

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria de Menezes Falcão Gomes Marques

A gravação audiovisual como estratégia pedagógica no ensino de piano em contexto de sala de aula

setembro de 2017



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria de Menezes Falcão Gomes Marques

A gravação audiovisual como estratégia pedagógica no ensino de piano em contexto de sala de aula

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Música

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor Luís Filipe Barbosa Loureiro Pipa

setembro de 2017

DECLARAÇÃO

Nome: Maria de Menezes Falcão Gomes Marques

Endereço eletrónico: mariamenezes83@hotmail.com

Título do relatório: A gravação audiovisual como estratégia pedagógica no ensino de piano em contexto de sala de aula

Supervisor: Professor Doutor Luís Filipe Barbosa Loureiro Pipa

Designação do Mestrado: Mestrado em Ensino de Música

Ano de conclusão: 2017

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

Universidade do Minho, ____/_____/2017

Assinatura: _____

(Maria de Menezes Falcão Gomes Marques)

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Luís Pipa, pela disponibilidade, gentileza, apoio e orientação.

À Professora Ana Paula Carreira, pela forma acolhedora como me recebeu e pela partilha de saberes e conselhos oportunos no decorrer do Estágio Profissional.

À Laurentina Santos, pela amizade, ajuda, otimismo e apoio total.

À minha família, em especial à minha mãe, à minha madrinha e à minha irmã Ana, pelas correções oportunas e palavras de ânimo.

Aos alunos intervenientes neste projeto, pela sua participação e empenho.

A todas as pessoas que me apoiaram nesta etapa, o meu mais sincero agradecimento.

RESUMO

Este Relatório de Estágio, conclusivo do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, apresenta um projeto de intervenção pedagógica, baseado num modelo de investigação-ação, que teve como finalidade aferir do uso e monitorização da gravação audiovisual no ensino de piano, em contexto de sala de aula, como ferramenta de auxílio à *performance* técnico-artística do aluno e progresso na sua aprendizagem. Foi aplicado a todos os ciclos de estudo (1.º, 2.º, 3.º ciclos e Secundário), e a ambos os grupos de recrutamento (Piano e Música de Câmara a 4 mãos), com base no grau de resposta a esta estratégia. Este estudo de caso foi realizado com 7 alunos da classe da professora Ana Paula Carreira, do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga.

Procurou-se seguir modelos de metodologia de referência na área específica do ensino de piano e os instrumentos de recolha de dados foram: a análise qualitativa de entrevistas semiestruturadas, questionários de curto alcance, gravações em formato audiovisual e receção dos intervenientes à estratégia, nas aulas de implementação do projeto.

O recurso ao audiovisual mostrou-se de extrema eficácia no processo ensino-aprendizagem, melhoria do desempenho e desenvolvimento da capacidade de autocritica dos alunos. Quanto aos aspetos visuais permitiu, em todos os ciclos e nos dois grupos de recrutamento corrigir postura dos pés, costas, braços, ombros, movimento de pulso, posição das mãos no teclado e ainda expressões faciais inerentes à dificuldade técnica da execução; e quanto aos aspetos áudio permitiu melhorias nas questões de andamento, dinâmicas, fraseado, sonoridade, planos sonoros, articulação, regularidade técnica, acentos, modificações transitórias de movimento/ *tempo*, correção de notas, contagem de tempos, execução de trilos, execução melhorada e audição de polifonia, e junção e equilíbrio sonoro (na Música de Câmara). Permitiu ainda melhorias na concentração, apreciação da execução de memória e carácter das obras selecionadas.

Teve a limitação de não poder ter sido aplicado com a sequencialidade ininterrupta de três semanas e de ser uma estratégia pedagógica ainda em desenvolvimento, pela pesquisa bibliográfica realizada. Recomenda-se a sua utilização no ensino artístico integrado.

Palavras-chave: gravação audiovisual; piano; processo de ensino-aprendizagem

ABSTRACT

This Traineeship Report of the Master's Degree in Music Teaching at the University of Minho presents a project of pedagogical intervention, based on a research-action model, whose purpose was to assess the use and monitoring of audiovisual recording in piano teaching, in classroom context, as a tool to aid the technical-artistic performance of the students and progress in their learning. It was applied to all study cycles (1st, 2nd, 3rd cycles and Secondary), and to both recruitment groups (Piano and 4 hands Chamber Music), based on the degree of response to this strategy. This case study was carried out with 7 students of the class of the teacher Ana Paula Carreira, from the Conservatory of Music Calouste Gulbenkian of Braga.

We sought to follow models of reference methodology in the specific area of piano teaching and the instruments of data collection were: the qualitative analysis of semi-structured interviews, short-range questionnaires, recordings in audiovisual format and reception of the students to the strategy, in the project implementation classes.

The use of audiovisual resources has proved to be extremely effective in the teaching-learning process, improving performance and developing students' self-criticism capacity. As for the visual aspects, it was possible to correct posture of the feet, back, arms, shoulders, wrist movement, position of the hands on the keyboard, and facial expressions inherent to the technical difficulty of the execution in all cycles and in both recruitment groups; as for the audio aspects, it allowed improvements in the questions of tempo, dynamics, phrasing, sonority, sound plans, articulation, technical regularity, accents, transient changes of movement/tempo, correction of notes, counting tempo, polyphony audition, sound balance and junction (in Chamber Music). It also allowed improvements in concentration, appreciation of the execution by heart and character of the selected works.

It had the limitation of not being applied with the uninterrupted sequential order of three weeks and of being a pedagogical strategy still in development, according to the bibliographical research carried out. It is recommended to use it in integrated artistic teaching.

Keywords: audiovisual recording; piano; teaching-learning process.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	V
ABSTRACT	VII
LISTA DE FIGURAS	XI
LISTA DE QUADROS	XIII
LISTA DE FAIXAS	XV
LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SINAIS.....	XVII
INTRODUÇÃO.....	1
1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO.....	3
1.1 Caracterização da Instituição	3
1.2 Caracterização dos intervenientes.....	5
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	9
2.1 A pedagogia e o uso de novas ferramentas	9
2.2 O recurso audiovisual no processo de ensino-aprendizagem.....	10
2.1.1 O recurso audiovisual no desporto	12
2.1.2 A utilização da gravação áudio e audiovisual no ensino de música.....	13
2.1.3 A utilização da gravação audiovisual no ensino de piano – Estado da Arte	16
3. O PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	25
3.1 Problemática e objetivos	25
3.2 Seleção dos intervenientes.....	26
3.3 Procedimentos formais.....	28
4. METODOLOGIA E INSTRUMENTOS USADOS NA RECOLHA DE DADOS.....	29
4.1 Entrevistas	29
4.2 Questionários	29
4.3 Gravações	30
4.4 Aulas de implementação do projeto e itens selecionados.....	30
4.5 Implementação do projeto no 1.º ciclo	32

4.5.1	Análise qualitativa do conteúdo dos questionários	33
4.5.2	Descrição e análise dos resultados obtidos através da implementação do projeto	35
4.6	Implementação do projeto no 2.º ciclo	42
4.6.1	Análise qualitativa do conteúdo dos questionários	43
4.6.2	Descrição e análise dos resultados obtidos através da implementação do projeto	46
4.7	Implementação do projeto no 3.º ciclo	51
4.7.1	Análise qualitativa do conteúdo dos questionários	51
4.7.2	Descrição e análise dos resultados obtidos através da implementação do projeto	55
4.8	Implementação do projeto no Secundário	58
4.8.1	Análise qualitativa do conteúdo dos questionários	59
4.8.2	Descrição e análise dos resultados obtidos através da implementação do projeto	63
4.9	Implementação do projeto na Música de Câmara.....	68
4.9.1	Análise qualitativa do conteúdo dos questionários	68
4.9.2	Descrição e análise dos resultados obtidos através da implementação do projeto	74
5.1	Análise de entrevistas	77
5.1.1	Análise qualitativa da entrevista realizada à Professora Luísa Tender	77
5.1.2	Análise qualitativa da entrevista realizada à Professora Ana Paula Carreira	79
CONCLUSÕES E REFLEXÕES FINAIS		87
ANEXOS.....		96
Anexo I – Entrevistas integrais realizadas às docentes Luísa Tender e Ana Paula Carreira		97
Entrevista com a Professora Luísa Tender		97
Entrevista com a Professora Ana Paula Carreira		99
Anexo II – Exemplo de pedido de autorização aos encarregados de educação.....		106
Anexo III – Exemplo de questionário.....		107
Anexo IV – Pré-Recital organizado e integrado no plano anual de atividades do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga		109

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Sistema de Neurónios Espelho (MNS)

Lahav, 2007

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Horário de Estágio

Quadro 2: Itens gravados em suporte audiovisual

Quadro 3: Conteúdos programáticos trabalhados

Quadro 4: Questionário e respostas do aluno A

Quadro 5: Questionário e respostas do aluno B

Quadro 6: Itens selecionados e datas das gravações para aplicação do projeto ao 1.º ciclo

Quadro 7: Descrição das aulas de aplicação do projeto ao 1.º ciclo

Quadro 8: Questionário e respostas do aluno C

Quadro 9: Itens selecionados e datas das gravações para aplicação do projeto ao 2.º ciclo

Quadro 10: Calendarização desejável e calendarização realizada

Quadro 11: Descrição das aulas de implementação do projeto ao 2.º ciclo

Quadro 12: Planificação das duas aulas de implementação do projeto ao 2.º ciclo

Quadro 13: Itens selecionados e datas das gravações para aplicação do projeto ao 3.º ciclo

Quadro 14: Descrição das aulas de implementação do projeto ao 3.º ciclo

Quadro 15: Programa de recital do aluno E

Quadro 16: Questionário e respostas do aluno E

Quadro 17: Descrição das aulas de implementação do projeto ao Secundário

Quadro 18: Questionário e respostas do aluno F

Quadro 19: Questionário e respostas do aluno G

Quadro 20: Itens selecionados e datas das gravações para aplicação do projeto na Música de Câmara

Quadro 21: Descrição das aulas de aplicação do projeto na Música de Câmara

Quadro 22: Comparação entre *primo* e *secondo* de aspetos a melhorar na Música de Câmara

LISTA DE FAIXAS

Aluno, data e itens

1º ciclo

Faixa 1 - Aluno A, gravação 24 de abril de 2017 - Peças “*Theme from «New World Symphony»*”, “*Bugles!*” e “*Row, row*”.

Faixa 2 – Aluno B, gravação 24 de abril de 2017 - Peças “*Row, row*”, “*Nobody knows the trouble I’ve seen*” e “*In a Rickshaw*”.

Faixa 3 – Aluno A, gravação 8 de maio de 2017 - Peças “*Theme from «New World Symphony»*”, “*Bugles!*” e “*Row, row*”.

Faixa 4 – Aluno B, gravação 8 de maio de 2017 - Peças “*Row, row*”, “*Nobody knows the trouble I’ve seen*” e “*In a Rickshaw*”.

Faixa 5 – Aluno A, gravação 22 de maio de 2017 - Peças “*Theme from «New World Symphony»*”, “*Bugles!*” e “*Row, row*”.

Faixa 6 – Aluno B, gravação 22 de maio de 2017 - Peças “*Row, row*”, “*Nobody knows the trouble I’ve seen*” e “*In a Rickshaw*”.

Faixa 7 – Aluno A, audição 3.º período, 15 de maio de 2017

Faixa 8 – Aluno B, audição 3.º período, 15 de maio de 2017

2º ciclo

Faixa 9 – Aluno C, gravação 13 de fevereiro de 2017 - C. L. Hanon, exercício n.º 25

Faixa 10 - Aluno C, gravação 13 de fevereiro de 2017 - Escala de Fá

Faixa 11 – Aluno C, gravação 13 de fevereiro de 2017 - C. Czerny, Estudo op. 299 n.º 21

Faixa 12 - Aluno C, gravação 13 de fevereiro de 2017 - F. Mendelssohn, Canção sem Palavras op. 30 n.º 6

Faixas 13 e 14 – Aluno C, gravação 20 de fevereiro de 2017 - C. L. Hanon, exercício n.º 25

Faixa 15 – Aluno C, gravação 20 de fevereiro de 2017 - Escala de Fá

Faixa 16 – Aluno C, gravação 20 de fevereiro de 2017 - C. Czerny, Estudo op. 299 n.º 21

Faixas 17, 18, 19 e 20 – Aluno C, gravação 20 de fevereiro de 2017 - F. Mendelssohn, Canção sem Palavras op. 30 n.º 6

Faixa 21 – Aluno C, audição 2.º período, 6 de março de 2017

3.º ciclo

- Faixa 22 – Aluno D, gravação 13 de fevereiro de 2017 - C. L. Hanon, exercício n.º 53
- Faixa 23 – Aluno D, gravação 13 de fevereiro de 2017 – Escala de Fá
- Faixa 24 – Aluno D, gravação 13 de fevereiro de 2017 – J. S. Bach, Invenção a 3 vozes n.º 15
- Faixa 25 – Aluno D, gravação 13 de fevereiro de 2017 – F. Chopin, Noturno op. 55 n.º 1 em Fá m
- Faixa 26 – Aluno D, gravação 20 de fevereiro de 2017 – C. L. Hanon, exercício n.º 53
- Faixa 27 – Aluno D, gravação 20 de fevereiro de 2017 – Escala de Fá
- Faixa 28 – Aluno D, gravação 20 de fevereiro de 2017 - J. S. Bach, Invenção a 3 vozes n.º 15
- Faixa 29 – Aluno D, audição 2.º período, 6 de março de 2017

Secundário

- Faixa 30 – Aluno E, gravação 27 de abril – F. Chopin, Estudo op. 25 n.º 7
- Faixa 31 - Aluno E, gravação 27 de abril – J. Brahms, Rapsódia op. 79 n.º 2
- Faixa 32 – Aluno E, gravação 8 de maio - F. Chopin, Estudo op. 25 n.º 7
- Faixa 33 – Aluno E, gravação 8 de maio - J. Brahms, Rapsódia op. 79 n.º 2
- Faixa 34 – Aluno E, gravação 22 de maio - F. Chopin, Estudo op. 25 n.º 7
- Faixa 35 – Aluno E, gravação 22 de maio - J. Brahms, Rapsódia op. 79 n.º 2

Música de Câmara

- Faixa 36 – Alunos F & G, gravação 15 de fevereiro – F. Schubert, 1.ª Marcha Militar
- Faixa 37 - Alunos F & G, gravação 15 de fevereiro – F. Schubert, 2.ª Marcha Militar
- Faixa 38 – Alunos F & G, audição 2.º período, 6 de março de 2017
- Faixa 39 – Alunos F & G, gravação 8 de março - F. Schubert, 1.ª Marcha Militar
- Faixa 40 – Alunos F & G, gravação 15 de março - F. Schubert, 2.ª Marcha Militar

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SINAIS

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical

b - bemol

c. – compasso

cap. – capítulo

cc. – compassos

cf. – confrontar

CMCGB – Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga

Ed. – edição

eg – exemplo

EMAD – Educação Musical à Distância

f – forte

ff – fortíssimo

fff – fortíssimo

Fig. – figura

FP – *feedback* pedagógico

fp – forte piano súbito

M - maior

m – menor

mf – mezzo forte

MNS - Sistema de Neurónios Espelho

mp – mezzo piano

n.º - número

op. – *opus*

org. – organizado por

p – piano

p. – página

pp - pianíssimo

pp. – páginas

ppp - pianíssímo

sf – sforzando

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação
vol. – volume

INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio pretende descrever o percurso da prática pedagógica desenvolvida no âmbito de um projeto de intervenção, realizado com alunos da classe de Piano e Música de Câmara da professora Ana Paula Carreira¹ do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga. O seu principal objetivo foi a integração da gravação audiovisual em contexto de sala de aula como estratégia pedagógica para melhorar a *performance* técnico-artística do aluno. Este Relatório apresenta uma breve caracterização do contexto de intervenção (instituição e intervenientes); uma fundamentação teórica de cariz científico sobre os estudos efetuados na área do projeto desenvolvido; descreve a metodologia utilizada no processo de investigação-ação e instrumentos de recolha de dados; realiza o tratamento de dados de forma qualitativa e por intermédio de gravações, partituras, questionários de curto alcance e de entrevistas semiestruturadas; descreve a implementação do projeto e respetiva análise dividida por ciclos de estudo/grupos de recrutamento; e apresenta, nas conclusões, os resultados genéricos deste estudo de caso, as limitações inerentes ao projeto e propostas de estudo futuras. De forma a manter o anonimato dos 7 alunos intervenientes, optou-se por retirar do presente relatório a *pen* anexa (cf. lista de faixas), com as gravações audiovisuais dos alunos, estando este apenas disponível para consulta pelos elementos do júri para defesa do Relatório.

Hoje em dia, as ferramentas tecnológicas são consideradas um precioso auxílio no processo de ensino-aprendizagem, estando estas presentes na escola e competindo ao professor saber utilizá-las em prol do desenvolvimento e melhoria de resultados dos seus alunos. Diversos benefícios têm sido associados à prática da utilização das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) no ensino e, particularmente, o recurso à gravação audiovisual no desporto. Procurou-se pesquisar esta prática no contexto particular do ensino de música e aferir quais os seus benefícios e aplicabilidade. É sabido que a gravação audiovisual é amplamente utilizada por músicos profissionais, para melhoria da sua *performance*. Procurou-se investigar se este recurso teria resultados positivos com alunos e o que se poderia observar e concluir da sua aplicação e respetivos resultados.

Observou-se que a capacidade de autoanálise do aluno era um fator muito importante para o seu desenvolvimento e uma mais valia, dado que a utilização da gravação audiovisual possibilita observar exteriormente a respetiva *performance*. Assim, era permitido ao aluno observar aspetos dos quais não

¹ Presidente do Conselho Geral do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga.

se poderia aperceber de forma tão eficaz e imediata. Pelas razões enumeradas, considerou-se que seria interessante abordar este tema em contexto de sala de aula. Pretendeu-se que a gravação não fosse realizada pelo aluno em casa, mas sim no decorrer da aula e que a mesma fosse analisada conjuntamente, de forma a observar e auxiliar na perceção do aluno confrontado com a sua própria execução.

Observou-se, nas aulas prévias à construção e implementação deste projeto, que os alunos estavam muito focados no texto da partitura, não tendo a capacidade de corrigir outros aspetos em simultâneo, nomeadamente aspetos visuais (géstica corporal – postura de mãos, braços, ombros e costas), e auditivos (regularidade técnica e de andamento, dinâmicas, fraseado, articulação e contrastes sonoros), possíveis através da utilização da gravação audiovisual como ferramenta pedagógica. Tendo como objetivo melhorar a eficácia e qualidade de estudo (após a leitura e primeira abordagem dos conteúdos programáticos) e a *performance* técnico-artística do aluno (na fase de aperfeiçoamento para apresentações públicas como concursos, audições, recitais, *masterclasses*, *workshops*, aulas abertas ou provas de avaliação), pretendeu-se observar e tirar conclusões quanto aos resultados desta prática, com a mais valia de esta ser aplicável a todos os ciclos de estudo abrangidos pelo Estágio Profissional, assim como para a Música de Câmara.

1. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO

1.1 Caracterização da Instituição

O Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga (CMCGB), inaugurou-se no dia 7 de novembro de 1961 como uma instituição de tipo associativo e de caráter particular.

Atualmente situada no centro da cidade e com uma arquitetura muito peculiar dos anos 60 (projeto dos arquitetos Manuel d'Ávila e Domingos Fernandes), a Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga é uma escola básica e secundária pública, especializada no ensino da música, cabendo-lhe proporcionar formação vocacional de elevado nível técnico, artístico e cultural nessa área. De acordo com planos curriculares próprios, estruturados em regime de ensino integrado, os alunos frequentam todas as componentes do currículo no mesmo estabelecimento de ensino.

O Conservatório distancia-se do ensino regular devido à predominância da componente artística especializada. A missão do ensino especializado da música incide no desenvolvimento mental e cognitivo dos alunos de modo a capacitá-los para serem excelentes profissionais, iniciando-os desde a “mais tenra idade na técnica de um instrumento e a linguagem de uma arte através de um trabalho mais intensivo que o do ensino genérico” (Diniz, 2008:16)².

Sendo uma escola de contexto urbano, a comunidade educativa é proveniente essencialmente da cidade de Braga, mas também tem alunos das localidades circundantes, abrangendo um raio de aproximadamente 50 Km. Alguns destes alunos são elementos das bandas filarmónicas existentes na região, que decidem ingressar no Conservatório para estudar música e encará-la, possivelmente, como área a explorar profissionalmente.

Apesar do Instituto Nacional de Estatística mostrar que Portugal regista níveis de crescimento demográfico cada vez menores e que a população escolar tem diminuído drasticamente, colocando muitas escolas básicas sem alunos, o Conservatório não sente este fenómeno. Todos os anos a procura

² Diniz, A. W. (2008). “Um modelo possível e simples de coexistência dos ensinos especializados e genérico da música”, *Revista de Educação Musical*, p.131.

excede a oferta de vagas para duas turmas do 1.º e 5.º ano. São três centenas de candidatos que a escola, através dos seus testes de ingresso acaba por excluir.

Os pais dos alunos possuem, em número significativo, habilitações académicas de nível superior (Doutoramento: 4,62%; Licenciatura: 33,85%; Mestrado: 13,85%). O mesmo padrão verifica-se no caso das mães (Doutoramento: 7,58%; Licenciatura: 48,48%; Mestrado: 13,64%). A inserção socioprofissional pode ser situada na classe média, estando a maioria empregado (88,06%). A escola também regista situações de preocupação relativas a pais desempregados que se têm vindo a manifestar desde há dois anos. A taxa de desemprego (5,97%) na população dos pais e encarregados de educação é muito inferior à média nacional. Regista-se ainda que 1,49% dos pais se encontra emigrado.

Os indicadores de conforto e nível cultural indicam que a maioria habita em casa própria, em condições muito boas de habitabilidade, dispondo dos meios capazes de satisfazer essas condições. A generalidade dos alunos tem computador em casa (98,59%) e com acesso à internet (94,37%). A maioria dos alunos dispõe de apoio familiar nos trabalhos escolares de casa. No caso dos alunos do ensino secundário, 83,58% dizem estudar sozinhos para as matérias da formação geral e fazerem também sozinhos o estudo das matérias de formação musical ou de instrumento (89,86%).

Trata-se de uma escola com turmas homogéneas na idade e praticamente sem alunos a repetir o ano de escolaridade. São raros os alunos retidos. Estes alunos demonstram interesse pela escola e podemos considerá-los na generalidade participativos, trabalhadores, empenhados e com bom comportamento. Em termos de expectativas vocacionais, a maioria dos alunos no ensino secundário (91,55%) quer prosseguir estudos superiores na área da Música. Quanto às expectativas profissionais, a maioria dos objetivos centram-se na atividade de Músico/a de Orquestra (43,66%), na via artística a solo (36,62%), no ensino de música (4,23%) e na terapia através da música (2,82%).

O corpo docente do Conservatório tem alguma especificidade, dado ser composto por professores das áreas da formação geral e da formação vocacional de música e de dança, distribuídos por 10 departamentos curriculares. Na sua distribuição são genericamente perto de uma centena de docentes do ensino especializado e três dezenas da formação geral. Enquanto estes últimos são, praticamente todos, docentes de quadro de escola, os professores do ensino especializado são só 50% do quadro de escola e os outros 50% contratados anualmente.

O Projeto Educativo de Escola constitui-se como um plano de ação que, subordinado a um conjunto de opções educativas e a princípios gerais coerentes, resulta da síntese de três elementos que garantem a sua legitimidade e os seus fundamentos: as variáveis ou dimensões de enquadramento (estudo das

famílias, dos alunos, dos recursos), a identidade da escola e a análise da proposta curricular pelos órgãos competentes do Conservatório, Departamentos Curriculares, Conselho Pedagógico e Conselho Geral.

1.2 Caracterização dos intervenientes

Os intervenientes deste projeto foram 7 alunos da classe da professora cooperante, professora Ana Paula Carreira. Foram selecionados dois alunos no 1.º ciclo, pela natureza de lecionação conjunta, com dois alunos na aula, ambos do 1.º ano de escolaridade; um aluno no 2.º ciclo, no 2.º grau; um aluno no 3.º ciclo, no 5.º grau; um aluno no Secundário, no 8.º grau; e dois alunos na classe de Música de Câmara. A caracterização dos alunos teve como fonte principal a entrevista realizada à professora cooperante. A seleção dos intervenientes realizou-se no período de observação, prévio à elaboração do projeto (9 de dezembro de 2016). O processo de escolha dos intervenientes é explicitado no subcapítulo 3.2 - Seleção dos Intervenientes.

Quanto ao aluno A, é um aluno com 6 anos de idade, que iniciou em setembro os seus estudos de piano e de música no Conservatório Calouste Gulbenkian de Braga. Há uma suspeita, não comprovada, de dislexia e este aluno, por comparação com o aluno que tem aula conjunta com ele, apresenta-se como um aluno um pouco desconcentrado e que não evoluiu tanto como o colega na realização dos conteúdos programáticos. Não consegue fazer uma repetição consistente. Compreende bem, mas tem alguns problemas, ainda não completamente diagnosticados e que poderão prejudicar o seu progresso na aprendizagem, a não ser que sejam corrigidos rapidamente. As dificuldades que apresenta são, sobretudo, ao nível da concentração. É tão distraído que responde sempre “sim” a todas as perguntas feitas na aula. Parece ter uma família bem estruturada, que o acompanha devidamente. No início do ano a professora falou com os pais, sugerindo que recorressem aos serviços de psicologia da escola, uma vez que este tipo de problemas deve ser avaliado de forma técnica, e que seria possível trabalhar no caso de se diagnosticar falta de concentração. Os pais optaram por recorrer a um serviço especializado, fora da escola, onde estará a ser acompanhado, mas não deram conhecimento à professora ou à escola, de mais nenhum tipo de informação. No final do ano foi transferido de escola.

Em relação ao aluno B, tem igualmente 6 anos de idade, tendo iniciado este ano a aprendizagem de piano e de música no Conservatório Calouste Gulbenkian de Braga. Tem uma enorme capacidade de compreensão e consciência do seu desempenho, mas às vezes é demasiado imediato e tanto quer participar e corresponder rapidamente, que acaba por ser pouco assertivo. Mostra ser bastante

perspicaz, mas revela demasiada precipitação na forma de participar na aula. Evidencia ter excelentes capacidades cognitivas, é correto e naturalmente trabalhador, mais que o aluno A, que apenas trabalha porque os pais o obrigam. Este aluno tem pais que o acompanham muito, tendo adquirido um piano logo no início do ano letivo. Contudo, revela pouca autonomia, o que é um grave problema na aprendizagem de um instrumento. Receia-se que, ao ser muito acompanhado e protegido pelo problema de saúde (diabetes), acabando por usufruir de uma atenção exagerada, possa estar demasiado virado para os estímulos externos e pouco concentrado em si próprio. Isso poderá ser um entrave para o futuro desenvolvimento e crescimento correto do aluno.

No que concerne ao aluno C, com 11 anos de idade, tem um ambiente em casa muito enriquecedor do ponto de vista musical - o pai é compositor e professor de composição e a mãe é pianista e professora de piano. Iniciou os estudos de piano aos 6 anos de idade e trabalha com a professora Ana Paula Carreira, desde o início do seu percurso de aprendizagem. Já tinha experienciado a gravação audiovisual, nas ocasiões em que o pai havia filmado as audições. É um aluno com excelentes capacidades e que, nos anos letivos anteriores, recebeu diversos prémios e obteve sempre excelentes classificações nas provas finais. Tem grandes capacidades de compreensão, reconhecidas por toda a comunidade escolar, mas trabalha pouco. Encontra-se numa fase de pré-adolescência bastante problemática, com muita dispersão em coisas secundárias próprias da idade e muito pouca dedicação ao estudo. Tem uma facilidade natural, mas que não será, na opinião da professora cooperante, o suficiente para um futuro promissor no campo da música. Comparado com alunos medianos, dentro e fora da classe, destaca-se muito pela positiva. No entanto, há aspetos que não controla e não corrige, porque em casa não estuda de forma aplicada e rigorosa. Monta as obras com facilidade, mas é difícil elevar as mesmas para outro patamar de preparação. A professora receia dar-lhe obras mais difíceis por estar pouco confiante na sua capacidade de dedicação ao trabalho, neste momento, e pela desmotivação que isso possa causar.

O aluno D, de 14 anos de idade, é finalista do 3.º ciclo, no 5.º grau; apesar de já ter frequentado aulas de piano com outro professor em Vieira do Minho, só a partir do 5.º ano de escolaridade é que ingressou na classe da professora Ana Paula Carreira, no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga. É um aluno com grande agilidade digital, com muita facilidade em executar passagens rápidas, que revela um sentido intuitivo para a realização do fraseado musical, mas apresenta alguma rigidez física a nível de costas, braços e pulsos, apesar de, aparentemente, parecer ter uma postura corporal descontraída. Revela alguma timidez e indecisão, teve um problema familiar e alguns atritos relacionados com a socialização na escola. Tem vindo a crescer musicalmente, tem evoluído tecnicamente e em termos de estudo, mas fica muito nervoso nas audições. Tem enormes capacidades e é um aluno que

pode vir a ser muito bom. Foi-lhe difícil, no final do ano letivo, tomar a decisão de permanecer em regime integrado, no Ensino Secundário. No último dia, depois de mais uma conversa com a professora, optou por continuar em regime integrado, no Secundário.

Quanto ao aluno E, de 17 anos de idade, a frequentar o 8.º grau e o 12.º ano de escolaridade, iniciou os estudos de piano em Guimarães, onde concluiu o 1.º ciclo. Através das provas de admissão no 5.º ano, ingressou no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga na classe da professora Ana Paula Carreira. Devido às circunstâncias particularmente dolorosas causadas pela morte da mãe, há três/quatro anos, passou a ter uma atitude depressiva em relação aos seus estudos e socialização com os pares, perdendo ritmos de trabalho e faltando muito a aulas, exceto às de piano. De nível 20 nos testes da disciplina de Formação Musical, não consegue obter tão bons resultados a nível qualitativo e quantitativo, no geral, na sequência do elevado número de faltas e da falta de estudo. É um aluno com uma excelente capacidade crítica, técnica e de memória, que demonstra inteligência na execução e compreensão dos conteúdos. Por essas razões, a professora cooperante considera-o mesmo um caso fora do normal. Foi uma opção fazer o 8.º grau em dois anos, por falta de repertório e preparação, anulando a matrícula só no final do ano letivo a fim de usufruir do máximo de aulas de piano possíveis. Não iria, assim, durante este ano letivo, concorrer ao Ensino Superior. Mesmo não estudando, consegue executar os conteúdos com uma qualidade invulgar e com boa capacidade de correção. Tem uma relação física com o instrumento muito cerebral. Foi premiado por diversas vezes. Nas aulas revelava um aparente alheamento, mas que acabava por superar pelo seu talento.

Em relação ao aluno F, de 16 anos de idade, da classe de piano do professor José Augusto Reis, realizava a parte do *secondo* no Duo de Música de Câmara a 4 mãos da classe da professora Ana Paula Carreira. Frequentava o 11.º ano de escolaridade e o 7.º grau de instrumento. É bom aluno a nível geral. Adotava uma atitude interessada e participativa nas aulas. Evoluiu ao longo do ano a nível musical e técnico, corrigindo, a pouco e pouco, alguns aspetos que precisava de melhorar, nomeadamente na expressividade e trabalho de junção.

Quanto ao aluno G, de 17 anos de idade, pertencia à classe de piano da professora Rosa Gondar e realizava a parte do *primo* no Duo de Música de Câmara a 4 mãos da classe da professora Ana Paula Carreira. Frequentava o 12.º ano de escolaridade e o 8.º grau de instrumento. Adotava uma atitude de grande motivação e alegria nas aulas de música de câmara, apesar de ser um aluno que nem sempre demonstrava esse carácter noutras situações. Este aluno, apesar de frequentar todo o Secundário no Conservatório, não iria seguir piano. É muito expressivo, tem um grande imaginário musical, potencial e qualidade de som.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

2.1 A pedagogia e o uso de novas ferramentas

De acordo com Cury, “os bons professores ensinam os seus alunos a explorar o mundo em que estão, do imenso espaço ao pequeno átomo. Os professores fascinantes ensinam os alunos a explorar o mundo que são, o seu próprio ser. A sua educação segue as notas da emoção.” (Cury, 2004, p. 68).

