



Classe de Conjunto de Teclas do Conservatório Regional do Baixo Alentejo

Estratégias de organização e desenvolvimento curricular

Ana Filipa Estríbio Orelhas

Orientador

José Carlos David Nunes Godinho

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, realizado sob a orientação científica do Professor Doutor José Carlos David Nunes Godinho do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Setembro de 2016

Composição do Júri

Presidente

Professor Doutor José Francisco Pinho

Professor Adjunto da Escola Superior de Artes Aplicadas/IPCB

Vogais

Professor Especialista Ricardo Verdelho

Professor Especialista na área

Professor Doutor José Carlos David Nunes Godinho

Professor Coordenador Convidado da Escola Superior de Artes Aplicadas/IPCB

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha família, amigos, professores e alunos que contribuem todos os dias para que eu seja melhor profissional e pessoa.

Agradecimentos

Agradeço aos meus pais por todo o apoio que me deram ao longo dos anos. Sem eles não teria chegado onde cheguei.

À minha irmã pelo sorriso e alegria contagiante. Transmitiu-me bom espírito e força.

Ao meu companheiro António João César pela sabedoria, ânimo e apoio indispensável.

Ao Professor Doutor Mauro Dilema pela disponibilidade.

À Professora Doutora Luísa Tender pela paciência e flexibilidade.

Um agradecimento especial ao meu orientador Professor Doutor José Godinho pelos ensinamentos, bem como pelo aconselhamento sábio, coordenação e acompanhamento deste trabalho.

Por último, aos meus alunos. Sem eles não teria o prazer de ensinar. O percurso construído ao longo deste ano letivo deve-se também a eles. Ajudaram-me a compreender e a refletir sobre as práticas pedagógicas.

Resumo

O presente relatório de estágio surge de duas unidades curriculares do Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Artes Aplicadas (ESART) de Castelo Branco - Prática de Ensino Supervisionada e Projeto do Ensino Artístico.

O trabalho está estruturado em duas partes distintas. A primeira parte está destinada a uma reflexão da prática de ensino desenvolvida no estágio e a segunda um desenvolvimento de um tema de investigação.

Na primeira parte são inseridas algumas das planificações e reflexões de aula, bem como a caracterização do meio, da escola e alunos de estágio.

Na segunda parte, é exposto o trabalho de investigação desenvolvido, intitulado de Classe de Conjunto de Teclas do Conservatório Regional do Baixo Alentejo: estratégias de organização e desenvolvimento curricular. A inexistência de um programa curricular e orientações pedagógicas foram o motivo para este trabalho de investigação. Devido a estes fatores e tendo o conhecimento do modelo C (L) A (S) P (Composição, Literatura, Audição, Competências e Performance) de Keith Swanwick, decidi implementar este modelo e refletir sobre a aprendizagem dos alunos e as suas perceções. Como consequência, planificou-se aula por aula com o objetivo de passar por todos os domínios da composição, literatura, audição, competências e performance do referido modelo.

Os resultados demonstram que através de atividades variadas e da utilização de mais recursos na sala de aula, os alunos conseguiram dominar mais competências e trabalhar em grupo de uma forma mais ativa e produtiva.

Palavras chave

Classe de Conjunto de Teclas, Modelo C(L)A(S)P, estratégias de organização curricular.

Abstract

The present internship report is the outcome of the work developed within two curricular units lectured in ESART Music Teaching Master Degree – “Prática de Ensino Supervisionada” (Supervised Teaching Practice) and “Projeto do Ensino Artístico” (Arts Teaching Project).

This report comprises two distinctive parts - the first one, a personal reflection on the work developed within the supervised music teaching internship, the second one, a dissertation about a research project.

In the first part some lesson plans are presented, as well as the corresponding teacher reflections on the lessons taught and a brief description of the community, school and students background.

The second part embraces the research developed - Classe de Conjunto de Teclas do Conservatório Regional do Baixo Alentejo: estratégias de organização e desenvolvimento curricular (Baixo Alentejo Regional Conservatory Keyboard Ensemble Class: management strategies and curricular development). The total absence of a previous curricular program as well as any kind of pedagogical orientation was the driving flaming spark that started the present research work. Facing this peculiar situation and having some knowledge of Keith Swanwick's C(L)A(S)P model, I decided to implement it in such a way that it can reflect on students learning processes and grasp their perceptions. Hence, each lesson was planned with the purpose of approaching all these five subjects: composition, literature, audition, skills and performance.

Regarding the outcomes of this project, the students managed to learn more proficiently some skills worked in the classes. They actively developed a productive sense of teamwork while doing varied activities and benefiting from more resources available in the classroom.

Keywords

C(L)A(S)P model, ensemble class, class management strategies, perceptions.

Índice geral

Introdução Geral	1
Parte 1 - Prática de Ensino Supervisionada	3
Introdução	4
1. Caraterização do Meio Envolvente e da Escola	4
1.1. Meio	4
1.2. Conservatório Regional do Baixo Alentejo	5
2. Caraterização dos Alunos de Estágio	7
2.1. Caraterização do Aluno de Instrumento	7
2.2. Caraterização da Turma de Classe de Conjunto	7
3. Síntese da Prática Pedagógica	11
3.1. Instrumento	11
3.1.1. Plano de Estágio de Iniciação ao Piano	11
3.1.2. Objetivos Gerais e Específicos	12
3.1.3. Reportório	13
3.1.4. Planificações e Reflexões de Aulas	13
3.2. Classe de Conjunto	20
3.2.1. Plano de Estágio de Classe de Conjunto de Teclas	20
3.2.2. Objetivos Gerais e Específicos	21
3.2.3. Reportório	22
3.2.4. Planificações e Reflexões de Aulas	22
4. Reflexão Crítica sobre o trabalho desenvolvido na Prática de Ensino Supervisionada	29

Parte 2 - Projeto de Ensino Artístico

Classe de Conjunto de Teclas do Conservatório Regional do Baixo Alentejo

Estratégias de organização e desenvolvimento curricular 32

Introdução 33

1. Enquadramento Teórico 35

1.1. Enquadramento Histórico do Ensino da Música em Portugal 35

1.2. Enquadramento Histórico da
Disciplina Classe de Conjunto em Portugal 38

1.3. Ensino e Aprendizagem Musical 39

1.3.1. Modelo C(L)A(S)P 39

1.3.2. Significados Musicais 43

1.3.3. Organização das Aprendizagens na Música de Conjunto 44

1.3.4. As Apresentações Públicas 45

1.3.5. O Papel do Professor 47

2. Metodologia 48

2.1. Conceito de Investigação-ação 48

2.2. Problemática 49

2.3. Intervenção 50

2.3.1. Objetivos 50

2.3.2. Descrição da Intervenção 50

2.3.2.1. Objetivos de Aprendizagem 50

2.3.2.2. Organização Metodológica 51

2.3.2.3. As Apresentações Públicas 53

2.3.2.4. Organização da Sala de Aula e Recursos 53

2.3.2.5. Avaliação do Ensino-aprendizagem 55

2.3.2.6. Relações e Interações Sociais 56

2.4. Investigação	58
2.4.1. Objetivos	58
2.4.2. Técnicas e Instrumentos da Recolha de Dados	58
2.4.2.1. Reflexões de Aula / Notas de Campo	59
2.4.2.2. Entrevistas	59
2.4.3. Técnicas de Tratamento de Dados	61
2.4.3.1. Análise das Entrevistas, Reflexões e Comentário da Supervisora	61
2.4.4. Apresentação e Discussão dos Resultados	63
3. Conclusões	67
3.1. Considerações Finais	67
3.2. Implicações Educativas	70
Referências Bibliográficas	72
Anexo I - Tabela de Análise dos Conteúdos Investigados	76
Anexo II - Transcrição das Entrevistas	87
Anexo III - CD (Relatório de Estágio)	95

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Guião de entrevista

Tabela 2 - Análise de conteúdos (Excerto)

Índice de Figuras

Figura 1 – Vila de Castro Verde

Figura 2 - Antiga fábrica "Prazeres e Irmão"

Figura 3 - Capa do método de Iniciação ao Instrumento (Piano)

Figura 4 - Modelo C(L)A(S)P

Figura 5- Listagem de obras da disciplina de C.C.T.

Figura 6 - Primeira disposição de teclados

Figura 7 - Segunda disposição de teclados

Figura 8 - Terceira disposição de teclados

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Distribuição de alunos pelos cursos de música e regimes

Gráfico 2 - Idade dos alunos

Gráfico 3 - Percentagem de alunos do sexo masculino e feminino

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

CAP - Composição, Audição e Performance

C.C. - Canto Coral

C.C.T. - Classe de Conjunto de Teclas

C.C.V. - Classe de Conjunto Vocal

C(L)A(S)P - Composition, Literature, Audition, Skills e Performance

CRBA - Conservatório Regional do Baixo Alentejo

DGE – Direção-Geral da Educação

DVD - Digital Video Disk

ESART - Escola Superior de Artes Aplicadas

PEA - Projeto de Ensino Artístico

PES - Prática de Ensino Supervisionada

Introdução Geral

O presente relatório de estágio, inserido na conclusão do Mestrado em Ensino de Música, encontra-se dividido em duas partes. A primeira parte relaciona-se com a disciplina de PES (Prática de Ensino Supervisionada). A segunda parte diz respeito à disciplina de PEA (Projeto de Ensino Artístico).

A PES está ligada ao estágio que foi desenvolvido ao longo do ano letivo de 2015/2016. Foram escolhidos um aluno de instrumento e uma turma de classe de conjunto com a orientação da professora supervisora. A primeira parte deste relatório apresenta uma síntese e uma reflexão final do funcionamento do estágio.

No PEA foi escolhido um tema de investigação com a ajuda do professor orientador. Pretendia-se que o assunto a investigar estivesse relacionado com a problemática de uma das disciplinas lecionadas durante o estágio. O objetivo seria melhorar a praxis de ensino. Deste modo a escolha do tema de investigação surgiu da necessidade de melhorar a prática de ensino na disciplina de Classe de Conjunto de Teclas do Conservatório Regional do Baixo Alentejo (CRBA). Nesta disciplina existem várias problemáticas que requerem análise e propostas de implementação de novas estratégias e metodologias. Estas problemáticas estão relacionadas com a falta de recursos para o elevado número de alunos que frequentam a disciplina, bem como pela constatação da inexistência de orientações metodológicas e programa curricular. Deste modo, criaram-se objetivos de investigação e de intervenção, baseados na metodologia de investigação-ação, para solucionar os problemas identificados.

A metodologia utilizada foi alicerçada no modelo de ensino C (L) A (S) P de Keith Swanwick que abrange os vários domínios de Composição, Audição e Performance, bem como Literatura e Skills (competências) e devem ser trabalhados de forma articulada.

De seguida, na primeira parte deste relatório, será abordado o trabalho desenvolvido ao longo das aulas de um aluno de Iniciação ao Instrumento (Piano) e da turma de Classe de Conjunto de Teclas.

Parte 1 - Prática de Ensino Supervisionada

Introdução

Na primeira parte deste trabalho, estruturada em quatro capítulos, será apresentado o resumo do estágio desenvolvido no âmbito da disciplina de Prática de Ensino Supervisionada (PES).

No primeiro e segundo capítulos são caracterizados o meio, a escola e os alunos escolhidos para o estágio. Foram selecionados a turma de classe de conjunto de teclas e um aluno de iniciação de piano.

No terceiro capítulo são sintetizadas as práticas pedagógicas do aluno de iniciação de piano e da turma de Classe de Conjunto de Teclas (C.C.T.).

No último capítulo é feita uma reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido na Prática de Ensino Supervisionada.

1. Caracterização do Meio Envoltente e da Escola

1.1. Meio

A secção do Conservatório Regional do Baixo Alentejo (CRBA) onde desenvolvi o presente projeto, localiza-se no concelho de Castro Verde pertencente ao distrito de Beja. A vila situa-se no Baixo Alentejo e tem cerca de 4200 habitantes. É limitada a norte pelos concelhos de Beja e Aljustrel, a sul por Almodôvar, a este por Mértola e a oeste por Ourique. Do município fazem parte quatro freguesias – União de Freguesias de Castro Verde e Casével, Entradas, São Marcos da Ataboeira e Santa Bárbara de Padrões. No concelho vivem cerca de 8000 habitantes numa área de 567,2 km².

Castro Verde possui inúmeras estradas com diferentes acessos a vários eixos de comunicação: aeroporto de Beja a 45 kms, aeroporto de Faro a 100 Km, aeroporto de Lisboa a 190 kms e aeroporto de Sevilha a 270 kms; porto marítimo de Sines a 95 kms; estação de caminhos-de-ferro a 15 kms; e as cidades de Beja a 42 kms e Évora a 120 kms.

A vila está historicamente ligada a um acampamento militar do período romano. Nesta época tinha como topónimo *Castrum Veteris* (Castelo Velho). Ainda no âmbito do seu enquadramento histórico destaca-se a lendária Batalha de Ourique decorrida em 1139. Segundo alguns estudiosos a sua localização histórica aponta para S. Pedro das Cabeças, localidade situada aproximadamente a quatro quilómetros de Castro Verde.



Figura 1 - Vila de Castro Verde¹

A nível arquitetónico e religioso a vila possui a Basílica Real, onde se encontram azulejos alusivos à Batalha de Ourique, e a Igreja de Nossa Senhora dos Remédios. ²

1.2. Conservatório Regional do Baixo Alentejo

Um dos edifícios mais importantes de Castro Verde é o CRBA, promovendo a cultura e o ensino da Música. No edifício funcionava a antiga fábrica de cereais "Prazeres & Irmão".



Figura 2 - Antiga fábrica "Prazeres e Irmão"³

Atualmente o CRBA ainda possui elementos da antiga fábrica, tais como as máquinas, engrenagens, condutas e estruturas das fachadas.

¹ Retirada do site: http://projectos.lpn.pt/link.php?id_projecto=25&layout=1&lang=1&id=128&id_sub=141 [27 de maio.2016]

² Retirada do site: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Castro_Verde_\(freguesia\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Castro_Verde_(freguesia)) [27 de maio.2016]

³ Retirada do site <http://cm-castroverde.pt/pt/menu/105/estabelecimentos-de-ensino.aspx> [27 de maio.2016]

Relativamente ao seu projeto educativo, o CRBA tem no seu sistema de organização curricular os cursos de Iniciação (crianças que frequentam o 1º ciclo do ensino básico), Básico (2º e 3º ciclos), Secundário (10º, 11º e 12º anos) e Livre. Paralelamente a estes cursos existe ainda a Música na Primeira Infância e a Música Pré-escolar.

Nos cursos Básico e Secundário existem dois tipos de regime - o articulado e o supletivo. O regime articulado é atualmente financiado pelo Estado. Este regime é articulado com o ensino geral, sendo as disciplinas artísticas lecionadas numa instituição especializada - o conservatório. Neste regime o aluno tem de frequentar o curso até ao final de cada ciclo de estudos. Relativamente ao regime supletivo, este permite aos alunos frequentarem os cursos Básico e Secundário de Música estando eventualmente desfasados com o ensino geral.

Na secção de Castro Verde a maioria dos alunos frequenta o curso Básico do regime articulado – cerca de 57% dos alunos da secção (ver Gráfico 1). O regime com menor número de alunos inscrito é o curso Secundário do regime articulado – cerca de 1% dos alunos da secção (ver Gráfico 1).

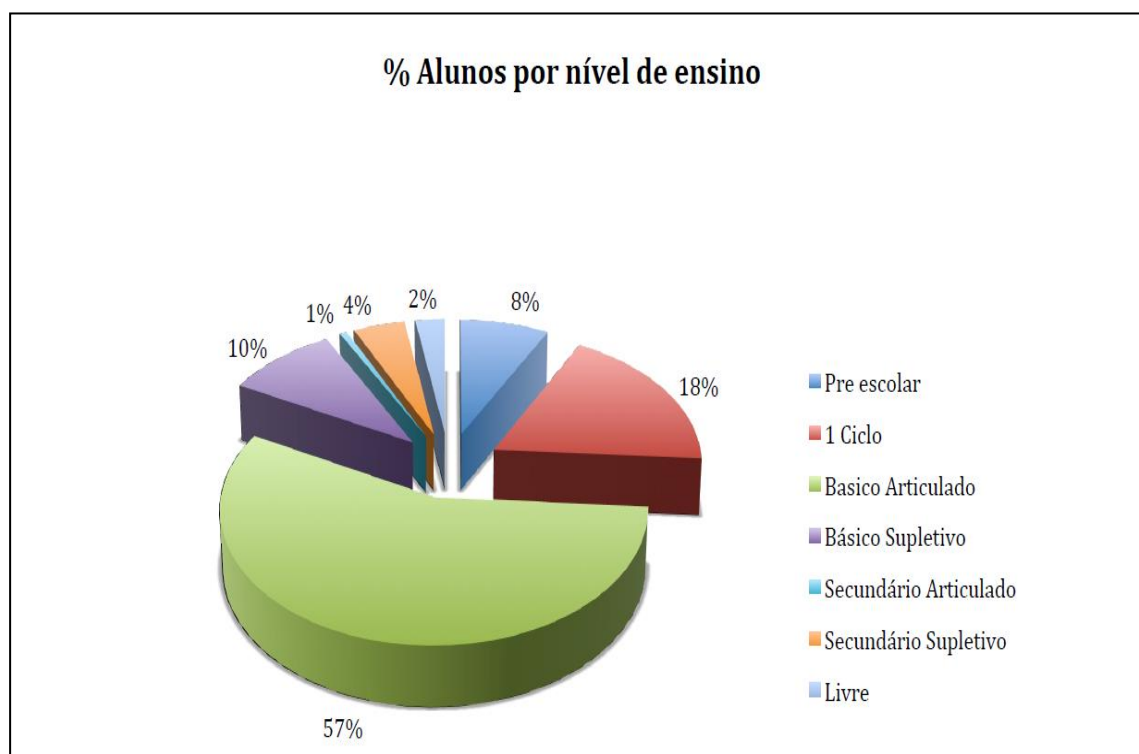


Gráfico 1 - Distribuição de alunos pelos cursos de música e regimes

2. Caraterização dos Alunos de Estágio

2.1. Caraterização do Aluno de Instrumento

A disciplina de Iniciação ao Instrumento (piano) foi lecionada a seis alunos de diferentes níveis – 1.º, 3.º e 4.º anos do primeiro ciclo do Ensino Básico.

O aluno de iniciação escolhido para o estágio era do quarto ano e tinha nove anos de idade. A escolha foi baseada na curiosidade demonstrada pelo aluno na primeira aula de instrumento – aprendeu com muita rapidez e mostrou-se muito interessado e cooperativo nas atividades propostas. Ao selecionar este aluno pretendi contribuir para o reforço da motivação intrínseca que ele já revelava e contribuir para uma boa progressão na sua aprendizagem.

Este aluno ingressou no CRBA com sete anos. Estudou guitarra e percussão. No ano letivo 2015/2016 havia indisponibilidade de horário para prosseguir com o estudo da percussão. A alternativa foi a inscrição na classe de piano. O aluno não desmotivou, achou o piano semelhante à marimba. Neste mesmo ano a sua irmã de seis anos entrou também para o piano. Todos estes fatores, aliados à sua forte aptidão musical, ajudaram a criar uma boa e rápida adaptação ao novo instrumento.

Os encarregados de educação tiveram um importante papel no processo de ensino-aprendizagem. O aluno teve em casa um instrumento onde foi possível praticar e teve o constante apoio dos pais. A forte presença dos encarregados de educação traduziu-se na motivação que foi incutida no educando, por exemplo, através de audição de músicas de piano fora da aula. Não menos importante foram os contactos permanentes estabelecidos entre a professora e os encarregados de educação.

2.2. Caraterização da Turma de Classe de Conjunto

As crianças deverão compreender «a música como algo significativo na vida das pessoas e dos grupos, como uma forma de interpretação do mundo e de expressão de valores, como um espelho que reflecte sistemas e redes culturais e que, ao mesmo tempo, funciona como uma janela para novas possibilidades de actuação na vida».

(Costa, 2010, p. 34)

A escola deve formar indivíduos/pessoas adaptados à sociedade em que vivem. Para isto, deve fazer com que integrem normas, conhecimentos, *habitus*, valores que privilegiam o grupo social ao qual são chamados a se integrarem.

(Albuquerque, 2010, p. 57)

No processo de formação de indivíduos/pessoas é importante tomar conhecimento do estado social e psicológico da turma para que se obtenha um ensino mais eficaz e de maior qualidade.

O ensino da música promove a coesão de grupos e a liberdade em exprimir sentimentos. Citando Costa (2010), a música "(...) funciona como uma janela para novas possibilidades de actuação na vida". Segundo Albuquerque (2010) é através da escola que um indivíduo se forma. Esta formação passa pela assimilação de normas, valores e ajuda na integração do individuo na sociedade.

Em relação à turma de C.C.T., fizeram parte do grupo oito elementos dos quais dois vinham de Almodôvar. Existia um aluno de 2º grau, seis alunos de 3º grau e um de 5º grau, ou seja, a turma era heterogénea relativamente aos níveis de aprendizagem. Em relação ao processo de ensino-aprendizagem foi importante estimular as relações sócio afetivas entre os elementos da turma, através da participação ativa de todos, da solidariedade, da colaboração e evitando as competições entre alunos. Através destas ações foi possível obter o sucesso escolar nesta turma.

Ao longo do ano letivo 2015/2016 existiram progressos comportamentais e cognitivos e até afetivos na turma. Estes progressos resultaram da implementação de múltiplas estratégias de construção de conhecimento, bem como de normas de comportamento na sala de aula. A turma apercebeu-se que o comportamento incorreto prejudicava o bom funcionamento da aula. Existiam alguns elementos do grupo que distraíam os que queriam aprender e desrespeitavam, de certa maneira, a figura da professora. Estes alunos indisciplinados careciam de regras básicas em sala de aula, de hábitos e métodos de trabalho. Contudo, ao longo do ano letivo começaram a interiorizar as normas e a melhorar o seu comportamento, não só com a ajuda da professora, mas também com os outros elementos da turma.

