

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Carla Daniela da Costa Ferreira Marques

Promoção da acuidade auditiva no Estudo Individual de Viola d'Arco: um estudo exploratório com base na audição interna

novembro de 2014



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Carla Daniela da Costa Ferreira Marques

Promoção da acuidade auditiva no Estudo Individual de Viola d'Arco: um estudo exploratório com base na audição interna

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Música

Trabalho realizado sob orientação do
Professor Doutor António Pacheco

novembro de 2014

Nome: Carla Daniela da Costa Ferreira Marques

Endereço eletrónico: carla_viola89@hotmail.com

Número de Bilhete de Identidade: 1356534

Título do Relatório: Promoção da acuidade auditiva no Estudo Individual de Viola d'Arco: um estudo exploratório com base na audição interna.

Supervisor: Professor Doutor António Pacheco

Ano de Conclusão: 2014

Designação do Mestrado: Mestrado em Ensino de Música

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSANDO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, ___/___/___

Assinatura: _____

*A perfect musician should be able to picture a piece at first hearing... as though he had the score
in front of him.*

(Schumann, [1848] 1967, p.402 as cited as Karpinsky, 2000, p. 3)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, neste espaço, gostaria de agradecer aos alunos que participaram na presente investigação tendo em conta o empenho e disponibilidade despendida por estes ao longo de todo o processo;

Agradeço ao meu orientador Professor Doutor António Pacheco por toda disponibilidade e amabilidade demonstrada no acompanhamento ao longo deste ano;

À Professora Doutora Helena Vieira pela constante preocupação e apoio;

À Professora Dr.^a Clara Coutinho pela ajuda prestada;

Agradeço, ainda, à minha família por todo o carinho e paciência nos momentos de mais ansiedade;

À Maria João Batista e Cátia Sá pelas longas conversas sobre o tema e pelo entusiasmo que juntas passamos aos nossos alunos;

Um especial obrigado à Professora Teresa Correia pelo constante apoio e reconhecimento, aos Professores de estudo de Instrumento que permitiram que o estudo fosse gravado e, por fim à Professora Ana Sérgio pela partilha de bibliografia.

RESUMO

Promoção da acuidade auditiva no Estudo Individual de Viola d'Arco: um estudo exploratório com base na audição interna.

O presente Relatório de Estágio, desenvolvido ao longo do ano letivo 2013/2014 na Escola Profissional Artística do Vale do Ave, foi desenvolvido tendo como principal objetivo explicar a importância do *fomento da acuidade auditiva* dos alunos em todas as etapas do seu desenvolvimento musical. No caso concreto, intenta ao fomento da imaginação auditiva dos alunos com base em estratégias como a audição, no sentido de prevenir e solucionar problemas relacionados com aspetos como pulsação ou afinação, bem como fomentar uma maior compreensão do discurso musical. A investigação desenvolveu-se em dois enfoques – as aulas de *Instrumento: Viola d'Arco* e as sessões de estudo individual dos alunos, com o propósito de promover uma extração dos problemas com base na percepção auditiva.

A metodologia de investigação adotada assenta na Investigação-Ação de carácter exploratório. O pendor exploratório está patente no facto de se partir de uma conceção geral inicial para a experimentação com o intuito de formular uma primeira conclusão de como, no futuro, orientar as aulas de instrumento tendo por princípio o fomento de uma audição musical mais cuidada. A conjugação das várias técnicas de recolha de dados, nomeadamente questionários de Pré e Pós-intervenção, Grelhas de observação, Lista de verificação e Gravação vídeo do estudo de instrumento dos alunos, permitiu uma reflexão conjunta entre os diversos atores (alunos, estagiária e Professora Cooperante). Por fim, a triangulação dos dados recolhidos indicam que de facto a acuidade auditiva deve ser fomentada e que os alunos se tornaram mais autónomos. Contudo, dado o curto tempo de implementação do projeto, este aspeto não foi suficientemente desenvolvido. Permitiu ainda uma maior consciencialização dos alunos para uma audição mais atenta, sendo que a mesma deve ser preconizada pelos docentes de instrumento, articulando-se com as outras disciplinas. O recurso à gravação da performance dos alunos (sessões de estudo e audições dos alunos) revelou-se uma estratégia eficaz para que os alunos percecionem a sua performance. Assim, são apresentados alguns um conjunto de exercícios/fundamentos que, num contexto tão específico como o ensino Profissional de Música, se afiguram essenciais no contexto de sala de aula devendo ser transferidos para o estudo de instrumento.

Palavras-Chave: Acuidade auditiva, estudo individual, audição, Ensino instrumental.

ABSTRACT

Optimization of the aural accuracy in the Individual Practice of Viola: an exploratory research based on the inner ear training

The present Internship Report, developed throughout the academic year 2013/2014 at Escola Profissional Artística do Vale do Ave, aims to explain the importance of promoting aural accuracy at all stages of students musical development. In particular, the students were encouraged to improve auditory imagery based on strategies such as audiation, in order to prevent and solve problems related to aspects such as pulse or sense of pitch, as well as to foster a greater understanding of the musical discourse. The research had two different approaches: the Instrument lessons (Alto) and the individual practice sessions of the students, with the purpose of eliminating problems based on aural perception.

The adopted research methodology is based on the Action-Research with exploratory nature. Its exploratory nature is clear in the fact that, from an initial overall design for experimentation, was formulated a first conclusion about the way of guiding instrument lessons based on the promotion of a more careful listening, The use of a combination of various data collection techniques, including questionnaires of Pre (Base line) and Post-intervention, observation grills, checklist and video recording of practice sessions, allowed a joined-up thinking between the various stakeholders (students, intern and main teacher) . Finally, the triangulation of the collected data showed that in fact, the aural accuracy should be encouraged and that students became more autonomous. However, the short period of the intervention did not imply a definitive change but it allowed a greater awareness of the students to a more attentive hearing. For that matter, cooperation between the instrument teacher and the teachers of other subjects such as Musical Perception is recommended. The use of video recording (in practice sessions and students performances) was revealed as an effective strategy for students to evaluate/percept their performance. Therefore, this investigation presents a set of essential exercises/fundamentals for the classroom work that should be transferred to the individual practice, especially in the specificity of the professional music teaching context.

Keywords: Aural accuracy, individual practice, audiation, Instrumental instruction.

ÍNDICE

DECLARAÇÃO	ii
AGRADECIMENTOS	v
RESUMO	vii
ABSTRACT	ix
ÍNDICE DE TABELAS	xiii
ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES	xiii
ANEXOS (CD PDF)	xiii
SIGLÁRIO	xiv

Introdução	1
-------------------------	----------

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1. Quadro Contextual e Motivações Inerentes à Investigação **7**

1.1. Ensino Profissional de Música no Sistema Educativo Português: Panorama dos ramos de ensino de música em Portugal	7
1.1.1. Projeto Educativo da Escola Profissional Artística do Vale do Ave (ARTAVE)	12
1.2. Considerações referentes ao Processo de Ensino-Aprendizagem	15
1.3. Motivações para o estudo: a problemática dos instrumentos de corda	20

Capítulo 2. Acuidade Auditiva: da Perceção Auditiva à Performance **25**

2.1. <i>Audição</i> no desenvolvimento de outras competências	30
2.2. Relação da Acuidade Auditiva com o Estudo individual	34

PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

Capítulo 3. Metodologia da Investigação **41**

3.1. A Investigação-Ação como metodologia de investigação	41
3.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	42
3.2.1. Inquéritos por questionários	44
3.2.2. Grelhas de observação e Lista de verificação	45
3.2.3. Gravações.....	46

3.3. Caracterização da amostra.....	47
Capítulo 4. Intervenção Pedagógica	49
4.1. Planificação geral da intervenção	49
4.2. Intervenção Pedagógica: Estratégias na sala de aula e planificação das atividades de aprendizagem no contexto do Projeto de Intervenção.....	50
4.2.1. Descrição das atividades: Aluno A	51
4.2.2. Descrição das Atividades: Aluno D.....	53
4.3. Descrição das Atividades no contexto da disciplina de <i>Naipe da Orquestra ARTAVE</i> ...	57
Capítulo 5. Análise e Discussão dos Resultados	61
5.1. Análise dos questionários.....	61
5.1.1. Análise questionários Pré-intervenção	61
5.1.1. a) Aluno A (10 ano, 1º ano CICT)	61
5.1.1. b) Aluno D (8º ano, 2º ano CBIC)	63
5.1.2. Análise questionários Pós-intervenção	65
5.2. Análise das listas de verificação	66
5.2.1. Aluno A.....	66
5.2.2. Aluno D	67
5.3. Análise das gravações.....	68
5.4. Discussão dos Resultados.....	70
Considerações Finais	73
Limitações, Recomendações futuras	77
Referências.....	79
Legislação.....	87
Outras Referências.....	88

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Codificação alunos Naípe	48
Tabela 2: Parte B Questionário 1 aluno A.....	61
Tabela 3: Parte C Questionário 1 aluno A.....	62
Tabela 4: Parte D Questionário 1 aluno A.....	63
Tabela 5: Parte B Questionário 1 aluno D.....	63
Tabela 6: Parte C Questionário 1 aluno D.....	64
Tabela 7: Parte D Questionário 1 aluno D	64
Tabela 8: Questões com diferente resposta de um para outro questionário aluno D	66
Tabela 9: Lista de Verificação aluno A	66
Tabela 10: Lista de Verificação aluno D.....	67

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1: Diagrama da Disposição do Naípe.....	48
--	----

ANEXOS (CD PDF)¹

Anexo 1: Questionários	
1.1. Pré-intervenção	44, 61
1.2. Pós-intervenção	44, 65
Anexo 2: Exemplo de Grelha de observação criterial	45
Anexo 3: Pedido de autorização EE	46
Anexo 4: Planificação Aula N° 1 Aluno A.....	51
Anexo 5: Planificação Aula N° 7 Aluno D	55
Anexo 6: Planificação Aula N° 9 Naípe	59
Anexo 7: Tabela das respostas aos questionários Aluno A.....	65, 70
Anexo 8: Tabelas das respostas aos questionários aluno D.....	65
Anexo 9: Tabela análise gravações Aluno A	68
Anexo 10: Tabela análise gravações Aluno D	68, 69

¹ Anexos em formato digital com indicação das páginas onde são mencionados. Os anexos encontram-se identificados na pasta «Anexos», com a respetiva numeração e designação no CD PDF. O CD encontra-se apenas na face interior da contra capa deste trabalho.

SIGLÁRIO

ARTAVE – Escola Profissional Artística do Vale do Ave

CCM – Centro de Cultura Musical

TI – Trabalho individual

EI – Estudo de instrumento

TA – Tradução da autora

Introdução

Ouvindo no ouvido interno uma frase a tocar tem mais valor do que a tocar uma dúzias de vezes (Leschetizky como citado em Covington, 2005, p. 26).

Partindo das palavras citadas por Covington (2005) facilmente podemos estabelecer como dogma que, a audição interna é a pedra basilar da construção da aprendizagem musical. Assim sendo, é expectável que todos os alunos de um ramo de ensino de música tão específico como o ensino profissional considerem este aspeto como um princípio fundamental na sua prática diária. Contudo, não raras vezes, partindo da minha experiência enquanto aluna e docente, questionámo-nos sobre a forma como os alunos ouvem a sua execução no estudo ou, até mesmo, no contexto de sala de aula quando estão a repetir inúmeras vezes o trecho a ser estudado. Consequentemente, questionamos a forma como estudam e a forma como são orientadas as suas aulas. Naturalmente, a partir da problemática enunciada surge a necessidade de operar aquilo a que designamos de *acuidade auditiva* incentivando à perceção auditiva dos alunos do que terão que executar e do que executaram.

Neste sentido, como explorar uma audição musical mais cuidada na prática do estudo de Viola d'Arco é a questão que pautou todo o desenrolar da presente investigação.

Partindo da realidade da metodologia de ensino artístico especializado constata-se que amiúde, os meios e processos no ensino instrumental, «cingem-se a pouco mais do que uma repetição motora irrefletida, que em nada promove o desenvolvimento da inteligência musical do aluno» (Parra, Harper, & Coimbra, 2012, p. 184). Tal como indicam os autores citados, «com frequência [a ênfase na leitura torna-a] pouco instintiva, e a prática baseada na repetição enfraquece a perceção das qualidades expressivas do som» (idem).

Desta forma, o projeto de intervenção desenvolveu-se na disciplina curricular de *Instrumento* e no estudo individual dos alunos.

Tal como indica Makos (2011) a perceção auditiva tende a melhorar com a idade contudo, o incremento de práticas pouco consistentes tendem a afetar o desenvolvimento dos alunos provocando o insucesso. Desta forma, foi intenção ao longo do projeto explorar um modelo didático em que o desenvolvimento auditivo, em fases mais avançadas do estudo

² «Listening to the inward singing of a phrase was of far more value than playing it a dozen times» (Leschetizky como citado em Covington, 2005, p. 26) (TA).

instrumental, não seja descuidado. É assim, propósito do presente relatório evidenciar a reflexão realizada envolta da valorização da compreensão do discurso musical, bem como evidenciar a metodologia adotada no sentido de potenciar aulas de instrumento mais dinâmicas.

O presente relatório está dividido em duas partes – *Enquadramento Teórico* e *Enquadramento Empírico*. No primeiro Capítulo – *Quadro Contextual e Motivações Inerentes à Investigação*, é apresentada a instituição na qual decorreu o *Estágio Profissional* – a Escola Profissional Artística do Vale do Ave (ARTAVE), que por estar inserida num ramo de ensino tão específico, considere relevante explicar o modo como se integra no Sistema Educativo Português. Assim, foi realizada uma breve contextualização sobre os restantes regimes de ensino vocacional e genérico e apresentado o projeto educativo da ARTAVE em parceria com o CCM – Centro de Cultura Musical, Conservatório Regional com a mesma direção pedagógica que a ARTAVE. No subcapítulo 1.2. são apresentadas algumas conceções do processo ensino-aprendizagem pelo facto de o problema em estudo se articular com outros domínios como a Psicologia da Música, e ainda pelo facto de a investigação se ter desenvolvido em dois sentidos – aulas de instrumento e estudo individual dos alunos. O culminar do capítulo termina com a explicitação das motivações que desencadearam a presente investigação. Por último, no *Capítulo 2 – Acuidade Auditiva: da Perceção Auditiva à Performance* são apresentadas as conceções de autores como Bamberger (1991), Karpinsky (2000, 2007), Gordon (2000, 2008), Pratt (2005), Covington (2005), Caspurro (2006,2007), Green (2002, 2010) e Panaro (2010). Realizando a ponte com a didática específica de instrumento são evidenciadas as valências da audição no desenvolvimento de competências como a memória e a leitura à primeira vista (Otutumi & Goldemberg, 2012) bem como a relação do fomento da acuidade auditiva com o estudo individual dos alunos (McPherson, 2005; Hallam & McPherson, 2012; Hallam, Varvargou, Creech, Papageorgi, Gomes & Lanipekum, 2012).

Na segunda Parte – *Enquadramento Empírico*, no Capítulo 3, é explicada a metodologia de Investigação adotada, apresentando cada instrumento de recolha de dados. No Capítulo 4 é descrito todo o processo de planificação e avaliação das aulas de forma aprofundada por aluno e em harmonia com metodologias específicas do ensino de Viola d’Arco. Acresce ainda, a inclusão do contexto de *Naipe*, por se ter considerado pertinente, já depois da aprovação do projeto, que a aplicação de alguns exercícios que potenciam a acuidade auditiva fossem úteis e fulcrais ao desenvolvimento das aulas no referido contexto. A planificação das atividades (Capítulo 4) foi realizada em concordância com os aspetos evidenciados pela revisão da literatura a nível de

objetivos e atividades realizadas. No capítulo seguinte, Capítulo 5, é apresentada a análise de cada instrumento de recolha de dados, nomeadamente Questionários de Pré e Pós-intervenção, Listas de Verificação e Gravações do estudo individual dos alunos, realizando-se por fim uma triangulação dos dados.

Por fim, são apresentadas as conclusões finais referentes a todo o processo de formação, melhorias efetivadas nos alunos, bem como, limitações à realização do projeto e recomendações/objetivos futuros.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo 1. Quadro Contextual e Motivações Inerentes à Investigação

Dado que o *Estágio Profissional* decorreu num contexto muito específico do ensino da música – o ensino profissional, mais especificamente na ARTAVE, é apresentada no presente capítulo uma breve contextualização dos vários ramos de ensino de música em Portugal e explicitada a inserção do ensino profissional no Sistema Educativo Português. O Projeto Educativo da instituição atrás mencionada é também explicitado. Apresenta-se ainda uma definição geral dos princípios autorregulatórios, partindo das conceções de Bandura (1969, 1997) e Bruner (1960), realizando a ponte entre Psicologia da Música e Pedagogia Musical. Dado que a problemática em estudo está presente desde os primeiros estádios do desenvolvimento é necessário, primeiramente, abordar as conceções de aprendizagem musical para posteriormente explicitar a importância da acuidade auditiva. Por último, são apresentadas as motivações para a realização da presente investigação.

1.1. Ensino Profissional de Música no Sistema Educativo Português: Panorama dos ramos de ensino de música em Portugal

Tendo em conta a premissa estabelecida pelo Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de novembro, mais concretamente nos artigos 7º e 11º, a aprendizagem da música estabelece-se através do ensino genérico e do ensino artístico especializado, sendo que o primeiro está destinado à formação geral do indivíduo e o segundo destina-se a indivíduos com comprovadas aptidões artísticas.

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86, de 14 de outubro) é objetivo do ensino básico:

(...) assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes permita a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social (Secção II, Art.º 7º).

Partindo do pressuposto enunciado, podemos afirmar que a educação artística deveria ser uma prioridade no ensino, não devendo ser descartada em detrimento de outras áreas do saber. Contudo, apesar da obrigatoriedade da disciplina de *Educação Musical* nos currículos do ensino básico, a referida disciplina afigura-se como uma área que a sociedade não considera de relevo enquanto opção de carreira profissional. Assim sendo, questionamo-nos sobre o porquê de tal situação, uma vez que a música está presente na sociedade de diversas formas. A razão para tal situação parece estar na indefinição que se verifica a nível legislativo que, com avanços

e recuos ao longo dos anos, não permite afirmar e corroborar o papel de extrema importância da *Educação Musical* na formação das crianças e adolescentes. Consta-se que a existência de vários ramos de ensino (entre genérico e especializado) evidencia uma desarticulação entre si levando a que um ensino da música ainda não esteja acessível a todos.

É com o Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de julho, que, segundo Vieira (2009, p. 531), tem lugar a primeira tentativa de aproximar o «chamado *ensino vocacional* de música do ensino ministrado nas escolas ditas *genéricas*». Esta intenção proporcionou a consciencialização de que as escolas ditas *vocacionais* se destinavam para quem, de facto, tem aptidão, não sendo porém, este pressuposto devidamente explorado. A Portaria nº 294/84, de 17 de maio, veio definir o plano de estudos e o regime de frequência *articulado*. Posteriormente, o Despacho nº 76/SEAM/85, veio implementar o regime *supletivo*. Estes regimes, segundo Vieira (2009) surgiram como alternativa à frequência do regime *integrado*, pois, a carga horária equilibrada, permitiu a frequência de disciplinas musicais na escola vocacional, sem redução de carga horária na escola de ensino regular. Não se tendo operacionalizado uma verdadeira ação no sentido de um encaminhamento vocacional com os referidos regimes, assiste-se a um percurso irregular do ensino de música. É com o Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de novembro, que a necessidade de deteção de «aptidões específicas» (Vieira, 2009, p. 532) é reforçada.

Um grande passo no sentido geral de articulação dos ramos de ensino foi dado em 2006 por via do Despacho nº 12591/2006, de 16 de junho, com a criação das *Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC'S)*, que intentavam à inserção de um professor especialista. O objetivo de tais atividades poderia ser entendido como o potenciamento de competências e experiências de aprendizagem que levassem os alunos a mais cedo terem acesso ao ensino da música. No entanto, pelo facto de serem facultativas reduziram as expectativas de um advento definitivo da democratização do ensino. Acresce ainda o facto de, apesar de o referido Despacho contemplar que o professor deve possuir habilitações específicas para lecionar, a realidade evidencia o inverso. Neste sentido, o quadro global dos perfis dos professores da *AEC Ensino da Música* relatório da APEM referente ao ano letivo 2008/2009 indica, por exemplo, que «(...) 30% dos professores têm habilitação profissional e 25% têm formação musical insuficiente ou não têm qualquer tipo de formação musical (...)» (APEM, 2009, pp. 5-6)³.

Esta preocupação assenta no facto de, desde cedo, nas restantes áreas existir um ensino que permite que os alunos tenham a possibilidade de uma escolha consciente, ao passo

³ O relatório acrescenta que apesar da última percentagem ser preocupante, identifica-se uma melhoria na qualificação dos professores ao comparar-se com o ano letivo anterior.

que, na música, tal escolha só é possível por meio de um ensino especializado. Tal como indica Vieira (2006, p. 458):

(...) nenhuma criança que sonha ser escritora (ou que nunca pensou no assunto) é colocada pelos pais num “Conservatório de Literatura” ou numa “Academia de Matemática, com paralelismo pedagógico” aos seis ou sete anos de idade [...].

Na perspectiva de Gordon (2000, p. 66) «(...) as crianças têm uma fase de desenvolvimento da aptidão musical desde o nascimento até à idade dos nove anos e uma fase de estabilização da aptidão musical dos nove anos em diante (...)». Por conseguinte, o investimento na aprendizagem musical deve ser realizado na referida faixa etária.

Desta forma, o ensino da música no 1º ciclo do ensino básico necessita de uma visibilidade, de uma definição clara, de uma articulação efetiva com as escolas de ensino artístico especializado e de modelos de ensino que permitam a aprendizagem musical/instrumental a todas as crianças (A. R. Pacheco, 2013, p. 57).

Apesar de se reconhecer que o ensino deveria ser para todos e que deveria abarcar diferentes manifestações desde a improvisação, à composição e performance (corroborando a conceção de Swanwick), e embora o Ministério da Educação em 2001 tenha manifestado a preocupação com a *Literacia Musical* definindo um conjunto de experiências de aprendizagem, o Sistema Educativo Português ainda não considera esta área como de extrema pertinência aos olhos da população. Comprova-o o decreto Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, que apesar de pretender «criar uma cultura de rigor de excelência (Preâmbulo)», consagra a *Matemática* e a *Língua Portuguesa* como as áreas de excelência. Contudo, não obstante esta preocupação, assistimos a que cada vez mais os alunos queiram estudar música, em idades mais tenras, assumindo a intenção de ingressar no *ensino articulado*. Atualmente, o currículo do ensino vocacional da música é regulado pela Portaria nº 225/2012, de 30 julho, sendo que o regime de frequência articulado é um dos regimes que abarca mais alunos com o desígnio de proporcionar um currículo flexível que permita a diversidade de ofertas formativas de ensino artístico especializado (Portaria nº 691/2009, de 25 de junho). Nos últimos anos, o aumento exponencial do número de alunos no regime articulado levou a que a classe docente sentisse dificuldades na coordenação de alunos que não tinham qualquer intenção prévia de seguir uma carreira a nível instrumental, não dispondo, igualmente, de referências sobre a necessidade de um estudo constante. Contudo, por outro lado, alargou o espectro de alunos com os quais podemos cultivar

o gosto musical e a vocação. Proporcionou ainda o acesso ao estudo de instrumento a um maior número de interessados, embora ainda não esteja acessível a todos, como é sabido.

Anos antes, no final da década de 80, com o Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de janeiro, surgiu a possibilidade da criação das escolas Profissionais de Música. Nesse mesmo ano, foi então criada a *Escola Profissional Artística do Vale do Ave* (ARTAVE) por iniciativa do Dr. José Alexandre Reis, seu diretor pedagógico desde então. Segundo o Decreto-Lei nº 70/93, de 10 de março, que regulamenta as escolas profissionais, a iniciativa de criação das referidas escolas inscreve-se «numa política que defende como um dos vetores de modernização da educação portuguesa a multiplicação acelerada da oferta de formação profissional [...]» (Preâmbulo). No mesmo decreto é assumido o princípio fundamental desta modalidade que consiste em «facultar aos alunos uma sólida formação geral, científica e tecnológica, capaz de os preparar tanto para o ingresso na vida activa como para o prosseguimento de estudos» (Art.4º Ponto e).