Nas duas últimas décadas do século XX, ocorreu uma grande inclusão de novos recursos tecnológicos na sociedade e, conseqüentemente, na escola. A digitalização de quase tudo o que nos rodeia é uma realidade indiscutível e, nesse sentido, as *Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC)*, proporcionam mudanças significativas nas diversas atividades pessoais, afetando valores, identidades, formas de trabalho e de expressão. A transmissão das informações, dentro do contexto das *TIC* operacionaliza-se através de várias formas de linguagem simultâneas (multimídia). No âmbito da educação, a utilização desses novos recursos é um importante aliado no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que propicia a dinamização da prática pedagógica.

A maioria dos trabalhos destaca a importância dos recursos didático-pedagógicos na concepção do saber por parte do aluno, e reforça a ideia de que os professores precisam encontrar alternativas e, de preferência, que sejam concisas, criativas e inovadoras como complemento das aulas. Cite-se Cunha: “(...) o bom professor é aquele que não é fixo quanto ao seu estilo e à sua prática docente, mas é aquele que se modifica conforme as necessidades de aprendizagem dos seus alunos.” (2001, p. 17).

É consensual a evidência de que a informação é percebida através dos sentidos. Aceitando este pressuposto, é imperativo que na escola a aprendizagem estimule o maior número possível de sentidos do aluno, indo de encontro à sua natureza multissensorial. Também é consensual que um aluno que presta atenção, retém aproximadamente 10%; do que lê, 20%; do que ouve, 30%; do que vê, 50%; do que vê e ouve ao mesmo tempo, 80%; do que diz e do que diz fazendo qualquer coisa a propósito da qual reflete e na qual se implica pessoalmente, apreende 90%. (Rocha, 1988, p. 176).

Perrenoud (2000), sustenta que o domínio das novas tecnologias deve ser uma das competências que o professor contemporâneo deve possuir. Logo, a utilização desses recursos tecnológicos abrange desde o mais simples até aos mais sofisticados, com vista ao desenvolvimento das aprendizagens. No entanto, os recursos, *per se*, não são suficientes para que o processo ensino-aprendizagem se efetue

com sucesso. É necessário que o professor saiba utilizá-los corretamente para atingir determinados objetivos estabelecidos e hierarquizados *à priori*. A distinção clara desses mesmos objetivos levará o professor a elaborar um plano de ensino que motiva e desperta a atenção e o interesse dos alunos para a aprendizagem.

Soares (2008) defende que, através do Relatório Delors, elaborado no final do século XX pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, o novo tipo de educação assenta em quatro pilares estruturantes:

“(...) aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em conjunto e aprender a ser. Nesta linha de pensamento, aprender significa também desenvolver a capacidade de estabelecer pontes entre os diferentes saberes, tomar consciência dos seus significados para a vida quotidiana, potenciar capacidades interiores e dotar o indivíduo de flexibilidade para viabilizar a tão necessária atualização na vida profissional” (Soares, 2008, p. 20).

Neste contexto, a inserção dos recursos didáticos na prática pedagógica, necessita que o professor compreenda como poderá relacionar o conteúdo das novas tecnologias com os conteúdos a serem discutidos, apreendidos e aperfeiçoados no contexto da aula. O docente deve clarificar que o papel fundamental do aluno é ter uma predisposição atuante (não passiva), face ao uso destes materiais e permitir-se encará-lo como uma estratégia de aperfeiçoamento do seu desempenho. Caso contrário, como em qualquer outra estratégia e/ou recurso, terá um efeito inócuo.

2.2 O recurso audiovisual no processo de ensino-aprendizagem

Segundo Kenski (1996), os recursos audiovisuais e tecnológicos disponibilizados devem ser planeados com muito critério, devendo ser apropriados ao conteúdo abordado para que se atinjam resultados na aprendizagem do discente. Os audiovisuais estimulam os alunos a desenvolverem habilidades intelectuais e de cooperação. No que respeita à contribuição desses dispositivos para o docente, destaca-se: (i) obtenção rápida de informação sobre recursos instrucionais; (ii) maior interação com os alunos; (iii) e facilidade na deteção de pontos fortes e dificuldades específicas dos mesmos (pontos fracos). O meio audiovisual não é apenas um recurso didático, mas através dele poder-se-á potenciar a construção e/ou reconstrução do conhecimento. O vídeo é um recurso que possibilita a síntese entre imagem e som, gerando as mais diversas sensações, dependendo do que é transmitido, deixando de ser apenas som e imagem, mas também, uma forma de expressão. Essa forma de

expressão pode gerar no espectador (discente), elementos de motivação para novas situações, como um espectador crítico.

Audiovisual é um conceito relativamente recente (século XX), que surge com a invenção do cinema pelos irmãos Lumière. É um termo genérico que se refere a formas de comunicação que combinam som e imagem, ou seja, é uma linguagem utilizada para gerar significados, combinando imagens e sons.³ Segundo o Dicionário Houaiss (p. 343), audiovisual é “qualquer comunicação, mensagem, recurso, material, que se destina ou visa estimular os sentidos da audição e da visão simultaneamente.” Já segundo o Dicionário Aurélio⁴, na segunda definição do termo, “Diz-se [audiovisual] do que pertence ao método ativo de ensino fundamentado na sensibilidade visual da criança e que utiliza a apresentação de imagens, de filmes e de gravações.” Observe-se que neste segundo dicionário mencionado, o termo audiovisual aparece associado ao ensino.

No congresso da ABED⁵, em A importância da capacitação do professor na apresentação das teleaulas e utilização da produção audiovisual em EAD⁶, podemos ler:

“O papel dos meios de comunicação vem crescendo no âmbito educacional. Desta forma impõe-se a educadores o desafio de dialogar de forma mais metódica com as linguagens audiovisuais no sentido de entender os seus processos e dinâmicas de construção de sentidos e transmissão da informação. Como o convívio e a interação com a televisão, com os jogos eletrônicos, com o computador e outras formas de interação com imagens e sons é cada vez mais crescente, é necessário reconsiderar a mudança na educação formal, abandonando o predomínio da linguagem verbal, abrindo espaço para a utilização de todas as linguagens.” (Silva, 2011, p. 2)

A música é uma linguagem de sons compreendida por pessoas de todas as nações. É um dos meios mais básicos de expressão, que proporciona uma melhor coordenação, a ampliação de interesses, a descoberta da importância da autodisciplina e que, na maioria das vezes, conduz a sentimentos de prazer e felicidade. Soares (2008, p. 19) afirma que “(...) o som pode estabelecer a ponte para reunir os pedaços de conhecimento musical distribuídos pelas várias áreas de ensino da música e apresenta-

3 A primeira sessão de exibição pública, paga, ocorreu em Paris, a 28 de dezembro de 1895. Apenas 33 pessoas responderam ao apelo inscrito no cartaz, assistindo ao evento no espaço do *Grand-Café do Boulevard des Capucines*. O primeiro filme apresentado foi “*A saída dos Trabalhadores da Fábrica Lumière*”. Regista-se, assim, a gênese das diferentes especificidades do audiovisual. (Merten, p. 7).

4 Dicionário Aurélio de Português Online (2008-2017).

5 ABED – sigla para Associação Brasileira de Educação a Distância.

6 EAD - Sigla para Educação à Distância, Brasil, regulamentada pelo Decreto-Lei nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, do Ministério da Educação, regulamentando o Art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

se como um meio de excelência para unir a aprendizagem do conhecimento à do crescimento do ser humano no seu todo”.

É frequente os alunos considerarem que o vídeo é apenas uma mera ilustração do discurso do professor; contudo, deve especificar-se claramente que o meio tecnológico permite, de facto, novas formas de expressão. É neste sentido que se impõe em contexto educativo a introdução de meios audiovisuais na sala de aula. Várias seriam as razões que apontam no sentido da necessidade de utilização destes meios, pelo que passamos a referir algumas:

- (i) despertar a curiosidade e a manutenção do interesse dos alunos;
- (ii) implicar a transformação da relação professor/aluno num processo mais colaborativo;
- (iii) obter uma maior eficácia pedagógica, podendo ser utilizados quer ao nível documental (incorporar na aula a imagem de coisas que de outra forma seria impossível), quer didático (clarificando noções e conceitos e organizando-os no espaço e no tempo);
- (iv) concorrer com a pedagogia do verbalismo;
- (v) e permitir melhorar as mensagens transmitidas, que são o ponto de partida do processo educativo.

2.1.1 O recurso audiovisual no desporto

Encontramos no desporto referências à utilização da gravação audiovisual como estratégia pedagógica no ensino. Apresentamos um projeto de observação de mestrado e um artigo de uma revista da especialidade.

O primeiro é um projeto de observação interpares, tendo como principal objetivo identificar as dificuldades dos estagiários nas suas práticas pedagógicas e possibilitar métodos para a sua superação (Fernandes *et al.*, 2013). Esta identificação foi realizada através de instrumentos de observação que compreenderam várias categorias da dimensão pedagógica, tais como a dimensão da instrução, *feedback*, tempo de prática e ainda o clima de aula. O processo de observação passou pela utilização de uma câmara de filmar e microfone fornecidos pela faculdade. Assim, foram filmadas quatro sessões de noventa minutos, uma de cada estagiário, em cada etapa de formação. Para além desta filmagem, foram realizadas fichas de observação das aulas ao longo do ano letivo. Após a recolha dos instrumentos de observação, os dados foram analisados em detalhe dando principal foco às dimensões acima referidas. Através desta análise pretenderam atingir uma melhoria no seu processo de formação, uma vez que lhes

facultaria informações mais detalhadas para além das autoscopias⁷. Desta forma, poderiam transcender o seu conceito subjetivo das aulas lecionadas, possibilitando um distanciamento, ou seja, uma observação exterior à aula, mais profunda e objetiva.

O segundo, um artigo da revista “Motricidade”, da autoria de I. M. S. Aleixo e M. M. Vieira (2011), no qual podemos encontrar um estudo que objetivou analisar o efeito do impacto do *feedback* pedagógico (FP) da treinadora nas abordagens instrucionais no ensino da Ginástica Artística para crianças e jovens. Participaram vinte e oito praticantes do sexo feminino, na faixa etária dos nove aos doze anos de idade. Os dados obtidos foram a partir da observação com gravação vídeo e áudio, no período de três meses e vinte e quatro treinos. A análise estatística utilizada foi o recurso a frequências, valores absolutos e relativos para as variáveis categóricas. Os resultados evidenciaram o *feedback* pedagógico como uma estratégia instrucional de eficácia pedagógica. Mostraram “no *feedback* quanto ao objetivo, elevada prevalência na dimensão descritivo/erro, seguido do prescritivo; no *feedback* quanto à forma, maior evidência no verbal e visual; e no *feedback* quanto ao critério, maior percentual na *performance*.” Este estudo concluiu que a aplicação do FP é de grande importância no processo da instrução do treinador, sendo um fator que interfere acentuadamente nos resultados do ensino e aprendizagem dos praticantes da Ginástica Artística. (Aleixo & Vieira, 2011, pp. 849-859).

2.1.2 A utilização da gravação áudio e audiovisual no ensino de música

Atualmente existem diversos modelos de pedagogias assentes na Educação Musical, o que permite uma versatilidade na escolha e na respetiva aplicabilidade. As aulas de piano, por exemplo, permitem resultados inovadores e estimulantes nos alunos e professores. Inovar é necessário e imprescindível (Sebarroja 2001, p. 92).

Na última década, houve um espantoso crescimento na quantidade e na diversidade de ferramentas tecnológicas capazes de auxiliar o processo de ensino-aprendizagem musical (Souza *et al.*, 2012). O trabalho de P. Braga (2009), destacou-se como o primeiro a tratar o ensino instrumental coordenado por videoconferência. O autor investigou os padrões de interação mais frequentes e pertinentes, observados entre professores e alunos, e alunos entre si, num curso de guitarra à distância. O padrão mais frequente e significativo nas videoconferências desse estudo foi o “senso de solidariedade”, enquanto o menos

⁷ Autoscopia – exame ou auscultação de si próprio.

frequente foi o da “síntese de vários pontos de vista”, considerado o mais complexo entre os padrões investigados, e o que se mostrou extremamente relevante para o desenvolvimento da criatividade e do senso crítico musical dos estudantes. O referido autor acredita que a realização de cursos por videoconferência no formato da sua pesquisa já é possível para a nossa realidade.

Encontramos ainda um artigo de Gianni Mendes Ribeiro (2013), que aborda o panorama da Educação Musical à Distância (EMAD), no Brasil. Tem como objetivo apresentar resultados de pesquisas desenvolvidas com a Educação à Distância na Pós-Graduação Brasileira. A metodologia utilizada neste estudo foi a pesquisa bibliográfica e os dados analisados foram principalmente obtidos por intermédio de dissertações e teses concluídas até 2012. Os resultados apontaram que nos últimos anos, no Brasil, se pode considerar um período de transição da revolução das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), iniciada na década de 1990 até à entrada da segunda década do século XXI, com maior clareza, não somente sobre a necessidade de transformação da Educação à Distância, mas também quanto ao seu encaminhamento.

Para além da pesquisa quanto ao recurso audiovisual na Educação Musical à Distância, nomeadamente no Brasil, procurou-se a utilização desta ferramenta em Portugal e inserida na sala de aula. Perguntamo-nos se não será mais eficiente utilizada em contexto de sala de aula e não apenas para apoio ao estudo do aluno em casa. Foram analisadas as dissertações de mestrado e relatórios de estágio em Ensino de Música, em Portugal, sobre os resultados observados através da estratégia pedagógica da gravação audiovisual com os instrumentos canto (Rodrigues, 2015), trompa (Torres, 2015) e oboé (Simões, 2014), das Universidades de Aveiro, Minho e Instituto Piaget, respetivamente.

No instrumento oboé (Simões, 2014), foi apenas utilizado o registo áudio, tendo o relatório final o título *A importância das novas tecnologias áudio como forma de promover a autonomia no estudo do oboé*, procurando tirar algumas conclusões sobre a forma como os alunos olham para a inclusão das TIC no processo de ensino-aprendizagem de um instrumento musical e sobre o desenvolvimento da autonomia no estudo.

Na dissertação de canto da Universidade de Aveiro, intitulada *O paradigma do uso de novas tecnologias na redefinição e reestruturação da forma como os conteúdos são veiculados na aula de canto*, (Rodrigues, 2015), procurou-se implementar cinco grupos de ferramentas no âmbito das novas tecnologias: (i) ferramentas tradicionais; (ii) ferramentas de feedback visual acústico; (iii) ferramentas de captação e gravação de voz; (iv) ferramentas multimédia; (v) e ferramentas de feedback visual da postura corporal. A implementação destas ferramentas objetivou compreender de que forma as novas tecnologias, de suporte informático, podem ser utilizadas na aula de canto, e quais as consequências da

estruturação da forma como os conteúdos são veiculados ao nível de qualidade da comunicação, dinâmica da aula, empenho e motivação na realização das tarefas e concretização de objetivos.

Já no relatório de estágio de trompa (Torres, 2015), *O uso dos meios tecnológicos no ensino da trompa*, encontramos um projeto que pretendeu desenvolver o espírito crítico dos alunos e avaliar quais os impactos dos recursos tecnológicos no seu desenvolvimento e *performance*.

Foi realizado um levantamento dos trabalhos realizados nas Universidades do Minho e de Aveiro com a utilização da gravação áudio e/ou audiovisual no Ensino de Música. Aqui, para além dos três referidos anteriormente, encontramos trabalhos recentes no âmbito da utilização da gravação audiovisual, com material relativo ao projeto realizado, nomeadamente:

- (i) *A importância dos meios digitais no desenvolvimento do estudo individual do Clarinete: o contributo dos mesmos como fator potenciador da motivação e elemento de autoavaliação dos discentes* (Universidade do Minho; Monteiro, Patrick Daniel Tavares, 2016);
- (ii) *As novas tecnologias no ensino artístico especializado: implicações na organização e estruturação do estudo da viola de arco* (Universidade do Minho; Ribeiro, Bárbara Maria Falcão Peixoto, 2016);
- (iii) *Estratégias audiovisuais para o desenvolvimento da memorização com alunos de viola d'arco* (Universidade do Minho; Franco, Ana Luzia Lapo, 2016);
- (iv) *Utilização de recursos áudio no ensino do trompete* (Universidade do Minho; Oliveira, Artur Miguel Lemos de, 2015);
- (v) *Desenvolvimento da compreensão musical através do uso de gravações em aulas de piano* (Universidade de Aveiro; Carvalho, Helena; Dias, António Pedro Sarmiento Oliveira, 2016);
- (vi) *O vídeo como estratégia de estudo para alunos de iniciação ao piano* (Universidade de Aveiro; Marinho, Helena; Viegas, Rui Jorge Abranches Filipe, 2012);
- (vii) *O ensino-aprendizagem de piano através do YouTube: estudo de três casos* (Universidade de Aveiro; Ribeiro, Jorge Manuel de Mansilha Castro; Silva, António Luís Paulo Rodrigues Alves da, 2016);
- (viii) *A gravação áudio como estratégia de estudo do saxofone* (Universidade de Aveiro; Ribeiro, Jorge Manuel de Mansilha Castro; Graça, Jorge Miguel Gonçalves, 2016);
- (ix) *As novas tecnologias em contexto escolar: que papel na educação artística?* (Universidade de Aveiro, Oliveira, Rosa Maria Pinho de; Lucas, Ana Paula Gomes dos Santos, 2009)

Aprender a tocar piano ou qualquer outro instrumento requer especificidade e alta motivação, e se essa experiência for vivida com emoção, a aquisição dos conhecimentos musicais poderá torna-se mais

vincada e com outro significado. A preocupação de qualquer docente deve assentar na qualidade do ensino, nos conteúdos programáticos e respetiva execução. Não menos importante é o grau de motivação e de satisfação dos alunos, numa tríade interativa (aluno-instrumento-professor).

2.1.3 A utilização da gravação audiovisual no ensino de piano – Estado da Arte

Kemp (1996) considera o piano como o instrumento frequentemente visto com a maior taxa de falhas pela sua especificidade, que envolve a destreza e igualdade dos dez dedos, a coordenação motora, os altos níveis de agilidade mental na leitura simultânea de duas claves e o rápido movimento ocular (pp. 166-167).

O pianista britânico Jonathan Plowright, em setembro de 2012, em entrevista concedida na *Limelight, Australia's Classical Music and Arts Magazine*, testemunha:

“Muitas pessoas adoram estudar piano - pessoalmente, eu não gosto, de todo! Para mim é simplesmente um meio para atingir um fim, que será, assim o espero, uma *performance* memorável em concerto ou gravação. É por isso que eu preciso de alcançar o mais que puder, o mais eficientemente possível e no menor espaço de tempo. Assim, ao longo dos anos, desenvolvi uma maneira de trabalhar que se adapta a esta filosofia. Independentemente de ser um estudante ou um entusiasta amador (e quer adore ou odeie estudar!).”⁸ (J. Plowright, 2012)

Procura-se, com este testemunho, considerar que poderá haver meios de otimizar o tempo de estudo, neste caso, de piano, tornando-o mais eficaz e rentável no menor espaço de tempo. Acredita-se, com base na pesquisa efetuada, que, com o auxílio da gravação audiovisual em contexto de sala de aula e com a devida participação do professor, o processo de ensino-aprendizagem é otimizado, permitindo observar falhas e aspetos a melhorar de forma mais rápida e eficaz.

A gravação audiovisual como estratégia pedagógica no ensino de piano foi utilizada e exposta no artigo intitulado *O vídeo no processo de aprendizagem musical de instrumento em grupo* (Silva, J. &

⁸ Citação original: “Many people love to practise the piano – personally, I don’t enjoy it at all! For me is purely a means to an end, which will hopefully be a memorable concert performance or recording. That’s why I need to achieve as much as I can, as efficiently as possible and in the shortest space of time. So, over the years, I have developed a way of working which suits this philosophy. Whether you are a student or an enthusiastic amateur (and whether you love or loathe practicing!)”.

Salles, B., 2015). Aqui, neste estudo de caso com o instrumento piano, é concluído que a utilização de conteúdos audiovisuais permite a aprendizagem pela observação da prática. É concluído, ainda, que os resultados obtidos neste estudo, com crianças entre os 6 e os 12 anos, demonstram como os vídeos constituem relevantes estratégias que possibilitam a dinâmica do grupo da sala de aula para dentro de casa simulando virtualmente os processos interativos vivenciados pelas crianças presencialmente. A este ponto seria pertinente colocar a seguinte questão: será que o audiovisual é mais eficiente no ensino de piano/teclado em grupo e nas idades mencionadas ou poderá ser igualmente integrado no ensino individual presencial, numa faixa etária mais abrangente?

Nesse sentido, esses ambientes, mediados pela tecnologia, viabilizam vários tipos de interfaces interativas e geram a criação dessas interfaces com vários níveis de complexidade para o desenvolvimento de capacidades e aptidões afetivas, motoras, lúdicas, sensório-perceptivas e cognitivas que garantem a interação fluida da sensibilidade e inteligência humanas diante da máquina.

Turner (2009), escreve um artigo intitulado *Technology and the piano studio: a teacher's toolkit of audio and video recording and interactive games*. Como resumo deste artigo, podemos ler:

“Dentro do estúdio de piano, a incorporação da tecnologia tem sido discutida e encorajada, mas a percentagem de professores que utilizam elementos tecnológicos dentro da sua prática permanece em minoria. A tecnologia pode ter sido anteriormente descartada como uma adição de novidade, evitada devido ao desconhecido ou estigma de falta de confiabilidade, sensação de redução de expectativas, medo de desempenho pouco musical, despesa, e num currículo que já é comprimido no tempo, considerado ineficiente ou desnecessário. Ou, como diz o autor deste artigo, o pianista/professor pode ter estado aberto às possibilidades oferecidas pela tecnologia, mas demorou (ou vai demorar) tempo para começar “.” (Turner, 2009)

No entanto, Gloria Maria Machado, André Luís Rangel e Pelópidas Cypriano (2011), procuram integrar as novas tecnologias no ensino de piano e relatam que o objetivo do artigo é apresentar os resultados da pesquisa de elaboração e aplicação de materiais pedagógicos na formação de professores

9 Citação original: “*Within the piano studio, the incorporation of technology has long been discussed and encouraged, but the percentage of teachers using technological elements within their practice remains in the minority. Technology may have previously been dismissed as a novelty addition, avoided due to the unknown or a stigma of unreliability, a sense of lowering expectations, the fear of unmusical performance, expense, and in a curriculum which is already time-compressed, deemed inefficient or unnecessary. Or, like the author of this paper, one may have been open to the possibilities afforded by technology, but have taken (or will take) time to get started.*”

de piano, fundamentados na importância da “Ficha de Alfred Cortot” e no registo audiovisual das *masterclasses*. Aqui, o recurso audiovisual é inserido nas *masterclasses* e as práticas pedagógicas da “Cibernética Pedagógica Freinetiana”¹⁰ constituíram a metodologia de pesquisa dos materiais pedagógicos, advindos do registo audiovisual das *masterclasses*, para a plataforma “Teleduc” (de Educação à Distância) e para meios eletrônicos (de divulgação em redes sociais). Esta pesquisa sobre a importância dos materiais pedagógicos na formação de professores de piano produziu dois resultados com significado relevante para as atividades de ensino, pesquisa e extensão a respeito da obra de Robert Schumann. (i) O primeiro resultado, mais voltado ao corpo discente, foi o progresso do ensino proporcionado pela elaboração e aplicação de materiais pedagógicos como preparatórios para realização das *masterclasses* sobre o Álbum da Juventude op. 68 de Robert Schumann; (ii) o segundo, mais ligado ao corpo docente, foi o aperfeiçoamento da difusão da pesquisa da pedagogia e *performance* pianística a partir do material pedagógico de “roteirização da ficha técnica e roteirização da Fantasia op. 17 de Robert Schumann”.

Quanto à execução de memória exigida no ensino de piano, Selva Matschulat (2016), no artigo do XXVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, em Belo Horizonte, expõe a utilização de guias de execução (básicos, interpretativos, expressivos e estruturais), por alunos iniciantes de piano, dos 8 aos 14 anos de idade, na sua tese de doutoramento. Aqui, a gravação audiovisual é utilizada como metodologia num estudo de caso com 14 alunos de piano, procurando aferir da sua capacidade de memorização e estratégias. Concluiu que as informações extraídas da análise das gravações permitiram registrar aspectos importantes da *performance* que interferiram na fluência da execução, e realizou uma avaliação qualitativa da *performance* da amostra.

Outro autor, Benson (1996), na perspectiva de procurar que elementos avaliar e aperfeiçoar na *performance* através da gravação audiovisual, observou os diferentes parâmetros de execução após gravação áudio e vídeo, dividindo-os e avaliando-os nas categorias: (i) ritmo e tempo; (ii) fraseado; (iii) dinâmicas (iv) precisão de notas; (v) e técnica. A autora refere que a experiência de auto visualização

10 Célestin Freinet (1896-1966). Para ele, a pedagogia do bom senso e a educação para o trabalho constitui-se numa posição central para a instrução do aluno. Para Freinet, nenhum homem pode ser considerado educador se não for fiel às suas tradições, sendo crítico e liberal. O professor tem um papel fundamental, pois é um agente de mediação, um interlocutor dos seus alunos, ensinando-os, não de forma mecânica, autoritária ou distante, mas através de um processo de interação dialógica.

alcançou grande popularidade como um método para induzir: (i) autoconsciência; (ii) controle; (iii) desenvolvimento da compreensão interpessoal; (iv) habilidade.

A gravação audiovisual é um grande trunfo e encontra-se unanimidade entre investigadores que utilizam confronto com “*videotape*”. A percepção pode ser intensificada, produzindo marcadas mudanças de comportamento. Dentro das mudanças de comportamento podemos referir o desenvolvimento da capacidade de autoanálise, sendo esta usada como um veículo para a melhoria das competências. A autoavaliação, se devidamente estruturada, pode promover um maior envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, aumentando o entusiasmo dos mesmos e motivação para um bom desempenho. Podemos concluir que um dos principais aspetos da utilização da gravação audiovisual em contexto da sala de aula de piano é permitir a autoanálise da parte do aluno, aspeto muito importante para o seu desenvolvimento.

Um dos pontos essenciais consiste, a montante, numa clara formação de professores, possibilitando aos mesmos o desenvolvimento da capacidade de flexibilização cognitiva, incorporando estratégias diversificadas, sempre que se considere pertinente. A título de exemplo, especifica-se o seguinte: gravar uma sessão audiovisual de uma aula de piano, devolve ao aluno o seu próprio desempenho, desde a postura, sequencialidade, falhas graves ou menos graves, e com esse “espelho”, interiorizar com maior eficácia os aspetos a melhorar. Uma vez que a aula de piano exige aprendizagens de técnicas específicas e gradativamente com conteúdos complexos, pressupõe a transferência do conhecimento para novas situações.

Dias (2016), na sua dissertação *Desenvolvimento da compreensão musical através do uso de gravações em aulas de piano*, afirma que Rosenthal *et al.* (1988) concluíram que ouvir uma gravação de uma determinada peça durante 3 minutos (longe do instrumento) produz uma *performance* quase tão correta como estudar a partitura com o instrumento no mesmo período de tempo. Acrescente-se ainda a citação de Cook:

“Um facto óbvio, embora não frequentemente mencionado na literatura psicológica, é que as pessoas ouvem música de forma diferente depois de terem estudado a partitura.” (Cook 1994, pp. 91–92)¹¹

Através da *audição passiva e ativa*, o ouvinte cria um sistema de pressupostos que usa para assimilar e interpretar novos estímulos (Thompson e Schellenberg 2006, p. 72).

11 Citação original: “*An obvious fact, though not often mentioned in the psychological literature, that people hear music differently after they have studied the score.*”

Para Bamberger (1991), a compreensão musical é tanto maior quanto maior for a capacidade de interpretar os conteúdos de várias perspectivas, i.e., “*perform multiple hearing*”. Estudos na área das neurociências sugerem, aliás, que focos de atenção diferentes se traduzem em padrões de ativação cerebral diferentes (Flohr e Hodges 2006, p. 13; Gruhn e Rauscher 2006, p. 48). Acrescente-se a seguinte citação:

“O ouvinte pode assumir a atitude do compositor. Ele pode ser auto consciente no ato de ouvir, (...). E não há dúvida que é, em parte, por esta razão que, como já foi referido, os músicos treinados tendem a objetivar o significado, considerá-lo como um objeto de cognição consciente!”¹² (Meyer 1994, p. 35).

Ao realizar exercícios de *audição ativa* para o desenvolvimento da compreensão musical em contexto educativo, é preciso, contudo, reconhecer que os alunos não estão logo preparados para ouvir todos os parâmetros da música. A teoria de Swanwick, nomeadamente o *modelo em espiral*, é geralmente referida como uma teoria do desenvolvimento musical. Como a maioria das teorias de desenvolvimento, o crescimento a que se refere consiste, essencialmente, em mudanças no modo de compreender e utilizar os conteúdos percebidos, neste caso de natureza sonora. A sua reflexão acerca da definição de música e da compreensão musical é concretizada de uma forma clara e operacional no seu modelo em espiral. A *audição ativa*, referida anteriormente, pode ser traduzida como a capacidade de ouvir ativamente, fazendo juízos sobre o material sonoro, sendo capaz de mudar o foco de atenção e as formas de ouvir. No fundo, trata-se de desenvolver a compreensão musical e permitir uma resposta mais significativa, valorizando o que se escuta. No entanto, poderá ainda partir da predisposição do aluno o querer realizar a mudança.

Linklater (1997) verificou que o uso doméstico de gravações vídeo de uma *performance* (da peça que o aluno está a estudar) faz aumentar o tempo de estudo individual e o apoio dado pelos encarregados de educação no estudo, assim como melhora a *performance*.

Quando a melodia se torna familiar, esta converte-se num recurso que o aluno pode usar para autoavaliar a sua *performance* e corrigir os erros (Hewitt, 2001). Poder-se-á, portanto, aferir melhor das potencialidades da gravação audiovisual em contexto de sala de aula após a primeira abordagem (leitura) dos conteúdos programáticos (repertório).

12 Citação original: “*The listener may take the attitude of the composer. He may be self-conscious in the act of listening, (...). And it is no doubt partly for this reason that, as noted above, trained musicians tend to objectify meaning, to consider it as an object of conscious cognition.*”

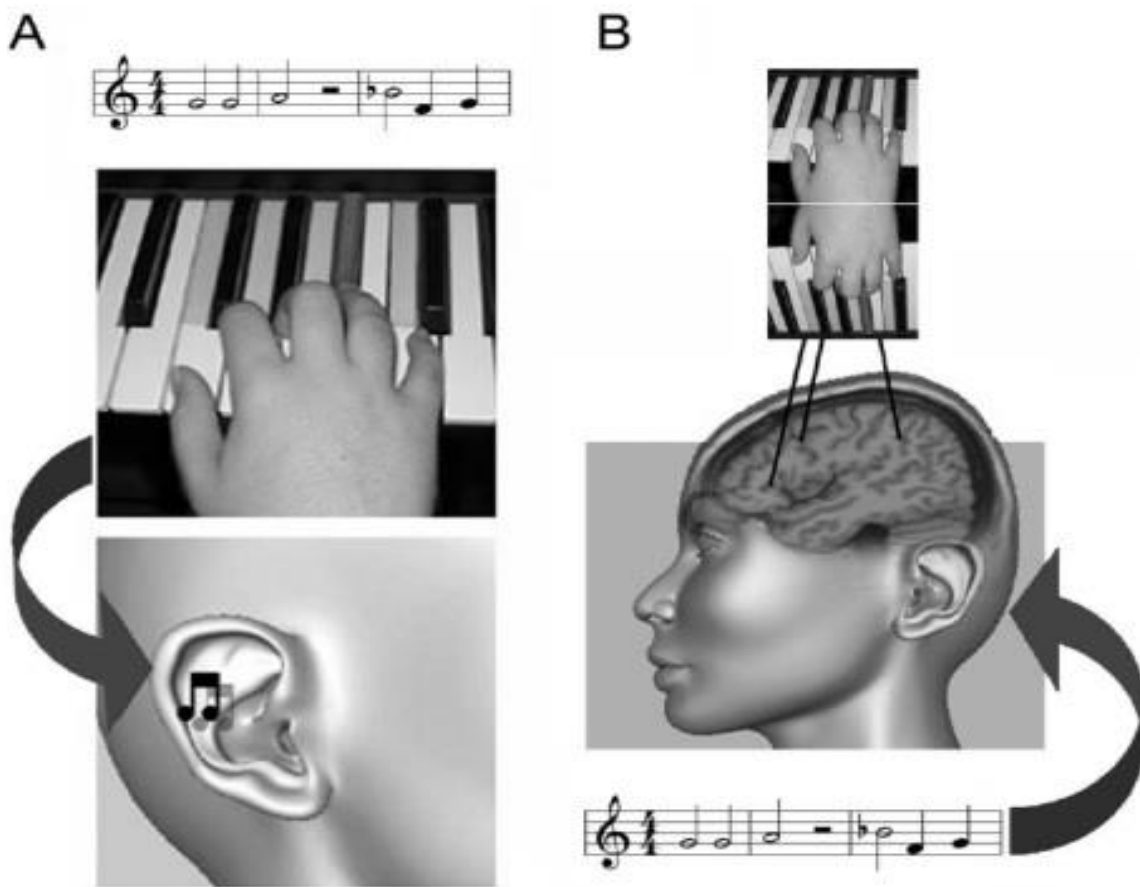
Molina *et al.* (1997) descrevem que o ato de ouvir inclui 4 momentos: (i) perceber; (ii) interpretar; (iii) avaliar; (iv) e responder. Neste sentido, o professor deve ajudar a desenvolver os três momentos de ordem superior (Molina *et al.* 1997, p. 20). Para isso, deve fornecer tarefas ou instruções (antes da audição) que foquem a atenção do aluno para uma determinada informação (Molina *et al.* 1997; Donahue 2007). A utilização de questionários com material que vise direcionar o aluno para os aspetos a analisar e melhorar, poderá, deste modo, tornar a gravação audiovisual uma estratégia pedagógica de alto rendimento.