Webster (2001) realça a importância de conhecer e compreender os aspetos psicológicos, fisiológicos e filosóficos que contribuem para o processo de ensino-aprendizagem. Refere também a mudança da figura do professor que passa a ser "(...) o arquiteto de toda a aprendizagem (...)" (Webster, 2001, p. 9), sistema onde existe uma colaboração entre o professor e o aluno em vez de uma imposição das decisões do professor.

Parafrazeando Webster (2001) é necessário a procura do equilíbrio entre "(...) estratégias convergentes, diretivas com experiências mais divergentes que apelem à imaginação dos alunos" (Webster, 2001, p. 13).

Numa entrevista a Keith Swanwick, o professor refere a importância de cada orientador da aprendizagem saber o estágio da aprendizagem do grupo. Para ele é preciso seguir três princípios: primeiro "(...) preocupar-se com a capacidade da criança de entender o que é proposto. Depois, observar o que ela traz de sua realidade, as coisas

com que também pode contribuir. Por fim, tornar o ensino fluente, como se fosse uma conversa entre estudantes e professor."⁴

O importante é fazer com que haja uma boa interação e compreensão entre professor/aluno, pois isso vai promover um ensino fluente e com mais qualidade. Além da contribuição da caracterização social e psicológica para o ensino/aprendizagem foi necessário definir objetivos, organizar as estratégias e metodologias, ter em conta os recursos que existiam, a importância das apresentações públicas e o sistema de avaliação.

A turma de C.C.T era constituída, no primeiro período, por nove alunos. A partir do segundo período a turma passou a ter oito elementos. A média das idades dos alunos desta turma é de doze anos. Verifica-se no gráfico 2 uma maior percentagem de alunos de doze anos e uma menor percentagem de alunos com onze e catorze anos.

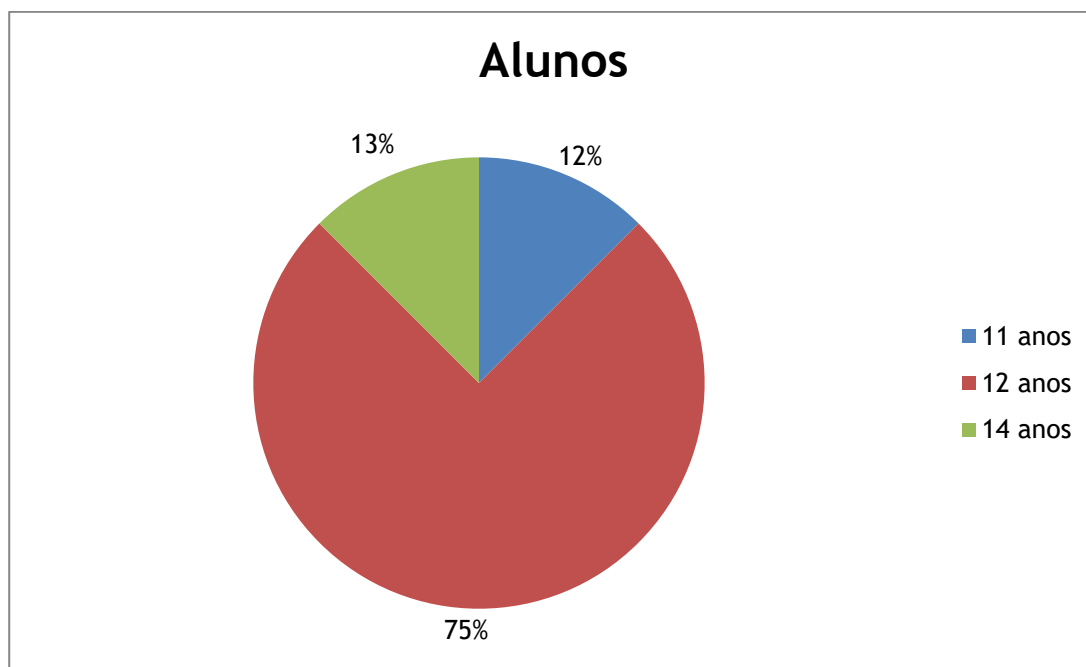


Gráfico 2 - Idade dos alunos

A turma integra cinco rapazes e três raparigas. No gráfico 3 pode verificar-se que a percentagem de alunos do sexo masculino (62%) é superior aos alunos do sexo feminino (38%).

⁴ Excerto retirado da entrevista: <http://revistaescola.abril.com.br/arte/fundamentos/entrevista-keith-swanwick-sobre-ensino-musica-escolas-instrumento-musical-arte-apreciacao-composicao-529059.shtml> [27 de maio.2016]

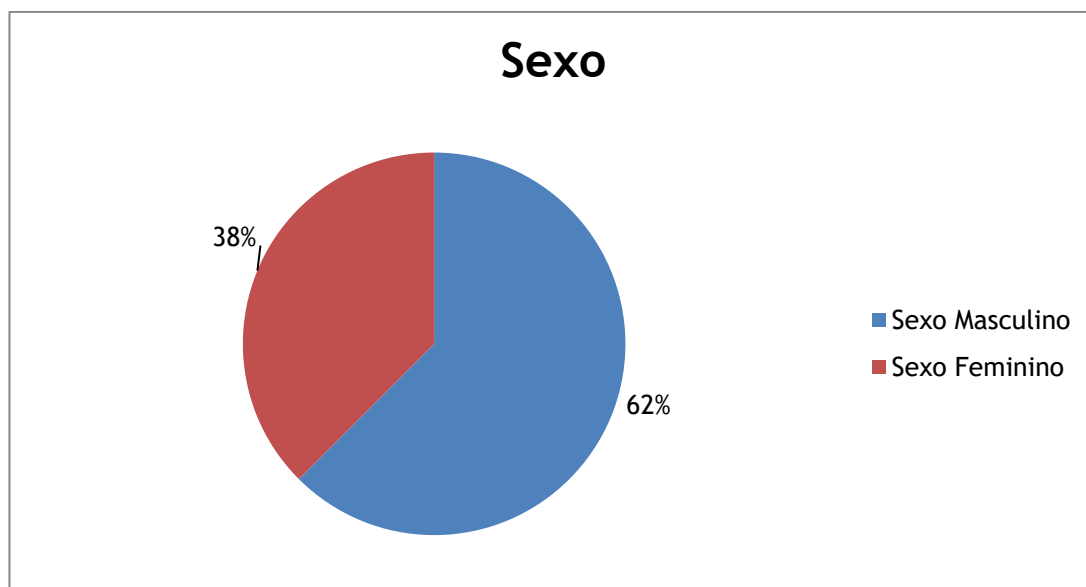


Gráfico 3 - Percentagem de alunos do sexo masculino e feminino

Na turma existiam dois alunos em regime supletivo, impedidos de frequentar o ensino articulado, pois eram provenientes de Almodôvar, e outros seis em regime articulado. Apesar de haver muita diversidade de graus os alunos respeitavam-se uns aos outros.

No início do ano a turma revelou muitas dificuldades a tocar em conjunto devido à heterogeneidade que existia ao nível das capacidades e dos conhecimentos, nomeadamente na leitura rítmica e melódica. Outro fator já mencionado condicionante do ensino-aprendizagem foi o mau comportamento. Teve de ser alterado ao longo do ano, advertindo-se os encarregados de educação e a direção pedagógica para este fato. Desenvolver um trabalho que conduzisse ao sucesso das aprendizagens para todos os elementos do grupo turma constituiu um desafio ao nível da criação de estratégias que contribuíssem para uma boa prática de conjunto, onde houvesse participação ativa por parte de todos os alunos.

3. Síntese da Prática Pedagógica

3.1 Instrumento

3.1.1. Plano de Estágio de Iniciação

Horário da aula: 18.00h – 19.00h

Dia da semana: Sexta-Feira

Mês (2015/2016)	Dias do mês					Total de aulas
Outubro	2	9	16	23	30	5
Novembro	6	13	20	27	-	4
Dezembro	4	11	-	-	-	2
Total de aulas do 1º Período						11
Janeiro	8	15	22	29	-	4
Fevereiro	5	12	19	26	-	4
Março	4	11	18	-	-	3
Total de aulas do 2º Período						11
Abril	8	15	22	29	-	4
Mai	6	13	20	27	-	4
Junho	3	-	-	-	-	1
Total de aulas do 3º Período						9
Total de aulas dadas						31

3.1.2. Objetivos Gerais e Específicos

Objetivos Gerais:

- Desenvolver as capacidades e potencialidades do aluno;
- Proporcionar estímulos para a compreensão sensorial e intelectual;
- Proporcionar momentos de exploração sonora e do instrumento;
- Desenvolver a capacidade de improvisar;
- Desenvolver conteúdos e conceito inerentes à prática do instrumento;
- Desenvolver a capacidade de memorização;
- Desenvolver a capacidade de concentração;
- Desenvolver hábitos e métodos de estudo;
- Estimular o aluno para a responsabilidade e o gosto pelas apresentações públicas.

Objetivos Específicos:

- Saber executar as escalas de Dó M a Mi M;
- Saber identificar as figuras rítmicas mais simples (semibreve, mínima, semínima e colcheia);
- Saber identificar as notas musicais no teclado;
- Saber localizar o Dó Central;
- Desenvolver a leitura de partituras nas claves de Sol e Fá;
- Desenvolver a coordenação das duas mãos;
- Adquirir uma boa leitura melódica e rítmica;
- Realizar diferentes tipos de articulação (legato, no legato e stacatto) e dinâmicas (*f*, *p*, crescendos e diminuendos).

3.1.3. Reportório

Método

. Méthode de piano débutants de Herve, Charles e Pouillard, Jacqueline

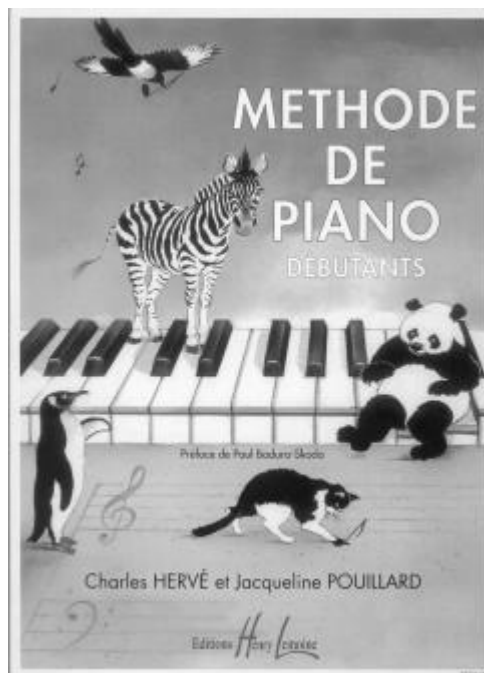


Figura 3 - Capa do método de Iniciação ao Instrumento (Piano)

3.1.4. Planificações e Reflexões de Aulas

As planificações e reflexões de aula apresentadas a seguir são uma amostra das aulas lecionadas ao longo do período de estágio.

O processo de seleção das planificações e suas reflexões teve como objetivo apresentar alguma da progressão na aprendizagem do aluno.

Sumário: Apresentação. Conhecimento do instrumento. Noções sobre postura, colocação das mãos, figuras rítmicas e notas musicais. Execução de peças trabalhando a pulsação.	PLANIFICAÇÃO DE AULA			Ano/Turma Iniciação	Aluno: Manuel Charrua
	Disciplina: Piano	Aula: Nº1	Duração: 60 minutos	Ano letivo 2015/2016	

Prof.ª Ana Orelhas

Objetivos	Conteúdos	Estratégias/Atividades	Recursos	Tempo	Avaliação
Promover integração e interatividade entre alunos e professor.	Comunicação.	Apresentação através do diálogo.	Duas cadeiras. Um banco.	5 m	Avaliação Diagnóstica. Observação direta
Conhecer o instrumento.	Funcionamento do piano Dó central.	Observação e identificação dos elementos constituintes do piano e suas funções. Localização do Dó central.	Piano.	30 m	
Adquirir e desenvolver uma postura correta.	Postura.	Visualização de imagens para analisar a postura de instrumentistas e a colocação das mãos no instrumento. (primeiras páginas do livro de piano).	Caderno de Música.		
Utilizar uma posição correta das mãos no teclado.	Colocação das mãos no instrumento.		Livro de Piano: <i>Methodes de Piano Débutants</i> de C.Hervé e J.Pouillard		
Ler e executar figuras rítmicas e notas musicais.	Sons agudos e graves. Figuras rítmicas. Notas Musicais. Compasso Simples.	Experiência de sons. Exercícios de ritmos e notas alternando as mãos, utilizando assim um método lúdico.	Banco.		
Utilizar corretamente a digitação.	Digitação.	Desenho da mão esquerda e direita com respetiva digitação.			
Ler as notas Dó e Si na clave de Fá.	Clave de Fá	Exercícios de leitura das notas Dó e Si na clave de Fá.			
Elaboração de um programa.	Interpretação de duas peças.	Leitura e execução das peças: <i>Promenade</i> (pág.11) e <i>Petite Danse</i> (pág.11).			
Desenvolver a noção de pulsação.	Pulsação.	Contagem, em voz alta dos tempos do compasso ao mesmo de tempo que toca a peça.		10m+10m*	
Definir métodos de estudo.	Hábitos e métodos de estudo.	Registo e orientação do trabalho de casa.		5 m	

*Tempo dividido para dois alunos de iniciação.

Reflexão de Aula nº1

Disciplina: Instrumento (iniciação)

Data da aula: 2/10/2015

Instituição: Conservatório Regional do Baixo Alentejo

Professor Supervisor: Prof.^a Luísa Tender

Professor Cooperante: Prof. Mauro Dilema

A aula lecionada no dia dois de outubro de dois mil e quinze foi estruturada em vários momentos: Apresentação; Conhecimento do instrumento; Noções sobre postura, colocação das mãos, figuras rítmicas e notas musicais; Execução de peças trabalhando a pulsação.

No primeiro momento da aula foram colocadas algumas questões de modo a avaliar o conhecimento do aluno sobre música e especificamente sobre o piano. Fiquei a saber que o aluno já tinha frequentado outro instrumento e que já tinha algumas bases de música.

De seguida abordou-se o funcionamento do piano, os constituintes e o aluno mostrou sempre grande interesse e motivação.

Numa primeira abordagem ao piano começou-se por transmitir como se coloca uma postura correta, as colocações das mãos sobre o teclado e fez-se uma revisão sobre as figuras rítmicas e notas musicais. Ainda neste momento da aula introduziu-se a leitura na clave de Fá. O aluno aprendeu com bastante facilidade a ler as notas nesta clave.

No último momento da aula, o aluno conseguiu executar duas peças nas claves de Sol e Fá mantendo a pulsação.

No final da aula, fiquei com expectativas muito positivas em relação ao desenvolvimento do processo de aprendizagem deste aluno, devido à forma como manifestou interesse, empenho, empatia, facilidade e rapidez na aprendizagem.

Sumário:		PLANIFICAÇÃO DE AULA			Ano/Turma	Aluno:
Escala e arpejo de Sol M. Exercício nº 4. Peças nº 16 e 29 do livro de iniciação.					Iniciação	Manuel Charrua
		Disciplina: Piano	Aula: Nº15	Duração: 60 minutos	Ano letivo 2015/2016	
Objetivos	Conteúdos	Estratégias/Atividades	Recursos	Tempo	Avaliação	
Aprender a escala e arpejo de Sol M.	Escala e Arpejo Sol M	Execução da Escala e Arpejo de Sol M de mãos separadas e de mãos juntas.	Piano Caderno de Música Livro de Piano : <i>Methodes de Piano Débutants</i> de C.Hervé e J.Pouillard Banco	25m+25m*	Observação direta	
Desenvolver técnica.	Técnica.	Leitura melódica e rítmica do exercício nº 4 do livro de iniciação.				
Adquirir e desenvolver uma postura correta.	Postura.	Posicionamento ao piano com uma postura correta.				
Utilizar uma posição correta das mãos no teclado.	Colocação das mãos no instrumento.	Preparação das mãos de acordo com a posição das notas na partitura.				
Utilizar corretamente a digitação.	Digitação.	Observação dos dedos na partitura e colocação correta no teclado.				
Elaborar um programa.	Audição das peças.	Correção de erros e repetições das peças de mãos separadas e juntas: Variation en Sol (pág. 16) Promenade (pág.29)				
Adquirir rigor na leitura de notas e ritmos.	Leitura rítmica e melódica nas claves de Sol e Fá.	Contagem, em voz alta das notas musicais, ao mesmo de tempo que toca a peça. Contar os tempos interiormente., ou em voz alta se for necessário.				
Definir métodos de estudo.	Hábitos e métodos de estudo.	Registo e orientação do trabalho de casa.				

Prof.ª Ana Orelhas

*Tempo dividido para dois alunos de iniciação.

Reflexão de Aula nº15

Disciplina: Instrumento (iniciação)

Data da aula: 29/01/2016

Instituição: Conservatório Regional do Baixo Alentejo

Professor Supervisor: Prof.^a Luísa Tender

Professor Cooperante: Prof. Mauro Dilema

A aula lecionada no dia vinte e nove de janeiro de dois mil e dezasseis foi estruturada em vários momentos: Escala e arpejo de Sol M; Exercício nº 4; Peças nº 16 e 29 do livro de iniciação.

Nesta aula continuou-se com a Escala e introduziu-se o arpejo de Sol M. Relativamente à escala o aluno conseguiu realizá-la com sucesso. O arpejo teve mais dificuldade em assimilar as notas e executar de mãos separadas.

No segundo momento da aula foi revisto o exercício número quatro, devido a ter ficado com alguns erros por corrigir e aperfeiçoar a junção das mãos.

No fim foram também identificados e corrigidos erros nas peças número dezasseis e vinte e nove do livro de iniciação.

Sumário: Ensaio para a audição de iniciações. Escolha das peças para trabalho de férias.	PLANIFICAÇÃO DE AULA			Ano/Turma Iniciação	Aluno: Manuel Charrua
	Disciplina: Piano	Aula: Nº29	Duração: 60 minutos	Ano letivo 2015/2016	

Objetivos	Conteúdos	Estratégias/Atividades	Recursos	Tempo	Avaliação
Adquirir e desenvolver uma postura correta.	Postura.	Posicionamento ao piano com uma postura correta.	Piano. Caderno de Música Livro de Piano : <i>Method de Piano Débutants</i> de C.Hervé e J.Pouillard	25m+25 m*	Observação direta
Utilizar uma posição correta das mãos no teclado.	Colocação das mãos no instrumento.	Preparação da mão de acordo com a posição das notas na partitura.			
Utilizar corretamente a digitação.	Digitação.	Observação dos dedos na partitura e colocação correta no teclado.			
Elaborar um programa.	Audição das peças.	Correção de erros e repetições das peças: Joli Mois de Mai (peça nº24)			
Ensaiair as peças.	Repetição.	Bavardage (peça nº44)			
Adquirir rigor na leitura de notas e ritmos.	Leitura rítmica e melódica nas claves de Sol e Fá.	Contagem, em voz alta das notas musicais ao mesmo de tempo que toca a peça. Contar os tempos interiormente., ou em voz alta se for necessário.			
Escolher peças para trabalho de férias.	Reportório.	A professora executa várias peças ao piano e em conjunto com os alunos seleciona peças para serem trabalhadas durante as férias.			
Definir métodos de estudo.	Hábitos e métodos de estudo.	Registo e orientação do trabalho de casa.	Banco	10 m	

Prof.ª Ana Orelhas

*Tempo dividido para dois alunos de iniciação.

Reflexão de Aula nº29

Disciplina: Instrumento (iniciação)

Data da aula: 3/06/2016

Instituição: Conservatório Regional do Baixo Alentejo

Professor Supervisor: Prof.^a Luísa Tender

Professor Cooperante: Prof. Mauro Dilema

A aula lecionada no dia três de junho de dois mil e dezasseis foi estruturada em dois momentos: Ensaio para a audição de iniciações e escolha das peças para trabalho de férias.

Atendendo ao facto de a audição começar ainda no período da aula, os conteúdos do sumário tiveram de ser encurtados. Começou-se com o segundo momento da aula - escolha das peças para trabalho de férias - o aluno já tinha ouvido algumas músicas na aula anterior e já tinha uma ideia da sua escolha final. De seguida das seleções de peças fez-se um curto ensaio da peça da audição.

Na audição, o aluno executou corretamente a peça. Um fator negativo, que já tinha sido verificado em algumas aulas, foi a colocação dos pulsos, pois estavam muito baixos em relação ao teclado.

No próximo ano letivo, tem de ser corrigida a sua colocação das mãos, ao piano.

3.2. Classe de Conjunto

3.2.1 Plano de Estágio de Classe de Conjunto de Teclas

Horário da aula: 14.30h – 16.00h

Dia da semana: Quarta-Feira

Mês (2015/2016)	Dias do mês					Total de aulas
Setembro	-	-	-	-	30	1
Outubro	7	14	21	28	-	4
Novembro	4	11	18	25	-	4
Dezembro	2	9	16	-	-	3
Total de aulas do 1º Período						12
Janeiro	6	13	20	27	-	4
Fevereiro	3	10	17	24	-	4
Março	2	9	16	-	-	3
Total de aulas do 2º Período						11
Abril	6	13	20	27	-	4
Mai	4	11	18	25	-	4
Junho	1	8	-	-	-	2
Total de aulas do 3º Período						10
Total de aulas dadas						33

3.2.2. Objetivos Gerais e Específicos

Objetivos Gerais:

- Estimular o trabalho em grupo;
- Desenvolver competências pianísticas;
- Desenvolver o fraseado rítmico e melódico;
- Desenvolver a nível técnico e digital;
- Melhorar a independência das mãos.