A criação deste estabelecimento de ensino, a par com outras escolas Profissionais, é uma contribuição para o alargamento do ensino da música em Portugal a vários estratos sociais⁴, no caso concreto na região Vale do Ave, região essa caracterizada como sendo pobre economicamente, bem como a nível de hábitos culturais. Raimundo (2006) afirma que este modelo de ensino parece ter-se afirmado já como uma possibilidade de formação no ensino artístico de música. A frequência na escola, por meio de financiamentos europeus e parcerias com as suas entidades proprietárias (Companhia de Jesus, Fundação Cupertino de Miranda, Fundação Castro Alves, Câmara Municipal de Santo Tirso e Câmara Municipal de Vila Nova de Famalicão⁵) «permite a obtenção de sinergias na articulação entre instituições diversas» (Canário 2005, como citado em Vasconcelos, 2012, p. 171) com objetivo de construção de um bem comum – a educação artística dos alunos.

A integração da Escola na região, sendo um propósito das Escolas Profissionais, foi assumida na ARTAVE como tarefa prioritária. Consciente das carências culturais, que a nível musical se revelam importantes, quer em termos regionais quer nacionais, a Escola Profissional Artística do Vale do Ave planificou as actividades no sentido de as projectar para a comunidade, prioritariamente a nível regional e, dentro das suas possibilidades, para todas as regiões do país e mesmo estrangeiro.⁶

Os objetivos da ARTAVE e das restantes Escolas Profissionais passam por proporcionar aos alunos um ambiente de aprendizagem em que se concilia o acompanhamento individual,

⁴ Segundo (Trindade, 2010) as escolas profissionais, a par com a implementação do Método Suzuki, são umas das instituições responsáveis pela Democratização do ensino em Portugal.

⁵ Parcerias institucionais apontadas por Vasconcelos (2012) como um ponto forte de convergência de interesses mas que leva a «desterritorialização».

⁶ http://www.artave.pt/id/24/mod/base_content/cfile/apresentacao.html acedido em 4 de outubro de 2014.

com vista ao desenvolvimento das capacidades individuais de cada um, e a integração dos alunos em atividades de conjunto desde o início dos seus estudos⁷. Os estágios de orquestra integram a componente de *Formação em contexto de trabalho* prevista pelo Decreto-Lei n.º 4/98, de 8 de janeiro, (Cap. II Art.º 7.º, Ponto 4) cujas cargas horárias foram alargadas pelo Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, tendo a possibilidade de trabalhar com maestros de renome que preparam os alunos para o meio profissional de música enquanto instrumentistas.

Segundo o Ministério da Educação (2003 como citado em A. R. Pacheco, 2013, pp. 13-14):

(...) a ausência de uma política para o desenvolvimento da educação artística, especialmente no que se refere à articulação entre o ensino regular, o ensino especializado e o ensino profissional artísticos, tem colocado constrangimentos à construção de projectos educativos de escolas, capazes de assumir as respectivas especificidades e singularidades e de mobilizar a comunidade⁸.

A pertinência da presente exposição legislativa e histórica assenta no facto de, a ARTAVE, em conjunto com o CCM (Centro de Cultura Musical) – Conservatório Regional, com Paralelismo Pedagógico desde 1988 e Autonomia Pedagógica desde 1989, apesar de serem escolas de diferentes ramos de ensino de música (profissional e vocacional) trabalharem de uma forma conjunta⁹, tendo inclusive um projeto educativo com pontos comuns, bem como a mesma direção Pedagógica, tal como já foi referido. Esta colaboração passa pelo desenvolvimento de um projeto desde a iniciação que, por meio dos protocolos com as escolas primárias (parcerias municipais¹⁰), permite aos professores identificarem e encaminharem os alunos com maior aptidão para ensino articulado no CCM, após prestação de provas de acesso. Identifica-se aqui a perspetiva de Vieira (2009, p. 533) em que o ensino generalista de música ministrado nas escolas primárias com protocolo com o CCM assume-se como a «(...) base da pirâmide da seleção de alunos vocacionados (...)». No final do 2.º ciclo o processo repete-se, desta vez em conjunto com os professores de instrumento do CCM e da ARTAVE, no sentido de identificar e encaminhar os alunos que reúnem mais condições para prosseguirem estudos a nível do ensino profissional. Os restantes alunos prosseguem estudos no CCM em regime articulado ou supletivo. Apesar da crença comum por parte dos profissionais de que o crescimento do ensino

⁷ «Diz a tradição que o individual deve prevalecer sobre o colectivo e que a aprendizagem em grupo apenas se justifica após uma longa e cuidada preparação solitária. A ARTAVE, sem descorar a preparação individual, proporcionou aos seus alunos a prática da música como acto colectivo e social desde o início dos estudos» (http://artave.pt/id/32/mod/base_content/cfile/inovacao_pedagogica.html).

⁸ ME – Reforma do Ensino Secundário: Documento Orientador da Reforma do Ensino Artístico Especializado – Versão para discussão pública, 2003, p. 2.

⁹ Ambas as instituições desenvolvem a sua atividade nos mesmos recintos, nomeadamente no Colégio das Caldinhas, no Pólo de Vila Nova de Famalicão e ainda no Pólo da Fundação Castro Alves.

¹⁰ Em 1993 iniciou-se o projeto no INA (Instituto Nun'Alvres) e em 1996 protocolo com os Municípios para a iniciação no 1.º ciclo (http://ccm-inforartis.org/id/24/mod/base_content/cfile/apresentacao.html consultado em 1 de outubro de 2014).

articulado levou a uma queda no *nível* de aptidão e esforço dos alunos, não nos podemos esquecer que alargou o conjunto de escolhas profissionais por parte dos mesmos, e possibilitou ainda um leque de alunos mais alargado sob o qual os docentes podem identificar alunos com potencial. A gratuitidade do ensino concebe-o como não elitista. No mesmo sentido, a ideia de muitos terem acesso a esta área disciplinar só traz benefícios a algo maior – a formação geral e integral do indivíduo e da sociedade pela educação pelas artes.

A descrição da atividade pedagógica e cultural da ARTAVE é apresentada no ponto seguinte tendo por base a observação e ação realizadas enquanto estagiária e docente da referida instituição, explicitando por conseguinte o seu projeto educativo.

1.1.1. Projeto Educativo da Escola Profissional Artística do Vale do Ave (ARTAVE)

O *Estágio Profissional*, tal como já foi referido, decorreu na *Escola Profissional Artística do Vale do Ave* (ARTAVE) cujo propósito é a orientação dos percursos profissionais dos alunos mediante uma ampla formação humana, social e também formação específica¹¹.

A ARTAVE oferece aos seus alunos dois cursos criados pela Portaria n.º 714/90, de 21 de agosto, que cria os Cursos Básicos e os Cursos de Instrumentista de cordas e sopros resultando num total de seis turmas desde o 7.º ano de escolaridade ao 12.º. O Curso Básico (7.º, 8.º e 9.º) é equivalente ao Nível II profissional estando dividido por área Artística/Didática em Curso Básico de Instrumentista de Cordas (BIC) e Curso Básico de Instrumentista de Sopros (BIS). Os cursos de Instrumentista foram reestruturados pela Portaria n.º 220/07, de 1 de março, que criou o Curso de Instrumentista de Cordas e Tecla (ICT) e pela Portaria n.º 221/07, de 1 de março, que criou o Curso de Instrumentista de Sopros e Percussão (ISP). Os dois cursos de Instrumentista são equivalentes ao Nível IV.

Durante o período no qual decorreu o *Estágio Profissional* foi possível constatar que a ARTAVE dispõe de um conjunto de atividades variado em que audições de instrumento, audições de *Música de Câmara* (disciplina que os alunos têm a partir do Curso de Instrumentista), e concertos de orquestra são mais do que atividades suplementares sendo parte integrante do currículo dos alunos.

¹¹ <http://www.artave.pt/>

De salientar a ação conjunta da ARTAVE com o CCM que assenta nos pressupostos do projeto educativo de ambas as instituições em proporcionarem atividades conjuntas de desenvolvimento musical e social aos alunos e suas famílias. São exemplos os *Estágios Conjuntos* que se realizam no final de cada trimestre, ou seja, *Estágio de Natal, Páscoa e Verão*. Caracterizando os referidos estágios, os mesmos estão inseridos na disciplina de *Classe de Conjunto* no CCM e na disciplina de *Prática de Conjunto* na ARTAVE. Esta última instituição participa no estágio, nomeadamente com os alunos da *Orquestra Artavinhos* de 7º ano e 8º ano, com o reforço de alunos mais velhos da ARTAVE, nomeadamente nos naipes de percussão. Os alunos de 7º ano da ARTAVE são integrados na *Orquestra Sinfónica 7/8* (correspondente ao 3º e 4º graus) e os de 8º ano na orquestra de *Cordas e Sinfónica de 8/9* (4º e 5º graus), existindo ao todo quatro concertos com formações distintas, entre coros, *ensembles* de guitarras e orquestras.

Outra atividade conjunta é a preparação dos *Concertos Didáticos – A Orquestra e os seus instrumentos* que, são destinados ao alunos finalistas de 4º ano das escolas dos concelhos de Santo Tirso e Vila Nova de Famalicão em articulação com o CCM, bem como aos alunos finalistas de 6º ano com o objetivo de despertar o interesse musical, logo, incentivar ao ingresso quer na ARTAVE, quer no CCM. Nos mesmos *Concertos Didáticos* apresentam-se as *Orquestras Artavinhos de 7º e 8º anos*.

A existência do *Curso Internacional de Técnica e Aperfeiçoamento Instrumental*, proporciona aos seus alunos da escola, bem como a alunos externos, possibilita a troca de experiências entre alunos e docentes com instrumentistas/professores de renome, o que possibilita ainda o alargamento do leque de escolhas relativo ao prosseguimento de estudos dos alunos quer em Portugal, quer no estrangeiro. O curso tem lugar no final do primeiro semestre iniciando-se com um concerto de abertura no qual, alguns dos professores convidados, apresentam-se acompanhados pela Orquestra ARTAVE ou a solo. No ano letivo passado (2013/2014) o curso de Viola d'Arco foi orientado pelo Professor Ryszard Wóycicki, professor com o qual estudei na *Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo* (ESMAE-IPP). O referido curso é ainda uma oportunidade de motivar os alunos cuja prática do instrumento é recente ao estudo, como os alunos de 1º e 2º graus do CCM que, pelo facto de todo o complexo educativo estar envolvido na *masterclass*, tiveram oportunidade de assistir a algumas aulas dos colegas mais velhos da ARTAVE orientadas pelo professor convidado, potenciando, quem sabe, o prosseguimento de estudos na instituição.

Para fomentar o ingresso na escola, a ARTAVE, desde há três anos a esta parte, organiza dois *Cursos Abertos* por ano destinados a alunos que pretendam ingressar no 7º e no 10º ano. No que concerne aos alunos do CCM, os professores de instrumento encaminham os alunos que reúnam melhores condições para o efeito para o curso fazendo a ponte entre ambas as escolas, os alunos e suas famílias. É igualmente uma oportunidade de terem aulas de instrumento de forma individual uma vez que o CCM desde 1995 que implementa a metodologia de ensino instrumental em grupo¹² (Rocha, 2012; Mikus, 2012). Emerge da referida colaboração das duas instituições a conceção proposta por Vieira e Aguiar (2011, p. 467) de os ramos de ensino artístico do Sistema Educativo Português funcionarem «numa lógica de articulação integradora».

No sentido de dinamizar o meio cultural nos concelhos de Santo Tirso e Vila Nova de Famalicão, desenvolvem-se atividades como o *Festival Internacional de Guitarras de Santo Tirso*, e concertos como o realizado em outubro passado com a *Banda We Trust*, ou sessões de Música e Poesia promovidas pela Fundação Cupertino de Miranda. Atividades como as referidas suportam o arquétipo defendido por Bourdieu (1971) de que o investimento cultural fomenta o desenvolvimento social. Este investimento, por parte de toda a comunidade educativa em diversas atividades, indaga particularmente à estimulação de uma convivência com diversos mundos e realidades artísticas (Vasconcelos, 2012).

¹² «Ao longo destes anos, a ARTAVE tem desenvolvido, em cooperação com Universidades dos Estados Unidos, nomeadamente a ASU - Arizona State University, projectos de prática instrumental em grupo em ambiente de laboratório, os denominados Labs ou Piano Teaching Groups. A investigação tem-se revelado muito promissora tendo já sido aplicada ao ensino vocacional, no CCM - Centro de Cultura Musical, Conservatório Regional» (http://artave.pt/id/34/mod/base_content/cfile/integracao_e_cooperacao.html recuperado outubro, 9 de 2014); O ensino de instrumento em grupo está previsto na Portaria nº 691/2009, de 25 de junho.

1.2. Considerações referentes ao Processo de Ensino-Aprendizagem

Segundo (Rafael, 2010, p. 123), o conceito de aprendizagem, de um modo geral, é definido como «a modificação do comportamento, relativamente permanente e resultante da experiência». Albert Bandura, figura primordial na conceção do paradigma da aprendizagem social, destaca-se no campo da modificação de comportamento (1969) e no conceito de autoeficácia numa variedade de contextos (1997). Mas qual a importância deste para o presente estudo? Segundo Rafael (2010, p. 133), para Bandura:

(...) o comportamento humano pode ser explicado em termos de uma interação recíproca contínua entre determinantes de natureza cognitiva (fatores pessoais), determinantes de natureza comportamental e determinantes externos situacionais [resultando em um] funcionamento psicológico [que] assenta em três processos básicos: vicariantes, simbólicos e autorregulatórios (Bandura, 1997, 1986 como citado em Rafael, 2010, p.133).

Segundo os princípios autorregulatórios o indivíduo é aquele que «tem capacidade para se autodirigir nos seus comportamentos e ser o principal agente da sua própria mudança» (Rafael, 2010, p. 134) e correlaciona-se com a aprendizagem por observação na medida em que é necessária uma atenção que parte em grande escala da vontade do indivíduo. Neste sentido para que ocorra aprendizagem deve existir, atenção, retenção, produção e motivação. Assim sendo, a pretensão de modificar e consciencializar a forma como os alunos estudam, reconhecendo o papel da componente auditiva na sua *performance* (com base na imaginação auditiva e perceção da sua própria execução), é fulcral para que de facto os alunos progridam e otimizem a sua aprendizagem, pois as aulas não são suficientes.

No âmbito musical, a aprendizagem cognitiva foi algo que esteve em grande discussão desde os primeiros anos do século XX. Destaca-se Bruner que, no seu livro *The Processes of Education* (1960), «defendeu que a aprendizagem é um processo ativo, que deve ser estruturada e seguir uma organização em espiral, tendo em conta as três fases de aprendizagem da criança: inativa, icónica e simbólica [...] em que toda a aprendizagem deve ser realizada de modo a que o aluno possa fazer extrapolações, ou seja, ir para além da informação dada» (Ferreira, 2011, p. 6).

No campo da Psicologia da Música, mais concretamente no campo da interpretação musical, surgem dois modelos de aprendizagem. O primeiro, de Pask (1976) «(...) considera que o processo de aprendizagem está diretamente relacionado com a aprendizagem individual e estratégia individuais. O segundo, de Perry (1970) relaciona-se com o desenvolvimento

intelectual» (Hallam, 1995), sendo relevante para os alunos do contexto no qual o *Estágio Profissional* decorreu.

Fazendo a ponte para o papel real da prática (estudo individual), o arquétipo para o sucesso é a predisposição do indivíduo para aprender, monitorizar e avaliar o progresso de forma individual (McPherson & Hallam, 2012). Atualmente, advoga-se que, apesar de ser relevante, não é o número de horas de estudo que determina o sucesso mas sim um estudo muito organizado - prática deliberada, defendida por autores como Erickson, Krampe e Tesch-Romer (1993). Contudo, McPherson (2005) concluiu que, a sofisticação da aquisição de esquemas mentais, nos primeiros três anos de aprendizagem, são mais importantes, sendo necessário potenciar esta aquisição. McPherson e Hallam (2012) consideram que a aquisição de competências pode ser realizada por outros caminhos e que, «até à data, grande parte das investigações não consideraram a quantidade de tempo despendido [...] por meio da audição de música, da participação em atividades musicais por gosto e da participação em atividades de grupo em que a aquisição de competências ocorre em um contexto de aprendizagem informal¹³» (Kokotsaki & Hallam, 2007 como citados em McPherson & Hallam, 2012, p. 258). Potencia-se e destaca-se neste ponto a motivação intrínseca do indivíduo para a aprendizagem que muitas vezes o afasta das práticas formais por não encontrar significado e utilidade nas mesmas. Apesar do presente estudo não incidir especificamente na motivação, importa aludir que o professor de instrumento deve fomentar este aspeto, instigando por exemplo, à participação em outras atividades junto das suas comunidades (ex. grupos de jovens) como fator promocional da motivação dos alunos a estudarem sobretudo na adolescência, bem como o desenvolvimento de outras competências, como a criatividade associada ao fomento da acuidade auditiva, este último aspeto propósito primo da presente investigação.

Investigando, ainda, o fomento de uma prática diária regular destaca-se o papel do docente no fomento da mesma, incrementando a autorregulação das aprendizagens definida por Hallam (2001 como citado em Figueiredo, 2005, p. 13):

Auto-regulação da aprendizagem é a capacidade de planejar o próprio estudo e tornar-se participante ativo do próprio processo de aprendizado musical sendo de extrema relevância, pois, favorece o alcance de melhores níveis de performance instrumental (Santiago, 2006). Para o músico, a aquisição deste tipo de competência é tão importante como a aquisição de competências auditivas ou motoras e são determinantes para um bom desempenho (Hallam, 2001).

¹³ «To date, much of the research has failed to take account of the amount of time spent acquiring musical skills through listening to music, engaging in a playful musical activity, and participating in group activities where learning and consolidation of skills occurs in a informal learning context» (TA).

Contudo, tal como indica Zimmerman (1989), é importante incrementar a percepção das próprias dificuldades por parte dos alunos. No que concerne ao conceito de autorregulação académica importa ainda destacar que, de acordo com o autor citado, a mesma é composta por três fases cíclicas: a antecedente, fase de controlo de desempenho e fase de autorreflexão. A primeira é anterior ao processo de aprendizagem e envolve a planificação, análise da tarefa e a motivação; a segunda envolve a auto-observação e ocorre durante a aprendizagem e por fim a fase de reflexão que ocorre depois da performance permitindo ao aluno avaliar os resultados obtidos através das metas definidas. Realizando a ponte com a problemática em estudo, é necessário incentivar a que, no estudo individual de instrumento, os alunos vão para além da informação dada nas aulas tal como indica Bruner (1960).

Tal como indicam McPherson e Hallam (2012, p. 235) «ainda não existe um consenso abrangente sobre o que é o desenvolvimento musical», sendo que tornar-se um músico é um conceito mais ambíguo. «A competência musical depende de uma complexa rede de saberes inter-relacionados que utilizam a atenção, a cognição, a emoção, a intenção e a memória, isto é, a consciência, na sua totalidade» (Parra, Harper, & Coimbra, 2012, p. 184). Muitos investigadores consideram que o desenvolvimento musical está dividido entre atividades como cantar, representação gráfica da música, percepção da melodia e composição (Hargreaves, 1996, p. 145 como citado em McPherson & Hallam, 2012) ou «*skills, understandings and attitudes*» (McPherson, 2006 como citado McPherson & Hallam, 2012, p. 235).

Segundo Swanwick e Tillman (1986), o desenvolvimento musical processa-se em espiral. Esta teoria, de uma forma geral, define que da prática advém a construção da teoria. Lamont (2012) citando Runfola e Swanwick (2002) refere que o desenvolvimento musical incorpora três áreas – produção, performance e percepção. Ainda a mesma autora, considera que deve desenvolver-se a compreensão musical tendo em conta os diversos elementos musicais (altura dos sons, tonalidade, ritmo, forma, estrutura e estilo), bem como diversas atividades musicais (cantar, aprendizagem instrumental, compor e improvisar). Este desenvolvimento, assente no modelo de Bronfenbrenner sobre o ambiente ecológico da criança, assume-se como uma aproximação ao ambiente da criança que permite estabelecer um caminho formal/informal e prático para o ensino de música (Lamont, 2012) pelo facto de serem considerados diversos estilos de música, bem como uma componente criativa desde a composição à improvisação (Ferreira & Vieira, 2013).

Na mesma linha de pensamento, encontramos Gordon, pedagogo e investigador que afirma como grande pressuposto teórico que o corpo deve sentir antes que o cérebro possa compreender Gordon (2008). Este aspeto considera que a experiência musical deve ser mais do que uma imitação de padrões e leitura de partituras pela qual os alunos não compreendem o que estão a tocar não podendo, por conseguinte, apresentar dificuldades em detetar os próprios erros. De uma forma geral, o referido autor advoga que o recurso à *audiação* permite reter a informação para mais tarde ser recordada (Ramos, 2012).

No que concerne à leitura, um dos primeiros pedagogos a advogar que antes da introdução da notação deve-se partir da experiência auditiva, do movimento corporal e do canto para que ocorra uma compreensão intrínseca da linguagem musical é Pestalozzi (1746-1827) que considera, nos seus trabalhos, que os «conceitos deveriam ser ensinados através da experiência direta e antes da introdução de nomes ou símbolos» (Ferreira, 2011, p.12); McPherson e Gabrielson (2002), sobre este aspeto advogam a existência de um modelo integrado no qual a aprendizagem sem símbolos mais centrada nos aspetos motores precede a introdução de símbolos, sendo que irá desenvolver a leitura mais tarde. Dalcroze, «enquanto professor de harmonia no Conservatório de Genebra, [...] constatou que os seus alunos, apesar de dominarem a teoria musical, tinham sérias dificuldades rítmicas, expressivas e de audição interna do que estava escrito na partitura, isto é, [na] *audição interior*» (Ferreira, 2011, p. 29).

Estas constatações dos diversos autores são elucidativas daquilo que é a realidade do ensino em que muitas vezes assistimos a audições nas quais os alunos não demonstram uma apropriação do que interpretam. Assim sendo, esta problemática se, por um lado, correlaciona com as práticas da sala de aula, por outro, também se relaciona com o estudo individual dos alunos; daí a investigação se ter desenrolado em dois enfoques. No que respeita à *Acuidade Auditiva* este ponto será explanado no Capítulo 2 e o tópico referente ao *Estudo Individual* será aprofundado no Subcapítulo 2.2.

Insistindo em aspetos gerais do processo do ensino de música, importa destacar que os problemas de leituras erradas de obras resultam da desarticulação com a disciplina de *Formação Musical/Perceção auditiva*, pois os alunos parecem não saber transpor os conhecimentos para o contexto da prática. Se, em *Formação Musical* estão habituados a realizar leituras à primeira vista, no instrumento, não raras vezes, a conexão visão/som falha (Otutumi & Goldemberg, 2012). Claro que no processo de atenção exigida durante a execução, muitas condicionantes como as características sensoriais e do processamento da informação do

observador (aluno) interferem no processo de aprendizagem ao observar também o modelo (professor).

Com a presente reflexão, pretende-se estabelecer que, no contexto de uma aula individual de instrumento, deve-se incentivar o desenvolvimento de aulas mais ativas nas quais os alunos compreendam a obra no seu todo, para depois a poderem aprofundar no seu estudo individual e a nível técnico. Este desenvolvimento de aulas mais ativas é realizado em detrimento de uma aula em que o professor se limite a dar as respostas ao aluno sobre o que deve ou não fazer para resolver determinado problema. Pretende-se que os alunos pensem verdadeiramente na música antes e durante a execução musical (Best, 1992 como citado em Karpinsky, 2000; Parra, *et al.*, 2012). Em suma, «transcendendo a mera descodificação dos símbolos da notação, o aluno com uma formação funcional é capaz de reconhecer auditivamente os traços melódicos, harmónicos e rítmicos da música o ato espontâneo da leitura» (Parra, *et al.*, 2012, p. 185).

1.3. Motivações para o estudo: a problemática dos instrumentos de corda

Desenvolvendo a minha atividade docente nos dois estabelecimentos de ensino mencionados anteriormente e tendo sido aluna da ARTAVE, constatei que o desenvolvimento auditivo nos instrumentistas de corda e em geral nos estudantes de música é insuficiente, uma vez que, não raras vezes, os alunos parecem não se aperceber do que realmente estão a tocar, não compreendendo assim o discurso presente numa partitura. As práticas de ensino e de estudo revelam uma desarticulação com a formação musical e um completo despreendimento pela compreensão das obras no seu todo (Caspurro 2006, 2007; Parra, *et al.*, 2012). Assiste-se concomitantemente a aulas em que a repetição de trechos musicais e exercícios técnicos parecem ser os únicos recursos da paleta de estratégias dos docentes. Assim sendo, e tendo constatado que os alunos na ARTAVE evidenciavam problemas de acuidade auditiva a nível da perceção da pulsação, afinação, diferenças tímbricas, diferenças dinâmicas, pouca audição de obras musicais e pouco espírito reflexivo sobre a sua performance (nomeadamente em audições), surge a necessidade de operar o problema no âmbito do estudo individual, nomeadamente a transferência do contexto de sala de aula para o estudo de instrumento dos alunos. Contudo, destaca-se a dinâmica da sala de aula como fundamental neste aspeto e o professor como elemento dinamizador deste aspeto no sentido de desenvolvimento de um estilo pessoal e uma reflexão que possa interessar a futuros docentes (Perrenoud, 2000; Hallam, 1997; Jorgensen, 2004; Harris, 2006).

