



REVISTA E-PSI

REVISTA ELETRÓNICA DE
PSICOLOGIA, EDUCAÇÃO E SAÚDE

<https://www.revistaepsi.com>

**Ano 8, Suplemento 1,
2018**

ISSN 2182-7591

Volume especial:
Estudos da criança

Coordenação:

Fernando AZEVEDO
Beatriz PEREIRA
Pedro Armelim ALMIRO
Catarina MARQUES-COSTA

Promoção da acuidade auditiva no estudo individual de Viola d'Árco: Um estudo exploratório com base na audição interna

Carla Daniela da Costa Ferreira Marques¹,
António José Pacheco Ribeiro², & Maria Helena Gonçalves Leal Vieira³

Copyright © 2018.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License 3.0 (CC BY-NC-ND).

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>



¹ Escola Profissional Artística do Vale do Ave (ARTAVE), Centro de Cultura Musical (CMM), Santo Tirso, Portugal. E-mail: carlamarques@ccm-inforartis.org

² Universidade do Minho (UM), Instituto de Educação (IE), Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Braga, Portugal. E-mail: antoniopacheco@ie.uminho.pt

³ Universidade do Minho (UM), Instituto de Educação (IE), Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC), Braga, Portugal. E-mail: m.helenavieira@ie.uminho.pt

Como citar/How to cite this paper: Marques, C. D. C. F., Ribeiro, A. J. P., & Vieira, H. G. L. (2018). Promoção da acuidade auditiva no estudo individual de viola d'arco: Um estudo exploratório com base na audição interna. *Revista E-Psi*, 8(Suplm.1), 52-72.

Resumo

O trabalho aqui apresentado, desenvolvido no âmbito do estágio profissional do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, emergiu da necessidade de reflexão sobre o impacto das práticas da sala de aula no desenvolvimento da acuidade auditiva dos alunos. Constatando-se que, frequentemente, os estudantes de música apresentam lacunas a nível da percepção auditiva, nomeadamente percepção da pulsação e da afinação, a investigação empírica foi desenvolvida no sentido de apresentar estratégias que potenciem a prevenção e/ou solução para as referidas lacunas em todas as etapas de desenvolvimento musical. Existindo a correlação no ensino instrumental entre aulas de instrumento e sessões de estudo individual, a investigação foi delineada tendo em consideração dois enfoques: as aulas de Instrumento Viola d'Arco e as sessões de estudo individual dos alunos, com vista à otimização da performance. Tendo em conta as necessidades do contexto específico no qual decorreu a investigação – Escola Profissional Artística do Vale do Ave – a presente investigação empírica, teve como principal objetivo explicar a importância do fomento da acuidade auditiva dos alunos e destacar a relação entre pedagogia musical e didática instrumental. A metodologia de investigação adotada consistiu numa investigação-ação de carácter exploratório. A conjugação das várias técnicas de recolha de dados, tais como 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 envolvidos, acerca do impacto das estratégias implementadas na sala de aula e, também, verificar se os alunos aplicaram as estratégias incrementadas na sala de aula. A triangulação dos dados recolhidos revelou que de facto a acuidade auditiva deve ser fomentada e potencia a autonomia dos alunos. O recurso à gravação vídeo (sessões de estudo e audições), e os exercícios implementados no contexto de sala de aula, revelaram-se eficazes no fomento da percepção auditiva, logo um excelente veículo para a otimização da performance, no entanto o curto espaço de tempo não permitiu resultados mais amplos.

Palavras-chave

Performance e ensino instrumental, estudo individual, didática do instrumento, acuidade auditiva.

Introdução

Partindo do dogma que as demais competências musicais que um músico deve desenvolver se adquirem essencialmente por meio da audição interna, esta assume-se como ponto de partida e ponto de chegada na construção da educação musical, tanto a nível formal como informal. A percepção do que se escuta é essencial, quer para alunos de ensino genérico, quer para alunos de ensino especializado. Neste sentido, tal como indica Pratt (1998, p.1), citado por Portela (2010), “a percepção auditiva é, indubitavelmente indispensável à atividade musical, criando através da composição musical, recriando na performance e respondendo como um ouvinte crítico”. No que concerne aos alunos de ensino artístico especializado é expectável que considerem primordial este aspeto na sua prática diária. No entanto, ao observarmos a realidade do ensino artístico este aspeto parece ser descurado, constatando-se frequentemente que 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).

Para autores como Bamberger (1991), Karpinsky (2000, 2007), Covington (2005), Caspurro (2006, 2007), Pratt (2005) e Pararo (2010), a audição musical é a pedra angular da construção da aprendizagem musical nas suas diversas vertentes. Os autores apresentados, de uma forma geral, partindo das conceções construtivistas de pedagogos como Dalcroze, Willems ou Gordon, sublinham a ideia de que a estimulação 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 passiva, 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 forma passiva.

Muitos autores debruçam-se sobre a diferença entre treino auditivo e percepção auditiva, pois, enquanto disciplina, o treino auditivo afigura-se como uma disciplina que trabalha os elementos musicais separadamente e, muitas vezes, as peças dos ditados melódicos são composições isoladas. Para Bernardes (2000), Bhering (2003), Barbosa (2009) e Panaro (2010) este facto faz com que não se perceba a música no seu todo. No âmbito da formação musical, é expectável que o aluno ao realizar um ditado seja capaz de imaginar os sons que ouviu, assumindo-se aqui o conceito de audição apresentado por Edwin Gordon.

Pratt (2005), 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, nomeadamente reduzindo o tempo de estudo despendido em determinada passagem, logo

atingido um nível mais elevado na performance. De modo, o conceito de audição deve estar patente no decorrer das aulas de instrumento, a fim de fomentar a imaginação auditiva.

Neste sentido, Gordon (2000, 2008) propõe que, primeiramente, se solicite ao aluno a interiorização do conteúdo da partitura para que, no processo de reprodução, se perceba o discurso musical sem dissociar a leitura das notas com a altura dos sons. Panaro (2010, p.8) defende que a boa audição musical engloba a “capacidade de analisar, sintetizar e reconhecer na música características estilísticas”.

