



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Artes Aplicadas

Estratégias construtivistas no processo de ensino- -aprendizagem do Piano

Evandra Catarina Martins Teixeira Esteves Celis

Orientadoras

Professora Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho

Professora Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira

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 da Música – Instrumento (Piano) e Classe de Conjunto, realizada sob a orientação científica da Professora Adjunta Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho e da Professora Adjunta Doutora Cristina Maria Gonçalves Pereira, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Janeiro de 2018

Composição do júri

Presidente do júri

Doutora Maria de Fátima Carmona Simões da Paixão
Professora Coordenadora com Agregação da Escola Superior de Educação do IPCB

Vogais

Doutora Elisa Maria Maia da Silva Lessa (Arguente)
Professora Associada do Departamento de Música do Instituto de Letras e
Humanidades da Universidade do Minho

Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho (Orientadora)
Professo Adjunta Da Escola Superior de Artes Aplicadas do IPCB

Dedicatória

Ao meu esposo e à minha filha, por tudo o que sacrificaram.

Agradecimentos

Aos meus pais pelo seu apoio.

À direção do Conservatório de Castelo Branco.

À Professora Doutora Luísa Correia e à Professora Doutora Cristina Pereira pela total disponibilidade, a compreensão, a partilha de conhecimentos e o apoio incondicional e sincero.

À Designer Ana Cardoso pela ajuda na parte gráfica de apresentação do presente Relatório.

Finalmente, aos alunos, encarregados de educação e professores do Conservatório Regional de Música de Castelo Branco que participaram neste trabalho pela valiosa ajuda.

Resumo

O presente relatório consta de duas partes. A primeira é uma reflexão sobre a experiência adquirida durante os meus anos de vida docente a lecionar as disciplinas de piano e prática de conjunto. A segunda consiste num projeto de investigação que desenvolvi durante o ano letivo 2016-2017 sob o título *Estratégias construtivistas no processo de ensino-aprendizagem do Piano*.

O projeto pretendeu identificar estratégias construtivistas pertinentes para o ensino e a aprendizagem do Piano, baseadas na *teoria de aprendizagem musical* de Edwin Gordon e a sua aplicação a nível prático tendo como base a investigação sobre *Aprendizagem simultânea* de Paul Harris. De forma específica pretendi desenvolver o conceito de *audiação* num grupo de alunos através de exercícios preparatórios à abordagem de uma peça, um trabalho pedagógico antes de entregar fisicamente a partitura da peça ao aluno.

Tendo lecionado durante 9 anos no Reino Unido constatei que as metodologias de ensino eram diferentes das de Portugal em vários aspetos mas, principalmente, no tipo de músico que se pretende formar. Considero a metodologia britânica mais ligada às mais recentes pesquisas sobre aprendizagem em geral e sobre aprendizagem musical em particular, pelo que surgiu a ideia de aplicar várias dessas metodologias na minha atividade docente em Portugal.

Palavras chave

Aprendizagem simultânea; Ensino transmissivo; Construtivismo no ensino da música; Estudantes do ensino especializado em música; Teoria de Aprendizagem Musical; Ensino- aprendizagem do piano.

Abstract

The following report is organized in two sections. The first section is a reflection on my years of professional experience teaching the piano and ensemble classes. The second part is the result of a research that I did during the academic year 2016-2017 under the title *Constructivist strategies in the process of teaching and learning the Piano*.

The purpose of the project was to identify applicable constructivist strategies for the teaching and learning of the Piano, based on Gordon's *Music learning theory* and its application at a practical level as proposed by Paul Harris's *Simultaneous Learning*. More specifically I tried to develop Gordon's concept of *audiation* in a group of students through the realization of preliminary exercises prior the actual learning of a piece.

Having taught in the United Kingdom for 9 years, I realized that the teaching methodologies were different to the Portuguese ones in various aspects but particularly in the type of musician each system wishes to develop. I consider British methodologies closer to the most recent research on learning in general and musical learning in particular, fact which triggered the idea of applying some of these methodologies in my teaching activity in Portugal.

Keywords

Simultaneous learning; Transmissive teaching; Constructivism in music education; Students of specialized music education; Music Learning Theory; Piano teaching and learning.

Índice geral

Dedicatória	V
Agradecimentos.....	VII
Resumo	IX
Abstract.....	XI
Índice de tabelas.....	XVII
Índice de gráficos.....	XIX
Parte I – Reflexão sobre a prática profissional.....	1
Introdução	3
1. Métodos para o ensino do piano	7
1.1 Easiest Piano Course: John Thompson	8
1.2 Alfred's Basic Piano Library All-in-One.....	8
1.3 Music Moves for Piano	8
1.4 Poco Piano	9
2. Agentes no processo de aprendizagem	11
2.1. O aluno	11
2.2. O professor	12
2.3 A família.....	13
2.4 Apresentação de resultados e análise de Inquérito	14
2.4.1 Desempenho – Idade de iniciação à música	15
2.4.2 Desempenho – Desafios	15
2.4.3 Desempenho - Apoio dos pais/ Apoio do Professor	16
3. Enquadramento concetual da Aula individual.....	17
3.1 Caraterização da aula	17
3.2 Performance	17
3.2.1 Exercícios técnicos.....	17
3.2.2 Repertório	19
3.2.3 Leitura à primeira vista.....	20
3.3 Improvisação	21
3.4 Apreciação	22

3.5	Planificação e análise do processo.....	23
3.5.1	Sumário das aulas individuais	24
3.5.2	Planificação e reflexão de duas aulas individuais.....	25
4.	Aprendizagem do Piano em grupo.....	27
4.1	Abordagem de uma aula de conjunto	27
4.2	Apresentação do grupo	27
4.3	Material didático utilizado	28
4.4	Sumário das aulas de conjunto	28
4.5	Planificação e reflexão de duas aulas de conjunto.....	29
5.	Reflexão final	31
Parte II	Estratégias construtivistas no processo de ensino-	
	-aprendizagem do Piano	33
	Introdução.....	35
1.	Fundamentação teórica.....	37
1.1	Duas abordagens do ensino.....	37
1.1.1	Abordagem construtivista	37
1.1.2	Abordagem transmissiva	39
1.2	Construtivismo no ensino musical	40
1.2.1	A teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon	40
1.2.2	A teoria da Aprendizagem Simultânea de Paul Harris	42
2.	Metodologia	47
2.1	Investigação-ação	47
2.2	Caraterização da amostra/participantes no estudo	48
2.3	Técnicas de recolha de dados e Instrumentos	49
3.	Apresentação e análise dos resultados	51
3.1	Descrição e análise de 8 aulas dos alunos nos grupos experimental e de controlo	51
3.1.1	Grupo experimental: Aluno A.....	51
3.1.1.1	Relatório de aulas	51
3.1.1.2	Grelha de avaliação	54
3.1.2	Grupo experimental: Aluno B.....	55

3.1.2.1 Relatório das aulas	55
3.1.2.2 Grelha de avaliação.....	58
3.1.3 Grupo de controlo: Alunos C e D.....	58
3.1.3.1 Aluno C	59
3.1.3.1.1 Relatório das aulas	59
3.1.3.1.2 Grelha de avaliação	61
3.1.3.2 Aluno D.....	61
3.1.3.2.1 Relatório das aulas	61
3.1.3.2.2 Grelha de avaliação	63
3.1.4 Análise das aulas.....	64
3.2 Entrevistas a alunos participantes no estudo.....	64
3.2.1 Entrevista aluno A.....	65
3.2.2 Entrevista aluno B.....	65
3.2.3 Considerações sobre as entrevistas	65
3.2.4 Análise global de entrevistas	66
3.3 Descrição e análise do inquérito sobre as abordagens ao ensino.....	66
4. Conclusões	81
Bibliografia	85
Anexos.....	89
Anexo 1.....	91
Anexo 2.....	95
Anexo 3.....	99
Anexo 4.....	103

Índice de tabelas

Tabela 1 – Resultados do inquérito sobre perceção que os alunos têm sobre os três agentes no processo de aprendizagem	14
Tabela 2 – Relação entre o desempenho do aluno e a idade em que começou a estudar instrumento.....	15
Tabela 3 – Relação entre desempenho do aluno e desafios colocados pelo professor	15
Tabela 4 – Relação entre desempenho e apoio de pais/professor.....	16
Tabela 5 – Sumário das aulas individuais	24
Tabela 6 – Aula 1, dia 6 de Janeiro de 2017.....	25
Tabela 7 – Aula 2, dia 14 de Março de 2017.....	26
Tabela 8 – Sumário das aulas de conjunto.....	28
Tabela 9 – Aula 1, dia 14 de Janeiro de 2017.....	29
Tabela 10 – Aula 2, dia 16 de Março de 2017.....	29
Tabela 11 – grelha de avaliação/prova grupo de controlo e grupo experimental.....	49
Tabela 12 – Avaliação sumativa do aluno A.....	54
Tabela 13 - Avaliação sumativa do aluno B.....	58
Tabela 14 - Avaliação sumativa do aluno C.....	61
Tabela 15 - Avaliação sumativa do aluno D.....	63

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Afirmação 1 Nível Iniciação	67
Gráfico 2 – Afirmação 1 Nível avançado	67
Gráfico 3 – Afirmação 2 Nível Iniciação	68
Gráfico 4 – Afirmação 2 Nível avançado	68
Gráfico 5 – Afirmação 3 Nível Iniciação	69
Gráfico 6 – Afirmação 3 Nível avançado	69
Gráfico 7 – Afirmação 4 Nível Iniciação	70
Gráfico 8 – Afirmação 4 Nível Avançado.....	70
Gráfico 9 – Afirmação 5 Nível Iniciação	71
Gráfico 10 – Afirmação 5 Nível Avançado	71
Gráfico 11 – Afirmação 6 Nível Iniciação.....	72
Gráfico 12 – Afirmação 6 Nível Avançado	72
Gráfico 13 – Afirmação 7 Nível Iniciação.....	73
Gráfico 14 – Afirmação 7 Nível Avançado	74
Gráfico 15 – Afirmação 8 Nível Iniciação.....	74
Gráfico 16 – Afirmação 8 Nível Avançado	75
Gráfico 17 – Afirmação 9 Nível Iniciação.....	75
Gráfico 18 – Afirmação 9 Nível Avançado	76
Gráfico 19 – Afirmação 10 Nível Iniciação	77
Gráfico 20 – Afirmação 10 Nível Avançado	77
Gráfico 21 – Abordagens ao nível inicial.....	78
Gráfico 22 – Abordagens ao nível avançado.....	78

Parte I

Reflexão sobre prática profissional

Introdução

Iniciei a minha formação docente em 1997, ao mesmo tempo que terminei o meu bacharelato na Escola Superior de Música de Lisboa, como professora de Piano e Iniciação à música na Academia dos Amadores de Música, em Lisboa. Posteriormente, ganhei uma bolsa de estudo para continuar o meu desenvolvimento no *Royal Welsh College of Music and Drama* em Cardiff. Nesta instituição realizei estudos de Pós-graduação, Mestrado em *Performance* e também um *Junior Fellowship* em música de câmara. Após os meus estudos superiores, trabalhei como professora de Piano e harmonia ao Piano no *Royal Welsh College of Music and Drama* durante 8 anos. Em 2010, por razões familiares, decidi regressar a Portugal. Desde esse ano, sou Professora de Piano e classe de conjunto no Conservatório Regional de Castelo Branco.

A ideia do presente trabalho surgiu das minhas reflexões sobre as diferenças das abordagens do ensino musical instrumental que existem entre o sistema Britânico e o sistema Português. Apesar de alguma experiência prévia em Portugal, considero que me formei como professora de Piano no Reino Unido e a minha abordagem ao ensino ainda é bastante “britânica”. Apesar do objetivo do meu trabalho como professora ser o mesmo, o caminho percorrido por um aluno britânico é em geral bastante diferente do caminho percorrido por um aluno português e serão estas duas vertentes que dominarão a segunda parte do presente trabalho.

Nesta introdução no entanto, quero refletir sobre algumas outras considerações que não foram tratadas neste trabalho, mas que sem dúvida podem explicar de certa forma a razão das duas abordagens diferentes.

Os alunos, em Portugal, podem frequentar o ensino especializado da música em três regimes diferentes o curso (Castilho, 2015):

- Integrado – estudo de todas as componentes do currículo no mesmo estabelecimento de ensino (existem poucos estabelecimentos de ensino em todo o país, menos de dez, como tal há um número reduzido de alunos);
- Articulado – os alunos frequentam as disciplinas da componente de ensino artístico especializado numa escola de ensino artístico especializado de música e as restantes componentes numa escola de ensino regular (maior número de alunos);
- Supletivo – os alunos frequentam as disciplinas do ensino artístico especializado da música numa escola de ensino artístico especializado de música independentemente das habilitações que possuam. Resulta numa independência de ensino no sentido que tem todas as disciplinas do ensino básico mais as do artístico, o que tem como consequência uma maior carga horária.

Existe uma certa exigência em relação à evolução dos alunos e estes são avaliados em cada período académico, através de provas e audições. Existe um programa para

cada nível e cada nível (ou grau) tem a duração de um ano letivo. Tanto os alunos quanto os próprios professores sentem alguma pressão para cumprir com os parâmetros exigidos período após período e isto tem sem dúvida uma influência na abordagem do professor na sala de aula.

No caso do Reino Unido, existe um sistema de ensino financiado pelo Estado (eu própria só trabalhei neste sistema durante dois anos), o *Peripatetic teaching*, mas é um sistema com muitas limitações, pois entre outros fatores há o facto de se ter de ensinar quatro crianças ao mesmo tempo, no espaço de 30 minutos, o que limita de grande forma qualquer tipo de desenvolvimento. O ensino do qual vou referir-me na segunda secção do meu trabalho é pois o ensino privado, tomando como exemplo a minha atividade docente no *Royal Welsh College of Music and Drama*. Trata-se pois de um ensino privado, cujas propinas não estão ao alcance de qualquer pessoa. O sistema está todo construído de forma ao aluno sentir-se motivado durante o seu período de aprendizagem, não só pelo facto de ser esse um objetivo essencial de qualquer aprendizagem, mas também para evitar de certa forma as desistências de alunos que são tão comuns em Portugal. O currículo é muito variado e um aluno pode ou não fazer provas de avaliação, um ponto extremamente importante, como será analisado na segunda parte do presente trabalho. Devido ao elevado custo das aulas instrumentais no Reino Unido, o professor de instrumento deve integrar também uma componente de formação musical no seu ensino. Por esta razão, a formação musical que os alunos britânicos aprendem é mais dirigida ao que eles precisam de saber para tocar melhor, há uma ligação forte entre os conhecimentos adquiridos na formação musical e as peças que os alunos estão a estudar.

É com muita pena que, em Portugal, já tive e vi vários alunos chegarem ao 9º ano de escolaridade, a concluírem o curso básico de instrumento e desistirem do conservatório para concentrar as energias na escola. Até há 13 anos, o Reino Unido sofria com o mesmo problema: gerações de alunos com algum talento, mas cuja aprendizagem ficava por concluir. A partir de 2004, o ministério de Educação britânico decidiu acrescentar pontos extra para a entrada à universidade (em qualquer área) aos alunos que concluíssem o 6º, 7º e/ou 8º grau de instrumento. Apesar de ser uma motivação claramente extrínseca, o aumento no número de alunos a querer continuar com os estudos musicais foi drástico e, hoje em dia, existe um número considerável de orquestras universitárias formadas por estes grupos de alunos que continuaram os seus estudos musicais até o 12º ano. No caso português, a maioria dos alunos que continuam com os estudos musicais no secundário são alunos que estão decididos a fazer da música a sua profissão. Aqueles alunos que não continuam, em geral deixam de tocar por não existirem infraestruturas suficientes no país para eles poderem continuar a desenvolver a sua vertente artística de uma forma mais lúdica.

A seguinte secção começa com uma resenha sobre os métodos para a aprendizagem do piano que tenho utilizado com maior frequência ao longo do meu percurso docente. Em segundo lugar, far-se-á uma revisão da literatura sobre o papel do aluno, do professor e da família no processo de aprendizagem. Para suportar as ideias expostas

no ponto anterior, apresentam-se os resultados de um inquérito por questionário preenchido por um grupo de alunos do conservatório de Castelo Branco. A terceira secção visa a exemplificação do meu trabalho no que respeita à planificação de um módulo de ensino desenhado para uma aluna de piano do Conservatório Regional de Castelo Branco e para uma aula de conjunto na mesma instituição. A última secção desta primeira parte é uma reflexão sobre todos os aspetos tratados anteriormente.

1. Métodos para o ensino do piano

Segundo Jacobson e Lancaster (2006, p. 41) “a clarificação de objetivos e sistematização de procedimentos para os alcançar é, na sua essência, o que define o método. Os métodos de ensino têm a função de providenciar uma progressão lógica para a aprendizagem de conceitos e competências, bem como música para a prática destes elementos”.

Os métodos de aprendizagem de piano que são atualmente mais utilizados seguem uma tendência construtivista, no sentido de procurar desenvolver uma formação musical mais abrangente.

Uszler, Gordon, Smith e McBride (2000) classificam os métodos de piano em 2 tipos:

- a abordagem (tradicional) do dó central (Dó 3): nessa abordagem, o aluno mantém os dois polegares no dó central. Este método, que foi introduzido pelo pedagogo John Thompson em 1937, continua ainda hoje a ser frequentemente utilizado na primeira abordagem à leitura. Utiliza uma posição simétrica das mãos, partindo dos polegares colocados numa mesma nota que funciona como centro de equilíbrio.
- a abordagem de múltiplas tonalidades (não tradicional): nesta abordagem, o aluno inicia com os cinco dedos sobre os cinco primeiros graus das escalas maiores. Este método, que foi introduzido pelo pedagogo Robert Pace na década de 60 do século XX, sistematiza a introdução das 12 posições simples dos cinco dedos, a partir das quais desenvolve o estabelecimento de relações tonais, vertical e horizontalmente.

Segundo Rogers (2004), o que distingue os métodos tradicionais dos não tradicionais é que os primeiros seguem uma abordagem que parte do símbolo para o som, enquanto os segundos seguem a abordagem oposta, ou seja, partem do som e só depois passam para o símbolo. Pode dizer-se, como será desenvolvido durante o presente trabalho, que a abordagem não tradicional está mais em consonância com os ideais construtivistas, com a teoria da aprendizagem musical de Gordon e o sistema de aprendizagem simultânea de Harris.

Em seguida far-se-á uma apresentação de quatro dos métodos mais utilizados no Conservatório Regional de Castelo Branco.

1.1 Easiest Piano Course de John Thompson

Este foi um dos primeiros métodos a abordar progressivamente a aprendizagem técnica do piano. Neste método a aprendizagem da leitura é vista como a aprendizagem mais essencial e imediata para o aluno poder desenvolver-se como pianista. Por esta razão, o livro tem vários exercícios dedicados exclusivamente à leitura e introduz desde cedo as várias figuras rítmicas e respetivas pausas (Thompson, 1955).

As duas claves são também introduzidas desde o início em movimento oposto (as notas da mão direita têm um movimento ascendente, enquanto as notas da mão esquerda têm um movimento descendente), sempre a partir do dó central que é o ponto de encontro dos dois polegares e o guia para os alunos em termos da postura física em relação ao piano.

1.2 Alfred's Basic Piano All-in-One Course

A abordagem deste método é não tradicional e baseado nas ideias construtivistas no sentido em que os conceitos teóricos e práticos vão sendo introduzidos gradualmente e de forma global, sem fazer a separação entre a teoria e a técnica. Outros exemplos da abordagem abrangente são alguns dos exercícios de teoria que propõem, por exemplo, associar dinâmicas a imagens sugestivas, colorir teclas mediante o seu nome ou preencher compassos e exercícios de treino auditivo. A nível de leitura, este método baseia-se também na abordagem do Dó central (Dó 3). A postura correta das mãos no piano é conseguida trabalhando primeiro com os dedos 2 e 3 em duas teclas pretas. Começa primeiro a desenvolver a leitura na clave de Fá, só para a mão esquerda e depois introduz a clave de Sol e exercícios de treino para a mão direita.

1.3 Music Moves for Piano

Este método foi criado com a colaboração de Edwin Gordon. O seu primeiro livro, *Preparatory Book* (Lowe, 2004) pretende desenvolver o ouvido do aluno. Tudo é ensinado de ouvido, sem nenhum recurso a leitura, mas abarcando desde logo todos os conceitos musicais, ao nível de expressão musical, ritmo, melodia, criatividade e improvisação, sempre apoiado em movimentos físicos no teclado, encorajando a liberdade de movimentos. A única coisa que este livro tem de visual são os desenhos de teclado e das mãos, mostrando onde e com que dedos se vai tocar, bem como as músicas destinadas ao acompanhamento feito pelo professor (Almeida, 2011).

Desde o início, são abordados conceitos de expressão musical (articulação, dinâmicas, tempo), ritmo (padrões rítmicos, sentir uma pulsação rítmica estável), melodia (afinação, reconhecimento de movimento melódico ascendente e descendente, reconhecimento dos modos maior e menor), criatividade (improvisação de forma a reforçar os conhecimentos aprendidos) e movimentos físicos (desenvolvimento natural da técnica).

1.4 Poco Piano

O ênfase deste método é a leitura das notas e facilita o processo de aprendizagem usando pautas com cores. Antes do estudo de cada uma das melodias, o método propõe uma série de exercícios preparatórios que explicam conceitos novos que os alunos podem encontrar enquanto progridem. Tanto a técnica de execução como a destreza rítmica adquirem-se através de exercícios dedilhados ou batendo palmas. A fluência na leitura é desenvolvida através de atividades e jogos propostos. A sua edição permite a compreensão dos objetivos pelas crianças: cada lição tem duas páginas, na página esquerda encontram-se as atividades preparatórias (técnica, ritmo e leitura) e na página direita estão as melodias. Estas melodias são geralmente canções conhecidas pelas crianças de maneira a cativar a atenção de imediato. A prática de conjunto é também desenvolvida neste método e cada livro contém vários duos, trios e quartetos, razão pela qual uso este método nas minhas aulas de conjunto, como será visto na segunda parte do presente trabalho.

Em termos da aprendizagem da leitura, o método utiliza o Dó central (Dó 3) como ponto de partida. Em relação à técnica, nas primeiras peças o aluno usa o terceiro dedo de cada mão de forma a obter uma posição natural. Num estágio mais avançado, este método propõe exercícios de transposição e a criatividade do aluno é desenvolvida através de jogos de composição e improvisação rudimentais em que a criança completa uma frase dada.

2. Agentes no processo de Aprendizagem

Segue uma descrição do envolvimento dos três agentes (aluno, professor, família) no processo de aprendizagem. De forma a estudar o comportamento destes agentes no caso específico dos alunos do Conservatório de Castelo Branco, instituição onde desenvolvo a minha atividade docente, elaborei um questionário para poder analisar mais a fundo algumas das questões que serão levantadas nas secções 2.1, 2.2 e 2.3.