Remetendo para o domínio específico dos instrumentos de corda friccionada, destaca-se que os mesmos são instrumentos de afinação semi-fixa (Henrique, 2006), o que coloca problemas de ordem específica aos seus estudiosos que se correlacionam com a problemática em estudo – *o fomento da acuidade auditiva*. Os problemas referidos assentam sobretudo na sensação de afinação, no timbre relacionado quer com a técnica de mão esquerda, quer com a técnica de mão direita. É portanto necessário fomentar nos alunos a audição da própria performance enquanto tocam, bem como a imaginação do que têm de tocar (antecipação mental). De acordo com Bergonzi (1997)¹⁴, a perceção da afinação num instrumento de cordas depende essencialmente da habilidade dos instrumentistas/alunos para percecionarem os sons, sendo que deve ser necessariamente desenvolvida nos primeiros anos da aprendizagem.

¹⁴ De acordo com a autora a temática foi estudada pelos seguintes autores Matesky & Rusch (1963), Behrend (1984) e Hockett (1985).

Ainda no que concerne à competência enunciada, o desenvolvimento da sensação da afinação, a par das competências mais específicas como a postura do corpo, arco ou mão esquerda, é a base para um bom desenvolvimento musical e está patente desde as primeiras fases da aprendizagem. Segundo Ulloa (2008, p. 55) «afinar é ajustar os sons em um determinado número de oscilações¹⁵». Em geral, este autor indica que a altura dos sons depende da sua velocidade de propagação e características como altura e intensidade organizada em dinâmicas e diferenças tímbricas. No caso dos instrumentos de cordas a percepção do som vai depender dos movimentos físicos que contornem o «buraco sonoro» que origina fenómenos acústicos como o *Movimento de Helmholtz* (Henrique, 2007; Hallam & Guettler, 2002). Na performance musical, o *standard* de uma afinação precisa implica a necessidade de se julgar com facilidade os pequenos desvios de uma determinada nota (Stainsby & Cross, 2012). Segundo Schleuter (1997), citado em Makos (2011), o referido desenvolvimento da afinação é fomentado mediante a *audiação*. Assim sendo, por meio da *audiação* permite-se antecipar o que os dedos têm de tocar, prevendo o erro. A simples percepção da nota de referência *lá* (440 Hz¹⁶) é essencial para que o aluno consiga afinar o seu próprio instrumento. A afinação emerge como o pilar de suporte do início da aprendizagem de um instrumento de cordas relacionando-se com competências de ordem específica, como mudanças de posição ou realização de acordes. Na realização de acordes surge a necessidade de, os alunos ou os intérpretes perceberem a relação hierárquica das notas (Galamian, 1962). Na música Ocidental, as notas estruturais de uma melodia, se suprimidas destituem o significado da mesma melodia, pois «tal como um discurso oral, a música é uma estrutura orientada num determinado tempo com princípio e fim» (Bigand & Poulin-Charronnat, 2012, p. 60)¹⁷. Este pressuposto relaciona-se com a hierarquia da harmonia, do conhecimento, audição e execução de uma obra. Este aspeto motivou igualmente o desenvolvimento do projeto tendo sido também, alvo de atenção na execução e planificação das aulas.

A percepção da qualidade do som é igualmente um problema estrutural desde as fases mais primárias, tal como o indicam pedagogos como Kendall (1963), Suzuki (1983), Rolland (1974, 1986) e Deverich (2006), sendo que as diferenças tímbricas devem ser fomentadas auditivamente por meio da exemplificação. Sobre este aspeto importa destacar que este pode

¹⁵ Stainsby e Cross (2012) num artigo intitulado *The perception of pitch* abordam o fenómeno da percepção do altura dos sons do ponto de vista psicológico e físico fazendo a distinção entre os sons musicais (definição das escalas) e da linguagem verbal que tem mais oscilações.

¹⁶ «Trata-se de uma convenção adotada, em 1939 – e ratificada em 1953 –, pela Organização Internacional de Estandarização (ISO)» (Ulloa, 2008, p. 54).

¹⁷ Like linguistic discourses, music is a time-oriented structure that progresses from a beginning to an end» (Bigand & Poulin-Charronnat, 2012, p. 60) (TA).

ser melhorado com a audição de obras musicais diversas para tornar os estudantes ouvintes mais críticos. Podem ainda estabelecer contacto com os melhores intérpretes e reconhecer diferentes interpretações dentro da mesma obra (Kendall, 1963). A perceção do timbre contribui ainda para a expressão inerente da forma musical (McAdams & Giordano, 2012).

Outro problema prende-se com a perceção da pulsação, que em fases mais avançadas é distorcida por problemas técnicos, como a distribuição de arco e frases longas. Estes problemas específicos surgem por norma quando os alunos estão simultaneamente a ler e a tocar, não se apercebendo desses mesmos erros. Assim sendo, não há um domínio compreensivo da linguagem (Karpinsky, 2000; Walker, 2010; Makos, 2011).

Karpinsky (2000) explana a importância do domínio auditivo dividindo o seu livro em duas partes: *Listening Skills* e *Reading and Performing Skills* que difere da divisão tradicional de «treino auditivo» e «entoação à primeira vista». Correlaciona portanto a leitura com a audição interior também explanada por outros autores como Pratt (2005), Gordon, (2000, 2008), Caspurro (2006, 2007), Panaro (2010).

A intenção de relação com o estudo individual prende-se com o facto de os alunos da ARTAVE, disporem de blocos marcados para estudarem. No curso Básico os alunos de cada turma dispõem de uma aula de *Trabalho Individual* (TI) em contexto de laboratório com a supervisão de um professor que tem acesso a todas as salas dos alunos por sistema de videoconferência. No Curso de Instrumentista, os alunos deixam de ter a supervisão do professor passando a designar-se *Estudo de instrumento* (EI) dispondo de tempos marcados no horário (uma média de dois tempos diários). O que se passa é que grosso modo, os alunos na transição parecem não reunir competências para estudarem sozinhos passando muito tempo à volta do mesmo reportório durante as aulas (dados do momento de observação não participante). Não se tratando de avaliar a pertinência da existência dos referidos blocos, trata-se de perceber no contexto de sala de aula como organizar (planificar) as aulas de modo a que as mesmas não sejam tão monótonas e que os alunos percebam a pertinência de cada atividade/exercício para depois implementá-la(o) no seu estudo diário. A articulação de trabalho técnico de escalas não deveria estar articulado com as obras a serem estudadas, ao revês de se preparar uma determinada escala descontextualizada das obras? Não deveriam os alunos serem capazes de cantar o que tocam ou de perceber a organização da obra? Fazendo a ponte com o *Estudo de Instrumento*, como é que os alunos organizam o seu estudo?

Partindo das questões enunciadas foi ao longo do *Estágio Profissional*, e continua a ser, minha pretensão fomentar a melhoria do desempenho dos alunos com uma forte componente técnica formal mas também musical pois «o trabalho de um *performer* de construir uma versão sonora da obra é carregado de subjetividade que advém da interpretação da partitura» (J. Alves, 2009, p. 9).

Assim, o projeto desenvolveu-se na disciplina de instrumento – Viola d’Arco mediante os seguintes objetivos:

- i. Fomentar a acuidade auditiva dos alunos;
- ii. Promover um estudo individual mais produtivo com vista à otimização da performance;
- iii. Verificar se os alunos aplicam as técnicas implementadas no contexto de sala de aula no seu estudo individual;
- iv. Promover aulas de instrumento mais dinâmicas em que os alunos desempenhem um papel ativo.

Mais especificamente, é objetivo promover uma imaginação auditiva do que o aluno tem de tocar – audiação e uma audição crítica da sua performance. No que concerne à acuidade auditiva é ainda objetivo desenvolver a mesma no sentido de prevenir erros por exemplo numa leitura à primeira-vista e otimizar a memorização das obras.

Apesar de no projeto de intervenção aprovado, a componente de grupo não estava contemplada na aplicação do projeto, algumas atividades foram igualmente implementadas na disciplina de *Naípe de Violas da Orquestra ARTAVE*, motivada pelas leituras realizadas e pela importância da temática para o grupo, pois evidenciou os mesmos problemas da mesma ordem. Nas aulas de *Naípe* intentou-se, igualmente, a que as mesmas fossem mais dinâmicas, mais organizadas em vez de serem somente para ver do início ao fim passagens de orquestra. Foi portanto, intenção que os alunos ao tocarem em grupo se ouvissem, percebessem diferentes articulações e soubessem o que outros naipes tocam, pois «o fomento da audição musical deve ser considerado parte central no desenvolvimento musical¹⁸» Karpinsky (2000, p. 6).

Por fim, destaco a minha vontade pessoal em perceber quais as estratégias/competências que se afiguram primordiais ao desenvolvimento musical. Deste modo, é propósito tentar desenvolver um papel mais ativo dos alunos na sala de aula, bem como do professor envolvendo-o em diferentes contextos (grupo e individual) na exemplificação

¹⁸ «And training in music listening should be considered a central part of musical development. As Gromko (1993) concluded, “Perception of musical sound should be a primary propose of music teaching” (p.46)» (Karpinsky, 2000, p. 6).

(Green, 2002). No sentido de inculcar nos alunos que a acuidade auditiva é essencial para o desenvolvimento da excelência musical, a exploração da interligação das aulas práticas de *Instrumento* com a *Formação Musical*, foi uma prioridade uma vez que, ao trabalhar com alunos mais novos e, potenciais alunos da ARTAVE, devo tomar consciência da definição de uma linha pedagógica e metodológica que não limite nenhum aluno com meras abordagens superficiais, bem como de constantes repetições e processos de imitação com aulas baseadas no *feedback* oral.

Capítulo 2. Acuidade Auditiva: da Percepção Auditiva à Performance

Neste capítulo a problemática em estudo é explanada mediante a concepção da definição do que se considera ser uma audição musical abarcando o domínio do ensino, performance e de audição crítica no sentido de desenvolver a perícia musical. Estando a audição relacionada com a leitura, nomeadamente em competências de leitura à primeira vista e também memorização, é exposta a relação com as referidas competências no estudo de instrumento/performance.

Os maus músicos não podem ouvir o que tocam, os mediocres poderiam ouvir, mas não escutam, os músicos medianos ouvem o que 'tocaram', apenas os bons músicos ouvem o que 'irão' tocar (Willems, 1970, p. 97 como citado em Caspurro, 2007, 6).

A audição musical assume-se como um fenómeno de importância capital no que concerne ao estudo de música, nas suas diversas vertentes, tal como indicam autores como Bamberger (1991), Karpinsky (2000), Covington (2005), Caspurro (2006, 2007), Pratt (2005) e Pararo (2010). Os autores enunciados, de uma forma geral, partindo das concepções construtivistas de pedagogos como Dalcroze, Willems ou Gordon, destacam a ideia de que um fomento da acuidade auditiva permite que os alunos se tornem ouvintes mais críticos de outras e das suas próprias performances. Para Green (2002) existem três formas de ouvir: 1) audição intencional, 2) audição atenta e 3) audição passiva¹⁹ sendo que para o primeiro caso é quando ouvimos e conseguimos reproduzir, o segundo caso traduz-se em ouvir mas sem intenção de aprender ou reproduzir e, no terceiro trata-se de ouvir de uma passiva.

A aquisição de competências auditivas é um requisito que permite desenvolver a precisão rítmica, sentido de pulsação, boa afinação, a facilidade em saber como uma determinada obra irá soar sem ser necessário executá-la e, permite, ainda, desenvolver capacidades de improvisação.

Segundo Karpinsky (2000), muitos são os estudos e currículos que advogam o início da aprendizagem musical por elementos musicais como escalas e intervalos. Contudo, para o referido autor, é primeiramente necessário que sejam estabelecidos e definidos conceitos

¹⁹ (TA)

básicos da música como o timbre²⁰, tessitura e tempo/métrica. Sobre este último aspeto Jones (2012) afirma que ao darmos uma melodia desconhida a um determinado ouvinte, o mesmo deve ser capaz de perciorar a métrica por meio do tempo forte. Os bons músicos devem ser capazes de identificar estes aspetos auditivamente.

Panaro (2010, p. 360), na mesma perspetiva, pretende «elaborar metodologias de desenvolvimento da perceção musical, em nível de graduação, que possibilitem [o] uso como ferramenta no aperfeiçoamento das práticas musicais dos estudantes de música, tais como a performance, criação e audição musicais». O autor referido, através da revisão de autores como Bernardes (2000), Bhering (2003), Ototumi (2008) e Barbosa (2009), no âmbito da disciplina de *Perceção Auditiva*, confirma que a perceção é essencial para um músico nas diversas modalidades. Segundo Barbosa (2009, p. 361 como citado em Pratt, 2010), «uma das qualidades que mais diferencia o ouvido de um músico profissional de um músico amador é a possibilidade de acionar uma imaginação auditiva, a fim de elaborar uma ideia musical e realizá-la através de técnicas instrumentais ou vocais».

Explanada a importância da audição musical na prática musical importa destacar a diferença entre «treino auditivo» e «perceção». De acordo com Panaro (2010), o «treino auditivo²¹» enquanto disciplina, na maioria dos programas, define-se como uma disciplina em que os aspetos musicais como ritmo ou melodia são trabalhados separadamente o que confere um papel redutor ao exercício bem como, no caso do ditado melódico, um papel descontextualizado da obra musical. Por conseguinte, o valor artístico das melodias apresentadas é desvirtuado pelo facto de serem melodias criadas propositadamente para a realização do exercício. Para Barbosa (2009) é um engano confundir treino auditivo com perceção auditiva. O mesmo é corroborado por Bernardes (2000) e por Bhering (2003). Para as três autoras, o treino auditivo realizado na disciplina de *Perceção Musical* fragmenta o discurso musical, e não permite compreender a música na sua «inteiridade» (Panaro, 2010, p. 366).

As autoras destacam como pontos negativos o facto de na maioria das vezes os ditados usados nas aulas, por não se tratarem de obras concretas, não permitem, consequentemente, compreender «as articulações das partes e o todo musical» (Bernardes, 2000 como citado em Panaro, 2010, p. 366). Os autores enunciados concordam, portanto, com o facto de ocorrer uma desarticulação entre a teoria e a prática, aspeto corroborado por Portela (2011). Esta autora

²⁰ O timbre desempenha ainda um papel de relevância na construção da tensão musical «contribuindo para um particular sentido de movimento entre tensão e relaxamento» (McAdams & Giordano, 2012, p. 77).

²¹ Adaptado do original «treinamento auditivo».

(2011), para tentar aproximar os alunos da prática real, sem descorar os aspetos ditos tradicionais como leitura e solfejo, desenvolveu um estudo de caso em que são aplicadas à disciplina de *Formação Musical* peças de vários estilos e não composições isoladas.

Segundo Pratt (2005, p. 1), «a perceção auditiva é, indubitavelmente indispensável à atividade musical, criando através da composição musical, recriando na performance e respondendo como um ouvinte crítico». O autor referido (2005, p. 8), no seu livro *aural awareness - principles and practice*, refere que enquanto violinista os exercícios auditivos devem ser transferidos para o contexto real da atividade musical proporcionando muitas vantagens no estudo de um instrumento.

Na realidade, para autores como Pratt (2005) para fazer parte ativa na música é necessário primeiramente percebê-la para que, conseqüentemente, o músico reinterprete as obras durante a performance e se torne um ouvinte crítico identificando diferenças tímbricas ou até mesmo notas erradas. No âmbito da *Formação Musical*, ao realizar-se um ditado está-se a transferir o que a «imaginação» nos diz, um pouco como o conceito de *audiação* de Gordon (2000). Deve então o músico, profissional e estudante, desenvolver as suas capacidades em três dimensões: a composição, a performance e a audição. Ferreira (2011) numa tese de mestrado referente à *Criatividade na aprendizagem de formação musical* aborda igualmente a problemática da audição referindo que é de extrema relevância o pensar no som antes de tocar. Este autor revela, como pontos fortes, a composição e a improvisação como veículos que potenciam o desenvolvimento de uma escuta atenta com base na psicologia do desenvolvimento fundamentando-se nas conceções de Swanwick (1979, 1994).

Otutumi observa que a audição é o principal veículo utilizado para interagir e entender o ambiente sonoro. Daí a percepção musical estar diretamente relacionada com o ouvido, ocupando um lugar central na perspectiva do ouvinte ou na do músico interprete e/ou compositor (Otutumi, 2008 como citado em Panaro, 2010, p. 361).

Para Kuhn (2003 como citado em Portela, 2011, p. 5) a audição consciente advém «da relação entre as quatro componentes da ciência musical: o domínio da escrita musical, os conhecimentos teóricos e composicionais, a influência do conhecimento do repertório e a prática musical» tentando com as suas sugestões desfazer a «dicotomia existente em sala de aula e o fazer musical dos alunos» (Panaro, 2010, p. 369).

Um dos problemas frequentes no estudo de um instrumento de cordas prende-se com o facto de os alunos, numa aula de instrumento tradicional e no estudo do instrumento, não

conseguirem, por exemplo, imaginar a nota para a qual têm de realizar a mudança de posição (as chamadas notas de passagem). Se é a prática que gera a teoria, segundo Junne Tilleman (Jorgensen, 2005 como citado em Ramos, 2012, p. 6) não deveria haver motivo para os alunos sentirem e evidenciarem problemas em perceber o que estão a tocar.

Para Pratt (2005), enquanto violinista, esta ideia permitirá que, em muitas horas de estudo, se consiga extrair um problema de uma forma mais eficaz levando a que a performance atinga um nível mais elevado. Também Hallam (2002) corrobora com esta ideia, embora evidencie a importância destes aspetos para a motivação.

Sisley (2008 como citado em Portela, 2011, p. 6), na mesma linha de pensamento, afirma que «ouvimos com as orelhas e ouvimos com as nossas mentes²²», mais concretamente, no nosso ouvido interno²³. O autor referido acrescenta ainda que quem ouve e pensa de forma igual e consegue perceber o que ouve, pode compreender o que vê (idem). Esta conceção, defendida pelo autor enunciado, permite-nos refletir sobre como podemos pedir a um aluno que simplesmente faça o que está escrito. Durante a leitura os alunos devem interiorizar o que estão a ler na partitura para posteriormente conseguirem reproduzir no instrumento, estando com a tal atenção auditiva de que Pratt (2005) trata.

No estudo de Portela (2011, pp. 6-7) autores como Covington (2005) têm investigado a forma como a perceção auditiva pode desenvolver capacidades interpretativas e composicionais nos alunos que comprovam a importância da «interiorização e compreensão do som para o desenvolvimento musical dos alunos». Covington (2005) destaca igualmente o conceito de *Imagem Mental (Auditory Imagery)* para a otimização dos referidos aspetos, sendo que também fomenta a área motora do cérebro. A autora acrescenta que a referida capacidade de ouvir internamente depende «da nossa memória, da nossa experiência auditiva, do estudo e performance e do nosso esquema mental de representações» (Covington, 2005 como citado em Portela, 2011, p. 7). Bhering (2003), Barbosa (2009) e Panaro (2010) apontam ainda a imaginação auditiva como essencial na performance instrumental.

Segundo a espiral de Swanwick e Tillmann (1986 como citados em Gonçalves, 2010) sobre a perceção musical, na faixa etária dos 10 aos 15 anos, os alunos deveriam ser capazes de perceber a música ao nível da forma ou da agógica e não somente os padrões melódico-rítmicos. Autores como Karpinsky (2000) e Paney (2007, como citado em Portela, 2011) debruçam-se sobre a importância da perceção auditiva no momento de realização de um ditado

²² «We ear with our ears and listen with our minds» (Sisley, 2008, p. 2 como citado em Portela, 2011, p. 6) (TA).

²³ Para uma compreensão mais alargada do fenómeno em termos psicofisiológicos ver Stainsby e Cross (2012).

rítmico e mesmo da importância de realizá-lo com diferentes timbres para além do piano, para fomentar a acuidade musical pretendida. Esta pretensão pode ajudar, por exemplo, a encontrar problemas num ensaio de grupo de forma analítica e com um pensamento e ação avaliativa (Hansen, 2005 como citado em Portela, 2011; P. Alves, 2004; Simão, 2005).

Panaro (2010, pp. 8-9) defende igualmente que a conceção de uma boa audição musical é aquela que compreende a «[...] capacidade de analisar, sintetizar e reconhecer na música características estilísticas [...]» e poderá ser desenvolvida sobretudo na disciplina de *Perceção Musical*.

Por outro lado, Green (2010) aborda o conceito de audição mediante uma estratégia baseada nas ditas práticas informais dos músicos populares de tirar músicas de ouvido, no caso concreto através de gravações de peças do repertório clássico, em alunos da faixa etária entre os 10 e os 17. A referida autora destaca como conclusões que esta estratégia deixa os alunos mais livres, sobretudo em questões estilísticas, especialmente na realização de dinâmicas e fraseado (Baker & Green, 2013). Podemos associar, neste sentido, a perspetiva de Schafer (1992) e Paynter (1992) que incitam uma audição ativa, com base nas direções de Swanwick, que assentam em «refazer a música dentro de nós mesmos» (Mateiro, 2010, p. 9) acima de tudo, numa perspetiva criativa de criação associada à execução.

É desta forma expectável que estas conceções sejam aplicadas no contexto de aula prática de instrumento, pois a leitura interior do excerto a ser trabalhado fomenta também a memória musical. Neste sentido, esta deve ser trabalhada de forma integral a partir do conceito de *audição* não separando o ritmo das notas, pois ambos os elementos fazem parte de um todo que influencia sobretudo na memória a curto prazo. Como sugestões metodológicas Bhering (2003) sugere a inclusão de músicas populares nos programas pois, por ser uma música próxima da realidade do aluno permite-lhe uma melhor compreensão harmónica²⁴; Bernardes (2000) sugere que se tente descortinar fenómenos como perceção de timbres, diferentes articulações e variações de dinâmica através de uma análise auditiva (por meio da «audiopartitura²⁵») registando enquanto se ouve, criando a partir do que ouve e por último tocando o que se compôs; Barbosa (2009) advoga que se deve partir de uma audição das obras por completo e identificar frases, células ou motivos em vez de intervalos e notas e se deve ainda contextualizar o compositor na época e estilo.

²⁴ Relação harmónica relacionada com a questão tímbrica (McAdams & Giordano, 2012).

²⁵ Bernardes propõe, por meio do conceito de audiopartitura que se registre graficamente as perceções micro e macros formais observadas durante a análise auditiva por meio de grafismo que pode ou não utilizar a notação tradicional.

Kuhn (2003 como citado em Portela, 2011) tem refletido sobre a relação da percepção auditiva com a análise musical e concomitantemente na utilização de vários timbres em ditados musicais. Estes aspetos, no entanto, parecem não estar articulados com o que se faz na disciplina de instrumento embora, alguns professores o tentem estimular.

No âmbito da percepção auditiva, em Portugal, surgem-nos trabalhos como o desenvolvido por Portela (2011), que, com o intuito de fomentar audição musical mais consciente, realizou um estudo de caso com um grupo experimental e um grupo de controlo no qual é estudado a importância do treino auditivo no contexto de aulas de *Formação Musical* no Centro de Cultura Musical (CCM). Segundo Kolosick (1990, p. 8 como citado em Portela, 2011, p. 4) «a ênfase no treino auditivo deve ser equivalente ao da teoria, entoação à primeira-vista (...), de uma forma suficientemente intensa que assegure resultados duradouros»²⁶. As estratégias de intervenção implementadas por Portela (2011) foram:

1. Audição de obras instrumentais gravadas e audição de obras musicais tocadas a piano;
2. Análise auditiva de temas, motivos, instrumentação e forma;
3. Compreensão da métrica;
4. Reprodução oral do motivo;
5. Escrita da frase rítmica ou deteção de erros.

Estas estratégias foram desenvolvidas abrangendo uma grande variedade de estilos musicais que compreende o repertório *Pop* dos anos sessenta e repertório erudito desde o Barroco ao Romântico.

2.1. Audição no desenvolvimento de outras competências

No que concerne à relação da audição com a notação musical destaca-se que, tal como foi explanado por autores como Karpinsky (2000), Pratt (2005), Panaro (2010), a compreensão do que está escrito pode ser otimizada por meio da audição interna. Sobre este aspeto, Gordon (2000) defende que a leitura de notas não deve ser dissociada da altura dos sons, pois só desta forma se atribuirá significado musical. Se este pressuposto estiver patente na metodologia dos

²⁶ «The emphasis on ear training should be at least equal to that on theory, sight-singing, (...), and be of sufficient intensity to ensure lasting results» (Kolosick, 1990, p.8 como citado em Portela, 2011, p. 4) (T.A.).

professores os alunos irão ser capazes de *audiar* os sons e lê-los com compreensão (Gordon, 2000; Aleixo, 2010).