A audição notacional é apontada por Gordon como a solução para a resolução da maioria dos problemas técnicos que podem ser corrigidos sem o auxílio do instrumento, pois “o fundamental é que primeiro se saiba ouvir o som que se quer reproduzir” (Gordon, 2000). Outros autores como Walker (2010), Karpinsky (2000), Caspurro (2006, 2007) corroboram este arquétipo que também é apontado como essencial no desenvolvimento de competências, como a leitura à primeira-vista (Covington, 2005; Harris, 2006; Otutumi & Goldemberg, 2012). Freymuth (1999), pedagoga e violinista, advoga que os músicos devem alternar entre prática mental e física; a divisão por frases é apontada por Ginsborg (2004).

O desenvolvimento de competências auditivas, segundo Green (2002, 2010) e Varvarigou (2014), potencia o desenvolvimento de competências interpretativas, sendo sugerido por Green a sobreposição de gravações e tocar músicas por ouvido.

Tendo em conta a nossa experiência enquanto estudantes e a experiência enquanto docentes de diferentes contextos, questionámo-nos até que ponto é que os alunos são capazes de estabelecer a ponte entre a prática e a teoria e, no caso da aprendizagem de um instrumento musical, colocámos a questão sobre a forma como os alunos percecionam a sua execução no estudo individual ou nas aulas. Como explorar uma audição musical mais cuidada na prática do estudo de Viola d’Arco é a questão que se levanta, mais concretamente a forma como os alunos estudam e como são orientadas as suas aulas.

Neste sentido, como explorar uma audição mais cuidada nas sessões de estudo de instrumento foi a questão que pautou todo o desenrolar da investigação empírica aqui apresentada, levantando-se a hipótese de que a acuidade auditiva fomenta a otimização da performance, operacionalizou-se aquilo que designamos de acuidade auditiva, considerando o contexto no qual a investigação empírica se desenrolou, por meio de um plano de projeto tendo em conta dois enfoques: levantando a hipótese a disciplina curricular de instrumento e o estudo individual dos alunos, no sentido de refletir e otimizar as práticas adotadas na sala de aula e potenciar aulas de instrumento mais dinâmicas que valorizem a compreensão do discurso musical.

Por conseguinte, e no sentido de estabelecer estratégias concretas na sala de aula que potenciem a autonomia dos alunos, foram estabelecidos os seguintes objetivos:

- i. Fomentar a acuidade auditiva dos alunos;

-
- ii. Promover um estilo individual do professor 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 nas quais os alunos desempenhem um papel mais ativo.

Uma vez que, o projeto foi desenvolvido num estabelecimento de ensino profissional de música, instituição na qual os alunos têm aula de estudo de instrumento, torna-se fulcral refletir sobre a problemática enunciada de modo a promover o desenvolvimento dos objetivos supramencionados. De destacar que as escolas profissionais de música, tornaram-se realidade por meio do Decreto-Lei nº 26/89, de 21 de janeiro. Esta iniciativa, segundo o Decreto-Lei nº 70/93, de 10 de março, que regulamenta as escolas profissionais, assume, no seu preâmbulo, o papel de pertencer a uma “política que defende como um dos vetores de modernização da educação portuguesa a multiplicação acelerada da oferta de formação profissional [...]”. No mesmo decreto-lei 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).

Relação da Acuidade Auditiva com o Estudo Individual

É do senso comum que a prática diária é a chave para o sucesso nos demais aspetos da perícia musical. Os diversos autores que se têm debruçado sobre o assunto, assumem que a excelência está na forma como se estuda e não na quantidade de tempo despendido (Ericsson, Krampe & Tesch-Romer, 1993; Krampe & Ericsson, 1996; Sloboda & Davidson, 1996; Sloboda, Davidson, Howe, & Moore, 1996; Hallam, 1998; Jorgensen, 2002). Segundo Hallam (2001) a limitação das sessões de estudo deveria incrementar uma melhor organização das mesmas mediante a formulação de objetivos (Jorgensen, 1998). Logo, se o professor no decorrer da aula fomentar com afinco a auto-observação e uma audição atenta perante o que o aluno está a executar por parte do aluno do que está a executar, será mais fácil transferir para o contexto das sessões de estudo aumentando a qualidade das mesmas. A prática deliberada é apontada como uma atividade bem estruturada e constantemente monitorizada (Erickson, et al., 1993).

Segundo o estudo de Gruson (1988, citado em Sloboda, et. al., 1996) sobre as estratégias de estudo dos alunos, os alunos menos experientes por norma tocam de início ao fim. Neste ponto está patente uma das problemáticas que foram sendo observadas na amostra a intervir.

Estudos com músicos profissionais revelam que os mesmos tendem a estabelecer uma visão global e um esquema mental da obra a ser estudada, logo com base na audição interna

(Hallam, Rinta, Varvargou, Creech, Papageorgi, Gomes & Lanipekum, 2012). As obras são divididas em pequenas secções, tendo por base a estrutura formal das mesmas sendo que as secções se vão ligando à medida que a prática vai avançando (Chaffin, Imereh, Lemieux & Chen, 2003; Hallam, 1995, citado em Hallam et al., 2012). Hallam et al. (2012) acrescentam que a dificuldade assenta no facto de 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” (Hallam et al., 2012, p.654).

Emana igualmente o papel do professor na aula e as concepções de Bandura que definem que o aluno aprende mais a observar do que a ouvir indicações. Esta observação é apresentada como podendo ser ao vivo ou gravada por Madsen num estudo sobre a prática de pianistas (Viegas, 2012). Segundo Oare (2014) a observação das próprias gravações concede ao aluno um meio de ele próprio definir objetivos. Em Portugal, vários estudos académicos têm-se dedicado à investigação da pertinência do recurso à gravação do estudo individual, nomeadamente Araújo (2011), e às estratégias, destacando-se nesta área Magalhães (2013).

Outra estratégia apontada como essencial no desenvolvimento de competências auditivas - desenvolvimento de esquemas mentais - e de otimização das sessões de estudo, logo otimização da *performance*, é a audição e/ou visualização de gravações (Puopolo, 1971; Zurcher, 1975, citados em Hallam, et al., 2012).