Swanwick e França realçam que “as atividades de apreciação devem levar os alunos a focalizar os materiais sonoros, efeitos, gestos expressivos e estrutura da peça, para compreenderem como esses elementos são combinados” (Swanwick e França 2002, p. 13). Acerca da questão da atenção, Schmidt (2011), acrescenta que o professor deve, em primeiro lugar, discutir com os alunos a diferença entre apreciações valorativas e descritivas, defendendo a segunda como a mais frutífera para a compreensão.

Viegas (2012), em *O vídeo como estratégia de estudo para alunos de iniciação ao piano*, observou, igualmente, que o processo mental envolvido na observação da ação está também envolvido na sua ação e que existem sinergias cerebrais entre os processos de ouvir/ver e executar (Fadiga *et al.*, 1995 e Buccino *et al.*, 2001). Segundo Buccino, a execução do movimento, a imagem motora e a observação da ação são todas processadas pelo mesmo mecanismo, sendo que a imagem motora e a observação da ação são como operações *offline* do sistema motor. Segundo os estudos de Fadiga, existe um sistema relacionado com a observação da ação e com a execução da mesma ação, a que foi dado o nome de *Sistema de Neurónios Espelho* (MNS). Os neurónios espelho são aqueles que são ativados quando uma ação é executada e também quando a mesma ação é apenas observada (Overy *et Molnar-Szakacs*, 2009). Assim sendo, os neurónios espelho ajudam os instrumentistas quando estes não estão a praticar música ativamente (tocar uma peça ou cantar).

Na continuidade dos processos estimulados pela visualização, o trabalho de Haslinger (2005), evidencia que os pianistas mostram uma forte ativação cerebral da zona temporal frontoparietal quando observam alguém a tocar piano. A gravação audiovisual poderá ser inserida no ensino de piano, quer pela gravação do professor para o aluno visualizar em casa, quer pela visualização do próprio à sua execução.

A figura 1 representa o envolvimento do *feedback* auditivo nos movimentos de um instrumentista enquanto toca piano, e a ligação íntima entre a percepção e a ação, como num sistema de espelho.



A: Ações -> Sons - A música pode ser vista como uma sequência complexa de ações e sons, em que os sons são produzidos pelas ações.

B: Sons -> Ações - O som da música reflete mentalmente as representações motoras correspondentes, ou seja, a forma como é executado.

Fig. 1: Funcionamento do MNS – Sistema de Neurónios Espelho (Lahav, 2007).

Podemos concluir que a gravação audiovisual permite ao pianista profissional a percepção de variados aspetos, melhorando a sua *performance*. Questionamo-nos se, ao aluno de piano, através dos mesmos estudos científicos realizados, poderá igualmente surtir efeitos positivos na sua aprendizagem em contexto de sala de aula, a utilização da gravação audiovisual. Tal como o pianista profissional, o aluno de piano pode possuir igualmente:

- *feedback* auditivo e visual, com as suas sinergias cerebrais inerentes;
- forte ativação cerebral da zona temporal frontoparietal;
- capacidade de apreciação valorativa e descritiva;
- capacidade de percepção, interpretação, avaliação e resposta;

- capacidade de *audição ativa*;
- aumento do tempo de estudo individual quando a gravação audiovisual é utilizada no estudo em casa, e, por consequência, maior atenção e enfoque se integrada na aula de piano;
- capacidade de audição gradativa de diferentes parâmetros da música;
- capacidade de assimilação do material musical a aperfeiçoar pelo simples ato de ouvir, observando a partitura simultaneamente;
- capacidade de autoanálise;
- capacidade para melhorar os itens: (i) ritmo e tempo; (ii) fraseado; (iii) dinâmicas; (iv) precisão de notas; (v) e técnica;
- capacidade para o desenvolvimento de habilidades afetivas, motoras, lúdicas, sensório-percetivas e cognitivas;
- vontade de otimizar o tempo de estudo.

Podemos acrescentar que a gravação audiovisual de uma aula de piano ou de uma fração da aula possibilita ainda ao docente ser conciso, criativo e inovador, assim como permite também aumentar a motivação do discente no processo de ensino-aprendizagem.

3. O PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Na idealização/conceção do projeto, pretendeu-se implementar a sua execução ao longo de três semanas, sequencialmente, sem interrupção. Contudo, respeitando a respetiva calendarização da professora cooperante e o calendário escolar, o projeto foi reajustado no que concerne à sua cronologia. Este facto poderá ter contribuído, em alguns alunos, para alguma limitação no desempenho da memória (do que haviam executado na gravação precedente à 1.ª aula de implementação do projeto), e para os resultados, em termos de evolução, no 1.º ciclo.

O projeto só poderia ser implementado após a primeira leitura dos conteúdos programáticos estar concluída (aproximadamente no final de cada trimestre). Assim, a audição trimestral da professora cooperante e a última aula antes da mesma “encaixou” a meio da implementação do projeto.

A *performance* da audição foi observada nos alunos intervenientes no projeto, assim como em todos os restantes alunos inseridos no horário do Estágio Profissional.

3.1 Problemática e objetivos

No início do período de observação de aulas do Estágio Profissional pude observar que a professora cooperante procurava que os alunos se autoavaliassem quanto à sua execução. Em alguns, a capacidade de autocrítica era notória e noutros, era menos satisfatória.

Baseada na minha experiência académica (Mestrado em Performance Musical) e profissional (ensino em Escolas Particulares e Cooperativas), foi possível constatar a extrema dificuldade de nos conseguirmos ouvir a nós mesmos e precisarmos da ajuda da gravação audiovisual, ou do professor, para nos indicar os aspetos que não estamos a ouvir. Se o resultado pretendido é o da mais correta *performance* (em termos estilísticos e artísticos, para além da limpeza do texto musical), a principal componente – a da audição, é precisamente a de maior dificuldade em conseguir. Há ainda aspetos visuais dos quais não nos apercebemos (comprometendo a execução a nível auditivo, distraindo a audiência com movimentos desnecessários ou posturas corporais que denotam nervosismo) e que a gravação audiovisual permite corrigir.

Quando solicitamos ao aluno que se autoavaleie indicando os aspetos da sua execução que tem que melhorar, este não os consegue, na maior parte dos casos, identificar. Mesmo com alunos do nível

atingido pela classe e instituição pertencentes ao Estágio Profissional, a dúvida mantém-se – o aluno está tão focado no texto da partitura, na coordenação das duas mãos e em aspetos como a dedilhação, a dinâmica e a articulação, que não possui, naturalmente, a faculdade de se autoanalisar auditivamente durante a execução. Como tal, pretendeu-se contribuir para a melhoria do estudo e da *performance* dos alunos selecionados para a intervenção pedagógica em contexto de Estágio Profissional e verificar se esta prática poderia, de futuro, ser implementada e praticada nestes moldes, quer no ensino articulado, quer no ensino integrado.

Por fim, foi também um objetivo verificar se esta prática era, ou não, eficiente em todos os ciclos de estudo ou apenas em alguns (pelas diferentes idades correspondentes a cada ciclo e ao seu nível de desenvolvimento).

3.2 Seleção dos intervenientes

A seleção dos intervenientes baseou-se na tentativa de procurar um *estudo de caso*, o mais abrangente possível, e indo de encontro às indicações/sugestões dadas pela diretora do curso, ou seja, procurar que o projeto fosse aplicado a todos os ciclos de estudo e a ambos os grupos de recrutamento (M17 Piano e M32 Música de Câmara/Classe de Conjunto). Por conseguinte, o estudo em causa foi de ampla abrangência, dado ter contemplado alunos do 1.º, 2.º, 3.º ciclos e Secundário de Piano e alunos de Música de Câmara em *Duo a quatro mãos*.

A alternativa seria focar o estudo apenas num só ciclo de ensino e/ou num só grupo de recrutamento. A opção pelo presente projeto teve a vantagem de obter uma visão longitudinal da aplicação da estratégia (a gravação audiovisual) e a acrescida dificuldade de gestão do tempo de forma a levar a cabo a execução das diferentes sessões (dez aulas de 50 minutos).

Procurou-se ir de encontro aos conteúdos programáticos a lecionar pela professora cooperante, de forma a interferir o menos possível na sua gestão de conteúdos.

Refira-se que existe, *à priori*, a obrigatoriedade de cumprir 10 horas de estágio semanais, em conformidade com as respetivas cláusulas inerentes ao Estágio Profissional. Desde o início do ano letivo, pré-determinou-se, em consonância com o horário existente da professora cooperante, que o horário de Estágio decorreria à 2.ª feira (todo o dia) e à 4.ª feira das 11h30 às 15h55. Este facto condicionou a seleção dos intervenientes.

Intervenientes no horário de estágio

A cada aluno foi atribuído um código de forma a cumprir o anonimato. Optou-se por designar os alunos intervenientes de **A a G** (cf. quadro 1). Os alunos assinalados com a designação **X** estão incluídos no horário de Estágio; contudo, não entraram na amostra.

Quadro 1: Horário de Estágio

2ª feira			4ª feira	
Horário	Nível de ensino	Alunos	Nível de ensino	Alunos
10h30-11h20	1.º ciclo	A e B 1.º ano		
11h30-12h20	2.º ciclo	C 2.º grau	Música de Câmara, Secundário	F e G Duo piano a 4 mãos 7.º e 8.º grau
13h30-14h20	Secundário	E 8.º grau		
14h30-15h20	3.º ciclo	X 5.º grau	3.º ciclo	D 5.º grau (o mesmo aluno de 2.ª feira)
15h30-16h20	1.º ciclo	X e X 2.º e 4.º anos	1.º ciclo	X 4.º ano (o mesmo aluno de 2.ª feira)
16h40-17h30	3.º ciclo	X 5.º grau		
17h40-18h30	3.º ciclo	D 5.º grau		

Tal como se pode observar no Quadro 1, em relação ao 1.º ciclo, tinha quatro alunos - dois no 1.º ano, um no 2.º ano e um no 4.º ano. A pertinência de escolher dois alunos do 1.º ano do 1.º ciclo prendeu-se com o facto de poder observar com maior eficácia a evolução e respetiva comparação entre os dois. Acrescenta-se o facto de, no 1.º ciclo, as aulas serem de lecionação conjunta, com dois alunos por tempo letivo.

No caso concreto do 2.º ciclo, tínhamos apenas um aluno abrangido pelo horário de Estágio.

No 3.º ciclo, o aluno incluído no estudo, pelo horário de estágio, possibilitava a assistência a duas aulas por semana e isso permitia que se observasse melhor o seu desenvolvimento.

Em relação ao ensino Secundário, o aluno selecionado era o único abrangido pelo horário de Estágio.

No caso da Música de Câmara, tratava-se do único grupo de Classe de Conjunto da professora cooperante.

3.3 Procedimentos formais

Foram cumpridos os procedimentos formais para a implementação/execução do projeto, a saber:
(i) pedido de autorização aos encarregados de educação para a gravação audiovisual dos seus educandos; (ii) pedido de autorização da câmara de filmar do Conservatório.¹³

¹³ Face às circunstâncias de grande número de requisições, não foi possível utilizar a câmara do Conservatório, tendo sido necessário utilizar outros recursos.

4. METODOLOGIA E INSTRUMENTOS USADOS NA RECOLHA DE DADOS

4.1 Entrevistas

Após algumas leituras e a respetiva análise das mesmas, foi sendo cada vez mais consistente a necessidade e adequabilidade de construir um modelo de **entrevista semiestruturada** a aplicar em dois momentos: uma, anterior ao início da aplicação do projeto; e outra, após a conclusão do mesmo. A primeira entrevista foi realizada em fevereiro de 2017 a uma pianista e docente do Ensino Superior e a segunda entrevista foi realizada em julho de 2017 à professora cooperante do Estágio Profissional.

4.2 Questionários

Com base numa 1.^a gravação prévia, foi elaborado um **questionário**¹⁴ tendo sido usado na 1.^a aula de aplicação do projeto e preenchido pelos respetivos alunos intervenientes. O modelo de questionário contempla cerca de 4 a 20 questões, de acordo com o nível de escolaridade do aluno da amostra (*eg.* 4 questões no aluno B do 1.^o ano do 1.^o ciclo e 20 questões no aluno E do 8.^o grau do Secundário), e cumpre a mesma estrutura, ou seja, com três opções de resposta múltipla, variável apenas no número de questões e no teor de cada questão, de acordo com o perfil de desempenho dos sete alunos envolvidos no projeto.

Da gravação prévia à 1.^a aula emergiram as questões formuladas, dado que foi possível observar os aspetos a melhorar existentes nos itens selecionados dentro dos conteúdos programáticos (exercícios, escalas e repertório) trabalhados com a professora cooperante. Estes aspetos observados poderiam dever-se a falta de estudo, falhas momentâneas, ou erros dos quais o próprio aluno não tinha consciência.

A elaboração dos questionários resultou da análise meticulosa da partitura e do desempenho do aluno, observável na gravação prévia à 1.^a aula de implementação do projeto. Em termos metodológicos, este procedimento designa-se por “diagnóstico prévio” e possibilita ao responsável pela investigação-

¹⁴ Ver exemplo de questionário em anexo.

ação assinalar aspetos a aperfeiçoar no desempenho do aluno. Posteriormente, é proposto ao aluno preencher o questionário. Caso responda corretamente, pode inferir-se como satisfatório o nível de desenvolvimento da autocritica do aluno. Caso responda de forma desajustada, pode e deve usar-se a gravação audiovisual e, através do som e imagem, possibilitar ao aluno refletir, com fundamento, sobre o seu desempenho.

4.3 Gravações

Como suporte para a **gravação audiovisual** dos itens selecionados, procedeu-se ao uso de um gravador *Handy Video Recorder "Q2n"* da *Zoom*. Foram realizadas três gravações com cada um dos sete alunos em estudo, o que perfaz um total de dezoito itens selecionados e cinquenta e quatro itens gravados (cf.: quadro 2).

Quadro 2: Itens gravados em suporte audiovisual

Alunos	Momentos de gravação	Itens selecionados	Total de gravações
A	3	3	$3 \times 3 = 9$
B	3	3	$3 \times 3 = 9$
C	3	4	$3 \times 4 = 12$
D	3	4	$3 \times 4 = 12$
E	3	2	$3 \times 2 = 6$
F & G	3	2	$3 \times 2 = 6$
Total de alunos: 7	Total de momentos de gravação: 3	Total de itens selecionados: 18	Total de gravações: 54

4.4 Aulas de implementação do projeto e itens selecionados

As duas aulas de implementação do projeto para cada ciclo/grupo de recrutamento (total de 10 aulas), foram planificadas em função de cada item/obra a analisar¹⁵ iniciando-se pelo preenchimento do questionário (só na 1.ª aula), visualização do item/obra, observando-se a reação dos alunos ao

¹⁵ Ver mais adiante a planificação de aulas por ciclo de estudo/grupo de recrutamento.

desempenho de si próprios, proporcionando, também, oportunidade de comentar e refletir conjuntamente sobre esse mesmo desempenho. A leção das duas aulas de implementação do projeto foi focada em aspetos selecionados previamente pela observação das gravações e análise dos questionários e partituras, aspetos estes corrigidos nas aulas de implementação do projeto e treinados até ao limite de tempo disponível, findo o qual se procedia a nova gravação.

A implementação do projeto ocorreu ao longo do 2.º período letivo, exceto os casos concretos do 1.º ciclo e Secundário, tendo ocorrido apenas no 3.º período letivo.

O conteúdo da gravação audiovisual incidiu sobre parte dos conteúdos programáticos trimestrais da professora cooperante, abaixo mencionados:

Quadro 3: Conteúdos programáticos trabalhados

Níveis de ensino	Unidades programáticas	Itens selecionados
1.º ciclo	- três unidades do método J. Thompson – <i>Easiest Piano Course, Part One</i>	Aluno A: - pp. 32, 33 e 34 (peças “ <i>Theme from «New World Symphony»</i> ”, “ <i>Bugles!</i> ” e “ <i>Row, row</i> ”). Aluno B: - pp. 34, 35 e 36 (peças “ <i>Row, row</i> ”, “ <i>Nobody knows the trouble I’ve seen</i> ” e “ <i>In a Rikshaw</i> ”).
2.º e 3.º ciclos	- um exercício de C. L. Hanon - uma escala - duas unidades programáticas	Aluno C: - exercício de C. L. Hanon n.º 25 - escala de Fá - Estudo de C. Czerny op. 299 n.º 21 - F. Mendelssohn, Canção sem Palavras op. 30 n.º 6. Aluno D: - exercício de C. L. Hanon n.º 53 - escala de Fá - J. S. Bach, Invenção a três vozes n.º 15 (Si m) - F. Chopin, Noturno op. 55 n.º 1 (Fá m)
Secundário	- duas obras das unidades programáticas	Aluno E: - F. Chopin, Estudo op. 25 n.º 7 - J. Brahms, Rapsódia op. 79 n.º 2
Música de Câmara	- dois andamentos de uma obra para piano a 4 mãos	Alunos F & G: - F. Schubert, 1.ª Marcha Militar - F. Schubert, 2.ª Marcha Militar

4.5 Implementação do projeto no 1.º ciclo

Foram selecionados os alunos A e B, do 1.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico, a trabalhar o método de J. Thompson¹⁶, Curso de Piano Fácil, 1.ª parte. Os itens selecionados foram os seguintes:

Aluno A: Peças “*Theme from «New World Symphony»*”, “*Bugles!*” e “*Row, row*” (pp. 32, 33 e 34).

Aluno B: Peças “*Row, row*”, “*Nobody knows the trouble I’ve seen*” e “*In a Rickshaw*” (pp. 34, 35 e 36).

A primeira aula de aplicação do projeto decorreu no dia 8 de maio, duas semanas após a primeira gravação (devido ao feriado do 1.º de maio), com a supervisão do Professor Doutor Luís Pipa. A aula foi dividida em 25 minutos para cada aluno, iniciando a mesma com os questionários. Solicitou-se a cada aluno que se lembrasse do que tinha executado duas semanas antes, mas abrindo a exceção de recorrer à gravação como auxílio para a resposta, dado que decorreu um largo período de tempo entre a primeira gravação e a primeira aula de implementação do projeto, e também considerando a faixa etária dos alunos. No entanto, nenhum dos dois alunos quis recorrer à gravação para responder ao questionário. Contudo, foi-lhes dada alguma ajuda de interpretação das perguntas.

Ao **aluno A** foram colocadas as seguintes questões e subseqüentes respostas (ver faixa 1):

Quadro 4: Questionário e respostas do aluno A

Aluno A		
Itens selecionados	Questões	Respostas
«Tema da Sinfonia do Novo Mundo» (p. 32 do Manual adotado)	1 - Pensei no <i>tempo</i> antes de começar? não; não sei; sim.	Sim
	2 - A segunda parte da primeira frase foi executada com as mínimas iguais? não; não sei; sim.	Não
	3 - Conte os oito tempos do Ré: não; não sei; sim.	Sim
«Cornetas» (p. 33 do Manual adotado)	4 - A peça foi executada de forma fluente, sem hesitações: não; não sei; sim.	Não
	5 - Enganei-me no final da peça: não; não me lembro; sim.	Não
«Rema, Rema» (p. 34 do Manual adotado)	6 - Enganei-me no final da primeira frase: não; não me lembro; sim.	Não
	7 - Enganei-me no final da segunda frase: não; não me lembro; sim.	Sim

¹⁶ Manual adotado pela professora cooperante para o 1.º ano do 1.º ciclo.

4.5.1 Análise qualitativa do conteúdo dos questionários

O Quadro 4, acima representado, resume todas as questões e respostas do **aluno A**. De seguida, procedeu-se à análise e interpretação, questão a questão. O mesmo procedimento foi usado para todos os 7 alunos envolvidos no projeto.

Item selecionado - «Tema da Sinfonia do Novo Mundo» (p. 32 do Manual):

- 1.^a Questão - *Pensei no tempo antes de começar?* **não; não sei; sim**. O aluno respondeu “sim”, quando deveria ter respondido “não”, dado ter estado um pouco desconcentrado e a rir-se no início da gravação, o que dificultou a concentração na contagem dos tempos. A idade do aluno (6 anos), poderá explicar, em parte, a desconcentração, se bem que o mesmo tenha sido caracterizado com um perfil de desempenho menos bom, devido à sua tendência para se desconcentrar.
- 2.^a Questão - *A segunda parte da primeira frase foi executada com as mínimas iguais:* **não; não sei; sim**. O aluno respondeu “não” e, de facto, não as tinha realizado bem. Em primeiro lugar, foi necessário indicar-lhe, na partitura, a que mínimas se fazia referência. Inferiu-se que o aluno depreendeu que executou mal, induzido apenas pela questão formulada. Na realidade, só após audição/visualização da gravação é que constatou que não havia realizado as mínimas iguais, não contando corretamente os tempos. Durante a aula, esta passagem teve que ser repetidamente trabalhada, a fim de ser assimilada pelo aluno.
- 3.^a Questão - *Contei os oito tempos do Ré:* **não; não sei; sim**. O aluno respondeu “sim”. A resposta está correta, uma vez que o aluno havia executado o Ré com a duração de oito tempos. A questão foi elaborada pressupondo que o aluno, ao ser repetidamente alertado pela professora cooperante a contar oito tempos nessa nota, poderia ser induzido em erro na resposta.

Item selecionado - «Cornetas» (p. 33 do Manual):

- 4.^a Questão - *A peça foi executada de forma fluente, sem hesitações:* **não; não sei; sim**. O aluno respondeu “não”. O aluno aparentou ter consciência de que a executou com algumas hesitações que resultaram em alterações de *tempo*, acentos e uma nota errada no final, prontamente corrigida por ele mesmo.
- 5.^a Questão - *Enganei-me no final da peça:* **não; não me lembro; sim**. O aluno respondeu “não”, o que pressupõe que o aluno interiorizou corretamente a peça, apesar de algumas dificuldades que evidenciou nas aulas.

Item selecionado - «Rema, Rema» (p. 34 do Manual):

- 6.^a Questão - *Enganei-me no final da primeira frase: não; não me lembro; sim.* O aluno respondeu “não”. Destaque-se, contudo, que, em vez de tocar a nota Ré, enganou-se e tocou outra nota. Foi sugerido ao aluno que recorresse à gravação no caso de já não se lembrar do que havia executado; contudo, o aluno rejeitou a proposta, dado ter afirmado que não tinha dúvida alguma.
- 7.^a Questão - *Enganei-me no final da segunda frase: não; não me lembro; sim.* O aluno respondeu “sim”. A resposta é correta, dado ter tocado uma nota errada, apesar de estar a executar a peça com a partitura à sua frente. Note-se que o aluno já vinha a trabalhar a peça há algumas semanas, o que faz concluir que a sua falha não fosse muito compreensível.

Atente-se na análise das questões do **aluno B**, com base na gravação realizada a 24 de Abril (ver faixa 2). Foram elaboradas as seguintes questões e consequente resposta das mesmas:

Quadro 5: Questionário e respostas do aluno B

Aluno B		
Item selecionado	Questões	Respostas
«Rema, Rema» (p. 34 do Manual adotado)	1 - Consegui tocar corretamente, contando bem os <i>tempos</i> : não; não me lembro; sim.	Sim
« <i>Nobody knows the trouble I've seen</i> » (p. 35 do Manual adotado)	2 - Realizei o Fá e o Sol da mão direita com quatro <i>tempos</i> : não; não sei; sim.	Não
	3 - Subi os ombros enquanto tocava: não; não reparei; sim.	Não
« <i>In a Rickshaw</i> » (p. 36 do Manual adotado)	4 - Enganei-me no início da peça: não; não me lembro; sim.	Sim

Item selecionado - «Rema, Rema» (p. 34 do Manual):

- 1.^a Questão - *Consegui tocar bem contando bem os tempos: não; não me lembro; sim.* O aluno respondeu “sim”, no entanto, ficou um pouco indeciso com a resposta a dar, tendo sido auxiliado a compreender melhor a questão. De facto, realizou na perfeição esta peça, com o compasso ternário interiorizado, correta contagem dos tempos e contrastes de dinâmicas.

Item selecionado - «*Nobody knows the trouble I've seen*» (p. 35 do Manual):

- 2.^a Questão - *Realizei o Fá e o Sol da mão direita tocados em simultâneo (semibreve), na sequência da mínima ligada, com a duração de quatro tempos: não; não sei; sim.* O aluno respondeu “não”. Esta passagem é difícil para a contagem dos tempos, uma vez que são duas

notas tocadas em simultâneo após um Sol na mão esquerda (mínima), ligado para o compasso seguinte. O aluno evidenciou ter consciência da não contagem correta dos tempos, o que pressupõe uma autoanálise bastante satisfatória.

- 3.ª Questão - *Subi os ombros enquanto tocava: não; não reparei; sim*. O aluno respondeu “não”. Resposta errada. Confrontado com a visualização da gravação, conseguiu perceber e assimilar o gesto involuntário que havia realizado. Do que foi possível observar ao longo das aulas, este aluno exibia, como característica, o subir dos ombros quando confrontado com algum momento de pressão e/ou quando se enganava.

Item selecionado - «In a Rickshaw» (p. 36 do Manual):

- 4.ª Questão - *Enganei-me no início da peça: não; não me lembro; sim*. O aluno respondeu “sim”. Nesta primeira gravação o aluno estava a executar as peças com partitura. No entanto, iniciou a peça com uma nota grave, tendo ficado visivelmente incomodado e tendo reagido fisicamente com um encolher de ombros e produzindo um som de exclamação. Imediatamente a seguir concentrou-se e retomou a sua boa *performance* tendo, inclusive, realizado um *ralentando* bonito no final da peça.¹⁷

4.5.2 Descrição e análise dos resultados obtidos através da implementação do projeto

O quadro 6 indica os itens selecionados e datas das gravações.

Quadro 6: Itens selecionados e datas das gravações para aplicação do projeto ao 1.º ciclo

Alunos	Ano de escolaridade	Método/Manual adotado	Itens selecionados	Datas das gravações
A	1.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico	J. Thompson, Curso de Piano Fácil, 1.ª parte	Peças “ <i>Theme from «New World Symphony»</i> ”, “ <i>Bugles!</i> ” e “ <i>Row, row</i> ” (pp.32, 33 e 34)	24 de abril 8 de maio 22 de maio
B	1.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico	J. Thompson, Curso de Piano Fácil, 1.ª e 2.ª partes	Peças “ <i>Row, row</i> ”, “ <i>Nobody knows the trouble I’ve seen</i> ” e “ <i>In a Rickshaw</i> ” (pp. 34, 35 e 36)	24 de abril 8 de maio 22 de maio

¹⁷ A professora cooperante ensinava já os alunos a partir do 1.º ano de piano a realizar *ralentando* no final das peças.

As datas das gravações ocorreram em três momentos diferentes, sendo que o primeiro momento foi efetuado no final de uma aula com a professora cooperante; o segundo momento ocorreu com a supervisão do Professor Doutor Luís Pipa, duas semanas após a primeira gravação (devido ao feriado do 1.º de maio); e a terceira gravação decorreu duas semanas após a primeira aula de implementação do projeto, uma vez que, na semana seguinte à primeira aula, era o dia da audição trimestral da professora cooperante e, como tal, era necessário trabalhar com os alunos as peças a executar na audição. Esta adequação deve-se a circunstâncias extrínsecas, não tendo sido executado como foi planeado¹⁸. Poderá ter-se dado o caso de não ser tão ajustável à verificação da evolução dos alunos.

No quadro 7 descrevem-se as tarefas realizadas nas 1.ª e 2.ª aulas de implementação do projeto e que são semelhantes para todos os ciclos de estudo/grupos de recrutamento.

Quadro 7: Descrição das aulas de aplicação do projeto ao 1.º ciclo

Duração da aula: 50'			
Alunos	Tempo	Tarefas da 1.ª aula	Tarefas da 2.ª aula
Aluno A 1.º ano do 1.º ciclo	25'	<ul style="list-style-type: none"> • Preenchimento de questionário. • Visualização da gravação audiovisual. • Lecionação dos conteúdos programáticos inseridos nas planificações trimestrais da professora cooperante. • Gravação audiovisual dos itens selecionados para observação dos aspetos a melhorar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Visualização da gravação audiovisual. • Lecionação dos conteúdos programáticos inseridos nas planificações trimestrais da professora cooperante. • Gravação audiovisual dos itens selecionados para observação dos aspetos a melhorar.
Aluno B 1.º ano do 1º ciclo	25'	<ul style="list-style-type: none"> • Preenchimento de questionário. • Visualização da gravação audiovisual. • Lecionação dos conteúdos programáticos inseridos nas planificações trimestrais da professora cooperante. • Gravação audiovisual dos itens selecionados para observação dos aspetos a melhorar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Visualização da gravação audiovisual. • Lecionação dos conteúdos programáticos inseridos nas planificações trimestrais da professora cooperante. • Gravação audiovisual dos itens selecionados para observação dos aspetos a melhorar.

A aula foi dividida em 25 minutos para cada aluno, iniciando a mesma com o preenchimento dos questionários. Solicitou-se ao aluno que se recordasse do que havia executado duas semanas antes. Caso fosse necessário, poderíamos recorrer à gravação como auxílio de memória para as respostas,

¹⁸ *A priori* planeou-se a sequencialidade das três ações/intervenções intervaladas de uma semana, conforme mencionado acima no início do capítulo 4.

dado ter decorrido um largo período de tempo entre a primeira gravação e a primeira aula de implementação do projeto.

Uma vez que estes alunos ainda não dominam a leitura, foram ajudados a interpretar o significado das palavras, como objetivo de compreender as questões às quais tinham de responder.

Após o preenchimento do mesmo, procedeu-se à visualização da gravação. Simultaneamente, eram colocadas aos alunos questões de confrontação com as respostas dadas no questionário. O material trabalhado na aula foi o material analisado na gravação e conteúdo do questionário. Segue-se a análise específica respeitante a cada aluno. No respeitante ao **aluno A**, pôde trabalhar-se:

- Contagem correta dos tempos/execução correta da figuração rítmica;
- Concentração;
- Correção de notas erradas;
- Execução das dinâmicas definidas (*piano e forte; crescendo e diminuendo*);
- Controlo técnico da posição da mão no teclado de forma a evitar acentos e/ou notas executadas sem consistência sonora;
- Carácter das peças¹⁹;
- Questões de cultura musical²⁰.

O aluno apresentou um comportamento um pouco desajustado, dado que foi visível a sua desconcentração, uma vez que estava a rir-se no início da gravação, o que contribuiu para não ter pensado no *tempo* antes de começar. Poder-se-á interpretar como natural numa criança de 6 anos de idade; contudo, refira-se que o colega (aluno B), com a mesma idade, não reagiu da mesma forma, tendo-se concentrado tanto que, provavelmente, isso lhe provocou algum nervosismo e o levou a enganar-se.

A repetição é fundamental para assimilar e melhorar o desempenho; sem ela, a evolução fica comprometida. A repetição é eficaz quando existe, da parte do aluno, a perceção do que há a melhorar.

19 Uma questão colocada (na peça “Cornetas” – “Bugles!” na edição em inglês do Manual do aluno) foi a seguinte: o boneco, na partitura, que instrumento representa? Ao qual respondeu prontamente “trompete”. Utilizando a trompete como metáfora, solicitou-se que voltasse a tocar a peça pensando numa trompete ritmada e firme, contando bem os tempos. Concluiu-se que esta estratégia surtiu efeito.

20 Foi perguntado ao aluno se sabia o que eram compositores e quem é que tinha composto esta peça («Tema da Sinfonia do Novo Mundo» - p. 32 do Manual adotado). Ele sabia que John Thompson era o autor do livro e disse que conhecia Mozart e que havia um Mozart em cada país! À pergunta se conhecia A. Dvořák, compositor da Sinfonia cujo tema exposto por uma grande orquestra ele deveria procurar imitar nesta peça, o aluno não respondeu, mas começou a tocar, muito animado, a referida peça.

No entanto, no caso específico deste aluno, ficou a dúvida se era problema de concentração ou falta de consciencialização do erro, mesmo através do processo implementado. Na leção foi amplamente usada a repetição, no caso concreto deste aluno. Através dela verificaram-se melhorias satisfatórias, apesar de ser um aluno que, pelas aulas assistidas e depoimento da professora cooperante, tinha uma repetição inconsistente, alternando entre errar ou não errar e em compassos distintos.

Mesmo estando o aluno a executar as peças com partitura, por vezes começava a tocar notas que não estavam escritas. Até que ponto a dislexia diagnosticada informalmente (ainda não confirmada) se repercute na leitura e execução musical?

Acrescente-se que foi possível, por intermédio de observação direta, constatar alguma fragilidade na concentração e empenho do aluno, o que pode explicar, em parte, não ter obtido melhores resultados (mais visíveis na 2.ª aula de implementação do projeto).

Apesar de haver alguma resistência à utilização do Manual adotado (J. Thompson) por parte de alguns docentes de piano, o facto é que foi possível constatar que se mostrou bastante eficaz na aprendizagem gradativa dos conteúdos. É óbvio que temos que levar em linha de conta o universo dos sujeitos observados neste estudo. Com este tipo de repertório e método (J. Thompson) os alunos aprendem muito bem a leitura pela inclusão de um item de cada vez, introduzido gradualmente numa nova peça. Pelo que foi possível observar num aluno do 4.º ano (não incluído no projeto), demonstrou ter uma excelente leitura à 1.ª vista, provavelmente pelo facto de ter iniciado o estudo do piano com o método J. Thompson (1.º ano - 1.º livro, 2.º ano - 2.º livro).

Outros aspetos trabalhados nas duas aulas de implementação do projeto (para além do que foi observado nos questionários) com o **aluno A**, foram os seguintes:

- Posição da mão no teclado (solicitando-lhe que não deitasse o 5.º dedo no teclado como se este “estivesse estendido na praia a apanhar sol”). Quanto à postura, não houve mais nada a acrescentar, uma vez que estes dois alunos do 1.º ciclo tinham uma boa postura sentados ao piano (cotovelos/braços e costas).
- Observação da *performance* na audição trimestral (ver faixa 7). Aqui, o aluno pôde concluir, pela visualização da gravação audiovisual, que não havia posicionado os pés cruzados conforme lhe tinha sido indicado. A meio da prestação o aluno começou a abanar com as pernas. Nas aulas de implementação do projeto corrigia este aspeto, mas depois desconcentrava-se e voltava a descruzar os pés e a abanar com as pernas;
- Memória das três peças selecionadas. Os resultados foram melhores na 1.ª aula (ver faixa 3), do que na 2.ª; mas, para registo em gravação audiovisual, o aluno A executou sempre as peças

selecionadas com partitura, com exceção da 3.^a peça, na gravação final, na 2.^a aula de implementação do projeto;

- Dinâmicas;
- Divisão por frases;
- Execução em *legato*.

A professora cooperante tinha como método “cortar” as peças que já tinham ficado prontas à medida que o aluno ia avançando no livro, significando isto que o aluno já não precisaria de continuar a estudá-las. Como tal, as duas primeiras peças selecionadas para gravação e implementação do projeto, de forma a analisar a sua evolução, tinham sido “cortadas” na aula anterior e, como consequência, o aluno tinha deixado há cinco dias de estudar estas peças. Este facto talvez tenha contribuído para os resultados serem menos satisfatórios.

Na 2.^a aula, conforme se pode observar na faixa 5, no início da gravação o aluno estava a tocar tudo menos o que estava lá escrito. Tinha a partitura à frente como auxílio, mas começou por tocar a primeira peça iniciando com as notas corretas; depois parou e começou a tocar a peça da página 35 (que não tinha sido selecionada para o projeto). A professora cooperante comentou que isto poderia acontecer e, de seguida, perguntou ao aluno se era isso que lá estava escrito, ao qual ele respondeu que não. Começou a rir-se e iniciou de novo, mas retomando a mesma peça errada. De novo, a professora cooperante voltou a perguntar-lhe se era o que lá estava escrito e solicitou-lhe que retirasse a mão esquerda do teclado (uma vez que a primeira peça era apenas executada com a mão direita). O aluno começou, então, a tocar corretamente, mas confundiu a segunda parte da primeira frase com a segunda parte da segunda frase. Uma vez que este aluno é um pouco desconcentrado e há uma desconfiança de dislexia não comprovada, a gravação prosseguiu, uma vez que o método utilizado era o de não fazer interrupções no decorrer da gravação e, apenas depois, analisar os resultados. O aluno não se apercebeu de que tinha tocado mal a peça, omitindo oito compassos e tirou as mãos do teclado, dando a peça como concluída.

Em relação à segunda peça, na 3.^a gravação efetuada (final da 2.^a aula de implementação do projeto), “Cornetas”, o aluno enganou-se na segunda nota e começou novamente do início. Não realizou claramente as indicações de dinâmica, escritas na partitura, pela professora cooperante. Na passagem do compasso 9 para o compasso 10 fez um corte na melodia e concluiu-se que seria desconcentração. Continuou a tocar, mas com pouca consistência sonora. Não realizou corretamente os dois últimos compassos. Quanto à terceira peça, realizou-a de memória, mas com algum descontrolo do som,

realizando acentos na primeira parte da peça. Esta ainda não havia terminado e já tinha descruzado os pés, começando a abanar com as pernas.

Procurou-se que a terceira gravação fosse uma “gravação última” e que, como tal, os alunos realizassem, com a melhor perfeição possível, as peças, o que não se verificou neste aluno. No entanto, a gravação audiovisual permitiu-lhe constatar que não posicionava corretamente os pés e quais as figuras rítmicas que não estava a realizar corretamente.

ALUNO B

Através da gravação audiovisual, aliada ao trabalho realizado nas duas aulas de implementação do projeto, com o aluno B foi possível melhorar:

- A correta contagem dos tempos;
- A correção da postura (a nível dos ombros).

Foi ainda realizado:

- Trabalho com metrónomo²¹
- Acompanhamento a 4 mãos (realização da harmonia)²²

Na primeira gravação o aluno B estava a executar as peças com partitura. Começou por tocar a primeira nota errada, tendo exibido uma reação corporal que denotou estar assustado com o erro. De seguida, concentrou-se e realizou bem a peça até ao final; e fez, inclusive, um *ralentando* bonito no final da mesma, conforme referido anteriormente na análise qualitativa do questionário.

Observou-se que o aluno B conseguiu corrigir a postura corporal (subir os ombros em situação de tensão) com o auxílio da gravação audiovisual.

Uma vez que, com este aluno, foram trabalhados os três itens selecionados e ainda restaram alguns minutos de tempo de aula, após a gravação, foi trabalhada a peça seguinte do manual adotado: “A Valsa

21 Trabalhámos a peça da p. 35 com o meu metrónomo, que o aluno A teve muita curiosidade em também conhecer, uma vez que se trata de um metrónomo com um visual diferente, circular, com o sinal visual intermitente no topo e com dois timbres diferentes e menos “digitais”. Não considerei pertinente falar-lhe da contextualização do *Espiritual Negro* por detrás desta peça, caracterizada por aspetos rítmicos que são novidade para o aluno, por comparação com as peças anteriores do método.

22 Realizei o acompanhamento que é apresentado no método, nos graves do piano, aspeto que me pareceu da máxima importância para este tipo de repertório que os alunos trabalham nestas idades (com poucas notas e sem noção de harmonia). A importância de realizar a harmonia, acompanhando os alunos a 4 mãos, também me foi indicada como sendo importante pelo professor supervisor, posteriormente à aula em questão.

da Princesa”. Foi explicitado o compasso ternário e a noção de Valsa. O aluno não tinha presente qual o *tempo* com mais importância no compasso ternário, apesar de este aspeto já ter sido referido pela professora cooperante.

No final da 1.ª aula procedeu-se a nova gravação das peças selecionadas (ver faixa 4), executadas de memória (ao contrário do Aluno A, que as executou com partitura).

Pretendeu-se que, na segunda aula de implementação do projeto, fossem novamente executadas de memória estas três peças, de forma a estarem prontas para a prova de avaliação, mesmo que não viessem a ser selecionadas. Após visualização das mesmas e leção, no final da aula procedeu-se à última gravação (ver faixa 6). Foi ainda visualizada e comentada a prestação do aluno na audição (ver faixa 8), sendo que algumas das peças faziam parte integrante do projeto e outras não.

Pela análise da gravação da audição, constatámos que o aluno estava distraído a olhar para o público e que isso poderá ter influenciado o facto de se ter enganado na segunda peça, no final da primeira frase. O aluno parou de tocar e ficou uns segundos sem reação, encolhendo os ombros. Tirou as mãos do teclado, “desistiu” da segunda peça e começou a tocar a terceira peça (“Valsa da Princesa”).

Pela observação da 2.ª gravação, concluímos que:

- Quanto à primeira peça, foi bem executada, tendo apenas havido uma pequena hesitação;
- Quanto à segunda peça, foi executada na perfeição, após ter sido corrigida a contagem dos tempos, no trabalho realizado na aula;
- Em relação à terceira peça, o aluno demorou algum tempo a lembrar-se de como iniciava e começou um pouco hesitante e desconcentrado; teve uma falha de memória no final e começou do início; enganou-se numa nota no 4.º compasso, o que o levou a tocar o final da primeira frase como se fosse o final da peça.

Registe-se que estas três peças, para gravação última e no final da 2.ª aula de implementação do projeto, foram executadas de memória, ao contrário do aluno A, que necessitou da partitura. À medida que os alunos iam avançando no livro (J. Thompson), a professora cooperante ia “cortando” para estudo as peças antigas. E, no dia da 2.ª aula de implementação do projeto, em ambos os alunos, as primeiras duas peças haviam sido “cortadas” para estudo há cinco dias, conforme já referido na descrição e análise dos resultados obtidos através da implementação do projeto no aluno A. No entanto, enquanto o aluno A demonstrou um fraco desempenho, o aluno B, apesar de ter sido necessário rever estas peças na aula, demonstrou melhor *performance* das mesmas.

Ainda por comparação com o aluno A, o aluno B salientou desenvolvimento nos aspetos de:

- Dinâmicas;
- Qualidade sonora;
- Postura das mãos, braços e pés.

4.6 Implementação do projeto no 2.º ciclo

Foi selecionado o aluno C, de 11 anos de idade, a frequentar o 2.º grau, finalista do 2.º ciclo. Foi realizada uma primeira gravação na data de 13 de fevereiro de 2017, com a gravação dos seguintes conteúdos programáticos para análise: exercício de C. L. Hanon n.º 25 (ver faixa 9), escala de Fá (ver faixa 10), Estudo de C. Czerny op. 299 n.º 21 (ver faixa 11) e Canção sem Palavras op. 30 n.º 6 de F. Mendelssohn (ver faixa 12). A primeira aula de implementação do projeto decorreu no dia 20 de fevereiro. Foi dado ao aluno um questionário a preencher com base na gravação efetuada na semana anterior. Foi planificado da seguinte forma a divisão da aula por conteúdos programáticos:

- Exercício de C. L. Hanon e Escala de Fá – 15 minutos
- Estudo de C. Czerny – 15 minutos
- Canção sem Palavras de F. Mendelssohn – 20 minutos

Apresentam-se, no seguinte quadro, as questões colocadas ao aluno C e as subsequentes respostas.

Quadro 8: Questionário e respostas do aluno C

Aluno C		
Item selecionado	Questões	Respostas
Exercício de C. L. Hanon n.º 25 (ver faixa 9)	1 - Devo procurar mais <i>velocidade</i> na execução do exercício: não; um pouco; sim.	Sim
	2 - Marquei muito «nota a nota»: não; um pouco; sim.	Um pouco
	3 - O meu pulso está estático: não; um pouco; sim.	Sim
Escala de Fá (ver faixa 10)	4 - A minha <i>velocidade (andamento)</i> é constante: não; um pouco; sim.	Sim
	5 - Os meus pés estão na posição que me dá mais apoio e <i>igualdade</i> sonora: não; um pouco; sim.	Não
	6 - Realizo <i>dinâmicas</i> : não; um pouco; sim.	Não

C. Czerny, Estudo op. 299 n.º 21 (ver faixa 11)	7 - O meu pé esquerdo está bem posicionado: não; um pouco; sim.	Não
	8 - A minha expressão facial denotou a dificuldade da execução dos «saltos»: não; um pouco; sim.	Um pouco
	9 - Executei o final da primeira parte de forma clara e conclusiva: não; um pouco; sim.	Não
	10 - Na segunda parte (3.º c. da 2.ª p.) já consegui realizar as duas vezes: não; um pouco; sim.	Um pouco
	11 - Executei a parte final do Estudo (últimos 8 cc.) na dinâmica <i>ff</i> : não; um pouco; sim.	Não
	12 - Os dois compassos finais também estão, na mão direita, com a figuração rítmica de fusas: não; não sei; sim.	Não
F. Mendelssohn, Canção sem Palavras op. 30 n.º 6 (ver faixa 12)	13 - Sei a tradução do título desta Canção sem Palavras: não; não tenho a certeza; sim.	Não
	14 - É a mão direita que me dá o «balanço» da canção embalada em compasso binário composto: não; não tenho a certeza; sim.	Sim
	15 - A melodia inicia-se na <i>dinâmica</i> : <i>piano, mezzo forte, forte.</i>	<i>Piano</i>
	16 - Consegui realizar a direção da melodia, quer na mão direita, quer na mão esquerda: não; um pouco; sim.	Um pouco
	17 - Uma vez que tinha o pé direito no pedal, o meu pé esquerdo estava mais próximo dos pedais: não; não sei; sim.	Não
	18 - Realizei todos os <i>sf</i> que estavam escritos na partitura: não; alguns; sim.	Alguns
	19 - No início do <i>tema</i> realizo «buraco» no <i>legato</i> ao «limpar» o pedal: não; não reparei; sim.	Sim

4.6.1 Análise qualitativa do conteúdo dos questionários

Item selecionado - Exercício de C. L. Hanon n.º 25

- 1.ª Questão - *Devo procurar mais velocidade na execução do exercício: não; um pouco; sim.* O aluno respondeu “sim”. Apesar do exercício já estar num andamento razoável, o aluno demonstrou uma elevada acuidade crítica. No entanto, teve um desempenho correto. Mesmo assim, revelou vontade de melhorar e atingir um andamento mais fluente.
- 2.ª Questão - *Marquei muito «nota a nota»: não; um pouco; sim.* O aluno respondeu “um pouco”. A resposta está correta. Apesar da professora já o ter alertado para não tocar os itens técnicos

e as obras “nota a nota” (marcado), o aluno não tem noção auditiva de que o faz, ou talvez devido a algum comodismo. Só após audição do exercício é que se apercebeu claramente do seu desempenho “nota a nota” dado que, a partir desta observação, se esforçou por melhorar.

- 3.^a Questão - *O meu pulso está estático: não; um pouco; sim*. O aluno respondeu “sim”. O aluno tem noção de que deveria ter o pulso mais flexível para a realização do exercício de forma mais rápida e eficaz. Acrescenta-se que o aluno revelou ter consciência desse desempenho mesmo antes de visualizar a gravação. Logo após, confrontado com a gravação, confirmou-se a veracidade da sua resposta.

Item selecionado - Escala de Fá

- 4.^a Questão - *A minha velocidade (andamento) é constante: não; um pouco; sim*. O aluno respondeu “sim”. Resposta errada. Demonstrou não ter noção de que acelerava um pouco na escala. Após visualização da gravação, constatou que a sua velocidade não era assim tão constante quanto desejável.
- 5.^a Questão - *Os meus pés estão na posição que me dá mais apoio e igualdade sonora: não; um pouco; sim*. O aluno respondeu “não”. Resposta correta. De facto, tem noção exata de que o seu pé esquerdo está sempre mal posicionado, demasiado para trás, o que não é uma posição correta nem desejável, dado influenciar negativamente em termos de apoio e igualdade sonora.
- 6.^a Questão - *Realizo dinâmicas: não; um pouco; sim*. O aluno respondeu “não”. Resposta correta. O aluno tem noção de que poderia realizar *crescendos* e *diminuendos* na escala, mas que não o fez na gravação efetuada.

Item selecionado - Estudo de C. Czerny op. 299 n.º 21

- 7.^a Questão - *O meu pé esquerdo está bem posicionado: não; um pouco; sim*. O aluno responde “não”. Resposta correta. Posiciona o pé esquerdo muito para trás. Confrontado com a gravação, corrigiu a posição do pé. Após as aulas de implementação do projeto, voltou a reincidir no mesmo erro. Na data desta gravação o pé direito ainda não utilizava o pedal.
- 8.^a Questão - *A minha expressão facial denotou a dificuldade da execução dos «saltos»: não; um pouco; sim*. O aluno respondeu “um pouco”. Resposta correta. Os saltos da mão direita neste Estudo são de extrema dificuldade e o esforço do aluno denota-se na sua expressão facial, contraindo os maxilares ou abrindo a boca. Apesar de ter a perceção de que realizava movimentos involuntários com o rosto, não tinha ainda consciência que essa reação demonstrava dificuldade técnica para quem visualizava a *performance* do Estudo.

- 9.^a Questão - *Executei o final da primeira parte de forma clara e conclusiva: não; um pouco; sim.* O aluno responde “não”. Resposta correta. O Estudo pode dividir-se em três partes; no entanto, quando lhe foi perguntado onde se localizava o final da primeira parte, o aluno não soube identificar. Este facto contradiz a resposta que deu inicialmente.
- 10.^a Questão - *Na segunda parte (3.º c. da 2.ª p.) já consegui realizar as duas vozes: não; um pouco; sim.* O aluno responde “um pouco”. Resposta errada. De facto, o aluno ainda não estava a realizar as duas vozes mantendo os polegares o máximo de tempo possível na tecla, de forma a realizar a figura rítmica correspondente (semínima no contralto). Isto devia-se ao tipo de *ataque* realizado a estas notas que não ajudava no movimento circular que permitiria a realização das duas vozes.
- 11.^a Questão - *Executei a parte final do Estudo (últimos 8 cc.) na dinâmica ff: não; um pouco; sim.* O aluno respondeu “não”. Resposta correta. Devido à preocupação com a passagem na qual a mão esquerda volta a ter a condução melódica, o aluno ainda não realiza o *ffe* apercebeu-se disso.
- 12.^a Questão - *Os dois compassos finais também estão, na mão direita, com a figuração rítmica de fusas: não; não sei; sim.* O aluno respondeu “não”. Resposta errada. O aluno não tinha noção de que a mão direita continuava em fusas, pela mudança de desenho da passagem com “patamares” de quatro em quatro notas, ao invés de oito em oito notas, como anteriormente. Não tinha reparado que a execução da mão esquerda, ritmicamente diferente, induzia em erro na resposta à questão colocada.

Item selecionado - F. Mendelssohn - Canção sem Palavras op. 30 n.º 6

- 13.^a Questão - *Sei a tradução do título desta Canção sem Palavras: não; não tenho a certeza; sim.* O aluno responde “não”. Surpreendeu um pouco a resposta do aluno, uma vez que a tradução já havia sido explicitada na primeira aula da peça com a professora cooperante. A tradução é “Canção de Gôndola Veneziana”.
- 14.^a Questão - *É a mão direita que me dá o «balanço» da canção embalada em compasso binário composto: não; não tenho a certeza; sim.* O aluno responde “sim”. Estranhamente, dá a resposta errada, dado que a mão direita executa a melodia e a esquerda realiza o acompanhamento, sendo sempre em colcheias, possibilitando o embalo rítmico da canção.
- 15.^a Questão - *A melodia inicia-se na dinâmica: piano; mezzo forte; forte.* O aluno responde “piano”. Resposta errada, mais uma vez, dado que a melodia (executada pela mão direita) inicia-

se em *forte*, como lhe foi explicado, em forma de metáfora, assemelhando-se ao “arranque da gôndola ao começar a navegar sobre a Lagoa de Veneza”.

- 16.^a Questão - *Conseguir realizar a direção da melodia, quer na mão direita, quer na mão esquerda: não; um pouco; sim*. O aluno responde “um pouco”. Tinha a noção de que ainda não conseguia realizar bem a direção da melodia. Contudo, terá sido influenciado pelas aulas que teve com a peça, nas quais foi referido pela professora cooperante que tivesse em consideração o fraseado melódico.
- 17.^a Questão - *Uma vez que tinha o pé direito no pedal, o meu pé esquerdo estava mais próximo dos pedais: não; não sei; sim*. O aluno respondeu “não”. Resposta correta. Eventualmente depreendeu que o pé estava mal colocado, induzido pela própria questão, ou por ter mesmo consciência do ato. Presume-se que tinha noção de que o pé esquerdo estava afastado dos pedais. Após visualização da gravação procurou ter o pé esquerdo mais próximo dos pedais. Foi reforçada a necessidade de ter o pé corretamente colocado, na eventualidade de ser necessário utilizar a surdina.
- 18.^a Questão - *Realizei todos os sf que estavam escritos na partitura: não; alguns; sim*. O aluno responde “alguns”. Há cinco *sf* na peça. Depois de ouvida a gravação, observou em que pontos da partitura estava escrito o *sf* para realizar, sendo que apenas um é que aparece fora da dinâmica *piano*. Saliente-se a pertinência do recurso à gravação, uma vez que esta permite seguir o texto da partitura enquanto se ouve a gravação. Como tal, possibilita identificar de imediato e com maior nível de eficiência os aspetos a melhorar.
- 19.^a Questão - *No início do tema realizo «buraco» no legato ao “limpar” o pedal: não; não reparei; sim*. O aluno responde “sim”. Tem noção de que a falta de pedal, apesar de permitir que o texto fique limpo, produz um “buraco” na melodia. De facto, o aluno ainda não consegue ligar com os dedos a melodia.

4.6.2 Descrição e análise dos resultados obtidos através da implementação do projeto

O quadro 9 indica os itens selecionados e datas das gravações.

Quadro 9: Itens selecionados e datas das gravações para aplicação do projeto ao 2.º ciclo

Alunos	Ano de escolaridade	Itens selecionados	Datas das gravações
C	2.º grau (6.º ano) do 2.º ciclo do Ensino Básico	- exercício de C. L. Hanon n.º 25 - escala de Fá - C. Czerny, Estudo op. 299 n.º 21 - F. Mendelssohn, Canção sem Palavras op. 30 n.º 6	13 de fevereiro 20 de fevereiro 13 de março

Conforme referido anteriormente, o desejável seria realizar a aplicação prática do projeto em três semanas seguidas sem interrupção, a fim de se poder aferir com maior eficácia a evolução do aluno. No entanto, como o projeto só se poderia aplicar após a primeira leitura dos conteúdos programáticos, implicou um espaçamento de tempo maior.

Quadro 10: Calendarização desejável e calendarização realizada

Calendarização			
Desejável		Realizado	
13 de fevereiro	27 de fevereiro	13 de fevereiro	
20 de fevereiro	<u>ou</u> 6 de março	20 de fevereiro	
27 de fevereiro	13 de março	13 de março	

As datas das gravações ocorreram em três momentos diferentes, sendo que o primeiro momento foi efetuado no final de uma aula com a professora cooperante (13 de fevereiro); o segundo momento ocorreu uma semana depois (20 de fevereiro); o terceiro momento e 2.ª aula de aplicação do projeto ocorreu apenas três semanas após (13 de março). Tal espaçamento de tempo deveu-se a fatores conjunturais que implicaram a lecionação de conteúdos programáticos (audição trimestral a 6 de março) e inerentes ao cumprimento do calendário escolar (interrupção letiva do Carnaval). Esta adequação deve-se a circunstâncias extrínsecas, não tendo sido executado como foi planeado²³. Poderá ter-se dado o caso de não ser tão ajustável à verificação da evolução dos alunos.

Os seguintes quadros expõem a descrição das aulas de implementação do projeto e os aspetos observáveis e a melhorar no caso concreto do aluno C.

²³ *A priori* planeou-se a sequencialidade das três ações/intervenções intervaladas de uma semana.

Quadro 11: Descrição das aulas de implementação do projeto ao 2.º ciclo

Duração da aula: 50'			
Aluno	Tempo	Tarefas da 1.ª aula	Tarefas da 2.ª aula
Aluno C 2.º grau (6.º ano) do 2.º ciclo	50'	<ul style="list-style-type: none"> • Preenchimento de questionário. • Visualização da gravação audiovisual • Lecionação dos conteúdos programáticos inseridos nas planificações trimestrais da professora cooperante. • Gravação audiovisual dos itens selecionados para observação dos aspetos a melhorar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Visualização da gravação audiovisual • Lecionação dos conteúdos programáticos inseridos nas planificações trimestrais da professora cooperante. • Gravação audiovisual dos itens selecionados para observação dos aspetos a melhorar.

Quadro 12: Planificação das duas aulas de implementação do projeto ao 2.º ciclo

Aluno	Itens selecionados	Tempo	Aspetos observáveis e a melhorar
C	Exercício de C. L. Hanon e Escala de Fá	15'	<ul style="list-style-type: none"> • andamento constante; • velocidade; • regularidade; • corrigir acentos provocados pela passagem de polegar; • movimento/flexibilidade de pulso; • dinâmicas (<i>crescendo e diminuendo</i>).
	Estudo de C. Czerny	15'	<ul style="list-style-type: none"> • posição dos pés; • atenuar a dificuldade evidenciada pela expressão facial; • passagem técnica: arpejo descendente após oitava com passagem de polegar/movimento de pulso; • polifonia na mão direita; • passagem técnica: arpejos com saltos de 10.ª; • realização de diferentes dinâmicas.
	Canção sem Palavras de F. Mendelssohn	20'	<ul style="list-style-type: none"> • carácter da obra; • execução de <i>sf</i> dentro de diferentes dinâmicas; • outras interpretações de referência da obra; • execução dos trilos; • realização em <i>legato</i> dos inícios de frase; • correção do posicionamento do pé esquerdo; • melhor postura corporal (costas); • realização de diferentes dinâmicas; • fraseado.

Quanto aos itens técnicos (exercício e escala - ver faixas 13, 14 e 15), foi solicitado ao aluno que:

- não “marcasse” tanto os polegares e que mostrasse a transição da subida para a descida, alterando ligeiramente “o metrónomo”, se necessário. Através da audição da gravação o aluno pôde constatar que as notas executadas com o polegar sobressaíam. Constatou-se, portanto, da utilidade desta ferramenta neste aspeto a melhorar;

- não marcasse “nota a nota” o exercício, mas sim por “patamares”, aliados ao movimento de pulso que não realizava, como pôde constatar pela gravação audiovisual;
- mantivesse o andamento constante. Só através da confrontação com a gravação é que o aluno observou que estava a acelerar na escala;
- realizasse *crescendos* e *diminuendos*, tornando a escala mais interessante e acompanhando musicalmente a lógica do movimento ascendente/descendente e movimento contrário (tendo como “ponto mais alto” as notas agudas ou extremidades). Através da audição da gravação o aluno pôde constatar que não realizava *crescendos* e *diminuendos*;
- corrigisse a postura dos pés, de forma a ter apoio e igualdade sonora. O aluno pôde observar a errada postura dos pés (tendo-a corrigido prontamente), através do aspeto visual da gravação.

Em relação ao Estudo (ver faixa 16), apontou-se ao aluno a correção:

- da postura dos pés;
- da expressão facial, a fim de atenuar a tensão visível e o inerente impacto negativo provocado no espectador. O aluno entendeu a observação e na 2.ª aula de implementação do projeto conseguiu melhorar este aspeto;
- da passagem final da 1.ª parte. A visualização da gravação permitiu observar que a mão direita não executava o movimento de forma adequada. No final da primeira parte (divisão que o aluno não sabia localizar), era necessário que o arpejo descendente da mão direita fosse realizado de forma clara e conclusiva, antes de entrar na parte seguinte, contrastante e com duas vozes executadas pela mão direita. O aluno realizou de forma “atropelada” este compasso, em parte pela dificuldade técnica inerente, em parte pela não consciência da conclusão. Esta passagem foi trabalhada na 1.ª aula, procurando um só movimento de braço na mão direita, de forma a que o Mi b, na sequência do arpejo descendente (de Dó m) não fosse acentuado ou tocado superficialmente (fraseando bem o início da passagem, mesmo que tal implicasse uma ligeira alteração de andamento);
- da mão direita no início da 2.ª parte. Aqui, existiam duas vozes. Depois de trabalhada a passagem, ficou mais claro para o aluno como deveria efetuar a passagem, mas ainda não o conseguiu realizar na 1.ª aula. Voltou a trabalhar-se esta passagem na 2.ª aula. Através da audição da sua *performance*, o aluno observou que não realizava a polifonia;
- da dinâmica na reexposição. Indicar esta correção e ouvir a gravação foi o suficiente para que o aluno mudasse;

- da execução dos dois últimos cc. Depois de observar a partitura, o aluno disse que o problema estava nos “saltos” da mão direita, o que lhe dificultava a *performance*. Foi falado que esta passagem podia ser estudada com ritmos diferentes, “duas a duas” e/ou em *staccatto*. Este trabalho foi realizado na 2.^a aula.

Após visualização do Estudo e confronto com as respostas e trabalho dos itens a melhorar, foi solicitado ao aluno que experimentasse colocar o pedal (ainda realizava o Estudo sem pedal) no início do estudo para que o público “apanhasse um susto” com o *fortíssimo* inicial. Trabalhou-se o desenho do último compasso da primeira parte e explicou-se que, bem fraseado, não seria erro “fugir” ligeiramente ao metrônomo nesta passagem. Pediu-se que pensasse mais em *dolce* do que em *piano* na segunda parte, para ajudar a realizar as duas vozes e o contraste entre a primeira parte e a segunda. Nos dois últimos compassos solicitou-se ao aluno que procurasse pensar a dois tempos por compasso. Foi realizada nova gravação.

No que concerne à Canção sem Palavras (ver faixas 17, 18, 19 e 20), corrigiu-se pela gravação audiovisual:

- o carácter da peça, na 2.^a aula. Observou-se que o ritmo e balanço da mão esquerda poderiam ajudar na interpretação da obra. Pela gravação, o aluno observou que estava a executar as colcheias muito “nota a nota” e não pensando no compasso binário composto, ajudando este na *performance* da “Canção de Gôndola Veneziana”;
- o início da mão direita na dinâmica *forte* e início da melodia na dinâmica *piano*. O aluno não tinha claro que dinâmicas realizava, tendo-se mostrado, mais uma vez, que a gravação audiovisual foi de grande utilidade;
- a realização do fraseado;
- a localização do pé esquerdo. Em caso de ser necessário utilizar a surdina e ao ver a sua imagem projetada, o aluno corrigiu a posição do pé esquerdo, que estava demasiadamente afastado;
- a omissão dos *sf* escritos na partitura. A gravação permite ouvir e seguir pela partitura, simultaneamente. Deste modo, o aluno pôde constatar exatamente quais os *sf* que não estava a realizar.

Na sequência deste processo, procurou-se que o aluno executasse mais *cantabile* a mão direita. Aconselhou-se também o aluno a ouvir a gravação da peça pelos pianistas Frank van der Laar e Arthur Rubinstein. Foi-lhe explicitado que a mão esquerda “canta” também como a direita, principalmente no

início. Foi-lhe indicado na partitura os *sf* dentro de diferentes dinâmicas. Na 2.^a aula foi analisada a *performance* desta peça pelo aluno na audição (ver faixa 21).

Conclui-se que, no 2.^o ciclo, através da ferramenta da gravação audiovisual, foi possível melhorar os seguintes aspetos:

- posicionamento do pé esquerdo;
- postura corporal (costas);
- regularidade;
- dinâmicas;
- fraseado.

4.7 Implementação do projeto no 3.^o ciclo

Foi selecionado o aluno D, no 5.^o grau. A primeira gravação decorreu a 13 de fevereiro, a 1.^a aula de implementação do projeto decorreu a 20 de fevereiro e a 2.^a aula a 13 de março.

4.7.1 Análise qualitativa do conteúdo dos questionários

Do decorrer da análise das partituras e gravação de 13 de fevereiro foram elaboradas as seguintes questões e subsequentes respostas do aluno D:

Quadro 13: Questionário e respostas do aluno D

Aluno D		
Item selecionado	Questões	Respostas
Exercício de C. L. Hanon n.º 53 (ver faixa 22)	1 - Foi bem executada a transição entre a subida e a descida na 1. ^a parte do exercício: não; um pouco; sim.	Não
	2 - <i>Acelerei no andamento</i> no decorrer do exercício: não; um pouco; sim.	Não
	3 - O movimento corporal ajudou-me a estar relaxado e a ter resistência para executar o exercício até ao fim, sem cansaço muscular: não; não sei; sim	Não

Escala de Fá (ver faixa 23)	4 - <i>Acelerei</i> quando comecei o <i>movimento contrário</i> : não; um pouco; sim.	Um pouco
	5 - O meu 5.º dedo da mão direita estava “espetado/levantado”: não; não sei; sim.	Não sei
	6 - Já tinha perfeito controle/conhecimento das dedilhações da escala <i>menor</i> : não; um pouco; sim.	Um pouco
	7 - O meu movimento corporal acompanhou o <i>movimento</i> da escala: não; não sei; sim.	Sim
J. S. Bach, Invenção a 3 vozes n.º 15 em Si m (ver faixa 24)	8 - Comecei num determinado <i>andamento</i> , mas a partir do 3º compasso, <i>acelerei</i> : não; um pouco; sim.	Sim
	9 - Realizei o <i>expressivo</i> na mão esquerda depois do <i>fp</i> súbito: não; não sei; sim.	Não sei
	10 - Existem nove <i>sf</i> na partitura que correspondem à repetição do tema: não; não reparei; sim.	O aluno não respondeu.
	11 - Realizei o climax da obra com <i>poco ritenuto</i> e <i>ffz</i> na suspensão: não; um pouco; sim.	Um pouco
F. Chopin, Noturno op. 55 n.º 1 em Fá m (ver faixa 25)	12 - No decorrer da execução realizei muitas oscilações de <i>tempo</i> : não; um pouco; sim.	Sim
	13 - Consegui prolongar os Dós de início de tema como anacrusa para o compasso seguinte: não; um pouco; sim.	Sim
	14 - Tenho a noção de que, como já tenho ideias musicais, realizo <i>tenutos</i> mesmo não estando escritos na partitura: não; não sei; sim.	Sim
	15 - Realizei o primeiro <i>forte</i> que o compositor escreveu na partitura e sei onde se localiza: não; não sei; sim.	Não sei
	16 - Realizei as <i>tercinas</i> da primeira parte (duas primeiras páginas) bem fraseadas: não; um pouco; sim.	Um pouco
	17 - Realizei bem o fraseado e <i>legato</i> antes do <i>stretto</i> (c. 71): não; um pouco; sim.	Não
18 - Consegui fazer o <i>diminuendo</i> final (<i>tercinas</i>) gradual: não; um pouco; sim.	Não	
19 - Consegui realizar o último <i>arpejado</i> como pretendia: não; um pouco; sim.	O aluno não escolheu nenhuma das opções e escreveu “não sei”.	

Item selecionado - Exercício de C. L. Hanon n.º 53

- 1.ª Questão - *Foi bem executada a transição entre a subida e a descida na 1ª parte do exercício: não; um pouco; sim.* O aluno respondeu “não”. Resposta certa. Evidenciou a noção exata de que esta passagem não estava devidamente dominada, mesmo sem o auxílio da gravação.
- 2.ª Questão - *Acelerei no andamento no decorrer do exercício: não; um pouco; sim.* O aluno respondeu “não”. Resposta errada. De facto, o aluno acelerou no decorrer do exercício e só se apercebeu disso quando posteriormente lhe foi exibida a gravação.

- 3.^a Questão - O movimento corporal ajudou-me a estar relaxado e a ter resistência para executar o exercício até ao fim, sem cansaço muscular: não; não sei; sim. O aluno respondeu “não”. Resposta correta. Um traço característico deste aluno era a rigidez muscular. Por insistência da professora cooperante, o aluno tomou consciência de que necessitava ter os pulsos mais relaxados e utilizar mais o corpo e não tanto os dedos. Da sua resposta, poderá depreender-se uma vontade de tentar obter uma melhor utilização corporal, mas não se poderá inferir, com certeza, se o aluno tem uma clara consciência da importância de uma utilização correta dos pulsos, braços e costas.

Item selecionado - Escala de Fá

- 4.^a Questão - *Acelerei quando comecei o movimento contrário: não; um pouco; sim.* O aluno respondeu “um pouco”. Resposta correta. Com a visualização da gravação confirmou-se que acelerou um pouco. É característica do aluno acelerar nas escalas quando chega ao movimento contrário e tal facto já havia sido referido pela professora cooperante. Provavelmente, a resposta dada pelo aluno deve-se à chamada de atenção para corrigir essa tendência para acelerar. Quando viu e ouviu a gravação, tomou plena consciência de que acelerava quando iniciava o movimento contrário. Mais uma vez se confirmou a utilidade do uso da gravação audiovisual em contexto de sala de aula.
- 5.^a Questão - *O meu 5.º dedo da mão direita estava “espetado/levantado”:* não; não sei; sim. O aluno respondeu “não sei”. Resposta errada. Na realidade, o aluno revelou não ter consciência de que tocava com o 5.º dedo “espetado/levantado”, apenas ao visualizar a gravação é que constatou que tal era verdade.
- 6.^a Questão - *Já tinha perfeito controle/conhecimento das dedilhações da escala menor:* não; um pouco; sim. O aluno respondeu “um pouco”. Resposta correta. Esta questão surge após análise detalhada da gravação prévia (13 de fevereiro), na qual o aluno denunciava não ter perfeito domínio da escala menor.
- 7.^a Questão - *O meu movimento corporal acompanhou o movimento da escala:* não; não sei; sim. O aluno respondeu “sim”. Resposta errada. Observou-se na gravação que o movimento corporal não acompanhava o movimento da escala, no sentido em que o aluno permanecia estático no centro do teclado e, quando ia para as extremidades, apenas os dedos e braços acompanhavam o movimento da escala. Foi possível ao aluno observar este aspeto a corrigir através da visualização da gravação.

Item selecionado - J. S. Bach, Invenção a 3 vozes n.º 15 (Si m)

- 8.ª Questão - *Comecei num determinado andamento, mas a partir do 3º compasso, acelerei: não; um pouco; sim.* O aluno respondeu “sim”. Resposta correta. Mas, uma vez que já existe a tendência para acelerar, repetidamente corrigida pela professora cooperante, poderá levantar-se a hipótese de o aluno ter sido induzido à resposta sem ter plena consciência da mesma.
- 9.ª Questão - *Realizei o expressivo na mão esquerda depois do fp súbito: não; não sei; sim.* O aluno respondeu “não sei”. Resposta válida. Foi-lhe perguntado na aula onde se localizava o *expressivo*, ao que o aluno não soube responder. Poderá concluir-se, então, que não realizou o *expressivo* porque não tinha noção de onde se localizava na partitura.
- 10.ª Questão - *Existem nove sf na partitura que correspondem à repetição do tema: não; não reparei; sim.* O aluno não respondeu. Foi-lhe colocada esta questão na 1.ª aula de implementação do projeto e o aluno não tinha noção de quantas vezes aparecia o *sf* a realizar.
- 11.ª Questão - *Realizei o climax da obra com poco ritenuto e ffz na suspensão: não; um pouco; sim.* O aluno respondeu “um pouco”. Resposta errada. No momento em que foi interrogado revelou desconhecimento do local exato onde se situava o climax da obra. Após a visualização da gravação é que o aluno tomou consciência de que não havia realizado o *poco ritenuto* e *ffz* na suspensão.
- 12.ª Questão - *No decorrer da execução realizei muitas oscilações de tempo: não; um pouco; sim.* O aluno respondeu “sim”. Resposta correta. Tinha noção de que realizava oscilações de tempo no decorrer da peça. Algumas oscilações eram conscientes, resultantes da dificuldade técnica de execução, outras pareceram ser inconscientes. Através da audição da gravação é que ficou claro, para o aluno, precisamente em que passagens realizava oscilações de tempo.

Item selecionado - F. Chopin, Noturno op. 55 n.º 1 (Fá m)

- 13.ª Questão - *Consegui prolongar os Dós de início de tema como anacrusa para o compasso seguinte: não; um pouco; sim.* O aluno respondeu “sim”. Resposta errada. Apesar de ter tentado prolongar a nota para o compasso seguinte, não o conseguiu de forma audível. O gesto físico não “atacava” a nota de forma correta, não realizando rotação de pulso. Ao ser-lhe mostrada a gravação foi possível observar, quer o aspeto auditivo (não se ouvia a nota prolongada para o compasso seguinte), quer o aspeto físico (a forma física como atacava a nota não permitia o resultado musical pretendido).

- 14.^a Questão - *Tenho a noção de que, como já tenho ideias musicais, realizo tenutos mesmo não estando escritos na partitura: não; não sei; sim.* O aluno respondeu “sim”. Resposta correta. Por instinto musical o aluno já realizava *tenutos*.
- 15.^a Questão - *Realizei o primeiro forte que o compositor escreveu na partitura e sei onde se localiza: não; não sei; sim.* O aluno respondeu “não sei”. Resposta válida. O aluno não tinha noção onde se localizava o primeiro *forte* escrito pelo compositor ou editor, na partitura.
- 16.^a Questão - *Realizei as tercinas da primeira parte (duas primeiras páginas) bem fraseadas: não; um pouco; sim.* O aluno respondeu “um pouco”. Resposta pouco conclusiva. Nesta fase, o aluno ainda não tinha trabalhado o fraseado das referidas *tercinas*. Pela exibição da gravação audiovisual constatou-se que estas estavam muito iguais e sem direção ou fraseado.
- 17.^a Questão - *Realizei bem o fraseado e legato antes do stretto (c. 71): não; um pouco; sim.* O aluno respondeu “não”. Resposta correta. Evidenciou ter consciência de que esta passagem ainda não era dominada musicalmente por si.
- 18.^a Questão - *Consegui fazer o diminuendo final (tercinas) gradual: não; um pouco; sim.* O aluno respondeu “não”. Resposta correta. Esta passagem foi trabalhada, mas só se obtiveram resultados positivos na 2.^a aula de implementação do projeto, na qual o aluno concretizou corretamente o *diminuendo* final gradual.
- 19.^a Questão - *Consegui realizar o último arpejado como pretendia: não; um pouco; sim.* O aluno não escolheu nenhuma das opções e escreveu “não sei”. Resposta não-válida. Concluiu-se que o aluno ainda não tinha clareza da forma como pretendia realizar o *arpejado* final.

4.7.2 Descrição e análise dos resultados obtidos através da implementação do projeto

Os quadros seguintes indicam os itens selecionados, datas das gravações e tarefas das aulas de implementação do projeto.

Quadro 13: Itens selecionados e datas das gravações para aplicação do projeto ao 3.º ciclo

Alunos	Ano de escolaridade	Itens selecionados	Data das gravações
D	5.º grau (9.º ano) 3.º ciclo do Ensino Básico	- exercício de C. L. Hanon n.º 53 - escala de Fá - J. S. Bach, Invenção a 3 vozes n.º 15 em Si m - F. Chopin, Noturno op. 55 n.º 1 em Fá m	13 de fevereiro 20 de fevereiro 13 de março

Quadro 14: Descrição das aulas de implementação do projeto ao 3.º ciclo

Duração da aula: 50'			
Aluno	Tempo	Tarefas da 1.ª aula	Tarefas da 2.ª aula
D	50'	<ul style="list-style-type: none"> • Preenchimento de questionário. • Visualização da gravação audiovisual • Lecionação dos conteúdos programáticos inseridos nas planificações trimestrais da professora cooperante. • Gravação audiovisual dos itens selecionados para observação dos aspetos a melhorar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Visualização da gravação audiovisual • Lecionação dos conteúdos programáticos inseridos nas planificações trimestrais da professora cooperante. • Gravação audiovisual dos itens selecionados para observação dos aspetos a melhorar.

Em relação aos itens técnicos (exercício e escala - ver faixas 26 e 27), através da gravação audiovisual foi possível corrigir:

- o andamento inconstante, uma vez que o aluno acelerava no decorrer do exercício e no início do movimento contrário da escala;
- o movimento estático do pulso. Procurou-se, nas duas aulas, que o aluno fizesse rotações circulares e laterais com o pulso de forma a ajudar no fraseado/"patamares" e permitir outra resistência na execução do exercício, tendo-se esforçado por aplicar esse movimento de forma consciente;
- a posição do 5.º dedo, tendo-lhe sido muito difícil mudar, aspeto do qual nunca se tinha apercebido, até ao momento em que foi confrontado com o seu desempenho na gravação;
- a posição dos braços e costas, que não acompanhavam adequadamente a execução.

Quanto ao Bach (ver faixa 28), explicita-se o seguinte:

- o andamento constante foi trabalhado, tendo-se o aluno apercebido, através da gravação, que realizava oscilações de tempo. Algumas oscilações eram conscientes, derivadas da dificuldade técnica de execução, outras pareceram inconscientes/involuntárias. Revelou-se muito útil a utilização da gravação;
- a partitura foi analisada em simultâneo com a gravação, tendo o aluno observado quais os *sf* que não estava a realizar;
- na 2.ª aula foi trabalhado o *ritenuto* indicado na partitura, *ritenuto* este que o aluno não estava a realizar e só pela audição da gravação é que constatou o facto.

No que concerne ao Noturno de F. Chopin,

- a *anacrusa* inicial foi melhorada, auxiliada pelo visionamento do gesto efetuado;
- as tercinas foram trabalhadas, procurando melhorar o fraseado;
- as passagens difíceis foram trabalhadas, uma vez que comprometiam a qualidade global do Noturno;
- foi observado que o *diminuendo* gradual final não era realizado;
- os arpejos finais foram trabalhados, procurando “cantar” mais o 5.º dedo da mão direita.

Na 2.ª aula de intervenção foram visualizados os quatro itens gravados na 1.ª aula de aplicação do projeto e também a audição trimestral do 2.º período (ver faixa 29).

Foram formuladas questões orais intercaladas com a visualização das gravações, com o intuito de ajudar a desenvolver o sentido de observação e de capacidade autocrítica do aluno.

Quanto ao exercício de Hanon, na 2.ª aula não se observou nada de pertinente, uma vez que o aluno melhorou em termos de relaxamento e resistência.

Em relação à escala, ainda se verificou um ligeiro acelerar na escala menor (no movimento contrário) e foi trabalhada a 1.ª inversão da escala menor, cujo arpejo não estava dominado. O aluno melhorou o *acelerando* que realizava e, na escala menor, demonstrou domínio das dedilhações. Procurou contrariar a posição do 5.º dedo, tocar com os dedos menos esticados e acompanhar o movimento da escala com o corpo.

Quanto à Invenção a 3 vozes de J. S. Bach, continuou-se o trabalho com o uso do metrónomo, de forma a que o aluno tivesse uma pulsação constante no decorrer da obra. Foram trabalhadas tecnicamente as passagens difíceis, tendo-lhe sido sugerido formas de as estudar como: (i) mãos

separadas; (ii) duas a duas (iii); com *staccatto*; (iv) com vários ritmos. As passagens melhoraram um pouco, mas não ficaram completamente dominadas pela necessidade de mais estudo das mesmas. Este aluno veio a realizar muito bem esta Invenção no VI Concurso Regional de Piano de Vila Verde, no qual obteve o 2.º prémio e cuja obra selecionada para apresentar no concerto de laureados foi esta peça.

Em relação ao Noturno de F. Chopin, os *trilos* foram trabalhados, procurando-se mais clareza nos mesmos (observados na gravação). Na retoma ao *tempo primo*, após o *stretto* e *ritenuto*, procurou ouvir-se o Dó duas vezes. A dificuldade de realização foi de ordem técnica, pela mudança de dedo no primeiro Dó (transição do 5.º dedo para o 2.º, e o segundo Dó com o 2.º dedo novamente). Procurou definir-se melhor o *piu mosso*, que o aluno realizava com grande agilidade digital e rapidez, mas com pouca clareza nos locais de acento e fraseado das tercinas. Procurou-se que os pontos de apoio fossem os 1.º e 3.º tempos, de forma a regular a passagem em termos de andamento. Voltou a trabalhar-se a passagem final, procurando uma melhor definição e clareza no *diminuendo* e *accelerando* finais. Estes aspetos foram observados na visualização das gravações e, assim, o aluno tomou consciência das passagens que podiam ser melhoradas.

Pelo tempo de lecionação restrito de 50' não foi possível proceder à última gravação do Noturno de F. Chopin. No entanto, o Noturno ficou registado em gravação na audição do dia 6 de março.

4.8 Implementação do projeto no Secundário

No caso concreto deste aluno, conforme referido anteriormente na caracterização dos intervenientes (capítulo 2), este não iria terminar o 8.º grau e concorrer para o ensino superior, mas continuaria a receber aulas com a professora cooperante até anular a matrícula no final do ano letivo. No quadro seguinte regista-se o seu programa de recital conclusivo do 8.º grau.

Quadro 15: Programa de recital do aluno E

Alunos	Ano de escolaridade	Programa do recital
E	8.º grau - 12.º ano do Ensino Secundário	<ul style="list-style-type: none"> • F. Chopin, Estudo op. 25 n.º 7; • Luís Costa, Estudo de oitavas; • J. S. Bach, Prelúdio e Fuga em Dó m do I caderno; • W. A. Mozart, Sonata KV 310, 1.º andamento; • J. Brahms, Rapsódia op. 79 n.º 2; • I. Albéniz, Prelúdio “Astúrias”; • Peça imposta – F. Chopin, Prelúdio n.º 4.

Para a implementação do projeto foram selecionadas as obras:

- F. Chopin, Estudo op. 25 n.º 7
- J. Brahms, Rapsódia op. 79 n.º 2

A primeira aula de implementação do projeto ocorreu no dia 8 de maio, uma semana e meia após a 1.ª gravação (por motivo do feriado do 1.º de maio), com a supervisão do Professor Doutor Luís Pipa. Uma das obras (a Rapsódia de J. Brahms) já havia sido trabalhada com o Professor Luís Pipa na *masterclass* que decorreu no Conservatório em abril, integrada na Semana do Piano, evento coordenado pela Professora Ana Paula Carreira, professora cooperante. Assim sendo, as três gravações correspondem às seguintes datas: 27 de abril, 8 de maio e 22 de maio.

A aula foi iniciada dez minutos mais cedo de forma a que não se perdesse muito tempo com o preenchimento do questionário. Foi explicado ao professor supervisor que as obras gravadas e que seriam objeto de análise tinham sido o Estudo op. 25 n.º 7 de F. Chopin e a Rapsódia op. 79 n.º 2 de J. Brahms. Foram lidas três questões inseridas no questionário de forma a contextualizar o supervisor sobre o conteúdo do mesmo, contendo este elementos que se poderiam melhorar na *performance* técnico-artística do aluno e que seriam, algumas, trabalhadas naquela aula. Explicitou-se, ainda, que as questões tinham sido formuladas após análise detalhada das partituras e 1.ª gravação.

4.8.1 Análise qualitativa do conteúdo dos questionários

Procede-se à análise qualitativa do conteúdo dos questionários, conforme o quadro seguinte.

Quadro 16: Questionário e respostas do aluno E

Aluno E		
Item selecionado	Questões	Respostas
F. Chopin, Estudo op. 25 n.º 7 (ver faixa 30)	1 - O <i>recitativo</i> foi realizado como eu pretendia: não; um pouco; sim.	Um pouco
	2 - Existe um <i>crescendo</i> e <i>diminuendo</i> dentro do <i>recitativo</i> e sei exatamente onde se localizam: não; mais ou menos; sim.	Sim
	3 - O <i>pianíssimo</i> com que a mão direita inicia é uma voz de contralto: não; não sei; sim.	Sim
	4 - Consegui realizar essa voz (contralto) em <i>pianíssimo</i> : não; um pouco; sim.	Um pouco
	5 - Pretendo dar mais ênfase ao baixo ou ao soprano: ao soprano; não sei; ao baixo.	Ao baixo
	6 - Tenho bem presente que <i>dinâmica</i> realizei no terceiro compasso da repetição do tema (nota Si do baixo, antes da subida): não; não sei; sim.	Não sei
	7 - Quando está escrito <i>pianíssimo</i> consegui realizar <i>pianíssimo</i> ou apenas <i>piano</i> : não consegui realizar <i>pianíssimo</i>; não sei; consegui realizar <i>pianíssimo</i>.	Não consegui realizar <i>pianíssimo</i>
	8 - Realizei uma mudança de harmonia antecipada no quarto compasso da segunda vez que aparece o tema: não; não reparei; sim.	Não reparei
	9 - Ouviram-se fluentemente todas as notas da esquerda (subida em fusas): não; um pouco; sim.	Um pouco
	10 - Executei <i>ritenuto</i> no <i>fff</i> : não; um pouco; sim.	Não
	11 - Consegui realizar o <i>smorzando</i> antes da suspensão: não; não sei; sim.	Não sei
	12 - No c. 43 (três compassos antes da repetição do tema) realizei a figuração rítmica na esquerda corretamente: não; não sei; sim.	Sim
	13 - A terceira vez que aparece o tema é na <i>dinâmica</i> : <i>pianíssimo, piano, forte.</i>	<i>forte</i>
	14 - Elaborei um ornamento na mão esquerda, no terceiro compasso da terceira repetição do tema: não; não sei; sim.	Não
	15 - O tema aparece quantas vezes: duas; três; quatro.	Quatro
16 - A minha expressão facial denota a dificuldade técnica de determinadas passagens: não; não sei; sim.	Sim	
J. Brahms, Rapsódia op. 79 n.º 2 (ver faixa 31)	17 - Realizei o <i>crescendo</i> no <i>ritenuto</i> antes do <i>in tempo</i> : não; um pouco; sim.	Um pouco
	18 - Realizei o <i>staccatto</i> no «segundo tema»: não; não sei; sim.	Sim
	19 - A primeira vez que aparece <i>fortíssimo</i> na partitura: não o realizei; não sei; realizei.	Não sei
	20 - Consegui realizar os contrastes súbitos de <i>dinâmica</i> : não; um pouco; sim.	Um pouco

Item selecionado - F. Chopin, Estudo op. 25 n.º 7

- 1.ª Questão - *O recitativo foi realizado como eu pretendia: não; um pouco; sim.* O aluno respondeu “um pouco”. Resposta correta. *O recitativo*, sob o meu ponto de vista, é a parte

introdutória do Estudo e da máxima importância, e no diálogo com o aluno, este explicitou que o queria ter realizado de forma mais consistente a nível de sonoridade e com outra dinâmica.

- 2.ª Questão - Existe um crescendo e diminuendo dentro do recitativo e sei exatamente onde se localizam: não; mais ou menos; sim. O aluno respondeu “sim”. Resposta correta. De facto, revelou ter noção da sinalização do crescendo e diminuendo, contudo, não o realizou. Após trabalharmos a parte introdutória do Estudo é que se consciencializou de que não estava a crescer para a nota Lá como “ponto alto” do recitativo.
- 3.ª Questão - *O pianíssimo com que a mão direita inicia é uma voz de contralto: não; não sei; sim.* O aluno respondeu “sim”. Resposta correta. Demonstrou noção da polifonia.
- 4.ª Questão - *Conseguir realizar essa voz (contralto) em pianíssimo: não; um pouco; sim.* O aluno respondeu “um pouco”. Resposta correta. Na primeira colcheia da voz de contralto da mão direita, quer na gravação, quer na aula, o aluno tem dificuldade em controlar a sonoridade, tanto que a dedilhação utilizada (2.º e 4.º dedos) torna difícil a execução em *pianíssimo*. Sem recurso à gravação o aluno já tinha noção de que havia este aspeto a melhorar.
- 5.ª Questão - *Deve-se dar mais ênfase ao baixo ou ao soprano: ao soprano; a ambos; ao baixo.* O aluno respondeu “ao baixo”. Resposta válida, no sentido em que este é um Estudo para a mão esquerda. No entanto, o soprano entra em diálogo com o baixo e era igualmente importante salientar.
- 6.ª Questão - *Tenho bem presente que dinâmica realizei no terceiro compasso da repetição do tema (nota Si do baixo, antes da subida): não; não sei; sim.* O aluno respondeu “não sei”. Resposta válida. A pertinência desta pergunta prende-se com o facto de este compasso ter na nota Si do baixo um pianíssimo escrito. O aluno não se recordava, não porque não tivesse consciência do que havia realizado, mas porque necessitou, neste caso, do auxílio da gravação para constatar que realizou um mezzo forte nesta passagem e neste ponto específico.
- 7.ª Questão - *Quando está escrito pianíssimo consegui realizar pianíssimo ou apenas piano: não consegui realizar pianíssimo; não sei; consegui realizar pianíssimo.* O aluno respondeu “não consegui realizar pianíssimo”. Resposta correta. É de extrema dificuldade a preocupação com o texto, com a polifonia das diferentes vozes, variações rítmicas, acentos e ornamentos para se conseguir realizar também tudo na dinâmica pianíssimo. Não conseguimos trabalhar com sucesso esta questão, sendo de rever na 2.ª aula, com mais tempo de estudo que permitisse melhorar o domínio da sonoridade e dinâmica pianíssimo.

- 8.^a Questão - *Realizei uma mudança de harmonia antecipada no quarto compasso da segunda vez que aparece o tema: não; não reparei; sim.* O aluno respondeu “não reparei”. Resposta válida. Apesar de o aluno ter realizado uma mudança de harmonia antecipada, pressupõe-se que tenha sido apenas um erro no momento da gravação e não uma má leitura enraizada.
- 9.^a Questão - *Ouviram-se fluentemente todas as notas da esquerda (subida em fusas): não; um pouco; sim.* O aluno respondeu “um pouco”. Resposta correta. Observou-se que, na gravação, o aluno quase parou numa das notas da escala ascendente. No entanto, na aula já executou corretamente esta passagem.
- 10.^a Questão - *Executei ritenuto no fff: não; um pouco; sim.* O aluno respondeu “não”. Resposta certa. Com esta resposta evidenciou ter consciência de que não realizou o *ritenuto* nesta passagem.
- 11.^a Questão - *Consegui realizar o smorzando antes da suspensão: não; não sei; sim.* O aluno respondeu “não sei”. Resposta válida. Observou-se, na gravação, como o aluno executava esta passagem. Na realidade, quando confrontado com a questão, o que o aluno não sabia era o real significado de *smorzando*. De seguida, foi-lhe explicitado que *smorzando* significa extinção do som e, como tal, poderia ser ainda melhor conseguido por si. Poderá concluir-se que talvez não tenha tido consciência clara de que passagem se tratava e, por isso, afirmar não saber se o realizou ou não.
- 12.^a Questão - *No c. 43 (três compassos antes da repetição do tema) realizei a figuração rítmica na esquerda corretamente: não; não sei; sim.* O aluno respondeu “sim”. Resposta correta. De facto, a edição (Cortot) com a qual foi preparada a aula e a obra, tem uma figuração rítmica na mão esquerda que difere da edição Henle com a qual o aluno trabalhava. Deste modo, ficou sem efeito esta eventual correção.
- 13.^a Questão - *A terceira vez que aparece o tema é na dinâmica: pianíssimo, piano, forte.* O aluno respondeu “forte”. Resposta correta e sem observações a fazer.
- 14.^a Questão - *Elaborei um ornamento na mão esquerda, no terceiro compasso da terceira repetição do tema: não; não sei; sim.* O aluno respondeu “não”. Resposta errada. Na gravação analisada, o aluno elabora uma variação rítmica correspondente a uma breve apogiatura como ornamento a uma das notas da mão esquerda.
- 15.^a Questão - *O tema aparece quantas vezes: duas; três; quatro.* O aluno respondeu “quatro”. Resposta correta e sem nada a observar.

- 16.^a Questão - *A minha expressão facial denota a dificuldade técnica de determinadas passagens: não; não sei; sim.* O aluno respondeu “sim”. Resposta correta. Na realidade, a dificuldade de realização do Estudo denota-se na expressão facial do aluno, contraindo os maxilares e mexendo ligeiramente a boca.

Item selecionado - J. Brahms, Rapsódia op. 79 n° 2

- 17.^a Questão - *Realizei o crescendo no ritenuto antes do in tempo: não; um pouco; sim.* O aluno respondeu “um pouco”. Resposta correta. Na verdade, este *ritenuto* não estava claro na gravação efetuada, mas, na sequência da chamada de atenção a este aspeto, o aluno, ao executar a peça na aula, já corrigiu este item sem necessidade de recorrer à gravação.
- 18.^a Questão - *Realizei o staccatto no «segundo tema»: não; não sei; sim.* O aluno respondeu “sim”. Resposta errada. Na realidade, não o realiza com a articulação, energia, expressão e movimento necessários, denotando-se isso no resultado auditivo atingido.
- 19.^a Questão - *A primeira vez que aparece fortíssimo na partitura: não o realizei; não sei; realizei.* O aluno respondeu “não sei”. Resposta válida. Confrontado com o seu desempenho na gravação audiovisual, percebeu-se que o aluno não sabia onde se localizava o primeiro *fortíssimo* na obra, daí a sua resposta.
- 20.^a Questão - *Consegui realizar os contrastes súbitos de dinâmica: não; um pouco; sim.* O aluno respondeu “um pouco”. Resposta válida, uma vez que, apesar de o aluno já trabalhar esta obra há algum tempo (foi a obra que tocou na audição do 2.º período, tendo sido gravada e alvo de observação), ainda não conseguiu realizar em pleno os contrastes de dinâmica de *fortíssimo* para *piano*.

4.8.2 Descrição e análise dos resultados obtidos através da implementação do projeto

No seguinte quadro expõem-se as tarefas realizadas nas aulas de implementação do projeto.

Quadro 17: Descrição das aulas de implementação do projeto ao Secundário

Duração da aula: 50'			
Alunos	Tempo	Tarefas da 1.ª aula	Tarefas da 2.ª aula
E	50'	<ul style="list-style-type: none"> • Preenchimento de questionário. • Visualização da gravação audiovisual • Lecionação dos conteúdos programáticos inseridos nas planificações trimestrais da professora cooperante. • Gravação audiovisual dos itens selecionados para observação dos aspetos a melhorar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Visualização da gravação audiovisual • Lecionação dos conteúdos programáticos inseridos nas planificações trimestrais da professora cooperante. • Gravação audiovisual dos itens selecionados para observação dos aspetos a melhorar.

Em relação ao Estudo de F. Chopin op. 25 n.º 7:

- Após audição do *recitativo*, melhorou-se, nas duas aulas de implementação do projeto, a condução da melodia, sonoridade e controlo de dinâmica. Foi solicitado ao aluno que se exprimisse mais (fisicamente/corporalmente) pois tocava demasiado estático (postura das costas), como se podia observar na gravação. A professora cooperante é da opinião de que este aluno tem uma relação física muito cerebral com o instrumento. Este parâmetro não havia suscitado ao aluno qualquer necessidade de mudança, ou apresentou dificuldade em melhorar. Salienta-se que este aluno capta com toda a atenção os conteúdos abordados (pela observação direta das aulas no decorrer do Estágio Profissional) mas, em alguns detalhes, evidencia ser mais reticente à mudança;
- Pela audição da gravação observou-se a polifonia e que vozes se deveriam salientar mais, tendo-se trabalhado o diálogo entre o baixo e o soprano e o controle de sonoridade no contralto;
- Quanto a questões de cultura musical, o aluno não sabia quantos Estudos havia composto Chopin e com que objetivo técnico este tinha sido composto. Pareceu-me que deveria saber quantos Estudos o compositor havia escrito. Foi-lhe dito que tinha escrito doze Estudos op. 10 e doze Estudos op. 25, mas não foram referidos os outros três Estudos. Poderia aprofundar mais este assunto, mas não me pareceu pertinente, tanto que o aluno evidenciava algum desconforto ao ser solicitado para responder a questões às quais não sabia responder. Foi-lhe perguntado qual o objetivo a trabalhar neste Estudo e este não soube responder. Foi explicado que o objetivo era trabalhar a melodia na mão esquerda e que era isso que ele já estava a realizar com sucesso. Pelas razões mencionadas na caracterização dos intervenientes, este aluno, apesar de fazer um

esforço para corresponder positivamente na aula, mostrava-se renitente em pensar e responder prontamente;

- Foi trabalhada a paleta dinâmica dentro do *piano*. Pela audição da gravação o aluno observou o que poderia melhorar;
- Na 2.^a aula trabalhou-se a fluência da melodia, uma vez que o Estudo se encontrava um pouco “quadrado” (comparar evolução nas faixas 32 e 34). O professor supervisor, no final da 1.^a aula de implementação do projeto, na apreciação da mesma, observou que poderia ter sido abordada, por exemplo, a questão da fluência da melodia, mas tal não me ocorreu como aspeto a abordar na primeira aula. Na realidade, aguardei pela 2.^a aula para trabalhar esse aspeto dado que o aluno ainda não tinha aplicado suficiente tempo de estudo;
- Observou-se a fluência da linha da mão esquerda em fusas, na gravação, e trabalharam-se tecnicamente essas passagens;
- Foi trabalhado o *ritenuto* no *fff*: formas de estudar a mão esquerda (o aluno não exemplificou da melhor forma como o poderia fazer, mostrando o exercício com ritmos pouco precisos, quase em ritmo “jazzístico”). Foi-lhe sugerido que estudasse com dois ritmos, *staccato* e “duas a duas”. Não se foi mais a fundo na junção com a mão direita pelo tempo de aula imposto e porque nos pareceu que o aluno conseguiria, sozinho, trabalhar aquela passagem. Este *ritenuto* culminava num *fz* que o aluno não realizava e, depois de se lhe chamar a atenção para essa indicação na partitura e audição da gravação, o aluno passou a realizar;
- Foi explicitado o significado de *smorzando* e o aluno pôde, pela gravação, observar como executava essa passagem;
- Na 2.^a aula procurou atenuar-se a expressão facial do aluno que demonstrava a dificuldade técnica inerente. Foi-lhe sugerido que procurasse tocar com a boca aberta para não contrair os maxilares e tal facto poder influenciar no resultado sonoro.

Quanto à Rapsódia op. 79 n.º 2 de J. Brahms:

- Foi observado o *ralentando* realizado na gravação;
- Foi analisado em que pontos se iniciavam e terminavam os *crescendos* e *diminuendos*;
- Quanto à articulação, procurou-se a execução em *staccato* no “2.º tema”, conforme já indicado na análise do questionário;
- Foram trabalhados os planos sonoros para não executar sempre em *ff* toda a obra. A gravação audiovisual mostrou-se, mais uma vez, de grande utilidade. Depois de ter sido muito trabalhado

com a professora cooperante o carácter da obra, como obra de sonoridade cheia e som redondo e majestoso (“gordo”) de Brahms, o aluno habituou-se a executar os *fortes* em *fortísimos*. Ficou a questão a trabalhar na 2.ª aula de implementação do projeto.

- Os contrastes súbitos de dinâmicas foram trabalhados, com a ajuda da gravação audiovisual.

Assim, na 2.ª aula de implementação do projeto, e após análise das respostas ao questionário e posterior gravação, observou-se que o aluno, no Estudo de F. Chopin, evoluiu nos aspetos de:

- Melhor controlo da sonoridade;
- Realização da passagem difícil com *ritenuto* (c. 28), culminando em *fz*.

Na 2.ª aula de aplicação do projeto, com o auxílio da gravação audiovisual, voltou-se a abordar, no Estudo op. 25 n.º 7 de F. Chopin:

- O *recitativo*, procurando mais expressividade da parte do aluno e exemplificando-lhe a passagem, de forma a melhorar a condução da melodia e expressividade – procurou-se que, de acordo com a linha melódica, ele movimentasse ligeiramente o corpo, mas o aluno não correspondeu da melhor forma porque era sua característica não se exprimir desse modo;
- Colocar com outro movimento a mão direita no início do Estudo de forma a controlar melhor o *pianíssimo* logo desde a primeira nota (o aluno observou o movimento que realizava pela gravação);
- Controlar melhor a mão direita para que fossem executadas as notas todas (*eg.* na gravação não saiu a nota Dó no c. 6 no contralto);
- O diálogo da esquerda com a direita nas vozes baixo e soprano (o aluno ouviu com atenção na gravação o equilíbrio entre as vozes);
- O ornamento da mão direita no c. 22 (que não foi executado tão bem, por mero acaso, no momento da gravação);
- Realizar na dinâmica *forte* a passagem final dos últimos sete compassos (*ritenuto*). Foi útil a observação da gravação, mostrando ao aluno os planos sonoros que estava a realizar e que poderiam ser aperfeiçoados;
- A fluência da melodia, procurando “fugir” ao rigor metronómico;
- O controlo da sonoridade nos inícios da voz de contralto, executada com a mão direita;

- A eventual utilização de surdina em determinadas passagens para ajudar aos contrastes entre as diferentes passagens em *pianíssimo*;
- Se o aluno tinha lido, conforme lhe tinha sido indicado na 1.ª aula, a edição comentada de Alfred Cortot, com anotações quanto à execução e estudo da obra e que aspetos tinha considerado interessantes utilizar, quer para estudo, quer para melhor conhecimento da obra;
- A execução em *fff* e com *ritenuto* a passagem do compasso 28.

A gravação audiovisual permitiu ao aluno constatar que podia melhorar estes aspetos, dos quais não se havia apercebido durante a execução. Considerou-se que, se o aluno se tivesse dedicado mais em termos de estudo, a última gravação do Estudo de Chopin, poderia ter outra qualidade. O aluno acabou por não apresentar este Estudo na audição trimestral porque não o conseguiu decorar, condição *sine qua non* para a professora cooperante, de poder participar na audição.

Quanto à Rapsódia op. 79 n.º 2 de J. Brahms, após análise das respostas ao questionário e análise da gravação (ver faixa 33), trabalhou-se na 2.ª aula de implementação do projeto:

- O segundo tema para o acorde de Mi Maior em *staccatto*, exemplificando a passagem ao piano e tocando no braço do aluno para demonstrar o tipo de ataque;
- Confirmou-se na partitura/edição do aluno onde é que aparece o primeiro *fortíssimo* (com *piano* súbito logo no compasso seguinte);
- Realização de respiração na primeira frase, na *anacrusa* para o terceiro compasso;
- Ver se o aluno já conseguia realizar o início do “terceiro tema” posicionando a mão um pouco antes para o *legato* – confirmou-se pela análise da gravação de que ainda se poderia conseguir mais *legato* nestas oitavas (comparar evolução nas faixas 33 e 35);
- Realizar em *forte* a chegada a Lá Maior.

A gravação audiovisual contribuiu para o aluno observar e melhorar as dinâmicas que realizava, o equilíbrio sonoro, o fraseado e a articulação.

4.9 Implementação do projeto na Música de Câmara

A primeira gravação decorreu no dia 15 de fevereiro com a 1.^a e 2.^a Marchas Militares de F. Schubert, gravadas no final de uma aula com a professora cooperante. A primeira aula de aplicação do projeto foi no dia 8 de março. Esta foi iniciada pelo preenchimento de questionários baseados na *performance* respeitante à 1.^a Marcha Militar gravada no dia 15 de fevereiro. Foi igualmente visualizada e analisada a audição trimestral de 6 de março com as 1.^a e 2.^a Marchas. No decorrer da visualização foram questionados aspetos como andamento, junção, articulação, dinâmicas e fraseado. Procurou-se que os alunos tivessem uma visão crítica da sua *performance* e que lhes fosse possível melhorar a obra com o auxílio da gravação. A 15 de março foi a 2.^a aula de implementação do projeto.

4.9.1 Análise qualitativa do conteúdo dos questionários

Na Música de Câmara, apesar de terem sido trabalhadas as 1.^a e 2.^a Marchas Militares de F. Schubert para piano a 4 mãos, o questionário baseou-se na análise só da 1.^a Marcha. Como tal, no quadro seguinte transcrevem-se as perguntas do questionário e subsequentes respostas dos alunos.

Quadro 18: Questionário e respostas do aluno F

Aluno F (<i>secondo</i>)		
Item selecionado	Questões	Respostas
F. Schubert, 1. ^a Marcha Militar (ver faixa 36)	1 - Os <i>baixos</i> foram bem executados no final da 1. ^a parte: não; não me recordo; sim.	Não
	2 - A mão direita, no início da 2. ^a parte, foi realizada com as notas um pouco “esborrachadas”: sim; não me recordo; não.	Não me recordo
	3 - O meu “tema militar” (repetição da nota Lá) foi claro e indicador de início de uma outra secção: não; um pouco; sim.	Um pouco
	4 - Conseguimos realizar ambos o <i>fp</i> súbito (depois do <i>crescendo</i>) na repetição da 2. ^a parte: não; não me recordo; sim.	Não
	5 - A <i>respiração</i> para o Trio foi bem conseguida: não; um pouco; sim.	Sim
	6 - Os <i>acentos</i> do Trio (3. ^o c.) foram realizados: não; não claramente; sim.	Não claramente
	7 - Conseguimos uma mudança de <i>cor</i> /timbre na parte menor (do Trio): não; um pouco; sim.	Sim
	8 - Sinto que tenho tempo de virar a página para fazer uma boa introdução no final do Trio: não; não tenho a certeza; sim.	Não
	9 - Conseguimos fazer o tema na repetição da 1. ^a parte na dinâmica <i>piano</i> : não; um pouco; sim.	Não
	10 - Os meus acordes na mão direita estão consistentes e com a articulação e ataque que pretendo (dentro da posição que me é permitida por estar a tocar a 4 mãos): não; não reparo auditivamente; sim.	Não
	11 - Realizamos <i>acelerando</i> na repetição da 2. ^a parte (nos <i>sf</i>): não; um pouco; sim.	Não
	12 - É executado de forma clara e precisa a figuração rítmica das duas semicolcheias-colcheia, presentes ao longo de toda a Marcha: não; por vezes; sim.	Não
	13 - O acorde final foi executado em perfeita junção com o <i>primo</i> : não; não muito preciso; sim.	Não muito preciso

Análise qualitativa do conteúdo do questionário ao aluno F

- 1.^a Questão - *Os baixos foram bem executados no final da 1.^a parte: não; não me recordo; sim.*
O aluno respondeu “não”. Resposta correta, depreendendo-se que tem consciência plena de que os *baixos* não foram executados corretamente. Através da gravação audiovisual o aluno observou que o movimento de braço executado de outra forma poderia melhorar o desempenho.
- 2.^a Questão - *A mão direita, no início da 2.^a parte, foi realizada com as notas um pouco “esborrachadas”: sim; não me recordo; não.* O aluno respondeu “não me recordo”. Resposta aceitável, uma vez que a passagem não foi executada corretamente; contudo, refira-se que

evidenciou nem ter consciência do que havia realizado. A gravação audiovisual permitiu-lhe ouvir as notas que não haviam sido corretamente tocadas, procurando-se saber o porquê.

- 3.^a Questão - *O meu “tema militar” (repetição da nota Lá) foi claro e indicador de início de uma outra secção: não; um pouco; sim.* O aluno respondeu “um pouco”. Resposta correta. A repetição desta nota como “tema militar” não foi clara. Dada a ausência de consciência que o aluno apresentou acerca da execução do *tema*, a gravação audiovisual tornou-se, mais uma vez, de grande utilidade.
- 4.^a Questão - *Conseguimos realizar ambos o *fp* súbito (depois do *crescendo*) na repetição da 2.^a parte: não; não me recordo; sim.* O aluno respondeu “não”. Resposta correta, tendo demonstrado noção de que não havia realizado o *fp* súbito.
- 5.^a Questão - *A respiração para o Trio foi bem conseguida: não; um pouco; sim.* O aluno respondeu “sim”. Resposta errada, dado que a *respiração* foi inúmeras vezes trabalhada com a professora cooperante, sendo que o espectável seria apresentarem uma melhor *performance*.
- 6.^a Questão - *Os acentos do Trio (3.^o c.) foram realizados: não; não claramente; sim.* O aluno respondeu “não claramente”. Resposta correta e sem nada a acrescentar.
- 7.^a Questão - *Conseguimos uma mudança de cor/timbre na parte menor (do Trio): não; um pouco; sim.* O aluno respondeu “sim”. Resposta errada, uma vez que esta mudança de *cor*/timbre podia ter sido melhor conseguida. Apenas com a audição da gravação audiovisual é que os alunos constataram que não havia contraste suficiente.
- 8.^a Questão - *Sinto que tenho tempo de virar a página para fazer uma boa retoma ao Allegro vivace no final do Trio: não; não tenho a certeza; sim.* O aluno respondeu “não”. Resposta correta. O aluno apresentou-se um pouco desconfortável com a viragem de página; no entanto, se esse aspeto for trabalhado pela repetição, poderá melhorar o desempenho. Tendo em conta o nível e idade do aluno, seria desejável que pela sua própria iniciativa treinasse o virar de página.
- 9.^a Questão - *Conseguimos fazer o tema na repetição da 1.^a parte na dinâmica piano: não; um pouco; sim.* O aluno respondeu “não”. Resposta correta, uma vez que não haviam realizado na dinâmica *piano* o *tema* na repetição da 1.^a parte. Nesta resposta, demonstrou, pelo menos, uma adequada autocrítica.
- 10.^a Questão - *Os meus acordes na mão direita estão consistentes e com a articulação e ataque que pretendo (dentro da posição que me é permitida por estar a tocar a 4 mãos): não; não tomo consciência; sim.* O aluno respondeu “não”. Resposta correta e sem nada a acrescentar.

- 11.^a Questão – *Realizamos acelerando na repetição da 2.^a parte (nos sf): não; um pouco; sim.* O aluno respondeu “não”. Resposta errada. Através da audição da gravação, foi possível ao aluno constatar que, ao realizar um *acelerando* nesta passagem, o seu desempenho não esteve correto. Este aspeto não teria sido observado caso não se tivesse recorrido à gravação audiovisual.
- 12.^a Questão - *É executado de forma clara e precisa a figuração rítmica das duas semicolcheias-colcheia, presentes ao longo de toda a Marcha: não; por vezes; sim.* O aluno respondeu “não”. Resposta correta e sem nada a acrescentar.
- 13.^a Questão - *O acorde final foi executado em perfeita junção com o primo: não; não muito preciso; sim.* O aluno respondeu “não muito preciso”. Resposta correta. O acorde final já havia sido trabalhado de forma a ser tocado corretamente em termos de junção, através da respiração e contagem dos *tempos*, mas podia ainda melhorar.

Ao aluno G foram colocadas as seguintes questões, conforme o seguinte quadro:

Quadro 19: Questionário e respostas do aluno G

Aluno G (<i>primo</i>)		
Item seleccionado	Questões	Respostas
F. Schubert, 1. ^a Marcha Militar (ver faixa 36)	1 - O início da obra foi executado na dinâmica <i>piano</i> : não; não me apercebi; sim.	Sim
	2 - O meu movimento corporal ajuda-me a interpretar a obra: não; um pouco; sim.	Um pouco
	3 - Durante toda a execução da 1. ^a Marcha estivemos precisos em termos de junção: não; por vezes; sim.	Por vezes
	4 - Tenho clara noção de que o meu pé esquerdo não está fixo: não; não reparei; sim.	Sim
	5 - Os movimentos do meu pé esquerdo são inconscientes, mas tenho clara noção de que podem denotar nervosismo, descontrolo de sonoridade e distração por parte da audiência: não; nunca pensei sobre isso; sim.	Sim
	6 - O tema é sempre executado junto com o <i>baixo</i> do meu colega: não; por vezes; sim.	Por vezes
	7 – Realizo a minha parte de forma precipitada, em termos de <i>andamento</i> , de cada vez que não estou confortável com o texto musical: não; não reparo; sim.	Sim
	8 - Sei onde se encontram escritos os dois <i>ff</i> da 1. ^a Marcha: não; não claramente; sim.	Não
	9 - Sinto dificuldade técnica na passagem das “duas a duas” em uníssono (Trio): não; um pouco; sim.	Um pouco
	10 - No <i>Trio</i> consigo realizar o início do tema (notas repetidas) com diferentes intensidades/timbres: não; não reparo; sim.	Sim
	11 - Realizo por vezes acentos que não estão escritos: não; não reparo; sim.	Não
	12 - Não “esborracho” notas quando tenho uníssonos: não; por vezes; sim.	Por vezes
	13 - Os ornatos (apogiaturas) são realizados como pretendo: não; por vezes; sim.	Por vezes
	14 - No final da 1. ^a Marcha não consegui seguir o tema do meu colega e omiti umas notas: não; não reparei; sim.	Sim

Análise qualitativa do conteúdo do questionário ao aluno G

- 1.ª Questão - *O início da obra foi executado na dinâmica piano: não; não me apercebi; sim.* O aluno respondeu “sim”. Resposta errada. Confrontado com a audição da gravação, constatou que a entrada da 1.ª Marcha não havia sido realizada em *piano*.
- 2.ª Questão - *O meu movimento corporal ajuda-me a interpretar a obra: não; um pouco; sim.* O aluno respondeu “um pouco”. Resposta válida. Este aluno é muito expressivo e realiza um movimento corporal instintivo que o ajuda na condução da melodia. No entanto, outras vezes, esse movimento poderá prejudicar-lhe a *performance*. O caso concreto deste aluno evidenciou a indiscutível importância de os alunos se poderem observar projetados na imagem, dado que só após ter sido confrontado com a gravação audiovisual, reagiu da seguinte forma: “*Ai que giro! Nunca me tinha visto filmado a tocar! Espetacular! Isto dá muito jeito...*”.
- 3.ª Questão - *Durante toda a execução da 1.ª Marcha estivemos precisos em termos de junção: não; por vezes; sim.* O aluno respondeu “por vezes”. Resposta correta e sem nada a acrescentar.
- 4.ª Questão - *Tenho clara noção de que o meu pé esquerdo não está fixo: não; não reparei; sim.* O aluno respondeu “sim”. Resposta correta. No entanto, quando se observou na imagem ficou um tanto chocado com os movimentos que realizava com os pés (acompanhando ritmicamente a Marcha, marcando a pulsação ou realizando movimentos involuntários).
- 5.ª Questão - *Os movimentos do meu pé esquerdo são inconscientes, mas tenho clara noção de que podem denotar nervosismo, descontrolo de sonoridade e distração por parte da audiência: não; nunca pensei sobre isso; sim.* O aluno respondeu “sim”. Resposta correta. O seu desempenho, ao ser observado na peça filmada, pôde realçar o seguinte: marcava no chão a pulsação; acompanhava ritmicamente a peça; movia-se de lado e mudava de posição; realizava um movimento descontrolado com o pé. Todos estes fatores, no seu conjunto, podem demonstrar pouca segurança/domínio da performance para quem está a observar, ou distrair a audiência da execução.
- 6.ª Questão - *O tema é sempre executado junto com o baixo do meu colega: não; por vezes; sim.* O aluno respondeu “por vezes”. Resposta correta. Através da gravação aperceberam-se melhor dos pontos específicos em que não iam juntos e que seria necessário trabalhar. Ainda demonstravam, nesta 1.ª gravação, dificuldades de junção, que podiam ser associadas ao facto de ensaiarem pouco.
- 7.ª Questão - *Realizo a minha parte de forma precipitada, em termos de andamento, de cada vez que não estou confortável com o texto musical: não; não reparo; sim.* O aluno respondeu

“sim”. Resposta correta. Através da audição da gravação pôde verificar em que pontos se precipitava em termos de andamento; poderá explicar-se pela dificuldade da partitura em si; ou por falta de estudo, o que lhe enfraquecia o domínio da execução.

- 8.ª Questão - *Sei onde se encontram escritos os dois ff da 1.ª Marcha: não; não claramente; sim.* O aluno respondeu “não”. Resposta válida. Como não realizavam o *ff*, foi-lhe colocada esta questão e através da audição ambos se aperceberam de que a paleta de dinâmicas realizada podia ser melhorada.
- 9.ª Questão - *Sinto dificuldade técnica na passagem das “duas a duas” em uníssono (Trio): não; um pouco; sim.* O aluno respondeu “um pouco”. Resposta válida e sem nada a acrescentar.
- 10.ª Questão - *No Trio consigo realizar o início do tema (notas repetidas) com diferentes intensidades/timbres: não; não reparo; sim.* O aluno respondeu “sim”. Resposta errada. Através da audição da gravação apercebeu-se de que não havia contrastes nas diversas aparições do tema, julgando estar a realizar o início do mesmo com diferentes intensidades/timbres.
- 11.ª Questão - *Realizo por vezes acentos que não estão escritos: não; não reparo; sim.* O aluno respondeu “não”. Resposta errada. Na realidade, o aluno realizou acentos que não estavam indicados na partitura, tendo-se apercebido deste facto apenas ao ouvir a gravação audiovisual.
- 12.ª Questão - *Não “esborracho” notas quando tenho uníssonos: não; por vezes; sim.* O aluno respondeu “por vezes”. Resposta correta. Quando confrontado com a gravação, apercebeu-se de que nas passagens em uníssono, notava-se muito que tocava uma nota ou outra ao lado, produzindo um efeito muito chamativo.
- 13.ª Questão - *Os ornatos (apogiaturas) são realizados como pretendo: não; por vezes; sim.* O aluno respondeu “por vezes”. Resposta válida. Demonstrou que os ornatos não estavam dominados tecnicamente, apesar de já ter claro como os pretendia realizar. Contudo, presumivelmente por falta de estudo suficiente da obra, não os realizou adequadamente.
- 14.ª Questão - *No final da 1.ª Marcha não consegui seguir o tema do meu colega e omiti umas notas: não; não reparo; sim.* O aluno respondeu “sim”. Resposta correta. Na ocasião da 1.ª gravação esta passagem não lhe saiu bem, tendo sido um facto casual, uma vez que retificou o desempenho em momentos seguintes.

4.9.2 Descrição e análise dos resultados obtidos através da implementação do projeto

Na primeira aula de implementação do projeto foi possível trabalhar quase todos os itens mencionados nos questionários. A aula foi iniciada com uma contextualização literária da altura da composição da obra e pequena biografia do compositor. Emprestei-lhes o livro utilizado para o caso de quererem ampliar os seus conhecimentos. Na aula seguinte o livro foi-me devolvido, tendo apenas a aluno G mostrado interesse no mesmo e comentado o que havia lido. Elucidei-os que as Marchas tinham sido compostas quando F. Schubert tinha 21 anos, com um intuito pedagógico, para Marie e Karoline, filhas do Conde Esterahzy, na Hungria (atual Eslováquia).

Os alunos demonstraram grande surpresa na visualização da sua *performance* (reparando em aspetos dos quais não se haviam apercebido) e foi possível comparar a evolução de 15 de fevereiro (ver faixas 36 e 37), para a audição de 6 de março (ver faixa 38). No entanto, o registo realizado a 8 de março (ver faixa 39), para objeto de análise para a 2.ª aula de implementação do projeto ficou comprometido, uma vez que os alunos não tinham estudado e ensaiado a obra desde a audição.

Na 2.ª aula de implementação do projeto, a 15 de março, foram trabalhados os seguintes aspetos:

- se o andamento que realizavam já estava mais próximo do *Allegro vivace* indicado na partitura e procurou-se subir ao andamento para a última gravação;
- os finais de frase, que estavam a ser realizados de forma um pouco precipitada;
- procurou-se, através da gravação, mostrar-lhes que deveriam realizar em conjunto o *crescendo* para o *ff*;
- ainda através da gravação os alunos identificaram que o final antes do Trio não estava a ser corretamente realizado;
- no final da parte menor, foi-lhes dada a indicação de realizar o *crescendo* para depois voltar ao *piano* e, pela audição atenta da gravação, foi possível demonstrar-lhes que o *crescendo* não estava claro;
- dedicou-se mais tempo a trabalhar a 2.ª Marcha, com menos material a abordar, mas focando nos aspetos principais – contrastes dinâmicos, junção e articulação.

Na última gravação (ver faixa 40), ficou registado a evolução geral das duas Marchas, mais especificamente:

- a definição da dinâmica e intensidade no aluno F no tema;
- o *piano* súbito na 2.ª parte depois dos *sf* e *fp*;
- melhor condução das frases musicais;

- melhor interpretação em conjunto, adaptando-se um ao outro, quer em termos de junção, quer a nível de adaptação de volume sonoro e diálogo em Duo.

Nos seguintes quadros registam-se os itens selecionados, as datas das gravações e as tarefas aplicadas nas duas aulas de implementação do projeto.

Quadro 20: Itens selecionados e datas das gravações para aplicação do projeto na Música de Câmara

Alunos	Ano de escolaridade	Itens Selecionados	Datas das gravações
F & G	7.º e 8.º graus (11.º e 12.º anos) do Ensino Secundário	- F. Schubert, 1.ª Marcha Militar - F. Schubert, 2.ª Marcha Militar	15 de fevereiro 8 de março 15 de março

Quadro 21: Descrição das aulas de aplicação do projeto na Música de Câmara

Duração da aula: 50'			
Alunos	Tempo	Tarefas da 1.ª aula	Tarefas da 2.ª aula
F & G	50'	<ul style="list-style-type: none"> • Preenchimento de questionário. • Visualização da gravação audiovisual • Lecionação dos conteúdos programáticos inseridos nas planificações trimestrais da professora cooperante. • Gravação audiovisual dos itens selecionados para observação dos aspetos a melhorar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Visualização da gravação audiovisual • Lecionação dos conteúdos programáticos inseridos nas planificações trimestrais da professora cooperante. • Gravação audiovisual dos itens selecionados para observação dos aspetos a melhorar.

No decorrer das visualizações foram questionados aspetos como: (i) andamento; (ii) junção; (iii) articulação; (iv) dinâmicas; (v) fraseado.

Procurou-se que os alunos tivessem uma visão crítica da sua *performance* e que lhes fosse possível melhorar a obra com o auxílio da gravação.

Como se pode observar no seguinte quadro, havia aspetos a melhorar respeitantes a ambos, e aspetos a melhorar apenas no *primo* ou no *secondo*. Como se pode observar na audição trimestral da professora cooperante (ver faixa 38), houve evolução em quase todos estes aspetos.

Quadro 22: Comparação entre *primo* e *secondo* de aspetos a melhorar na Música de Câmara

<i>Primo</i>	<i>Secondo</i>
Execução correta das passagens em uníssono sem notas “esborrachadas”	Execução correta dos baixos (sem notas “esborrachadas” e com trabalho de braço)
Correção do movimento dos pés	Tema militar/repetição clara da nota Lá
Dificuldade técnica na passagem das “duas a duas” em uníssono	<i>fp</i> súbitos
Movimento corporal não prejudicial	Respiração antes do Trio
Acentos que não estavam escritos na partitura e que o aluno realizava	Acentos escritos na partitura que não estavam a ser realizados
Mudança de <i>cor</i> /timbre	Mudança de <i>cor</i> /timbre
Boa execução dos ornatos (apogiaturas)	Viragem de página
Execução correta das dinâmicas indicadas	Execução correta das dinâmicas indicadas
	Consistência sonora dos acordes da mão direita
Andamento constante	Andamento constante
	Execução clara da figuração rítmica “recorrente” (duas semicolcheias-colcheia)
Junção	Junção

5.1 Análise de entrevistas

No desenho e conceção deste projeto esteve sempre presente a pertinência em realizar duas entrevistas. Foram escolhidas duas especialistas na área do ensino de piano, de forma a contextualizar as suas conceções e práticas no tema em análise. A escolha recaiu na entrevista semiestruturada, dado ser o modelo que melhor se adapta, sendo suficientemente aberta para dar liberdade ao entrevistado em opinar e em simultâneo construir-se um leque de questões suficientemente pertinentes e adequadas. O modelo de análise segue a linha da análise de conteúdo (análise qualitativa). Procurou-se retirar dessa análise os aspetos mais relevantes.

5.1.1 Análise qualitativa da entrevista realizada à Professora Luísa Tender

A primeira entrevista foi realizada à Professora Luísa Tender a 21 de fevereiro de 2017.

1ª Questão: *Foi com o Professor Vitalij Margulis (1928 – 2011), nos Estados Unidos, que começou, digamos assim, a recorrer metodicamente à gravação e em que contexto?*

Quando se refere a ter trabalhado com o Professor Margulis, o próprio diz-lhe “traz um gravador para a aula”. Passou a gravar tudo e, mais tarde, como refere, nos seguintes termos: “Sistematizei toda aquela informação e ainda hoje, por exemplo, ao ter que preparar as Variações “Eroica” de Beethoven²⁴, recorro ao arquivo das gravações, o que me possibilita voltar a ter aula com aquela obra, apesar de o Professor Margulis já não estar vivo. Trata-se de um documento histórico e que poderia fazer parte de uma investigação no ensino da música.”

Aquando da sua estadia em Londres e em Paris, teve aulas com os professores Irina Zaritskaya e Marian Rybicki, mas com eles “(...) não gravava as aulas, apenas tomava notas.”

Como pianista, a entrevistada refere-se à utilização das gravações nos seguintes termos:

“(...) comecei a usar muito, como autocrítica e de forma sistemática. Nessa altura já havia boas câmaras, o que me permitia, para além de ouvir, de me ver e analisar. Aliás, tenho hoje em dia esse método de estudo. De cada vez que já tenho uma obra preparada, «tocável» do início ao fim, gravo

24 15 Variações e Fuga op. 35, sobre um tema original – 4.º andamento.

no final do estudo. Com a câmara de vídeo e quase diariamente. Como por exemplo, com as Canções sem Palavras de Mendelssohn. No dia seguinte é que ouço a gravação. É mais produtivo uma vez que no dia seguinte já não me recordo do que fiz. Observo que «corri» aqui, uma ou outra nota falhou, faço de «advogada do diabo» para crítica e apercebo-me de muita coisa.”

De seguida, indicou três exemplos de falhas na *performance* que podem ser observadas através da gravação audiovisual e respetivas estratégias de superação:

(i) Movimentos supérfluos do pé esquerdo:

“(…) com uma fita elástica do cabelo presa entre o pedal da surdina e o meu pé esquerdo (o que me dava para utilizar na mesma a surdina, se necessário), não me permiti ter mais flexibilidade para mover o pé para trás.”

(ii) Excesso de movimento nos “saltos”, notas repetidas ou passagens com muitas notas:

“(…) manipular o movimento, ajustando-o ao estritamente necessário (*eg.* diminuir o movimento vertical e torna-lo mais horizontal).”

(iii) Tocar demasiado chegada(o) para a frente:

“(…) Corrigir a posição e manter a atenção nesse detalhe.”

A docente entrevistada referiu que apenas

“(…) uma média de 2 em 8 alunos (…), grava sistematicamente todas as aulas. Associa a esse facto uma certa timidez da parte dos alunos, apesar de eu não demonstrar qualquer problema em que as minhas aulas sejam gravadas.”

Segundo o seu ponto de vista, os alunos que gravam são os mais aplicados. Sobre os restantes alunos, a percepção que tem é de que poderiam ser melhores se perdessem mais tempo com o estudo e se realizassem todas as indicações que lhes são dadas pela docente. Remete para a hipótese de serem apenas alunos tímidos e não “baldas”.

A docente explicita acerca do valor desta ferramenta pedagógica que, de facto, é recomendável usar a gravação audiovisual, tanto na aula, como no estudo em casa, bem como sessões de reflexão entre colegas e/ou professor, a fim de se poder aferir as potencialidades e/ou aspetos a melhorar.

Sobre o Ensino à distância, efetivamente, podemos observar que da época contemporânea emergiram uma série de conceitos novos, reinvenção da Arte, avanços científicos, progressos tecnológicos, criando aquilo que se designa por mundo global e/ou globalização. À distância de um *click*

pode comunicar-se para qualquer parte do mundo. Seria absurdo que na área específica da música não se integrassem algumas destas funcionalidades. O ensino à distância é, sem dúvida, uma delas. Algo impensável no tempo de W. A. Mozart, por exemplo.

O ensino à distância contém, em si próprio, potencialidades que reforçam a aprendizagem, o acompanhamento sistemático ao aluno, num contexto fora da sala de aula, o que, por si só, diminui a formalidade e, por conseguinte, diminui a pressão e/ou nervosismo vivenciado na presença do docente. Comunicar à distância possibilita reforçar tudo aquilo que se abordou em espaço físico de sala de aula em tempo real: uma recomendação específica, indicar algo a melhorar, possibilitar a duplicação de *feedback*. É óbvio que tem que haver a motivação intrínseca da parte do aluno, não sendo a disponibilidade do docente suficiente. Sobre esta funcionalidade, a entrevistada refere o seguinte:

“(…). Outra vantagem ainda é que posso «dar aulas à distância» uma vez que a minha residência fica a 250 quilómetros da Escola e dessa forma posso ouvir fora da aula. É um trabalho extra no contexto em que o aluno Y terá que tocar a Sonata KV 310 de Mozart. Então, na aula de 4.^a feira eu peço-lhe que me envie uma gravação no sábado. Essa gravação é enviada via *internet* com um *feedback* crítico da minha parte em documento *word* ou chamada *Skype*. Trata-se de uma estratégia excelente para manter o acompanhamento e também porque o aluno vai querer gravar-se várias vezes, tentando sempre melhorar, de forma a poder enviar a melhor gravação.”

5.1.2 Análise qualitativa da entrevista realizada à Professora Ana Paula Carreira

A 2.^a entrevista, realizada à professora cooperante, ocorreu a 6 de julho de 2017.

A 2.^a entrevista foi intencionalmente realizada em julho, uma vez que se afigurou como pertinente recolher as informações da professora cooperante, após a conclusão do Estágio. E porquê? Pela simples razão de a docente ter assistido a todo o processo de investigação-ação²⁵ levado a cabo ao longo do ano letivo.

25 O Mestrado em Ensino de Música tem como componente principal a realização de um Estágio Profissional. O trabalho que foi desenvolvido pode e deve ser considerado um processo de investigação-ação, uma vez que contempla uma vertente de fundamentação teórica e outra vertente de aplicação prática ao longo do Estágio.

1.ª Questão: *Poderia dizer-me algo da sua experiência com a gravação audiovisual, enquanto pianista?*

A docente, a dada altura da entrevista, referindo-se à gravação audiovisual, opina nos seguintes termos:

“(…) quando tenho algum trabalho de muita responsabilidade, é algo que uso muito. Penso que, atendendo a que é uma profissão muito performativa e se está a executar uma obra, o envolvimento emocional que se tem com a mesma, por vezes, tira alguma lucidez sobre o produto final. E, muitas vezes, como executantes, pensamos que se está a ouvir determinado tipo de coisas que, afinal, não se estavam a ouvir. Portanto, a «prova dos nove» é precisamente a gravação. Na minha perspetiva, a gravação tem esse lado muitíssimo pedagógico. Quando a pessoa se está a ouvir de fora é completamente diferente de quando está emocionalmente envolvida.”

Referindo-se especificamente à função áudio, salienta que “(…) também ajuda muito comparar, quando se segue com partitura, vendo exatamente o rigor do texto, e se se cumpre com o mesmo.”

No que concerne à especificidade da visualização da imagem, esta, quando é devolvida ao sujeito, descreve com exatidão os gestos adequados e/ou desadequados. Sobre esta componente, a entrevistada refere que:

“(…) Quanto à parte visual, utilizei-a mais no passado - corriji imensas coisas a partir do momento em que me gravei pela primeira e segunda vez, porque tinha uma noção completamente diferente do que era a minha postura. Por isso corriji muitos aspetos com a gravação visual. Nesse sentido, acho que melhorei a correção da minha postura e, ao melhorar a correção da postura, a *performance* também melhorou.”

À pergunta: *Acha que a aplicação deste projeto (a gravação audiovisual como ferramenta pedagógica em contexto de sala de aula) permitiu melhorias na capacidade de autoanálise dos seus alunos? Em que medida?* A docente responde:

“Penso que sim. Foi uma experiência que eles fizeram, de forma sistematizada, pela primeira vez. Eu estimulo-os a fazerem isso. Este ano não precisei de o fazer porque, como estavas ligada à minha classe e, portanto, eras tu que ias implementar o projeto, acabaste por fazer esse trabalho. Por exemplo: muitas vezes, recorria a gravações dos pais, nas audições, para depois os fazer visualizar e ouvir. É algo que sempre estimei, particularmente nos alunos mais velhos. Isto acontece porque, frequentemente, uma pessoa diz cinco, dez vezes a mesma coisa e os alunos não têm a noção, não se apercebem senão quando se confrontam com a gravação. Só ao ver é que percebem claramente que aquilo que eles acham que estão a fazer não é exatamente o que estão a fazer.

Depois percebem isso, tiram a «prova dos nove» quando se vêm na gravação. Este ano deixei essa tarefa mais nas tuas mãos e acho que é uma ferramenta muitíssimo importante. Os alunos acabam, ao mesmo tempo, por estimular a sua autoavaliação.”

Piaget descreve o processo de compreensão/assimilação em níveis de complexidade, atribuindo às crianças mais novas (6 a 10 anos), um nível de compreensão de nível de complexidade inferior a adolescentes com mais idade (11 anos em diante). Esta categorização não deixa de ter a sua pertinência. Contudo, investigadores na área das ciências da educação, implementando estudos sistematizados, concluíram que um aluno com 16 anos pode ter um nível de compreensão e/ou autocrítica inferior a um aluno de 10 anos, dependendo do tema/assunto abordado. Porquê? Porque a variável idade não justifica por si só a categorização dos níveis de complexidade. Qual a pertinência desta problemática? No presente estudo podemos constatar que alguns alunos de menor idade apresentaram uma maior desenvoltura, tanto na autocrítica, como no desempenho e motivação para melhorar.

Na entrevista, a dada altura, a docente sustenta a seguinte ideia:

“(...) há determinadas idades em que os alunos têm grande dificuldade em se autoavaliarem. E, mesmo quando estão a tocar, estão centrados nas reações do professor e depois até perdem a noção daquilo que estão a fazer. Ouvem-se quase com os ouvidos do professor. Simultaneamente, também não estão devidamente concentrados, estão demasiado focados naquilo que o professor pode ou não dizer, acabando por perder muito da capacidade de se ouvirem e autoavaliarem.”

Não tendo sido explícita a que idades se refere, pode inferir-se que a grande dificuldade da autoavaliação esteja em alunos mais novos. Contudo, será pertinente assinalar que nem sempre isso se verifica.

No seguimento da entrevista, e referindo-nos especificamente a dois alunos (17 e 11 anos), sobre o seu desempenho verificável através dos movimentos e/ou posição dos pés, e pretendendo averiguar qual a perceção da docente, esta refere-se ao assunto da seguinte forma:

“O aluno G tinha outra idade (17 anos), o aluno C (11 anos) é mais resistente, não propriamente por negligência, mas por um certo comodismo. O aluno C tem um grande potencial e facilidade e, portanto, como as coisas lhe saem naturalmente, ele não dá grande importância à errada postura do pé.”

A teoria sociocognitiva apresenta características específicas, dado que defende a ideia da aprendizagem, não resultando apenas das especificidades cognitivas do sujeito, mas em boa parte pela influência do meio (escola, pais, professores,...), que ajudam, e muito, na modelagem (Bandura, 1977).

Também será pertinente referir que em boa parte o grande entrave para uma abordagem à aprendizagem profunda requer motivação intrínseca, uma grande capacidade de autocrítica, o que possibilita que o sujeito desenvolva um processo de autorregulação adequado. Se o sujeito/aluno não desenvolveu ainda essa vontade intrínseca de ultrapassar certas limitações, ninguém o poderá fazer por ele.

Na 2.^a entrevista, a dada altura, é explicitada a problemática responsável por rentabilizar ou não a ferramenta utilizada neste processo de ensino-aprendizagem (gravação audiovisual), como se pode verificar:

“Nos outros não, não vi muito²⁶ Mas isso não é porque a ferramenta não seja boa; tem, sim, muito a ver com a postura deles próprios face à ferramenta. É como ir ao médico, que aconselha determinada solução para a cura, e a pessoa até está consciente para decidir o que fazer, mas pode mudar as suas práticas, ou não. Por exemplo, no aluno C, ele tomou consciência e mudou momentaneamente, mas depois voltou ao mesmo. Isso tem a ver com a disposição que cada um tem, naquele momento, para alterar o que não está bem. O aluno E acho que se apercebeu de muita coisa porque tem uma grande capacidade de autocrítica, mas depois tem outros problemas acrescentados para conseguir mudar. Terá que resolver os problemas de natureza pessoal para conseguir fazer verdadeiramente mudanças na sua *performance*. Não quer dizer que ele não tenha tido essa consciência.”

Tal como acima está descrito, existem múltiplas variáveis envolvidas no processo ensino-aprendizagem, a saber: (i) variáveis internas; (ii) variáveis externas. Poder-se-á conjugar um ambiente propício de aprendizagem em que o aluno usufrua de um excelente processo de ensino, estratégias e metodologias inovadoras, entre outras. Contudo, se existem ou pré-existem variáveis internas frágeis, distorcidas, patologias do foro neurológico e/ou psicológico, ou relação conflituosa consigo próprio, isso é suficiente para que determinada ferramenta com um potencial enorme não possa causar qualquer impacto na mudança do aluno. Elucide-se esta ideia com um excerto da própria entrevista, em relação ao aluno E: “(...) Terá que resolver os problemas de natureza pessoal para conseguir fazer verdadeiramente mudanças na sua *performance*.”

Nos alunos de uma determinada faixa etária (pré-adolescência em diante), percebeu-se que esta ferramenta pode ser de grande utilidade prática, dada a capacidade do sujeito interiorizar e ajustar o seu desempenho de forma cada vez mais proveitosa. E porquê? Porque o aluno, podendo e querendo, toma consciência dos seus desajustes na técnica ao piano e mais rapidamente pode ultrapassar essas

26 A entrevistada refere-se à mudança nos aspetos físicos ao longo da implementação do projeto.

imperfeições. Já com as crianças do 1.º ciclo, esta ferramenta demonstrou ser muito útil, sobretudo na sua vertente lúdica. De facto, as crianças mostraram entusiasmo em poder ver a sua imagem registada, o que lhes aumentou o grau de motivação. No que concerne à vertente da sua capacidade autocrítica e facilidade em ajustar adequadamente o seu desempenho ao piano, revelou-se menos eficaz, o que se pode explicar pela faixa etária. A este respeito atente-se no discurso da entrevistada:

“(…) Os pequeninos do 1.º ciclo, acho que são muitíssimo infantis e, portanto, veem quase como “uma piada” o estarem a ser filmados e «estarem na televisão». Foi útil, mas a memória deles é muito breve - recebe naquele momento e depois já estão outra vez noutra esfera. Mas isso é uma questão de persistência.”

Segue-se a análise de desempenho de um dos alunos (6 anos), envolvidos no projeto em que não se verificou progresso, uma vez que os resultados da 3.ª e última gravação dos itens selecionados ficou muito aquém do que seria expectável. A docente, quando interrogada sobre se foi a desconcentração que conduziu aos maus resultados, responde o seguinte:

“Sim, acho que o grande problema do aluno A é a concentração. Eu falei com a professora do 1.º ciclo, que corrobora muito aquilo que eu já observo desde sempre. Ele tem vindo a agravar determinada sintomatologia. Curiosamente, só se foca em momentos que para ele são muito gratificantes, concretamente audições, que é uma coisa de que gosta muito, e eventualmente provas de avaliação nas quais tem um objetivo mesmo muito forte e, provavelmente, será estimulado em casa para corresponder de outra forma. Portanto, quem o observa nessas alturas não faz ideia do que se passa nas aulas. Por aquilo que observámos, este aluno tem um grave problema de concentração e algo mais que ainda não sabemos. (...) O aluno A tem uma necessidade enorme de brincar e nos momentos de aula, distrai-se «consigo próprio». Como o caso deste aluno é excecional, o que observámos não se pode extrapolar para um universo maior, uma vez que ele tem umas características que terão que ser avaliadas de outra forma, pois ultrapassa as nossas competências. Na minha perspetiva deverá ser avaliado, por exemplo, através de um serviço técnico de psicologia. (...) Ele repete bem, depois repete mal, depois erra sistematicamente em compassos diferentes. Trabalhamos com ele duas ou três peças, e a seguir, quando vai tocar, toca uma coisa que não tem nada a ver com aquilo que trabalhou.”

Acerca da abordagem das variáveis internas e externas presentes no processo de ensino-aprendizagem refira-se, a esse propósito, o caso concreto do aluno B, que, sofrendo de uma determinada patologia, necessita ser acompanhado pelos serviços de educação especial. Segundo a docente, este

aluno, talvez por ser mimado e superprotegido, vai-se tornando menos autônomo. Aquando das audições, tende a centrar-se muito mais no contexto externo “(...) de querer mostrar as habilidades ao pai e à mãe (...)”, tendo começado “(...) a assumir as audições mais como se fossem uma festa e não pode ser assim, (...), acabando por não se concentrar porque está demasiado focado noutras coisas, nos fatores externos e pouco centrado nele próprio e na *performance*.”

Nesta sequência, verificou-se no aluno C um conjunto de condicionantes de índole intrínseca que comprometem seriamente avanços na correção da sua postura. Face à dificuldade verificada em alterar e corrigir a postura, a docente sustenta a seguinte opinião:

“Não há outra estratégia possível a não ser o seguinte: em primeiro lugar, tem que estar consciente e ele já percebeu porque é muitíssimo inteligente; em segundo lugar, não há mais nada a fazer senão estar sempre a lembrar todos os dias a mesma coisa até que finalmente seja capaz de assumir que é preciso mudar a postura, assim como outras coisas que tem que corrigir. Concretamente, continua numa atitude demasiado descontraída, demasiado relaxado na postura corporal, mas não no bom sentido. É que não está relaxado com os músculos como deviam estar relaxados – as costas deviam estar direitas e não estão. É quase como se estivesse sentado no café – com as costas tortas, para trás, tem uma péssima postura. Ele só se vai aperceber disso quando lhe comecem a doer as costas, quando começar a ter uma série de problemas.”

Sobre a problemática do querer ou não querer mudar, a entrevistada corrobora o que ficou atrás explicado: se o sujeito não quiser verdadeiramente mudar/apreender, qualquer estratégia será ineficaz. Vejamos:

“(...) porque nestas coisas tem que partir do próprio o querer mudar o que quer que seja. Não penso que haja mais nenhuma estratégia possível.”

Abordando o desempenho do aluno E, a docente considerou que o mesmo “(...) melhorou, mas não o suficiente porque não tem um estudo regular e em quantidade suficiente.”

Sendo o fator idade tido em conta por diferentes teorias na área da psicologia da aprendizagem, dado ser consensual que, *à priori*, um aluno com menos idade terá um desempenho de complexidade inferior a um aluno mais velho, e a propósito da *performance*, a docente considerará o fator idade como determinante para a sua capacidade de autoanálise? Respondeu, inequivocamente, o seguinte:

“Não necessariamente. Aprendi a ver isso porque, da minha classe toda, e não só dos alunos que se gravaram, os alunos que melhor se autoavaliam são o aluno E e o aluno C. E há uma diferença etária muito significativa (o aluno C tem 11 anos e o aluno E tem 17 anos). O aluno C está no 2.º

grau, mas já no IV elementar tinha a mesma capacidade de crítica. Havendo eventualmente *nuanças*, nuns vou mais longe que noutros em função daquilo que eles compreendem. (...) Claro que vão evoluindo à medida que crescem. Tenho alunos mais velhos que não se criticam da maneira que o aluno C se critica, que não têm a mesma consciência, portanto não tem só a ver com o fator idade. Tem a ver muito com as capacidades e apetências de cada um, com a forma como cada um se ouve e com a forma como cada um sabe ser rigoroso consigo próprio, não estando preocupado em se autoavaliar de uma forma inflacionada, ou com que o professor corresponda a essa inflação na nota que lhe vai dar. O aluno C, nas fichas de autoavaliação, sempre se autoavaliou com grande consciência daquilo que faz e houve até momentos em que se autoavaliou ligeiramente abaixo. O aluno E também. Eles nunca inflacionaram uma nota, contrariamente a muitos dos outros alunos.”

Quanto à implementação deste projeto na música de câmara, considera-se pertinente aferir da utilidade da gravação audiovisual. Nessa sequência, a docente não teve qualquer hesitação em referir que se mostrou útil. Cite-se, a propósito:

“(...) E, nessa aprendizagem eles têm que crescer, têm que saber as partes deles e têm que crescer e amadurecer em conjunto, na junção. Têm que deixar de ser “egoístas” e cada um ceder nalguma coisa, por exemplo em opções estéticas. No entanto, estes alunos estão numa fase em que ainda não dominam determinados aspetos. E até demonstram uma certa falta de humildade ao acharem que são melhores do que aquilo que são, em alguns aspetos. Claro que faz parte da idade, mas essa falta de humildade, também faz com que não se ouçam e avaliem tão bem. A gravação, nesse sentido, é fantástica porque, com o seu auxílio, a não ser que estejam a criar barreiras preconceituosas auditivas ao que estão a ouvir, percebem tudo de forma mais clara e objetiva. Tem muito que ver com o facto de se distanciarem do momento da interpretação e do lado físico e emotivo que envolve. Acho que para o aluno F foi particularmente bom ouvir alguns detalhes. E mesmo para o aluno G também, um por uns motivos, outro por outros, quer em termos daquilo que cada um fazia individualmente, quer no resultado da junção.”

Pela análise do conteúdo da entrevista pode-se constatar que foi igualmente eficaz, nos dois grupos de recrutamento (piano e música de câmara a 4 mãos), a utilização da gravação audiovisual em contexto de sala de aula.

CONCLUSÕES E REFLEXÕES FINAIS

Após o trabalho de investigação-ação realizado, foi possível concluir da eficácia da gravação audiovisual como estratégia pedagógica no ensino de piano em contexto de sala de aula. Esta ferramenta de apoio à *performance* técnico-artística do aluno mostrou-se eficaz, quer no ensino de piano, em todos os ciclos de estudo, quer na música de câmara a 4 mãos.

Conforme analisado no subcapítulo 3.1, as novas tecnologias podem e devem ser incluídas no processo de ensino-aprendizagem e, pelos estudos efetuados, está comprovada a sua eficácia. No entanto, cabe ao docente (Perrenoud, 2000), possuir as competências necessárias para a sua utilização. Quanto às vantagens do recurso audiovisual no ensino, este permite três aspetos essenciais: (i) obtenção rápida de informação sobre recursos instrucionais; (ii) maior interação com os alunos; (iii) facilidade na deteção de pontos fortes e dificuldades específicas dos mesmos (pontos fracos). Logo, otimiza o tempo de lecionação, estudo individual e assimilação de conteúdos. À semelhança da utilização da gravação audiovisual no desporto (conforme explicitado no subcapítulo 3.3), o *feedback* pedagógico que proporciona é também aplicável ao ensino de música, no qual já vários estudos foram efetuados (subcapítulo 3.4). Esta ferramenta, amplamente utilizada por profissionais, é igualmente potenciadora de resultados a nível do trabalho realizado com os alunos e apoiado pelas duas docentes entrevistadas (entrevistas em anexo).

Na observação das aulas assistidas e implementação prática do projeto, alguns alunos concluíam, com relativa facilidade, aspetos menos bem conseguidos ao serem confrontados com a sua própria imagem e som; outros alunos já evidenciavam alguma dificuldade, mas com o auxílio do professor, a gravação audiovisual mostrou-se extremamente útil. Através da estratégia implementada, podemos inferir da sua adequabilidade e, sobretudo, da sua função potenciadora de reflexão-ação no processo interativo professor-aluno e aluno-professor *in loco* (contexto de sala de aula). Em síntese, os dados obtidos apontam no sentido de podermos concluir, com alguma margem de segurança, que esta estratégia, incluída nas atividades de sala de aula de piano, se mostrou mais rentável ainda do que no ensino à distância, e a sua utilização com a interação docente/discente também se mostrou mais eficaz do que apenas utilizada como apoio ao estudo do aluno em casa (ver estas duas vertentes da aplicação da gravação audiovisual no ensino de piano no subcapítulo 3.5).

Podemos, deste modo, concluir que este projeto poderá ser embrionário de um processo a ser utilizado no ensino de piano, com a finalidade de melhorar a *performance* técnico-artística do aluno,

dentro dos moldes realizados: focalização do aluno em determinados aspetos a melhorar (através do preenchimento de questionários); sequência de três gravações intermediadas, idealmente, pelo espaçamento de uma semana; confronto com os alunos quanto à sua *performance*; observação da sua evolução; e registo documental em gravação das obras trabalhadas na audição ou aula prévia à prova de avaliação trimestral. Pondera-se da adequabilidade da implementação deste projeto aplicado no ensino particular e cooperativo, uma vez que o nível atingido pelos alunos é normalmente inferior ao do ensino integrado, e apenas usufruem de aula de instrumento de 45 minutos semanais, ao contrário do ensino integrado, com aula de 50 minutos, duas vezes por semana.

Uma das limitações e, por outro lado, uma mais-valia do projeto, prendeu-se com o facto de, no instrumento piano, a gravação audiovisual integrada na sala de aula, pela pesquisa efetuada, ainda não ter sido realizada nos moldes em que decorreu este projeto. Outra das limitações prendeu-se com a impossibilidade, por fatores extrínsecos, de realizar o projeto (gravações), com a sequencialidade de três semanas ininterruptas, de forma a aferir melhor o desenvolvimento do aluno e reação à estratégia pedagógica.

Poderá ainda afirmar-se que a capacidade de autoanálise dos alunos foi desenvolvida no decorrer do Estágio Profissional e que esta ferramenta foi utilizada, não só com os alunos intervenientes no projeto, mas também com todos os alunos da classe da professora cooperante integrados no horário de Estágio.

Poder-se-á, portanto, concluir que, neste projeto, foi comum a todos os ciclos e a ambos os grupos de recrutamento, a possibilidade, através da gravação audiovisual inserida em contexto de sala de aula, de:

- desenvolver a capacidade autocrítica do aluno;
- permitir a existência de motivação extrínseca pela utilização de recursos tecnológicos;
- corrigir indicações dinâmicas (*ppp, pp, p, mp, mf, f, ff, fff, smorzando, sf, crescendo, diminuendo*);
- melhorar a concentração;
- corrigir posturas erradas de pés, costas, ombros, braços, pulsos e posição das mãos no teclado;
- observar e melhorar a sonoridade e planos sonoros realizados;
- corrigir as articulações utilizadas – *legato, staccato e portato*;
- apreciar a execução de memória;
- corrigir o andamento de forma a que este seja constante;
- observar a regularidade técnica e eventuais acentos inconscientes realizados;
- corrigir as expressões faciais que transmitem a dificuldade técnica inerente;
- observar e melhorar o carácter das obras;

- melhorar a execução do fraseado;
- observar o movimento/ *tempo* realizado (como grau de velocidade com que se executa uma obra musical, de acordo com a indicação metronómica ou as palavras tradicionais indicadas no início da mesma).

Foi ainda possível observar, separadamente, por ciclos:

- 1.º ciclo – a contagem correta dos *tempos* e correção de notas.
 - 1.º e 3.º ciclos – a posição dos dedos no teclado.
 - 2.º ciclo – a execução dos *trilos*.
 - 2.º, 3.º ciclo e Secundário – a audição da polifonia.
 - 3.º ciclo e Secundário – as modificações transitórias do movimento/ *tempo* (como *ralentando*, *acelerando*, *ritenuto*, *stretto*, *tenuto*, *in tempo*, *piu mosso*).
- Música de Câmara – junção e equilíbrio sonoro entre partes.

Deste modo, poder-se-á dar continuidade a este projeto, aferindo mais a fundo das potencialidades da gravação audiovisual como estratégia pedagógica no ensino de piano, em contexto de sala de aula, nas seguintes vertentes:

- utilização dos moldes deste projeto (em todos ciclos de estudo e ambos os grupos de recrutamento – piano e música de câmara a 4 mãos), de forma mais aprofundada, e apenas em gravação áudio;
- aprofundar a análise da géstica corporal no ensino de piano (do 1.º ano do ensino básico ao 12.º ano do ensino secundário), através, essencialmente, da vertente visual da gravação;
- realizar um *estudo de caso* mais abrangente (este englobou apenas uma amostra de 7 alunos);
- aferir melhor das suas vantagens no processo de ensino-aprendizagem na opção de *estudo de caso* num só ciclo de ensino.

Em termos de avaliação dos resultados através da implementação deste projeto pôde-se avaliar genericamente e apoiado por fatores extrínsecos, o seguinte: (i) Satisfatório, a nível do 1.º ciclo; (ii) Bom, a nível do 3.º ciclo; (iii) e Muito Bom, a nível do 2.º ciclo, Secundário e Música de Câmara. A conceção, desenvolvimento e avaliação deste projeto de intervenção pedagógica supervisionada, objetivou uma visão atual e relevante do ensino de piano dos 6 aos 17 anos de idade, e da música de câmara a 4 mãos, a nível do ensino secundário.

Observou-se ser uma área ainda em desenvolvimento, pela pesquisa bibliográfica efetuada, fator que limitou ligeiramente a fundamentação teórica do projeto, mas que o dotou de alguma originalidade.

Pretendeu-se um trabalho de projeção futura, baseado em práticas inclusivas possíveis e realistas, centrado no processo ensino-aprendizagem e potenciador do sucesso educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aleixo, I. e Vieira, M. (2011). *Análise do Feedback na instrução do treinador no ensino da Ginástica Artística*. Revista Motricidade 2012, vol. 8, n.º S2, pp. 849-859.
- Bach, J. S. (1914). *Two and Three-Part Inventions for the Piano (Busoni)*. G. Schirmer, Inc. New York.
- Bamberger, J. (1991). *The Mind behind the Musical Ear: How Children Develop Musical Intelligence*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Benson, C. (1996). *The Effects of Audio and Audiovisual Presentations of Student Piano Performances on Performers', Teachers', and Judges' Evaluations* - The University of Texas at Austin, Texas Music Education Research. Disponível em <https://www.tmea.org/assets/pdf/research/Ben1996.pdf> Consultado em 15/11/2016.
- Braga, P. (2009). *Oficina de Violão: Estrutura de Ensino e Padrões de Interação em um Curso Coletivo a Distância*. Tese de Doutorado. Curso de Música, Departamento de Programa de Pós-Graduação em Música, UFBA, Salvador.
- Buccino, *et. al.* (2001). Action observation activates premotor and parietal areas in a somatotopic manner: an fMRI study. *European Journal of Neuroscience* 13 (2): 400-404.
- C. L. Hanon (1967). *Le Pianiste Virtuose en 60 exercices*, Schott Frères, Paris.
- Cerqueira, D. (2015). *Levantamento de Teses e Dissertações sobre o Ensino da Performance no Brasil*. Artigo disponível em <https://www.academia.edu> Consultado em 19/8/2017.
- Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga (2017). *Projeto Educativo 2014-2018*.
- Cook, N. (1994). Perception: A Perspective from Music Theory. *In Musical Perceptions*, editado por Rita Aiello, 64–98. New York: Oxford University Press.
- Cortot, A. (s. d.). *12 études op. 25 pour piano Cortot/Chopin*. Edition de Travail avec commentaries d'Alfred Cortot. Salabert Editions, Paris.
- Cunha, M. I. (2001). A relação professor-aluno. *In*: VEIGA, I. P. A. *Repensando a didática: IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade*. Campinas: Papyrus, (p.145-155).
- Cunha, M. I. (2001b). *O bom professor e a sua prática*. 17.ª ed. Papyrus Editora, Campinas.
- Cury, A. (2004). *Pais brilhantes, Professores fascinantes*. Lisboa: Editora Pergaminho S.A.

- Dias, A. (2016). *Desenvolvimento da compreensão musical através do uso de gravações em aulas de piano*. Relatório Final não publicado. Universidade de Aveiro.
- Dicionário Aurélio de Português Online (2008-2017). Disponível em <https://dicionario.aurelio.com/audiovisual> Consultado em 31/3/2017.
- Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001). Editora Objetiva, Rio de Janeiro. Disponível em <http://dicionario.sensagent.com/Audiovisual/pt-pt> Consultado em 31/3/2017.
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2013). Priberam Informática S.A. Disponível em <https://www.priberam.pt> Consultado a 6/9/2017.
- Diniz, A. (2008). *Um modelo possível e simples de coexistência dos ensinos especializados e genérico da música*. Revista de Educação Musical.
- Donahue, L. (2007). *Guided Listening*. Ontario: Prebook Publishers.
- Fadiga, L., Fogassi, L., Pavesi, G., e Rizzolatti, G. (1995). Motor Facilitation during Action Observation - a Magnetic Stimulation Study. *Journal of Neurophysiology* 73 (6): 2608-2611.
- Fernandes, L. *et al.* (2013). *Projeto de observação inter pares*. Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Flohr, J. e Hodges, D. (2006). Music and Neuroscience. In *MENC Handbook of Musical Cognition and Development*, editado por Richard Colwell, 7– 39. New York: Oxford University Press.
- Franco, A. (2016). *Estratégias audiovisuais para o desenvolvimento da memorização com alunos de viola d'arco*. Relatório de Estágio não publicado. Universidade do Minho.
- Graça, J. e Ribeiro, J. (2016). *A gravação áudio como estratégia de estudo do saxofone*. Relatório Final não publicado. Universidade de Aveiro.
- Gruhn, W., e Rauscher, F. (2006). The Neurobiology of Music Cognition and Learning. In *MENC Handbook of Musical Cognition and Development*, editado por Richard Colwell, 40–71. New York: Oxford University Press.
- Haslinger, *et al.* (2005). Transmodal sensorimotor networks during action observation in professional pianists. *Journal of Cognitive Neuroscience* 17 (2): 282-293.
- Hewitt, M. (2001). The Effects of Modeling, Self-Evaluation, and Self-Listening on Junior High Instrumentalists' Music Performance and Practice Attitude. *Journal of Research in Music Education* 49 (4): 307–22.
- Kemp, A. (1996). *The Musical Temperament, Psychology and Personality of Musicians*. Cap. 9: Keyboard players, singers and conductors. Oxford University Press.

- Kenski, V. M. (1996). O Ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. *In* Alencastro (org.). *Didática: o Ensino e suas relações*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- Lahav, A., Saltzman, E., e Schlaug, G. (2007). Action representation of sound: Audiomotor recognition network while listening to newly acquired actions. *Journal of Neuroscience* 27 (2): 308-314.
- Linklater, F. (1997). Effects of Audio and Videotape Models on Performance Achievement of Beginning Clarinetists. *Journal of Research in Music Education* 45 (3): 402–14.
- Lucas, A. P. (2009). *As novas tecnologias em contexto escolar: que papel na educação artística?* Relatório Final não publicado. Universidade de Aveiro.
- Machado, G. et al. (2011). *Importância dos materiais pedagógicos na formação de professores de piano*. Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, UNESP, 2011. Disponível em <https://repositorio.unesp.br> Consultado em 2/4/2017.
- Matschulat, S. (2016). *A utilização de guias de execução por alunos iniciantes de piano de oito a catorze anos de idade – modalidade: comunicação; subárea: performance*. Artigo científico inserido no XXVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, Belo Horizonte.
- Merten, L. (2003). *Cinema – Entre a realidade e o artifício*. Porto Alegre: Artes e Ofícios Editora Lda. Disponível em <https://pt.scribd.com> Consultado a 22/8/2017.
- Meyer, L. (1994). Emotion and Meaning in Music. In *Musical Perceptions*, editado por Rita Aiello, 3–39. New York: Oxford University Press.
- Molina, V. et al. (1997). *Improving Student Listening Skills through the Use of Teaching Strategies*. Relatório de Projeto de Investigação. Saint Xavier University.
- Monteiro, P. (2016). *A importância dos meios digitais no desenvolvimento do estudo individual do Clarinete: o contributo dos mesmos como fator potenciador da motivação e elemento de autoavaliação dos discentes*. Relatório de Estágio não publicado. Universidade do Minho.
- Oliveira, A. (2015). *Utilização de recursos áudio no ensino do trompete*. Relatório de Estágio não publicado. Universidade do Minho.
- Overy, K., e Molnar-Szakacs, I. (2009). Being Together in Time: Musical Experience and the Mirror Neuron System. *Music Perception* 26 (5): 489-504.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Plowright, J. (2012), *Limelight, Australia's Classical Music and Arts Magazine*, revista disponível em <http://www.limelightmagazine.com.au/Article/317393,ten-piano-practice-tips-with-jonathan-plowright.aspx> Consultado em 2/11/2016.

- Ribeiro, B. (2016). *As novas tecnologias no ensino artístico especializado: implicações na organização e estruturação do estudo da viola de arco*. Relatório de Estágio não publicado. Universidade do Minho.
- Ribeiro, G. (2013). *Educação musical à distância online: desafios contemporâneos*. Revista da ABEM. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Disponível em <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/artic le/view/80> Consultado em 20/2/2017.
- Rocha, M. N. (1988). *Recursos visuais e audiovisuais no ensino. Construção e exploração de materiais pedagógicos*. Disponível em http://www.cf-franciscolandara.rcts.Pt/accoes/2005/accao_7.htm. Consultado em 19/2/2017.
- Rodrigues, M. (2015). *O paradigma do uso de novas tecnologias na redefinição e reestruturação da forma como os conteúdos são veiculados na aula de canto*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade de Aveiro. Disponível em <https://ria.ua.pt> Consultado em 9/11/2016.
- Rodrigues, R. (2012). *O Playback Instrumental como Suporte Musical no Ensino do Piano: Estudo sobre Competências Instrumentais e Motivação*. Dissertação de Mestrado não publicada. Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico. Instituto Politécnico de Setúbal.
- Rosenthal, R. et al. (1988). Effects of Different Practice Conditions on Advanced Instrumentalists' Performance Accuracy. *Journal of Research in Music Education* 36 (4): 250–57.
- Schmidt, M. (2011). *Ugly Music: Lessons in Learning to Listen Respectfully*. *General Music Today* 25 (1): 8–13.
- Sebarroja, J. C. (2001). *A aventura de Inovar: A mudança na escola*. Porto: Porto Editora.
- Silva, A. e Ribeiro, J. (2016). *O ensino-aprendizagem de piano através do YouTube: estudo de três casos*. Relatório Final não publicado. Universidade de Aveiro.
- Silva, J., e Salles, B. (2012). *O vídeo no processo de aprendizagem musical de instrumento em grupo*. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB). Departamento de Música, Universidade de Brasília.
- Silva, P. (2011). *A importância da capacitação do professor na apresentação das tele aulas e utilização da produção audiovisual em EAD*. Campo Grande – Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação à Distância. Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/160.pdf> Consultado em 5/4/2017.
- Soares, M (2008). *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Editora Contexto.

- Souza, H. S. *et al.* (2012). *Tecnologias e Novos Caminhos para o Ensino da Música*, EAD na Formação de Professores de Música: Fundamentos e Prospecções. Vol. 1. Copiart Editora.
- Swanwick, K. (1979). *A Basis for Music Education*. London: Routledge.
- Swanwick, K., e França, C. (2002). *Composição, Apreciação e Performance na Educação Musical: Teoria, Pesquisa e Prática*. Ed. Em Pauta 13 (21): 5–41.
- Swanwick, K. (2011). Musical Development: Revisiting a Generic Theory. In *MENC Handbook of Research on Music Learning*, editado por Richard Colwell e Peter Webster, 140–72. Oxford: Oxford University Press.
- Thompson, F. e Schellenberg, E. (2006). Listening to Music. In *MENC Handbook of Musical Cognition and Development*, editado por Richard Colwell, 72–123. New York: Oxford University Press.
- Thompson, J. (2015). *Easiest Piano Course*, Part One, Willis Music Company, USA.
- Torres, H. (2015). *O uso dos meios tecnológicos no ensino da trompa*. Relatório de Estágio não publicado. Universidade do Minho.
- Turner, A. (2009). *Technology and the piano studio: a teacher's new toolkit of audio and video recording and interactive games*. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/228937334_TECHNOLOGY_AND_THE_PIANO_STUDIO_A_TEACHER%27S_NEW_TOOLKIT_OF_AUDIO_AND_VIDEO_RECORDING_AND_INTERACTIVE_GAMES Consultado a 21/8/2017.
- Viegas, R. J. (2012). *O vídeo como estratégia de estudo para alunos de iniciação ao piano*. Relatório Final não publicado. Universidade de Aveiro.

ANEXOS

Anexo I – Entrevistas integrais realizadas às docentes Luísa Tender e Ana Paula Carreira

Entrevista com a Professora Luísa Tender

Realizada a 21 de fevereiro de 2017.

P - A que tempos remonta a sua experiência com a gravação audiovisual?

A minha experiência com a gravação audiovisual remonta aos meus 17/18 anos, como estudante, no Porto, em áudio ou em vídeo, quando precisava de “rodar” programa. Só recorria a essa ferramenta ocasionalmente e destinava-se apenas a verificar algum aspeto no qual não estivesse a reparar. Nessa altura ainda não me tinha apercebido do potencial deste método como estudo ou melhoria da *performance* técnico-artística.

P – E foi com o Professor Vitalij Margulis (1928 – 2011), nos Estados Unidos, que começou, digamos assim, a recorrer metodicamente à gravação? E em que contexto?

Sim, estive a trabalhar como bolsista da Fundação Calouste Gulbenkian, entre 1997 e 2000 com o Professor Margulis. Eu tinha 10 horas de aulas por mês e ele dava muita informação durante as aulas. E como eu queria anotar todas as indicações que ele me dava, passava a aula a escrever essas indicações. Como ele se sentia incomodado com isso, foi o próprio a dizer-me “traz um gravador para a aula”. Então arranjei um gravador em cassete e, mais tarde, adquiri um *MiniDisc*. No início gravava a totalidade da aula, incluindo a minha *performance*, mas depois, só a parte em que o professor falava. Sistematizei toda aquela informação e ainda hoje, por exemplo, ao ter que preparar as Variações “Eroica” de Beethoven²⁷, recorro ao arquivo das gravações, o que me possibilita voltar a ter aula com aquela obra, apesar de o Professor Margulis já não estar vivo. Trata-se de um documento histórico e que poderia fazer parte de uma investigação no ensino da música.

P – E com os seus outros professores, na sequência dos seus estudos em Londres e em Paris, também gravava as aulas?

Com os professores Irina Zaritskaya e Marian Rybicki não tinha o mesmo à-vontade e, portanto, aí não gravava as aulas, apenas tomava notas.

27 15 Variações e Fuga op. 35, 1802. Assim apelidadas devido às variações no mesmo tema usadas na sua 3.ª Sinfonia (4.º andamento, *Finale - Allegro Molto*).

P – Mas no início da sua experiência profissional como pianista começou a utilizar a gravação áudio e audiovisual?

Sim, comecei a usar muito, como autocrítica e de forma sistemática. Nessa altura já havia boas câmaras, o que me permitia, para além de ouvir, de me ver e analisar. Aliás, tenho hoje em dia esse método de estudo. De cada vez que já tenho uma obra preparada, “tocável” do início ao fim, gravo no final do estudo. Com a câmara de vídeo e quase diariamente. Como por exemplo, com as Canções sem Palavras de Mendelssohn. No dia seguinte é que ouço a gravação. É mais produtivo, uma vez que, no dia seguinte, já não me recordo do que fiz. Observo que “corri” aqui, uma ou outra nota falhou, faço de “advogada do diabo” para crítica e apercebo-me de muita coisa.

P – De que aspetos se apercebe mais, para além de alterações de andamento (como referiu), através da gravação audiovisual?

Pela imagem dá para corrigir muita coisa. Por exemplo, uma vez apercebi-me que fazia sistematicamente um movimento com o pé esquerdo, absolutamente supérfluo e que acompanhava ritmicamente a *performance*, aqueles “tiques” que por vezes ocorrem sem nos apercebermos. E são incomodativos porque denotam nervos e desviam a atenção de quem está a assistir. Aquele movimento não servia para nada! Então decidi encontrar uma estratégia para o retirar: com uma fita elástica do cabelo presa entre o pedal da surdina e o meu pé esquerdo (o que me dava para utilizar na mesma a surdina, se necessário), não me permiti ter mais flexibilidade para mover o pé para trás. Outro aspeto que também constatei era que por vezes tocava demasiado chegada para a frente. Ou ainda de que as mãos estavam a saltar muito quando o gesto deveria ser mais curto, mais na horizontal e menos na vertical - como por exemplo no início da “Valsa Mefisto”, com passagens com saltos, notas repetidas e com muitas notas – encontrava uma forma de manipular o movimento, tornando-o mais eficaz.

P – E na sua experiência profissional, como professora na Escola Superior de Artes Aplicadas em Castelo Branco, de que forma recorre ao uso da gravação audiovisual, ou apenas áudio?

Logo na primeira aula recomendo aos alunos que gravem a aula e deixo essa indicação por escrito numa folha de registo com o horário das aulas, etc.

P – E qual a receção da parte dos alunos?

Na verdade, apenas uma média de 2 em 8 alunos, aproximadamente, é que grava sistematicamente todas as aulas. Associo a esse facto uma certa timidez da parte dos alunos, apesar de eu não demonstrar qualquer problema em que as minhas aulas sejam gravadas. E os que gravam são os alunos mais aplicados, por isso não posso estabelecer uma relação de causa/efeito. Poderiam os outros ser igualmente melhores se perdessem mais tempo com o estudo e realizando todas as minhas indicações.

Recomendo várias vezes que gravem, uma vez que dou por mim a repetir informação que os alunos não assimilaram ou que não aparece feita na aula seguinte. Não se trata de alunos “baldas”, observo que é apenas uma questão de timidez. Eu não tenho problema em deixar registado alguma estratégia que possa não resultar, uma vez que faz parte do processo de um professor.

P – E em grupo ou em audição, também são efetuados registos?

Recomendo-lhes que se gravem, tanto nas audições como em casa. E até que se gravem uns aos outros entre colegas. Realizam-se sessões de audição crítica das gravações. Por exemplo, a aluna X que está a tocar a “Patética” recebe uma análise e sugestões dos colegas da sua execução. Gosto também de afirmar que considero um bom aluno aquele que progride e se interessa, quando há sinal de evolução. Outra vantagem, ainda, é que posso “dar aulas à distância” uma vez que a minha residência fica a 250 quilómetros da Escola e, dessa forma, posso ouvir fora da aula. É um trabalho extra no contexto em que a aluna Y terá que tocar a Sonata KV 310 de Mozart. Então, na aula de 4.^a feira, eu peço-lhe que me envie uma gravação no sábado. Essa gravação é enviada via *internet* com um *feedback* crítico da minha parte em documento *word* ou chamada *Skype*. Trata-se de uma estratégia excelente para manter o acompanhamento e também porque o aluno vai querer gravar-se várias vezes, tentando sempre melhorar, de forma a poder enviar a melhor gravação.

Entrevista com a Professora Ana Paula Carreira

Realizada a 6 de julho de 2017.

P - Poderia dizer-me algo da sua experiência com a gravação audiovisual, enquanto pianista?

É um recurso que uso frequentemente. Às vezes não o uso tanto por causa do trabalho que a montagem implica. Mas, quando tenho algum trabalho de muita responsabilidade, é algo que uso muito. Penso que, atendendo a que é uma profissão muito performativa e se está a executar uma obra, o envolvimento emocional que se tem com a mesma, por vezes, tira alguma lucidez sobre o produto final. E, muitas vezes, como executantes, pensamos que se está a ouvir determinado tipo de coisas que, afinal, não se estava a ouvir. Portanto, a “prova dos nove” é precisamente a gravação. Na minha perspetiva, a gravação tem esse lado muitíssimo pedagógico. Quando a pessoa se está a ouvir de fora é completamente diferente de quando está emocionalmente envolvida. Também ajuda muito comparar, quando se segue

com partitura, vendo exatamente o rigor do texto, e se se cumpre com o mesmo. Quanto à parte visual, utilizei-a mais no passado - corriji imensas coisas a partir do momento em que me gravei pela primeira e segunda vez, porque tinha uma noção completamente diferente do que era a minha postura. Por isso corriji muitos aspetos com a gravação visual. Nesse sentido, acho que melhorei a correção da minha postura e, ao melhorar a correção da postura, a *performance* também melhorou.

P - Acha que a aplicação deste projeto (a gravação audiovisual como ferramenta pedagógica em contexto de sala de aula) permitiu melhorias na capacidade de autoanálise dos seus alunos? Em que medida?

Penso que sim. Foi uma experiência que eles fizeram, de forma sistematizada, pela primeira vez. Eu estimulo-os a fazerem isso. Este ano não precisei de o fazer porque, como estavas ligada à minha classe e, portanto, eras tu que ias implementar o projeto, acabaste por fazer esse trabalho. Por exemplo: muitas vezes, recorria a gravações dos pais, nas audições, para depois os fazer visualizar e ouvir. É algo que sempre estimei, particularmente nos alunos mais velhos. Isto acontece porque, frequentemente, uma pessoa diz cinco, dez vezes a mesma coisa, e os alunos não têm a noção, não se apercebem senão quando se confrontam com a gravação. Só ao ver é que percebem claramente que aquilo que eles acham que estão a fazer, não é exatamente o que estão a fazer. Depois percebem isso, tiram a “prova dos nove” quando se vêm na gravação. Este ano deixei essa tarefa mais nas tuas mãos e acho que é uma ferramenta muitíssimo importante. Os alunos acabam, ao mesmo tempo, por estimular a sua autoavaliação. Muitas vezes não têm ainda essa capacidade, há determinadas idades em que os alunos têm grande dificuldade em se autoavaliarem. E, mesmo quando estão a tocar, estão centrados nas reações do professor e depois até perdem a noção daquilo que estão a fazer. Ouvem-se quase com os ouvidos do professor. Simultaneamente, também não estão devidamente concentrados, estão demasiado focados naquilo que o professor pode ou não dizer, acabando por perder muito da capacidade de se ouvirem e autoavaliarem. Ora, isso é fundamental. Um outro estímulo que também utilizo é a ficha de autoavaliação, com imensos itens e é aí que eles se confrontam com uma série de aspetos, mas o “verem-se” acaba por ser mais eficiente, é outro estímulo.

P - Nos alunos C e G foi possível, através da natureza visual da gravação, corrigir postura e movimentos realizados com os pés. Observou igualmente, em outros alunos, algo que possa ter sido importante na correção das respetivas posturas corporais?

O aluno G tinha outra idade (17 anos), o aluno C (11 anos) é mais resistente, não propriamente por negligência, mas por um certo comodismo. O aluno C tem um grande potencial e facilidade e, portanto, como as coisas lhe saem naturalmente, ele não dá grande importância à errada postura do pé.

Nos outros não, não vi muito. Mas isso não é porque a ferramenta não seja boa; tem, sim, muito a ver com a postura deles próprios face à ferramenta. É como ir ao médico, que aconselha determinada solução para a cura, e a pessoa até está consciente para decidir o que fazer, mas pode mudar as suas práticas, ou não. Por exemplo, no aluno C, ele tomou consciência e mudou momentaneamente, mas depois voltou ao mesmo. Isso tem a ver com a disposição que cada um tem, naquele momento, para alterar o que não está bem. Quanto ao aluno E, acho que se apercebeu de muita coisa porque tem uma grande capacidade de autocrítica, mas depois tem outros problemas acrescidos para conseguir mudar. Terá que resolver os problemas de natureza pessoal para conseguir fazer verdadeiramente mudanças na sua *performance*. Não quer dizer que ele não tenha tido essa consciência.

Os pequeninos do 1.º ciclo, acho que são muitíssimo infantis e, portanto, veem quase como “uma piada” o estarem a ser filmados e “estarem na televisão”. Foi útil, mas a memória deles é muito breve - recebe naquele momento e depois já estão outra vez noutra esfera. Mas isso é uma questão de persistência.

P - Acha que o aluno A do 1.º ciclo, ao observar a gravação da audição do 3.º período, se apercebeu de que não cruzou os pés, conforme lhe tinha sido indicado?

O aluno A é um caso peculiar. Há muita inconsistência nas respostas dele e, na minha perspetiva, há ali um problema sério de concentração. Sinceramente, acho que não se apercebeu.

P - Considera que o aluno D, ao observar a sua postura corporal, se apercebia de como deveria ter os pulsos, braços e costas menos rígidos?

Acho que sim.

P - Considera que foi a desconcentração o que levou o aluno A a não ter os melhores resultados para registo na 2.ª aula de implementação do projeto?

Sim, acho que o grande problema do aluno A é a concentração. Eu falei com a professora do 1.º ciclo, que corrobora muito aquilo que eu já observo desde sempre. Ele tem vindo a agravar determinada sintomatologia. Curiosamente, só se foca em momentos que para ele são muito gratificantes, concretamente audições, que é uma coisa de que gosta muito, e eventualmente provas de avaliação nas quais tem um objetivo mesmo muito forte e, provavelmente, será estimulado em casa para corresponder de outra forma. Portanto, quem o observa nessas alturas não faz ideia do que se passa nas aulas. Por aquilo que observámos, este aluno tem um grave problema de concentração e algo mais que ainda não sabemos. E a prova é que ele irá ser transferido de escola. O aluno A tem uma necessidade enorme de brincar e nos momentos de aula, distrai-se “consigo próprio”. Como o caso deste aluno é excecional, o que observámos não se pode extrapolar para um universo maior, uma vez que ele tem umas características que terão que ser avaliadas de outra forma, pois ultrapassa as nossas competências. Na

minha perspectiva deverá ser avaliado, por exemplo, através de um serviço técnico de psicologia. A professora do 1.º ciclo suspeita de dislexia, mas é prematuro fazer este diagnóstico.

Quanto à concentração, não tenho quaisquer dúvidas. Neste momento ele conseguiu corresponder em termos de prova de avaliação, na qual teve uma prestação sobrevalorizada relativamente ao que faz nas aulas, mas é uma coisa que, a longo prazo, se não for resolvida, poderá ter outras consequências à medida que o programa for complicando. Isto porque ele não consegue fazer uma repetição consistente e um músico “vive” da repetição. Ele repete bem, depois repete mal, depois erra sistematicamente em compassos diferentes. Trabalhamos com ele duas ou três peças e, a seguir, quando vai tocar, toca uma coisa que não tem nada a ver com aquilo que trabalhou.

P - A que fator associa a prestação menos boa do aluno B nas audições gravadas no 2.º e 3.º períodos, apesar de ser uma aluna empenhada e concentrada nas aulas?

Este aluno tem um problema grave de diabetes, já diagnosticado. E, nesse sentido, está a ser acompanhado, por segurança, na educação especial, tem direito a isso. No entanto, pode perfeitamente ser autónomo. Na minha perspectiva, acho que está a ser demasiado superprotegido e mimado. Uma coisa é estar atento ao problema médico e que é preciso intervir, mas ele até é muito capaz, e sendo constantemente acompanhado pela professora do ensino especial, isso pode ser mau porque lhe pode dar falta de autonomia. Falei com a professora de coro e de formação musical e ele está sempre a requisitar a presença da professora quando ele não precisa disso para nada. Uma coisa é ele ter esse suporte por causa do problema físico, médico, pois é preciso ver se ele não tem uma baixa de açúcar ou outra coisa qualquer. Sabemos que os pais são exigentes com ele, não deixando de lhe proporcionar os apoios necessários. Quando tem a presença dos pais, que é o caso das audições, em que vêm também a avó e o irmão, e vê-se até numa das gravações, ele está demasiado preocupado com os estímulos externos, embora eu o tivesse avisado que devia concentrar-se na *performance*. Acaba por não se concentrar porque está numa postura infantil de querer mostrar as habilidades ao pai e à mãe e depois corre mal. E observou-se numa das gravações, que antes de entrar, tendo-lhe dito naquele dia “foca-te e depois é que olhas para o teu pai e para a tua mãe”, só faltou “dizer-lhes adeus”. Riu-se e só faltou levantar a mão e dizer adeus. Não é essa a educação/formação que lhe estou a dar. E isso, no futuro, pode culminar em problemas, pois acaba por não se concentrar porque está demasiado focado noutras coisas, nos fatores externos e pouco centrado nele próprio e na *performance*. É evidente que são peças simples, mas ele tem que estar concentrado na forma como conduz as linhas, no que tem para fazer e, mesmo em peças curtas, às vezes, até é mais difícil porque é muito pouco tempo. É evidente que, estando muito “virado para o que está fora” e para ver se a roupa está bem, não pode estar focado. É

estranho isto ter acontecido no 2.º e 3.º períodos, porque, no princípio, não fazia isso porque estava mais concentrado. Depois começou a assumir as audições, mais como se fossem uma festa e não pode ser assim.

P - Sugere alguma estratégia para corrigir a errada postura do pé esquerdo do aluno C, apenas ocasionalmente corrigido nas aulas de implementação do projeto?

Não há outra estratégia possível a não ser o seguinte: em primeiro lugar, tem que estar consciente e ele já percebeu porque é muitíssimo inteligente; em segundo lugar, não há mais nada a fazer senão estar sempre a lembrar todos os dias a mesma coisa até que, finalmente, seja capaz de assumir que é preciso mudar a postura, assim como outras coisas que tem que corrigir. Concretamente, continua numa atitude demasiado descontraída, demasiado relaxado na postura corporal, mas não no bom sentido. É que não está relaxado com os músculos como deviam estar relaxados – as costas deviam estar direitas e não estão. É quase como se estivesse sentado no café – com as costas tortas, para trás, tem uma péssima postura. Ele só se vai aperceber disso quando lhe começarem a doer as costas, quando começar a ter uma série de problemas. E, às vezes, não há outra forma, porque já viu a gravação. Depois, é preciso voltar a fazer o mesmo tipo de gravação, por tentativas, continuando a gravar sistematicamente e voltar a mostrar-lhe até que, finalmente, sinta que tem que fazer esforço por alterar a postura, porque nestas coisas tem que partir do próprio o querer mudar o que quer que seja. Não penso que haja mais nenhuma estratégia possível.

P - Quanto ao aluno D, considera que lhe foi possível ouvir a polifonia da Invenção a 3 vozes de J. S. Bach na audição da gravação?

Acho que ele se esforçou por ouvir. Não sei se terá conseguido, ele não pode ter ouvido muito porque também não estava a realizar muito. Isso é um processo complicado, é das coisas mais difíceis de realizar e ouvir. Eu, neste momento, estou a trabalhar uma Invenção a três vozes – e este aluno foi o único que viu uma Invenção a três vozes nova, este período, e a quem eu lancei esse desafio. Ele aceitou. Noto que cada vez consegue ouvir e realizar melhor a polifonia. Mas é evidente que, quando não se realiza, não se pode ouvir. Acontece que ele é muito novo e, se tiver o conhecimento para perceber e identificar a polifonia, vai esforçar-se por querer conseguir tocá-la para a ouvir. Vai descobrir, também, que isso vai afetar a forma como toca e interpreta obras menos polifónicas.

P - Em relação ao aluno E, acha que a sua *performance* no Estudo de F. Chopin op. 25 n.º 7, melhorou? Em que aspetos?

Acho que melhorou, dentro de algumas “balizas”, que são as balizas que ele tem em tudo – na forma de estar ao piano e na *performance* dele. Acho que melhorou porque ele é muito consciente e muito

crítico e percebeu que algumas coisas que pensava que fazia, afinal, não se ouviam. Melhorou, mas não o suficiente porque não tem um estudo regular e em quantidade suficiente. Mesmo assim, melhorou bastante tendo em conta que estuda de forma insuficiente. Percebeu que o Estudo estava bastante “quadrado”. Apesar de tudo, deu uma volta diferente ao Estudo até na forma como passou a conduzir as grandes linhas. Não amadureceu o suficiente pelas razões já referidas.

P - Na percepção dos alunos, em relação à respetiva *performance*, considerou o fator idade como determinante para a sua capacidade de autoanálise?

Não necessariamente. Aprendi a ver isso porque, da minha classe toda, e não só dos alunos que se gravaram, os alunos que melhor se autoavaliam são o aluno E e o aluno C. E há uma diferença etária muito significativa (o aluno C tem 11 anos e o aluno E tem 17 anos). O aluno C está no 2.º grau, mas já no IV elementar tinha a mesma capacidade de crítica. Havendo eventualmente *nuances*, nuns vou mais longe que noutros, em função daquilo que eles compreendem. Mesmo sendo peças mais simples, eu valorizo não uma *performance* “infantil”, mas que saibam conduzir as linhas, seja num Thompson, seja num Chopin. E, à medida que vão crescendo, quando dou, por exemplo, a primeira Sonatina, explico, analiso o andamento da Sonatina com eles, faço sempre uma pequena análise à peça. Ficam a conhecer, eventualmente, de uma maneira ou de outra e em função das idades, a estrutura, o que são planos sonoros, o fraseio, uma série de coisas...acabam por adquirir essas noções. Claro que vão evoluindo à medida que crescem. Tenho alunos mais velhos que não se criticam da maneira que o aluno C se critica, que não têm a mesma consciência, portanto não tem só a ver com o fator idade. Tem a ver muito com as capacidades e apetências de cada um, com a forma como cada um se ouve e com a forma como cada um sabe ser rigoroso consigo próprio, não estando preocupado em se autoavaliar de uma forma inflacionada, ou com que o professor corresponda a essa inflação na nota que lhe vai dar. O aluno C, nas fichas de autoavaliação, sempre se autoavaliou com grande consciência daquilo que fazia, e houve até momentos em que se autoavaliou ligeiramente abaixo. O aluno E também. Eles nunca inflacionaram uma nota, contrariamente a muitos dos outros alunos.

P - Na música de câmara, considerou que a gravação foi importante para analisar aspetos como a junção e o equilíbrio sonoro?

Sim, muito.

P - Acredita que, sem o auxílio da gravação, os alunos de música de câmara se conseguem ouvir bem como Duo?

Eram alunos com características muito diferentes, não estudavam muito e não faziam grande trabalho de conjunto. E isso é uma aprendizagem que se tem que fazer. Porque, se cada um deles está demasiado

preocupado com a parte que está a tocar, está demasiado “atarefado” para estar absolutamente “disponível” e capaz de ouvir e de se ajustar na medida certa ao que o colega do Duo está a tocar. Só quando se está muito bem preparado, na música de câmara, é que se está capaz para conseguir “colar”. E, estar “colado” é mais desconfortável nas 4 mãos até pelo facto de se partilhar o mesmo instrumento. Fisicamente é mais desconfortável. Penso até que, por este facto e por muitas vezes os pianistas terem técnicas diferentes, tocar a 4 mãos é mais difícil do que estar a tocar com outro instrumento. Basta que cada um realize um ataque, por exemplo, de forma diferente e a junção fica comprometida. Tem que haver adaptação e cedência, e há músicos mais “generosos” do que outros...E, nessa aprendizagem, eles têm que crescer, têm que saber as partes deles e têm que crescer e amadurecer em conjunto, na junção. Têm que deixar de ser “egoístas” e cada um ceder nalguma coisa, por exemplo em opções estéticas. No entanto, estes alunos estão numa fase em que ainda não dominam determinados aspetos. E até demonstram uma certa falta de humildade ao acharem que são melhores do que aquilo que são, em alguns aspetos. Claro que faz parte da idade, mas essa falta de humildade também faz com que não se ouçam e avaliem tão bem. A gravação, nesse sentido, é fantástica porque, com o seu auxílio, a não ser que estejam a criar barreiras preconceituosas auditivas ao que estão a ouvir, percebem tudo de forma mais clara e objetiva. Tem muito que ver com o facto de se distanciarem do momento da interpretação e do lado físico e emotivo que envolve. Acho que para o aluno F foi particularmente bom ouvir alguns detalhes. E mesmo para o aluno G também, um por uns motivos, outro por outros, quer em termos daquilo que cada um fazia individualmente, quer no resultado da junção.

Anexo II – Exemplo de pedido de autorização aos encarregados de educação



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ex.mo/Ex.ma Sr./Sra. Encarregado de Educação,

Encontro-me a frequentar o Estágio Profissional do 2.º ano do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, com protocolo estabelecido com o Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga.

Venho, pelo presente meio, solicitar a sua autorização para gravar o meu educando, em audiovisual durante as aulas de piano/música de câmara a cargo e supervisão da professora Ana Paula Carreira.

Estas gravações em audiovisual serão alvo de observação e fazem parte do meu projeto de intervenção pedagógica. Acredita-se, pelos estudos até à data efetuados, que esta ferramenta pedagógica contribui para a evolução e *performance* técnico-artística do aluno, melhorando o seu estudo e preparação para atuações públicas e provas de avaliação.

Grata pela sua colaboração,

Maria de Menezes Falcão Gomes Marques

Autorizo a gravação audiovisual do meu educando,

Anexo III – Exemplo de questionário



Mestrado em Ensino de Música

Maria de Menezes Falcão Gomes Marques

Questionário

Aluno C, 2.º ciclo, 2.º grau de piano, 6.º ano de escolaridade

Projeto de intervenção: “A gravação audiovisual como estratégia pedagógica no ensino de piano em contexto de sala de aula”

Com base na gravação efetuada a 13 de fevereiro de 2017, responde, por favor, a este questionário, escolhendo uma das três opções de resposta dadas. Obrigada pela colaboração!

Aluno C	
Item selecionado	Questões
Exercício de C. L. Hanon n.º 25	1 - Devo procurar mais <i>velocidade</i> na execução do exercício: não; um pouco; sim.
	2 - Marquei muito «nota a nota»: não; um pouco; sim.
	3 - O meu pulso está estático: não; um pouco; sim.
Escala de Fá	4 - A minha <i>velocidade (andamento)</i> é constante: não; um pouco; sim.
	5 - Os meus pés estão na posição que me dá mais apoio e <i>igualdade</i> sonora: não; um pouco; sim.
	6 - Realizo <i>dinâmicas</i> : não; um pouco; sim.

C. Czerny, Estudo op. 299 n.º 21	7 - O meu pé esquerdo está bem posicionado: não; um pouco; sim.
	8 - A minha expressão facial denotou a dificuldade da execução dos «saltos»: não; um pouco; sim.
	9 - Executei o final da primeira parte de forma clara e conclusiva: não; um pouco; sim.
	10 - Na segunda parte (3.º c. da 2.ª p.) já consegui realizar as duas vozes: não; um pouco; sim.
	11 - Executei a parte final do Estudo (últimos 8 cc.) na dinâmica <i>ff</i> : não; um pouco; sim.
	12 - Os dois compassos finais também estão, na mão direita, com a figuração rítmica de fusas: não; não sei; sim.
F. Mendelssohn, Canção sem Palavras op. 30 n.º 6	13 - Sei a tradução do título desta Canção sem Palavras: não; não tenho a certeza; sim.
	14 - É a mão direita que me dá o «balanço» da canção embalada em compasso binário composto: não; não tenho a certeza; sim.
	15 - A melodia inicia-se na <i>dinâmica</i> : <i>piano, mezzo forte, forte.</i>
	16 - Consegui realizar a direção da melodia, quer na mão direita, quer na mão esquerda: não; um pouco; sim.
	17 - Uma vez que tinha o pé direito no pedal, o meu pé esquerdo estava mais próximo dos pedais: não; não sei; sim.
	18 - Realizei todos os <i>sf</i> que estavam escritos na partitura: não; alguns; sim.
	19 - No início do <i>tema</i> realizo «buraco» no <i>legato</i> ao «limpar» o pedal: não; não reparei; sim.

Anexo IV – Pré-Recital organizado e integrado no plano anual de atividades do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga

Recital de Piano

Alunas finalistas do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga

Andra Cumpana e Lia Pregueiro



Academia de Música de Vila Verde

Centro de Artes e Cultura, Sala Polivalente

2.ª feira, 29 de maio, 16h30



1.ª parte

J. S. Bach (1685-1750), Prelúdio e Fuga n.º 15 do 1.º caderno

D. Scarlatti (1685-1757), Sonata n.º 10

W. A. Mozart (1756-1791), Sonata KV 333, 1.º andamento

M. Moszkowski (1854-1925), Estudo op. 72 n.º 10

M. Moszkowski (1854-1925), Estudo op. 72 n.º 11

R. Schumann (1810-1856), Arabesco op. 18

F. Chopin (1810-1849), Prelúdio op. 28 n.º 4

L. Freitas Branco (1890-1955), Prelúdio n.º 15

Andra Cumpana

2.ª parte

J. S. Bach (1685-1750), Prelúdio e Fuga em Fá m do 2.º caderno

L. van Beethoven (1770-1827), Sonata op. 31 n.º 2 “A Tempestade”, 1.º andamento

M. Moszkowsky (1854-1925), Estudo op. 72 n.º 11

S. Rachmaninoff (1873-1943), Prelúdio op. 32 n.º 12

F. Chopin (1810-1849), Prelúdio op. 28 n.º 4

F. Chopin (1810-1849), Estudo op. 10 n.º 12

F. Chopin (1810-1849), Noturno op. 27 n.º 1

Lia Pregueiro