Objetivos Específicos:

- Desenvolver uma correta postura corporal;
- Colocar corretamente as mãos no teclado;
- Colocar corretamente a dedilhação;
- Fazer dinâmicas;
- Ter noções de agógica;
- Fomentar a transposição de tonalidades;
- Promover a noção do trabalho em conjunto;
- Melhorar a coordenação de movimento.

3.2.3. Reportório

Listagem
1- <i>El amigo de los niños</i> Op.87 E. Wohlfahrt;
2- <i>Dois Anjinhos ao piano</i> (peças infantis para Piano a 4 mãos) de Mário Mascarenhas
3- Sonatinas de Diabelli
4- Escuela preliminar del pianista Op.101 de Beyer
5- <i>Summer Dreams</i> op.47, nº1 de Amy Beach
6- Souvenirs de Munich de Chabrier
7- <i>Norwegian Dance</i> nº1 in D m op.35 de Grieg
8- O Pianista Virtuoso de Hanon
9- <i>Petit Marche</i> de E.Polignac
10- <i>Variações Serie 15</i> , nº123 de Beethoven
11- Arranjo para 9 pianistas de Ana Estrábio

3.2.4. Planificações e Reflexões de Aulas

As planificações e reflexões de aulas que serão apresentadas a seguir são aquelas a que a professora supervisora assistiu: uma do segundo período e duas do terceiro período.

Sumário: Atividade de improvisação com a escala menor de <i>blues</i> . Revisão do arranjo para 9 pianistas. Leituras à primeira vista	PLANIFICAÇÃO DE AULA			Ano/Turma 7º,8º,9º e regime supletivo
	Disciplina: Classe de Conjunto de Teclas	Aula: Nº17	Duração: 90 minutos	Ano letivo 2015/2016

Objetivos	Conteúdos	Estratégias/Atividades	Recursos	Tempo	Avaliação
Conseguir improvisar sobre a escala menor de <i>blues</i> .	Improvisação. Escala menor de <i>blues</i>	Os alunos localizados do lado esquerdo fazem uma vez a sequência harmónica. Depois vão entrando os solistas que estão no lado direito, improvisando sobre a escala menor de <i>blues</i> .	Quatro teclados. Nove cadeiras. Caderno de música. Caneta.	30m	Observação direta
Melhorar a execução e corrigir erros de leitura no "Arranjo para 9 pianistas".	Ritmos. Coordenação. Agógica. Comunicação. Técnica.	Revisão da execução do arranjo para nove pianistas, no piano vertical, da sala de aula. Repetição das partes que precisam de ser aperfeiçoadas. Prática das entradas/saídas.	"Arranjo para 9 pianistas". Instrumentos de percussão (caixas chinesas e triângulos).	45 m	
Praticar leituras à primeira vista.	Leituras à primeira vista.	Em conjunto fazer uma a duas leituras à primeira vista.	Quatro teclados. Nove cadeiras.	15 m	

Prof.^a Ana Orelhas

Reflexão de Aula nº17

Disciplina: Classe de Conjunto de teclas

Data da aula: 24/02/2016

Instituição: Conservatório Regional do Baixo Alentejo

Professor Supervisor: Prof.^a Luísa Tender

Professor Cooperante: Prof. Mauro Dilema

A aula lecionada no dia vinte e quatro de fevereiro de dois mil e dezasseis foi estruturada em três momentos distintos: Atividade de improvisação com a escala menor de blues. Revisão do arranjo para 9 pianistas. Leituras à primeira vista.

Esta aula iniciou-se com uma atividade de improvisação sobre a escala menor de blues. A ideia de trabalhar esta escala surgiu na sugestão de um aluno em trabalhar jazz. O resultado desta atividade deu em diversão e numa aula descontraída.

De seguida continuou-se com o ensaio do arranjo para nove pianistas. Os alunos continuam motivados com esta atividade. Por vezes empolga-se em demasia, infringindo as regras da sala de aula. A introdução dos instrumentos de percussão funciona muito bem, permite aos alunos, que estão à espera de tocar no piano, participarem no arranjo.

No último momento da aula continuou-se com a prática de leituras à primeira vista. Esta atividade corre sempre com ordem e os alunos melhoram a sua leitura de aula para aula.

Esta aula foi observada pela Professora Supervisora, que comentou no final da aula que tinha gostado muito das atividades.

Sumário: Exercício nº3 do Hanon. Exercício de improvisação de <i>blues</i> . Correções de erros nas peças a 4 mãos. Leitura à primeira vista.	PLANIFICAÇÃO DE AULA			Ano/Turma 7.º, 8.º, 9.º e regime supletivo
	Disciplina: Classe de Conjunto de Teclas	Aula: Nº 24	Duração: 90 minutos	Ano letivo 2015/2016

Objetivos	Conteúdos	Estratégias/Atividades	Recursos	Tempo	Avaliação
Aperfeiçoar técnica.	Coordenação. Precisão rítmica. Dedilhação.	Execução do exercício em conjunto e a pares. Utilização do metrónomo.	Quatro teclados Nove cadeiras	15 m	Observação direta
Desenvolver a competência de improvisar.	Improvisação.	O aluno do lado esquerdo faz a harmonia e o do lado direito improvisa. Depois trocam-se os alunos para dar oportunidade a todos.		15 m	
Elaborar um programa.	Reportório Técnica	Correções de erros nas peças a quatro mãos. Trabalho individual e a pares.		45 m	
Praticar leituras à primeira vista.	Leituras à primeira vista.	Em conjunto fazer uma a duas leituras à primeira vista.		15 m	

Prof.^a Ana Orelhas

Reflexão de Aula nº24

Disciplina: Classe de Conjunto de teclas

Data da aula: 11/05/2016

Instituição: Conservatório Regional do Baixo Alentejo

Professor Supervisor: Prof.^a Luísa Tender

Professor Cooperante: Prof. Mauro Dilema

A aula lecionada no dia onze de maio de dois mil e dezasseis foi estruturada em quatro momentos distintos: Exercício nº 3 do Hanon; Exercício de improvisação de blues; Correções de erros nas peças a quatro mãos; Leitura à primeira vista.

Esta aula foi a continuação da última aula.

Em relação à planificação, o timing para a realização da atividade de improvisação foi excedido. A atividade durou mais tempo que o previsto, devido à necessidade de repetir mais vezes a sequência da improvisação, pois a audição será no dia vinte e cinco de maio.

As peças a quatro mãos estão muito atrasadas. Os alunos não têm estudado o suficiente. Irá ser realizado um teste prático, como estratégia para reforçar ou aumentar os hábitos de estudo.

Os exercícios de leituras à primeira vista têm contribuído para melhorar a capacidade de leitura de todos, apesar de alguns ainda terem mais dificuldades que outros.

Sumário: Ensaio para a audição.	PLANIFICAÇÃO DE AULA			Ano/Turma 7º,8º,9º e regime supletivo
	Disciplina: Classe de Conjunto de Teclas	Aula: Nº 27	Duração: 90 minutos	Ano letivo 2015/2016

Objetivos	Conteúdos	Estratégias/Atividades	Recursos	Tempo	Avaliação
Aperfeiçoar o reportório da audição. Corrigir eventuais erros que possam ocorrer no ensaio para a audição.	Reportório. Performance. Comunicação. Trabalho de grupo.	Repetição do reportório da audição. Explicação da performance em palco. Comunicação entre alunos.	Partituras. Quatro teclados. Nove cadeiras.	90 m	Observação direta

Prof.ª Ana Orelhas

Reflexão de Aula nº27

Disciplina: Classe de Conjunto de teclas

Data da aula: 1/06/2016

Instituição: Conservatório Regional do Baixo Alentejo

Professor Supervisor: Prof.^a Luísa Tender

Professor Cooperante: Prof. Mauro Dilema

A aula lecionada no dia um de junho de dois mil e dezasseis foi estruturada num único momento: Ensaio para a audição.

A aula começou com a entrega das grelhas das autoavaliações. Após o momento de preenchimento das mesmas, seguiu-se um pequeno comentário da professora sobre a avaliação de cada aluno.

De seguida, foram transmitidas algumas informações sobre a audição da classe de piano. Após essa transmissão procedeu-se ao ensaio do "Arranjo para 9 pianistas". O ensaio não correu de acordo com as expectativas, alguns alunos tinham as suas partes esquecidas, as entradas e saídas não estavam coordenadas e comportaram-se mal.

Os pontos negativos nesta aula ocorreram durante o ensaio. No final do mesmo, procedeu-se à análise e reflexão dos aspetos menos positivos pelos alunos e professora, o que permitiu identificar e corrigir as partes que tinham de ser trabalhadas.

No final houve uma conversa entre professora e alunos para decidirmos se apresentaríamos a peça na audição geral do período. Nesse momento houve muita divergência de opiniões.

Acabou a aula com a decisão de apresentar a peça na audição, com a responsabilização de cada um trabalhar as suas partes individualmente.

Na próxima aula irá ser realizado o ensaio final e terá de estar tudo muito organizado.

4. Reflexão Crítica sobre o trabalho desenvolvido na Prática de Ensino Supervisionada

(...) não é no silêncio que o ser humano se desenvolve, mas na palavra, no trabalho, na ação--reflexão.

Paulo Freire *apud* Backes, D. S., Lunardi Filho, W. D., & Lunardi, V. L. (2005)

Partindo desta citação considero essencial que o professor reflita sobre a sua prática pedagógica. Assim sendo procederei a um exame crítico e construtivo da ação pedagógica na disciplina de C.C.T. e de Piano.

No início do ano letivo 2015/2016, através da avaliação diagnóstica, foram recolhidos dados relativos às características de cada aluno e às competências que possuíam. De seguida, com o contributo dessas informações, foram elaboradas as planificações das aulas com os respetivos conteúdos programáticos, atividades, objetivos, modelos de avaliação, recursos necessários e estratégias.

Em relação às estratégias na disciplina de C.C.T. preparei atividades que fossem suficientemente motivadoras e desenvolvessem capacidades nos meus alunos. Essas atividades passaram por desenvolver e trabalhar domínios alicerçados no modelo C(L)A(S)P, que será mais tarde explicado.

Durante as aulas de classe de conjunto surgiram comportamentos que perturbaram o bom funcionamento da aula. Consequentemente, informei os encarregados de educação deste fato, com o objetivo de melhorar as atitudes na sala de aula.

Com o objetivo de melhorar o processo de ensino-aprendizagem, utilizei diversos recursos, tais como, teclados suficientes para todos os alunos e auscultadores para quando era necessário trabalhar em grupos mais pequenos.

Ao nível das aprendizagens efetuadas pelos meus alunos os resultados obtidos foram alcançados de forma bastante satisfatória. Os alunos de C.C.T. participaram em audições da classe de piano e numa audição geral. Em todas as audições houve um feedback bastante positivo por parte do público que assistiu e aplaudiu.

Em relação às estratégias na disciplina de Iniciação ao Instrumento (piano) preparei atividades que fossem progressivas, sistemáticas e motivadoras. Foi utilizado o livro *Méthode de Piano Débutants* de Herve & Pouillard (1990). Para completar a formação do aluno em estágio foram trabalhados diferentes exercícios de técnica.

Nas aulas de iniciação de Piano, o aluno começou bastante bem no primeiro período, tendo descido ao nível da progressão da aprendizagem no segundo período e subido no final do ano. As aulas foram lecionadas a um grupo de dois alunos, o que fomentou muitas vezes a interajuda e também a motivação.

Relativamente ao meu papel enquanto professora da disciplina, tentei sempre resolver os conflitos em sala de aula sobre um modelo assertivo, de forma calma, compreensiva, flexível e respeitadora, de modo a criar uma solução que fosse benéfica para todas as partes. Na aula utilizei uma linguagem adequada e estive sempre atenta às reações dos alunos.

Ao estimular nos alunos uma participação ativa no grupo, proporcionei o desenvolvimento da sua sociabilidade, afetividade, solidariedade, bem como do seu respeito mútuo.

As opiniões e feedbacks dos alunos foram sempre tidos em conta no processo de ensino-aprendizagem de modo a promover a motivação e o sucesso escolar do aluno.

Refleti sempre de forma contínua sobre os resultados dos alunos, analisando os progressos e as necessidades de melhoria do seu desempenho.

Em conclusão, penso que criei uma boa relação pedagógica com os meus alunos, através da utilização de estratégias facilitadoras e motivadoras nas suas aprendizagens. As atividades que realizei em sala de aula foram sempre realizadas de uma forma ativa e dinâmica. Contribuíram ainda para uma melhor organização do processo de ensino-aprendizagem.

Para avaliar os efeitos do programa desenvolvido na disciplina de C.C.T. de forma mais aprofundada, os próximos capítulos descrevem a investigação que foi desenvolvida com vista a compreender as aprendizagens e a perceções dos estudantes.

Parte 2 - Projeto de Ensino Artístico

Classe de Conjunto de Teclas do Conservatório Regional do Baixo Alentejo
Estratégias de organização e desenvolvimento curricular

Introdução

(...) a escola é um terreno propício a gerar incertezas, anseios, problemas, conflitos comunicacionais e toda uma série de situações dinâmicas decorrentes da acção humana..."

(Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009, p. 356)

Esta pequena citação sugere que a partir do contexto escolar poderão surgir inúmeros assuntos para serem investigados.

Com base numa metodologia de investigação-ação poderão ocorrer no sistema de ensino-aprendizagem mudanças e alterações de um determinado status quo, ou seja, poderão surgir intervenções na reformulação de uma dada realidade (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009).

Para que ocorra esta transformação é necessário que haja por parte de toda a comunidade educativa um certo dinamismo da acção e da intervenção (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009).

A realidade encontrada na disciplina de C.C.T. lecionada no CRBA, ou seja, a inexistência de um programa curricular e de orientações pedagógicas, bem como a escassez de recursos na sala de aula, levou ao tema de investigação deste projeto: Classe de Conjunto de Teclas do Conservatório Regional do Baixo Alentejo: estratégias de organização e desenvolvimento curricular.

Com vista a solucionar estes problemas e outros que surgiram no percurso de ensino da disciplina de Classe de Conjunto, implementou-se um modelo de ensino-aprendizagem escolhido com base na complexidade da problemática em causa e com o propósito de fornecer uma melhor formação aos alunos da disciplina. O paradigma escolhido para este trabalho de mestrado foi o modelo C(L)A(S)P do professor Keith Swanwick (1979). Este modelo abrange vários domínios – Composição, Literatura, Audição, Skills (Competências) e Performance – permitindo explorar várias atividades na sala de aula com os alunos.

Neste trabalho de investigação foram criados objetivos de intervenção e de investigação. Nos objetivos de intervenção pretende-se elaborar e implementar um programa de classe de conjunto de teclas no contexto do CRBA que possibilite a participação ativa de todos os alunos e que potencie a sua motivação e aprendizagem. Em relação aos objetivos de investigação pretende-se analisar as aprendizagens potenciadas pelo programa de classe de conjunto e analisar as perceções dos estudantes sobre o programa de classe de conjunto e sua implementação.

A segunda parte deste projeto estrutura-se em três capítulos.

No primeiro capítulo são abordados assuntos de nível teórico que se relacionam com a parte de intervenção e de investigação das metodologias. Segundo Ferreira & Santos (2000) "(...) se ensinar possui em si algo único, a reinventar em cada situação educativa, também possui algo de geral, controlável, não se podendo por isso fazer tábua rasa das produções científicas."

No âmbito do segundo capítulo deste trabalho será discriminada a metodologia utilizada, a problemática e apresentados os processos de intervenção e de investigação no contexto de ensino-aprendizagem.

No último capítulo será exposta uma conclusão do processo de investigação, abordando os assuntos que foram mais destacados ao longo do trabalho, onde constam as eventuais implicações educativas deste projeto.

1. Enquadramento Teórico

1.1. Enquadramento Histórico do Ensino da Música em Portugal

Segundo Vasconcelos & Artiaga (2010) o ensino da música em Portugal organizou-se historicamente até ao presente seguindo três modelos conceptuais e organizacionais possíveis: o ensino geral, o ensino especializado e outros modos de ensino. O ensino geral da música é aquele lecionado dentro do regime normal do ensino obrigatório. O ensino especializado é ministrado em escolas, conservatórios, institutos politécnicos ou universidades. Atualmente o ensino básico e secundário da música organizam-se em três regimes distintos – articulado, integrado e supletivo. Por último, no domínio dos outros modos de ensino, encontramos o ensino doméstico e o ensino ministrado no âmbito das atividades das bandas filarmónicas e das associações recreativas.

Analisando o percurso histórico do ensino da música, mais especificamente das classes de conjunto e da música em grupo, constata-se a existência de várias formas de organização deste ensino como, por exemplo, o Canto Coral (C.C.), as masterclasses, as bandas filarmónicas, as atuais classes de conjunto e de música de camara, bem como a recente integração de dois alunos de instrumento por aula no ensino vocacional ou especializado da música. É neste contexto que no sistema de ensino do CRBA existe desde 2013 uma disciplina chamada Classe de Conjunto de Teclas.

A disciplina de C.C. surgiu em meados do séc. XIX em Portugal. Apenas no final do século XIX, com o Decreto-lei de 6 de dezembro de 1888, foi instituído e inserido no plano de estudos dos cursos artísticos de música do Conservatório Nacional. Dois anos depois, em 1890, a disciplina muda de nome para Classe de Conjunto.

No ano de 1906, no reinado de D. Carlos I, a disciplina expandiu-se para os liceus. A primeira instituição deste género a ser criada em Portugal foi o liceu Maria Pia⁵. Mais tarde a disciplina surgiu no ensino geral com o Dec. nº 4650 de 14 jun. de 1918. Integrou o currículo de todos os estudantes liceais com a seguinte função:

(...) «contribuir para a educação da voz, do sentido estético», para a formação moral e cívica, para o desenvolvimento da solidariedade e, ainda, para o reforço de sentimentos nacionalistas. O dec. referia ainda que «os liceus devem educar artisticamente, mas não têm a missão de formar artistas».

(Vasconcelos & Artiaga, 2010)

⁵ Retirada do site: <http://www.esmavc.org/historia.html> [27 de maio.2016]

Ainda segundo Vasconcelos & Artiaga (2010) durante os regimes de António Oliveira Salazar e de Marcelo Caetano observou-se uma mudança de atitude face à relevância e às funções do C.C.. Primeiramente, começou por se afirmar e ser reconhecido em termos didáticos e pedagógicos. Posteriormente, foi utilizado como instrumento de propaganda. Mais tarde, assumiu também uma importante função formativa.

A partir dos anos cinquenta do séc. XIX, a formação de músicos passou por um outro modelo de ensino, a masterclass. Este modelo era utilizado por vários pianistas e professores tais como Liszt, Chopin ou Clara Schumann – consistia na transmissão de conhecimentos de um mestre para um grupo de alunos. Estes mostravam o seu trabalho com vista a aperfeiçoar e a desenvolver as suas habilidades pianísticas.

No ensino da música é de destacar a importância extrema que as bandas filarmónicas⁶, generalizadas no séc. XIX, tiveram na formação cultural e na instrução dos indivíduos. Segundo Carvalho⁷ "(...) em muitos países, elas são as Escolas de Música, locais e regionais". Foi através destes agrupamentos que a prática musical contribuiu para a alteração da imagem de um povo ignorante e sem cultura, ideia esta criada e favorecida pelos ditadores e inquisidores da altura. Este modelo de ensino fomenta a aprendizagem em grupo e a interpretação de música em conjunto.

Por último é referido um outro paradigma de ensino – o modelo vocacional ou especializado da música. Segundo Santos (2013), entende-se por Ensino Artístico Especializado da Música, o tipo de ensino que é ministrado nas escolas vocacionais de música, quer sejam públicas, quer sejam particulares e cooperativas com paralelismo ou autonomia pedagógica e nas escolas profissionais de música, nos níveis básicos e secundário.

Este tipo de ensino passou por várias reformas. Na reforma de 2008/2009, portaria nº 691/097, surgiram alterações inovadoras. Citando algumas delas:

As cargas horárias dos planos de estudo são estabelecidas a partir de uma unidade lectiva de noventa minutos, correspondente à duração efectiva do tempo de leccionação, sem prejuízo de poderem ser subdivididas em tempos de quarenta e cinco minutos, em função da natureza das disciplinas e das condições existentes na escola.

(Portaria nº 691/09, art.º 2.º, n.º 2)

⁶ Retirado do site: <http://www.meloteca.com/pdfartigos/delmar-domingos-de-carvalho-a-historia-das-bandas.pdf> [27 de maio, 2016]

⁷ Retirado do site: <https://dre.tretas.org/dre/255226/> [27 de maio, 2016]

Na componente de formação vocacional de Dança e Música é conferida às escolas a possibilidade de criarem disciplina(s) de oferta de escola que podem ser anuais, bienais ou trienais. No Curso Básico de Música é, obrigatoriamente, transferida para a disciplina de Formação Musical ou para a disciplina de Classes de Conjunto.

(Portaria nº 691/09, art.º 4.º b)

No caso do CRBA, esta instituição criou desde o ano letivo de 2012/2013 uma disciplina, no âmbito das classes de conjunto, chamada de Classe de Conjunto de Teclas. Com esta criação promoveu-se e fomentou-se o ensino em grupo. Também surgiu no ano de 2012, um novo modelo de ensino de instrumento. No CRBA a prática letiva passou a ser feita a pares ao abrigo da Portaria nº 225/2012, de 30 de julho:

A disciplina de Instrumento do Curso Básico de Música pode ser organizada para que metade da carga horária semanal atribuída seja lecionada individualmente, podendo a outra metade ser lecionada a grupos de dois alunos ou repartida entre eles, ou a totalidade da carga horária semanal atribuída é lecionada a grupos de dois alunos, podendo, por questões pedagógicas ou de gestão de horários, ser repartida igualmente entre eles.