Método

A metodologia adotada no desenvolvimento do projeto foi a investigação-ação de carácter exploratório, que está patente pelo facto do desenho da investigação ter sido elaborado de forma flexível, bem como por contemplar diversas formas de recolha de dados. Destaca-se que a metodologia elegida define a presença da observação participante por parte do investigador de modo a avaliar o impacto da mesma no meio a intervir.

A investigação aqui apresentada enquadra-se nas quatro tipologias de investigação exploratória definidas por Stebbins (2001), pois o contexto foi investigado de forma descritiva, a planificação das aulas foi desenvolvida com o propósito de exploração de diferentes estratégias de ensino e de otimizar o estudo dos alunos, e define-se como inovadora por se desenvolver uma metodologia de ensino instrumental fundamentada em pressupostos teóricos e não da imitação da forma como o investigador (também explorador) aprendeu. Por conseguinte, as técnicas de recolha de dados foram diversificadas tendo-se optado pela aplicação de dois inquéritos por questionário, grelhas de observação participante, listas de verificação e gravações vídeo.

Amostra

O Projeto de Intervenção Pedagógica foi desenvolvido na disciplina de instrumento de Viola d'Arco, em conjunto com a professora cooperante, tendo sido selecionados dois alunos que apresentavam lacunas a nível da perceção auditiva, nomeadamente ao nível da perceção da pulsação e da afinação, tratando, portanto, de amostra não aleatória do tipo criterial.

Neste sentido, a intervenção foi realizada com um aluno de cada curso, ou seja, um aluno do 8º ano (2º ano do Curso Básico de Instrumentista de Cordas) e um aluno do 10º ano (1º ano do Curso de Instrumentista de Cordas e Tecla), que passamos a designar por aluno A e Aluno D.

Os dois alunos iniciaram a sua aprendizagem musical primeiramente num conservatório de música regional, ingressando posteriormente no ensino profissional de música no 7º ano de escolaridade. O aluno A começou por estudar dois anos violino - 5º e 6º ano em regime em articulado -, sendo o ano letivo no qual decorreu o estágio profissional o seu 4º ano de estudo de viola. Por sua vez, o aluno D iniciou a sua aprendizagem musical em violoncelo Iniciação, também no, passando no 2º ciclo pelo regime articulado, encontrando-se aquando o período da investigação no 2º ano de estudo de viola.

Instrumentos

De modo a ir ao encontro dos objetivos propostos para a presente investigação foram utilizados os seguintes instrumentos: inquérito por questionário de pré-intervenção; inquérito por questionário de pós-intervenção; grelhas de observação e gravação audiovisual.

O inquérito por questionário de pré-intervenção, elaborado com base no inquérito utilizado por Hallam, et al. (2012), foi organizado em quatro partes, cotados numa escala tipo Likert com os parâmetros de nunca a frequentemente. A parte A destina-se à identificação dos inquiridos; a parte B intenta a perceber se os alunos aplicam as estratégias gerais de estudo; a parte C recai na perceção de quais as estratégias relacionadas com a perceção auditiva empregues pelos alunos; e, por fim, a parte D tem por objetivo verificar se os alunos reconhecem, ou não, o seu grau de concentração durante as sessões de estudo.

No que concerne ao questionário de pós-intervenção, este intenta a verificar se os alunos, após a intervenção estão mais críticos nas suas respostas, bem como verificar o impacto da intervenção, nomeadamente com a questão final de desenvolvimento que tem por objetivo a avaliação do aluno quanto à pertinência do projeto. As questões do grupo 2 e 3 são iguais ao questionário de pré-intervenção e as questões mistas são de carácter fechado (sim ou não) e aberto, no sentido de justificar a resposta.

A utilização das grelhas de observação intenta a que a sua aplicação permita observar no momento de pré-intervenção (observação não participante) quais os aspetos a serem

otimizados aquando da leção das aulas. Assim, as grelhas são centradas nos seguintes tópicos: a) estrutura e organização da aula; b) no(s) aluno(s); c) no professor. No período de observação participante recorreu-se somente à implementação da grelha centrada no(s) aluno(s). A análise das mesmas, apesar de por definição ser de natureza quantitativa, foi realizada de forma descritiva ao longo do relatório realizado.

Tendo em consideração a observação realizada no módulo de observação não participante conclui-se que seria necessário verificar se, no decorrer das aulas, os alunos melhoravam e/ou evoluíam com o incremento das estratégias e/ou atividades implementadas. Desta forma, procedeu-se à elaboração de uma lista de verificação que, segundo Reis (2011), permite um acompanhamento regular do aluno, bem como a avaliação das competências essenciais para aprendizagens futuras.

A gravação das sessões de estudo foi implementada enquanto técnica de recolha de dados e como estratégia de otimização da performance. A sua realização ocorreu em três momentos de modo a diminuir o efeito de *Hawthorne*, uma vez que os alunos souberam quando iriam ser gravados. As atuações dos alunos foram gravadas em 3 momentos: pré-intervenção, a meio da intervenção e no pós-intervenção, mais especificamente antes da penúltima aula prevista, uma vez que, na última aula de intervenção, iria ser trabalhada uma nova obra. As gravações foram realizadas num gravador de som e vídeo *Sony MV1*, que grava em 120°, possibilitando que numa sala de pequenas dimensões como as cabines de estudos, seja possível gravar a totalidade do corpo dos alunos sem perda de qualidade sonora. 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. O recurso à gravação é apontado por pedagogos como Rolland (1974) e investigadores como Hallam (2002), Jorgensen (2004), Araújo (2011), Hallam (et al. 2012), Viegas (2012), e Oare (2014).

Procedimentos

Primeiramente, foi desenvolvido um inquérito de pré-intervenção planeado de modo a traçar um quadro inicial no que se refere à perceção dos alunos sobre as estratégias de estudo às quais recorrem na sua prática diária. Pretendeu-se igualmente estabelecer pontos de contacto no decorrer do ciclo de intervenção com outras técnicas de recolha de dados, nomeadamente, as gravações das sessões de estudo.

