-

coluna vertical = alunos avaliadores; coluna horizontal = alunos avaliados.

Comentários transcritos dos questionários realizados aos alunos:

Aula 4, Aluno A:

Alunas B e C –porque sabiam bem as músicas e estavam melhor. Mas não estava perfeito.

Aula 4, Aluna B:

Aluno A e Aluna C –porque já sabiam as músicas e têm segurança.

Aula 4, Aluna C:

achei que tocavam bem, mas houve alguns enganos que já estavam assinalados na partitura.

Perante a análise do Quadro 7, verifiquei que, apesar de terem realizado uma auto-avaliação mais baixa, aos alunos A e C foram atribuídas classificações elevadas. O facto de terem atribuído a si próprios uma avaliação baixa, poderá estar relacionado com o facto de terem consciência que: dedicaram pouco tempo ao estudo individual da obra (alunos A e C (*vide* Gráfico 1.1., comentário aula 4, aluna C)) e que ainda necessita de aperfeiçoar alguns aspectos (aluna C). À aluna B foi atribuída uma avaliação inferior à sua auto-avaliação,

uma vez que os colegas atribuíram importância ao facto de a aluna não cumprir na íntegra as indicações referidas na partitura. No entanto, a aluna tem consciência que evoluiu e valorizou o seu trabalho.

c.3.) Desenvolvimento de espírito crítico/audição crítica

Relativamente à participação dos alunos quando solicitados para elaborarem um comentário sobre o desempenho do colega nas aulas abertas, observei, inicialmente, alguma resistência, principalmente do aluno mais tímido, mas no decorrer destas os alunos demonstraram menos constrangimento em fazê-lo. Verifiquei ainda que este aspecto foi facilitado após ter sido fornecida aos alunos a partitura da obra apresentada pelo colega, para que pudessem seguir a *performance* centrando-se nos aspectos evidenciados na partitura. Passo a citar alguns comentários de alunos antes de seguirem a partitura:

acho que foi bem (aluna B);

se calhar não fez as dinâmicas (aluna C);

foi mais rápido do que na audição (aluno A).

Após seguirem a partitura, os comentários começaram a ser mais objectivos:

não percebi aquela parte das colcheias (e apontava na partitura)(aluna C);

não fez o final de frase (aluna C);

podia ter feito mais dinâmicas (aluna B);

fez acentos (aluno A);

foi precipitado (aluno A);

já sei o que vão dizer: a mão esquerda foi muito forte (aluna B).

Observei que os comentários foram realizados de forma construtiva, e que os alunos tomaram a iniciativa de entregar as suas partituras aos colegas, para que estes pudessem seguir atentamente a sua *performance*.

Verifiquei que o desenvolvimento do espírito/audição crítica também se deu nas aulas individuais, uma vez que os alunos começaram a elaborar comentários sobre o seu desempenho em todo o repertório estudado nestas aulas (repertório de controlo e restante programa).

Aquando da audição das gravações (áudio e vídeo), nas aulas abertas, de diferentes interpretações das obras apresentadas pelos alunos, bem como de outras obras do mesmo período estilístico das obras apresentadas, observei que os alunos se mostraram atentos, tendo elaborado comentários como:

toca mais rápido do que eu (aluna B);

soa diferente (acerca duma gravação de clavicórdio) (aluna C);

não conhecia esta música, mas conhecia o Glenn Gould (aluno A);

já tinha visto que ele (Glenn Gould) *se sentava assim* (aluno A);

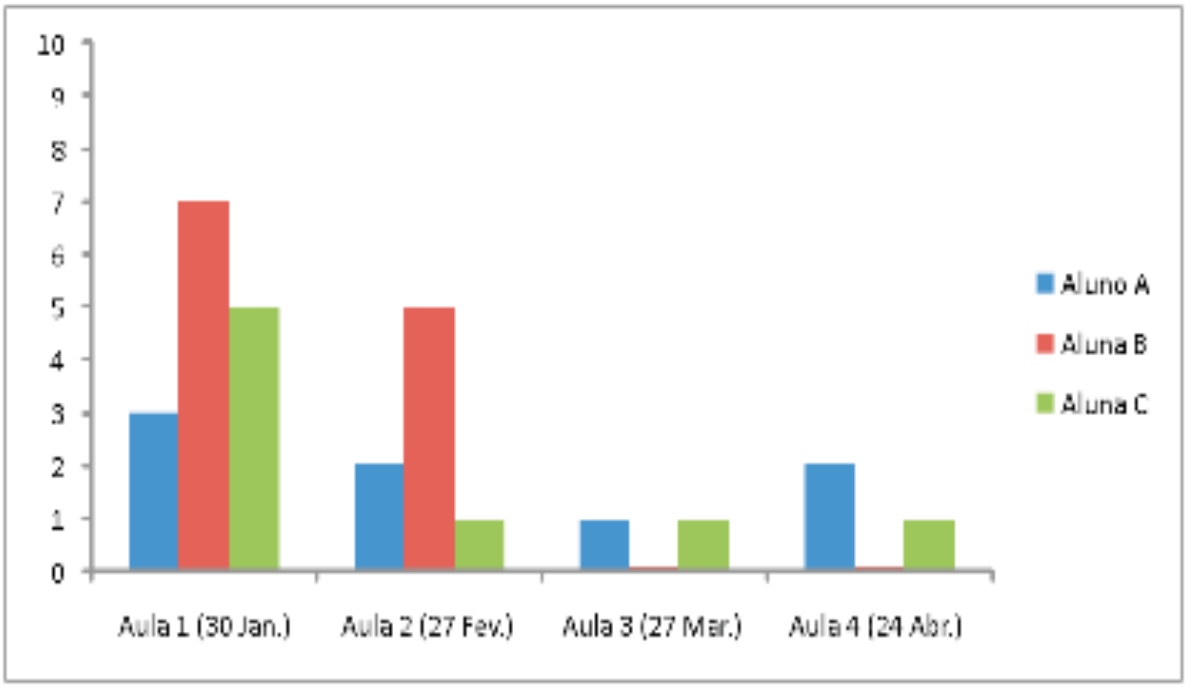
não faz os ornamentos como eu (aluna B);

