

Relatório de Estágio

Processos de ensino-aprendizagem sem recurso a notação musical

**Impacto em professores e alunos de 1º grau de Órgão, outros
instrumentos e Classe de Conjunto**

Margarida de Jesus Rodrigues Oliveira

Mestrado em Ensino de Música

Junho de 2020

Orientador: Professor Doutor João Vaz

Coorientador: Professor Doutor Francisco Cardoso

Relatório de Estágio

Processos de ensino-aprendizagem sem recurso a notação musical

**Impacto em professores e alunos de 1º grau de Órgão, outros
instrumentos e Classe de Conjunto**

Margarida de Jesus Rodrigues Oliveira

Relatório Final do Estágio do Ensino Especializado, apresentado à Escola Superior de Música de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa, para cumprimento dos requisitos à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, conforme Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio.

Junho de 2020

Orientador: Professor Doutor João Vaz

Coorientador: Professor Doutor Francisco Cardoso

On devrait ne commencer à montrer la tablature aux enfans qu'après qu'ils ont une certaine quantité de piéces dans les mains. Il est presque impossible, qu'en regardant leur Livre, les doigts ne se dérangent; et ne se contorsionnent: que les agrémens même n'en soient altérés; d'ailleurs, La mémoire se forme beaucoup mieux en aprenant par-cœur.

(François Couperin, 1716)

Agradecimentos

A realização deste trabalho só foi possível graças ao contributo e apoio de várias pessoas. A esses deixo aqui o meu profundo agradecimento.

Em primeiro lugar agradeço a todos os professores do Conservatório de Música e Artes do Centro, pela colaboração e pelo empenho no projeto. De uma forma particular à Inês Machado - professora cooperante, e ao João Gonçalves, pela revisão de alguns textos em inglês e pelas discussões e reflexões que fomos fazendo. Agradeço ainda aos alunos do estágio e aos respetivos encarregados de educação e a todos os alunos do 1º grau que, sem se aperceberem, foram os verdadeiros heróis desta maratona.

Um agradecimento particular à Raquel Antunes, pelas dicas preciosas no início do projeto e por ter renovado o meu entusiasmo numa altura particularmente difícil, e ao André Ferreira, colega desta etapa, o constante apoio e sobretudo a amizade.

À minha família e amigos, sobretudo aos meus queridos filhos e marido, agradeço a paciência e o apoio incondicional.

Finalmente, um reconhecimento muito especial:

Ao Professor Doutor Francisco Cardoso, pelas aulas fantásticas, pelos conselhos sábios, pela partilha de conhecimento, pela disponibilidade em dar formação aos professores do CMAC e por ter renovado o meu ânimo enquanto docente.

Ao Professor Doutor João Vaz, pelo apoio, pela disponibilidade e pelas dicas preciosas na revisão de todo o trabalho.

Resumo I (Prática pedagógica)

A primeira parte deste trabalho consiste na descrição do Relatório de Estágio do Ensino Especializado do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa (ESML), ramo de Especialização em Órgão, efetuado no Conservatório de Música e Artes do Centro (CMAC), no ano letivo 2018/2019, em exercício das minhas funções de docência e em observação não estruturada nas aulas da professora Inês Machado. Como previsto, no início do ano letivo selecionaram-se três alunos de níveis diferentes e, com base nos programas vigentes no CMAC, elaboraram-se planos anuais para cada um deles, tendo em conta as suas capacidades físicas e cognitivas. Com o intuito principal de fortalecer sobretudo as competências auditivas, motoras e expressivas, foi desenvolvido o projeto “Ensino-aprendizagem musical sem recurso a notação”. Tal foi conseguido com a exploração de uma nova abordagem no ensino do órgão, nomeadamente aprendendo a “tocar de ouvido”, ao invés de uma metodologia mais tradicional focada na partitura. A procura de estratégias para ensinar sem recurso a notação implicou, entre outros, uma melhor preparação de aulas assim como uma maior dinâmica em aula. No final desta secção, é feita uma reflexão acerca dos resultados do projeto, assim como do impacto do mesmo nos alunos e professoras.

Resumo II (Investigação)

O presente estudo foi realizado no Conservatório de Música e Artes do Centro (CMAC), durante o primeiro período do ano letivo 2018/2019. Consistiu na réplica de um outro estudo (efetuado em 2017/2018, no âmbito da unidade curricular de Metodologia da Investigação, no mesmo estabelecimento de ensino), no qual alunos de órgão do 1º ao 5º grau experienciaram a aprendizagem “por ouvido”. Os resultados deste estudo preliminar evidenciaram a importância de reformular e alargar a experiência aos restantes elementos da escola. Como tal, foi testado pela maioria dos docentes um novo modelo de ensino, através do qual todos os alunos do primeiro grau aprenderam sem recurso a notação. A análise dos dados extraídos das entrevistas efetuadas permitiu avaliar, por um lado, como os professores percecionaram os efeitos do novo modelo de ensino nos respetivos alunos e, por outro, como se foram adaptando e comprometendo, eles próprios, durante todo o processo. Os resultados do estudo revelaram que a abordagem sem notação não só facilitou a aquisição de competências como, também, contribuiu para o aumento dos níveis de motivação dos alunos. Mostraram ainda que, à medida que o projeto avançava, os professores foram superando os receios iniciais e ficando cada vez mais confiantes.

Palavras-chave: ensino especializado da música, ensino do órgão, “tocar de ouvido”, modelagem, estratégias pedagógicas.

Abstract I (Teaching)

The first section of this report consists of an account of my Internship in the context of the Specialized Teaching in the Masters degree in Music Teaching at Escola Superior de Música de Lisboa (ESML), Specialisation in Organ, done at the Conservatório de Música e Artes do Centro (CMAC), during the academic year of 2018/2019, while performing my teaching duties and observing the classes of Inês Machado. As planned, at the beginning of the school year, three students of different levels were selected, and based on the programmes in use at CMAC, annual lesson plans were drawn up for each of them, taking into account their physical and cognitive capabilities. With the principal aim of developing aural, motor and expressive skills, the project “Musical learning without the support of musical notation” was developed. This was achieved through a new approach to organ teaching in the class – learning “by ear” instead of the more traditional methodology focused on musical reading. The search for teaching strategies without the use of notation required, among others, a better preparation of the lessons and stronger class dynamics. A reflection upon the results of the project as well as the impact of these on the students and teachers, is included at the end of this section.

Abstract II (Research)

This study was performed in the Conservatório de Música e Artes do Centro (CMAC), during the first term of the academic year 2018/2019. It was a replica of a previous study (carried out in 2017/2018, within the curricular unit of *Metodologia da investigação*, in the same school), in which organ students in grades one to five, learned to play “by ear”. The study demonstrated positive results and the project (with minor changes) was found to be worth extending to the whole school. A new teaching model was therefore tested by the majority of teachers. All students in the first grade learned to play without the help of notation. The analysis of the data extracted from the carried-out interviews demonstrated, on the one hand, how teachers perceived the effects of the new teaching model on their students and, on the other hand, how they adapted and committed themselves throughout the whole process. The results of the study revealed that the new approach without using notation, not only facilitated the acquisition of skills, but also contributed to an increase in the students' motivation. The results also reflected how teachers, as the project progressed, overcame their initial fears and became more and more confident.

Keywords: specialised artistic education, organ pedagogy, “playing by ear”, modeling, pedagogical strategies.

Índice

Secção I – Prática Pedagógica	1
Introdução	2
1. Âmbito e objetivos	3
1.1. Competências a desenvolver	3
1.2. Expectativas iniciais em relação ao estágio	3
2. Caracterização da Escola	5
2.1. História e Contextualização	5
2.2. Enquadramento e Caracterização	6
2.3. Oferta Educativa	7
2.4. Plano de Atividades	9
2.5. Classe de Órgão do CMAC	9
2.6. Organização e gestão da escola	9
2.7. Resultados	11
3. Práticas Pedagógicas Desenvolvidas	12
3.1. Calendário letivo 2018/2019	12
3.2. Programas, Audições e Avaliações no CMAC	12
3.2.1. Programas	13
3.2.2. Audições	13
3.2.3. Avaliação	14
3.3. Alunos selecionados para o projeto	15

3.3.1. Aluna A	16
3.3.1.1. Caracterização	16
3.3.1.2. Aulas previstas, aulas observadas, aulas dadas	17
3.3.1.3. Objetivos para o ano letivo	18
3.3.1.4. Audições/Atividades extracurriculares	20
3.3.2. Aluna B	21
3.3.2.1. Caracterização	21
3.3.2.2. Aulas previstas e aulas dadas	22
3.3.2.3. Objetivos para o ano letivo	22
3.3.2.4. Repertório estudado	25
3.3.2.5. Audições/Atividades extracurriculares	25
3.3.2.6. Avaliação da aluna B	26
3.3.3. Aluno C	27
3.3.3.1. Caracterização	27
3.3.3.2. Aulas previstas e aulas dadas	28
3.3.3.3. Objetivos para o ano letivo	29
3.3.3.4. Audições/Atividades extracurriculares	32
3.3.3.5. Avaliação do aluno C	33
4. Descrição das aulas lecionadas/observadas	33
5. Reflexão final	39
Secção II – Investigação	44
1. Descrição do projeto de investigação	44
2. Revisão bibliográfica	47
2.1. Ensino-aprendizagem musical – contexto histórico	48
2.2. Teoria “Sound before Sign”	49
2.3. Leitura de notação	51

2.3.1. O papel da notação	52
2.3.2. Fatores determinantes na leitura à primeira vista	53
2.3.3. Desvantagens de uma introdução precoce à leitura de notação	54
2.3.4. Requisitos à introdução de notação	58
2.4. Estratégias de ensino-aprendizagem sem recurso a notação	59
2.4.1. Tocar de ouvido	59
2.4.1.1. Definição	59
2.4.1.2. Vantagens	60
2.4.2. Aprender imitando o professor (como modelo - visto e ouvido)	63
2.4.3. Impacto pedagógico nos níveis de motivação	65
3. Metodologia: algumas considerações acerca dos procedimentos	66
3.1. Natureza da investigação	66
3.1.1. Replicação de estudo	66
3.1.2. Pesquisa de avaliação	67
3.1.3. Investigação qualitativa	68
3.2. Técnicas de recolha de dados	69
3.2.1. Observação	69
3.2.1.1. Observação participante não estruturada	70
3.2.2. Entrevista semiestruturada	71
3.3. Descrição do estudo	72
3.3.1. Escolha e caracterização dos participantes	73
3.3.2. Recolha e registo de dados	74
3.3.2.1. Recolha de dados	75
3.3.2.2. Registo de dados	75
3.3.3. Análise de dados	76
3.3.3.1. Processamento de dados	76
3.3.4. Cuidados éticos	78

3.3.5. Validade e fiabilidade do estudo	80
4. Apresentação de dados	83
4.1. Perspetivas gerais dos professores antes da implementação do projeto	83
4.1.1. Opinião inicial dos professores	83
4.1.2. Perfil dos professores no início do projeto	85
4.1.3. Preocupações/dúvidas	87
4.1.4. Como se prepararam os professores para o projeto	90
4.1.5. Participantes que efetuaram pesquisa individual	93
4.2. Perspectiva dos professores após o início das aulas	94
4.2.1. Principais estratégias usadas	95
4.2.2. Dificuldades sentidas	97
4.2.3. Ação de formação	99
4.2.4. Ritmo de aula	101
4.3. Impacto do projeto para os alunos	103
4.3.1. Dificuldades dos alunos	103
4.3.2. Ritmo de aprendizagem	105
4.3.3. Motivação	107
4.4. Interação professor/aluno	109
4.5. Balanço do projeto	110
5. Discussão	114
6. Considerações finais	121
Bibliografia	124

Índice de tabelas

Tabela 1 - Oferta Educativa do CMAC/CMOF – 2018/2019	8
Tabela 2 - Organograma do CMAC e CMOF	10
Tabela 3 - Calendário letivo no CMAC no ano letivo 2018/2019	12
Tabela 4 - Avaliação no CMAC	14
Tabela 5 - Aluna A - Aulas previstas/Observadas/Dadas no ano letivo 2018/2019	18
Tabela 6 - Programa de Iniciação de órgão do CMAC	18
Tabela 7 - Apresentações ao público da aluna A – ano letivo 2018/2019	20
Tabela 8 - Aluna B - Aulas previstas e aulas dada no ano letivo 2018/2019	22
Tabela 9 - Programa de 2º Grau de órgão – CMAC	23
Tabela 10 - Apresentações ao público da aluna B – ano letivo 2018/2019	26
Tabela 11 - Avaliação da aluna B no ano letivo 2018/2019	27
Tabela 12 - Aluno C - Aulas previstas/Observadas/dadas no ano letivo 2018/2019	29
Tabela 13 - Programa 5º Grau de órgão – CMAC	30
Tabela 14 - Apresentações ao público do aluno C – ano letivo 2018/2019	32
Tabela 15 - Avaliação do aluno C no ano letivo 2018/2019	33
Tabela 16 - Caracterização dos participantes	74
Tabela 17 - Horários da realização das entrevistas	76
Tabela 18 - Áreas temáticas	78
Tabela 19 - Opinião inicial dos professores	84
Tabela 20 - Preocupações/dúvidas dos professores	89
Tabela 21 - Horários das reuniões de preparação	90
Tabela 22 - Horários das reuniões de preparação	91
Tabela 23 - O que fizeram os professores para se prepararem	92
Tabela 24 - Principais estratégias usadas pelos professores	96
Tabela 25 - Dificuldades sentidas pelos professores	98
Tabela 26 - Ação de formação	100

Tabela 27 - Ritmo de aula	102
Tabela 28 - Resistência à mudança	103
Tabela 29 - Dificuldades sentidas pelos alunos	104
Tabela 30 - Ritmo de aprendizagem	106
Tabela 31 - Motivação	108
Tabela 32 - Interação professor/aluno	110
Tabela 33 - Balanço do projeto	112

Índice de gráficos

Gráfico 1- Opinião inicial dos professores	83
Gráfico 2 - Caracterização dos participantes – Idade	85
Gráfico 3 - Caracterização dos participantes – Habilitações	86
Gráfico 4 - Caracterização dos participantes – Anos de experiência	86
Gráfico 5 - Preocupações/Dúvidas dos professores	88
Gráfico 6 - O que fizeram os professores perante o desafio	91
Gráfico 7 - Participantes que efetuaram pesquisa individual - Idade	93
Gráfico 8 - Participantes que pesquisaram - Habilitações	93
Gráfico 9 - Participantes que pesquisaram – Anos de experiência	94
Gráfico 10 - Principais estratégias usadas	95
Gráfico 11 - Dificuldades sentidas	98
Gráfico 12 - Ação de formação	100
Gráfico 13 - Ritmo de aula	101
Gráfico 14 - Dificuldades dos alunos	104
Gráfico 15 - Ritmo de aprendizagem	106
Gráfico 16 – Motivação	108
Gráfico 17 - Interação professor/aluno	109
Gráfico 18 - Balanço do projeto: aspetos positivos	111
Gráfico 19 - Opinião dos professores no final do projeto	113

Anexos em formato digital

Anexo 1: Planificação anual da aluna A

Anexo 2: Planos de aula da aluna A

Anexo 3: Repertório estudado pela aluna A

Anexo 4: Planificação anual da aluna B

Anexo 5: Planos de aula da aluna B

Anexo 6: Repertório estudado pela aluna B

Anexo 7: Planificação anual do Aluno C

Anexo 8: Planos de aula do Aluno C

Anexo 9: Repertório estudado pelo Aluno c

Anexo 10: Programas de audições

Anexo 11: Pedido de autorização aos pais

Anexo 12: Declaração de aceitação do orientador

Anexo 13: Matriz da prova global de Órgão de 2º Grau

Anexo 14: Matriz da prova global de Órgão de 5º Grau

Anexo 15: *PedeXTend*

Anexo 16: Guião da entrevista realizada aos professores do CMAC

Anexo 17: Transcrição das entrevistas

Lista de termos e abreviaturas

CMAC	Conservatório de Música e Artes do Centro
DRELVT	Direção Regional de Educação de Lisboa e Vale do Tejo
ESML	Escola Superior de Música de Lisboa

Secção I – Prática Pedagógica

Introdução

O presente relatório resulta da observação de aulas, durante o ano letivo 2018/2019, nas duas modalidades previstas pela ESML no Mestrado em Ensino de Música, nomeadamente em exercício das minhas funções de docência e em observação estruturada nas aulas da professora Inês Machado - professora cooperante, no CMAC (Conservatório de Música e Artes do Centro).

Pelo facto de não ter alunos de iniciação no meu horário, decidi recorrer à observação das aulas de uma aluna da classe da professora cooperante, pertencendo os restantes alunos à minha própria classe, nomeadamente duas alunas, uma de 2º grau e outra de 6º grau. No entanto, devido a problemas de foro pessoal, a aluna de 6º grau acabou por desistir logo no início do ano letivo. Com o propósito de resolver esta questão, e em acordo com o professor orientador, decidiu-se que assistiria às aulas de um aluno de 5º grau da professora cooperante, por um lado, pelo facto dos meus alunos de 5º grau seguirem um plano de estudos com currículo adaptado, não se encontrando nenhum deles, efetivamente, no nível de 5º grau de órgão, mas também por acreditar que a observação de aulas de outros professores representaria uma mais valia no meu percurso de docente.

1. Âmbito e objetivos

1.1. Competências a desenvolver

As práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo deste ano letivo, quer nas minhas aulas quer nas aulas da professora cooperante procuraram ir de encontro ao meu projeto de investigação “O ensino-aprendizagem musical sem recurso a notação”. Como tal, o desenvolvimento de competências auditivas foi considerado prioritário nas estratégias usadas, a par e passo com o desenvolvimento de competências técnico-motoras e expressivas, essenciais à aprendizagem de qualquer instrumento musical. Dos alunos selecionados, as alunas de Iniciação e 2º grau integraram o projeto naturalmente, pois a aluna de preparatório trabalhou sempre sem partitura e a aluna de 2º grau, embora tenha iniciado a leitura de notação no presente ano letivo, estudou essencialmente sem recurso a este meio. O aluno de 5º grau, por já ter competências de leitura, foi o que menos se adaptou ao projeto, embora a professora tenha desenvolvido com este, algumas estratégias com o intuito de desenvolver as competências auditivas, nomeadamente acompanhar melodias litúrgicas e tocar de memória as peças estudadas.

1.2. Expectativas iniciais em relação ao estágio

Como já dou aulas há vários anos, tendo inclusive preparado alunos para o acesso ao ensino superior, quando me inscrevi no mestrado em ensino, sentia-me um pouco cética relativamente às vantagens que o mesmo poderia representar para mim. No entanto, logo após as primeiras aulas, percebi que existiam abordagens ao ensino da música que prometiam ser bastante mais eficazes do que as tradicionalmente usadas na maioria dos nossos conservatórios. Notei também que alguns aspetos da minha atividade pedagógica como docente podiam e deviam ser melhorados.

Nesse sentido, o primeiro ano de mestrado foi um ano de mudanças a vários níveis, nomeadamente no que diz respeito à forma e estratégias de ensino, com a inclusão de novas táticas e reformulação de outras. Foi um ano de novas experiências, de grande reflexão pedagógica, mas também de novo alento no ensino. Como desempenho o papel de diretora pedagógica no CMAC, tornou-se pertinente para mim a implementação de mudanças na escola, sobretudo ao nível da elaboração de novos programas, definição e clarificação dos mecanismos de avaliação (assuntos desenvolvidos de uma forma detalhada, pelo Professor Francisco Cardoso, nas aulas de Didática da Música) e aprendizagem sem recurso a notação no início dos estudos musicais (uma questão profundamente discutida nas aulas de Psicopedagogia, também com o Professor Francisco Cardoso).

O ano de estágio foi importante, especialmente para consolidar e aprimorar as aprendizagens efetuadas no ano anterior, tendo sido igualmente interessante a observação das aulas da professora cooperante. De facto, apesar de seguir uma linha de ensino idêntica à usada por mim, emprega estratégias de ensino e centra a atenção em determinados aspetos de uma forma distinta da minha, tendo sido, na minha opinião, uma mais valia para ambas a partilha proporcionada por estas aulas.

2. Caracterização da Escola¹

O Conservatório de Música e Artes do Centro (CMAC), é uma Escola de Música do Ensino Vocacional Artístico Especializado, conforme publicado no Diário da República, 3ª série, de 20 de janeiro de 2003. A sua sede situa-se na Avenida Dom Nuno Álvares Pereira, nº 11, na cidade de Ourém - freguesia de Nossa Senhora das Misericórdias, possuindo mais três secções, nomeadamente nas cidades de Fátima, Porto de Mós e Batalha.

2.1. História e Contextualização

Na tentativa de dar resposta à crescente procura de uma instituição de ensino especializado da música em Ourém, inicia-se em 1999, o processo de criação de uma escola, capaz de responder a essas mesmas necessidades. Contudo, somente em 2002, foi possível a constituição de uma associação (sem fins lucrativos) denominada Conservatório de Música de Ourém – Associação, cujo principal impulsionador e primeiro presidente de direção foi o professor Alexandre de Sousa Rodrigues.

Em fevereiro de 2007, devido ao crescente dinamismo da associação e interesse manifestado pela população de Fátima, o Conservatório de Música de Ourém (CMO), a pedido da Câmara Municipal de Ourém, abre uma secção em Fátima, instalando-se no antigo seminário dos Monfortinos, situado na Avenida Beato Nuno, nº 208. Por esta razão viu alterada a sua denominação para Conservatório de Música de Ourém e Fátima – Associação, com a devida homologação da DRELVT².

Apesar de se ter afirmado na comunidade enquanto instituição educativa e cultural de referência, de promover e acolher parcerias com entidades públicas e outras associações, de gozar de estatuto de utilidade pública, de possuir autorização provisória de funcionamento e, ainda, de registar um crescente número de alunos a frequentar o ensino artístico especializado da música, apenas no ano letivo 2008/2009 obteve financiamento, através da celebração do primeiro contrato de patrocínio. Nesse mesmo ano letivo foram celebrados protocolos de articulação pedagógica no âmbito do regime Articulado com 15 Agrupamentos de escolas e colégios, tendo sido garantido, desde essa data, a formação artística especializada da música a cerca de 600 alunos.

¹ Toda a Informação contida nesta secção, assim como o organograma do CMAC e CMOF apresentado como tabela 2, provieram do projeto educativo do CMAC.

² Agora denominada DSRLVT (Direção-Geral dos Estabelecimentos Escolares – Direção de Serviços da Região Lisboa e Vale do Tejo).

Atualmente, a instituição já se estendeu aos concelhos vizinhos, nomeadamente Leiria, Porto de Mós e Batalha, pertencentes aos distritos de Leiria e Santarém, tornando-se pertinente a criação de um nome que traduzisse essa realidade, um nome que não associasse o Conservatório apenas a uma localidade, mas sim que o relacionasse com toda uma região. Como tal, a entidade titular alterou a sua designação para Conservatório de Música e Artes do Centro, CRL (CMAC) - mantendo-se, no entanto, a associação - Conservatório de Música de Ourém e Fátima. Esta segmentação permitiu, simultaneamente, uma melhor gestão da escola, ficando o CMAC com o domínio das atividades do âmbito do ensino especializado oficial e o CMOF como gestor das atividades de nível não oficial (com planos próprios).

2.2. Enquadramento e Caracterização

O Conservatório de Música e Artes do Centro utiliza, neste momento, quatro espaços físicos distintos, nomeadamente nas cidades de Ourém, Fátima, Porto de Mós e Batalha.

As suas instalações estão devidamente preparadas para o ensino artístico especializado e reúnem um conjunto único de meios, fundamental ao sucesso escolar e ao enriquecimento das práticas pedagógicas. Está apetrechado com diversos equipamentos e instrumentos de nível profissional, tais como: seis órgão de tubos mecânicos, treze pianos acústicos, instrumentos de sopro, instrumentos de percussão, instrumentos de cordas, entre outros.

O Conservatório de Ourém (Sede), situado na Av. D. Nuno Álvares Pereira, nº 11, está organizado num piso único, que inclui um auditório, sala de percussão, sala de órgão, várias salas para aulas individuais de instrumento, duas salas para aulas coletivas, secretaria, biblioteca, reprografia e espaço de convívio.

A secção de Fátima, situada na Av. Beato Nuno, usufrui de seis pisos de um edifício cedido pela Autarquia Municipal ao Conservatório (antigo Seminário dos Monfortinos), sendo que o último se encontra em processo de requalificação, destinado a dormitórios. Os restantes pisos incluem uma sala de professores, um grande auditório, um pequeno auditório, uma sala de refeições, duas salas de percussão, uma sala de pintura, vinte e sete salas de aulas individuais e de aulas coletivas, uma sala de ballet, uma sala de convívio, secretaria, biblioteca, sala de reuniões, reprografia, sala de som e imagem, duas salas de musicoterapia, sala do aluno e sala da Direção. Nos pisos inferiores, existe ainda um ginásio, balneários e uma segunda sala de refeições, partilhados com a Escola de Hotelaria - Insignare.

Por enquanto, as secções da Batalha e de Porto de Mós funcionam nas escolas Básicas do 2º Ciclo destas áreas, através de um protocolo com os respetivos agrupamentos, onde decorrem as aulas de classe de conjunto e algumas aulas individuais de instrumento, evitando, desse modo, as deslocações dos alunos destes concelhos ao Conservatório de Fátima. O CMAC tem também acesso ao auditório da paróquia da Batalha, com capacidade para 450 lugares.

2.3. Oferta Educativa

O CMAC tem sido orientado pedagogicamente no sentido de, através de uma interação ativa, criativa e dinâmica, garantir a qualidade da formação dos alunos que frequentam os cursos oficiais em vigor, incentivando e possibilitando o acesso ao ensino superior. O seu objetivo primordial é dotá-los de ferramentas que lhes permitam ultrapassar os novos desafios e exigências da sociedade, bem como de competências para o mundo profissional, aspirando simultaneamente a criar e formar novos públicos para a fruição de diversos géneros musicais. A sua oferta educativa é bastante rica e abrangente, encontrando-se esquematizada na tabela abaixo³. Na tabela, as orquestras e coros foram colocados na coluna do CMOF, pois integram-nos, quer alunos que frequentam o regime oficial (a partir do 3º grau), quer alunos do curso livre. Para além das orquestras incluídas na tabela, o CMAC foi ainda responsável pela criação, no ano letivo 2016/2017, da “Orquestra Clássica de Fátima”, que veio a denominar-se, posteriormente, “Orquestra Bomtempo”, cujo diretor artístico e maestro titular é, atualmente, o maestro Cesário Costa. A missão deste agrupamento é contribuir para a formação complementar dos alunos que a integram (alunos do CMAC e elementos externos), impulsionando e estimulando o seu aperfeiçoamento técnico e musical, com o intuito primordial de potenciar a cultura musical na região de Fátima e Leiria, com a realização de concertos e intercâmbios com outras instituições.

³ O número de aulas semanais, bem como a sua duração, corresponde ao estipulado pelo ministério de educação, Portaria 223-A de 2018.

Tabela 1 - Oferta Educativa do CMAC/CMOF - 2018/2019

Oferta educativa CMAC/CMOF					
CMAC – Cursos Articulado básico e secundário e Supletivo secundário			CMOF – Cursos livres		
Classes	Instrumentos Lecionados		Distribuição dos Alunos por Classe	Teatro Musical	Representação Dança Canto
Classe de Teclas	Piano		78	Orquestras	Sopros de Fátima Sinfónica Clássica de Porto de Mós Guitarras Instrumental Orff Banda de Fátima
	Órgão		54		
	Acordeão		2		
Classe de Cordas Dedilhadas	Guitarra		106	RockSchool	Guitarra elétrica Baixo Bateria Teclado
	Harpa		6		
Classe de Sopros e Percussão	Saxofone	Trombone	7/4	Coros	Fátima Chorus Coro feminino Coro de Câmara
	Flauta	Trompete	17/9		
	Oboé	Tuba	17/0		
	Clarinete	Trompa	9/3		
	Fagote	Percussão	2/45		
Classes de Conjunto, Canto e Iniciações	Formação Musical		518	Dança e Ballet	Dança contemporânea Ballet clássico
	Orquestras		93		
	Canto		23		
	C.C.V.		518		
Classe de Cordas	Violino		79	Desenho e Pintura	Destinado a crianças desde os seis anos e a adultos de qualquer idade
	Viola d'Arco		19		
	Violoncelo		20		
	Contrabaixo		18		
Disciplinas Teóricas (curso secundário)	A.T.C		5	Apoio à Comunidade	Musicoterapia Berços Pré-Escolar Atividades de Enriquecimento Curricular
	História da Música		5		
	Acústica		0		

(Legenda: C.C.V. – Classe de Conjunto Vocal, A.T.C. – Análise e Técnicas de Composição)

Apesar de haver autorização para lecionação de cursos profissionais de música, nomeadamente “Curso de Cordas e Tecla”, “Curso de Sopros e Percussão” e “Curso de Construção de Instrumentos”, estes não foram incluídos na Oferta Educativa do CMAC, pois não funcionaram nos últimos dois anos letivos. No entanto, nos triénios 2013-16 e 2014-17, foram formadas duas turmas, tendo-se dado, desse modo, resposta ao número crescente de alunos interessados em seguir estudos na área da música. Dessas classes, ainda se encontram, atualmente, muitos alunos distribuídos pelas universidades do nosso país.

2.4. Plano de Atividades

Para além das aulas habituais, o CMAC preocupa-se em organizar anualmente um plano de atividades que proporcione ao seu corpo discente uma formação mais completa, dinamizando, para isso, festivais, concertos, concursos, Master Classes, estágios, cursos de aperfeiçoamento, entre outros, nos quais os alunos podem participar ativamente como músicos ou, de uma forma passiva, como ouvintes. Para isso, conta com a colaboração de um corpo de docentes/formadores com uma vasta experiência formativa e profissional. Para algumas atividades em específico, contou ainda com o auxílio de formadores externos, como por exemplo, especialistas em determinadas áreas de ensino.

No sentido de uma formação e atualização contínua, O CMAC procura dinamizar, igualmente, ações de formação anuais para todos os professores.

Com o objetivo de promover e dar a conhecer o conservatório à comunidade em geral, apoiar outras instituições e contribuir para a dinâmica cultural da região, algumas das atividades organizadas pelo CMAC são dinamizadas em parceria com outras instituições com as quais assinou protocolo de colaboração, nomeadamente Câmaras Municipais, Agrupamentos de Escolas e Colégios, Associações, Santa Casa da Misericórdia, Empresas, Paróquias, entre outros.

2.5. Classe de Órgão do CMAC

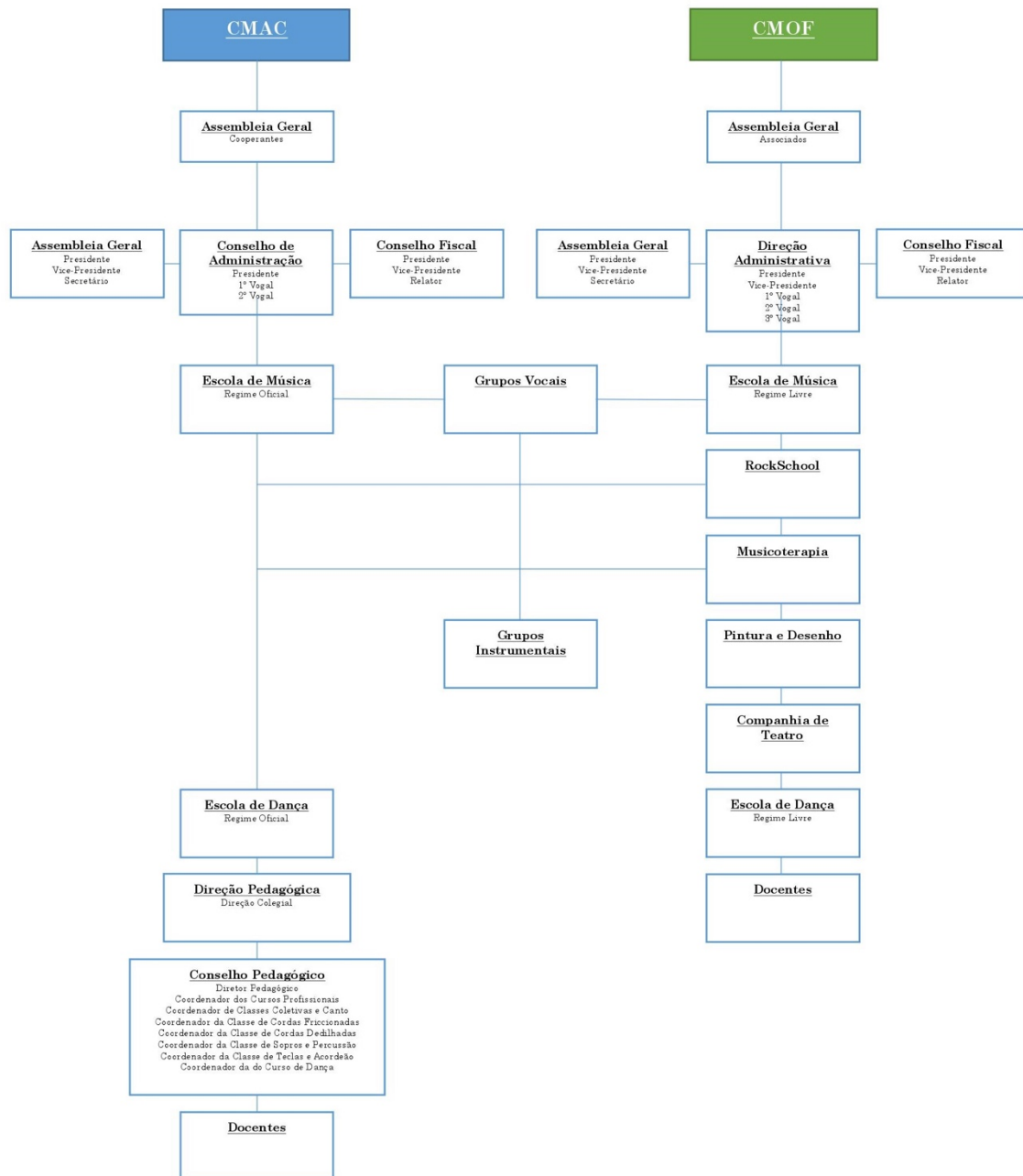
A classe de órgão do CMAC é a maior do país, talvez graças à localização desta escola numa região muito ligada à religião, mas também pelas condições físicas e materiais de que dispõe (o CMAC possui, neste momento, sete órgãos de tubos mecânicos, nos quais são ministradas as aulas e onde os alunos podem, igualmente, estudar).

2.6. Organização e gestão da escola

A organização e gestão da escola encontra-se a cargo de uma direção colegial, que reúne quinzenalmente com os coordenadores de cada uma das classes que, por sua vez, reúnem com os membros da sua classe, o que se traduz numa dinâmica de resposta rápida, necessária à dimensão da escola. O esquema abaixo exhibe estes e os restantes órgãos que integram o CMAC.

Tabela 2 - Organograma do CMAC e do CMOF

Organograma do CMAC e CMOF



2.7. Resultados

A utilidade dos serviços do Conservatório de Música e Artes do Centro, resultado da dinâmica que tem vindo a criar dentro e fora do concelho, tem valido o reconhecimento, não só por parte da comunidade, mas também da autarquia e da imprensa.

No Ofício n.º 4302/DAJD/2009, n.º Referência P.º 37/UP/2009, consta que o Conservatório goza “das prerrogativas das pessoas coletivas de utilidade pública, nos termos do n.º 1 do artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 553/80, de 21 de Novembro, que aprovou o estatuto de ensino particular e cooperativo”. A instituição recebeu o título de “Instituição de Mérito Cultural”, atribuído em Santiago de Compostela, e o título de “Mérito Municipal”, atribuído pela Câmara Municipal de Ourém, pelo resultado dos alunos que se destacaram em concursos nacionais e internacionais com o 1º prémio.

Recebeu ainda um voto de louvor da Assembleia Municipal de Ourém, pelo destaque que tem tido nas suas atividades para com toda a população, na área musical.

O Conservatório foi eleito “Personalidade do Ano na Cultura” pelo jornal semanário *O Mirante* em 2013, no qual é referido que “Uma auditoria do Ministério da Educação (ME) considerou-o um modelo a seguir em todo o país”.

3. Práticas Pedagógicas Desenvolvidas

Neste capítulo serão descritas as práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo do ano letivo 2018/2019, não só nas aulas dos alunos selecionados para o projeto, que por motivos de anonimato são denominados aqui por Aluno A, Aluno B e Aluno C, mas de todos os meus alunos.

Essas práticas pretenderam acompanhar, na medida do possível, os princípios pedagógicos defendidos pelo CMAC, que assentam nos fundamentos de que o desempenho musical do aluno depende, essencialmente, de fatores como: 1) estruturação de uma sequência de aprendizagem apropriada, que permita a qualquer aluno sentir competência efetiva na realização das tarefas sugeridas pelo professor, 2) motivação dos alunos com o uso de estratégias adequadas e, para que isso suceda, 3) eficácia no ensino.

3.1. Calendário letivo 2018/2019

Como no CMAC as aulas são dadas de segunda-feira a sábado, o calendário letivo, geralmente, termina um dia depois da data estabelecida pelo Ministério de Educação. Como tal, o período de funcionamento das atividades letivas no ano 2018/2019 foi o seguinte:

Tabela 3 - Calendário letivo no CMAC no ano letivo 2018/2019

Calendário letivo 2018/2019			
Períodos letivos	Início	Termo	Interrupções letivas
1º Período	17 de setembro	14 de dezembro	Natal - 16 de dezembro a 2 de janeiro
2º Período	3 de janeiro	6 de abril	Carnaval - 4 de março a 6 de março
			Páscoa - 6 de abril a 22 de abril
3º Período	23 de abril	15 de junho	

3.2. Programas, Audições e Avaliações no CMAC

Para uma melhor percepção dos conteúdos do capítulo seguinte, são descritas nesta secção, ainda que sucintamente, algumas normas pelas quais se rege o CMAC, relativamente a programas, audições e critérios de avaliação.

