



Universidade do Minho
Instituto de Educação

João Pedro da Cunha Almeida

A importância do canto no ensino do piano

João Pedro da Cunha Almeida A importância do canto no ensino do piano

UMinho | 2021

setembro de 2021



Universidade do Minho
Instituto de Educação

João Pedro da Cunha Almeida

A importância do canto no ensino do piano

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Música

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

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição
CC BY

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Luís Pipa, o meu orientador, por todo o apoio e disponibilidade sempre demonstrados ao longo deste projeto e, sobretudo, pela amizade que foi sendo construída ao longo de toda a minha formação como músico e pianista.

Um agradecimento aos professores cooperantes, Professora Ana Raquel Rosa e Professor Domingos Castro, pela ajuda e disponibilidade na partilha de conhecimentos e experiências.

Agradeço também ao Conservatório de Guimarães pelo acolhimento e pela possibilidade de realização deste projeto.

Uma palavra de apreço aos alunos e encarregados de educação que se disponibilizaram para participar neste projeto de investigação.

Ao meu pai.

À minha mãe, a minha inspiração de todos os dias.

À minha mulher, sempre.

Declaração de Integridade

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Resumo

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho e descreve a Intervenção Pedagógica realizada durante o ano letivo 2020/2021, no Conservatório de Guimarães nos Grupos de Recrutamento M17 – Piano e M32 – Classe de Conjunto/Música de Câmara. Esta intervenção focou-se essencialmente na importância do canto no ensino do piano, procurando perceber a utilidade e o potencial desta “ferramenta” pedagógica.

Inicialmente foi desenvolvida uma pesquisa relativa aos fundamentos teóricos que motivaram esta intervenção, com o objetivo de definir os aspetos centrais da investigação e fundamentar as estratégias utilizadas na implementação do projeto.

A intervenção foi desenvolvida com cinco alunos, três em contexto de aula individual e dois em aula de Classe de Conjunto/Música de Câmara, com idades entre os 10 e os 17 anos. Os instrumentos de recolha de dados abrangeram a observação de aulas, a aplicação de questionários pré e pós intervenção e a realização de uma entrevista à professora cooperante.

Os resultados obtidos foram claramente positivos. Foi notória uma evolução no processo de aprendizagem de todos os alunos, tendo os próprios corroborado a percepção de que a sua evolução e compreensão do instrumento melhorou com a aplicação do canto nas aulas.

Desta forma, concluiu-se que esta pode ser mais uma estratégia importante a aplicar nas aulas de ensino de piano no sentido de obter alunos mais motivados, com melhores resultados e capazes de uma maior evolução na aprendizagem musical.

Palavras-chave: Piano; Canto; Prática pedagógica; Expressividade; Ouvido musical

Abstract

This Internship Report is part of the Masters 's Degree in Music Teaching at the University of Minho and describes the project of Pedagogical Intervention carried out during the 2020/2021 school year at the Guimarães Conservatory in recruitment groups M17 – Piano and M32 – Chamber Music class. This intervention plan focused essentially on the importance of singing in piano teaching and seeks to understand the usefulness and potential of this pedagogical “tool”.

Initially, a research was carried out on the theoretical foundations that motivated this intervention, with the aim of defining the central aspects of the investigation and substantiating the strategies used to implement this project.

The intervention was developed with five students, three in the context of individual classes and two in chamber music classes, aged between 10 and 17 years. The data collection instruments included the observation of classes, the application of pre and post intervention questionnaires and an interview with the cooperating teacher.

The results obtained were clearly positive. An evolution in the learning process of all students was evident, with the students themselves corroborating the perception that their evolution and understanding of the instrument improved with the application of singing in class.

Thus, it was concluded that this can be another important strategy to be applied in piano teaching classes in order to obtain more motivated students, with better results and capable of greater evolution in musical learning.

Keywords: Piano; Singing; Pedagogical practice; Expressivity; Musical ear

Índice

| | |
|---|-----------|
| 1. Introdução | 1 |
| 2. Enquadramento Teórico | 3 |
| 2.1. A Voz e o Canto | 4 |
| 2.1.1. O som e a voz no processo de desenvolvimento humano | 4 |
| 2.1.2. O canto no processo de desenvolvimento humano e na aprendizagem musical | 5 |
| 2.2. O “ouvido musical” e a “audiação” | 6 |
| 2.2.1. O canto e o desenvolvimento do “ouvido musical” | 6 |
| 2.2.2. A “audiação” | 9 |
| 2.3. Pedagogos da Educação Musical – a perspetiva da utilização do canto no processo de aprendizagem instrumental | 11 |
| 2.4. A prática pedagógica | 15 |
| 2.4.1. A utilização de novas abordagens pedagógicas no ensino instrumental | 15 |
| 2.4.2. O Canto no Ensino do Piano | 18 |
| 2.4.3. O Canto na interpretação do texto musical | 21 |
| 2.5. Expressividade Musical | 24 |
| 2.5.1. A expressividade | 24 |
| 2.5.2. A expressividade musical | 25 |
| 2.5.3. A expressividade e o ensino de piano | 27 |
| 2.5.4. O canto no desenvolvimento da expressividade | 29 |
| 3. Contexto de Intervenção | 31 |
| 3.1. Instituição de Acolhimento | 31 |
| 3.2. Caracterização de alunos e turmas | 33 |
| 4. Plano Geral de Intervenção | 36 |
| 4.1. Perguntas de investigação | 36 |
| 4.2. Objetivos Pedagógicos | 36 |

| | |
|---|-----------|
| 4.3. Metodologia de investigação | 37 |
| 4.4. Instrumentos de recolha de dados | 37 |
| 4.5. Seleção dos intervenientes e das obras musicais | 38 |
| 4.6. Estratégias aplicadas na intervenção pedagógica | 39 |
| 4.7. Modelo das aulas do projeto de intervenção pedagógica | 42 |
| 5. Apresentação e análise dos resultados | 50 |
| 5.1. Análise dos resultados das fichas de avaliação | 50 |
| 5.2. Análise dos inquéritos aplicados aos alunos | 60 |
| 5.3. Análise dos inquéritos aplicados aos professores | 68 |
| 5.4. Análise da entrevista estruturada realizada a um dos professores cooperantes | 73 |
| 6. Conclusão | 75 |
| 7. Referências Bibliográficas | 77 |
| 8. Anexos | 83 |

Índice de Gráficos

| | |
|---|----|
| Gráfico 1: Consideras o canto uma ferramenta importante na aprendizagem de um instrumento musical? | 60 |
| Gráfico 2: Utilizas esta ferramenta (canto) de forma sistemática e consistente no estudo diário do teu instrumento musical?..... | 61 |
| Gráfico 3: Na tua opinião, que vantagens traz o canto para melhorar o estudo/aprendizagem do instrumento que estudas?..... | 61 |
| Gráfico 4: Quanto tempo do teu estudo diário utilizas em média com exercícios que envolvam o canto? | 62 |
| Gráfico 5: Durante as aulas de instrumento é frequente utilizares o canto como ferramenta de aprendizagem? | 63 |
| Gráfico 6: Em que situações do estudo utilizas o canto? | 63 |
| Gráfico 7: Qual é o principal obstáculo na utilização do canto na aula de instrumento? | 64 |
| Gráfico 8: Consideras o canto uma ferramenta importante na aprendizagem de um instrumento musical? | 65 |
| Gráfico 9: Utilizas esta ferramenta (canto) de forma sistemática e consistente no estudo diário do teu instrumento musical?..... | 65 |
| Gráfico 10: Após ter lecionado as aulas, a tua opinião sobre a importância que o canto pode ter, tanto nas aulas como no teu estudo diário, mudou?..... | 66 |
| Gráfico 11: Consideras que o canto te ajudou a superar mais facilmente as dificuldades encontradas na aprendizagem do repertório?..... | 67 |
| Gráfico 12: Achas que os teus hábitos de estudo se alteraram devido à minha intervenção nas aulas? | 67 |
| Gráfico 13: Quanto tempo do teu estudo diário utilizas em média com exercícios que envolvam o canto? | 68 |
| Gráfico 14: Considera o canto uma “ferramenta” essencial no ensino do instrumento musical?69 | |
| Gráfico 15: A partir de que nível de ensino considera que será benéfica a utilização do canto como estratégia de ensino nas suas aulas? | 69 |
| Gráfico 16: Considera que esta ferramenta de ensino pode ser aplicada a qualquer tipo de repertório? | 70 |
| Gráfico 17: Na sua opinião, que vantagens poderá trazer a utilização do canto nas aulas de instrumento? | 71 |
| Gráfico 18: Costuma utilizar regularmente esta ferramenta de ensino nas suas aulas?..... | 72 |
| Gráfico 19: Sente-se confortável com a utilização do canto nas suas aulas de instrumento? | 72 |

Índice de Tabelas

| | |
|---|----|
| Tabela 1: Plano Individual - Aluna C | 43 |
| Tabela 2: Plano Individual - Aluna B | 45 |
| Tabela 3: Plano de Aula em Grupo - Alunos 1 e 2..... | 48 |
| Tabela 4: Ficha de avaliação pré-intervenção do professor cooperante (Aluno A) | 50 |
| Tabela 5: Ficha de avaliação pré-intervenção do professor estagiário (Aluno A) | 50 |
| Tabela 6: Ficha de avaliação pós-intervenção do professor cooperante (Aluno A) | 51 |
| Tabela 7: Ficha de avaliação pós-intervenção do professor estagiário (Aluno A)..... | 51 |
| Tabela 8: Ficha de avaliação pré-intervenção do professor cooperante (Aluno B)..... | 52 |
| Tabela 9: Ficha de avaliação pré-intervenção do professor estagiário (Aluno B) | 52 |
| Tabela 10: Ficha de avaliação pós-intervenção do professor cooperante (Aluno B) | 52 |
| Tabela 11: Ficha de avaliação pós-intervenção do professor estagiário (Aluno B) | 53 |
| Tabela 12: Ficha de avaliação pré-intervenção do professor cooperante (Aluno C)..... | 54 |
| Tabela 13: Ficha de avaliação pré-intervenção do professor estagiário (Aluno C) | 54 |
| Tabela 14: Ficha de avaliação pós-intervenção do professor cooperante (Aluno C) | 54 |
| Tabela 15: Ficha de avaliação pós-intervenção do professor estagiário (Aluno C) | 55 |
| Tabela 16: Ficha de avaliação pré-intervenção do professor cooperante (Aluno 1)..... | 56 |
| Tabela 17: Ficha de avaliação pré-intervenção do professor estagiário (Aluno 1) | 56 |
| Tabela 18: Ficha de avaliação pós-intervenção do professor cooperante (Aluno 1) | 57 |
| Tabela 19: Ficha de avaliação pós-intervenção do professor estagiário (Aluno 1)..... | 57 |
| Tabela 20: Ficha de avaliação pré-intervenção do professor cooperante (Aluno 2)..... | 58 |
| Tabela 21: Ficha de avaliação pré-intervenção do professor estagiário (Aluno 1) | 58 |
| Tabela 22: Ficha de avaliação pós-intervenção do professor cooperante (Aluno 2) | 58 |
| Tabela 23: Ficha de avaliação pós-intervenção do professor estagiário (Aluno 2)..... | 59 |

1. Introdução

“A voz e o canto fazem parte da manifestação musical do ser humano desde os tempos imemoráveis e têm um papel sempre presente no desenvolvimento da musicalidade que lhe é intrínseca” (Teixeira, 2013, p. 9).

O projeto de intervenção pedagógica que aqui descrevo surgiu no âmbito do estágio profissional do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho.

Esta intervenção focou-se essencialmente na importância do canto no ensino do piano e procurou perceber a utilidade e o potencial desta “ferramenta” pedagógica.

Através da observação da prática pedagógica supervisionada do estágio profissional, bem como da minha (curta) experiência como docente, pareceu-me oportuno a procura e a análise de ferramentas que possam auxiliar a praxis pedagógica. Apesar de já ser habitual a utilização do canto nas aulas de instrumento e de muitos docentes terem a percepção de que esta ferramenta pode trazer benefícios no processo de ensino, pareceu-me ainda pouco claro e objetivo de que forma esta metodologia deve ser introduzida e implementada na aprendizagem do piano em contexto de aula.

Neste sentido, pretendi verificar, por um lado, o potencial pedagógico do canto e, por outro, o papel que este poderá desempenhar no sucesso da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos de forma a melhorar a qualidade do ensino.

Assim, com esta intervenção, procurei analisar e refletir sobre o valor do canto como ferramenta pedagógica no ensino instrumental; verificar a potencialidade educativa do canto nas aulas de piano, nomeadamente na aprendizagem e desenvolvimento de competências e, finalmente, compreender a perspetiva de professores e alunos acerca da utilização do canto como ferramenta pedagógica.

O Relatório de Estágio encontra-se dividido em seis secções principais: Introdução, onde é apresentada e contextualizada a temática a abordar; Enquadramento Teórico, que descreve os fundamentos teóricos que sustentam a pesquisa efetuada e o posterior trabalho desenvolvido, mencionando os autores mais relevantes na área em estudo; Contexto de Intervenção, onde se descrevem as características do local de intervenção, alunos participantes e das disciplinas em que foi aplicada esta Intervenção; Plano Geral de Intervenção, onde se faz uma descrição da Intervenção, explanando metodologias, estratégias, recursos e técnicas; Apresentação e Análise dos Resultados, onde é feita uma análise detalhada dos

resultados obtidos; por fim, é apresentada a Conclusão, onde é feita uma reflexão sobre a Intervenção realizada, os resultados obtidos e eventuais pontos a explorar no futuro.

2. Enquadramento Teórico

A música e a capacidade de tocar um instrumento podem ser fatores diferenciadores na vida de uma pessoa. O ensino de música apresenta, desta forma, uma importância acrescida, na medida em que, muito para além de uma disciplina curricular, pode ser uma forma de apresentar a uma criança cultura, arte e a possibilidade de sentir e transmitir emoções.

É elevado o número de alunos que procura a inscrição em aulas de música com o propósito de aprender a ler música e a dominar um instrumento musical. No entanto, não é incomum verificar que, muitas vezes, professores e alunos se apresentam algo desmotivados devido a dificuldades no processo de evolução de conhecimentos, sendo difícil encontrar estratégias que permitam ao aluno sentir maior vontade de estudar e prosseguir na sua aprendizagem e ao docente ir de encontro aos objetivos e capacidades do aluno.

Como docentes de música e, particularmente, de piano, é fundamental procurarmos sistematicamente meios de melhorar os métodos de ensino com o objetivo final de termos alunos mais motivados, realizados e preparados para o futuro.

É neste sentido que surgiu esta pesquisa, integrada no contexto da tese do Mestrado de Ensino em Música. Desta forma, procurei perceber se a integração do canto nas aulas de piano poderá apresentar-se como uma estratégia benéfica para professores e alunos, permitindo a obtenção de melhores resultados, mas, sobretudo, trazer uma maior sensação de realização para ambos. Afinal, música é sinónimo de arte, pelo que o seu ensino e aprendizagem, além do rigor técnico exigido, deverá trazer aos professores e alunos uma sensação de plena felicidade e satisfação.

Na fase inicial da pesquisa, procurei compreender a importância do som e da voz no desenvolvimento da criança e, posteriormente, na sua introdução à aprendizagem musical.

De seguida, tentei explorar conceitos como a aquisição do “ouvido musical” e da “audiação”.

Procurei também analisar a perspetiva de pedagogos relevantes que defendem a utilização do canto como um método fundamental no processo de aprendizagem musical. Emile-Jaques Dalcroze, Zoltán Kodály e Edgar Willems constituem alguns exemplos de pedagogos que tiveram um papel de relevo na defesa da utilização do canto no ensino musical. Procurei compreender a sua perspetiva e a forma de aplicar os seus conhecimentos aos dias de hoje.

De seguida, procurei analisar estudos e métodos já desenvolvidos relativos à utilização do canto no ensino musical, nomeadamente no ensino instrumental e, de forma muito particular, em aulas de ensino de piano.

Finalmente, debrucei-me sobre a importância do ensino da expressividade. Tentei analisar a importância que a utilização do canto no ensino instrumental poderá apresentar no sentido de melhorar a capacidade de desenvolvimento dos alunos de forma a conseguirem captar e transmitir as emoções despertadas pela música, bem como a possibilidade de despertar os docentes para a sua importância no processo formativo.

2.1 A VOZ E O CANTO

2.1.1. O som e a voz no processo de desenvolvimento humano

Ainda dentro do útero materno e logo aquando do nascimento, a criança recebe uma variada gama de estímulos, tanto a nível visual como sonoro, provenientes de diversas origens (pessoas, animais, objetos), formando assim a primeira via de comunicação entre ela e o mundo onde habita. A voz da mãe, a buzina do automóvel, o homem que grita na rua, o rosar dos animais, entre outros, são experiências sonoras que fazem parte do dia-a-dia e que nos proporcionam e facilitam a comunicação, mas também, e não menos importante, remetem para a transmissão de emoções e sensações que evidenciam o nosso estado de espírito (Teixeira, 2009, p. 29).

Todas as crianças, muito antes de pronunciarem as primeiras palavras, utilizam a gesticulação e a emissão de sons como forma de se conseguirem expressar. A emissão de sons e, nomeadamente, a voz, assumem aqui um papel muito importante como forma de possibilitar a comunicação da criança com o “mundo exterior”, de forma a revelar as suas necessidades mais básicas, entre elas o sono, a fome, dor, entre outras (Teixeira, 2009, p. 29).

Com o passar do tempo e o conseqüente desenvolvimento cognitivo e social, surge a fala e a aprendizagem da língua, processo esse que se desenvolve primeiro com palavras simples para logo depois agrupar essas mesmas palavras criando frases. Todo este processo se dá através da escuta e imitação, por parte da criança, de todo o ambiente, envolvência e estímulo que recebe nos primeiros anos de vida, tanto dos pais, como também do meio que a rodeia (Teixeira, 2009, p. 29).

Assim, compreende-se que a emissão e produção de som é um processo inato a qualquer ser humano, sendo indissociável do seu processo evolutivo. Deste modo, a sua utilização será sempre intuitiva e de fácil aprendizagem por parte de qualquer criança.

2.1.2. O canto no processo de desenvolvimento humano e na aprendizagem musical

O processo de aprendizagem da língua por parte da criança assemelha-se de certa forma ao processo de aprendizagem musical. O cantarolar de diversas canções que ouve por parte da mãe, as gravações que ouve no rádio, assim como a imitação de sons que absorve no quotidiano, fazem parte do desenvolvimento auditivo e musical da criança, muito antes desta ter sequer a perceção do que significa a “música” ou a “arte” ou de ter tido qualquer aprendizagem formal a esse respeito.

Desta forma, o canto é utilizado pelas crianças de forma inconsciente e espontânea, da mesma forma que a fala também o é, para exprimir as suas vontades e desejos e como elo de ligação entre a criança e os seus pares. Assim sendo, o canto perfila-se como sendo uma ferramenta ideal de comunicação e expressividade, que poderá assumir, se corretamente aplicado, um papel de relevo na aprendizagem musical. Segundo Barreto (1938), o canto “(...) deve ser compreendido como um verdadeiro instrumento de educação” (p.15).

Ainda nesta perspetiva, Teixeira (2009) corrobora a ideia da importância do canto na aprendizagem das crianças. Segundo a autora,

“(...) o estímulo do canto na vida da criança é importante, uma vez que possibilita o discernimento auditivo, uma maior facilidade na execução melódica e na concentração, além de promover um maior conhecimento do próprio corpo. A partir do canto, a criança pode explorar outros fatores comunicativos e expressivos, de maneira natural e única” (p.31).

Assim sendo, o canto pode ser uma ferramenta essencial no processo educacional da criança, introduzindo-a aos conceitos fundamentais e básicos do processo de educação musical, mas permitindo, simultaneamente, que esta explore um outro método de comunicação e expressão que lhe permita uma maior interação com o outro, de forma intuitiva e natural.

Vilela (2012), citando Gordon, atribui grande importância ao papel decisivo que a voz e o canto representam no desenvolvimento musical das crianças, nomeadamente no início da idade escolar, “(...)

pois é através do canto, melódico e/ou rítmico, e da voz, que a criança baseia a sua vivência musical e afere as aprendizagens adquiridas (...)” (p.26). De acordo com Joly (2003), “(...) a criança, por meio da brincadeira, relaciona-se com o mundo que descobre a cada dia e é dessa forma que faz música: brincando. Sempre receptiva e curiosa, ela pesquisa materiais sonoros, inventa melodias e ouve com prazer a música de diferentes povos e lugares” (p. 116).

Desta forma, o canto apresenta-se como um instrumento educacional importante, até porque a criança o utiliza de forma lúdica e prazerosa, não lhe atribuindo o papel de uma ferramenta de trabalho, mas sim de uma forma de interagir e brincar com o outro. No entanto, ainda que de forma inconsciente, é possível a transmissão de conhecimentos, através do canto, que permitirão o desenvolvimento de competências e ferramentas importantes para a evolução e aprendizagem musical.

2.2. O “OUVIDO MUSICAL” E A “AUDIÇÃO”

2.2.1. O canto e o desenvolvimento do “ouvido musical”

Pelo exposto acima, compreende-se que a utilização do canto é um processo inato a qualquer criança e, devido a essa “naturalidade” e facilidade com que a criança o utiliza, a sua aplicação como ferramenta de trabalho poderá ser de grande interesse no ensino instrumental. Por outro lado, a capacidade de cantar poderá auxiliar o aluno no desenvolvimento das suas capacidades auditivas e, portanto, do designado “ouvido musical”.

A importância do ouvido musical e a aquisição de competências auditivas tem vindo a ser objeto de estudo por parte de vários autores que lhes atribuem um papel significativo no processo de aprendizagem musical e na construção ativa da *performance*. Fonte (2013), citando Aiello e Williamon (2002), refere que “(...) os professores devem encorajar os seus estudantes a desenvolver a sua memória auditiva, explicando que acima de tudo, música é som” (p. 23). Também Hughes (1915), ainda citado por Fonte (2013), defende que “(...) memorizar de ouvido é, afinal de contas, não só a forma mais natural de memorizar, mas também a forma mais musical, e os professores deveriam aproveitar todas as oportunidades para desenvolver esta faculdade nos seus alunos, mesmo com aqueles que apenas possuem pouca capacidade nesta linha” (p. 23).

É numa fase precoce do desenvolvimento da criança e, portanto, quando inicia o seu processo de aprendizagem musical que a introdução do canto poderá ser determinante para a aquisição destas

competências auditivas. A aplicação do canto de forma sistemática nesta fase inicial do processo formativo poderá ser determinante para a aquisição do referido “ouvido musical” e para estimular a forma como a criança percebe o próprio som. A aquisição destas competências irá, no futuro, refletir-se numa maior acuidade auditiva que lhe permitirá atingir uma maior percepção relativa às diferentes nuances sonoras e técnicas e, por conseguinte, uma maior consciência e compreensão do próprio texto musical. Esta perspetiva é corroborada por Helena Caspurro (2006), que aponta para “(...) uma urgência dos pedagogos em destacar o processo de interiorização de vocabulário sonoro exigido pela compreensão intrínseca da música, sobretudo nas fases que precedem a leitura, a escrita e a teorização musical” (p.33).

Mason (1844) advertia também para a necessidade de desenvolver e aperfeiçoar o ouvido musical desde os primeiros anos de vida. Segundo o autor, “(...) aquilo que é tecnicamente denominado um *ouvido musical* é principalmente o resultado do seu aperfeiçoamento. É através da experiência que as crianças aprendem a distinguir os sons; e quando a sua atenção é desde cedo direcionada para os sons musicais, o ouvido torna-se sensível e ativo”¹ (p.16).

Para Edgar Willems, pedagogo belga, o desenvolvimento musical das crianças apresenta uma correlação intrínseca com o desenvolvimento auditivo (Protásio, 2019, p.45), o que nos leva a concluir que quanto maior for o desenvolvimento do “ouvido”, melhor será a compreensão musical. Tendo em conta a abordagem pedagógica defendida por este autor, a canção apresenta-se como uma ferramenta essencial; enquanto algumas canções favorecem o sentido rítmico, outras estimulam o aparecimento e evolução do “ouvido musical”. O objetivo da utilização de canções no ensino musical, sobretudo as canções de intervalos, é o de consciencializar a criança para a importância de ouvir e reconhecer os diferentes intervalos e o seu valor expressivo. Willems referia que “(...) as canções constituem um excelente ponto de partida porque, cantando, a criança inconscientemente faz um ato musical sintético, onde ritmo, melodia e harmonia formam um todo” (Protásio, 2019, p.48).

Emile-Jaques Dalcroze (1865-1950) desenvolveu um método de educação musical baseado principalmente no movimento corporal, onde a escuta ativa tem um papel preponderante na aprendizagem musical. Dalcroze aborda a sua metodologia da seguinte forma, “ (...) no meu modo de ver, a educação musical deveria basear-se por completo na audição, ou em todo o caso na percepção do fenómeno musical – mediante o ouvido que se acostuma a captar as relações entre notas, tonalidades

¹ “(...) what is technically termed a *musical ear*, is chiefly the result of cultivation. It is by experience that infants learned to distinguish sounds; and when their attention is early arrested by musical sounds, the ear becomes sensitive and active” (Mason, 1844, p.16).

e os acordes e o corpo inteiro, por meio de exercícios especiais, iniciando-se na apreciação da rítmica, a dinâmica e os coloridos agógicos da música” (Dalcroze, 1926 como citado em Fernandes, 2010 p. 80). Para além de advogar a escuta consciente, Dalcroze foi também um defensor da relação existente entre a voz e o movimento corporal, dado que a voz e o movimento são os primeiros “(...) instrumentos de que o ser humano dispõe” (Cristóvão, 2016, p.218). Segundo Amado (1999), Dalcroze sustenta a sua metodologia em três pilares fundamentais, “a rítmica (movimento corporal), a improvisação em instrumentos de percussão ou piano e a educação do ouvido, através do canto, do jogo e do movimento” (p.40).