ah... realmente é diferente do clássico (acerca duma gravação de "Sonho de uma noite de Verão" de Mendelssohn) (aluna B).

d) Níveis de ansiedade nos momentos de *performance*

Os dados que serviram de base para a elaboração deste gráfico foram retirados dos questionários efectuados após cada aula aberta. Os alunos responderam à seguinte pergunta: "Como é que te sentias hoje na aula? Utiliza a escala de 0 a 10. (0 muito tranquilo; 10 muito nervoso). Porquê?"

Gráfico 3. Níveis de ansiedade (escala de 0 a 10) referidos pelos alunos A, B e C ao longo de quatro aulas abertas entre Janeiro e Abril de 2010.



Comentários transcritos dos questionários realizados aos alunos:

Aula 1, Aluno A:

sabia que tinha estudado.

Aula 1, Aluna B:

não sabia a música. Se soubesse bem a música não ficava nervosa.

Aula 1, Aluna C:

estava tranquila porque tinha tido aula de piano antes, mas ao mesmo tempo estava nervosa porque tinha medo de me enganar.

Aula 2, Aluno A:

já estava mais seguro a tocar.

Aula 2, Aluna B:

já tinha feito outra aula aberta da outra vez e agora já sabia como era e já tinha tocado em frente aos colegas.

Aula 2, Aluna C:

estava segura da música e como já tinha tocado na audição e na outra aula aberta já estava habituada.

Aula 3, Aluno A:

sabia tocar a música.

Aula 3, Aluna B:

já tinha tocado em mais aulas com os colegas e sabia a música.

Aula 3, Aluna C:

já tinha tocado na audição e são pessoas que eu conheço. Não é zero porque não estava sozinha.

Aula 4, Aluno A:

sabia a música. Não é mais porque trabalhei menos, porque este andamento não vou tocar na prova de piano.

Aula 4, Aluna B:

estou muito à vontade com os meus colegas, com a professora e sei a música.

Aula 4, Aluna C:

estava mais à vontade, mas não é mais porque não tenho estudado tanto esta música porque tenho estudado mais as músicas que não sei tão bem, tipo o Mendelssohn.

Numa primeira análise do Gráfico 3 observo a evidência do decréscimo dos níveis de ansiedade em todos os alunos, especialmente nas alunas B e C. Os alunos referiram que se sentiam mais ansiosos/nervosos na primeira aula. Apesar dos alunos A e C atribuírem importância ao facto de considerarem que já sabiam tocar a obra, os níveis de ansiedade por eles referidos foram os mais altos ao longo das quatro aulas, mesmo tendo diminuído ao longo das mesmas. Na aluna C os níveis de ansiedade desceram significativamente na segunda aula aberta, tendo-se mantido constantes até à última aula aberta. Saliento que esta aluna não atingiu o mínimo de ansiedade devido ao facto de estarem presentes outros colegas. No entanto, na última aula refere que o nível de ansiedade se relaciona com o facto de ter estudado menos esta obra. O aluno A revelou descida dos níveis de ansiedade na segunda e terceira aulas abertas, mas na última aula houve um aumento deste níveis devido ao facto de não ter estudado tanto, no entanto, mesmo assim, este nível de ansiedade referido pelo este aluno nesta última aula aberta foi inferior ao relatado na primeira aula aberta. O facto de estar mais ou menos ansioso, neste aluno, relaciona-se sobretudo com o grau em que considera dominar as obras em questão. A aluna B demonstrou maiores níveis de ansiedade nas duas primeiras aulas, mas na terceira e quarta aulas referiu não ter sentido nenhuma ansiedade. Este factor está relacionado com o domínio que considera ter ou não da obra, bem como do facto de já se ter familiarizado com o padrão destas aulas.

Estes índices de ansiedade e nervosismo foram diminuindo nos alunos ao longo das quatro aulas abertas, tendo-se também manifestado nos momentos em que cada aluno tinha que executar a sua obra. Inicialmente, os alunos tinham que ser solicitados a tocar, mas no decorrer das sessões eles próprios referiam que podiam iniciar o momento da aula dedicado à *performance*.

Verifiquei ainda que, na segunda aula aberta, apesar de estar presente outro professor, desconhecido dos alunos, esse facto não provocou um aumento de ansiedade nos alunos, segundo os seus comentários:

não fiquei nervoso porque como fui o último a tocar já sabia o que ia acontecer (aluno A);

não fiquei nervosa por estar lá outro professor, até gosto (aluna B);

não fiquei nervosa. Se me enganasse não havia problema. (aluna C).