Assim sendo, primeiramente é necessário que os músicos sejam capazes de reproduzir mentalmente música por meio da *audiação*, ou seja, sem a presença física do som (Gordon, 2000, 2008; Walker, 2010; Karpinsky, 2000; Caspurro, 2006, 2007). A *audiação notacional* é apontada por Gordon (2000) como a capacidade de os alunos pensarem em sons quando estão a ler, imaginando como soaria aquele trecho musical nas diversas vertentes. Assim, para o autor, «na sua maioria, os problemas técnicos e de memória, inclusivamente os relacionados com sonoridades, podem ser corrigidos sem o auxílio do instrumento, através da *audiação*, já que o fundamental é que primeiro se saiba ouvir o som que se quer produzir» (Gordon, 2000, p. 25), trabalhando problemas de ordem técnica sem o auxílio de instrumento.

Karpinsky (2007, como citado em Walker, 2010, p. 6) examinou procedimentos de estudantes para audiarem corretamente e executarem posteriormente, com base nas capacidades auditivas, tendo concluído que a diferença de tonalidade interferia com o resultado final.

Outros autores, como Allen Trubitt e Robert Hines, partilham a mesma conceção acrescentando que este arquétipo desenvolve de igual forma a leitura à primeira-vista (Covington, 2005). Esta assunção é também partilhada por Caspurro (2006, p. 40), sendo que a mesma afirma que «efetivamente [...] o desenvolvimento dos processos de leitura e escrita musical estão dependentes da maneira como os sujeitos compreendem percetivamente». Desta forma, confirma-se que uma boa execução corresponde à transposição dos esquemas mentais em som em que, «a técnica é o elo entre o pensamento e o ato» (Willems como citado em Caspurro 2006, 40).

No que concerne à relação da problemática com a leitura à primeira-vista Otutumi e Goldemberg (2012, p. 307) consideram que a familiarização entre nota escrita e movimento da mão ao instrumento assim como ter a «música na cabeça» são essenciais para o desenvolvimento desta competência²⁷. A referida ação deve ser completada com muita apreciação musical o que proporciona modelos estilísticos (idem).

²⁷ De uma forma mais detalhada Gerle (1983 como citado em Otutumi & Goldemberg 2012, p. 307) fornece indicações específicas de que *antes da performance* deve-se ver quem é o compositor, ver a indicação de tempo, tonalidade, compasso, marcas de dinâmica, passagens rítmicas difíceis (cantar na mente); *durante a performance* devemos tocar sempre para frente estando a contar, devemos ler grupos de notas, observar contornos, olhar sempre em frente e estar atento às alterações ocorrentes; no caso de leitura em grupo deve-se ouvir e perceber se a parte que estamos a tocar é a melodia ou acompanhamento e, por fim, «ler e tocar música, não apenas notas».

Por último, destaca-se o papel de relevância que a componente auditiva assume na memorização das obras (Karpinsky, 2000; Covington, 2005; Pratt, 2005). Em relação à memorização, Malva Freymuth (1999), pedagoga e violinista, acredita que os músicos devem alternar continuamente entre prática mental e física, pois dessa forma desenvolvem uma memória consistente. Ao dividirem, por exemplo, as obras em frases (Ginsborg, 2004) e, ao recorrerem a esquemas mentais, em que o aluno ou instrumentista se prepara no estudo como se estivesse em concerto (Connolly & Williamon, 2004), estão a desenvolver a referida competência. A memória associa-se igualmente à apropriação da linguagem sendo potenciada em grande parte pela memória auditiva que «habilita imaginar os sons da peça, antecipar eventos e avaliar simultaneamente» (Ototumi & Goldenberg, 2012, p. 309). O fortalecimento da memória, associado à componente oral, na escala à qual a presente investigação se desenvolveu, assenta em saber como as notas, frases e passagens soam. Para o efeito, Pratt (2005), sugere que, se cante a peça na cabeça, *audiando* a altura dos sons de forma clara, se cante as passagens em voz alta, se toque pequenas frases de memória, repetindo-as até que se consiga tocar as mesmas sem hesitações e ouvir gravações e performances ao vivo. Também Harris (2006) sugere que a entoação desenvolve o ouvido interno e melhora a leitura à primeira-vista devendo-se encorajar os alunos a suportarem com a voz o som. Pratt (2005) sugere ainda, que a improvisação otimiza este aspeto bem como tocar músicas de ouvido, sobrepondo gravações tal como sugere Green (2002, 2010; Varvarigou, 2014), potenciando, por conseguinte, o desenvolvimento de competências interpretativas, que como é lógico se associam a problemas técnicos de controlo de arco e mão esquerda. Sobre este aspeto Green (2002) afirma que encontramos semelhanças em copiar uma gravação e na pedagogia tradicional. Na otimização da memória, Harris (2006) considera ainda que a exposição a diferentes músicas com base na escuta atenta e o questionamento aos alunos sobre o modo (maior ou menor) de uma peça *Pop* são estratégias que incrementam aquilo a que o autor e pedagogo designa de *auditory memory*²⁸.

Explicitados os fundamentos teóricos de autores mais envolvidos com o âmbito da teoria e *Formação Musical* ou *Perceção Auditiva* importa destacar que pedagogos da área de cordas debruçaram-se sobre estas questões apreciando o valor de uma audição a partir da prática. Neste sentido, Rolland (1974, p. 36) afirma que «os alunos aprendem melhor com os seus olhos

²⁸ «Thus, the more pupils listen to music, the more opportunities they will have to build up a memory of major/minor, and the more eficiente they will become in determining which is which. They will, in effect, be developing auditory memory» (Harris, 2006, p. 63).

no instrumento» daí exercitar a tonalidade antes da leitura²⁹. Esta linha de pensamento associa-se a ideia de Gordon (2000) de aprender pelos ouvidos e não pelos olhos através da experiência auditiva passando também a mensagem de utilidade dos exercícios a serem executados. Outro exemplo é a entoação das obras como estratégia para melhorar a percepção da afinação.

Contudo, o problema de uma forma geral é a aplicação das estratégias propostas pelo professor no contexto do estudo individual que, no *Estágio Profissional*, é elemento do currículo dos alunos enquanto disciplina (cf. Subcapítulo 1.3., p. 22). Ou seja, neste contexto deixam de ter o seu modelo (professor) alterando os seus níveis de concentração. Por conseguinte, no próximo tópico (Subcapítulo 2.2., pp. 34-38) são apresentadas as considerações relativas à prática diária de instrumento.

Na literatura verifica-se que os professores exercem uma influência direta e indireta sobre os alunos moldando-os segundo o modelo do paradigma social proposto por Bandura (Rafael, 2010). Neste sentido, o professor é o modelo a ser imitado, daí a importância da reflexão por parte do mesmo sobre o seu ofício devendo reconhecer que o desenvolvimento auditivo é parte de um trabalho que deve ser realizado ao longo da vida a par com o desenvolvimento técnico (Wohlman, 2013).

Outros trabalhos realizados, relacionados com a componente auditiva com o intuito de proporcionar uma compreensão mais alargada do discurso musical, são os de Brito (2013), Neiva (2013), Martins (2013) embora com abordagens diferentes. O primeiro aborda a inclusão das metodologias como tirar músicas de ouvido numa perspetiva etnomusicológica, num pequeno grupo de classe de orquestra de cordas; Neiva (2013) explora metodologias de ensino de grupo em contexto de Música de Câmara e por fim, Martins (2013) centra-se no desenvolvimento da criatividade e autonomia dos alunos no contexto de aulas saxofone em minigrupo.

²⁹ Também Flesch aborda a importância da técnica para a interpretação dizendo que no prefácio do seu sistema de escalas que as escalas permitem a afinação perfeita (Karman, s.d., Prefácio Carl Flesch - *Das skalensystem*).

2.2. Relação da Acuidade Auditiva com o Estudo individual

The expert performer needs to consider the musical interpretation of the composition, develop technical perfection, may have to play from memory, perform in co-operation with other musicians and contend with stage fight. These elements require technical, cognitive and performance skills (Hallam, 1995).

Não sendo o foco principal da presente investigação a incidência na organização do estudo individual, centra-se, no entanto, na performance instrumental, e na aplicação de determinados aspetos para sua otimização nas sessões de estudo diárias. Por conseguinte, importa destacar que vários são os estudos relacionados com a prática individual dos músicos. Assim sendo, os diversos autores consideram que a prática diária é a chave para atingir um alto nível de excelência, sendo central para o desenvolvimento de todos os aspetos da perícia musical. Contudo, esse nível desejado está intimamente ligado com a forma como se estuda (Sosniak, 1990; Ericsson, *et al.*, 1993; Sloboda, *et al.*, 1996; Krampe & Ericsson, 1996; Hallam, 1998; Jorgensen, 2002). Em todas as áreas do saber o conceito de prática emerge, como essencial, para se atingir a excelência, sendo que «a mera repetição de um exercício não significa exactamente a melhoria da performance» (Bryan & Harter, 1899 como citados Sloboda, *et al.*, 1996, p. 287).

No estudo de Hallam (2001a, 2001b) é proposto aos alunos que estudem num período e tempo limitado com vista à otimização concluindo-se que esta limitação permite planear melhor o estudo e detetar erros mais cedo, pois a atenção é maior. Este tipo de atividades está correlacionado com o conceito de autorregulação (Mapherson & Zimmerman, 2002 como citados em Hallam, Varvargou, Creech, Papageorgi, Gomes & Lanipekum, 2012). Ericsson *et al.* (1993) concluem que a organização do estudo em cada sessão é de extrema importância contudo, os estudantes mais novos falham na formulação de objetivos (Jorgensen, 1998). Aliás no estudo de Hallam (2011 como citado em Hallam *et al.*, 2012, p. 655) é encontrada uma «relação entre as estratégias de estudo e a qualidade da performance em níveis de especialização». Para que haja então melhoria, para além da quantidade em termos de minutagem de estudo, deve existir qualidade de forma a que ocorra aquisição e retenção de

competências (Jorgensen & Hallam, 2012). Importante ainda nas sessões de estudo é a concentração na tarefa Hallam, *et al.* (2012).

Muitas são as investigações que debruçam sobre a forma como os alunos e instrumentistas estudam, pois apesar de todos investirem várias horas diárias no estudo, a forma como o otimizam difere de aluno para aluno (Sosniak, 1990; Ericsson, *et al.*, 1993; Sloboda, *et al.*, 1996; Hallam, 2002; Jorgensen, 2002; Hallam, *et al.*, 2012). Muitos advogam que o estudo de instrumento, no seu conjunto de estratégias, deve ser organizado pelos alunos em que os próprios têm percepção do que devem, ou não, praticar. Evidente é que os professores de instrumento moldam os alunos para a tão esperada excelência no campo performativo. Claro que o nível de uma prática eficaz está relacionada com a determinação do indivíduo para atingir os seus objetivos a curto prazo e com as próprias capacidades metacognitivas do indivíduo pois este deve perceber o que se torna eficaz para o próprio (*idem*).

Ericsson, *et al.* (1993) definem a prática deliberada como uma atividade bem estruturada cujo principal objetivo é melhorar a performance. Assim sendo, trata-se de uma prática que constantemente é monitorizada. Tendo vários estudos de ordem qualitativa comprovado que o número de horas parece ser um fator de sucesso, acrescentam que não é necessariamente agradável despende de imensas horas para estudar (Manturszewska, 1990; Sloboda & Howe, 1991; Sosniak, 1985 como citados em Sloboda *et al.*, 1996, p. 287) sendo que, os pais e professores devem coordenar as sessões de estudo (Sloboda, *et al.*, 1996; McPherson & Hallam, 2012). Este aspeto revela-se essencial, pois em estudos como o de Gruson (1988 como citado em Sloboda, *et al.*, 1996, p. 287) sobre estratégias de estudo, os alunos menos experientes tendem a tocar de início ao fim sem parar. Coloca-se aqui um dos pontos da problemática do presente estudo – a não compreensão, em muitos casos, do que necessita de ser praticado. Não sendo fácil ter motivação para este tipo de prática, um modelo de prática mais informal (sem tantos exercícios descontextualizados das obras) pode ser a alternativa, não significando o termo informal algo de errado. Contudo, é espectável que alunos do curso profissional estejam motivados a um estudo constante e organizado. Tal como indicam Sloboda, *et al.*, (1996) muitos são os professores que advogam a prática de exercícios técnicos, mas que nem sempre são motivadores para os alunos. Segundo Duke, Flowers e Wolfe, 1997 (como citados em Sloboda *et al.*, 1996), a organização da sessão de estudo é essencial para alcançar um alto nível de performance em que os exercícios de aquecimento e as escalas antes do repertório são essenciais, dependendo do instrumento que se estuda (Hallam, 1995;

Jorgensen, 1998). Também Harris (2006) reitera este aspeto afirmando que as escalas são um meio para um fim. As peças parecem ser uma boa alternativa para a falta de paciência e a concentração na realização dos referidos exercícios.

Parecendo estar o papel de motivar os alunos para o estudo atribuído aos professores, através de processos vicariantes, nem sempre quando os alunos estão sozinhos as estratégias parecem ser eficazes. Os exercícios, devem portanto ser aplicados e recriados mediante a deteção do erro ou do aspeto a ser melhorado. Assim sendo e neste sentido, outros autores advogam que a prática e a organização do estudo deve partir dos próprios alunos em que:

(...) o pensamento criativo é um instrumento ou uma estratégia cognitiva constituída por modos e situação significativas de abordagem de um determinado objeto de estudo, em que o sujeito institui a sua própria estratégia de aprendizagem, abrindo espaço à interrogação em vez da aceitação unidireccional e passiva da informação (Carabús, Freiría, Oliver e Adlgisa, 2004, p. 133 como citado em Ferreira, 2011, p. 9).

Estudos como o de Jorgensen (1995) propõem que os alunos devem comportar-se como professores enquanto estudam logo a excelência está relacionada com as estratégias de estudo. Por outro lado, Sloboda *et al.* (1996) atribuí o alcance de ótimos resultados ao número de dias que estuda, contudo Hallam (2001a) sugere que não é o número de dias, mas sim a quantidade de tempo em cada sessão.

Por outro lado, a investigação centrada na qualidade do estudo revela que o importante são as estratégias de estudo implementadas. «Estudos com músicos profissionais demonstraram que tipicamente eles tendem a estabelecer uma visão global e um esquema mental com base na audição interna da música a ser estudada por meio do estudo da partitura, tocando ou através de um modelo ao vivo ou gravado» (Hallam *et al.* 2012, p. 653³⁰). As secções difíceis são identificadas com base na estrutura formal e divididas em pequenas subsecções. À medida que a prática vai avançando as secções vão-se ligando (Chaffin, Imreh, Lemieux & Chen, 2003; Hallam 1995a, 1995b como citado em Hallam *et al.*, 2012, p. 653³¹). O artigo citado indica ainda que, estas estratégias tendem a ser adotadas em níveis mais baixos, mas nem sempre de forma eficaz (Nielson, 1999, 2001). Na revisão da literatura o estudo de Gruson (1988 como citado em Sloboda, *et al.*, 1996) implementado em 43 pianistas de várias faixas etárias conclui que o estudo melhora com a repetição de secções, dizendo e tocando mãos

³⁰ «Studies with professional musicians have shown that typically they establish an overview and aural mental schemata of music to be learned by studying the score, playing the music, or learning from a live or recorded model» (TA).

³¹ «As practice progresses the sections are linked together» (TA).

separadas e repetindo nota a nota, faz diminuir, conseqüentemente, os erros e paragens ao tocar a obra. Hallam (1997) estudou estudantes de cordas com idades compreendidas entre os 6 e 18 anos identificando seis níveis de prática em que no primeiro o trabalho é incompleto e com desperdício de tempo e no sexto as secções difíceis são identificadas.

Hallam *et al.* (2012, p. 654) referem ainda que a dificuldade assenta em os alunos mais novos não terem um esquema apropriado com o qual possam avaliar o progresso. Ainda sobre a realização de esquemas mentais, afirmam que «se os alunos não tiverem interiorizados os sons que estão a tentar tocar, não dispõem, desta forma, de nenhuma ferramenta que lhes permita detetar o erro»³². Este aspeto é o mais importante para a presente investigação sendo que deste ponto emana a importância da perícia do professor que, segundo McPherson (2005), deve incentivar por meio da exemplificação a pertinência do recurso a estratégias cognitivas. A aquisição de esquemas mentais desde cedo proporciona um meio de os alunos atingirem o sucesso (*idem*).

Sendo primeiramente importante o contexto da sala de aula, importa destacar que o primeiro modelo a ser imitado é o professor. Contudo, não raras vezes os alunos têm dificuldades na perceção da sua própria performance tal como já foi indicado, devido à perceção auditiva (Covington, 2005). Através da conceção de Bandura sobre *modeling*, os alunos aprendem mais a observar do que a ouvir indicações. No âmbito do ensino da música, o *modeling* é definido como «a apresentação (ao vivo ou gravada) de algo a ser imitado posteriormente pelo observador» (Madsen *et al.*, 1975, p. 271 como citado em Viegas, 2012, p. 10). Viegas (2012) aborda precisamente este aspeto da importância da auto-gravação como uma estratégia para que os alunos percecionem melhor a sua própria performance, no caso, para desenvolver uma técnica pianística precisa. A audição de gravações das obras a serem estudadas é ainda apontada como suporte para o desenvolvimento de esquemas mentais (Puopolo, 1971; Zurcher, 1975 como citados em Hallam *et al.*, 2012), pois permite que, antes de se iniciar o estudo, se conheçam os sons que se pretendem recriar. «Contudo, poucas vezes é implementada (Miksza, 2007) e quando o é nem sempre é de forma eficaz (Anderson, 1981; Linklater, 1997)» (Hallam *et al.*, 2012, p. 654³³). Segundo Oare (2014) o recurso à observação das próprias gravações parece afetar a qualidade da prática individual dos alunos a vários níveis

³² «If learners have not acquired an internalized representation of the sound of the music that they are trying to play, they have nothing against which to assess whether they are making errors» (TA).

³³ «However, there is some evidence that recordings, even when available, are infrequently used (Miksza, 2007) and even when they are used this is not always effective in enhancing performance (Anderson, 1981; Linklater, 1997)» (TA).

nomeadamente, a motivação dos mesmos, definição de seus objetivos e avaliação da implementação de estratégias de estudo, ajudando-os por conseguinte, na sua formação.

Explanados os dois pólos nos quais a investigação se desenrolou e identificados os pontos de convergência entre educação musical, pedagogia e didática instrumental (aula e estudo) destaca-se que em Portugal, sobre as estratégias de estudo de instrumento, encontramos o estudo de Magalhães (2013) centrado nas estratégias e exercícios que otimizam a prática violinística bem como exercícios que potenciem a memorização das obras que em palco pode ser afetada por outros fatores. Destaca-se ainda o estudo de Araújo (2011) que implementou a gravação do estudo individual de Viola d'Arco dos alunos com vista à otimização do mesmo.

PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

Capítulo 3. Metodologia da Investigação

Primeiramente é apresentada a metodologia da investigação adotada explicitando a definição da presente investigação como uma Investigação-Ação com caráter de estudo exploratório segundo Stebbins (2001) e Coutinho (2013).

São ainda apresentados cada instrumento de recolha de dados separadamente fundamentando a escolha e a elaboração dos mesmos, nomeadamente os questionários, lista de verificação e recurso à gravação dos alunos explicitando, por conseguinte, a sua pertinência e aplicação na investigação. Por fim, é apresentada a seleção da amostra criterial não aleatória e a forma como os alunos foram identificados no processo de *Estágio Profissional*.

3.1. A Investigação-Ação como metodologia de investigação

A presente investigação define-se, desde o primeiro momento, como uma Investigação-Ação de caráter exploratório. O Estudo Exploratório assume-se na medida em que o desenho da investigação foi elaborado de forma flexível tendo em conta diversas formas de recolha de dados. De salientar, que a referida metodologia define a presença da observação participante por parte do investigador de modo a avaliar o impacto da mesma no meio a intervir. Segundo Stebbins (2001, p. 2):

explorar, num primeiro sentido mais geral, consiste em estudar, analisar ou investigar algo. Num segundo sentido mais específico consiste em tornarmo-nos familiares com algo testando ou experimentando³⁴.

Segundo Vogt (1999, p. 105 como citado em Stebbins, 2001, p. 3) esta metodologia da investigação é «(...) concebida para ampliar a descoberta de generalizações que conduzem à descrição e compreensão de determinada área da vida social³⁵». Por depender da orientação do investigador/explorador, a presente investigação insere-se nas quatro tipologias³⁶ de investigação exploratória definidas por Stebbins (2001): por se ter investigado um determinado contexto de forma descritiva, por se ter trabalhado a planificação das aulas no sentido de exploração de diferentes estratégias de ensino com o intuito de otimizar o estudo dos alunos, e, é inovadora uma vez que se inscreve numa lógica de desenvolvimento inicial de uma metodologia de ensino

³⁴ «One sense is to study, examine, or investigate something; this is the most general meaning of the four presented here. A second sense, which is far more specific, is to become familiar with something by testing it or experimenting it. This is exploration as conducted by artists, inventors and innovators» (Stebbins, 2001, p. 2) (TA).

³⁵ «Social science exploration is a broad-ranging, purposive, systematic, prearranged undertaking designed to maximize the discovery of generalizations leading to description and understanding of an area of social or psychological life. Such exploration depending on the standpoint taken (...) and a pervasive personal orientation of the explorer (Stebbins, 2001, p. 2) (TA).

³⁶ Stebbins (2001) define quatro tipos de investigação: *investigative exploration*, *innovative exploration*, *exploration for discovery* e *limited exploration*.

instrumental fundamentada em que os alunos estejam mais envolvidos no processo ensino-aprendizagem e que ouçam música de uma forma mais crítica.

Afirmando a literatura da especialidade que o problema constatado no período de observação não participante de facto otimiza o estudo dos alunos bem como potencia um domínio mais alargado do discurso musical, a metodologia de investigação adotada no presente projeto de intervenção assenta na aproximação à Investigação-Ação, na medida em que se pretende intervir e avaliar constantemente sobre as práticas/técnicas utilizadas como vetor de uma melhoria da performance e estudo diário dos alunos. Consequentemente, a Investigação-Ação justifica-se no facto de num pequeno ciclo de investigação se refletir, ajustar e avaliar as práticas generalizadas de lecionação no sentido de desenhar alternativas que ajudem professores e alunos a desempenharem um papel mais ativo na sala de aula. Como indica Lomax (1990 como citado em Coutinho, 2013, p. 363) a Investigação-Ação é «uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria». Assim sendo, a nível conceptual intentou-se a perceber o significado das ações dos diversos intervenientes e dependendo do contexto no qual a investigação se desenrolou, formulou-se uma hipótese indutiva, por forma a orientar o processo de recolha de dados, como é próprio de uma investigação de índole qualitativa (Cardona Moltó, 2002 como citado em Coutinho, 2013).

Formulada a hipótese de partida que resultou da experiência profissional da investigadora e também da literatura (Coutinho, 2013) de que o fomento da acuidade auditiva otimiza a performance e, consoante os objetivos formulados, procedeu-se à elaboração do desenho do estudo mediante as técnicas e instrumentos de recolha de dados de seguida enunciados. O estudo desenvolveu-se mediante a planificação/ação/reflexão, já que os alunos foram envolvidos no processo de gravação/audição e visualização/reflexão em que se procurou detetar incongruências e lacunas que se pretendia que fossem superadas nas aulas subsequentes e sessões de estudo seguintes (gravação).

3.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Ao longo da investigação foram várias as técnicas e instrumentos de recolha de dados implementados com o intuito de verificar e explorar os pressupostos teóricos enunciados na Parte I do presente relatório (Enquadramento Teórico).

Primeiramente foram desenvolvidos dois inquéritos por questionário aos alunos que participaram no estudo – o primeiro de *Pré-intervenção (base line)* e o segundo de Pós-intervenção.