3.2.1. Programas

Os programas em vigência no CMAC encontram-se organizados por objetivos gerais e específicos para cada uma das disciplinas, indicando também conteúdos, que consistem em sugestões de repertório orientado para cada um dos anos letivos, que informam, de certa forma, o nível a atingir pelo aluno.

Conscientes de que os objetivos gerais e específicos (mais centrados numa lógica de aprendizagem e compreensão de conceitos teóricos), não são os que melhor orientam o professor relativamente àquilo que é suposto o aluno ser capaz de fazer no final de um determinado período instrutivo e, que os objetivos comportamentais (essenciais para a elaboração de programas, planos de aula e sequências de aprendizagem), são os que melhor se coadunam com a área da música, mais voltada para o saber prático, decidiu-se fazer a reestruturação dos programas curriculares, com o propósito de uma maior orientação de professores, alunos e respetivos encarregados de educação, assim como uma maior objetividade nos momentos de avaliação. Após elaboração de sequências de aprendizagem para cada um dos aspetos a ser desenvolvido em cada uma das áreas de ensino, esses programas terão como base a definição de objetivos comportamentais (observáveis e mensuráveis), com especificação daquilo que o aluno deverá ser capaz de fazer no final de um período específico de instrução, no domínio das várias competências musicais e específicas do instrumento.

No ano letivo 2018/2019, esta mudança foi feita e aplicada apenas a alunos do 1º grau, prevendo-se a reestruturação e subsequente aplicação dos programas de 2º grau para o próximo ano escolar, dando, desse modo, continuação aos planos curriculares dos alunos que iniciaram no ano transato.

3.2.2. Audições

O CMAC prevê que cada aluno realize, no mínimo, uma audição por período, cuja avaliação terá o peso de 10% do valor total da nota. É também pressuposto ser realizada durante o ano letivo, pelo menos, uma audição partilhada por alunos de professores diferentes, seja do mesmo instrumento ou de instrumentos diferentes. Nesse sentido, as audições de órgão organizadas no ano letivo 2018/2019 procuraram seguir as regras estabelecidas pelo CMAC, tendo-se organizado no total 12 audições, a maior parte realizadas no conservatório de Fátima, mas também no conservatório de Ourém. No final do ano letivo, foi também planificado e concretizado um recital de alunos fora da

escola, no órgão histórico da igreja matriz de Constância⁴, onde atuaram alunos de três das professoras de órgão.

No sentido de tornar as apresentações públicas mais apelativas para o público e, simultaneamente, momentos especiais para quem toca, a classe de órgão tem investido esforço e empenho, procurando organizar audições mais criativas, distintas das tradicionais (com modelo de concerto). Com esse objetivo, foram realizadas audições bastante diversificadas, por exemplo, com momentos em que os alunos tocavam e cantavam em simultâneo, acompanhavam alunos de canto e/ou de outros instrumentos ou tocavam a quatro mãos. Foram também concebidas audições temáticas, audições com projeções, audições com recitação de poemas ou audições em que os alunos foram apresentados por um dos encarregados de educação.

3.2.3. Avaliação

A avaliação em qualquer das disciplinas lecionadas no CMAC é contínua, pelo que a avaliação do segundo período é afetada pela avaliação obtida no primeiro período e a do terceiro período pela avaliação alcançada nos primeiros dois períodos. Na disciplina de instrumento, o CMAC prevê os seguintes critérios de avaliação: 1) Aquisição de competências; 2) Estudo individual; 3) Audições e 4) Atitudes e Valores. No terceiro período, para além da avaliação do período e avaliação contínua, é ainda contabilizada a nota da prova global de instrumento. O quadro abaixo exemplifica a forma como são feitos os cálculos na avaliação no 2º e 3º ciclos, indicando o peso relativo de cada um dos parâmetros, o peso da avaliação contínua em cada um dos períodos e o valor atribuído à Prova Global (que faz média com a nota final do terceiro período). Aos alunos que se encontram no nível de Iniciação não é feita qualquer tipo de avaliação.

Tabela 4 - Avaliação no CMAC

2º e 3º Ciclos		Avaliação por período				
Disciplina	Parâmetros	Peso	1º P.	2º P.	3º P.	
Instrumento	Aquisição de competências	50%	100%	33% (1ºP) + 67% (2ºP)	70%	30%
	Estudo individual	20%			(Avaliação contínua)	(Prova Global)
	Atitudes e valores	20%			33% (2ºP)	
	Audições	10%			+ 67% (3ºP)	

⁴ O órgão da igreja matriz de Constância, data de 1827 e é da autoria do organeiro António Xavier Machado e Cerveira, uma das figuras cimeiras da organaria portuguesa.

Uma vez que a avaliação no ensino regular é feita numa escala diferente, de 0 a 5, é necessária a realização da conversão das notas de 1 a 100% para as notas de 0 a 5. No CMAC essa conversão é feita da seguinte forma:

1 – 00% a 20%;

2 – 21% a 49%;

3 – 50% a 70%;

4 – 71% a 85%;

5 - 86% a 100%.

Os mecanismos de avaliação para cada um dos critérios de avaliação não figuram no programa Musa (usado no CMAC para lançamento de aulas, avaliações e todo o tipo de informações referentes aos alunos), uma vez que em cada uma das disciplinas, obviamente, serão usados diferentes mecanismos para avaliar. No entanto, de uma forma geral, pressupõe-se que na aquisição de competências seja avaliado o progresso do aluno nas diferentes competências musicais e específicas de cada instrumento, no estudo individual, o que foi integrado pelo aluno no seu estudo pessoal assim como a memorização das peças e envio de gravações durante a semana (havendo solicitação para isso por parte do professor), nas atitudes e valores, pormenores como desempenho, assiduidade, respeito pelo professor e concentração nas aulas terão de ser tidos em conta e, finalmente, postura em palco, autodomínio e execução são os mecanismos propostos na avaliação de audições.

3.3. Alunos selecionados para o projeto

Em anexo a este trabalho, encontram-se os programas de algumas audições⁵ em que participaram os alunos deste projeto, as matrizes das provas globais de instrumento, o pedido de autorização aos pais para gravação de algumas aulas, os planos das aulas, assim como o repertório trabalhado pelos mesmos ao longo do ano⁶, em formato partitura e em tabelas contendo apenas o nome dos estudos/peças estudados. Nessas tabelas são indicadas as competências gerais e específicas que se pretendem ver desenvolvidas em cada aluno, não sendo feita, no entanto, qualquer referência às

⁵ Por motivos de contenção de custos, não se elaboraram programas de sala para todas as audições realizadas.

⁶ Em casos em que o aluno estudou várias peças do mesmo manual de órgão, o mesmo foi anexado por completo.

competências cognitivas e metacognitivas. A razão dessa ausência deve-se ao facto de se entender que ambas vão sendo adquiridas pelos alunos, dependendo da forma como o professor orienta as aulas. Por exemplo, analisando as componentes musicais (motivos, frases, cadências, escalas) sempre como um todo, evitando que o aluno perceba os elementos da música isoladamente, é promovido o desenvolvimento de competências cognitivas, assim como a memorização dos estudos/peças abordados. O desenvolvimento de competências metacognitivas é favorecido, por exemplo, quando se ensinam estratégias de estudo que permitam aos alunos atingir os objetivos de uma forma mais rápida e por isso mais estimulante. Entende-se ainda que tanto as competências auditivas como as competências motoras e expressivas se devam desenvolver de uma forma interligada em qualquer exercício/estudo ou peça que se pratique. Finalmente, as competências performativas foram trabalhadas apenas em momentos específicos e tiveram por base as peças que os alunos apresentaram publicamente.

Na secção que se segue, começo por fazer uma breve caracterização de cada aluno, apresentando de seguida um calendário com as aulas previstas e as aulas dadas e/ou observadas. São também descritos os objetivos para o ano letivo para cada um dos alunos, as atividades em que participaram e, por fim, a avaliação obtida pelos mesmos em cada um dos períodos (exceto da aluna A, que por se encontrar no nível de iniciação não é avaliada).

3.3.1. Aluna A

A decisão pela assistência às aulas da aluna A, prendeu-se sobretudo com questões de horário, mas também por conselho da professora cooperante, por se tratar de uma aluna com grandes capacidades cognitivas, para além de ter o apoio de toda a família nos seus estudos musicais (sobretudo da mãe).

3.3.1.1. Caracterização

A aluna A tem 8 anos de idade e frequenta o 3º ano de escolaridade - Iniciação II, tendo ingressado no CMAC no ano letivo 2017/2018, na classe da professora Inês Machado. A mãe assiste a todas as aulas, que têm a duração de 30 minutos e acompanha o seu estudo durante a semana. Em questões de assiduidade e pontualidade a aluna é exemplar, chegando sempre antes da hora marcada e aproveitando para estudar um pouco antes da aula. Em casa, para além dos pais, tem o apoio das duas irmãs mais velhas, que também estudam música.

Em termos de aprendizagem a aluna retém melhor a informação de uma forma auditiva, repetindo, aparentemente sem se cansar, sempre que a professora o solicita, sendo sensível a todas as nuances do som e usando para estudar em casa as gravações fornecidas pela professora, maioritariamente em formato áudio. Gosta muito de ouvir música e cantar (mas somente em casa).

Durante as aulas a aluna raramente se distrai, demonstrando grande entusiasmo e facilidade na maioria das tarefas propostas pela professora e apresentando sempre trabalho realizado em casa. Embora aparentemente não se reflita no seu desempenho, a aluna é muito tímida e recusa-se muitas vezes a cantar nas aulas.

Em termos de competências desenvolvidas, a aluna apresenta uma ótima postura, um bom sentido de pulsação e rítmico, um bom desenvolvimento técnico na coordenação de mãos, embora não tenha desenvolvido muito a coordenação entre mãos e pés, por falta de condições para isso, no sentido em que apenas toca com pedaleira na aula. Ao nível das competências auditivas a aluna, dentro de um determinado âmbito, consegue tocar pequenas melodias de ouvido, embora em questões de agógica ou articulação necessite mais tempo para conseguir reproduzir o que ouviu. Nas apresentações em público a aluna já provou ter adquirido competências performativas, tendo-se apresentado sempre de uma forma apropriada.

Ao nível da motivação assume uma perspetiva de acordo com a teoria incremental das teorias de auto-conceito de inteligência, percebendo os fracassos como transitórios.

3.3.1.2. Aulas previstas, aulas observadas, aulas dadas

A tabela abaixo, indica as aulas previstas, as aulas observadas e as aulas dadas à aluna A, em cada um dos períodos letivos. De salientar que o calendário letivo para os alunos de Iniciação teve início apenas no mês de outubro. Embora tenha assistido à maioria das aulas, infelizmente não consegui estar presente em todas, nomeadamente, no dia 03/11/2018, pois encontrava-me em Faro a participar no X Festival de Órgão do Algarve, e nos dias 04/05 e 18/05/2019, uma vez que a professora cooperante faltou e repôs as aulas à aluna num horário que me foi impossível estar presente, por estar sobreposto com aulas dos meus alunos.

Tabela 5 - Aluna A - Aulas previstas/observadas/dadas no ano letivo 2018/2019

Aluna A – Aulas previstas/Observadas/Dadas – Ano Letivo 2018/2019					
1º Período		2º Período		3º Período	
AP	10	13	7		
AO	8	12	4		
AD	1	1	1		

(Legenda: AP - Aulas previstas; AO – Aulas observadas; AD – Aulas Dadas)

3.3.1.3. Objetivos para o ano letivo

Ao longo do ano, o aluno deverá desenvolver todas as competências musicais e específicas do instrumento, de uma forma progressiva e integral, tendo em conta as suas capacidades físicas e cognitivas.⁷ O programa atual estipula os seguintes objetivos para o nível de Iniciação – Órgão:

Tabela 6 - Programa de Iniciação de órgão do CMAC

1º Ciclo/Iniciação		
Conteúdos	Competências Gerais	Competências específicas
<ul style="list-style-type: none">▪ Roland Weiss, <i>Orgelschule</i> (estudo 1 a 27);▪ C. Ingelse, <i>Organo pleno</i>, Volume I▪ Friedhelm Deis, <i>Orgelschule</i> (estudo 1 a 30)	<ul style="list-style-type: none">▪ Desenvolver o gosto pela aprendizagem musical;▪ Desenvolver o gosto pelo instrumento;▪ Estimular as capacidades do aluno e favorecer a sua formação e desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;▪ Fomentar a integração do aluno no seio da classe de órgão, tendo em vista o desenvolvimento da sua sociabilidade;▪ Estimular o seu treino auditivo.	<ul style="list-style-type: none">▪ Proporcionar um primeiro contacto com o instrumento e conhecimento do teclado;▪ Direcionar o aluno na aquisição de uma postura corporal, para facilitar a correta execução;▪ Desenvolver a coordenação psicomotora;▪ Desenvolver o sentido da pulsação/ritmo/fraseado;▪ Promover a capacidade de memorização e concentração;▪ Incutir hábitos de estudo.

Tendo em conta a sugestão de conteúdos exposta no programa de Iniciação do CMAC, foram delimitados os seguintes objetivos comportamentais para a aluna A:

⁷ O repertório abordado pela aluna A, encontra-se no Anexo 3 dos anexos agregados a este trabalho.

Competências auditivas

1. Reconhecer auditivamente os fenômenos sonoros englobados nos exercícios/estudos/peças estudados (pulsação, divisão, andamento, movimento sonoro, células rítmico/melódicas, articulação, escalas, arpejos/acordes, fraseado, harmonia, cadências, compassos, registação), demonstrando-o na sua execução.

Competências técnico-motoras

1. Adquirir uma boa postura ao órgão, sem tensões, articulando ao nível dos dedos nas mãos e ao nível dos tornozelos nos pés;

2. Adquirir independência de dedos/mãos, executando exercícios/estudos/peças nas duas mãos separadamente, que apenas incluam, na versão ascendente e descendente: 1) posição da mão com os dedos colocados consecutivamente ou com abertura de dedos (máximo uma tecla entre os dedos 1 e 2; 2) repetição de notas com os dedos 1-2, 2-1; 1-3, 3-1; 3) passagem do polegar sob os dedos 2, 3 e 4 e passagem dos dedos 2, 3 e 4 sobre o polegar; 4) intervalo de 6ª com os dedos 1-5 com preparação e sem preparação; 5) deslizamento da mão de uma posição, para qualquer outra posição do teclado, arpejos/acordes no estado fundamental e 1ª inversão com os dedos 1+2+5 (na mão direita) e 5+3+1 (na mão esquerda);

3. Desenvolver coordenação de mãos, executando exercícios/estudos/peças a duas vozes contrapontísticas, cuja dificuldade de execução é desnivelada entre as duas mãos⁸;

4. Desenvolver coordenação de mãos, executando exercícios/estudos/peças, cuja escrita apresenta funções distintas entre as duas mãos⁹;

5. Desenvolver coordenação de pés, executando exercícios/estudos/peças para pedaleira solo, que apenas incluam na versão ascendente e descendente: notas repetidas com cada um dos pés, notas consecutivas com cada um dos pés, deslocação dos pés em simultâneo para as duas notas consecutivas, no mesmo sentido, deslocação dos pés em terceiras paralelas, com preparação da nota seguinte sobre o ataque da nota anterior;

⁸ Devendo uma das mãos encontrar-se mais estática, tocando notas de valores mais longos, enquanto a outra se movimenta e, devendo trabalhar-se em primeiro lugar, peças em que as vozes se movimentam, sobretudo, por movimento contrário e só depois, em movimento paralelo e oblíquo.

⁹ Por exemplo, uma das mãos com função melódica e outra com função de acompanhamento.

6. Adquirir coordenação de mãos e pés, executando exercícios/estudos/peças, em que a dificuldade é desnivelada entre as várias partes¹⁰.

Competências expressivas

1. Adquirir domínio de diferentes tipos de articulação, executando exercícios/estudos /peças em *legato* e em *staccato*, assim como mistura dos dois tipos de articulação¹¹, nas duas mãos separadamente;

2. Adquirir domínio na coordenação de diferentes tipos de articulação: executando exercícios/estudos/peças, que apenas incluam motivos em *staccato* e *legato*, ou mistura dos dois tipos de articulação¹², nas duas mãos em simultâneo;

3. Executar *rallentando* no final dos exercícios/estudos/peças estudados.

3.3.1.4. Audições/Atividades extracurriculares

A aluna A, tocou numa das audições gerais, em cada um dos períodos. Para além disso, tocou na escola do ensino regular que frequenta no terceiro período (numa atividade de divulgação de instrumentos), tendo participado ainda no recital de alunos, no órgão histórico da igreja matriz de Constância. A tabela abaixo assinala esses momentos, indicando também, o repertório interpretado pela mesma, a data, o instrumento e o local onde foi realizada.

Tabela 7 - Apresentações ao público da aluna A – ano letivo 2018/2019

Apresentações ao público da aluna A – Ano Letivo 2018/2019				
	Audição	Repertório	Data	Local/Instrumento
1º Período	“Audição de Natal”	Noite Feliz, Franz Gruber	04/12/2019	Pequeno Auditório do CMAC – órgão Dinarte Machado
2º Período	“O que os olhos veem o coração sente”	The Magic Unicorn, <i>The Lang Lang Piano Method</i> , Volume 2	20/03/2019	Grande Auditório do CMAC – Órgão Koenig
3º Período	“Audição do final de ano”	Arranjo do tema inicial da Sinfonia nº 40, <i>First Mozart</i> , John Thompson’s	15/05/2019	Grande Auditório do CMAC – Órgão Koenig
	“Divulgação de instrumentos”	The Magic Unicorn, <i>The Lang Lang Piano Method</i> , Volume 2	29/05/2019	Escola Beato Nuno - teclado
	“Recital de Alunos”	Arranjo do tema inicial da Sinfonia nº 40, <i>First Mozart</i> , John Thompson’s	23/06/2019	Igreja matriz de Constância - Órgão Machado e Cerveira.

¹⁰ Com duas partes mais estáticas (normalmente com função de acompanhamento) e uma mais movimentada (normalmente com função melódica).

¹¹ Por exemplo, ligando as notas duas a duas, articulando entre a segunda e a terceira.

¹² Por exemplo, uma voz em *legato* e outra em *staccato*.

3.3.2. Aluna B

A escolha desta aluna para o projeto prendeu-se, por um lado, por se encontrar num nível intermédio entre a aluna de preparatório e o aluno de 5º grau e, por outro, por se ter revelado, no ano anterior, uma aluna com grande potencial de aprendizagem. Também pesou na escolha o indiscutível apoio dos pais, que se mostraram, desde o início, disponíveis para levar a filha ao Conservatório mais do que uma vez por semana e o facto de ter participado no projeto “O ensino do Órgão sem recurso à partitura”¹³, levado a cabo por mim no ano transato.

3.3.2.1. Caracterização

A aluna B tem doze anos de idade e frequenta o 6º ano de escolaridade - 2º grau do regime articulado, tendo ingressado no CMAC no ano letivo 2017/2018, na minha classe de Órgão. Exemplar em questões de assiduidade e pontualidade, a aluna tem oficialmente uma aula por semana com a duração de 45 minutos. Para além disso, vem estudar ao conservatório uma vez por semana, durante cerca de uma hora.

O estilo de aprendizagem desta aluna é maioritariamente visual, focando-se no gesto/movimento da professora quando a mesma exemplifica algo na prática, preferindo gravações audiovisuais do que apenas áudio para estudar em casa e, tendo apreciado igualmente a introdução de notação.

Embora muito focada e persistente nas tarefas propostas em aula, a sua personalidade tímida e reservada, por vezes, não ajuda ao seu desempenho, em termos de postura ou em atividades como cantar, nas quais oferece alguma resistência. Apesar disso, ao longo dos dois últimos anos, a aluna foi desenvolvendo as várias competências musicais, demonstrando atualmente um bom sentido rítmico e de pulsação, um bom desenvolvimento técnico na coordenação de mãos e entre mãos e pés, tendo também desenvolvido algumas competências auditivas e expressivas, com um ótimo domínio dos diferentes tipos de articulação, essencial à interpretação da música de órgão.

¹³ Este projeto foi elaborado no primeiro período do ano letivo 2017/2018 e consistiu no ensino do órgão a alunos do 1º ao 5º grau sem recurso a notação. O repertório aprendido, maioritariamente temas de Natal, foi posteriormente apresentado numa audição e, os resultados do estudo, expostos num trabalho de Metodologia da investigação.

Ao nível das competências de leitura, embora não tenha atingido um nível que lhe permita ler as peças que consegue tocar (até porque não foi o foco da professora), a aluna já adquiriu algumas competências.

A aluna revelou ainda a aquisição de competências metacognitivas, procurando cumprir sempre os objetivos propostos pela professora no estudo individual e autocorrigindo-se frequentemente em aula (quando comete algum erro). Demonstrou também grande facilidade em memorizar música. Apresentou-se ao público por diversas vezes durante o ano letivo e, embora tenha diminuído um pouco o seu desempenho a partir do final do 2º período, revelou já ter adquirido boas competências performativas, preparando-se e apresentando-se em público com grande segurança e convicção.

Em relação à motivação, a aluna assume uma perspetiva de acordo com a Teoria Incremental das Teorias de Auto-Conceito de Inteligência, encarando o esforço de uma forma positiva, por exemplo, atribuindo as suas falhas de concentração ao nervosismo (que a impede de se concentrar devidamente).

3.3.2.2. Aulas previstas e aulas dadas

A tabela abaixo indica as aulas previstas e as aulas dadas durante o ano letivo 2018/2019 à aluna B. Para além das aulas lecionadas, a professora apoiou a aluna no estudo, uma vez por semana, numa hora marcada para o efeito.

Tabela 8 - Aluna B - Aulas previstas e aulas dada no ano letivo 2018/2019

Aluna A – Aulas previstas/Observadas/Dadas – Ano Letivo 2018/2019			
	1º Período	2º Período	3º Período
AP	12	14	7
AD	12	14	7

3.3.2.3. Objetivos para o ano letivo

Segundo o programa atual do CMAC, o aluno deverá desenvolver todas as competências musicais e específicas do instrumento, de uma forma progressiva e integral, tendo em conta as suas capacidades físicas e cognitivas.¹⁴ O programa atual estipula os seguintes objetivos para o 2º Grau de instrumento – Órgão:

¹⁴ O repertório abordado pela aluna B, encontra-se no Anexo 6, dos anexos agregados a esta trabalho.

Tabela 9 - Programa de 2º Grau de órgão – CMAC

2º Ciclo/2º Grau		
Conteúdos	Competências Gerais	Competências específicas
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kees Rosenhart, <i>The Amsterdam Harpsichord Tutor</i> (estudos 40 a 81); ▪ Ewald Kooiman, <i>ABC van de Barok</i>; ▪ Ettore Pozzoli, <i>Metodo Facile Per Harmonio</i> (estudos 25 a 39); ▪ Fritz Emonts, <i>Erstes Klavierspiel</i> (página 21 a 38); 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estimular as capacidades do aluno e favorecer a sua formação e desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades; ▪ Fomentar a integração do aluno no seio da classe de órgão tendo em vista o desenvolvimento da sua sociabilidade; ▪ Desenvolver o gosto por uma constante evolução e atualização de conhecimentos resultantes de bons hábitos de estudo; ▪ Desenvolver a coordenação psicomotora, o sentido de pulsação, ritmo, fraseado e harmonia e a realização de diferentes articulações; ▪ Estimular a capacidade de concentração e memorização; ▪ Fomentar agilidade e segurança na execução. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver a coordenação psicomotora; ▪ Desenvolver o sentido da pulsação/ritmo/fraseado; ▪ Desenvolver a realização de diferentes articulações; ▪ Desenvolver a agilidade e segurança na execução; ▪ Promover a capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los; ▪ Promover a capacidade de concentração e memorização; ▪ Incutir hábitos de estudo.

Tendo em conta a sugestão de conteúdos exposta no programa de 2º grau de Órgão do CMAC, foram delimitados os seguintes objetivos comportamentais para a aluna B:

Competências auditivas

1. Reconhecer auditivamente os fenómenos sonoros inclusos nos exercícios/estudos/peças estudados (pulsação, divisão, movimento sonoro, células rítmico/melódicas, articulação, escalas, acordes, fraseado, harmonia, cadências, compassos, registação), demonstrando-o na sua execução.

Competências motoras

1. Adquirir uma boa postura ao órgão, sem tensões, articulando ao nível dos dedos nas mãos e ao nível dos tornozelos nos pés, mantendo as costas direitas e ombros relaxados, as coxas e os quadris tão imóveis e relaxados quanto possível e os joelhos juntos, mas nunca pressionados um contra o outro;

2. Adquirir independência de dedos, executando exercícios/estudos/peças nas duas mãos separadamente, na versão ascendente e descendente, com os dedos colocados consecutivamente ou com abertura de dedos (máximo uma tecla entre dois

dedos consecutivos), que apenas incluam: 1) substituição de dedos na repetição de notas, 1-2; 1-3; 1-4; 2) passagem do polegar sob os dedos 2, 3 e 4 e passagem dos dedos 2, 3 e 4 sobre o polegar, 3) intervalo de 8ª com os dedos 1-5 com preparação e sem preparação, 4) deslizamento da mão de uma posição, para qualquer outra posição do teclado; 5) acordes/arpejos no estado fundamental, 1ª e 2ª inversões, com os dedos 1+3+5; 1+2+5; 1+3+5 (na mão direita) e 5+3+1, 5+3+1 e 5+2+1 (na mão esquerda);

3. Adquirir coordenação de mãos, executando exercícios/estudos/peças a duas vozes contrapontísticas, cuja dificuldade de execução é desnivelada entre as duas mãos;

4. Adquirir coordenação de mãos, executando exercícios/estudos/peças a duas, cuja escrita musical, apresenta funções distintas entre as duas mãos, por exemplo, uma das mãos com função melódica e outra com função de acompanhamento;

5. Adquirir coordenação de pés, executando exercícios/estudos/peças para pedaleira solo, em *staccato*, *legato* e *non-legato* ou mistura dos diferentes tipos de articulação, que já incluam, na versão ascendente e descendente, alternância de pés sobre a mesma nota, passagem de um pé sobre e sob o outro, deslocamento do mesmo pé para notas que se situem à distância máxima de terceira e uso dos calcanhares;

6. Adquirir coordenação de mãos e pés, executando exercícios/estudos/peças, cuja dificuldade de execução é desnivelada entre as partes, articulando, independentemente, cada uma das partes.

Competências de leitura

1. Adquirir competências de leitura, decifrando os sinais/símbolos musicais (convertendo-os em som) contidos em exercícios/estudos/peças para as duas mãos, separadamente e/ou em simultâneo, apenas nas seguintes posições: dó-sol; sol-ré e lá-mi, incluindo ligaduras de expressão e prolongação e as articulações - *staccato* e *legato*.

Competências expressivas

1. Adquirir domínio de diferentes tipos de articulação, executando exercícios/estudos /peças, em *legato* e em *staccato*, assim como a mistura dos dois tipos de articulação, nas duas mãos separadamente;

2. Adquirir domínio na coordenação de diferentes tipos de articulação, executando exercícios/estudos/peças, que incluam padrões/motivos em *staccato*,

legato e *non-legato*, ou mistura dos vários tipos de articulação, nas duas mãos em simultâneo, articulando cada uma das vozes, independentemente;

3. Executar *rallentando* no final dos exercícios/estudos/peças estudados;

4. Acentuar tempos fortes do compasso, “suspendendo” momentaneamente o tempo, para reforçar o apoio, mas recuperando o *tactus* logo de seguida (sobretudo em peças do período barroco e anteriores).

3.3.2.4. Repertório estudado

O repertório selecionado para a aluna B procurou ir ao encontro das competências que se pretendiam ver desenvolvidas. Pesou igualmente na escolha, o seu gosto pessoal (por vezes era dado à aluna oportunidade para escolher o que gostaria de tocar) e as atividades desenvolvidas no CMAC que condicionaram, em alguns casos, o tipo de peça estudada, como por exemplo, a audição com temas de filmes da Disney.

Procurou-se igualmente proporcionar à aluna oportunidades para tocar em contexto de música de câmara, nomeadamente numa audição da classe de oboé, na qual tocou com uma colega de oboé e no recital de alunos em Constância, no qual executou uma peça a quatro mãos com um colega de turma.

Embora, na minha opinião, não exista nenhum manual perfeito, procurou-se trabalhar todos os aspetos considerados fundamentais no desenvolvimento da técnica base do órgão, recorrendo essencialmente a dois manuais: *Suzuki Organ School* - Volume 1 e 2 de Gunilla Ronnberg e Lars Hagstrom e *Organo Pleno* - volume 2 de Christiaan Ingelse, pelo facto de proporem uma sequência de aprendizagem bastante coerente e apresentarem os conteúdos de uma forma progressiva, para além de conterem peças do agrado da maioria dos alunos.

No sentido de uma maior diversificação e complementaridade no estudo, por vezes, eram feitas adaptações aos exercícios/estudos/peças, executando-os primeiro como no original e, após domínio dos mesmos pelo aluno, com modificações ao nível da tonalidade/mo, células rítmicas, divisão da pulsação, articulações, dedilhações, uso de registação, mudança de teclados, entre outros.

3.3.2.5. Audições/Atividades extracurriculares

As apresentações públicas em que participou a aluna B encontram-se discriminadas na tabela abaixo, com indicação do repertório interpretado pela mesma, data, instrumento e local onde foram realizadas.

Tabela 10 - Apresentações ao público da aluna B - ano letivo 2018/2019

Apresentações ao público da aluna B – Ano Letivo 2018/2019				
	Audição	Repertório	Data	Local/Instrumento
1º Período	“Audição de Natal”	Karl Zelter, Der Kuckuck und der Esel, <i>Erstes Klavierspiel</i> , volume 1, Fritz Emonts	07/12/2019	Pequeno Auditório do CMAC – órgão Dinarte Machado
2º Período	“Audição Disney”	Richard Sherman e Robert Sherman, Chim-chim-Cher-ee, arranjo de Carolyn Miller	23/02/2019	Grande Auditório do CMAC - Órgão Dinarte Machado
	“Audição de Primavera”	Richard Sherman e Robert Sherman, Chim-chim-Cher-ee, arranjo de Carolyn Miller	16/03/2019	Pequeno Auditório do CMAC – Órgão Dinarte Machado
	“O que os olhos veem o coração sente”	Johann Krieger, Bourré em lám, Kees Rosenhart, <i>The Amsterdam Harpsichord</i> , vol. 1	20/03/2019	Grande Auditório do CMAC – Órgão Koenig
	“Bora lá tocar com os pés?”	Canção tradicional inglesa, Hot Dog, <i>Suzuky Organ School</i> , volume I; N. Pierront et J. Bonfils, Estudo nº 17, <i>Nouvelle Méthode D’Orgue</i> , Volume 1; Richard Sherman e Robert Sherman, Chim-chim-Cher-ee, arranjo de Carolyn Miller “Bourré” em lám, Krieger	06/04/2019	Grande Auditório do CMAC – Órgão Koenig
3º Período	“Audição do final de ano/ Prova Global de Instrumento”	Johann Krieger, Bourré em lám, N. Pierront et J. Bonfils, Estudo nº 17	14/05/2019	Grande Auditório do CMAC – Órgão Koenig
	“Recital de Alunos”	Christopher Norton, Simplicity, <i>The Micro Jazz Duets Collection</i> , volume 3; Henry Purcell Hornpipe, <i>The Amsterdam Harpsichord Tutor</i> , volume 1	23/06/2019	Igreja matriz de Constância - Órgão Machado e Cerveira.

De referir que, para além das audições de cada período, a aluna B se apresentou várias vezes ao longo do ano em audições de carácter não obrigatório, nomeadamente na Audição Disney, na Audição de Primavera (acompanhando uma colega de oboé), na Audição “Bora lá tocar com os pés?” e no Recital de Alunos, no órgão histórico de Constância.

3.3.2.6. Avaliação da aluna B

Na tabela abaixo, são especificadas as avaliações obtidas ao longo do ano letivo pela aluna B em cada um dos períodos, assim como a nota obtida na Prova Global de Instrumento realizada dia 14 de maio de 2019. Como se pode observar, a aluna manteve uma prestação constante durante todo o ano letivo, obtendo classificações sempre acima dos 86%, o que correspondeu à classificação máxima, na escala de 1 a 5, nos três períodos letivos. Apesar disso, a aluna baixou um pouco o seu rendimento no 3º período, tendo um menor empenho no estudo individual (em favor do estudo escolar obrigatório) e, conseqüentemente, um menor desempenho na Prova Global de Instrumento, que também determinou a nota da audição do 3º período.

Tabela 11 - Avaliação da aluna B no ano letivo 2018/2019

Avaliação Aluna B – Ano letivo 2018/2019									
2º Ciclo		Peso			Avaliação por período				
Disciplina	Parâmetros	1º P	2º P	3º P	1º P.	2º P.	3º P.		
Instrumento	Aquisição de competências	42,5%	47,5%	47,5%	N.F. 89% = 5	64% (2ºP) +	65,8%	25,8%	
	Estudo individual	17%	19%	16%			61,7% (3ºP)		
	Atitudes e valores	20%	20%	20%			+	31,6% (2ºP)	
	Audições	9,5%	9,5%	8,6%			N.F. 93% = 5	N.F. = 87,1 = 5	

(Legenda: N.F. nota final; P – período)

3.3.3. Aluno C

O aluno C foi selecionado por motivos de horário, uma vez que tinha aula logo após a aluna A, mas também pelo facto de ser um dos alunos mais avançados em órgão no CMAC.

3.3.3.1. Caracterização

O aluno C tem 15 anos de idade e frequenta o 9º ano de escolaridade - 5º grau do regime articulado, tendo ingressado no CMAC no ano letivo 2013/2014, na classe de órgão da professora Inês Machado. De assiduidade e pontualidade exemplares, o aluno tem uma aula por semana com a duração de 45 minutos. Para poder estudar com pedaleira, foi estipulado um horário de estudo semanal, numa igreja próxima da sua área de residência, por possuir um órgão eletrónico com dois teclados e pedaleira. Para além do órgão, o aluno tem outros interesses, nomeadamente o canto e a representação, tendo estado envolvido no projeto da escola deste ano letivo, o Musical *Mamma Mia*, onde desempenhou dois papéis principais, em dois elencos distintos.

O estilo de aprendizagem dominante deste aluno é visual, manifestando alguma facilidade na leitura à primeira vista, mas demonstrando alguma dificuldade na execução sem partitura e na consciência corporal do movimento. Por vezes leva algum tempo até conseguir tocar sem tensão.

Ao longo do ano, o aluno foi muito irregular no estudo, falhando várias vezes ao estudo marcado na igreja, pelo que as competências no uso da pedaleira não foram desenvolvidas como seria de esperar no grau em que o aluno se encontra. Também, por falta de empenho no estudo em casa, as competências de tocar *legato*, com substituições de dedos e uma técnica mais ligada à música romântica, foram deixadas um pouco aquém do que era esperado. No entanto, o aluno foi exímio em aspetos da técnica e interpretação de música antiga, demonstrando, por exemplo, domínio de diferentes graus de articulação *non legato*. O aluno apresenta também, um bom sentido de pulsação e rítmico e boa coordenação motora. Revelou ainda ter adquirido competências auditivas, por exemplo, procurando sempre boas soluções na harmonização de melodias litúrgicas, mas também autocorrigindo-se sempre que falhava.

Apesar de não estudar com a regularidade desejada, quando o fazia, demonstrava aquisição de competências metacognitivas, integrando, na maioria das vezes, os aspetos trabalhados na aula. Nas apresentações em público, o aluno foi um pouco irregular, ora se apresentando com excelência, ora bastante hesitante, pelo que se deduz, que as competências performativas necessitam ainda de algum trabalho.

Ao nível da motivação o aluno assume uma perspetiva de acordo com a Teoria Incremental, das Teorias de Auto-Conceito de Inteligência, percebendo os fracassos

como transitórios (por exemplo, atribuindo as suas falhas à falta de estudo ou concentração).

3.3.3.2. Aulas previstas e aulas dadas

A tabela abaixo, indica as aulas previstas, as aulas observadas e as aulas dadas do aluno C, em cada um dos períodos letivos. Por motivos já expostos no início deste trabalho, apenas iniciei a assistência às aulas deste aluno em outubro de 2018. Uma vez que o aluno C também tinha aulas ao sábado, não consegui estar presente em todas as aulas, pelas mesmas razões apontadas em relação à aluna A.

Tabela 12 - Aluno C - Aulas previstas/observadas/dadas no ano letivo 2018/2019

Aluno C – Aulas previstas/Observadas/Dadas – Ano Letivo 2018/2019			
	1º Período	2º Período	3º Período
AP	12	13	7
AO	8	12	4
AD	1	1	1

3.3.3.3. Objetivos para o ano letivo

Ao longo do ano letivo, o aluno deverá desenvolver todas as competências musicais e específicas do instrumento, de uma forma progressiva e integral, tendo em conta as suas capacidades físicas e cognitivas¹⁵. O programa atual estipula os seguintes objetivos para o 5º Grau de instrumento - Órgão:

¹⁵ O repertório abordado pelo aluno C, encontra-se no Anexo 9, no CD agregado a este trabalho.