(Portaria nº 225/2012, de 30 de julho, art.º 9, n.º 7 b)

Segundo Santos (2013) "Para alguns professores, sobretudo nos instrumentos de tecla, seria mais difícil a adaptação do que noutros instrumentos que já habitualmente trabalhavam em conjunto."

Ao nível do ensino do piano houve sempre uma pedagogia e tradição individualista. Segundo Eduardo Rocha (2012) "(...) este sistema de ensino, apesar de apresentar reconhecidas vantagens para o ensino de instrumento que se traduzem no acompanhamento individualizado com ritmo de aula direcionado para um aluno, não privilegia um ambiente musical e social no qual este possa ser motivado, apoiado e até mesmo desafiado pelos seus pares."

No ponto seguinte desenvolve-se o tema da classe de conjunto. Aborda-se o percurso histórico do nome da disciplina, os diferentes tipos de classes de conjunto e a criação de uma nova disciplina de conjunto no contexto do CRBA já falada anteriormente – Classe de Conjunto de Teclas.

1.2. Enquadramento Histórico da Disciplina Classe de Conjunto em Portugal

Em Portugal, no decorrer do séc. XIX, o ensino da música passou a ser feito nos conservatórios. O primeiro a ser criado foi o Conservatório Nacional (nome atribuído após a implantação da república em 1910) sob a direção de João Domingos Bomtempo. O objetivo primordial desta instituição era "formar profissionalmente os músicos" (Vasconcelos, 2010). A legislação que formaliza a criação do CN foi publicada a 5 de maio de 1835. Nos primeiros tempos foram criadas seis disciplinas: "Preparatórios e Rudimentos", "Instrumentos de Latão", "Instrumentos de Palheta", "Instrumentos de Arco", "Orquestra" e "Canto". Com o decreto-lei de 6 de dezembro de 1888, a disciplina de C.C. foi introduzida no plano de estudos do CN. Em 1890 o nome desta disciplina foi alterado para Classe de Conjunto. Mais tarde foi acrescentada a disciplina de Piano.

Assim, no final do século as disciplinas que eram ministradas nas escolas sofreram alterações. Passaram a ser integradas nos planos de estudos as disciplinas de Canto, Piano, Rabeca (violino), Violeta, Violoncelo e Contrabaixo, Harmonia e Contraponto, Fuga e Composição.

Na década de 80 do séc. XX, os conservatórios passaram a ser designados por "escolas do ensino especializado" ou "escolas vocacionais". Nestas escolas, com o decreto nº 310/83, de 1 de julho, estabelece-se "(...) a reestruturação do Curso Geral de Música em Curso Básico e Curso Complementar de Instrumento" (Silva, 2014). Segundo Silva (2014), a disciplina de Classe de Conjunto continuou presente nos planos de estudos deste período, mas com as variantes de prática vocal ou instrumental. No curso complementar a disciplina de C.C.V. designa-se por Coro. A partir desta década a procura por este tipo de formação levou ao aumento do número de escolas. Com esta enchente no "mercado pedagógico" é publicado a 4 de outubro de 1984 o Despacho Conjunto nº17/SEEBS/84, no seguimento da portaria nº 294/84, onde consta que existe "(...) nos estabelecimentos de ensino da Música e em numerosos alunos e encarregados de educação desejo de verem implementado (...) o ensino articulado entre as escolas de Música e as escolas Preparatórias e Secundárias" (Santos, 2013).

O ensino articulado é assim legislado e aplicado no ano de 2002 com a portaria nº1550/2002.

No ano letivo de 2008/2009 surgiram novas medidas no ensino especializado. Algumas dessas medidas foram:

- i) Alteração das cargas horárias, deixando as aulas de ser lecionadas em tempos de 50', passando para blocos de 90', que podem ser repartidos em 2 de 45 (artº2º, nº2);
- ii) Na componente de formação vocacional (a componente lecionada nas escolas de música) é atribuída às escolas a possibilidade de criarem as disciplinas de "oferta de escola". Caso não o façam, essa carga horária é transferida (obrigatoriamente) para a disciplina de Formação Musical ou Classe de Conjunto (artº4º)

(Santos, 2013)

Outra medida criada foi com a portaria n.º 225 de 30 de junho de 2012, anteriormente referida no ponto 1.1., sobre a lecionação em grupo de dois alunos.

Em relação ao CRBA, onde se começou a lecionar no ano letivo de 1996/1997, esta instituição rege-se pela portaria anteriormente referida. A aula de instrumento é lecionada a dois alunos ao mesmo tempo.

Além de encontrarmos uma mudança da prática pedagógica nas aulas de instrumento, passando a ser feita em grupos, o CRBA criou no letivo 2013/2014 a disciplina C.C.T. ao abrigo dos artigos n.º 5 e n.º 2 a) da mesma portaria. Em relação ao plano de estudos do 3º ciclo existe na referida portaria a opção de as escolas vocacionais oferecerem a disciplina de Oferta Complementar nos Cursos Básicos. Ao não escolherem esta opção da disciplina de Oferta Complementar "(...) a carga letiva da mesma é obrigatoriamente transferida para a disciplina de Formação Musical ou de Classes de Conjunto". Os alunos de instrumento de tecla de 3º ciclo no CRBA têm por opção de escola o C.C.V. (Coro) e a C.C.T..

A disciplina criada por esta escola é completamente inovadora e original, uma vez que não existe em Portugal este modelo de aula de teclas em grupo. Deve-se ter em atenção que as aulas individuais e em conjunto devem ter práticas pedagógicas distintas uma vez que não se pode correr o risco de cair no mesmo modelo de aula. Segundo Enoch (1978):

A maior dificuldade do ensino em grupo é manter a aula dirigida para o grupo como um todo e não permitir que degenere numa aula de cinco minutos, na qual uma criança de cada vez tem toda a atenção do professor ao piano enquanto as restantes do grupo fazem outra coisa qualquer.

(Enoch, 1978, p. 2 *apud* Rocha, 2012, p.11).

De seguida serão desenvolvidos alguns aspetos inerentes à organização da prática pedagógica e do desenvolvimento curricular na disciplina de C.C.T..

1.3. Ensino e Aprendizagem Musical

1.3.1. Modelo C(L)A(S)P

O modelo C(L)A(S)P foi criado pelo professor Keith Swanwick. Em português esta sigla, ou expressão inglesa, significa "agregar". Para Swanwick um professor de música não pode concentrar-se apenas em dar uma aula mais centrada na história da música, colocar tão somente um CD de um determinado intérprete para os alunos ouvirem e analisarem ou trabalhar apenas técnica – é necessário "agregar" vários saberes de forma a não desmotivar os alunos, comprometendo consequentemente o

seu desenvolvimento musical. Swanwick considera que "(...) todos os aspetos devem ser explorados durante todo o processo de ensino e aprendizagem musical, não necessariamente nesta ordem, mas enfatizando as letras e centrais do CAP (Composição, Audição e Performance), e tendo as secundárias entres parênteses como apoio e suporte ao fazer musical."(França & Swanwick, 2002, p.14 apud Knies & Vasques, 2016, p. 7).

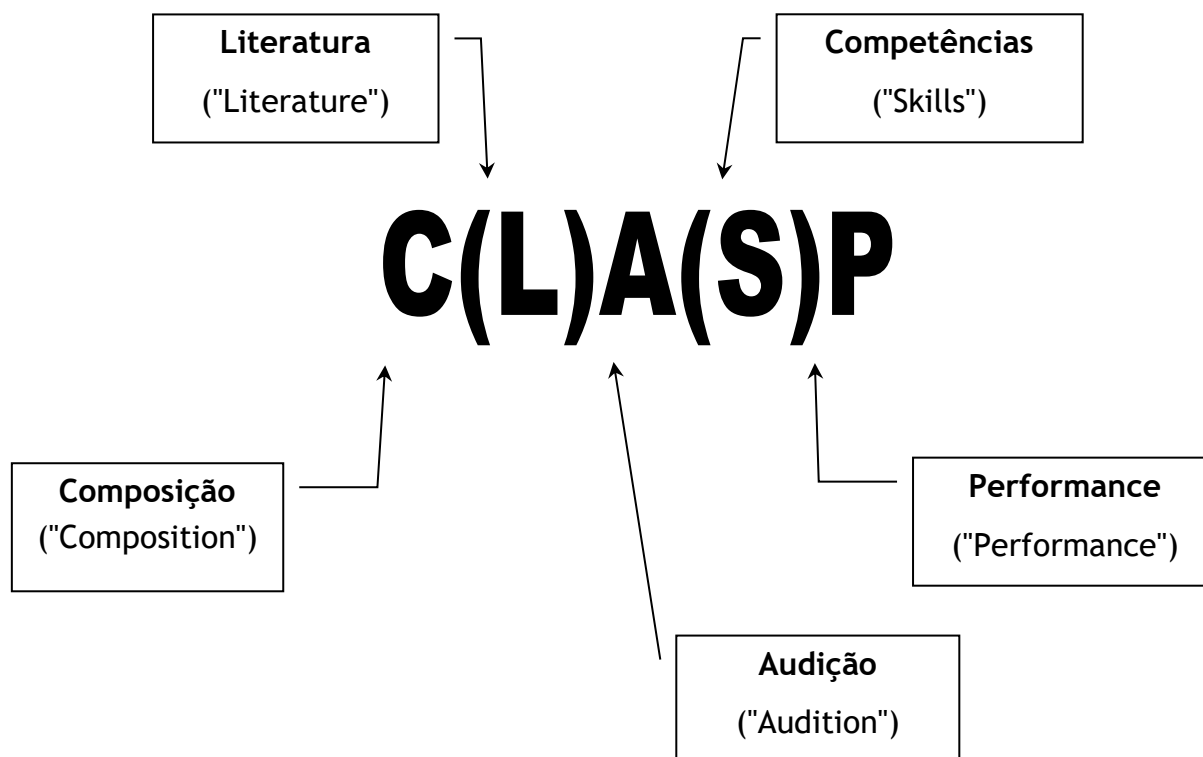


Figura 4 - Modelo C(L)A(S)P

O modelo aborda cinco parâmetros – composição, literatura, audição, competências e performance. Swanwick considera que todos devem ser equilibrados e trabalhados de forma integral. Para Swanwick existem três parâmetros que são os que se relacionam diretamente com a música, o CAP – composição, audição e performance. Os outros dois servem de suporte à educação musical e encontram-se entre parêntesis. Segundo Swanwick as letras (L) e (S) podem "ajudar a desenvolver melhor" o CAP (Swanwick, 1979, p. 49).

De seguida especificarei o que significa cada parâmetro.

Composição

A composição é entendida por Swanwick como "(...) o ato de fazer um objeto musical a partir da reunião de materiais sonoros de maneira expressiva"⁸.

Este ato não se traduz só na composição escrita, mas também na improvisação. Para outros autores o conceito de composição é visto "(...) como uma experiência artística em que se produzem acções generativas, nas quais o compositor/criança expressa ideias únicas e individuais, decisões e compreensão musical" (Leite, 2003, p. 70). Para Swanwick, autor da obra *A basis for music education*, "(...) qualquer que seja a forma que ela [a composição] possa ter, o seu valor encontra-se na interiorização da música, que ela proporciona" (Swanwick, 1979, p.44).

O processo de compreensão e interiorização musical é visto por Leite (2003) "(...) como sendo um processo que se desenvolve essencialmente através da experiência musical, envolvendo diversos tipos de conhecimento" (Leite, 2003, p. 70).

Resumidamente, parafraseando Leite (2003), a composição pode servir como estratégia para "(...) promover o pensamento e a compreensão musical" (idem).

Literatura

Este parâmetro do modelo C(L)A(S)P é o primeiro das atividades secundárias que se encontram entre parênteses (L). Segundo Swanwick "(...) os estudos de literatura não incluem somente os estudos contemporâneos e históricos sobre música e performances, mas também a crítica e literatura em música, história e musicologia"⁹ (Swanwick, 1979, p.45).

Para Swanwick a literatura musical só faz sentido na experiência musical se trazer novos conhecimentos e permitir uma melhor compreensão das atividades. A literatura não pode substituir outro pilar do CAP – a audição.

Audição

Segundo o autor do modelo, a audição é a prioridade de qualquer atividade musical. A audição não está presente apenas no momento em que se ouve uma interpretação, mas também quando se executa uma escala, quando se ensaia uma peça ou quando se improvisa, por exemplo.

Para Swanwick a audição é muito importante. Ele costuma dar um exemplo extraído de *As Vinhas da Ira* de Steinbeck, em que um guitarrista "(...) entretém os refugiados num acampamento, conseguindo trazer-lhes à memória os tempos sem dificuldades e

⁸ "The act of making a musical object by assembling sound materials in an expressive way." (Swanwick, 1979).

⁹ "Under literature studies we include not only the contemporary and historical study of the literature of music itself through scores and performances but also musical criticism and the literature on music, historical and musicological." (idem).

fazendo com que a sua tristeza adormecesse, durante algum tempo." (Costa, 2009/2010, p. 38).

Para França & Swanwick ouvir "(...) uma grande variedade de música alimenta o repertório de possibilidades criativas sobre as quais os alunos podem agir criativamente, transformando, reconstruindo e reintegrando ideias em novas formas e significados." (França & Swanwick, 2002, p. 13 apud Knies & Vasques, 2016, p. 7).

Competências

O parâmetro competências (S) diz respeito a vários aspetos, tais como, o controle da técnica, o tocar em conjunto, o domínio do som com aparelhos, o desenvolvimento da perceção auditiva, a capacidade de ler à primeira vista e a fluência da notação, por exemplo.¹⁰

Segundo Clarke, e fazendo uma relação com o conceito que será definido a seguir, "(...) a performance musical, ao mais alto nível, requer uma combinação notável de competências físicas e mentais." (Clarke, 1999, p. 62). Para outros autores, como por exemplo Ericsson & Krampe, "(...) estas competências não se desenvolvem de um dia para o outro, e quando os melhores performers atingem os vinte e um anos de idade, é muito provável que tenham despendido cerca de 10.000 horas a praticar o seu instrumento." (Ericsson & Krampe, 1993 apud Clarke, 1999, p. 62).

Clarke defende que a performance ao mais alto nível requer tempo e esforço (Clarke, 1999, p. 62).

Performance

No último parâmetro do modelo C(L)A(S)P, Swanwick considera que a "(...) performance é um estado muito especial de envolvimento, um sentimento pela música como um tipo de 'presença' " (Swanwick, 1979, p.44)¹¹.

Corroborando a ideia de Clark (1999) em que a performance combina competências físicas com competências mentais, França & Swanwick consideram que "(...) a técnica deve ser encarada como um instrumento para traduzir intenções e concepções musicais em padrões sonoros." (França & Swanwick, 2002, p. 14 apud Knies & Vasques, 2016, p.8). Clark acrescenta que "(...) espera-se que os performers animem a música, dêem a sua própria contribuição para a música, que vão para além daquilo que é dado através da notação ou transmitido oralmente." (Clark, 1999, p. 63).

¹⁰ "Skill acquisition takes in such things as technical control, ensemble playing, the management of sound with electronica and other apparatus, the development of aural perception, sight-reading abilities and fluency with notation." (Swanwick, 1979).

¹¹ "This needs little amplification here, except to notice that performance is a very special state of affairs, a feeling for music as a kind of 'presence'." (Swanwick, 1979).

Em relação à música de conjunto, Clark (1999) menciona alguns aspetos que poderão ajudar na coordenação e na comunicação entre performers. Esses aspetos são a respiração, o movimento do corpo e as expressões faciais.

1.3.2. Significados Musicais

Swanwick defende que "(...) a experiência musical está relacionada aos processos fisiológicos e psicológicos dos indivíduos." (Swanwick, 1979, p. 37-38 apud Bueno & Bueno, 2009, p. 2). Para ele o significado está associado a dois níveis: o primeiro, ao "reconhecimento" de material sonoro que ouvimos, o segundo, ao "relacionamento" do ouvinte com esse material. Para o autor o primeiro nível poderá levar ao segundo e é nesse momento que o professor poderá interferir, pois o segundo momento já depende do indivíduo e de como ele se sente no momento da experiência musical.

Para Green (2001) os significados que podem surgir através da música são imensos. Refere ainda que existem vários significados que poderão vir de diversas experiências musicais, resultantes de práticas de produção, distribuição e receção.

Green (1988) no seu livro *Music on deaf ears: musical meaning, ideology and education*, divide os significados musicais em dois aspetos: inerentes¹² e delineados.

De forma resumida, os significados inerentes dizem respeito "(...) a fatores intrínsecos à própria música, à organização e compreensão do material sonoro, dos sons da música e suas inter-relações; emergem quando o ouvinte é capaz de estabelecer relações entre diferentes eventos sonoros e se tornam evidentes quando o indivíduo possui alguma experiência, conhecimento musical prévio ou familiaridade com certo tipo de música" (Green, 1997, p. 28).

Relativamente aos significados musicais delineados, estes dizem respeito "(...) a fatores simbólicos associados à música, às ideias de relações e significados sociais e culturais que a música comunica, mas que não são intrínsecos a ela; são associações ligadas à música, algumas individuais e outras compartilhadas pela maioria das pessoas de uma sociedade ou grupo social particular" (Green, 2005, p. 5-6).

Green defende que a familiarização destes dois tipos de significados depende dos hábitos de escuta, de valores e de normas culturais inerentes aos vários grupos sociais, ou seja, um indivíduo pode obter significados que outro pode não possuir.

Para Green estes significados, apesar de serem teoricamente diferentes, não podem ser separados da experiência musical. Isto acontece mesmo que o ouvinte não tenha consciência disso (Green, 1988, 1997, 2005, 2006).

¹² O termo é usado na sua obra para definir um aspeto do significado musical que está contido no objeto musical, em relação à sua constituição histórica e às propriedades lógicas do processo de fazer significado (Green, 2005, p. 04).

Além da atribuição de significados a partir da experiência musical é importante saber de que modo os recursos e as aprendizagens na música de conjunto interferem no processo de ensino-aprendizagem.

1.3.3. Organização das Aprendizagens na Música de Conjunto

Quando se aborda o assunto da organização das aprendizagens na música de conjunto fala-se de dois aspetos que, segundo Doyle (1986), são a ordem e a aprendizagem. Os dois vocábulos estão interligados, pois "(...) sem ordem, ensinar torna-se difícil e sem ensino adequado, a ordem é impossível" (Doyle, 1986 apud Ferreira & Santos, 2000, p. 35).

Para Doyle o vocábulo 'ordem' "(...) realiza-se pela função de gestão, isto é, pela organização de grupos na sala, estabelecimento de regras e procedimentos, monitorizando e ritmando os acontecimentos da sala de aula" (Doyle, 1986 apud Ferreira & Santos, 2000). Por outras palavras, a ordem funciona como requisito para um bom funcionamento das atividades em sala de aula, sociabilização e cooperação entre todos, para a participação ativa e ordenada de todos os participantes nas atividades propostas.

Em relação ao vocábulo 'aprendizagem', Karling defende que "(...) os recursos de ensino devem ser usados para facilitar, acelerar e intensificar a aprendizagem e não para poupar o trabalho do professor e simplificar o trabalho do aluno." (Karling, 2003, p. 245 apud Ferreira, 2007, p. 54). Segundo Ferreira (2007) estes recursos de ensino poderão ajudar na comunicação, compreensão e estruturação da aprendizagem cognitiva. Em relação aos recursos é de realçar que na disciplina de C.C.T. são utilizados recursos físicos (espaço, equipamentos, partituras, etc.) e recursos humanos (professora e colegas na mesma sala).

Não menos relevantes na compreensão do processo de ensino-aprendizagem são as questões concernentes às relações e interações sociais, nomeadamente nos contextos da escola, da família e do meio envolvente.

Em relação à escola, Pérez Gómez refere que "(...) é um ambiente de aprendizagem, onde há grande pluralidade cultural, mas que direciona a construção de significados compartilhados entre o aluno e o professor" (Pérez Gómez, 2000). O referido autor menciona a troca de saberes entre os vários membros da comunidade escolar. Nesta instituição educacional existe partilha entre todos os intervenientes. Dela fazem parte funcionários, professores, alunos, diretor e os pais. A escola serve de veículo para a integração dos jovens na sociedade. Rodrigues (1997, p. 64 apud Barbosa & Canalli

2011) salienta a função da escola como preparatória de diversas ações culturais, intelectuais, profissionais e políticas.¹³

Para Davis, Silva & Espósito não existe qualquer dúvida – "(...) a abordagem da aprendizagem escolar em termos de interação social é de fundamental importância, quando menos por reverter a ênfase, bastante frequente, que se aloca aos fatores individuais no sucesso ou fracasso escolar." (Davis, Silva & Espósito, 1989, p. 51).

Além das perspetivas mencionadas anteriormente, existem ainda outros fatores no ensino-aprendizagem que poderão qualificar este processo, tornando-o mais prolífero. Segundo Webster é necessário "(...) estruturar ambientes propícios à aprendizagem, que encorajem o pensamento musical, um tipo de pensamento fundamental que vai além da mera percepção sonora." (Webster, 2001, p. 10).

O pensamento musical traduz-se muitas vezes na gestualidade dos instrumentistas. Clarke (1999) refere a importância da respiração, do movimento corporal e das expressões faciais como via de comunicação entre pianistas a quatro mãos.