O primeiro foi planeado no sentido de traçar um quadro inicial da problemática no que se refere a técnicas de estudo usadas pelos alunos e percepções dos mesmos sobre a sua prática, bem como, estabelecer pontos de contacto no decorrer do ciclo de intervenção com as gravações e as próprias aulas no sentido de avaliar se as estratégias implementadas surtiram o efeito almejado. O segundo, de *Pós-intervenção*, intenta a verificar se houve alguma diferença no modo de os alunos encararem o planeamento das suas sessões de estudo e, ao mesmo tempo, avaliar se as estratégias adotadas para fomentar a acuidade auditiva no contexto da sala de aula servem os propósitos de otimização da performance e de desenvolvimento de uma prática pedagógica mais consistente. Intenta igualmente à avaliação da minha intervenção por parte dos alunos. Ambos os questionários foram elaborados com o objetivo de promoção do espírito crítico e reflexivo nos alunos, tornando-os mais ativos no desenrolar das aulas, logo no seu desenvolvimento.

Ainda sobre o recurso ao inquérito por questionário destaco que, o questionário previsto no Plano de Intervenção destinado aos professores da área didática de cordas da ARTAVE foi suprimido pelo facto de os dados que se pretendiam extrair do mesmo serem sustentados pelas observações realizadas no período de observação não participante. Outro motivo é o facto de a presente investigação não incidir na opinião dos professores sobre o assunto mas sim, numa intenção de refletir conjuntamente com a Professora Cooperante e os alunos sobre as práticas de lecionação e o estudo dos alunos.

Uma outra técnica de recolha de dados foi a gravação em vídeo/áudio das sessões de estudo dos alunos com o intuito de fomentar a auto-gravação por parte dos mesmos bem como o espírito reflexivo, visto os alunos observarem as gravações.

No que concerne às aulas, no sentido de recolher dados qualitativos sobre o impacto da intervenção procedeu-se a um registo descritivo, ao preenchimento de grelhas de observação participante e uma Lista de Verificação cujos critérios são sobretudo as estratégias implementadas e fundamentadas pelos autores da área da investigação em formação musical (Panaro, 2010; Pratt, 2005; Karpinsky, 2000, 2007) e didática específica, ou seja de instrumentos de cordas (Suzuki, 1983; Rolland, 1974; Deverich, 2006; Walker, 2010; Makos, 2011).

A Lista de Verificação intenta a avaliar o progresso dos alunos, permitindo avaliar o impacto da interação professor aluno no encontro de estratégias de otimização da performance. Os referidos instrumentos são apresentados de seguida discriminando a sua implementação e elaboração.

3.2.1. Inquéritos por questionários

O inquérito por questionário de *Pré-intervenção* (Anexo 1.1.) foi construído com base no inquérito utilizado por Hallam *et al.* (2012). Foi organizado em quatro partes sendo que a *Parte A* (Identificação do aluno) intentou a perceber a faixa etária e o número de anos que os alunos estudam Viola d'Arco. A definição das opções de resposta às questões foi elaborada com base em uma escala de *Likert* com os parâmetros de *nunca a frequentemente*. Para a aplicação do mesmo procedeu-se ainda à aplicação do estudo piloto a alunos mais novos e da mesma faixa etária que os envolvidos no estudo de modo a auscultar se a construção das questões/afirmações era perceptível.

A *Parte B* intenta a perceber se os alunos aplicam as estratégias gerais de estudo, a *C* a perceber as estratégias de audição implementadas pelos alunos e, por fim, a *D* com o intuito de verificar se os alunos reconhecem, ou não, se estão concentrados durante as sessões de estudo.

Por fim, o questionário de *Pós-intervenção* (Anexo 1.2.) intenta a perceber se os alunos estão mais críticos nas suas respostas e verificar o impacto da intervenção nomeadamente com a questão final de desenvolvimento, que intenta à autoavaliação do aluno e à avaliação apreciativa do aluno referente ao momento de intervenção, ou seja, a avaliação sobre a minha intervenção.

Trata-se de um questionário misto em que as questões do grupo 2 e 3 são iguais ao questionário de Pré-intervenção. O questionário do tipo misto foi construído com questões de carácter fechado (resposta ordinal sim ou não) e aberto no sentido de justificar a resposta de carácter fechado.

3.2.2. Grelhas de observação e Lista de verificação

O *Estágio Profissional* foi organizado em dois momentos – um primeiro momento em que o estagiário primeiro desenvolvia a atividade como observador não participante e um segundo momento como observador participante. No período de observação não participante, depois de um primeira semana em que a observação decorreu de uma forma mais naturalista procedeu-se à observação por meio de Grelhas de Observação criteriosas, no caso não participantes, elaboradas pelo grupo de estagiários sob a orientação do Professor Supervisor, com base em Estrela (1994), Reis (2011) e Coutinho (2013). As referidas grelhas são centradas nos seguintes tópicos: *A – Estrutura e Organização da aula*; *B – No(s) aluno(s)*³⁷; *C – No professor*. A organização dos dados desta observação foi realizada por disciplina sendo que a numeração foi realizada por contexto e por ordem cronológica (Ver exemplo de grelha no Anexo 2). No período de observação participante recorreu-se à implementação das mesmas grelhas, no entanto, somente a *grelha B – centrado no aluno(s)*. A análise das mesmas, apesar de por definição ser de natureza quantitativa, foi realizada de forma descritiva e reflexiva ao longo do relatório e, mais concretamente no Capítulo 4 (pp. 51-59).

Tendo em consideração a observação realizada no módulo de observação não participante conclui-se que seria necessário verificar, no decorrer das aulas, se os alunos melhoravam com as estratégias adotadas ou não. Desta forma, para o efeito procedeu-se a elaboração de uma Lista de Verificação (*cf.* Subcapítulo 5.2., pp. 66-68). Segundo Reis (2011) o recurso à Lista de Verificação permite um acompanhamento regular do aluno bem como a avaliação das competências essenciais a aprendizagens futuras dos mesmos, podendo ainda, auxiliar o aluno na verificação dos seus progressos. Os critérios definidos centram-se nas estratégias adotadas e nas atividades desenvolvidas sendo fundamentados pelas ideias/estratégias preconizadas pelos autores da área da pedagogia musical e didática específica (*cf.* Subcapítulo 5.2., pp. 66-68).

³⁷ Centrada no aluno no contexto de aulas individuais de instrumento e nos alunos nas aulas de grupo (*Naipe*).

3.2.3. Gravações

Para a implementação desta técnica de recolha de dados e estratégia de estudo de instrumento procedeu-se, primeiramente, ao pedido de autorização aos Encarregados de Educação dos alunos com os quais decorreu a intervenção (Anexo 3). As datas da gravação foram ajustadas com os alunos e com os professores de estudo de instrumento (*Trabalho individual* - TI) que acompanhavam os alunos na hora de definida.

Inicialmente estava previsto que a gravação fosse realizada por meio do acesso às gravações do estudo dos alunos realizado nas cabines de estudo em sistema de conferência que a escola dispõe. No entanto, até ao momento as mesmas cabines só possibilitam a captação de som em tempo real por meio de uma mesa de som em que o professor de TI controla cada sala podendo escolher que aluno quer ouvir. Desta forma, os alunos souberam de antemão a data da gravação sendo que, para diminuir o *efeito de Hawthorne*³⁸ procedeu-se à gravação do estudo dos alunos em três momentos. Procedeu-se então à gravação de três sessões de estudo num momento de pré-intervenção, uma durante a intervenção e uma gravação final antes da última aula de intervenção pois, uma vez que na referida aula se iria trabalhar uma obra nova, era o momento ideal para verificar se de facto os alunos implementavam alguma das estratégias incrementadas ao longo das aulas. As gravações foram realizadas num gravador de som e vídeo *Sony MVI* que grava em 120° o que permite que numa sala de pequenas dimensões como as cabines de estudos e os cubículos, se consiga gravar com qualidade de som e a totalidade do corpo dos alunos. As gravações estão em formato *mp4*.

Estas gravações foram analisadas de forma descritiva pelo professor estagiário e pelos alunos pois é importante que eles próprios observem os seus erros e se autoavaliem de forma crítica uma vez que a autoavaliação «é a atividade de autocontrolo refletido das ações e comportamentos do sujeito que aprende» (Hadji, 1997, p. 95 como citado como em Simão, 2005, p. 272). O recurso à gravação é apontado por pedagogos como Rolland (1974) e investigadores como Hallam (2002), Jorgensen (2004), Araújo (2011), Hallam *et al.* (2012), Araújo (2011), Viegas (2012), Oare (2014). Ao longo do percurso de intervenção foram também gravadas as audições dos alunos no sentido de fomentar a auto-gravação e autonomia dos mesmos para que eles se autodirijam ao longo da sua aprendizagem.

³⁸ O termo *efeito de Hawthorne* surgiu depois de se ter verificado que, nas experiências realizadas na fábrica de Hawthorne da Western Electric Company entre 1924 e 1933, a investigação não obteve os resultados esperados uma vez que os trabalhadores sabiam que as experiências estavam a ser acompanhadas pela direção da empresa (Lacomblez & Maggi, s.d.)

3.3. Caracterização da amostra

O presente Projeto de Intervenção desenvolveu-se na disciplina de *Instrumento* – Viola d'Arco sendo que para a investigação foram selecionados, em conjunto com a Professora Cooperante, dois alunos que apresentavam o problema já enunciado (cf. Subcapítulo 1.3. p. 20). Assim sendo, a intervenção foi realizada com um por curso, ou seja, aluno do 8º ano (2º ano do Curso Básico) e um aluno do 10º ano (1º ano do Curso de Instrumentista), designados desde este ponto *aluno D* e *aluno A*⁹, ou seja, uma amostra não aleatória do tipo criterial.

Os dois alunos da componente de *Instrumento* iniciaram a sua aprendizagem musical em *Regime de Ensino Articulado* no CCM. O *aluno A* iniciou a sua aprendizagem musical aos 10 anos em violino tendo ingressado na classe de Viola d'Arco apenas no 7º ano, sendo o ano letivo no qual decorreu o *Estágio Profissional* o 4º ano que estuda Viola. Por sua vez, o *aluno D* iniciou a sua aprendizagem musical na Iniciação em Violoncelo até ao final do 2º ciclo (em regime articulado) no CCM, ingressando no 7º ano em Viola d'Arco. A predisposição dos alunos a ingressarem na ARTAVE foi por influência do professor de instrumento de então, sendo que estabeleceram contacto com a Viola d'Arco nas provas de admissão; no caso do *aluno D* já frequentou os já referidos *Cursos Abertos* lecionados pela Professora Cooperante e por mim, sendo que na altura, ao experimentar a Viola d'Arco, expressou a vontade de mudar de instrumento.

Apesar de inicialmente não estar previsto implementar o projeto no contexto de grupo – *Naípe*, revelou-se no decorrer da intervenção que seria pertinente aplicar no contexto de aulas de *Naípe* (grupo) alguns exercícios que potenciasssem o desenvolvimento auditivo. De salientar, que primeiramente não estava previsto pelo facto de a disciplina apresentar um plano de atividades muito apertado e subjacente ao plano da *Orquestra ARTAVE*.

No que concerne às aulas de *Naípe*, de modo a facilitar a análise de dados e garantir o anonimato dos alunos procedeu-se igualmente à codificação dos mesmos, sendo que cada número corresponde à posição na qual os alunos estão sentados na sala de aula (cf. tabela 1 e ilustração 1).

⁹ Tendo em conta que na primeira semana de observação o horário de permanência ainda não estava definitivamente definido foram observados outros alunos de uma forma mais naturalista sendo designados no módulo de observação igualmente por letras, nomeadamente *Alunos B* (aluna do 2º ano IC), *C* (aluna do 2º ano IC), *E* (aluna 1º ano IC) e *F* (aluna 2º ano BIC).

ALUNO	ANO ESCOLAR
1	12º ano, chefe de naipe
2	11º ano
3	11º ano
4	10º ano
5	10º ano
6	12º ano
7	9º ano
8	9º ano
9	9º ano

Tabela 1: Codificação alunos Naipe

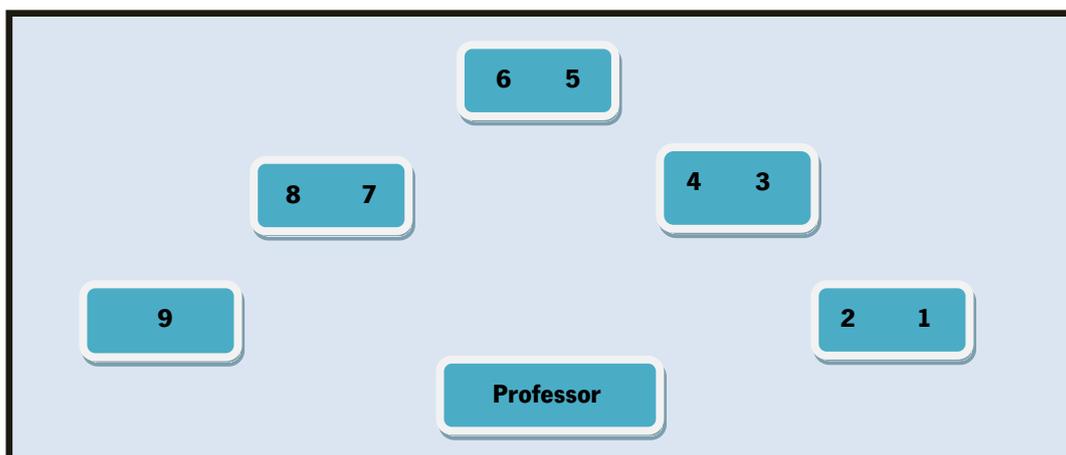


Ilustração 1: Diagrama da Disposição do Naipe

Capítulo 4. Intervenção Pedagógica

No presente capítulo são apresentadas as estratégias/atividades desenvolvidas no contexto de sala de aula no sentido de fomentar a acuidade auditiva fazendo a ponte com os problemas observados no período de observação não participante. Assim sendo, procurou-se evidenciar a conjugação da implementação do projeto juntamente com a planificação já estipulada pela Professora Cooperante. Os exercícios são fundamentados nos autores da *Formação Musical* e da área da didática de instrumento.

4.1. Planificação geral da intervenção

Tal como já foi referenciado a ARTAVE dispõe de um grande número de atividades nas quais alunos e professores estão envolvidos. Assim sendo, neste ponto do relatório são apresentadas as atividades desenvolvidas nas aulas. Para uma melhor organização das aulas, primeiramente realizou-se um cronograma que inclui as atividades previstas no *Plano Anual de Atividades* da instituição. Em relação à lecionação das aulas, antes de iniciar o módulo de intervenção, tinha sido acordado que, no caso do contexto de aulas de instrumento, eu daria uma aula por semana, sendo que a segunda aula era lecionada pela Professora Cooperante. Contudo, após a primeira aula que lecionei ficou acordado que eu poderia dar as duas aulas semanais de instrumento de cada aluno. A numeração das aulas foi realizada cronologicamente por contexto, tal como as grelhas de observação participante das mesmas de modo a facilitar a análise dos dados.

No total foram lecionadas sete aulas para cada aluno individual (*aluno A e D*) e nove para *Naípe*. Foram ainda lecionados por mim os *Naipes* do *Estágio de Carnaval*⁴⁰ da *Orquestra ARTAVE* (de 28 de fevereiro a 8 de março de 2014), dirigido pelo Maestro Peter Askin, uma vez que a Professora Teresa Correia foi solista na obra *Rapsódia-Concerto para Viola e Orquestra* de B. Martinu.

⁴⁰ O programa do concerto foi a *Abertura das Bodas de Figaro*, o *Concerto para Viola e Orquestra* de B. Martinu com a Professora Teresa Correia como solista, a *5ª Sinfonia* de Tchaikovsky e *How-Dow* de A. Copland.

4.2. Intervenção Pedagógica: Estratégias na sala de aula e planificação das atividades de aprendizagem no contexto do Projeto de Intervenção

Dado o contexto onde o *Prática de Ensino Supervisionada* decorreu intentar a um desenvolvimento técnico mais proficiente em que o relatório instrumental é apresentado em provas públicas, a planificação das aulas centrou-se na definição de estratégias e atividades no sentido de potenciar o desenvolvimento da acuidade auditiva, sendo que o relatório dos alunos foi escolhido pela Professora Cooperante. A planificação das aulas teve ainda em consideração a matriz das provas existente na escola. Ao longo da planificação das aulas e do decorrer das mesmas, teve-se ainda em consideração a faixa etária dos alunos, o seu nível de desenvolvimento e aprendizagens anteriores, tendo sido ajustada sempre que necessário a linguagem, ao desenvolvimento das atividades e o tempo de realização das mesmas.

Tendo por base a intenção de não confinar o desenvolvimento das aulas de instrumento ao trabalho de uma só obra (dados do momento de observação não participante) intentou-se ao desenvolvimento de aulas que conciliassem o trabalho técnico com uma abordagem mais abrangente do instrumento, no caso, Viola d'Arco, em que fosse explorada a compreensão da obra e da partitura. Verificando-se na literatura que o fomento da acuidade auditiva ajudava na melhoria da leitura à primeira-vista e memorização (Karpinsky, 2000; Pratt, 2005; Covington, 2005; Panaro, 2010), partiu-se do âmbito geral do desenvolvimento do projeto de *fomento da acuidade auditiva* e planificou-se o trabalho mediante quatro fases distribuídas por duas aulas por cada uma. Nas mesmas, as conceções explanadas na revisão da literatura de *audiação*, aquisição de esquemas mentais e contacto com gravações (sobreposição) seriam exploradas terminando na leitura de novas obras. No entanto, a sobreposição de gravações não foi possível explorar uma vez que foi necessário mais tempo para as primeiras fases e o tempo de implementação do projeto foi reduzido. Ainda assim, a referida estratégia foi implementada numa aula de *Naipe* no decorrer do *Estágio de Carnaval*, nomeadamente no 3º andamento da *Rapsódia Concerto para Viola e Orquestra* de B. Martinu,⁴¹ para que os alunos percebessem a pulsação e articulação uma vez que estavam atrasar. De destacar que a estratégia surtiu efeito uma vez que os alunos perceberam a articulação/caráter da obra bem como a estrutura, nomeadamente a percepção da conjugação *Viola solo* com *Orquestra*. A estratégia foi ainda abordada como essencial no decorrer das aulas de instrumento embora não tenha sido possível

⁴¹ Tendo sido eu a Professora de *Naipe* deste estágio disponibilizei as minhas partituras para que os alunos passassem dedilhações e ajustei algumas arcadas de acordo com os restantes *Naipe*s e ideias do Maestro.

aplicá-la devido às dificuldades apresentadas pelos alunos na superação dos estádios base da compreensão auditiva (pulsação, afinação e correlação com a execução). Acresce ainda, o facto do tempo necessário ao desenvolvimento do projeto ter sido reduzido. Na observação da gravação da primeira audição do aluno (após primeira aula de intervenção no dia 17 de março de 2014) o *aluno A* afirmou que recorre por vezes à estratégia mas não sabe bem qual a razão.

4.2.1. Descrição das atividades: Aluno A

As aulas de instrumento iniciaram-se no dia 13 de março com o *aluno A*. Após esta primeira aula verificou-se que o aluno tinha de facto muitas dificuldades na perceção da afinação. Assim sendo, recorreu-se a uma estratégia de circunstância alterando as fases previstas com a peça *Meditación* de Paul Hindemith cuja indicação metronómica lenta (*Sehr langsam* – semínima a 46) originou problemas de pulsação detetáveis no arco e mão esquerda (descoordenada nas fusas). Consequentemente solicitei ao aluno que caminhasse na sala de aula para sentir a pulsação, realizasse a primeira frase sem instrumento, somente imaginando a distribuição do arco pois como a arcada era longa o aluno precipitava⁴² (Anexo 4). Sobre este aspeto o aluno inicialmente não compreendeu qual o propósito de estudar a obra sem instrumento somente caminhando.

Na *parte B* da referida obra (clave de sol) as frases foram estudadas sem instrumento – direção, entoando e analisando a partitura a nível de frases e motivos. As mudanças de posição foram estudadas com notas de apoio (*ghosts notes* segundo Rolland, 1974) imaginando o som e entoando os intervalos. O aluno apresentou algumas dificuldades na entoação de intervalos e em pensar enarmonicamente, ou seja, lia e entoava as notas sem ter em conta a tonalidade e alterações ocorrentes presentes na obra.

Após a primeira aula teve lugar a primeira audição do semestre do *aluno A* que foi gravada, tal como já foi referenciado. Da visualização da gravação da audição, em conjunto com o aluno, concluiu-se que o aluno estava demasiado centrado na partitura não tendo conexão com o piano, quer visivelmente, quer sonoramente. Sobre a sua posição em palco revelava pouca atitude, pelo que o aluno afirmou, inclusive, que a sua posição era «o degredo!». Neste sentido, intentou-se nas aulas seguintes a insistir neste aspeto de posição mesmo por uma questão de

⁴² Sobre este aspeto a Professora Cooperante comentou para com o aluno que «é demasiado simples para que falhes» (Grelha de observação Aula N° 1).

prevenção de problemas musculares. No sentido de proporcionar uma menor dependência da partitura fomentou-se o estudo da parte de piano incentivando, igualmente, à audição de gravações da obra em estudo e de mais obras do compositor, como a obra *Trauermusik*⁴³ para contextualizar o aluno na época e estilo.

Nas aulas seguintes foi planeado estudar exercícios de coordenação/flexibilidade de mão esquerda uma vez que a articulação dos dedos não é regular pedindo-se ao aluno para ouvir a nota e ele próprio avaliar a afinação. Foram ainda trabalhadas a escala de *Dó M* em três oitavas, o *Estudo n.º 16 de Kreutzer* (transcrição de violino por Blumenau), o *Capricho n.º 1* de Bartolomeo Campagnoli e o 1.º andamento do *Concerto* de Franz Schubert.

As estratégias implementadas assentaram sobretudo na *audição da nota lá* (corda solta) na parte inicial da aula bem como das restantes cordas soltas, solicitando ao aluno que estivesse atento ao som nas duas cordas. Segundo Pratt (2005, p. 62) «os instrumentistas de cordas devem ser capazes de o fazer mesmo antes de retirarem os instrumentos das caixas⁴⁴».

Em relação à *audição* foi proposto ao aluno que tivesse uma panorâmica das obras explicitando regras de «leitura à primeira-vista» (Otutumi & Goldemberg, 2012, p. 307) e de identificação de padrões (McPherson, 2005; Caspurro, 2007), fomentando igualmente a memorização e reconhecimento da estrutura da obra, nomeadamente na identificação de harpejos e orientação tonal de forma auditiva comigo a exemplificar no piano para que o aluno percebesse quais as notas estruturais e que deveriam ser apoiadas (Aulas N.º 4 e 5). No caso do *Capricho n.º 1* de Campagnoli (Aulas N.º 5 e 6), o grande problema prendia-se com o facto de o aluno auditivamente não conseguir, na execução de harpejos, perceber a relação das notas entre oitavas sendo que, na mudança de corda a afinação ficava alta, ou seja, ele não estava a antecipar o problema falhando inclusive notas. Para o efeito exemplifiquei com o auxílio do piano e pedi ainda que o aluno entoasse e identificasse igualmente os acordes. Sobre este aspeto tocávamos de forma repartida o acorde solicitando ao aluno que explicasse o efeito de determinada alteração.

A nível da execução de escalas uma das estratégias implementadas na execução da escala na última oitava (5.ª posição) foi tocar propositadamente mal pois, tal como sugere Pratt (2005) tocar primeiramente exageradamente mal permite que depois, ao repetir, o nosso ouvido procure o que está correto. Com esta estratégia o aluno melhorou muito permitindo eliminar a

⁴³ O grande desenvolvimento da Viola d' Arco no que concerne à sua afirmação como instrumento solista deve-se a Paul Hindemith (1895-1963) que «ao longo da sua vida, permanecerá um virtuose ímpar da viola» (Tranchefort, 1989, p. 457).

⁴⁴ «String players should do this even before taking the instrument out of its case as merely handling it will make strings vibrate and give the game away» (Pratt, 2005, p. 62) (TA).

confusão de repetições sucessivas sem efeito (Grelha de observação aula N° 4). No que concerne à realização de cordas dobradas foi proposto ao aluno que tocasse uma nota de cada vez imaginando a nota superior, contudo, tecnicamente, pousando os dois dedos, aspeto sob o qual o aluno revelou dificuldade ao conjugar com a mudança de arcada. Para trabalhar a afinação das cordas dobradas eu tocava a nota inferior e o aluno a superior sendo que no decorrer do exercício eu solicitava que estivesse atento à pressão igual nas duas cordas. Neste sentido, relacionado com problemas técnicos, trabalhou-se igualmente o *legato* comparando com a voz ao entoar de duas formas diferentes e comentando «sem soluções entre uma e outra nota» (Grelha de observação aula N° 4), aspeto com o qual o aluno concordou.