No final da intervenção foi aplicado o questionário de pós-intervenção, de modo a verificar a operacionalização de alguma modificação no planeamento das sessões de estudo por parte dos alunos e, em simultâneo, avaliar de que modo as estratégias implementadas na sala de aula servem o propósito de otimização da *performance* instrumental e desenvolvimento de uma prática pedagógica mais consistente.

Ambos os questionários foram elaborados com o objetivo de promover nos alunos um espírito crítico e reflexivo, tornando-os mais ativos no desenrolar das aulas, e consequentemente no seu desenvolvimento.

Conforme supramencionado, uma outra técnica de recolha de dados foi a gravação audiovisual das sessões de estudo dos alunos, com o intuito de fomentar a autogravação por parte dos mesmos, bem como o espírito reflexivo, visto os alunos observarem as gravações.

No que concerne à recolha de dados qualitativos sobre o impacto da intervenção em contexto de aula, procedeu-se a um registo descritivo por meio do 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).

Resultados

Intervenção pedagógica

Uma vez que, o contexto no qual o estágio profissional decorreu é muito específico e intenta a um desenvolvimento dos alunos com vista a um futuro como instrumentistas, a planificação das aulas focalizou-se na definição de estratégias e no desenvolvimento de atividades que potenciem o desenvolvimento da acuidade auditiva, tendo por base o reportório definido pela professora titular dos alunos (planificação semestral). A planificação da intervenção teve ainda em consideração o plano de atividades anual da instituição, de modo a não interferir com nenhuma das atividades planeadas.

Partindo-se do âmbito geral do projeto de desenvolvimento de acuidade auditiva planificou-se o trabalho mediante quatro fases distribuídas por duas aulas. No total, por cada aluno, foram lecionadas sete aulas. Nessas aulas, as conceções explanadas na revisão da literatura de audição, aquisição de esquemas mentais e contacto com gravações (sobreposição), seriam explorados terminando com a leitura de novas obras para verificação. Contudo, a sobreposição de gravações não foi possível incrementar devido à necessidade de despender mais tempo e atenção nas fases e/ou estratégias iniciais, **bem como** nos estádios base da compreensão auditiva: pulsação, afinação e correlação com a execução. No entanto, foi abordada e fomentada como estratégia de estudo individual e implementada, no contexto de grupo, aulas de naipe de violas, que apesar de não ser parte integrante da amostra da pesquisa, surtiu efeito, nomeadamente a nível da articulação entre o grupo.

A perceção da pulsação afetou os alunos a nível da conceção geral da execução das obras, refletindo-se na coordenação de ambas as mãos. Deste modo, e como forma de auxiliar os alunos a percecionarem e se auto-observarem procedeu-se a estratégias como caminhar na sala de aula e ao mesmo tempo “tocar” a frase sem instrumento fazendo

somente as arcadas, uma vez que por ser longa (várias notas numa arcada) originava precipitação.

As obras foram divididas por frases e motivos que os alunos tiveram de entoar, logo estudadas mais uma vez sem instrumento. A execução das cordas soltas de determinado trecho revelou-se frutífera para percepção da pulsação e condução melódica.

Neste ponto destaca-se a realização de síncopas por parte do aluno D na execução da *Sonata em Mi m de A. Vivaldi* (2º andamento – *Allegro*) que eram acentuadas a meio sem qualquer tipo de relação com a condução melódica.

A nível da percepção da afinação, a audição foi o conceito explorado enquanto estratégia recorrente e fulcral no desenvolvimento da mesma. A audição da nota *Lá* (corda solta mais aguda pela qual se afina o instrumento), bem como das restantes cordas, fez parte da período inicial de todas as aulas, solicitando aos alunos que estivessem atentos ao som de todas as cordas. Sobre esta estratégia Pratt (2005, p.62) diz-nos que “os instrumentistas de cordas devem ser capazes de o fazer mesmo antes de retirarem os instrumentos das caixas”.

A nível de problemas concretos técnicos do instrumento, as mudanças de posição foram estudadas com notas de apoio (*ghosts notes*), segundo Rolland (1974), e entoados os intervalos das mesmas notas de apoio. O aluno A apresentou dificuldades a nível do pensamento inarmónico pelo que lia e entoava as notas sem ter em consideração a tonalidade da obra e alterações ocorrentes existentes na mesma.

Os exercícios técnicos foram abordados tendo em conta a percepção da afinação, sendo que os alunos deveriam indicar se a afinação da nota a repetir durante quatro tempos (primeiro em semínimas, depois em colcheias e por fim em semicolcheias, ou seja, trilos) estava baixa ou alta. Este exercício realizado em *Dó M* deve ser aplicado a outras tonalidades de modo a desenvolver diferentes padrões da mão esquerda, deve ainda ser coordenado com a relação peso e/ou velocidade do arco.

Ainda em relação à audição foi proposto que o aluno antes de começar a estudar uma obra tivesse uma ideia geral da mesma, explicitando as regras de “leitura à primeira-vista” (Ottutumi & Goldember, 2012, p.307) e também de identificação de padrões (McPherson, 2005; Caspurro, 2007). Por conseguinte, a memorização é fomentada por meio do reconhecimento da estrutura da obra, sendo que, para o efeito, no caso da execução de harpejos, procedeu-se à execução dos acordes presentes na obra, no piano para que auditivamente se percebessem quais as notas estruturais a serem mais apoiadas e para que estas fossem guia na afinação. Exemplo deste facto foi durante o estudo do *Capricho* nº 1 de *Campagnoli* pelo aluno A, em que o aluno falhava notas nos registos mais agudos, recorreu-se novamente à entoação. Neste ponto também Galamian (1962) advoga a necessidade de perceber a relação hierárquica entre as notas. Na música Ocidental, as notas estruturais de uma melodia quando suprimidas destituem o seu significado sendo que a

música é “uma estrutura orientada num determinado tempo, com princípio e fim” (Bigand & Poulin-Charronnat, 2012, p.60).