Os ambientes referidos anteriormente por Webster e a questão da interação social, poderão não só influenciar o processo de ensino-aprendizagem, mas também a performance do aluno. No capítulo seguinte serão aprofundadas algumas questões inerentes à performance.

1.3.4. As Apresentações Públicas

Não posso dizer que ao longo dos anos a coisa tenha melhorado. Unicamente não sentia medo quando era pequena. Ao crescer, aos dozes ou treze anos, comecei a sentir medo. E esta sensação não desapareceu desde então. Claro, que há dias melhores do que outros, quando se está mais relaxado. Não creio que esta sensação dependa forçosamente do grau de preparação. Frequentemente é uma coisa totalmente irracional.

(Maria João Pires citada por Manresa *apud* Quinta, 2014)

Começando com uma breve citação da pianista Maria João Pires – e tendo como ponto de partida o significado de ansiedade (desconforto físico e psíquico; excesso de agonia; aflição) – podemos constatar que existem "sensações" que poderão interferir com a performance durante uma apresentação pública. Essas sensações poderão traduzir-se numa "(...) sensação de estar sozinho; o desespero em não conseguir lidar com a ocasião; a sensação de paralisia e incapacidade de agir, na qual o corpo se sente inerte; o desejo de fugir ou sabotar a performance; a antecipação da falha e humilhação perante os outros que esperam o sucesso" (Evans, 1994 *apud* Quinta, 2014, p. 38). Para Manresa "(...) trata-se de uma reação do nosso corpo, adquirida ao longo da nossa vida,

¹³ <http://www.efdeportes.com/efd160/a-importancia-da-relacao-professor-aluno.htm>

perante aquilo que consideramos um perigo físico ou psíquico." (Manresa, 2006 apud Quinta, 2014, p. 36).

Como prevenir, então, estas sensações na performance musical?

Existem várias formas de controlar a ansiedade durante a performance. Alguns músicos fazem uso de medicamentos que podem funcionar como bloqueadores de adrenalina. Existem ainda outras técnicas como a respiração profunda e o relaxamento muscular (Quinta, 2014).

Um dos métodos de relaxamento mais usado é a técnica de Alexander. Segundo Quinta esta técnica "(...) não foi criada para o combate ao medo do palco, mas sim no sentido de reduzir a tensão desnecessária que acompanha a ansiedade, em diversos contextos. Os exercícios focam a postura corporal, a posição da cabeça e o uso dos músculos aquando do movimento." (Quinta, 2014, p. 39).

A nível psicológico, Wilson sugere que o aluno tem de "(...) aprender a aceitar um certo grau de ansiedade e alguns pequenos erros durante a performance e a apreciar o processo da performance, em vez de se preocupar com a avaliação do público." (Wilson, 2002 apud Lehmann, A., Sloboda, J. & Woody, R. H., 2007).

Contudo, será que o professor poderá também ajudar a reduzir a sensação de ansiedade?

Segundo Quinta, o professor poderá ajudar o aluno utilizando as suas mãos para "desfazer tensões e a encorajar o funcionamento dos reflexos naturais do organismo" (Quinta, 2014, p. 40).

Manresa considera que "(...) o professor deve aproveitar as aulas colectivas, já desde os níveis básicos de aprendizagem do instrumento, para que toquem ou cantem diante dos seus colegas, num ambiente mais relaxado do que num concerto." (Manresa, 2006 apud Quinta, 2014, p. 41).

Também Quinta refere que "(...) o professor deve retribuir ao aluno as suas qualidades e ao mesmo tempo reconhecer os erros, dando-lhe ferramentas para que os ultrapasse e fazendo-o acreditar que com trabalho e esforço eles serão resolvidos." (Quinta, 2014, p. 41).

Manresa relaciona o assunto com a autoestima do aluno. O autor diz que "(...) o aluno deve dizer, conhecer e aceitar os seus limites com humildade, mas sem nunca cair no derrotismo e no autodesprezo." (Manresa, 2006 apud Quinta, 2014, p. 41).

Outra maneira de ajudar a superar a ansiedade consiste em realizar a atividade de seleção do repertório conjuntamente pelo professor e pelo aluno. Quinta (2014) defende que essa escolha poderá funcionar como redutora do fenómeno da ansiedade, uma vez que a segurança traz tranquilidade no momento da performance.

A mesma autora também afirma, citando LeBlanc (1997), que frequentemente "(...) entre professor e aluno deve haver um equilíbrio entre músicas que devem ser estudadas e músicas das quais o aluno gosta. Os estudantes quando escolhem as

músicas sentem-se muito mais motivados, estudam mais e o seu nível de confiança aquando da performance é maior." (LeBlanc, 1997 apud Hallam, 1998).

Adams (2001) salienta ainda que o contacto com músicos profissionais e amadores que desenvolvem uma filosofia e visão racional para sustentarem o seu trabalho em conjunto com as competências individuais do professor, pode ser uma enorme fonte de inspiração e motivação para os alunos.¹⁴

O professor também poderá submeter o aluno a várias audições, de forma a criar familiarização do aluno com o momento de performance, com o público e com o palco. (Quinta, 2014).

Dalia refere que nas apresentações públicas existem ações que intensificam a relação de performance-ansiedade, por exemplo, uma sala pequena "(...) com os familiares e amigos cheios de câmaras para registar o momento." (Dalia, 2009 apud Quinta, 2014, p. 42).

Em conclusão, o professor poderá ter um papel fundamental na relação performance-ansiedade a que os estudantes estão sujeitos.

No capítulo a seguir será feita uma outra abordagem do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem.

1.3.5. O Papel do Professor

Cabe ao professor orientar o processo de ensino-aprendizagem dos seus alunos, tornando-os corresponsáveis pela sua aprendizagem. O sucesso escolar provém do trabalho que se realiza em equipa ou em grupo. Nas aulas de Classe de Conjunto é importante adquirir normas e condutas de modo a conseguir a fluência e a continuidade do aprender e ensinar em grupo.

Também é fulcral aprender a não rotular os nossos colegas ou alunos, pois surgem problemas como desfazer o que é afirmado constantemente. A atribuição de um rótulo, de acordo com Hargreaves (1976), pode ter consequências relevantes de acordo com:

- a frequência de vezes que é dito;
- a importância que a pessoa que o diz tem para a criança;
- o número de adultos ou de crianças que dizem o mesmo;
- a publicidade que se dá ao caso.

¹⁴ "The contact with professional and community musicians who have developed a clear rationale and philosophy to underpin their work alongside the individual skills of the teacher, can be inspirational and motivating for pupils". (Adams, 2001, p.191)

Estas variáveis permitirão ao aluno assimilar e alimentar comportamentos rotulados que não tinha e passam a ser então manifestados – ser preguiçoso, trapalhão, hiperativo, mal-educado ou inquieto, por exemplo. Nestas situações o papel do professor deverá consistir no apaziguamento da situação e não na alimentação de rótulos atribuídos aos seus alunos.

Outra questão importante para o desempenho do professor é a consciencialização de que os alunos da turma não são todos iguais e que cada um poderá trazer uma contribuição singular para a aprendizagem plural no contexto de turma.

No capítulo seguinte aprofundarei algumas questões relacionadas com a metodologia de intervenção e investigação adotada neste projeto.

2. Metodologia

Este capítulo estrutura-se em quatro subcapítulos – conceito de investigação-ação, problemática, intervenção e investigação.

2.1. Conceito de Investigação-ação

Para definir o conceito de investigação-ação foi feita uma pesquisa bibliográfica sobre vários autores. Segundo Coutinho "(...) trata-se de uma questão ambígua, que se aplica a contextos de investigação tão diversificados que se torna quase impossível (...) chegar a uma 'conceptualização unívoca' "(Coutinho, 2005, p.219 apud Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009, p. 359).

Ainda segundo Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira (2009) surgem noutros autores as seguintes definições da metodologia investigação-ação:

- O estudo "(...) de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma" (Elliot, 1991 apud Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009, p. 360).

- "(...) uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria" (Lomax, 1990 apud idem);

- "(...) não só como uma ciência prática e moral, mas também como uma ciência crítica" (Kemmis, 1984 apud idem);

- "(...) um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação." (Watts, 1985 apud idem);

- "(...) um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática" (Bartalomé, 1986 apud idem).

Analisando estas definições chega-se à ideia de que o conceito de investigação-ação assume um papel importante nas transformações aplicadas à prática de ensino. Segundo Hugon & Seibel, "(...) na investigação há uma acção que visa a transformação da realidade, e, conseqüentemente, produzir conhecimentos das transformações resultantes da acção" (Hugon & Seibel, 1988 apud Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009, p. 362).

Na abordagem da investigação-ação são utilizadas várias técnicas de recolha de dados para aprofundar algum assunto que necessite ser investigado, tendo sempre como objeto de estudo a própria ação. Esta ação é analisada e refletida por duas vertentes: a intervenção e a investigação. Neste processo são criados objetivos. Na metodologia de investigação-ação os objetivos são:

- "Compreender, melhorar e reformar práticas" (Ebbutt, 1985 apud Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009, p. 363);

- "Intervir em pequena escala no funcionamento de entidades reais e análise detalhada dos efeitos dessa intervenção" (Cohen & Maninon, 1994 apud Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009, p. 363).

Os objetivos de investigação e de intervenção partem assim de premissas como planificar, analisar, observar e avaliar. Como consequência dessa reflexão surgem problemas por resolver, questões por responder e inúmeros dilemas. O ato de investigar relaciona-se com a praxis, pois influencia a ação e a educação. Proceda-se à análise, compreensão e avaliação das implementações que são postas em prática, promovendo a possibilidade de eventuais alterações. Segundo Cortesão, existe "um permanente entrelaçar entre teoria e prática" (Cortesão, 1998 apud Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009, p. 362).

De seguida irá ser apresentada a problemática estudada no âmbito deste projeto.

2.2. Problemática

A problemática desta investigação surge da inexistência de um programa curricular e de orientações pedagógicas no âmbito da disciplina de C.C.T. criada no ano letivo de 2013-2014 no CRBA. Foi então necessário enfrentar a situação e procurar soluções para resolver esta questão.

A elaboração de orientações pedagógicas implica levar em consideração questões relacionadas com, por exemplo, a motivação dos alunos, o processo de ensino-aprendizagem e, em particular, as metodologias de trabalho, tendo em conta também o número elevado de alunos e a escassez de recursos instrumentais na sala de aula. Foi estabelecida a seguinte questão investigativa: que aprendizagens e perceções são desenvolvidas pelos estudantes através da implementação do programa curricular da disciplina de classe de conjunto de teclas?

A partir desta questão foram estabelecidos objetivos de intervenção no sentido de implementar uma metodologia de ação pedagógica que pudesse responder às necessidades de motivação e aprendizagem dos alunos.

2.3. Intervenção

2.3.1. Objetivos

Face aos problemas identificados anteriormente, pretendeu-se criar um programa curricular para orientar e organizar a prática pedagógica e que respondesse positivamente aos desafios atrás identificados. Assim, foi estabelecido o seguinte objetivo de intervenção: elaborar e implementar um programa de classe de conjunto de teclas no contexto do CRBA que possibilitasse a participação ativa de todos os alunos e que potenciase a sua motivação e aprendizagem.

De seguida será descrito em pormenor de que modo foi cumprido esse objetivo de intervenção na praxis de ensino.

2.3.2. Descrição da Intervenção

2.3.2.1 Objetivos de Aprendizagem

Na investigação educacional é importante criar objetivos para uma melhor eficácia na aprendizagem dos alunos. Estes objetivos de aprendizagem, traduzidos em verbos, são ações que devem ser conseguidas pelos estudantes. No processo de elaboração de objetivos é importante ter consciência das capacidades e interesses da turma, os conteúdos a serem abordados e os métodos que o professor quer aplicar. Na disciplina de classe de conjunto de teclas procurou-se implementar novas atividades com o objetivo de aperfeiçoar saberes e novos conhecimentos noutras áreas da música que pudessem fomentar melhor formação pianística e de conjunto.

Para criar objetivos válidos na aprendizagem é necessário ter em conta as experiências dos alunos que poderão enriquecer as aulas de piano em grupo. Um dos alunos sugeriu trabalhar a improvisação – manifestou gosto pela referida competência porque o seu irmão mais velho tinha frequentado um curso de Jazz. A professora achou interessante desenvolver em conjunto a improvisação sobre acordes jazzísticos. Foi então ensinada aos alunos a escala menor de blues.

A improvisação começou então a fazer parte dos conteúdos a serem abordado nas aulas de classes de conjunto. Os conteúdos e competências da disciplina foram pensados à luz da teoria construtivista (Vygotski, Ausubel, Novak, Coll, Hendry, entre outros), pois a aquisição do conhecimento parte da interação do indivíduo com o meio.

Alguns dos objetivos que foram colocados aos alunos da disciplina de C.C.T. são: improvisar, ouvir, interpretar, aperfeiçoar a técnica e realizar atividades em grupo, entre outros.

A organização metodológica das aulas parte dos objetivos de aprendizagem.

2.3.2.2. Organização Metodológica

A metodologia utilizada nas aulas de classes de conjunto de teclas segue o modelo compreensivo da experiência musical C(L)A(S)P de Keith Swanwick (1979). Para este autor, que segue as teorias de Piaget, entre outros, a composição, a audição e a performance são ferramentas que poderão ajudar a desenvolver e a formar um músico. Estes três parâmetros fazem parte do CAP e devem ser, de acordo com Swanwick, intercalados com a literatura (L) e com as competências (S). Para o autor do método é importante conseguir um equilíbrio entre estes cinco parâmetros.

De forma a conseguir gerir todos os domínios deste método, foram realizadas diversas atividades na aula. A primeira atividade da aula baseou-se na letra 'C' (composição), implementada através das atividades de improvisação, permitindo aos alunos criarem e exprimirem de forma livre a sua musicalidade.

Alguns dos temas que trabalhamos nas aulas de C.C.T. em improvisação foram baseados nos acordes menores de blues e nos acordes do Canon de Pachelbel. Posteriormente trabalhou-se o repertório, letra 'L' (literatura) do modelo de Swanwick. Em relação ao repertório, para além dos exercícios de técnica, foram trabalhadas peças a quatro mãos e um o arranjo criado a partir dessas peças:

Listagem
1- El amigo de los niños Op.87 E. Wohlfahrt;
2- Dois Anjinhos ao piano (peças infantis para Piano a 4 mãos) de Mário Mascarenhas
3- Sonatinas de Diabelli
4- Escuela preliminar del pianista Op.101 de Beyer
5- Summer Dreams op.47, nº1 de Amy Beach
6- Souvenirs de Munich de Chabrier
7- Norwegian Dance nº1 in D m op.35 de Grieg
8- O Pianista Virtuoso de Hanon
9- Petit Marche de E.Polignac
10-Variações Serie 15 , nº123 de Beethoven
11- Arranjo para 9 pianistas de Ana Estríbio

Figura 3- Listagem de obras da disciplina de C.C.T.

Para a concretização destas obras, os alunos precisaram de tempo, de esforço e que dessem "(...) a sua própria contribuição para a música (...)" (Clarke, 1999, p. 63). Durante as aulas foi também trabalhada a audição, letra 'A' do referido modelo. Foi desenvolvida a audição através das atividades já mencionadas, bem como numa aula de visionamento dos vídeos das audições. O importante no ato de escutar é absorver toda a informação e transformá-la em conhecimento e música.

Ao nível dos exercícios de técnica anteriormente referidos, os alunos desenvolveram e adquiriram outras competências, letra 'S' do modelo, através de pequenos exercícios de leitura à primeira vista e do livro O Pianista Virtuoso, de Hanon. Estas atividades foram trabalhadas em conjunto, na aula, de modo a melhorar a leitura e a coordenação do grupo. Na formação de um músico não é só exigido que este toque com velocidade, precisão rítmica, com dinâmicas e articulação, ou seja, que adquira o rigor da notação e as competências pianísticas – é também necessário desenvolver capacidades como a coordenação e a comunicação.

A finalidade deste trabalho, desenvolvido a partir do modelo C(L)A(S)P, tem como objetivo principal o momento da performance, correspondendo à letra 'P'. Este momento, aqui designado por "apresentações públicas", é desenvolvido no ponto seguinte.

2.3.2.3. As Apresentações Públicas

Foram realizadas audições de classe no final de cada período. Estas apresentações públicas tiveram o intuito de mostrar o trabalho dos alunos, bem como desenvolver a sua comunicação – sentir-se à vontade com o público, conseguir disfrutar o momento da performance, respeitar o público e transmitir algo.

De acordo com o art.º 46 do regulamento interno do CRBA, as apresentações públicas são consideradas como "atividades de natureza pedagógica/artística". Podem ser audições de classe, concertos ou espetáculos.

Algumas das normas a respeitar nestes momentos são a indumentária – branca na parte de cima, calça ou saia preta e sapato preto. Quando os alunos tocam com partitura, deverá a mesma estar bem cuidada e limpa.

A nível da comunicação com o público, os alunos terão de agradecer com uma vénia no início e no final de cada performance.

3.3.2.4. Organização da Sala de Aula e Recursos

No início do ano letivo a sala de aula continha apenas um piano vertical, um banco, uma mesa de apoio e três cadeiras. A dimensão da sala era reduzida e apenas com uma janela para iluminar. A turma de classe de conjunto de teclas começou com nove elementos, passando a oito durante o primeiro período. Apenas com os recursos iniciais, estavam comprometidas as metodologias e as estratégias que eram adequadas para a implementação em grupo do modelo C(L)A(S)P. Aos poucos, foram introduzidos mais teclados, cadeiras e auscultadores. Com os recursos necessários para organizar-se uma aula de conjunto eficaz, conseguiu-se então um maior número de participações ativas, por parte de todos os estudantes, bem como mais produtividade e rendimento na própria aula.

Em relação aos auscultadores, foram introduzidos, porque havia muito ruído de fundo quando a professora trabalhava com um dos pares enquanto os outros elementos estudavam as suas partes. Relativamente aos teclados, estes foram dispostos de várias formas na sala de aula. Na primeira (fig.6), os teclados estavam encostados à parede de modo a criar mais espaço. Deste modo a comunicação entre os alunos não se dava nas melhores condições. Os teclados foram então dispostos em filas paralelas (fig.7). Ao mudar para esta disposição a professora não conseguiu chegar a todos com a mesma eficácia. Optou-se, de seguida, por dispor os teclados em quadrado, criando-se um elo de ligação entre o grupo e possibilitando-se assim a movimentação eficaz da professora de forma a acompanhar o trabalho de todos (fig.8).



Figura 6 - Primeira disposição de teclados.



Figura 7 - Segunda disposição de teclados.



Figura 8 - Terceira disposição de teclados.

De seguida descreverei de que forma é feita a avaliação na disciplina de C.C.T..

2.3.2.5. Avaliação do Ensino-aprendizagem

A avaliação na disciplina de C.C.T. foi realizada sistematicamente através da observação direta dos alunos. Os seus objetivos passaram por formar os estudantes, proporcionar a sua progressão na aprendizagem, bem como a responsabilização não só da professora, mas também dos alunos.

Na disciplina de C.C.T. apliquei processos de avaliação sumativa e formativa.

A avaliação sumativa permite ao professor e ao aluno perceberem e detetarem as dificuldades, as facilidades, bem como a progressão no ensino-aprendizagem. Este tipo de avaliação deverá ser realizado no final de cada período. Segundo a Direção-Geral de Educação (DGE) esta avaliação traduz-se "(...) num juízo globalizante que conduz à tomada de decisão, no âmbito da classificação e da aprovação em cada disciplina (...)".

Na avaliação formativa o aluno poderá compreender se assimilou ou não os conteúdos, "(...) a sua maneira típica de reagir às situações de facilidade/dificuldade, sucesso/fracasso, o seu relacionamento interpessoal, reação à aprovação/desaprovação do professor ou colegas." (Ferreira & Santos, 2000, p. 63). Em corroboração desta ideia, citando a legislação em vigor, a avaliação formativa "(...) é contínua e sistemática e tem função diagnóstica, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter

informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista ao ajustamento de processos e estratégias" (Portaria n.º 550-A/2004 de 21 de Maio do Ministério da Educação, 2004).

Segundo Ferreira & Santos (2000, p. 65) na avaliação contínua o professor observa diretamente:

- Os comportamentos dos alunos;
- A dinâmica entre colegas;
- A participação em situações de grupo;
- As atitudes face às tarefas propostas;
- A relação professor/aluno;
- A estrutura e organização da sala de aula;
- O tipo de métodos e de materiais de ensino utilizados e a sua adequabilidade à turma;
- As sequências das atividades e dos comportamentos do dia de aula.

Com o conhecimento pormenorizado de cada aluno, o professor poderá, então, planificar de uma forma mais eficaz, potencializando o processo de ensino-aprendizagem.

2.3.2.6. Relações e Interações Sociais

A responsabilidade de formar indivíduos também passa pelos pais e não só pela escola. A educação começa em casa e tem continuidade na escola. A escola e a família têm de estar unidas. Com base nesta ideia existem nos capítulos II e X do regulamento interno do CRBA informações referentes ao papel dos pais ou encarregados de educação na escola. No capítulo II - Órgãos de Gestão - são constatados que tanto o conselho executivo como pedagógico podem participar "(...) nas reuniões com encarregados de educação, prestando todos os esclarecimentos solicitados pelos participantes sobre a vida do Conservatório, no âmbito do ensino das artes (...)", bem como receber "(...) pais e encarregados de educação para esclarecimentos ou resolução de problemas de natureza pedagógica, organizativa, administrativa ou cultural."