Para melhorar a percepção tímbrica, sendo a aula desenvolvida de um para um, exemplifiquei de forma errada e correta diferentes articulações e dinâmica no sentido de me envolver mais na exemplificação e com a intenção de incentivar o aluno a reconhecer diferentes aspetos concretos, como o *vibrato* nesta ou naquela nota mais lento ou mais rápido. Em relação ao *vibrato* insisti neste aspeto na última aula uma vez que o *Concerto* de Schubert requeria uma atmosfera diferente da peça de Hindemith, pedindo ainda ao aluno para que contextualizasse a obra na época e estilo e dar exemplos, afirmando que a obra se situava «entre o clássico e o romântico». Sobre o facto de ouvir gravações, o aluno mostrou-se finalmente mais empenhado em ouvir mais obras.

O *aluno A* apresentava alguns problemas técnicos como tensão no braço direito que originava posição torta do arco (posição na diagonal à ponta) que no momento de observação não participante eu não tinha percebido. Contudo, ao pedir ao aluno para executar determinados trechos somente em cordas soltas possibilitou a melhoria deste aspeto; ajudou ainda a obrigar o aluno a imaginar uma condução melódica e a perceber quais as cordas que tinha de tocar, (confusão devido a dedilhações entre cordas soltas e 4º dedo por exemplo no *Capricho n° 1* de Campagnoli). Claro que as gravações do estudo de instrumento foram igualmente um complemento neste sentido.

4.2.2. Descrição das Atividades: Aluno D

Em relação ao *aluno D*, na primeira aula (dia 13 de março), começamos exatamente pelo mesmo exercício de *audiação da nota lá*. No entanto, foi mais explorado a execução em cordas soltas devido aos saltos de corda e à articulação. Como o estudo da obra já não estava

numa fase inicial de leitura, pois na semana seguinte seria a audição, incidi mais nos aspetos de pulsação (o aluno perdia um pouco em passagens rápidas) e nas diferenças de articulação entre a *Parte A e B* do 2º andamento da *Sonata em Mi m* de António Vivaldi. Foram trabalhadas as síncopas e a geometria do primeiro dedo na corda lá (a nota dó ficava sempre alta). Nas síncopas o aluno não estava a conseguir perceber a condução melódica acentuando a meio. Como o aluno revelava problemas a nível da execução da dinâmica forte e tocava com o cotovelo demasiado alto na corda lá desenvolvi uma atividade em que o aluno tinha de criar ritmos em cordas soltas - proposta de Kendall (1963), Suzuki (1983), Rolland (1974, 1986) e Dobbins (2004), que segundo os pedagogos enunciados deveria ser um aspeto no qual se deveria incidir com afinco na iniciação para os alunos perceberem o mecanismo do arco (mão direita).

Com este aluno a nível de perceção de afinação não foram sentidos muitos problemas. No entanto, o mesmo, na primeira aula, mostrou-se reticente a algumas estratégias como cantar ou a ter de identificar, mediante a minha execução, qual a articulação que mais se adequaria à *Sonata em Mim* de Vivaldi (2º andamento - *Allegro*). Mostrou-se igualmente reticente me relação a ter que caminhar na sala de sala entoando a melodia. A sua atenção parecia recair em analisar a aprovação da sua Professora titular. No entanto, no final da aula ao aperceber-se de que a obra estava praticamente memorizada pareceu satisfeito. A reprodução oral da melodia bem como a análise cadencial da obra (eixo V-I) ouvindo a exemplificação no piano foi frutífera levando a que o aluno percebesse a terminação do arco em conjunto com a terminação do som do piano (Bergonzi, 1997).

Antes da aula seguinte, no dia 18 de março teve lugar a primeira audição do semestre na qual o aluno apresentou a obra estudada. Precedendo a visualização da gravação (dia 20 do mesmo mês na hora da aula) o aluno foi questionado sobre a mesma tendo afirmado que fez poucas diferenças de dinâmica. Depois de visualizar a gravação acrescentou que o cotovelo estava demasiado levantado tendo percebido o aspeto que a Professora Cooperante tanto insistiu ao longo das aulas; em relação à junção com piano, depois de orientado, acrescentou que perdia a pulsação nas síncopas. No momento da visualização da gravação a Professora Cooperante estava presente e acrescentou que foi «muito bom» o aluno ver a gravação para confirmar a informação de retorno oral.

Tendo revelado dificuldade em realizar diferenças de dinâmica na aula N° 2 realizamos a escala de *Mi M* e respetivas homónimas com ritmos criados pelo aluno no sentido de realizar a dinâmica forte, piano e reguladores de dinâmica em várias zonas do arco (meio, talão e ponta) e

em várias zonas da corda (do cavalete à escala) pois tal como indica Swanwick (1994) para que a aula não se torne cansativa, o professor deve procurar diversas formas de fazer o aluno tocar o mesmo material musical.

Ao realizar o exercício o aluno estava no entanto mais concentrado na minha mão esquerda pelo que propositadamente entortei a posição do arco; ao ser questionado sobre qual o erro na mão direita, logicamente que o aluno não soube responder. Ao longo das aulas o aluno foi melhorando este aspeto.

Foi ainda trabalhada a escala de *Lá M* e respetivas homónimas em duas oitavas na quarta posição. Na realização da escala, por ser no registo agudo e em posições altas, o aluno perdia a noção da afinação, da rotação do cotovelo em mudanças de cordas pelo que o aluno teve de tocar uma nota, e entoar a seguinte; teve ainda de tocar a escala toda errada e repetir de forma correta⁴⁵. Em relação à realização do harpejo realizou-se de forma partilhada alternada comigo, bem como somente com a nota fundamental tocada por mim para que o aluno se guiasse a nível de afinação, distribuição de arco e timbre (aula N° 3).

Nas aulas seguintes foi estudado o *Estudo n° 31* de Wholfahrt que deve ser tocado primeiramente todo na 3ª Posição e depois na 2ª. Esta transferência coloca problemas a nível de dedilhações e de mudanças de arcada (memória cinestésica). Nesta transferência, para além de solfejar com o número de dedos (Allen, Gillespie & Tellejohn-Hayes, 1994 como citados em Makos, 2011), foi proposto ao aluno que tocasse de olhos fechados no sentido de imaginar e raciocinar como seria o estudo. Na leitura foi proposto ao aluno que a partir da nota lá (corda solta) entoasse a nota fá (2º dedo na corda dó) e depois entoasse o estudo com número de dedos em uma e outra posição. Ao visualizar a gravação do estudo de instrumento (Gravação 1, cf. Subcapítulo 5.3., pp. 69-70) em que o aluno estudou este *Estudo*, como estava muito desafinado parei a gravação e recorri à estratégia da audição para procurar a primeira nota; ao recolocar novamente a gravação o aluno disse «Hi... Que desafinado!» confirmando-se que estudou somente centrado na partitura sem atenção.

Depois deste episódio o aluno começou a estudar melhor e na última aula já consegui realizar as estratégias todas, nomeadamente na leitura do *Estudo n° 34* de Wohfhart (primeiras duas pautas; Anexo 5) para confirmar a hipótese de que, depois de audiar, o aluno tocava sem

⁴⁵ Esta estratégia foi igualmente aplicada na aula N° 5 com uma Viola d'Arco maior para que nos concertos didáticos ao demonstrar o instrumento se percebesse bem a diferença com o violino. O aluno apresentou o tema do *Concerto em Sol M* de G. P. Telemann. Como o aluno sabia bem o tema, a implementação da estratégia surtiu efeito de imediato.

erros. Com este aluno, não se notaram tantos problemas a nível da percepção da altura dos sons apesar de ser mais novo.

Ainda em relação a este aluno, continuei com os exercícios de mudanças de posição, transferindo-os para a *4ª Posição*. Visto o aluno ter revelado problemas com o peso dos dedos em posições mais altas ensinei os exercícios de *trilos* por considerar que o aluno já tinha maturidade para compreender a pertinência deste exercício que requer paciência e que para alunos mais novos é descontextualizado das obras que os alunos tocam (Aulas N° 3 e 4). Contudo, sobre este mesmo aspeto realcei a importância de o aplicar a situações concretas das obras musicais para que depois fossem transferidos para o contexto de estudo de instrumento.

O referido exercício consiste em realizar uma sequência de quatro tempos em semínimas, passar para colcheias e posteriormente para semicolcheias com a mesma velocidade e para cada dedo (desde a corda dó à lá na tonalidade de Dó M) e progressivamente ir aumentando a velocidade. Deve ser aplicado em outras posições para desenvolver a geometria da mão esquerda e deve ainda ser coordenado com a correta relação peso/velocidade no arco.

A mesma tipologia de exercícios é advogada por pedagogos como Flesch, Schradieck ou Dancla (pedagogos de violino). A este aluno ensinei ainda o exercício *Walking Fingers* na *4ª Posição* (volume II Método Suzuki, arr. Doris Preucil) para o desenvolvimento da independência e peso dos dedos bem como rotação do cotovelo de uma corda para a outra.

Não sendo um estudo comparativo, pela natureza da amostra destaco, no entanto, que o *aluno D*, apesar do ar desconfiado, depois da intervenção solicitou a minha ajuda, inclusive, para algumas outras obras que tocou até ao final do ano. Mesmo depois de ter terminado o momento de intervenção, fui assistir à audição do aluno e este já teve o cuidado de se posicionar melhor em palco.

Quanto à intenção de modificar as práticas de estudo individual e a conceção dos alunos sobre o ensino de música, no sentido de ouvir mais gravações de diferentes estilos e pensarem mais em estratégias como sobreposição da gravação, este objetivo não foi atingido na escala que se intentava, tendo sido uma estratégia à qual os alunos recorreram pontualmente.

4.3. Descrição das Atividades no contexto da disciplina de *Naípe da Orquestra ARTAVE*

O primeiro contacto estabelecido com os alunos de *Naípe*, enquanto sua professora, foi no estágio da *Orquestra de Carnaval*, tal como já mencionado. As aulas do estágio foram desenvolvidas de acordo com a planificação enviada por correio eletrónico pelo Maestro convidado – Peter Askin.

No final do estágio foi realizada a autoavaliação dos alunos na parte inicial da aula N° 2 de *Naípe*. Foi solicitado aos mesmos que tecessem um comentário crítico e reflexivo sobre as aulas e sua prestação individual e do grupo, tendo por fim sido informados da nota final e sua justificação. O *aluno 9* referiu o seguinte: «o trabalho foi lento porque muitas pessoas não estudaram, logo, passamos muito tempo na mesma passagem; Alguns colegas tiveram falta de respeito ao não estudarem». Os *alunos n° 4 e 9* referiram que não estudaram.

Inicialmente, não estava prevista a implementação do projeto nas aulas de *Naípe*, sendo que a organização das aulas estava planeada em moldes semelhantes à organização da Professora Cooperante. Contudo, como o trabalho estava a ser moroso, resolvi explorar no *Naípe* igualmente as conceções do contexto de instrumento com o objetivo de desenvolver aulas mais dinâmicas que desencadeassem o desenvolvimento do trabalho mais rápido. Nesse sentido pedi aos alunos para no *4° andamento* da *5ª Sinfonia* de P. Tchaikovsky imaginarem as notas estruturais (condução melódica). Os *alunos n° 1, 2, 3, 4, 5, 6* (os mais velhos) não perceberam muito bem o propósito de terem que, de forma aleatória, trocar de ritmo oralmente (semínimas, passando em estafeta para outro ritmo, por exemplo, em colcheias). Contudo, quando tocaram a passagem conseguiram perceber bem a pulsação conseguindo executá-la. Para melhorar este aspeto, dividi os alunos em pequenos grupos sendo que a parte de fora da estante tocava o tempo forte (para marcar pulsação), e os alunos de dentro o ritmo escrito na partitura; em outras situações cantavam o ritmo batendo a pulsação no colega do lado. Ao longo de todo o momento de intervenção esta estratégia foi constantemente implementada, pois muitas vezes os alunos não conseguiam perceber que não estavam a tocar juntos, nomeadamente os *alunos 3, 5, 6, 7 e 9*. Sugeri ainda, que os próprios alunos marcassem a pulsação antes de começarem a tocar porque percebi que tinham dificuldades neste aspeto, pelo que indicavam uma pulsação e tocavam em outra diferente.

O aluno que mais participou foi o *aluno 1* (chefe de *Naípe*) sugerindo soluções e passagens a serem trabalhadas. Com o propósito dos alunos tocarem todos juntos e criarem

independência da partitura foi-lhes solicitado que percebessem a passagem com o olhar (Karpinsky, 2000) e depois olhassem para a distribuição de arco do chefe de Naípe. No sentido de trabalhar a junção foram escolhidos alunos aleatoriamente para tocar ao meu sinal pelo que tinham de estar atentos para saberem quando era a sua vez.

Ao longo do estágio de orquestra verifiquei que os alunos não ouviam a gravação das obras que estavam a tocar, não conseguindo reproduzir o tema de alguns instrumentos enquanto eles tinham a parte de acompanhamento. Este momento de estágio permitiu ainda estabelecer um ambiente de confiança com os alunos.

Iniciadas as aulas de intervenção a planificação de conteúdos (obras musicais) foi desenvolvida em consonância com o plano de concertos da orquestra e com o plano semanal do Maestro Luís Machado.

Na primeira aula (10 de março) as estratégias implementadas assentaram sobretudo na *audição*, entoação e imitação. Em relação à imitação prendeu-se sobretudo com a observação de modelos, ou seja, análise de zona do arco a executar na passagem observando o professor e o chefe de naípe.

Em relação à noção harmónica do padrão a ser trabalhado os alunos de 9º ano tocaram apenas as notas estruturais dando maior sentido à obra. No que toca à *audição* foi realizada em momentos chave em que os alunos não estavam a perceber qual o intervalo que tinham que digitar. Não percebiam, por exemplo na aula Nº 5 que apenas tinham de tocar um intervalo de 8ªP a partir da nota sol# na terceira posição (nº de ensaio 25), sendo que para os alunos perceberem foi exemplificado no piano.

Uma vez que a audição de obras musicais é um dos fatores que contribui para uma maior expressividade musical, e os alunos não demonstram o hábito de ouvirem, optei por desenvolver na aula Nº 4, uma aula mais livre em que a audição de obras musicais de relevo na História da Música Ocidental fosse o fio condutor. Assim, foram selecionados alguns excertos de obras orquestrais, nomeadamente *Quadros de uma Exposição* de M. Moussorgsky (obra que os alunos estavam a trabalhar na Orquestra e ainda não tinham escutado), *Sinfonia Fantástica* de H. Berlioz, *5ª Sinfonia* de Mahler e *5ª Sinfonia* de Beethoven (tema do 1º andamento) no sentido de identificarem época e possíveis compositores.

Primeiramente, os alunos tiveram de contextualizar a obra que estavam a tocar em orquestra, *Quadros de Uma Exposição*, encorajando-os assim a uma maior participação na aula ao pedir-lhes igualmente que descrevessem cada quadro (mostrei-lhes os quadros). Este tipo de

orientação é realizada nas aulas de *História da Música* contudo, nem todos os alunos parecem perceber a necessidade da articulação das disciplinas, pois não fazem o mesmo tipo de trabalho com as obras que estão a tocar. O maestro da *Orquestra ARTAVE*, Professor Luís Machado, já tinha encorajado os alunos a saberem o *programa* da obra *Quadros de Uma Exposição*, contudo, só as *alunas 4 e 5* se recordavam pontualmente das referências de cada andamento bem como época. No *Jogo de identificação de obras*, os *alunos 6, 7, 8 e 9* não conseguiram identificar obras como a *5ª Sinfonia de Beethoven* (primeiros quatro compassos). O *aluno 9* afirmou ser Beethoven, mas não saber o nome da obra. As *alunas 4, 8 e 9* revelaram não ouvir obras musicais e, em geral os alunos revelaram dificuldades em dizerem época e possíveis compositores.

Nas aulas seguintes foram trabalhados andamentos da obra *Quadros de uma Exposição*. Nesta obra os alunos apresentavam dificuldades a nível da tonalidade dos andamentos o que deturpava o ritmo e pulsação como por exemplo na aula N° 2 – *Velho Castelo* na percepção da pulsação (6/8 Siciliano).

Ao longo de todo o módulo de intervenção os alunos anotaram as estratégias fornecidas pelo professor sendo muito responsáveis neste sentido. Um outro problema detetado foi a sua postura quando sentados sendo que para melhorar este aspeto mostrei-lhes imagens de colunas tortas em músicos. O *aluno 9* desconcentrava-se facilmente, no entanto foi melhorando.

A aula assistida (aula N° 9) foi a que teve mais participação dos alunos sendo que a *aluna 7* respondeu a todas as questões o que não aconteceu nas aulas anteriores.

Uma outra estratégia importada para este contexto de lecionação foi a audição da corda solta lá. A aluna que sentia mais dificuldades, *aluna 6*, melhorou este aspeto significativamente. No final da intervenção já todos os alunos afinavam em piano e de forma mais concentrada. Em relação aos modos de trabalho repartiram-se em tocar escalas para habituar o ouvido à tonalidade e pedir aos alunos que se ouvissem uns aos outros. Para além do chefe de Naípe coordenar a realização de dinâmicas e distribuição do arco (aula N° 6), outros alunos foram incentivados a fazê-lo de modo a todos participarem no conjunto de forma ativa.

No contexto de *Naípe* foi possível tocar acordes em passagens com *divisi* pedindo aos alunos para trocarem de nota ao meu sinal (Ver Anexo 6 – aula N° 9), com o intuito de desenvolver o sentido de harmonia dos alunos (Bannan, 2010).

Capítulo 5. Análise e Discussão dos Resultados

No presente capítulo são analisados os dados por instrumento de recolha de modo a facilitar a triangulação dos resultados. Por conseguinte, foi realizada a análise dos questionários, listas de verificação e por fim gravações das sessões de estudo de instrumento dos alunos com os quais foi realizada a investigação/intervenção. São igualmente apresentadas as análises realizadas em conjunto com os alunos das gravações das audições dos mesmos. Esta análise intenta à articulação dos dados entre si na discussão final dos resultados

5.1. Análise dos questionários

5.1.1. Análise questionários Pré-intervenção

O questionário de Pré-intervenção é constituído por quatro partes: *Parte A – Dados do indivíduo*, *Parte B – Estratégias gerais de estudo*, *Parte C – Estratégias de audição* e *Parte D – Concentração e Atitude* (Anexo 1.1.). A *Parte A* justifica-se porque o questionário foi pensado para ser aplicado a uma amostra maior, coisa que não aconteceu.

5.1.1. a) Aluno A (10 ano, 1º ano CICT)

PARTE B – Estratégias gerais de Estudo	Resposta:
1. Quando tenho uma partitura nova solfejo antes de tocar.	Às vezes
2. Quando estudo toco de início ao fim sem parar.	Frequentemente
3. Quando estudo, estudo por pequenas secções e vou construindo gradualmente a obra.	Às vezes
4. Antes de tocar analiso a obra.	Às vezes
4.1 Ordem dos aspetos:	1 – Motivos 2 – Forma 3 – Frases 4 – Harmonia
5. Por norma marcas as tuas dedilhações.	Quase nunca
6. Por norma começo por estudar as obras num andamento lento e vou aumentando a velocidade gradualmente.	Sempre
7. Tenho por hábito estudar com o metrónomo.	Às vezes
8. Costumo memorizar as obras com facilidade.	Frequentemente

Tabela 2: Parte B Questionário 1 aluno A

Nesta secção do questionário verifica-se que o aluno implementa as *Estratégias gerais* de estudo de forma inconstante dada a opção de escolha ter sido *às vezes*. O facto de estudar muitas vezes de início ao fim e não ter por hábito marcar as próprias dedilhações são indicadores de pouca autonomia no estudo. É um bom indicador o facto de o aluno estudar de um andamento lento para rápido.

PARTE C – Estratégias de audição	Resposta:
1. Estratégias iniciais:	Às vezes
1.1 Fazes um estudo prévio das obras sem instrumento, ou seja, somente lendo o que está na partitura?	
1.1.1 Porquê? R.: «Porque às vezes sinto necessidade de o fazer para tentar compreender a obra».	
1.2 Antes de tocar entoas a melodia?	Quase nunca
2. Resolução de problemas:	
2.1 Consegues ouvir o que estás a tocar?	Sempre
2.1.1 Achas importante? Porquê? «Pois se não ouvir nunca corrigirei os meus erros».	
2.2 Enquanto tocas reconheces um problema de afinação com facilidade?	Frequentemente
2.3 Imaginas os intervalos antes de uma mudança de posição?	Às vezes
2.4 Consegues perceber quando estás a tocar notas erradas?	Frequentemente
2.5 Quando estás a tocar em grupo consegues perceber se estás errado?	Frequentemente
3. Junção com piano e compreensão da obra:	
3.1 Quando estás a estudar uma obra que tem acompanhamento de piano ou orquestra, imaginas a parte de piano?	Sim
3.2 Costumas analisar/estudar a parte de piano ou orquestra das obras que estás a estudar?	Quase nunca
4. Imaginação auditiva:	
4.1 Reconheces auditivamente diferentes articulações?	Sempre
4.2 Imaginas diferentes sonoridades (timbres) com o instrumento?	Frequentemente
4.3 Imaginas as dinâmicas antes de tocar?	Frequentemente
5. Gravação:	
5.1 Gravo as minhas audições e as minhas sessões de estudo.	Às vezes
5.2 Costumas ouvir a gravação das obras que tocas?	Sempre
5.3 Estudas com recurso a gravações (sobrepões a melodia)?	Às vezes

Tabela 3: Parte C Questionário 1 aluno A

Ao analisarmos as respostas a esta secção do questionário podemos concluir que as únicas estratégias que o aluno quase nunca implementa são entoar a melodia e analisar as obras. Contudo, no decorrer das aulas (observadas e de intervenção) assim como nas gravações notava-se que a resposta *frequentemente* às perguntas 2.2, 4.1 e 4.3 não correspondiam exatamente à realidade. A resposta 5.2 também não é muito fidedigna uma vez que o aluno só começou a meio do semestre a ouvir as gravações do próprio estudo com regularidade.

PARTE D – Concentração e Atitude	Resposta:
1. Quando estou a estudar não me distraio facilmente.	Às vezes
1. Acho fácil concentrar-me.	Às vezes
2. Costo de estudar.	Às vezes

Tabela 4: Parte D Questionário 1 aluno A

Em relação a este ponto do questionário a resposta corresponde à realidade, sendo que este aspeto notou-se ao longo das aulas e igualmente nas gravações. Intentou somente a realizar uma ponte com as secções anteriores do questionário de forma indutiva que comprova que o estudo dos alunos necessita de ser melhorado.

5.1.1. b) Aluno D (8º ano, 2º ano CBIC)

PARTE B – Estratégias gerais de Estudo	Resposta:
1. Quando tenho uma partitura nova solfejo antes de tocar.	Frequentemente
2. Quando estudo toco de início ao fim sem parar.	Quase nunca
3. Quando estudo, estudo por pequenas secções e vou construindo gradualmente a obra.	Frequentemente
4. Antes de tocar analiso a obra.	Às vezes
4.1 Ordem dos aspetos:	1 – Forma 2 – Frases 3 – Motivos 4 – Harmonia
5. Por norma marcas as tuas dedilhações?	Às vezes
6. Por norma começo por estudar as obras num andamento lento e vou aumentando a velocidade gradualmente.	Às vezes
7. Tenho por hábito estudar com o metrónomo.	Às vezes
8. Costumo memorizar as obras com facilidade.	Às vezes

Tabela 5: Parte B Questionário 1 aluno D

Analisando as respostas do *aluno D* parece ser um aluno com o estudo organizado. Contudo, no que concerne ao *recurso à análise* como estratégia de estudo (Questão 4), o mesmo não se verificou na análise das listas de verificação e nas gravações (*cf.* Subcapítulo 5.2., p. 67-68).

PARTE C – Estratégias de audição	Resposta:
1. Estratégias iniciais	Às vezes
1.1 Fazes um estudo prévio das obras sem instrumento, ou seja, somente lendo o que está na partitura?	
1.1.1 Porquê?	
R.: «Não sei».	Às vezes
1.2 Antes de tocar entoas a melodia?	
2. Resolução de problemas:	
2.1 Consegues ouvir o que estás a tocar?	Às vezes
2.1.1 Achas importante? Porquê?	
«Sim, porque assim consigo resolver os problemas mais rapidamente».	
2.2 Enquanto tocas reconheces um problema de afinação com facilidade?	Às vezes
2.3 Imaginas os intervalos antes de uma mudança de posição?	Quase nunca
2.4 Consegues perceber quando estás a tocar notas erradas?	Às vezes
2.5 Quando estás a tocar em grupo consegues perceber se estás errado?	Sempre
3. Junção com piano e compreensão da obra:	
3.1 Quando estás a estudar uma obra que tem acompanhamento de piano ou orquestra, imaginas a parte de piano?	Sim
3.2 Costumas analisar/estudar a parte de piano ou orquestra das obras que estás a estudar?	Nunca
4. Imaginação auditiva:	
4.1 Reconheces auditivamente diferentes articulações?	Quase nunca
4.2 Imaginas diferentes sonoridades (timbres) com o instrumento?	Quase nunca
4.3 Imaginas as dinâmicas antes de tocar?	Às vezes
5. Gravação:	
5.4 Gravo as minhas audições e as minhas sessões de estudo.	Quase nunca
5.5 Costumas ouvir a gravação das obras que tocas?	Quase nunca
5.6 Estudas com recurso a gravações (sobrepões a melodia)?	Quase nunca

Tabela 6: Parte C Questionário 1 aluno D

As respostas de item *Quase nunca* (problemas de aplicação de estratégias de audição) coincidem com o problema observado evidenciando que o aluno tem perceção da forma como estuda. As respostas refletem, igualmente, esta inconsistência no estudo na medida em que aspetos essenciais como imaginar a mudança de posição não são alvo de especial atenção.