Paynter (1999) ressalva o facto de que a música deve ser escutada de uma forma atenta e criativa para uma melhor compreensão e assimilação do conteúdo musical e faz a distinção entre “escuta passiva” e “escuta ativa”. De forma a corroborar essa ideia, Mateiro (2013) esclarece que “(...) a experiência de escutar atentamente conduz o ouvinte a um significado mais profundo da música e a escuta criativa exige um esforço de imaginação através do qual o mundo sonoro do compositor é reconstruído pelo ouvinte” (p.263). Assim sendo, Mateiro, citando Paynter, responsabiliza o professor pelo desenvolvimento da capacidade auditiva dos alunos (p.263).

Na metodologia de Shafer, está bem patente a relevância e também a “(...) necessidade da preparação prévia do ouvido como condição para qualquer escuta e para toda a execução musical” (Amado, 1999, p.48). Nesta linha de pensamento, Fonterrada (2012) afirma que “(...) a prática constante da escuta e da ação criativa (...) contribuirá para a formação de um ambiente sonoro agradável e equilibrado, do qual todos irão se beneficiar. Esse é o grande desafio: tornar o mundo que habitamos um lugar saudável e bom de se ouvir” (p.300). Assim sendo, Shafer alerta para o facto de que se deve incutir nas crianças a importância e a consciencialização auditiva para os sons que são escutados, assim como o incentivo à criatividade (Fonterrada, 2012).

Relativamente à abordagem de Swanwick, “(...) a audição consiste em assistir à apresentação de uma obra musical sentindo-se membro de uma «audiência» e não apenas como simples ouvinte” (Amado, 1999, p.50). Tendo como fundamento a crença de que “(...) a audição é a razão central para a existência da música (...)”² (Swanwick, 1979, p.44), devemos assumir uma postura refletiva e concentrada perante o processo de audição.

² “(...) audiation is the central reason for the existence of music (...)” (Swanwick, 1979, p.44).

Apesar de a audição musical constituir um aspeto de grande importância no desenvolvimento dos alunos, esta nem sempre é abordada de uma forma sistemática no processo de ensino, não permitindo “(...) uma verdadeira compreensão e assimilação dos fenómenos sonoros” (Borges, 2016, p. 44). A integração do canto nas aulas de ensino instrumental poderá ser um meio eficaz de desenvolver de forma metódica a capacidade de o aluno apurar o seu “ouvido musical”.

2.2.2. A “audiação”

“O som, em si mesmo, não é música. O som torna-se música através da *audiação* quando, como na linguagem, se traduzem os sons na nossa mente e lhes damos um significado”³ (Gordon, 2007, p.3). Assim, a *audiação* constitui o “(...) pensamento da música, o raciocínio musical que cada sujeito desenvolve. “Audiar” é um ato abrangente de ouvir música com compreensão (...) A “audiação” não carece obrigatoriamente de um fenómeno físico que gera o som (...)” (Figueiredo, 2018, p.26).

O conceito de “Audiation” ou “Audiação”, quando traduzido para português, remete-nos invariavelmente para o pedagogo americano Edwin Gordon (1927-2015). Gordon, através da sua obra *Teoria da Aprendizagem Musical*, apresenta-nos as suas propostas de como deve ser conduzida a criança nas várias etapas do processo de aprendizagem musical (Gordon, 1980).

Estabelecendo um paralelismo e em conformidade com o princípio de Mainwaring (1951), autor do conceito “think in sound”, Gordon define *audiação* como “o processo de assimilar e compreender a música que acabámos de ouvir ou a música que foi executada em algum momento no passado (...) também “audiamos” quando assimilamos e compreendemos na nossa mente a música que podemos ouvir ou não, quer seja lendo a notação, compondo ou improvisando”⁴ (Gordon, 2007, p. 4). De acordo com Gordon, o canto desempenha um papel fundamental no desenvolvimento musical das crianças, constituindo uma ferramenta essencial para a sua evolução no processo de “audiar”.

A relevância que é atribuída à *audiação* nasce em grande parte da premissa da compreensão do fenómeno sonoro e a estreita relação entre o som-ação e o som-símbolo. Segundo o testemunho de Mainwaring (1951),

³ “Sound itself is not music. Sound becomes music through audiation, when, as with language, you translate sounds in your mind and give them meaning” (Gordon, ed. 2007, p.3).

⁴ “Audiation is the process of assimilating and comprehending (not simple rehearing) music we have just heard performed or have heard performed sometime in the past. We also audiate when we assimilate and comprehend in our minds music we may or may not have heard, but are reading in notation or composing or improvising” (Gordon, 2007, p. 4).

“...embora aptos a tocar um instrumento, geralmente o piano, com considerável competência, e ler no instrumento com clareza, realizando com precisão mesmo algo trabalhoso, encontram grande dificuldade nas formas mais simples de improvisação ou em escrever simples passagens de memória ou ditado. Duas das três relações das quais têm sido sugeridas como necessárias para o desenvolvimento da musicalidade, em geral, têm sido negligenciadas nas experiências destes alunos: a relação som-ação e a relação som-símbolo”⁵ (p.204).

Vieira (2017) aponta o facto de que “(...) a abordagem “sons antes dos símbolos” parte da premissa de que as experiências motoras e sensoriais deveriam preceder a aquisição dos conceitos e a aprendizagem dos símbolos” (p.35). Assim, mais uma vez, é reforçada a importância que o canto pode desempenhar no processo de aprendizagem musical na medida em que pode constituir uma forma de introduzir as crianças no fenómeno sonoro de forma natural, intuitiva e prazerosa para as mesmas, antecedendo o processo “tradicional” de ensino através da leitura e escrita da notação musical.

De acordo com Caspurro (2006), “(...) mais do que fazer música importa como é de facto apreendida ou assimilada pelo sujeito”, acrescentando que “(...) o conceito de audição interior (ou de escuta) põe em destaque um problema que é essencial na aprendizagem da música – a compreensão do fenómeno sonoro”. A autora conclui que “(...) o destaque dado ao canto, ao movimento corporal, a atividades de escuta sonora, à improvisação – antes da aprendizagem da leitura e da escrita musical (...)” são determinantes “(...) para o desenvolvimento de níveis ou âmbitos de conhecimento e realização musical qualitativamente diferenciados” (p.36).

Conclui-se, deste modo, que a integração do canto no processo de ensino apresenta inúmeras potencialidades, constituindo a *audição* uma das mais relevantes. Desta forma, apresentando a criança, desde uma fase precoce, a diferentes sons e estímulos auditivos, incentivando-a também a cantar e reproduzir tudo aquilo que ouve, é possível construir desde cedo esta capacidade de *audiar* que, numa fase mais avançada do processo de aprendizagem, irá revelar-se fundamental para uma maior compreensão do fenómeno sonoro, assim como da própria notação musical e de tudo o que esta engloba.

⁵ “... though able to play an instrument, usually a piano, with considerable skill, and to read instrumentally with fair, if somewhat laborious, accuracy, find great difficulty in the simplest forms of improvisation or in writing simple passages from memory or dictation. Two of the three relations which have been suggested as necessary in a generally developing musicianship have, in the experience of such students, been neglected: the sound-action relation and the sound-symbol relation” (Mainwaring, 1951, p.204).

2.3. PEDAGOGOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL – A PERSPETIVA DA UTILIZAÇÃO DO CANTO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM INSTRUMENTAL

Desde há muitos séculos que o ensino instrumental apresenta uma grande importância na sociedade. No passado, o professor apresentava o papel dominante neste processo, constituindo o foco principal do ensino de instrumentos de música. O ensino musical constituía um processo essencialmente técnico e focado em aspetos relacionados com a capacidade de execução.

A partir do século XX verificou-se uma alteração significativa na perspetiva do ensino, nomeadamente no papel central que o aluno deveria ter no processo de aprendizagem. Desde então, promove-se cada vez mais um ensino ativo e prático ao invés da utilização de metodologias conservadoras e focadas essencialmente em aspetos teóricos e intelectuais. Nesta nova ideia pedagógica é proposta uma abordagem em que todos os indivíduos são capazes de se desenvolver musicalmente a partir de metodologias adequadas ao ensino. Segundo Dewey (1933) “(...) a educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida”⁶ (p.6).

Pedagogos como Zoltán Kodály, Edgar Willems, Justine Bayard Ward, Carl Orff, Jos Wuytack, Maurice Martenot, entre outros, assumem um papel de destaque nesta nova ideia metodológica de ensino e advogam, uns mais do que outros, a importância e o valor pedagógico que a voz e o canto possuem como forma de construir e cimentar a aprendizagem musical e a sua prática. Através dos chamados “métodos ativos” que aqui são propostos, é salientado o facto de que todos os indivíduos seriam capazes de se desenvolver musicalmente a partir de metodologias e propostas pedagógicas adequadas.

Segundo Amado (1999, p.52) a voz assume o papel mais importante no modelo de ensino/aprendizagem de Zoltán Kodály (1882-1967). Kodály defendia que,

“(...) o desenvolvimento musical da criança só pode ter sucesso se começado antes dos seis anos, sendo através do canto que esta se torna ciente dos elementos da música e desenvolve as suas capacidades e habilidades musicais, nomeadamente a capacidade de ouvir e apreciar a música” (Rebocho, 2012, p.12).

Ainda de acordo com a ideia pedagógica do autor,

⁶ “Education is a social process; education is growth; education is not preparation for life but is life itself” (Dewey, 1933, p.6).

“(...) o canto é uma das formas de desenvolvimento da capacidade intelectual da criança nos aspetos social e cognitivo: educa o corpo através da afinação vocal, do desenvolvimento do sentido rítmico e da coordenação de movimentos, educa a mente através da concentração da memória auditiva e visual, estimulando um melhor desenvolvimento da vida afetiva da criança” (Sousa M., 2010, p. 71).

Assim, compreende-se que, para Kodály, o canto desempenha um papel essencial para o desenvolvimento intelectual, nomeadamente na introdução ao ensino de música. Cruz (1995), citando Kokas, tendo por base o conceito de educação musical de Kodály, escreveu que,

“O canto leva mais diretamente à compreensão e à penetração da música. O canto é mais primário do que a linguagem (os primeiros sons de uma criança são mais próximos do canto do que de formas ulteriores de linguagem). É uma ferramenta apta a codificar e transmitir emoções, a criar relações emocionais. Facilita o desenvolvimento do ouvido interno, ou seja, da imaginação interior das relações e da sequência dos sons, intervalos e melodias. O ouvido interno constrói-se progressivamente segundo capacidades inatas (...) Neste processo longo e complicado o canto tem particular importância” (p.8).

Ainda no seguimento desta ideia, Cruz (1995) refere que,

“(...) o essencial na conceção do ensino da música preconizado por Kodály é a educação estética. O facto de cantar, de fazer música de modo ativo, torna possível pelo desenvolvimento sistemático das capacidades, a assimilação do conteúdo da arte e também o aperfeiçoamento autónomo das suas capacidades” (p.8).

De acordo com Justine Bayard Ward (1879 – 1975), a voz constitui um instrumento natural intrínseco a todos, passível de evolução técnica e artística se trabalhado e desenvolvido numa fase precoce (Teixeira, 2013, p.9).

Ward defendia um ensino baseado sobretudo no recurso ao canto coral (a solo e em grupo), direccionado para o canto gregoriano. A pedagoga advogava um ensino prático, dedicado à voz e ao estudo do ritmo,

altura, dinâmica, emissão e palavra cantada. De acordo com o método de Justine Ward, o ensino deveria iniciar-se por um componente mais prático, prosseguindo, gradualmente, para elementos teóricos (Teixeira, 2013, p.10).

Ward defendia também, como outros autores, que o canto deveria ser ensinado a todas as crianças e não apenas àquelas que evidenciassem, à partida, um talento natural para o mesmo (Sousa A., 2003, p.103).

Tal como Ward, também Carl Orff (1895-1982) foi um importante pedagogo que advogou a importância da utilização da voz no ensino musical, bem como a necessidade de ensinar não só as crianças já familiarizadas com a música, mas também todas as outras, incluindo aquelas que nunca tinham tido qualquer contacto com o ensino musical.

O autor defendia que a aprendizagem era facilitada através do recurso a atividades lúdicas como o canto, a dança ou a percussão de objetos, estimulando a criança a desenvolver a sua criatividade e fomentando os princípios da educação musical de forma mais prática. Devido ao facto de muitos dos seus alunos nunca terem tido contacto prévio com a música, o pedagogo privilegiava a utilização de gestos corporais como forma de ilustrar o ritmo e considerava a voz como o primeiro e mais natural instrumento.

Orff criou o método com o seu nome em que defendia que “(...) com estes instrumentos e a voz humana cada criança podia fazer música” (Sousa M., 1999, p.14). Orff era defensor da improvisação, fomentando a espontaneidade e criatividade de cada criança.

Jos Wuytack, um dos seguidores de Carl Orff, reforçou também a mesma ideologia enfatizando ainda mais a importância do canto no processo de ensino/aprendizagem de música. Wuytack associava o canto à capacidade primitiva da criança de se expressar, considerando, portanto, que o canto era um processo inato e facilitador da aprendizagem e desenvolvimento musical (Oliveira, 2018, p.33).

Tal como Orff e Wuytack, também Maurice Martenot (1890-1980) defendia o recurso ao canto como processo fundamental no ensino musical. Martenot privilegiava o canto como o meio mais importante para o processo de aprendizagem, defendendo a utilização do mesmo com complexidade progressiva, permitindo à criança uma familiarização precoce com os mesmos sons e progressivamente uma melhor compreensão de toda a informação existente numa mesma peça musical (Oliveira, 2018, p.33).

Por fim será aqui abordada a pedagogia de Edgar Willems (1890-1978). Tendo em conta a perspetiva de Sousa M. (1999) a metodologia de Willems “(...) dá importância ao movimento e à voz, ressaltando

os princípios da vida que unem a Música e o ser humano” (p.13). O autor, através da visão de Amado (1999, p.52), atribuiu grande importância às características naturais do ser humano, a voz e o movimento, definindo à sua volta os princípios fundamentais da sua metodologia (Rebocho, 2012, p.12-13).

Willems procurava, através das suas ideias pedagógicas, analisar a relação entre o som e a natureza. A sua perspectiva de educação musical está alicerçada nas relações psicológicas que se estabelecem entre o ser humano e a música e preconiza a experimentação prática antes do ensino musical propriamente dito. O autor exprime a premência de um desenvolvimento auditivo adequado que anteceda o ensino instrumental; encara também a audição de acordo com três parâmetros, sendo eles, sensorial, afetivo e mental, comparando-os aos elementos primordiais da música: o ritmo – físico e sensorial, a melodia – afetivo, e por fim a harmonia – mental.

Apesar de destacar a importância do desenvolvimento auditivo na aprendizagem musical das crianças, é a melodia que ocupa o lugar central na música, motivo esse que faz com que o canto possua o papel mais importante no desenvolvimento musical das crianças.

Fonterrada (2008), citando Willems, refere que “(...) a melodia é o ato típico da escuta sensível; com ela, entramos no domínio melódico, e é graças a ela que o homem pode cantar sua alegria, suas dores, suas esperanças ou, ainda, simplesmente seu amor pela beleza sonora” (p.144).

Podemos assim verificar a transversalidade e importância atribuída ao canto pelos pedagogos mencionados bem como as semelhanças verificadas entre as metodologias aqui descritas. Assim, o canto funciona como uma ferramenta imprescindível no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e como fator de estímulo e desenvolvimento das crianças no que respeita à arte musical. Privilegiando o canto como instrumento primordial no processo de desenvolvimento educacional das crianças, estes pedagogos fomentam a vivência da música como uma experiência prazerosa e não apenas como um processo mecânico e teórico. Citando Fonterrada (2008),

“De modo geral, pelo exame das propostas dos (...) educadores musicais mais influentes do século XX, pode-se perceber um padrão de condutas que convive com as particularidades de cada método. A mais importante é, sem dúvida, o que motivou a sua classificação como “métodos ativos”, isto é, todas elas descartam a aproximação da criança com a música como procedimento técnico ou teórico, preferindo que entre em contacto com ela como experiência

de vida. É pela vivência que a criança se aproxima da música, envolve-se com ela, passa a amá-la e permite que faça parte de sua vida” (p.177).

2.4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA

2.4.1 A utilização de novas abordagens pedagógicas no ensino instrumental

Num mundo em constante evolução e em que a tecnologia faz cada vez mais parte do dia-a-dia dos jovens, a tarefa de manter o ensino, e nomeadamente o ensino de música, interessante é um desafio para a classe docente. Além disso, a exigência e a procura de bons resultados escolares são também cada vez maiores.

Deste modo, é fundamental a implementação de “ferramentas” que possam contribuir para tornar o ensino mais estimulante não impedindo a obtenção de bons resultados académicos. É também fundamental a constante inovação nas práticas pedagógicas e a procura de novos métodos de ensino, além da capacidade de adaptação à individualidade de cada aluno.

No séc. XX vários pedagogos tentaram de alguma forma implementar novas metodologias e ferramentas que auxiliem e desenvolvam a prática pedagógica por parte do professor, e que estimulem os alunos na aprendizagem musical, negligenciando o ensino mecânico e conservador que tantas vezes conduz à desmotivação e a resultados medíocres no que respeita ao desenvolvimento musical dos alunos. Por outro lado, existe também uma voz crítica relativamente aos planos curriculares em vigor nas instituições de ensino que praticam e promovem a formação do instrumentista *virtuose*.

Assim, é criticado o facto de o ensino ser baseado em planos curriculares que incidam unicamente na aprendizagem do repertório tradicional, cujo foco principal se centre no desenvolvimento de habilidades técnicas e que rejeite ao aluno o espaço para explorar a sua própria imaginação e criatividade.

“Na verdade, o ensino tradicional de piano tem-se direcionado apenas à interpretação musical de repertório. Há no ar um sentimento de frustração nos estudantes de piano, quando, após longos anos de trabalho no instrumento, sentem-se incapazes de tocar uma canção popular “tirada de ouvido”, acompanhar o canto dos amigos numa reunião informal ou se soltar numa

improvisação musical (...) No aspeto geral da educação musical através do piano, ler música, tocar sem errar, passa a ser o objetivo maior do estudante-pianista. A oportunidade de livre expressão, de observação e perceção é comumente deixada de lado ou para segundo plano (...) Quase não temos o direito de nos expressar pesquisando nossa capacidade criativa ao improvisar, ao explorar os sons do piano inventando algo apenas nosso, do jeito que gostamos, jamais ouvido antes (...) (Campos, 2000, p.xxi/4).

Scarambone (2008), citando autores como Pérez Gomez (1992), Scöhn (1992) e Contreras (2002), critica um “(...) ensino que pretende dar uma resposta padrão a uma realidade que se mostra particular e contextual”. Deste modo, é realçada a necessidade de uma nova perspetiva do ensino, encarando-o, de acordo com as mesmas autoras, como um processo complexo, incerto e singular, evitando uma postura simplesmente “técnica” (Scarambone, 2008, p. 1-2).

Também Hallam (1998) critica o ensino *standard* que advoga o conservadorismo na prática pedagógica referindo que,

“A maior parte dos professores de instrumento estão isolados e têm poucas oportunidades de partilhar ideias com outros. A maneira pela qual eles ensinam tende a ser a mesma que foi usada pelos seus professores para ensiná-los. Isto tem direcionado a um inerente conservadorismo na profissão de professor de instrumento a qual tende a inibir inovações e barrar novas ideias”⁷ (p.241).

Na mesma linha de pensamento, França e Azevedo (2012) afirmam que o ensino está baseado no “(...) predomínio do virtuosismo num repertório extenso onde o trabalho mecânico se sobrepõe ao entendimento da linguagem musical (...)” (p.142).

Também Fonterrada (2008) critica um ensino conservador em que “(...) a habilidade técnica é levada ao máximo da capacidade humana e a *performance* artística baseada em critérios interpretativos de carácter

⁷ “Most instrumental music teachers are isolated and have little opportunity for sharing ideas with others. The ways that they teach tend to be those that were used by their teachers in teaching them. This has led to an inherent conservatism in the instrumental teaching profession which has tended to inhibit innovation and prevent the spread of new ideas” (Hallam, 1998, p.241).

marcadamente individual e subjetivo, espelhando duas facetas igualmente presentes no pensamento romântico: o individualismo exacerbado e o domínio técnico-instrumental (...) (p.82).

Pelo que foi acima exposto, compreende-se que existe uma forte crítica por parte de vários autores a este tipo de ensino conservador, essencialmente técnico e gerador de grande desmotivação e, até, frustração por parte dos alunos. Assim, tornou-se perceptível a importância da procura de novos métodos de ensino e formas de abordagem do reportório bem como a própria interação entre professor e aluno.

Também o papel do professor no processo de ensino tem sido revisto e reconsiderado. Kaplan (1987) afirma que "(...) a missão do educador é, basicamente, tornar a aprendizagem, ou a conquista de um determinado objetivo, mais fácil, mais rápida e com maiores possibilidades de sucesso para o educando". Assim, o professor deve desempenhar um papel de "facilitador" e "promotor" do ensino para os seus alunos (p.61).

Montandon (1992) assume que,

"(...) a compreensão do professor a respeito das teorias de aprendizagem, além da sua competência como músico e instrumentista, vem auxiliar na esquematização de experiências que estimulem a aprendizagem, na avaliação do progresso do aluno e nas modificações das estratégias de ensino quando estas forem necessárias" (p.62).

Deste modo, é fundamental que o professor esteja bem informado relativamente às diversas metodologias pedagógicas existentes, devendo também ser um músico competente, de forma a providenciar o melhor ensino possível e a otimizar os resultados obtidos pelos alunos.

Neste sentido, Uszler et al (2000) argumentam o facto de que "(...) o professor de piano é um educador musical que usa o teclado como uma ferramenta, que está mais consciente do processo que o produto e que leva o aluno a integrar habilidades variadas"⁸ (p.xv).

Segundo Tardif (2013), o ensino deveria ser visto como "(...) uma atividade humana, um trabalho interativo, ou seja, um trabalho baseado em interações entre as pessoas" (p.118), reforçando assim a importância da interação entre professor e aluno no processo de aprendizagem musical.

⁸ (...) the piano teacher is a music educator who uses the keyboard as a tool, who is more aware of the process than the product and who leads the student to integrate varied skills" (Uszler et al, 2000, p.xv).

São vários os autores (Gainza, 1988; Montandon, 1992; Uszler, 1992; Uszler *et al.*, 2000) que defendem a ideia de que o professor de piano não deve utilizar as suas aulas somente para o ensino técnico e para o cumprimento de metas curriculares, mas também para usar o piano como “ferramenta” para o ensino de aspetos musicais. Almeida (2014), citando Brito (2007), afirma que “mais do que meramente pretender ensinar música, o nosso objetivo é o de escutar e respeitar o processo de reinvenção de cada criança, caminhando juntos com ela e, assim, redimensionando e ampliando as experiências e o conhecimento” (p.93).

Montandon (1992) atribui ao professor a responsabilidade pelo sucesso na aprendizagem musical dos alunos e pela forma como lhes é direcionado o estímulo para a aprendizagem. Com base na autora,

“a compreensão do professor a respeito das teorias de aprendizagem, além da sua competência como músico e instrumentista, vem auxiliar na esquematização de experiências que estimulem a aprendizagem, na avaliação do progresso do aluno e nas modificações das estratégias de ensino quando se fizerem necessárias” (p.62).

2.4.2 O Canto no Ensino do Piano

Como referido acima, o processo de ensino centra-se, muitas vezes, em aspetos de teor essencialmente técnico, relegando para segundo plano o cariz artístico e a individualidade do aluno, bem como o processo de ensino e desenvolvimento musical em si mesmos.

Este foco em aspetos técnicos, bem como a procura de resultados rápidos, pode fazer com que o ensino do piano se torne banal e “anti musical”. Assim, com o objetivo de fomentar a musicalidade e expressividade dos alunos, de procurar estratégias que simplifiquem e deem vida à forma como são abordados os conteúdos musicais, nomeadamente a leitura, o fraseado, a perceção polifónica, a expressividade e a forma como o aluno compreende o discurso musical, o canto pode desempenhar um papel muito importante, permitindo a experimentação de aulas que apelam à criatividade e escuta ativa e que despertem no aluno o prazer na aprendizagem musical.

Montandon (1992) ressalva que a aula de piano não deve focar-se apenas no ensino do instrumento, mas também na exploração da linguagem musical. “Uma das ideias mais preconizadas é a de que a aula de piano deve ser considerada como um momento de ensino da linguagem musical e não somente

como um processo de execução no instrumento” (p.1). Desta forma, a autora salienta a importância de estimular a musicalidade dos alunos durante o processo de ensino instrumental.