Outra atividade realizada foi tocar as escalas estando a tocar uma nota e a entoar a seguinte, bem como o harpejo; uma outra atividade assentou em o aluno tocar o harpejo e o professor tocar a nota fundamental do mesmo, ou tocar de forma partilhada (uma nota o professor, outra o aluno) de modo a “obrigar” o aluno a pensar na nota seguinte. Esta última estratégia pode ser implementada, quer para otimizar a afinação, quer para a distribuição do arco ou timbre. Estas últimas estratégias foram fundamentais para o aluno D, que na execução da escala de *Lá M* na 4ª posição perdia a noção de que nota estava a tocar por se tratar de uma posição aguda e em que se toca sem o auxílio das cordas soltas.

Destaca-se ainda uma outra estratégia sugerida por Pratt (2005) de tocar, por exemplo, na execução de escalas, propositadamente mal para que, ao se repetir, o nosso ouvido procure o correto. Esta estratégia revelou-se fundamental na evolução dos alunos, contribuindo para a diminuição de inúmeras repetições de determinada passagem sem efeito.

Relacionado com as competências específicas a serem desenvolvidas trabalhou-se, somente com o aluno A, a execução de cordas dobradas, tocando primeiro a nota mais grave e de seguida a mais aguda com os dedos pousados para as duas notas, mas com o auxílio do professor, ou seja, o professor de instrumento toca uma voz e o aluno outra para perceber os intervalos.

A nível da percepção tímbrica sugere-se, por parte do professor, que em detrimento de uma identificação oral de como deve executar se aplique a exemplificação de diferentes formas, sendo deste modo o aluno chamado a intervir ativamente como ouvinte crítico da sua execução, reconhecendo, por exemplo, em que notas da frase os alunos faziam ou não vibrato. Neste ponto, destaca-se a proposta de Kendall (1963), Suzuki (1983), Rolland (1974, 1986), Dobbins (2004), Deverich (2006), de criação de diferentes ritmos em cordas soltas, execução de trechos musicais em diferentes zonas do arco (talão, meio e ponta) e diferentes zonas das cordas (do cavalete à escala), bem como em diferentes dinâmicas. Esta estratégia deve ser fomentada para o desenvolvimento da percepção auditiva e para a aula não se tornar enfadante e cansativa (Swanwick, 1994).

A nível do incremento da estratégia da gravação foram também gravadas as audições dos alunos. As gravações foram analisadas em conjunto com cada aluno. No que concerne ao aluno A, na primeira audição (logo após a primeira aula), concluiu-se que o mesmo estava demasiado centrado na partitura não tendo conexão com o piano a nível sonoro e visual. Observou-se ainda a postura do aluno que segundo o próprio era o “*degredo!*”, tendo sido este aspeto alvo de especial atenção nas aulas seguintes por prevenir ainda problemas musculares. Em relação ao aluno D, destaca-se a gravação das sessões de estudo individual, uma vez que o aluno teve de estudar um estudo em diferentes posições, logo,

diferentes dedilhações. Tratou-se da execução do estudo nº 31 *de Wolfhart* em que o aluno tocou o mesmo, todo na 1ª posição, todo na 3ª posição e, por fim, todo na 2ª posição o que causou problemas a nível das mudanças de corda (mão direita) e das notas (mão esquerda), ou seja, a nível da memória cinestésica. Ao ver a gravação (gravação 1) o aluno constatou que na transposição de uma posição para a outra perdia a noção da afinação, para além de solfejar com o número de dedos (Allen, Gillespie & Tellejohn-Hayes, 1994, como citado em Makos, 2011), tendo sido proposto ao aluno tocar de olhos fechados de modo a imaginar a condução melódica do estudo. Ao analisar a mesma gravação foi feita uma pausa na qual se solicitou ao aluno que audiasse a nota que deveria estar a tocar, ao recolocar a gravação o aluno comentou: “*Que desafinado!*”, confirmando-se que a sua atenção apenas estava na leitura da partitura.

Para uma menor dependência da partitura os alunos tiveram ainda que estudar as partes de piano das obras a serem apresentadas, ouvir as obras e contextualizarem-nas quanto à época e estilo, tiveram, igualmente, que ouvir gravações das obras a serem estudadas, sendo este último um aspeto que descurado.

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.

Quanto ao aluno A verificou-se que implementa as estratégias gerais de forma inconstante uma vez que selecionou a opção às vezes, quando questionado se solfeja antes de tocar quando recebe uma nova partitura ou em relação ao uso do metrónomo. O facto de estudar muitas vezes do 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. Ao analisarmos as respostas à parte do questionário referente às estratégias de audição, 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, assim como nas gravações, notava-se que a resposta frequentemente às perguntas 2.2 (Enquanto tocas reconheces um problema de afinação com facilidade?), 4.1 (Reconheces auditivamente diferentes articulações?) e 4.3 (Imaginas as dinâmicas antes de tocar?) não correspondiam exatamente à realidade. A resposta à questão 5.2 (Costumas ouvir a gravação das obras que tocas) 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.

No que respeita ao aluno D, as suas respostas evidenciam ser organizado solfejando com frequência (questão 1), afirmando que estuda com frequência por pequenas secções (questão 2). No questionário em análise, afirma que recorre à análise musical (questão 4, parte B - antes de tocar analiso a obra) o que não é evidenciado na lista de verificação e nas

gravações. Quanto às estratégias de audição (parte C) as respostas situação entre sempre e quase nunca, o que corresponde ao problema observado de lacunas a nível da perceção auditiva, nomeadamente em aspetos como imaginação das notas, para as quais devem ser realizadas mudanças de posição, reconhecimento auditivo de diferentes articulações, se imagina diferentes timbres quando está a tocar e se costuma ouvir gravações das obras que toca.

Pós-intervenção

Questionários

O questionário foi dividido em cinco grupos de questões: 1) estratégias iniciais; 2) resolução de problemas auditivos; 3) junção com piano e compreensão da obra; 4) imaginação auditiva e 5) gravação, inclui ainda uma questão final com o propósito de proceder à avaliação de todo o processo de intervenção.