2.1 O Aluno

Segundo O'Neill (1995), na aprendizagem musical os padrões de motivação influenciam o aluno muito mais cedo do que no ensino académico geral. Segundo O'Neill (1997) são vários os obstáculos que se têm de ultrapassar no início da aprendizagem de um instrumento musical (técnica, leitura, ritmo, afinação etc.) que, por serem específicos para cada aluno, variam consideravelmente e exigem a constante adaptação do professor a estas especificidades. Pelo facto de ser uma aula individual, a relação entre aluno e professor é significativamente mais estreita do que no ensino geral.

Para Gardner (1993) a postura do aluno perante o estudo e perante a Música são a base a partir da qual se pode (ou não) construir a aprendizagem musical. Daí ser tão importante o trabalho conjunto do professor e da família no sentido de proporcionar o ambiente necessário para formar um aluno que compreende e que consegue pôr em prática os conhecimentos adquiridos na sua performance. Num estudo sobre músicos profissionais, Manturzevska (1990) sugere que a transição para uma maturidade musical é feita através de uma relação profunda com o professor de música, normalmente o professor de instrumento.

Apesar de existir bastante pesquisa em relação aos desafios do ensino musical de jovens, não há muita literatura relativamente às estratégias para ultrapassar estes desafios. Howe, Davidson e Sloboda (1998) abordaram o tema do talento, uma característica que parece estar presente em uns mas não em outros, como possível razão para o sucesso. Concluíram, no entanto, que o que realmente faz diferença são as experiências precoces às quais os alunos foram expostos, as oportunidades de performance e o estudo.

Segundo Strickland (2001) o córtex auditivo do cérebro está completamente desenvolvido aos 3 meses de idade, depois do que, se não é usado, perde as suas capacidades progressivamente. Quando uma pessoa toca um instrumento, o cérebro parece formar novas conexões dentro do córtex. A atividade cerebral é maior nos indivíduos que começaram a aprender um instrumento antes dos 9 anos, indicando que uma exposição precoce à música é indispensável. Segundo Ullman (2007) a música

é processada na mesma parte do cérebro que a linguagem e, como a linguagem, se não existe um estímulo desde o início, a habilidade de processar a música diminui. Para haver uma diferença as crianças deviam ouvir e cantar canções desde bebés.

2.2 O professor

Para Reis (1996, p 110-111),

Cabe ao professor a habilidade e acuidade de visão tanto na seleção de obras quanto na forma de explorar dentro de cada peça os recursos didáticos e de conteúdo teórico e estético que elas podem fornecer, de modo tal que a escalada ocorra natural, 'sem violência' e sempre iluminada por algo inefável que acalenta, aquece e ilumina todo o processo.

O papel do professor é complexo pois, por um lado, deve perceber o nível de domínio cognitivo e motor do aluno para escolher o caminho pedagógico a seguir de forma a desenvolver ao máximo as capacidades deste. Por outro lado, o professor tem de estar sempre à procura de motivar o aluno. Para Oliveira (1991, p.37) "a aplicação das estruturas de ensino (planos, currículos, programas) depende da eficácia do profissional ou emissor em adaptar ou compor estruturas adequadas aos seus recetores". O'Neill (1999) defende como fundamental para o sucesso do aluno que o professor encontre um equilíbrio entre o desafio e a competência, sendo necessário reconhecer em cada aluno o seu ponto de excelência e desistência e ajustar os seus objetivos ao nível de esforço necessário.

Alguns estudos sugerem que os professores mais controladores despoletam uma baixa autoestima nos seus alunos (Deci & Ryan, 1992) e que, pelo contrário, os professores menos controladores, ao promoverem conscientemente a sua autonomia, tornam os seus alunos mais criativos e autónomos. Para Reis (1996, p 110-111),

Os adultos são muito perigosos, principalmente aqueles que se dizem professores e que ao invés de ensinarem aos alunos a usarem do seu sonho, de sua intuição e de sua fantasia para descobrirem os mistérios que salpicam os caminhos que estão no 'fundo da obra', resolvem discipliná-los, nivelando a forma de sentir e de executar, anulando a sua capacidade de diferenciação sutil que transcende os códigos e sinais da partitura. Há uma leitura que é a mesma para todos mas há 'outra' leitura que cada um e somente ele pode descobrir no fundo da obra, no momento que nela consegue penetrar, compreender e 'desaparece', suprassumindo-se na música.

As capacidades técnico-artísticas do professor são também fundamentais no ato de transmissão dos conhecimentos para o aluno. Para Gonçalves e Merhy (1985), de forma a desenvolver um músico completo, um professor de piano deve ele próprio ter sólidos conhecimentos musicais, dominar a técnica pianística e estar familiarizado com repertório de vários estilos. Segundo Davidson (Davidson et al. 1995/6), dependendo da fase na qual se encontram, os alunos apreciam mais uma ou outra característica do professor. Numa primeira fase, os alunos valorizam as qualidades pessoais do professor, enquanto mais tarde os alunos dão preferência às capacidades musicais do próprio.

2.3 A família

A família tem um papel fundamental no desenvolvimento musical das crianças. Sloboda, Davidson, e Howe (1995), estudaram o caso de 257 crianças que estavam a aprender um instrumento musical. Estas crianças foram divididas em dois grupos segundo o seu sucesso musical. Cada uma destas crianças foi questionada em relação ao envolvimento dos pais nas suas atividades musicais. Foi encontrada uma forte correlação entre o envolvimento dos pais e o sucesso musical. Isto não é só verdade na música mas em todas as atividades da criança. Howe e Sloboda (1991) encontraram que os músicos bem sucedidos mas que iniciaram a sua aprendizagem musical relativamente tarde, provavelmente vinham de famílias onde a música esteve sempre presente. Segundo Jorgensen (2001) a idade de início da aprendizagem de um instrumento não está tão estreitamente relacionada com o sucesso musical do aluno como o ambiente musical familiar deste.

Segundo Gonzalez-DeHass, Willems e Holbein (2005) o envolvimento parental beneficia o sucesso académico das crianças a tal ponto que o nível de participação dos pais nas atividades escolares dos filhos está positivamente relacionado com o sucesso académico das crianças. Vários estudos (Davison *et al.* 1995, 1996; Howe & Sloboda 1991) demonstram que os alunos cujos pais estão presentes e os acompanham nos seus estudos musicais têm tendência a possuir um elevado nível de autoeficácia na música, sobretudo porque se sentem apoiados e queridos.

Kelley e Sutton-Smith (1987), após terem estudado o desenvolvimento musical de três crianças nascidas dentro de famílias com ambientes musicais contrastantes (uma família era formada por músicos profissionais, a segunda era formada por amantes de música mas sem treino profissional e a terceira era formada por indivíduos sem nenhuma tendência musical), encontraram que as crianças provenientes de ambientes musicais ricos desenvolveram uma habilidade musical ainda antes que o desenvolvimento do idioma, enquanto as crianças provenientes de um ambiente musical pobre desenvolveram uma habilidade musical numa etapa mais tardia.

2.4 Apresentação de resultados e análise do Inquérito

No sentido de apoiar as citações sobre os agentes no processo de aprendizagem anteriormente expostas, segue a apresentação e análise de um inquérito por questionário (ANEXO 4) elaborado para analisar a percepção dos alunos sobre o comportamento dos seus respetivos professores de instrumento, sobre as suas famílias e sobre eles próprios, em relação à sua aprendizagem musical. Foram realizados testes de frequência, utilizando o programa SPSS.20, para analisar os dados obtidos no inquérito. Participaram na presente amostra 40 alunos de 3º e 4º grau de vários instrumentos de sopro, cordas e teclas. As perguntas são todas relativas à aprendizagem do instrumento.

Tabela 1 - Resultados do inquérito sobre percepção que os alunos têm sobre os três agentes no processo de aprendizagem (pais, professores, eles próprios)

Número de alunos (40)	sexo masculino	14 alunos	35%
	sexo feminino	26 alunos	65%
Grau	3º grau	22 alunos	55%
	4º grau	18 alunos	45%
Idade em que começou a estudar música	Com iniciação	10 alunos	25%
	Sem iniciação	30 alunos	75%
Apoio dos pais	Muito apoio	28 alunos	70%
	Pouco apoio	12 alunos	30%
Apoio dos professores	Muito apoio	30 alunos	75%
	Pouco apoio	10 alunos	25%
Desempenho do aluno	Muito bom	8 alunos	20%
	Bom	31 alunos	77%
	Fraco	1 aluno	3%
Desafios colocados pelo professor	Sempre ao meu alcance	15 alunos	38%
	Quase sempre ao meu alcance	21 alunos	52%
	Nem sempre ao meu alcance	4 alunos	10%

Dos 40 alunos que participaram no inquérito, 65% são do sexo feminino e 35 % são do sexo masculino. 45% dos alunos estão, no ano 2016-2017, no 4º grau e 55% no 3º grau. 75% dos alunos começaram o estudo do seu instrumento no 5º ano de escolaridade enquanto 25% iniciou o estudo instrumental ainda no primeiro ciclo. Deste grupo de alunos 70% sentem muito apoio da parte dos pais no que diz respeito à aprendizagem do instrumento e 30% sentem pouco apoio. 75% dos alunos sentem muito apoio da parte do respeito professor de instrumento e 25% sentem pouco apoio. 20% dos alunos consideram o seu desempenho no instrumento Muito Bom, 77%

pensam que o seu desempenho é Bom e 3% pensam que é fraco. Em relação aos desafios colocados pelo professor, 38% dos alunos pensam que estes estão sempre ao seu alcance, 52% pensam que estes desafios estão quase sempre ao seu alcance e 10% pensam que estes desafios nem sempre estão ao seu alcance.

2.4.1 Desempenho - Idade de iniciação à música

Tabela 2 - Relação entre o desempenho do aluno e a idade em que começou a estudar o instrumento.

Desempenho no Instrumento	Alunos que ingressaram no conservatório antes do 5º ano de escolaridade		Alunos que ingressaram no conservatório no 5º grau de escolaridade	
	Muito Bom	6 alunos	40%	5 alunos
Bom	20 alunos	50%	23 alunos	57%
Fraco	4 alunos	10%	12 alunos	30%

Em concordância com os estudos de Howe, Davidson e Sloboda (1998), Strickland (2001) e Ullman (2007) anteriormente mencionados, observa-se nesta pequena amostra a importância de uma educação musical precoce. Após uma análise descritiva, usando o programa SPSS .20, verifica-se na presente amostra que 40 % dos alunos que tiveram iniciação demonstram um desempenho muito bom enquanto só 13% dos alunos que não tiveram iniciação demonstram este nível de sucesso escolar. Da mesma forma, 30% dos alunos sem iniciação demonstram um desempenho fraco e só 10% dos alunos com iniciação se encontram neste patamar inferior.

2.4.2 Desempenho - Desafios

Tabela 3 - Relação entre desempenho do aluno e desafios colocados pelo professor.

Desafios	Desempenho Muito Bom		Desempenho Bom		Desempenho Fraco	
	Sempre ao meu alcance	22 alunos	55%	15 alunos	36%	12 alunos
Quase sempre ao meu alcance	15 alunos	37%	20 alunos	50%	20 alunos	50%
Nem sempre ao meu alcance	3 alunos	8%	5 alunos	14%	8 alunos	20%

A análise descritiva das variáveis “desafios” e “desempenho” evidencia a dificuldade da tarefa de um professor. Como já foi visto anteriormente, através dos desafios o professor procura manter ativa a motivação do aluno. Na amostra analisada, a maioria dos alunos que consideram os desafios colocados pelo professor “sempre ao meu alcance” têm um desempenho muito bom no conservatório. Por outro lado, a maioria

dos alunos que consideram que os desafios colocados pelo professor “nem sempre estão ao meu alcance” encontram-se dentro do grupo de alunos cujo desempenho no conservatório é fraco. Verifica-se pois a posição de O’Neill (1999) anteriormente mencionada relativa à importância do equilíbrio entre o desafio e a competência para conseguir desenvolver ao máximo as capacidades do aluno.

2.4.3 Desempenho - Apoio dos pais/ Apoio do Professor

Tabela 4 - Relação entre desempenho e apoio de pais/professor

Desempenho	Apoio dos Pais				Apoio do Professor			
	Muito		Pouco		Muito		Pouco	
Muito Bom	35 alunos	87,5%	5 alunos	12,5%	35 alunos	87,5%	5 alunos	12,5%
Bom	27 alunos	68,2%	13 alunos	31,8%	29 alunos	72,7%	11 alunos	27,3%
Fraco	22 alunos	55%	18 alunos	45%	27 alunos	66,7%	13 alunos	33,3%

A análise descritiva das variáveis “desempenho”, “apoio dos pais” e “apoio do professor” confirma os dados encontrados na revisão da literatura. 87,5% dos alunos que têm um desempenho Muito Bom no conservatório sentem muito apoio tanto da parte dos pais como da parte do professor. Este valor diminui à medida que o apoio sentido pelos alunos da parte dos pais e do professor diminui. Pode dizer-se, tendo em conta a presente amostra, que o sucesso escolar está diretamente relacionado com o apoio familiar e do professor, afirmação que está de acordo com os estudos de Sloboda, Davidson, e Howe (1995) e outros, anteriormente mencionados.

3. Enquadramento concetual da Aula individual

Para Klingenstein (2009) o ensino de piano não se pode limitar ao ensino do repertório. Compete ao professor assegurar que os seus alunos adquiram competências com a finalidade de se tornarem pianistas independentes, disciplinados e criativos. Neuhaus (1993) fala da importância do desenvolvimento musical global do aluno, sendo a técnica um meio para alcançar o resultado artístico pretendido. Por sua vez, a técnica desenvolve-se através da busca deste objetivo pelo que as duas dimensões passam a ter uma ligação estreita. Fisher (2010) propõe a integração de competências como leitura à primeira vista, treino auditivo, harmonização, transposição, improvisação, música de conjunto, composição e teoria musical, na planificação da aula de piano, na medida em que os considera os fundamentos da musicalidade.

Na planificação das aulas da aluna em questão, influenciada pelo método de ensino do piano que conheci no Reino Unido, tento desenvolver as três competências que considero fundamentais na formação de um músico: a performance, a improvisação e a apreciação. Procuro trabalhar estas competências simultaneamente, em outras palavras, que cada uma destas atividades enriqueça as outras duas.

3.1 Caracterização da aluna

A aluna sobre a qual se apoia este é portuguesa e, apesar dos pais não terem conhecimentos musicais, têm acompanhado com muito interesse o seu percurso musical desde o início. A aluna ingressou no Conservatório de Castelo Branco para usufruir do ensino da música oferecido gratuitamente pelo sistema articulado a partir do 5º ano de escolaridade. É uma aluna que nos seus 5 anos de estudo no conservatório (está presentemente, ano letivo 2016-2017, no 9º ano de escolaridade), sempre obteve uma avaliação de nível 5 na nota final de ano.

3.2. Performance

3.2.1. Exercícios técnicos

Tendo em conta que a performance musical é uma atividade tanto intelectual quanto física, torna-se importante a realização de exercícios técnicos de aquecimento. Para o nível da aluna sobre a qual se baseia a presente secção (5 grau de Piano), estão previstos escalas maiores e menores a distância de sexta, oitava e décima, escalas cromáticas, e arpejos diversos e respetivas inversões. A prática de escalas entende-se

como essencial no desenvolvimento técnico dos alunos, principalmente porque estas se encontram na base da música erudita. Neste nível, a aluna é encorajada a encontrar por si própria a forma mais lógica para executar os exercícios. O seu conhecimento prévio permite-lhe entender a lógica de sequência de padrões de dedilhações e pontos de referência para melhor concretização do desafio. A prática de escalas e exercícios técnicos é vista como uma atividade pouco interessante musicalmente pois é geralmente abordada a partir de um ponto de vista puramente técnico. Tradicionalmente as escalas são ensinadas através de livros onde se encontram todas as escalas maiores e menores com as suas respetivas dedilhações e o aluno limita-se a estudar estas dedilhações e memoriza-las. Aqui o papel do aluno é passivo e a sua capacidade de raciocínio não é suscitada, o que pode limitar a aplicação deste conhecimento em situações fora do limite destas escalas. Numa abordagem construtivista, o aluno constrói as escalas mediante a informação que recebe sobre a forma mais efetiva de manter uma postura relaxada ao piano. Desta forma o aluno compreende qual o processo de escolha de dedilhações, suscitando a sua capacidade de reflexão crítica e autoconfiança.

Desde os primeiros graus tento fazer uma ligação entre os vários exercícios técnicos e as obras a executar, isto é, que os exercícios técnicos que os alunos estejam a preparar como parte do currículo têm uma relação direta com as dificuldades técnico-interpretativas das peças que estão a estudar.

Como já foi dito anteriormente, devido ao facto de a prática instrumental ser uma atividade que deve ser realizada diariamente, manter a motivação dos alunos para o estudo destes exercícios apresenta-se como o maior desafio dentro do percurso de aprendizagem do piano. Nos meus anos de atividade docente tenho elaborado algumas estratégias que visam desafiar os alunos a “serem melhores”, tornando a prática destes exercícios numa espécie de jogo. Para desenvolver a destreza digital, o metrónomo é uma ferramenta importante para o fortalecimento do equilíbrio e regularidade dos dedos. Mediante o estudo em várias velocidades das escalas, o aluno percebe por si conceitos complexos como o peso necessário para produzir um som, a independência digital, as várias articulações (*staccato*, *legato* etc), fraseio (*crescendo*, *diminuendo* etc). O desafio de conseguir concretizar os exercícios técnicos de várias formas em geral estimula o aluno a realizar esta atividade diariamente. O estudo dos exercícios técnicos desenvolve várias áreas da técnica pianística como a postura, posição da mão, coordenação, equilíbrio entre as mãos, e movimento de braço. A prática diária destes exercícios acelera o processo de aprendizagem de novas obras, desenvolve nas linhas e na qualidade do timbre, um bom senso rítmico sem acentuações inadequadas, aumenta a familiaridade com a geografia do piano e desenvolve a capacidade auditiva.

3.2.2 Repertório

Todas as obras estudadas com a aluna incluem passagens que põem em evidência questões pianísticas como: agilidade, notas repetidas, acordes, melodia acompanhada, notas dobradas, quartas e quintas, sextas, oitavas, escalas diatônicas, escalas cromáticas, arpejos, flexibilidade do pulso, movimento e peso do braço, polifonia, linha do soprano em passagens com acorde sucessivos, dedilhações. Também contêm desafios a nível expressivo inegavelmente dependentes das opções técnicas de cada pianista como é o caso do *Legato*, *Non legato*, *Portamento*, e o *Staccato*. A aplicação do pedal, o fraseio e a articulação, e posteriormente, a transmissão da forma, são os restantes parâmetros que fazem parte das preocupações estilísticas de um aluno com o nível da aluna em questão.

Um dos itens do programa de piano do 5º grau é a preparação de uma obra do estilo barroco. O estilo barroco identifica-se com uma fluidez musical e clareza de linhas da textura polifônica. As figuras rítmicas repetidas exigem especial clareza de execução, assim como um tempo relativamente regular, e mesmo nos andamentos rápidos, o tempo não deve ser exageradamente rápido. Por esta razão opta-se geralmente por um emprego cauteloso de peda¹. A obra escolhida foi o Prelúdio e Fuga em Sib Maior do Primeiro Livro do *Cravo Bem Temperado* de J.S. Bach. O Prelúdio é uma obra mais livre em termos de escrita com um caráter quase improvisatório o que oferece uma grande liberdade ao intérprete. A fuga, de estrutura mais complexa e de escrita imitativa cerrada oferece muitos desafios em termos de análise e interpretação. Uma forma válida de interpretação desta obra deve necessariamente ter como base a sua análise. Em geral as partituras do período barroco não têm indicações interpretativas. É através dos conhecimentos prévios e de trabalho de pesquisa sobre elementos específicos de articulação, caráter etc. que o aluno decide a forma como executar a obra.

O segundo item refere-se à interpretação de uma obra do período clássico. O classicismo é o expoente da clareza através da simetria de estruturas e contrastes que conferem grande dramatismo ao discurso musical. A elegância está contida na pureza e simplicidade da melodia, na transparência da textura e simetria de motivos, onde por vezes a expressividade tem muitas vezes sido demonstrada por uma súbita mudança de atmosfera. O cerne da interpretação do estilo clássico está numa abordagem que respeite a clareza estrutural da composição. A obra escolhida foi o primeiro andamento

¹ Para aprender a utilizar o pedal na música barroca o primeiro passo é estudar a peça sem pedal, procurando obter a articulação e fraseio adequados. Uma vez conseguido isto, pode introduzir-se o pedal para conseguir efeitos de cor, um recurso tímbrico que pode aproximá-lo da sonoridade do cravo. Se o pianista decidir aplicar o pedal nas obras dos compositores da época Barroca, o pedal tem de ser um apoio invisível. O seu uso nunca pode alterar a clareza da condução das várias vozes. Não pode alterar a sonoridade clara e definida. Não pode prolongar as notas que devem durar precisamente o tempo indicado pelo compositor. Uma vez que é usado, o pedal deve servir para ajudar na obtenção do legato e o seu uso deve ser curto.

da Sonata op. 10 n. 2 de Beethoven. Dada a sua textura homofónica, a peça apresenta desafios principalmente a nível de fraseio, de equilíbrio entre as mãos, para além das dificuldades interpretativas da obra. A análise da forma clássica apresenta-se aqui também como um trabalho essencial que deve ser realizado pelo aluno para suportar as suas ideias interpretativas. Mais uma vez, o trabalho do professor, principalmente a este nível avançado é mais o de orientador. A motivação surge assim da confiança numa performance individual baseada numa pesquisa estilística.

O terceiro item refere-se à interpretação de uma obra do repertório dos séculos XX ou XXI. As obras contemporâneas apresentam formas e configurações radicalmente diferentes da tradição clássica. A música que se ouve já não soa ao que soava; ela compõe-se agora também dos sons que antes pertenciam ao mundo das dissonâncias e dos ruídos; noutros momentos radicalmente separados da alegre harmonia e da tranquila consonância da música tonal, estes sons são o material de que é feita a música contemporânea. Uma das mais importantes alterações que surgiu com a nova música situa-se exatamente ao nível da sua escrita: novos sistemas de notação foram criados para corresponder às novas necessidades expressivas, aos novos materiais sonoros e às novas lógicas e disposições das obras. Olhar para uma partitura de música contemporânea passou a ser um exercício de decifração inevitável para os próprios músicos. Como grande consequência destas transformações dá-se um aumento de liberdade nos processos de criação. Para a interpretação destas obras, por vezes os conhecimentos previamente adquiridos não são de grande utilidade. A essência da música contemporânea é precisamente quebrar com todos os padrões próprios da música erudita tonal. Esta nova visão estilística abre uma infinidade de possibilidades de manifestação artística que na sua base estimula a improvisação. A abordagem deste tipo de repertório desenvolve a criatividade do aluno. É portanto um outro recurso essencial para a aprendizagem de um instrumento com base nas teorias construtivistas. Os alunos em geral são intrinsecamente motivados pela vontade de descobrir um outro uso do piano, diferente do que estão habituados (tocar diretamente com os dedos nas cordas do piano, introduzir objetos dentro do piano etc. são algumas formas de obter sonoridades e efeitos completamente diferentes dos convencionais).