A integração do canto no ensino do piano aparenta ser, de acordo com a mesma autora, uma conjugação ideal para “(...) aplicar e experimentar os elementos considerados essenciais da música: melodia, ritmo e harmonia (...)” (Montandon, 1992, p.50), facilitando também a percepção de conceitos fundamentais como dinâmica, intervalo e altura.

Rodrigues (2001) critica o facto de a prática pedagógica da maior parte dos docentes privilegiar a imitação e repetição mecânicas, o que impede os alunos de encontrarem o seu próprio caminho no desenvolvimento musical. Segundo o autor, “(...) algum ensino tem-se centrado na imitação e repetição, na leitura e teoria musical, castrando totalmente o desenvolvimento auditivo e a possibilidade de aquisição de um discurso musical próprio e de síntese pessoal” (p. 2).

A análise da partitura e a compreensão do texto musical assumem um papel muito importante na aprendizagem musical. É, na maior parte das vezes, abordada de uma forma pouco criativa e original, tanto da parte dos professores como dos alunos.

De uma forma geral, a leitura do texto musical é efetuada ao piano, por tentativa erro, com prejuízo da aglomeração de erros melódicos e harmónicos, com total ausência da percepção da estrutura formal do texto musical, assim como a sua textura polifónica. Por este motivo, o ato de aprender uma obra musical torna-se num processo longo e por vezes penoso para grande parte dos alunos que não são direcionados para práticas de estudo que propiciem uma abordagem mais ativa e criativa da aprendizagem do texto musical e análise da partitura.

Montandon (1995) advoga e enfatiza que a leitura musical deve preceder a execução no piano, com recurso ao canto, e estabelece uma ligação aos métodos de Gonçalves, Verhaalen e Pace para corroborar esta ideia. Segundo a autora,

“(...) a análise precedendo a execução é solicitada por todos. Pace e Verhaalen recomendam a simulação dos elementos constituintes da peça como melodia, grupos rítmicos, dinâmica, através da voz e [do] corpo. Gonçalves enfatiza a descrição oral dos elementos da peça e a

abstração de grupos rítmicos para sua preparação antes de recolocá-la no contexto para executar no instrumento” (p.147).

Na mesma linha de pensamento, Gordon (2004) refere que “(...) o canto e o movimento são indispensáveis para uma ampla compreensão da melodia. A interação auditiva/oral da audição e do canto propicia a audição tonal, e a interação auditiva/física da audição e do movimento propicia a audição rítmica”⁹ (p.10).

Henriques (2015) aborda também a importância do canto na aprendizagem do texto musical, observando que,

“(...) logo na primeira leitura dever-se-á alternar a execução do texto musical no teclado com a sua regência e entoação, trauteando com sílabas adequadas de ponto de vista rítmico e do fraseio, sem grandes preocupações de afinação, ou outras que não sejam a tradução o mais interiorizada possível do objeto musical escrito” (p.40).

Embora o piano não seja um instrumento cuja produção sonora envolva necessariamente a respiração, este é, no entanto, um elemento importante a ter em conta no que respeita à construção da frase e na coerência do próprio discurso musical.

Elaine King (2006), no livro *Music and Gesture: Breathing in piano performance*, realça a importância do controlo da respiração por parte do executante de forma a pautar a narrativa e evitar irregularidades no tempo, tornando a *performance* mais natural. O canto poderá ser aqui uma vez mais uma ferramenta que propicia o controlo da respiração, dado que ao cantarmos somos constantemente impelidos a respirar, sendo que o canto poderá precisamente elucidar o executante onde, quando e como respirar na preparação e no decorrer da *performance* musical (p.143).

Além dos potenciais benefícios já referidos relativamente à utilização do canto no ensino de piano, também a memorização poderá ser trabalhada através da aplicação de exercícios e estratégias associados ao canto. Fonte (2013, p.23-24), citando outros autores, apresenta diversas estratégias a aplicar nas aulas de piano no sentido de ajudar os alunos a desenvolverem a sua capacidade de

⁹ (...) singing and movement are indispensable for an extensive understanding of melody. The aural/oral interaction of listening and singing brings about tonal audiation, and the aural/physical interaction of listening and moving brings about rhythm audiation” (Gordon, 2004, p.10).

memorização. Entre as principais estratégias propostas para desenvolver a memória auditiva destacam-se as seguintes, “(...) cantar frases da obra musical ou, no caso de obras polifônicas, as diferentes vozes no tempo da performance (Aiello & Williamon, 2002; Blanchard, 2007; Rubin-Rabson, 1950) e “(...) cantar uma das partes enquanto se tocam as restantes (Aiello & Williamon, 2002).

2.4.3 O Canto na interpretação do texto musical

Para um correto domínio do piano, um intérprete deve apresentar, para além das competências técnicas, a capacidade de descodificar e interpretar o texto musical.

Schenker (2000) referia que,

“Deve-se considerar que a textura pianística frequentemente inclui elementos orquestrais; para dominar tais exigências melódicas e harmónicas, muito mais habilidades são necessárias do que para a linha puramente horizontal do violino ou parte vocal”¹⁰ (p.7).

Na escrita pianística, estão inseridos vários elementos que fazem referência a diferentes instrumentos, desde orquestra, quarteto de cordas, teatro/ópera e o próprio canto. Ao longo dos tempos, os compositores têm vindo a detalhar cada vez mais aquilo que pretendem dos intérpretes, acrescentando cada vez mais informação na partitura, informação essa que remete para o carácter geral da obra de forma a direccionar o executante para uma *performance* mais expressiva. Deste modo, é comumente empregue pelos compositores terminologia e expressões que nos remetem para um carácter lírico, mais presente em andamentos lentos, que nos aproximam do lirismo tipicamente associado ao canto (Biancolino, 2017, p. 254-256).

De seguida, apresentam-se algumas expressões que remetem para o canto através das suas características líricas e expressivas e que frequentemente surgem no texto musical.

Cantabile

Biancolino, citando Rousseau, refere, sobre o termo “Cantabile”,

¹⁰ “One has to consider that piano texture frequently includes orchestral elements; to master its melodic and harmonic demands far more skills are necessary than for the purely horizontal line of a violin or voice part” (Schenker, 2000, p.7).

“(...) um adjetivo italiano, que significa: conveniente para o canto. Ele é apropriado para qualquer ária, cujos intervalos, não importando suas medidas, não sejam muito grandes, nem as notas muito precipitadas, de modo que eles possam ser facilmente cantados sem forçar ou prejudicar a voz” (Biancolino, 2017, p. 224-225).

De acordo com o mesmo autor, esta expressão remete para uma indicação do compositor para que o intérprete execute determinado excerto da peça musical de forma *cantada*, “(...) procurando fazer com que o instrumento *cante (...)*”. O autor refere ainda que a expressão *cantabile* constitui uma “(...) relação (...) da escrita com a voz (...)”. Assim, “A voz cantada tende a delinear as melodias com mais naturalidade devido às propriedades da dinâmica natural, associada aos mecanismos de produção de canto pelo aparelho fonador humano (...)”. O uso desta expressão por parte do compositor explicita, não só o caráter da obra, mas também o intuito de que esta seja interpretada com “(...) muito apelo vocal” (Biancolino, 2017, p. 225). É também facilmente perceptível que, apenas se o canto fizer parte da formação do instrumentista, este será capaz de compreender verdadeiramente o significado desta expressão aquando do seu aparecimento no texto musical e de executar essa mesma indicação do compositor.

Dolce

Para a compreensão do significado da expressão *Dolce* importa relembrar a definição de Rousseau, citado por Biancolino (2017),

“Essa palavra, em música, é oposta a forte (...) quando desejamos a diminuição do ruído, moderando e suavizando a veemência do som, como no eco e em partes do acompanhamento (...) *dolce* denota (...) uma maneira de tocar *piu soave*, mais docemente, com maior unidade (...)” (p. 246).

A expressão *dolce* no texto musical remete-nos, mais uma vez, para uma indicação do compositor no sentido de elucidar o intérprete sobre o caráter do mesmo. Esta expressão não se refere propriamente à dinâmica ou intensidade da execução musical, mas sim ao caráter lírico/vocal da mesma. Assim, “(...) a *doçura* de um trecho musical conecta-se, tradicionalmente, ao lirismo. Uma voz cantada que fosse qualificada como *doce* poderia sê-lo também por um timbre agradável, mas antes de tudo assim seria

considerada se o canto fosse suficientemente *legato* e bem conduzido (...) Assim, um trecho musical *dolce* necessitará comportar-se como uma voz em *legato* e com boa condução” (Biancolino, 2017, p. 250).

Con espressione

Como já tem vindo a ser referido, a capacidade de execução de um instrumento e a perceção do texto musical encontram-se invariavelmente relacionadas com a consciência de que toda a música instrumental advém da música vocal e de tudo o que ela representa.

Também a expressão *con espressione* reforça esta mesma ideia. Deste modo, quando surge num excerto de um texto musical, esta expressão refere-se à intenção de que o intérprete se aproxime o mais possível da forma como a mesma peça musical seria expressada por uma voz cantada.

Como refere Biancolino (2017),

“Na música instrumental, ser expressivo significava aproximar-se ao máximo da voz, na composição e na execução, de modo a que a busca pelo lirismo nos instrumentos era realizada de maneira constante. Assim, uma indicação como *expressivo* ou *con espressione*, a partir desse contexto, era algo bastante claro aos intérpretes, (...) significando um pedido do compositor para que o instrumentista executasse o trecho de uma maneira tão expressiva quanto uma voz executaria. (...) Tornar a música expressiva, implica que o instrumentista emule a expressividade do canto, buscando ao máximo as propriedades cantantes do instrumento (...)” (p. 250-254).

Através desta análise, é mais uma vez perceptível a importância que o canto representa na perceção do texto musical, de todas as suas características e, invariavelmente, na execução instrumental, nomeadamente na execução pianística.

Citando Biancolino (2017),

“O canto (...) trazia em sua constituição os elementos primordiais da declamação e do melodismo puro, e são justamente esses parâmetros que são perseguidos pela música

instrumental nos diversos momentos em que pretende degustar algo da expressividade do canto, buscando imitar o lirismo vocal pela liberdade agógica e pela condução dinâmica precisa na construção dos *cantabil*” (p.64).

Desta forma, nesta incessante busca pela expressividade, o canto assume um papel preponderante na procura por todos os elementos que definem o caráter geral das obras, sendo eles líricos ou dramáticos.

Sendo o piano um instrumento percussivo, é imperativa a procura constante de novas formas de o tornar um instrumento mais lírico e expressivo, aproximando-o o mais possível da voz humana. Assim, o canto apresenta-se, de forma indissociável, associado ao processo de ensino/aprendizagem deste instrumento.

2.5 EXPRESSIVIDADE MUSICAL

2.5.1 A expressividade

De modo a facilitar a compreensão do fenômeno da expressividade musical, é importante definir inicialmente o termo “expressividade”.

Segundo Zumpano (2013), a palavra expressividade “(...) refere-se à característica intrínseca de tudo aquilo que é expressivo. No caso da música, em particular, diz-se que determinada peça ou execução é expressiva se transmite ou expressa algo para o ouvinte” (p.27). Assim, a expressividade consiste na capacidade de transmitir emoções, sentimentos ou impressões ao outro através de diferentes meios, sendo a música uma das formas mais universais e eficientes de transmitir essas mesmas emoções.

Ainda de acordo com o mesmo autor, a palavra expressão deriva do latim, do verbo *exprimere*, cujo significado é o de representar ou descrever. O verbo expressar, em português, é constituído pelo prefixo *ex* (cujo significado é o de saída, separação ou fora de) e pelo termo *pressar* (ou seja, pressionar ou empurrar). Desta forma, o ato de expressar traduz-se na ação de exteriorizar emoções, sentimentos ou pensamentos. Com o objetivo de expressar algo em relação ao outro é possível a utilização de várias ferramentas como a linguagem, a simbologia, a sinalética, as expressões faciais ou corporais entre muitos outros meios. A música, como anteriormente referido, poderá funcionar como um dos meios mais propícios para comunicar e expressar esses mesmos sentimentos e emoções (Zumpano, 2013, p.27).

Benetti Jr. (2013) descreve a expressividade da seguinte forma,

“(...) a expressividade consiste num fenômeno de comunicação influenciado pela habilidade do performer em transmitir a mensagem, estrutura, carácter, intenção musical e emoção através de mecanismos de execução que integram uma vasta gama de elementos, desde parâmetros físicos a elementos estéticos” (p. 10).

2.5.2 A expressividade musical

A expressividade é uma característica inerente à execução musical. Qualquer músico executante tem como objetivo, além da correção técnica, a transmissão de sentimentos e emoções ao público. Assim, a expressividade apresenta-se como uma parte integrante do processo de criação e execução musical.

Ferigato (2015), citando White, refere que,

“(...) em *performance*, a expressividade é o resultado de uma interação complexa entre uma variedade de dispositivos técnicos discretos e práticas usadas pelo *performer* como variação da dinâmica, escolha do tempo, rubato, fraseado, articulação, variações no uso do vibrato, mudanças no timbre instrumental ou vocal, movimento corporal, dentre outros dispositivos similares. Expressão pode significar ainda que a *performance* deve ser investida de emoção, desta maneira, ‘tocar expressivamente’ pode ser considerado sinônimo de ‘tocar com emoção (...)’ (p.20).

Também Keith Swanwick (2003), na teoria espiral de desenvolvimento musical, argumenta que o “(...) carácter expressivo está implícito em muitos tipos de decisões de *performance*, na escolha do andamento, nos níveis de acentuação, nas mudanças de dinâmicas e na articulação – como o movimento de um som ao outro som está organizado” (p. 62).

Ainda em relação à expressividade musical, e citando Maeshiro e Nogueira (2016),

“A *performance* musical da música escrita de tradição europeia é um resultado e uma finalidade do complexo processo de expressar os sentidos produzidos na interação do músico de *performance* com os eventos e processos por ele apreendidos em sua experiência da partitura (com todos os valores perceptivos, históricos e culturais a ela vinculados) e concebidos na forma de uma obra musical. (...) [Entende-se] a expressão musical como aquilo (...) que “revela” uma relação entre a música produzida e os estados mentais de quem a produziu. Assim sendo, a expressão musical implica a intenção do músico de apresentar sua *performance* da obra musical como expressiva de seu entendimento da obra – e não de dar a conhecer “o” sentido da obra” (p. 1).

Através dos autores anteriormente citados, é perceptível que a expressividade musical engloba três componentes essenciais: o músico, a obra e o público. Desta forma, compreende-se que a expressividade musical resulta de um conjunto de processos cuidadosamente trabalhados e pensados pelo músico executante tendo como objetivo final a comunicação da forma e estrutura de uma obra musical bem como do seu caráter emocional ao ouvinte.

Woody (2000), no seu estudo *Learning Expressivity in Music Performance: An Exploratory Study*, salienta o facto de que,

“(...) a comunicação da expressividade através de uma composição musical pode ser entendida através de vários componentes sequenciais, dos quais se incluem a inspiração do compositor no ato criativo, a partitura escrita produzida, a intenção interpretativa e expressiva do intérprete, o som musical produzido e a percepção e resposta emocional do ouvinte”¹¹ (p.14).

Ainda o mesmo autor, citando Seashore (1938), denota que “uma *performance* expressiva consiste na originalidade ou “desvio do normal” no que concerne às propriedades do som, volume, tempo,

¹¹ (...) the communication of expressivity through a musical composition can be understood as having several sequential components, including the inspiration of the composer, the produced written score, the interpretive and expressive intentions of the performer(s), the produced sounding music, and the perception and emotional response of the listener” (Woody, 2000, p.14).

articulação e intonação. Tais recursos expressivos incluem crescendos e diminuendos, diferentes tipos de staccato e legato e ligeiras mudanças de tempo no início e fim de frases”¹² (p.14).

2.5.3 A expressividade e o ensino de piano

São vários os pedagogos e pianistas que, ao longo dos tempos, têm enfatizado a expressividade como um dos aspetos essenciais na *performance* musical. Alfred Cortot, 1928; Leimer, 1933; Lhevinne, 1972; Neuhaus, 1973; Hofmann, 1976; Sándor, 1995) são alguns dos exemplos de pianistas que atribuíram à expressividade o elemento primordial da narrativa musical (Benetti Jr, 2013, p.3). Leschetizky (1903) acreditava que a expressividade advinha da conceção sonora que o músico conseguia extrair da sua *performance*. Para ele, a ausência de expressividade na execução estava intimamente ligada com a incapacidade de tocar *cantabile* no instrumento (Benetti Jr, 2013, p.17).

Deste modo, compreende-se que a expressividade representa um papel particularmente importante na *performance* de piano, sendo que este aspeto deve ser transmitido no processo de ensino do instrumento.

Autores como Karlsson, Juslin (2008), Persson (2002) e Sloboda (2000) advertem para o facto de que embora os professores de instrumento considerem a expressividade musical como um elemento importante para a *performance*, a mesma não é abordada de forma explícita e objetiva nas aulas, e que o foco do trabalho se centra em resolver questões relacionadas com a técnica e execução instrumental, descurando o que os autores consideram ser o elemento primordial da mesma, a expressividade.

Juslin et al (2002) definiram inclusivamente alguns mitos que influenciam os professores de instrumento no sentido de fomentarem essencialmente o ensino de componentes técnicos e não da expressividade. Assim, referem que a expressividade é tida como uma entidade subjetiva e, portanto, não passível de estudo objetivo e sistemático; mencionam também que é frequentemente pensado que é necessário sentir uma determinada emoção para a poder transmitir; outro aspeto abordado pelos autores é o de que existe a teoria de que as emoções expressadas em musica são distintas daquelas que são sentidas em outras áreas da vida do indivíduo; por fim, relembram ainda a crença por parte dos professores e executantes de que não é possível aprender e ensinar capacidades expressivas. Desta forma, através da

¹² Carl Seashore (1938) identified the fact that expressive performance consists of “deviation from the regular,” in sound properties such as loudness, tempo, articulation, and intonation. Such expressive devices include crescendos and diminuendos, various degrees of staccato and legato articulation, and slight tempo changes at the beginning and ending of phrases” (Seashore, 1938, p.14).

propagação destas ideias, o ensino da expressividade é frequentemente menorizado e tido como secundário no processo de ensino.

Nesta perspetiva, torna-se fundamental procurar formas de proporcionar aos alunos, em contexto de aula, uma abordagem que permita relacionar os dois elementos indispensáveis à execução instrumental - a técnica e a expressividade. Para tal, urge também repensar o repertório que é trabalhado com o aluno, repertório esse que na maior parte das vezes aglomera em si dificuldades técnicas que estão acima da sua capacidade. Neste sentido França (2000) aconselha o professor a trabalhar com o aluno “(...) peças mais acessíveis, que possam realizar mais confortavelmente, com expressão, toques imaginativos e com um senso de estilo, tomando decisões expressivas sobre um material que podem controlar” (p.59). Nestas condições, é possível a abordagem dos dois elementos de uma forma mais consciente e intuitiva.

Madsen (1997), no seu estudo *Research in music behavior*, procurando perceber melhor a perspetiva e a forma de introduzir o conceito de expressividade aos estudantes, ressalva o facto de que “(...) a linguagem utilizada pelos professores deve adequar-se ao seu objetivo, que é o de realçar o conteúdo expressivo da música. Uma linguagem apropriada é aquela que é descritiva e nunca interpretativa. As palavras devem ser escolhidas cuidadosamente tendo em conta a sua capacidade de chamar a atenção para os aspetos musicais que permitem o despertar de sentimentos em relação à música”¹³ (p.10). Assim, em vez de falarem com os alunos através de metáforas abstratas e extramusicais, uma perspetiva educacional alternativa é a de os professores abordarem diretamente a produção sonora na execução musical.

Por outro lado, afigura-se pouco provável que qualquer aluno dependa exclusivamente nas emoções por si sentidas na execução para gerar a expressividade musical e que seja aconselhável e mesmo necessário o recurso a metáforas e imagens para uma melhor perceção por parte dos alunos do conteúdo expressivo/emocional que está presente na execução. Segundo Sloboda e Davidson (1996) existe um processo pelo qual os jovens músicos adquirem a habilidade de exprimirem as suas próprias emoções no material sonoro que produzem. Estes autores propõem que os alunos desenvolvam a sua “intuição” emocional através de um processo de “tentativa-erro”. Ao explorarem diversas possibilidades de interpretação de, digamos, alguma frase ou melodia em particular, os alunos conseguem observar e monitorizar de forma mais consciente a sua reação emocional ao som que produzem. Segundo Woody

¹³ “(...) the language used by teachers should be appropriate for their purpose, which is to illuminate the expressive content of music. An appropriate language is one which is descriptive and never interpretive. Words must be chosen carefully for their power to call attention to the events in music which present the conditions for feeling” (Madsen, 1997, p.10).

(2000), este tipo de monitorização emocional ocorre frequentemente quando o aluno trabalha de forma diligente com o seu professor e ouve vários modelos de execução e interpretação expressiva. Desta forma, os alunos aprendem a associar a terminologia emocional às infindáveis possibilidades sonoras que podem ser produzidas nos seus instrumentos.

2.5.4 O canto no desenvolvimento da expressividade

Na procura pela expressividade na *performance* musical, o canto assume um papel muito importante devido ao facto de englobar em si características que auxiliam nos diferentes elementos da execução instrumental.

Verde (2017), citando França (2000), refere que,

“(...) o que favorece a manifestação da expressividade musical do aluno é a compreensão do discurso musical por meio da manipulação dos materiais sonoros. Assim, a principal característica é conhecer a estrutura musical através da condução das frases musicais, a harmonia, as dinâmicas, as articulações, com o fim de construir a expressividade musical” (p.48).

Desta forma, com o objetivo de inculcar no aluno uma correta leitura do texto musical em todas as suas vertentes, nomeadamente no plano expressivo, a prática do canto pode desempenhar um papel muito importante de forma a que o aluno possa atingir as competências necessárias para uma total compreensão do texto musical.

Henriques (2015) afirma que,

“(...) a emissão sonora ao nível vocal é a ferramenta mais adequada para o desenho e controle de qualquer gesto musical. Tanto do ponto de vista rítmico como melódico - controle das articulações agógicas, da igualdade, da duração das notas ligadas e desligadas, da sinalização física das pausas - a boca é a parte do corpo que melhor obedece ao automatismo da intuição expressiva” (p.41).

Citando Carl Philipp Emanuel Bach, Henriques (2015) refere que “(...) cantar melodias instrumentais com o objetivo de compreender a sua adequada interpretação é um bom método de estudo.” Ainda o mesmo autor, citando Kalkbrenner, indica que “(...) de entre todos os instrumentos, a voz humana é o mais belo; deve por isso servir de referência para a execução de qualquer passagem *cantabile*. Vós, que aspirais a vos tornar grandes instrumentistas, deveis imitar os grandes cantores!” (p.41).

No seu estudo *Estratégias de ensino dos professores instrumentais para facilitar a aprendizagem do desempenho de música expressiva das crianças: um estudo exploratório*, Meissner (2016) propõe várias estratégias para o ensino da expressividade musical, sendo que uma delas incide no canto para ajudar na construção e percepção das frases musicais.

Compreende-se, assim, que os vários autores citados consideram a utilização do canto como uma ferramenta essencial no ensino da expressividade. A utilização do canto constitui uma metodologia mais criativa que permite aos alunos obterem uma melhor compreensão de todas as informações presentes no texto musical, fomentando também o seu cariz emocional e auxiliando o desenvolvimento de mecanismos de intuição musical.

3. Contexto de Intervenção

3.1. INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO

O Conservatório de Guimarães

No ano letivo de 1992/1993, a Sociedade Musical de Guimarães fundou a Academia de Música Valentim Moreira de Sá, que, em dezembro de 2016, passou a designar-se “Conservatório de Guimarães”, constituído pelos polos de Guimarães e de Vieira do Minho.

Neste momento, o Conservatório de Guimarães é responsável pelo ensino de música a cerca de quinhentos alunos, contando com a colaboração de aproximadamente cinquenta docentes.

A Sociedade Musical de Guimarães, através desta instituição, tem a possibilidade de promover o ensino musical aos níveis de Iniciação, Básico e Secundário, não só em regime articulado (através de protocolos com os agrupamentos escolares de ensino regular), mas também em regime supletivo, proporcionando a frequência de cursos “livres” para alunos amadores.

Desta forma, o Conservatório de Guimarães desempenha um papel central no ensino, mas também na agenda cultural da cidade de Guimarães e na região, promovendo frequentemente a organização de espetáculos e outras atividades de teor artístico.

O Conservatório tem como principais objetivos a promoção da formação artística dos seus alunos, estimulando o desenvolvimento de competências práticas; participação na formação pessoal e psicossocial dos discentes; promoção do papel da música na comunidade, envolvendo-a nos projetos desenvolvidos pela instituição e estimulando uma maior vivência artística.

Enquadramento Legal e Administrativo

O Conservatório é um estabelecimento de Ensino Artístico Especializado de Música; o seu Alvará de funcionamento encontra-se publicado em Diário da República. Este estabelecimento de ensino possui autonomia pedagógica e tem celebrado, com o Ministério da Educação, um Contrato de Patrocínio. No desenvolvimento do seu trabalho, o Conservatório rege-se pelos normativos legais do Ensino Particular e Cooperativo.