Analisando as respostas comuns entre os dois questionários verifica-se que o aluno A reconhece no segundo questionário que de facto não estuda sem instrumento de forma eficaz e que quase nunca imagina os intervalos antes da realização de uma mudança de posição, recordemo-nos que no primeiro questionário respondeu às vezes. O aluno D mantém as mesmas respostas, mudando apenas a sua justificação de recurso à estratégia de estudar sem instrumento de “não sei” para “porque desta forma fico a conhecer melhor a música”. Muda de respostas nas seguintes questões:

Tabela 1. Questões com diferentes respostas entre questionários aluno D

Conteúdo da questão	Questionário pré-intervenção	Questionário pós-intervenção
1. Consegues ouvir o que estás a tocar?	Às vezes	Frequentemente
2. Imaginas os intervalos antes de uma mudança de posição?	Quase nunca	Às vezes
3. Quando estás a tocar em grupo consegues perceber se estás errado?	Sempre	Frequentemente
4. Costumas analisar/estudar a parte de piano das obras que estás a estudar?	Nunca	Quase nunca

Análise das listas de verificação

Ao analisarmos a lista de verificação referente ao aluno A, verifica-se que no primeiro item (Tabela 2) o aluno evoluiu significativamente. Em relação ao estudo das obras sem instrumento o aluno mostrou-se mais resistente a essa estratégia e na aplicação de conhecimentos de análise musical revelou mais dificuldades. A realização da ponte com as gravações e a resolução de problemas técnicos, demonstrou ser lenta, pelo que ficava surpreso ao ver as mesmas gravações com a repetição sucessiva dos mesmos erros.

Tabela 2. Lista de verificação aluno A

Item	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Aula 7
Audição da nota lá	NE	NA	NE	AE	AE	BE	BE
Experiência rítmica sem instrumento	NE	NA	AE	AE	BE	NA	AE
Entoação/Audição	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 de aula e TPC	AE	NA	AE	AE	AE	AE	AE

Nota: NE – Nada evidente; AE - algo evidente; BE- bem evidente; NA - não se aplica (não teve aula devido a audição nesse tempo letivo no caso da aula 2)

O aluno D foi menos constante no primeiro item (Tabela 3), tendo progredido mais na experiência rítmica. A entoação evoluiu gradualmente e foi regular a nível da análise musical. Quanto à resolução de problemas técnicos, esta resolução, foi alcançada quando experimentava a realização do trecho a ser melhorado de diversas formas.

Tabela 3. Lista de verificação aluno D

Item	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Aula 7
Audição da nota lá	NE	NE	AE	AE	AE	BE	AE
Experiência rítmica sem instrumento	AE	BE	AE	BE	AE	BE	BE
Entoação/Audição	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 de aula e TPC	AE	AE	BE	AE	AE	BE	BE

Nota: NE – Nada evidente; AE - algo evidente; BE- bem evidente; NA - não se aplica (não foi implementada)

Análise das gravações

Começamos por analisar o aluno A. Na primeira gravação (pré-intervenção) verifica-se que o aluno define uma estrutura: afinação, exercícios e posteriormente reportório, recaindo os seus problemas recaem nas estratégias. Evidenciou descuido com a afinação, aspeto que melhorou nas gravações seguintes, realizou os exercícios, nomeadamente de mudanças de posição, realizando intervalos errados apesar de não serem exercícios escritos. Na segunda gravação revela mais cuidado, no entanto, na fase pós-intervenção, não recorreu a nenhuma gravação incrementada nas aulas lendo a obra de início ao fim com problemas de andamentos (pulsação) sem nexos, o que coincide com o seu questionário final. A última aula do aluno foi gravada de modo a realizar uma síntese das estratégias implementadas.

De seguida analisamos o aluno D. As gravações evidenciaram evolução, nomeadamente a nível da afinação do instrumento, mesma pressão para as duas cordas, embora não tenha cantado a nota lá. Observou-se que a organização individual do aluno assentava em estudar o que ele considerava carecer de especial cuidado. Na última gravação recorreu à entoação, estudando sem instrumento, mas continua a não dividir as obras em partes estruturais. Ainda na última gravação do estudo individual de pós-intervenção, verificou-se que o aluno se alienou mais da partitura ao estar a estudar os acordes presentes na obra de memória observando-se. Revelou, por conseguinte, mais liberdade e mais facilidade na execução de diferentes articulações na audição.

Discussão

Analisando os diversos dados recolhidos verificou-se que o questionário de pré-intervenção comprova que os alunos tinham pouca perceção de como realmente eram as suas sessões de estudo. O aluno A, que afirmou que estudou melhor por saber que iria ser gravado, ficou estupefacto ao ver que na sua primeira gravação do estudo individual cometia sempre o mesmo erro. O mesmo aluno do questionário de pré-intervenção para o de pós-intervenção, quando questionado se reconhece com facilidade um problema de afinação, troca a resposta às vezes para quase nunca. Ao longo de todo o processo este aluno mostrou-se mais autocrítico, mas não melhorou substancialmente a sua forma de estudar. Em relação a este aluno, destaca-se que as sessões de estudo inicialmente eram mais curtas por achar que estava a estudar de forma adequada.

No que concerne ao aluno D, as respostas, de um questionário para o outro, mudam no sentido positivo, uma vez que passou a ter mais facilidade em audiar as notas que deveria tocar, por exemplo na execução de uma mudança de posição, o que também é verificável nas gravações.

Salienta-se da implementação do projeto, o incremento de diversas estratégias no decorrer de uma aula de instrumento tais como, a audição das cordas soltas do instrumento na afinação do mesmo, a entoação de trechos musicais, o estudo das obras sem instrumento, o recurso à análise musical e o recurso à gravação, como fulcrais para a resolução de problemas/lacunas a nível auditivo como a percepção da pulsação, percepção da afinação e timbre. Emanam ainda a importância destas estratégias no potenciamento de uma compreensão mais alargada do discurso musical e no desenvolvimento da expressão musical.