No capítulo X, art.º 41 é referida a responsabilidade dos pais e encarregados de educação "(...) de dirigirem a educação dos seus filhos e educandos, no interesse destes, e de promoverem ativamente o desenvolvimento físico, intelectual e moral dos mesmos". São ainda descritas algumas responsabilidades por partes dos mesmos:

- a) Acompanhar ativamente a vida escolar do seu educando;
- b) Promover a articulação entre a educação na família e o ensino escolar;
- c) Diligenciar para que o seu educando beneficie efetivamente dos seus direitos e cumpra rigorosamente os deveres de assiduidade, de correto comportamento e de empenho no processo de aprendizagem;
- d) Contribuir para a criação e execução do projeto educativo e do regulamento interno da escola, e participar na vida da escola;
- e) Cooperar com os professores no desempenho da sua missão pedagógica, em especial quando para tal forem solicitados, colaborando no processo de ensino/aprendizagem dos seus educandos;
- f) Contribuir para a preservação da disciplina da escola e para a harmonia da comunidade educativa, em especial quando para tal forem solicitados;
- g) Contribuir para o correto apuramento dos factos em procedimento de índole disciplinar instaurado ao seu educando e, sendo aplicada a esta medida corretiva ou medida disciplinar sancionatória, diligenciar para que a mesma prossiga os objetivos de reforço da sua formação cívica, do desenvolvimento equilibrado da sua personalidade, da sua capacidade de se relacionar com os outros, da sua plena integração na comunidade educativa e do seu sentido de responsabilidade;
- h) Contribuir para a preservação da segurança e integridade física e moral de todos os que participam na vida da escola;
- i) Integrar ativamente a comunidade educativa no desempenho das demais responsabilidades desta, em especial informando-se, sendo informado e informando sobre todas as matérias relevantes no processo educativo dos seus educandos;
- j) Comparecer na escola sempre que julgue necessário e quando para tal for solicitado;
- k) Conhecer o estatuto do aluno, o regulamento interno da escola e subscrever, fazendo subscrever igualmente aos seus filhos e educandos, declaração anual de aceitação do mesmo e de compromisso ativo quanto ao seu cumprimento integral.

No contexto multicultural do meu trabalho tenho verificado, de facto, que a música pode funcionar como uma disciplina que privilegia a coesão social, não só quando utilizo estratégias de formação global para tentar educar através da música (com a prática de regras de convivência social que reforçam a integração e a autonomia), mas também quando estou atenta à personalidade da criança e quando me centro na audição de música para transmitir o saber musical.

Em relação ao meio em que se insere a comunidade educativa estudada (secção do CRBA de Castro Verde), existe uma profunda preocupação pela parte da Câmara em articular as atividades do CRBA com as várias ofertas da agenda cultural. Nesta agenda surgem, por exemplo, as audições, seminários, workshops, cursos e outras atividades

organizadas e promovidas pelo CRBA envolvendo-se, deste modo, a população do concelho com o trabalho realizado por alunos e professores.

No sentido de analisar mais aprofundadamente as aprendizagens e perceções desenvolvidas pelos alunos a partir da implementação do programa e metodologia da C.C.T., relatarei de seguida a investigação que foi realizada nesse sentido, bem como os resultados obtidos.

2.4. Investigação

De seguida irão ser especificados os objetivos de investigação, as técnicas e os instrumentos para recolha e tratamento de dados, bem como a apresentação e análise dos mesmos.

2.4.1. Objetivos

A partir da intervenção realizada na C.C.T., e no sentido de averiguar a sua eficácia, foram estabelecidos os seguintes objetivos de investigação:

- Analisar as aprendizagens potenciadas pelo programa de classe de conjunto;
- Analisar as perceções dos estudantes sobre o programa de classe de conjunto e a sua implementação.

Nestes objetivos são valorizadas as aprendizagens e perceções dos alunos de modo a avaliar a implementação de estratégias, recursos, objetivos e metodologias aplicados na prática de ensino. Em conclusão, o importante é criar objetivos de uma metodologia de investigação para a educação e não sobre a educação (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009).

Para desenvolver a investigação é necessário escolher as técnicas e instrumentos com vista à análise e reflexão.

2.4.2. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Para realizar uma boa análise e reflexão sobre a prática de ensino é preciso selecionar os melhores métodos de recolha de informações.

Assim, optei por um determinado conjunto de técnicas e instrumentos de recolha de dados. A recolha de dados foi feita através de observação direta com registo de notas

de campo (reflexões de aulas), fotografias e vídeos (recolhidos nas aulas e apresentações públicas) e entrevistas aos alunos, permitindo refletir a posteriori sobre a prática pedagógica.

2.4.2.1. Reflexões de Aula / Notas de Campo

As reflexões de aula resultaram num registo de ocorrências relevantes durante o processo e de pensamentos sobre a prática de ensino. Estes pensamentos foram proporcionados pela sistemática reflexão de questões como:

- Quais foram os aspetos negativos e positivos da aula?
- De que forma poderei na aula seguinte melhorar os aspetos que foram negativos?
- Será que estou a ensinar de forma clara e objetiva aos alunos?
- O que poderei melhorar na prática pedagógica?

Em relação a estas questões, Zabalza (2004) refere que a existência de dilemas provenientes de situações de ensino-aprendizagem pode desenvolver o professor na sua área profissional.

Partindo das reflexões encontram-se algumas alterações ao ensino-aprendizagem da disciplina de C.C.T.: 1) o aumento do número de recursos em sala de aula; 2) disposição dos teclados; 3) conversa com os encarregados de educação e diretor pedagógico sobre o comportamento identificado como indisciplinado em sala de aula; 4) elaboração de estratégias de motivação (composição do Arranjo para 9 Pianistas).

Em conclusão este "diário de bordo" pode identificar a evolução no processo de ensino-aprendizagem partindo de uma metodologia de investigação-ação. Assim, funciona como recurso onde podem ser analisados o desenvolvimento das aulas, o trabalho realizado, os recursos utilizados, as estratégias, os conteúdos abordados e o comportamento dos alunos.

2.4.2.2. Entrevistas

As entrevistas tiveram como base um guião semiestruturado que serviu de orientação, mantendo uma certa flexibilidade na forma como as questões foram colocadas aos alunos. Para esse guião foram criadas várias categorias e subcategorias. De seguida é apresentada a tabela 1 onde constam as categorias criadas com base nas atividades do modelo C(L)A(S)P, nos recursos disponibilizados e ainda em perceções gerais, sendo depois criadas subcategorias a essas já existentes.

Tabela 1 - Guião de Entrevista

Questão Geral: O que acharam das aulas de C.C. de Teclas?	
Atividades C(L)A(S)P	
Subcategorias	Questões
Composição (C)	Os exercícios de improvisação tinham o propósito de explorarem outras competências. Na vossa opinião como correu esta atividade que era feita no início da aula?
Literatura (L)	Gostaram do reportório que trabalharam a 4 mãos no 1º período? E o arranjo para 9 pianistas?
Audição (A)	Como te sentiste nos momentos de análise e debate a partir do visionamento das gravações de atuação?
Competências - Leituras à 1ª vista (S)	Acharam que os exercícios que trabalhamos do livro do Hanon e leituras à primeira vista ajudaram-vos a desenvolver a técnica e o trabalho em conjunto? Como está a vossa leitura neste momento? De que forma têm contribuído estes exercícios para a vossa aprendizagem?
Competências - Técnica (Hanon) (S)	
Performance (P)	Qual a vossa opinião das audições que têm sido feitas? Para vocês qual é a importância das audições?
Recursos	
Subcategorias	Questões
Espaço	Em relação à sala de aula o que acham da organização da sala?
Teclados	Acham que o número de teclados contribuiu para o bom funcionamento da aula? Que outras soluções poderiam ser encontradas? Do vosso ponto de vista qual a importância de ter vários teclados na sala de aula?
Auscultadores	Qual é a importância dos auscultadores na sala de aula?
Perceções Gerais	
Subcategorias	Questões
Consecução dos objetivos/progressão nas aprendizagens	Como descrevem a vossa evolução no piano ao longo das aulas de conjunto? Como se sentem nesta experiência de tocar em grupo?
Sugestões	O que melhorariam nas aulas de C.C. de Teclas? O que gostavam de tocar em grupo no próximo período?

As entrevistas decorreram no final do segundo período e foram realizadas a três pares de estudantes, tendo sido feito o registo videográfico das mesmas.

Posteriormente será realizada uma análise, tendo como recurso as transcrições destas entrevistas, que decorreram de forma descontraída e fluente.

2.4.3. Técnicas de Tratamento de Dados

2.4.3.1. Análise das Entrevistas, Reflexões e Comentário da Supervisora

Nesta análise existem exemplos recolhidos das entrevistas realizadas aos alunos da disciplina (identificados por E.A. n^o_: dia/mês/ano), um comentário redigido pela professora supervisora (identificado por C.S.: dia/mês/ano) e ainda reflexões das aulas (identificadas por R. n^o_: dia/mês/ano).

Para a análise de conteúdos foram utilizadas as técnicas de triangulação e categorização dos dados. A partir das categorias e subcategorias criadas a priori, durante a elaboração de entrevistas, foram identificados sentidos de respostas a partir da triangulação, ou seja, do cruzamento de dados oriundos de diferentes fontes (reflexões de aulas, entrevistas e comentário escrito da professora supervisora). A tabela 2 apresenta um excerto do tratamento de dados onde pode ser apreciado o processo de criação de categorias e subcategorias e a identificação de alguns sentidos de resposta a partir da triangulação dos dados obtidos.

Tabela 2 - Análise de conteúdos (Excerto)

Categorias	Subcategorias	Sentidos de resposta	Indicadores de resposta
<p style="text-align: center;">Modelo C (L) A (S) P</p>	<p style="text-align: center;">Composição¹⁵ (C)</p>	<p>Através da atividade de improvisação é declarada a aquisição de uma nova ferramenta e exploração do piano de outras maneiras.</p>	<p>"Desenvolvemos mais a improvisar (...) porque estamos a descobrir o som do piano de certa maneira (...)." (E. A1: 21.03.2016)</p> <p>"Nesta aula surge outra competência a transposição. Na aula anterior a improvisação tinha sido realizada em Ré M. Os alunos não sentiram dificuldade em transpor para uma escala familiar (...)." (R.15: 27.01.2016)</p>
		<p>O contexto de improvisação promove uma maior sensibilidade na professora para integrar as opiniões e saberes dos alunos.</p>	<p>"Esta aula iniciou-se com uma atividade de improvisação sobre a escala menor de <i>blues</i>. A ideia de trabalhar esta escala surgiu na sugestão de um aluno em trabalhar Jazz." (R.17: 24.2.2016)</p>
		<p>A improvisação constituiu-se como fator de motivação.</p>	<p>"O resultado desta atividade deu em diversão e numa aula descontraída." (R.17: 24.2.2016)</p> <p>"(...) normalmente estamos agarrados a uma peça; quando improvisamos, descobrimos nós mesmos o som." (E. A1: 21.03.2016)</p>

¹⁵ Durante este trabalho os exercícios de composição basearam-se sobretudo em atividades de improvisação e transposição.

2.4.4. Apresentação e Discussão dos Resultados

Após a exposição da análise e tratamento dos dados irão ser apresentados e discutidos os resultados, com base nas categorias/subcategorias identificadas e na triangulação dos dados recolhidos.

Modelo C(L)A(S)P

Neste modelo foram analisadas as subcategorias de composição, literatura, audição, competências e performance, bem como os modos através dos quais cada um destes campos pode ter influído nas motivações e aprendizagens dos alunos.

Na subcategoria composição é identificado que, através da atividade de improvisação é declarada a aquisição de uma nova ferramenta e exploração do piano de outras maneiras. Esta afirmação é referida por um dos alunos da disciplina de classe de conjunto que diz: "Desenvolvemos mais a improvisar (...) porque estamos a descobrir o som do piano de certa maneira (...)" (E. A1: 21.03.2016). Também é salientado pela professora investigadora que os alunos trabalharam diferentes formas de improvisar através da realização de transposições: "Nesta aula surge outra competência, a transposição. Na aula anterior a improvisação tinha sido realizada em Ré M. Os alunos não sentiram dificuldade em transpor para uma escala familiar (...)." (R.15: 27.01.2016)

Ainda nesta subcategoria, é referido pela professora que o contexto de improvisação promove uma maior sensibilidade na professora para integrar as opiniões e saberes dos alunos. A professora menciona numa das suas reflexões: "Esta aula iniciou-se com uma atividade de improvisação sobre a escala menor de blues. A ideia de trabalhar esta escala surgiu na sugestão de um aluno em trabalhar Jazz." (R.17: 24.2.2016)

Em conclusão, as atividades de composição, com mais enfoque na improvisação, poderão constituir-se como fator de motivação. Esta ideia é identificada por duas constatações: a professora salienta que "O resultado desta atividade deu em diversão e numa aula descontraída." (R.17: 24.2.2016) e um dos alunos diz que "(...) normalmente estamos agarrados a uma peça; quando improvisamos, descobrimos nós mesmos o som." (E. A1: 21.03.2016)

Na subcategoria da literatura, foram abordados reportórios variados. Foi observado que o reportório preferido pelos alunos é valorizado pela sua originalidade, participação ativa e interação entre todos os músicos. Um aluno revela: "[Preferi] o arranjo, porque nós nunca tínhamos feito uma coisa assim e assim tocávamos todos em conjunto; eu acho que o público gostou, mas também foi uma coisa diferente (...) nunca tínhamos feito." (E. A2: 21.03.2016). Outro aluno salienta que " [No arranjo] tínhamos

de decorar saídas e entradas, não só as nossas, mas também as dos colegas; convém também saber." (E. A5: 21.03.2016)

Ainda nesta subcategoria, é valorizada a diversidade de repertório e o seu potencial pedagógico. Este sentido é destacado pela professora, que refere: "Notou-se alguma melhoria na coordenação e coesão do grupo. Alguns grupos conseguem progredir mais depressa com as peças do que outros" (R.4: 28.10.2016) e pela professora supervisora que diz que "Com notável eficiência, a Mestranda trabalhou diferentes repertórios (...). O trabalho foi feito, ora tocando todos os alunos em simultâneo, ora através da execução em pequenos grupos, para verificação das passagens mais difíceis." (C.S: 24.02.2016)

Na seguinte subcategoria, a audição, tomou-se como exemplo uma aula de Debate realizada a posteriori ao momento de apresentação pública da classe de conjunto. Na conclusão e análise desta aula, é declarado que o contexto de assistência (visionamento de vídeos) tende a facilitar a identificação de erros com vista à melhoria das performances. Esta constatação é defendida por dois alunos que dizem "(...) vamos aprendendo com os nossos erros vendo os vídeos; (...) a cabeça mais levantada ;(...) a comunicação com o público; (...) a coordenação (...)." (E. A3: 21.03.2016) e "Ao vermos a nossa audição, podemos ver o que temos de melhorar e o que fizemos pior."(E.A1: 21.03.2016). Ainda a professora refere que "Foram colocadas num quadro várias categorias de análise dos vídeos. Cada aluno colocava na sua folha pontos fracos e fortes na performance dos colegas que estavam no vídeo. No final de cada visualização, era colocado no quadro um resumo da análise feita em conjunto. Todos participaram de forma adequada, colocando o dedo no ar e esperando a sua vez." (R.12: 06.01.2016)

No decorrer das aulas de C.C.T. foram desenvolvidas várias competências, pequenos exercícios de leitura à primeira vista e exercícios de Hanon (O Pianista Virtuoso).

Em relação à primeira competência, é reconhecida a importância de trabalhar técnica e leitura à primeira vista na aprendizagem. Isto é referenciado por dois alunos: "Nós nunca tínhamos feito leitura à primeira vista." (E. A2:21.03.2016) e "Acho que com aqueles exercícios melhorámos a nossa leitura, a nossa capacidade de memorizar e (...) a movimentação dos nossos dedos." (E. A3: 21.03.2016). Também é concluído pela professora que "Os alunos começam a perceber melhor estes exercícios. Percebem que existe uma relação intervalar em cada um dos exercícios." (R.9: 02.12.2016)

Na segunda competência, é identificado que os exercícios de técnica tocados em conjunto favorecem a aprendizagem entre pares, coordenação de grupo e permitem desenvolver a leitura e o trabalho em grupo. Numa das aulas, a professora descreve e corrobora esta ideia: "Nesta aula começou-se a fazer a leitura do exercício número dois do livro de "Hanon". Houve a ajuda coletiva por parte de todos, quando algum colega tinha dúvidas." (R.7: 18.11.2015). Um dos alunos salienta como é feita a aprendizagem em grupo: "[No] "Hanon" (...) tínhamos de estar todos ao mesmo tempo." (E. A1: 21.03.2016)

Na última subcategoria performance do modelo C(L)A(S)P, é destacado pelos alunos da disciplina que o bom decurso da Performance é um atenuador da ansiedade. Dois alunos corroboram esta ideia e dizem que " Quando vejo público fico logo nervosa. É um aspeto importante estarmos a trabalhar nisso, porque (...) quanto mais tocamos mais perdemos o nervosismo (...) e é mais fácil tocar noutras ocasiões sem ser em audições." (E. A1: 21.03.2016) e ainda "(...) se, quando nós começarmos a música correr logo mal, ficamos um pouco mais nervosos, mas se começar tudo a correr bem, depois o nervosismo vai passando e chegamos ao fim da peça sem nervosismo." (E. A4: 21.03.2016). É referido por E. A1: 21.03.2016, que ao tocar em audições ajuda a controlar a ansiedade noutras situações.

Em relação às pessoas que assistem ao ato de performance, os alunos reconhecem a importância de mostrarem o seu trabalho ao público. Alguns alunos dizem que "É importante as pessoas também saberem valorizar o trabalho que a gente faz nas aulas, porque as pessoas chegam ao dia das audições, sentam-se na cadeira e ouvem e a gente tem um pouco de trabalho (...) e também para as pessoas reconhecerem o que a gente faz nas aulas e o que a gente estuda e o que a gente gosta." (E. A5: 21.03.2016); " [Nas audições já consigo] controlar o nervosismo e estar mais à vontade com o público." (E. A4: 21.03.2016)

Recursos

No que concerne a categoria recursos, na primeira subcategoria, espaço, foi evidenciado que a organização dos alunos e equipamentos na sala de aula favorece a produtividade e a coesão de grupo. Esta ideia foi defendida por um dos alunos: "(...) eu acho que assim está bem (a disposição dos teclados), porque assim vemo-nos uns aos outros, conseguimos captar erros dos outros (...)" (E. A4: 21.03.2016); pela professora supervisora " [Houve eficácia com] os alunos dispostos por vários teclados." (C.S: 24.02.2016) e pela professora da disciplina "(...) a implementação de mais recursos fez com que houvesse um grupo. Um grupo em que há entreaajuda, esforço conjunto e união."(R.8: 25.11.2015)

Em relação aos teclados, foi mencionado que a existência de vários teclados na sala permite a participação ativa e motivação de todos os alunos. Isto foi exemplificado por um aluno que disse "Com os quatro teclados agora ficamos todos a ter trabalho, não só um de cada vez como estávamos no ano passado." (E. A3: 21.03.2016) e pela professora que destacou que a disposição dos teclados "Teve como consequência uma maior motivação nos alunos, porque permitiu que todos participassem de forma ativa nas atividades da sala de aula" (R.8: 25.11.2015)

Por último, os auscultadores são valorizados por permitirem momentos de trabalho individual com melhores níveis de concentração e audição. Alguns dos alunos dizem

que "Enquanto nós estávamos a ensaiar, nós estávamos sempre a trabalhar. E para não incomodar os outros, acho que é necessário também termos um certo respeito com quem estamos a trabalhar (...) e não estarmos todos a tocar ao mesmo tempo. Era uma confusão." (E. A1: 21.03.2016) e "[Se não tivéssemos auscultadores] havia muita confusão e depois uns não se conseguiam concentrar com os outros que estavam a tocar. Depois, também a professora estava a falar com eles e havia muito barulho; não se conseguia perceber nada." (E. A4: 21.03.2016)

Estes resultados apontam para os efeitos positivos que a metodologia criada para a Classe de Conjunto de Teclas, apoiada no modelo C(L)A(S)P e num conjunto de recursos adequados em número e qualidade, pode ter na motivação e nas aprendizagens coletivas. É sobre as principais conclusões e implicações educativas que se orienta o próximo e último capítulo.

3. Conclusões

3.1. Considerações Finais

Este trabalho permitiu analisar, de uma forma mais aprofundada, a implementação do modelo C(L)A(S)P do professor Swanwick na turma de C.C.T. do CRBA de Castro Verde, investigando as suas eventuais perceções e aprendizagens.

O trabalho ajudou os intervenientes no processo de aprendizagem, a professora e os alunos a explorarem outro modelo de conceção do ensino, bem como a refletirem sobre os resultados obtidos.

Em relação aos objetivos propostos para este projeto de investigação, conseguiram-se atingir através da implementação de várias experiências didáticas e consequentes reflexões.

No âmbito dos objetivos de intervenção, pretendia-se elaborar e implementar um programa de C.C.T. no contexto do CRBA de Castro Verde que possibilitasse a participação ativa de todos os alunos e que potenciase a sua motivação e aprendizagem. Conseguiu-se atingir estes objetivos de forma bastante positiva. Foram alcançados através da implementação de metodologias adaptadas aos alunos da turma, bem como da cooperação entre os vários intervenientes no processo de ensino-aprendizagem. A implementação do método C(L)A(S)P foi um sucesso no contexto da turma de C.C.T. do CRBA de Castro Verde. Foram objeto de especial atenção as sugestões transmitidas pelos alunos, de modo a valorizar as suas opiniões e saberes, promovendo-se, deste modo, uma maior motivação no ensino-aprendizagem. Como refere Ferreira & Santos, se "(...) num primeiro olhar estes percursos parecem qualitativamente diferentes e desligados um do outro, um olhar mais aprofundado faz-nos ver/compreender que se trata de um processo dinâmico e recíproco, onde a concretização de um tem em conta o outro" (Ferreira & Santos, 2000, p. 101).