PARTE D – Concentração e Atitude	Resposta:
1. Quando estou a estudar não me distraio facilmente.	Às vezes
3. Acho fácil concentrar-me.	Às vezes
4. Costo de estudar.	Sempre

Tabela 7: Parte D Questionário 1 aluno D

É um aluno motivado para o estudo e regular na organização do estudo. Reconhece que nem sempre é fácil concentrar-se o que corresponde à análise das gravações. As respostas do aluno revelam ainda reflexão.

5.1.2. Análise questionários Pós-intervenção

O questionário de Pós-intervenção foi elaborado com o propósito de verificar se de facto os alunos reconheceram a pertinência das estratégias para o seu desenvolvimento e se as vão implementar no seu estudo individual (Anexo 1.2.). Os grupos de questões foram organizados tendo em consideração o grupo de questões da *Parte C* do questionário de Pré-intervenção acrescentando-se apenas alguns pontos de carácter aberto para os alunos justificarem as suas respostas. O questionário foi dividido em cinco grupos de questões e uma questão final que intenta à avaliação de todo o processo de intervenção por parte dos alunos em relação à minha intervenção:

1. Estratégias iniciais;
2. Resolução de Problemas auditivos;
3. Junção com piano e compreensão da obra;
4. Imaginação auditiva;
5. Gravação.

Analisando as repostas comuns entre os dois questionários (Anexo 7), verifica-se, no caso do **aluno A**, que em relação à aplicação da estratégia de estudo prévio da partitura sem instrumento o aluno reconheceu no segundo questionário que de facto *não aplica* a estratégia. Em relação à entoação afirma que passou a recorrer à mesma reconhecendo que a implementação da mesma no decorrer das aulas o ajudou a melhorar o ouvido e o músico que existe nele (Resposta questão 1.3.1 do questionário Pós-intervenção). Os restantes itens comuns entre questionários mantêm-se iguais à exceção da *imaginação dos intervalos antes da realização de uma mudança de posição* que o aluno passou da resposta *às vezes* para *quase nunca*. Em relação à pertinência das estratégias afirma que aplica «(...) porque quem mas dá sabe o que é correto ou não e neste caso sendo as minhas professoras a dizer-mo devo aplicar» (Resposta questão 4.5 questionário de Pós-intervenção).

Em relação ao **aluno D** (Anexo 8) verifica-se que na aplicação de estratégias iniciais o aluno mantém a mesma reposta quando questionado se realiza um estudo prévio de uma obra sem instrumento respondendo *às vezes*, mudando apenas a justificação de «não sei» para

«porque desta forma fico a conhecer melhor a música». Quanto à entoação da melodia mantém de igual forma a mesma resposta, *às vezes*, também porque fica a conhecer melhor a obra. Muda de resposta nas seguintes questões apresentadas na tabela seguinte. De notar que melhorou em todos os aspetos sendo que na questão 2.5. nota-se mais maturidade na resposta.

Questão:	Questionário Pré-intervenção	Questionário Pós-intervenção
2.1 Consegues ouvir o que estás a tocar?	Às vezes	Frequentemente
2.3 Imaginas os intervalos antes de uma mudança de posição?	Quase nunca	Às vezes
2.5 Quando estás a tocar em grupo consegues perceber se estás errado?	Sempre	Frequentemente
3.2 Costumas analisar/estudar a parte de piano das obras que estás a estudar?	Nunca	Quase nunca

Tabela 8: Questões com diferente resposta de um para outro questionário aluno D

5.2. Análise das listas de verificação

Neste ponto do presente relatório optou-se por apresentar um quadro síntese das listas de verificação de cada aluno sendo que são seguidas de uma breve reflexão sobre todo o momento de intervenção.

5.2.1. Aluno A

ÍTEMS	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Aula 7
<i>Audição</i> da nota lá	NE	NA	NE	AE	AE	BE	BE
Experiência rítmica sem instrumento	NE	NA	AE	AE	BE	NA	AE
Entoação/ <i>Audição</i>	NE	NA	NE	AE	BE	AE	AE
Estudo sem instrumento (ex. arcadas)	AE	NA	AE	NE	BE	AE	AE
Análise Musical (frases/motivos/harmonia)	AE	NA	NA	NE	NE	NE	AE
Resolução de Problemas técnicos	AE	NA	AE	BE	NE	AE	AE
Resumo da aula e TPC	AE	NA	AE	AE	AE	AE	AE

NE – Nada evidente

AE – Algo evidente

BE – Bem evidente

NA – Não se aplica

Tabela 9: Lista de Verificação aluno A

Ao analisarmos, por exemplo, o primeiro item verificamos que o *aluno A* evolui muito neste sentido; em relação à execução das obras sem instrumento, o aluno continua a apresentar-se com algumas reticências bem como em estudar as obras somente com as arcadas sem instrumento ou em cordas soltas. Em relação à análise musical o aluno, na primeira aula conseguiu realizar, mas apenas numa segunda tentativa depois de orientado tendo respondido «oh! Pois é!». Nas aulas seguintes, mostrou dificuldades apesar de já ter a disciplina de *Análise e Técnicas de Composição*.

Em relação à resolução de problemas técnicos a evolução revelou-se lenta. Realizando a ponte com as gravações o aluno ficava surpreendido com os erros confirmando as informações da aula.

Na aula N° 2 a categoria NA (Não se aplica) surge porque no decorrer da aula teve lugar a 1ª Audição do Semestre do Curso de Instrumentista de Cordas, audição essa de presença obrigatória.

5.2.2. Aluno D

Item	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Aula 7
<i>Audição</i> da nota lá	NE	NE	AE	AE	AE	BE	AE
Experiência rítmica sem instrumento	AE	BE	AE	BE	AE	BE	BE
Entoação/ <i>Audição</i>	AE	NE	AE	AE	BE	BE	BE
Estudo sem instrumento (ex. arcadas)	AE	NE	AE	AE	AE	AE	BE
Análise Musical (frases/motivos/harmonia)	AE	BE	NA	AE	AE	AE	AE
Resolução de Problemas técnicos	BE	AE	AE	NE	NE	AE	AE
Resumo da aula e TPC	AE	AE	BE	AE	AE	BE	BE

NE – Nada evidente

AE – Algo evidente

BE – Bem evidente

NA – Não se aplica

Tabela 10: Lista de Verificação aluno D

O *aluno D* não foi muito constante na *Audição da nota Lá (corda solta)*, contudo na experiência rítmica progrediu estando mais atento a este aspeto quando estava a tocar e a estudar. Em relação à audição e produção melódica oral das obras evoluiu de forma constante, sendo regular a nível da análise musical.

A capacidade de resolução de problemas técnicos não era muito perceptível por parte do aluno, à exceção de quando experimentava de várias formas para perceber a diferença. É

exemplo o facto de o cotovelo direito estar demasiado levantado na corda lá, pelo que foi solicitado que levantasse ainda mais e baixasse para perceber a diferença na emissão de som.

Nas últimas duas aulas o aluno já conseguiu de forma mais organizada dizer que estratégias deveria aplicar no estudo de instrumento.

5.3. Análise das gravações

A análise descritiva das gravações realizou-se tendo em conta a estrutura das sessões, estratégias implementadas e observação de problemas de ordem técnica (Anexos 9 e 10).

O **aluno A** desenvolveu sempre uma estrutura da sessão de estudo concebida com afinação, aquecimento e desenvolvimento (Anexo 9). Contudo, revelava desenvolver a sessão de estudo sem grande perceção do que fazia, não identificando os erros. Implementou as estratégias como estudar devagar porque a Professora Cooperante, ou eu, recomendamos a estratégia, não relevando no entanto perceber a pertinência da sua utilização. Quanto à afinação, na Gravação 1 (de Pré-intervenção), o aluno afinou de forma descuidada, aspeto esse que melhorou de uma sessão para a outra. Na mesma gravação, realizou o exercício de trilos com o ritmo errado – 3 tempos em vez de 4, sem pousar os dedos todos, só uma vez sem aumentar ou diminuir a velocidade e não corrigiu afinação, o que não corresponde ao objetivo do exercício de organização da geometria da mão e aquecimento dos músculos. O mesmo descuido foi evidenciado no exercício de mudanças de posição para a 3ª posição em terceiras maiores ouvindo-se alguns intervalos de 3ª menor. Ainda neste exercício o aluno não tinha cuidado com as mudanças de apoio revelando pouca paciência e pouca atenção auditiva para o que estava a realizar (apesar de serem exercícios que não estavam escritos). Na prática do *Estudo n.º 16* de Kreutzer as notas que o aluno errou foram as mesmas que errava nas aulas. Na verdade, por vezes o aluno corrigia momentaneamente, mas seguia em frente não voltando atrás para corrigir de forma mais eficaz. Ao ver a gravação o aluno afirmou que de facto a postura corporal não estava bem e sobre a organização do seu estudo afirmou o seguinte: «até me está a irritar eu não ter notado! Que nervos!».

Na segunda sessão de estudo já melhorou tendo estado mais atento. No entanto o estudo continuava com notas erradas, sendo que estudava a 5ª pauta antes do final do estudo

com as mudanças de apoio erradas e na corda errada (sendo a nota dó na 5ª Posição o aluno poderia ter confirmado com a corda solta dó).

Por fim, na última gravação demonstra a completa desorganização no estudo. A obra *Concerto* de Schubert foi lida do início ao fim com paragens, atrasos e precipitações na pulsação; infelizmente o aluno não se lembrou de nenhuma estratégia implementada nas aulas, o que coincide com o seu questionário que afirma que não cantou embora reconheça que ajudaria. Na última aula (aula N° 7), depois de ter melhorado, notaram-se que estes aspetos necessitavam ainda de ser otimizados, pois ao passar de semicolcheias para tercinas o aluno perdia a noção da pulsação, pelo que pedi novamente para o aluno cantar surtindo efeito. A aula foi gravada com o intuito de realizar uma síntese das estratégias e verificar se o aluno as conseguia aplicar de forma eficaz. O facto de o aluno ter indicado que estudou melhor porque sabia que ia ser visto, deixa a desejar sobre os tempos de estudo não gravados.

Embora aquando da realização da 2ª audição do semestre o módulo de *Prática de Ensino Supervisionada* já tivesse terminado, fui assistir e verifiquei que a posição do aluno estava significativamente melhor e que a obra estava muito bem controlada a nível de pulsação.

No que concerne ao **aluno D** (Anexo 10) foi um aluno que estudou sempre, e que, fazendo a ponte com as aulas, foi percebendo a pertinência da abordagem. No caso concreto das gravações, o aluno estudou sempre e é um aluno que quer tocar sempre melhor. Nas sessões de estudo afinou sempre o instrumento com o afinador (1ª corda) melhorando a pressão do arco na corda de uma gravação para a outra, pelo que não cantou a nota lá. A sua organização da sessão de estudo passa por estudar primeiro o que considera estar pior, revelando nesse sentido autonomia. Implementou os exercícios técnicos para resolver determinado problema e não por mera rotina (Gravação 1 de Pré-intervenção), logo, com este aluno, a intervenção passou por incentivar a uma melhor perceção do efeito das estratégias, tendo melhorado este aspeto na última gravação. Por exemplo, na última gravação já estuda sem instrumento e entoa (embora em pequenas passagens). No entanto, continuou a parar sempre que se enganava, em vez de corrigir e dividir a obra em partes estruturais. O facto de ter de tocar o *Estudo 31* de Wohlfhart em diversas posições desenvolveu o seu raciocínio, destreza e perceção. O facto de já saber como o estudo soava permitiu-lhe, na transferência de uma posição para a outra, detetar erros mais facilmente. Por fim, na Gravação 3, para estudar a execução dos acordes finais do *Estudo*, o aluno afastou-se da partitura tocando-os observando-se

o que não se verificava em gravações anteriores. Na 2ª audição do semestre o aluno tocou de uma forma mais livre e com mais diferenças de articulação e dinâmica.

Por último, de destacar que, na aula N° 4 (dia 27) depois da Gravação 2, foi trabalhada a escala com a entoação para o aluno perceber que assim não falhava. Para o aluno perceber que nas sessões de estudo entoar ajudaria a uma melhor performance, procedeu-se a um pequeno exercício com o *Estudo n° 33* de Wohlfhart que resultou, pois o aluno após entoar conseguiu tocar de seguida sem erros.

5.4. Discussão dos Resultados

String playing from the first lesson on is an interesting and fascinating experience when the teacher's attitude and techniques are in line with the modern trends in music instruction-in which case, both teacher and pupil find enjoyment in every step of the learning process (Roland, 1974, p. 59).

Estabelecendo-se a relação entre os diversos dados recolhidos verifica-se que o questionário de Pré-intervenção comprova que os alunos de facto não tinham noção de como eram as suas sessões de estudo achando que estudavam bem. O *aluno A*, que afirmou ter estudado melhor por saber que ia ser gravado, afirmou inclusive, ao ver a Gravação 1 (*Estudo n° 16* de Kreutzer), já estar farto de ouvir sempre o mesmo estudo com o mesmo tipo de insuficiências.

As respostas do *aluno A* indicam num primeiro momento, que estuda bem, mas no questionário de Pós-intervenção já troca algumas respostas como na questão 2.2 deste mesmo questionário, reconhecendo que, enquanto toca *quase nunca* reconhece um problema de afinação com facilidade (no primeiro tinha respondido *às vezes*). Em alguns itens o aluno reconheceu que não faz um estudo prévio sem partitura (Anexo 7). No entanto, apesar de mais crítico, o aluno não melhorou o seu estudo individual de forma substancial. No decorrer das aulas, o aluno inicialmente não percebia a pertinência das estratégias mas depois de ver que estava mais atento e que melhorava mostrou-se mais empenhado.

Quanto ao *aluno D*, as respostas coincidiram com a realidade uma vez que não ouvia gravações do seu próprio estudo, e as mudanças de posição eram realizadas sem imaginar (audiar) o intervalo ou nota de apoio. Em relação às gravações confirmou-se que as estratégias

abordadas, nas palavras do aluno o «ajudaram a estudar melhor» (resposta à questão 6.6 do questionário de Pós-intervenção).

Em relação ao *aluno A*, o aluno apesar de ter de gravar as sessões, nunca realizou sessões extensas de estudo, e nas suas próprias palavras «achava que estava a estudar bem» pelo facto de ter organizado uma ordem com aquecimento (exercícios) e depois reportório. Por norma, nunca estudou como lhe foi indicado. O *aluno D*, por outro lado, apesar de mais novo estudava o que se lhe pedia e a totalidade do tempo de estudo sugerido, aplicando, num, ou outro momento, as estratégias. Claro que é um aluno mais novo, mas que está num bom caminho, pois aplica as estratégias para resolver determinado problema e não só porque as professoras lhe disseram.

Convém destacar que, o *aluno D*, apesar da presença do professor de *T/* nas gravações efetuadas nunca solicitou a ajuda do mesmo. Estudou sempre com poucas paragens também porque tem o professor de *T/* a observar. O problema reside no *aluno A*, que sem professor para acompanhar (a partir do 10º ano, 1º ano do curso IC) deveria ter mais autonomia, nomeadamente na perceção do erro. No entanto, depois de concluída a intervenção, o aluno concordou com estes aspetos, ou seja, percebeu que a Professora Cooperante não exagerava quando afirmava «tu não ouves!».

Em suma, a implementação das técnicas de recolha de dados, no seu conjunto, foram úteis para verificar se o estudo dos alunos era constante, e proporcionou fomentar o espírito crítico dos mesmos pois, os próprios, ao verificarem as gravações, concordaram que de facto nem sempre implementavam as estratégias da melhor forma.

Por fim, os alunos avaliaram todo o momento de intervenção participante como sendo positivo sendo que, o *aluno A*, considerou que houve empenho da minha parte no sentido de perceber as suas dificuldades. Afirmou ainda que da sua parte tentou sempre colaborar em tudo que lhe foi solicitado (questão 6 Questionário de Pós-intervenção). O *aluno D* escreve o seguinte: «apliquei-me mais por ter sido gravado; a professora falou-me das mesmas coisas que a minha professora, e outras coisas importantes, como por exemplo outros exercícios» (questão 6 do Questionário de Pós-intervenção).

Considerações Finais

Consciente de que a educação é mais do que fazer os alunos sentarem-se em uma cadeira, procurei ao longo do *Estágio Profissional* refletir sobre os diversos aspetos da lecionação a nível das relações humanas, papel do educador, papel dos alunos e papel dos pais incentivando ainda, para além do estudo, à audição musical, pois só este contacto desenvolve aquilo a que Elliot (1995) designa de *Musicalidade*.

Refletindo sobre a implementação do projeto destaco, em primeira instância, que a ação direta nas aulas consistiu em implementar estratégias de resolução de problemas de cariz auditivo como perceção da pulsação, perceção da afinação (tão própria dos instrumentos de corda pelas suas características organológicas) timbre, expressão musical, por meio dos exercícios como audição das cordas soltas na afinação do instrumento, entoação, estudo das obras sem instrumento, análise, memorização cinestésica e observação de modelos. Assim sendo, em cada aula esta linha de orientação foi explorada com vista à otimização da performance e uma compreensão mais alargada do discurso musical.

Ao longo das aulas, o recurso à *audição* enquanto metodologia da aula de instrumento revelou-se vantajosa, pois ao permitir uma rápida memorização libertou o aluno para estar mais concentrado, por exemplo, em aspetos de ordem motora melhorando conseqüentemente a performance, bem como a entoação. Em relação a estas estratégias implementadas, recordo o facto de, o Maestro Peter Askin perante o ar passivo dos alunos, referir, no âmbito do *Estágio de Carnaval da Orquestra ARTAVE*, a propósito da *Rapsódia-Concerto para Viola* de Martinu, o mesmo que me propus a explorar, ou seja, que os alunos deveriam imaginar nas suas cabeças o som do que teriam de tocar e que deviam cantar as obras que tocam.

O meu envolvimento na exemplificação do pretendido de diversas formas (correta e incorreta) perante os alunos, bem como, o envolvimento durante a performance dos alunos foi essencial no decorrer das aulas. A partilha do harpejo com os mesmos foi essencial para que os alunos de facto pensassem em notas e não somente em tocar de forma mecânica. De salientar, que este envolvimento revelou-se ainda mais essencial nas aulas de *Naipe*, em que os alunos aprendiam com os pares contribuindo todos para o grupo. Ao realizarem exercícios iniciais como tocar a escala da tonalidade da obra conseguiam estar mais atentos ao conjunto, tornando as aulas mais dinâmicas tal como sugere Green (2002).

Em relação ao fomento da acuidade auditiva, de destacar que os alunos, sobretudo o *aluno A* e os alunos de *Naipe*, apresentaram muitas dificuldades na percepção da pulsação, sendo que considero que apenas os primeiros estados da percepção musical foram mais explorados, sendo necessário, na minha perspectiva, continuar a insistir na análise musical a nível harmónico ou a sobreposição de gravações para que de facto as conceções dos alunos sobre a aprendizagem musical melhorem. Contudo, os alunos perceberam a pertinência das estratégias implementadas para o fomento da acuidade auditiva, nomeadamente ao serem os próprios a indicar a pulsação e ao caminharem na sala antes de tocar percecionando devidamente a pulsação. Em relação à audição, ambos os alunos conseguiram percecionar bem a altura dos sons no contexto de sala de aula, no entanto, não realizaram a transferência desejada para o contexto de estudo de instrumento (objetivo iii – *Verificar se os alunos aplicam as técnicas implementadas no contexto de sala de aula no seu estudo individual*), à exceção do *aluno D* que pontualmente aplicou a estratégia nas suas sessões de estudo.

Dada a dependência contextual, as minhas opções passaram por combinar um ensino de ordem tecnicista com uma intenção de compreensão da retórica musical, da passagem de utilidade das estratégias referidas, da pertinência da auto-gravação e audição das referidas gravações e da escuta de obras musicais, desenvolvendo uma intervenção educativa orientada para o desenvolvimento de capacidades de autoaprendizagem por parte do aluno. Neste sentido, foi frutífero para os alunos por ouvirem aspetos semelhantes ou até iguais no decorrer das aulas e por serem, ainda, convidados a um constante diálogo com perguntas orientadas mas que fomentam a reflexividade ativa do aluno quer na sala de aula, quer no estudo individual. Por exemplo, o chefe de *Naipe (aluno I)* compreendeu a pertinência do recurso à exercitação de escalas com exercícios preparatórios do reportório com elementos de expressividade como dinâmicas (crescendos e diminuendos). Contudo, no meu entender muito há por fazer tendo ficado, na minha perspectiva, por solucionar a problemática da transferência das estratégias para o contexto de instrumento.

No que concerne à relação com o estudo de instrumento (*TI* e *EI*), apesar de não ser uma intervenção direta e que incida pormenorizadamente nos estudos de autorregulação, as gravações, para além de tornarem exequíveis os objetivos ii e iii do projeto de intervenção (ii - *Promover um estudo individual mais produtivo com vista à otimização da performance*; iii - *Verificar se os alunos aplicam as técnicas implementadas no contexto de sala de aula no seu estudo individual*) permitiram uma reflexão conjunta entre alunos, Professora Cooperante e eu

própria sobre a organização do estudo individual dos mesmos, confirmando a questão levantada. O *aluno D* escreve no questionário de Pós-intervenção, em relação à gravação, que este recurso é pertinente e útil «porque posso ver o que está errado; Consegui ver melhor a afinação, se paro muitas vezes e se preparo o que vou tocar». O *aluno A* quando questionado se, no decorrer das aulas, o estudo prévio das obras sem o instrumento o ajudara, escreve que sim; considera pertinente afirmando que «melhorei não só o meu ouvido como o músico que há em mim». No entanto, não posso afirmar que se verificou uma mudança efetiva nas práticas dos alunos no seu estudo de instrumento pelo facto de ser uma intervenção curta o que não permitiu sensibilizá-los da forma desejada. Intentou-se a que os alunos estudassem sozinhos sem o recurso a um plano previamente estabelecido das estratégias que tinham de implementar no sentido de os próprios reconhecerem a pertinência das atividades e este objetivo foi atingido.

Assim, confirma-se que de facto as estratégias enunciadas e o desenvolvimento pedagógico adotados são uma opção de como fomentar o desenvolvimento dos alunos para uma compreensão mais alargada do discurso musical, incrementam um papel mais ativo dos alunos na aula e no seu estudo de instrumento ao permitirem passar de um modelo unilinear de imitação para a compreensão do exercício otimizando a performance (Green, 2002). Foi desta forma uma intervenção muito positiva quer para mim, quer para os alunos que colaboraram em todas as tarefas solicitadas, disponibilizando-se, nos casos dos alunos *A* e *D*, para ouvirem as gravações em tempo extra ao seu horário. De destacar ainda, as melhorias efetivadas a nível da planificação e gestão de tempo de cada atividade planeada ao longo de todo o processo de formação com as indicações da Professora Cooperante e das observações realizadas.

Em suma, destaco a minha intenção afincada em conceber que o papel do professor passa por uma planificação e avaliação cuidadosas em que se intentou à exploração de novas práticas pedagógicas que estabelecessem uma aproximação entre cognição musical, Educação Musical e ensino de instrumento (Parra, *et al.*, 2012) bem como a interdisciplinariedade entre *Formação Musical*, *História da Música* e *Instrumento* (Otutumi & Goldemberg, 2012), no sentido de potenciar a apropriação crítica dos saberes, tal como indica Nóvoa (2000). Ainda de salientar a ação desenvolvida no sentido dos alunos ouvirem gravações pois tal como indicava o Maestro Claudio Abbado, como se aprende a falar aprende-se a ouvir (Quantrill, 2014).

Todo o processo, apesar de laborioso por considerar diversos aspetos, foi frutífero para todos os intervenientes, nomeadamente alunos, Professor Cooperante e professora estagiária, sendo um passo inicial para o aprofundamento futuro.