O envolvimento por parte do professor e investigador na exemplificação de um trecho musical de diversas formas (correta e incorreta) perante os alunos foi fulcral para o desenrolar das aulas e para atingir os objetivos propostos, destacando-se as estratégias implementadas na execução de harpejos (harpejo partilhado) que tornaram as aulas mais dinâmicas, assumindo-se a perspetiva de Green (2002), de passagem de modelo unilinear de imitação.

Tendo em conta a dependência contextual, optou-se por combinar um ensino de ordem tecnicista com a intenção de compreensão da retórica musical desenvolvendo as atividades com as estratégias mencionadas orientadas para o desenvolvimento da autoaprendizagem por parte dos alunos, nomeadamente recorrendo ao constante questionamento. Em relação às sessões de estudo individual, por não se tratar de uma intervenção/investigação sobre a autorregulação, verificou-se que as gravações fomentaram este aspeto para além de tornarem exequíveis os objetivos ii e iii do projeto (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), confirmando a questão levantada de como explorar uma audição musical mais cuidada na prática do estudo de Viola d'arco.

Apesar de não se ter verificado uma mudança significativa das práticas de estudo individual, a pertinência das estratégias ficou explanada e, sobre todo o processo, os alunos consideraram que o mesmo foi frutífero. Este último ponto é evidenciado pela resposta do aluno D, no questionário de pós-intervenção, que considerou que o recurso à gravação permitiu avaliar a sua afinação e permitiu, bem como ver se o aluno preparava o que vai tocar, nomeadamente a nota em que começa determinada passagem tocando.

Limitações do Estudo e Considerações Finais

Ao longo de todo o processo de investigação procedeu-se a uma planificação cuidada explorando novas práticas pedagógicas e práticas reflexivas por parte de todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem (professores e alunos).

Uma vez que a investigação teve lugar num curto espaço de tempo, consideramos ser necessário o aprofundamento dos pressupostos enunciados em futuras investigações,

sendo, na nossa perspectiva, necessário alargar a investigação a um espectro mais abrangente de alunos, bem como em diferentes estabelecimentos de ensino.

Conclusões

Os objetivos propostos para este trabalho foram atingidos, uma vez que os alunos ficaram mais sensibilizados para a questão colocada e centraram a sua atenção nas sessões de estudo para perceberem melhor as suas performances. Ficaram ainda despertados para a audição de obras e para a utilização da gravação como estratégia de otimização da performance. O incremento de atividades mais dinâmicas em contexto sala de aula, que potenciem o desenvolvimento auditivo em harmonia com o desenvolvimento técnico, foi profícuo para a reflexão em torno das práticas pedagógicas da sala de aula por parte dos docentes.

Salienta-se ainda que o trabalho focalizado no desenvolvimento auditivo deve ser incrementado desde a primeira aula de música de modo a prevenir as lacunas apresentadas em estados avançados do desenvolvimento musical em futuros profissionais, nomeadamente no ensino superior. Destaca-se a importância do incremento destas práticas, de uma forma estruturada, em faixas etárias menores até porque os esquemas mentais são mais facilmente desenvolvidos em idades mais tenras (McPherson, 2005; McPherson & Hallam, 2012).

Conscientes de que o trabalho auditivo deve ser potenciado em consonância com uma perspectiva mais criativa, destaca-se a aprendizagem por ouvido, advogada por autores como Green (2002) e McPherson (2005), como estratégias a serem exploradas.

A separação do ato de compor (criar) e ato de ouvir, que começou a ser advogada no Classicismo, resultou na separação das diversas componentes da música em disciplinas que, nos nossos dias, se identificam numa estrutura curricular fragmentada (Vieira, 2014). Neste sentido, o incremento de práticas que proporcionem a interdisciplinaridade na aula de instrumento com as disciplinas de História da Música e a Análise Musical (Otutumi & Goldemberg, 2012) são de extrema importância, uma vez que compreendem a aprendizagem musical como um todo, para que os músicos não se limitem a imitar os seus professores e ouçam música num sentido mais abrangente. Não serão os alunos capazes de realizar as suas próprias cadências para os concertos que têm de executar? Deixamos a questão.

Por fim, sublinha-se ainda a importância de alargar a discussão a toda comunidade educativa e aos diferentes ramos de ensino artístico de música.

Referências

- Araújo, A. F. (2011). *Otimização do estudo individual na aprendizagem de viola d'arco*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro, Departamento de Comunicação e Arte, Aveiro.
- Bamberger, J. (1991). The Mind behind the Musical Ear: How Children Develop Musical Intelligence by Jeanne Bamberger. In M. R. Campbell (Ed.), *Bulletin the Council for Research in Music Education* (pp.75-77). University of Illinois Press. Retrieved from: <http://www.jstor.org/stable/40318600>.
- Barbosa, M. F. S. (2009). *Percepção musical como compreensão da obra musical: contribuições a partir da perspectiva histórica-cultural*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Brasil.
- Bhering, C. (2003). *Repensando a percepção musical: uma proposta através da música popular brasileira*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.
- Bernardes, V. H. (2000). *A música nas escolas de música: a linguagem musical sob a ótica da percepção*. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.
- Bigand, E., & Poulin-Charronnat, B. (2012). Tonal Cognition. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.). *The Oxford Handbook of Music Psychology* (p. 59). Oxford, New York: Oxford University Press.
- Caspurro, H. (2006). *Efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe*. Dissertação de Doutorado 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 APEM: Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 127, 16-27. Recuperado de: <http://www.mulheravestruz.pt/DocenteInvestigacao.php> em dezembro, 23 de 2013.
- Covington, K. (2005). The Mind's Ear: I Hear Music and No one is Performing. In College Music Society. *College Music Symposium*, 45, 25-41. Retrieved 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*. Disponível em: <http://www.violinonline.com/amateurmusiciansinamerica.htm>
- Dobbins, J. (2004). *Step by Step – vol 1, viola*. Londres: Oxford.
- 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.
- 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: Integrated Musician's Press.
- Galamian, I. (1962). *Principles of violin playing and teaching*. 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.
- 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*. New York: Ashgate Publishing Company.
- Green, L. (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 from: <http://pom.sagepub.com/content/40/1/42>. doi: 10.1177/0305735610385510.
- Hallam, S. (1998). The predictors of achievement and drop out in instrumental tuition. *Psychology of Music*, 26(2), 116-132. doi:10.1177/0305735698262002.
- Hallam, S. (2001a). The development of meta-cognition in musicians: Implications for Education. *The British Journal of Music Education*, 18(1), 27-39. doi: 10.1017/S0265051701000122.
- Hallam, S. (2001b). The development of expertise in young musicians: Strategy use, knowledge acquisition and individual diversity. *Music Educations Research*, 3(1), 7-23. doi: 10.1080/14613800020029914.
- Hallam, S., Rinta, T., Varvarigou, M., Creech, A., Papageorgi, L., Gomes, T., & Lanipekun, J. (2012). The development of practicing strategies in young people. *Psychology of Music*, 40(5), 652-680. doi:10.1177/0305735612443868.