Observei uma maior auto-confiança e menor ansiedade nos alunos nas suas prestações nas audições, tendo sido também por eles referido que:

já estava habituado a tocar com mais pessoas a ouvir-me... bem, em casa somos muitos, mas aqui (aulas abertas) *é diferente (aluno A);*

não fiquei tão nervosa porque já havia pessoas a assistir nas aulas abertas (aluna B);

nas aulas abertas estive sempre a tocar em público para os meus colegas e assim já me habituei (aluna C).

Esta auto-confiança e menor ansiedade foram notórias não só nas obras que serviram de ferramenta de estudo, mas também em todo o repertório que os alunos apresentaram em audição (repertório de controlo e restante programa), tendo sido mais evidente no primeiro.

No momento de *performance* na prova de final de ano os alunos não foram unânimes relativamente aos índices de ansiedade, tendo referido:

antes de começar não estava nervoso, mas quando me enganei nas escalas comecei a ficar um bocado nervoso (aluno A);

estava só um bocadinho nervosa antes da prova e depois quando comecei a tocar já não estava nervosa, mas depois comecei a ficar quando me enganei (aluna B);

não estava praticamente nada nervosa, estava a sentir-me bem (aluna C).

No entanto, observei, perante os seus comentários, que, apesar de um pouco ansiosos, como referem, era algo que poderiam controlar, não correspondendo a uma máximo de ansiedade perante este momento.

e) Envolvência no meio musical e cultural

Comentários dos alunos sobre a sua participação nas actividades: visita de estudo ao Museu da Música, participação na *Master class* e presença em concertos:

Aluna B:

> *Gostei, de ver os instrumentos mais antigos e o piano de Liszt;*
>
> *Acho que a Master class é boa para incentivar os alunos a estudar, e a ter mais gosto pela música;*
>
> *Adorei o concerto, acho bom fazermos coisas fora da EMCN, para incentivar os alunos com a música clássica.*

Aluna C:

> *Foi engraçado, mas podia ter sido melhor, porque tínhamos falta de tempo;*
>
> *Foi muito útil e divertido. Muitas das coisas que o pianista disse eram as mesmas que eu preciso de fazer nas minhas músicas. Ajudou-me a estudar em casa;*
>
> *Gostei de ir. Preferi o Chopin, mas gostei bastante de tudo.*

Relativamente ao desenvolvimento de interesse por actividades que integram a actividade musical observei que as alunas que participaram na visita ao Museu da Música (20 de Março de 2010) demonstraram autonomia na elaboração de perguntas estabelecendo paralelismo com informação apresentada na primeira aula aberta (30 Janeiro de 2010). Desta forma, verifiquei que, apesar da distância temporal entre os dois momentos (aula aberta e visita ao Museu da Música) as alunas estabeleceram relação entre informação. Por outro lado, demonstraram interesse no que concerne à participação na *Master class*, uma vez que, apesar de ter sido referido não ser necessário assistir na íntegra, a aluna C assistiu a metade desta *Master class* e a aluna B esteve presente em toda a *Master class*. Ainda no que respeita a actividades relacionadas com a prática musical, foi notório o entusiasmo da aluna B que, apesar de ter sido convidada para assistir a um concerto dos "Dias da Música" no Centro Cultural de Belém, esteve presente em quatro concertos de piano, enquanto que

a aluna C assistiu ao concerto que foi convidada. O aluno A não participou nestas actividades por já ter compromissos agendados, no entanto demonstrou interesse em participar.

Observei ainda que, após as aulas abertas onde eram apresentadas imagens de instrumentos históricos e de compositores (apresentações "power-point"), os alunos começaram a prestar atenção aos quadros e instrumentos expostos na instituição que frequentam, tentando perceber qual o instrumento ou compositor retratado, especialmente a aluna B. Por outro lado, os alunos referiram ter ouvido em casa as gravações fornecidas por mim em cada aula aberta e a aluna B demonstrou ainda interesse na pesquisa de gravações de outras obras.

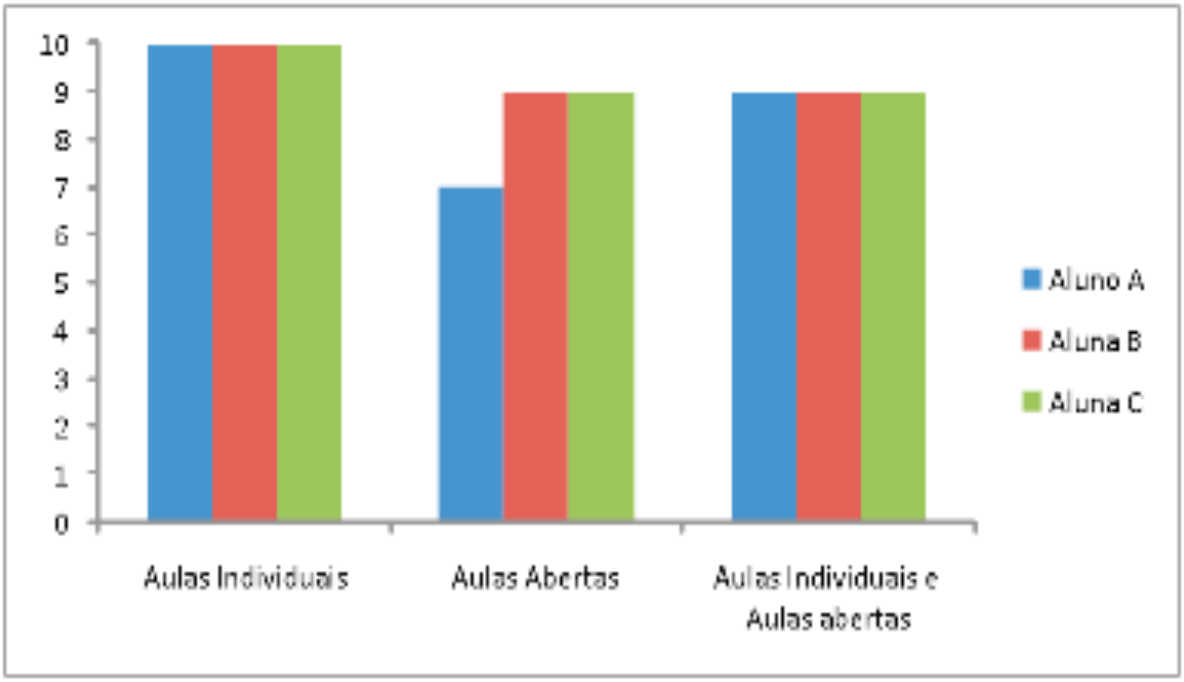
f) Avaliação do impacto do projecto

f.1.) Avaliação do impacto do projecto realizada pelos alunos

Os dados que serviram de base para a elaboração deste gráfico foram retirados do questionário efectuado após a última aula aberta. Os alunos responderam às seguintes perguntas:

a) "Que importância atribuis às aulas individuais na consolidação e progresso na tua aprendizagem? Utiliza a escala de 0 a 10. (0 irrelevante; 10 muito importante). Porquê?";
b) "Que importância atribuis às aulas abertas na consolidação e progresso na tua aprendizagem? Utiliza a escala de 0 a 10. (0 irrelevante; 10 muito importante). Porquê?";
c) "Que importância atribuis à combinação das aulas individuais e aulas abertas na consolidação e progresso na tua aprendizagem? Utiliza a escala de 0 a 10. (0 irrelevante; 10 muito importante). Porquê?"

Gráfico 4. Importância do formato de aulas individuais, aulas abertas e combinação entre aulas individuais e aulas abertas na consolidação e progresso na aprendizagem referida pelos alunos A, B e C. (escala de 0 a 10).



Comentários retirados dos questionários realizados aos alunos sobre a importância das aulas individuais relativamente à consolidação e progressos na aprendizagem:

Aluno A:

> *as aulas individuais são as mais importantes porque estamos sozinhos e há mais tempo e trabalhamos mais obras.*

Aluna B:

> *as aulas individuais são muito importantes porque é o nosso professor que nos ensina e sem ele não aprendemos.*

Aluna C:

> *nas aulas individuais também temos que estudar e é só a professora que está lá. Também é onde aprendemos as bases para tocar depois na aula aberta. São as mais importantes.*

Comentários retirados dos questionários realizados aos alunos sobre a importância das aulas abertas relativamente à consolidação e progressos na aprendizagem:

Aluno A:

aprendi coisas que não sabia;

ajudamos os colegas e eles também nos ajudam na execução.. a tocar melhor;

havia erros que os meus colegas também faziam e que eu também faço e assim ajuda a não fazer agora e noutras peças que vou aprender mais tarde;

ajudamos os colegas e eles também nos ajudam na execução.. a tocar melhor.

nas aulas individuais tocamos mais as peças, mas não aprendemos as outras coisas tipo a história dos compositores.

Aluna B:

mesmo sendo descontraída fiquei mais habituada a ter pessoas a verem-me a tocar;

fiquei a perceber coisas que eu fazia mal, que eu não conseguia ver e os meus colegas viram;

fiquei mais motivada para estudar;

assim já percebia a forma de tocar e podia comparar com a minha;

melhorei muitas coisas que estava a fazer mal. Foi bom ouvir os colegas e ouvir como tocavam.;

ficamos mais à vontade e aprendemos com os colegas e são divertidas.

Aluna C:

sempre que erramos temos pessoas da nossa idade, para alem da professora, a corrigir. E estamos sempre em público;

estive sempre a tocar em público para os meus colegas e assim já me habituei mais;

são mais divertidas e aprendemos mais e outras coisas; aprendemos a corrigir os erros e a relembrar as músicas; faz-nos estudar mais e aprendemos coisas sobre os compositores;

são mais pessoas a corrigir e tenho de pensar sobre os erros dos outros;

ao ver os erros dos outros apercebi-me que muitos eram iguais aos meus e ajudou-me a estudar;

é um suplemento e temos os amigos;

nas aulas abertas temos mais pessoas a assistir e a corrigir os nossos erros. São mais divertidas e aprendemos mais e outras coisas.

Comentários retirados dos questionários realizados aos alunos sobre o que gostaram mais nas aulas abertas:

Aluno A:

de tocar e aprender coisas novas da história da música e ouvir outras músicas.

Aluna B:

de estar com os colegas e de os ouvir tocar.

Aluna C:

ao corrigir os erros dos outros apercebi-me que os problemas são semelhantes. Pensava que o problema era só meu.

Comentários retirados dos questionários realizados aos alunos sobre o que gostaram menos nas aulas abertas:

Aluno A:

ter de fazer apreciação aos colegas porque às vezes não sabemos o que dizer e podemos fazer figura de parvo.

Aluna B:

a primeira aula porque estava nervosa porque não sabia bem a música.

Aluna C:

gostei de tudo, mas talvez receber críticas dos colegas, mas tinha que ser.

Comentários retirados dos questionários realizados aos alunos sobre que temas/assuntos/actividades que gostariam que constassem das aulas abertas:

Aluno A:

não sei. Acho que foi bem.

Aluna B:

falar sobre os pianos, a história e o funcionamento.

Aluna C:

não sei. Foi bem assim.

Todos os alunos referiram que, se pudessem, no próximo ano lectivo gostariam de frequentar as aulas abertas, como pode ser observado nos seguintes comentários:

Aluno A:

aulas abertas e aulas individuais porque gosto das aulas abertas porque aprendemos sempre mais qualquer coisa.

Aluna B:

aulas abertas e individuais porque assim ficamos com mais vontade de estudar e passamos mais tempo com os colegas e com a professora e ficamos mais à vontade a tocar e a falar;

Aluna C:

aulas abertas e individuais porque as aulas individuais são mais importantes do que as aulas abertas. Mas as aulas abertas também são importantes porque aprendemos com os colegas, eles corrigem-nos e apercebemos dos erros e aprendemos outras coisas.

Perante a análise dos comentários dos alunos observei que este projecto obteve um impacto positivo nos seus participantes, tendo sido notório que exerceu influência nos aspectos inicialmente propostos.

f.2.) Avaliação do impacto do projecto enquanto docente

Apesar de este projecto ter incidido apenas numa população de três alunos observei uma grande receptividade e envolvimento neste projecto por estes alunos. Verifiquei que os resultados foram positivos nos campos que me propus estudar, tendo os alunos evoluído significativamente a partir da implementação do projecto, quer no repertório de controlo quer no repertório que serviu de ferramenta de estudo. Por outro lado, observei que os alunos se mostraram mais confiantes nos momentos de *performance* pública.

Observei ainda que a aluna que demonstrava menor aproveitamento na disciplina de piano, devido a um estudo individual insuficiente, foi aquela em que se observou uma maior receptividade e envolvimento neste projecto. Por outro lado, desenvolveu-se cumplicidade e companheirismo entre os alunos e, como foi referido por eles, vivenciaram momentos divertidos.

Foi um projecto muito gratificante enquanto docente.

6. Conclusões

No que concerne ao desenvolvimento e aquisição de competências musicais dos alunos participantes, ao longo da implementação do projecto, verifiquei uma evolução significativa no que respeita ao desenvolvimento de competências musicais nas obras apresentadas nestas aulas, bem como nas aulas individuais imediatamente após as aulas abertas. Esta evolução foi mais significativa nas seguintes competências musicais: interiorização do estilo das obras, execução da obra de acordo com o estilo e percepção da estrutura formal; independência de articulação entre as duas mãos/vozes; compreensão e execução de obras polifónicas; compreensão e percepção do direccionamento frásico; qualidade sonora/regularidade de articulação entre os cinco dedos de cada mão e entre as mãos; fluência na execução da passagem do polegar; controlo da pressão digital e velocidade de articulação na execução de notas ligadas duas em duas e execução das obras de memória. A evolução não foi tão significativa na execução de ornamentos e no sentido de pulsação. Os aspectos que relaciono com esta evolução dos alunos no que respeita a estas competências são: a intensificação do tempo de estudo na semana que antecedia cada aula aberta e o desenvolvimento de estratégias metacognitivas.

O desempenho dos alunos em todo o repertório evoluiu favoravelmente, havendo transferência de conhecimentos entre as obras (o que corrobora o que Fisher (2010) refere sobre este assunto), no entanto a evolução foi mais significativa nas competências acima descritas no repertório que serviu de ferramenta de estudo.

Após a implementação do projecto foi notório um aumento do tempo dedicado ao estudo e, consequentemente, uma evolução na aquisição e desenvolvimento de competências dos alunos em todo o repertório por eles estudado, especialmente nas obras que serviram de ferramenta de estudo, que pode ser traduzido por um aumento de motivação destes alunos na realização do estudo individual.

A presença dos outros colegas nas aulas abertas exerceu um factor essencial na motivação destes alunos para intensificarem o tempo de estudo individual. Este aspecto corrobora as afirmações de Jacobson & Lancaster (2006). O meio social circundante ao aluno, nomeadamente os pares, desempenha um papel importante no que respeita à

motivação para a aprendizagem musical, como foi relatado por Hallam (2002), o que foi também observável no formato de aulas abertas. No entanto, os alunos também referiram que a sua motivação para estudar também se relacionava com os padrões estéticos por eles desenvolvidos acerca das obras que estavam a estudar e com o facto de considerarem que já dominavam a obra (este aspecto foi para o aluno causa de desmotivação, enquanto que para as alunas, um factor de motivação).

Apesar de demonstrarem motivação na participação das aulas abertas, os alunos evidenciaram preocupação na preparação de todo o repertório a apresentar nos momentos de audição e prova, sempre que as aulas abertas se aproximavam temporalmente destes momentos.

Em momentos de audição foi notória nos alunos a evolução na capacidade de execução das obras de memória, bem como na qualidade das suas execuções, em todo o repertório, mas essencialmente nas obras que foram trabalhadas para além das aulas individuais, também nas aulas abertas.