Em relação aos objetivos da investigação, que eram analisar as aprendizagens potenciadas pelo programa de classe de conjunto e analisar as perceções dos estudantes sobre o programa de classe de conjunto e sua implementação, foram alcançados através da análise das reflexões das aulas, das entrevistas e de alguns comentários da professora supervisora. Através desta análise puderam-se formular diversas conclusões (ver subcapítulo 3.4.4.).

O peso do contexto da turma de C.C.T. do CRBA de Castro Verde foi equacionado no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, as faixas etárias dos alunos, os recursos, os conhecimentos que cada aluno possuía, entre outros. O processo da aprendizagem em grupo teve de ser moldado a esta realidade. Como consequência houve alterações com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino feito em grupo e de melhorar a aprendizagem dos alunos.

Ainda em relação aos percursos, Swanwick refere¹⁶ alguns dos aspetos que acha mais importantes para um bom ensino. Como defensor das teorias de Piaget, diz que se deve respeitar o estádio em que o aluno se encontra; a seguir, ver se a criança tem a capacidade de compreender o que se ensina, observar o que poderá trazer da sua realidade e, de seguida, tornar o ensino fluente "(...) como uma conversa entre estudantes e alunos". Concordo que um dos elementos fundamentais à prática de um bom ensino é perceber que existem vários tipos de alunos, devendo-se gerir a aula de forma a criar uma boa coesão de grupo. Num comentário feito pela supervisora são destacadas duas problemáticas identificadas nas aulas de C.C.T. – as faixas etárias dos alunos e a quantidade de alunos na sala de aula¹⁷.

Em relação à prática de ensino que se pode observar nas aulas de C.C.T., constata-se que foram aplicadas estas ideias. Tiveram-se em atenção os estádios de cada aluno, devido a ser uma turma mista com alunos de diferentes graus. Tentou-se estabelecer um espírito de equipa, insistindo-se na importância da interajuda e da cooperação entre os alunos. Finalmente, muito dos estudantes contribuíram com ideias, como por exemplo o caso do aluno que sugeriu trabalhar o jazz na aula. Para um melhor ensino da disciplina foi bastante relevante a criação de uma situação de diálogo descontraído entre professor e alunos no qual todos pudessem dar os seus contributos.

Outro elemento imprescindível na educação é o saber dialogar de forma clara e compreensiva entre todos. Ao nível da comunicação e do diálogo David Hargreaves, no seu artigo sobre Desenvolvimento musical e educação no mundo social, salienta que "(...) não há dúvida que a comunicação de uma ou de outra forma é fundamental para a produtividade do grupo, e a ideia de uma 'realidade social partilhada' na música merece maior investigação". (Hargreaves, p. 9). Leite (2003) considera ainda que "(...) é através do diálogo e do pensar crítico que a educação é possível." (Leite, 2003, p. 71).

Foi defendido nas aulas de C.C.T. que se devia evitar a competição em benefício da cooperação entre alunos. Segundo Freire (1996) o ensino devia ser em prol de "(...) uma educação pelo trabalho, que estimule a colaboração e não a competição (...) que dê valor à ajuda mútua (...) que desenvolva o espírito crítico e a criatividade." (Freire, 1996 apud Leite, 2003, p. 71).

Existiram diversas atividades nas aulas que fomentaram esta ideia, como por exemplo o trabalho com os exercícios de técnica em conjunto.

A implementação de estratégias e a realização das atividades referidas anteriormente demonstram a importância que têm as relações e interações sociais no processo de ensino e aprendizagem. A observação entre pares e grupos leva, segundo

¹⁶ Consultar o site <http://novaescola.org.br/arte/fundamentos/entrevista-keith-swanwick-sobre-ensino-musica-escolas-instrumento-musical-arte-apreciacao-composicao-529059.shtml> [12 de julho, 2016]

¹⁷ Comentário da Supervisora - "Gostei muito do que vi da sua aula de ontem. Apesar de a faixa etária dos alunos não ser fácil, correu tudo muito bem. Também não é fácil ter tanta gente ao mesmo tempo, mas não me parece que isso tenha sido um problema para si. "

Barret (1990) apud Leite (2003, p. 72) à "(...) resolução de tarefas criativas (...) [através de] uma compreensão partilhada (...)." (Rogoff, 1993 apud Leite, 2003, p. 72). Leite (2003) corrobora a ideia de que o professor "(...) deve ter em consideração que a qualidade dos trabalhos criativos só pode atingir os seus níveis mais altos quando os alunos sentem liberdade de expressão, dispõem de opções de escolha e quando se lhes disponibiliza o tempo suficiente para a elaboração dos trabalhos". (Leite, 2003, p. 81). Nas aulas de C.C.T. criaram-se atividades de improvisação em grupo que estimularam o processo de criatividade.

Ferreira & Santos (2000) referem outra questão relevante relacionada com a gestão do tempo: "Estão os alunos envolvidos activamente, isto é, produtivamente, nas atividades da sala?". Para as autoras o fator "atenção na sala de aula" compromete a gestão do tempo. É importante estimular e motivar os alunos para que todos estejam a participar de forma ativa nas tarefas propostas. Nas aulas de C.C.T existiam poucos recursos, condição que impedia que os alunos estivessem todos, simultaneamente, envolvidos nas atividades propostas. Logo, foram implementadas estratégias alternativas de organização do espaço, dos equipamentos e dos alunos. Neste sentido, foram também planificadas atividades que promovessem o ensino do piano em grupo tendo em conta as mencionadas condições de insuficiência de recursos. Como consequência obteve-se uma boa aprendizagem, uma boa coordenação de grupo, um bom desenvolvimento da leitura e uma boa produtividade coletiva.

Emmer (1985) defende que fatores como "(...) o tipo de arranjo do espaço físico da sala, os procedimentos para manter as regras, a organização das rotinas e das transições entre atividades (...)" favorecem "(...) a cooperação e envolvimento activo dos estudantes nas tarefas escolares". (Emmer, 1985 apud Ferreira & Santos, 2000, p. 39).

Estes fatores mencionados por Emmer (1985) foram levados em consideração. No início do trabalho com base no modelo C(L)A(S)P surgiram certos constrangimentos e limitações que tiveram de ser resolvidos através da aplicação do princípio defendido por este autor.

Algumas soluções que foram adotadas para melhorar a aprendizagem na disciplina de C.C.T. consistiram na introdução de equipamentos, tais como teclados e auscultadores. Os teclados, além de permitirem a participação ativa dos alunos, facto já salientado anteriormente, contribuíram também para o desenvolvimento de maiores níveis de motivação. Os auscultadores permitiram momentos de trabalho individual com melhores níveis de concentração e de audição.

Apesar de terem sido aplicadas diferentes estratégias nos domínios da composição (improvisação), literatura (reportório), audição (aula de debate), competências (leitura à primeira vista) e performance (audições), o carácter embrionário deste projeto de investigação permite antecipar as possibilidades de criação de um maior número de atividades no âmbito dos referidos domínios.

Em conclusão é necessário tempo para experimentar novas estratégias e explorar melhor o modelo criado por Swanwick.

3.2. Implicações Educativas

A implementação do modelo C(L)A(S)P foi bastante benéfica para os alunos e para mim enquanto professora da disciplina de C.C.T.. Atendendo aos resultados obtidos e à ideia do próprio professor Swanwick em que os "(...) interesses musicais dos alunos são muito variados: alguns gostam de ouvir, outros querem compor ou ainda cantar e tocar, o professor precisa dominar um leque de atividades para atender a essas demandas (...)". Pode concluir-se que, ao explorar este modelo, o aluno e até o próprio professor obtém uma maior formação e um maior número de ferramentas musicais.

A nível do professor, Swanwick refere que a "(...) ideia do *clasp* também pode ser útil para o professor perceber se está gastando muito tempo, digamos, no L, descrevendo fatos históricos e desenhando instrumentos, por exemplo".

Ao nível dos alunos, Swanwick refere que as "(...) aulas devem colaborar para que jovens e crianças compreendam a música como algo significativo na vida de pessoas e grupos, uma forma de interpretação do mundo e de expressão de valores, um espelho que reflete sistemas e redes culturais e que, ao mesmo tempo, funciona como uma janela para novas possibilidades de atuação na vida."

Considero que este trabalho poderá servir como contributo para eventuais interessados, em perceber:

- O que é o modelo C(L)A(S)P?
- Como pode ser aplicado?
- Que atividades podem ser feitas?
- Que resultados podem ser obtidos com a aplicação do modelo?

Concluindo, este trabalho pretende realçar a importância de continuar a exploração, investigação e aplicação do modelo C(L)A(S)P num espaço temporal alargado, de modo a obter dados relevantes que possam sublinhar a sua eficácia e qualidade.

Referências Bibliográficas

- Adams, P. (2001). Resources and activities beyond the school. In C. Philpott & C. Plummeridge, (Eds), *Issues in Music Teaching*. London: Taylor & Francis.
- Albuquerque, C. (2010). Processo Ensino-Aprendizagem: Características do Professor Eficaz. *Millenium* (39), 55-71.
- Backes, D. S., Lunardi Filho, W. D. & Lunardi, V. L. (2005). A construção de um processo interdisciplinar de humanização à luz de Freire. *Texto Contexto Enferm*, 14 (3), 427-34.
- Barbosa, F. & Canalli, M. (2011). Qual a importância da relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem. *Revista Digital EfDeportes. com*, 160.
- Barrett, M. (1990). Music and language in education. *British Journal of Music Education* (7), 8-64.
- Bartolomé, M. (1986). *La investigación cooperativa*. Educar, n.10, 51-79.
- Bueno, P. & Bueno, E. (2009). Uma Proposta Metodológica para se Ensinar Música Musicalmente. IX Congresso Nacional de Educação- EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Acedido em 12 de julho de 2016, em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3568_2012.pdf
- Clarke, E. (1999). Processos cognitivos na performance musical. *Música, Psicologia e Educação* (1), 61-77.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education* (4 th edition). London: Routledg.
- Costa, M. (2010). *O Valor da Música na Educação na Perspectiva de Keith Swanwick*. Dissertação de Mestrado em Educação. Instituto de Educação na Universidade de Lisboa. Acedido em 12 de julho de 2016, em http://www.meloteca.com/teses/maria-costa_o-valor-da-musica.pdf
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 355-379.
- Dalia, G.. (2004). *Como superar la Ansiedad escénica en músicos*. Madrid: Mundimúsica Ediciones, s. l.
- Davis, C., Silva, M. & Espósito, Y. (1989). Papel e Valor das Interações Sociais em Sala de Aula. *Caderno de Pesquisa*, (71), 49-54.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. M. Wittrock (ed.). *Hanbook of Research on Teaching*. New York.
- Ebbutt, D. (1985). *Educational action research: some general concerns and specific quibbles*. London. The Falmer Press: 152-174
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Open University Press.
- Emmer, E.T. (1985). Management in the classroom: Elementary grades. T. Husé & T.N. Postlethwaite (eds.) *The International Encyclopedia of Education, Research and Studies*. Oxford.
- Enoch, Y. (1978). *Group piano-teaching*. New York: Oxford University Press.
- Ericsson, K.A., Krampe, R. & Tesch- Romer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review* (100), 364-406.

- Evans, A. (1994). *Musical Confidence*. San Francisco: Thorsons.
- Ferreira, M., & Ribeiro dos Santos, M. (2000). *Aprender a Ensinar - Ensinar a Aprender*. Porto: Afrontamento.
- Ferreira, S. (2007). *Os recursos didáticos no processo de ensino-aprendizagem: Estudo caso da Escola Secundária Cónego Jacinto*. Cabo Verde: Universidade Jean Piaget . Acedido a 12 de julho de 2016, em <http://drbassessoria.com.br/OSRECURSOSDIDATICOSNOPROCESSOENSINOAPRENDIZAGEM.pdf>
- Freire, P.(1993). *Pedagogia da autonomia: saber necessário à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, .P. (1996). Imagination and understanding in the music curriculum. *British Journal of Music Education* (1), 7-25.
- Gonzaga, A. (s.d.) Keith Swanwick fala sobre o ensino de música nas escolas. Entrevista consultada no blog *Nova Escola*. Acedido em 12 de julho de 2016, em: <http://revistaescola.abril.com.br/arte/fundamentos/entrevista-keith-swanwick-sobre-ensino-musica-escolas-instrumento-musical-arte-apreciacao-composicao-529059.shtml>
- Green, L. (2006). Popular music in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, 24(2), 101-118.
- Karling, A.A. (1991). *A didáctica necessária*, São Paulo:Ibrasa.
- Hallam, S. (1998). *Instrumental Teaching: A Practical Guide to Better Teaching and Learning*. Harcourt Education
- Hargreaves, D. (1999). Desenvolvimento musical e educação no mundo social. *Música, Psicologia e Educação* (1), 5-13.
- Herve, C. & Pouillard, J. (1990). *Méthode de Piano Débutants*. Paris: Editions Henry Lemoine.
- Hugon M. & A.Seibel C. (1988). Recherches impliquées, recherches -actions: le cas de l'éducation. Bruxelles : de Boeck Wesmael
- Kemmis, S. (1984). *Point- by- point guide to action research*. Victoria. Deakin University.
- Knies, E. & Vasques, L. (2016). O modelo C(L)A(S)P aplicado no desenvolvimento musical: identificando estratégias para desenvolver o modelo C(L)A(S)P no processo de ensino e aprendizagem da música. Artigo. Acedido a 12 de julho de 2016, em: <http://pt.slideshare.net/Edeltraut/artigo-cientifico-o-modelo-clasp-no-desenvolvimento-musical-60222034>
- Leite, C. (2003). O diálogo nos trabalhos criativos em grupo como contributo para a compreensão musical: estudo sobre as atividades de composição no contexto de sala de aula no ensino básico-3º ciclo. *Música, Psicologia e Educação* (5), 69-83.
- Lehmann, A., Sloboda, J. & Woody, R. H. (2007). *Managing Performance Anxiety. Psychology for Musicians - Understanding and Acquiring the Skills*. Oxford: Oxford University Press.
- Lomax, P. (1990). *Managing staff development in schools Clevedon*. Multi- Lingual Matters.
- MacDonald, R., Hargreaves, D. J. & Miell, D. (2009). Musical identities. S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut, (Eds), *The Oxford Handbook of Music Psychology*. Oxford: University Press, 452-470.
- Manresa, M. (2006). *La actuacion Musical: manual básico para interpretar en público*. Barcelona: Editorial de Musica Boileau, S. A.
- Pérez Gómez, A. (2000). *Compreender e transformar o ensino*. 4.ed. Porto Alegre: Artmed.

Quinta, P. (2014). *Ansiedade na Performance: Educar e prevenir*. Dissertação de Mestrado. Conservatório Superior de Música de Gaia. Acedido a 12 de julho de 2016, em https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/13172/1/tese_patricia_quinta_compilada.pdf

Rocha, E. (2012). *O Ensino de piano em grupo: contributos para uma metodologia da aula de piano*. Dissertação de mestrado. Universidade Católica Portuguesa. Acedido a 12 de julho de 2016, em <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/12082/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Piano%20em%20Grupo%20Eduardo%20Rocha.pdf>

Rodrigues, N. (1997). *Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação*. 11 ed. São Paulo: Cortez.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.

Santos, L. & Pinto, J. (2006). *Modelos de Avaliação das Aprendizagens*. Lisboa: Universidade Aberta.

Silva, I. (2014). *Contributos para a elaboração do programa da disciplina de classe de conjunto vocal: o caso da academia de música de Viana do Castelo*. Dissertação de mestrado. Porto: Universidade Católica Portuguesa. Acedido a 12 de julho de 2016 em http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/17648/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_mestrado_Isabel_Silva.pdf

Silva, I., Salvador, M. & Lima, V. (2012). *A interdisciplinaridade nas classes de Conjunto Vocal e Instrumental*. Dissertação de mestrado. Porto: Universidade Católica Portuguesa. Acedido a 12 de julho de 2016, em https://www.academia.edu/6466196/A_interdisciplinaridade_nas_Classes_de_Conjunto_Vocal_e_Instrumental

Swanwick, K. (1979). *A Basis for Music Education*. Windsor: NFER Publishing Company.

Swanwick, K. (1988). *Music, Mind and Education*. London: Routledge.

Swanwick, K. (1999). *Teaching Music Musically*. London: Routledge.

Swanwick, K. & França, C. (2002). Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Revista Em Pauta*. Porto Alegre (13), 5-42.

Swanwick, K. (2016). *A Developing Discourse in Music Education: The selected works of Keith Swanwick*. London: Routledge.

Vasconcelos, A. Â. (2010). Conservatórios. In S. Castelo-Branco (coord.), *Enciclopédia da Música em Portugal no Século XX: A-C*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Vasconcelos, A. Â. & Artiaga, M. J. (2010). Ensino da música. In S. Castelo-Branco (coord.), *Enciclopédia da Música em Portugal no Século XX: C-L*. Lisboa: Círculo de Leitores.

Webster, P. (2001). *Repensar o ensino da música no novo século*. *Música, Psicologia e Educação* (3), 5-16.

Zabalza, M. A. (2004). *Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed.

Outros Documentos:

Regulamento Interno CRBA

Anexo I - Tabela de Análise dos Conteúdos Investigados

Tabela 1: análise de conteúdos investigados
(baseada nas entrevistas, reflexões e comentários da supervisora)

Categories	Subcategorias	Sentidos de resposta	Indicadores de resposta
Modelo C (L) A (S) P	Composição ¹⁸ (C)	Através da atividade de improvisação é declarada a aquisição de uma nova ferramenta e exploração do piano de outras maneiras.	"Desenvolvemos mais a improvisar (...) porque estamos a descobrir o som do piano de certa maneira (...)." (E. A1: 21.03.2016) "[Gostei da] improvisação, porque havia muita gente que não sabia improvisar e conseguiu." (E. A6: 21.03.2016) "Esta competência foi novidade para os alunos da turma. Tiveram alguma dificuldade em improvisar no início. Não sabiam o que tocar." (R.13: 13.01.2016) "Nesta aula surge outra competência a transposição. Na aula anterior a improvisação tinha sido realizada em Ré M. Os alunos não sentiram dificuldade em transpor para uma escala familiar (...)." (R.15: 27.01.2016)
		O contexto de improvisação promove uma maior sensibilidade na professora para integrar as opiniões e saberes dos alunos.	"Esta aula iniciou-se com uma atividade de improvisação sobre a escala menor de <i>blues</i> . A ideia de trabalhar esta escala surgiu na sugestão de um aluno em trabalhar Jazz." (R.17: 24.2.2016)
		A improvisação constituiu-se como fator de motivação.	"O resultado desta atividade deu em diversão e numa aula descontraída." (R.17: 24.2.2016) "(...) normalmente estamos agarrados a uma peça; quando improvisamos, descobrimos nós mesmos o som." (E. A1: 21.03.2016)

¹⁸ Durante este trabalho os exercícios de composição basearam-se sobretudo em atividades de improvisação e transposição.

Categorias	Subcategorias	Sentidos de resposta	Indicadores de resposta
<p style="text-align: center;">Modelo C (L) A (S) P</p>	<p style="text-align: center;">Literatura¹⁹ (L)</p>	<p>O repertório preferido pelos alunos é valorizado pela sua originalidade, participação ativa e interação entre todos os músicos.</p>	<p>"[Preferi] o arranjo, porque nós nunca tínhamos feito uma coisa assim e assim tocávamos todos em conjunto; eu acho que o público gostou, mas também foi uma coisa diferente (...) nunca tínhamos feito." (E.A2: 21.03.2016)</p> <p>"[Preferi] o arranjo (...)" (E.A3;A4: 21.03.2016)</p> <p>"[Preferi o arranjo] porque tem mais trabalho em equipa_(...) e também porque é uma experiência nova e quando há coisas novas envolve mais pessoas." (E.A3: 21.03.2016)</p> <p>"[Preferi o arranjo] porque é mais engraçado e nunca tínhamos visto." (E.A4: 21.03.2016)</p> <p>"[Preferi] o arranjo." (E.A5;A6: 21.03.2016)</p> <p>"[Preferi o arranjo] porque era mais complexo (...) mais pessoas a tocar (...) mais pormenores (...) entradas (...)." (E.A6: 21.03.2016)</p> <p>"[No arranjo] tínhamos de decorar saídas e entradas, não só as nossas mas também as dos colegas; convém também saber." (E.A5: 21.03.2016)</p>
		<p>É valorizada a diversidade de repertório e o seu potencial pedagógico.</p>	<p>"Notou-se alguma melhoria na coordenação e coesão do grupo. Alguns grupos conseguem progredir mais depressa com as peças do que outros" (R.4: 28.10.2016)</p> <p>"Com notável eficiência, a Mestranda trabalhou diferentes repertórios (...). O trabalho foi feito, ora tocando todos os alunos em simultâneo, ora através da execução em pequenos grupos, para verificação das passagens mais difíceis." (C.S: 24.02.2016)</p>

¹⁹ A literatura musical abordada pelos alunos resumiu-se ao repertório tocado.