Uma nota sobre a Sociedade Musical de Guimarães, uma associação cultural sem fins lucrativos que tem por objetivo divulgar a Música e Arte desde o ano da sua fundação, 1903.

Enquadramento Geográfico, Económico-social e Cultural

Guimarães é uma cidade portuguesa que se situa no Distrito de Braga, sub-região do Ave (CIM III) e região Norte. É habitada por cerca de 160 000 pessoas e constituída por 48 freguesias. O município é limitado a norte pela Póvoa de Lanhoso, a leste por Fafe, a sul por Felgueiras, Vizela e Santo Tirso, a oeste por Vila Nova de Famalicão e a noroeste por Braga.

Segundo dados do INE PORDATA relativos ao ano de 2011, cerca de 9% da população não detinha qualquer nível de escolaridade; 31,4% possuía o 1º Ciclo do Ensino Básico; 16,1% detinha o 2º Ciclo do Ensino Básico; 20,2% possuía o 3º Ciclo do Ensino Básico; 13,2% concluiu o Ensino Secundário; apenas 9,3% concluiu o Ensino Superior.

O concelho de Guimarães apresenta uma atividade económica fortemente baseada na Indústria, pelo que o setor secundário é o dominante em termos de empregabilidade. Desta forma, os setores primário e terciário apresentam uma menor representação em termos de setores profissionais, com valores inferiores aos da média nacional. A taxa de desemprego no concelho é de 13,4% para o género masculino e 15,1% para o feminino.

Em termos de oferta cultural, a cidade de Guimarães disponibiliza um leque variado de intervenções de teor cultural, com um aumento constante deste tipo de iniciativas desde os anos oitenta. Também a sua população é reconhecida por um grande interesse e adesão por este tipo de iniciativas culturais.

Assim, o grande número de associações de carácter cultural, nomeadamente de carácter musical (como coros, bandas filarmónicas, grupos musicais diversificados...) proporcionou a adesão e aceitação de uma política de investimento público na área cultural. O ano de 2012 representou um grande marco na cidade na medida em que foi selecionada Capital Europeia da Cultura. Esta iniciativa proporcionou a criação de uma Orquestra que, embora com uma estrutura diferente, ainda se mantém ativa na cidade.

Num concelho onde a oferta cultural e o interesse pelo meio musical são tão marcados (o que se verifica, por exemplo, pelo elevado número de Bandas Filarmónicas existentes), existiu, durante vários anos, uma lacuna importante: a inexistência de uma instituição dedicada ao ensino e aprendizagem de música. Na verdade, já existira previamente um Conservatório Regional de Música que foi encerrado na década de oitenta; assim, a criação da Academia de Música veio colmatar essa necessidade. Além disso, o Conservatório de Guimarães não limita a sua atividade ao concelho de Guimarães, mas a uma área mais abrangente, existindo também um polo de ensino em Vieira do Minho.

Além do ensino, o Conservatório tem também como objetivo a dinamização de espetáculos de diferentes áreas artísticas. O acolhimento, em 2012, da Capital Europeia da Cultura permitiu dotar a cidade de infraestruturas que permitem a realização de espetáculos inovadores e com maior nível de qualidade. De referir, como exemplo, a Plataforma das Artes, o Centro Cultural Vila Flor ou o investimento da Autarquia no projeto de requalificação do Teatro Jordão, que acolherá o Conservatório em 2021. O Museu Alberto Sampaio, a Sociedade Martins Sarmento e o Paço dos Duques de Bragança, equipados com um piano de cauda, permitem também que o Conservatório possa usufruir de espaços privilegiados no centro histórico da cidade, Património Mundial da Humanidade, para realizar as mais diversas iniciativas de índole cultural.

3.2. CARACTERIZAÇÃO DE ALUNOS E TURMAS

O estágio profissional decorreu no âmbito das disciplinas de Piano (M17) e de Classe de Conjunto – Música de Câmara (M32).

A observação da prática pedagógica no grupo de recrutamento M17 foi feita através de um leque de alunos de uma classe de piano, englobando todos os ciclos de ensino. Para a intervenção pedagógica foram selecionados três alunos, todos do sexo feminino; um dos alunos frequentava o segundo ciclo (1º grau) e dois frequentavam o ensino secundário (6º e 7º graus).

Relativamente ao grupo de recrutamento M32, a observação da prática pedagógica e posterior intervenção pedagógica desenvolveu-se na disciplina de Classe de Conjunto/ Música de Câmara, nomeadamente através do acompanhamento de um trio, composto por piano, violino e clarinete. O trio era constituído por um professor de piano e dois alunos do 8º grau que estudavam violino e clarinete.

Piano

Aluna A (1º Grau)

A aluna A encontrava-se no 1º Grau do ensino articulado de música. Embora demonstrasse empenho e motivação para a aprendizagem do piano revelou, durante a fase de observação, alguma falta de método de estudo. Ainda assim, denotou ao longo do período uma melhoria gradual na regularidade do seu estudo diário. Devido ao facto de não ter frequentado os quatro anos de iniciação apresentava fragilidades ao nível técnico e de leitura, principalmente na clave de Fá e denotava alguma morosidade na preparação do repertório estipulado pela professora. A aquisição do instrumento refletiu-se positivamente no seu

desempenho e segurança. A aluna gostava bastante das aulas de piano e tinha prazer na aprendizagem. Embora gostasse de cantar, não se sentia muito à vontade em fazê-lo em contexto de aula.

Aluna B (6º Grau)

A aluna revelava grandes competências técnicas e musicais e uma evolução em conformidade com os recursos que possuía. Revelava muita facilidade na aprendizagem do repertório e uma boa leitura e assimilação do texto musical. Devido à sua mão ser pequena sentia algumas dificuldades na execução de certo repertório que exigia uma maior extensão e abertura da mão. Revelava muito interesse no instrumento e na aprendizagem. Reagia muito rapidamente e entendia tudo o que lhe era pedido em contexto de aula e o que devia preparar em casa. Dedicava em média duas horas ao estudo diário. Gostava de cantar e sentia-se à vontade para o fazer em contexto de aula.

Aluna C (7º Grau)

A Aluna C era muito empenhada e revelava muita perseverança e motivação em superar os desafios que enfrentava no instrumento. Revelava uma satisfatória base técnica; no entanto, denotava por vezes alguma falta de expressividade musical, principalmente em obras que necessitavam de um maior lirismo e profundidade. Contudo, tinha uma grande vontade em aprender e evoluir e pretendia prosseguir os estudos no ensino superior. Era uma aluna diligente e responsável, dedicando entre duas a três horas ao estudo diário. Algumas das suas debilidades técnico-musicais foram superadas através do estudo metódico e regular. Desenvolveu um bom trabalho ao longo do semestre. A aluna estava habituada a cantar devido ao facto de pertencer a um coro e tinha prazer em utilizar o canto tanto em contexto de aula como no estudo em casa.

Classe de Conjunto – Música de Câmara

Aluno 1 - Violino (8º Grau)

O aluno 1 começou a estudar violino aos 6 anos de idade e foi já premiado em concursos nacionais. Apresentava uma boa aptidão musical, facilidades técnicas e auditivas, assim como boa capacidade interpretativa. Revelava maturidade musical para a sua idade, embora nem sempre demonstrasse essa

maturidade relativamente à aprendizagem e preparação do repertório estipulado para a disciplina. Era bastante perspicaz e reagia com rapidez a todas as indicações dadas pelo professor em contexto de aula. Demonstrava muito interesse no seu instrumento e pretendia prosseguir os estudos no ensino superior. Embora tivesse facilidade em cantar devido a ter feito parte do coro do conservatório durante alguns anos, não gostava de cantar em contexto de aula.

Aluno 2 - Clarinete (8º Grau)

Começou a estudar clarinete aos 9 anos de idade, tendo sido já premiado em concursos nacionais. O aluno demonstrava boa capacidade técnico-musical e tinha facilidade na interpretação. Compreendia facilmente todos os aspetos musicais abordados em aula. Era um aluno consciente e diligente na preparação do repertório e demonstrava interesse e curiosidade na aprendizagem. Compreendia e absorvia todas as informações transmitidas pelo professor durante as aulas e tentava sempre trabalhar e melhorar os aspetos menos positivos de aula para aula. Embora não tivesse por hábito utilizar o canto nas aulas de instrumento nem no estudo individual em casa, sentia-se confortável na sua utilização e denotava até uma certa curiosidade no seu uso em contexto de aula.

4. Plano Geral de Intervenção

4.1. PERGUNTAS DE INVESTIGAÇÃO

Definida e contextualizada a temática a abordar, revelou-se importante definir as questões a partir das quais foi realizada a investigação. Estas questões focaram-se nos benefícios pedagógicos da utilização do canto no ensino/aprendizagem do piano, procurando compreender a perspetiva de professores e alunos, identificar eventuais lacunas na sistematização do processo e definir estratégias que contribuam para uma melhoria do mesmo.

As questões definidas inicialmente para a investigação foram as seguintes:

1. Qual a importância do canto no ensino instrumental?
2. De que forma contribui o canto para a aprendizagem nas aulas de piano?
3. Qual a opinião dos professores/alunos relativamente à utilização do canto nas aulas de piano?
4. Qual o impacto que poderá ter a utilização do canto no processo de aprendizagem dos alunos?

Foram ainda definidas algumas questões mais específicas a esclarecer durante a investigação:

1. Será que a utilização do canto como ferramenta pedagógica ajuda na compreensão e assimilação do texto musical?
2. Será que a utilização do canto nas aulas de piano permite uma maior perceção da polifonia?
3. Será que a utilização do canto nas aulas de piano contribui para o processo de “audiação” do aluno?
4. Será que a utilização do canto nas aulas de piano ajuda na procura da qualidade sonora?
5. Será que a utilização do canto como ferramenta pedagógica conduz a uma maior expressividade na performance musical?

4.2 OBJETIVOS PEDAGÓGICOS

Os objetivos primordiais da investigação passaram por obter resposta para as questões de investigação definidas inicialmente. Assim, propus-me a analisar e refletir sobre o valor do canto como ferramenta pedagógica no ensino instrumental; a verificar a potencialidade educativa do canto nas aulas de piano, nomeadamente na aprendizagem e desenvolvimento de competências; além disso, procurei compreender a perspetiva de professores e alunos acerca da utilização do canto como ferramenta pedagógica.

Relativamente aos objetivos da intervenção realizada, estes focaram-se sobretudo em compreender de que forma a implementação do canto nas aulas de piano influencia a prática pedagógica; consciencializar professores e alunos para a importância do canto nas aulas de piano; e, finalmente, contribuir para a valorização e sistematização do canto como ferramenta pedagógica.

4.3 METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A metodologia implementada neste projeto foi do tipo investigação-ação. Este tipo de intervenção pode ser definido como “(...) uma família de metodologias de investigação que incluem ação (...) e investigação (...) a investigação-ação é também uma forma de ensino e não somente uma metodologia para o estudar. O essencial (...) é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (...) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática” (Coutinho et al., 2009, p. 360).

Coutinho et al. (2009, p. 358) salientam a “relação simbiótica” que este tipo de investigação tem com a educação, referindo que Latorre (2003, p.20) a apresenta como “a metodologia do professor como investigador”. Os mesmos autores destacam que esta opção “valoriza, sobretudo, a prática, tornando-a, talvez, o seu elemento chave, importa então, antes de entrar propriamente na apresentação descritiva desta metodologia, salientar que no pensamento sobre a prática educativa está sempre implícito o conceito de reflexão, que é muito importante para a compreensão dessa simbiose” (Coutinho et al., 2009, p. 358).

O projeto incidiu na investigação sobre a importância do canto no ensino do piano, que foi paralela e complementar à intervenção pedagógica com os alunos intervenientes no projeto.

4.4 INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Ao longo de todo o projeto de intervenção, a recolha e monitorização de dados é fundamental para perceber estratégias, lacunas e metas a alcançar. Deste modo, a elaboração de instrumentos adequados para recolha e registo de dados torna-se um processo muito importante ao longo do projeto de intervenção.

Inicialmente, foram elaboradas grelhas com o registo de observação de aulas e apreciação dos métodos utilizados pelos professores, bem como do comportamento, evolução e dificuldades demonstradas pelos alunos. As grelhas continham informação relativa ao conteúdo das aulas observadas, aos métodos utilizados pelos docentes, às dificuldades apresentadas pelos alunos bem como anotações relativas a possíveis estratégias a adotar para ultrapassar as dificuldades observadas. A sua análise foi muito

importante no sentido de selecionar os alunos intervenientes no projeto de intervenção e definir as estratégias a aplicar nesse mesmo projeto.

Ainda numa fase inicial, foram também elaboradas fichas de avaliação de competências que foram preenchidas por mim e pelos professores cooperantes, no sentido de averiguar as capacidades dos alunos a diferentes níveis: leitura e assimilação do texto musical, capacidade e perceção sonora, polifonia, qualidade sonora e expressividade na execução. Estas fichas permitiam a atribuição de níveis – entre 1 e 5 – nas diferentes áreas avaliadas. Após a intervenção, estas fichas foram novamente preenchidas no sentido de verificar a existência de potenciais melhorias e desenvolvimento por parte dos alunos.

Foram também elaborados inquéritos para serem aplicados aos alunos (nas fases de pré e pós intervenção), inquéritos dirigidos aos professores de instrumento e uma entrevista estruturada à professora cooperante.

Os inquéritos aos alunos foram desenvolvidos no decorrer do estágio e aplicados aos cinco alunos que foram submetidos ao processo de intervenção (Anexos 5 e 6). Os inquéritos inicial e final eram constituídos por questões de escolha múltipla e visavam obter o ponto de vista dos alunos relativamente à importância da utilização do canto nas aulas de piano e da sua evolução em termos de aprendizagem; o inquérito final incidia ainda sobre a perspetivas dos alunos sobre a importância da intervenção realizada.

Os inquéritos dirigidos aos professores de instrumento foram aplicados a trinta e seis docentes do Conservatório de Guimarães, abrangendo professores de diferentes instrumentos musicais, tal como explicitado mais abaixo no ponto 5.3.

Finalmente, foi elaborada uma entrevista estruturada e aplicada à professora cooperante. O objetivo desta entrevista foi o de obter uma perspetiva fundamentada e detalhada sobre a importância do canto no ensino instrumental, nomeadamente no ensino de piano.

4.5 SELEÇÃO DOS INTERVENIENTES E DAS OBRAS MUSICAIS

Após a primeira fase (observação direta das aulas), e após troca de ideias com a professora cooperante, foram selecionados três alunos de instrumento (piano) tendo em conta o facto de serem alunos com algum tipo de dificuldade na leitura e assimilação do texto musical, bem como a nível das questões interpretativas do próprio texto musical; no entanto, estes alunos apresentavam simultaneamente um grande potencial para evolução, bem como interesse e recetividade à implementação do projeto. Além

disso, os alunos em questão demonstravam aptidão e gosto pelo canto, pelo que a utilização desta ferramenta nas aulas não se apresentava como um entrave ou dificuldade para os mesmos.

Relativamente às aulas de classe de conjunto/ música de câmara, a seleção do grupo em que se realizou a intervenção baseou-se no facto de o professor cooperante apenas lecionar um agrupamento instrumental que continha piano na sua formação. Além disso, os alunos em questão eram especialmente motivados e com grande margem de progressão, pelo que a sua inclusão no projeto de intervenção foi considerada adequada. O facto de ambos os alunos frequentarem o 8º grau e demonstrarem grande aptidão musical permitiu o desenvolvimento de aspetos técnicos e musicais a um nível mais avançado, explorando o canto a um nível ainda mais aprofundado.

Relativamente à seleção das obras musicais abordadas nas aulas de piano, esta foi proposta pela professora cooperante e baseou-se no cumprimento dos objetivos definidos para cada aluno no respetivo semestre. As obras trabalhadas foram as seguintes:

- Aluno A – C.Czerny – Estudo Op.599 nº19 / J.S.Bach – Minueto BWV 822 em Sol Menor
- Aluno B – L.v.Beethoven – Sonata Op.27 nº1 1ºAndamento / F.Chopin – Estudo Op.10 nº9
- Aluno C – J.S.Bach – Prelúdio e Fuga BWV 854 em Mi Maior (1º caderno)

Quanto às aulas de classe de conjunto/música de câmara, a obra trabalhada foi A.Khachaturian – Trio para Piano, Violino e Clarinete (1932). Mais uma vez, a seleção da obra teve em conta os objetivos académicos definidos para os alunos e o parecer do professor cooperante.

4.6. ESTRATÉGIAS APLICADAS NA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

As estratégias definidas tiveram em conta os dados obtidos após a observação das aulas, os conhecimentos adquiridos através da revisão bibliográfica acima apresentada e a minha experiência como docente, na medida em que a utilização do canto como ferramenta pedagógica era já por mim habitualmente praticada. As estratégias definidas procuraram ir de encontro às necessidades dos alunos, ajudando-os a melhorar as suas capacidades de assimilação do texto musical, na sua interpretação e na resolução de problemas relacionados com aspetos técnicos e musicais.

Estratégia nº1 – Tal como defendido por Montandon (1995), estabelecendo uma ligação aos métodos de Gonçalves, Verhaalen e Pace (p.147), a aprendizagem e assimilação do texto musical, numa fase

inicial, deve ser feita com recurso ao canto, de forma a adquirir melhores hábitos de leitura e a trabalhar de uma forma mais eficaz os vários elementos presentes na partitura, tanto melódicos como rítmicos.

Estratégia n.º2 – Todas as escalas devem ser trabalhadas com recurso ao canto, para que o aluno perceba mais objetivamente a pulsação, a articulação e as dinâmicas necessárias na posterior execução ao piano.

Estratégia n.º3 – Depois de assimilado o texto musical, o aluno deve cantar a melodia ao mesmo tempo que executa o acompanhamento no piano, no sentido de desenvolver o fraseio, a condução melódica, a respiração no final de frase e a distinção, tanto física como auditiva, entre melodia e acompanhamento. Montandon (1992, p.50) era também apologista desta estratégia, advogando a conjugação do canto com o ensino de piano no sentido de facilitar a aprendizagem dos diversos elementos essenciais da música.

Estratégia n.º4 – Nas obras em que exista polifonia, especialmente na música de Bach, o aluno deve trabalhar todas as vozes separadamente, através do canto, no sentido de desenvolver o “ouvido polifónico”, tal como advogado por Borges (2016, p.44), a leitura, a independência e articulação das vozes e capacidade da condução melódica. Através desta estratégia procura-se desenvolver também a memorização.

Estratégia n.º5 – O aluno deve ser capaz, nas fugas de Bach, de, alternadamente, cantar uma voz e tocar as outras, no sentido de adquirir maior independência das diferentes vozes e libertar o aluno da memória de execução motora, possibilitando uma memorização mais rápida e eficaz. Fonte e Pipa (2016) apresentam diversas estratégias a utilizar para atingir este objetivo, como por exemplo, “cantar as diferentes vozes de forma expressiva, refletindo sobre o fraseado desejado”¹⁴, “cantar uma voz enquanto as restantes são tocadas”¹⁵, “tocar todas as vozes ao mesmo tempo, salientando somente uma delas com diferentes dinâmicas e articulações”¹⁶. É ainda proposta a realização de um exercício em grupo, em que é atribuída a cada aluno uma voz, e juntos, cantam a fuga como se fosse uma obra coral, sendo aconselhável que os alunos memorizem as vozes (p.60-61).

¹⁴ “Sing the voices expressively, reflecting on the desired phrasing for them” (Fonte e Pipa, 2016, p.60).

¹⁵ “Sing a voice while the remaining are played” (Fonte e Pipa, 2016, p.60).

¹⁶ “Play the voices together, highlighting just one of them in the following ways, with different dynamics and with different articulation” (Fonte e Pipa, 2016, p.60).

Estratégia nº6 – Todas as passagens técnicas e/ou que apresentem dificuldades para o aluno devem ser trabalhadas separadamente, com recurso ao canto, no sentido de desenvolver a precisão rítmica, a direção melódica, o tipo de acentuação necessária, a articulação e as dinâmicas.

“(…) a análise precedendo a execução é solicitada por todos. Pace e Verhaalen recomendam a simulação dos elementos constituintes da peça como melodia, grupos rítmicos, dinâmica, através da voz e [do] corpo. Gonçalves enfatiza a descrição oral dos elementos da peça e a abstração de grupos rítmicos para sua preparação antes de recolocá-la no contexto para executar no instrumento” (Montandon, 1995, p.147).

Estratégia nº7 – As articulações e as dinâmicas devem ser trabalhadas através do canto e só depois executadas no instrumento, sendo que este processo deve ser realizado e alternado ao longo da aprendizagem da obra. Desta forma, o aluno desenvolve a capacidade auditiva, a percepção do fraseio e condução melódica. Através desta estratégia procura-se que o aluno perceba melhor e mais naturalmente os movimentos físicos necessários do braço/pulso para conseguir executar todos estes elementos técnico/melódicos. Relembrando a afirmação de Henriques (2015) acima citada,

“(…) a emissão sonora ao nível vocal é a ferramenta mais adequada para o desenho e controle de qualquer gesto musical. Tanto do ponto de vista rítmico como melódico - controle das articulações agógicas, da igualdade, da duração das notas ligadas e desligadas, da sinalização física das pausas - a boca é a parte do corpo que melhor obedece ao automatismo da intuição expressiva” (p.41).

Estratégia nº8 – O aluno deverá cantar as passagens melódicas e líricas das obras em estudo no sentido de desenvolver a expressividade, desenvolver o *cantabile* e para trabalhar a qualidade sonora produzida no instrumento. Através desta estratégia é também desenvolvida a condução melódica, o fraseio, a respiração entre as frases e o *rubato*.

Relembrando Biancolino (2017),

“Na música instrumental, ser expressivo significava aproximar-se ao máximo da voz, na composição e na execução, de modo a que a busca pelo lirismo nos instrumentos era realizada de maneira constante. Assim, uma indicação como *expressivo* ou *con espressione*, a partir desse contexto, era algo bastante claro aos intérpretes, (...) significando um pedido do compositor para que o instrumentista executasse o trecho de uma maneira tão expressiva quanto uma voz executaria. (...) Tornar a música expressiva, (...) implica que o instrumentista emule a expressividade do canto, buscando ao máximo as propriedades cantantes do instrumento (...) (p. 250/254).

4.7 MODELO DAS AULAS DO PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

A intervenção foi desenvolvida no decorrer das aulas em dois contextos diferentes: aulas de piano individuais e aulas de grupo – classe de conjunto/música de câmara.

No sentido de melhor preparar as aulas e de nortear o seu desenvolvimento, foram elaboradas planificações de forma a relembrar os objetivos a atingir e os métodos a utilizar na aula de forma a conseguir atingir esses mesmos objetivos. Além disso, a elaboração de planificações permitiu relembrar as estratégias inicialmente desenvolvidas e delineadas para serem aplicadas no decorrer das aulas. É de referir, no entanto, que as planificações apresentadas, ainda que muito úteis, procuraram sempre ser flexíveis, permitindo uma adaptação à individualidade do aluno.

As planificações das aulas foram organizadas de acordo com o conteúdo a abordar na aula, objetivos a atingir, descrição dos exercícios realizados, critérios definidos para obtenção de êxito nas tarefas propostas e duração relativa a cada tópico abordado na aula.

Piano

Exemplos de planificações de aula

EXEMPLO 1

Tabela 1: Plano Individual - Aluna C

| Plano Individual | | | | |
|--|--|--|--|------------------|
| Local: Conservatório de Guimarães | | Aluna: C | | |
| Aula n°:2 | Duração: 50 min | Hora: 14.15h | Data: 11/05/2021 | |
| Conteúdo | Objetivos | Descrição do Exercício | Critérios de Êxito | Minutagem 50´ |
| Escalas Mi Maior/ Dó# menor e arpejos | Dedilhação correta. Dinâmicas. Articulação. Velocidade. | A aluna canta/entoa a escala de forma a perceber e executar melhor as diferentes dinâmicas e articulações (<i>crescendo/diminuendo e legato/staccato</i>). | A aluna é capaz de tocar as escalas com vários tipos de articulação e dinâmica e não uma execução puramente mecânica. | 10´ |
| J.S.Bach – Prelúdio e Fuga BWV 854 (1º caderno) | Execução da 1ª parte do Prelúdio em mãos juntas, num tempo confortável para a aluna. | A aluna toca a 1ª parte do Prelúdio que preparou durante a semana. | A aluna deverá ser capaz de executar a 1ª parte do Prelúdio com fluência e rigor do texto musical. | 5´ |
| Trabalho da articulação <i>legato</i> | Realização de alguns exercícios com o canto de forma a trabalhar o legato e o fraseado. | A aluna canta a 1ª frase da mão direita e de seguida da mão esquerda. De seguida a aluna toca a mão esquerda e canta a mão direita e vice-versa. A aluna toca e canta as duas vozes presentes na mão esquerda. | A aluna tem uma boa percepção da condução melódica e do fraseado. A aluna é capaz de distinguir as diferentes vozes do texto musical. | 10´ |
| Leitura inicial da Fuga | Análise e identificação do tema e todas as suas entradas. Identificação dos contra-temas, passagens livres(episódios) e fragmentos do tema. Divisão da Fuga por secções. Aprender o tema da Fuga. | A aluna deve fazer uma leitura da obra, utilizando o canto como meio para assimilar o texto musical. Cantar o tema inicial, prestando atenção ao ritmo, especialmente às pausas que integram o tema. Analisar e delimitar todas as entradas do tema e todas as diferentes secções. | Aprender o texto musical, sem piano. A aluna adquire a noção da estrutura da Fuga. A aluna consegue executar o tema. | 10´ |

| | | | | |
|--|---|--|---|-----|
| Execução, em mãos separadas das diferentes vozes que constituem a Fuga | Consolidar a aprendizagem da obra. Resolver eventuais problemas relacionados com a dedilhação. Perceção da polifonia. | Leitura, ao piano, em mãos separadas das diferentes vozes da Fuga. Apontar algumas dedilhações na partitura que ajudem na execução técnica e musical da obra. | A aluna consegue executar as diferentes vozes da fuga, em mãos separadas. | 10´ |
| Breves considerações sobre os exercícios a realizar em casa e como estudar. | Melhorar e organizar melhor o estudo em casa. | | | 5´ |

Relatório de aula:

A planificação da segunda aula visava dar continuidade ao trabalho realizado na aula anterior. Mais uma vez é atribuído ao canto um papel fundamental na resolução de problemas técnicos e musicais e na ajuda a tornar a execução ao piano mais natural e expressiva.