No momento da prova, verificou-se que os alunos que realizaram um estudo individual regular, para as aulas individuais e mesmo considerando um maior empenho nas semanas que antecediam as aulas abertas, demonstraram evolução em todas as competências propostas a desenvolver neste ano lectivo. No entanto, a aluna que apenas demonstrou dedicação e empenho significativo após a implementação do projecto, estudando essencialmente nas semanas que antecediam as aulas abertas, audições e prova, não evidenciou esta evolução no momento da prova. Concluo deste modo que as aulas abertas por si só não dispensam um estudo individual regular e que, apesar de ter aumentado o tempo de estudo após a frequência destas aulas abertas, o estudo individual por ela realizado não foi suficiente.

Outro aspecto verificado foi que os níveis de ansiedade relatados pelos alunos foram diminuindo ao longo das prestações públicas (tanto nas aulas abertas, como nas audições), e que a sua auto-confiança foi aumentando significativamente ao longo destes momentos, fenómeno observado também por Jacobson & Lancaster (2006) e Fisher (2010) no ensino de piano em grupo.

Inicialmente os alunos demonstraram alguma dificuldade na elaboração de estratégias metacognitivas visando a superação de dificuldades, tanto suas como dos seus colegas mas, no decorrer das aulas, após incentivos e demonstrações sucessivas, começaram a participar de forma mais activa no que respeita à sugestão destas estratégias. Outro aspecto que se destacou foi o facto de os alunos referirem terem ouvido em casa as gravações disponibilizadas em cada aula aberta, como uma ferramenta de estudo. Os alunos consideraram importante a participação de todos os membros na definição de estratégias metacognitivas para resolver problemas técnicos e expressivos.

No que respeita à sua auto-avaliação nas aulas abertas, todos os alunos demonstram um espírito crítico relativamente às suas prestações nas aulas abertas, salientando mais os aspectos que não foram alcançados em detrimento dos que já conseguiam realizar. Este tipo de avaliação demonstrou-se essencial no seu percurso de aprendizagem, tendo sido verificado o que Hallam (2001) refere sobre esta temática.

As hetero-avaliações realizadas pelos alunos nas aulas abertas foram geralmente superiores às auto-avaliações e, inicialmente, estas hetero-avaliações relacionaram-se com parâmetros como ansiedade ou auto-confiança, e não especificamente sobre as competências alcançadas ou não pelos colegas. No decorrer das aulas esta tendência inverteu-se. Pode concluir-se que o facto de os alunos terem acesso à partitura dos seus colegas durante os momentos de *performance* favoreceu não só a argumentação da hetero-avaliação, como também o desenvolvimento do seu espírito crítico. Este aspecto também se relacionou com a audição constante da execução dos colegas, seguidas de comentários construídos em conjunto entre docente e discentes. A utilização de partitura nas aulas abertas foi importante na medida em que permitiu aos alunos poderem elaborar com maior facilidade comentários sobre o desempenho dos seus colegas, corroborando Jacobson & Lancaster (2006) no que se refere às *performance classes*.

O desenvolvimento do espírito/audição crítica também se manifestou nas aulas individuais, uma vez que os alunos começaram a elaborar comentários sobre o seu desempenho em todo o repertório estudado nestas aulas. Os alunos demonstraram ainda interesse, elaborando comentários oportunos sobre as gravações áudio e vídeo apresentadas nas aulas. Por outro lado, os alunos continuaram a ouvir em casa as gravações, tendo uma aluna manifestado ainda interesse na pesquisa de outras obras para consequente audição.

A presença e participação de outro professor numa aula aberta foi encarada pelos alunos de forma positiva.

Os alunos demonstraram interesse na participação das actividades propostas relacionadas com a prática musical.

Concluo também que os alunos demonstraram grande receptividade e envolvência neste projecto, tendo referido que gostariam de continuar a frequentar aulas abertas no futuro. Destaco ainda que a aluna com menor aproveitamento na disciplina de piano, devido a um estudo individual insuficiente, foi aquela em que se observou uma maior receptividade e envolvimento neste projecto.

Posso referir ainda que o ambiente desenvolvido nas aulas abertas foi propício à aprendizagem e permitiu, visto tratarem-se de aulas direccionadas a três alunos em simultâneo, o desenvolvimento de cumplicidade e companheirismo entre os alunos. Este aspecto foi referido por Jacobson & Lancaster (2006) e Fisher (2010) no que diz respeito ao ensino de piano em grupo, mas também foi observável no formato de aulas abertas.

Tal como foi referido na introdução, este modelo de aulas não pretende substituir as aulas individuais constantes do programa curricular do curso de piano, no entanto, poderá ser um complemento a estas aulas permitindo, para além de tudo o que foi mencionado anteriormente, o enriquecimento cultural dos alunos que nelas participem.

Para terminar gostaria ainda de referir que este projecto foi bastante gratificante e que, no futuro, gostaria de melhorá-lo de forma a implementá-lo como complemento ao método de ensino na minha classe de piano.

Bibliografia

Barry, Nancy H., e Susan Hallam. "Practice." In *The Science & Psychology of Music Performance*, editado por Richard Parncutt and Gary McPherson, 151-65. New York: Oxford University Press, 2002.

Cavedal, Jussara Pampado. "O Papel dos Processos Metacognitivos na Aprendizagem – Considerações para uma Prática Educacional mais Eficaz." *Integração*, 2007, 42-44.

Dweck, Carol S., e Daniel C. Molden. "Self-Theories: Their Impact on Competence, Motivation and Acquisition." In *Handbook of Competence and Motivation*, editado por Andrew J. Elliot and Carol S. Dweck, 122-40. New York: The Guilford Press, 2005.