3.2.3 Leitura à primeira vista

Dentro dos conteúdos dos programas de piano em Portugal não faz parte dos programas nem das avaliações a leitura à primeira vista ao piano. No entanto, graças à minha experiência profissional em Inglaterra, acredito que é uma competência importante a desenvolver como suporte pedagógico auxiliar ao desenvolvimento da performance.

Classificada pelos investigadores como uma competência aberta, por oposição à competência fechada que envolve a reprodução de movimentos bem ensaiados como

nadar, patinar ou tocar uma peça bem estudada, a leitura à primeira vista implica uma adaptação a um novo contexto com resposta imediata ao nível psicomotor, caracterizada por uma capacidade de processamento de um *input* visual complexo em tempo real sem oportunidade para correções (Kopiez, Weihs, Ligges, & Lee, 2006). Como se depreende do exposto, a capacidade de leitura à primeira vista não está dissociada da técnica instrumental. Não é possível ler à primeira vista com um nível de proficiência superior ao nível da performance ensaiada (Lehmann & Kopiez, 2009). Desta forma, torna-se evidente que a aceção do que é um bom leitor à primeira vista depende do grau de proximidade ou distanciamento existente entre o nível de competência da performance estudada e da performance à primeira vista. Assim, no sentido de assegurar o desenvolvimento de competências para a leitura (fluente e musical), é necessária “uma abordagem que privilegie uma técnica que permita ao corpo, braços, mãos e dedos responder com facilidade à notação musical; uma noção táctil do teclado que permita a manutenção dos olhos na partitura sempre que necessário” (Chronister, 1996, p. 69).

A capacidade de ler à primeira vista é indicadora do conhecimento geral de música e teoria da música que o aluno adquiriu até ao momento. Durante o exercício de leitura à primeira vista é importante desenvolver a competência do reconhecimento das informações contidas na partitura com exatidão e fluência, ou seja sem hesitações ou interrupções. Na prática de leitura à primeira vista o aluno utiliza os conhecimentos adquiridos durante o seu percurso a nível estilístico, harmónico, rítmico, melódico e técnico para interpretar, ou seja decifrar, um trecho musical. Desta forma a prática de leitura é coerente com a metodologia construtivista que pretendo adotar com os meus alunos. Os alunos são intrinsecamente motivados à prática de leitura à primeira vista quando percebem a sua grande utilidade no que diz respeito à aprendizagem de repertório novo. Em geral, dada a dificuldade de leitura das partituras para piano, pela quantidade de notas que se podem tocar simultaneamente, os alunos de piano demoram por norma mais tempo a aprender uma obra em comparação com os alunos de instrumentos essencialmente melódicos. Os alunos também se sentem motivados para aperfeiçoar a leitura à primeira vista pois possibilita-lhes desenvolver as capacidades para poder tocar com outros instrumentistas. A vida de um pianista é uma vida por vezes solitária e a prática de conjunto (a música de câmara por exemplo) desenvolve não só capacidades artísticas como também sociais.

3.3 Improvisação

Existe uma vasta literatura sobre a importância da prática da improvisação, não só como um fim em si mesma, mas também como uma importante ferramenta na aquisição de competências técnicas e artísticas para o aluno. Alcântara (2011), sugere a introdução da prática da improvisação no estudo regular do instrumento. De forma simples e progressiva, começando, pelo estudo das escalas. Em geral, o estudo das

escalas, tão essencial para o desenvolvimento técnico do aluno, é vista como uma atividade monótona, pouco interessante. No entanto, se durante o estudo de uma escala numa determinada tonalidade e num compasso pré-estabelecido, se introduzirem gradualmente alterações rítmicas, dinâmicas ou melódicas, entre outras, a atividade ganha uma nova vida. (Alcântara, 2011). Por outro lado, para Bradshaw “a improvisação é uma ferramenta que permite ao aluno explorar alguns dos mais importantes conceitos que tentamos ensinar nas nossas aulas de instrumento, como a unidade do gesto musical ou o papel dos vários elementos de uma textura musical” (Bradshaw, 1980, pp. 113 – 115). Segundo Spiegelberg (2008), a prática da improvisação é importante por uma serie de razões:

- Encorajar a flexibilidade do aluno ao lidar com situações imprevistas, tais como aquelas que acontecem numa improvisação. Dado o facto de nenhuma performance ser expectável, os músicos envolvidos necessitam de desenvolver a sua flexibilidade para conseguir responder imediatamente aos acontecimentos musicais repentinos e inesperados.
- Desenvolver fluência musical. O aluno improvisador reconhece a tendência das linhas melódicas como um fenómeno linear, que está em constante interação com progressões harmónicas.
- Manter a música como uma arte viva. Na sua opinião, para que a chamada música clássica não se desconecte da corrente geração de músicos e ouvintes, é necessário que se continue a criar música nova, considerando Spiegelberg que este processo criativo não seja relegado apenas para um restrito grupo de compositores ou especialistas mas, pelo contrário, deveria fazer parte da prática normal de todos os músicos.

3.4 Apreciação

Sendo a música um fenómeno sonoro, a forma mais fundamental de abordá-la é através da audição (Leonhard & House, 1972). Para França (2002, p. 12),

o status da apreciação enquanto ‘atividade’ pode ser questionado: como ela não implica necessariamente um comportamento externalizável, é frequentemente considerada a mais passiva das atividades musicais. No entanto, a aparência de uma atitude receptiva não deve mascarar o ativo processo perceptivo que acontece, uma vez que a mente e o espírito do ouvinte são mobilizados.

Para Paynter (1977, p. 95) “a música não pode ser apreendida por uma contemplação, passiva: requer comprometimento, escolha, preferência e decisão”.

Segundo Swanwick (1994) a experiência musical está relacionada aos processos fisiológicos e psicológicos dos indivíduos. A música pode apresentar dois níveis de significado para o ser humano: o primeiro nível (o que nos diz) é uma questão de “reconhecimento”, o que entendemos do discurso sonoro que estamos ouvindo. O segundo nível (o que significa para nós) é uma questão de “relacionamento”, como interagimos com a obra musical, como ela permeia e expande as nossas mentes, por exemplo, quando nos emocionamos com ela. É o primeiro nível que conduz ao segundo, e é nele que nós, como professores podemos agir, pois a nossa influência no segundo nível é mínima.

Swanwick (2006) considera o ato de ouvir – a audição ou apreciação - a prioridade de qualquer atividade musical. A audição não acontece exclusivamente no ato de ouvir gravações ou assistir a alguém tocar. Audição é, também, o tocar uma escala, o decidir sobre um timbre, o ensaiar e praticar uma peça, o improvisar ou o afinar um instrumento (Da Costa, 2009). De acordo com Swanwick (1994), na apreciação a interação entre o objeto musical e o ouvinte dá-se através daquilo que a música comunica ou significa para ele. Para o autor, a apreciação é uma atividade semelhante a um estado de contemplação, de tal forma que a sua experiência absorve e transforma. É através dela que podemos expandir os nossos horizontes musicais e a nossa compreensão. Para Reimer (1996, p. 78),

seria uma tragédia se toda a experiência estética das pessoas fosse limitada àquilo que elas fossem capazes de tocar satisfatoriamente; a maior parte da nossa herança musical só será vivenciada através da apreciação – mesmo no caso de um músico fluente: por maior que seja o seu repertório, este ainda representa uma pequena parcela de tudo o que foi composto através dos tempos e lugares, e para as mais variadas formações instrumentais.

3.5 Planificação e análise do processo

Desde 2010 que leciono as disciplinas de piano e Classe de Conjunto no Conservatório Regional de Música de Castelo Branco. Tendo concluído o bacharelato na Escola Superior de Música de Lisboa na classe do Professor Miguel Henriques, continuei os meus estudos de Piano no Royal Welsh College of Music and Drama onde, em 1999, obtive uma Pós-graduação em *Performance* e em 2001 um Mestrado em *Performance*, na classe do Professor Richard Mc Mahon. Em 2002 obtive um *Junior Fellowship* em música de câmara, na mesma instituição. A partir de 2000, para além da minha atividade pianística a solo e como membro de grupos de câmara, fui professora de piano, harmonia ao piano e música de câmara no Royal Welsh College of Music and Drama.

Pelos meus anos de experiência docente e as minhas qualificações, foi-me concedido, no âmbito do mestrado em que se insere este relatório, creditação à prática pedagógica, da qual fui dispensada. No entanto, quero deixar algumas evidências do meu trabalho pelo que apresento a continuação um quadro síntese das aulas de piano que decorreram entre os dias 04/01/17 e 04/03/17. No quadro está demonstrado o suporte pedagógico lecionado e os respetivos sumários. A aula de instrumento tem uma duração de 90 minutos e diz respeito à aluna mencionada na secção 3.1.

3.5.1 Sumário das aulas individuais

Tabela 5 - Sumário das aulas individuais

Aula nº	Suporte Pedagógico	Sumário
1	Escalas de Associated Board, Prelúdio e fuga do primeiro livro do <i>Cravo Bem Temperado</i> de Bach, Sonatas para Piano de Beethoven, Sonatina de Sérgio Azevedo.	Exercícios técnicos, velocidades de estudo e limite, análise da dedilhação e da harmonia do Prelúdio BWV 866, análise da estrutura da fuga, análise da dedilhação na exposição da sonata Op. 10 n.2 de Beethoven, análise da dedilhação da Sonatina de Azevedo. Audição das obras.
2	Escalas de Associated Board, Prelúdio e fuga do primeiro livro do <i>Cravo Bem Temperado</i> de Bach, Sonatas para Piano de Beethoven, Sonatina de Sérgio Azevedo.	Exercícios técnicos, velocidades de estudo e limite, trabalho de coordenação. Continuação da análise da dedilhação e da harmonia do Prelúdio, trabalho de fraseio. Continuação da análise da estrutura e dedilhações na fuga. Análise da dedilhação no desenvolvimento da sonata Op. 10 n.2 de Beethoven. Divisão por secções, trabalho de coordenação e montagem da Sonatina de Azevedo.
3	Escalas de Associated Board, Prelúdio e fuga do primeiro livro do <i>Cravo Bem Temperado</i> de Bach, Sonatas para Piano de Beethoven, Sonatina de Sérgio Azevedo.	Exercícios técnicos, velocidade e estratégias para melhorar a regularidade digital. Considerações sobre performance musical no Prelúdio, articulações. Trabalho por secções na fuga. Distância sonora tendo em conta o material temático. Sonatina de Sérgio Azevedo: trabalho de precisão rítmica e articulações.
4	Escalas de Associated Board, Prelúdio e fuga do primeiro livro do <i>Cravo Bem Temperado</i> de Bach, Sonatas para Piano de Beethoven, Sonatina de Sérgio Azevedo.	Exercícios técnicos, velocidade, precisão digital. Prelúdio: planificação do tempo, fraseio etc. Fuga: trabalho de coordenação. Sonatina: trabalho por secções.
5	Escalas de Associated Board, Prelúdio e fuga do primeiro livro do <i>Cravo Bem Temperado</i> de Bach, Sonatas para Piano de Beethoven, Sonatina de Sérgio Azevedo.	Exercícios técnicos, coordenação e velocidade. Sonatina: tempo, trabalho de coordenação. Prelúdio: fraseio. Fuga: coordenação e tempo.

6	Escalas de Associated Board, Prelúdio e fuga do primeiro livro do <i>Cravo Bem Temperado</i> de Bach, Sonatas para Piano de Beethoven, Sonatina de Sérgio Azevedo.	Exercícios técnicos: trabalho de coordenação e precisão digital. Sonatina: tempo, trabalho de contrastes (precisão sonora e rítmica). Prelúdio: estratégias para memorizar. Fuga: estratégias para memorizar.
----------	--	---

3.5.2 Planificação e reflexão de duas aulas individuais

Tabela 6 - Aula 1, dia 6 de Janeiro de 2017

Conteúdos	Exercícios técnicos, Prelúdio e fuga de Bach, Sonatina de Sérgio Azevedo.
Objetivos	Planificar o período: audições, avaliações, concursos. Trabalhar em direção a uma formação sólida de base técnica e musical.
Estratégias	Planificação do estudo autónomo. Sugestão de estratégias para organizar o estudo individual.
Recursos	Metrónomo, lápis, borracha, partituras.
Avaliação	Assiduidade e pontualidade Atitude Manifestação de hábitos de trabalho Desempenho do aluno na aula Aplicação de conhecimentos a novas situações
Tempo	10 minutos de exercícios técnicos, 30 minutos Prelúdio, 30 minutos Fuga, 20 minutos sonatina de Azevedo.

A aula começou com algumas considerações sobre a importância da planificação do estudo individual da aluna para haver uma evolução de aula para aula. Tendo a aluna atingido um elevado nível pianístico, é importante estudar um vasto repertório e a montagem das obras precisa de ser mais rápida.

De seguida passámos à execução dos exercícios técnicos (escalas a distancia de 8ª, 10ª e 6ª e respetivos arpejos maiores, menores e de 7ª de dominante). Encontrámos estratégias para melhorar a precisão digital como o uso de diferentes ritmos para estabelecer maior regularidade e equilíbrio dos dedos. Estabelecemos também a velocidade de estudo/trabalho e a velocidade limite. A aluna participou ativamente na procura de soluções e estratégias para melhorar o seu desempenho.

Na aula foi também trabalhada a obra de Bach, o Prelúdio e Fuga. Escolheram-se algumas dedilhações mais convenientes para determinadas partes da obra.

Concluimos a aula com a obra de Sérgio Azevedo. Dividiu-se a obra em secções tendo em conta o tipo de dificuldade, estabelecendo metas a curto prazo para poder atingir um alto nível de precisão na execução.

Tabela 7 - Aula 2, dia 14 de Março de 2017

Conteúdos	Exercícios técnicos, Sonatina de Sérgio Azevedo, Prelúdio e Fuga de Bach, Sonata de Beethoven.
Objetivos	Montar as obras na íntegra. Reconhecer os diferentes estilos abordados nas obras.
Estratégias	Sugestão de diversos exercícios para melhorar passagens nas obras.
Recursos	Metrónomo, lápis, borracha, partituras.
Avaliação	Assiduidade e pontualidade Atitude Manifestação de hábitos de trabalho Desempenho do aluno na aula Aplicação de conhecimentos a novas situações
Tempo	10 minutos de exercícios técnicos, 30 minutos Prelúdio, 30 minutos Fuga, 20 minutos sonatina de Azevedo.

A aula começou com uma análise do tempo e da planificação do estudo da aluna durante cada dia da semana. Foi interessante ouvir os dilemas e as descobertas da aluna em relação ao seu estudo autónomo. Foram esclarecidas algumas dúvidas em relação à gestão do tempo e às estratégias a adotar para melhorar a fluência em diversas passagens nas diferentes obras. No caso da Fuga, conversámos também sobre diferentes interpretações das obras assim como explorámos mais aprofundadamente o texto musical, realizando uma análise harmónica para perceber a estrutura da obra e as possíveis decisões a nível de dinâmicas e articulação.

4. Aprendizagem do piano em grupo

4.1 Abordagem de uma aula de conjunto

Segundo Montandon (1995, p10), “a aprendizagem do piano em grupo é uma solução inovadora em oposição à aula de piano individual, (...) concentrada no desempenho técnico e virtuosístico do aluno”. Na aprendizagem em grupo aposta-se mais na formação completa do músico, na compreensão da música mediante outras estratégias para além da performance. Swanwick (1994) favorece a aprendizagem em grupo como uma forma de motivar o aluno a ouvir e perceber com atenção questões como a qualidade do som, a postura, a técnica, o carácter da performance, etc. Para Gonçalves e Merhy (1985) na aprendizagem de piano em grupo busca-se desenvolver atividades viradas para as habilidades funcionais no uso do teclado, de forma a complementar a formação abrangente do aluno. Gonçalves e Merhy (1985, p.224) definem as habilidades funcionais como “aquelas requeridas no desempenho do pianista a fim de que os conceitos musicais sejam levados à prática, tendo o teclado como meio e não como fim em si mesmo”. Como habilidades funcionais, os autores mencionam: tocar de ouvido, ler música ao teclado (texto, cifras e à primeira vista), harmonizar ao teclado, acompanhar, transportar, criar (improvisar, compor), dominar a técnica instrumental, executar repertório (solo, de conjunto) e analisar e ouvir criticamente.

Na planificação de uma aula é importante que o professor tenha em consideração a dimensão do grupo, a duração e frequência das aulas, os objetivos gerais do currículo e os objetivos específicos da aula. É também importante para o professor de piano ter a noção da dinâmica própria do grupo, assim como da diversidade dos seus intervenientes, não só conhecendo a experiência e capacidades de cada aluno, mas também os estilos de aprendizagem de cada um, garantindo que os conteúdos sejam apresentados de várias formas diferentes. Segundo Duke (2009, p.90),

a elaboração de uma planificação anual onde se clarificam os assuntos a abordar integrados numa sequência de instrução lógica, é o primeiro passo para a construção de um programa. Este deve ser suscetível de orientar uma programação aula a aula, que garanta aos alunos o sucesso nas tarefas solicitadas.

4.2 Apresentação do grupo

A aula de classe de conjunto sobre a qual incide o presente relatório consiste num grupo de 4 alunas de primeiro grau que ingressaram pela primeira vez no

conservatório no presente ano letivo 2016-2017. As alunas têm 4 anos de idade e frequentam o conservatório no regime articulado. A aula tem uma duração de 45 minutos e é oferecida como uma atividade complementar aos alunos de instrumentos de tecla, tendo em conta a importância da experiência de tocarem em conjunto desde o início e a impossibilidade deles integrarem uma orquestra.

O grupo funciona muito bem pois a prática em conjunto é uma atividade altamente motivadora a nível musical e social. O trabalho realizado foi essencialmente a construção de um repertório básico para apresentar em uma audição de classe. As peças que foram trabalhadas incluem repertório a 4, 6 e 8 mãos.

4.3 Material didático utilizado

Os métodos utilizados para as aulas de conjunto deste grupo de iniciação são o *Poco Piano* (Ng & Farrell, 2016), *Improve Yours Sight Reading* (Harris, 1998) e *Manual de Piano* (Lopes & Dotsenko, 1995).

4.4 Sumário das aulas de conjunto

Tabela 8 - Sumário das aulas de conjunto

Aula nº	Suporte Pedagógico	Sumário
1	<i>Poco Piano.</i> <i>Improve Your Sight Reading</i>	Análise da capacidade de leitura e execução das alunas através de exercícios de leitura à primeira vista.
2	<i>Poco Piano.</i> <i>Improve Your Sight Reading</i>	Análise do trabalho autónomo realizado pelas alunas. Leitura de partituras
3	<i>Poco Piano.</i> <i>Improve Your Sight Reading</i>	Distribuição de pequenos duetos. Montagem
4	<i>Manual de Piano</i>	Exercícios de leitura à primeira vista.
5	<i>Manual de Piano</i>	Apresentação de melodias conhecidas simples, reprodução ao piano.
6	<i>Poco Piano</i> <i>Improve Your Sight reading</i> <i>Manual de Piano</i>	Exercícios de leitura à primeira vista. Leitura e trabalho nos duetos. Reprodução ao Piano de melodias simples.

4.5 Planificação e reflexão de duas aulas de conjunto.

Tabela 9 - Aula 1, dia 14 de Janeiro de 2017

Conteúdos	Exercícios de leitura
Objetivos	Planificar o período. Abordar o instrumento de maneira a potencializar as capacidades dos alunos e contribuir para um enriquecedor desenvolvimento pianístico.
Estratégias	Planificação do estudo autónomo e de grupo. Sugestões de organização do estudo individual.
Recursos	Metrónomo, lápis, borracha, partituras.
Avaliação	Assiduidade e pontualidade Atitude Manifestação de hábitos de trabalho Desempenho do aluno na aula Aplicação de conhecimentos a novas situações
Tempo	10 minutos de leitura à primeira vista, 15 minutos preparação de leitura de partituras, 20 minutos obras a trabalhar.

A aula começou com a apresentação de melodias que as crianças conhecem, convidando-as a reproduzir as mesmas (cantando e tocando), sem preocupações de ordem técnica. De seguida, através destas melodias e canções populares, fui introduzindo progressivamente diferentes formas de articulação: *non legato*, *legato*, *portato*, *staccato*, etc. A premissa fundamental da aula foi a de que, ao abordar o instrumento, deve-se sempre fazer música. As alunas reagiram positivamente à possibilidade de fazer música de conjunto. Demonstraram alguma dificuldade em conseguir tocar a própria parte enquanto outra pessoa estava a tocar alguma coisa diferente, mas uma vez que perceberam a importância de manterem uma pulsação fixa, o exercício foi bem sucedido.

Tabela 10 - Aula 2, dia 16 de Março de 2017

Conteúdos	Leitura de partituras
Objetivos	Montar peças. Abordar o instrumento de maneira a potencializar as capacidades dos alunos e contribuir para um enriquecedor desenvolvimento pianístico.
Estratégias	Sugestão de exercícios e metodologia para melhorar desempenho.
Recursos	Metrónomo, lápis, borracha, partituras.
Avaliação	Assiduidade e pontualidade Atitude Manifestação de hábitos de trabalho Desempenho do aluno na aula Aplicação de conhecimentos a novas situações
Tempo	10 minutos de leitura à primeira vista, 15 minutos preparação de leitura de partituras, 20 minutos obras a trabalhar.

As alunas tocaram as obras que estavam a preparar para apresentar em audição (duetos para quatro mãos, um trio para seis mãos e uma pequena peça para oito mãos). Seguiram-se algumas considerações sobre performance em conjunto como coordenação, a importância de saber a parte do outro colega, manter uma pulsação firme, etc. Ficou em evidência o facto que o nível de preparação das alunas não era o mesmo, sendo que duas raparigas dominavam a peça enquanto as outras duas não estavam tão bem preparadas. Foi uma excelente oportunidade para poder explicar o grau de responsabilidade acrescido que existe quando se toca com outra pessoa. Para além disto foi sugerido que as alunas se reunissem com alguma frequência durante a semana para estudarem juntas, utilizando sempre o metrónomo para se habituarem a manter uma pulsação constante.

5. Reflexão final

As minhas experiências como professora no Reino Unido e em Portugal têm enriquecido a minha visão sobre a minha função como professora de Piano. Destas experiências o mais importante que posso salientar é o facto de ter uma compreensão clara da atividade docente não ser uma atividade passiva. As origens dos alunos, as suas expectativas e o seu interesse são sempre diferentes. Encontrar um equilíbrio entre a minha vontade de contribuir com a formação de futuras gerações de pianistas e a responsabilidade não menos importante de formar futuras gerações de públicos conhecedores, que frequentem e apreciem um concerto de música erudita, é um desafio diário. Compreender o aluno é essencial e é a partir desta compreensão que se deve construir uma infraestrutura sólida mas flexível para que este, dentro das suas possibilidades, consiga ser bem-sucedido.

Parte II
Estratégias construtivistas no processo
de ensino-aprendizagem do Piano

Introdução

A segunda parte do presente relatório de estágio pretende realizar uma análise comparativa entre a experiência de ensino do piano numa instituição no reino Unido e num Conservatório em Portugal. Através de uma investigação-ação na qual pretendo avaliar a evolução técnico-musical de dois grupos de alunos – um primeiro grupo que seguiu, durante o espaço de 3 meses, um método de ensino apropriado ao atual sistema de ensino português e um segundo grupo que, durante o mesmo espaço de tempo, seguiu um método de acordo ao ensino instrumental britânico- pretendo mostrar as limitações que encontrei como docente em Portugal a partir da minha experiência profissional no Reino Unido.

Perante esta problemática surge a pergunta de partida:

Que estratégias construtivistas aplicar no ensino/aprendizagem do piano para o tornar mais eficaz?

Partindo da questão de investigação, definimos os seguintes objetivos:

- Realizar uma análise comparativa entre a experiência de ensino do piano no reino Unido em Portugal;
- Identificar estratégias construtivistas que potenciem o desenvolvimento das seguintes competências no processo de ensino-aprendizagem do Piano:
 - a) domínio cognitivo: domínio da partitura, entendimento formal, enquadramento estilístico;
 - b) domínio das destrezas: acuidade auditiva, sentido rítmico, leitura, memória, improvisação;
 - c) domínio artístico: comunicabilidade, perspetiva cénica, postura enquanto intérprete;
- Avaliar o resultado final das estratégias nas aprendizagens.

Esta parte do relatório organiza-se da seguinte maneira: o primeiro ponto, a fundamentação teórica, consiste numa exposição das abordagens construtivista e transmissiva sobre os quais se baseia a presente investigação. O seguinte ponto refere-se à aplicação das teorias construtivistas no ensino do Piano, através do estudo da teoria sobre a aprendizagem musical de Edwin Gordon e a teoria sobre a aprendizagem simultânea de Paul Harris. O seguinte ponto refere-se à metodologia escolhida para a realização da investigação, ao *design* investigativo, à caracterização da amostra, aos instrumentos de recolha de dados e aos procedimentos de análise dos resultados. Em seguida, proceder-se-á à análise dos elementos recolhidos – grelha de avaliação de 4 alunos do conservatório de Castelo Branco, entrevista realizada ao grupo experimental

e inquérito sobre abordagens ao ensino preenchido por 10 professores da mesma instituição. Por fim apresentamos a conclusão da investigação e a reflexão final.

1. Fundamentação teórica

1.1 Duas abordagens do ensino

Neste capítulo apresentamos um enquadramento das duas abordagens do ensino que foram objeto de análise durante a realização da presente pesquisa: a abordagem construtivista e a abordagem transmissiva.

1.1.1 Abordagem construtivista

O Construtivismo é uma corrente de pensamento inspirada na obra do biólogo suíço Jean Piaget (1896-1930), reconhecido por dedicar a sua obra ao entendimento dos processos de aquisição do conhecimento humano. Piaget mostrou como o homem, logo que nasce, apesar de trazer uma fascinante bagagem hereditária que remonta a milhões de anos de evolução, não consegue emitir a mais simples operação de pensamento ou o mais elementar ato simbólico. Mostrou ainda que o meio social, por mais que sintetize milhares de anos de civilização, não consegue ensinar a esse recém-nascido o mais elementar conhecimento objetivo. Isto é, o sujeito humano é um projeto a ser construído; o objeto é, também, um projeto a ser construído. Sujeito e objeto não têm existência prévia, *a priori*: eles constituem-se mutuamente, na interação. Eles constroem-se (Becker, 1994).

A grande contribuição do Construtivismo, em relação à educação, é a de que a aprendizagem não acontece de forma passiva pelo aluno, cabendo ao professor a tarefa de criar possibilidades enquanto sujeito mediador da aprendizagem e promover situações que promovam o conflito e conseqüentemente o avanço cognitivo de cada aluno na sua individualidade. Para Piaget (1971), as relações entre o sujeito e o seu meio consistem numa interação radical, de modo tal que a consciência não começa pelo conhecimento dos objetos nem pelo da atividade do sujeito, mas por um estado indiferenciado; e é desse estado que derivam dois movimentos complementares, um de incorporação das coisas ao sujeito, o outro de acomodação às próprias coisas.

Este modelo teórico afirma que uma educação de qualidade é aquela que promove o desenvolvimento global do indivíduo nos seus aspetos cognitivos, sociais e afetivos. O aluno está pois no centro do processo de aprendizagem e a construção de conhecimentos parte dos conhecimentos prévios do aluno. Este modelo teórico, que Ausubel (1968) denominou *aprendizagem significativa*, contrasta com o modelo que este autor chamou de *aprendizagem mecânica*. Trata-se neste último caso da aprendizagem de novas informações com pouca ou nenhuma associação com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva. A nova informação fica pois armazenada de forma arbitrária, sem qualquer interação entre esta e a informação previamente armazenada existente. No construtivismo a participação dos alunos na sala de aula é

altamente valorizada e os alunos são considerados como pensadores, com visões próprias em relação ao mundo que os rodeia. Os professores mantêm uma abordagem interativa e usam os pontos de vista e questões dos seus alunos para organizar as lições.

Para Carretero, (1997), o construtivismo defende que um indivíduo, tanto a nível cognitivo como social, é uma construção própria que se gera dia a dia, como resultado da interação entre esses dois fatores. O conhecimento, para os construtivistas, não é uma simples cópia da realidade, mas sim uma construção do indivíduo.

Para Webster (1990), o mais importante da teoria construtivista para a educação é o ênfase na importância da criatividade e na motivação para a aprendizagem através da prática. Para o autor, a aprendizagem é melhor sucedida quando abordada através de experiências concretas do que quando o aprendiz tem uma função puramente receptiva.

De acordo com Rich e Alto (2001) existem cinco parâmetros que devem observar-se para uma aprendizagem construtivista:

- Domínio pessoal - cada indivíduo deverá compreender o que lhe é realmente importante e viver ao serviço das suas aspirações;
- Modelos mentais - as perceções que temos de nós próprios e do mundo afetam o conhecimento que cada um de nós constrói;
- Visão compartilhada - a organização deve ter uma missão genuína para as pessoas darem o melhor de si e adotarem uma visão compartilhada, na qual prevalece o compromisso e o comprometimento;
- Aprendizagem em equipa - diálogo em vez de aceitação;
- Pensamento sistémico - este é o quinto parâmetro, que integra todos os outros, o elo de ligação, fundindo-os num corpo coerente de teoria e prática. O pensamento sistémico ajuda-nos a olhar para as coisas como parte de um todo, não apenas como peças isoladas, bem como a criar e a mudar a realidade.

Para Coll (2004 p. 107),

a ideia original do construtivismo é que o conhecimento e a aprendizagem são, em boa medida, o resultado de uma dinâmica na qual os aportes do sujeito ao ato de conhecer e de aprender desempenham um papel decisivo. O objeto torna-se conhecido quando é posto em relação com os contextos interpretativos que o sujeito aplica a ele, de maneira que no conhecimento não contam apenas as características do objeto, mas também e particularmente os significados que têm a sua origem nos contextos de interpretação utilizados pelo sujeito. O conhecimento e a aprendizagem são, portanto, o resultado de uma leitura direta da experiência, mas fruto da atividade mental construtiva mediante a qual, e pela qual, as pessoas leem e interpretam a experiência.

No caso do construtivismo, existe uma participação ativa tanto do aluno como do professor. Os conteúdos têm um sentido prático, instrumental e há uma prevalência das experiências de vida e sociais em detrimento dos conteúdos programáticos.

1.1.2 Abordagem transmissiva

Esta perspectiva concebe que o processo de ensino-aprendizagem se reduz a transmitir os conhecimentos que formam parte da nossa cultura (Bernardo, 1991). A abordagem é unidirecional e o objetivo final é a acumulação de conteúdos curriculares na mente dos alunos. (Gimeno & Pérez, 1992). Os conhecimentos que o professor possui ou que se encontram nos livros, são verdades absolutas e passam para o aluno sem ter em conta outras considerações. As aulas são organizadas logicamente desde o ponto de vista disciplinar e o aluno assimila os conhecimentos seguindo esta mesma estrutura. Os conteúdos são explicados de forma estruturada, seguindo-se uma série de exercícios de aplicação e repetição dos conteúdos expostos pelo professor para depois, através de testes periódicos, avaliar o nível de aquisição e memorização. Segundo Pozo (1999):

- a) O aluno é considerado recetor, com uma mente em branco que recebe “cegamente” os conhecimentos transmitidos pelo professor ou os livros de texto.
- b) Ensinar significa expor clara e logicamente os conteúdos curriculares para o aluno memorizar.
- c) Os conhecimentos transmitidos pelo professor são considerados absolutos pois são considerados um reflexo da realidade.
- d) A prioridade do professor é a transmissão dos conhecimentos para serem compreendidos. O professor domina com profundidade a disciplina que leciona.
- e) Ensina-se “apesar do aluno” e não “tendo em conta o aluno”. Do aluno só se espera disciplina e aprendizagem passiva.

Define-se assim que a orientação instrutiva (transmissiva), direta e explícita é aquela que fornece uma informação exata e completa sobre os procedimentos que ainda não se aprendeu, numa demonstração sobre como fazer a sequência de ações e as decisões necessárias para conseguir terminar com sucesso uma tarefa ou resolver um problema (Clark, 2009). Daqui resulta a ideia de que se deve fornecer uma demonstração completa de como realizar uma tarefa que as crianças ainda não aprenderam ou automatizaram previamente (Clark, 2009). Assim, mesmo que uma criança em situação de aprendizagem conseguisse resolver um problema com um esforço mental adequado, de acordo com Sweller, Kirschner e Clark (2007) é mais

eficiente e efetivo dar uma instrução explícita e exaustiva, de como e quando realizar essa tarefa, para promover uma melhor aprendizagem e desempenho (Rosenshine, 2008). Para Merrill (2006) a instrução mais eficaz é aquela que providencia a informação completa, com uma demonstração que represente qual o procedimento para realizar uma tarefa ou resolver um tipo de problemas. Merrill (2006) acrescenta que este tipo de instrução impõe a realização de exercícios aplicados, acompanhados de um feedback corretivo. Klahr e Nigam (2004) compararam diretamente a eficácia da instrução direta com a aprendizagem por descoberta durante dois momentos do processo de aprendizagem: a) a aquisição inicial do objetivo cognitivo (desenharem e interpretar procedimentos experimentais simples) e, b) a transferência e aplicação desta competência simples para a interpretação de procedimentos experimentais mais complexos. Os resultados obtidos pelos autores indicam que o número de crianças que aprenderam por instrução direta é significativamente superior ao número de crianças que aprenderam por descoberta, não só durante a fase de aquisição inicial, mas também na fase de transferência e aplicação. Segundo Ausubel (1968), em certas situações, este tipo de abordagem revela-se útil, por exemplo, numa fase inicial da aquisição de um novo conhecimento.

1.2. Construtivismo no ensino musical

1.2.1 A teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon

Gordon é um dos mais importantes investigadores da atualidade no âmbito da Psicologia e Pedagogia da Música, que tem passado grande parte da sua vida profissional a desenvolver e ensinar a sua Teoria de Aprendizagem Musical. Trata-se de um modelo para perceber o processo de aprendizagem, uma tentativa de responder à questão: Como é que os indivíduos aprendem música? As respostas a esta pergunta devem formar a fundação de um sistema para a educação musical.

Na base da sua teoria encontra-se o conceito que o próprio autor denomina “audiação”. Audiação é um termo criado por Gordon que significa para a música o que pensar significa para a língua. É a capacidade de se ouvir com compreensão, interiormente, sons que podem estar, ou não, fisicamente presentes (Gordon, 1997). Para dominar um idioma uma pessoa deve conseguir pensar nesse idioma. Da mesma forma, um indivíduo que está a aprender música deve conseguir “audiar” a música. A audiação acontece quando percebemos a música mesmo quando o som não está presente. O nosso grau de musicalidade é fundamentalmente baseado na nossa audiação. Quando “audiamos”, formamos um significado para a música que lemos, escrevemos, criamos e improvisamos. (Azzara, 1991). O papel da improvisação é fundamental no processo de audiação. Através da audiação, os alunos podem atribuir significado à música que ouvem, executam, improvisam e compõem. (Gordon, 1997).

Quando um indivíduo consegue improvisar significa que conseguiu interiorizar um vocabulário musical e consegue expressar ideias musicais de forma espontânea. Para Gordon, sem uma ampla gama de padrões rítmicos e tonais em várias tonalidades e métricas diferentes, o aluno está limitado a uma simples exploração aleatória (Gordon, 1997).

Para Gordon (1997), antes de aprender uma peça no instrumento musical, os alunos devem construir uma fundação sólida de audição através do canto e do movimento rítmico. Cada peça que os alunos aprendem no instrumento deve ser primeiro aprendido através do canto. A partir da voz o aluno toma conhecimento dos vários motivos rítmicos e melódicos da peça que vai tocar no instrumento.

O processo de aprendizagem de uma peça no instrumento, seguindo a teoria de audição de Gordon seria o seguinte (Gordon, 1997):

- Evolução oral antes de evolução na leitura: cantar e tocar de ouvido são atividades essenciais para desenvolver a capacidade de conectar a audição à manipulação física do instrumento.
- Padrões tonais e rítmicos, cantados e logo tocados: as canções populares são o material principal nas aulas da mesma forma que as histórias conhecidas são o material principal da aprendizagem do idioma. Os alunos aprendem canções em várias tonalidades diferentes, estabelecendo uma sólida base para desenvolver a habilidade de transpor.
- Padrões, não notas individuais: a maioria dos métodos para piano pedem aos alunos para tocarem notas individuais. Pelo facto de uma nota só não ter sentido musical, este processo não ajuda a desenvolver a audição e a conexão entre o instrumento de audição interno e o instrumento físico.

Em relação à aprendizagem de um instrumento, segundo Gordon (1997), quando se aprende um instrumento está-se, na realidade, a aprender dois instrumentos ao mesmo tempo: a representação interna do discurso musical (audição) e o instrumento musical. Quando os alunos são capazes de ouvir na sua cabeça aquilo que vão tocar no instrumento, a sua execução terá melhor afinação, fraseado, expressão e fluidez rítmica.

1.2.2 A teoria da Aprendizagem simultânea de Paul Harris

Paul Harris possui cerca de 600 publicações em seu nome. Ao longo da sua carreira, tem escrito e publicado inúmeros livros onde expõe a sua abordagem pedagógica.

Segundo Paul Harris (2014, p. 8),

A teoria da aprendizagem simultânea é mais uma filosofia do que um método. Define precisamente a forma como encaramos a nossa atividade docente e os nossos alunos. A aprendizagem simultânea é uma postura da mente; uma forma de viver relativa à docência. Se transmitida com atenção, dedicação e empenho deve em princípio produzir alunos que têm confiança e orgulho naquilo que fazem, alunos que desenvolvem independência musical e cujo amor pela música ficará com eles para toda a vida.

Segundo o autor, a aprendizagem simultânea é uma forma inclusiva de dar aulas. Enquanto o ensino tradicional pode funcionar para um número pequeno de alunos, a maioria dos alunos desiste. No entanto, os alunos que aprendem segundo a teoria da aprendizagem musical, aprendem a não ter medo da música, seja a sua parte técnica, expressiva ou performativa (Harris, 2014).

Os princípios da teoria de aprendizagem musical (Harris, 2014) são:

- Ensinar de forma pro-ativa: cada atividade é organizada tendo em conta o que se fez anteriormente e o que se vai fazer posteriormente. Esta atividade posterior vai acontecer de forma natural, inevitável e sequencial e dependerá muito da resposta à atividade anterior.
- Usar os “ingredientes” da peça (motivos melódicos, rítmicos, harmónicos e dinâmicos), dependendo dos conhecimentos do aluno, a complexidade e número de ingredientes e o que foi feito previamente.
- Estabelecer conexões com todas as áreas da aprendizagem musical (parte auditiva, notação, teoria, improvisação, escalas, técnica etc.).
- Ensinar sem impor demasiado controlo, sem criticar compulsivamente; a aprendizagem deve organizar-se como uma experiência positiva para o aluno e para o professor também.

Para Marylin Lowe (citado por Almeida, 2011, p. 109),

O ideal seria a criança ter formação musical apropriada desde o seu nascimento. Se isto não aconteceu, o professor de piano deve, de forma cuidadosa e intencional, incorporar, nas suas aulas, atividades apropriadas para o desenvolvimento de ritmo, movimento corporal e respiração. Mesmo que a criança não tenha tido acesso a formação musical durante a primeira infância, é importante continuar o mesmo tipo de atividades nas aulas para reforçar as noções referidas. Este ciclo de aprendizagem nunca termina - apenas se torna mais complexo. A audição preparatória deve preceder a instrução formal. É o estágio da instrução informal. Esta sequência de aprendizagem deve existir independentemente da idade.

Harris (2014) não concorda com o conceito de “alunos maus”. Alguns aprendem mais rápido do que outros e compete ao professor ajustar a sua forma de dar aulas para acomodar-se à forma de aprender do aluno. Desta forma o aluno tem mais hipótese de ter sucesso. O professor tem de ser muito criativo no sentido de conseguir ensinar a mesma coisa de várias formas diferentes.

Em termos práticos, uma aula baseada na teoria de aprendizagem musical abrange as seguintes áreas musicais: pulsação e ritmo, técnica, som e dinâmicas, improvisação, caracterização da música, escalas, memória e teoria. Uma aula que contém os seguintes elementos satisfaz as condições da Teoria:

- Experiência holística: trata-se da formação de um músico completo. Não simplesmente ensinar a operar o instrumento, mas todos os elementos que ajudam a tocar bem uma peça.
- Tanto o aluno quanto o professor estão a ser desafiados.
- Permite estabelecer um ambiente positivo, proactivo, onde os erros não são castigados mas analisados.
- Cada elemento da aula é conectado de forma a existir aprendizagem real.
- O ensino está preocupado com a qualidade e não a quantidade da aprendizagem.

Os quatro princípios que os professores devem pedir para cada aula são os princípios de postura, sentido rítmico, qualidade de som e personalidade. Estes quatro princípios são a base de uma boa educação musical.

Apresenta-se em seguida uma proposta de sequência de aulas de iniciação, elaborada por Paul Harris seguindo a sua Teoria de aprendizagem simultânea (Harris, 1994, p.37):

Uma aula típica de primeiro grau iniciaria com um trabalho para adotar uma boa postura, chamando a atenção para produzir um bom som. Desta forma estamos a trabalhar a postura, a técnica e o som. Em seguida batemos com as palmas um ritmo de 4/4, fazendo um ênfase na primeira de cada quatro notas. Desta maneira estamos a desenvolver um sentido de pulsação, ritmo e a treinar o ouvido. Com o instrumento, o aluno toca alguns sons para encaixar com a pulsação, desta forma trabalhando técnica e sentido rítmico. Pedimos ao aluno para dar um caráter específico aos sons que está a produzir com o instrumento, assim trabalhando a caracterização. Finalmente ajudamos o aluno a criar a sua própria música com os ingredientes aprendidos, desenvolvendo a improvisação, o sentido de pulsação, de ritmo e o ouvido.

A leitura de notas é só introduzida depois de vários aspetos técnicos estarem bastante sólidos.

Para Marylin Lowe (citado por Almeida, 2011, p 109),

A notação musical é geralmente apresentada, demasiado cedo, muito antes da criança ser capaz de a compreender efetivamente. Estes iniciantes necessitam de aprender muitos fundamentos musicais e *como* e *o que* ouvir na música e ainda como se adaptar fisicamente ao teclado ANTES de ser expectável a sua leitura musical, através da notação. Há uma série de atividades preparatórias necessárias antes de introduzir a notação, tais como: atividades de improvisação e criatividade, construir competências ao nível da execução e performance e adquirir um vocabulário ao nível de padrões rítmicos e melódicos que seja funcional e inserido num contexto tonal e métrico.

Apresenta-se uma proposta de sequência de aulas de nível avançado, elaborada por Paul Harris, seguindo a sua Teoria de aprendizagem simultânea (Harris, 1994):

Primeira aula:

O objetivo desta aula é aprender a tocar a escala e arpejos da tonalidade da peça em que se vai trabalhar, no estilo da peça. Trabalha-se a escala também com alguns motivos rítmicos encontrados na obra.

Segue uma secção de improvisação com os elementos melódicos, rítmicos e harmónicos, e estilísticos observados até esse momento.

Introduzimos alguns exercícios para ultrapassar problemas técnicos da obra.

Segunda aula:

Depois de ter revisto o trabalho individual feito pelo aluno, identificamos outras tonalidades que se encontrem na obra e trabalhamos as suas respetivas escalas, com os alguns outros motivos rítmicos encontrados.

Terceira aula:

Depois de ter revisto o trabalho individual feito pelo aluno, analisamos mais detalhadamente os aspetos técnicos da obra. Consideramos aprender algumas destas passagens de memória. Baseados nas escalas e outros padrões encontrados, realizamos pequenas improvisações no estilo da peça.

Na seguinte aula o aluno começa então a trabalhar a peça desde o primeiro compasso, mas com um sólido conhecimento técnico, teórico e estilístico do seu conteúdo.

Através deste processo, não só mostramos ao aluno como trabalhar esta obra mas qualquer outra obra, criando um sentido de independência nele.

O ponto determinante para Paul Harris encontra-se na avaliação do desenvolvimento do aluno. Em relação aos exames, segundo o autor existem dois fatores a considerar: se o aluno realmente percebe todos os elementos nos quais vai ser avaliado; se o aluno quer fazer o exame. Para Harris, um ensino baseado em exames leva a formar alunos incompletos. A decisão de fazer um exame devia ser mútua entre o professor e o aluno. O aluno devia aprender bastante repertório antes de se decidir num específico para a sua prova. Devia haver suficiente tempo para aprender bem as obras, deixá-las “descansar” e voltar a elas.

2. Metodologia

2.1 Investigação-ação

Considerando os objetivos e o contexto de realização do presente estudo, optamos por um desenho investigativo assente nos princípios de investigação-ação. Para Adelman e Kemp (1995, p. 114) “a investigação-ação começa com a tomada de consciência, por uma ou mais pessoas, da existência de “um problema”, que parece ser um impedimento para que as coisas decorram como seria desejável”. No mesmo sentido, Thiollent (2005), considera que a investigação-ação assenta numa pesquisa social de base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os investigadores e os participantes estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Segundo Mesquita-Pires (2010) a Investigação – ação procura essencialmente analisar a realidade educativa específica e estimular a tomada de decisão dos seus agentes para a mudança educativa. Para Gray (2004), existem três aspetos que devem ser tidos em conta numa pesquisa de tipo investigação-ação e que estão presentes no presente estudo:

- Intenção investigativa orientada para a mudança: para Gray, um estudo de tipo investigação-ação deve procurar incrementar a consciência de aspetos pedagógicos na sala de aula; incrementar a disponibilidade para a reflexão; potenciar a congruência entre práticas-na-teoria e as práticas-em-ação e por fim alargar as perspetivas de ensino-aprendizagem.
- Relação entre investigador e investigados: existe uma relação de proximidade entre o investigador e os investigados, o que constitui um ponto em comum entre o presente trabalho e a investigação- ação.
- Origem e processo de recolha dos dados: os dados foram gerados a partir da experiência direta dos participantes. Durante seis meses, recolheram-se e analisaram-se os dados adotando uma abordagem muitas vezes designada por ‘Espiral de reflexividade’ na investigação-ação, e que envolve planeamento estratégico, seguido da implementação do plano e sua observação (avaliação), passando por uma nova reflexão crítica, de forma a tomar decisões para o próximo ciclo de ação.

Uma das características importantes a reter da investigação-ação, segundo Bell (1997) é o facto de o trabalho não terminar quando acaba o projeto, pois os participantes continuam numa perspetiva de revisão, avaliação e de melhoria das suas práticas. Para Tripp (2005), a investigação-ação é um processo que segue um ciclo

onde se planeia, se implementa, se descreve e avalia uma mudança com o objetivo de promover uma melhoria da sua prática.

Arends (1995) defende que, no caso da investigação-ação, alternam-se períodos de ação e períodos de reflexão para conseguir uma melhoria através de mudanças. Esta metodologia tem uma dinâmica ativa devido a esta alternância de períodos o que permite ao professor ter um papel ativo e participativo no processo.

Em síntese e segundo Sanches (2005, p. 130):

A investigação-ação, como produtora de conhecimentos sobre a realidade, pode constituir-se como um processo de construção de novas realidades sobre o ensino, pondo em causa os modos de pensar e de agir das nossas comunidades educativas. O professor, ao questionar-se e questionar os contextos/ambientes de aprendizagem e as suas práticas, numa dialética de reflexão-ação-reflexão contínua e sistemática, está a processar a recolha e produção de informação válida para fundamentar as estratégias/atividades de aprendizagem que irá desenvolver, o que permite cientificar o seu ato educativo, ou seja, torná-lo mais informado, mais sistemático e mais rigoroso; ao partilhar essa informação com os alunos e com os colegas, no sentido de compreender o ensino e a aprendizagem para encontrar respostas pertinentes, oportunas e adequadas à realidade em que trabalha, está a desencadear um processo dinâmico, motivador, inovador, responsável e responsabilizante dos vários intervenientes do processo educativo.

2.2 Caracterização da amostra/participantes no estudo

No presente estudo participaram alunos da minha classe de piano no conservatório de Castelo Branco e professores da mesma instituição para ter conhecimento sobre as suas abordagens ao ensino da música. Devida autorização dos respetivos encarregados de educação e da Direção do Conservatório de Castelo Branco foi obtida para a realização do presente estudo.

A escolha dos alunos seguiu dois critérios principais: os alunos tiveram de ter demonstrado em anos anteriores serem alunos persistentes e empenhados no processo de aprendizagem; os encarregados de educação tiveram de ter demonstrado nos anos anteriores que se preocupavam com a evolução artística dos seus educandos, para poder ter uma mínima confiança que cada um seguiria o plano de aulas até o fim. Finalmente, foram escolhidos quatro alunos. Em apenas um dos casos existe uma relação direta entre os encarregados de educação e a música. Dois dos alunos (alunos A e B) encontram-se, no ano letivo 2016-2017, no segundo ano do conservatório e os outros dois (C e D) estão no terceiro grau. Os alunos A e B têm 11 anos de idade, sendo

A um rapaz e B uma rapariga. Os alunos C e D têm 12 anos de idade, sendo os dois do sexo feminino.

A amostra é deliberadamente pequena visto o caráter qualitativo do estudo e a necessidade de focar a minha atividade docente em áreas específicas.

No que diz respeito à análise das abordagens ao ensino da música dos professores do Conservatório Regional de Castelo Branco, participaram 10 professores que responderam a um inquérito de 10 perguntas para estabelecer se a sua respetiva abordagem tem mais tendência para ser construtivista ou transmissiva. Seis destes professores são do sexo masculino e quatro do sexo feminino. Dois dos professores têm menos de 10 anos de serviço docente, cinco têm entre 10 e 20 anos de serviço e três têm mais de 20 anos de serviço. Três dos professores lecionam a disciplina de Piano, três dos professores lecionam a disciplina de violino, dois lecionam a disciplina de guitarra, um leciona a disciplina de Trompete e um leciona a disciplina de flauta transversal.

2.3 Técnicas de recolha de dados e Instrumentos

No que diz respeito à avaliação da evolução técnico-artística dos dois grupos de alunos do presente estudo (alunos A, B, C, e D), foi elaborada uma grelha de observação/avaliação para avaliar os alunos no contexto da prova final. Esta grelha de observação foi construída com base nos parâmetros definidos pelo programa de 2º e 3º graus da disciplina de Piano do Conservatório Regional de Castelo Branco. Estes parâmetros são: a postura corporal, a qualidade tímbrica e a compreensão artística da obra. Tendo em conta estes três parâmetros, os alunos são avaliados consoante a sua aquisição das seguintes competências: expressão corporal e naturalidade, atitude perante a interpretação, emissão e projeção sonora, controlo de dinâmicas, transmissão de caráter e compreensão do estilo do texto musical. Os critérios e competências a avaliar foram comuns aos dois grupos de alunos, com vista a manter a maior homogeneidade possível em contexto de prova.

Tabela 11 - grelha de avaliação/prova grupo de controlo e grupo experimental

Parâmetros	Competências avaliadas	Avaliação final
Postura Corporal	Expressão corporal e naturalidade	
	Atitude perante a interpretação	
Qualidade tímbrica	Emissão e projeção sonora	
	Controlo de dinâmicas	
Compreensão artística da obra	Transmissão de caráter	
	Compreensão do estilo do texto musical	

Os alunos pertencentes ao grupo experimental (alunos A e B) responderam também a uma entrevista estruturada com perguntas abertas de forma a permitir ao entrevistado que falasse livremente sobre os tópicos abordados. As questões pretendem compreender a visão do aluno (pertencente ao grupo experimental) sobre a abordagem construtivista adotada na sua aula individual.

O guião da entrevista trata os seguintes aspetos:

1. Perceção do formato das aulas de piano no início e no fim do período.
2. Preferência pelo tipo de aula.
3. Utilidade dos exercícios propostos para ultrapassar dificuldades na performance das peças.
4. Utilidade deste tipo de ensino.
5. Apreciação positiva do processo?
6. Apreciação negativa do processo?

Tendo em conta outras investigações sobre abordagens ao ensino de professores de outras áreas (Trigwell, Prosser, & Ginns (2005) e Lopes (2013), foi feita uma adaptação do *Inventário sobre Abordagens ao Ensino* elaborado por Trigwell, Prosser e Ginns em 2005, de forma a poder analisar as abordagens ao ensino utilizadas pelos professores do Conservatório Regional de Castelo Branco (ANEXO 1). A intenção não era validar o instrumento, pelo que os resultados obtidos são apenas indicativos. O instrumento contém dez afirmações relativas a estratégias de ensino dos professores. Metade das afirmações indicam uma abordagem de tipo transmissiva e a outra metade indica uma abordagem construtivista. A abordagem preferencial ao ensino de um docente é identificada através da média das respostas obtidas ao conjunto das afirmações seguindo uma escala Likert de cinco pontos.

3. Apresentação e análise dos resultados

3.1 Descrição e análise de 8 aulas dos alunos A, B, C e D

A seguinte secção é uma descrição de 8 aulas que, tanto os alunos do grupo experimental (A e B) como os alunos do grupo de controlo (C e D), receberam durante o segundo período do ano letivo 2016-2017 no Conservatório de Castelo Branco. Cada aula foi individual e teve uma duração de 45 minutos. Cada aluno seguiu o currículo específico para o seu nível de desenvolvimento, como estipulado no programa da classe de Piano do Conservatório de Castelo Branco. No entanto, a minha abordagem como professora foi diferente: os alunos C e D (grupo de controlo) receberam um tipo de aula que, como já foi visto, pode ser denominado como tradicional ou transmissivo; os alunos A e B (grupo experimental) receberam um tipo de aula de cariz construtivista. A razão desta escolha deve-se ao facto dos encarregados de educação dos alunos A e B mostrarem um interesse particular na abordagem experimental. A aula de cada aluno teve uma duração de 45 minutos e foram analisadas um total de oito aulas para cada aluno.

Para o seguinte relatório, as aulas foram agrupadas duas a duas porque os objetivos foram organizados de forma a serem consolidados no espaço de 15 dias.

3.1.1 Aluno A

3.1.1.1 Relatório de aulas

Aulas 1 e 2

Para estas duas aulas, pretendeu-se que o aluno interiorizasse os diversos elementos específicos no Estudo op. 299 n. 18 de Czerny (movimento em tercinas na mão esquerda, deslocamento por terceiras e sextas na mão esquerda).

- Escalas e arpejos na tonalidade de Sol Maior com a célula rítmica seguinte:



- Pequenas invenções ao teclado formando, na mão direita, seqüências de intervalos de terceiras e sextas em graus conjuntos.



- Cantar em eco pequenas frases na tonalidade de Sol Maior.



- Improvisar, cantando, uma “resposta” para uma frase melódica em sol maior sugerida por mim.



- Audição de várias interpretações da obra realizadas por alunos do Conservatório de Moscovo e encontradas no Youtube.
- Exercícios de leitura à primeira vista Grade 1 de Paul Harris

A capacidade de resposta em relação aos desafios propostos não foi tão rápida quanto previsto e ocorreram vários episódios de bloqueios e inibições.

Aulas 3 e 4

O objetivo deste bloco de aulas foi o de dar início à aprendizagem do *Allegretto* de Beethoven e manter o trabalho iniciado no estudo de Czerny.

- Audição de várias interpretações da obra de Beethoven pelos pianistas Kinsky Hall e Alfred Brendel.
- Cantar em eco pequenas frases na tonalidade de Dó menor.



O aluno mostrou-se mais inserido no novo processo de construção de aprendizagem. Contudo, mostrou dificuldades na execução fluente dos trechos apresentados para leitura à primeira vista.

Aulas 7 e 8

Apesar de o aluno ter começado a beneficiar desta forma de construção metódica do conhecimento, foi necessário interromper o processo devido aos prazos a cumprir segundo o programa estipulado pela instituição. A minha abordagem teve de passar a ser transmissiva no sentido de dar ao aluno toda a informação necessária para a execução das obras, sem dar-lhe espaço para ele próprio interiorizar os elementos técnicos e interpretativos destas.

- Escalas e arpejos de Dó menor e Sol maior com diferentes articulações (*legato, staccato*).
- Montagem das obras por secções.

3.1.1.2 Grelha de avaliação

Tabela 12 - Avaliação sumativa do aluno A

Parâmetros	Competências avaliadas	Avaliação final
Postura Corporal	Expressão corporal e naturalidade	19
	Atitude perante a interpretação	18
Qualidade tímbrica	Emissão e projeção sonora	18
	Controlo de dinâmicas	18
Compreensão artística da obra	Transmissão de carácter	18
	Compreensão do estilo do texto musical	18

Na avaliação sumativa, o aluno A obteve resultados excelentes tanto na parte técnica de interpretação do instrumento como na parte de interpretação da peça, mostrando, para além de uma boa postura, uma desenvoltura nos movimentos das duas mãos. Na interpretação da peça, o aluno mostrou um profundo conhecimento da estrutura que lhe permitiu realizar uma interpretação com muito nível musical.

3.1.2 Aluno B

3.1.2.1 Relatório das aulas

Aulas 1 e 2

Para estas duas aulas, pretendeu-se que o aluno interiorizasse os diversos elementos específicos na obra *très vite* – fantasia de Telemann (tonalidade, ritmo de dança).

- Escalas e arpejos na tonalidade de mi menor aplicando o ritmo dos dois primeiros compassos da mão direita da obra nas várias oitavas do teclado.



- Audição da obra completa, incluindo os outros andamentos através das gravações de Gustav Leonhard e John Butt.
- Cantar em eco pequenas frases na tonalidade de mi menor executadas por mim.



- Improvisar, cantando, uma “resposta” para uma frase melódica em mi menor sugerida por mim.



- Exercícios de leitura à primeira vista *Grade 1* de Paul Harris

A capacidade de resposta em relação aos desafios propostos foi ainda menos rápida que no caso do aluno A. A aluna mostrou-se bastante reticente a experimentar os exercícios de improvisação.

Aulas 3 e 4

Neste bloco de aulas pretendeu-se dar continuidade ao trabalho realizado na obra de Telemann e iniciar o processo de preparação para a aprendizagem do estudo em Sib Maior de Heller.

- Escala e arpejo na tonalidade de Si bemol Maior.
- Audição da obra de Heller executada por Christopher Grech e Jan Vermeulen
- Cantar em eco pequenas frases na tonalidade de Si bemol Maior executadas por mim.



- Improvisar, cantando, uma “resposta” para uma frase melódica em Si bemol Maior sugerida por mim.



- Ao teclado e com a mão esquerda (de forma a manter a intenção do compositor), elaborar uma pequena melodia na tonalidade de Si bemol Maior, com o acompanhamento realizado por mim, compensando o ritmo desta e preenchendo a harmonia.
- Continuação da preparação da obra de Telemann
- Improvisar ao teclado sequências de frases tipo pergunta-resposta, na tonalidade de mi menor harmónica.
- Exercícios de leitura à primeira vista Grade 1 de Paul Harris.

A aluna mostrou-se ainda inibida com os exercícios de improvisação. Mostrou também alguma dificuldade em expressar-se musicalmente nas tonalidades trabalhadas.

Aulas 5 e 6

Para além de consolidar os aspetos trabalhados nas aulas anteriores, procurou-se trabalhar nas articulações específicas das duas obras.

- Audição das duas obras
- Escala de mi menor com articulação *portato* (estilo barroco)
- Escala de Si bemol Maior com articulação *legato* (estilo romântico).
- Improvisação de elementos rítmico-melódicos presentes na obra, em estilo de dança na tonalidade de mi menor.
- Improvisação de elementos rítmico-melódicos presentes na obra, com um caráter melancólico na tonalidade de si bemol Maior.
- Leitura a primeira vista *Grades 1-2* Paul Harris.

A aluna mostrou-se muito mais inserida no plano de trabalho estabelecido.

Aulas 7 e 8

Pela mesma razão que com o aluno A, foi necessário interromper o processo devido aos prazos a cumprir segundo o programa estipulado pela instituição. No caso da aluna B, estava a começar a interiorizar as tonalidades da obra e, uma continuidade com este trabalho, provavelmente permitir-lhe-ia tocar as obras com mais desenvoltura. A minha abordagem teve de passar a ser transmissiva no sentido de dar à aluna toda a informação necessária para a execução das obras.

- Escalas e arpejos de mi menor e si bemol maior com as diferentes articulações.
- Montagem das obras por secções.

3.1.2.2 Grelha de avaliação

Tabela 13 - Avaliação sumativa do aluno B

Parâmetros	Competências avaliadas	Avaliação final
Postura Corporal	Expressão corporal e naturalidade	17
	Atitude perante a interpretação	16
Qualidade tímbrica	Emissão e projeção sonora	16
	Controlo de dinâmicas	15
Compreensão artística da obra	Transmissão de carácter	16
	Compreensão do estilo do texto musical	16

Na avaliação sumativa, a aluna B obteve resultados muito bons na sua postura, embora a sua atitude perante a interpretação podia ter sido mais positiva. Em termos da sua qualidade tímbrica e independência e sincronização de movimentos, os seus resultados foram bons. Em relação à compreensão artística da obra, os resultados da aluna foram igualmente bons.

3.1.3 Alunos C e D

O principal objetivo com os alunos C e D (ou grupo de controlo), foi o de iniciar a leitura e preparação das obras, fornecer a informação e explicar os conceitos e conteúdos do repertório a ser trabalhado. Apresentei as dificuldades aos alunos de forma gradual e organizei o plano individual de trabalho semanal destes.

Ao apresentar os propósitos das obras de estilos diferentes a trabalhar, inseri cada uma das obras na época em que foi composta, fazendo referência à linguagem sonora utilizada e, no caso da música barroca, aos instrumentos que existiam na época. Nestas obras, alertei também os alunos para o facto de as duas mãos assumirem um papel semelhante e chamei a atenção para a necessidade de trabalhar de forma a que o discurso musical apareça com a mesma importância, independentemente da mão com que é executado.

Nos estudos, apresentei os conceitos a trabalhar (diferentes articulações nas duas mãos e respiração entre frases), alertando os alunos a tomar consciência da importância da respiração no discurso e fluência musical, entre outros. Aconselhei também, como primeira fase de aprendizagem de cada uma das peças propostas, o estudo de mãos separadas, a verificação da dedilhação e experimentação da mesma, mantendo a flexibilidade do pulso. Fomentei também o trabalho por secções, a junção das mãos muito lentamente, prestando uma atenção especial à coordenação e

sincronização do ataque e a utilização do metrónomo para obter um rigor rítmico na execução.

A metodologia que sugeri tentou organizar as dificuldades apresentadas de forma gradual e com rigor de forma a cimentar o que o aluno já conseguia realizar adequadamente para prosseguir à fase seguinte. A minha atitude enquanto professora foi a de constante reforço em relação ao que os alunos iam conseguindo, ajustando sempre os exercícios e organização de estudo de maneira a que os alunos ultrapassassem uma dificuldade de cada vez.

3.1.3.1 Aluno C

3.1.3.1.1 Relatório das aulas

Aula 1 e 2

Neste primeiro conjunto de aulas a preocupação foi de dar início ao processo de preparação das obras. A informação foi transmitida e começou-se a trabalhar os exercícios técnicos e a fazer a leitura das obras de mãos separadas, prestando especial atenção à dedilhação apresentada e às diferentes dificuldades nas duas mãos.

- Escalas de Mi Maior e Mi menor. Padrões de dedilhação, pontos de referência (4^{os} dedos).
- Arpejos de Mi maior e Mi menor e respetivas inversões. Dedilhações.
- Estudo de Burgmuller: secção inicial, dedilhações.
- Prelúdio de Bach: divisão da obra por secções, dedilhações.

O aluno foi cooperando, repetindo algumas secções/ frases e corrigindo alguns erros.

Aulas 3 e 4

O objetivo neste segundo bloco de aulas foi o de juntar as mãos muito lentamente nas obras, prestando atenção `sincronização do ataque. Verificou-se também o trabalho individual do aluno no que diz respeito à dedilhação, articulação, etc. O aluno trabalhou por secções e algumas partes em que a coordenação apresentou um maior desafio.

- Análise do trabalho individual feito pelo aluno.
- Escalas de Mi Maior e Mi menor, com metrónomo – velocidades de estudo e limite.
- Arpejos de Mi maior e Mi menor e respetivas inversões, com metrónomo – velocidades de estudo e limite.
- Estudo de Burgmuller: continuação da montagem da obra, dedilhações e articulação, secções críticas (coordenação).
- Prelúdio de Bach: trabalho de imitação entre as mãos. Dedilhações e articulações, continuação da montagem da obra.

O aluno mostrou alguma dificuldade em juntar as mãos, especialmente na obra de Bach.

Aulas 5 e 6

Numa primeira fase analisou-se o trabalho autónomo do aluno ao longo da semana. Verificamos as marcações de metrónomo para os exercícios técnicos e estabeleceu-se um plano de estudo para as obras, tendo em conta as dificuldades nas diferentes secções das obras.

- Escalas de Mi Maior e Mi menor, com metrónomo – velocidades de estudo e limite.
- Arpejos de Mi maior e Mi menor e respetivas inversões, com metrónomo – velocidades de estudo e limite.
- Prelúdio de Bach: continuação da montagem, coordenação.
- Estudo de Burgmuller: Montagem, coordenação.

O aluno experimentou trabalhar os exercícios com as indicações de metrónomo propostas e estudou secções das obras obtendo um melhor resultado a nível de fluência e regularidade na execução do texto musical.

Aulas 7 e 8

Nestas aulas consolidaram-se alguns aspetos como dedilhação, articulação e sincronização do ataque, assim como secções críticas ao nível de coordenação e independência das mãos.

- Escalas de Mi Maior e Mi menor, com metrónomo – velocidades de estudo e limite.
- Arpejos de Mi maior e Mi menor e respetivas inversões, com metrónomo – velocidades de estudo e limite.
- Prelúdio de Bach: continuação da montagem, coordenação, verificação da dedilhação.
- Estudo de Burgmuller: Montagem, coordenação, verificação da dedilhação.
- Metrónomo: velocidades de estudo e limite para a obra e o estudo.

O aluno trabalhou os diferentes exercícios e estratégias de estudo nas obras e conseguiu consolidar alguns destes aspetos.

3.1.3.1.2 Grelha de avaliação

Tabela 14 - Avaliação sumativa do aluno C

Parâmetros	Competências avaliadas	Avaliação final
Postura corporal	Expressão corporal e naturalidade	16
	Atitude perante a interpretação	14
Qualidade tímbrica	Emissão e projeção sonora	14
	Controlo de dinâmicas	14
Compreensão artística da obra	Transmissão de carácter	15
	Compreensão do estilo do texto musical	15

Na sua avaliação sumativa, em termos gerais os resultados do aluno C foram bons. No entanto, falta desenvoltura nos movimentos que só podem ser atingidos através de um conhecimento mais profundo do repertório a ser interpretado.

3.1.3.2 Aluno D

3.1.3.2.1 Relatório das aulas

Aulas 1 e 2

Nas duas primeiras aulas iniciou-se a preparação das obras. Depois de explicados alguns conceitos como estrutura, dedilhação, etc., começámos a fazer a leitura da obra

de mãos separadas, tendo em conta a especificidade de cada uma. Trabalharam-se também os exercícios técnicos, com particular atenção às dedilhações e diferentes padrões. Fez-se também a planificação do estudo autónomo mediante a divisão das obras em secções.

- Escalas de Ré Maior e Ré menor. Padrões de dedilhação, pontos de referência (4^{os} dedos).
- Arpejos de Ré maior e Ré menor e respetivas inversões. Dedilhações.
- Estudo de Heller op. 45 n.23: secção inicial, dedilhações.
- Prelúdio de Bach em Dó menor: divisão da obra por frases, dedilhações.

O aluno foi experimentando as propostas de trabalho mostrando alguma dificuldade na execução das escalas.

Aulas 3 e 4

- Análise do trabalho individual feito pelo aluno.
- Escalas de Ré maior e Ré menor, com metrónomo – velocidades de estudo e limite.
- Arpejos de Ré maior e Ré menor e respetivas inversões, com metrónomo – velocidades de estudo e limite. Trabalho com vários ritmos para maior precisão, regularidade e equilíbrio digital.
- Estudo de Heller: continuação da montagem da obra, dedilhações e articulação, secções críticas (coordenação).
- Prelúdio de Bach: Coordenação e fraseio musical. Dedilhações e articulações, continuação da montagem da obra.

Aulas 5 e 6

Depois de analisado o trabalho individual do aluno durante a semana, começámos a verificar as dedilhações e diferentes articulações. Trabalhámos as obras por secções e demos início à junção das duas mãos, muito lentamente.

- Escalas de Ré maior e Ré menor, com metrónomo – velocidades de estudo e limite.
- Arpejos de Ré maior e Ré menor e respetivas inversões, com metrónomo – velocidades de estudo e limite.

- Prelúdio de Bach: continuação da montagem, coordenação.
- Estudo de Heller: Montagem, coordenação. Trabalho específico de análise harmónica das secções críticas.

O aluno mostrou alguma dificuldade em encaixar os conteúdos da mão esquerda com a mão direita.

Aulas 7 e 8

O objetivo deste bloco de aulas foi o de consolidar algumas secções das obras e terminar a leitura destas.

- Escalas de Ré maior e Ré menor, com metrónomo – velocidades de estudo e limite.
- Arpejos de Ré maior e Ré menor e respetivas inversões, com metrónomo – velocidades de estudo e limite.
- Prelúdio de Bach: continuação da montagem, coordenação, verificação da dedilhação. Trabalho por secções e junção destas.
- Estudo de Heller: Montagem, coordenação, verificação da dedilhação. Articulação e fraseio da mão direita, estudo de mãos separadas.
- Metrónomo: velocidades de estudo e limite para a obra e o estudo.

O aluno mostrou alguma dificuldade na execução regular e fluida em algumas secções das obras, assim como no fraseio do discurso musical.

3.1.3.2.2 Grelha de avaliação

Tabela 15 - Avaliação sumativa do aluno D

Parâmetros	Competências avaliadas	Avaliação Final
Postura corporal	Expressão corporal e naturalidade	16
	Atitude perante a interpretação	16
Qualidade tímbrica	Emissão e projeção sonora	16
	Controlo de dinâmicas	16
Compreensão artística da obra	Transmissão de carácter	14
	Compreensão do estilo do texto musical	16

Na sua avaliação sumativa, o aluno D obteve resultados bons. O aluno mostrou um bom conhecimento de todas as secções da sua prova, mas podia ter realizado uma interpretação mais musical da peça.

3.1.4 Análise das aulas

No caso do grupo experimental (alunos A e B), após seis aulas (de um total de 12 aulas) baseadas nas teorias construtivistas, vi-me forçada a adotar um modelo de ensino mais transmissivo devido ao compromisso como professora para preparar os alunos para as provas do fim do período letivo. Apesar do choque inicial dos alunos por terem sido orientados com uma abordagem construtivista, em que lhes foi exigida uma participação ativa, desde o criar e recriar música mediante estratégias como improvisação e composição, entre outras, esta abordagem despertou um maior interesse, uma maior autonomia por parte dos alunos e permitiu consolidar vários parâmetros no âmbito da aprendizagem do instrumento. Apesar de abandonar a metodologia construtivista na segunda metade do período letivo (últimas seis aulas), os alunos tornaram-se mais dinâmicos e eficazes na montagem e preparação do programa para a disciplina. Os alunos também compreenderam a importância do seu papel no desenvolvimento e evolução no estudo individual e nas aulas.

Os alunos C e D seguiram uma orientação transmissiva desde o início. Estes alunos conseguiram preparar as obras atempadamente e apresenta-las de forma competente. Porém, o processo de aprendizagem foi passivo, refletindo-se nas suas performances mais contidas. Por outro lado, o processo de montagem da obra (mais rápido em relação ao do grupo experimental) permitiu-lhes estar mais seguros e preparados com mais antecedência tendo conseguido uma apresentação mais sólida, cuidada e segura. No entanto, o grupo experimental mostrou maior competência a nível da criatividade e interesse musical nas suas prestações.

3.2. Entrevistas a alunos participantes no estudo

A aprendizagem de um instrumento deve ter como base a intuição e criatividade (Harris, 2014). A sensação de prazer de construir e de brincar com o instrumento deve ser transmitida pelo professor desde o início e traduz a atitude que deve ser fomentada nos alunos. Esta sensação deve estar sempre presente no processo de aprendizagem e acompanhar o aluno ao longo do seu percurso musical.

Os alunos A e B (grupo experimental) tiveram a oportunidade de experimentar e beneficiar deste processo de aprendizagem que assenta na criatividade, convidando-os a reproduzir e improvisar. A intenção foi a de criar uma sensação permanente de conforto e descontração ao instrumento, aliada à liberdade de execução permitindo

cantar e reproduzir, concedendo-lhes autonomia para descobrir o percurso pretendido.

Cada um destes alunos respondeu a um inquérito para dar o seu parecer sobre o processo de aprendizagem baseado em teorias construtivistas.

3.2.1 Entrevista aluno A

O aluno percebeu que durante o período foi orientado de duas formas diferentes. Destas, o aluno mostrou preferência pela abordagem construtivista com a qual iniciou o período. O aluno referiu que os exercícios propostos foram úteis como preparação para a aprendizagem das obras. O aluno manifestou uma preferência pelos exercícios de composição e improvisação cantada e ao piano.

3.2.2 Entrevista Aluno B

A aluna B percebeu que durante o período foi orientado de duas formas diferentes. A aluna não mostrou preferência por qualquer das abordagens aplicadas. A aluna concorda com o aluno A no sentido de pensar que a abordagem construtivista é uma mais-valia no desenvolvimento pianístico, para além de ser e uma experiência enriquecedora. A aluna gostou de improvisar melodias cantadas mas não se sentiu tão a vontade nos exercícios de improvisação ao piano.

3.2.3 Considerações sobre as entrevistas

Como se constatou, as respostas do aluno A à entrevista (Anexo 3) revelam uma preferência do aluno pelo processo de aprendizagem proposto no início do período, tendo como base a abordagem construtivista. O aluno mostrou muita curiosidade em abordar o instrumento de maneira a reproduzir, criar melodias (cantando e tocando).

O aluno revelou uma sensação de prazer no contacto com o instrumento de uma forma mais intuitiva e criativa.

No caso da aluna B, as respostas à entrevista (Anexo 3) revelam o fato da aluna não mostrar preferência por nenhum dos dois métodos de ensino-aprendizagem do piano em particular. No entanto, mostrou interesse em experimentar as propostas de melodias a cantar e executar, dando assim início a um processo que tenta desenvolver a capacidade da aluna de libertar-se para ultrapassar as inibições que manifestou no início do processo.

3.2.4 Análise global de entrevistas

Na preparação das aulas do grupo experimental, houve uma preocupação inovadora da minha parte em trabalhar a improvisação, a intuição musical e espontaneidade por parte dos alunos que a meu ver constituem um interessante complemento do trabalho e que infelizmente, devido ao tempo físico de aula que se tem, não goza de uma merecida atenção e que deveria estar na base de qualquer formação pianística. A metodologia que sugeri enquanto docente destes alunos tentou respeitar e potencializar as capacidades individuais de cada aluno, contribuir para um enriquecedor desenvolvimento pianístico em direção a uma sólida formação musical e técnica.

As respostas das entrevistas dos alunos do grupo experimental vêm confirmar a importância de desafiar os alunos a criar e recriar o discurso musical mediante uma sistematização de exercícios introduzidos progressivamente e de diferentes formas, sem nunca esquecer o objetivo fundamental de que, ao abordar o instrumento, se deve sempre fazer música. Independentemente do grau de dificuldade ter sido diversificado e crescente, os exercícios foram destinados a serem apresentados aos alunos de uma forma fácil e atraente, daí ambos os alunos terem concordado que a experiência foi divertida.

Um dos alunos mencionou ainda que o processo foi também difícil. Esta abordagem exigiu do aluno um papel ativo e desafiou a criatividade. Os alunos não estão habituados a trabalhar estas competências, tendo originado, numa fase inicial, alguns bloqueios. No entanto, durante o processo de aprendizagem, tentei transmitir uma sensação de prazer na possibilidade de construir elementos musicais. Tentei sobretudo fomentar uma atitude que se traduz em brincar com o instrumento tendo em conta vários passos e regras a seguir.

3.3 Descrição e análise do inquérito sobre as abordagens ao ensino

Dez professores responderam ao inquérito dos quais seis do sexo masculino e quatro do sexo feminino. Os professores responderam às seguintes 10 afirmações de uma das seguintes formas: Discordo plenamente, Discordo, Nem concordo nem discordo, Concordo e Concordo plenamente. Para analisar os resultados do inquérito, foram feitos testes de frequência utilizando o programa SPSS.20.

Afirmação 1

Os meus alunos devem focar o seu estudo individual naquilo que eu transmiti na aula.



Gráfico 1 - Afirmação 1 Nível Iniciação

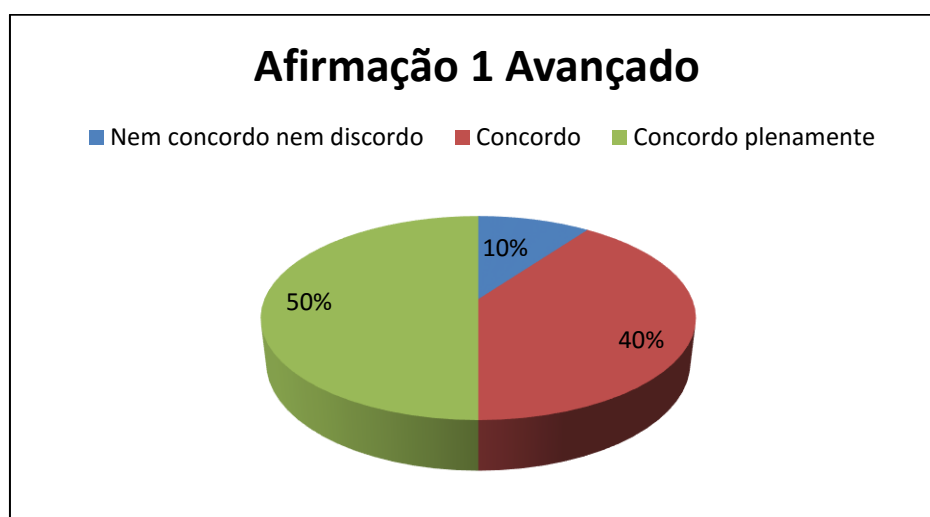


Gráfico 2 - Afirmação 1 Nível avançado

No caso dos alunos no início do processo de aprendizagem, 100% dos professores concordam ou concordam plenamente com a primeira afirmação. No caso dos alunos avançados, 90% concorda ou concorda plenamente com a afirmação. Os gráficos 1 e 2 mostram que, para os professores entrevistados, independentemente de serem os alunos de nível avançado ou estejam apenas a iniciar o seu percurso musical, é importante que os alunos continuem a trabalhar individualmente os aspetos técnicos e interpretativos que são analisados durante as aulas. Isto significa que o professor, tendo conhecimento das capacidades e limitações de cada aluno, estabelece um plano de trabalho ao longo do período/ano que deve ser seguido pelo aluno para evoluir.

Afirmação 2

Nas minhas aulas, tento desenvolver um diálogo com os meus alunos sobre os aspetos técnicos ou interpretativos relativos ao repertório que estão a estudar.

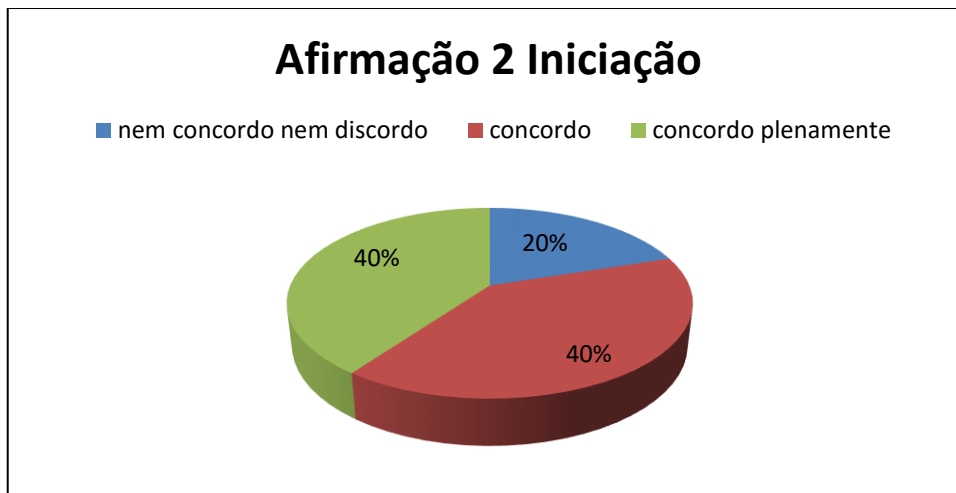


Gráfico 3 - Afirmação 2 Nível Iniciação

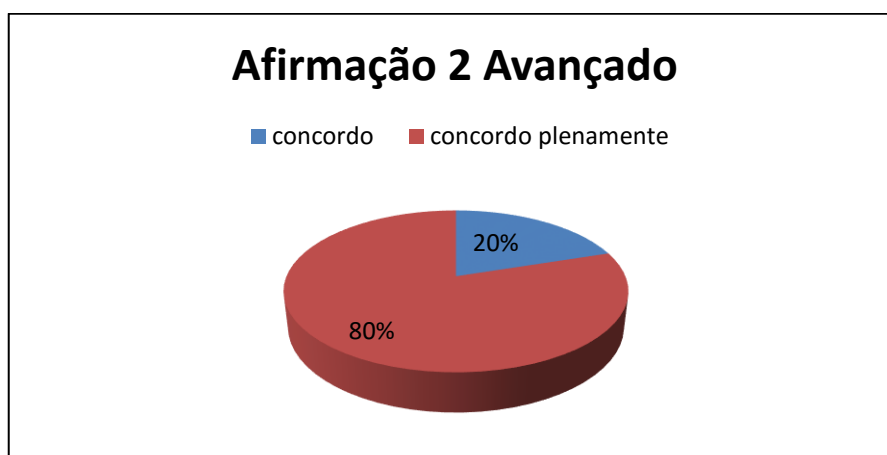


Gráfico 4 - Afirmação 2 Nível avançado

Apesar de nos dois casos os professores considerarem que o diálogo com os alunos sobre aspetos técnicos e interpretativos durante as aulas é importante, estes consideram que esta importância atinge um nível superior no caso dos alunos de nível avançado (no caso de alunos principiantes 40% dos professores concordam plenamente com a afirmação, enquanto no caso dos alunos avançados 80% concordam plenamente). No caso destes alunos, espera-se, através do diálogo, uma participação mais ativa do aluno na sua própria evolução como instrumentista.

Afirmação 3

Incentivo os meus alunos a procurar várias formas de interpretar uma peça, tendo em conta novas ideias geradas por mim ou por outras fontes.

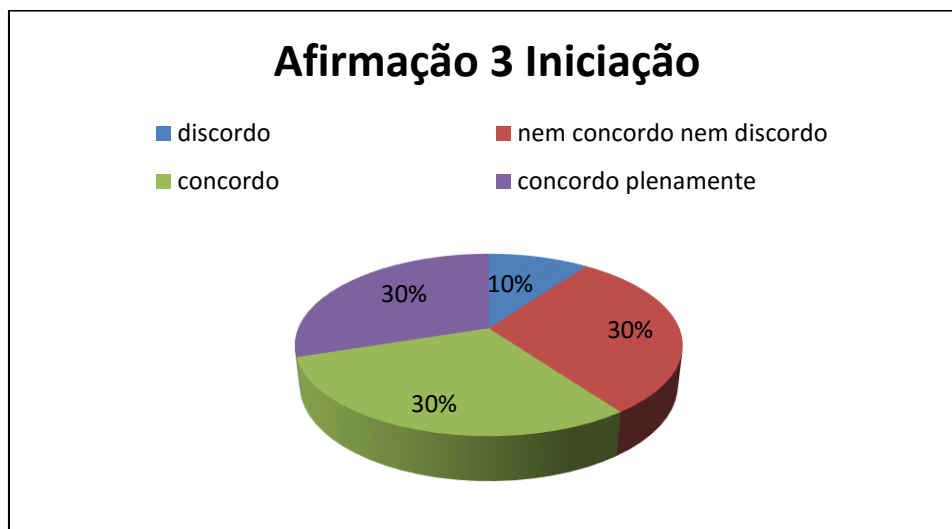


Gráfico 5 - Afirmação 3 Nível Iniciação



Gráfico 6 - Afirmação 3 Nível avançado

No caso dos alunos que estão a começar a aprender o instrumento, 30% dos professores concordam plenamente com a afirmação, 30% concordam com a afirmação, 30% não concordam nem discordam com a afirmação e 10% discordam com a afirmação. No caso dos alunos avançados, 100% dos professores concordam plenamente com a afirmação. A resposta à terceira afirmação mostra uma clara diferença nas abordagens dos dois grupos de alunos neste respeito: enquanto para os alunos que estão a iniciar o seu processo de aprendizagem musical as respostas são variadas, desde “discordo” até “concordo plenamente” (mostrando talvez que a resposta depende muito do tipo de aluno), no caso dos alunos de nível avançado os

professores estão à espera que o aluno participe ativamente na construção da aprendizagem.

Afirmção 4

Estruturo as minhas aulas de forma a ajudar os meus alunos a terem sucesso nas suas provas.

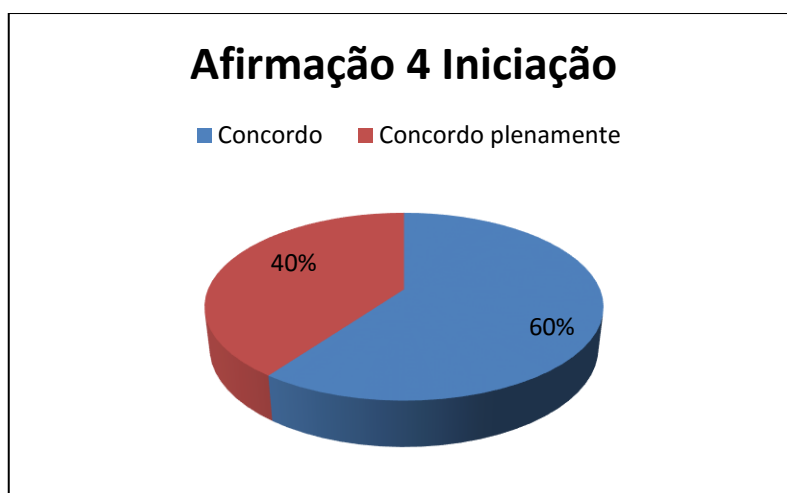


Gráfico 7 - Afirmção 4 Nível Iniciação

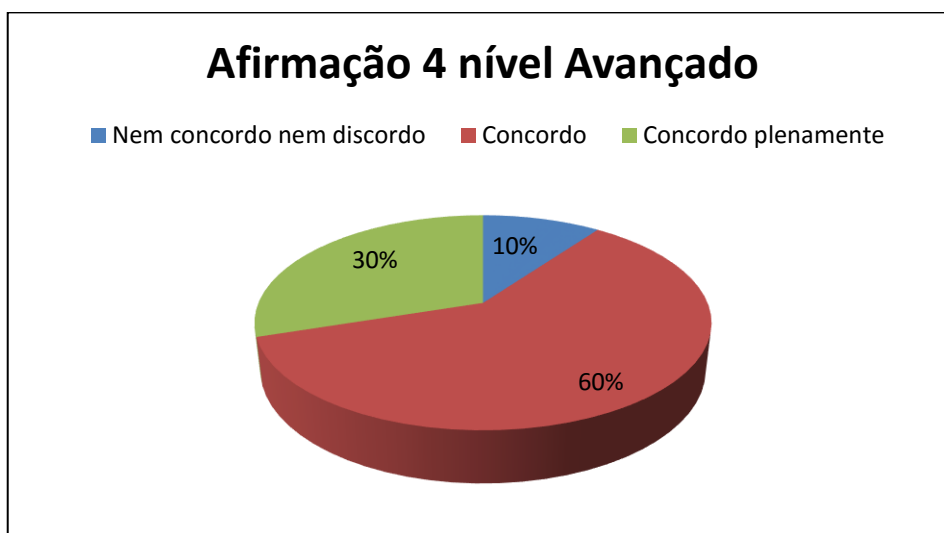


Gráfico 8 - Afirmção 4 Nível Avançado

No caso dos alunos principiantes, 40% dos professores concordam plenamente com a afirmação e 60% concordam. No caso dos alunos avançados, 30% dos professores concordam plenamente com a afirmação, 60% concordam e 10% nem concordam nem discordam. No caso dos dois tipos de aluno, os professores concordam que as suas

aulas são estruturadas de forma a transmitir as ferramentas necessárias para estes serem bem-sucedidos nas provas. Seria interessante estudar a reação a esta afirmação por parte de professores de instrumento no Reino Unido, tendo em conta que, como já foi dito, no sistema britânico as provas não são necessariamente vistas como a melhor forma de avaliar a evolução de um aluno.

Afirmação 5

Devo conhecer a resposta para qualquer dúvida técnica ou interpretativa que os alunos me coloquem em relação ao repertório que estão a estudar.

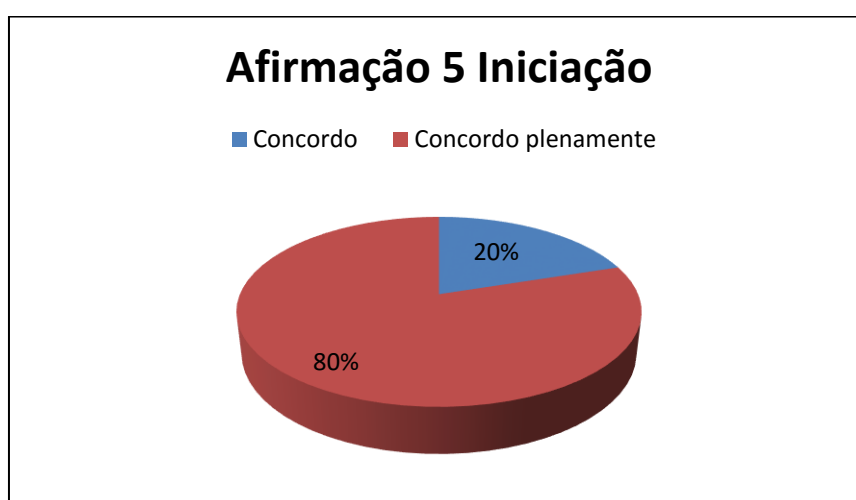


Gráfico 9 - Afirmação 5 Nível Iniciação

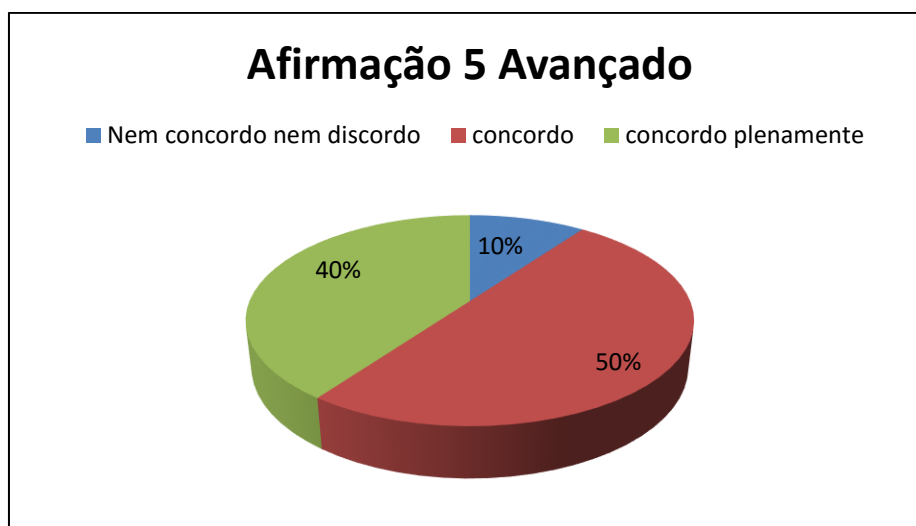


Gráfico 10 - Afirmação 5 Nível Avançado

No caso dos alunos principiantes, 80% dos professores concordam plenamente com a afirmação e 20% concordam. No caso dos alunos avançados, 40% dos professores

concordam plenamente com a afirmação, 50% concordam e 10% nem concordam nem discordam. Nos dois tipos de alunos, mas ainda mais claramente no caso dos alunos que se encontram no início do seu percurso de aprendizagem musical, os professores consideram importante dominar todos os aspetos teóricos e técnicos do instrumento para poder ensinar. Durante os meus anos de experiência profissional em Portugal tenho podido observar a qualidade do corpo docente dos conservatórios do país, conseguida graças às exigências académicas necessárias para poder lecionar numa instituição de ensino especializado da música.

Afirmação 6

Os alunos aprendem melhor quando encontram as suas próprias formas de resolver questões técnicas (dedilhações, respirações, arcadas, pedal, etc.) ou interpretativas (dinâmicas, fraseio etc.) que possam aparecer no seu repertório.

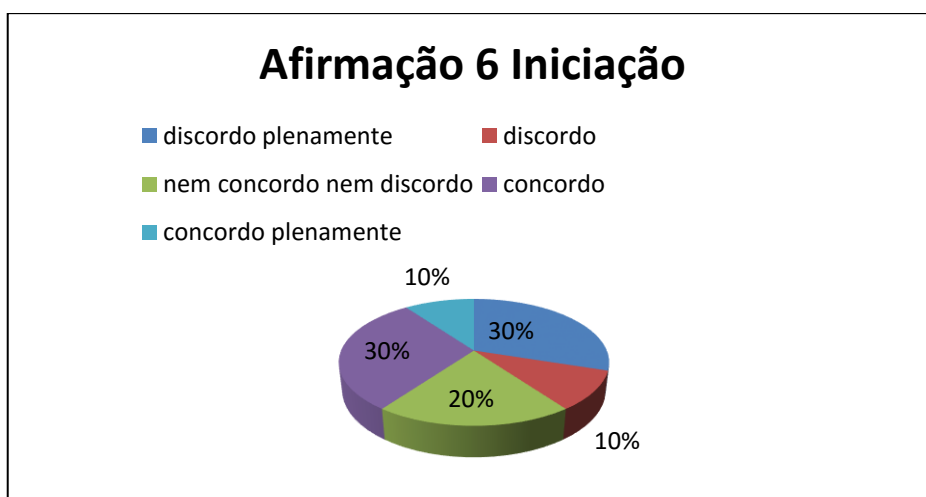


Gráfico 11 - Afirmação 6 Nível Iniciação

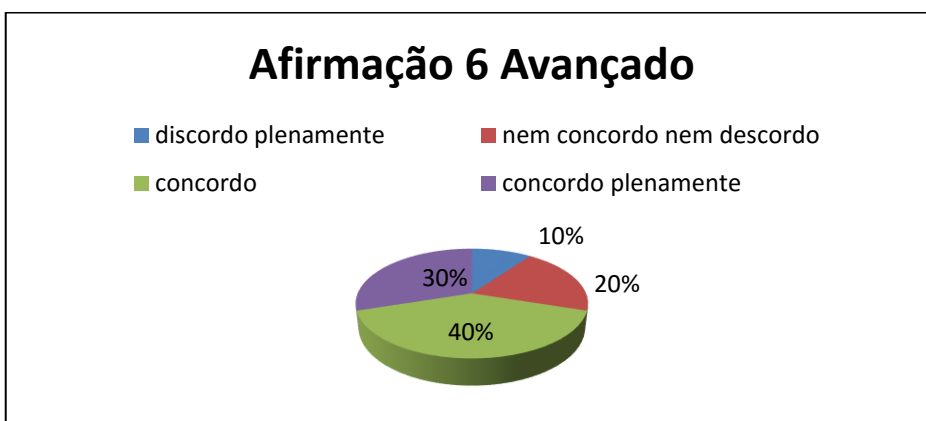


Gráfico 12 - Afirmação 6 Nível Avançado

No caso dos alunos principiantes, 10% dos professores concordam plenamente com a afirmação, 30% concordam, 20% nem concordam nem discordam, 10% discordam e 30% discordam plenamente. No caso dos alunos avançados, 30% dos professores concordam plenamente com a afirmação, 40% concordam, 20% nem concordam nem discordam, e 10% discordam completamente. A afirmação 6 despertou uma série de reações diferentes. Principalmente no caso dos alunos que estão a iniciar, 40% dos professores “concordam” ou “concordam plenamente” com a afirmação. No entanto, outros 40% consideram que os alunos, nesse nível, não têm as competências suficientes para poder construir o seu próprio conhecimento, pelo que devem primeiro ser guiados pelo professor. No caso dos alunos de nível avançado, a maioria dos professores (70%) concordam que os alunos têm conhecimentos suficientes para poderem tomar decisões a nível técnico ou interpretativo de maneira mais autónoma.

Afirmação 7

Procuro ajudar os alunos a desenvolverem novas estratégias para ultrapassarem problemas técnicos ou musicais que possam encontrar no seu repertório.

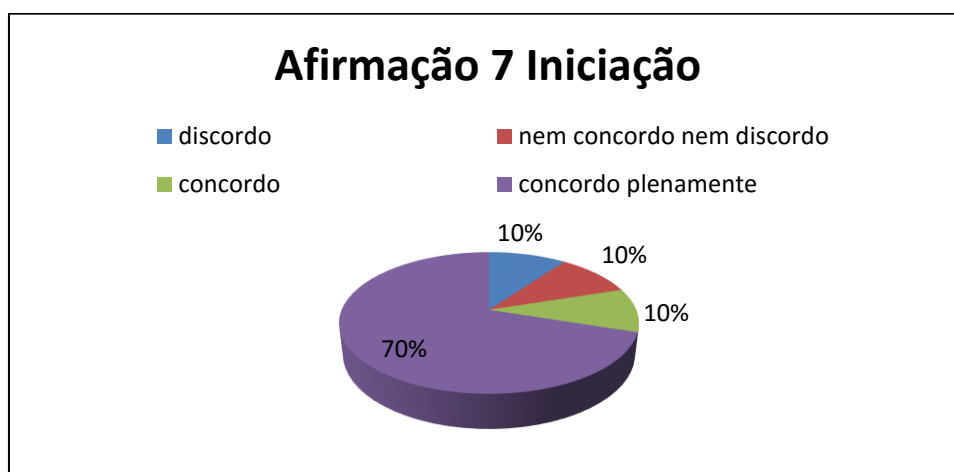


Gráfico 13 - Afirmação 7 Nível Iniciação

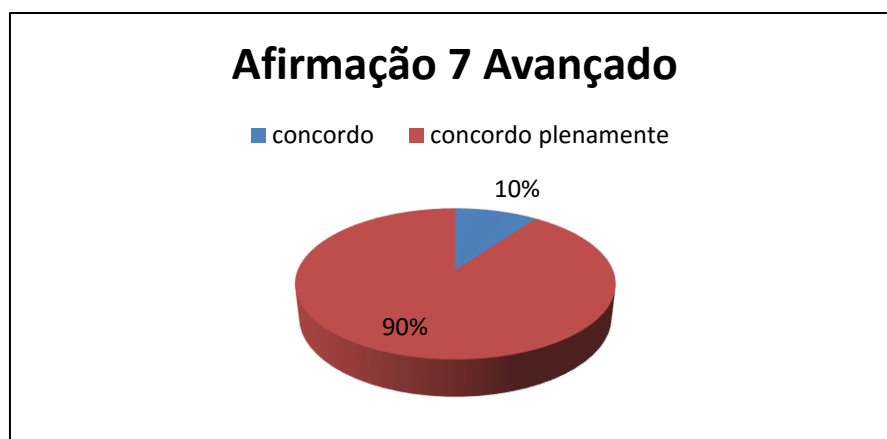
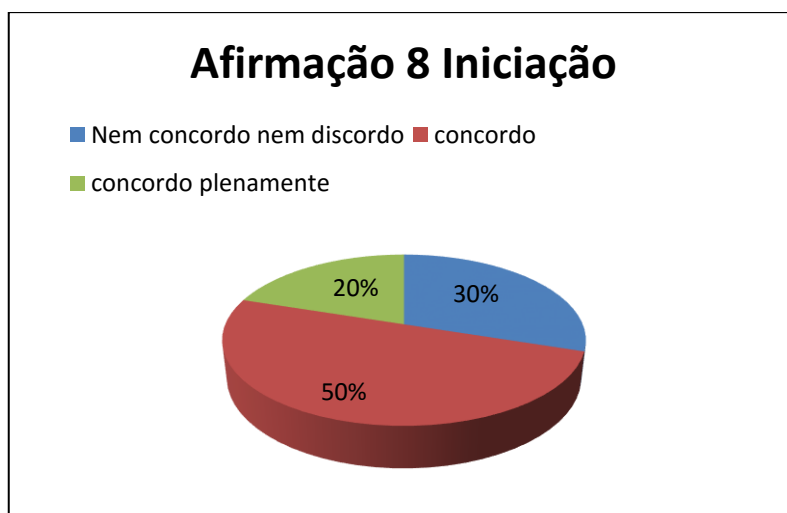


Gráfico 14 - Afirmação 7 Nível Avançado

No caso dos alunos principiantes, 70% dos professores concordam plenamente com a afirmação, 10% concordam, 10% nem concordam nem discordam e 10% discordam. No caso dos alunos avançados, 90% concordam plenamente com a afirmação e 10% concordam. Há uma concordância dos professores inqueridos na sua reação à afirmação 7, para os dois tipos de aluno. É uma resposta típica de professor de aula individual e seria interessante observar qual a resposta a este ponto da parte de professores de aulas de conjunto, situação em que não é fácil dar uma atenção individualizada a cada aluno.

Afirmação 8

O meu ensino foca-se em monitorizar a evolução na performance do repertório pelos meus alunos.

**Gráfico 15 - Afirmação 8 Nível Iniciação**

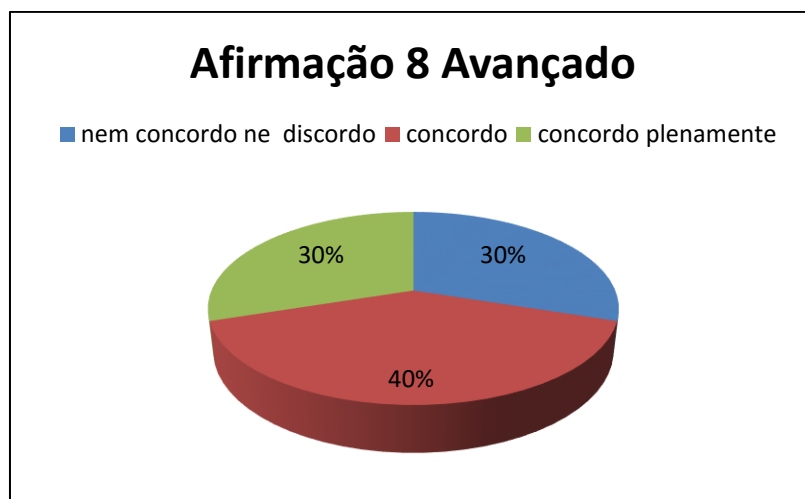


Gráfico 16 - Afirmação 8 Nível Avançado

No caso dos alunos principiantes, 20% dos professores concordam plenamente com a afirmação, 50% concordam e 30% nem concordam nem discordam. No caso dos alunos avançados, 30% dos professores concordam plenamente com a afirmação, 40% concordam e 30% nem concordam nem discordam. Assim como na afirmação anterior, os professores concordam com a afirmação 8 pois descreve uma postura “natural” de um professor de aula individual. Aqui também seria interessante analisar a reação de um professor de aula de conjunto perante esta afirmação.

Afirmação 9

O meu ensino foca-se em transmitir os meus conhecimentos aos alunos.



Gráfico 17 - Afirmação 9 Nível Iniciação

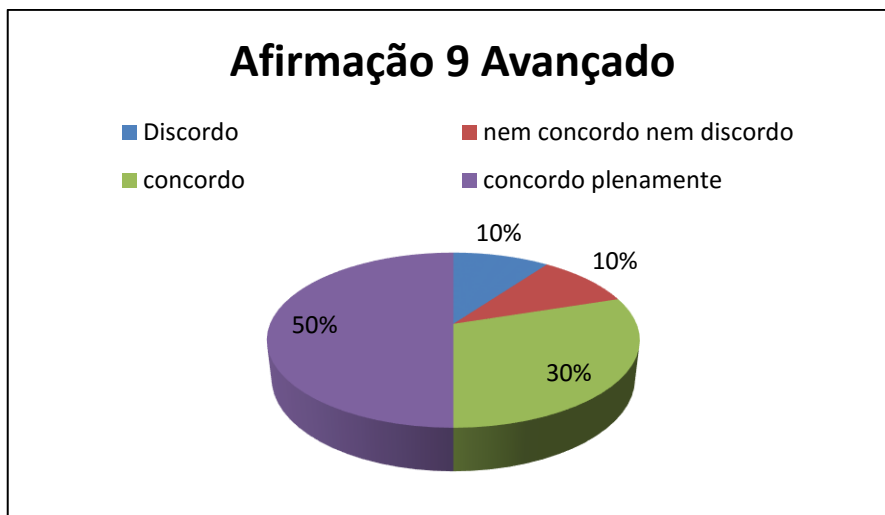


Gráfico 18 - Afirmção 9 Nível Avançado

No caso dos alunos principiantes, 60% dos professores concordaram plenamente com a afirmação, 30% concordam e 10% nem concordam nem discordam. No caso dos alunos avançados, 50% dos professores concordam plenamente com a afirmação, 30% concordam, 10% nem concordam nem discordam e 10% discordam. A reação dos professores à afirmação 9, no caso dos alunos que estão a iniciar o seu processo de aprendizagem musical, está em concordância com as reações às respostas anteriores. Um pouco surpreendente é o resultado das reações dos professores a esta afirmação no caso de um aluno de nível avançado. Tendo em conta que para este grupo de alunos os professores concordaram na importância de encorajar uma participação ativa do aluno, era de esperar que não houvesse uma concordância com a presente afirmação. Este resultado pode evidenciar uma falta de congruência entre o programa exigido aos alunos e o tempo que estes têm para cumprir com dito programa.

Afirmção 10

Forneço toda a informação que os meus alunos precisam para poder abordar o seu repertório.



Gráfico 19 - Afirmação 10 Nível Iniciação

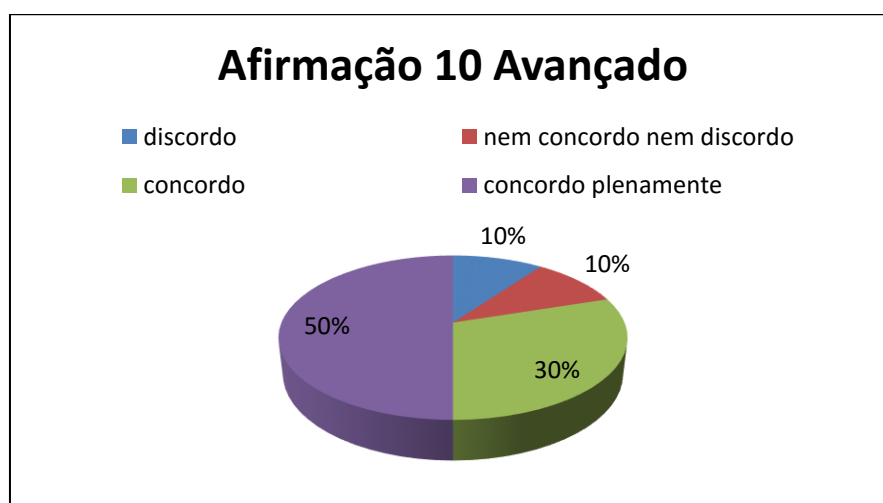


Gráfico 20 - Afirmação 10 Nível Avançado

No caso dos alunos principiantes, 80% dos professores concordam com a afirmação, 10% nem concordam nem discordam e 10% discordam. No caso dos alunos avançados, 50% dos professores concordam plenamente com a afirmação, 30% concordam, 10% nem concordam nem discordam e 10% discordam. Da mesma forma que no ponto anterior, enquanto a reação dos professores no caso de um aluno com pouca experiência é evidente, partindo do princípio que o aluno não possui conhecimentos musicais prévios, não é tão óbvio o facto que os professores concordam que, nas suas aulas a alunos avançados, a tendência para fornecer todo o conhecimento necessário para o aluno ser bem-sucedido ainda se mantenham. Esta resposta, como no caso anterior, pode evidenciar uma falta de coerência entre o programa exigido e o tempo que o aluno tem para cumprir com este programa.

Pontuações das duas abordagens

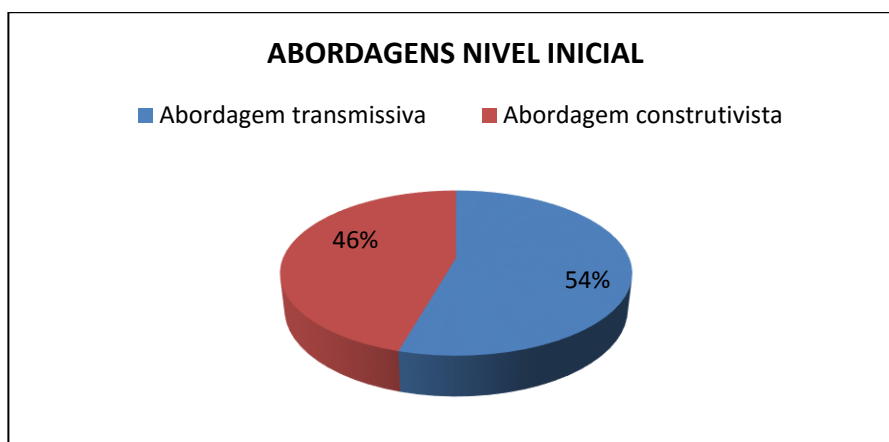


Gráfico 21 - Abordagens ao nível inicial

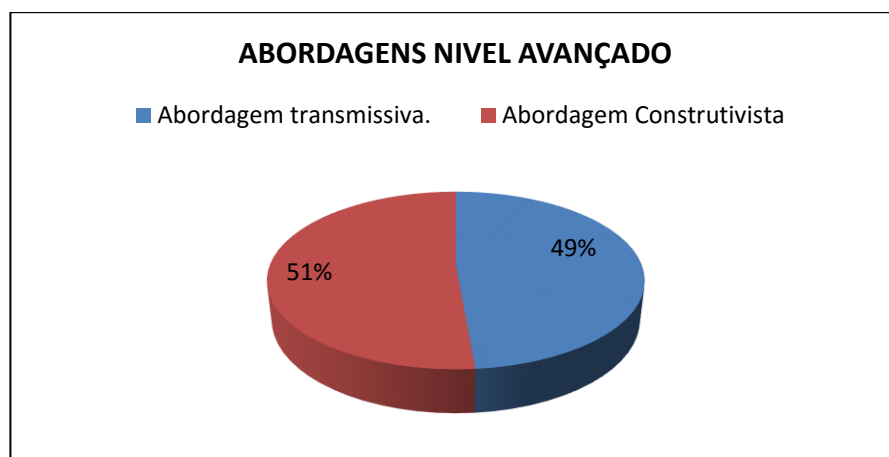


Gráfico 22 - Abordagens ao nível avançado

Os resultados obtidos nos inquéritos aos professores do Conservatório Regional de Castelo Branco em relação à sua abordagem nas aulas de um aluno na sua fase inicial estão de acordo com os resultados da análise dos 4 alunos que fizeram parte do meu projeto de estudo. Observa-se no gráfico 21 que, numa etapa inicial, a maioria dos professores (embora não por uma diferença muito grande) favorecem uma abordagem mais transmissiva do que construtivista. Esta tendência vai ao encontro de investigações como as de Klahr e Nigam (2004) que, comparando diretamente a eficácia da instrução direta com a aprendizagem por descoberta encontraram que o número de crianças que aprenderam por instrução direta é significativamente superior ao número de crianças que aprenderam por descoberta (ver capítulo 1.2 da segunda parte do presente trabalho).

Um pouco mais surpreendente foi o resultado obtido relativo à abordagem utilizada pelos professores com um aluno de nível avançado. Apesar de se tratar de um aluno que possui uma boa quantidade de conhecimentos técnicos e expressivos que permitir-lhe-iam construir o seu próprio conhecimento, o gráfico 22 mostra que, apesar de existir estatisticamente uma tendência para uma abordagem construtivista da parte dos professores, o resultado não é categórico. Pode concluir-se que a limitação de tempo, como aconteceu no decorrer do meu trabalho com o grupo experimental da presente investigação, obriga o professor a transmitir toda a informação necessária para o aluno poder cumprir com o programa exigido pela instituição. Porém, principalmente no caso de um aluno avançado, esta é uma forma de ensino que pode ser contraproducente pois cria uma dependência da parte do aluno numa altura do seu desenvolvimento técnico-artístico em que é necessário ganhar certa autonomia.

4. Conclusões

No presente estudo pretendi evidenciar dois tipos de abordagem do ensino da música, especificamente do Piano, uma abordagem construtivista e uma abordagem transmissiva. A primeira abordagem procura a formação do aluno como músico através de várias estratégias como improvisação, análise da partitura, apreciação de música etc. Através destas estratégias, o aluno constrói um conhecimento profundo do significado da peça o que enriquece a sua performance, a sua confiança no palco e a sua motivação para o estudo do instrumento. A segunda abordagem está dirigida a preparar o aluno especificamente para a performance, seja esta de uma escala, um estudo ou uma peça qualquer. Na primeira abordagem, o aluno e o professor têm o mesmo grau de importância, enquanto na segunda abordagem tem mais importância o professor e o conteúdo do que o aluno. Lam e Kember (2006), através de entrevistas a 18 professores do ensino artístico, estudaram a relação entre concepções de ensino e abordagens ao ensino. Os autores encontraram uma relação clara entre uma prática centrada no aluno e na aprendizagem, associada a uma concepção de ensino centrada no desenvolvimento do aluno e uma prática de natureza transmissiva centrada no ensino e no professor, associada a uma concepção de ensino orientada para o conteúdo da disciplina.

O objetivo do presente estudo não foi concluir qual a abordagem mais eficaz, mas sim permitir uma reflexão sobre os resultados obtidos, de forma a potenciar o efeito de cada uma na aprendizagem instrumental. A informação obtida através da análise das grelhas de avaliação e as entrevistas aos alunos, assim como as conclusões do inquérito preenchido por professores de instrumento, são bastante pertinentes. No entanto, é importante referir dois aspetos que podem condicionar as conclusões retiradas do presente estudo: a dimensão das amostras de alunos e de professores, é reduzida (participaram apenas alunos da minha classe e professores do Conservatório de Castelo Branco); o estudo teve uma duração de apenas um período académico, espaço de tempo reduzido para poder observar e comparar os resultados das duas abordagens.

Relacionei as duas abordagens (construtivista e transmissiva) com o meu percurso docente. Durante os meus anos de atividade docente no Reino Unido apliquei uma abordagem construtivista nas minhas aulas enquanto que, em Portugal, a minha abordagem tem uma tendência transmissiva. Não fiz esta escolha conscientemente, mas cada uma destas abordagens reflete a diferença no sistema de ensino da música em Portugal e no Reino Unido, especificamente na forma de avaliação do desenvolvimento do aluno. Enquanto no Reino Unido, como diz Harris (2014), o aluno só faz provas se quer e só quando está preparado, em Portugal, a maioria dos conservatórios exige que cada aluno faça uma prova trimestral.

Outro ponto que encontro interessante comparando a minha atividade docente nos dois países, é o envolvimento dos pais no progresso dos alunos. Tendo em conta que uma abordagem construtivista implica um trabalho do aluno longe do piano, não só na parte de análise da partitura mas também (principalmente no caso dos alunos avançados) na apreciação de outras obras que possam enriquecer a performance do aluno, o envolvimento dos pais é muito importante. O fato de não existirem provas periódicas também implica a necessidade de um trabalho conjunto entre o professor e o encarregado de educação para manter a motivação do aluno, através de um acompanhamento regular do último no estudo individual do seu educando, comunicação ativa com o professor, etc. Nos casos em que o envolvimento dos pais na evolução do aluno era menor, o desenvolvimento do aluno era bastante mais lento do que nos casos em que os pais mostravam interesse em participar na educação musical do seu educando.

A grande conclusão deste estudo empírico é que, devido às limitações impostas pelo sistema, não é muito fácil construir conhecimento em conjunto com o aluno, não é fácil realizar um trabalho prévio de preparação antes de entregar a partitura pois o fator tempo tem um peso avassalador. Apesar de ter iniciado um programa “construtivista” com o grupo experimental de alunos, tive de desistir por causa do meu dever como professora de preparar as provas com os meus alunos. Mas estas limitações impostas pelo sistema influem consideravelmente na motivação dos alunos. Enquanto no Reino Unido são muitos os alunos que continuam os seus estudos musicais até o oitavo grau, em Portugal é comum que só uma pequena percentagem dos alunos que iniciaram os seus estudos no primeiro grau, continuem até o oitavo grau. No ano 2016-2017, dos 80 alunos que iniciaram os seus estudos de música no Conservatório de Castelo Branco no 5º ano de escolaridade, só 8 ingressaram ao curso secundário). A pressão das provas faz com que aqueles alunos que não estão interessados em seguir a música como profissão, desistam pelo caminho. Outra causa da desistência é o facto de o sistema português não dar suficiente valor à aprendizagem musical, uma situação oposta ao que acontece no Reino Unido. Enquanto no Reino Unido, os alunos que atingem um nível de 6º grau ou superior no instrumento são “premiados” com créditos extra que podem influenciar a sua candidatura para qualquer curso no ensino superior, em Portugal, num sistema que se limita a valorizar a média académica do aluno, qualquer atividade extra é desvalorizada e praticamente desencorajada.

Os resultados das avaliações sumativas, tanto do grupo de controlo quanto do grupo experimental da presente investigação, não nos permitem definir se um método de aprendizagem é melhor ou pior do que o outro. A revisão da literatura sobre as abordagens construtivista e transmissiva revelou que existem pontos positivos e negativos nos dois casos e que o sucesso na sua aplicação depende de vários fatores. Com o grupo experimental, a intenção foi de construir o conhecimento das obras através de exercícios que trabalhassem aspetos importantes de uma peça antes de trabalhar com a peça propriamente dita. No caso do grupo de controlo, desde o início os alunos receberam toda a informação necessária para poderem iniciar o estudo do

repertório. Enquanto a participação na construção do conhecimento dos alunos do grupo experimental foi muito ativa, no caso do grupo de controlo os alunos limitaram-se a seguir as minhas instruções de forma passiva.

Tendo em conta a evolução dos alunos dos dois grupos, pode-se afirmar que através de uma abordagem de ensino transmissiva obtêm-se resultados mais imediatos. No entanto, não foi possível avaliar até ao fim o desenvolvimento do grupo experimental devido às limitações de tempo que colidem com a essência da abordagem construtivista. Existem hoje em dia vários exemplos de sistemas educativos onde as presentes formas de avaliação de conhecimentos foram eliminadas, onde currículos educativos que sugerem que todas as crianças aprendem à mesma velocidade e da mesma forma foram substituídos por outros onde o professor tem a liberdade para trabalhar de uma forma que se adapte às especificidades de cada um dos seus alunos. Se isto é possível numa sala de aula, certamente devia também funcionar no ensino especializado da música que, no que se refere à aprendizagem instrumental especificamente, é uma aprendizagem individual. Seria interessante, numa futura pesquisa, continuar com um trabalho de análise da evolução na aprendizagem de alunos que estivessem a aprender através de uma abordagem construtivista do ensino, sem a existência de limitações de currículos pouco flexíveis, avaliações constantes e outro tipo de pressões. Os professores do conservatório de Castelo Branco que participaram no presente estudo, concordam que existe pressão a nível de resultados, tanto para o aluno quanto para o docente, da forma como, hoje em dia, está estruturado o ensino da música em Portugal. Apesar disto, entre este grupo de professores são vários aqueles que opinam que mudar este sistema poderia fomentar, na maioria dos casos, uma atitude de negligência em relação ao estudo regular do instrumento da parte dos alunos.

No seguimento deste trabalho, seria interessante analisar dois grupos de alunos (de controlo e experimental) cujos membros se encontrassem em vários níveis de aprendizagem instrumental, de forma a complementar os resultados obtidos na análise ao inquérito preenchido pelos professores. Seria também pertinente, uma vez que na presente investigação foi feita uma análise da evolução de quatro alunos dentro dos parâmetros temporais do atual sistema de ensino no conservatório, realizar um novo estudo onde estas limitações não existissem, dito de outra forma, analisar a evolução de um número de alunos (divididos em um grupo de controlo e outro experimental) num contexto em que o professor tem total liberdade/responsabilidade para decidir o ritmo de aprendizagem de cada aluno.

Bibliografia

- Adelman, C., & Kemp, A. (1995). Estudo de caso e investigação-acção. *Introdução à Investigação em Educação Musical*. Lisboa: F. C. G.
- Alcântara, P. (2011). *Improvisation in Integrated Practice: Coordination, Rhythm and Sound- The Integrated Musician*. New York: Oxford University Press.
- Almeida, S (2011). "Pianando": estudo metodológico de iniciação ao Piano em Portugal. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro. Aveiro.
- Arends, R (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa. Mc Graw-Hill
- Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: A cognitive view*. Nova York: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Azzara, C.(1991). Audiation, improvisation, and music learning theory. *The Quarterly*, 2 pp. 106 -109.
- Becker, F. (1994). O que é Construtivismo? *Série Idéias, n. 20*. FDE. São Paulo, Brasil. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bernardo, J. (1991). *Técnicas y recursos para el desarrollo de las clases*. Madrid, Espanha. Rialp.
- Bradshaw, M. (1980). Improvisation and Comprehensive Musicianship. *Music Educators Journal*, Vol. 66, Nº 5 (pp. 113-115). London: Sage Publications.
- Carretero, M. (1997). *Construir e Ensinar as Ciências Sociais*. São Paulo. Artmed.
- Castilho, L. (2015) A música e a sua organização curricular no ensino em Portugal após o 25 de Abril. *Convergências* 17. Disponível em: <http://convergencias.esart.ipcb.pt>
- Chronister, R. (1996). Naming notes is not Reading – a sequential approach to note Reading. In J. Lyke, Y. Enoch & G. Haydon (Eds.), *Creative Piano Teaching* (pp. 69-87). Illinois: Stipes Publishing L. L. C.
- Clark, R. E. (2009). How much and what type of guidance is optimal for learning from instruction. *Constructivist Theory Applied to Instruction: Success or Failure*, (pp.158-183). Disponível em <http://www.pgsmoes.net/Biblioteca/How%20Much%20and%20What%20Type%20of%20Guidance%20is%20optimal%20for%20Learning%20from%20Instruction.pdf>
- Coll, C. (2004). Construtivismo e educação: A concepção construtivista do ensino e da aprendizagem. *Desenvolvimento psicológico e educação*, Vol. 2 (2ª ed., pp. 107-127). Porto Alegre: Ed. Artmed.

Costa, M. (2009-2010). *O valor da música na educação na perspetiva de Keith Swanwick*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Disponível em: http://repositório.ul.pt/bitstream/10451/2563/1/ulfp035764_tm.pdf.

Davidson, J. W., Howe, M. J. A., Moore, D. G. & Sloboda, J. A. (1995/6). The role of parents and teachers in the success and failure of instrumental learners. *Bulletin for the Council of Research in Music Education*, 127, (pp. 40-45).

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1992). The initiation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement. In A. Boggiano & T. Pittman (Eds.), *Achievement and Motivation, a social-development perspective*. Cambridge: University Press.

Duke, R. A. (2009). *Intelligent music teaching - Essays on the core principles of effective instruction*. Austin, Texas: Learning and Behavior Resources.

Fisher, C. (2010). *Teaching piano in groups*. New York: Oxford University Press.

França C. (2002). Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, prática. *Em Pauta* V13 n. 21

Gardner, H. (1993). *The unschooled mind*. Londres: Fontana Press.

Gimeno, J., & Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Gonçalves, M., & Merhy, S. (1985). Música através do piano – prática das habilidades funcionais no uso do teclado como alternativa didática. In: *Encontro nacional de pesquisa em música*, São João del-Rei. Belo Horizonte: Imprensa Universitária, (pp.223-245).

Gonzalez-DeHass, A., Willems, P., & Holbein, M. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), (pp. 99-123).

Gordon, E. (1997). *Learning Sequences in Music: Skill, Content, and Patterns* Chicago: GIA Publications.

Gray, D. E. (2004). *Doing research in the Real world*. London: Sage.

Harris, P (1998). *Improve your Sight Reading*. London: Faber Music Ltd.

Harris, P (2014). *Simultaneous Learning, the definitive Guide*. London: Faber Music Ltd.

Howe, M. J. A. & Sloboda, J. A. (1991). Young musicians' accounts of significant influences in their early lives. *British Journal of Music Education*, 8, 39-52.

Howe, J.A., Davidson, W., & Sloboda, J.A. (1998). Innate talents: reality or myth? *Behavioral and Brain Sciences*, 21, (pp. 399-442).

Jacobson, J. M., & Lancaster, E. L. (2006). *Professional piano teaching : a comprehensive piano pedagogy textbook for teaching elementary-level students*. Los Angeles: Alfred Publishing Co.

- Jorgensen, H. (2001). Instrumental learning: is an early start a key to success? *British Journal of Music Education*, 18, (pp. 227-239).
- Kelley, L., & Sutton-Smith, B. (1987). A Study of Infant Musical Productivity. *Music and Child Development*, New York: Springer-Verlag.
- Klahr, D., & Nigam, M. (2004). The equivalence of learning paths in early science instruction: effects of direct instruction and discovery learning. *Psychological Science*, 15, (pp. 61-667). Disponível em de <http://pss.sagepub.com/content/15/10/661.short>
- Klingenstein, B. G. (2009). *The Independent PianoTeacher's Studio Handbook*. Milwaukee: Hall Leonard Corporation.
- Kopiez, R., Weihs, C., Ligges, U., & Lee, J. I. (2006). Classification of high and low achievers in a music sight reading task. *Psychology of Music*, 34(1), 5–26.
- Lam, B. H., & Kember, D. (2006). The relationship between conceptions of teaching and approaches to teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(6), 693-713.
- Lehmann, A. C., Kopiez, R. (2009). Sight-reading. In *The Oxford Handbook of Music Psychology*, ed. S. Hallam, I. Cross and M. Thaut, 344–351. Oxford: Oxford University Press
- Leonhard, C. and House, R. (1972). *Foundations and Principles of Music Education*, McGrawHill Book Company.
- Lopes, A. & Dotsenko, V. (1995). *Manual de Piano*. Porto: Ministério de Educação.
- Lopes, B (2013). *Abordagens ao Ensino e Práticas de Questionamento no Ensino Superior*. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Lowe, M. (2004). *Music Moves for Piano - Preparatory Book*. Chicago: GIA Publications Inc.
- Manturzewska, M. (1990). A biographical study of the life-span development of professional musicians. *Psychology of Music*, 18, (pp. 112-139).
- Merrill, M. D. (2006). Hypothesized performance on complex tasks as a function of scaled instructional strategies. *Handling Complexity in Learning Environments: Theory and research* (pp. 265-281). Amsterdam: Elsevier.
- Mesquita-Pires, C. (2010). A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *EDUSER: revista de educação*, Vol 2(2) (pp. 66-83).
- Montandon, M.(1995). Aula de piano ou aula de música? O que podemos entender por “ensino de música através do piano”. *Em Pauta*, Porto Alegre, v.11, (pp. 67-78).
- Neuhaus, H. (1993). *The art of piano playing*. Londres: Kahn & Averill.
- Ng, Y. Farrell, M. (2016). *Poco Piano*. Malásia: Ed. Poco Studio

Oliveira, A. (1991). Educação Musical: uma perspectiva estruturalista. *Opus*, v.3, n.3, (pp.36-48).

O'Neill, S. (1995). Motivational patterns and children's musical performance achievement in the first year of formal instrumental training. *European Conference on Developmental Psychology*, Jagiellonian University, Krakow, Polónia.

O'Neill, S. (1997). The role of practice in children's early musical performance achievement'. *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice*, (pp. 53-70), Oslo: NMH-publikasjoner.

O'Neill, S. (1999). Quais os motivos do insucesso de algumas crianças na aprendizagem musical? Motivação e Flow Theory. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 1, (pp. 35-43).

Palmer, W., Morton, M. & Lethco, A. (1994). *Alfred's Basic Piano Library All-in-One Course – Book 1*, Van Nuys, CA: Alfred Music Publishing.

Paynter, J. (1977). The Role of Creativity in the School Music Curriculum', in Burnett, Michael (ed) *Music Education Review: A Handbook for Music Teachers*, vol1, London: Chappell & Co. Ltd.

Piaget, J (1971) *Nascimento da inteligência na criança*. Publicações Dom Quixote S.A. Disponível em <http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/O+nascimento+da+intelig%C3%Aancia+na+crian%C3%A7a.pdf>

Pozo, J. (1999). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.

Reimer, B. (1996). *A Philosophy of Music Education*. New Jersey: Prentice Hall.

Reis S. (1996). *Elementos de uma filosofia da educação musical em Theodor Wiesengrund Adorno*. Belo Horizonte: Mãos Unidas.

Rich, G., & Alto, R. (2001). As organizações que aprendem, segundo Peter Senge: a quinta disciplina. *In Cadernos Discentes Coppead*, Rio de Janeiro, nº9, (pp.36-55).

Rogers, M. (2004). *Teaching approaches in Music Theory*. Carbondale, Illinois: Southern Illinois University Press.

Rosenshine, B. (2008). *Five meanings of direct instruction*. Lincoln, IL: Center on Innovation & Improvement.

Sanches, I.(2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *In Revista Lusófona de Educação*, Lisboa: UID Observatório de Práticas de Educação e de Contextos Educativos da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, (pp. 127-142).

Sloboda, J.A., Davidson, J.W., & Howe, M.J.A. (1995). The role of parents and teachers in the success and failure of instrumental learners. *Bulletin for the Council for Research in Music Education*, 127.

Spiegelberg, S. (2008). A Cognition-Based Pedagogy of Improvisation for Post-Secondary Education. *Dutch Journal of Music Theory*, v. 13, n.1.

Strickland, S. (2001). Music and the brain in childhood development. *Childhood Education*, (pp.101-103).

Swanwick, K (1994). Ensino instrumental enquanto ensino de música. Trad. Fausto Borém de Oliveira. *Cadernos de Estudo – Educação Musical*, v.4/5, (pp.7-13). São Paulo: Atravez.

Swanwick, K. (2006). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Sweller, J., Kirschner, P. A., & Clark, R. E. (2007). Why Minimally Guided Teaching Techniques Do Not Work: A reply to commentaries. *Educational Psychology*, 42(2), (pp.115-121).

Thiollent, M. (2005). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez Editora.

Thompson, J. (1955). *Easiest Piano Course – Part One*. Cincinnati, OH: The Willis Music Company.

Trigwell, K., Prosser, M. & Ginns, P. (2005) Phenomenographic pedagogy and a revised Approaches to Teaching Inventory, *Higher Education Research and development*, 24 (4) (pp.349-360).

Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, V. 31, n. 3, (pp. 443-466).

Ullman M. (2007). *Music And Language Are Processed By The Same Brain Systems*.

Neuroimage Georgetown University Medical Center

Uszler, M., Gordon, S., Smith, S., & McBride, N. (2000). *The well tempered keyboard teacher*. 2.ed. New York: Schirmer Books, (p. 391).

Webster, P. (1990). *Creativity and creative thiking*. Music Educators Journal. 76, (pp. 22-28).

Anexos

Anexo 1

ANEXO 1

INQUÉRITO

Caros colegas: este inquérito serve para analisar a vossa abordagem ao ensino. Ficava muito grato se marcassem com X a vossa resposta a cada uma das afirmações, seguindo este guia:

1. discordo plenamente/ 2. Discordo / 3. Nem Concordo nem Discordo / 4. Concordo / 5. Concordo plenamente.

Agradeça que, para responder, evitassem imaginar a aula “ideal” que todos nós gostaríamos de dar. Em vez disto, pedia que considerassem a vossa experiência na preparação dos vossos alunos especificamente para as provas do presente período letivo (7 semanas para preparar uma prova!). Para cada pergunta peço-vos que respondam tendo em conta dois casos diferentes: o caso de um aluno numa etapa de aprendizagem inicial e o caso de um aluno avançado.

. Obrigado!

Evandra

	Grau	1	2	3	4	5
1. Os meus alunos devem focar o seu estudo individual naquilo que eu transmiti na aula.	Inicial					
	Avançado					
2. Nas minhas aulas, tento desenvolver um diálogo com os meus alunos sobre os aspetos técnicos ou interpretativos relativos ao repertório que estão a estudar.	Inicial					
	Avançado					
3. Incentivo os meus alunos a procurar várias formas de interpretar uma peça, tendo em conta novas ideias geradas por mim ou por outras fontes.	Inicial					
	Avançado					
4. Estruturo as minhas aulas de forma a ajudar os meus alunos a terem sucesso nas suas provas.	Inicial					
	Avançado					
5. Devo conhecer a resposta para qualquer dúvida técnica ou interpretativa que os alunos me coloquem em relação ao repertório que estão a estudar.	Inicial					
	Avançado					
6. Os alunos aprendem melhor quando encontram as suas próprias formas de resolver questões técnicas (dedilhações, respirações, arcadas, pedal, etc.) ou interpretativas (dinâmicas, fraseio etc.) que possam aparecer no seu repertório.	Inicial					
	Avançado					
7. Procuro ajudar os alunos a desenvolverem novas estratégias para ultrapassarem problemas técnicos ou musicais que possam encontrar no seu repertório.	Inicial					
	Avançado					
8. O meu ensino foca-se em monitorizar a evolução na performance do repertório pelos meus alunos.	Inicial					
	Avançado					
9. O meu ensino foca-se em transmitir os meus conhecimentos aos alunos.	Inicial					
	Avançado					
10. Forneço toda a informação que os meus alunos precisam para poder abordar o seu repertório.	Inicial					
	Avançado					

Anexo 2

ANEXO 2
PONTUAÇÃO DO INVENTÁRIO

Pergunta número	Pontuação	Pergunta número	Pontuação
1		2	
4		3	
5		6	
9		7	
10		8	
TOTAL		TOTAL	
	Abordagem Transmissiva		Abordagem Construtivista

Anexo 3

ANEXO 3

Entrevistas a alunos do grupo experimental

4.2. Entrevistas

4.2.1 Entrevista aluno A

1. Percebeste que as aulas de piano começaram de uma forma, no início do período e foram muito diferentes a partir da segunda metade do período?

R: Sim

2. Dos dois tipos de aula de Piano que recebeste, qual delas te motivou mais?

R: Eu gostei mais da forma como começamos o período. Foi divertido cantar e tocar melodias. Logo no início não foi fácil mas depois habituei-me e gostei muito.

3. Achas que os exercícios propostos durante a aula foram úteis para encontrares um caminho para ultrapassar as várias dificuldades na peça, no teu estudo individual?

R: Sim porque demorei menos tempo a ler a peça

4. Achas que este tipo de ensino é útil?

R: Sim

5. Que foi o que mais gostaste do processo?

R: Gostei muito a parte de inventar as minhas próprias músicas e de improvisar com a voz ou com o piano.

6. Que foi o que menos gostaste do processo?

R: Não é fácil estar sempre a pensar em como variar o que a professora propunha, tipo criar uma resposta à frase da professora, por exemplo.

4.2.2 Entrevista Aluno B

1. Percebeste que as aulas de piano começaram de uma forma, no início do período e foram muito diferentes a partir da segunda metade do período?

R: Sim.

2. Dos dois tipos de aula de Piano que recebeste, qual delas te motivou mais?

R: As duas.

3. Achas que os exercícios propostos durante a aula foram úteis para encontrares um caminho para ultrapassar as várias dificuldades na peça, no teu estudo individual?

R: Sim, fiquei a conhecer bem a peça.

4. Achas que este tipo de ensino é útil?

R: Sim.

5. Que foi o que mais gostaste do processo?

R: Eu gostei de cantar e improvisar melodias.

6. Que foi o que menos gostaste do processo?

R: No princípio não estava habituada a inventar pequenas frases na tonalidade que a professora propunha, ou seja das obras. Foi difícil.

Anexo 4

ANEXO 4
INQUÉRITO DE MOTIVAÇÃO

<p>1. Em que ano andas na escola?___</p>	<p>2. Sexo M___ F___</p>	<p>3. Com que idade começaste a estudar música?___</p>	<p>4. Porque começaste a estudar música? Vontade própria___ Influência familiar___ Outra razão___</p>
<p>5. O instrumento que aprendes atualmente foi a tua primeira escolha quando quiseste entrar no conservatório? Sim___ Não___</p>	<p>6. Como avalias o apoio que tens recebido dos teus pais no teu percurso musical? Muito___ Bastante___ Pouco___</p>	<p>7. Como avalias o apoio que tens recebido do teu professor no teu percurso musical? Muito___ Bastante___ Pouco___</p>	<p>8. Qual aspeto valorizas mais no teu professor? É boa pessoa___ É bom professor___ Toca muito bem___</p>
<p>9. Como avalias o teu desempenho no teu instrumento? Muito bom___ Bom___ Médio___ Fraco___</p>	<p>10. Quantas vezes estudas por semana? Todos os dias___ 5 ou 6 dias___ 3 ou 4 dias___ 1 ou 2 dias___</p>	<p>11. Em relação aos desafios colocados pelo teu professor, achas que: Estão sempre ao meu alcance___ Estão quase sempre ao meu alcance___ Nem sempre estão ao meu alcance___</p>	