Tabela 13 - Programa 5º Grau de órgão – CMAC

3º Ciclo/ 5º grau		
Conteúdos	Competências Gerais	Competências específicas
<ul style="list-style-type: none"> ▪ César Franck <i>L'Organiste</i>; ▪ J. S. Bach, <i>Acht Kleine Praludien und Fugen</i>; ▪ J. S. Bach <i>Orgelbüchlein</i>; ▪ Pierront et Bonfils, <i>Nouvelle Méthode d'Orgue</i>, volume 2; ▪ Flor Peeters, <i>Little Organ Book</i>; ▪ Johann Pachelbel, <i>Organ Works</i>; ▪ Jacques-Nicolas Lemmens, <i>École d'Orgue</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conhecer o instrumento, compreendendo o seu funcionamento; ▪ Estimular o interesse pelo repertório do instrumento, através da audição de diversas obras; ▪ Adquirir competências técnicas; ▪ Desenvolver métodos de estudo; ▪ Desenvolver a capacidade de formulação e apreciação crítica; ▪ Desenvolver o gosto por uma constante evolução e atualização e conhecimentos ▪ Desenvolver a coordenação psicomotora, o sentido de pulsação, ritmo, fraseado e harmonia e a realização de diferentes articulações; ▪ Estimular a capacidade de concentração e memorização; ▪ Fomentar agilidade e segurança na execução; ▪ Consciencializar o aluno para a prova de admissão ao 6º grau. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver a coordenação psicomotora; ▪ Desenvolver o sentido da pulsação/ritmo/fraseado; ▪ Desenvolver a realização de diferentes articulações; ▪ Desenvolver a utilização correta da dedilhação; ▪ Desenvolver a agilidade e segurança na execução; ▪ Promover a capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los; ▪ Promover a capacidade de abordar a ambiência e o estilo da obra; ▪ Promover a capacidade de concentração e memorização; ▪ Inculcar hábitos de estudo.

Tendo em conta a sugestão de conteúdos exposta no programa de 5º grau de órgão do CMAC, foram delimitados os seguintes objetivos comportamentais para o aluno C:

Competências auditivas

1. Reconhecer auditivamente os fenómenos sonoros contidos nos exercícios/estudos/peças estudados (pulsação, divisão, movimento sonoro, células rítmico/melódicas, articulação, escalas, arpejos/acordes, fraseado, harmonia, cadências, compassos, registação, entre outros), demonstrando-o na sua execução;

2. Harmonizar melodias tonais, em modo maior e menor, usando apenas os acordes de I/i - IV/iv e V¹⁶ graus da tonalidade da peça.

¹⁶ A nomenclatura para a classificação dos graus é a proposta por Christopher Bochmann em *A Linguagem harmónica do tonalismo*, Lisboa, Juventude Musical Portuguesa, 2003.

Competências motoras

1. Em exercícios/estudos/peças, apresentar uma técnica base firme, demonstrando independência de dedos e mãos, com domínio de todos os intervalos (melódica e harmonicamente) no âmbito de uma oitava e acordes/arpejos (maiores, menores e de sétima) em todas as inversões (com e sem repetição da nota mais grave na 8ª superior), com todas as dedilhações possíveis, passagem do polegar sob qualquer dedo e de todos os dedos sobre o polegar, qualquer substituição de dedos em padrões de notas repetidas, transferência de uma mão ou das duas mãos para outro teclado, qualquer sequência de intervalos ou acordes, nas duas mãos, separadamente, em padrões melódicos ascendentes e descendentes, mantendo sempre uma boa postura, sem tensão;

2. Em exercícios/estudos/peças, no máximo a duas vozes independentes, tocar em *legato*, assegurando a simultaneidade entre a saída de uma nota e a entrada da nova nota, sem interrupção ou sobreposição de sons, com as duas mãos separadamente e em simultâneo, recorrendo à substituição de qualquer dedo por outro, sempre que necessário;

3. Adquirir coordenação de mãos, executando exercícios/estudos/peças a duas vozes contrapontísticas, cuja escrita musical é idêntica entre as duas mãos, articulando cada uma das vozes, independentemente;

4. Adquirir coordenação de pés, executando exercícios/estudos/peças para pedaleira solo, em toda a extensão do teclado, com uso de pontas e calcanhares, com alternância de pontas e ponta-calcanhar ou tocando um conjunto de notas sequencialmente, com cada pé, separadamente, em pontas;

5. Adquirir coordenação de mãos e pés, executando exercícios/estudos/peças, cuja escrita musical é desnivelada entre as partes¹⁷, articulando cada parte, independentemente.

Competências de leitura

Adquirir competências de leitura à primeira vista, decifrando os sinais/símbolos musicais (convertendo-os em som), contidos em exercícios/estudos/peças para as duas mãos e para mãos e pés, em simultâneo, cujo nível, não deverá ultrapassar, o estipulado para

¹⁷ Por exemplo, duas vozes contrapontísticas (executadas pelas mãos) e uma voz com função de baixo (executada na pedaleira).

o 2º grau, ao nível das competências auditivas, motoras e expressivas.

Competências expressivas

1. Tocar o final de uma peça/ /secção/frase em *rallentando*, de uma forma que encaixe nos critérios estilísticos da época em questão;

2. Em repertório do período renascentista ao clássico, fazer um bom uso da articulação, criando uma hierarquia dinâmica entre padrões rítmico-melódicos, frases ou secções maiores;

3. Em repertório do século XIX aos nossos dias, tocar com uma técnica de substituição de dedos que lhe permita um *legato* perfeito;

4. Adquirir coordenação de diferentes tipos de articulação, executando exercícios/estudos /peças, a duas ou mais vozes, com uso das articulações *legato*, *staccato* e *non-legato*, articulando padrões/motivos/frases/secções, em cada uma das vozes, independentemente.

3.3.3.4. Audições/Atividades extracurriculares

O aluno C acabou por participar apenas nas audições obrigatórias (uma em cada período), por um lado, devido ao seu envolvimento no projeto da escola referido acima, por outro, por ter os exames finais obrigatórios de português e matemática para concluir (o que o impediu de participar, por exemplo, no recital de alunos em Constância).

A tabela abaixo assinala as apresentações públicas efetuadas pelo aluno C, indicando também o reportório interpretado pelo mesmo, a data, o instrumento e o local onde foram realizadas.

Tabela 14 - Apresentações ao público do aluno C – ano letivo 2018/2019

Apresentações ao público do aluno C – Ano Letivo 2018/2019				
Períodos letivos	Audição	Repertório	Data	Local/Instrumento
1º Período	“Audição de Natal”	Anónimo, Cornet Voluntary	07/12/2019	Pequeno Auditório do CMAC – órgão Dinarte Machado
2º Período	“O que os olhos veem o coração sente”	Bach/Krebs, Prelúdio em Sol m, BWV 558	23/02/2019	Grande Auditório do CMAC - Órgão Dinarte Machado
3º Período ¹⁸	“Audição do final de ano/ Prova Global de Instrumento”	Anónimo, Cornet Voluntary, e Bach/Krebs, Prelúdio em Sol m, BWV 558	14/05/2019	Grande Auditório do CMAC – Órgão Koenig

3.3.3.5. Avaliação do aluno C

Na tabela abaixo são apresentadas as avaliações do aluno C, ao longo do ano letivo 2018/2019. Como se pode deduzir, o aluno foi demonstrando algum trabalho ao longo do ano letivo e, embora tenha diminuído o ritmo no segundo período, sobretudo devido à sua dedicação ao projeto final do conservatório (tendo baixado a nota de 5 para 4), conseguiu recuperar durante o terceiro período, tendo tido inclusivamente um ótimo desempenho na Prova Global de Instrumento.

Tabela 15 - Avaliação do aluno C no ano letivo 2018/2019

Avaliação Aluno C – Ano letivo 2018/2019									
2º Ciclo		Peso			Avaliação por período				
Disciplina	Parâmetros	1º P	2º P	3º P	1º P.	2º P.	3º P.		
Instrumento	Aquisição de competências	42,5%	40%	45%	N.F. 86,5% = 5	55% (2ºP) + 28% (1ºP) N.F. 83% = 4	60,9%	29,7%	
	Estudo individual	16%	15%	18%			61,6(3ºP) +	(Avaliação contínua)	(Prova Global)
	Atitudes e valores	20%	20%	20%			27,7% (2ºP)	N.F. = 89,3% = 5	
	Audições	8%	7,5%	9%					

¹⁸ Neste período o aluno tocou ainda numa missa na localidade de Oleiros, no dia 28/04/2019.

4. Descrição das aulas lecionadas /observadas

Neste capítulo, são expostas as principais estratégias usadas por mim, não só nas aulas da aluna B, na parte do estágio em exercício, mas, também, nas aulas de todos os alunos a quem dei aulas semanalmente no CMAC, sobretudo no nível de 1º e 2º grau.

A maioria das estratégias descritas foi discutida em diversas reuniões de classe, pelo que foram igualmente empregues pela professora cooperante, que procurou ir de encontro aos objetivos do meu projeto de investigação, nomeadamente nas aulas da aluna de Iniciação.

Tendo em conta que o projeto deste estágio consistiu no ensino musical sem recurso à notação, procurou-se desenvolver nos alunos todas as competências gerais e específicas do instrumento, tendo como guia o ouvido, isto é, dirigindo a atenção do aluno para os fenómenos sonoros.

Embora se tenha revelado uma tarefa menos complexa do que inicialmente pensei, com esta abordagem senti necessidade, não só de adotar diferentes estratégias de ensino, como aprimorar algumas daquelas que já tinha por hábito usar. Neste tipo de abordagem revelou-se igualmente fundamental um bom planeamento das aulas, com objetivos bem delineados, assim como a imposição de um ritmo elevado em aula, pois fui-me apercebendo que os alunos, de um modo geral, respondiam e alcançavam os objetivos de uma forma mais rápida do que era habitual. Também, o facto de não haver um intermediário entre professor e aluno (a partitura) determina que o foco do aluno seja o professor, pelo que, o mesmo necessita estar constantemente em interação com o aluno, no sentido de evitar um decréscimo na dinâmica de aula.

A professora cooperante aderiu ao projeto de uma forma entusiástica, tendo sido bastante interessante a observação das suas aulas, sobretudo no caso da aluna de Iniciação, por pertencer a uma faixa etária com a qual estou menos familiarizada.

Da observação destas aulas, o que mais apreciei foi a simpatia e boa disposição da professora, contagiando os alunos e também os encarregados de educação. Para além disso, a professora conseguiu captar a atenção dos alunos com as estratégias usadas, que denotaram criatividade e bom gosto. Da mesma forma, a atitude proactiva que assumiu nas aulas, contribuiu para um ritmo elevado, que foi gerido de uma forma bastante eficaz, com *feedback* frequente e sempre de uma forma positiva.

A estrutura das aulas nem sempre era idêntica¹⁹. No entanto, tentando respeitar sempre o ritmo de aprendizagem de cada aluno, procurou-se o desenvolvimento de todas as competências musicais e competências específicas do instrumento como, por exemplo, as competências no uso da pedaleira, de uma forma dinâmica e agradável para os alunos.

Um dos aspectos mais importantes quando se toca qualquer instrumento musical é conseguir manter o corpo e mãos relaxados, livres de qualquer tensão, sendo as questões posturais um dos aspectos mais importantes a trabalhar. Nesse sentido os alunos foram incentivados a realizar exercícios fora do instrumento, nomeadamente subir e descer ombros, subir e descer pulso, colar e descolar braços do corpo, subir e descer os antebraços, mover os dedos apenas ao nível dos metacarpos, mover os pés usando apenas os músculos do tornozelo, entre outros. Desse modo, tomavam consciência dos músculos envolvidos na execução ao órgão e da importância do bom uso dos mesmos num bom desempenho musical. Quando tocavam tensos, era-lhes pedido que parassem, sendo-lhes explicado os efeitos dessa tensão na execução, pois esta refletia-se, na maioria das vezes, em erros rítmicos e dificuldade em tocar com velocidade.

Como o intuito principal do ensino sem recurso a notação visa, em primeira instância, o desenvolvimento de competências auditivas, foram usadas algumas estratégias durante as aulas com essa finalidade. Nesse sentido, destacam-se os exercícios para os alunos distinguirem auditivamente e/ou reproduzirem padrões rítmicos, sequências de sons, padrões melódicos, sentido do movimento sonoro, pulsação, articulação, entre outros. Antes da sua execução no órgão, estimulou-se ainda a entoação das peças, parte a parte, cantar uma parte e tocar outra, assim como tocar as peças no tom menor homónimo e/ou transpô-las para os tons próximos diretos, após serem memorizadas numa determinada tonalidade. Estas estratégias eram usadas como introdução a uma nova competência (para que o aluno a percebesse em primeiro lugar auditivamente) ou numa parte da aula em que o aluno denotasse algum cansaço.

No desenvolvimento de competências técnico-motoras, o recurso mais empregue foi a modelagem, executando no órgão e pedindo ao aluno que imitasse, dando *feedback* imediato, no sentido de orientá-lo em termos posturais, físicos e musculares. Com o

¹⁹ Por vezes, necessitamos mais tempo do que o previsto numa determinada estratégia, ou porque o aluno não interioriza tão rápido quanto idealizámos, ou porque não estudou em casa e precisa de reforço na aula ou ainda, a estratégia por nós pensada, se afigura desadequada.

intuito de garantir a aquisição dessas competências de uma forma autónoma, foi estimulado um trabalho por etapas, nomeadamente introduzindo questões técnicas novas de uma forma isolada da peça/estudo, recorrendo a pequenos exercícios com diferentes padrões rítmicos, articulações, tonalidades, dedilhações, entre outros, percorrendo todo o teclado. Os alunos foram ainda incentivados a tocar primeiro num andamento lento e só depois aumentar o mesmo gradualmente, procurando desse modo justificar sempre o motivo para a repetição (essencial na aquisição de qualquer competência, até á automatização da mesma), de forma a manter o aluno focado e disposto a despende energia cognitiva.

Paralelamente às competências auditivas e motoras, procurou-se o desenvolvimento de competências expressivas, incentivando os alunos a fazer um bom uso da articulação, um dos meios de expressão mais importantes no órgão, mas também recorrendo a agógica, acentos nos tempos fortes do compasso, notas mais importantes, síncopas ou dissonâncias e, não menos importante, sugerindo registações que ajudassem a expressar as ideias musicais de uma forma convincente. Nesse sentido, tentou-se que os alunos tocassem logo com a articulação e fraseado adequados, para que percepcionassem desde o início de uma forma correta, motivos/frases/secções, isolando-se esta questão apenas se o aluno demonstrasse alguma dificuldade. Por vezes, para uma melhor compreensão musical, relacionava-se a linguagem falada ou o canto com a linguagem musical, no que diz respeito à necessidade de respirar. No órgão, esta questão é muito importante, dado que é um instrumento que sustenta o som continuamente. Se os alunos não forem consciencializados desde o início, dificilmente sentirão necessidade de interromper o som para frasar ou articular um motivo.

Para uma sólida memorização das peças/estudos, tentou-se trabalhá-los de uma forma consciente, nomeadamente ensinando motivo a motivo, frase a frase, parte a parte, melodia - acompanhamento, com entendimento da forma, estrutura e harmonia. Desse modo, para além da facilitação na memorização, desenvolveram-se simultaneamente competências cognitivas e metacognitivas.

O desenvolvimento de competências metacognitivas foi igualmente favorecido com um trabalho independente de cada uma das partes (mão direita, mão esquerda e pedaleira), antes da junção das partes (primeiro duas a duas - mãos, mão direita e pedaleira, mão esquerda e pedaleira), para finalmente coordenar todas as partes. Fomentou-se ainda o tocar primeiro num andamento lento, aumentando o mesmo à medida que os alunos se sentiam mais seguros, estimulando-os a tocar sem paragens e numa pulsação regular e ajudando-os a mantê-la, marcando-a no banco com a ajuda de um lápis,

cantando, tocando um acompanhamento, dirigindo o aluno, ou recorrendo ao metrónomo (consciencializando os alunos para as limitações do seu uso em termos artísticos).

As competências de leitura foram desenvolvidas sobretudo nas aulas do aluno de 5º grau, tendo a professora cooperante inclusivamente trabalhado a leitura à primeira vista em algumas aulas desse aluno. Este tipo de competências foi também desenvolvido nas aulas da aluna de 2º grau, embora de uma forma muito gradual, ocupando apenas uma pequena parte da aula (entre 5 a 10 minutos e com peças/estudos mais simples do que a mesma já consegue executar), à imagem do que se faz na aprendizagem de uma língua materna, onde os símbolos são introduzidos pouco a pouco, até ao ponto em que acompanham o que os alunos já conseguem fazer oralmente. Ao apresentar uma partitura para leitura, chamou-se sempre a atenção do aluno para aspetos como ler sempre à frente e verticalmente ou não olhar para as mãos ou pés senão em casos de grandes saltos. Procurou-se também que o aluno compreendesse os elementos musicais (compasso, pulsação, elementos de um motivo rítmico-melódico ou frase, harmonia), através da análise das obras estudadas, no sentido de uma leitura mais consciente e, por conseguinte, mais rápida.

Uma das características do órgão mais atrativas para as crianças, e que as leva muitas vezes à seleção deste instrumento no início dos estudos musicais, é o facto de possuir um teclado para ser tocado pelos pés. No entanto, basta observar alguns métodos de órgão, ou ainda analisar alguns dos programas de órgão das escolas de música do nosso país, para nos apercebermos que o ensino da pedaleira apenas é introduzido no segundo ou terceiro ano de estudo e, por vezes, mais tarde.

O contacto com o teclado de pedais deve, no meu entender, surgir na primeira aula de órgão, aproveitando a motivação da maioria dos alunos para tocar com os pés. Por outro lado, o facto de se iniciar o estudo deste instrumento introduzindo desde o início todos os seus elementos de uma forma natural, evita que mais tarde a introdução da técnica de pedaleira se afigure aos alunos como um elemento causador de desconforto e estranheza.

Como tal, apesar da maioria dos alunos quando inicia os seus estudos, ainda não possuir altura suficiente para chegar com os pés à pedaleira, mantendo em simultâneo uma postura corporal correta, ao longo dos últimos anos fui procurando encontrar soluções para introduzir esta técnica o mais cedo possível.

Nesse sentido, para desenvolver a técnica de pedaleira, é descido o banco de forma

que o aluno toque com uma boa postura, apenas com os pés. Para tocar repertório com as duas mãos e pés em simultâneo (que no início usa maioritariamente tónica, dominante e sub-dominante na parte da pedaleira), quando necessário, recorri a um artefacto - *PedXTend*²⁰ -, que possibilita a regulação da altura das teclas.

Outro aspeto bastante importante na aprendizagem do órgão é a escolha dos registos. Todos os órgãos existentes no CMAC são mecânicos, embora a maioria das aulas seja dada nos órgãos mais pequenos (que possuem no máximo dois registos), pois os órgãos maiores encontram-se no Grande Auditório, que é usado maioritariamente para aulas de grupo. A implicação disto é que, muitas vezes, apenas nos ensaios para as audições os alunos podem trabalhar a questão da registação. Nessas alturas, sempre que possível, é dada oportunidade aos alunos de explorarem as diferentes sonoridades do instrumento.

No presente ano letivo, como já é hábito, foram criadas várias oportunidades para os alunos se apresentarem publicamente, tanto na escola como fora da escola. Nesse sentido, foi indispensável desenvolver competências performativas, por um lado, preparando-os para tocar com a máxima segurança possível, por outro, garantindo que se encontrem psicologicamente dispostos a enfrentar o público. Como tal, procurou-se não colocar nenhum aluno nessa situação sem que se sentisse devidamente preparado.

Com o intuito de garantir que os alunos sentissem um controlo absoluto sobre as peças/estudos a apresentar, depois de dominadas, foram trabalhadas em diferentes andamentos, partes separadas ou exagerando os aspetos expressivos como acentuações ou agógica. Após esse trabalho, simulavam-se situações de audição, por exemplo, pedindo-lhes que imaginassem estar perante um público e que tocassem do início ao fim sem parar (mesmo que cometessem algum erro), ou pedindo-lhes que tocassem para os colegas ou para os pais, fazendo-os sempre tocar no espaço em que iriam atuar.

Acreditando que, para a maioria dos alunos, fará toda a diferença foram sempre proferidas algumas palavras de encorajamento antes do início de qualquer audição. A intenção foi mostrar a confiança neles depositada, aproveitando para adverti-los que por mais ansiosos que se sentissem, procurassem não perder a concentração, pois seria a

²⁰ Este artefacto pode aplicar-se quer às teclas brancas quer às teclas pretas, subindo-as, individualmente, até ao nível necessário, tendo três opções de altura, através de peças de encaixe, que podem ser acrescentadas ou retiradas (tipo lego) conforme desejado, evitando desse modo má postura por parte dos alunos. Ver anexo 14, dos anexos agregados a este trabalho.

sua melhor aliada. Finalmente, foram aconselhados acerca de aspetos práticos que não deveriam descurar como, por exemplo, regular a altura do banco, preparar a registação e colocar as mãos no teclado na posição correta antes de iniciarem. Foram ainda aconselhados a ouvirem, interiormente, o início da peça/estudo que iriam interpretar, no sentido de definirem a pulsação e, finalmente, a não esquecerem de agradecer os aplausos do público. Se, apesar destes cuidados, algo corresse menos bem, procurou-se dar nova oportunidade ao aluno, colocando-o a tocar numa outra audição com a maior brevidade possível, na tentativa de minimizar os danos da experiência menos positiva.

Na marcação de trabalhos para casa, optou-se pela gravação das peças/estudos, que o aluno teria de estudar durante a semana, ora em versão áudio (quando se pretendia que o foco fosse a audição), ora em versão audiovisual (quando o aluno necessitava de ajuda para trabalhar competências motoras ou posturais). As gravações ilustravam na medida do possível a forma como se pretendia que o aluno estudasse, por exemplo, só mãos separadas ou num andamento mais lento do que o esperado no final do estudo de determinada peça/estudo. Por vezes, gravou-se a melodia, pedindo ao aluno que, em casa, encaixasse um acompanhamento por ouvido, de acordo com as opções fornecidas.

No intuito de controlar o estudo em casa, era pedido, sobretudo aos alunos mais novos, o envio de gravações a meio da semana. Apesar desta tarefa representar mais trabalho para o professor (por ter de enviar *feedback*), a vantagem é a do aluno querer sempre enviar a melhor gravação e conseqüentemente dedicar mais tempo ao estudo.

Conscientes de que, especialmente no início dos estudos, o apoio em casa é fundamental para o sucesso dos alunos, procurou-se estabelecer um contacto próximo com os encarregados de educação, para que se pudesse acompanhar em conjunto o processo de aprendizagem dos seus educandos, ajudando-os a atingir os objetivos propostos.

5. Reflexão final

O papel de qualquer professor é o de acompanhar, liderar e controlar o processo de aprendizagem, com óbvia consciência das competências envolvidas no processo de ensino-aprendizagem e das competências específicas da sua área de ensino. Para além disso, o professor deverá ter em conta os processos psicológicos envolvidos em qualquer aprendizagem e a forma como os mesmos a podem afetar. Finalmente, saber ensinar uma competência e saber como se desenrola e sequencia esse processo, faz parte de uma boa didática.

Tendo em conta a singularidade do processo de aprendizagem em música, exigindo não só o domínio de conceitos teóricos, mas sobretudo a realização na prática de competências específicas, pode deduzir-se a complexidade deste tipo de ensino.

De facto, ensinar música e, especificamente, ensinar uma criança a tocar um instrumento musical não é um empreendimento fácil, exigindo muita dedicação e empenho. Embora considere possuir alguma experiência de ensino, adquirida ao longo da minha carreira de professora, o mestrado em ensino representou para mim um crescimento pessoal e, indubitavelmente, uma melhoria na minha atividade como docente. A tomada de consciência de que na área da música o desenvolvimento de competências auditivas deverá ser, definitivamente, o foco do nosso ensino, levou-me ao desenvolvimento de um projeto, cujos resultados se refletiram de uma forma positiva nos alunos selecionados para o estágio.

Do projeto desenvolvido com as alunas A e B: “Ensino-aprendizagem musical sem recurso a notação”, é importante salientar o desenvolvimento de competências auditivas de uma forma distinta daquela que habitualmente se observa em alunos destas faixas etárias, nomeadamente uma maior predisposição para tocar melodias de ouvido. Foi curioso notar que, embora muitas vezes não conseguissem tocar os intervalos certos à primeira tentativa, raramente erravam o contorno melódico. Também o aluno C demonstrou algum progresso nas competências auditivas, nomeadamente conseguindo harmonizar melodias litúrgicas tonais, optando quase sempre pelas melhores soluções, de entre as sugeridas pela professora.

Esta sensibilidade ao nível auditivo ajudou também no desenvolvimento de competências técnico/motoras, pois os alunos procuravam reproduzir fisicamente aquilo que acabavam de escutar. Um dos resultados mais visíveis, nas alunas A e B, foi conseguirem tocar peças que não conseguiriam ler de todo, o que, no meu entender, também está diretamente relacionado com a demonstração ao vivo por parte das

professoras e posterior processo de modelagem empregue pelas mesmas em todas as aulas. A este nível, o aluno C também fez alguns avanços, sobretudo na preparação de saltos sobre a nota anterior e na postura e relaxamento da mão, nos quais no início do ano demonstrava alguma dificuldade.

A aquisição de competências expressivas é, por sua vez, influenciada pelo desenvolvimento aos níveis auditivo e motor, pois, se entenderem as nuances expressivas auditivamente, conseguirão executá-las no instrumento, se já possuírem algum tipo de competências técnicas. A este nível, tanto a aluna A como a aluna B conseguiram superar os objetivos propostos para o ano letivo, demonstrando aquisição destas competências, sobretudo no controlo demonstrado ao nível da articulação nas peças estudadas. A aluna B expressou ainda alguma sensibilidade no uso da agógica e acentos importantes. O aluno C, por sua vez, distinguiu-se no uso da articulação diferenciada *non legato*, conseguindo uma hierarquia dinâmica entre padrões rítmico-melódicos, frases e secções maiores, nas peças barroca e clássica, interpretando-as segundo os critérios estilísticos da época.

Das competências específicas do instrumento, nomeadamente tocar com pedaleira, a aluna B, graças às aulas de apoio e ao foco da professora nessa técnica, foi a que mais se desenvolveu a este nível, tendo atingido os objetivos propostos com distinção. A aluna A apenas iniciou esta aprendizagem no segundo período. No entanto, como apenas tocava com pedaleira na aula, o seu desenvolvimento não foi tão notório. Apesar disso, desenvolveu as competências no uso de pedaleira estipuladas nos objetivos comportamentais do nível de Iniciação. O aluno C, pelo facto de faltar muitas vezes ao estudo na igreja, acabou por não atingir o nível que dele se esperaria neste tipo de competências, embora tenha cumprido os objetivos mínimos.

Para além do desenvolvimento nas competências acima especificadas, é de referir a facilidade na memorização de música das alunas A e B. No meu entender, essa facilidade deveu-se ao facto destas alunas terem feito um percurso musical sem recurso a notação e, por esse motivo, encararem a aprendizagem de música de memória de uma forma natural. Foi bastante compensador ouvir o número de estudos/peças que ainda conseguiam tocar de memória no final do ano letivo. Contrariamente, o aluno C, embora tenha memorizado a peça barroca, fê-lo com alguma dificuldade.

Finalmente, a memorização das peças, ajudou igualmente nas competências performativas, o que se notou em apresentações com um grau de segurança bastante elevado, especialmente por parte das alunas A e B.

Embora possamos sempre fazer mais e melhor, considero que os objetivos para o ano letivo foram alcançados por todos os alunos, o que me trouxe grande satisfação pessoal. Do projeto implementado, para além das vantagens apontadas, e embora não haja fórmulas matemáticas para medir o fator motivação objetivamente, senti haver um maior entusiasmo e empenho por parte dos alunos, visível não só na concentração nas aulas, mas também nas gravações enviadas ou no trabalho realizado individualmente durante a semana. Esta abordagem contribuiu ainda para um ritmo de aprendizagem mais rápido, visível não só no número de peças executadas, mas também no nível de aperfeiçoamento com que os alunos tocaram.

Os benefícios não foram apenas para os alunos. No meu caso, ensinar de memória levou-me a observar os alunos de uma forma mais atenta e a deter-me em pormenores que facilmente são marginalizados quando estamos focados numa partitura. Para além disso, memorizei eu própria muitas das peças que ensinei.

Por fim, foi gratificante testemunhar o entusiasmo que caracterizou, não só os alunos do projeto, mas também da professora cooperante que, tal como eu, se mostrou bastante satisfeita com os resultados conseguidos, tendo apreciado igualmente a reflexão pedagógica que juntas fomos fazendo ao longo de todo o ano letivo, procurando sempre dar resposta às dificuldades que, naturalmente, foram surgindo pelo caminho.

Secção II – Investigação

1. Descrição do projeto de investigação

O insucesso escolar de muitos estudantes de música, referido na literatura, mas sobretudo que tenho percecionado ao longo dos últimos anos, é frequentemente atribuído à falta de competências de leitura dos alunos, o que, na ótica da maioria dos professores, os impede de progredir naturalmente no instrumento. Face a isso, a minha primeira intenção, quando me inscrevi no mestrado em ensino, era dedicar-me à investigação de estratégias de leitura, no sentido de ajudar (professores e alunos) a colmatar essa lacuna.

No entanto, especificamente nas aulas de Psicopedagogia, fui-me apercebendo, sobretudo pela ênfase dada pelo docente (Francisco Cardoso), à importância do desenvolvimento de competências auditivas antes da introdução de qualquer símbolo e que essa dificuldade, em particular, poderia estar diretamente relacionada com a falta de outras competências, nomeadamente auditivas²¹.

O conceito não representava uma completa novidade para mim, pois conhecia minimamente, por exemplo, o método Suzuki, no qual os alunos iniciam a sua aprendizagem musical sem recurso a notação. No entanto, o mesmo conceito empregue em alunos de qualquer idade e estudando qualquer instrumento, revelou-se para mim uma grande novidade. Porém, não deixava de fazer todo o sentido e, por isso, decidi investigar esta perspetiva de ensino.

Como tal, iniciei na altura um projeto individual (sobre o qual viria a elaborar um trabalho no âmbito da unidade curricular de Metodologia da Investigação - “O estudo do Órgão sem recurso à partitura: impacto em alunos do 1º ao 5º grau”), que consistiu no ensino do órgão sem recurso a partitura, usando duas estratégias essenciais, defendidas por proeminentes autores, nomeadamente o ensino-aprendizagem “por ouvido”²² e a modelagem²³. No final do período, o repertório aprendido “por ouvido” foi apresentado numa audição.

²¹ O efeito do desenvolvimento auditivo na leitura de notação não poderá ser avaliado na presente investigação (tendo em conta as contingências do mestrado e a curta duração do projeto). Abordarei, portanto, apenas o efeito do ensino-aprendizagem “por ouvido” na aquisição de competências musicais, acreditando que os resultados obtidos me permitirão posteriormente (fora do âmbito deste mestrado) avançar para outros estudos.

²² No presente trabalho, “tocar de ouvido” corresponde à definição dada por Phillip Priest: “são todas as reproduções feitas de memória assim como todas as formas de improvisação, ou seja, todas as interpretações que ocorrem sem o recurso a notação no momento em que acontecem” (1989, p. 174).

²³ No presente trabalho, modelagem corresponde à definição de Sang: “é a capacidade do professor para demonstrar comportamentos musicais ou relacionados musicalmente” (1987, p. 155).

A experiência teve como objetivo principal averiguar se, mesmo não desenvolvendo competências de leitura, os alunos de 1º grau conseguiriam adquirir competências musicais e específicas para tocar órgão. O impacto resultante desta prática - revelado pelo entusiasmo dos alunos nas aulas e, especialmente, pelas gravações que os mesmos enviavam ao longo da semana a solicitar *feedback* - foi de tal forma evidente, que decidi alargar a experiência a todos os alunos.

Ao longo do processo fui-me apercebendo das grandes diferenças entre os alunos que iniciavam o estudo do instrumento sem partitura e os que já liam música, com vantagem para os primeiros a vários níveis, entre os quais o desenvolvimento técnico e a facilidade de memorização. No entanto, o que me levou a determinar que estratégias deste tipo deveriam ser pensadas e introduzidas desde o início dos estudos musicais, foi ter encontrado um ponto comum a todos os alunos com esta nova abordagem: um maior entusiasmo na aprendizagem do instrumento.

Como desempenho funções de diretora pedagógica numa escola de música do ensino vocacional artístico especializado - o CMAC - decidi, como projeto de investigação, alargar o meu estudo a toda a escola, no sentido de testar os resultados por mim alcançados. Esta decisão teve em conta que durante o ano 2017/2018 um grupo de professores, motivados por mim e por um outro docente do CMAC que frequentou o mesmo mestrado, também foi fazendo experiências nesse campo e partilhando os seus resultados de uma forma positiva.

Com a presente investigação pretendo, por um lado, perceber de que forma a aprendizagem musical sem notação afetará os alunos que nunca tiveram contacto com o código musical escrito (comparando aspetos como o ritmo de aula, o ritmo de aprendizagem e a motivação)²⁴, com alunos de primeiro grau de outros anos letivos e que iniciaram, como era hábito, com leitura de notação desde a primeira aula. Por outro lado, procuro abranger a visão dos professores relativamente ao projeto, antes e depois da sua implementação, no sentido de verificar a sua viabilidade futura no CMAC, num projeto delineado de uma forma mais estruturada e de carácter obrigatório no início dos estudos musicais, pelo que a presente investigação se reveste de um interesse redobrado para mim.

²⁴ Segundo Francisco Cardoso, um dos aspetos relevantes para a eficácia no ensino, é o ritmo de aula (resultante da quantidade e velocidade de interações entre professor/aluno num determinado período de tempo) e a noção de auto eficácia (a percepção que o aluno tem de si próprio). Entre outros, estes aspetos afetarão a motivação do aluno na aprendizagem, que na opinião do mesmo autor, especificamente na aprendizagem de um instrumento musical, é importante manter em níveis elevados (Cardoso, 2007, 2017).

Face ao exposto, impôs-se-me a seguinte questão de investigação: poderá uma abordagem sem notação facilitar a aquisição de competências, sobretudo no início dos estudos musicais? Diretamente relacionadas com esta, outras questões emergiram: será que o uso de estratégias pedagógicas sem recurso a notação, contribuirá: 1) para um ritmo de aprendizagem mais rápido? 2) para um ritmo de aula mais elevado? 3) para uma maior motivação do aluno?.”

Com esta investigação, espero ainda vir a potenciar mudanças, não só na classe de órgão, mas em todas as classes (Instrumento, Formação musical e Classe de Conjunto Vocal), e permitir que as mesmas contribuam para o decréscimo de desmotivação, por parte dos alunos, que habitualmente se instala no início dos seus estudos musicais. Espero, igualmente, poder vir a implementar este projeto de forma definitiva no CMAC e, através disso, conseguir que a médio-longo prazo, o número de alunos a prosseguir estudos na área da música aumente ou, pelo menos, que a passagem pelo conservatório resulte numa experiência de vida inesquecível, em vez de uma tentativa frustrada de aprender música.

2. Revisão bibliográfica

Neste capítulo, apresento algumas das fontes em que me apoiei, as quais constituíram uma ajuda imprescindível, não só para a definição e fundamentação teórica do tema abordado, como também para a apreciação dos resultados obtidos.

2.1. Ensino/Aprendizagem musical – contexto histórico

Até meados do século XIX, o ensino instrumental era uma capacidade cujo conhecimento ia passando oralmente de geração em geração, muitas vezes sob a forma daquilo a que Burwell nomeia de *musical apprenticeship* (Burwell, 2012, McPherson e Gabrielsson, 2002, p. 100). Na Europa medieval, as *apprenticeship* formais foram estabelecidas no século XIV, numa variedade de ocupações e, normalmente, envolviam contratar alguém como aprendiz de um mestre, que fornecia alojamento e alimentação, além de formação profissional no local de trabalho (Burwell, 2012). Através deste método, denominado método prático-empírico, os alunos iniciantes aprendiam a tocar os seus instrumentos por ouvido, imitando passagens e padrões temáticos comuns tocados pelos seus professores: aprendiam a expressar-se na música, antes da introdução da notação. O repertório era adaptado à capacidade dos alunos e os mesmos eram encorajados a interpretar a música de forma independente (Hultberg, 2014). Este processo envolvia a aprendizagem de peças desconhecidas à custa da repetição, imitando o professor (o modelo), ou reconstruindo música familiar interiorizada através do canto ou de repetidas audições (McPherson e Gabrielsson, 2002, p. 100).

Após a Revolução Francesa, assiste-se a uma mudança radical na formação e na vida musical de um modo geral (Harnoncourt, 1990, p. 29). Por um lado, a abertura do Conservatório de Paris em 1795 (que se tornou modelo para outros conservatórios europeus), levou a que a relação mestre-aprendiz fosse substituída por um sistema de ensino, no qual existe um programa pré-estabelecido e uniformizado (*ibidem*). Para atender ao objetivo de ensino unificado e democrático, [exigido pelos ideais da Revolução Francesa] “muitas práticas foram uniformizadas e padronizadas para o ensino em massa. Assim se perderam nuances; inflexões; estilos; cores locais; a Arte de improvisar e ornamentar, em nome então dessa unificação” (Castro, 2018, p. 215).

Por outro lado, “a sistematização da produção [originada pela Revolução Industrial] permitiu a aceleração dos modelos industriais, nomeadamente a produção de instrumentos musicais em série, que os tornou financeiramente mais acessíveis a faixas cada vez mais abrangentes da população, a edição de partituras, que permitiu a difusão ubíqua de música, e a industrialização da produção de espetáculos” (Oliveira

Gonçalves, 2016, p. 22), levou a que o panorama da aprendizagem instrumental mudasse drasticamente. Sobretudo com o surgimento da litografia e a possibilidade de adquirir partituras a baixo preço, a ênfase no desenvolvimento de competências, improvisação e composição passou a ser na música como arte reprodutiva, com a técnica e a interpretação a assumirem um papel de maior relevo (McPherson e Gabrielsson, 2002, p. 100). Desse modo, “assim que os compositores começaram a publicar os seus exercícios em manuais instrumentais, a tradição oral foi, irrevogavelmente, interrompida” (*ibidem*).

2.2. Teoria “Sound before Sign”

A teoria “Sound before Sign” (som antes do símbolo) refere-se a um tipo de aprendizagem musical no qual toda a experiência musical é feita de uma forma sensorial, antes da introdução de quaisquer símbolos de notação.