Fisher, Christopher. *Teaching Piano in Groups*. USA: Oxford University Press, 2010.

Hallam, Susan. "The Development of Metacognition in Musicians: Implications for Education." *British Journal of Music Education* 18, nº. 1 (2001): 27-39.

Hallam, Susan. "Musical Motivation: Towards a Model Synthesising the Research." *Music Education Research* 4, nº. 2 (2002): 225-44.

Jacobson, Jeanine Mae, e E. L. Lancaster. *Professional Piano Teaching: A Comprehensive Piano Pedagogy Textbook for Teaching Elementary-Level Students*. Editado por E. L. Lancaster. USA: Alfred Music Publishing, 2006.

Livingston, Jennifer A. "Metacognition: An Overview." (1997), http://gse.buffalo.edu/fas/shuell/CEP564/Metacog.htm. (acedido em 23/04/2010).

McPherson, Gary E., e John McCormick. "Self-Efficacy and Music Performance." *Psychology of Music* 34, nº. 3 (2006): 322-36.

McPherson, Gary E., e Barry J. Zimmerman. "Self-Regulation of Musical Learning - a Social Cognitive Perspective" In *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, editado por Richard Colwell, 327-44. Oxford: Oxford University Press 2002.

Myers, David E., e Arthur C. Brooks. "Policy Issues in Connecting Music Education with Arts Education." In *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, editado por Richard Colwell, 909-30. Oxford: Oxford University Press, 2002.

O'Neill, Susan A., e Gary McPherson. "Motivation." In *The Science & Psychology of Music Performance*, editado por Richard Parncutt and Gary McPherson, 31-43. New York: Oxford University Press, 2002.

Padula, Alessandra. "Music Education." *Encyclopedia of Giftedness, Creativity, and Talent* (2007), http://sage-ereference.com/giftedness/Article_n265.html. (acedido em 8/10/2009)

Read, Herbert. *Educação Pela Arte*. 90 vols. Vol. 18, Arte & Comunicação. Lisboa: Edições 70, 2007, 1943.

Runfola, Maria, e Keith Swanwick. "Developmental Characteristics of Music Learners." In *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, editado por Richard Colwell, 373-93. Oxford: Oxford University Press, 2002.

Westbury, Ian. "Toward an Understanding of the "Aims" of Music Education." In *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, editado por Richard Colwell, 105-11. Oxford: Oxford University Press, 2002.

Anexo

Questionários aplicados no contexto de aulas abertas

Questionário aplicado à aula aberta n.º1

Aula aberta n.º	
Data	
Hora	
Local	

1. Já tinhas participado anteriormente num modelo de aulas abertas semelhante?

a) sim

b) não

1.1. Se respondeste "sim" à questão anterior indica:

1.1.1. o contexto em que esta se desenvolveu.

1.1.2. a tua opinião sobre a importância dessas aulas no contexto do teu percurso de aprendizagem.

2. Como é que te sentias hoje na aula? Utiliza a escala de 0 a 10. (0 muito tranquilo; 10 muito nervoso). Porquê?

3. Como é que classificas o teu desempenho nesta aula? Utiliza a escala de 0 a 10. (0 muito mau; 10 muito bom). Porquê?

4. Como é que classificas o desempenho dos teus colegas nesta aula? Utiliza a escala de 0 a 10. (0 muito mau; 10 muito bom). Porquê?

5. Em média, quanto tempo dedicaste por semana ao estudo da obra a apresentar nesta aula? Porquê?

6. Em média, quanto tempo dedicaste ao estudo das obras a apresentar apenas na aula individual? Porquê?

7. Utilizando a escala de 0 a 10, como é que classificas a tua motivação para estudares a obra a apresentar nesta aula aberta? (0 nada motivado; 10 muito motivado). Porquê?

8. Utilizando a escala de 0 a 10, como é que classificas a tua motivação para estudares as obras a apresentar na aula individual? (0 nada motivado; 10 muito motivado). Porquê?

Questionário aplicado à aula aberta n.º 2

Aula aberta n.º	
Data	
Hora	
Local	

1. Como é que te sentias hoje na aula? Utiliza a escala de 0 a 10. (0 muito tranquilo; 10 muito nervoso). Porquê?

2. Quando soubeste que tinhas que tocar com o professor de viola d'arco, como é que te sentiste? Utiliza a escala de 0 a 10. (0 muito tranquilo; 10 muito nervoso). Porquê?

3. Numa escala de 0 a 10 como é que consideras que foi tocar com outro instrumento, neste caso com viola d'arco? (0 muito difícil; 10 muito fácil). Porquê?

4. Como é que classificas o teu desempenho nesta aula? Utiliza a escala de 0 a 10. (0 muito mau; 10 muito bom). Porquê?

5. Como é que classificas o desempenho dos teus colegas nesta aula? Utiliza a escala de 0 a 10. (0 muito mau; 10 muito bom). Porquê?

6. Em média, quanto tempo dedicaste por semana ao estudo da obra a apresentar nesta aula? Porquê?

7. Em média, quanto tempo dedicaste ao estudo das obras a apresentar apenas na aula individual? Porquê?

8. Utilizando a escala de 0 a 10, como é que classificas a tua motivação para estudares a obra a apresentar nesta aula aberta? (0 nada motivado; 10 muito motivado) Porquê?

9. Utilizando a escala de 0 a 10, como é que classificas a tua motivação para estudares as obras a apresentar na aula individual? (0 nada motivado; 10 muito motivado) Porquê?