Categorias	Subcategorias	Sentidos de resposta	Indicadores de resposta
Modelo C (L) A (S) P	Audição ²⁰ (A)	É declarado que o contexto de assistência (visionamento de vídeos) tende a facilitar a identificação de erros com vista à melhoria das performances.	<p>"(...) vamos aprendendo com os nossos erros vendo os vídeos (por exemplo);1) a cabeça mais levantada (...) 2) a comunicação com o público, 3) a coordenação (...)." (E.A3: 21.03.2016)</p> <p>"Conseguíamos apanhar mais detalhes (por exemplo)1) costas mais direitas (...) 2) os dedos no teclado (...). Começamos a conhecer os nossos erros e para a próxima vez tentamos melhorar." (E.A4: 21.03.2016)</p> <p>"(...)Ao vermos a nossa audição, podemos ver o que temos de melhorar e o que fizemos pior." (E.A1: 21.03.2016)</p> <p>"(Temos de melhorar) a postura!" (E.A2: 21.03.2016)</p> <p>"(Temos de melhorar) o ritmo, a posição dos dedos." (E.A1: 21.03.2016)</p> <p>"(No fim) tentamos aplicar essas críticas."(E.A4: 21.03.2016)</p> <p>"Foram colocadas num quadro várias categorias de análise dos vídeos. Cada aluno colocava na sua folha pontos fracos e fortes na performance dos colegas que estavam no vídeo. No final de cada visualização era colocado no quadro um resumo da análise feita em conjunto. Todos participaram de forma adequada, colocando o dedo no ar e esperando a sua vez." (R.12: 06.01.2016)</p>

²⁰ As atividades de audição foram acompanhadas por uma aula de debate.

Categorias	Subcategorias	Sentidos de resposta	Indicadores de resposta
Modelo C (L) A (S) P	Competências Técnicas ²¹ (S)	É reconhecida a importância de trabalhar técnica e leitura à primeira vista na aprendizagem.	<p>"Nós nunca tínhamos feito leitura à primeira vista." (E.A2:21.03.2016)</p> <p>" (Praticar a leitura à 1ª vista) a mim ajudou-me." (E.A2: 21.03.2016)</p> <p>"(...) nós não estávamos muito abertos naquela área [leitura à primeira vista], nunca tínhamos feito assim nada e por isso acho que nos desenvolveu." (E.A1: 21.03.2016)</p> <p>"Acho que com aqueles exercícios melhorámos a nossa leitura, a nossa capacidade de memorizar e (...) a movimentação dos nossos dedos." (E.A3: 21.03.2016)</p> <p>" (...) [a leitura à primeira vista] desenvolve a capacidade de tocarmos mais confiantes (...) [e ficamos com] mais elasticidade dos dedos." (E.A4: 21.03.2016)</p> <p>"(...) porque caso tenhamos uma música nova para tocar, podemos começar logo a tocar em leitura à primeira vista, porque nós treinamos (...)" (E.A6: 21.03.2016)</p> <p>"(...) pela prática de a gente saber as peças (...) a minha leitura agora já está melhor_(...) porque no início estava mesmo má!" (E.A5: 21.03.2016)</p> <p>"(...) com as leituras à primeira vista, houve alunos que demonstraram adquirir bons hábitos de leitura musical e outros que ainda tem de desenvolver." (R.1: 30.09.2015)</p> <p>"Os alunos começam a perceber melhor estes exercícios. Percebem que existe uma relação intervalar em cada um dos exercícios." (R.9: 02.12.2016)</p>

²¹ Durante este trabalho de investigação as competências técnicas foram desenvolvidas sobretudo através da execução de pequenos exercícios de leitura à primeira vista bem como da leitura de exercícios da autoria de Charles-Louis Hanon (*O Pianista Virtuoso*).

Categorias	Subcategorias	Sentidos de resposta	Indicadores de resposta
Modelo C (L) A (S) P	Competências Técnicas (S)	Os exercícios de técnica tocados em conjunto favorecem a aprendizagem entre pares, a coordenação de grupo e permitem desenvolver a leitura e o trabalho em grupo.	<p>"No primeiro momento da aula verificou-se que os alunos têm dificuldade de se coordenar em grupo (...). As dificuldades no exercício do "Hanon" não foram só a nível do tempo, mas também de leitura melódica." (R.3: 21.10.2015)</p> <p>"Nesta aula começou-se a fazer a leitura do exercício número dois do livro de "Hanon". Houve a ajuda coletiva por parte de todos, quando algum colega tinha dúvidas." (R.7: 18.11.2015)</p> <p>"As leituras à primeira vista têm melhorado a leitura de todos, apesar de alguns ainda terem mais dificuldades que outros" (R.24: 11.05.2016)</p> <p>"[No] "Hanon" (...) tínhamos de estar todos ao mesmo tempo." (E.A1: 21.03.2016)</p>

Categorias	Subcategorias	Sentidos de resposta	Indicadores de resposta
Modelo C (L) A (S) P	Performance ²² (P)	O bom decurso da performance é referido como atenuador da ansiedade.	<p>"Eu sou uma pessoa muito nervosa. Quando vejo público fico logo nervosa. É um aspeto importante estarmos a trabalhar nisso, porque quando vamos tocar (...) quanto mais tocamos mais perdemos o nervosismo (...) ficamos mais à vontade com o público e é mais fácil tocar noutra ocasiões sem ser em audições." (E.A1: 21.03.2016)</p> <p>" [estamos mais à vontade] na apresentação de trabalhos, por exemplo (...) mas temos sempre aquele nervosismo (...)" (E.A2: 21.03.2016)</p> <p>"(...) [ficamos] um pouco nervosos (...) mas depois quando estamos no piano não estamos porque não podemos voltar atrás." (E.A3: 21.03.2016)</p> <p>"(...) parece se quando nós começarmos a música correr logo mal ficamos um pouco mais nervosos, mas se começar tudo a correr bem depois o nervosismo vai passando e chegamos ao fim da peça sem nervosismo." (E.A4: 21.03.2016)</p>

²² A componente de performance foi trabalhada sobretudo no âmbito das apresentações públicas.

Categorias	Subcategorias	Sentidos de resposta	Indicadores de resposta
<p style="text-align: center;">Modelo C (L) A (S) P</p>	<p style="text-align: center;">Performance (P)</p>	<p style="text-align: center;">Os alunos reconhecem a importância de mostrarem o seu trabalho ao público.</p>	<p>"(...) para mostrar (...) é importante as pessoas também saberem, valorizar o trabalho que a gente faz nas aulas, porque as pessoas chegam ao dia das audições sentam-se na cadeira e ouvem e a gente tem um pouco de trabalho (...) de chegar ali tocar as coisas certinhas, sem erros (...) e também para as pessoas reconhecerem o que a gente faz nas aulas e o que a gente estuda e o que a gente gosta." (E. A5: 21.03.2016)</p> <p>"[As audições] correram bem (...). [Consigno] controlar o nervosismo e estar mais à vontade com o público (...) para eles [o público] saberem o que é trabalhar na aula (...)." (E. A4: 21.03.2016)</p>

Categorias	Subcategorias	Sentidos de resposta	Indicadores de resposta
Recursos	Espaço	A organização dos alunos e equipamentos na sala de aula favorece a produtividade e a coesão de grupo.	<p>"Os fatores negativos da aula foram os escassos recursos da própria sala de aula, que tendo só um piano e atendendo ao número de alunos que frequentam a disciplina, a sala não possui condições de trabalho e compromete a produtividade." (R.1: 30.09.2015)</p> <p>"(...) eu acho que assim está bem (a disposição dos teclados), porque assim vemo-nos uns aos outros, conseguimos captar erros dos outros e se cada um por exemplo estivesse em cada ponta nós não conseguíamos ver o que o outro estava a fazer (...)" (E. A4: 21.03.2016)</p> <p>"(...) estamos todos mais atentos e estamos todos a ver os outros." (E.A3;A4: 21.03.2016)</p> <p>"Acho que assim está bem." (E.A5;A6: 21.03.2016)</p> <p>"Assim funciona bem." (E.A6: 21.03.2016)</p> <p>"[Houve eficácia com] os alunos dispostos por vários teclados." (C.S: 24.02.2016)</p> <p>"(...) a implementação de mais recursos fez com que houvesse um grupo. Um grupo em que há entreaajuda, esforço conjunto e união." (R.8: 25.11.2015)</p>

Categorias	Subcategorias	Sentidos de resposta	Indicadores de resposta
Recursos	Teclados	A existência de vários teclados na sala permite a participação ativa e motivação de todos os alunos.	<p>"[Ter vários teclados] foi uma ideia boa, porque no ano passado não fazíamos nada disto (...). Íamos lá para baixo para o auditório e ia um de cada vez tocar a música." (E.A4: 21.03.2016)</p> <p>"Com os quatro teclados agora ficamos todos a ter trabalho, não só um de cada vez como estávamos no ano passado." (E.A3: 21.03.2016)</p> <p>"Sim. Porque estamos a trabalhar todos e não temos de estar à espera para tocar." (E.A2: 21.03.2016)</p> <p>"Acho que está bom assim. Acho que estamos todos a trabalhar (...)." (E.A2: 21.03.2016)</p> <p>"(...) assim todos podem treinar (...)." (E.A6: 21.03.2016)</p> <p>"(...) [Todos os alunos podem tocar] ao mesmo tempo, sem incomodar." (E.A5: 21.03.2016)</p> <p>"Teve como consequência uma maior motivação nos alunos, porque permitiu que todos participassem de forma ativa nas atividades da sala de aula". (R.8: 25.11.2015)</p>

Categorias	Subcategorias	Sentidos de resposta	Indicadores de resposta
Recursos	Auscultadores	Os auscultadores são valorizados por permitirem momentos de trabalho individual com melhores níveis de concentração e audição.	<p>"Enquanto nós estávamos a ensaiar, nós estávamos sempre a trabalhar. E para não incomodar os outros, acho que é necessário também termos um certo respeito com quem estamos a trabalhar (...) e não estarmos todos a tocar ao mesmo tempo. Era uma confusão." (E.A1: 21.03.2016)</p> <p>"[Se não tivéssemos auscultadores] havia muita confusão e depois uns não se conseguiam concentrar com os outros que estavam a tocar. Depois, também a professora estava a falar com eles e havia muito barulho; não se conseguia perceber nada." (E.A4: 21.03.2016)</p> <p>"[Se não tivéssemos auscultadores] havia muito barulho." (E. A6: 21.03.2016)</p> <p>"[Com os auscultadores] estamos mais concentrados a ouvir o que estamos a fazer (...)." (E.A5: 21.03.2016)</p>

Anexo II - Transcrição das Entrevistas

Transcrição das Entrevistas (excertos)

O que acharam das aulas de C.C. de Teclas?

Aluno 1: "Eu gostei das aulas. Foram giras, foi um bocado complicado por que a sala é um bocado pequena para muita gente e depois temos muitos pianos, mas acho que correu bem até fizemos o trabalho, o nosso arranjo ficou muito giro e gostei muito".

Aluno 2: "Eu também! (...) a sala ser muito pequenina (...) porque depois temos muitos pianos e para nos movimentarmos é um bocado difícil. Sim, mas é sempre complicado".

Aluno 1: "Eu acho como a gente somos muitos (...) estamos muito apertados. Acho que se fosse no auditório tínhamos mais espaço e dava para estamos mais confortáveis".

Aluno 2: "No [auditório no] sentido de estarmos mais à vontade".

Aluno 3: "Gostei muito destas aulas (...) "; "Aprendemos algumas coisas (...)"; "A professora é engraçada e consegue misturar por vezes trabalho com brincadeira".

Aluno 4: "Os jogos também são divertidos"; "Fazemos alguns trabalhos interessantes".

Aluno 5: "Gostei!"

Aluno 6: "(...) gostei (...) das músicas que a professora nos arranjou."

Os exercícios de improvisação tinham o propósito de explorarem outras competências. Na vossa opinião como correu esta atividade que era feita no início da aula?

Aluno 1: "Desenvolvemos mais a improvisar, não tínhamos tanto ...não conseguia improvisar lá muito. Porque estamos a descobrir o som do piano de certa maneira(...)porque normalmente estamos agarrados a uma peça, quando improvisamos descobrimos nós mesmos o som."

Aluno 6: "(...) leitura à primeira vista, porque assim já melhora a leitura que tenho de fazer para o exame."(pessoal);"A improvisação, porque havia muita gente que não sabia improvisar e conseguiu(conjunto)."

Gostaram do reportório que trabalharam a 4 mãos no 1º período? E o arranjo para 9 pianistas? Qual gostaram mais?

Aluno 2: "O arranjo! Porque nós nunca tínhamos feito uma coisa assim e assim tocávamos todos em conjunto; "Eu acho que o público gostou, mas também foi uma coisa diferente (...) nunca tínhamos feito."

Aluno 3 e 4: "(...) o arranjo (...)"

Aluno 3: "(...) porque tem mais trabalho em equipa."; "(...) e também porque é uma experiência nova e quando há coisas novas envolve mais pessoas."

Aluno 4: "(...) porque é mais engraçado e nunca tínhamos visto."

Aluno 5 e 6: "O arranjo."

Aluno 6: "(...) porque era mais complexo (...) mais pessoas a tocar (...) mais pormenores (...) entradas (...)."

Aluno 5: "(...) tínhamos de decorar saídas e entradas, não só as nossas, mas também as dos colegas, convém também saber."

Como te sentiste nos momentos de análise e debate a partir do visionamento das gravações de atuação?

Aluno 3:"(...) e depois vamos aprendendo com os nossos erros vendo os vídeos."; "a cabeça mais levantada (...); "(...)a comunicação com o público, a coordenação (...)"

Aluno 4: "Consequíamos apanhar mais detalhes."; "(...) tentamos aplicar essas críticas" "(...) costas mais direitas (...); os dedos no teclado."; "Começamos a conhecer os nossos erros e para a próxima vez tentamos melhorar."

Aluno 1: "Porque nós assim ao vermos a nossa audição, podemos ver o que temos de melhorar e o que fizemos pior."

Aluno 2: "A postura!"

Aluno 1: "(...) o ritmo, a posição dos dedos."

Acharam que os exercícios que trabalhamos do livro do Hanon e leituras à primeira vista ajudaram-vos a desenvolver a técnica e o trabalho em conjunto? Como está a vossa leitura neste momento? De que forma tem contribuído estes exercícios para a vossa aprendizagem?

Aluno 2: "A mim ajudou-me."

Aluno 1: "O Hanon (...) tínhamos de estar todos ao mesmo tempo."

Aluno 2: "Nós nunca tínhamos feito leitura à primeira vista."

Aluno 1: "Foram as duas de certa maneira, porque nós não estávamos muito abertos naquela área, nunca tínhamos feito assim nada e por isso acho que nos desenvolveu."

Aluno 3: "Acho que com aqueles exercícios melhorámos a nossa leitura, a nossa capacidade de memorizar e também os nossos (...) a movimentação dos nossos dedos."

Aluno 4: "(...) desenvolve a capacidade de tocarmos mais confiantes (...) mais elasticidade dos dedos."

Aluno 6: "(...) porque caso tenhamos uma música nova para tocar, podemos começar logo a tocar em leitura à primeira vista, porque nós treinamos (...) "

Aluno 5: "(...) pela prática de a gente saber as peças (...) a minha leitura agora já está melhor (...) porque no início estava mesmo má!"

Aluno 6: "(...) controlando melhor as mãos, as passagens, (...) e não só, a velocidade, de vez em quando alteramos a velocidade (...) aceleramos, diminuímos e assim conseguimos controlar um bocadinho melhor."; "(...) se nós acelerarmos mais a música já fica estragada, tal como se diminuirmos a velocidade."

Qual a vossa opinião das audições que têm sido feitas? Para vocês qual é a importância das audições?

Aluno 1: "Eu sou uma pessoa muito nervosa. Quando vejo público fico logo nervosa. É um aspeto importante estarmos a trabalhar nisso, porque quando vamos tocar (...) quando mais tocamos mais perdemos o nervosismo (...) ficamos mais à vontade com o público e é mais fácil tocar noutra ocasiões sem ser em audições."

Aluno 2: "Na apresentação de trabalhos por exemplo. Estamos mais à vontade com (...), mas temos sempre aquele nervosismo (...)."

Aluno 4: "Correram bem."; " Controlar o nervosismo e estar mais à vontade com o público."; "(...) para eles (público) saberem o que é trabalhar na aula e (...)."

Aluno 3: "(...) um pouco nervosos (...), mas depois quando estamos no piano não estamos porque não podemos voltar atrás."

Aluno 4: "(...) parece se quando nós começarmos a música correr logo mal ficamos um pouco mais nervosos, mas se começar tudo a correr bem depois o nervosismo vai passando e chegamos ao fim da peça sem nervosismo."

Aluno 5: "(...) para mostrar (...) é importante as pessoas também saberem, valorizar o trabalho que a gente faz nas aulas, porque as pessoas chegam ao dia das audições sentam-se na cadeira e ouvem e a gente tem um pouco de trabalho (...) de chegar ali tocar as coisas certinhas, sem erros (...) e também para as pessoas reconhecerem o que a gente faz nas aulas e o que a gente estuda e o que a gente gosta."

Em relação à sala de aula o que acham da organização da sala?

Aluno 4: "(...) eu acho que assim está bem, porque assim vemo-nos uns aos outros, conseguimos captar erros dos outros e se cada um por exemplo estivesse em cada ponta nós não conseguíamos ver o que o outro estava a fazer e (...)"

Alunos 3 e 4: "(...) estamos todos mais atentos e estamos todos a ver os outros."

Alunos 5 e 6: "Acho que assim está bem."

Aluno 6: " Assim funciona bem."

Acham que o número de teclados contribuiu para o bom funcionamento da aula? Que outras soluções poderiam ser encontradas? Do vosso ponto de vista qual a importância de ter vários teclados na sala de aula?

Aluno 4: "(...) foi uma ideia boa, porque no ano passado não fazíamos nada disto (...);" (...) íamos lá para baixo para o auditório e ia um de cada vez tocar a música"; "de vez em quando só no último dia de aulas é que fazíamos improvisações."

Aluno 3: "(...) mas com os quatro teclados agora ficamos todos a ter trabalho não só um de cada vez como estávamos no ano passado"; "Sim (...) com uma sala mais pequena e com mais teclados."

Aluno 2: " Sim. Porque estamos a trabalhar todos e não temos de estar à espera para tocar."

Aluno 2: "Acho que está bom assim. Acho que estamos todos a trabalhar (...)."

Aluno 6: "(...) assim todos podem treinar (...)."

Aluno 5: "(...) ao mesmo tempo, sem incomodar."

Qual é a importância dos auscultadores na sala de aula?

Aluno 1: "Enquanto nós estávamos a ensaiar, nós estávamos sempre a trabalhar e para não incomodar os outros, acho que é necessário também termos um certo respeito com quem estamos a trabalhar para não os incomodar para eles trabalharem e não estarmos todos a tocar ao mesmo tempo era uma confusão."

Aluno 4: "(...) havia muita confusão e depois uns não se conseguiam concentrar com os outros que estavam a tocar, depois também a professora estava a falar com eles e havia muito barulho, não se conseguia perceber nada."

Aluno 6: "(...) havia muito barulho."

Aluno 5: "(...) estamos mais concentrados, a ouvir o que estamos a fazer (...)."

**Como descrevem a vossa evolução no piano ao longo das aulas de conjunto?
Como se sentem nesta experiência de tocar em grupo?**

Aluno 1: "Eu acho que foi giro. O ano passado nós não tínhamos essas atividades e depois tínhamos de ficar à espera para tocarmos e era chato. Agora estamos todos a trabalhar ao mesmo tempo, ninguém fica para fora e por isso é mais (...) temos menos tempo a fazer assim".

Aluno 2: "Porque nós só tínhamos um piano e às vezes nem chegávamos a tocar as peças a quatro mãos. Tocávamos as nossas peças individuais".

Aluno 1: "O ano passado não trabalhávamos tanto como agora, não trabalhávamos nem metade das coisas que trabalhamos aqui e foi importante trabalharmos agora isto para nos desenvolver mais, não só no trabalho destas aulas, mas também nas aulas individuais".

Aluno 1: "Estamos mais organizados! também o comportamento está melhor."

Aluno 4: "(...) eu fiquei mais à vontade com a leitura, agora por exemplo a professora deu-me uma peça nova olhei para ali e consegui tocar à primeira vista a peça de mãos separadas, e acho que isso é muito bom. "

Aluno 3: "(...) também melhorei um bocado no ritmo com estas aulas."

Aluno 6: "Eu dantes não conseguia improvisar, agora com as atividades que fizemos consegui improvisar um pouco, leitura à primeira vista também melhorei, melhorei um pouco de tudo."

Aluno 5: "Também melhorei muito, foi com todos, aprendi com todos (...) eu acho que todos aprendemos com todos, porque a gente ajuda-se uns aos outros e eu aprendi muito e melhorei (...) a minha leitura estava mesmo má e agora já está melhor e agora consigo ler melhor as partituras (...) e a improvisação também."

Aluno 6: "No individual temos de estar atentos ao nosso tempo e em grupo temos de estar atentos ao que o nosso parceiro faz."

Aluna 5: "Se a gente estiver a tocar só nós, mesmo se a gente se enganar uma vez só nos prejudica a nós, ou seja, só podemos atrasar um bocado em grupo não, temos de estar atentos, porque não podemos falhar (...) porque se perde o tempo, as notas (...)."

Aluna 5: "É divertido."

Aluno 6: "É divertido, assim não estamos só a tentar trabalhar sozinhos, é melhor trabalhar em grupo do que sozinhos (...) em grupo descontraí-se."

O que melhorariam nas aulas de C.C. de Teclas?

O que gostavam de tocar em grupo no próximo período?

Aluno 4: "(...) a concentração."

Aluno 3: "(...) estamos a conseguir atingir objetivos, mas é essa coisa do comportamento, certas pessoas prejudicam às vezes as aulas."

Aluno 3: "Rock!"

Aluno 4: "Nada! Está bom assim (...)."

Aluno 5: "(...) está bom assim."

Aluno 6: "Alguém tem de se acalmar mais."

Aluno 5: "(...) temos de saber quando é para trabalhar e quando é para brincar."

Aluno 5: "(...) era engraçado tocarmos mais estilos de música (...)."

Aluno 6: "(...) não ser só clássico."

Anexo III - CD (Relatório de Estágio)