A ideia de que a aprendizagem de conceitos deveria ser feita através da experiência surge pela primeira vez com Johann Pestalozzi (1746-1827), um pedagogo suíço que acolheu e procurou educar crianças que tinham ficado órfãs após a Revolução Francesa. No entanto, a sua aplicação ao ensino da música é feita com Joseph H. Naef (um dos colaboradores de Pestalozzi), que depois de emigrar para a América, funda uma escola do ensino básico no norte do país, na qual implementa os princípios de Pestalozzi, incluindo à disciplina de música, considerada fundamental nos planos curriculares dessa escola (McPherson e Gabrielsson, 2002, p. 101).

Em 1830, numa reunião do American Institute of Instruction, realizada em Boston, Naef apresenta os seus princípios do “Sistema Pestalozziano de música”, entre os quais figuravam: “1) ensinar os sons antes dos sinais, fazendo a criança cantar [e tocar] antes de aprender as notas escritas ou os seus nomes; 2) levá-la a observar, ouvindo e imitando sons, as suas semelhanças e diferenças, os seus efeitos concordantes e desagradáveis, em vez de explicar-lhes essas coisas - numa palavra, tornar ativa, em vez de passiva, a aprendizagem; 3) fornecer os princípios e a teoria depois da prática, e como indução dela” (Monroe citado em Dickey, 1992, p. 28). Também influenciado pelos ensinamentos de Pestalozzi, Lowell Mason (1792 – 1872), considerado o pai da educação musical [sobretudo no contexto americano], aplicou os princípios defendidos por aquele ao ensino da música, defendendo fortemente a fluência auditiva antes de introdução da notação musical (McPherson e Gabrielsson, 2012, p. 101).

Entre 1930 e 1950, James Mainwaring (1951a) ao investigar o processo de aprendizagem, tornou-se um dos primeiros investigadores do século XX a avançar com

a defesa da importância da aprendizagem a partir do som para o símbolo (e não do símbolo para o som), proferindo que a mesma é fundamental para a formação de conceitos. No entender deste autor, para a evolução de um conceito, é indispensável: 1) percepção interessada dos sons; 2) determinação das características de diferenciação dos sons; 3) associação de palavra ou símbolo aos sons. Quando a experiência é corretamente associada a uma palavra ou símbolo, e quando a palavra ou símbolo relembra a experiência, um conceito foi formado.

Também Mursell (1893 - 1963), um dos primeiros autores a procurar responder à problemática da aprendizagem musical com base quer na fundamentação cognitiva dos processos de assimilação, quer no princípio de sequência (Caspurro, 2006, p. 38), defendeu que a música era um empreendimento educacional que requeria um envolvimento sensorial total, que talvez nenhuma outra experiência escolar podia oferecer (Kelly, 2012). Para o autor, a educação auditiva era o núcleo de qualquer experiência que proporcionasse uma receptividade musical (*ibidem*).

Com o objetivo fundamental da compreensão do fenómeno sonoro, metodologias como as de Émile Jaques-Dalcroze, Zoltán Kodály, Justine Ward, Edgar Willems, Carl Orff, Edwin Gordon, Jos Wuytack, aplicadas ao ensino da música para crianças, tal como o método Suzuki ou o método Kurtág, concebidos para a aprendizagem instrumental, seguem igualmente o princípio do “Som antes do símbolo”, “conduzindo as crianças a um clima de criatividade e expressividade capaz de transformar as aulas de música em espaços de alegria e de motivação” (Rosário de Sousa, 1999, p. 69).

A partir de meados do século XX, para além das metodologias acima citadas, podem destacar-se os trabalhos de investigação de pedagogos como Philip Priest (1989,1993); Keith Swanwick (1994); McPherson e Gabrielsson (2002); Robert Woody e Andreas Lehmann (2010), entre outros, todos eles apoiando uma aprendizagem musical com base no som, antes da introdução de notação escrita.

Como afirma Swanwick “devemos favorecer fluência intuitiva antes da literacia analítica nos primeiros tempos [de estudo], primeiro a música deve ser articulada livremente antes de se decifrar a notação”, esclarecendo (de forma irónica) que “não precisamos da análise limitada de uma partitura impressa em frente dos olhos *todas*²⁵ as vezes que tocamos” (1994, p. 159).

²⁵ Itálicos do original.

Woody (2012), por sua vez, considera que o tipo de aprendizagem e experiências promovido pela maioria das culturas (em todo o mundo) - cujas tradições musicais se transmitem de geração em geração através da transmissão oral / auditiva - deveriam ser trazidas para o universo da aprendizagem formal da música.

No entender de McPherson e Gabrielsson, antes da introdução da notação e como preparação para a mesma, os alunos deverão aprender peças “por ouvido”, por imitação e através de repetidas audições (2002, p.110).

Provavelmente devido ao crescente número de artigos e publicações sobre as vantagens inerentes à abordagem da música do som para o símbolo, muitos professores procuram afastar-se do tipo de ensino mais convencional, dependente da leitura desde o início. No entanto, como expõe Priest (1993), a influência da mesma no conceito de desenvolvimento de competências e compreensão musical é tão forte que, mesmo admitindo que possa haver um percurso de aprendizagem sem recurso à leitura, consideram que isso tornaria um músico incompleto. Este autor comenta ainda que, apesar da boa vontade daqueles, alguns parecem ter interpretado “*Sound before Sign*” como ilustração sonora antes do inevitável e obrigatório símbolo”. Como o próprio explica “a intenção é certamente que os sons sejam apreciados, trabalhados, escolhidos e organizados independentemente de quaisquer sinais, até que as crianças sintam a necessidade de fixar graficamente as suas ideias musicais” (1993, p. 106). Para este autor, “se o objetivo é a compreensão musical - diferente do ‘saber sobre música’ -, então a capacidade de usar operações em música é claramente mais importante do que saber os seus nomes formais: termos como “dominante”, “cadência perfeita”, “*legato*” ou o nome das notas para altura ou ritmo” (*ibidem*, p. 105). Priest acrescenta também que estas tentativas são mais frequentes em professores que lecionam em turma, afirmando que “os professores de instrumento parecem não encontrar outra opção se não ensinar a ler” o que, obviamente, influencia a perceção das crianças relativamente à forma de fazer música (*ibidem*, p.106).

2.3. Leitura de notação

Salvo raras exceções, na maioria das escolas do ensino especializado, a aprendizagem musical é indissociável da aprendizagem de leitura de notação, sendo o desenvolvimento desta competência, não só, central no ensino, como também, na maioria das vezes, o ponto de partida para a aprendizagem musical. O peso da leitura é de tal forma importante que, quando falamos em literacia musical, imediatamente pensamos em alguém que tenha a capacidade de ler música ao mesmo tempo que toca

um instrumento (ou que canta), tal como associamos a literacia numa língua a alguém que saiba ler e escrever bem²⁶.

2.3.1. O papel da notação

Kodály acreditava que a música deveria ser lida “da mesma maneira que um adulto educado...lê um livro: em silêncio, mas imaginando o som” (Choksy, citado em Bonnie Jacobi, 2011, p. 13). Embora tenha defendido a aprendizagem partindo do som para o símbolo (do conhecido para o desconhecido), a importância de fornecer uma preparação adequada dos conceitos de afinação e, tendo também enfatizado a responsabilidade do professor em preparar novo material com antecedência e de forma gradual (Jacobi, 2011), Kodály considerava que a aprendizagem por rotina não era suficiente para ensinar música às crianças, elas deveriam aprender a ler e escrever música, pois no seu entender, a alfabetização levaria à independência musical (Sinor, citado em Jacobi, 2011).

Já no entender de Swanwick, “a maior virtude dos sinais escritos é o seu potencial para comunicar certos detalhes da performance que podem facilmente perder-se na transmissão auditiva, serem simplesmente esquecidos” (1994, p. 153). Imagine-se, como o próprio sugere, o que aconteceria se obras como as inúmeras sinfonias clássicas, dependessem da memória coletiva de compositores e grupos instrumentais. No entanto, adverte que, a submissão à música escrita aplicada a realidades como o jazz ou a música tradicional, seria completamente contraproducente, pois impediria a fluência e o pensamento criativo (*ibidem*).

Para Wolf (1976) “nada na literatura indica uma forte relação entre competências de *performance* e realização de leitura musical” (citado em Gudmundsdottir, 2010, p. 4). Pelo que, “ligar a fluência da leitura musical à superdotação musical ou, talvez mais gravemente, associar a falta de fluência na leitura musical à falta de talento musical, tende a fomentar concepções equivocadas sobre a natureza da capacidade de leitura musical” (Gudmundsdottir, 2010, p. 4). Como já defendia François Couperin (1668-1733) no prefácio de *L'art de toucher le clavecin*, publicado em 1717: “O método que aqui apresento é único e não tem qualquer relação com a tablatura, que é apenas uma ciência de números[...]. Tal como existe uma grande distância entre a gramática e a declamação; há também uma infinita entre a tablatura e a forma de tocar bem”,

²⁶ Sobre este assunto, Rosalind Thomas esclarece que, mesmo em sociedades que aparentemente se apoiavam extensivamente na palavra escrita, como as da antiga Grécia, na realidade ser literado significava muito mais do que saber ler e escrever, aliás a maior parte da literatura grega deveria ser ouvida ou mesmo cantada, ocupando a palavra escrita o segundo lugar com a palavra falada (1992, p. 3).

demonstrando que tocar bem, nada tinha que ver com facilidade na leitura de notação (Couperin, 1717). Corroborando a mesma opinião, Brito da Cruz afirma que: “a Literacia Musical é muito mais do que ler e escrever música”, para a autora “só sabe música quem sabe ouvir, pensar, sentir, cantar e/ou tocar” (2010, p. 18).

2.3.2. Fatores determinantes na leitura à primeira vista

Ler à primeira vista, consiste em interpretar um texto musical (nunca visto) pela primeira vez. No entanto, (por exemplo, em provas onde é avaliada esta competência) muitas vezes é permitida uma preparação prévia, normalmente visualizar o texto (antes de tocar/cantar) durante alguns minutos.

No entender de Sloboda (1978), um músico com facilidade em ler à primeira vista tem uma imensa vantagem em relação a outros menos experientes, em quase todas as esferas da vida musical. No entanto, avisa que isso não acontece sem ser ensinado, muito pelo contrário, exige muito trabalho e dedicação.

Quando lemos música à primeira vista o nosso campo de visão não consegue captar toda a imagem de forma nítida. Em vez disso, possui uma pequena área onde os objetos são focados, denominada de fóvea, e um círculo mais desfocado da visão periférica, denominada paravóvea. Para visualizar uma imagem inteira, o nosso olho realiza movimentos discretos maiores e menores - movimentos sacádicos – em média 4 a 6 por segundo, mudando o foco de um ponto de fixação para o próximo. O cérebro assume então a imagem e cria a ilusão perfeita de um ambiente coerente. A distância entre a entrada do estímulo e a sua resposta, é denominada *eye-hand span*²⁷ - “distância perceptiva”. Para onde olhamos (ou não) será determinado pelas propriedades físicas do estímulo em si: descodificamos altura e duração através de processos orientados para dados e, desenvolvemos hipóteses sobre a estrutura do estímulo (antecipando a sua continuação) através dos processos orientados conceitualmente (Lehmann & McArthur, 2002). No entender de Sloboda, para que isso aconteça, “um leitor não necessita apenas de ler. O leitor tem de decidir que notas tocar seguindo a partitura, organizar o seu comportamento motor, assim como tentar lembrar-se da impressão auditiva criada pelas notas que já tocou (1978, p. 5).” Afirma também que, um bom leitor antes de interpretar uma partitura, já sabe como ela vai soar e pode interpretá-la de modo a tornar explícito o seu significado musical (usando conhecimentos anteriores e expectativa para complementar, ou mesmo substituir informação) (*ibidem*). Para este autor, a leitura de

²⁷ Sloboda descobriu que o *eye-hand span* não é uma medida fixa, mas cresce e diminui de acordo com a estrutura musical (citado em Lehmann e McArthur, 2002).

música pode ser feita através da transição direta da visão para o significado (tal como acontece muitas vezes na leitura de uma língua) e maioritariamente é feito de uma forma inconsciente (Sloboda, 1978).

Algumas das capacidades inerentes aos bons leitores apontadas por Lehmann e McArthur (2002) são: 1) captar mais informações numa única fixação²⁸; 2) organizar o conteúdo em unidades musicalmente significativas (*chunks*), por ex. ler um acorde como um conjunto de notas e não nota a nota²⁹; 3) não olhar para o teclado (no caso de instrumentos de tecla); 4) ter maior capacidade para entender a estrutura; 5) estar ativamente a reconstruir material musical, por exemplo, improvisando ou adivinhando; 6) otimizar as dedilhações usadas. Sloboda (1978) acrescenta ainda que, bons leitores possuem a capacidade de corrigir erros rápida e eficazmente. Finalmente, uma capacidade cinestésica muito desenvolvida não é um pré-requisito para um bom leitor (embora indivíduos mais especializados sejam, por norma, mais precisos e rápidos, o que significa que conhecimento anterior - visual, cinestésico e auditivo - facilita o reconhecimento do material), o feedback auditivo não tem um papel muito significativo (embora possa levar a uma *performance* mais musical) e uma prática mais intensa leva a melhores competências de leitura (Lehmann e McArthur, 2002).

Como elucida Janice Klemish, ler fluentemente, “é um processo altamente complexo, que envolve a perceção auditiva de uma variedade de sons, a perceção visual de símbolos e uma reação a esses estímulos, os quais se manifestam na performance ou na conversão de símbolos em sons” (1970, p. 355).

Tendo em conta a complexidade envolvida no processo da leitura de música, Sloboda (1978) aconselha a que se desenvolva a sensibilidade musical antes de iniciar o ensino da mesma, pois sem qualquer conhecimento musical, um iniciante não tem expectativas que possam ser usadas na leitura.

2.3.3. Desvantagens de uma introdução precoce à leitura de notação

Embora saibamos que, no contexto da música erudita ocidental, a capacidade de ler música é indispensável (sobretudo quando se toca/canta em grupo), segundo alguns

²⁸ Segundo Sloboda, o comum conselho de “ler em avanço” não adianta, a menos que o leitor seja capaz de lembrar-se do que viu (Sloboda, 2007).

²⁹ Esta questão tem implicações para o ensino, pois, sugere que, “o foco na instrução não deve estar em campos individuais, mas sim nas estruturas que os campos formam. Essas estruturas podem ser acordes, melodias ou frases” (Gudmundsdottir, 2010).

pedagogos, a ênfase dada a essa competência é de tal ordem que acaba por inibir o desenvolvimento da musicalidade em geral.

Gordon (2000) assevera que, o desenvolvimento da capacidade de 'audiação'³⁰ deve ser empreendido não só antes de serem ensinadas descrições verbais, mas também antes de se ensinarem as definições de símbolos notacionais e de teoria musical e antes de ensinar os alunos a tocar tecnicamente nos instrumentos, pois privá-los-á das bases necessárias para tocarem com boa afinação e ritmo, já para não falar da expressão, qualidade do som e interpretação (*ibidem*, p. 43).

No entender de Sloboda, existem três razões fundamentais para o fraco desenvolvimento de competências de leitura: 1) a falta de necessidade; 2) o facto de as crianças raramente adquirirem a mesma fluência em performance musical, como a falar antes de aprenderem a ler; 3) a dupla tarefa de ler e tocar um instrumento ser um fardo intolerável para as crianças, esclarecendo que ler música requer a execução de uma resposta complexa onde há pouco espaço para desvios no tempo e qualidade (1985, p. 68). Em concordância com Sloboda, são vários os autores que referem que a aprendizagem musical exige a execução de duas tarefas concorrentes e não automáticas: descodificação de informações visuais e respostas motoras na manipulação de um instrumento musical (McPherson e Gabrielsson, 2002; Klemish, 1970; Gudmundsdottir, 2010; Carmichael, 2014; Priest, 1993).

Como comenta Carmichael “quando inicia a sua aprendizagem musical, uma criança não só necessita aprender os elementos gerais da música: som, ritmo, fraseado, melodia e harmonia, como ainda tem de aprender os detalhes do seu instrumento. Se o professor usar um método tradicional, espera-se ainda que o aluno aprenda a ler música” (2014, p. 27). A leitura de música na educação formal torna-se, então, como um “buraco de agulha” que o estudante tem que passar, antes que lhe seja permitido fazer as suas próprias interpretações (Rostwall & West, citado em Stighäll, 2007, p. 8).

Para além das exigências requeridas para tocar um instrumento, todos os sistemas de notação requerem um nível de familiaridade com os valores musicais necessários para "ler nas entrelinhas" e fornecer a expressividade e outras nuances que não podem ser totalmente transmitidas pela partitura (Siu-Lan Tan, 2008). Prova disso é que, mesmo sabendo as convenções de expressão e liberdade individual de interpretação, muitos alunos não conseguem transferir os seus conhecimentos para obras do mesmo estilo e

³⁰ O neologismo 'audiação' - tradução direta de audiation - é, segundo Gordon, o modo como ouvimos e compreendemos música. “É, para a música, o que o pensamento é para a fala” (Gordon, 2000, p. 56).

decidir como tocar (Hultberg, 2002). E é por essa razão que Swanwick adverte que “sem as tradições de performance auditivas, falta a modelagem mais expressiva e estrutural” (1994, p. 153). Como o própria afirma, “a análise é sempre, de certa forma, redutora: a notação diz-nos muito pouco acerca do carácter expressivo da música. Não temos ideia do peso relativo dos acentos ou articulações da melodia, se se move suavemente ou de uma forma destacada de nota para nota, se haverá notas de passagem entre intervalos de notas, se haverá mudança de intensidade ou velocidade” (1999, p. 47).

Brito da Cruz, exemplificando alguns erros, que diz “terem-se perpetuado mais por apatia, ou por incapacidade de reação, do que por desconhecimento” (2010, p. 16), afirma que no nosso sistema de ensino “a leitura de música é introduzida, não só, cedo de mais, como ‘rápido’ demais” (*ibidem*), colocando a seguinte questão: “Para quê insistir na leitura, cedo de mais, sabendo que é impossível a aprendizagem cognitiva se os alunos não têm bases sensoriais para perceber um código que traduz uma “linguagem” que lhes é estranha?” (2010, p. 17). Como explicam Barry e Hallam, o facto de muitos alunos não conseguirem identificar os seus próprios erros enquanto cantam [tocam], deve-se muitas vezes ao facto de não terem tido oportunidades para desenvolverem sensorialmente as competências auditivas, ou seja, “não desenvolveram esquemas auditivos internos apropriados para identificar e corrigir os seus próprios erros” (citados em McPherson, 2005, p. 28).

A este propósito, Swanwick confessa que algumas das situações mais perturbadoras a que assistiu se passaram em aulas individuais de instrumento, onde sob a autoridade do professor (possuidor de um poder considerável naquele contexto) “um aluno pode ser confrontado simultaneamente com uma complexa página de notação, um arco numa das mãos e um violino na outra, juntamente com exortações para tocar a tempo, afinado e com um bom som” (1994, p. 142). Comenta ainda que, ouvir alguns alunos a praticar piano, soa como soaria ele a ler um texto em mandarim a partir de uma transcrição fonética sem saber o que significaria (*ibidem*, p. 157). Tomando como exemplo uma aula descrita por Christine Jarvis relativamente ao trabalho efetuado em escolas primárias de Londres, no âmbito do projeto *Tower of Hamlets*, Swanwick enfatizou o que era importante constatar no fim de uma aula: “o ritmo de aula foi rápido, com envolvimento e participação ativa das crianças. O ensino era muito centrado na criança e tornava o trabalho técnico divertido, através do uso de uma variedade de jogos. O professor encontrava sempre coisas com as quais as crianças se podiam relacionar” (Swanwick, 1994, p. 143). No entender deste autor, pelo menos no início, a música deverá ser articulada livremente antes de se iniciar o estudo de notação, pois “a

consciência auditiva precede e constitui os fundamentos, os verdadeiros ‘rudimentos da música’, constitui igualmente o objetivo final do conhecimento musical” (*ibidem*, p. 159).

Na realidade, a ênfase dada a aspetos teóricos e notacionais, quase sempre desde a primeira aula, seja de Formação Musical ou de instrumento, constitui um dos principais fatores para a taxa de insucesso e conseqüente abandono dos estudos musicais (Priest, 1989; Woody, 2012, Caspurro, 2006; Mills, 2004; Brito da Cruz, 2011), na medida em que os alunos ainda não desenvolveram competências auditivas, que, segundo Gary Karpinski, “tem como objetivo final permitir que a audição, a memória, a compreensão e a capacidade de ler notação, se tornem um processo único integrado, que pode ocorrer instantaneamente - até mesmo enquanto a música está a soar”.

Como concluíram Gary McPherson e Alf Gabrielsson (após um estudo completo dos processos de desenvolvimento musical e de leitura de notação), a ênfase na notação [no início dos estudos] diminui as oportunidades de tocar de ouvido e de desenvolver a fluidez da leitura da música: “restringe a musicalidade em geral e os tipos de competências necessárias para que um músico vença a longo prazo” (McPherson e Gabrielsson, 2002, p. 113). O efeito desse tipo de abordagem em crianças que ainda lutam com a técnica básica no instrumento, é ainda mais infeliz, pois pode deixar poucos recursos cognitivos para dedicar à manipulação do instrumento e ouvir o que estão a tocar e, levar a um decréscimo de sensibilidade para os padrões unificados que as crianças observam espontaneamente quando ouvem música (*ibidem*), podendo ainda desencorajá-las e levá-las à desistência (Rees citado em Priest, 1993). Muitos acabam por memorizar quanto antes cada nova peça, pelo que a sua performance não depende da competência em ler (Sloboda, 1985, p. 68), o que explica o facto de alguns alunos tocarem enquanto aparentemente leem notação, mas não conseguem dizer o nome das notas quando lhes é solicitado (Priest, 1989).

Priest (1989) assegura que o que pretendemos é uma compreensão auditiva da mensagem impressa e codificada e que o erro foi assumir que isso aconteceria sem trabalharmos para isso. Este autor aponta alguns aspetos negativos ligados à introdução de leitura demasiado cedo: 1) os alunos ficam restringidos a tocarem apenas o que conseguem ler; 2) a “cópia” do toque do professor tende a não ser observada; 3) o próprio professor foca-se na partitura e não no aluno, cuja posição, respiração, curvatura, ou o que quer que seja não são observados. Acrescenta ainda que, os fatores essenciais da música, como as frases, a tonalidade, a afinação, atenção ao controlo muscular, consciencialização de uma audiência e o efeito de uma interpretação, poderão ser facilmente marginalizados se a leitura for a única maneira de tocar

esperada. Deixa também as seguintes questões: se queremos encorajar as crianças a compor e a improvisar, então, quando devemos começar? E desde quando essas atividades se relacionam com aprender a ler desde o início?

2.3.4. Requisitos à introdução de notação

A questão de como e quando introduzir a leitura de notação continua a ser atualmente um enigma para grande parte dos educadores musicais. Embora o problema nunca tenha sido satisfatoriamente resolvido, alguns dos autores que defendem uma aprendizagem baseada no desenvolvimento sensorial antes da introdução de leitura, expressam que os estudantes deverão apresentar determinadas condições antes de poderem iniciar a leitura de notação.

Na opinião de Gordon, quanto mais tempo um professor esperar antes de ensinar os alunos a ler a notação, mais musicalidade eles acabarão por desenvolver, esclarecendo que quando são iniciados cedo na leitura ficam confusos, porque notação, dedilhação e 'audiação' nem sempre estão relacionadas (2000, p. 365). Na realidade, como refere Gudmundsdottir "pode haver uma discrepância considerável entre o desenvolvimento de competências de leitura e de performance, não se expandindo necessariamente em paralelo" (2010, p. 4). Como admite Swanwick "a aprendizagem mais eficaz resulta frequentemente da sequência: ouvir, articular, e só depois ler e escrever" (1999, p. 56).

Klemish (1970) entende que iniciar o processo de leitura de música implica que já se possua um "vocabulário" razoável de sons musicais. Afirma ainda que as atividades de leitura deveriam ser introduzidas não apenas com base no nível, mas também na prontidão do indivíduo para tais atividades, esclarecendo que um processo tão complexo deverá ser tratado individualmente.

Mainwaring defende que "somente quando o reconhecimento auditivo de algum item específico foi alcançado, o símbolo correspondente deverá ser introduzido, e o ciclo é completado quando o conhecimento é suficientemente claro para permitir a análise mental e a transcrição notacional" (1951a, 111).

Azzara assegura que "a compreensão da leitura começa quando os alunos já conseguem fazer música afastada da notação, e continua quando eles aplicam a música adquirida à notação" (1999, p. 24).

Na opinião de Woody (2012), os alunos deveriam ter oportunidades para tocar músicas conhecidas por ouvido, bem como embelezar material musical simples, melhorando-o. Quando essa fluidez fosse alcançada, os jovens instrumentistas estariam preparados

para aprender a linguagem escrita da música, ou seja, só nessa altura é que os símbolos da notação poderiam ser ligados aos sons que representam (em oposição às teclas ou dedos utilizados para os produzir). Já no início do século XX, Vianna da Motta, referindo-se aos pianistas e à forma como aprendiam piano, disse serem os que menos se ocupavam da educação do ouvido por meio da entoação, deixando-se arrastar pelo processo errado, mas cómodo, de ligar a nota escrita à tecla correspondente (Motta, 1921). Partilhando da mesma opinião, José Atalaya, numa entrevista que consta no livro *Metodologias do ensino da música para crianças*, proferiu que essa é a razão para o facto de muitos adultos em vez de lerem música como se lê um livro, a lerem soletrando nota por nota, ou seja, não dominam a música, embora possam dominar o instrumento (Atalaya, 1999, p. 52).

Finalmente, Jacobi, sugere que a resposta às questões seguintes ajudará os professores a determinar o momento apropriado para iniciar o ensino de leitura de notação. “Os seus alunos já: 1) cantam afinado com uma boa qualidade de som? 2) cantam um amplo repertório de músicas apropriadas para a sua idade? 3) demonstram entendimento completo da altura sonora?; 4) articulam e compreendem algum tipo de vocabulário base que pode ser transferido para a pauta (por exemplo, nome das notas de música?; 5) possuem algum grau de curiosidade e / ou desejo sobre ler música?” (2011, pp. 13-14). Este autor aponta ainda dois fatores que poderão estimular a curiosidade dos alunos pela leitura de música, nomeadamente planear muito bem a sequência de aprendizagem e ser criativo no ensino (*ibidem*).

2.4. Estratégias de ensino-aprendizagem sem recurso a notação

2.4.1. Tocar de ouvido

2.4.1.1. Definição

A capacidade para “tocar de ouvido” implica ser capaz de tocar/cantar, sem recorrer a qualquer código escrito no momento da performance. Normalmente é uma prática mais comum em contextos como o jazz ou a música de raiz popular, sendo frequentemente vista com alguma relutância por músicos com formação académica. No entanto, atualmente são já vários os pedagogos que defendem a inclusão desta atividade no contexto da aprendizagem musical formal.

Na concepção de Priest (1989), “tocar de ouvido” inclui todas as reproduções feitas de memória assim como todas as formas de improvisação. Para este tipo de aprendizagem, o autor propõe um modelo baseado na imitação e na invenção, dizendo

que a capacidade de criar e reproduzir música deveria existir no coração de toda a musicalidade instrumental (citado em Green, 2013).

Para Woody (2012), “tocar de ouvido” significa que as notas tocadas, isto é, as alturas e os ritmos, são informados por uma audição interior, clarificando que os músicos qualificados que tocam de ouvido não requerem símbolos de notação (ou outra fonte) para saber quais notas tocar, em vez disso, são guiados por um modelo interno de como a música deve soar (*ibidem*). Woody e Lehemann (2010), afirmam também que ler música e “tocar de ouvido” estão relacionados, apesar de serem usados como abordagens opostas (*ibidem*).

Delzell (1999) declara que a expressão "tocar de ouvido" é usada para descrever uma variedade de atividades que não usam notação musical. Tais atividades, abrangem uma ampla gama de dificuldades e incluem desde um flautista a tocar uma música folclórica simples de ouvido, até um pianista que, ouve uma composição e a toca depois; desde um estudante reproduzindo padrões melódicos curtos, até dois músicos de jazz num diálogo musical espontâneo.

Varvarigous (2014), por sua vez, define “tocar de ouvido” como um processo de estudar música sem a ajuda de notação, sem estímulos visuais (por ver um modelo instrumental ao vivo), sem sugestões verbais como o solfejo e, particularmente, como reprodução de uma gravação.

Finalmente, Mainwaring, profere que “a reprodução musical de uma experiência musical recordada - o processo que, num instrumento, é conhecido como “tocar de ouvido” - corresponde à narração de uma experiência ou história recordada ‘com as próprias palavras’” (1951b, p. 200).

2.4.1.2. Vantagens

Segundo os mais destacados pedagogos, “tocar de ouvido” é uma atividade essencial para o desenvolvimento de vários aspetos da musicalidade. Entre os mais importantes destacam-se a competência para improvisar, o desenvolvimento auditivo, a memória musical, melhorias na leitura à primeira vista, fluência, segurança na performance, sentido de pulsação, precisão rítmica, ouvido harmónico e ouvido melódico. A competência de “tocar de ouvido” é ainda considerada por alguns, fundamental para que um músico continue a fazer música a longo prazo.

John Luce, após um estudo levado a cabo com estudantes no nível secundário, no qual encontrou uma relação positiva entre as competências de leitura à primeira vista e a reprodução de música “de ouvido”, alertou para o facto de que “‘tocar de ouvido’ é possivelmente mais importante no desenvolvimento de musicalidade do que ler à primeira vista” (1965, p. 107). Também Priest (1989) proferiu que “tocar de ouvido” é fundamental para a musicalidade, pelo que os métodos de ensino deveriam ser baseados na audição e outras atividades deveriam ser subordinadas a esta. Foram vozes como a destes autores que, em 1994, levaram a que o desenvolvimento da competência de “tocar de ouvido” fosse estabelecido como um objetivo educacional importante, através da sua inclusão (na conferência nacional de professores de música) no *National Standards for Arts Education* (Dezell, 1999).

Mainwaring apontou como benefícios de “tocar de ouvido”, o seu efeito na leitura à primeira vista, na memorização, no grande desenvolvimento auditivo bem como no desenvolvimento de competências performativas (citado em McPherson e Gabrielsson 2002, p. 103).

Para além das vantagens assinaladas por Mainwaring, McPherson (1995/1996), num estudo que apresentou como objetivo encontrar a força de correlação entre cinco aspetos musicais (executar músicas ensaiadas, ler à primeira vista, tocar de memória, tocar de ouvido e improvisar), não só descobriu que a correlação mais alta ocorreu entre a capacidade de “tocar de ouvido” e improvisar, mas também que, o padrão mais fraco de correlações ocorreu entre a execução de um repertório de músicas ensaiadas e as outras quatro competências. No seu entender, essas descobertas reforçam a necessidade de a profissão reconhecer a importância de outras competências no desenvolvimento da competência para executar a música no seu sentido mais amplo. Para McPherson e Gabrielsson, “tocar de ouvido” pode ser a mais fundamental das competências musicais, pois para além de ser uma tarefa mais receptiva ao treino por parte dos alunos, ajuda-os a aprender a coordenar ouvidos - olhos - mãos e a tocar nos seus instrumentos o que veem na notação e ouvem ou imaginam na sua mente” (2002, p. 109). Sloboda e Davidson descobriram, também, num estudo levado a cabo com estudantes de diferentes níveis, que os alunos com maior sucesso e que mais praticavam exercícios como escalas, peças e exercícios técnicos, foram os que reportaram usar técnicas menos formais como “tocar de ouvido” as suas peças favoritas, “brincando” ou improvisando. Para estes autores, esse fator, não só, tem um efeito muito positivo na motivação dos alunos, como também influencia a forma como os mesmos

conseguem encontrar o equilíbrio entre liberdade e disciplina na sua prática (citados em O'Neill, 2002, p. 31).

Para Swanwick, “tocar de ouvido” é uma das estratégias que ajuda as pessoas a desenvolver a “audição interior”, que como o próprio afirma constitui: “uma ‘biblioteca dinâmica’ de possibilidades musicais que utilizamos em performance” (1994, p. 154). Numa conferência a que presidiu em Londres, na qual músicos de jazz exaltaram as virtudes e a natureza da improvisação, este autor anotou que: “a imitação é necessária para a invenção e o copiar de ouvido é um esforço criativo”. Registou ainda que nessa conferência não houve qualquer menção a notação (*ibidem*, p. 155).

Couto (2009) assevera que, a partir de atividades como reproduzir músicas de ouvido de gravações ou observar e imitar colegas e parentes, os músicos populares adquirem as suas capacidades para improvisar e criar, desenvolvendo em simultâneo o ouvido harmónico, rítmico e melódico. É precisamente com base nas práticas de aprendizagem dos músicos populares que é desenvolvido o projeto EPP (Ear Playing Project)³¹ em 2011, no Reino Unido, do qual Lucy Green foi membro fundador. Esta autora, numa pesquisa levada a cabo em 2012 como parte desse projeto, apontou como resultados, o desenvolvimento da competência para identificar e encontrar as notas no instrumento, melhorias nas competências auditivas, memória musical, melhor sentido de pulsação e melhor sentido rítmico (Green, 2013).

Para Varvarigou (parceira de Green no mesmo projeto), “tocar de ouvido” é uma componente central e duradoura na aprendizagem instrumental. Referindo-se ao EPP, a autora afirma que os professores indicaram que este lhe mostrou um novo e divertido caminho para introduzir tarefas de treino auditivo, ajudou-os a desenvolver a sua própria confiança em “tocar de ouvido” e lhes deu oportunidade de observar e avaliar as necessidades dos seus alunos de uma forma mais cuidada. Os benefícios para os alunos (para além do grande divertimento durante as aulas), foi o desenvolvimento de competências auditivas e de improvisação, mas também maior confiança em tocar um instrumento (2014). Relativamente a um projeto similar, o GEP (Group Ear Playing)³² a autora afirmou que “tocar de ouvido”, particularmente através de gravações, é uma estratégia que “pode promover motivação e prazer, autonomia e construção de confiança e o desenvolvimento de competências auditivas e imaginação artística tanto

³¹ Um projeto que assentou numa abordagem baseada nas práticas de aprendizagem usadas pelos músicos populares, através de gravações especialmente criadas para o efeito, em aulas individuais de instrumento.

³² A abordagem é a mesma do projeto EPP, no entanto as aulas são dadas em pequenos grupos instrumentais.

no professor de instrumento como no aprendiz” (Varvarigou, 2017). Conclui também que estas competências permitirão aos alunos desenvolver as suas identidades musicais e construir carreiras de sucesso (*ibidem*). Segundo Lars Lilliestam, isso acontece porque a gravação atua como um professor com uma paciência infinita (citada em Varvarigou, 2017), podendo tornar-se num parceiro para tocar em conjunto (Varvarigou, 2017).

Apesar dos benefícios relatados, Varvarigou referiu que muitos professores expressaram a sua apreensão em adotar estas abordagens, o que se deveu à preocupação em que os alunos iniciantes possam não vir a desenvolver as suas competências na leitura de notação (*ibidem*). Segundo Haddon, o facto de os professores não terem explorado essas competências enquanto aprendizes, tendendo a ensinar da maneira como foram ensinados (citado em Varvarigou, 2017), pode ser o motivo dessa apreensão. Relativamente a esta questão, Priest (1989) afirma que são poucos os professores que conseguem “tocar de ouvido”, o que leva a pensar que os métodos de ensino precisam de ser revistos.

Para além dos aspetos positivos mencionados acima, Rostvall e West (citados em Marques, 2009), apontam a interação entre professores e alunos como mais uma vantagem da aprendizagem sensorial, pois o facto de não existir um intermediário - a partitura - o ensino é mais direto. Estas relações sociais e culturais, onde a relação professor e aluno ganha especial destaque, segundo a teoria de Vygotsky, são essenciais para o desenvolvimento do pensamento (Hargreaves, 2003).

2.4.2. Aprender imitando o professor (como modelo - visto e ouvido)

Ao processo de aprendizagem através do qual um aluno imita um modelo, geralmente o professor³³, dá-se o nome de modelagem (Dickey, 1992).

Segundo Sang (1987), modelagem consiste na capacidade do professor para demonstrar comportamentos musicais, ou relacionados musicalmente, indicando que o nível de desempenho dos alunos se relaciona com a capacidade de um professor de agir como modelo, combinada com a frequência com que as demonstrações ocorrem na sala de aula. Esclarece ainda que, “se um professor conseguir imitar a performance incorreta de um aluno e também prover um modelo correto musicalmente, o estudante aprende a fazer discriminação entre performance correta e incorreta, ganhando assim

³³ Mas que poderá ser igualmente uma gravação ou um vídeo no *youtube*, por exemplo.

independência musical – um dos objetivos mais importantes na educação musical” (1987, p. 157).

Woody (2012) menciona que durante anos os psicólogos educacionais explicaram o poder da aprendizagem observacional, dentro e fora das configurações formais de instrução. Exemplificando através da arte musical asiática, este autor explica que o modelo musical de um professor é oferecido aos estudantes para imitação rigorosa com pouca instrução verbal a acompanhar. Na realidade, segundo Rosenthal (1984), a modelagem direta (sem qualquer acréscimo), pode ser a mais eficaz para ajudar um aluno a executar com precisão. Se o professor escolher fornecer uma explicação verbal, talvez seja mais eficaz se for feito em conjunto com um modelo direto. No entender deste autor, a explicação verbal isolada de um exemplo direto não parece ter quaisquer benefícios imediatos para a precisão na performance. Também Hicks afirmou que, embora a instrução verbal seja necessária em cada reavaliação, nem sempre é um modo preciso de comunicação, tendo em conta que as palavras podem ter várias conotações (citada em Dickey, 1992).