A aula começou com a execução das escalas de Mi Maior/Dó# menor, na extensão de quatro oitavas. Foi dada ênfase sobretudo à articulação *legato*, sendo realizados alguns exercícios no sentido de melhorar a direção e fluência de execução. A aluna cantou/entou algumas vezes a escala, tendo em atenção as dinâmicas e articulação pretendidas na posterior execução ao piano. Também foi utilizado o metrónomo no sentido de aumentar a velocidade de execução, tendo em atenção a firmeza na pulsação e coordenação das mãos.

De seguida a aluna tocou a primeira parte do Prelúdio em Mi Maior de Bach que tinha ficado combinado na aula anterior. A aluna revelou algumas hesitações e oscilações do tempo e alguma dificuldade na execução das apogiaturas. Também o *legato* e a independência das vozes nem sempre se fez notar e por vezes existiu alguma descoordenação das mãos. Devido a estes factos, foi destinada boa parte da aula ao trabalho e resolução de todos estes problemas técnicos e musicais. Foi realizado novamente um trabalho individual das vozes em mãos separadas, dando particular atenção ao *legato*, direção da linha melódica e qualidade do som. Foi também pedido à aluna para tocar somente duas vozes, alternando entre baixo-soprano, baixo-contralto, contralto-soprano e por fim as três vozes juntas. A construção das frases e as dinâmicas foram também trabalhadas, assim como as respirações entre as frases. Também exemplifiquei à aluna o plano harmónico do Prelúdio, executando em acordes o desenvolvimento e

modulações que se vão notando ao longo do Prelúdio, no sentido de despertar o “ouvido harmónico” da aluna.

Na parte final da aula foi realizada uma análise da Fuga, com a identificação de todas as entradas do tema e a divisão, por seções, dos diferentes episódios. De seguida foi feita uma leitura e aprendizagem do texto musical, em mãos separadas, das diferentes vozes.

No fim, ainda houve tempo para abordar e explicar à aluna os exercícios e metas a atingir durante a semana relativamente à preparação do repertório para a próxima aula.

Fazendo uma reflexão sobre esta aula, penso que foram cumpridos todos os objetivos propostos na planificação, assim como a sequência de aprendizagem. Para isso contribuiu, e muito, a atitude sempre positiva da aluna, no que respeita à utilização do canto como ferramenta pedagógica em contexto de aula, mas também à aceitação de todas as informações e método de trabalho por mim implementado.

EXEMPLO 2

Tabela 2: Plano Individual - Aluna B

| Tabela 2: Plano Individual | | | | |
|---|---|--|--|------------------|
| Local: Conservatório de Guimarães | | Aluna: B | | |
| Aula nº:3 | Duração: 50 min | Hora: 14.15h | Data: 21/05/2021 | |
| Conteúdo | Objetivos | Descrição do Exercício | CrITÉrios de Êxito | Minutagem 50´ |
| Escalas Si b Maior/ Sol menor e Arpejos | Dedilhação correta. Dinâmicas. Articulação. | A aluna canta/entoa a escala de forma a perceber e executar melhor as diferentes dinâmicas e articulações (<i>crecendo/diminuendo e legato/staccato</i>). | A aluna é capaz de tocar as escalas com vários tipos de articulação e dinâmica e não uma execução puramente mecânica. | 5´ |
| L.v.Beethoven – Sonata Op.27 nº1 1ºAndamento | Análise harmónica do Desenvolvimento. Trabalhar a articulação, igualdade rítmica, clareza, coordenação e velocidade. | Analisar a partitura e assinalar todas as modulações presentes no Desenvolvimento. Com a ajuda do metrónomo, trabalhar a mão direita e a mão esquerda separadamente, prestando especial atenção à igualdade no ataque de cada nota e à precisão rítmica. A aluna realiza exercícios com diferentes ritmos e articulações de forma a facilitar a execução das passagens técnicas e da coordenação das mãos. | Aprendizagem e assimilação do texto musical. Entender a estrutura tonal do Desenvolvimento. Rigor na pulsação, coordenação das mãos e clareza na execução. | 20´ |
| F.Chopin – Estudo Op.10 nº9 - Execução inicial | Perceber o estado em que se encontra a obra. | A aluna executa o Estudo na totalidade de forma a que o professor tenha uma visão | Fluência. Expressividade. | 5´ |

| | | | | |
|---|---|--|---|-----|
| | Deteção de eventuais problemas técnicos que necessitem de ser trabalhados. | geral daquilo que é necessário trabalhar durante a aula. | Articulação. Destreza. Pedal. | |
| Trabalho pormenorizado da mão esquerda | Flexibilidade do pulso. Trabalhar o <i>legatissimo</i> da mão esquerda. | Alguns exercícios técnicos que ajudem a libertar o braço e o pulso. Execução da mão esquerda com diferentes ritmos e acentuações em diferentes notas de forma a facilitar a execução. | A aluna deverá conseguir executar a mão esquerda mantendo o braço e o pulso livres. Executar a mão esquerda (acompanhamento) de forma expressiva e legato de dedos (sem a ajuda do pedal). | 10´ |
| Cantar e tocar a melodia (mão direita) | Desenvolver a capacidade de condução melódica, estruturar as frases através do uso de dinâmicas e do fraseio. | A aluna canta a linha melódica (mão direita) ao mesmo tempo que a acompanha com a mão esquerda ao piano. | A aluna é capaz de executar a melodia de forma expressiva, fazendo uso das dinâmicas e da construção frásica. | 5´ |
| Breves considerações sobre os exercícios a realizar em casa e como estudar | Melhorar e organizar melhor o estudo em casa. | | Melhor aproveitamento e evolução. | 5´ |

Relatório de aula:

A aula começou com a execução das escalas de Si b Maior/Sol menor, na extensão de quatro oitavas, com a realização de alguns exercícios, em mãos separadas e juntas, no sentido de trabalhar a articulação, precisão rítmica e clareza na execução. Foram realizados exercícios com o canto, no sentido de desenvolver as dinâmicas *crescendo/diminuendo* e a fluência e direção na execução.

De seguida a aluna tocou a Sonata de Beethoven, começando logo pelo “desenvolvimento”, que foi o que tinha sido combinado na última aula. A aluna realizou um bom estudo durante a semana e conseguiu preparar a totalidade do “desenvolvimento em mãos juntas”, embora em tempo médio/lento. Denotava alguma falta de coordenação das mãos, sobretudo quando ambas tocavam as mesmas figuras rítmicas (semicolcheias) e alguma oscilação do tempo, sobretudo nas passagens descendentes das semicolcheias. Foram realizados alguns exercícios com diferentes ritmos e acentuações, para alterar os apoios, primeiro em mão separadas e depois juntas. Foi abordada também a questão tonal do

“desenvolvimento” uma vez que ele se baseia muito em blocos harmónicos e modulações, o que permitiu à aluna uma maior compreensão e facilidade em memorizar esta seção central da Sonata. Com a ajuda do metrónomo foi também trabalhada a igualdade e precisão rítmica das passagens, assim como a destreza na execução, começando num tempo médio, indo aumentando gradualmente.

Na segunda parte da aula foi trabalhado o Estudo Op.10 n°9 de F. Chopin. Esta é uma obra que a aluna já tinha trabalhado durante o 1º período e que agora tinha recomeçado a estudar novamente. Por esse motivo é uma obra que já se encontra num nível de preparação mais avançado relativamente ao resto do programa. A aluna executou o estudo na totalidade, sem interrupções. De seguida o trabalho centrou-se quase exclusivamente na mão esquerda, onde a aluna sentia maiores dificuldades dado ter a mão muito pequena e falta de flexibilidade nos movimentos do braço e do pulso. Foram realizados alguns exercícios para ajudar na flexibilidade dos movimentos, com recurso a diferentes ritmos e acentuações. Tentei sempre consciencializar a aluna sobre o facto de que, embora a mão esquerda seja acompanhamento da linha melódica da mão direita, também ela necessita ser tocada com expressividade e *cantabile*, fazendo uso da articulação *legato*. De seguida houve ainda tempo para trabalhar a melodia (mão direita), sendo que aqui foi pedido à aluna para sentir melhor as frases musicais como uma unidade, uma vez que, por causa das pausas, a aluna tem tendência a fragmentar a mesma. Para isso recorri mais uma vez ao canto para exemplificar a condução melódica das frases. Foram também realizados alguns exercícios em que a aluna toca o acompanhamento no piano e canta a melodia. No final a aluna tocou novamente o estudo, havendo melhorias relativamente à primeira execução.

No fim, ainda houve tempo para abordar e explicar à aluna os exercícios e metas a atingir durante a semana relativamente à preparação da próxima aula.

Fazendo uma reflexão sobre esta aula, penso que foram cumpridos todos os objetivos propostos na planificação, assim como a sequência de aprendizagem. Para isso contribuiu, e muito, a atitude sempre positiva da aluna, no que respeita à utilização do canto como ferramenta pedagógica em contexto de aula, mas também à aceitação de todas as informações e método de trabalho por mim implementado.

EXEMPLO 3

Tabela 3: Plano de Aula em Grupo - Alunos 1 e 2

| Tabela 3: Plano de Aula em Grupo – Música de Câmara | | | | |
|---|--|---|--|------------------|
| Local: Conservatório de Guimarães | | Alunos: 1 e 2 | | |
| Aula nº:4 | Duração: 50 min | Hora: 14.15h | Data: 26/05/2021 | |
| Conteúdo | Objetivos | Descrição do Exercício | Critérios de Êxito | Minutagem 50´ |
| A.Khachaturian – Trio para Piano, Violino e Clarinete (2º andamento) | Execução integral do 2º andamento. Perceber o estado em que a obra se encontra. | Os alunos tocam o 2º andamento da obra, do início ao fim, sem interrupções. | Os alunos executam a obra num tempo satisfatório, tendo em conta o rigor do texto musical. | 5´ |
| Trabalho detalhado sobre a leitura do texto musical da 1ª seção Trabalho rítmico | Corrigir erros de leitura e execução do texto musical. Consolidação da aprendizagem da obra. Trabalhar a clareza e precisão rítmica. Articulação. | Os alunos solfejam, primeiro individualmente e depois em conjunto, o ritmo da 1ª seção da obra. De seguida executam no instrumento a mesma seção, com a ajuda do metrónomo para ajudar a sentir melhor a pulsação rítmica (os dois instrumentos têm exatamente as mesmas figuras rítmicas). Trabalho de ensemble entre piano, violino e clarinete. | Os alunos são capazes de executar a 1ª seção da obra com precisão e clareza rítmica. | 15´ |
| Trabalho pormenorizado sobre aspetos musicais da 2ª seção | Melhorar a expressividade e condução melódica (clarinete). Trabalhar as mudanças rápidas de arco para pizzicato e vice-versa da parte do violino. Trabalhar a afinação conjunta. Respiração conjunta nos fins de frase. | O aluno (clarinete) canta/toca a sua parte para desenvolver uma melhor condução melódica, tanto a nível da sonoridade pretendida como da dinâmica e articulação. Trabalho técnico de mudança de arco/pizzicato do violino. Diferença entre melodia (clarinete) e acompanhamento (violino). Junção de ensemble. | Maior expressividade e segurança na execução. | 20´ |
| A.Khachaturian – Trio para Piano, Violino e Clarinete (2º andamento) – Execução final | Execução do 2º andamento da obra de forma a avaliar o trabalho feito durante a aula. | Os alunos tocam o 2º andamento da obra. | Os alunos compreendem e executam todos os aspetos trabalhados durante a aula. | 5´ |
| Breves considerações sobre os exercícios a realizar em casa e como estudar | Melhorar e organizar melhor o estudo em casa. | O professor explica aos alunos como devem estudar em casa a obra. | | 5´ |

Relatório de aula:

A aula começou com a execução integral do 2º andamento do trio de A.Khachaturian de forma a perceber o nível de preparação dos alunos relativamente à obra em estudo. Esta aula centrou-se na leitura e assimilação do texto musical.

Os alunos já tinham feito uma leitura com os seus professores de instrumento durante a semana e tinham posteriormente ensaiado juntos, pelo que foi possível a execução inicial de metade do 2º andamento, até à reexposição. Ainda assim, no final da execução foi pedido aos alunos para, individualmente, tocarem as suas partes no sentido de corrigir erros de leitura e execução do texto musical, relativamente à 1ª secção. Foi também realizado um solfejo rítmico da 1ª secção, dado que o violino e clarinete têm exatamente o mesmo ritmo e nem sempre estão juntos quando tocam. Foi também pedido aos alunos que articulassem muito bem a primeira secção, de forma a obterem clareza e precisão rítmica. No final pedi para tocarem novamente a 1ª secção, desta vez junto com o piano.

De seguida foi também realizada uma análise da partitura geral da obra, de forma a que os alunos percebessem o plano tonal do 2º andamento e as diferentes secções que o constituem.

Na segunda parte da aula foi trabalhada a 2ª secção. Aqui foram abordados aspetos como a expressividade e condução da linha melódica, principalmente do clarinete, sendo realizados alguns exercícios envolvendo o canto, no sentido de dar maior fluência e naturalidade à execução. Foram também trabalhadas as mudanças rápidas do arco para pizzicato e *vice-versa* relativamente ao violino, mudanças essas em que o aluno sentia dificuldades, fazendo com que não conseguisse tocar *a tempo*. Todas estas passagens foram repetidas algumas vezes até se notar melhoria na execução. As dinâmicas também foram trabalhadas, nomeadamente a distinção entre melodia e acompanhamento, sempre atendendo ao timbre dos instrumentos.

No fim, ainda houve tempo para abordar e explicar aos alunos os exercícios e metas a atingir durante a semana relativamente à preparação do repertório para a próxima aula.

Fazendo uma reflexão sobre a aula lecionada, penso que foram cumpridos todos os objetivos propostos na planificação da aula, assim como a sequência de aprendizagem. Para isso contribuiu, e muito, a atitude sempre positiva dos alunos, no que respeita à utilização do canto como ferramenta pedagógica em contexto de aula, mas também à aceitação de todas as informações e método de trabalho por mim implementado.

5. Apresentação e análise dos resultados

5.1 ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS FICHAS DE AVALIAÇÃO

ALUNOS DE PIANO

Aluno A

Fichas de avaliação pré-intervenção

Tabela 4: Ficha de avaliação pré-intervenção do professor cooperante (Aluno A)

PRÉ-INTERVENÇÃO

Aluno: Aluno A

Professor Cooperante

| | Níveis | | | | |
|--|---------|---------|---------|---------|---------|
| | Nível 1 | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 | Nível 5 |
| Capacidade de leitura e assimilação do texto musical | | | X | | |
| Capacidade auditiva | | | X | | |
| Reconhecimento e percepção da polifonia | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| Qualidade do som na execução | | | | X | |
| Expressividade na execução | | | X | | |

Tabela 5: Ficha de avaliação pré-intervenção do professor estagiário (Aluno A)

PRÉ-INTERVENÇÃO

Aluno: Aluno A

Professor estagiário

| | Níveis | | | | |
|--|---------|---------|---------|---------|---------|
| | Nível 1 | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 | Nível 5 |
| Capacidade de leitura e assimilação do texto musical | | | X | | |
| Capacidade auditiva | | | X | | |
| Reconhecimento e percepção da polifonia | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| Qualidade do som na execução | | | X | | |
| Expressividade na execução | | | X | | |

Fichas de avaliação pós-intervenção

Tabela 6: Ficha de avaliação pós-intervenção do professor cooperante (Aluno A)

PÓS-INTERVENÇÃO

Aluno: Aluno A

Professor Cooperante

| | Níveis | | | | |
|--|---------|---------|---------|---------|---------|
| | Nível 1 | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 | Nível 5 |
| Capacidade de leitura e assimilação do texto musical | | | | X | |
| Capacidade auditiva | | | | X | |
| Reconhecimento e percepção da polifonia | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| Qualidade do som na execução | | | | X | |
| Expressividade na execução | | | | X | |

Tabela 7: Ficha de avaliação pós-intervenção do professor estagiário (Aluno A)

PÓS-INTERVENÇÃO

Aluno: Aluno A

Professor Estagiário

| | Níveis | | | | |
|--|---------|---------|---------|---------|---------|
| | Nível 1 | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 | Nível 5 |
| Capacidade de leitura e assimilação do texto musical | | | | X | |
| Capacidade auditiva | | | | X | |
| Reconhecimento e percepção da polifonia | _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
| Qualidade do som na execução | | | | X | |
| Expressividade na execução | | | | X | |

Comentário

Analisando o preenchimento das fichas de avaliação pré-intervenção aplicadas ao aluno A, verifica-se que foi atribuído nível 3 na quase globalidade dos parâmetros avaliados. De referir que o parâmetro “Reconhecimento e percepção da polifonia” não foi aplicável neste caso, na medida em que a obra estudada durante o período em questão não permitiu o desenvolvimento deste aspeto específico. Após a intervenção, é perceptível uma percepção por parte dos docentes de uma melhoria global nos parâmetros avaliados. Dentro dos alunos selecionados para o projeto, este era o aluno que revelava mais dificuldades. De referir ainda que o referido aluno apenas iniciou os seus estudos de piano há dois anos, apresentando ainda algumas dificuldades a nível técnico e de leitura musical. No entanto, a implementação deste projeto com o aluno A foi muito interessante e enriquecedor, tendo-se constatado uma melhoria no seu desempenho e, mais ainda, no seu interesse pelas aulas e pelo estudo do instrumento.

Aluno B

Fichas de avaliação pré-intervenção

Tabela 8: Ficha de avaliação pré-intervenção do professor cooperante (Aluno B)

PRÉ-INTERVENÇÃO

Aluno: Aluno B

Professor Cooperante

| | Níveis | | | | |
|--|---------|---------|---------|---------|---------|
| | Nível 1 | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 | Nível 5 |
| Capacidade de leitura e assimilação do texto musical | | | | | X |
| Capacidade auditiva | | | | X | |
| Reconhecimento e percepção da polifonia | | | | X | |
| Qualidade do som na execução | | | | X | |
| Expressividade na execução | | | | X | |

Tabela 9: Ficha de avaliação pré-intervenção do professor estagiário (Aluno B)

PRÉ-INTERVENÇÃO

Aluno: Aluno B

Professor Estagiário

| | Níveis | | | | |
|--|---------|---------|---------|---------|---------|
| | Nível 1 | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 | Nível 5 |
| Capacidade de leitura e assimilação do texto musical | | | | X | |
| Capacidade auditiva | | | | X | |
| Reconhecimento e percepção da polifonia | | | | X | |
| Qualidade do som na execução | | | | X | |
| Expressividade na execução | | | | | X |

Fichas de avaliação pós-intervenção

Tabela 10: Ficha de avaliação pós-intervenção do professor cooperante (Aluno B)

PÓS-INTERVENÇÃO

Aluno: Aluno B

Professor Cooperante

| | Níveis | | | | |
|--|---------|---------|---------|---------|---------|
| | Nível 1 | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 | Nível 5 |
| Capacidade de leitura e assimilação do texto musical | | | | | X |
| Capacidade auditiva | | | | X | |
| Reconhecimento e percepção da polifonia | | | | | X |
| Qualidade do som na execução | | | | | X |
| Expressividade na execução | | | | | X |

Tabela 11: Ficha de avaliação pós-intervenção do professor estagiário (Aluno B)

PÓS-INTERVENÇÃO

Aluno: Aluno B

Professor Estagiário

| | Níveis | | | | |
|--|---------|---------|---------|---------|---------|
| | Nível 1 | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 | Nível 5 |
| Capacidade de leitura e assimilação do texto musical | | | | | X |
| Capacidade auditiva | | | | | X |
| Reconhecimento e percepção da polifonia | | | | | X |
| Qualidade do som na execução | | | | | X |
| Expressividade na execução | | | | | X |

Comentário

Pela análise das fichas de avaliação pré-intervenção, é notório que o aluno B possuía já boas capacidades a nível dos diferentes parâmetros selecionados para avaliação. Sendo um aluno com boa capacidade de trabalho e talento para o piano, foi também notório o efeito positivo obtido após a intervenção neste caso. A avaliação pós-intervenção foi francamente positiva, tendo sido notada uma melhoria quase absoluta nos parâmetros em análise. Assim, verifica-se que o uso deste tipo de estratégias na aula de instrumento poderá, não só permitir o aumento do interesse do aluno pelo estudo e pelo desenvolvimento das suas capacidades, mas também aperfeiçoar uma série de características perante um discente já interessado e dotado para esta área.

No caso do aluno B, foi particular a evolução notada a nível da qualidade sonora. Apesar de ser já um aluno com grande expressividade e musicalidade, denotava-se inicialmente uma certa tensão nos pulsos/membros superiores, o que era prejudicial em termos de execução e produção sonora. Após a aplicação dos exercícios relacionados com o canto, denotou-se uma maior capacidade de relaxamento por parte do aluno, o que se traduziu numa melhoria considerável a nível da qualidade sonora.

Aluno C

Fichas de avaliação pré-intervenção

Tabela 12: Ficha de avaliação pré-intervenção do professor cooperante (Aluno C)

PRÉ-INTERVENÇÃO

Aluno: Aluno C

Professor Cooperante

| | Níveis | | | | |
|--|---------|---------|---------|---------|---------|
| | Nível 1 | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 | Nível 5 |
| Capacidade de leitura e assimilação do texto musical | | | X | | |
| Capacidade auditiva | | | X | | |
| Reconhecimento e percepção da polifonia | | | | X | |
| Qualidade do som na execução | | | X | | |
| Expressividade na execução | | | X | | |

Tabela 13: Ficha de avaliação pré-intervenção do professor estagiário (Aluno C)

PRÉ-INTERVENÇÃO

Aluno: Aluno C

Professor Estagiário

| | Níveis | | | | |
|--|---------|---------|---------|---------|---------|
| | Nível 1 | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 | Nível 5 |
| Capacidade de leitura e assimilação do texto musical | | | X | | |
| Capacidade auditiva | | | X | | |
| Reconhecimento e percepção da polifonia | | | X | | |
| Qualidade do som na execução | | | X | | |
| Expressividade na execução | | | X | | |

Fichas de avaliação pós-intervenção

Tabela 14: Ficha de avaliação pós-intervenção do professor cooperante (Aluno C)

PÓS-INTERVENÇÃO

Aluno: Aluno C

Professor Cooperante

| | Níveis | | | | |
|--|---------|---------|---------|---------|---------|
| | Nível 1 | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 | Nível 5 |
| Capacidade de leitura e assimilação do texto musical | | | | X | |
| Capacidade auditiva | | | | X | |
| Reconhecimento e percepção da polifonia | | | | | X |
| Qualidade do som na execução | | | | X | |
| Expressividade na execução | | | | X | |

Tabela 15: Ficha de avaliação pós-intervenção do professor estagiário (Aluno C)

PÓS-INTERVENÇÃO

Aluno: Aluno C

Professor Estagiário

| | Níveis | | | | |
|--|---------|---------|---------|---------|---------|
| | Nível 1 | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 | Nível 5 |
| Capacidade de leitura e assimilação do texto musical | | | | X | |
| Capacidade auditiva | | | | X | |
| Reconhecimento e percepção da polifonia | | | | | X |
| Qualidade do som na execução | | | | | X |
| Expressividade na execução | | | | X | |

Comentário

Relativamente ao aluno C, era notório desde o início da avaliação o grande interesse e comprometimento do aluno com o trabalho proposto, sendo um aluno motivado e empenhado. No entanto, notavam-se também algumas dificuldades sobretudo a nível da expressividade na interpretação e da qualidade sonora.

A nível dos dois parâmetros referidos anteriormente (qualidade sonora e expressividade), denotou-se uma franca melhoria após os exercícios trabalhados em aula. A obra de J.S.Bach – Prelúdio e Fuga BWV 854 (1º caderno) – abordada em aula com o aluno C permitiu o desenvolvimento destes dois parâmetros. Além disso, a capacidade de reconhecimento e percepção da polifonia por parte do aluno C foi também especialmente desenvolvido, até porque a obra abordada em aula demonstrou ser muito apropriada para esse mesmo trabalho.