Questionário aplicado às aula abertas nº. 3 e 4

Aula aberta n.º	
Data	
Hora	
Local	

1. Como é que te sentias hoje na aula? Utiliza a escala de 0 a 10. (0 muito tranquilo; 10 muito nervoso). Porquê?

2. Como é que classificas o teu desempenho nesta aula? Utiliza a escala de 0 a 10. (0 muito mau; 10 muito bom). Porquê?"

3. Como é que classificas o desempenho dos teus colegas nesta aula? Utiliza a escala de 0 a 10. (0 muito mau; 10 muito bom). Porquê?"

4. Em média, quanto tempo dedicaste por semana ao estudo da obra a apresentar nesta aula? Porquê?"

5. Em média, quanto tempo dedicaste ao estudo das obras a apresentar apenas na aula individual? Porquê?

6. Utilizando a escala de 0 a 10, como é que classificas a tua motivação para estudares a obra a apresentar nesta aula aberta? (0 nada motivado; 10 muito motivado) Porquê?

7. Utilizando a escala de 0 a 10, como é que classificas a tua motivação para estudares as obras a apresentar na aula individual? (0 nada motivado; 10 muito motivado) Porquê?

Questionário aplicado às audições

Audição	
Data	
Hora	
Local	

1. Achas que a(s) aula(s) aberta(s) foi(foram) importantes na preparação da(s) obra(s) para a apresentação na audição? Utiliza a escala de 0 a 10. (0 irrelevante; 10 muito importante). Porquê?

2. Como classificas o teu desempenho em cada obra? Utiliza a escala de 0 a 10. (0 muito mau; 10 muito bom). Porquê?

3. Como classificas o desempenho dos teus colegas em cada obra? Utiliza a escala de 0 a 10. (0 muito mau; 10 muito bom). Porquê?

4. De entre todas as obras que tocaste, em qual/quais te sentiste mais seguro(a) a tocar? Porquê?

Questionário aplicado à prova de avaliação

Prova	
Data	
Hora	
Local	

1. Como é que te sentias hoje na prova? Utiliza a escala de 0 a 10. (0 muito tranquilo; 10 muito nervoso). Porquê?

2. Achas que as aulas abertas foram importantes na preparação das obras para a apresentação na prova? Utiliza a escala de 0 a 10. (0 irrelevante; 10 muito importante). Porquê?

3. Como classificas o teu desempenho em cada obra? Utiliza a escala de 0 a 10. (0 muito mau; 10 muito bom). Porquê?

4. De entre todas as obras que tocaste, em qual/quais te sentiste mais seguro(a) a tocar? Porquê?

Questionário aplicado após o *terminus* das aulas abertas

1. Quais as diferenças entre as aulas individuais e as aulas abertas?

2. Achas que as aulas abertas contribuíram para te sentires mais confiante nas audições? Utiliza a escala de 0 a 10. (0 nada; 10 muito). Porquê?

3. Achas que as aulas abertas contribuíram para adquirires novos conhecimentos? Utiliza a escala de 0 a 10. (0 nada; 10 muito). Porquê?

4. Utilizando a escala de 0 a 10, consideras que a partilha de ideias musicais com os colegas e professora foram: 0 nada importantes, 10 muito importantes. Porquê?

5. Que importância atribuis ao facto de veres e ouvires os teus colegas a tocarem, bem como as indicações que lhes eram dadas, para a tua aprendizagem? Utiliza a escala de 0 a 10. (0 irrelevante; 10 muito importante). Porquê?

6. Qual o grau de dificuldade que sentiste na elaboração de sugestões para os teus colegas? Utiliza a escala de 0 a 10. (0 muito difícil; 10 muito fácil). Porquê?

7. Relativamente aos comentários que recebeste dos teus colegas, escolhe a opção que melhor se enquadra ao que sentiste e explica porquê.

a. não achei importante o que disseram
b. achei importante o que disseram
c. nem sempre achei que tinham razão

8. Relativamente às indicações que recebeste da professora, escolhe a opção que melhor se enquadra ao que sentiste e explica porquê.

a. não gostei que os meus colegas ouvissem
b. fiquei envergonhado por os meus colegas estarem a ouvir que tinha que estudar e que o que estava a fazer não estava bem
c. não me importei nada porque eles também estão a aprender
d. às vezes fiquei embaraçado(a)

9. Imagina que no próximo ano lectivo poderias escolher: só aulas individuais; só aulas abertas; aulas abertas e aulas individuais (como este ano lectivo). Que formato de aulas escolherias? Porquê?

10. Que importância atribuis às aulas individuais na consolidação e progresso na tua aprendizagem? Utiliza a escala de 0 a 10. (0 irrelevante; 10 muito importante). Porquê?

11. Que importância atribuis às aulas abertas na consolidação e progresso na tua aprendizagem? Utiliza a escala de 0 a 10. (0 irrelevante; 10 muito importante). Porquê?

12. Que importância atribuis à combinação das aulas individuais e aulas abertas na consolidação e progresso na tua aprendizagem? Utiliza a escala de 0 a 10. (0 irrelevante; 10 muito importante). Porquê?

13. O que é que mais gostaste nas aulas abertas? Porquê?

14. O que é que menos gostaste nas aulas abertas? Porquê?

15. Que temas/assuntos/actividades gostarias que constassem nas aulas abertas? Porquê?