- Harris, P. (2006). *Improve your teaching! An essential handbook for instrumental and singing teachers*. England: Faber Music Ltd.
- Jorgensen, H. (1998). *Planlegges loving? [Is practice planned?]*. Oslo, Norway: Norwegian 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.
- 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: Norton.
- Kendall, J. (1963). The resurgent String Program in America. *Music Educators Journal*, 50(1), 45-48.
- 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).
- 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.
- Makos, K. (2011). An Investigation into Beginning string players' instrumental intonation accuracy in relationship to stabilized tonal music aptitude and vocal intonation accuracy (Unpublished master's theses). University of Delaware, United States of America.
- 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 Psychology* (pp. 255-264). Oxford: Oxford University Press.
- Oare, S. (2014). Aural Image in Practise: A Multicase Analysis of Instrumental Practice in Middle School Learners. *Update Applications of Research in Music Education*. doi:10.1177/8755123314550415
- 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.
- Panaro, P. (2010). Percepção Musical: Principais críticas e propostas metodológicas. *I Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música* (pp. 360-369).
- 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.
- Portela, C. (2011). *Excertos Musicais como estratégia rítmica de Formação Auditiva*. Dissertação de Mestrado em Ensino de Música. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Pratt, G. (2005). *Aural awareness - principles and practice*. New York: Oxford University Press.
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação, Cadernos do CCPA II.
- Rolland, P. (194). The teaching of Strings – Principles and problems, teaching approach and class techniques. *Educators Journal*, 33(5), 34-59. Retrieved from: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/3388480?uid=2&uid=4&sid=2110181881291>.
- Rolland, P. (1986). *The Teaching of action in string playing*. USA: Boosey & Hawkes.
- 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. doi:10.1111/j.2044-8295.1996.tb02591.x
- Stebbins, R. A. (2001). *Exploratory Research in the Social Sciences: Sage University Papers Series on Qualitative Methods*, 48. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Suzuki, S. (1983). *Nurtured by love. The Classical Approach to Talent Education*, (2ª ed.). Miami: Summy-Birchard.
- Swanwick, K. (1994). *Musical Knowledge*. London: Routledge.
- 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. doi: 10.1080/14613808.2013.878326.
- Viegas, R. J. (2012). *O vídeo como estratégia de estudo para alunos de ensino ao piano*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aveiro, Aveiro.

-
- Vieira, H. (2014). Políticas Educativas e Pedagogia Musical - Educação Musical para todos: por uma política de participação no ensino de música. Em M. H. Vieira, & A. Cachada, *Pensar a Música II* (pp. 62-85). Guimarães: Sociedade Musical de Guimarães; Universidade do Minho.
- Walker, C. (2010). *Intonation in the aural-skills classroom*. Master's Theses. University of Massachusetts - Amherst, Massachusetts, United States of America.
- Wohlman, K. (2013). *Ear-tudes: an ear training method for the collegiate tubist*. Doctoral Dissertation. University of Iowa, United States of America. Retrieved from: <http://ir.uiowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4791&context=etd>.

Legislação

Decreto-Lei n.º 26/89 (1989). Cria as Escolas Profissionais. Diário da República, 1ª Série, 18, 246-249.

Decreto-Lei n.º 26/89 (1993). Regulamentação das Escolas Profissionais. Diário da República, 1ª Série - A, 58, 1090-1094.

Optimization of the aural accuracy in the individual practice of viola: an exploratory research based on the inner ear training

Abstract

The present work, was developed under the master's degree in music education at Universidade do Minho, emerged from the need to reflect on the impact of classroom practices in the development of aural accuracy in music students. It was observed that, often, the music students presented some particular gaps in aural perception such as the sense of pulse or pitch, so, the empirical investigation was design in order to present strategies that potentiate the prevention / solution for the mentioned gaps in all the stages of musical development with strategies such as audiation. The correlation in instrument instruction between instrumental lessons and individual practice sessions was investigated, taking into account two approaches: the Alto lessons and the individual practice sessions in order to optimize performance. Taking into account the needs of the specific context in which the research took place - the Escola Profissional Artística do Vale do Ave, the present empirical investigation aims to explain the importance of fostering students' auditory acuity and to highlight the relationship between Musical Pedagogy and Instrumental Teaching. The adopted research methodology is based on the Action-Research with exploratory nature. The combination of the various data collection techniques, such as Pre (Base line) and Post intervention surveys, Observation Grids, Checklist and Video Recording of the student's practice allowed a joint reflection among the various actors involved on the impact of strategies implemented in the classroom, and also allowed to verify if the students applied the strategies increased in the classroom in order to evaluate/percept their performance. The triangulation of the collected data revealed that in fact the aural accuracy must be fomented and it enhances the autonomy of the students. The use of video recording (practice sessions and auditions), and the exercises implemented in the classroom context, proved to be effective in fostering auditory perception, thus an excellent vehicle for performance optimization, however the short space of time did not allow wider results.

Keywords

Performance and instrumental instruction, individual practice, didactics of the instrument, aural accuracy.

Received: 10.09.2017

Revision received: 26.02.2018

Accepted: 01.06.2018