Dickey (1992) afirma que, apesar do precedente histórico e das implicações da investigação que apoiam a demonstração de professores como uma estratégia eficaz para o ensino e aprendizagem de música, esta, é relativamente rara na sala de aula de música. Para este autor, quando o vocabulário gestual do professor-maestro é inadequado, ou quando a relação entre a condução de gestos e a partitura musical não é estabelecida com sucesso, é necessária uma mudança nas estratégias de comunicação. Na sua opinião, existem relações positivas entre a modelagem do professor e o desempenho do aluno: 1) os alunos aprendem a fazer discriminações musicais cada vez mais complexas; 2) melhoram o sentido de correção; 3) melhoram a performance individual e em grupo. Acrescenta ainda que modelar é uma estratégia eficaz ao longo de uma ampla faixa etária.

Na opinião de Swanwick (1994), cópia e imitação, são atos de análise em que filtramos certos elementos para atenção - aquelas coisas que queremos imitar -, acrescentando que prática variada é também analítica: uma forma de estender conscientemente a “biblioteca dinâmica”, catalogar, classificar, construir um esquema, um padrão de ação.

Para Priest (1993), a familiaridade com o instrumento, desenvolve-se melhor nos jovens iniciantes, quando reconhecem maneiras de aprender cinestésicamente. Os sentidos, auditivo, visual (neste contexto, vendo o professor ou outro instrumentista e não a partitura), cinestésico e tátil operam juntos, ao fazer-se tentativas para produzir um som

similar ao modelo do professor. Dessa forma, a capacidade de tocar é adquirida, pelo menos em parte, experimentalmente e em imitação de um modelo.

Finalmente, Gordon, apesar de considerar que a 'audiação' se contrapõe à imitação, admite que esta é o primeiro passo da aprendizagem e que permitirá a melhor utilização do potencial de 'audiação' (2000, p. 22). Para o autor, a aprendizagem de cor, sob a forma de imitação ou memorização, é crucial para a aprendizagem por discriminação e fornece a base para a posterior generalização e abstração que ocorre na 'audiação' e na aprendizagem por inferência (*ibidem*, p. 121).

2.4.3. Impacto pedagógico nos níveis de motivação

As estratégias "tocar de ouvido" e imitação do professor poderão contribuir para uma maior motivação dos alunos, como evidenciado em estudos como os de Varvarigou ou de Sloboda e Davidson, citados acima. Esse facto reveste-se de especial importância, na medida em que a motivação constitui um dos fatores psicológicos mais determinantes no processo de aprendizagem musical, tendo em conta a complexidade envolvida no mesmo, particularmente na aprendizagem de um instrumento.

Como esclarece Francisco Cardoso (2007), através da interação com pais, família próxima e amigos, os alunos constroem ideias sobre si, isto é, avaliam a sua capacidade para realizar esta ou aquela tarefa (percepção de auto eficácia) - que passam a constituir uma parte importante da estrutura da sua personalidade. Essa percepção de si próprio, uma vez implantada, influirá na velocidade e na qualidade das aprendizagens futuras desses alunos. Neste processo, os professores têm também um papel fundamental, pois contribuem para a construção ou modificação desta noção de auto eficácia, podendo alterar aquilo que os alunos acreditam ser as suas capacidades, o seu potencial de aprendizagem, ou a origem das suas dificuldades.

Nesse sentido, as estratégias usadas pelos professores em sala de aula irão influenciar os níveis de motivação dos alunos. Por um lado, estratégias mais centradas no aluno e com maior ênfase na dimensão sensorial, segundo Chappell, irão produzir uma maior eficácia no processo de ensino-aprendizagem, pois possibilitam a ativação da audição interior e das capacidades do hemisfério esquerdo do cérebro, o que contribuirá, entre outros, para um maior sentido de criatividade, diminuição de tensões e aumento dos níveis de motivação (citado em Marques, 2009, p. 18). Contrariamente, estratégias focadas na leitura musical, para além de diminuir nas crianças a oportunidade para criarem a sua própria música e as suas próprias interpretações, segundo Rees (citado em Priest, 1989), poderão levá-las a desistir de tocar.

3. Metodologia: algumas considerações acerca dos procedimentos

3.1. Natureza da investigação

O propósito deste capítulo é a especificação da natureza da investigação levada a cabo, bem como das metodologias aplicadas ao longo do estudo.

Como esclarecido acima, a presente investigação consistiu na réplica de um estudo realizado no ano letivo 2017/2018, a qual foi concretizada por professores do CMAC durante o primeiro período do ano letivo 2018/2019. Aos participantes não foi pedido qualquer tipo de anotações, tendo o método através do qual os mesmos se puderam pronunciar posteriormente em relação ao projeto sido a observação participante não estruturada em aulas.

Sendo a tomada de decisões (relativamente à continuação das estratégias implementadas) um dos principais intuítos desta investigação, esta enquadra-se no conceito de “Pesquisa de avaliação” apresentado por Colin Robson (2002, p. 202). Para a recolha de dados, a entrevista semiestruturada revelou-se o método mais apropriado, pelo que, no final do período de experimentação, todos os participantes foram entrevistados.

Tendo em conta os métodos usados para recolha de dados e posterior tratamento dos mesmos, este estudo insere-se ainda nos modelos qualitativos de investigação, de carácter mais descritivo e indutivo.

3.1.1. Replicação de estudo

A replicação de um estudo, segundo Maria José Sousa e Cristina Sales Baptista, pode ser impulsionada por diferentes motivos, designadamente o investigador pode ter dúvidas relativamente aos resultados e conclusões de tais estudos, pode considerar valer a pena replicar o estudo num outro contexto com outros sujeitos (2011, p. 24), ou ainda considerar que os resultados ou conclusões originais não correspondem a outras evidências relevantes para o domínio em questão (Bryman, 2014, p. 47).

Na opinião de Clara Coutinho, a replicação de estudos é bastante importante, servindo para verificar e ampliar os resultados obtidos anteriormente (2019, p. 53), o que, no entender de Óscar Moltó ajuda a validar resultados que ainda possam estar pouco consolidados ou mal compreendidos (citado em Coutinho, 2019). Segundo Nicholas Walliman, se os resultados obtidos forem semelhantes, estar-se-á perante um indicativo de objetividade e falta de enviesamento (2006, p. 213).

No presente estudo, a replicação teve como finalidade verificar até que ponto os resultados obtidos pelos participantes são semelhantes aos percebidos por mim no estudo original. A replicação do estudo não foi exata, pois foi pedido aos professores que apenas aplicassem a nova abordagem a alunos de 1º grau e não a alunos do 1º ao 5º grau, como no estudo original³⁴.

3.1.2. Pesquisa de avaliação

De acordo com Robson “o propósito de uma avaliação é aferir os efeitos e eficácia de alguma coisa, tipicamente alguma inovação, intervenção, política, prática ou serviço” (2002, p. 202). Uma alternativa, é o investigador sugerir meios através dos quais mudanças desejáveis podem ter lugar e talvez monitorizar a eficácia dessas tentativas. Tal, implica que o investigador tenha conhecimento, competências e *expertise* na área (*ibidem*).

Do ponto de vista de Donna Mertens “...toda a investigação sobre o mérito ou valor de um objeto ou programa, com o objetivo de fundamentar uma tomada de decisão”, pode ser considerado uma avaliação (citada em Coutinho, 1998, p. 218).

Uma das áreas onde mais tem proliferado, e também onde mais se justifica a pesquisa de avaliação, é precisamente na área do ensino, sobretudo no desenvolvimento de novos “produtos”, por exemplo, novas estratégias de ensino ou programas, no intuito de melhorar o processo ensino-aprendizagem (Coutinho, 2019, p. 372).

Quando se centra em avaliar os efeitos e eficiência de um programa, inovação ou o que constitua o foco da avaliação, a avaliação é sumativa; quando se destina ao desenvolvimento do programa é formativa (Robson, 2002, p. 206). No entanto, enquanto que ao passo que um estudo de resultados é importante, quando há comparação entre dois grupos, o critério indispensável numa pesquisa de avaliação é o da utilidade (*ibidem*, p. 209).

A pesquisa de avaliação tem sobressaído em estudos qualitativos e, embora as opiniões se dividam sobre como a avaliação qualitativa deva ser realizada, existe concordância acerca do seu emprego, tendo em vista a compreensão profunda do contexto em que uma intervenção ocorre e dos diferentes pontos de vista das partes interessadas (Greene citada Alan Bryman, 2012). É uma prática que cresceu rapidamente desde a década de 1960, nos E.U.A., tendo sido aplicada em grande escala em programas

³⁴ Apesar disso, alguns professores decidiram experimentar a nova abordagem com alunos de outros níveis, sobretudo na tentativa de motivá-los para o estudo.

sociais. Embora, estas avaliações se tenham revelado pouco eficazes no alcance dos seus objetivos, o certo é que representaram uma mais valia para estudos de pequena escala, mais fáceis de controlar (Robson, 2002, p. 202). A pesquisa de avaliação é por inerência uma atividade muito sensível, havendo o risco de poder ser mal interpretada e as suas descobertas mal utilizadas ou ignoradas, ou mesmo virem a revelar-se inadequadas (*ibidem*).

Neste trabalho, a pesquisa de avaliação foi usada com a finalidade de tomar decisões relativas à implementação do projeto desenvolvido, de uma forma definitiva, no CMAC. Nesse sentido, importa avaliar a perspetiva e a adaptabilidade dos professores relativamente ao ensino musical sem recurso a notação, assim como o impacto dessa abordagem nos alunos, pois constituem fatores decisivos na tomada dessa decisão.

3.1.3. Investigação qualitativa

Numa abordagem qualitativa, o processo e a descoberta de significados nas ações individuais, a partir dos intervenientes, constituem o principal objeto de estudo (Coutinho, 2019, p. 28).

Existem três características essenciais que distinguem este tipo de investigação da investigação quantitativa: (1) uma visão indutiva da relação entre teoria e pesquisa, pela qual a primeira é gerada a partir da última; (2) uma posição epistemológica descrita como interpretativa, que significa que a ênfase está na compreensão do mundo social através do estudo da interpretação desse mundo pelos seus participantes; (3) uma posição ontológica descrita como construtivista, que implica que características sociais são resultado das interações entre indivíduos, em vez de fenómenos “exteriores” e separados daqueles implicados na sua construção (Bryman, 2012, p. 380).

Neste tipo de pesquisa o investigador não recolhe dados para testar hipóteses, mas desenvolve conceitos, ideias e entendimentos, alcançando a compreensão dos fenómenos a partir dos dados recolhidos (Sousa e Baptista, 2014, p. 56).

A investigação qualitativa, como clarifica Felipa Reis, não pode ser traduzida em números e não requer a utilização de métodos estatísticos, recorrendo predominantemente a análises mais descritivas, que oferecem uma melhor visão e compreensão do problema (2018, p. 78). Como produz dados descritivos a partir de documentos, entrevistas e da observação, a descrição tem de ser profunda e rigorosa (Sousa e Baptista, 2014, p. 57).

Numa investigação qualitativa, estudam-se sistemas dinâmicos, pelo que o plano de investigação é flexível³⁵ (Sousa e Baptista, 2014, p. 57), “no sentido em que existe muito menos pré-especificação e o *design* evolui, desenvolve e “desenrola-se” à medida que a pesquisa prossegue” (Robson, 2002, p. 5). Este tipo de estudos é necessariamente interativo, possibilitando ao investigador sensível tirar proveito de inesperadas eventualidades (*ibidem*, 2002, p. 6).

A presente investigação enquadra-se nos modelos qualitativos de investigação, no sentido em que se preocupa em primeira instância compreender e descrever a informação obtida através dos dados recolhidos. A flexibilidade, quer do estudo quer do método de recolha de dados, torna imprevisível a qualidade da informação a ser reunida. No entanto, espera-se que essa mesma flexibilidade, permita a recolha de dados significativos para a compreensão da problemática exposta no início desta secção.

3.2. Técnicas de recolha de dados

Como referido no ponto 3.1., os dados relativos ao estudo replicado serão baseados na observação participante não estruturada de aulas de alunos dos participantes do projeto e serão recolhidos através de uma entrevista semiestruturada efetuada a todos os participantes no final do primeiro período letivo 2018/2019.

3.2.1. Observação

A observação é uma técnica de recolha de dados que se baseia na presença do investigador no local (Sousa e Baptista, 2014, p. 88). Pode ser adotada para construir explicações ou teorias mais adequadas e, dependendo do processo, pode ser utilizada nas investigações quantitativa e qualitativa, sendo muitas vezes usada como complemento a outros métodos de recolha de dados, como por exemplo, entrevistas e questionários (Reis, 2018, p. 89).

A principal vantagem da observação é permitir a recolha de dados descritivos de uma realidade que apenas a observação direta possibilita, pois, uma experiência que é vivenciada pelo próprio permite uma melhor compreensão dos fenómenos (Reis, 2018, p. 90). Como afirma Robson, o maior benefício deste método, é o facto de ser direto: “não se questiona as pessoas acerca das suas visões, sentimentos ou atitudes, mas

³⁵ Robson prefere a palavra flexível a investigação qualitativa porque estas investigações usam muitas vezes dados quer de natureza qualitativa quer de natureza quantitativa.

observa-se o que elas fazem e ouve-se o que elas dizem”. Isto permite que não haja artificialidade, situação rara com outras técnicas (Robson, 2002, p. 310).

No entanto, a observação não é fácil nem isenta de problemas. Felipa Reis indica a subjetividade dos observadores como a principal limitação deste método de recolha de dados (2018, p. 89), apresentando como desvantagens, o facto de não ser possível observar simultaneamente um número elevado de participantes, a análise dos dados ser demorada, o observador poder ter uma percepção seletiva da observação ou ter identificação com o grupo observado, e o facto das pessoas saberem que estão a ser observadas poder levá-las a ter comportamentos atípicos (*ibidem*, p. 90). Relativamente a este último ponto, Robson indica que essa situação pode ser ultrapassada se o observado não souber que está a ser alvo de observação, ou se estiver tão habituado à presença do observador que aja como se ele lá não estivesse. No entanto, como o próprio afirma, subsistirá sempre uma questão: como seria o comportamento se não estivesse a ser observado? (2002, p. 311).

A observação pode ser reduzida essencialmente a dois tipos essenciais: observação participante e a observação não participante, cada uma delas podendo ser do tipo estruturada ou não estruturada. Abaixo é descrita a observação participante não estruturada, por ter sido esse o tipo de observação efetuado pelos participantes do presente estudo.

3.2.1.1. Observação participante não estruturada

Uma das características principais da observação participante é que o próprio investigador é o principal instrumento de observação (Sousa e Baptista, 2014, p. 88). Para além da presença física, isso envolve aceder ao mundo social e “simbólico” dos observados, no qual deverá também desempenhar algum tipo de papel (Robson, 2002, p. 314). Como clarificado por Reis, o investigador, ao mesmo tempo que observa, interage com aqueles que estão a ser observados (2018, p. 89).

O termo “não estruturado” deriva do facto dos investigadores começarem a investigação sem ideias preconcebidas acerca do que querem observar com exatidão (Bell, 2004, p. 162). O objetivo é recolher dados (sobre ações, opiniões ou perspetivas) aos quais um observador exterior não teria acesso. De acordo com a sua leitura, o investigador, após as experiências vividas, regista os acontecimentos (Sousa e Baptista, 2014, p. 88).

No entender de Robson, embora possa parecer pouco objetivo, a explicação do significado das experiências do observado através das experiências do observador,

podem constituir um objetivo científico. A tarefa de interpretar esses significados e experiências pode apenas ser alcançada através da participação com aqueles envolvidos, implicando, no entanto, grande sensibilidade e competências pessoais para que a recolha de dados seja valiosa. Segundo este autor, quer a observação participante, quer outras técnicas essencialmente qualitativas, podem ser científicas se houver uma preocupação especial com a fiabilidade e validade (2002, p. 314).

Para Bell, uma das vantagens da observação participante é o facto de a mesma ser útil para gerar hipóteses. No entanto, indica como desvantagens o consumo de tempo que a mesma poderá exigir, a dificuldade de condução e a exigência de métodos de contra verificação. Aponta ainda, como um dos problemas típicos, a interpretação dos acontecimentos representar apenas o ponto de vista do observador (2004, p. 162).

A escolha pela observação participante não estruturada no estudo original, teve como objetivo primordial observar o impacto de novas estratégias no ensino da música, nomeadamente o ensino “por ouvido” e a modelagem, relativamente ao que acontecia anteriormente (em que o aluno aprendia com partitura desde a primeira aula). Na replicação do estudo, foi, tal como a investigação qualitativa, o método que se revelou mais viável.

3.2.2. Entrevista semiestruturada

A entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais (individuais ou em grupo, com várias pessoas cuidadosamente selecionadas), cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos da recolha de informações (Ketele citado em Sousa e Baptista, 2014, p. 79).

A grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade (Bell, 2004, p. 137), permitindo ao investigador estabelecer uma relação com o inquirido, de forma a ter acesso a informações relevantes para a investigação (Reis, 2018, p. 91). Possibilita ainda a análise do comportamento oral e não oral do entrevistado (*ibidem*, p. 92), o que poderá ajudar na clarificação dos dados (Robson, 2002, p. 273).

Algumas das desvantagens inerentes à entrevista são, por um lado, o facto das opiniões do entrevistador poderem influenciar o entrevistado e, por outro, o facto da análise de conteúdo ser complicada e difícil (Sousa e Baptista, 2014, p. 86). Segundo Robson, embora a entrevista tenha o potencial de fornecer material rico e esclarecedor, “a falta de padronização implicada na flexibilidade deste tipo de recolha de dados, levanta

inevitavelmente preocupações sobre a fiabilidade, sendo difícil descartar enviesamentos” (2002, p. 273).

A entrevista semiestruturada apresenta um guião com um conjunto de tópicos ou perguntas a abordar e, embora dê liberdade ao entrevistado, não o deixa fugir muito do tema (Sousa e Baptista, 2014, p. 80). Apresenta como vantagens a otimização do tempo disponível e o tratamento mais sistemático dos dados (Reis, 2018, p. 94).

Uma vez que necessitei de entrevistar trinta e cinco pessoas, a opção pela entrevista semiestruturada prendeu-se, por um lado, com a possibilidade de abordar os assuntos pretendidos, oferecendo algum grau de liberdade aos entrevistados para exporem as suas opiniões (o que poderia conduzir à recolha de dados valiosos para a investigação), mas simultaneamente com o facto de permitir um foco nas questões do guião, de modo a facilitar o tratamento de dados.

3.3. Descrição do estudo

A primeira fase do trabalho consistiu em debater com os professores a problemática exposta acima e dar alguma formação àqueles que iriam desenvolver o projeto. Com o objetivo de prestar esclarecimentos acerca deste, efetuaram-se diversas reuniões a partir do mês de fevereiro (nas quais participaram os membros do Conselho pedagógico e os membros do Conselho científico) e no início do mês de setembro de 2018 (com todos os professores que iriam desenvolver o projeto), tendo-se discutido igualmente alguma bibliografia fornecida sobre o assunto. Posteriormente, foi proporcionada uma ação de formação sob orientação de Francisco Cardoso.

O estudo consistiu na lecionação de aulas de instrumento, Formação Musical e Classe de conjunto a todos os alunos de 1º grau (maioritariamente no início dos seus estudos musicais)³⁶, o que abrangeu 152 alunos, durante o primeiro período letivo do ano letivo 2018/2019, correspondendo sensivelmente, a doze aulas de Instrumento e Classe de conjunto e cerca de vinte e quatro aulas de Formação Musical³⁷. Essas aulas, tal como no estudo original, foram dadas de uma forma não convencional, nomeadamente sem recurso a notação.

³⁶ Embora, houvesse alguns alunos que já tinham frequentado a iniciação e já tivessem adquirido algumas competências de leitura, uma vez que o foco destas aulas foi o desenvolvimento de competências auditivas, tal facto não impediu a participação desses alunos no projeto, sobretudo nas aulas de conjunto, até porque separa-los das turmas seria um processo inexequível. Para todos os efeitos, nas entrevistas aos professores, foram considerados apenas os alunos iniciantes.

³⁷ O número de aulas lecionadas não foi exatamente igual para todos os participantes, pois, tendo em conta o calendário escolar, dependeu do dia da semana em que as mesmas foram dadas.

3.3.1. Escolha e caracterização dos participantes

A ideia inicial era que todos os professores com alunos de 1º grau participassem no estudo. Para o integrar, os professores tinham de ter pelo menos um aluno de primeiro grau e ter participado nas reuniões de preparação, ou já ter tido algum tipo de experiência com a abordagem, pois teria de haver alguma garantia de que a aprendizagem dos alunos não seria comprometida.

No entanto, por diferentes razões, tal não foi possível na totalidade. Dos 42 docentes da escola, participaram trinta e cinco, de todas as áreas de ensino existentes no CMAC, exceto acordeão, trompa e fagote (por não reunirem as condições referidas no parágrafo anterior).

Dos docentes que integraram o estudo, oito pertenciam à classe de Formação musical (sete de Formação musical e Classe de conjunto vocal e um de Canto), sete à classe de teclas (cinco de Piano e três de Órgão), sete à classe de cordas friccionadas (quatro de Violino, um de Viola, um de Violoncelo e um de Contrabaixo), sete à classe de sopros e percussão (um de Oboé, um de Flauta, um de Clarinete, um de Trompete, um de Saxofone e dois de Percussão) e cinco à classe de cordas dedilhadas (quatro de Guitarra e um de Harpa). Cada classe foi orientada por um coordenador, membro do grupo. Dezoito participantes eram do sexo feminino e dezassete do sexo masculino, tendo idades compreendidas entre os vinte e três e cinquenta e dois anos. Na altura em que foram realizadas as entrevistas, muitos dos participantes já possuíam Mestrado Profissionalizante ou frequentavam o mesmo, embora um dos participantes ainda não possuísse habilitação própria. A experiência dos docentes oscilava entre zero e trinta e um anos.

Na tabela abaixo são indicadas as características de todos os participantes: idade, género, habilitações académicas, anos de experiência e classe a que pertenciam.

Tabela 16 - Caracterização dos participantes

Participantes	Idade	Género	Habilitações	Anos de Experiência	Classe
P1	24	F	FL	0	Teclas
P2	36	F	MP	6	Teclas
P3	26	F	FMP	5	CD
P4	29	F	FMP	6	FM
P5	40	F	MP	13	CF
P6	32	F	MP	9	Teclas
P7	52	F	MP	31	CF
P8	28	F	MP	7	Teclas
P9	37	F	FMP	5	FM
P10	30	F	MP	6	SP
P11	25	M	FMP	0	SP
P12	31	M	MP	10	Teclas
P13	30	M	FMP	3	SP
P14	24	M	MP	2	CD
P15	32	M	FMP	8	CD
P16	26	M	MP	1	CD
P17	35	F	FMP	8	CF
P18	30	F	FMP	3	CF
P19	29	F	MP	9	SP
P20	25	M	FMP	5	SP
P21	40	M	L	16	FM
P22	27	M	MP	5	FM
P23	45	F	MP	7	FM
P24	25	M	FMP	0	Teclas
P25	30	M	MP	7	CF
P26	27	M	MP	8	SP
P27	26	F	MP	1	FM
P28	30	M	MP	7	CF
P29	37	M	FMP	8	CF
P30	34	M	FMP	6	FM
P31	40	M	MP	12	Teclas
P32	23	F	L	2	FM
P33	49	F	L	21	Teclas
P34	28	F	MP	5	SP
P35	29	M	FMP	4	CD

(Legenda: FL - Frequentia Licenciatura; MP - Mestrado Profissionalizante³⁸; FMP - Frequentia Mestrado Profissionalizante; MP - Mestrado em Performance; L - Licenciatura, CD - Cordas Dedilhadas; CF - Cordas Fricionadas; FM - Formação Musical; SP - Sopros e Percussão)

3.3.2. Recolha e registo de dados

A recolha de dados efetuou-se no final do primeiro período letivo, mais especificamente entre os dias 12 e 21 de dezembro de 2018, tendo a execução prática das entrevistas tido uma duração média de 15 minutos por entrevistado.

³⁸ Nesta categoria foram incluídos os professores que possuem Mestrado profissionalizante e habilitação equivalente.

3.3.2.1. Recolha de dados

Antes da recolha de dados, foi elaborado um guião para uma entrevista semiestruturada com catorze questões (ver anexo 16), maioritariamente de cariz aberto, divididas em cinco grupos distintos, e que incidiram nas duas fases do projeto, nomeadamente antes e depois da sua implementação.

As primeiras questões relacionaram-se com a primeira fase (preparação para a execução do projeto), nomeadamente pontos de vista dos professores em relação ao novo projeto da escola, incluindo principais preocupações/dúvidas e a forma como se prepararam para o novo desafio. O segundo grupo focou-se na perspetiva dos participantes relativamente à implementação do projeto, nomeadamente nas estratégias usadas, nas dificuldades sentidas, no impacto da ação de formação proporcionada, assim como no impacto sentido no ritmo das aulas. O grupo seguinte tratou o impacto da nova abordagem nos alunos, no que diz respeito a dificuldades, velocidade de aprendizagem e a motivação (sempre na perspetiva do professor). Finalmente, as últimas questões focaram-se na dimensão professor/aluno e na validade do projeto.

3.3.2.2. Registo de dados

Para o registo dos dados foram gravadas as entrevistas em ficheiro áudio. Posteriormente, procedeu-se ao seu registo escrito (ver anexo 17) de uma forma integral, segundo o modelo comum de transcrição.

Na transcrição foram usados alguns símbolos/expressões que representam dificuldades na interpretação dos diálogos, nomeadamente parênteses retos para indicar situações não reproduzíveis, por exemplo, [risos], mas também, sempre que não se conseguiu perceber alguma palavra ou parte do diálogo, optando-se por escrever [impercetível]. Em casos em que houve suspensão do discurso ou pensamento, ou quando alguém foi interrompido pelo segundo interveniente, foram usadas reticências.

Excetuando duas das entrevistas, que foram concretizadas à distância via Skype, todas as entrevistas foram realizadas face a face, umas no espaço físico de Fátima, outras no de Ourém.

Tabela 17 - Horários da realização das entrevistas

Data das entrevistas	12/12	13/12	14/12	18/12	19/12	20/12	21/12
Horários/ Participantes	14h00 P31	09h40 P15	15h20 P35	11h30 P09	14h00 P19	13h1 P27	14h30 P26
	14h20 P2	10h00 P34	16h15 P13	14h30 P04	14h15 P21	13h30 P16	15h00 P11
	15h00 P8	10h15 P05	16h45 P01	15h00 P3	15h00 P14	13h50 P24	
	20h00 P18	14h40 P12	17h00 P17	15h15 P20	15h15 P22	14h20 P7	
		16h30 P33	17h30 P29	15h40 P30		14h40 P25	
			20h00 P28	16h00 P32		15h00 P6	
				16h40 P23			
				17h00 P10			

3.3.3. Análise de dados

Após a recolha e registo dos dados, a fase seguinte da investigação consistiu na análise dos mesmos. A análise efetuada, corresponde ao conceito de análise temática descrito por Bryman (2012, p. 578), uma vez que a mesma foi baseada em temas e motivos recorrentes nas respostas dos entrevistados, que foram posteriormente organizados em tabelas.

3.3.3.1. Processamento de dados

Segundo C.R. Kothari (2004, p. 123), para que os dados recolhidos possam ser analisados, são necessários os seguintes processos:

Edição - uma forma de garantir que os dados sejam precisos e consistentes com outros dados reunidos. Para isso, necessitam ser inseridos uniformemente, o mais completo possível e de uma forma bem organizada, o que facilitará a sua codificação e tabulação;

Codificação - um processo que consiste na redução das respostas a um pequeno número de classes que contém os elementos essenciais para a análise;

Organização e classificação - a redução dos dados em grupos homogêneos, organizados e classificados em grupos ou classes com base em características comuns;

Tabulação – a organização dos dados de uma forma lógica e concisa, isto é, resumo e exibição dos mesmos em tabelas, de uma forma compacta, para análises posteriores. A tabulação, segundo Sousa e Baptista, é essencial, pois, 1) permite a visualização dos

dados num espaço reduzido; 2) facilita a planificação de outras análises; 3) facilita o processo de comparação; 4) garante a utilização direta dos dados no relatório final (2011, p.110).

Para codificação dos dados, organizaram-se as catorze questões da entrevista, em cinco grupos distintos: 1) preparação do projeto; 2) impacto do projeto para os professores; 3) impacto do projeto para os alunos; 4) interação professor/aluno; 5) balanço do projeto, constituindo-se desse modo as principais áreas temáticas. A divisão das áreas temáticas por diferentes categorias foi imposta pelas próprias questões. Por exemplo, a primeira área temática apresenta duas categorias distintas: quais as preocupações/dúvidas dos professores e o que fizeram perante o desafio. As respostas às entrevistas, por sua vez, levaram à criação de subcategorias dentro das categorias existentes. A tabela 18 apresenta uma síntese das áreas temáticas, assim como das categorias e subcategorias identificadas.

O passo seguinte foi extrair das transcrições das entrevistas frases consideradas representativas das subcategorias identificadas e organizá-las em tabelas, apresentando-se no final da mesma, um resumo da informação reunida. Para uma melhor percepção do perfil dos participantes³⁹, em alguns casos, antes dessas tabelas, apresentam-se os dados de uma forma quantitativa (através da análise de gráficos construídos para o efeito).

³⁹ Constituindo a validação deste projeto a principal finalidade do presente estudo, a análise do perfil dos professores participantes reveste-se de especial importância, pois serão estes os principais agentes na sua implementação futura.

Tabela 18 - Áreas temáticas

	Áreas Temáticas	Categorias	Subcategorias
Antes da implementação	Preparação do projeto	Opinião inicial dos professores	Mostraram reservas
			Opinião positiva
		Preocupações/Dúvidas dos professores	Adequação de estratégias
			Transição para a notação
			Atraso no Processo de Aprendizagem
			Preparação individual
		Como se prepararam os professores	Debate entre colegas
			Pesquisa individual
			Debate extra escola
Implementação do projeto	Impacto do projeto para os professores	Estratégias usadas	Imitação presencial
			Imitação de gravações
			Treino auditivo
			Cantar
		Dificuldades	Definição de estratégias
			Preparação das aulas
			Não sentiram dificuldades
		Ação de formação	Exemplos práticos
			Introdução à notação
		Ritmo de aula	Mais rápido
			Igual
			Mais lento
	Impacto do projeto para os alunos	Dificuldades	Não sentiram
			Memorizar
			Outras
		Ritmo de aprendizagem	Mais rápido
			Igual
			Mais lento
	Motivação	Maior	
		Menor	
	Impacto do projeto na interação professor/aluno	Interação professor/aluno	Igual
Maior			
Balanço do projeto	Aspetos positivos e negativos	Maior motivação	
		Ritmo de aprendizagem mais rápido	
		Maior desenvolvimento técnico	
		Maior desenvolvimento auditivo	
		Maior sensibilidade musical	
		Desenvolvimento de competências de memorização	

3.3.4. Cuidados éticos

A ética em investigação preocupa-se principalmente com as implicações da pesquisa nas pessoas e, principalmente, nas pessoas que se envolvem no processo de pesquisa de uma maneira ou de outra, no sentido de evitar colocar os participantes de uma investigação em situações de embaraço e/ou em situações que podem causar *stress* ou ansiedade. Sousa e Baptista apontam alguns dos princípios mais relevantes que o investigador deverá ter em conta no decorrer do processo de investigação: 1) construir

conhecimento; 2) informar os participantes sobre a investigação que se vai desenvolver (relativamente ao processo de investigação e à divulgação de resultados); 3) respeitar e garantir os direitos daqueles que participam no processo de investigação; 4) proteger os participantes de quaisquer danos ou prejuízos que possam decorrer do resultado dos dados; 5) pedir autorização para divulgar os dados que são recolhidos; 6) informar os participantes dos resultados da investigação; 7) garantir a confidencialidade da informação obtida (2011, p. 12).

No entender de Walliman, o valor de uma pesquisa dependerá tanto da novidade das suas descobertas como da sua veracidade ética: “como podemos acreditar nos resultados de um projeto de pesquisa se duvidarmos da honestidade dos investigadores e da integridade dos métodos de pesquisa utilizados?” (2006, p. 148).

Um tipo de investigação como o desenvolvido só foi possível por duas razões essenciais: primeiro, porque cumpro o papel de diretora pedagógica na escola onde o mesmo foi realizado; segundo, porque a escola goza de autonomia pedagógica. Apesar disso, tenho plena consciência de que um estudo realizado pela própria diretora pedagógica e cujos participantes são os professores dessa mesma escola levanta mais problemas do foro ético, do que se este fosse realizado por uma outra pessoa. Nesse sentido, foram considerados alguns cuidados que visaram, em primeira instância, não colocar os participantes em situação de ansiedade/*stress*, o que poderia, por um lado, comprometer a qualidade do ensino/aprendizagem dos intervenientes (os alunos) e, por outro, a validade dos resultados da investigação.

Sendo assim, procurei não incluir ninguém no projeto a quem não fosse providenciado alguma formação ou que não estivesse preparado para participar no mesmo, pelo que nem todos os professores da escola participaram no estudo. Ao grupo de professores que integrou o projeto, foi dada alguma liberdade na forma como iriam conduzir o processo, procurando-se, simultaneamente, que os mesmos não se sentissem compelidos a apresentar qualquer tipo de resultados.

Após informar os professores do projeto a ser implementado, e tendo em conta as novidades que o mesmo implicava, iniciaram-se as reuniões de preparação. Os professores foram também elucidados em relação à forma como os dados iriam ser recolhidos, tendo ficado claro que a mesma não levantava objeções por parte dos participantes.

Na recolha de dados, procurei não induzir qualquer tipo de resposta por parte dos docentes, colocando-os o mais à vontade possível para que, por um lado, partilhassem

o que efetivamente sentiram relativamente às mudanças solicitadas e, por outro, descrevessem as suas observações de uma forma autêntica.

Por fim, foi garantido o anonimato aos participantes, assim como aos alunos nomeados por estes no decorrer das entrevistas, cujos nomes foram propositadamente obliterados no processo de transcrição das mesmas.

3.3.5. Validade e fiabilidade do estudo

A questão principal em qualquer tipo de investigação, é a validade do estudo e respetivos resultados. Um estudo válido é aquele que recolheu e interpretou adequadamente os seus dados, para que as conclusões reflitam e representem com precisão a realidade que queremos conhecer. Num estudo qualitativo é improvável que esses resultados sejam exatos, no entanto, os estudos devem usar instrumentos que fortaleçam a validade das suas reivindicações e conclusões. Segundo Robert Yin, o problema da validade não se limita aos resultados de um estudo, refere-se igualmente à descrição completa de um evento de campo ou das observações de um participante (2011, p. 77). No entanto, como esclarece Coutinho “...não poderemos aspirar à *validade* sem assegurar primeiro a *fiabilidade*, embora a *fiabilidade* não garanta a *validade* dos resultados...” (2019, pp. 116-117).⁴⁰ A fiabilidade garante, por um lado, consistência na pesquisa - se os dados forem obtidos independentemente do contexto do instrumento e do investigador (Mehrens e Lehman, citado em Coutinho) e, por outro, estabilidade - caso evidencie os mesmos resultados, quando aplicado em diferentes momentos (Bryman, 2012, p. 46).

Embora os investigadores qualitativos tendam a empregar os termos validade e fiabilidade de forma muito semelhante aos investigadores quantitativos, quando procuram critérios para avaliar pesquisa, há um reconhecimento, ainda que em diferentes graus, de que uma aplicação simples desses mesmos critérios não é desejável (Bryman, 2012, p. 389). A razão para isso é que tais critérios pressupõem a existência de verdades absolutas sobre o mundo social.

Deste modo, podemos encontrar diferentes posturas face à adaptação desses conceitos ao universo qualitativo. Uma delas consiste na assimilação desses conceitos, com pouca mudança de significado, minimizando as questões de medição. Uma outra, defendida por Ivonn Lincoln e Egan Guba, propõe critérios alternativos para avaliar a

⁴⁰ Itálicos do original.

qualidade da pesquisa qualitativa, nomeadamente, fiabilidade⁴¹ e a autenticidade⁴² (Lincoln e Guba,1985 e Guba e Lincoln,1994, citado em Bryman, 2012). M. Hammersley, sugere ainda que a validade é um critério importante, mas reformula-a um pouco. Para este autor, uma explicação pode ser considerada “válida ou verdadeira se representar com precisão as características dos fenómenos que se destina a descrever, explicar ou teorizar” (citado em Bryman, 2012) sugerindo também a relevância, como um critério importante da pesquisa qualitativa, do ponto de vista da importância de um tópico na área estudada, ou da contribuição do mesmo para a literatura desse campo (*ibidem*).

No entender de Joseph Maxwell, o processo de investigação qualitativo constitui uma abordagem "interativa", na qual o objetivo do estudo, questões de pesquisa, contexto, métodos e preocupação com a validade interagem continuamente (citado em Yin, 2011). Maxwell indica pelo menos sete estratégias para combater ameaças à validade na pesquisa qualitativa: 1) envolvimento intensivo a longo prazo; 2) dados detalhados e variados; 3) validação de respondentes; 4) procura de evidências discrepantes para testar explicações rivais; 5) triangulação; 6) quase-estatísticas, para usar números reais em vez de adjetivos; 7) comparar os resultados em diferentes grupos ou eventos (*ibidem*).

Sabendo que a validade e a fiabilidade da presente investigação dependeriam sobretudo de julgamentos humanos, foram feitas determinadas opções desde o início

⁴¹ A fiabilidade para estes autores compreende quatro critérios, cada um com equivalência na pesquisa quantitativa: credibilidade (paralela à validade interna - se pode haver várias explicações possíveis de um aspeto da realidade social, é a credibilidade do relato do investigador que vai determinar sua aceitabilidade para os outros); transferência (paralela à validade externa - a descrição detalhada fornece um banco de dados que permitem fazer julgamentos sobre a possível transferência das descobertas para outros meios); dependência (paralelo à fiabilidade - o que implica adotar uma abordagem de "auditoria", ou seja, manter registos completos de todas as fases do processo de pesquisa) e confirmação (paralela à objetividade - deve ser aparente que o investigador não permitiu que valores pessoais ou inclinações teóricas tivessem influenciado a conduta da pesquisa e os resultados dela decorrentes).