Limitações, Recomendações futuras

Tendo sido uma intervenção muito célere são necessárias futuras investigações mais definitivas que explorem mais as propostas de Pratt (2005), Karpinsky (2000), Green (2002, 2010) de sobreposição da melodia. Em concordância com uma filosofia de ensino que se tem vindo a desenvolver, e consciente de que o trabalho auditivo deveria ser igualmente desenvolvido numa perspetiva criativa, e de que a aprendizagem por ouvido incrementa a excelência musical (McPherson, 2005), considero pertinente ainda que o estudo, para obter os resultados almejados inicialmente, ficou num estado inicial pelo que seria necessário mais tempo para poder conduzi-lo no sentido de tirar músicas de ouvido e criação. Não seria útil, os alunos da ARTAVE desenvolverem uma cadência para os seus concertos?

Por último, é pretensão futura continuar a explorar estas dimensões da performance e pedagogia musicais nos meus alunos, tentando desenvolver as capacidades referidas mais cedo, prevenindo estes problemas no futuro a todos os alunos e em especial, aos que iniciem a aprendizagem musical, para que em estados de desenvolvimento mais avançados, o problema estudado deixe de ser um impedimento para o sucesso performativo dos alunos. É ainda objetivo continuar a explorar o domínio da acuidade auditiva nos alunos mais novos para que potenciais profissionais e futuros alunos da ARTAVE não evidenciem as referidas lacunas na sua Educação Musical. Sobre este último aspeto (*fomento da acuidade auditiva*), de destacar que este trabalho é de importância capital e que os alunos mais novos conseguem realizá-lo, basta é incentivá-los e inculcá-los estes conhecimentos de forma estruturada. Por exemplo, serão os alunos do 1º e 2º grau demasiado novos para afinarem os seus instrumentos do ponto de vista de perceção auditiva, ou necessitam de ajuda? Emanando portanto desta intenção a conceção de que «o professor é a pedra angular na construção do currículo» (J. A. Pacheco, 2008, p. 49) que permite moldar o aluno para que ele próprio consiga otimizar a sua performance, até porque é esse o meu papel no CCM/ARTAVE formar futuros profissionais e um público crítico. Para o meu futuro profissional importa incluir as conceções e os conteúdos aqui apresentados no sentido de os alunos, ao prosseguirem estudos, não apresentarem o mesmo tipo de dificuldades desde o primeiro e segundo grau aproveitando as aulas em grupo para desenvolver competências mais criativas até porque na referida faixa etária, os alunos desenvolvem melhor e adquirem mais facilmente esquemas mentais (McPherson, 2005; McPherson & Hallam, 2012). Importa ainda associar esta intenção à conceção de que a performance atinge um grande nível quando os

alunos são capazes de eles próprios fazerem os seus próprios julgamentos e decisões musicais (Swanwick & Franca, 1999).

Em suma, foi um trabalho de extrema importância para o meu futuro profissional enquanto docente e para os alunos envolvidos no projeto, pois detetaram em conjunto comigo incongruências no seu estudo que podem e devem ser otimizadas. É ainda marcante o facto de os mesmos ao longo do seu desenvolvimento poderem refletir sobre as práticas de lecionação. Que intérpretes pretendemos criar, que instrumentistas, que docentes?

De salientar ainda que as conceções aqui apresentadas deveriam, na minha perspetiva, ser aplicadas a uma amostra maior e em diferentes estabelecimentos de ensino por forma a desenvolver uma Educação Musical/Instrumental consistente e fundamentada.

Referências

- Alves, J. (2009). *Estudo da Ontologia da Obra Musical e sua aplicação à versão para viola e piano da Sonata OP. 120 N° 2 de Brahms*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Alves, P. (2004). *Avaliação numa perspetiva integrada*. Porto: Porto Editora.
- Aleixo, V. L. (2010). *A relatividade como estratégia na introdução da Leitura Musical*. Tese de Mestrado não publicada, Universidade de Aveiro, Departamento de Comunicação e Arte, Aveiro.
- Araújo, A. F. (2011). *Otimização do estudo individual na aprendizagem de viola d'arco*. Tese de Mestrado em Ensino de Música, Universidade de Aveiro, Departamento de Comunicação e Arte, Aveiro.
- APEM (2009). Programa das Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico – Relatório 2008/2009.
- Baker, D., & Green, L. (2013). Ear playing and aural development in the instrumental lesson: Results from a “case-control” experiment”. *Research Studies in Music Education*, 35(2), 141-159, 1321103X13508254.
- Bamberger, J. (1991). The Mind behind the Musical Ear: How Children Develop Musical Intelligence by Jeanne Bamberger. In M. R. Campbell (Ed.). *Bulletin of the Council for Research in Music Education* (No. 118, Fall 1993, pp. 75-77): University of Illinois Press, Retrieved December 01, 2013, from <http://www.jstor.org/stable/40318600>.
- Bandura, A. (1969). *Principles of Behavior Modification*. Nova Iorque: Holt, Rinehart & Winston.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Nova Jérícia: Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs.
- Bannan, N. (2010). Embodied Music Theory: New Pedagogy for Creative and Aural Development. *Journal of Music Theory* 24, 197-216.
- Barbosa, M. F. S. (2009). *Percepção musical como compreensão da obra musical: contribuições a partir da perspectiva histórica-cultural*. Tese (Doutoramento em educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Bhering, C. (2003). *Repensando a percepção musical: uma proposta através da música popular brasileira*. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-graduação em música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Bergonzi, L. (1997). Effects of Finger Marks and Harmonic Context on performance of Beginning String Students. *JRME*, 197-211.

- Bernardes, V. H. (2000). *A música nas escolas de música: a linguagem musical sob a ótica da percepção*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.
- Bigand, E., & Poulin-Charronnat, B. (2012). Tonal Cognition. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut, *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 59-71). Oxford, United Kingdom: Oxford.
- Bourdieu, P. (1971). *Reproduction Culturelle et Reproduction Sociale*. Informations sur les sciences Sociales, X, 2. In R. Brown (org.) (1975). *Knowledge, Educations and Cultural Change*. Londres: Tavistock. pp. 327- 366.
- Brito, H. (2013). *Contributos para uma Etnopedagogia Musical*. Relatório de Estágio Profissional em Ensino de Música, Universidade do Minho, Braga.
- Bruner, J. (1960). *The process of Education, A landmark in educational theory*. Estados Unidos da América : Harward University Press.
- Caspurro, H. (2006). *Efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe*. Tese de Douturamento em Educação Musical, Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Caspurro, H. (2007). Audição e Audição - O Contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta. *Revista da APEM: Revista da Associação Portuguesa de Educação Música*, 127. Recuperado de <http://www.mulheravestruz.pt/DocenteInvestigação.php> em dezembro, 23 de 2013.
- Cavalcanti, C. R. (2009). *Auto-regulação e Prática Instrumental: Um estudo sobre as crenças de auto-eficácia de músicos instrumentistas*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, Tese de Mestrado em Música - Departamento de Artes não publicada.
- Connoly, C., & Williamon, A. (2004) Mental skills training. In A. Williamon (Ed.), *Musical Excellence - Strategies and techniques to enhance performance* (pp. 221-245). Oxford: Oxford University Press.
- Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2ª Edição ed.). Coimbra: Almedina.
- Covington, K. (2005). The Mind's Ear: I Hear Music and No one is Performing In College Music Society. *College Music Symposium* (vol. 45, pp. 25-41) Retrived December, 01, 2013 from <http://www.jstor.org/stable/40374518>
- Deverich, R. K. (2006). *How did they learn?, An overview of violin pedagogy with an Emphasis on Amateur Violinists*. Obtido em 19 de 03 de 2013, de Violin online.com: <http://www.violinonline.com/amateurmusiciansinamerica.htm>
- Dobbins, J. (2004). *Step by Step – vol 1, viola*. Londres: Oxford.
- Elliot, D. (1995). *A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press.

- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes - Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Erickson, K. A., Krampe, R. T. , & Tesch-Romer (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review* 100(1), 75-87.
- Ferreira, C. (2011). *A criatividade na aprendizagem de formação musical*. Tese de Mestrado não publicada, Departamento de Comunicação Arte Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Ferreira, S. R., & Vieira, M. H. (dezembro de 2013). Formal and Informal Practises in Music Teaching: Questioning the Dichotomy. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, pp. 87-97.
- Figueiredo, F. J. (2005). Como ajudar os alunos a estudar e a pensar? Auto-Regulação da Aprendizagem. *Educação, Ciência e Tecnologia* , pp. 233-258.
- Karman, C. (s. d.). *Carl Flesch - Das Skalensystem*. Berlim: Ries & Erler.
- Freytmuth, M. (1999). *Mental Practice and Imagery for Musicians: A Practical Guide for Optimizing Practice Time, Enhancing Performance, and Preventing Injury*. Washington, Estados Unidos da América: MMB Music, Incorporated.
- Galamian, I. (1962). *Principles of violin playing and teaching*. Englewood cliffs. New Jersey: Prentice - hall, Inc.
- Ginsborg, J. (2004). Strategies for memorizing music. In A. William (Ed.), *Musical Excellence - Strategies and techniques to enhance performance* (pp. 121- 139). Oxford: Oxford University Press.
- Gonçalves, M. da R. (2010). *Estádios de desenvolvimento da apreciação musical - O que os intérpretes valorizam*. Tese de Mestrado não publicada, Departamento de Comunicação Arte Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Gordon, E. E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical. Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gordon, E. (2008). *Teoria de Aprendizagem Musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn. A way ahead for music education*. Ashgate Publishing Company.
- Green, L. (08 de November de 2010). Musical "learning styles" and "learning strategies" in the instrumental lesson:Some emergent findings from a pilot study. *Psychology of Music*, 40(1), 42–65. Retrieved December 08, 2013 from <http://pom.sagepub.com/content/40/1/42>
- Hallam, S. (1995). Professional Musicians' Approaches to the Learning and Interpretation Music. *Psychology of Music*, 23, pp. 111-128.

- Hallam, S. (1997). approaches to instrumental music practise of experts and novices: Implications for education. In H. Jorgensen & A. Lehman (Eds.) *Does practise does perfect? Current theory and research on instrumental music practise* (pp. 89-108) Oslo. Norway: Norges musikkogskole.
- Hallam, S. (1998). The predictors of achivement and drop out in instrumental tuition. *Psychology of Music*, 26(2), 116-132.
- Hallam, S. (2001a). The development of meta-cognition in musicians: Implications for Education. *The British Journal of Music Education*, 18(1), 27-39.
- Hallam, S. (2001b). The development of expertise in young musicians: Strategy use, knowledge acquisition and individual divirsity. *Music Educations Research*, 3(1), 7-23.
- Hallam, S., & Guettler, K. String Instruments (2002). In Parncutt, T. R. & G. E. McPherson (Eds.): *The science & psychology of music performance*, pp. 303-319.
- Hallam, S., Rinta, T., Varvarigou, M., Creech, A., Papageorgi, L., Gomes, T., & Lanipekun, J. (2012). The development of practising strategies in young people. *Psychology of Music*, 40(5)pp. 652-680, 10.1177/0305735612443868.
- Henrique, L. (2006). *Instrumentos Musicais* (5^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Harris, P. (2006). *Improve your teaching! An essencial handbook for instrumental and singing teachers*. Engalnd: Faber ffMusic.
- Jones, M. R. (2012). Musical Time. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut, *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 81- 92). Oxford, United Kingdom: Oxford.
- Jorgensen, H. (1995, April 6-10). Teaching/learning strategies in instrumental practice: A report on reserach in progress. Paper presented at the third Research Alliance of Institutes for Music Education(RAIME) Symposium, the Florida State University, Tallahassee, FL, USA.
- Jorgensen, H. (1998). Planlegges owing? [Is practice planned?]. Oslo, Norway: Norwirgian Academy of Music.
- Jorgensen, H. (2002). Instrumental performance expertise and amount of practice among instrumental students in a conservatoire. *Music Education Research*, 4, 105-119.
- Jorgensen, H. (2004). Strategies to individual practise. In A. Williamon (Ed.), *Musical Excellence: Strategies and Techineques to enhance performance* (pp. 85-104). Oxford: Oxford University Press.
- Jorgensen, H., & Hallam, S. (2012). Practising. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Phychology* (pp. 265-273). Oxford: Oxford University Press.
- Karpinsky, G. S. (2000). *Aural Skills Acquisition - The Develop of Listening, Reading and Performing Skills in College-Level Musicians*. New York: Oxford University Press.
- Karpinski, Gary S. (2007). *Manual for ear training and sight singing*. New York: W.W.Norton & Co., Inc.

- Kendall, J. (1963). The resurgent String Program in America. *Music Educators Journal*. vol 50, nº 1. pp. 45-48, 51 [Electronic version]: SAGE Publications, Accessed 24-01-2012.
- Krampe, R. Th. & Ericson, K. A. (1996). *Deliberate practice and elite musical performance* In J. Rink. (Ed.): *The practice of performance – Studies in musical interpretation*, pp. 84-102.
- Lacomblez, M., & Maggi, B. (s.d). *O Tempo nas investigações de Hawthorne*. Repositório Universidade do Porto. Recuperado em 12 de agosto, de 2014, de <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/63586/2/79413.pdf>
- Lamont, A. (2012). Music in the school years. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut, *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 235- 243). Oxford: Oxford University Press.
- Magalhães, E. (2013). *O Trabalho instrumental no estudo individual de violino do ensino básico: uma proposta metodológica*. Relatório de Estágio Profissional em Ensino de Música, Universidade do Minho, Braga.
- Mateiro, T. (Janeiro a Junho de 2010). A contribuigio de John Paynter parl a educagio musica. *Revista de Educação Musical*, 134, pp. 8-9.
- Makos, K. (2011). *An Investigation into Begining string players' isntrumental intonation accuracy in relationship to stabilized tonal music aptitude and vocal intonation accuracy*. Tese de Mestrado não publicada, University of Delaware, Estados Unidos da América.
- McAdams, S., & Giordano, B. L. (2012). The perception of musical timbre. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 72-79). Oxford, United Kingdom: Oxford.
- McPherson, G., & A. Gabrielson. (2002). From sound to sign. In T. R. Parncutt, & G. E. McPherson (Eds.): *The science & psychology of music performance*, pp. 99-115.
- McPherson, G. (2005). From child to musician: skill development during the beginning stages of learning an instrument. *Psychology of Music*, 33 (1), pp. 5-36.
- McPherson, G., & Hallam, S. (2012). Musical Potencial. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Phychology* (pp. 255-264). Oxford: Oxford University Press.
- Martins, E. (2013). *O desenvolvimento da criatividade em contexto de mini-grupo: sugestões pedagógicas para o ensino de saxofone*. Relatório de Estágio Profissional em Ensino de Música, Universidade do Minho, Braga.
- Mikus, A. C. (2012). *Conceções de estratégias para o Ensino Coletivo de Violino numa sala de aula diferenciada*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação - Música não publicada, Universidade Católica Portuguesa, Porto.
- Nielsen, S. G. (1999). Learning strategies in instrumental music practice. *Bristsh Journal of Music Education*, 16, 275-291.

- Nielsen, S. G. (2001). Self-regulating learning strategies in instrumental music practice. *Music Education Research*, 3, 155-167.
- Neiva, E. (2013). *A disciplina de Música de Câmara do 3º Grau - Construção partilhada de um portefólio de sugestões didáticas*. Relatório de Estágio Profissional em Ensino de Música, Universidade do Minho, Braga.
- Oare, S. (outubro, 2014). Aural Image in Practise: A Multicase Analysis of Instrumental Practice in Middle School Learners. *Update: Applications of Research in Music Education* 8755123314550415.
- Otutumi, C. V. (2008). *Percepção musical: situação atual da disciplina nos cursos superiores de música*. 2008. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.
- Otutumi, C. H., & Goldemberg, R. (2012). Leitura à primeira vista, memorização e disciplina percepção musical nos cursos de música brasileiros: breves considerações. Em A. Cachada, & M. H. Vieira (Eds.), *Pensar a Música* (pp. 296-315). Guimarães: Fundação Cidade de Guimarães.
- Pacheco, A. J. R. (2013). *O Ensino da Música em Regime Articulado. Projeto de Investigação-Ação no Conservatório do Vale do Sousa*. Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga.
- Pacheco, J. A. (2008). *Estrutura Curricular do sistema educativo português*. Porto: Porto Editora.
- Panaro, P. (2010). Percepção Musical: Principais críticas e propostas metodológicas. *I Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música* (pp. 360-369). Rio de Janeiro: SIMPOM: Subárea de Educação Musical.
- Parra, J. M., Harper, N. L., & Coimbra, D. d. (2012). Em defesa da música como funcionalidade: reflexão sobre o piano como veículo de uma educação musical funcional. Em A. Cachada, & M. H. Vieira (Eds.), *Pensar a Música* (pp. 183-217). Guimarães: Fundação Cidade de Guimarães.
- Paynter, J. (1992). *Sound and Structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas Competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Portela, C. (2011). *Excertos Musicais como estratégia rítmica de Formação Auditiva*. Tese de Mestrado em Ensino de Música, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Pratt, G. (2005). *aural awareness - principles and practise*. New York: Oxford University Press.
- Quantrill, P. (agosto, 2014). Young students must learn to listen if they are to practise effectively. *The strad*. Recuperado em 10 de outubro de 2014 de <http://www.thestrads.com/cpt-latests/young-students-must-learn-to-listen-if-they-are-to-practise-effectively/>
- Raimundo, J. F. (2006). Problemática de la enseñanza de la música em Portugal (Tese de Doutoramento em Música não publicada). Universidade da Extremadura, Cáceres.

- Ramos, T. (2012). *Audição e imitação como estratégias de aprendizagem de um instrumento*. Tese de mestrado não publicada, Departamento de Comunicação e Arte universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Rafael, M. (2010). Abordagens Comportamentais da Aprendizagem. Em S. Bahia, & G. L. Miranda, *Psicologia da Educação: Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (pp. 122- 140). Lisboa: Relógio D'Água.
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação, Cadernos do CCPA II.
- Rocha, E. (2012). *O Ensino de Piano em grupo - Contributos para uma metodologia aula de Piano em Grupo no Ensino Vocacional da Música para os 1º e 2º Graus*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação - Música, Universidade Católica Portuguesa, Porto.
- Rolland, P. (1974). *The teaching of Strings – Principles and problems, Teaching approach and Class techniques*. Sage Publications, Inc. *Music Educators Journal* vol. 33 n° 5, pp, 34, 36, 38, 58, 59. Retrieved 19/01/2012 from <http://www.istor.org/discover/10.2307/3388480?uid=2&uid=4&sid=2110181881291>
- Rolland, P. (1986). *The Teaching of action in string playing*. USA: Boosey & Hawkes.
- Simão, A. M. (2005). Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. *Revista de estudos curriculares*, 265-289.
- Sloboda, J. A., & Davidson, J. (1996). The young performing musician. In I. Deliège & J. A. Sloboda (Eds.), *Musical beginnings: Origins and development of musical competence* (pp. 171-190). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Sloboda, J. A., Davidson, J. W., & Howe, M. J. (1996). The role of practice in the development of performing musicians. *British Journal of Psychology*, 87, 287-309.
- Stainsby, T., & Cross, I. (2012). The perception of pitch. Em S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut, *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp. 47-58). Oxford: Oxford University Press.
- Stebbins, R. A. (2001). *Exploratory Research in the Social Sciences*. Sage University Papers Series on Qualitative Methods, Vol. 48. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tranchefort, F. R. (1989). *Guia da Música de Câmara*. Lisboa: Gradiva.
- Trindade, A. (2010). *A Iniciação em Violino e a Introdução do Método Suzuki em Portugal*. Tese de Mestrado em Música para o Ensino Vocacional não publicada, Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Ulloa, M. (2008). O que é isto, audição?: *Repertório*, pp. 53-60.
- Varvarigou, M. (2014). 'Play it by ear' - teachers responses to ear-playing tasks during one-to-one instrumental lessons. *Music Education Research*, 16 (4), 471-484, 10.1080/14613808.2013.878326.

- Vasconcelos, A. Â. (2012). Políticas e atores na educação artístico-musical: das hierarquias às interdependências colaborativas. Em A. Cachada, & M. H. Vieira (Eds.), *Pensar a Música* (pp. 157-182). Guimarães: Fundação Cidade de Guimarães.
- Vieira, M. H. (2006). *O Ensino da Música em Portugal no Início do Século XXI. Estudo sobre as Políticas de Ramificação Curricular*. Tese de Doutoramento não publicada, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, Braga.
- Vieira, M. H. (2009). O Desenvolvimento da Vocação Musical em Portugal. O Currículo como fator de instabilidade e desmotivação. In *Actas do X Congresso Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, pp. 530-537, (ISBN: 978-972-8746-71-1).
- Vieira, M. H. & Aguiar, M. C. (2011). Orientações programáticas para o ensino da Música: utopia ou possibilidade? In *Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, Instituto Politécnico da Guarda, 30 de junho a 2 de julho de 2011, pp. 467-472, (ISBN: 978-972-8681-35-7).
- Viegas, R. J. (2012). *O vídeo como estratégia de estudo para alunos de ensino ao piano*. Tese de Mestrado, Universidade Aveiro, Aveiro.
- Schaffer, M. (1992). *O ouvido pensante*. São Paulo: Unesp.
- Suzuki, S. (1983) *Nurtured by love. The Classical Approach to Talent Education*, 2nd. Ed. Miami, FL: Summy-Birchard.
- Swanwick, K. (1979). *A basis for Music Education*. London: Routledge.
- Swanwick, K. (1994). *Musical Knowledge*. London: Routledge.
- Swanwick, K. & Franca, C. C. (1999). Composing, performing and audience-listening as indicators of musical understanding. *British Journal of Music Education*, 16, 5-19.
- Walker, C. (2010). *Intonation in the aural-skills classroom*. Dissertação de mestrado, *University of Massachusetts – Amherst*, Massachusetts, Estados Unidos da América.
- Wohlman, K. (2013). *Ear-tudes: an ear training method for the collegiate tubist*, tese de Doutoramento, University of Iowa, Retrieved October, 25, 2014 from <http://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4791&context=etd>
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 25(1), 3-17.

Legislação

Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de julho – Insere o ensino artístico nos moldes gerais de ensino em vigor através da reconversão dos Conservatórios de Música em Escolas Básicas e Secundárias, criando as respetivas Escolas Superiores de Música inseridas na estrutura de Ensino Superior Politécnico.

Portaria nº 294/84, de 17 de maio – Aprova o plano de estudos dos Cursos Gerais de Música, a nível do ensino preparatório e ensino secundário unificado, assim como o plano de estudos do Curso Complementar de Música ao nível do ensino secundário.

Despacho nº 76/SEAM/85, de 9 de outubro – Aprova os planos de estudos dos Cursos Básico e Complementar de Música em regime supletivo.

Lei nº 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de janeiro – Cria as Escolas Profissionais.

Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de novembro – Estabelece as bases da educação artística no âmbito pré-escolar, escolar e extraescolar.

Portaria nº 714/90, de 21 de agosto – Cria vários cursos a funcionar na Escola Profissional Artística do Vale do Ave, nomeadamente: Curso Básico de Instrumentista de Sopros, Cursos de Instrumentista de Cordas, Curso Básico de Dança e Curso de instrumentista de Cordas.

Decreto-Lei nº 70/93, de 10 de março – Regulamentação das Escolas Profissionais.

Decreto-Lei nº 4/98, de 8 de janeiro – Visa consolidar a organização das Escolas Profissionais.

Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro - Aprova a organização curricular do ensino básico, estabelecendo os princípios orientadores da organização e da gestão curricular desse nível de ensino, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.

Despacho nº 12591/2006, de 16 de junho – Cria e regulamenta as Atividades de Enriquecimento Curricular para o 1º ciclo do ensino Básico das escolas genéricas.

Portaria nº 220/07, de 1 de março – Criação dos Cursos de Instrumentista de Cordas e Tecla (ICT).

Portaria nº 221/07, de 1 de março – Criação dos Cursos de Instrumentista de Sopros e Percussão (ISP).

Portaria nº 691/2009, de 25 de julho – Cria os Cursos Básicos Música, Dança e de Canto Gregoriano e aprova os respetivos planos de estudo.

Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho – Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidade a adquirir e desenvolver pelos alunos do ensino básico e secundário.

Portaria nº 225/2012, de 30 de julho – Cria os Cursos Básico de Dança, de Música e de Canto Gregoriano dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e estabelece o regime relativo à organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos, bem como o regime de organização das iniciações em Dança e em Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Outras Referências

ME – Reforma do Ensino Secundário: Documento Orientador da Reforma do Ensino Artístico Especializado – Versão para discussão pública, 2003.

Centro de Cultura Musical/Escola Profissional Artística do Vale do Ave – Projeto Educativo.