ALUNOS DE CLASSE DE CONJUNTO / MÚSICA DE CÂMARA

Aluno 1

Fichas de avaliação pré-intervenção

Tabela 16: Ficha de avaliação pré-intervenção do professor cooperante (Aluno 1)

PRÉ-INTERVENÇÃO

Aluno: Aluno 1

Professor Cooperante

| | Níveis | | | | |
|--|---------|---------|---------|---------|---------|
| | Nível 1 | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 | Nível 5 |
| Capacidade de leitura e assimilação do texto musical | | | | | X |
| Capacidade auditiva | | | | X | |
| Qualidade do som na execução | | | | X | |
| Expressividade na execução | | | | X | |
| Capacidade interpretativa do texto musical (fraseado, articulação, dinâmicas, agógica) | | | | X | |

Tabela 17: Ficha de avaliação pré-intervenção do professor estagiário (Aluno 1)

PRÉ-INTERVENÇÃO

Aluno: Aluno 1

Professor Estagiário

| | Níveis | | | | |
|--|---------|---------|---------|---------|---------|
| | Nível 1 | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 | Nível 5 |
| Capacidade de leitura e assimilação do texto musical | | | | | X |
| Capacidade auditiva | | | | X | |
| Qualidade do som na execução | | | | X | |
| Expressividade na execução | | | | X | |
| Capacidade interpretativa do texto musical (fraseado, articulação, dinâmicas, agógica) | | | | X | |

Fichas de avaliação pós-intervenção

Tabela 18: Ficha de avaliação pós-intervenção do professor cooperante (Aluno 1)

PÓS-INTERVENÇÃO

Aluno: Aluno 1

Professor Cooperante

| | Níveis | | | | |
|--|---------|---------|---------|---------|---------|
| | Nível 1 | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 | Nível 5 |
| Capacidade de leitura e assimilação do texto musical | | | | | X |
| Capacidade auditiva | | | | X | |
| Qualidade do som na execução | | | | | X |
| Expressividade na execução | | | | | X |
| Capacidade interpretativa do texto musical (fraseado, articulação, dinâmicas, agógica) | | | | | X |

Tabela 19: Ficha de avaliação pós-intervenção do professor estagiário (Aluno 1)

PÓS-INTERVENÇÃO

Aluno: Aluno 1

Professor Estagiário

| | Níveis | | | | |
|--|---------|---------|---------|---------|---------|
| | Nível 1 | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 | Nível 5 |
| Capacidade de leitura e assimilação do texto musical | | | | | X |
| Capacidade auditiva | | | | | X |
| Qualidade do som na execução | | | | | X |
| Expressividade na execução | | | | | X |
| Capacidade interpretativa do texto musical (fraseado, articulação, dinâmicas, agógica) | | | | | X |

Comentário

O Aluno 1 possuía, desde o início, boas capacidades a nível da leitura e interpretação do texto musical, apresentando desde logo um bom desenvolvimento e boas capacidades técnicas e interpretativas. Não sendo aluno de piano, não foram tanto abordadas questões técnicas relacionadas com o instrumento em si, mas antes trabalhadas questões interpretativas do texto musical e de todos os elementos que o constituem. Foi também trabalhado o *ensemble*, portanto, o conjunto musical. O desenvolvimento da intervenção com o aluno 1 foi bastante enriquecedor, tendo sido notadas melhorias especialmente a nível da qualidade sonora e da capacidade interpretativa e expressiva do texto musical.

Aluno 2

Fichas de avaliação pré-intervenção

Tabela 20: Ficha de avaliação pré-intervenção do professor cooperante (Aluno 2)

PRÉ-INTERVENÇÃO

Aluno: Aluno 2

Professor Cooperante

| | Níveis | | | | |
|--|---------|---------|---------|---------|---------|
| | Nível 1 | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 | Nível 5 |
| Capacidade de leitura e assimilação do texto musical | | | | | X |
| Capacidade auditiva | | | | | X |
| Qualidade do som na execução | | | | | X |
| Expressividade na execução | | | | X | |
| Capacidade interpretativa do texto musical (fraseado, articulação, dinâmicas, agógica) | | | | X | |

Tabela 21: Ficha de avaliação pré-intervenção do professor estagiário (Aluno 1)

PRÉ-INTERVENÇÃO

Aluno: Aluno 1

Professor Estagiário

| | Níveis | | | | |
|--|---------|---------|---------|---------|---------|
| | Nível 1 | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 | Nível 5 |
| Capacidade de leitura e assimilação do texto musical | | | | | X |
| Capacidade auditiva | | | | | X |
| Qualidade do som na execução | | | | | X |
| Expressividade na execução | | | | | X |
| Capacidade interpretativa do texto musical (fraseado, articulação, dinâmicas, agógica) | | | | X | |

Fichas de avaliação pós-intervenção

Tabela 22: Ficha de avaliação pós-intervenção do professor cooperante (Aluno 2)

PÓS-INTERVENÇÃO

Aluno: Aluno 2

Professor Cooperante

| | Níveis | | | | |
|--|---------|---------|---------|---------|---------|
| | Nível 1 | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 | Nível 5 |
| Capacidade de leitura e assimilação do texto musical | | | | | X |
| Capacidade auditiva | | | | | X |
| Qualidade do som na execução | | | | | X |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|---|
| Expressividade na execução | | | | | X |
| Capacidade interpretativa do texto musical (fraseado, articulação, dinâmicas, agógica) | | | | | X |

Tabela 23: Ficha de avaliação pós-intervenção do professor estagiário (Aluno 2)

PÓS-INTERVENÇÃO

Aluno: Aluno 2

Professor Estagiário

| | Níveis | | | | |
|--|---------|---------|---------|---------|---------|
| | Nível 1 | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 | Nível 5 |
| Capacidade de leitura e assimilação do texto musical | | | | | X |
| Capacidade auditiva | | | | | X |
| Qualidade do som na execução | | | | | X |
| Expressividade na execução | | | | | X |
| Capacidade interpretativa do texto musical (fraseado, articulação, dinâmicas, agógica) | | | | | X |

Comentário

O Aluno 2 apresentava-se desde o início como muito dotado, com grandes capacidades técnicas, uma excelente expressividade, demonstrando ainda grande empenho e dedicação ao estudo. No entanto, era ainda necessário um aperfeiçoamento em termos da capacidade interpretativa do texto musical (fraseado, articulação, dinâmicas, agógica). Durante a intervenção, esses aspetos musicais foram trabalhados e desenvolvidos, sendo privilegiados relativamente a aspetos mais técnicos (na medida em que o aluno não estudava piano e, portanto, o foco não era o de trabalhar as competências técnicas). Após os exercícios de intervenção aplicados, foi perceptível um refinamento em termos das capacidades interpretativas do aluno.

5.2 ANÁLISE DOS INQUÉRITOS APLICADOS AOS ALUNOS

Os inquéritos a seguir apresentados foram aplicados aos cinco alunos submetidos à intervenção. Algumas das questões foram repetidas em ambos os questionários com o objetivo de comparar respostas e compreender o impacto da intervenção nos alunos selecionados.

QUESTIONÁRIO DE PRÉ-INTERVENÇÃO

Questão 1 – “Consideras o canto uma ferramenta importante na aprendizagem de um instrumento musical?”

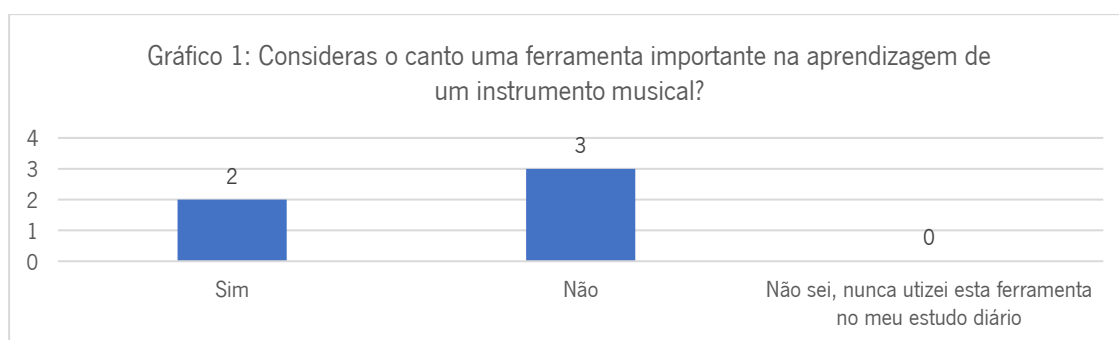


Gráfico 1: Consideras o canto uma ferramenta importante na aprendizagem de um instrumento musical?

Através da análise deste gráfico foi possível verificar que mais de metade dos alunos não considerava o canto como sendo uma ferramenta importante na aprendizagem de um instrumento musical. Este padrão de resposta poderá ser justificado pelo facto de que os alunos não se sentiam muito confortáveis com a utilização do canto em contexto de aula e não conseguiam perceber de que forma é que a utilização do canto nas aulas e no estudo diário poderia ajudá-los na aprendizagem do seu instrumento.

Questão 2 – “Utilizas esta ferramenta (canto) de forma sistemática e consistente no estudo diário do teu instrumento musical?”

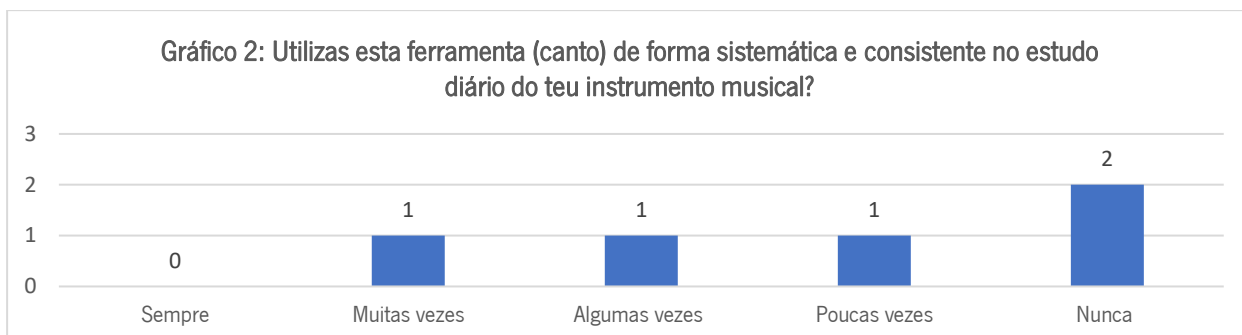


Gráfico 2: Utilizas esta ferramenta (canto) de forma sistemática e consistente no estudo diário do teu instrumento musical?

Através da análise deste gráfico fica mais uma vez patente a pouca utilização e recurso ao canto no estudo diário individual por parte dos alunos. A questão nº2 está intrinsecamente relacionada com a questão nº1 no sentido em que só os alunos que atribuíram valor ao canto como sendo uma ferramenta importante na aprendizagem é que utilizavam este recurso no seu estudo diário, sendo que mesmo esses alunos afirmavam que, embora reconhecendo o valor do canto, nem sempre o utilizavam de forma sistemática no seu estudo.

Questão 3 – “Na tua opinião, que vantagens traz o canto para melhorar o estudo/aprendizagem do instrumento que estudas?” (questão de resposta múltipla)

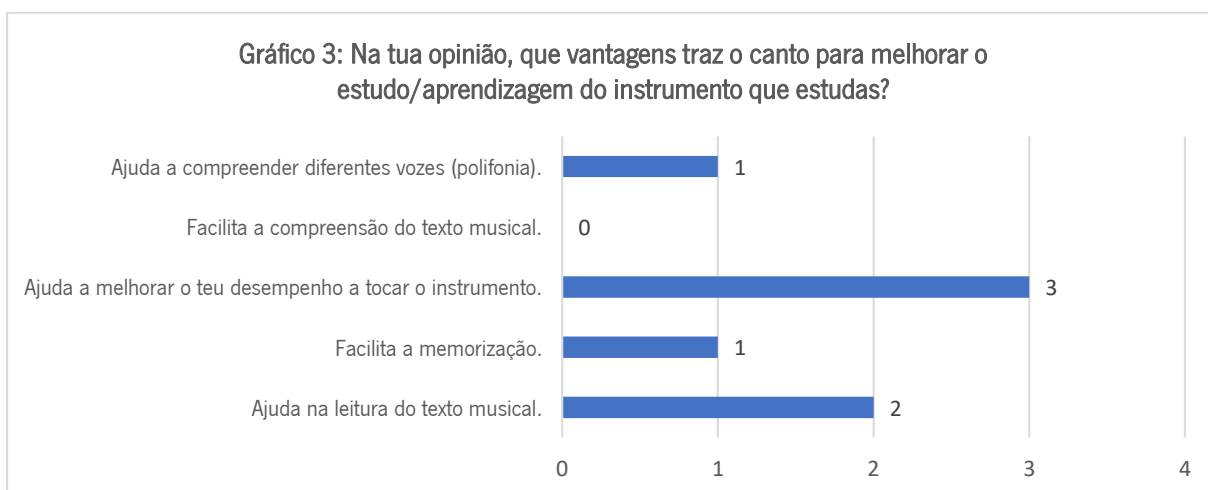


Gráfico 3: Na tua opinião, que vantagens traz o canto para melhorar o estudo/aprendizagem do instrumento que estudas?

A questão 3 permitia que o aluno assinalasse mais do que uma resposta como correta. A resposta mais assinalada pelos alunos foi “Ajuda a melhorar o teu desempenho a tocar o instrumento”, seguida de “Ajuda na leitura do texto musical” e por fim as respostas “Ajuda a compreender as diferentes vozes (polifonia)” e “Facilita a memorização”. Analisando estas respostas, fica evidente que, na opinião dos

alunos, a utilização do canto poderá ser mais benéfica na execução e leitura do texto musical. De salientar que a opção “Facilita a compreensão do texto musical” não foi escolhida por nenhum dos alunos, o que foi de certa forma surpreendente no sentido em que considero que um dos grandes benefícios da utilização desta ferramenta pedagógica é precisamente o de ajudar e facilitar a compreensão dos vários elementos que constituem o texto musical.

Questão 4 – “Quanto tempo do teu estudo diário utilizas em média com exercícios que envolvam o canto?” (justificar a resposta)

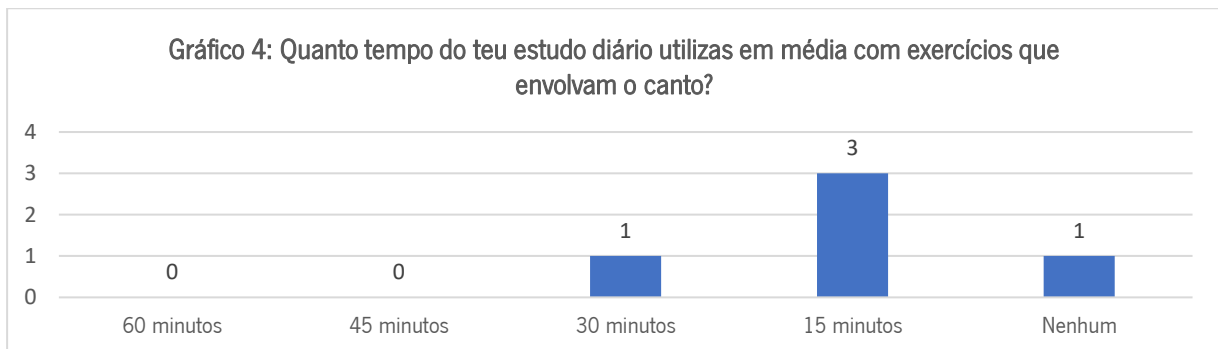


Gráfico 4: Quanto tempo do teu estudo diário utilizas em média com exercícios que envolvam o canto?

Analisando a questão n°4, podemos verificar que a maioria dos alunos utilizava somente quinze minutos do seu tempo de estudo diário com exercícios/atividades relacionados com o canto, sendo que um dos alunos respondeu que utilizava trinta minutos e o outro disse que não despendia tempo com exercícios relacionados com o canto. Através destes dados, ficou claro que os alunos atribuíam pouca importância ao canto no estudo diário e despendiam apenas uma pequena parcela do seu tempo de estudo com esta ferramenta. De salientar que a maior parte dos alunos justificaram esta decisão dizendo que, por vezes, tinham pouco tempo para estudar o seu instrumento e preferiam aplicá-lo diretamente na aprendizagem do mesmo.

Questão 5 – “Durante as aulas de instrumento é frequente utilizares o canto como ferramenta de aprendizagem?”

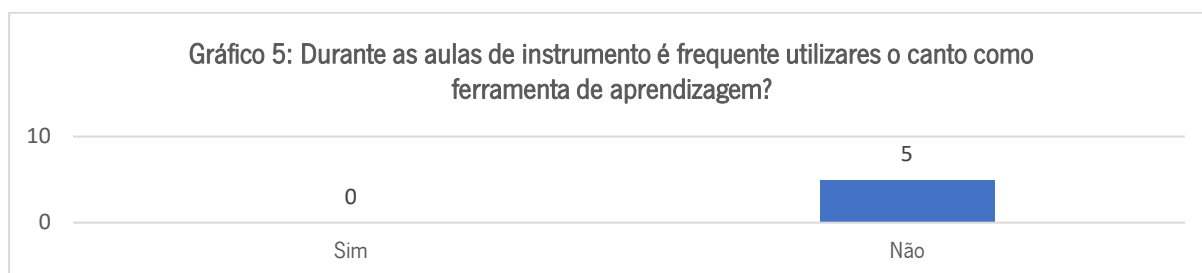


Gráfico 5: Durante as aulas de instrumento é frequente utilizares o canto como ferramenta de aprendizagem?

A questão nº5 afirmava-se como essencial neste questionário na perspetiva de perceber se o canto era utilizado como ferramenta pedagógica durante as aulas de instrumento. Através da análise das respostas dadas pelos alunos, verificou-se, de forma inequívoca, que o canto não fazia parte ou não era utilizado de forma explícita no decorrer das aulas de instrumento. Estas respostas poderão ser justificadas pelo facto de que alguns alunos não gostavam de cantar, sentindo-se desconfortáveis em fazê-lo na presença de outras pessoas, e também pelo facto de os professores, pese embora advoguem a importância do canto no ensino instrumental, não encorajem nem implementem esta ferramenta em contexto de aula.

Questão 6 – “Em que situações do estudo utilizas o canto?” (questão de resposta múltipla)

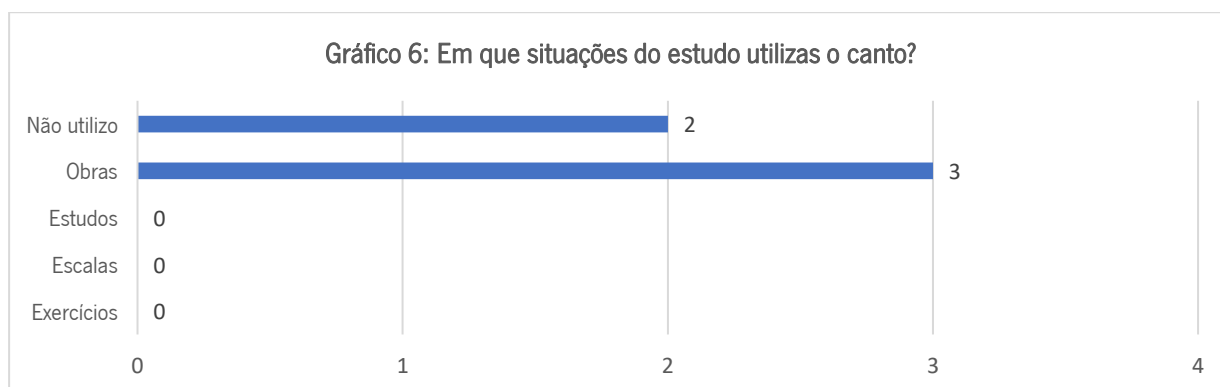


Gráfico 6: Em que situações do estudo utilizas o canto?

Através deste gráfico, podemos concluir que os alunos que utilizavam o canto no seu estudo diário faziam-no exclusivamente na aprendizagem de obras musicais. Isto deve-se provavelmente ao facto de que as obras musicais contêm em si aspetos melódicos, técnicos e interpretativos mais facilmente trabalhados através do recurso ao canto. Com a minha posterior intervenção, procurei também demonstrar que é ainda possível recorrer ao canto para trabalhar aspetos mais técnicos do repertório, incluindo estudos,

escalas e exercícios, fazendo com que deixe de ser um trabalho aborrecido e monótono e conferindo maior expressividade na aquisição dessas competências técnicas.

Questão 7 – “Qual é o principal obstáculo na utilização do canto na aula de instrumento?”

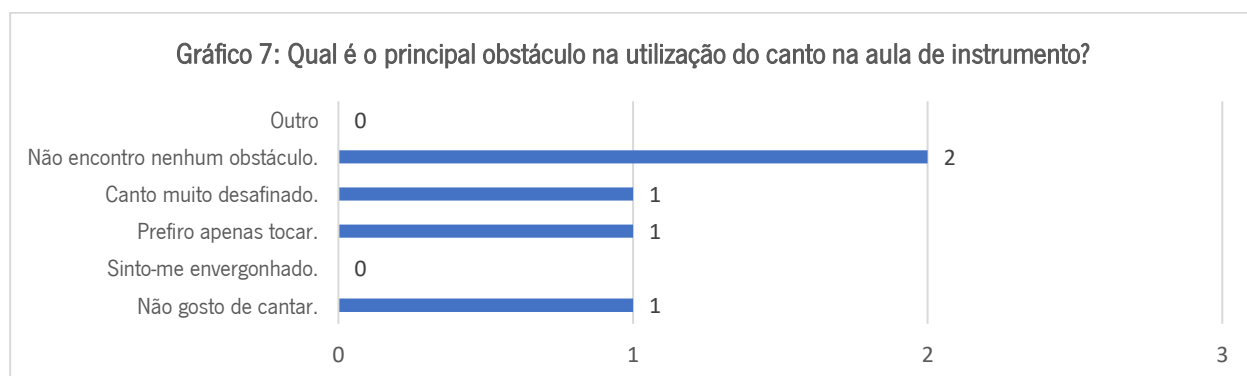


Gráfico 7: Qual é o principal obstáculo na utilização do canto na aula de instrumento?

A última questão tinha como objetivo perceber qual seria o principal obstáculo na utilização do canto em contexto de aula. Verificou-se, neste ponto, uma grande diversidade de respostas por parte dos alunos. Dois discentes responderam que não encontravam nenhum obstáculo relativamente ao canto, sendo que eram os alunos que já estavam habituados a cantar num coro. Relativamente aos outros alunos, um referiu que cantava desafinadamente e, portanto, apontava esse obstáculo à utilização do canto na aprendizagem; outro aluno disse que preferia apenas tocar o seu instrumento, sem recorrer ao canto como ferramenta pedagógica; por último, um aluno referiu que o principal entrave era o facto de não gostar de cantar e, portanto, preferia não utilizar esta ferramenta no seu processo de aprendizagem.

QUESTIONÁRIO DE PÓS-INTERVENÇÃO

Questão 1 – “Consideras o canto uma ferramenta importante na aprendizagem de um instrumento musical?”



Gráfico 8: Consideras o canto uma ferramenta importante na aprendizagem de um instrumento musical?

A questão 1 foi aplicada em ambos os inquéritos com o objetivo de comparar as respostas dadas pelos alunos e compreender o impacto sentido pelos mesmos após a intervenção.

Através da análise deste gráfico foi possível verificar uma mudança de paradigma relativamente à importância dada ao canto na aprendizagem instrumental por parte dos alunos em questão. Após a minha intervenção, apenas um aluno respondeu que não considerava o canto como um recurso importante na aprendizagem, em grande parte porque não gostava de cantar, embora achasse que o canto poderia ser um fator motivacional na aprendizagem nos alunos que gostassem de o fazer. Quatro alunos responderam que o canto é uma ferramenta importante na aprendizagem instrumental.

Questão 2 – “Utilizas esta ferramenta (canto) de forma sistemática e consistente no estudo diário do teu instrumento musical?”

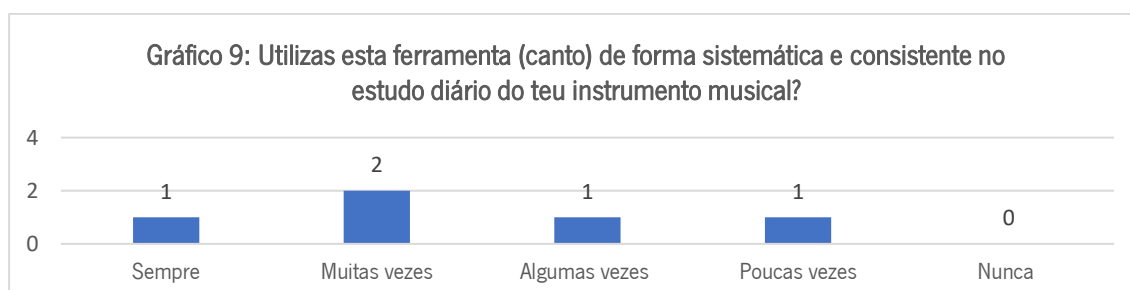


Gráfico 9: Utilizas esta ferramenta (canto) de forma sistemática e consistente no estudo diário do teu instrumento musical?