⁴² Relativamente à autenticidade os autores apontam os seguintes indicadores, que procuram responder às questões entre parênteses: justiça (a pesquisa representa muitos pontos de vista diferentes entre os membros do cenário social?); autenticidade ontológica (a pesquisa ajuda os membros a entender melhor o seu meio social?); autenticidade educativa (a pesquisa ajuda os membros a apreciar melhor as perspetivas de outros membros pertencentes ao seu ambiente social?); autenticidade catalítica (a pesquisa agiu como um impulso para os membros se envolverem numa ação para mudar as suas circunstâncias?); autenticidade tática (a pesquisa autorizou os membros a tomar as medidas necessárias para se envolver na ação?).

do processo, no sentido de reduzir a ambiguidade de interpretações. Como tal, após a escolha do tema e definição da problemática, foram definidas questões de investigação, que à partida seriam possíveis de debater pelos participantes do estudo, pois como afirma Bell, a fiabilidade de um estudo é verificável desde a formulação das questões (2004, p. 98). Um outro aspeto, que na minha opinião, poderá fortalecer a validade deste estudo, é o número significativo de participantes e o facto de não ter existido uma seleção, propriamente dita. Para além disso, houve uma preocupação na formação dos envolvidos no projeto, sobretudo no sentido de sensibilizá-los para a importância do tópico na área estudada, ou seja, como defende Maxwell, tentou-se demonstrar a relevância do assunto, no sentido de levá-los a envolver-se de uma forma diferente no mesmo.

Procurou-se ainda descrever de forma clara o projeto desenvolvido e os instrumentos usados na recolha de dados, nomeadamente a entrevista semiestruturada (que consentiu aos participantes alguma liberdade para manifestarem as suas opiniões, mas não permitiu que se afastassem muito da temática), e a observação participante não estruturada (que apresentou a vantagem da proximidade com a realidade estudada) - dois métodos que me pareceram adequados aos propósitos do estudo. Na análise e apresentação de dados, tentei focar-me nas características que melhor definissem a temática de investigação, para que desse modo, pudessem contribuir para um maior conhecimento na área. Como tal, espero que num outro contexto os mesmos instrumentos permitam produzir resultados idênticos.

Finalmente, no Capítulo V - Discussão, na tentativa de uma maior objetividade nos resultados, serão cruzados os dados extraídos das entrevistas com a informação reunida na revisão bibliográfica e com os resultados que percecionei, quer nas aulas (dadas e observadas) durante o estágio, quer nas aulas dos meus alunos, desde que inicie este projeto, no ano letivo 2017/2018.

Tendo em conta o carácter qualitativo da presente investigação e sabendo não poder aspirar a total objetividade nas conclusões da mesma, espero que a forma como foi conduzido todo o processo me permita o alcance de resultados não só credíveis como úteis, sobretudo para a comunidade social onde o mesmo ocorreu.

4. Apresentação de dados

Os dados aqui apresentados provêm da análise de conteúdo das transcrições das entrevistas realizadas em dezembro de 2018 a todos os participantes, após um período letivo de experiência no projeto “Aprendizagem musical sem recurso a notação”. Na primeira parte apresentarei as perspectivas dos professores antes da implementação do projeto e, na segunda, o impacto da sua implementação em professores e alunos.

4.1. Perspetivas gerais dos professores antes da implementação do projeto

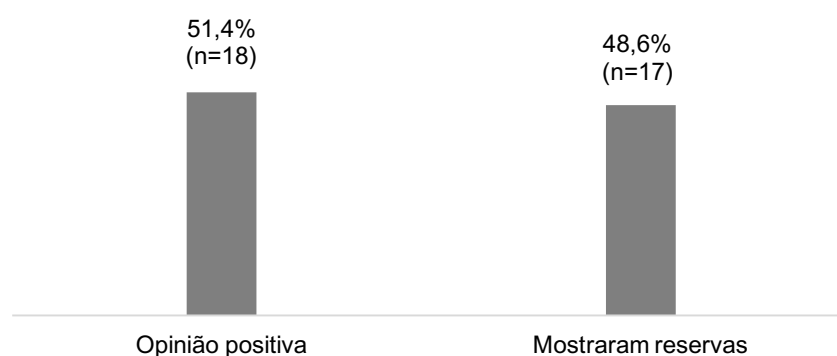
De um modo geral, antes da implementação do projeto, a perspectiva de muitos professores era positiva, embora todos evidenciassem algum tipo de preocupação ou dúvida.

4.1.1. Opinião inicial dos professores

Nem todos os participantes partilharam o que sentiram quando lhes foi solicitado que implementassem o novo projeto da escola. Dos 31 professores que se expressaram, uns demonstraram maior receptividade aos novos ideais, outros, evidenciaram alguma reserva relativamente aos mesmos. Os 4 professores que não manifestaram a sua opinião não sentiram necessidade de o fazer, tendo em conta que já tinham experiência neste tipo de abordagem, pelo que serão incluídos no primeiro grupo.

Gráfico 1- Opinião inicial dos professores

N=35



Como se pode observar no gráfico, as opiniões relativas ao novo projeto, dividiram-se: 18 professores (51,4%) mostraram-se receptivos, enquanto os restantes 17 professores (48,6%) manifestaram algumas reservas relativamente aos novos ideais.

Tabela 19 - Opinião inicial dos professores

Opinião positiva	<p>“Tinham sempre muitas dificuldades em descodificar a partitura e, portanto, retirar isso seria uma mais-valia. “ - P6</p> <p>“O meu primeiro pensamento foi que seria benéfico, no sentido da evolução técnica e musical, ou seja, da questão sensorial ao início do estudo ser posta em causa, o ouvir mais, porque a partitura traz essa questão visual que às vezes atrapalha, não é? “ . P25</p> <p>“...é bom haver sempre uma aprendizagem sem partitura, nem que seja para desenvolver a memória e a atenção que eles têm ao elemento musical em si, sem ser por visualização.” - P27</p> <p>“...acho que é sempre enriquecedor, experimentar uma perspetiva diferente, uma abordagem diferente...” - P31</p> <p>“Eu não senti que fosse um choque, porque também tive estas aulas, não é? E senti até que era uma necessidade finalmente concretizada, porque a introdução da notação logo em miúdos de 1.º grau era violentíssima para os miúdos. “- P22</p>
Mostraram reservas	<p>“Ai meu Deus! ‘ Acho que foi a primeira coisa que eu pensei. “ - P12</p> <p>“Tive medo. Pensei que podia ser uma ruptura muito grande, quebrar completamente com a notação escrita...” - P14</p> <p>“Como é que isso iria funcionar, porque é uma coisa que está tão fora daquilo que nós estamos habituados, em todas as aulas que tivemos praticamente ao longo da nossa vida...” - P16</p>

Dos professores que mostraram maior confiança, alguns viram o projeto como uma mais-valia, pois significava retirar aos alunos aquilo que representava uma das suas maiores dificuldades - ler música, permitindo desse modo o desenvolvimento de outras competências. As competências técnicas e musicais, o desenvolvimento da memória e atenção e o desenvolvimento sensorial foram as mais apontadas. Houve ainda quem tivesse visto o novo projeto como uma ocasião para adquirir uma nova perspectiva ou para inovar no ensino. O facto de já possuírem alguma experiência ou formação na abordagem foi também um fator decisivo no otimismo de alguns destes participantes.

Por outro lado, o facto da maioria dos docentes terem iniciado os seus estudos musicais com recurso a notação musical e, por conseguinte, ser também essa a forma natural dos mesmos ensinarem música, foi a principal razão para a insegurança demonstrada pelos professores que mostraram reservas, quando lhes foi solicitado que ensinassem sem essa ferramenta. As preocupações/dúvidas expressadas pelos participantes serão abordadas mais adiante.

No papel de diretora, e sabendo a dificuldade que representa mudar hábitos instituídos, foi interessante observar a adesão dos professores ao novo projeto. Na tentativa de

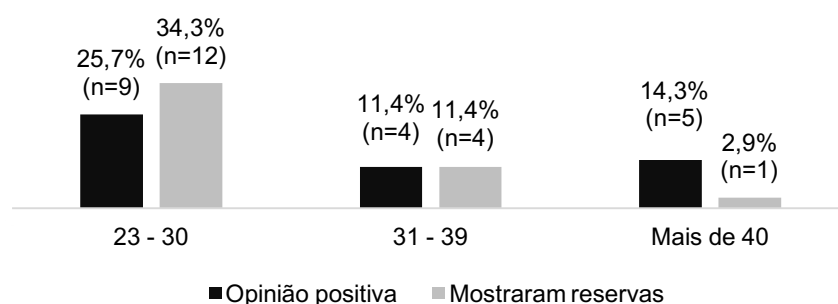
perceber os resultados expostos acima, observemos o perfil geral dos professores em cada um dos grupos.

4.1.2. Perfil dos professores no início do projeto

Neste ponto, analisarei o perfil dos professores, antes da implementação do projeto, tentando perceber até que ponto aspetos como a idade, anos de experiência e habilitação, podem ter sido determinantes no tipo de sentimentos expressados pelos mesmos antes de iniciar o projeto.

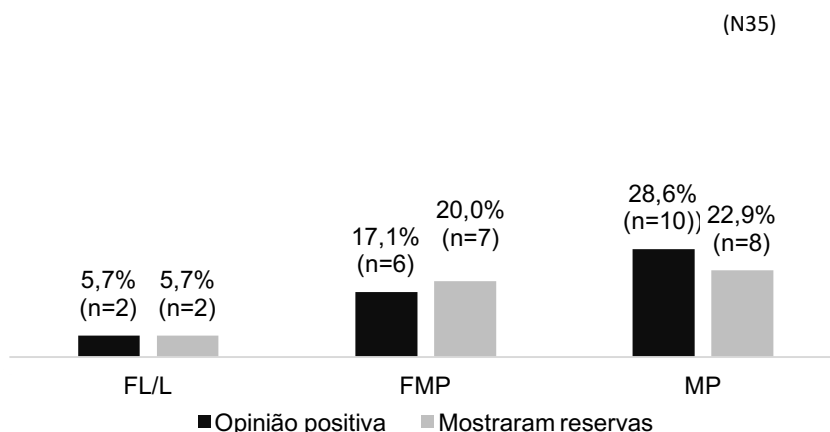
Gráfico 2 - Caracterização dos participantes – Idade

N=35



Comparando os três grupos etários, apercebemo-nos que dentro da faixa etária dos 23-30 anos (a mais representativa, com 21 elementos), a percentagem de participantes que mostrou reservas é mais elevada - 34,3% (representando 57,1% dentro do grupo) do que a dos participantes que mostraram opinião positiva (25,7% - 42,9% dentro do grupo), na faixa etária dos 31-39 anos existe uma representação equivalente nos dois grupos (11,4%), existindo na faixa etária com mais de 40 anos (a menos representativa, com 6 elementos) uma proporção de 11,4% (83,3% dentro do grupo com opinião positiva), para 2,9% (16,7% dentro do grupo que mostrou reservas).

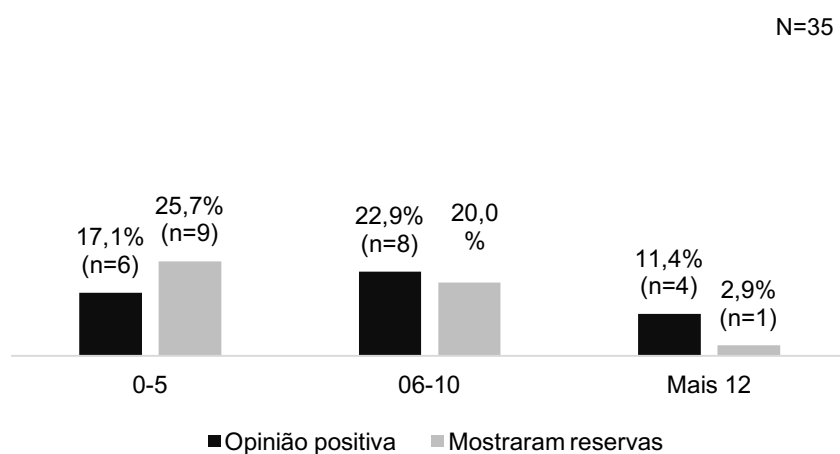
Gráfico 3 - Caracterização dos participantes – Habilitações



(Legenda: FL - Frequenta Licenciatura; MP - Mestrado Profissionalizante; FMP - Frequenta Mestrado Profissionalizante; MP - Mestrado em Performance; L – Licenciatura)

Quanto às habilitações, a categoria MP é a mais representativa nos dois grupos (18 elementos ao todo), sendo que 28,6% (55,6% dentro do grupo) dos participantes pertencem ao grupo com opinião positiva e 22,9% (47,1% dentro do grupo) ao grupo que mostrou reservas, seguida da categoria FMP (13 participantes), com maior número de participantes do grupo que mostrou reservas (20% - 53,8% dentro do grupo) do que do grupo que mostrou opinião positiva (17,1% - 46,2% dentro do grupo) (Gráfico 3). A categoria menos representativa (FL/L, com 4 elementos), apresenta o mesmo número de participantes em cada grupo (5,7% - 50% dentro do grupo).

Gráfico 4 - Caracterização dos participantes – Anos de experiência



Relativamente aos anos de experiência, verifica-se que a categoria 0-5, é a mais representativa para o grupo que mostrou maiores reservas - 25,7% (60% dentro do grupo), sendo a categoria 06-10 a mais representativa para o grupo com opinião positiva (22,8% - 44,4% dentro do grupo). Na categoria mais de 12 anos, podemos apercebermo-nos que o grupo com maior representação é o grupo com opinião positiva (11,4% - 80% dentro do grupo), representando o grupo que mostrou reservas apenas 2,9% (20% dentro do grupo) dos participantes (Gráfico 4).

Sendo por norma os jovens os mais abertos a novos desafios, foi curioso notar uma tendência para um maior otimismo nas faixas etárias menos jovens. É possível que a habilitação profissionalizante da maioria e a experiência acumulada (e talvez também o facto de muitos já terem desenvolvido o seu próprio estilo de ensino, contrariamente aos jovens, para a maioria dos quais a referência ainda é o tipo de ensino que experimentaram enquanto alunos) tenham contribuído para o à-vontade demonstrado. O novo projeto poderá também ter-lhes aberto horizontes para o futuro, tendo em conta o cansaço no ensino que afeta muitos dos professores atualmente.

Os professores pertencentes à classe de teclas (por mim coordenados), assim como os coordenadores de classes (mais informados sobre o projeto, sobretudo nas reuniões do conselho pedagógico), foram os que menos receios demonstraram, provavelmente pelo facto de alguns deles já terem feito algumas experiências no ano anterior.

As suspeitas manifestadas pelos professores mais cautelosos podem dever-se não só ao facto de muitos pertencerem a uma faixa etária mais jovem e por isso menos experiente, mas também, pelo motivo de alguns desses professores (sobretudo aqueles que possuem mais experiência dentro desse grupo) terem já instituído e organizado um tipo de ensino assente em princípios diferentes dos do projeto.

Por fim, tendo em conta que o projeto acaba por exigir uma maior interação entre professor/aluno, não podemos descurar o fator personalidade, que poderá igualmente ter afetado a forma como reagiram os professores: os mais proativos e confiantes de um lado, os mais conservadores e reservados do outro.

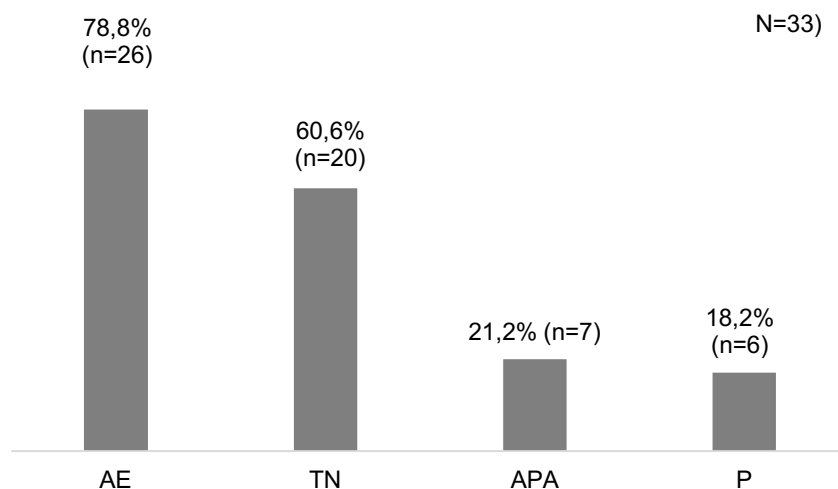
Embora muitos dos professores tenham apreciado o novo projeto, praticamente todos demonstraram algum tipo de preocupação ou dúvida.

4.1.3. Preocupações/dúvidas

Nesta questão, um dos participantes já acostumado com a abordagem não respondeu, tendo outro manifestado não ter sentido qualquer tipo de preocupação ou dúvida (uma

vez que tinha tido essa experiência em criança). Sendo assim, foram expostas preocupações/dúvidas por 94,3% dos docentes.

Gráfico 5 - Preocupações/Dúvidas dos professores



(Legenda: AE - Adequação das estratégias; TN - Transição para a Notação; APA - Atraso no Processo de Aprendizagem; PI - Preparação individual)

Pela análise do gráfico, podemos concluir que uma das principais preocupações dos 33 professores que se manifestaram, se prendia com o tipo de estratégias a usar com este tipo de abordagem (resposta dada por 26 dos participantes). Foi igualmente referido pelos docentes o receio de atrasar o processo de aprendizagem dos alunos, ou mesmo, de o inviabilizar totalmente (exposição feita por 7 dos participantes). As dúvidas apresentadas antes da implementação do projeto prendiam-se sobretudo com dois aspetos: quando e como fazer a transição para a aprendizagem com partitura (apresentada por 20 professores) e se estariam preparados para o desafio (apresentada por 6 participantes).

Tabela 20 - Preocupações/dúvidas dos professores

<p>Adequação das estratégias</p>	<p>“...há que evitar parte escrita, há que evitar testes orais, de certa forma. Podemos fazer sempre uma abordagem um pouco diferente, mas a avaliação foi uma das minhas preocupações”. - P21</p> <p>“...uma preocupação era que o aluno que, sem notação, por um lado, se calhar, ao início pensaria eu que seria mais difícil para o aluno, pronto, entender a peça e, de certa forma, toca-la, pois não tinha esse recurso...” - P24</p> <p>“...a minha preocupação principal foi como conseguir gerir, ou seja, como conseguir a continuidade do trabalho, sem esse recurso sem esse apoio, portanto, como gerir o trabalho de casa...” - P25</p> <p>“Era arranjar estratégias de maneira a conseguir ir de encontro a esse tipo de filosofia” - P28</p>
<p>Transição para a notação</p>	<p>“Se eles vão desenvolver a leitura musical da mesma forma como nós, como desenvolvemos nós, desde pequeninos, desde o 1.º grau, iniciação. “...“E com tanta facilidade, principalmente, porque sei que quando se é mais novo é quando se aprende melhor as coisas, e é esse o principal receio. “ - P3</p> <p>“...a passagem da aprendizagem de ouvido para a leitura de partituras, como se processa essa transição. “- P8</p> <p>“...algumas preocupações. Primeiro, tentar pensar quando é que seria introduzida então a notação, ao início fiquei um bocadinho...” - P10</p>
<p>Atrasar o processo de aprendizagem</p>	<p>“Pronto, a principal preocupação foi não conseguir fazer bem o meu trabalho, em que os alunos tivessem dificuldade em perceber o que eu lhes estava a transmitir, pronto por essa via de iniciação e de não terem esse recurso. “ – P11</p> <p>“...já tenho um certo ideal do que é que seria desejável que um aluno fosse capaz de fazer no final de um 1.º grau, portanto, chegando a junho, agora. Se aquilo que eu estou a fazer vai levar a isso. “ - P12</p> <p>“O medo era que: “Eh pá, mas então, mas isso não tem falhas? Quer dizer, eles não vão ficar... isso não vai inibir o progresso musical deles? “ - P16</p> <p>“Se os alunos iam conseguir fazer aquilo que nós queremos que eles façam, não é? Quando eles têm notação à frente aquilo claro, não é? Eles olham, veem, fazem. “ - P17</p> <p>“...a minha principal preocupação foi perceber como é que eu ia ensinar o meu instrumento de uma maneira completamente diferente, e como é que eu podia fazer isso sem prejudicar a aprendizagem do aluno, ou seja, usar esse novo método em prol deles, não é? “ - P34</p>
<p>Preparação</p>	<p>“...inicialmente fiquei com algumas dúvidas, nomeadamente, como mudar, como aplicar os novos métodos de ensino, e se eu própria estaria preparada para fazer isso da melhor forma, uma vez que até aqui o percurso era diferente...” – P9</p> <p>“Pronto, a principal preocupação foi não conseguir fazer bem o meu trabalho...” - P11</p> <p>“Então, já que ninguém nos ensinou desta maneira é um bocadinho... tenho um bocado de “receio” (entre aspas) de poder estar a fazer algo que não esteja tão correto, mas...” - P30</p>

A preocupação central dos docentes era sobretudo se conseguiriam encontrar estratégias adequadas a este tipo de abordagem. Alguns referiram o tipo de estratégias em que menos se sentiam à vontade, nomeadamente estratégias para ajudar os alunos a memorizar, estratégias para garantir que os alunos estudem em casa, estratégias para avaliar, estratégias para ajudar os alunos a entenderem a estrutura das peças e estratégias para manter os alunos motivados.

A transição para a notação foi a dúvida mais exposta pelos participantes. Alguns estavam preocupados com o momento de fazer a transição, outros com a forma de o fazer. Houve ainda professores que demonstraram alguma suspeita relativamente ao facto de os alunos poderem, posteriormente, não conseguir adquirir competências de leitura com tanta facilidade. Um dos professores mais experientes admitiu mesmo, que não via necessidade de atrasar o processo de leitura, sobretudo na sua área de ensino (formação musical) e a crianças daquela idade (10-11 anos).

O receio em prejudicar o processo de aprendizagem dos alunos foi também referido por alguns docentes. Receavam, sobretudo, que sem recorrer a algo escrito, os alunos não compreendessem o que os mesmos lhes queriam transmitir, ou não atingissem o mesmo nível, uma vez que teriam de aprender de memória. Alguns dos participantes, puseram mesmo em causa a sua capacidade para ensinar dessa forma.

4.1.4. Como se prepararam os professores para o projeto

Em fevereiro de 2017, foi criado no CMAC o Conselho Científico, com o intuito principal de analisar a situação atual da escola. Para além de outras deliberações, decidiu-se preparar e implementar o projeto “Aprendizagem Musical sem recurso a notação”, a ter início do ano letivo seguinte - 2018/2019. Essas reuniões realizaram-se com uma periodicidade mensal, participando nas mesmas, todos os membros do conselho pedagógico e alguns professores convidados.

Tabela 21 - Horários das reuniões de preparação

Reuniões do Conselho Científico					
Data das reuniões	05/02/18	22/02/18	08/03/18	24/04/18	23/06/18
Horários	20:45 -23:45	20:45 -23:45	20:45 -23:45	20:45 -23:45	20:45 -23:45

Para além destas reuniões, tanto nas reuniões de classes, como em conversas informais, foi-se versando o assunto por toda a escola, tendo alguns professores, inclusive, começado a fazer experiências. No início do ano letivo seguinte, e já com todo o corpo docente definido, a direção do CMAC organizou um conjunto de reuniões, no sentido de preparar os professores para o novo projeto.

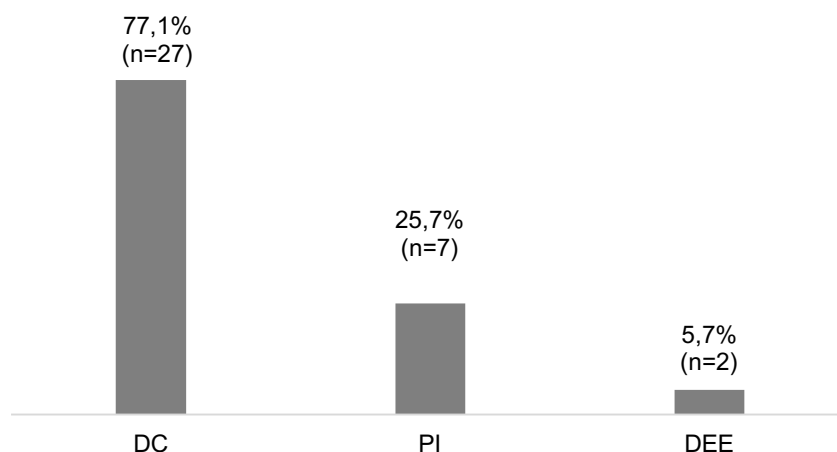
Tabela 22 - Horários das reuniões de preparação

Tipo de reuniões	Reunião geral de professores	Reuniões por classes	Reuniões por classes	Reuniões por classes	Reuniões por classes	Reuniões por classes
Data das reuniões	5/09	6/09	7/09	12/09	13/09	14/09
Horários	9:30 - 12:30 14:00 - 17:00	9:30 - 12:30 14:00 - 17:00	9:30 - 12:30 14:00 - 17:00	9:30 - 12:30 14:00 - 16:00	9:30 - 12:30 14:00 - 16:00	9:30 - 12:30 14:00 - 16:00

Mesmo depois destas reuniões, alguns docentes sentiram necessidade de recorrer a outros meios, no sentido de uma maior preparação para o projeto.

Gráfico 6 - O que fizeram os professores perante o desafio

(N=35)



(Legenda: DC - Debate entre Colegas; PI - Pesquisa Individual; DEE - Debate Extra Escola)

Na leitura do gráfico, podemos verificar, que 77,1% dos professores discutiu o tema com os colegas fora das reuniões obrigatórias (27 docentes). Para além disso, 25,7% (9

professores), fizeram algum tipo de pesquisa, tendo 2 professores (6%), recorrido a pareceres de pessoas da sua confiança, fora da escola.

Tabela 23 - O que fizeram os professores para se prepararem

Debater entre colegas	<p>“...houve alguns debates aqui na escola que foram preparados, digamos assim, pela própria escola. Houve alguma discussão antes de iniciarmos a atividade letiva. - P21</p> <p>“Acima de tudo foi muito à base de debate com colegas que estavam a passar pela mesma situação. “ - P34</p>
Pesquisa individual	<p>“Pesquisei muito, tentei encontrar artigos de Francisco Cardoso, não especificamente sobre a questão da leitura de partitura, embora tenha sido trabalhada aqui nas reuniões que tivemos também com artigos que lemos. “ - P9</p> <p>“...eu tentei fazer uma pesquisa de tentar perceber como é que poderia implementar este ensino aos alunos por via de imitação e por via auditiva, comentei com colegas para saber também as estratégias que eles iriam abordar com os seus alunos... - P11</p> <p>“Bom, eu ia foi voltar aos <i>Holy Grails</i> de antigamente, ler o Richard Gerig outra vez, as técnicas dos pianistas famosos, foi ler...” - P12</p> <p>“Fui-me lembrando, fui relendo certas coisas, certas ideias que já tinha antes...” - P17</p>
Debate Extra Escola	<p>“Vários professores meus, até com o meu pai que também é músico...como é que poderia ser mais fácil este acesso e a abordagem a tantas coisas diferentes. “ - P20</p>

Segundo a maioria dos participantes, foi essencialmente através das reuniões organizadas na escola que os mesmos se prepararem para o novo projeto. Para além dessas discussões, alguns docentes foram trocando ideias em conversas informais com os colegas.

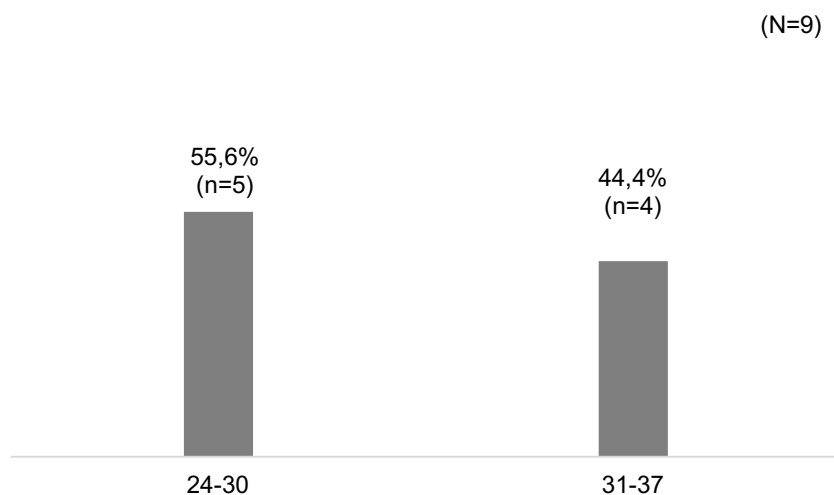
Determinados professores referiram ter feito algum tipo de investigação individual. Foram descritas pesquisas na internet, leitura de livros e revisão de materiais estudados. Daqueles que não pesquisaram, alguns esclareceram que não sentiram necessidade para tal, ou porque o tema das suas teses de mestrado ia de encontro ao projeto, ou porque tinham estudado com pessoas que defendiam o mesmo princípio.

Acima de tudo, foi importante perceber que, de uma forma ou de outra, os professores se preocuparam em corresponder às expectativas da escola. Obviamente, estando a maioria preocupados ou com dúvidas, o debate entre colegas ou com pessoas mais informadas aconteceu naturalmente.

4.1.5. Participantes que efetuaram pesquisa individual

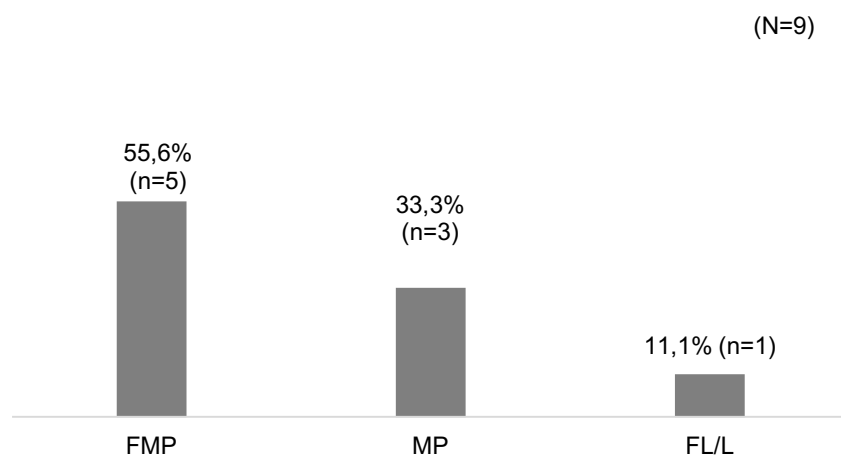
Neste ponto analisarei as características dos participantes que, apesar da preparação cuidada, ainda sentiram necessidade de pesquisar individualmente.

Gráfico 7 - Participantes que efetuaram pesquisa individual – Idade



Na observação do gráfico 7, podemos constatar que 55,6% (5 docentes) do grupo de professores que pesquisou pertencia à faixa etária 23-30, cabendo na faixa etária 31-37 os restantes 44,4% (4 professores) do grupo.

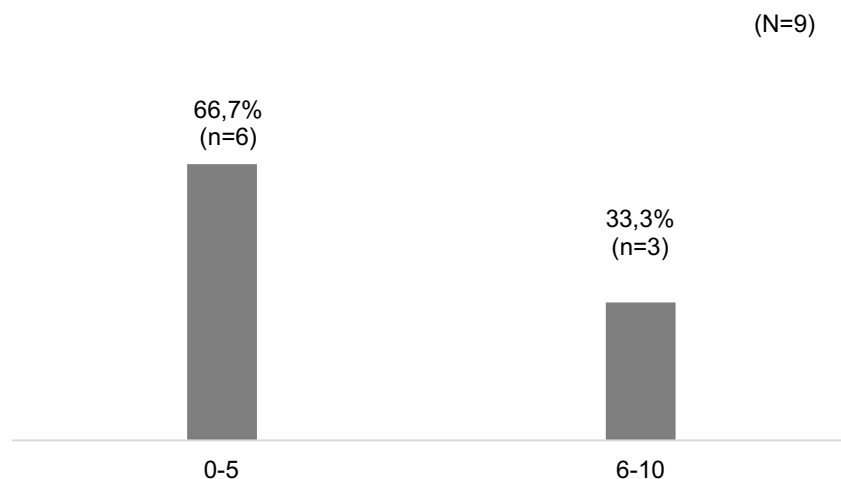
Gráfico 8 - Participantes que pesquisaram – Habilitações



(Legenda: FL - Frequentia Licenciatura; MP - Mestrado Profissionalizante; FMP - Frequentia Mestrado Profissionalizante; MP - Mestrado em Performance; L – Licenciatura)

Relativamente às habilitações (gráfico 8), verificamos que 6 destes professores (66,7%) não completaram os seus estudos, possuindo os restantes 3 (33,3%) Mestrado profissionalizante.

Gráfico 9 - Participantes que pesquisaram – Anos de experiência



Na leitura do gráfico 9, averiguamos que 6 dos participantes (66,7%) possuem entre 0 e 5 anos de experiência e 3 (33,3%) entre 6 e 10 anos de experiência.

Como demonstrado acima, não foram muitos os professores que se empenharam numa pesquisa individual. Provavelmente por já ter sido facultado material sobre a temática nas reuniões estabelecidas. Talvez pela mesma razão, dos 9 participantes que efetuaram pesquisa, apenas um especificou ter investigado o tema do projeto. Por um lado, a insegurança parece ter sido o que motivou a maior parte das pesquisas levadas a cabo, sobretudo daqueles que pertenciam a uma faixa etária mais jovem e que ainda se encontravam a terminar os seus estudos. Por outro lado, o sentido de responsabilidade dos mais experientes do grupo, adicionada a alguma desconfiança (em determinados casos), poderá ter sido o motivo que os levou a procurarem outros meios para se prepararem para o projeto.

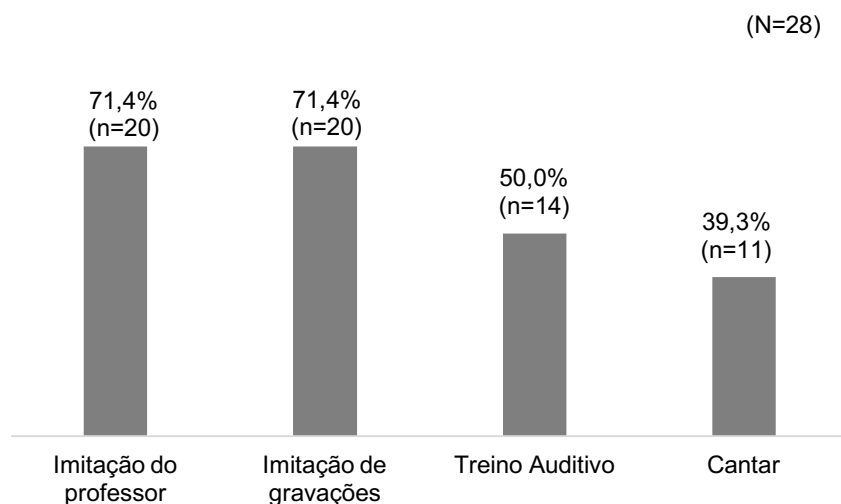
4.2. Perspectiva dos professores após o início das aulas

Apesar de persistirem algumas dúvidas e dificuldades durante a implementação do projeto, os participantes foram ficando, de forma geral, mais confiantes.

4.2.1. Principais estratégias usadas

Nesta secção, tratarei apenas das estratégias a que recorreram os 28 professores de instrumento, para ensinarem sem recurso a notação.⁴³

Gráfico 10 - Principais estratégias usadas



Examinando o gráfico, podemos verificar que as estratégias a que recorreram mais participantes foram a imitação (do professor e de gravações) - ambas, indicadas por 20 professores (71,4%) e o treino auditivo, mencionado por 50% dos participantes (14 professores). O canto foi igualmente usado como estratégia essencial por 39, 2% (11 participantes).

⁴³ Tendo em conta a especificidade da disciplina de Formação Musical e o facto de as aulas de 1º grau terem sido preparadas por uma das professoras e depois adaptadas, consoante as necessidades, pelos outros docentes, não serão incluídas neste ponto as estratégias usadas nessas aulas.

Tabela 24 - Principais estratégias usadas pelos professores

<p>Imitação do professor</p>	<p>“Lá está, isso lá está: também foi um dos meus medos, no início. Será que isso vai levar a algum lado, só a imitação? Eu acho que não pode ser feito só com imitação.” - P8</p> <p>“...basicamente tenho me usado a mim como referência para os alunos, através do meu som, da minha articulação, toco muitas vezes para eles para exemplificar.” - P11</p> <p>“Então o que eles fazem é imitações. O que é que eu posso realmente trabalhar? A parte técnica.” - P12</p> <p>Portanto, no início, quando não temos partitura, o único recurso é a repetição e por imitação...” - P25</p>
<p>Treino auditivo</p>	<p>“Penso que é um passo que já é logo saltar, digamos, porque não têm que estar a aprender a música em si, já sabem a música, a melodia...” - P14</p> <p>“Primeiro temos que trabalhar a questão se há alguma mudança da nota, se sobe, se desce, se sobe muito, se sobe pouco e então temos que fazer ali algum trabalho.” - P26</p> <p>“...tenho feito jogos rítmicos, jogos melódicos, tanto na guitarra, como com voz...” - P35</p>
<p>Cantar</p>	<p>“...se ela conseguir cantar sei que ela vai à procura das notas certas, porque compreendeu aquilo que eu lhe estava a transmitir.” - P10</p> <p>“...no princípio da aula ponho os alunos a cantar a música com a letra, depois com o nome das notas, várias vezes com a letra, o nome das notas, depois toco e eles repetem.” - P18</p> <p>“...se podem cantar, também podem tocar...” - P26</p>
<p>Gravações</p>	<p>“...eu mando-lhe os <i>play alongs</i> e eles estudam em casa como fazemos na aula.” - P5</p> <p>“...os alunos filmam-me a mim, através do telemóvel deles – também é uma maneira de usar as tecnologias que eles têm e gostam de usar – e depois, em casa, se tiverem dúvidas vão ver. – P14</p> <p>“O canal de <i>YouTube</i> fiz como o Prof. João também faz. O aluno aprende uma coisa, grava-se, depois no fim da aula põe no canal.” - P18</p> <p>“...tenho feito gravações só em áudio, não em vídeo. Já tive alunos que falaram que as gravações de vídeo podiam fazer com que eles se distraíssem só com a imagem, então para isso estou a fazer só de áudio, para já.” - P. 28</p> <p>“Eles mandavam-me também as gravações em casa, e se eles tivessem alguma coisa errada, eu voltava a mandar a gravação como era para eles corrigirem...” - P32</p>

A maioria dos professores de instrumento usaram como estratégia básica a imitação do professor, quer presencial, quer através de gravação. Alguns referiram que a imitação era o único recurso no início, outros, que a mesma estratégia não bastava, pois era necessário que os alunos compreendessem os fenómenos musicais. Constituir-se como

modelo para o aluno, para uns favoreceria essencialmente o trabalho técnico, para outros melhoraria também a sensibilidade à qualidade do som.

Como auxiliar de memória para o estudo em casa, a maioria dos docentes recorreu à gravação. Destes, a opção pelo formato vídeo teve mais adeptos, embora tivesse havido quem gravasse apenas em versão áudio. Alguns participantes criaram um canal *YouTube*, onde colocaram os vídeos organizados por aluno, outros ainda, gravaram no telemóvel dos próprios alunos. Alguns professores referiram também, o envio de ficheiros *play along* para o mesmo efeito. Na maioria dos casos, a gravação foi unilateral (dos professores para os alunos), embora tivesse havido quem pedisse aos alunos gravações durante a semana, a fim de controlar o trabalho em casa.

Com o intuito de desenvolver as competências auditivas, vários participantes recorreram a estratégias de treino auditivo. Foram referidos jogos rítmicos, de altura sonora, de movimento sonoro e de pulsação. No sentido de facilitar a aprendizagem por ouvido, alguns docentes recorreram ainda ao uso de melodias simples ou tradicionais, já conhecidas pelos alunos.

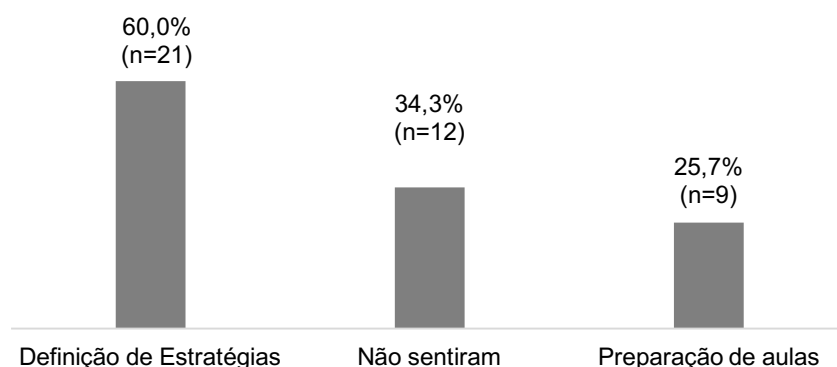
Cantar foi outra das estratégias que os professores passaram a incluir com maior frequência. Alguns professores ensinaram os alunos a cantar as peças com letras, outros com o nome de notas, outros ainda com letra e nome de notas, antes de as ensinarem a executar no instrumento.

4.2.2. Dificuldades sentidas

Ainda que alguns dos professores não tenham sentido grandes obstáculos, vários apontaram certas dificuldades na implementação do projeto.

Gráfico 11 - Dificuldades sentidas

(N=35)



As dificuldades sentidas pela maioria dos participantes (21 professores) prenderam-se sobretudo com o tipo de estratégias para trabalhar sem recurso a notação. Foi também referida, por 9 dos inquiridos (25,7% dos docentes), a dificuldade na preparação das aulas. 34,2% (12 professores) referiram não ter sentido qualquer dificuldade na implementação do projeto (Gráfico 11).

Tabela 25 - Dificuldades sentidas pelos professores

Estratégias	<p>"Sinto que não avanço ao mesmo ritmo que poderia avançar." - P. 3</p> <p>"...a maior dificuldade é mandar trabalhos de casa. Saber como preparar os trabalhos de modo a que os alunos trabalhem em casa, pratiquem aquilo que nós trabalhamos nas aulas, porque é muito à base de memorização." - P. 4</p> <p>"Alguns têm primos na banda. É muito estranho para eles não verem um papel. Obviamente que com esses demorou algum tempo para perceberem como é que a coisa ia funcionar, como é que eles iam responder." - P. 12</p> <p>"...é difícil manter com que eles se lembrem sempre das coisas." - P13</p> <p>"...talvez haja ou talvez tenhamos que procurar novas estratégias, novos caminhos para, para não se sentir, para os miúdos não sentirem que há uma saturação." - P21</p>
Preparação das aulas	<p>"...acima de tudo, a preparação das aulas é sempre um bocadinho mais desafiante..." - P34</p> <p>"Ah sim, preparação das aulas é sempre... não é que seja uma dificuldade, mas exige muito mais, agora." - P35</p>
Não sentiram dificuldades	<p>"...sinceramente, eu acho que tinha mais dificuldades quando tinha a partitura..." - P6</p> <p>"...como já faço isto há alguns anos...nunca senti dificuldades nenhuma..." - P26</p> <p>"Eu não tenho sentido dificuldade, porque eu adapto-me também muito ao aluno." - P32</p>

A maior dificuldade para os professores na implementação do projeto foi conseguir arranjar estratégias adequadas. Foram mencionadas dificuldades em ajudar os alunos a memorizar, em manter os alunos atentos e motivados, em enviar trabalhos para casa, em manter dinâmica de aula e em gerir a ansiedade dos alunos em ler música. A preparação das aulas foi outra das dificuldades mais apontada, tendo-se tornado, na opinião de vários docentes, mais desafiante e exigente. Nesta tarefa, alguns professores referiram que tinham de ter mais cuidado na escolha do repertório. Um grupo de professores expôs não ter sentido qualquer dificuldade na implementação do projeto, uns porque já tinham alguma experiência na abordagem, outros por terem facilidade de acomodação.

Como expectável, muitos dos participantes sentiram dificuldades na adaptação ao novo projeto. Para além de questões inevitáveis, como o facto da maioria desses professores não terem passado por esta experiência, nem como estudantes, nem como professores (como relatado anteriormente), ou o curto tempo de preparação antes da implementação do projeto, é possível que, na base desses obstáculos, residam igualmente outros fatores.

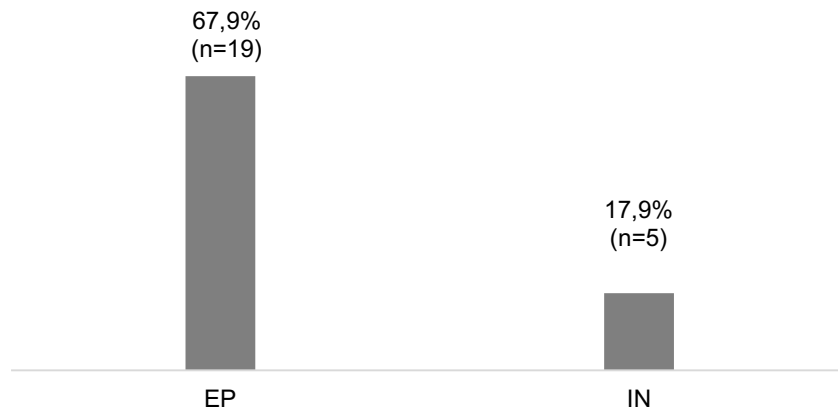
Um desses fatores poderá relacionar-se com a preparação de aulas propriamente dita, que, embora tenha sido considerada mais exigente por uns, provavelmente não o terá sido por outros, sobretudo pelos professores habituados a um tipo de ensino mais intuitivo. Isto é, os professores poderão não ter previsto nas suas preparações de aula, estratégias para trabalhar as diferentes competências sem a ajuda e inclusão da partitura. Isso, aliado a uma resposta mais rápida por parte da maioria dos alunos (como veremos adiante), poderá ter contribuído para a quebra de dinâmica de aula, referida por alguns dos professores. Já a dificuldade em gerir a ansiedade dos alunos em ler, poderá refletir a própria ansiedade dos professores em ensinar dessa forma.

4.2.3. Ação de formação

Dos 35 professores, apenas 28 participaram na ação de formação orientada por Francisco Cardoso. A opinião geral daqueles que assistiram foi que a mesma ajudou a resolver algumas das principais questões que ainda subsistiam. O gráfico seguinte mostra as questões da ação de formação que os mesmos consideraram mais pertinentes.

Gráfico 12 - Ação de formação

(N=28)



(Legenda: EP - Exemplos Práticos; IN - Introdução à Notação)

As respostas relativas à opinião dos professores acerca da ação de formação organizada no CMAC foram divididas em duas categorias principais: exemplos práticos e introdução à aprendizagem com notação. Como se pode observar no gráfico 12, os diferentes exemplos práticos dados pelo Professor constituíram o aspeto da ação de formação considerado mais importante pelos docentes (reportado por 19 participantes), seguido pelas estratégias para fazer a transição para a notação (reportado por 5 participantes).

Tabela 26 - Ação de formação

Exemplos práticos	<p>“Eu não tinha muitas, e a única que tinha depois acabei por perceber, que era a questão da mudança de professor.” - P5</p> <p>“...foi bastante bom, especialmente daquilo que eu falei consigo no outro dia, tive 2 ou 3 alunos em que fiz isso, daquela ideia que ele deu de fazer uma música espacial...” - P16</p> <p>“Então ele [o aluno] tem dificuldade em perceber determinados conteúdos. “Vou atacar na forma auditiva” - foi o que eu pensei.” - P23</p> <p>“...não dar tempo aos alunos de pensar, ou seja, não dar tempo de eles fazerem perguntas, e tê-los sempre ativos...” - P19</p> <p>“...O que foi bom foi os exemplos que foram dados, os exemplos práticos e, no fundo, o apontar no nosso nariz, não é?” - P25</p>
Transição para a aprendizagem com notação	<p>“...a introdução da notação, acho que isso também foi importante, porque, nalgum momento que nós precisemos de utilizar ou de introduzir a notação, como é que fazemos? E foi bom, isso foi muito bom.” - P6</p> <p>“Quando pôr a partitura, o ritmo, como fazer com alunos. Por exemplo, agora estou a começar a fazer: alguma peça, primeiro estou a fazer o ritmo e estou a fazer a pulsação para eles lerem o ritmo, e isso que para mim ajudou.” - P7</p>

Todos os participantes consideraram a ação de formação importante. A maioria, pelos exemplos práticos e a forma como o orientador simplificava as coisas. Foram referidos os exemplos dados pelo orientador para as várias questões abordadas, principalmente o desenvolvimento das competências auditivas em qualquer tipo de aula, as audições, a importância do ritmo de aula, a relevância da mudança de professor e a interdisciplinaridade entre Formação Musical e Instrumento.

Como uma das principais dúvidas dos professores no início do projeto tinha sido quando e como introduzir a notação, alguns professores referiram ter apreciado as sugestões de estratégias para o efeito, dadas pelo orientador.

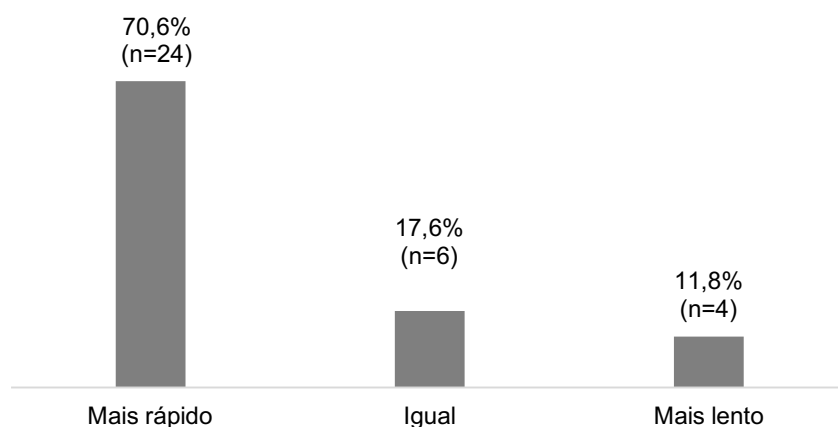
Para terminar, alguns professores lamentaram a curta duração da ação de formação. Na opinião de alguns, estas ações deveriam acontecer de uma forma regular, porque as questões ali discutidas demoram a ser implementadas. Na opinião de outros, a curta duração não permitiu trabalhar todas as questões que gostariam de ver abordadas.

4.2.4. Ritmo de aula

Na questão referente ao impacto sentido no ritmo de aula, dos 35 professores, responderam apenas 34 (um dos docentes não respondeu pelo facto de não ter termo de comparação, tendo em conta que foi o seu primeiro ano a lecionar). Apesar disso, como um dos professores deu duas respostas distintas (referindo-se a dois grupos de alunos distintos), foram dadas, no total, 35 respostas. Destas, apenas considerarei 34, pois um dos participantes fugiu completamente à questão.

Gráfico 13 - Ritmo de aula

(N=34)



Da leitura do gráfico, podemos concluir que o ritmo de aula, embora não tenha sofrido alterações significativas para seis dos professores (17,6%), para a maioria dos participantes tornou-se mais rápido (resposta dada por 24 professores), tendo-se tornado mais lento na perspectiva de 4 dos professores (11,7%).

Tabela 27 - Ritmo de aula

Mais rápido	<p>“...é muito mais rápido... eles chegam às aulas já estão com o violino no queixo para tocar...é uma dinâmica completamente diferente, completamente diferente...” - P5</p> <p>“...comparando com outros alunos, que já estiveram no 1.º grau, e com os quais eu não fiz isso, como eu também sou mais dinâmica eles também são mais dinâmicos, então é uma aula muito de pergunta/resposta, muito ativa...” - P6</p> <p>“...temos de ser muito mais ativos do que éramos antigamente, apontávamos: “Olha, é aqui, faz isto, faz aquele outro. “ Agora não. Agora, fazemos... pegamos no instrumento...” - P29</p>
Mais lento	<p>“...parece que a aula passa mais devagar, que eu tenho que fazer muito mais coisas para completar a aula, porque nós geralmente ocupamos a aula com leitura também...e perco-me...não sei o que fazer no resto da aula...” - P3</p> <p>“...custa-me bastante estar a dar aulas e estar a seguir uma planificação à risca e ter tudo escrito, porque em vez de estar mais ou menos descontraído e com atenção ao <i>feedback</i> que estou a ter, estou preocupado em ler o que é que vou fazer a seguir. Por isso, assumo que talvez o ritmo da aula tenha perdido um pouco.” - P21</p>
Igual	<p>“No ritmo propriamente não [houve diferença], porque eu tenho a aula dividida em várias partes. Eles fazem diversas coisas diferentes.” - P33</p> <p>“...até agora, o que estou a ver é o que já havia antes, ou seja, cada aluno tem o seu ritmo, e vai aprendendo de acordo com aquilo, e nós temos que acompanhá-los...” - P17</p>

O impacto sentido no ritmo das aulas foi, na opinião da maioria dos professores, que o mesmo se tornou mais rápido, o que se deveu sobretudo a uma maior dinâmica de aula. Alguns destes professores falaram de aulas mais diversificadas, tendo outros referido que isso se refletiu em terem conseguido trabalhar mais repertório do que era habitual.

Alguns docentes, admitiram não ter sentido muita diferença ao nível do ritmo de aula. Uns porque sempre foram dinâmicos em aula, outros por considerarem que o ritmo de aula depende dos alunos e não do método de ensino.

Finalmente, um pequeno grupo de professores sentiu que o ritmo das suas aulas diminuiu com esta abordagem. A dificuldade em encontrar estratégias de ensino adequadas foi a razão apresentada por todos, sem exceção.

Tendo em conta que a maioria dos professores expôs que o ritmo de aula se tornou mais rápido ou, pelo menos, se manteve, é importante perceber o porquê da diminuição do ritmo de aula comentado por alguns professores, sabendo-se que esse é um fator de extrema importância para o bom funcionamento de qualquer aula.

Dos 4 professores que referiram a diminuição do ritmo de aula, excetuando um dos professores (que manifestou uma diminuição do ritmo de aula apenas num grupo de alunos), é possível que a perda de ritmo de aula pelos outros três docentes se deva, não só à falta de estratégias adequadas (como comentado pelos mesmos), mas também à falta de investimento pessoal no projeto, uma vez que todos eles mostraram reservas desde o início e, inclusivamente, alguma resistência à mudança, como se pode observar nos exemplos abaixo.

Tabela 28 - Resistência à mudança

“Exatamente. Desde que fosse da mesma maneira como eu ensino os outros alunos.” - P3
“E... esta aluna, por acaso, tem uma boa memória, mas mesmo assim eu tenho que repetir bastantes vezes o mesmo padrão de notas para ela. Mesmo ela conhecendo a melodia, temos que repetir bastantes. E isso quebra... não é quebra, mas consigo fazer menos coisas na aula, não é?” - P19
“Não percebi inicialmente a vantagem de não lhes mostrar notação. Pronto, considero realmente importante um trabalho sensorial inicial, mas inicialmente talvez não visse a necessidade de nestas idades fazer as coisas completamente separadas ou fazer só a notação mais tarde.” - P21

4.3. Impacto do projeto para os alunos

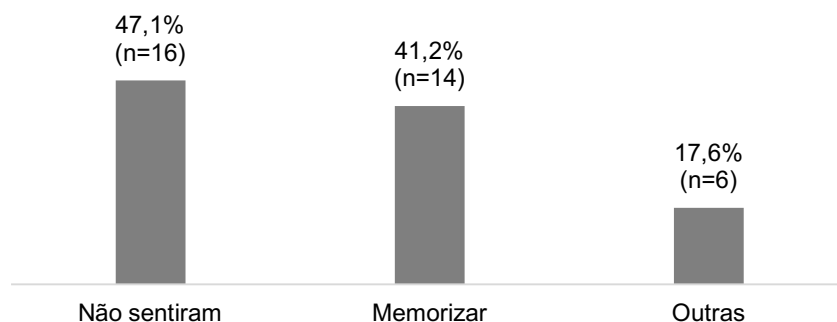
Na perspectiva dos professores, de um modo geral, o projeto teve um impacto positivo na aprendizagem e motivação dos alunos.

4.3.1. Dificuldades dos alunos

Quando questionados relativamente às dificuldades dos alunos com esta abordagem, dos 35 professores, responderam apenas 33 (2 dos professores não tinham termo de comparação, um por ser o seu primeiro ano a lecionar, outro porque tinha apenas uma aluna, que exibia necessidades educativas especiais), embora tenha havido trinta e quatro respostas, pois, um dos professores, deu duas respostas distintas (referindo-se a dois grupos diferentes de alunos).

Gráfico 14 - Dificuldades dos alunos

N=34



Na observação do gráfico, podemos deduzir que 35% dos professores não sentiu dificuldades por parte dos alunos, face à nova abordagem (resposta facultada por 16 participantes). Daqueles que mencionaram dificuldades, a mais apontada foi a dificuldade em memorizar (referida por 14 professores - 38,2%), tendo 6 dos participantes (17,6%) referido outro tipo de dificuldades.

Tabela 29 - Dificuldades sentidas pelos alunos

Não sentiram	<p>"Eu não senti nenhuma dificuldade dos alunos, por acaso. Eu senti que foi uma abordagem que, para eles, foi uma coisa natural, não ter partitura..." - P1</p> <p>"Não senti grandes dificuldades de adaptação deles, as dificuldades são mais minhas..." - P12</p> <p>"...nesta fase é mais rápido porque, quer dizer, o aluno encontra menos dificuldades" - P31</p>
Memorização	<p>"...a memorizar por imitação, essa foi a principal dificuldade que eu senti..." - P16</p> <p>"Às vezes, assimilam bem, mas depois lá está: depois, na próxima aula, quando vêm, já se esqueceram, ou já não se lembram tão bem..." - P24</p> <p>"...a leitura não foi uma delas. Não foi de certeza absoluta, não é? Pronto. Portanto, essa já está descartada. A questão da memorização em si, eles não têm assim grande elasticidade..." - P34</p>
Outras dificuldades	<p>"...essa é a maior dificuldade que eu vejo. Eles querem avançar para algo que vejo que alguns ainda não estão preparados para avançar..." - P4 [referindo-se à leitura de notação]</p> <p>"...às vezes sinto alguma inércia em relação ao trabalho auditivo..." - P26</p>

A dificuldade mais apontada pelos professores, foi a falta de competências de memorização por parte de determinados alunos. Alguns professores atribuem esta

dificuldade ao facto dos alunos não alimentarem em casa as memórias da aula, outros, ao facto destes não levarem para casa algo escrito.

Para além da dificuldade em memorizar, foram apontadas outras dificuldades dos alunos, ainda que pontualmente, nomeadamente, dificuldade em cantar afinado, dificuldade em manter-se focado durante toda a aula, alguma inércia no trabalho auditivo e insegurança devido à expectativa de aprenderem a ler.

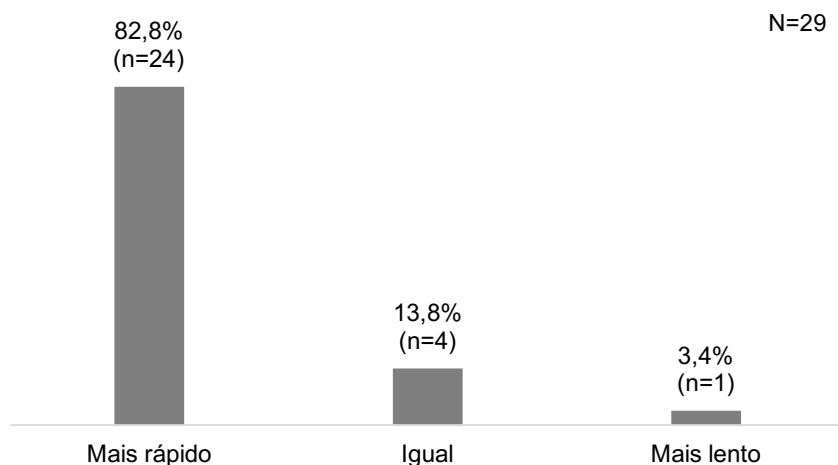
Apesar das dificuldades apresentadas, vários professores mencionaram não ter sentido qualquer problema por parte dos alunos com esta abordagem. Alguns referenciaram que desta forma os alunos se deparam com menos dificuldades, outros que as dificuldades são as mesmas que anteriormente.

Visto que a dificuldade dos alunos mais assinalada pelos professores foi a memorização, é importante refletir no porquê desse obstáculo. Em primeiro lugar, não podemos esquecer que a maioria dos professores estava habituada a ensinar com recurso a notação, um método que não é baseado na memorização (a qual muitas vezes nem sequer era exigida) e que acaba por não exigir tantas repetições em aula por parte do aluno, ou mesmo nenhuma repetição, pois, muitas vezes é facultada a partitura para o aluno descodificar como trabalho para casa. Tendo isso em conta, é possível que esses professores não tenham dado oportunidades suficientes aos alunos de repetir em aula (fragmentando a música em partes assimiláveis pelos mesmos). Outra justificação para a dificuldade em memorizar (ou não esquecer o que foi memorizado na aula) poderá ter que ver com a falta de clareza nas gravações enviadas para estudo em casa: será que foram suficientemente claras para os alunos? Finalmente, o facto da maioria dos professores não ter pedido aos alunos que enviassem gravações, a fim de controlar o trabalho de casa, também poderá ter contribuído para essa dificuldade.

4.3.2. Ritmo de aprendizagem

Nesta questão, os participantes foram solicitados a comparar o ritmo de aprendizagem dos alunos do projeto com o ritmo de aprendizagem de alunos do 1º grau que tivessem tido noutros anos letivos. Sete dos participantes não conseguiram responder à questão, uns pela curta duração do projeto, que não lhes permitiu perceber diferenças significativas, outros por não terem termo de comparação. Assim, responderam à questão, 29 docentes. Como um dos professores deu duas respostas diferentes (relativas a dois grupos diferentes de alunos), foram obtidas 29 respostas, que foram organizadas em 3 categorias essenciais – mais rápido, igual, mais lento.

Gráfico 15 - Ritmo de aprendizagem



Dos 29 participantes que responderam à questão, 82,8% consideraram que o ritmo de aprendizagem dos alunos foi superior (resposta dada por 24 docentes), tendo 13,8% dos participantes (4 professores) sublinhado que o mesmo foi idêntico a anos anteriores. Um dos professores (3,4%) referiu que houve diminuição do ritmo de aprendizagem por parte de um grupo específico de alunos.

Tabela 30 - Ritmo de aprendizagem

Mais rápido	<p>“Sinto que, se calhar, este ano tudo o que não tenha a ver com leituras está a acontecer mais rápido. Está a ser mais rápido a introdução de notas novas, a compreensão da utilização do ar....considero que também a nível de som e de embocadura a aluna, pelo menos, conseguiu mais rapidamente atingir um som mais limpo.” - P10</p> <p>“...eu nem comparo com este 2.º grau como estava no primeiro, eu comparo já o 1.º grau a nível de coordenação motora deste ano está muito mais forte, muito mais conciso...” - P22</p> <p>“...chegava-se ao final do período e eles na verdade sabiam fazer as notas principais que eu ensino em um mês aos alunos que aprendem só auditivamente. Portanto, não tem nada a ver, a velocidade.” - P26</p>
Igual	<p>“Auditivamente ela é mais consciente do que aqueles que começaram o ano passado e..., mas a nível técnico, a semelhança, pronto, é muito semelhante.” - P19</p> <p>“É assim: da maneira que estou a fazer as coisas, para já, se eu for a comparar, eles estão mais ou menos no mesmo patamar de evolução.” - P28</p>
Mais lento	<p>“...acho que estão a demorar mais...” - P13</p>

A maioria dos professores destacou que o ritmo de aprendizagem dos alunos foi superior quando trabalharam sem notação. O facto do tempo que os professores despendiam antes a ensinar leitura ter sido gasto a desenvolver outro tipo de competências, foi referido como o principal fator para uma aprendizagem mais rápida por parte dos alunos.

Por outro lado, na opinião de alguns professores, o ritmo de aprendizagem dos alunos deste ano foi mais ou menos equivalente ao ritmo de aprendizagem de outros alunos que tiveram no primeiro grau em anos anteriores.

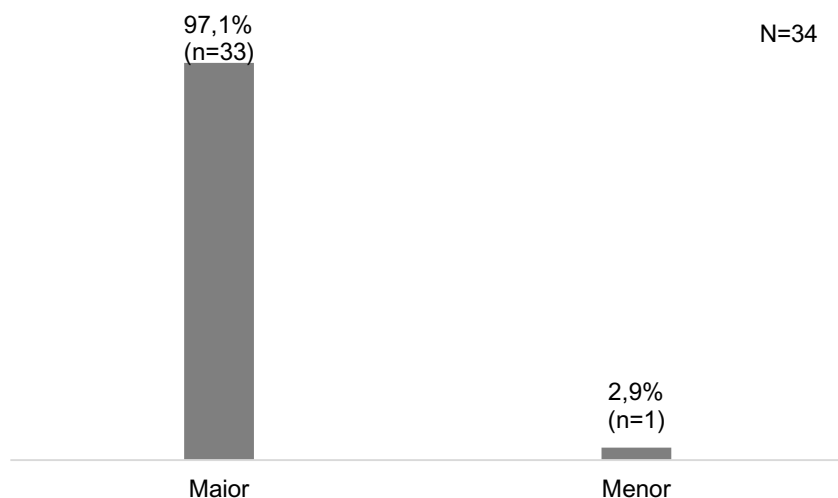
Por fim, a diminuição do ritmo de aprendizagem mencionado por um dos professores deveu-se, na sua opinião, à dificuldade em encontrar estratégias adequadas.

Ao retirar o obstáculo da leitura, esperava que o ritmo de aprendizagem dos alunos fosse mais rápido e a aquisição das competências que se pretendiam ver desenvolvidas (auditivas, motoras e expressivas) mais eficaz, o que foi verificado em parte. No entanto, preocupa-me o número de professores que não conseguiu comparar o ritmo de aprendizagem com anos anteriores (embora alguns destes, noutras momentos da entrevista tenham mencionado melhorias a vários níveis com a nova abordagem), por considerarem que o foco de ensino mudou. Na aprendizagem musical, o foco de ensino não deveria ser sempre o desenvolvimento de competências auditivas, motoras e expressivas? Terá sido, para aqueles professores, o desenvolvimento das competências de leitura? Possivelmente, alguns destes professores, especialmente os mais incrédulos desde o início, não quiseram admitir os avanços percebidos ou não os sentiram como significativos, uma vez que a leitura (segundo muitos, imprescindível para o domínio instrumental) não esteve presente.

4.3.3. Motivação

Na questão respeitante à motivação dos alunos, um dos participantes não tinha termo de comparação (por ser o seu primeiro ano a lecionar) e outro proferiu não conseguir responder. No entanto, foram obtidas 34 respostas, tendo em conta que um dos professores deu duas respostas distintas (referindo-se a dois grupos distintos de alunos). Estas respostas foram organizadas, em duas categorias apenas: maior e menor.

Gráfico 16 – Motivação



Dos professores que responderam à questão, 97,1% expôs que a motivação dos alunos com esta abordagem era maior, tendo apenas um deles (2,9%), manifestado ter havido um decréscimo na motivação dos alunos (referindo-se a um grupo específico de alunos) (Gráfico 17).

Tabela 31 - Motivação

Maior	<p>“Os alunos gostam de ser postos à prova, e gostam de tocar coisas mais difíceis, e isto permite-lhes fazer coisas mais difíceis, a motivação é muitíssimo superior, muitíssimo superior.” - P2</p> <p>“...eles têm necessidade de avançar muito rapidamente logo no início. Querem tocar melhor e mais possível de músicas, e desenvolver o mais rapidamente possível. E, portanto, se isto é mais rápido, também os ajuda a motivar logo no início.” - P35</p> <p>“...há uma liberdade maior, eles podem quase que escolher aquilo que querem tocar, e mesmo que não toquem tudo...” “...a nível de motivação, eu acho que isso contribui...contribui imenso.” - P34</p>
Menor	<p>“...sinto que é mais difícil eles estarem motivados, porque como têm tendência a errar, têm tendência a ficar mais frustrados.” - P13</p>

Na opinião da maioria dos participantes, a motivação dos alunos é maior com a abordagem sem notação. Segundo alguns professores, o facto dos alunos não terem de passar por um processo (descodificação da partitura) antes de poderem tocar, representou uma aprendizagem mais direta e mais rápida, o que se refletiu em maiores níveis de motivação. A instituição de uma maior dinâmica de aula por muitos dos

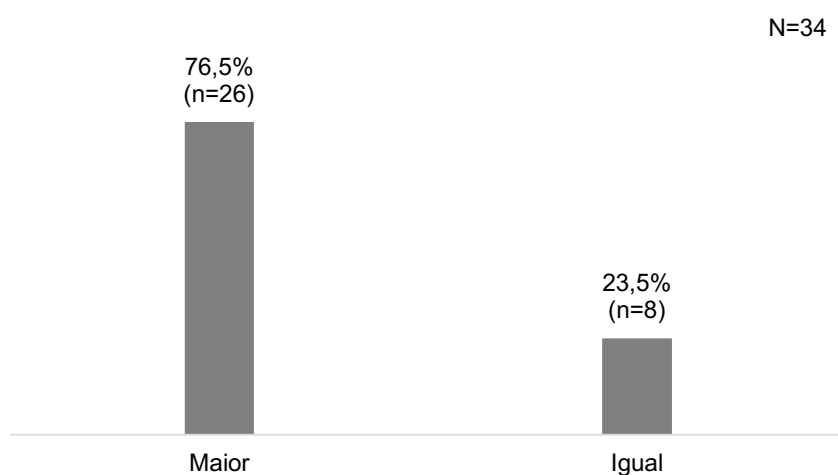
professores, o facto dos alunos conseguirem avançar mais rápido e poderem escolher o repertório que querem tocar, foram também algumas das razões apontadas pelos professores para justificarem esse aumento motivacional.

Apenas um dos professores referiu que a motivação de determinados alunos diminuiu, o que se deveu ao facto de ainda não ter encontrado estratégias adequadas.

4.4. Interação professor/aluno

Por lapso, uma das professoras não se pronunciou na questão acerca da interação professor/aluno, pelo que foram dadas apenas 34 respostas à presente questão, que foram organizadas em duas categorias: maior e igual.

Gráfico 17 - Interação professor/aluno



Observando o gráfico apercebemo-nos que 76,5% dos participantes (26 professores), concordaram que a interação professor/aluno com a nova abordagem é maior, tendo 8 participantes (23,5%) referido que a esse nível não sentiram diferenças.

Tabela 32 - Interação professor/aluno

Maior	<p>“Ah, sim. Claro que sim. Sem dúvida. Nós primeiro passávamos a aula a olhar para um papel e agora, se for preciso, até passamos a aula a olhar um para o outro, mais que não seja ele a olhar para mim a ver-me a cantar, o que é que estou para ali a fazer.” - P6</p> <p>“Primeiro, pelo próprio contato visual. O próprio aluno antigamente estava muito mais a olhar para o caderno, para o quadro ou para a pauta e agora não, está constantemente em interação com o professor. Segundo, porque isto, uma abordagem mais sensorial, mais lúdica também nos aproxima mais dos alunos no sentido em que eles perdem aquela ideia do professor como aquela figura que está ali omnipresente a direcionar a aula.” - P9</p>
Igual	<p>“Nesse aspeto, tendo em conta a maneira como eu dava as aulas, acho que é um bocadinho a mesma coisa a nível de interação, porque eu sempre fui a favor de interagir bastante com os alunos.” - P5</p> <p>“Há de ser por muito pouco, porque isso lá está, também depende da maneira como o professor aborda a partitura no ensino que fazíamos antes, porque se a partitura for motivo para nós inventarmos uma... uma história para cantar, se for motivo para dançar, se for motivo para uma carrada de coisas, a interação está toda lá.” - P12</p>

A opinião da maioria dos participantes é que a interação entre professor e aluno se tornou maior com a nova abordagem. Na opinião de alguns, o facto de não haver um terceiro elemento (a partitura) impeliu o professor a ter de demonstrar mais, cantando/tocando, concentrando-se mais no aluno e vice-versa. Na classe de formação musical, as atividades de movimento foram referidas como a causa essencial para esse aumento de interação.

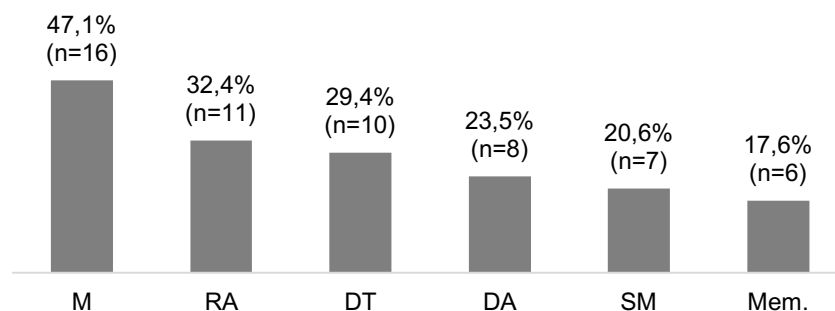
Na perspectiva de um grupo de professores, a interação entre professor e aluno não sofreu grande alteração relativamente ao que faziam antes, uma vez que, mesmo ensinando com partitura, sempre interagiram bastante com os alunos.

4.5. Balanço do projeto

Na última questão da entrevista, foi solicitado aos professores que fizessem um balanço do projeto, indicando aspetos positivos e negativos. Nesta questão, um dos professores não conseguiu pronunciar-se acerca do projeto, pelo que serão consideradas apenas 34 respostas. Todos os professores evidenciaram aspetos positivos, dos quais os mais significativos serão apresentados abaixo em 6 categorias distintas. Nenhum dos professores referiu aspetos negativos, apenas preocupações futuras, sobretudo como fazer a transição para a notação (mencionado por 5 professores).

Gráfico 18 - Balanço do projeto: aspetos positivos

N=34



(Legenda: M - Maior motivação; RA - Ritmo de aprendizagem mais rápido; DT - Maior desenvolvimento técnico; DA - Maior desenvolvimento auditivo; SM - Maior sensibilidade musical; Mem. - Desenvolvimento de competências de memorização)

Pela análise do gráfico, podemos concluir que o aspeto positivo mais referenciado pelos participantes foi o fator motivação, partilhado por 47,1% dos participantes (16 professores), seguido pelo ritmo de aprendizagem mais rápido, mencionado por 11 docentes (32,4%) e pelo desenvolvimento técnico, referido por 10 professores (29,4%). Foram também apontados outros aspetos positivos, como o desenvolvimento de competências auditivas, por 8 professores (por 23,5%), maior sensibilidade musical, por 7 professores (20,6%) e desenvolvimento de competências de memorização, por 6 professores (17,6%).

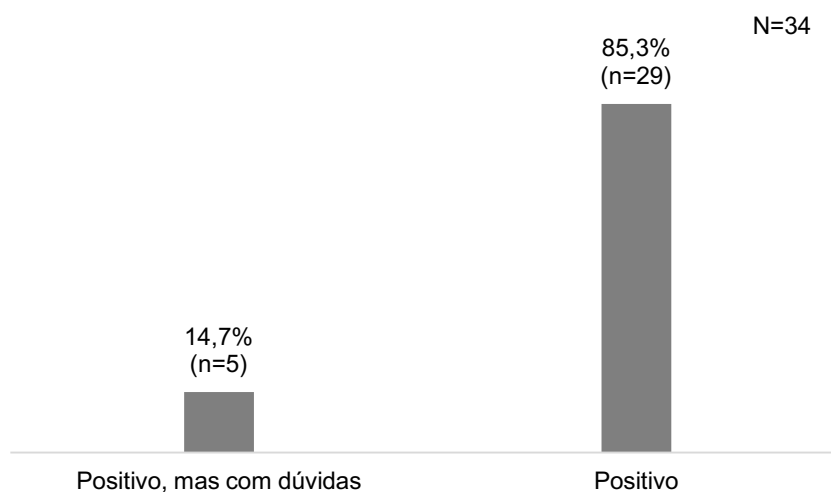
Tabela 33 - Balanço do projeto

Aspetos Positivos	<p>“...esse é o ponto mais positivo, é que de facto estamos a trabalhar música, e não uma outra coisa qualquer sobre música. E a música, no fundo, é cantar, é fazer ritmos, é trabalhar música de forma prática e aquilo é só um código, e o foco excessivo no código faz com que não haja... esquecimento destas competências, que é que são o essencial. “ - P4</p> <p>“Aspetos positivos é a nível da motivação, a nível do desenvolvimento, ser mais rápido, a nível também de eles desenvolverem mais a capacidade auditiva e não só a visual, porque atrapalha, a verdade é essa...” - P5</p> <p>“Coisas que eu posso dizer com algum grau de certeza: há claramente ganhos a nível técnico nos miúdos. “ - P12</p> <p>“Aspetos positivos, têm a ver com o desenvolvimento da memória...” - P33</p> <p>“Aspetos positivos tem a ver com essa parte da motivação e da rapidez com que eles adquirem esses conhecimentos. Isso é fantástico. Depois, sinto-os musicalmente mais envolvidos. Eu acho que eles sentem mais a música como música mesmo, e não como uma coisa tão física, tão técnica. Acho que isso é... a sensibilidade deles é muito mais desenvolvida assim. “- P35</p>
Aspetos menos positivos	<p>“Eu não tenho nada a apontar a nível negativo, o que eu, pronto, se calhar eu acho é que isto está, pronto... nós temos que preparar a aula assim de uma forma muito mais elaborada. “ - P. 11</p> <p>“...querer avançar mais, mas já ser demasiado complexo, para mesmo eu tocar, para eles perceberem, às vezes faltam-lhes estratégias...” - P13</p> <p>“Eu acho que é muito bom. É muito bom, se bem que tenho receio que depois, quando queiramos inserir a partitura, se torne mais difícil para eles, embora também depende como vai ser essa transição. “ - P32</p>

Todos os professores consideraram ter havido ganhos com a nova abordagem. A aprendizagem sem leitura, segundo a maioria, abriu espaço para o desenvolvimento de outras competências, assim como para a concentração noutros aspetos do ensino/aprendizagem. A nova abordagem pareceu também ter um impacto bastante positivo na grande maioria dos alunos, sobretudo ao nível da motivação e do ritmo de aprendizagem. O balanço do projeto feito pelos professores, aponta ainda para melhorias ao nível do desenvolvimento técnico, das competências auditivas, da sensibilidade musical e do desenvolvimento de competências de memorização.

Apesar das preocupações e das dificuldades sentidas durante a implementação do projeto houve uma mudança de atitude, por parte de muitos professores, ao longo de todo o processo. O gráfico abaixo representa a perspectiva de 34 dos 35 professores (um dos professores não se conseguiu pronunciar), no final do projeto.

Gráfico 19 - Opinião dos professores no final do projeto



Como se pode observar, todos os 34 professores manifestaram opinião positiva acerca do projeto, sendo que 29 (85,3%) manifestaram essa opinião sem qualquer tipo de reservas (muitos docentes partilharam ou demonstraram, eles próprios, estarem mais entusiasmados no ensino). Os restantes 5 docentes (14,7%), embora tenham manifestado apreço pelo projeto levado a cabo, apresentaram algum tipo de preocupação futura, sobretudo em relação à transição para a aprendizagem com partitura.

Como responsável pelas alterações operadas na escola, foi muito interessante observar a mudança da perspectiva dos professores participantes, desde o início do projeto à sua conclusão. Aparentemente, os fatores que mais contribuíram para essa transformação foram a frequência da ação de formação proporcionada, a percepção do ritmo de aprendizagem mais rápido e a consciência de haver uma maior motivação por parte dos alunos.

Da análise dos dados, conclui-se que a abordagem musical sem recurso a notação pode facilitar a aquisição de competências. Esta conclusão tem por base os resultados obtidos, que apontam para: 1) uma maior motivação por parte dos alunos; 2) um ritmo de aprendizagem mais rápido e com ganhos ao nível das competências motoras, das competências auditivas, da sensibilidade musical e da memorização; 3) uma maior interação entre professor e aluno e, 4) um ritmo de aula mais rápido. Paralelamente foi possível observar um aumento de confiança por parte dos professores (sobretudo daqueles que tinham mostrado maiores reservas no início do projeto) ao longo de todo o processo.

5. Discussão

Neste capítulo serão analisados os resultados da investigação conduzida, por um lado, comparando-os com a bibliografia sobre o tema, por outro, com aquilo que percepcionei, não só nas aulas dos alunos do estágio, nas quais foi aplicada uma abordagem sem recurso a notação, mas também nas de outros alunos, onde tenho usado estratégias idênticas.

O presente estudo teve como principal objetivo analisar a viabilidade da implementação futura do projeto “Ensino-aprendizagem musical sem recurso a notação” (réplica de um estudo realizado apenas com alunos de órgão), levado a cabo no Conservatório de Música e Artes do Centro, no primeiro período do ano letivo 2018/2019. A análise dos dados recolhidos das entrevistas efetuadas, permitiu, por um lado, perceber de que forma os professores do CMAC se foram adaptando e comprometendo durante todo o processo, por outro, como percecionaram os efeitos do novo modelo de ensino-aprendizagem nos respetivos alunos. Os resultados obtidos permitirão ponderar, de uma forma mais consciente e informada, acerca das decisões que se pretendem tomar.

Dos dados mais relevantes deste estudo infere-se que a motivação foi o aspecto positivo do projeto mais realçado pelos professores: 97,1% dos 34 professores que responderam à questão sobre motivação, relacionaram a nova abordagem com um aumento motivacional dos alunos, tendo 47% (na avaliação do projeto) mencionado esse aumento como o aspeto mais positivo do projeto.

A literatura acerca desta temática indica-nos que as expectativas criadas pelos alunos, relativamente à concretização de uma determinada tarefa (ou seja, a sua noção de auto eficácia), poderão efetivamente afetar a sua aprendizagem. Nesse sentido, as estratégias usadas pelos professores assumem um papel determinante, na medida em que poderão interferir na forma como o aluno se vê, ou não, capaz de realizar determinada tarefa, isto é, poderão afetar a decisão do aluno em investir, ou não, esforço cognitivo na realização da tarefa. A literatura indica ainda que os professores, através do uso de estratégias de ensino-aprendizagem mais centradas no aluno e não na leitura de notação, poderão influenciar os níveis de motivação dos seus alunos. Pesquisas como as de Varvarigou (2017) e de Sloboda e Davidson (citados em O’Neill, 2002, p. 31), assim como metodologias como as de Suzuki ou de Gordon (Rosário de Sousa, 1999, p. 69) centradas na aprendizagem sensorial da música, apontam justamente como uma das grandes vantagens, a motivação dos alunos. Na verdade, um dos motivos que me levou ao alargamento da abordagem sem notação a toda a

escola, foi a percepção do impacto da mesma na motivação da maioria dos alunos. Como dizia uma das alunas participantes do projeto inicial: “Gosto de ir à procura das notas! “.

O facto de os alunos não terem passado pelo processo de descodificação da partitura antes de poder tocar (tornando a aprendizagem mais direta) foi a principal justificação dos professores para o aumento motivacional daqueles. Alguns referiram ainda que a motivação dos alunos se deveu ao facto de terem tocado repertório da sua própria escolha. Muitos alunos pediram para tocar peças que conheciam, pois não tinham consciência do nível de exigência de algumas delas, pelo facto de não terem de as ler. Nesses casos, muitos professores fizeram arranjos dessas peças, de modo a poderem ser tocadas pelos respetivos alunos. Noutros, foi possível tocar repertório mais complexo, o que comprovou a teoria de Priest, que defende que um aluno quando “toca de ouvido”, não fica restrito a um repertório que não conseguiria ler. Esse fator e também o facto de poderem tocar repertório do seu agrado, foi destacado pelos autores Sloboda e Davidson (citados em O’Neill, 2002, p. 31), que descobriram que quando os alunos tocam as suas peças favoritas, investem mais tempo a praticar e conseguem mais facilmente encontrar um equilíbrio entre liberdade e disciplina na sua prática.

A aprendizagem mais direta, favorecida pela abordagem sem notação, para além de aumentar os níveis de motivação dos alunos, influenciou o seu ritmo de aprendizagem.

Como explicado por Cardoso (2007), a motivação poderá influenciar o ritmo de aprendizagem. Por isso, é provável que o aumento de motivação promovido pela nova abordagem tenha levado a um aumento de trabalho por parte desses alunos e, por conseguinte, a uma aprendizagem mais rápida. A velocidade a que os alunos aprendem com a abordagem sem notação é também um dos aspetos que tenho observado nas aulas dos meus alunos desde que adotei o novo modelo de ensino, mas também notado nas aulas dos alunos do estágio, sobretudo nas da aluna de iniciação e da aluna de 2º grau. A maioria dos alunos, não só aprende mais peças, como o faz com melhor postura e expressividade. Também neste estudo, as respostas obtidas à questão “Se comparar o primeiro período letivo de alunos que iniciaram o primeiro grau no ano transato, com o primeiro período de alunos que frequentam o primeiro grau atualmente, que diferenças, em termos de ritmo de aprendizagem, poderá apontar? “, indicaram que 82,8% dos docentes consideraram que o ritmo de aprendizagem dos alunos foi mais rápido com a nova abordagem. No entanto, alguns professores não conseguiram responder (embora noutros momentos da entrevista tenham mencionado melhorias dos seus alunos a vários níveis), uma vez que o foco do ensino não foi a leitura de notação.

Esta questão vai de encontro ao proferido por Priest (1989), quando afirma que a influência da leitura está tão enraizada no conceito de desenvolvimento musical no ensino formal da música, que um músico sem competências de leitura é sempre visto como um músico incompleto.

Para além de um ritmo de aprendizagem mais rápido, o facto dos professores não terem de se preocupar com o desenvolvimento de competências de leitura, abriu espaço para se dedicarem ao desenvolvimento de outras competências, o que levou a um maior desenvolvimento das mesmas. Como tal, na avaliação do projeto foram referidos progressos no domínio das competências técnico/motoras (por 29,4% dos professores) e das competências auditivas (por 23,5% dos professores). Foram ainda mencionadas melhorias no domínio da sensibilidade musical (por 20,6% dos docentes). Estes resultados foram igualmente percebidos por mim nas aulas dos meus alunos e dos alunos do estágio. Na verdade, a concentração naqueles aspetos permitiu aos alunos tocar repertório mais complexo, uma vez que toda a sua energia estava focada no som e na forma como adquirir tecnicamente esse som. Também na literatura podemos encontrar resultados idênticos nos trabalhos de autores como Lucy Green (2014), McPherson e Gabriellsohn (2002), Priest (1989; 1993), Sang (1987), entre muitos outros.

Para além das competências mencionadas, os dados revelaram ainda que o novo modelo de ensino favoreceu o desenvolvimento da capacidade de memorização. No caso dos alunos do estágio, e também no primeiro estudo, observei que a facilidade de memorização em alunos que iniciaram sem recurso a notação foi muito maior do que a de alunos que tinham iniciado com partitura. Na realidade, foi gratificante observar o número de peças que alguns deles ainda conseguiam tocar, chegados ao final do ano letivo. Este é um aspecto que também encontra paralelo na literatura citada acima. No entanto, nesta investigação, os resultados mostraram também que a memorização terá sido uma das maiores dificuldades dos alunos face à nova abordagem. Alguns atribuíram essa dificuldade ao facto de os alunos não levarem para casa algo escrito como auxiliar de memória, o que é mais um sinal da dificuldade dos professores se desapegarem da partitura, substituindo-a por outros meios. Alguns professores ainda não assumiram as gravações como ferramenta de trabalho e uma ótima forma de substituir a partitura. Na realidade, dificilmente uma partitura poderá substituir uma boa gravação: como referiu Lars Lilliestam (citado em Varvarigou, 2017), poderá funcionar como um professor com uma paciência infinita ou parceiro para tocar em grupo.

Para o desenvolvimento das competências apontadas, contribuíram sobretudo as estratégias sensoriais usadas pelos professores: 1) imitação (do professor e de gravações), que segundo Gordon (2000), deve ser o primeiro passo da aprendizagem, pois permite posteriormente uma melhor utilização do potencial de 'audiação'; 2) treino auditivo, fulcral no desenvolvimento de competências auditivas (Green, 2013; Priest, 1989; MacPherson, 2002); e 3) cantar, que neste estudo, foi usado como substituto e/ou aliado da demonstração no instrumento. Estas estratégias, para além de favorecerem uma melhoria nas competências mencionadas acima, impuseram uma maior interação entre professor e aluno em aula, o que foi confirmado por 76,5% dos 34 professores que responderam à questão que relacionava esse aspeto com a nova abordagem. Como proferiu um dos professores: "Eu tento interagir mesmo quando há partitura, mas neste caso há uma interação, mesmo que não se queira." - P18

A necessidade de demonstrar mais aos alunos (processo de modelagem) - que, segundo Dickey (1992), está diretamente relacionado com o empenho do aluno, melhorando aspetos como o sentido de correção e a performance individual -, foi um dos fatores que contribuiu para uma maior interação entre professor e aluno. Para essa interação, contribui ainda o *feedback* mais frequente que é necessário dar aos alunos. Esta é uma questão de que os professores não falaram, pelo menos de forma explícita, mas que forçosamente têm de se colocar: senti essa necessidade nas minhas aulas e reparei que aconteceu também nas aulas que observei da professora cooperante. A interação entre professor e aluno foi também uma das vantagens do ensino sensorial apontadas por Rostvall e West (citados em Marques, 2009), na medida em que torna o ensino mais direto. Esse ensino mais direto e mais centrado no aluno permite, por um lado, que o professor observe e corrija o aluno em tempo real, mas por outro, que o próprio aluno se observe e se autocorrija. Uma das diferenças que senti, comparando com o que fazia antes, foi que, num ensino mais tradicional, o aluno era impelido a olhar constantemente para a partitura, ao passo que neste modelo de ensino o aluno é convidado a olhar para as mãos, para os pés, para o professor, o que obviamente resulta em melhorias na postura e na técnica. Se enquanto trabalha esses aspetos, o professor for centrando a atenção do aluno na qualidade do som que essas questões técnicas e posturais possibilitam, o aluno desenvolve ainda competências auditivas e expressivas, centrais na performance musical. Como adverte Priest (1989), tudo isto poderá ser marginalizado, se a única forma esperada de tocar for com partitura.

Da quantidade e velocidade de interações entre professor e aluno, segundo Cardoso, dependem ainda fatores como o ritmo de aula, essencial para a eficácia no processo

ensino-aprendizagem. Este aspeto é também enfatizado por Swanwick quando revela aquilo que considera ser importante constatar no final de uma aula: “o ritmo de aula foi rápido, com envolvimento e participação ativa das crianças. O ensino era muito centrado na criança...” (1994, p. 143). Um ritmo de aula mais rápido foi também uma das grandes vantagens que senti e também observei nas aulas dos alunos do estágio e que foi mencionado por 70,5% dos professores participantes nesta investigação. O impacto no ritmo de aula, segundo os professores, deveu-se a dois aspetos fundamentais: uma maior dinâmica de aula, e o facto das aulas terem sido mais diversificadas. Como explicado por um dos professores: “...comparando com outros alunos que já estiveram no 1.º grau e com os quais eu não fiz isso, como eu também sou mais dinâmica, eles também são mais dinâmicos. Então é uma aula muito de pergunta/resposta, muito ativa...” - P6. Embora esta tenha sido a opinião da maioria dos professores, houve quem tivesse revelado ter perdido dinâmica de aula. Segundo esses, essa perda deveu-se sobretudo ao facto de não terem encontrado estratégias que preenchessem o tempo que antes era gasto a ensinar a ler música. Priest (1989) afirma que a dificuldade dos professores em ensinar os alunos a “tocar de ouvido” se deve ao facto de poucos conseguirem tocar dessa forma, o que no entender desse autor é sinal que os métodos necessitam ser revistos. Afirma também que essa dificuldade é mais comum em professores de instrumento que “parecem não encontrar outra opção se não ensinar a ler”, influenciando assim a perceção das crianças relativamente à forma de fazer música (1993, p.106).

Para a investigação levada a cabo, para além da análise de dados relativos à aprendizagem dos alunos, foi importante avaliar, como explicado anteriormente, a perspectiva e adaptação dos professores ao projeto.

Pela análise do perfil dos professores verificou-se que, sobretudo no início do projeto, muitos estavam apreensivos relativamente à adoção de estratégias sem recurso a notação. Essa apreensão encontra paralelo na pesquisa de Varvarigou (2017) e deveu-se sobretudo à preocupação de que os alunos pudessem posteriormente vir a ter dificuldades em ler. Durante o estudo, a preocupação teve também que ver com a forma como iria ser feita a transição para a partitura, o que para alguns professores, representou uma inquietação constante. Esta questão prende-se, por um lado, com a sobrevalorização da leitura (falada acima) e, por outro, com o facto de os professores não terem explorado essas competências enquanto estudantes, e consequentemente ensinarem da forma como foram ensinados (Haddon, citado em Varvarigou, 2017). A inquietação dos professores refletiu-se sobretudo na dificuldade em encontrar

estratégias eficazes e, em alguns casos, na oposição à mudança (em parte devido ao trabalho extra que esta nova abordagem exigia). Na realidade, verificou-se que alguns professores não conseguiram uma implementação total do projeto, na medida em que não resistiram a fornecer pistas visuais a alguns dos alunos, como por exemplo, fazer esquemas com o movimento sonoro, ou escrever por extenso o nome das notas.

Apesar dos receios, a maioria dos docentes procurou corresponder às expectativas da escola, preparando-se da melhor forma possível, não só nas reuniões organizadas para o efeito, mas também debatendo o assunto com colegas e efetuando pesquisas. Após o início das aulas, de um modo geral, os professores foram ficando mais confiantes. Para tal foi determinante, por um lado, a ação de formação com Francisco Cardoso, na qual viram esclarecidas algumas das suas principais dúvidas, por outro, a percepção de muitos, de que o ritmo de aprendizagem dos alunos era mais rápido e de que a motivação destes com a nova abordagem era superior à aprendizagem com partitura. No final de todo o processo, todos conseguiram ver ganhos na nova abordagem, embora em alguns tivesse persistido a preocupação em como fazer posteriormente a transição para a aprendizagem com partitura e o impacto que isso teria nos alunos. Essa é uma questão que não será possível ver respondida neste trabalho. No entanto, segundo Woody e Lehemann (2010), apesar de serem usadas como abordagens opostas, ler música e “tocar de ouvido” estão relacionados.

Finalmente, foi possível perceber que a nova abordagem também se refletiu nos níveis de motivação de muitos professores. Por um lado, a experiência proporcionou-lhes uma nova visão do ensino, levando-os a refletir sobre as suas opções pedagógicas e a procurar melhores estratégias de ensino-aprendizagem. Por outro, a liberdade na forma como iriam conduzir o processo levou-os a ser mais criativos, quebrando a rotina que se instala muitas vezes ao longo dos anos de ensino. Para além disso, o projeto proporcionou aos professores uma maior aproximação com os pares, levando-os a partilhar ideias e estratégias e a empenharem-se de um modo diferente nas suas aulas.

Uma vez que já tinha experimentado a abordagem e verificado os efeitos da mesma, quer nos níveis de motivação dos alunos, quer no seu ritmo de aprendizagem, os resultados retirados deste estudo corresponderam às minhas expectativas. No entanto, tendo em conta as dúvidas e preocupações demonstradas por tantos professores no início do projeto, temi que a aprendizagem dos alunos pudesse vir a ser comprometida. Na realidade, consegui perceber o desconforto inicial daqueles, uma vez que, tal como eu quando decidi experimentar, teriam de sair da sua zona de conforto - a partitura. Como muitos, tinha sentido receio em comprometer o processo de aprendizagem dos

alunos e encontrado dificuldades em encontrar as estratégias mais adequadas. No entanto, como membro da direção pedagógica de uma escola, senti que, não só não podia ignorar o facto de ter experimentado uma abordagem de ensino que, para além de facilitar a aprendizagem, consegue elevar os níveis de motivação dos alunos, como deveria desenvolver um projeto no qual todos os alunos da escola pudessem beneficiar desse modelo de ensino. Assim, não hesitei quando decidi alargar o projeto a toda a escola e partir para uma avaliação, na qual o objetivo final era avaliar a possibilidade de uma implementação futura do projeto no CMAC. Embora a minha motivação fosse, por razões óbvias, maior do que a da maioria dos professores, a verdade é que ao longo de todo o processo também eles foram ficando mais confiantes, mais motivados e sobretudo mais conscientes, o que se refletiu nos resultados apresentados e que, para mim, representou o resultado mais valioso desta investigação.

6. Considerações finais

Tendo em conta os resultados e a respetiva discussão, neste capítulo serão apresentadas as conclusões desta investigação. Serão ainda expostas as limitações encontradas ao longo do percurso, assim como sugestões para o desenvolvimento de futuras investigações.

Embora as conclusões retiradas possam não ser generalizáveis, uma vez que o estudo foi de curta duração, o elevado número de participantes, dentro do contexto onde o mesmo foi realizado, e o facto de não ter existido uma seleção propriamente dita, poderão ser fatores relevantes, não só para a fiabilidade do estudo, mas também para as decisões que se pretendem assumir.

Os resultados do estudo, no que diz respeito ao impacto da abordagem sem notação nos alunos, revelaram que o aumento dos níveis de motivação, o fator psicológico que mais implicações tem na aprendizagem, foi o aspeto que mais sobressaiu.

Revelaram também, que o ritmo de aprendizagem dos alunos foi mais rápido, o que se refletiu sobretudo numa melhoria das competências técnico/motoras, auditivas e expressivas, assim como na facilidade de memorização. Relativamente ao último aspecto, os resultados mostraram ainda, que a memorização terá sido uma das maiores dificuldades dos alunos face à nova abordagem. Esses resultados apenas reforçam uma ideia: a necessidade da continuação das estratégias usadas para o desenvolvimento dessa capacidade nos alunos.

Dos resultados pode ainda inferir-se que a interação entre professor e aluno foi maior e que o ritmo de aula se tornou mais rápido. Estes fatores são importantes, uma vez que significam que o foco dos professores foram os alunos e vice-versa, o que terá contribuído seguramente para a eficácia no ensino-aprendizagem verificada.

Observando os resultados relativos à aprendizagem dos alunos e a respetiva discussão, verificou-se que todos os aspetos destacados são fundamentais num processo de ensino-aprendizagem e que todos acabam por se interligar num ciclo contínuo: 1) a interação entre professor e aluno, leva a um ritmo de aula mais rápido; 2) um ritmo de aula mais rápido aumenta os níveis de motivação dos alunos; 3) os alunos motivados acabam por praticar mais; 4) a prática contínua leva ao aumento do ritmo de aprendizagem; 5) aprender mais gera maiores níveis de motivação e; 6) maiores níveis de motivação favorecem maior interação entre professor e aluno. Daqui se conclui que

uma abordagem sem notação pode contribuir para um ensino mais eficaz, o que se depreendeu sobretudo do aumento dos níveis de motivação dos alunos e do ritmo de aprendizagem mais rápido.

Finalmente, os resultados da análise do perfil dos professores apontaram que, salvo raras exceções, estes se foram ajustando e vencendo os obstáculos iniciais, ao longo de todo o processo. Para muitos, ensinar sem notação acabou por ser uma experiência enriquecedora, tendo-os levado a refletir nas suas opções pedagógicas e a procurar estratégias mais eficientes para ensinar. No final do projeto, a maioria dos docentes sentiu-se, não só mais confiante, mas também disposta a investir tempo em formação.

Para as decisões que se pretendem tomar no CMAC, os fatores acima mencionados constituem, obviamente, indicadores decisivos. Por um lado, evidenciam que a aprendizagem dos alunos, não só não foi comprometida, como até foi mais rápida e promotora de níveis mais elevados de motivação. Por outro, mostram que os professores se adaptaram ao novo modelo de ensino e, com base nos resultados dos seus alunos, validaram a sua eficácia no processo de ensino-aprendizagem.

Face ao exposto, conclui-se que uma implementação futura do projeto “Aprendizagem musical sem recurso a notação” será viável no CMAC. No entanto, essa implementação implicará: 1) uma análise mais pormenorizada do perfil dos professores que lecionarão aos alunos iniciantes; 2) a continuação do investimento na formação dos professores para que se sintam cada vez mais autónomos e não vacilem; 3) uma maior interdisciplinaridade entre professores de instrumento e professores de formação musical e classe de conjunto, para que os alunos percebam a ligação entre disciplinas teóricas e práticas. Finalmente, para garantir que, no início dos estudos musicais, toda a aprendizagem seja feita apenas com recurso às componentes auditiva e cinestésica, terá de ser garantido que todos os alunos disporão de uma ferramenta de gravação, que substituirá a partitura no estudo em casa e que deverá ser um dos materiais obrigatórios em aula.

Durante o percurso da investigação foram encontradas algumas limitações, que apesar de incómodas, foram sendo ultrapassadas, não tendo por isso influenciado significativamente os resultados do estudo.

O primeiro entrave coincidiu com a preparação do projeto, quando dois professores que tinham sido recentemente contratados pelo CMAC, depois de perceberem a exigência do projeto, acabaram por desistir antes do início das aulas. As limitações seguintes surgiram na fase das entrevistas aos professores. A primeira, prendeu-se com o facto

de, paralelamente a este projeto ter-se iniciado um outro projeto no CMAC que consistiu no ensino da música através de sequências de aprendizagem que os professores elaboraram exclusivamente para o primeiro grau, antes do início das aulas. Este facto gerou alguma confusão nas respostas à entrevista, pois alguns professores fugiam ao tema e começavam a falar de sequências de aprendizagem, pelo que foi necessário esclarecê-los durante a entrevista que a mesma pretendia apenas explorar a questão do ensino sem recurso a notação. A segunda limitação teve que ver com a dificuldade encontrada na obtenção de respostas coerentes à questão 10: “Com que tipo de alunos foi mais fácil? (Mais auditivos, mais cinestésicos, mais visuais?) “. Muitos professores fugiram à questão, dando outro tipo de resposta, outros não conseguiram responder porque ainda não tinham percebido qual o sensor diretor dos seus alunos, outros ainda, não tinham alunos suficientes de 1º grau para poderem comparar.

Relativamente a investigações futuras, tendo em conta que o que me moveu inicialmente para o tema deste trabalho foi a percepção das dificuldades da maioria dos alunos em ler música e que, segundo muitos pedagogos, “tocar de ouvido” é um ótimo precedente para se ler música fluentemente, seria interessante perceber o impacto que esta abordagem terá nos alunos quando forem introduzidos à leitura de música. Outra investigação interessante seria, através de um estudo longitudinal, perceber de que forma a experiência de ter iniciado os estudos musicais sem recurso a notação se refletirá na motivação/desempenho desses alunos ao longo do 2º e 3º ciclos, tentando observar aspetos como o número de desistências ou o número de alunos que continua estudos na área. Finalmente, tendo em conta que não foram conseguidas respostas válidas à questão que relacionava a forma preferencial de aprendizagem dos alunos com a nova abordagem, seria importante o desenvolvimento de um projeto em que esta relação fosse explorada.

Bibliografia

- Azzara, C. D. (2016). An Aural Approach to Improvisation: Music educators can teach improvisation even if they have not had extensive exposure to it themselves. Here are some basic strategies. *Music Educators Journal*. <https://doi.org/10.2307/3399555>
- Baker, D., & Green, L. (2013). Ear playing and aural development in the instrumental lesson: Results from a “case-control” experiment: *Research Studies in Music Education*. <https://doi.org/10.1177/1321103X13508254>
- Baptista, Cristina S., e Sousa, Maria J.(2011). *Como Fazer Investigação, Dissertações, Tese e Relatórios*. Lisboa, Editora PACTOR.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa, Gradiva.
- Burwell, K. (2012). Apprenticeship in music: A contextual study for instrumental teaching and learning: *International Journal of Music Education*. <https://doi.org/10.1177/0255761411434501>
- Cardoso, F. (2007). *Papel da motivação na aprendizagem de um instrumento*. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/1886>
- Cardoso, F. "Towards a New Model for Effective Musical Teaching". In Lopes, E. (2017). *Tópicos de Pesquisa para a Aprendizagem do Instrumento Musical* (pp. 78-103). Goiânia, Editora Kelps.
- Carmichael, A. (2014). Learning to Play: Cognitive and Physical Development of Children and the Requirements of Playing the Piano. *Musical Offerings*, 5(1), 15–36. <https://doi.org/10.15385/jmo.2014.5.1.2>
- Caspurro, M. H. R. da S. (2006). *Efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe harmónica no desenvolvimento da improvisação*. <https://ria.ua.pt/handle/10773/4947>
- Couperin, F. (1716). *L'art de toucher le clavecin* (traduzido e editado por Margery Halford, 2nd ed.). U.S.A., Alfred Masterwork Edition, 1974
- Coutinho, Clara P. (2019). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. 2^a Edição. Coimbra, Edições Almedina.

- Couto, A. C. N. do. (2009). Música popular e aprendizagem: Algumas considerações. *OPUS*, 15(2), 89–104.
- Cruz, C. B. da. (2010). Aprender a ler música sem partitura. *Revista de Educação Musical*, 15–19.
- Delzell, J. K., Rohwer, D. A., & Ballard, D. E. (1999). Effects of Melodic Pattern Difficulty and Performance Experience on Ability to Play by Ear. *Journal of Research in Music Education*, 47(1), 53–63. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/3345828>
- Dickey, M. R. (1991). A Comparison of Verbal Instruction and Nonverbal Teacher-Student Modeling in Instrumental Ensembles. *Journal of Research in Music Education*, 39(2), 132–142. <https://doi.org/10.2307/3344693>
- Gonçalves, J. B. de O. (2016). Programas curriculares, funcionamento de escola e condicionalismos externos: Interrelações com impacto na disciplina de piano no ensino artístico especializado [MasterThesis, Instituto Politécnico de Lisboa - Escola Superior de Música de Lisboa]. Em *Programas curriculares, funcionamento de escola e condicionalismos externos: Interrelações com impacto na disciplina de piano no ensino artístico especializado*. <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/8738>
- Gordon, E. (2000). *Teoria da Aprendizagem Musical* (Maria de Fátima Albuquerque, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gudmundsdottir, H. (2010). Advances in music-reading research. *Music Education Research - MUSIC EDUC RES*, 12. <https://doi.org/10.1080/14613808.2010.504809>
- Hargreaves, David J., Marshall, Nigel A., North, Adrian C. (2003). Music education in the twenty-first century: a psychological perspective. *British Journal of Music Education*, 20, pp 147-163 doi:10.1017/S0265051703005357
- Harnoncourt, N. (1990). *O Discurso dos Sons*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor Ltda.
- Hultberg, C. (2002). Approaches to Music Notation: The printed score as a mediator of meaning in Western tonal tradition. *Music Education Research*, 4(2), 185–197. <https://doi.org/10.1080/1461380022000011902>

- Jacobi, B. S. (2012). Kodály, Literacy, and the Brain: Preparing Young Music Students to Read Pitch on the Staff. *General Music Today*, 25(2), 11–18. <https://doi.org/10.1177/1048371311414182>
- Kelly, S. N. (sem data). *John Dewey and James Mursell: Progressive Educators for Contemporary Music Education*. 30.
- Klemish, J. J. (2016). A Comparative Study of Two Methods of Teaching Music Reading to First-Grade Children: *Journal of Research in Music Education*. <https://doi.org/10.2307/3344502>
- Kothari, C.R. (2004). *Research Methodology: Methods and Techniques*, (Second Revised Edition). New Delhi, New Age International Publishers.
- Luce, J. R. (2016). Sight-Reading and Ear-Playing Abilities as Related to Instrumental Music Students: *Journal of Research in Music Education*. <https://doi.org/10.2307/3344447>
- Mainwaring, J. (1951a). Psychological Factors in the Teaching of Music. *British Journal of Educational Psychology*, 21(3), 199–213. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1951.tb02789.x>
- Mainwaring, J. (1951b). Psychological Factors in the Teaching of Music¹. *British Journal of Educational Psychology*, 21(2), 105–121. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1951.tb02774.x>
- Magalhães, Beatriz C. (2018). *A suíte em si menor de J. S. Bach: aplicações de práticas performáticas do barroco musical à execução da flauta moderna*. In *Ensino das Artes na Universidade – textos fundantes*, Maria de Lourdes Teodoro (organizadora). Curitiba, Editora Appris Ltda.
- Marques, J.C. (2009). *Iniciação ao Piano com e sem Partitura: implicações no desenvolvimento de competências performativas e ao nível da capacidade de memorização*. (Projeto de Investigação de Seminário). Universidade de Aveiro, Portugal.
- McPherson, G. E. (2005). From child to musician: Skill development during the beginning stages of learning an instrument. *Psychology of Music*, 33(1), 5–35. <https://doi.org/10.1177/0305735605048012>

- McPherson, G. E., e A. Gabrielsson (2002). "From Sound to Sign." In R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), *The Science & Psychology of Music Performance, Creative Strategies for teaching and Learning* (pp. 99-115). New York: Oxford University Press, 2002.
- McPherson, G. E., Bailey, M., & Sinclair, K. E. (1997). Path Analysis of a Theoretical Model to Describe the Relationship among Five Types of Musical Performance. *Journal of Research in Music Education*, 45(1), 103–129. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/3345469>
- Mota, V. (1921). O ensino do solfejo. *Revista do Conservatório Nacional de Música N°2*
- O' Neill, Susan A., McPherson, Gary E. (2002). Memory. In R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), *The Science & Psychology of Music Performance, Creative Strategies for teaching and Learning* (pp.31-46). New York: Oxford University Press
- Priest, P. (1989). *Playing by Ear: Its Nature and Application to Instrumental Learning*. <https://doi.org/10.1017/S0265051700007038>
- Priest, P. (1993). Putting Listening First: A Case of Priorities. *British Journal of Music Education*, 10(2), 103–110. <https://doi.org/10.1017/S026505170000156X>
- Reis, Felipa L. (2018). *Investigação Científica e Trabalhos Académicos: Guia Prático*. Lisboa, Edições Sílabo.
- Robson, Colin (2002). *Real Word Research*. 2a Edição. USA: Blackwell Publishing.
- Rosenthal, R. K. (2016). The Relative Effects of Guided Model, Model Only, Guide Only, and Practice Only Treatments on the Accuracy of Advanced Instrumentalists' Musical Performance: *Journal of Research in Music Education*. <https://doi.org/10.2307/3344924>
- Sang, R. C. (1987). A study of the relationship between instrumental music teachers' modeling skills and pupil performance behaviors. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 91, 155–159.
- Sloboda, J. A. (1984). Experimental Studies of Music Reading: A Review. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 2(2), 222–236. JSTOR. <https://doi.org/10.2307/40285292>

- Sloboda, J. (1978). *The Psychology of Music Reading: Psychology of Music*.
<https://doi.org/10.1177/030573567862001>
- Sloboda, J. A. (1985). *The Musical Mind. The Cognitive Psychology of Music*. New York, Oxford University Press.
- Sousa, M.R. (2000). *Metodologias do Ensino da Música Para Crianças*. Gaia: Gailivro
- Stighäll, D. (2007). *A study in early improvisation: The use of renaissance improvisation to bridge the written and unwritten practices in modern music education*.
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:ltu:diva-57508>
- Swanwick, P. K., & Swanwick, K. (1994). *Musical Knowledge: Intuition, analysis and music education* (1 edition). Routledge.
- Tan, S.-L., Wakefield, E. M., & Jeffries, P. W. (2009). Musically untrained college students' interpretations of musical notation: Sound, silence, loudness, duration, and temporal order. *Psychology of Music*, 37(1), 5–24.
<https://doi.org/10.1177/0305735608090845>
- Varvarigou, Maria. "Nurturing the Twenty-First Century Musician Through Playing by Ear from Recordings in One to One and Small Group Instrumental Lessons". In Lopes, E. (2017). *Tópicos de Pesquisa para a Aprendizagem do Instrumento Musical* (pp.171-196). Goiânia, Editora Kelps.
- Varvarigou, M. (2014). Play it by ear—Teachers' responses to ear-playing tasks during one-to-one instrumental lessons. *Music Education Research*, 16.
<https://doi.org/10.1080/14613808.2013.878326>
- Walliman, Nicholas (2006). *Social Research Methods*. 1a Edição. London: Sage Publications.
- Woody, R. H. (2012). Playing by Ear: Foundation or Frill? *Music Educators Journal*, 99(2), 82–88. <https://doi.org/10.1177/0027432112459199>
- Woody, R. H., & Lehmann, A. C. (2010). Student Musicians' Ear-Playing Ability as a Function of Vernacular Music Experiences: *Journal of Research in Music Education*. <https://doi.org/10.1177/0022429410370785>
- Yin, R. K. (2015). *Qualitative Research from Start to Finish, Second Edition* (Second edition). The Guilford Press.