Comparando a resposta dada pelos alunos neste questionário pós intervenção com o questionário pré intervenção, podemos afirmar que houve um aumento significativo na frequência de utilização do canto no estudo diário por parte dos alunos. O aspeto mais importante a realçar nestes dados é o de que nenhum aluno tenha respondido que nunca utilizou o canto no estudo diário, pese embora, para alguns alunos, continue a ser uma ferramenta pouco utilizada e valorizada.

Questão 3 – “Após ter lecionado as aulas, a tua opinião sobre a importância que o canto pode ter, tanto nas aulas como no teu estudo diário, mudou?”

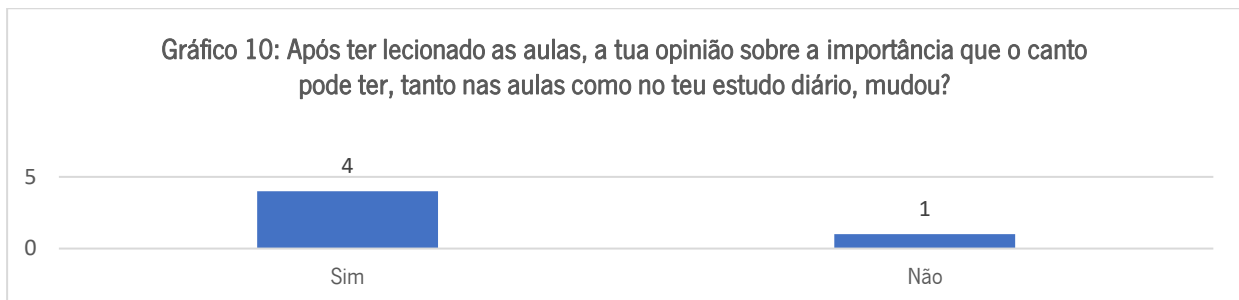


Gráfico 10: Após ter lecionado as aulas, a tua opinião sobre a importância que o canto pode ter, tanto nas aulas como no teu estudo diário, mudou?

Nesta questão, foi solicitado aos alunos a justificação da resposta. Este gráfico demonstra mais uma vez a mudança de paradigma e atitude relativamente ao canto como ferramenta pedagógica. A grande maioria dos alunos (quatro) respondeu que a sua opinião relativamente ao canto mudou após as aulas por mim lecionadas; os que já tinham uma opinião favorável reforçaram ainda mais a sua posição e os alunos que se mostravam reticentes ao início acabaram por admitir e concordar que a sua opinião se alterou desde o início da intervenção, acreditando agora que o canto pode realmente contribuir para um maior desenvolvimento musical.

Questão 4 – “Consideras que o canto te ajudou a superar mais facilmente as dificuldades encontradas na aprendizagem do repertório?”

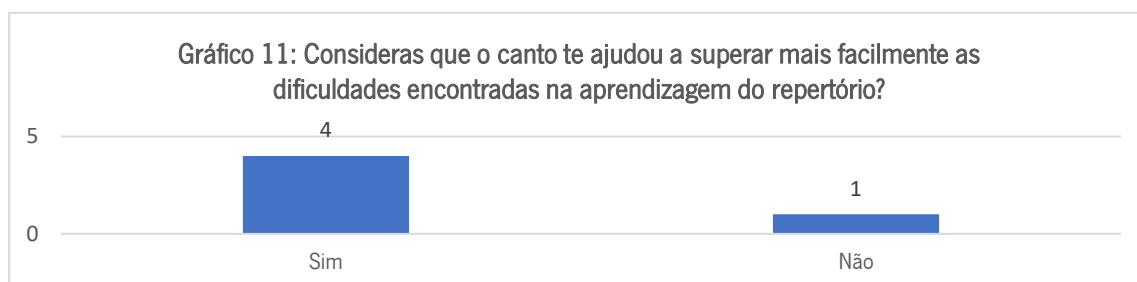


Gráfico 11: Consideras que o canto te ajudou a superar mais facilmente as dificuldades encontradas na aprendizagem do repertório?

Mais uma vez está implícito, através da resposta dos alunos, que o canto pode realmente ajudar e facilitar na resolução de problemas resultantes da aprendizagem do repertório e do desenvolvimento de várias competências musicais, das quais se destacam a leitura e assimilação do texto musical, capacidade auditiva e interpretativa e expressividade na execução. Para além do desenvolvimento de todas estas competências e capacidades acima elencadas, os alunos também justificaram que o canto ajuda a tornar o estudo mais prazeroso e menos monótono, o que acaba por desenvolver nos alunos uma maior vontade e diligência no estudo e aprendizagem do repertório estipulado.

Questão 5 – “Achas que os teus hábitos de estudo se alteraram devido à minha intervenção nas aulas?”

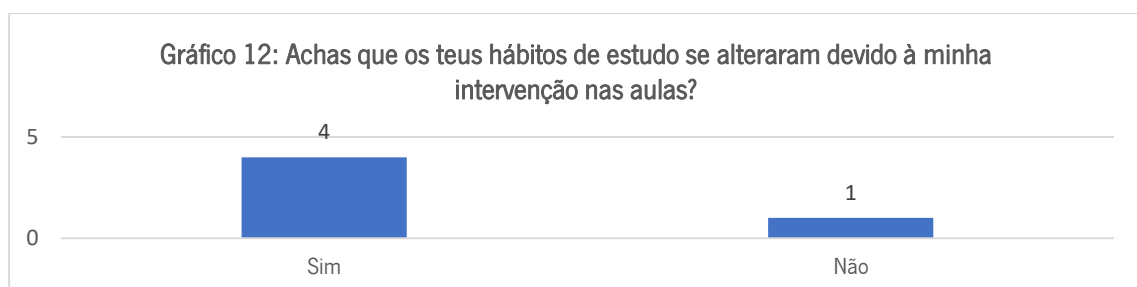


Gráfico 12: Achas que os teus hábitos de estudo se alteraram devido à minha intervenção nas aulas?

Nesta questão foi solicitado aos alunos que justificassem as suas respostas. A grande maioria dos alunos respondeu afirmativamente à questão acima exposta relacionada com a mudança da alteração dos hábitos de estudo dos alunos após a minha intervenção nas aulas. De salientar que a quase totalidade dos alunos referiu que passou a integrar o canto nas suas sessões de estudo, por vezes nem sempre

diariamente nem de forma muito explícita, mas todos disseram, excetuando um aluno, que o canto se tornou parte integrante na aprendizagem do seu repertório.

Questão 6 – “Quanto tempo do teu estudo diário utilizas em média com exercícios que envolvam o canto?”

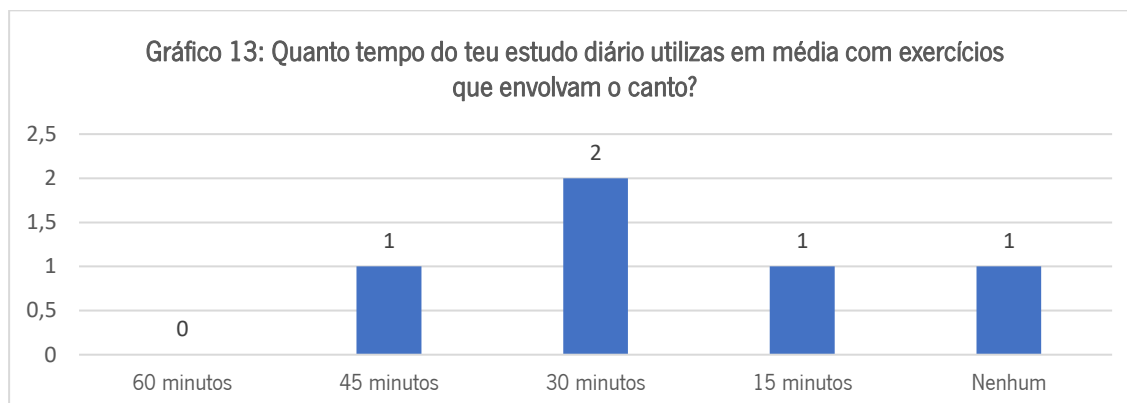


Gráfico 13: Quanto tempo do teu estudo diário utilizas em média com exercícios que envolvam o canto?

Comparando os resultados obtidos nos dois questionários, tanto no pré como no pós-intervenção, é possível verificar um aumento significativo da média do tempo utilizado com exercícios que envolvam o canto por parte dos alunos. Através da sensibilização, tanto da minha parte como dos professores cooperantes, relativamente aos benefícios da integração do canto no estudo e aprendizagem do repertório, é visível, tendo em conta a resposta dos alunos, o empenho e importância atribuído ao canto no estudo diário dos alunos.

5.3 ANÁLISE DOS INQUÉRITOS APLICADOS AOS PROFESSORES

Foram aplicados inquéritos a trinta e seis docentes de instrumento do Conservatório de Guimarães com o objetivo de compreender a importância atribuída por parte dos docentes à utilização do canto no ensino instrumental e obter diferentes perspetivas relativas a este tema. Os inquiridos englobavam docentes de piano, violino, viola de arco, violoncelo, contrabaixo, clarinete, oboé, fagote, flauta, saxofone, trompete, trompa, eufónio e canto. Os professores ensinavam diferentes níveis de ensino musical, desde iniciação até ao ensino secundário (12º ano). Optou-se por inquirir docentes de diferentes instrumentos na medida em que a metodologia proposta neste projeto (a utilização do canto no ensino de piano) poderá ser aplicada no ensino de diversos instrumentos musicais, não se limitando ao ensino de piano. Assim, esta ferramenta apresenta-se como transversal ao ensino instrumental. Partindo deste pressuposto,

compreender a percepção de professores (de diferentes instrumentos) apresentou-se como um fator enriquecedor para este projeto.

Questão 1 – “Considera o canto uma “ferramenta” essencial no ensino do instrumento musical?”

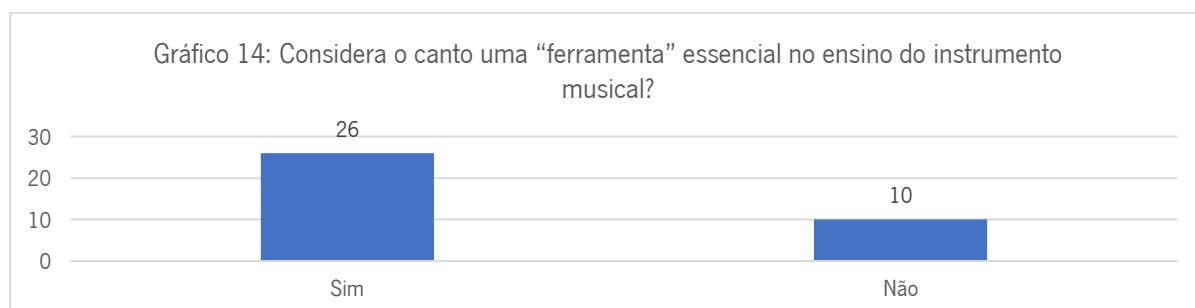


Gráfico 14: Considera o canto uma “ferramenta” essencial no ensino do instrumento musical?

Fazendo uma leitura dos resultados obtidos através da questão “Considera o canto uma “ferramenta” essencial no ensino do instrumento musical?”, foi possível constatar que a maior parte dos inquiridos respondeu afirmativamente, salientando o facto de esta ferramenta ser potenciadora de uma maior e melhor compreensão de vários elementos musicais, nomeadamente no desenvolvimento de capacidades melódicas e expressivas. Ainda assim, dez inquiridos responderam que, embora reconhecendo que o canto faz parte do desenvolvimento musical do aluno, não consideravam que o canto fosse uma ferramenta essencial no ensino de um instrumento musical.

Questão 2 – “A partir de que nível de ensino considera que será benéfica a utilização do canto como estratégia de ensino nas suas aulas?”

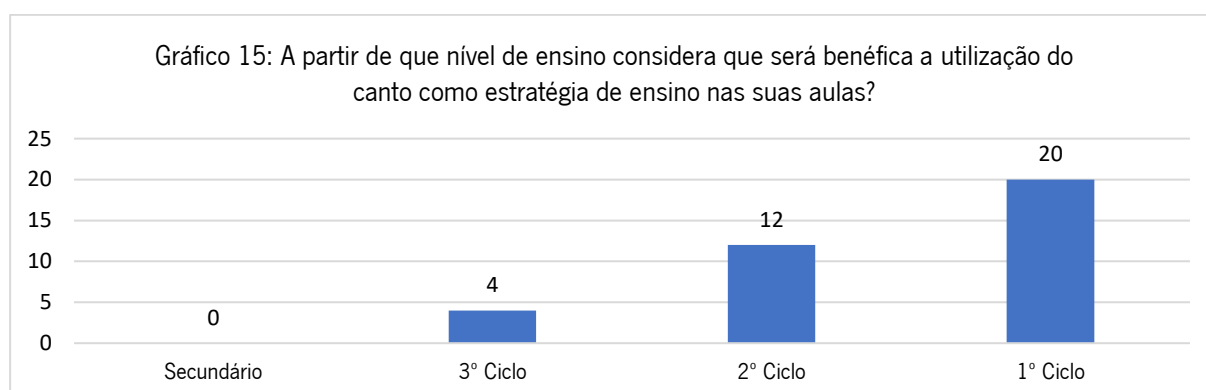


Gráfico 15: A partir de que nível de ensino considera que será benéfica a utilização do canto como estratégia de ensino nas suas aulas?

Analisando os dados obtidos através da questão “A partir de que nível de ensino considera que será benéfica a utilização do canto como estratégia de ensino nas suas aulas”, foi possível perceber melhor a perspetiva dos vários docentes relativamente ao grau de ensino onde deve ser abordado e implementado o canto como ferramenta pedagógica. A maior parte dos inquiridos referiu ser benéfico utilizar este recurso desde a Iniciação, ou seja, numa idade muito precoce, despertando desde logo nos alunos o interesse e motivação para o canto. No entanto, alguns docentes salientaram o facto de que nesta idade (entre os cinco e os nove anos) a voz da criança ainda está pouco desenvolvida, o que pode tornar todo o processo difícil de implementar, tanto para os alunos como para os professores. Uma boa parte dos inquiridos respondeu que a melhor fase para inserir o canto nas aulas de instrumento era a partir do 2º ciclo (1º e 2º graus), momento em que a voz dos alunos já está mais estabilizada e em que o próprio aluno já compreende e responde melhor aos exercícios que envolvem o canto. Uma percentagem bastante reduzida (quatro docentes) considera que a partir do 3º ciclo será a melhor fase para implementar esta metodologia. Nenhum inquirido afirmou que esta ferramenta pedagógica deveria ser implementada a partir do ensino secundário, possivelmente porque esta é já uma fase tardia da aprendizagem pelo que os eventuais benefícios obtidos com a aplicação desta ferramenta pedagógica já não seriam atingidos.

Questão 3 – “Considera que esta ferramenta de ensino pode ser aplicada a qualquer tipo de repertório?”

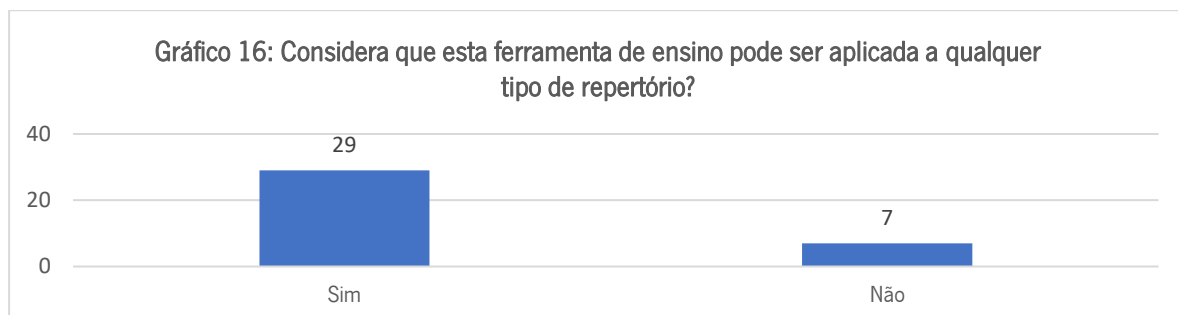


Gráfico 16: Considera que esta ferramenta de ensino pode ser aplicada a qualquer tipo de repertório?

A questão acima citada abordava o facto de o canto poder ser aplicado a qualquer tipo de repertório, estando incluídas as escalas, os exercícios, os estudos e as obras. Observando os resultados obtidos, podemos constatar que a grande maioria dos inquiridos considerava que esta ferramenta pedagógica podia ser aplicada no ensino/aprendizagem de todo o tipo de repertório, com características melódicas/expressivas, mas também na organização rítmica e na precisão técnica.

Questão 4 – “Na sua opinião, que vantagens poderá trazer a utilização do canto nas aulas de instrumento?” (questão de resposta múltipla)

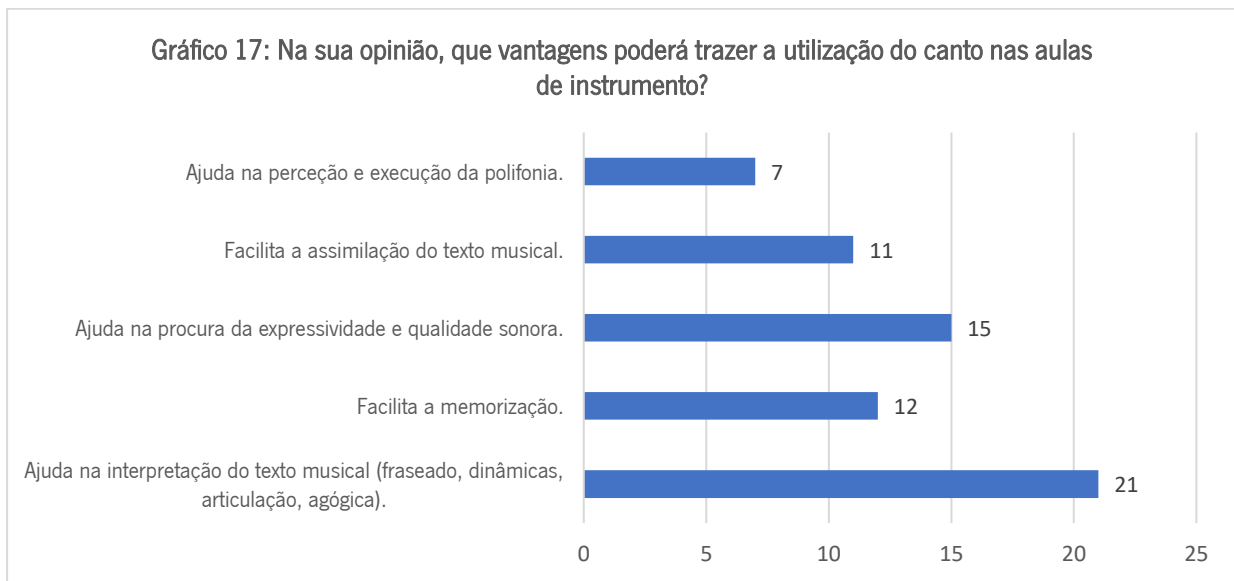


Gráfico 17: Na sua opinião, que vantagens poderá trazer a utilização do canto nas aulas de instrumento?

Nesta questão de escolha múltipla, foi solicitado aos docentes que indicassem, através de opções predefinidas, as possíveis vantagens da utilização do canto nas aulas de instrumento. Analisando as respostas dos inquiridos e fazendo uma reflexão sobre as mesmas, podemos concluir que o canto poderá ser mais benéfico na interpretação do texto musical, estando aqui englobados parâmetros como o fraseado, dinâmicas, articulação e agógica, mas também no desenvolvimento da expressividade musical e qualidade sonora produzida no instrumento. Alguma parte dos inquiridos indicou que o canto poderá também ser benéfico na leitura e assimilação do texto musical, assim como na memorização do mesmo. De salientar que a opção menos assinalada foi “Ajuda na percepção e execução da polifonia”, podendo este facto estar relacionado com a grande maioria dos docentes inquiridos tocarem instrumentos monódicos, não estando tão habituados a texturas polifónicas.

Questão 5 – “Costuma utilizar regularmente esta ferramenta de ensino nas suas aulas?”

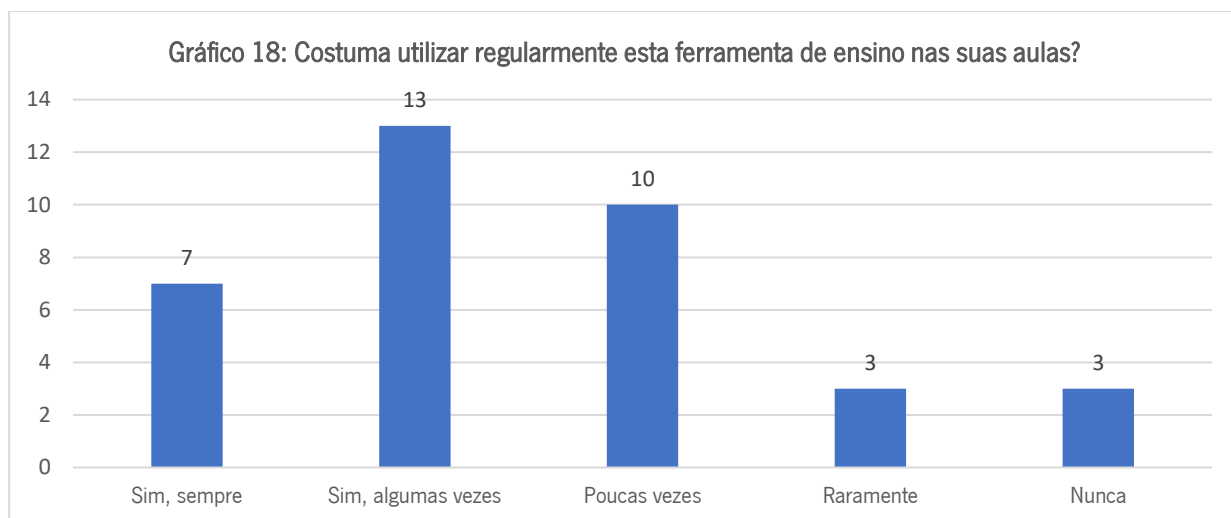


Gráfico 18: Costuma utilizar regularmente esta ferramenta de ensino nas suas aulas?

Através da análise dos resultados obtidos através da questão “Costuma utilizar regularmente esta ferramenta de ensino nas suas aulas”, podemos constatar que a larga maioria dos inquiridos utiliza o canto como ferramenta pedagógica nas suas aulas, concluindo desta forma que os docentes inquiridos atribuem importância ao canto como recurso pedagógico. Ainda assim, através de uma leitura mais atenta dos dados, podemos perceber que o canto nem sempre é utilizado de forma sistemática e consistente por parte dos docentes, sendo que vinte e três inquiridos (num total de trinta e seis) responderam que utilizam entre “algumas vezes” e “poucas vezes”.

Questão 6 – “Sente-se confortável com a utilização do canto nas suas aulas de instrumento?”

(justifique, por favor, a resposta)

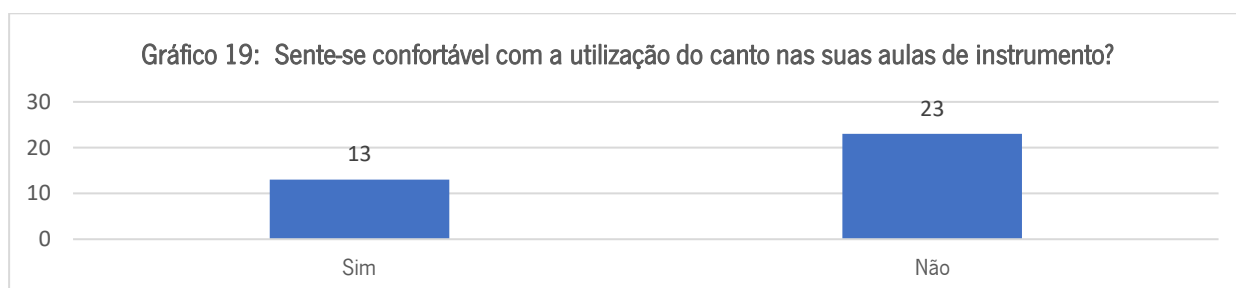


Gráfico 19: Sente-se confortável com a utilização do canto nas suas aulas de instrumento?

Esta foi uma questão de extrema importância na análise de dados deste estudo porque permitiu perceber se os docentes se sentiam confortáveis com a utilização do canto nas suas aulas de instrumento. Este

aspecto é extremamente importante na medida em que a implementação e sucesso desta ferramenta pedagógica se encontram intrinsecamente interligados com a vontade e motivação dos docentes em utilizá-la em contexto de aula; além disso, neste tipo de intervenção, o papel dos docentes é fundamental, devendo ser os próprios docentes a encorajar e incentivar os seus alunos na utilização deste recurso tão importante e necessário para o desenvolvimento musical. Os resultados obtidos através da resposta dos inquiridos não deixam de ser algo surpreendentes no sentido em que confirmam que, embora seja aceite por grande parte dos docentes que o canto é uma ferramenta valiosa no desenvolvimento de um elevado número de competências, a maior parte dos inquiridos afirma que não se sente confortável com a utilização do canto nas aulas de instrumento. A maioria dos docentes que afirmaram não se sentirem confortáveis com a utilização do canto justificaram-no no sentido de não gostarem de cantar e/ou cantarem desafinadamente, não querendo fazer transparecer essa imagem para os alunos.

5.4 ANÁLISE DA ENTREVISTA ESTRUTURADA REALIZADA A UM DOS PROFESSORES COOPERANTES

Foi aplicada uma entrevista a um dos professores cooperantes que integraram este projeto.

Entrevista

Considera o canto uma ferramenta útil no ensino/aprendizagem do piano?

Sim, considero uma ferramenta fundamental no ensino da música em geral. É a primeira manifestação “musical” da criança. Descobrir entoações antes mesmo de começar a falar. É algo natural. Com o crescimento torna-se um modo de expressão. Deve ser estimulada (constantemente), mesmo quando a criança não estuda música. Se estuda música, é crucial o canto. Desenvolve o sentido musical, desenvolve, de forma inconsciente, padrões musicais (melódicos e rítmicos), acuidade auditiva.

Na sua prática pedagógica costuma utilizar esta ferramenta? Com que frequência?

Sim, quase sempre!

Em que circunstâncias utiliza o canto? Para desenvolver que aspetos musicais? Com que objetivos?

Utilizo o canto como estratégia para resolver dificuldades rítmicas, melhorar o conhecimento da melodia e a construção frásica.

Acha que esta estratégia de ensino pode ser aplicada a qualquer tipo de aluno, em qualquer idade?

Sim! Claro que há idades em que os alunos ficam sempre um pouco envergonhados por fazê-lo em contexto de aula. Então inicio o processo em sala de aula, mas de uma forma mais informal, para que o

aluno perceba o trabalho que deverá fazer em casa de forma a que os objetivos propostos sejam alcançados.

Na sua opinião, acha que utilizar esta ferramenta pedagógica em contexto de aula será bem aceite por parte de professores e alunos? Qual poderá ser o entrave na implementação desta metodologia de ensino?

Acho que será bem aceite, além de que é algo que as crianças fazem naturalmente, portanto integrar essa competência em contexto de aula de instrumento, não deverá criar constrangimentos em nenhuma das partes envolvidas. Portanto, a meu ver, não se encontrará nenhum entrave na implementação desta metodologia de ensino.

No panorama geral do ensino de música, acha que o canto deveria figurar como um componente essencial nos planos curriculares das instituições de ensino?

Sim. Na escola onde leciono (Conservatório de Guimarães) o canto (coro) faz parte do plano curricular e todos os alunos, da iniciação ao 2º ciclo. Posteriormente os alunos que integrem as orquestras, fazem a disciplina de orquestra. No secundário, os alunos frequentam coro e orquestra (dependendo do sistema de rotatividade dos alunos na orquestra e/ou dos projetos de coro). E considero ser uma ótima estratégia porque ajuda desde cedo ao desenvolvimento de competências ligadas à música de conjunto, assim como o desenvolvimento da capacidade de “ouvir” os outros e integrar a sua “própria voz musical”, ajuda a desenvolver o sentido frásico (melódico e rítmico, fraseado musical, encadeamentos melódicos, unificação musical), assim como, estimula o sentimento de pertença que acaba por ser um estímulo ao estudo da música, e de um ponto de vista mais instrumental, ajuda a desenvolver inúmeros elementos técnico-musicais, assim como a própria estética musical.

6. Conclusão

Chegada a fase final da realização do relatório de estágio, é fundamental fazer um balanço deste projeto.

A escolha do tema por mim proposto tornou-se relativamente intuitiva, na medida em que a integração do canto nas aulas de ensino instrumental, bem como na minha própria aprendizagem, desde sempre me pareceu lógica e produtiva.

A pesquisa teórica inicialmente realizada permitiu a expansão de conhecimentos e a fundamentação do projeto que se seguiu. Através deste trabalho de investigação consegui compreender a perspetiva de diferentes autores de relevo na área e, através das suas ideias e estudos realizados, delinear estratégias práticas a aplicar nas aulas de instrumento.

A aplicação dos questionários a professores e alunos foi também muito útil na medida em que me permitiu obter um melhor *feedback* dos pontos de vista dos mesmos em relação ao tema em desenvolvimento. Além disso, a análise das respostas obtidas revelou-se muito interessante e permitiu uma melhor compreensão de eventuais dúvidas, obstáculos e dificuldades a ultrapassar.

O desenvolvimento do projeto de intervenção revelou-se muito gratificante. A implementação de estratégias previamente desenvolvidas, o trabalho diário com os alunos e a verificação de um desenvolvimento na aprendizagem dos mesmos permitiu que o balanço deste projeto fosse francamente positivo.

Relativamente às questões definidas inicialmente para a investigação, foi possível, através do desenvolvimento deste projeto, obter algumas conclusões, mas também fomentar a curiosidade para outras que poderão ser respondidas em trabalhos futuros.

Em primeiro lugar, tornou-se clara a ideia já inicialmente preconizada de que a utilização do canto no ensino instrumental poderá trazer benefícios evidentes para o processo de ensino-aprendizagem. Assim, o canto poderá constituir uma ferramenta muito útil para as aulas de instrumento, nomeadamente de piano, no sentido em que permite trabalhar e desenvolver inúmeras competências musicais, mais concretamente aspetos musicais como a compreensão e assimilação do texto musical, a perceção da polifonia, a capacidade de “audiação” do aluno, a procura da qualidade sonora e a capacidade de obter uma maior expressividade na *performance*.

Através da aplicação dos questionários, foi possível perceber que a intervenção contribuiu de forma favorável para a opinião dos alunos relativamente à utilização do canto nas aulas de instrumento; após a intervenção, os alunos pareceram compreender melhor a importância do canto para a sua aprendizagem e dedicar mais tempo à sua utilização durante o estudo do instrumento. Relativamente à opinião do corpo docente, foi perceptível que a maioria dos professores atribuía importância à utilização do canto nas aulas de ensino instrumental, sobretudo quando iniciado em níveis precoces de ensino; no entanto, muitos dos docentes aparentavam sentir algumas dificuldades na sua utilização.

Tendo em conta a evolução sentida após o preenchimento das fichas de avaliação nas fases de pré e pós-intervenção, é possível admitir que o canto poderá indubitavelmente contribuir para uma evolução significativa no processo de aprendizagem dos alunos, podendo contribuir para o aperfeiçoamento de algumas competências em que os alunos sintam particular dificuldade e em que os métodos tradicionais de ensino não pareçam ser suficientes para colmatar essas limitações.

De uma forma global, este projeto revelou-se de grande utilidade e interesse na medida em que permitiu a fundamentação de uma estratégia que era já por mim utilizada como docente e até como aluno, sendo que, no futuro, procurarei continuar a implementar esta ferramenta pedagógica, melhorando e refinando estratégias com os principais objetivos de contribuir para um melhor aproveitamento dos alunos de piano e para continuar a crescer como professor, no sentido de descobrir novos caminhos e perspetivas de ensino-aprendizagem.

7. Referências Bibliográficas

- Almeida, M. (2014). *Processos criativos no ensino de piano* [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital. 10.11606/D.27.2014.tde-22092015-103615
- Amado, M. (1999). *O prazer de ouvir música. Sugestões pedagógicas de audições para crianças*. Editorial Caminho, SA.
- Barreto, C. (1938) *Coro Orfeão* (1ª edição). Companhia Melhoramentos.
- Benetti Jr., A. (2013). *Expressividade e performance pianística* [Tese de Doutorado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/12360>
- Biancolino, T. (2017). *O piano cantor: a evocação da vocalidade na origem do instrumento e no repertório para teclas do século XVIII* [Tese de Doutorado, Universidade Federal da Paraíba]. Repositório Institucional da UFPB. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/11374>
- Borges, C. (2016). *A audição musical: estratégias para o seu desenvolvimento* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico do Porto]. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/9131>
- Campos, M. (2000). *A educação musical e o novo paradigma* (1ª edição). Enelivros.
- Caspurro, H. (2006). *Efeitos da Aprendizagem da Audição da Sintaxe Harmónica no Desenvolvimento da Improvisação* [Tese de Doutorado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/4947>
- Cristóvão, M. (2016). Aprendizagem e desenvolvimento musical - uma reflexão à luz dos contributos de alguns modelos pedagógicos da música no século XX. In F. Gouveia & G. Pereira (Eds.), *Didática e matemática* (pp. 217-224). CIE-UMa - Centro de Investigação em Educação. <http://hdl.handle.net/10400.13/2121>
- Cruz, C. (1995). Conceito de educação musical de Zoltan Kodály e teoria de aprendizagem musical de Edwin Gordon: uma abordagem comparativa. *Revista de Educação Musical*, 87, 4-9. <http://hdl.handle.net/10400.21/1442>

- Dewey, J. (1933). *How We Think* (1ª edição). D.C Heath & Co.
- Ferigato, A. (2015). *A expressividade musical na construção da performance de harpistas experts: características, recursos e estratégias* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UNB. <http://dx.doi.org/10.26512/2015.07.D.19248>
- Fernandes, J. (2010). Método Dalcroze: perspectivas de aplicação no canto coral. *Revista Espaço Intermediário*, v.(l) 78-89. layout_revista_v3.indd (usp.br)
- Figueiredo, G. (2018). *Estratégias para Desenvolver a 'Audição' nos Alunos de Saxofone em Iniciação* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/9326>
- Fonte, V. (2013). *Memorização de uma Fuga do Cravo Bem Temperado de J.S.Bach – aplicação pedagógica de estratégias de memorização em alunos de piano do ensino vocacional* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositorium da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/28984>
- Fonte, V., Pipa, L. (2016). Avoiding 'fugue state' when playing Bach's fugues. *Piano Bulletin*, 34(97), 58-64. <http://hdl.handle.net/1822/54541>
- Fonterrada, M. (2008). *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. (2ª edição) Editora UNESP.
- Fonterrada, M. (2012). Raymond Murray Schafer: O educador musical em um mundo em mudança. In T.Mateiro, B.Illari (Eds.), *Pedagogias em Educação Musical* (p.300). Intersaberes.
- França, C. (2000). Performance instrumental e educação musical: a relação entre a compreensão musical e a técnica. *Per Musi*, 1, 52-62.
- França, M; Azevedo, S. (2012). Por uma mudança de paradigma na iniciação musical ao piano. *Revista ABEM, Londrina*, 20(27), 141-148.
- Gainza, V. (1988). *Estudos de psicopedagogia musical*. (3ª edição). Summus.
- Gordon, E. (1980). *Teoria da Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar* (3ª edição). Fundação Calouste Gulbenkian.

Gordon, E. (2004). *The Aural/Visual Experience of Music Literacy: Reading and Writing Music Notation* (1ª edição). GIA Publications.

Gordon, E. (2007). *Learning sequences in music: A Contemporary music learning theory* (2007 ed.). GIA Publications, Inc.

Hallam, S. (1998). *Instrumental Teaching: a Practical Guide to Better Teaching and Learning*. (1ª edição). Heinemann.

Henriques, M. (2015). *O Piano (Bem) Informado. Artismo e Conhecimento* [Tese de Doutorado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10362/20762>

Joly, I. (2003). Educação e Educação Musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In Hentschke, L. & Del Bem, L. (Eds), *Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula* (p.113-126). Moderna.

Juslin, P., Persson, R. (2002). Emotional Communication. In R. Parncutt, G. McPherson (Eds.), *The Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* (pp. 219-235). Oxford University Press.

Kaplan, J. (1987). *Teoria da aprendizagem pianística*. (2ª edição). Movimento.

Karlsson, J., Juslin, P. (2008). Musical expression: an observational study of instrumental teaching. *Psychology of Music*, 36, 309–334. <https://doi.org/10.1177/0305735607086040>

King, E. (2006). Supporting gestures: Breathing in piano performance. In A. Gritten, & E. King (Eds.), *Music and Gesture* (pp.142-164). Taylor & Francis (Routledge).

Madsen, C. (1997, may). *Research in music behavior*. [Paper presentation]. Research in Music Behavior Twelfth National Symposium, Minneapolis.

Maeshiro, M., Nogueira, M. (2016). A performance emocional do corpo: o que o corpo nos diz acerca da performance musical. *Anais do 14º Colóquio de Pesquisa do PPGM/UFRJ*, 2, 237. A performance emocional do corpo: o que o corpo nos diz acerca da performance musical - PDF Free Download (docplayer.com.br)

Mainwaring, J. (1951). Psychological factors in the teaching of music: Part II: Applied musicianship. *British Journal of Educational Psychology*, 21(3), 199-213.

Mason, L. (1844). *Manual of the Boston Academy of Music, for Instruction in the Elements of Vocal Music, on the System of Pestalozzi*. (5ª edição). J. H. Wilkins & R. B. Carter.

Mateiro, T. (2013). John Paynter: A música criativa nas escolas. In T. Mateiro, B. Ilari, (Eds.), *Pedagogias em educação musical* (p.245-271). Intersaberes.

Meissner, H. (2016). Instrumental teachers instructional strategies for facilitating childrens learning of expressive music performance: An exploratory study. *International Journal of Music Education*, <https://doi.org/10.1177/0255761416643850>

Montandon, M. (1992). *Aula de Piano e Ensino de Música: análise da proposta de reavaliação da aula de piano e sua relação com as concepções pedagógicas de Pace, Verhaalen e Gonçalves*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <http://hdl.handle.net/10183/79483>

Montandon, M. (1995). Aula de piano ou aula de música? O que podemos entender por “ensino de música através do piano”. *Em Pauta*, 11, 147.

Oliveira, T. (2018). *O canto como ferramenta de desenvolvimento musical nas orquestras do ensino especializado da música em Portugal* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Música de Lisboa]. Repositório Científico Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/9860>

Paynter, J. (1999) *Sonido y estructura* (1ª edição). Ediciones Akal.

Protásio, N. (2019). O solfejo na abordagem pedagógica de Edgar Willems e as propostas de Solfège-Cours Élémentaire. *Revista da Abem*, 27(43), 44-61. DOI: 10.33054/ABEM2019b4303

Rebocho, I. (2012). *A Expressão Musical na Educação Pré-Escolar: Estratégias utilizadas* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Beja]. Repositório Digital do Instituto Politécnico de Beja. <http://hdl.handle.net/10400.26/3964>

Rodrigues, H. (2001). Pequena Crónica sobre notas de rodapé na Educação Musical. Reflexões a propósito da teoria da aprendizagem musical. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, 8, 1-14. <http://hdl.handle.net/10362/13081>

- Santos, M. (2012). *Património musical madeirense: a preservação da identidade através do currículo* [Tese de Doutoramento, Universidade da Madeira]. Repositório científico digital da Universidade da Madeira. <http://hdl.handle.net/10400.13/1131>
- Scarambone, D. (2009). *O pensamento reflexivo de professores de piano sobre sua atuação docente: dois estudos de caso* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UnB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/4431>
- Schenker, H. (2000). *The Art of Performance* (1ª edição). Oxford University Press.
- Sloboda, J. (2000). Individual differences in music performance. *Trends in Cognitive Sciences*, 4(10), 397-403. [https://doi.org/10.1016/S1364-6613\(00\)01531-X](https://doi.org/10.1016/S1364-6613(00)01531-X)
- Sloboda, J. A., Davidson, J. (1996). The young performing musician. In I. Deliège & J. A. Sloboda (Eds.), *Musical beginnings: Origins and development of musical competence* (pp. 171-90). Oxford University Press.
- SMG – Conservatório de Guimarães. (2021). *Projeto Educativo*. ESTRUTURA DO PROJECTO EDUCATIVO (smguimaraes.pt)
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes pela Educação* (2ª edição). Instituto Piaget.
- Sousa, M. (1999). *Metodologias do Ensino da Música para Crianças*. (1ª edição). Edições Gailivro.
- Sousa, M. (2010). *Música, Educação Artística e Interculturalidade. A Alma da Arte na Descoberta do Outro* (1ª edição). Lugar da Palavra Editora.
- Swanwick, K. (1979). *A Basis for Music Education* (1ª edição). Routledge.
- Swanwick, K. (2003). *Ensinando música musicalmente*. Trad. de Alda de Oliveira e Cristina Tourinho. (1ª edição). Moderna.
- Tardif, M. (2013). *Saberes docentes e formação profissional* (15ª edição). Vozes.
- Teixeira, T. (2009). *O Canto na abordagem musical de Zoltán Kodály*. Monografia (Bacharelado em Música). São Paulo, Faculdade Santa Marcelina.

Teixeira, F. (2013). *O Contributo do Canto na Educação Musical: Um Estudo de Caso* [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação Jean Piaget]. Repositório Comum Instituto Piaget. <http://hdl.handle.net/10400.26/24083>

Woody, R. (2000). Learning expressivity in music performance: An exploratory study. *Research Studies in Music Education*, 14, 14-23. DOI:10.1177/1321103X0001400102

Uszler, M. (1992). Research on The Teaching of Keyboard Music. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of Research on Music Education and Learning: A Project of the Music Educators National Conference* (pp.584-593). Schirmer Books.

Uszler, M; Gordon, S; Smith, S. (2000). *The well-tempered keyboard teacher*. (2ª edição). Schirmer Books.

Verde, J. (2017). *A construção da expressividade musical por crianças na aprendizagem do violino* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da UNB. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/31123>

Vilela, R. (2012). *Contributos da Voz e do Canto na Promoção da Aprendizagem Musical* [Dissertação de Mestrado, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório da Universidade Nova. <http://hdl.handle.net/10362/9380>

Vieira, B. (2017). *A relação entre tocar de ouvido e literacia musical: uma abordagem integrada de ensino-aprendizagem do piano funcional* [Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/22450>

Zumpano, N. (2013). *Os parâmetros expressivos na execução ao cravo e suas abordagens: um estudo sobre a expressividade cravística* [Tese de Doutoramento, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório da Produção Científica e Intelectual da UNICAMP. <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/284444>

8. Anexos

ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO SOLICITADA AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Exmos. Encarregados de Educação,

O meu nome é João Almeida e sou aluno do Mestrado em Ensino de Música na Universidade do Minho. Para o desenvolvimento do meu relatório de estágio, irei necessitar de aplicar dois questionários aos alunos participantes no meu projeto de intervenção. Saliento que os dados dos inquéritos permanecerão anónimos e apenas para efeitos académicos. Assim, venho por este meio solicitar a vossa autorização para o preenchimento dos questionários por parte dos vossos educandos.

Encontro-me disponível para quaisquer esclarecimentos que entendam necessários.

Agradeço desde já a vossa disponibilidade e colaboração.

João Almeida

(joa.op.jp@hotmail.com)

Eu, _____,
encarregado(a) de educação do(a) aluno(a) _____,
autorizo o meu educando(a) a participar nos questionários acima referidos, no contexto do projeto de investigação em desenvolvimento pelo aluno de mestrado João Almeida.

Data: __/__/2021

(Assinatura do Encarregado de Educação)

ANEXO 2 – AUTORIZAÇÃO DE IDENTIFICAÇÃO DO CONSERVATÓRIO DE GUIMARÃES



DECLARAÇÃO

(para efeitos de autorização de identificação)

Nos termos previstos no Despacho VRT - LL - 07/2020 da Universidade do Minho, declara-se que o professor estagiário **João Pedro Da Cunha Almeida** está autorizado a identificar o SMG - Conservatório de Guimarães, no âmbito do seu relatório de estágio por tempo indeterminado, salvaguardando o anonimato dos alunos intervenientes.

Guimarães, 23 de julho de 2021

A Direção Pedagógica



ANEXO 3 - DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DO PROFESSOR COOPERANTE



DECLARAÇÃO


(para efeitos de autorização de identificação)

Eu Domingos Francisco Martins de Castro declaro que tenho conhecimento do Despacho VRT - LL - 07/2020 da Universidade do Minho, e que o professor estagiário **João Pedro Da Cunha Almeida** está autorizado a identificar o meu nome como professor cooperante no âmbito do seu relatório de estágio que será publicado sem termo em portal de acesso aberto e de que não se poderá aplicar o direito ao apagamento dos dados pessoais pois os trabalhos não poderão ser alterados nem a sua publicação terminada em nenhum momento.

Guimarães, 23 de julho de 2021

Assinatura

ANEXO 4 – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA PROFESSORA COOPERANTE


SOCIEDADE MUSICAL DE GUIMARÃES
CONSERVATÓRIO DE GUIMARÃES


DECLARAÇÃO
(para efeitos de autorização de identificação)

Eu Ana Raquel Gomes da Rosa declaro que tenho conhecimento do Despacho VRT – LL – 07/2020 da Universidade do Minho, e que o professor estagiário **João Pedro Da Cunha Almeida** está autorizado a identificar o meu nome como professor cooperante no âmbito do seu relatório de estágio que será publicado sem termo em portal de acesso aberto e de que não se poderá aplicar o direito ao apagamento dos dados pessoais pois os trabalhos não poderão ser alterados nem a sua publicação terminada em nenhum momento.

Guimarães, 23 de julho de 2021

Assinatura
Ana Raquel Rosa

SOCIEDADE MUSICAL DE GUIMARÃES | PAVILHÃO DE GUIMARÃES

 República Portuguesa | DGEste | Largo da Condessa do Juncal, 4800-159 Guimarães | t. +351 253 517 049 | f. +351 253 418 539 | m. +351 969 508 075 | e. info@smguimaraes.pt | WWW.SMGUIMARAES.PT

ANEXO 5 – QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS (PRÉ-INTERVENÇÃO)

Questão 1 – “Consideras o canto uma ferramenta importante na aprendizagem de um instrumento musical?”

Sim ___

Não ___

Questão 2 – “Utilizas esta ferramenta (canto) de forma sistemática e consistente no estudo diário do teu instrumento musical?”

Sempre ___

Muitas vezes ___

Algumas vezes ___

Poucas vezes ___

Nunca ___

Questão 3 – “Na tua opinião, que vantagens traz o canto para melhorar o estudo/aprendizagem do instrumento que estudas?” (questão de resposta múltipla)

Ajuda a compreender as diferentes vozes (polifonia) ___

Facilita a compreensão do texto musical ___

Ajuda a melhorar o teu desempenho a tocar o instrumento ___

Facilita a memorização ___

Ajuda na leitura do texto musical ___

Questão 4 – “Quanto tempo do teu estudo diário utilizas em média com exercícios que envolvam o canto?” (justificar a resposta)

Nenhum ___

15 minutos ___

30 minutos ___

45 minutos ___

60 minutos ___

Justificação:

Questão 5 – “Durante as aulas de instrumento é frequente utilizares o canto como ferramenta de aprendizagem?”

Sim ___

Não ___

Questão 6 – “Em que situações do estudo utilizas o canto?” (questão de resposta múltipla)

Não utilizo ___

Obras ___

Estudos ___

Escalas ___

Exercícios ___

Questão 7 – “Qual é o principal obstáculo na utilização do canto na aula de instrumento?”

Não encontro nenhum obstáculo ___

Canto muito desafinado ___

Prefiro apenas tocar ___

Sinto-me envergonhado ___

Não gosto de cantar ___

ANEXO 6 – QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS (PÓS-INTERVENÇÃO)

Questão 1 – “Consideras o canto uma ferramenta importante na aprendizagem de um instrumento musical?”

Sim ___

Não ___

Questão 2 – “Utilizas esta ferramenta (canto) de forma sistemática e consistente no estudo diário do teu instrumento musical?”

Sempre ___

Muitas vezes ___

Algumas vezes ___

Poucas vezes ___

Nunca ___

Questão 3 – “Após ter lecionado as aulas, a tua opinião sobre a importância que o canto pode ter, tanto nas aulas como no teu estudo diário, mudou?”

Sim ___

Não ___

Questão 4 – “Consideras que o canto te ajudou a superar mais facilmente as dificuldades encontradas na aprendizagem do repertório?”

Sim ___

Não ___

Questão 5 – “Achas que os teus hábitos de estudo se alteraram devido à minha intervenção nas aulas?” (justifica a resposta)

Sim ___

Não ___

Justificação:

Questão 6 – “Quanto tempo do teu estudo diário utilizas em média com exercícios que envolvam o canto?” (justificar a resposta)

Nenhum ___

15 minutos ___

30 minutos ___

45 minutos ___

60 minutos ___

Justificação:

ANEXO 7 – INQUÉRITO APLICADO AOS PROFESSORES

Questão 1 – “Considera o canto uma “ferramenta” essencial no ensino do instrumento musical?”

Sim ___

Não ___

Questão 2 – “A partir de que nível de ensino considera que será benéfica a utilização do canto como estratégia de ensino nas suas aulas?”

1º Ciclo ___

2º Ciclo ___

3º Ciclo ___

Secundário ___

Questão 3 – “Considera que esta ferramenta de ensino pode ser aplicada a qualquer tipo de repertório?”

Sim ___

Não ___

Questão 4 – “Na sua opinião, que vantagens poderá trazer a utilização do canto nas aulas de instrumento?” (questão de resposta múltipla)

Ajuda na interpretação do texto musical (fraseado, dinâmicas, articulação, agógica) ___

Facilita a memorização ___

Ajuda na procura da expressividade e qualidade sonora ___

Facilita a assimilação do texto musical ___

Ajuda na perceção e execução da polifonia ___

Questão 5 – “Costuma utilizar regularmente esta ferramenta de ensino nas suas aulas?”

Sim, sempre ___

Sim, algumas vezes ___

Poucas vezes ___

Raramente ___

Nunca ___

Questão 6 – “Sente-se confortável com a utilização do canto nas suas aulas de instrumento?”

(justifique, por favor, a resposta)

Sim ___

Não ___

Justificação: