



Instituto Politécnico de Lisboa
Escola Superior de Música de Lisboa

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Mestrado em Ensino da Música

Rui David Duarte Gonçalves

Lisboa, 16 de Junho de 2013

Francisco Cardoso

Diogo Gonçalves

Resumo I

As minhas expectativas eram elevadas pois este regresso à Escola Superior de Música de Lisboa permitia-me voltar a trabalhar com os professores que me formaram como músico e professor e com eles poder actualizar-me sobre vários temas ligados à pedagogia. Este aspecto é muito importante pois chego à conclusão que o tempo por vezes provoca-nos excesso de confiança que parece “cegar-nos” não nos deixando ver erros pedagógicos muitas vezes evitáveis.

Quando ingressei neste estágio sentia-me confiante e seguro quanto às minhas capacidades como professor

O momento de viragem na minha perspectiva do estágio dá-se quando surgem as observações/gravações e respectivas análises e reflexões das aulas. Procurei trabalhar nessas aulas da forma mais natural possível pois o meu objectivo era observar o meu trabalho diário. A primeira observação das aulas permitiu-me anotar algumas coisas menos boas. Contudo, quando essa observação foi feita com o professor de didáctica os aspectos menos positivos ganharam uma enorme proporção: (1) falhas ao nível da instrução: demasiado longo, (2) *feedback* de pouca qualidade ou eficácia, (3) pouca percentagem de alunos que atingiam os objectivos., (4) ritmo de aula por vezes baixo devido a períodos longos de instrução ou devido a uma má gestão do espaço. Todos estes problemas eram mais visíveis quando as turmas eram maiores.

Ao longo do estágio, e após a detecção destas falhas, fui procurando evitar estas práticas em todas as turmas onde leccionava. Senti que o ritmo de aula aumentou substancialmente não apenas à custa da energia do professor e de boas estratégias mas porque sobretudo se “falava menos e trabalhava-se mais”. Os erros dos alunos passaram a ser corrigidos enquanto trabalhavam (*feedback corretivo próximo do momento positivo ou negativo*), o *feedback* positivo passou a ser mais destacado, a disposição da sala alterou-se de forma aos alunos estarem mais perto do professor, e este procurou ser menos “criativo” no momento de alterar o plano de aula devido a ideias momentâneas o que provocou mais tempo para cada estratégia e para que mais alunos fossem atingindo os objectivos.

Apesar da evolução no sentido de proporcionar aos alunos aulas mais rentáveis e de ainda melhor qualidade, existe a consciência que alguns dos erros cometidos eram

hábitos e como tal poderão levar algum tempo a ser corrigidos. Contudo, existe a consciência e a vontade em debelá-los da minha prática docente.

Resumo II

As dificuldades na aquisição de competências harmónicas entre alunos de instrumentos melódicos foi sempre um tema que me despertou interesse. Quando na escola onde lecciono propus a criação de uma disciplina que trabalhasse apenas a componente prática da formação musical através do recurso ao piano, recebendo alunos de diversos níveis, fi-lo com a intenção de desenvolver a componente harmónica e dar aos alunos a capacidade de utilizar o piano e não tocar piano. Hoje, esses mesmos alunos que iniciaram a disciplina há 3 anos dominam o piano como ferramenta: harmonizam criando motores rítmicos de acordo com estilo; reduzem partituras; realizam baixo-cifrado; tocam canções de *standards* de Jazz ou latinos-americanos através de cifras tentando dar o balanço necessário. Esses alunos têm agora uma visão “real” da harmonia que não se baseia apenas na audição e observação. Estes alunos “fizeram” e experimentaram a harmonia. Esta experiência de sucesso foi a principal motivação para a investigação que se veio a realizar e onde procurei descobrir “*Que impacto pode ter a utilização do piano (pelos alunos) na aula de formação musical para o desenvolvimento da audição harmónica?*” Para responder a esta pergunta investiguei sobre metodologias de investigação de forma a conseguir criar um “desenho” para o estudo. O facto de o tema proposto a investigar não ter sido ainda tratado noutros trabalhos levou-me a considerar optar por realizar um estudo de carácter exploratório. Seguidamente optou-se por utilizar uma metodologia mista que permite uma complementariedade dos dados e uma triangulação dos mesmos. A complementariedade e a triangulação de dados é um factor garante da validade, confiabilidade e possível generalização do estudo. A triangulação é uma sobreposição de diferentes triângulos (dados) em que existem zonas comuns que podem ser bons indicadores para validar, contrariar uma hipótese ou clarificar uma tendência. Foram usadas três formas de recolher informação: fichas de observação estruturada, pré-testes e pós-testes e entrevistas.

Da análise dos resultados da informação recolhida concluiu-se que: (1) houve evolução na aquisição de competências harmónicas; (2) os alunos tendem a considerar a

utilização do piano como muito importante para o desenvolvimento destas estratégias; (3) a dimensão das turmas parece influir nos resultados: a turma de maior dimensões apresenta menor evolução; (4) a dinâmica da aula na turma de maiores dimensões é afectada pela utilização do piano pelos alunos: ritmo de aula tende a ser baixo e os níveis de atenção a serem também mais baixos em relação às turmas de menores dimensões.

Portanto, da análise e reflexão dos dados recolhidos e da bibliografia revisitada podemos concluir que a utilização do piano pelos alunos nas aulas de formação musical parece provocar um impacto positivo no desenvolvimento de competências harmónicas e metacognitivas, nos níveis de motivação e na dinâmica das aulas.

Palavras-chave

Aquisição de Competências Harmónicas, Estilos de aprendizagem, Formação Musical, Utilização de um Instrumento Harmónico

Abstract I

What made me come back to Escola Superior de Música de Lisboa to do a Masters Degree was not any kind of obligation but the possibility of getting to work with teachers that helped me to become the musician and the teacher I am now, and the possibility of discuss with my supervisor issues regarding my teaching. This was important to me because I realized that sometimes experience gets us blind, making us unable to see our mistakes as teachers. When I started my professional practice I was confident about my teaching skills. However, after analyzing the lessons I video-recorded I found myself making some mistakes as teacher. For example, the quality of my instructions (usually too long), the missing quality and efficacy of my feedback, the reduced number of students that really achieved the goals, and lastly the pace of teaching which was low most of the times.

Throughout the professional practice I started to introduce some changes in my teaching. Started to feel that the teaching pace had increased, not only at expense of teacher's effort, but because the strategies chosen were better, and I talked far less. The mistakes from students were corrected more promptly, even throughout the activity, there were changes also in the way feedback was given, the space in the room was changed in order to get the students closer to the teacher, and there were less sudden changes of the plan (for new activities).

Although I can now see improvements in my teaching, I became now aware that my teaching problems resulted from bad teaching habits. This means that a full change in my teaching will only be possible in the next years. My intention now is to reach that point.

Abstract II

The difficulties behind the acquisition of harmonic skills by students that played melodic instruments was always something that interested me. When I suggested to start a new module that started to help students to practice ear training through playing the piano, I had already in mind that I could use such module to help students acquire harmonic skills. Interestingly, many of those students that attended to that module they achieved very good skills in terms of harmonization processes, they reduce scores, harmonize songs and standards, among other things. These students see now harmony as something real.

This successful experience of mine was the starting point for this investigation. My aim was to find out “how playing the piano would help the students to acquire and develop harmonic skills”. To answer that I designed an exploratory study which was anchored in three main methods: structured observation, quasi-experimental design (pre test and post test), and interviews.

The results allowed me to learn that: (1) students successfully acquired and developed harmonic skills, (2) students tended to see the piano as highly important to acquire and develop harmonic skills, (3) how successful the use of piano in Formação Musical lessons is seems to depend on the number of students in each class. Larger classes seem to make difficult to get cracking results, (4), the lesson dynamics seems to be affected (negatively) by the inclusion of activities on the piano, the pace tends to be slower and the students’ attention levels seem to decrease too.

Therefore, the analysis of the results allowed me to conclude that the use of the piano by the students in Formação Musical lessons (with small groups) may produce a positive impact to the development of harmonic skills, to students metacognitive skills, motivation levels and lesson dynamics.

Keywords

Harmonic Skills, Learning Styles, Ear Training, Using an Harmonic Instrument

Índice

SECÇÃO 1 – ESTÁGIO	12
.....	12
CAPÍTULO 1 – CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	13
1.1 Contextualização	13
1.2 População Escolar	13
1.3 Organização e Planos de estudos	14
1.4 Distribuição de alunos	16
1.5 Natureza Particular da Escola	18
CAPÍTULO 2 – CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS	20
2.1 Critérios para a selecção de turmas	20
2.1.1 Turma A - 1ºAno (2ª/4ª das 13.15 às 14h)	20
2.1.2 Turma B - 3ºAno – (3ª das 14.30 às 18h)	21
2.1.3 Turma C - 7ºAno – (3ª das 18h às 19.30)	23
CAPÍTULO 3 – PRÁTICAS EDUCATIVAS	24
3.1 Objectivos	24
3.2 Estratégias e Materiais utilizados em aula	25
3.3 Linha metodológica e Avaliação	28
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE CRÍTICA DA DOCÊNCIA	33
4.1 Aspectos positivos e negativos	33
4.2 A observação das aulas	35
4.2.1 Reflexão 1	35
4.2.2 Reflexão 2	39
4.2.3 Reflexão 3	43
4.3 Conclusão	49
SECÇÃO 2 – INVESTIGAÇÃO	51
.....	51
CAPÍTULO 5 – PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO	52
5.1 Introdução	52
5.2 Justificação do interesse do projecto	53
5.3 Pergunta de investigação	54
5.4 Projecto de Investigação	54
CAPÍTULO 6 – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	56

6.1	Introdução.....	56
6.2	Transferência e Aprendizagem.....	56
6.2.1	Tipos de Transferência.....	57
6.2.2	Potenciar a Transferência na Aprendizagem	58
6.3	Estilos de Aprendizagem.....	59
6.3.1	Contextualização.....	60
6.3.2	Modelos e Propostas Teóricas	60
6.3.3	Críticas ao conceito de Estilos de Aprendizagem.....	63
6.4	Aquisição de Competências Harmónicas.....	64
6.5	Aprendizagem Musical e Metacognição.....	66
6.6	Autoeficácia	68
6.7	Conclusão.....	70
CAPÍTULO 7 - METODOLOGIA		71
7.1	Introdução.....	71
7.2	Natureza do Estudo	71
7.3	Métodos de Recolha de Dados	72
7.3.1	Métodos Mistos.....	72
7.3.2	Estudo Quase-Experimental (Pré-Teste e Pós-Teste).....	74
7.3.3	Observação Estruturada	75
7.3.4	Entrevista	78
7.4	Participantes	80
7.5	Métodos de Análise de Dados.....	81
7.5.1	Análise Qualitativa.....	81
7.5.2	Análise Quantitativa.....	83
7.6	Cuidados Éticos.....	83
CAPÍTULO 8 – RESULTADOS		85
8.1	Ficha de Observação Estruturada (FOE).....	85
8.1.1	[7º Grau].....	85
8.1.2	[1º Grau].....	89
8.1.3	[3º Grau].....	93
8.2	Testes.....	100
8.2.1	[7º Grau].....	100
8.2.2	[1º Grau].....	102
8.2.3	[3º Grau].....	105
8.3	Entrevistas	109

CAPÍTULO 9 – REFLEXÃO	112
9.1 Desenvolvimento de Competências Harmônicas	112
9.2 Impacto Motivacional	113
9.3 Impacto no desenvolvimento de Competências Metacognitivas	114
9.4 Impacto na dinâmica da aula	114
9.5 Reflexão Final	115
CAPÍTULO 10 – CONCLUSÃO	117
Bibliografia	119
Anexos	122
Anexo 1 - Entrevistas	122

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – População Escolar dividida por faixas etárias.....	14
Gráfico 2 – População Escolar distribuída pelos planos de estudos.....	16
Gráfico 3 - Distribuição total dos alunos pelos diversos instrumentos leccionados.....	17
Gráfico 4 – Distribuição dos alunos pelas disciplinas com aulas de grupo.....	18
Gráfico 5 - Representação da autoeficácia da turma	86
Gráfico 6 - Evolução da Relação com o instrumento do a2(7) nas actividades realizadas ao Piano	87
Gráfico 7 – Evolução da Relação com o instrumento do a1(7) nas actividades realizadas ao Piano	87
Gráfico 8 – Evolução do Ritmo de Aula	88
Gráfico 9 – Evolução da Atenção da turma	88
Gráfico 10 – Relação entre Ritmo de aula e Atenção da Turma	89
Gráfico 11 – Representação da autoeficácia da turma.....	89
Gráfico 12 – Evolução da Relação com o instrumento do a3(1) nas actividades realizadas ao Piano ..	90
Gráfico 13 – Evolução da Relação com o instrumento do a4(1) nas actividades realizadas ao Piano...	91
Gráfico 14 – Evolução da Relação com o instrumento do a5(1) nas actividades realizadas ao Piano...	91
Gráfico 15 – Evolução do Ritmo de Aula.....	92
Gráfico 16 - Evolução da Atenção da turma	92
Gráfico 17 – Relação entre Ritmo de aula e Atenção da Turma	93
Gráfico 18– Sentido de autoeficácia da turma.....	94
Gráfico 19– Evolução da Relação com o instrumento do a8(3) nas actividades realizadas ao Piano ...	94
Gráfico 20 – Evolução da Relação com o instrumento do a13(3) nas actividades realizadas ao Piano ..	95
Gráfico 21 – Evolução da Relação com o instrumento do a7(3) nas actividades realizadas ao Piano.....	95
Gráfico 22 – Evolução da Relação com o instrumento do a9(3) nas actividades realizadas ao Piano.....	96
Gráfico 23– Evolução da Relação com o instrumento do a10(3) nas actividades realizadas ao Piano..	96
Gráfico 24 - Evolução da Relação com o instrumento do a11(3) nas actividades realizadas ao Piano..	96
Gráfico 25 – Evolução da Relação com o instrumento do a12(3) nas actividades realizadas ao Piano..	97
Gráfico 26 – Evolução da Relação com o instrumento do a14(3) nas actividades realizadas ao Piano..	97
Gráfico 27 – Evolução da Relação com o instrumento do a6(3) nas actividades realizadas ao Piano.....	97
Gráfico 28 – Evolução do Ritmo de Aula.....	99
Gráfico 29 – Evolução da Atenção da turma	99
Gráfico 30 –Relação entre Ritmo de aula e Atenção da Turma.....	100
Gráfico 31 - Resultados do pré e pós teste na turma de 7ºAno	101
Gráfico 32 - Média da turma nos pré e pós-testes.....	101
Gráfico 33 –Comparação de resultados de a1(7) entre pré e pós testes	102
Gráfico 34- Comparação de resultados de a2(7) entre pré e pós testes	102
Gráfico 35 - Média da turma nos pré e pós-testes.....	103
Gráfico 36– Resultados do pré e pós teste na turma de 1ºAno	103
Gráfico 37 – Comparação de resultados de a3 entre pré e pós teste.....	104

<i>Gráfico 38 – Comparação de resultados de a4(1) entre pré e pós teste</i>	<i>104</i>
<i>Gráfico 39 - Comparação de resultados de a5(1) entre pré e pós teste</i>	<i>105</i>
<i>Gráfico 40 - Média da turma nos pré e pós-testes.....</i>	<i>105</i>
<i>Gráfico 41 – Resultados do pré e pós teste na turma de 1ºAno</i>	<i>106</i>
<i>Gráfico 42 – Comparação de resultados de a14(3) entre pré e pós testes.....</i>	<i>106</i>
<i>Gráfico 43 – Comparação de resultados de a7(3) entre pré e pós testes</i>	<i>107</i>
<i>Gráfico 44 – Comparação de resultados de a10 (3)entre pré e pós testes.....</i>	<i>107</i>
<i>Gráfico 45 – Comparação de resultados de a8(3) entre pré e pós testes</i>	<i>107</i>
<i>Gráfico 46 – Comparação de resultados de a12(3) entre pré e pós testes.....</i>	<i>108</i>
<i>Gráfico 47 - Comparação de resultados de a13(3) entre pré e pós testes.....</i>	<i>108</i>
<i>Gráfico 48 – Resultados de pré e pós teste com alunos fora do estudo</i>	<i>109</i>

Índice de Quadros

<i>Quadro 1 – Descrição dos planos de estudos</i>	<i>15</i>
<i>Quadro 2 – Caracterização da turma de 1ºAno</i>	<i>21</i>
<i>Quadro 3 - Caracterização da turma de 3ºAno</i>	<i>22</i>
<i>Quadro 4 - Caracterização da turma de 7ºAno</i>	<i>23</i>
<i>Quadro 5 - Estratégias de avaliação em que o tamanho das estrelas representa o peso atribuído.....</i>	<i>30</i>
<i>Quadro 6 – Escalas utilizadas na ficha de observação estrutura</i>	<i>77</i>
<i>Quadro 7 – Citações retiradas da entrevista aos alunos</i>	<i>111</i>

Índice de Diagramas

<i>Diagrama 1 – Estilos de Aprendizagem de Kolbe.....</i>	<i>61</i>
---	-----------

SECÇÃO 1 – ESTÁGIO

CAPÍTULO 1 – CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

1.1 Contextualização

Nos corredores da escola Musicentro é possível escutar os sons de uma bateria, guitarras e baixos elétricos vindos dos estúdios, um prelúdio de Villa-Lobos de uma guitarra, sons de pianos, cordas, voz (Schubert ou Tom Jobim), um saxofone melodiando as “Aguas de Março” ou uma qualquer Sinfonia que foge pelas portas das aulas teóricas. (Professor)

A escola de música *Musicentro* insere-se no projecto educativo do Colégio Salesiano Oficinas de S. José e é uma escola particular, sem financiamento público, de ensino especializado de música que pretende estar na vanguarda do ensino da música em Portugal, formando bons músicos quer a nível profissional quer a nível amador. Fundada em 1992, tem como missão o ensino da música, independentemente do domínio musical de preferência do aluno, contribuindo simultaneamente para a sua formação humana.

No fim do ano letivo 2011/2012 o *Musicentro*, segundo dados fornecidos pela escola, contava com 609 alunos das mais variadas idades, que aprendiam os diversos instrumentos, estando também distribuídos pelos diferentes planos de estudo.

A escola é liderada por um diretor pedagógico escolhido pelos responsáveis do colégio (Oficinas de S. José), e um corpo docente heterogéneo. Muitos professores são músicos instrumentistas tanto na área da música erudita como na música ”pop”, “rock” e “jazz” (alguns dos quais apesar de musicalmente qualificados, não têm reconhecimento profissional). Outros, porém, apesar de habilitados para leccionar a sua prática como músicos ‘performers’ é quase nula.

1.2 População Escolar

A população escolar é maioritariamente composta por alunos que frequentam o colégio Oficinas de S. José, apesar de existirem também alunos externos, que assim aproveitam a possibilidade de estudarem música no mesmo espaço físico onde têm aulas ao longo

do dia. Os horários da escola de música são construídos em função dos horários dos ciclos dos alunos sendo os finais de tarde e as tardes de quarta-feira e sexta-feira os momentos de maior procura de pais e alunos.

A maioria da população escolar (70%), segundo dados do final do ano lectivo 2011/2012 facultados pela escola, tem idades compreendidas entre os seis e os dezasseis anos,. Curiosamente, observa-se que os alunos com idades acima dos dezasseis anos correspondem, na maioria, aos alunos externos ao colégio.

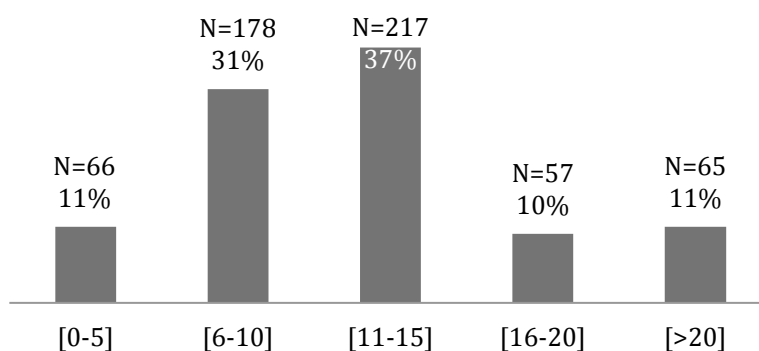


Gráfico 1 – População Escolar dividida por faixas etárias

1.3 Organização e Planos de estudos

A escola *Musicentro* oferece 3 planos de estudos distintos: A, B e C. O plano A é aquele que mais se aproxima do proposto nas instituições de ensino especializado de música. Este é também o plano que a escola mais defende, já que é o plano que permite que os alunos estejam mais envolvidos na escola de música e tenham uma formação abrangente e completa.

O plano B direcciona-se a novos alunos que por dificuldades de horário ou por opção, pretendem seguir um plano mais flexível, com menor carga horária e que não exige exames finais

O Plano C permite aos alunos construir o currículo à sua medida. Este plano é muito procurado por alunos e pais com objectivos tão diferentes como: a introdução a um instrumento, início da aprendizagem com a iniciação musical ou música para bebés, ou

até mesmo introdução à aprendizagem por parte de adultos que não implique o contacto com um instrumento. Apesar de altamente flexível, este plano é penalizador em termos financeiros.

Plano A	<ul style="list-style-type: none"> • Formação Musical – 90 m ou Iniciação Musical – 50 m • Instrumento – 50 m • Classe de Conjunto (Coros ou Orquestra ou Laboratório de Improvisação) – 60 m ou 120 m • Prática F.M (Formação Musical) – 50 m (facultativo) • História da Música – 50 m (facultativo) • Análise e Técnicas de Composição – 90 m (facultativo) • Harmonia Jazz – 50 m (facultativo) • Acústica – 50 m (facultativo)
Plano B	<ul style="list-style-type: none"> • Formação Musical – 50 m • Instrumento – 50 m • Classe de Conjunto (não obrigatório) – 60 m ou 120 m
Plano C	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas de Instrumento: 30 m, 50 m (individual ou grupo) • Aulas teóricas (todas as aulas apresentadas anteriormente e com a mesma duração)

Quadro 1 – Descrição dos planos de estudos

Apesar do interesse da escola em canalizar os alunos para o Plano A, a realidade é que, como se pode ver no gráfico 2, a maioria dos alunos da escola frequenta o plano C.

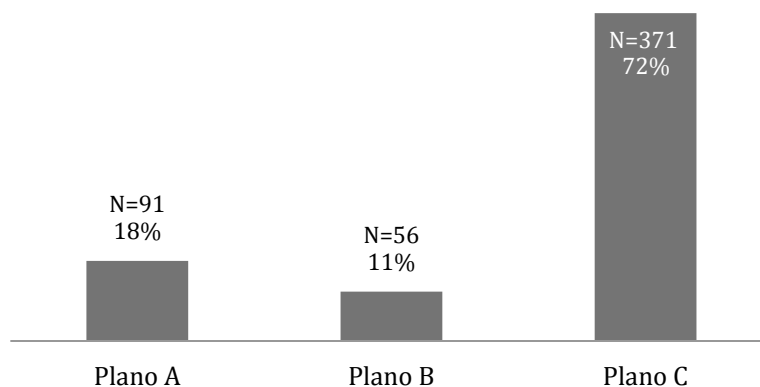


Gráfico 2 – População Escolar distribuída pelos planos de estudos

Esta tendência verificada no gráfico 2 leva a que seja difícil ter na escola um modelo de funcionamento e uma dinâmica parecidos com os de um conservatório. Por exemplo, apesar de na escola estarem inscritos 42 alunos de violino e 6 de violoncelo (gráfico 3), apenas 6 alunos de violino e um violoncelo frequentam a orquestra de cordas.

Esta distribuição parece ser explicada por vários factores: (1) pelo aumento da responsabilidade no secundário (ensino geral) e conseqüente falta de tempo para as aulas de música (dado que a prioridade da maioria dos é manter níveis elevados de sucesso escolar, sendo a aprendizagem musical encarada mais como uma actividade extra-furricular), (2) pela exigência que o estudo da música erudita implica, pela falta de acompanhamento dos pais no processo, ou ainda (3) pela falta da competência necessária por parte dos professores para orientar os alunos apropriadamente em graus mais avançados

1.4 Distribuição de alunos

Os alunos estão distribuídos por dois grandes grupos: O grupo dos “pentatónicos”, nome escolhido para denominar os instrumentos amplificados (executam repertório rock, pop, blues, jazz standards) , e o grupo dos que tocam instrumento de música erudita, que denominaremos como “clássicos”. Os dados do ano 2011/2012, os últimos disponibilizados pela escola, demonstravam haver um equilíbrio na distribuição dos alunos por estes dois grupos (“pentatónicos” N=284 que representam 55%, e

“clássicos” N=233, 45%). No entanto, como é possível observar no gráfico 3 a distribuição por instrumento é profundamente desequilibrada.

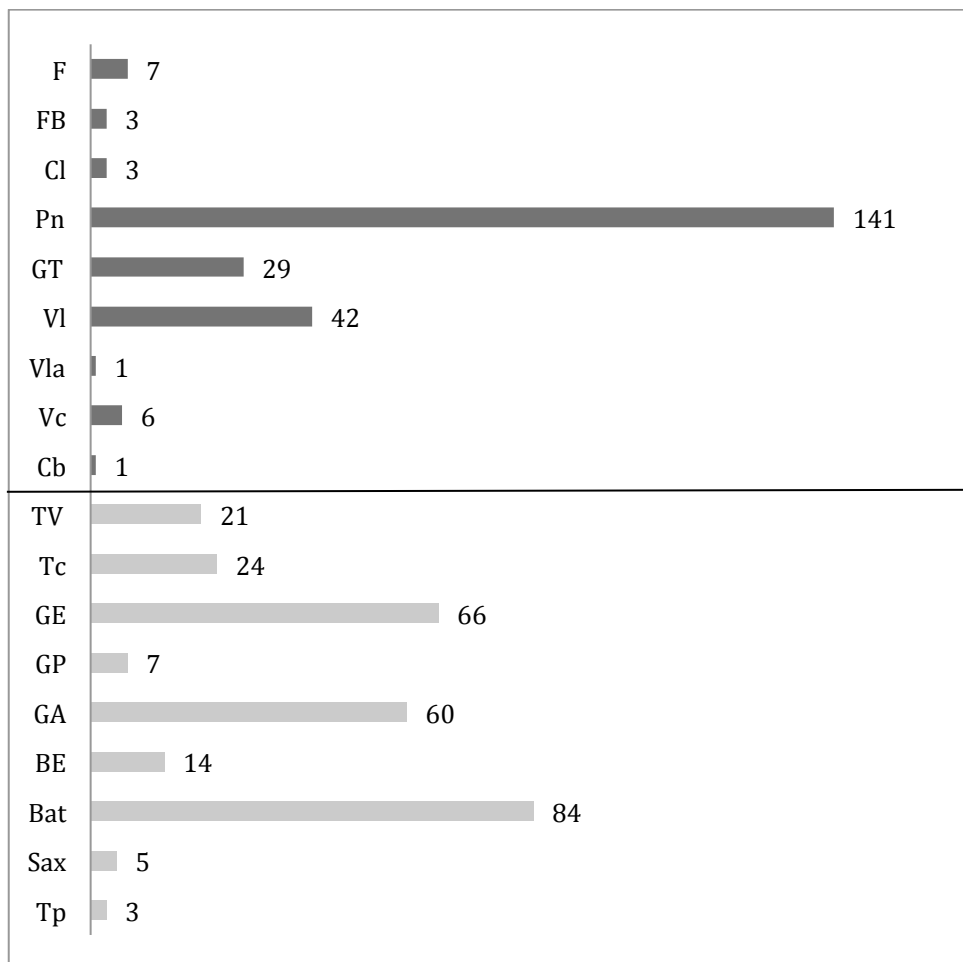


Gráfico 3 - Distribuição total dos alunos pelos diversos instrumentos leccionados¹

Os alunos nos dois grupos frequentam também disciplinas teóricas: formação musical, história da música, análise e técnicas de composição, etc.

¹ F - flauta transversal, FB - flauta bisel, Cl - clarinete, Pn - piano, GC - guitarra clássica, VI - violino
 Vla - viola de arco, Vc - violoncelo, Cb - contrabaixo, TV - técnica voca, T - teclado, GE - guitarra elétrica, GP - guitarra portuguesa, GA - guitarra acústica, BE - baixo elétrico, Bat - bateria S - saxofone
 Tp - trompete

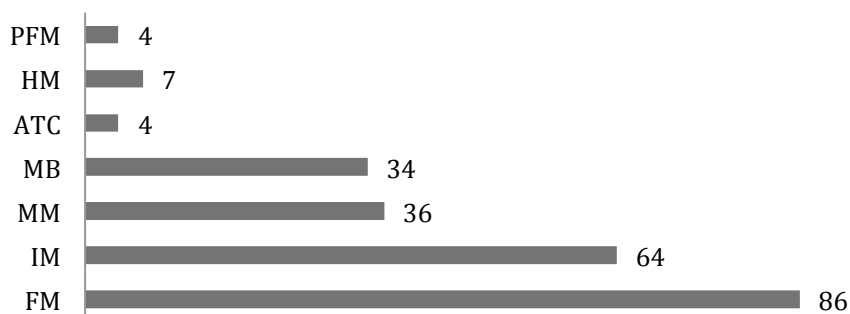


Gráfico 4 – Distribuição dos alunos pelas disciplinas com aulas de grupo²

O gráfico anterior permite confirmar o que já foi observado no gráfico 2 que mostrava que 72% dos alunos da escola frequenta o plano C que é maioritariamente escolhido por quem pretende estudar apenas o instrumento ou frequenta as classes de MB ou MM.. Este gráfico também demonstra um dos problemas da escola sobretudo no campo da música erudita em que os alunos acabam por abandonar o instrumento ou a escola antes ainda de completarem o denominado curso básico de música (5º Ano de instrumento). O facto de tão poucos alunos frequentarem as cadeiras de ATC e HM deve-se ao reduzido número de alunos que chega ao 4º ou 5º ano de instrumento e Formação Musical.

1.5 Natureza Particular da Escola

A escola assenta em quatro aspectos que a tornam um pouco diferente do habitual:

A saudável mistura de vários estilos musicais. Uma das principais características desta escola e talvez o que a torna especial, é o facto de vários estilos musicais conviverem na mesma instituição e por vezes se misturarem: é possível numa audição de instrumentos amplificadas (“pentatónicos”) observar a presença de cordas, ou numa turma de

² PFM - prática formação musical (aula de atividades práticas com alunos de diferentes níveis em que se: organizam-se pequenos conjuntos vocais ou instrumentais, os alunos executam baixo cifrado ao piano, cifras de jazz, sequências harmónicas, constroem e tocam progressões harmónicas, realizam ao piano modulações, reduzem pequenos excertos de música de câmara ou orquestral ao piano.), HM - história da música, ATC - análise e técnicas de composição, MB - música para bebés, MM - música e movimento, IM - iniciação musical, FM - formação musical

formação musical conviverem alunos de rock, jazz ou “clássicos” gerando um enorme desafio para o professor.

A saudável presença de alunos adultos. Um outro factor que torna esta escola especial é a presença de adultos a estudarem música. A introdução da disciplina de Fado e Guitarra Portuguesa há vários anos, trouxe para a “escola” vários adultos que obrigaram a escola a adaptar-se a esta realidade. A formação musical não podia misturar idades tão dispare, nem os adultos poderiam frequentar os horários estabelecidos. Por isso foram criadas turmas de formação musical num horário pós-laboral (19.30-21.00) que respondem às necessidades destes “novos alunos” que procuram a formação que lhes escapou pelos mais variados motivos. Os programas são adaptados à sua realidade: pessoas que gostam muito música, com pouco tempo para estudar mas com vontade de aprender e trabalhar no pouco tempo disponível em casa. Muitos deles frequentam classes de conjunto com crianças e jovens tornado o ambiente diferente e benéfico em muitos aspectos para ambas as partes.

A autonomia pedagógica. É uma das vantagens da escola. A possibilidade de aprender outro tipo de músicas na vertente instrumental é uma mais-valia para a escola. A existência de projectos que misturam e envolvem as classes “clássicos” e “pentatónicos” possibilitam trocas de experiências muito enriquecedoras para os alunos. A existência de uma disciplina como Prática FM que trabalha sobretudo a audição e execução harmónica em que os alunos provenientes das duas áreas aprendem os códigos de cifragem da linguagem erudita ou de *Jazz*. A criação desta disciplina por mim sugerida demonstra a vontade da escola em acolher novas ideias que possam possibilitar uma melhor formação musical dos alunos.

Dimensão Humana. O *Musicentro* é também uma escola onde se sente a dimensão humana. Esta dimensão foi incutida pelo criador, impulsionador e antigo director pedagógico da instituição, professor José Morais. Na sua perspectiva “é preciso formar bons jovens e bons cidadãos e a música é uma ajuda”.

CAPÍTULO 2 – CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS

2.1 Critérios para a selecção de turmas

Para este estágio foram escolhidas três turmas. Os critérios para a selecção destas turmas foram:

1. Cobrir três níveis diferentes de ensino
2. Trabalhar com turmas de maior dimensão possível

Tendo em conta estes pressupostos, foram seleccionadas a turma A1 (1º grau de Formação Musical), A3 (3º grau de Formação Musical) e A7 (7º grau de Formação Musical, cujas características se descrevem a seguir.

2.1.1 Turma A - 1ºAno (2ª/4ª das 13.15 às 14h)

Existem duas turmas de 1º Grau. Uma a funcionar em dois blocos de 45 minutos ao almoço e outra de 1h e 30 minutos a funcionar ao fim da tarde. Preferi analisar o meu trabalho na turma do almoço. É uma turma de 3 alunos (reduzida) composta maioritariamente por crianças do 2º ciclo (um aluno do 3º ciclo) que prescindem do seu tempo de almoço duas vezes por semana para estudarem música. Este tipo de trabalho (2 vezes por semana em blocos de 45) parece-me ser mais rentável. O nível de autonomia dos alunos é muito baixo e assim os trabalhos de casa que impliquem “descoberta” estão à partida condenados ao fracasso. Assim, o trabalho e contacto com os alunos em duas sessões semanais parece proporcionar um maior rendimento e aproveitamento pois permite mais contacto com os alunos e a realização de trabalhos de casa que visam apenas a manutenção de uma competência adquirida em aula: marcar o tempo, a divisão de uma determinada música. Em casa os alunos voltarão a ouvir a música e a marcar o tempo e a divisão. Também o facto de a turma ser pequena possibilita um trabalho diferente, mais individual, mais direccionado para as reais necessidades e prioridades para cada aluno.

É uma turma composta por dois teclistas e um guitarrista. O aluno de guitarra revelava no início do ano muita timidez e enormes dificuldades de afinação, dificuldades em reconhecer o contorno melódico sobretudo quando a melodia incluía graus conjuntos e notas repetidas.

	Inst	IM	Contexto ³
a3	T	Sim	Aluna cantava com elevados níveis de afinação
a4	T	Sim	Aluna revelava desde a primeira aula uma postura muito descontraída e é muito extrovertida. Aluna canta com elevados níveis de afinação
a5	GA	Não	Aluna revelava muita timidez Aluna com muitas dificuldades de afinação e de reconhecimento de contorno melódico

Quadro 2 – Caracterização da turma de 1ºAno⁴

2.1.2 Turma B - 3ºAno – (3ª das 14.30 às 18h)

É a turma mais numerosa das classes de formação musical. Surge da fusão de 2 turmas: 2ºano (almoço) e 2º ano final de tarde. Nela existem estudantes de todas as áreas musicais: violino(2), violoncelo(1), bateria(3), guitarra electrica(2), guitarra clássica(4), piano(2), guitarra portuguesa(1), trompete(1), canto/técnica vocal(1).

É uma turma heterogénea a vários níveis: idades, nível de competências adquiridas, instrumentos praticados.

O critério de seleção dos alunos obdeceu na tentativa de observar essencialmente os progressos a nível harmónico de alunos executantes de instrumentos melódicos.

³ Situações observadas no início do estudo

⁴ Inst - instrumento de estudo, IM – iniciação musical

	Inst	Tipo de aluno	Contexto
a6	Vc	3º ciclo	Revela timidez e pouca participação na aula.
a7	Pn	3º ciclo	Aluno que denota dificuldades de concentração observadas também na aula de instrumento.
a8	GP	Adulta	Aluno que inicia o ano letivo com lacunas na aquisição de competências.
a9	Bt	3º ciclo	Aluno com enorme sentido rítmico e que relevava fragilidades ao nível das competências harmónicas
a10	VI	3º ciclo	Muito tímida Baixos níveis de autoeficácia
a11	Bt/T V	3º ciclo	No início do ano letivo revela dificuldades a nível harmónico e de leitura de notas.
a12	VI	3º ciclo	Revela dificuldades ao nível harmónico no início do ano letivo.
a13	GC	3º ciclo	Revela timidez e pouca participação na aula.
a14	Tp	3º ciclo	Revela dificuldades ao nível harmónico no início do ano letivo.
a15	GE	Secundário	Algumas dificuldades na escrita rítmica
a16	GE	Secundário	Um aluno com bom sentido de autoeficácia. Não apresenta fragilidades em nenhum campo específico
a17	Pn	3º ciclo	Apresenta dificuldades a nível harmónico e algumas fragilidades na escrita rítmica
A18	GC	3ºciclo	Revela dificuldades a nível rítmico: leitura e escrita
a19	GC	3º ciclo	Revela dificuldades a nível rítmico: leitura e escrita
A20	Bat	3º ciclo	Algumas dificuldades na parte auditiva de uma forma geral. Dificuldades harmónicas. Timido

Quadro 3 - Caracterização da turma de 3ºAno

2.1.3 Turma C - 7ºAno – (3ª das 18h às 19.30)

É a única turma de nível mais avançado atualmente na escola. Era composta no ano passado por quatro alunos que acabaram por sair da escola este ano letivo.

Composta por um aluno no início do ano tem agora dois. De 17 e 30 anos respetivamente. Estudantes de bateria e guitarra portuguesa respetivamente.

	Inst	TA⁵	Contexto
a1	GP/Pn	Adulta	Revela timidez e enorme falta de senso de autoeficácia
a2	Bt	Sec	Aluno que denota mais fragilidade a nível de audição harmónica.

Quadro 4 - Caracterização da turma de 7ºAno

⁵ TA – tipo de aluno

CAPÍTULO 3 – PRÁTICAS EDUCATIVAS

3.1 Objectivos

Um dos meus dois grandes objetivos como professor é ser, para além de professor, um educador e alguém que sensibilize os alunos para a música e para aquilo que ela é capaz de fazer. Acredito que a sensação de partilha que a música transmite é algo absolutamente mágico. A partilha do tempo, da pulsação, da afinação, da respiração. Esta partilha não acontece apenas entre quem executa e quem escuta mas sobretudo entre os músicos/alunos que executam. A sincronização motora, emocional, é muito difícil nas artes e em especial na música que muitas vezes educa para o individualismo e para a procura de um estilo próprio.. É importante “educar” os alunos para a beleza e privilégio que é fazer música em conjunto. Penso que é na prática instrumental de conjunto que se encontra o segredo para muitos alunos não desistirem precocemente do seu instrumento. Sobretudo na fase inicial da aprendizagem em que os alunos se sentem limitados é muito importante reforçar o trabalho juntando vozes, instrumentos, fomentando o trabalho em equipa, juntando pequenas coisas que se tornam grandes acontecimentos nas vidas das crianças.

Em todas as minhas turmas de formação musical, e sobretudo nos anos iniciais, um dos principais objectivos é organizar actividades que permitam aos alunos trabalharem em conjunto. Claro que também há espaço para momentos individuais, mas quase sempre integrados numa actividade de conjunto, que usualmente funciona como a sobreposição de diversas parcelas. É nesse contexto que “entrego” a individualidade. Isto permite que se evite expor os alunos individualmente cedo demais na actividade, quando ainda não ‘controlam’ suficientemente as competências envolvidas.

Analisando os planos de aula (disponibilizados em anexo), é possível confirmar a importância que é dada ao trabalho colectivo nas turmas estudadas (1º ano, 3º ano, 7º ano) : construção de ostinatos rítmicos em grupos, melódicos, *canons*, entoação de acordes a vozes, etc. (**)

Um outro objectivo comum para as turmas todas, e para as observadas em particular, é caminhar no sentido de aprender aprendendo através da prática e não de normas, regras

e teoria. Nas três turmas raramente um conteúdo novo é abordado através da explicação teórica mas sim através do sentir/ouvir ou fazer, e só depois, e dependendo das circunstâncias, pode haver uma explicação, uma associação verbal do fenómeno.

3.2 Estratégias e Materiais utilizados em aula

As estratégias utilizadas dependem obviamente dos objectivos da aula que se querem atingir ou das competências a desenvolver. Tendo na escolha das estratégias tomar em conta os seguintes factores:

Várias estratégias para atingir determinado objectivo. A disciplina de formação musical é uma aula coletiva e como tal todas as crianças são diferentes na forma e velocidade de captar o conhecimento. Estão também muitas vezes ainda em patamares diferentes de aprendizagem e por isso torna-se fundamental dar competências melódicas, harmónicas, rítmicas ou qualquer outro tipo de conteúdos das mais variadas formas e nos mais variados contextos musicais pois assim é mais provável que mais alunos adquiram conhecimento e assim atinjam o objectivo.

Privilegiar estratégias práticas que permitam o “saber fazer”, sentir ou experimentar. Sempre que existe um conhecimento novo a aprender opto sempre por introduzi-lo tendo em conta várias preocupações. Procuro sempre respeitar o processo ensino-aprendizagem independentemente do nível dos alunos: (1) irão fazer e experimentar antes de rotular e compreender o novo conhecimento. Após o conhecimento ser vivido através de várias estratégias sensoriais (sem recurso à compreensão, leitura ou escrita) recorro à (2) explicação e catalogação da nova aprendizagem recorrendo a estratégias que utilizem a (3) leitura e a (4) escrita. Contudo, continuo sempre a privilegiar a componente prática para a manutenção dos conhecimentos adquiridos. É importante que os alunos consigam pôr em prática as aprendizagens em diferentes contextos e estilos musicais.

Estratégias que enquadrem o conhecimento adquirido ou a adquirir em diferentes contextos. É muito importante que os alunos consigam transferir o que aprendem de um contexto para outro apesar das diferenças aparentes. Só assim faz sentido afirmar que o

aluno adquiriu um conhecimento ou competência quando o consegue reconhecer ou reutilizar noutra contexto. Por exemplo: a sequência ii V I não é apenas típica no jazz. Ela está presente constantemente em passagens de música “clássica”, no fado, na música afro-cubana, na música da América-Latina. É importante que as estratégias permitam trabalhar os conteúdos diferentes repertórios.

Estratégias que explorem e potenciem a criatividade dos alunos. A possibilidade de fomentar a criatividade dos alunos é um desafio aliciante. Tornar a improvisação algo especial e único em que aos poucos o medo é substituído pelo prazer. Criar títulos ou pequenas histórias para pequenos momentos musicais escutados, associar a imagem ao som e à música, imaginar imagens através de passagens de bandas sonoras, completar ostinatos rítmicos ou melódicos incompletos.

Estratégias em grupo. Este tipo de trabalho gera uma boa dinâmica de aula e motivação. Este trabalho gera mudanças na disposição da turma e isso é importante.

Estratégias que utilizam o piano e instrumentos de percussão. A utilização do piano como ferramenta a ser utilizada pelos alunos sobretudo em estratégias relacionadas com harmonia é muito importante. A utilização de *temple block*, chocalhos, congas ou bongós é muito importante quando se trabalham padrões ou ostinatos rítmicos.

As novas tecnologias na criação de estratégias alternativas. Ferramentas como iPad ou aplicações informáticas podem ser importantes para corrigir ou descontextualizar determinados problemas ou conhecimentos. Casos de alunos com problemas de afinação pode ser fundamental sentirem o que é a sensação de não-afinação fora de si próprios. Pode ser importante criar ficheiros de som com oscilações de afinação entre instrumentos. O aluno pode assim detectar quando tudo está afinado e o preciso momento em que sente que já não existe afinação. Pode depois também ser ele a procurar a afinação através por exemplo do recurso a uma aplicação como o *Garage Band* da *Apple*. Pode procurar fazer coincidir um som gravado ou um som do piano no braço de um violoncelo ou violino no *software*. Este tipo de trabalho revelou-se muito eficaz em alunos ao longo dos 2 últimos anos lectivos que eram também estimulados a cantar durante estas atividades e em que o seu som era gravado sendo depois feita uma avaliação e correção do escutado. Pode também ser muito útil no trabalho harmónico

sobretudo do ponto de vista das inversões dos acordes. A utilização do piano no reconhecimento auditivo de inversões pode ser complicado para alguns alunos pois podem ter dificuldades em cantar e distinguir o baixo. Pode ser interessante recorrer ao *iPad* e tocar no violoncelo ou contrabaixo as notas do baixo enquanto o piano toca as restantes notas. Pode ser também interessante para os alunos descobrirem o baixo necessário para o acorde pretendido no *iPad*.

Estratégias Escritas essencialmente usadas para avaliação. As estratégias associadas à escrita são sempre minoritárias nas minhas aulas independentemente do nível. São mais usadas nos níveis mais avançados e considero-as uma boa solução no contexto da avaliação sobretudo quando se tratam de turmas com muitos alunos. Como no contexto da escola atual as turmas são relativamente pequenas posso trabalhar muito a parte prática, a parte sensorial e de leitura através da oralidade e recorrer apenas às estratégias escritas quando preciso de testar se um conhecimento está realmente em adquirido.

O material musical ou repertório usado na aula para mim é de enorme importância. É nele que estão contidos os conteúdos que queremos entregar aos nossos alunos. É fundamental entregar a maior variedade possível de música enquadrada com os objectivos que queremos atingir de forma a alargar a cultura musical dos alunos e dar-lhes a possibilidade de eles fazerem as suas escolhas. É importante pensar que com o recurso às novas tecnologias os alunos têm facilmente acesso àquilo que ouvem e trabalham na aula de formação musical. O professor não tem de se preocupar em seguir os “gostos” musicais dos alunos mas também não deve apenas introduzir repertório do seu agrado ou aquele estilo musical que acha que é “melhor”. A música erudita tem uma presença forte nas aulas mas é nas minhas aulas um estilo a utilizar como suporte de aprendizagens como tantos outros. Este tipo de abordagem permite ao professor trabalhar uma sequência harmónica presente num quinteto de Schubert e na aula a seguir fazer reconhecer a mesma sequência numa Bossa Nova ou que os alunos reconheçam a linguagem modal presente em tantas passagens famosas de bandas sonoras ao invés de passagens de música renascentista ou de simples reconhecimentos de música improvisada pelo professor. Este é o tipo de experiências que tento proporcionar aos alunos e que penso serem uma mais valia: a repetição de experiências em diferentes contextos e com diferentes estilos musicais em que a música erudita é apenas mais um estilo. Muitas vezes prefiro criar música em substituição da procura de

música já existente. Não é só o tempo de pesquisa de música específica mas também o facto de com a criação de raiz posso trabalhar especificamente aquilo que preciso. Este tipo de repertório desperta o interesse e motivação dos alunos pois sentem-se importantes na presença de música que foi feita para eles.

O repertório utilizado é muito importante no capítulo da motivação dos alunos e na formação de opinião de gostos musicais. Na minha experiência pedagógica deparei-me com muitos alunos não se tinham apercebido que gostavam imenso da chamada música clássica mas nunca haviam reparado. Quando confrontados com passagens de filmes sem música e apenas com os efeitos sonoros compreenderam que afinal a música que dava cor e sentido à cena utilizava os instrumentos e um estilo que sempre pensaram não gostar.

3.3 Linha metodológica e Avaliação

Como já foi referido na secção 3.1, a forma como ensino está direccionada para experimentar em primeiro lugar. É dentro desta perspetiva metodológica que várias problemáticas da aula são encaradas:

Preocupação em fazer respeitar o processo ensino-aprendizagem. Em qualquer nível é importante que os novos conhecimentos a adquirir sejam primeiro experimentados pelos alunos do ponto de vista sensorial, depois ao nível da leitura e só no fim do processo poderá ser utilizada a escrita.

Utilização do conceito transferência em que os alunos tentam aplicar um conhecimento adquirido num outro contexto próximo ou distante.

Introdução de um conceito novo a partir de algo anteriormente adquirido.

Desenvolver a autonomia dos alunos e as competências metacognitivas. É muito importante que no primeiro ano os alunos sejam capazes de fazer. Este tipo de competências motoras adquiridas em aula podem ser estimuladas com trabalhos de casa que têm apenas um objectivo: manter aquilo que foi feito na aula. Este tipo de tarefa nos níveis iniciais desenvolve a autonomia dos alunos. Tenho muitas vezes a preocupação

de interrogar os alunos sobre o que correu mal, porque correu mal, como podemos trabalhar para corrigir. Este tipo de trabalho é muito importante pois desenvolve a capacidade dos alunos em controlarem o seu desempenho cognitivo desde o primeiro contacto com o desafio até à avaliação. As competências metacognitivas são fundamentais para o trabalho na minha disciplina. Nas minhas turmas mais avançadas são propostos desafios com tempo limite de 2 a 4 semanas e os alunos terão de apresentar o trabalho sem qualquer tipo de ajuda externa: os trabalhos podem ser de harmonização de canção, direcção de um excerto musical com gestos (tipo maestro), transposição de melodias memorizadas no instrumento, redução de um quarteto de cordas ao piano. Claro que estas competências são ao longo do ano trabalhadas na aula de forma a dar ferramentas aos alunos que lhes permitam mais tarde aplicar as estratégias corretas para superar os desafios de forma autónoma.

Preocupação em diversificar as estratégias quanto aos estilos de aprendizagem. É importante que após definido o objectivo a alcançar se promova a utilização de estratégias que recorram à audição, visão ou à parte motora/física dos alunos. Os alunos têm características diferentes e não adquirem competências de igual maneira.

Penso que existe uma preocupação da minha parte em fazer com a que a música não seja algo de indiferente para os alunos. Para isso existe a preocupação na organização do ano letivo, em que algum repertório já é assinalado para ser entregue aos alunos. Existe a flexibilidade de introduzir repertório não pré-seleccionado e de criar música que possibilite trabalhar e desenvolver determinadas competências. Ou seja, existe uma constante flexibilidade na adequação do material e repertório utilizado. As aulas são também definidas em função também do que aconteceu na aula anterior e assim poder consolidar algo que não ficou muito bem ou trabalhar o mesmo parâmetro com outra estratégia de forma a atingir o objectivo.

A minha prática educativa privilegia o fazer, experimentar, sentir. Ambiciona que a música seja feita em conjunto, que sejam experimentadas novas sensações como por exemplo tocar piano e sentir as diferenças entre sensações que à partida são semelhantes. Não descarta a parte escrita mas foca-se sobretudo na oralidade ao nível da sensorialidade e da leitura. Na avaliação também recorre à escrita mas está longe de avaliar através da escrita.

No fundo o objectivo é que cada aula traga uma experiência diferente e marcante para os alunos ao nível do fazer, ouvir e sentir.

Em relação à avaliação privilegio o trabalho realizado na aula, ao empenho e sobretudo à evolução. O facto de trabalhar essencialmente com turmas pequenas permite-me realizar um trabalho mais individualizado, de constante avaliação e aferição das dificuldades dos alunos e posterior correção através de estratégias orais e práticas. Os desafios semanais ou mensais são também um fator decisivo na avaliação.

É aproveitado todo o tempo para trabalhar a oralidade. A escrita é um reflexo daquilo que o aluno sente, ouve e que consegue já ler com relativa facilidade.

	1º Grau	3ºGrau	7ºGrau
Momento de avaliação escrito	*	*	***
Momentos de avaliação oral	*****	*****	*****
Pequenos exercícios escritos		***	
Avaliação contínua	*****	*****	*****
Tarefas semanais	*	***	
Tarefas quinzenais/mensais			*****

Quadro 5 - Estratégias de avaliação em que o tamanho das estrelas representa o peso atribuído⁶

Foi assim realizado para as três turmas um momento de avaliação escrita no 1º período e 3º período. Para o 3º ano no 2º período realizaram-se estratégias escritas que foram avaliadas e corrigidas em aula. A importância dada às tarefas e avaliações escritas da turma de 3º ano assume maior importância pois como a turma é maior torna-se mais difícil de acompanhar individualmente os alunos.

⁶ * pouca relevância *** alguma relevância ***** muita relevância

Os momentos de avaliação oral específica aconteceram nas correções de trabalhos de casa: como entoações de memorizações, construção de acordes ao piano ou guitarra e entoação, leituras rítmicas ou percussão de ostinatos estudados em aula.

O 7º Ano teve tarefas mensais a serem entregues via mail em formato áudio ou vídeo e apresentadas em aula. Estas tarefas que podiam ir de transposições ao piano, harmonizações, leituras rítmicas tocadas ou percutidas, cantos e piano, etc, foram sempre de enorme importância na avaliação dos alunos. É a sua prática musical que me interessa e não a capacidade de fazer ditados que não lhes será útil no futuro.

Para esta turma foi também criado um projeto de trabalho que o professor geria num site chamado Zoho. Neste site eram disponibilizadas todas as informações necessárias às tarefas: pdf com as partituras, áudio, prazos, sugestões. O programa permite que haja fórum e discussão. Aqui o professor atualizava as avaliações apresentadas na aula. Foi uma experiência bastante interessante e que pareceu ser motivante para os alunos que pode ser alargada a níveis inferiores.

A turma de 1º ano foi avaliada sobretudo pelo trabalho individual dos alunos em aula e a sua capacidade de completar os desafios propostos. As suas idades (11/12 anos) não permitiam confiar na autonomia para a maior parte das tarefas. Contudo, houve tarefas para casa em que o pedido era para manter o que estava já pronto na aula: manter uma melodia que tinha sido tocada ao piano, uma sequência de acordes na guitarra ou piano.

O 3º ano também foi desafiado a enviar as tarefas via mail em formato áudio em alternativa a apresentar os trabalhos na aula. Este facto permitia melhor rentabilizar o tempo de aula pois a turma era numerosa e para corrigir/ouvir todos os alunos perder-se-ia grande parte da aula. Os alunos mais empenhados e participativos nestas atividades foram também premiados na avaliação. Muitas vezes esses trabalhos foram enviados com antecedência da aula (eram enviados ao fim de semana, sinal que os alunos estavam motivados). Esta estratégia e organização permite que os alunos quando estudam e superam a tarefa apenas se preocupem em gravar e enviar. Muitas vezes o período que separa o fim-de-semana do dia da aula volta a baixar os níveis de eficácia pois os alunos não conseguem ter tempo para manter a qualidade do estudado. Esta ideia pode ser interessante também para os professores de instrumento.

Penso que existe uma preocupação da minha parte em fazer com a que a música não seja algo de indiferente para os alunos. Para isso existe a preocupação na organização do ano letivo, em que algum repertório já é assinalado para ser entregue aos alunos. Existe a flexibilidade de introduzir repertório não pré-selecionado e de criar música que possibilite trabalhar e desenvolver determinadas competências. Ou seja, existe uma constante flexibilidade na adequação do material e repertório utilizado. As aulas são também definidas em função também do que aconteceu na aula anterior e assim poder consolidar algo que não ficou muito bem ou trabalhar o mesmo parâmetro com outra estratégia de forma a atingir o objectivo.

No fim das aulas por vezes tiro notas e reparo que por demasiadas vezes digo que o objectivo não foi claramente atingido. Penso que os objectivos de cada estratégia em cada aula podem ser ainda mais claramente definidos por mim pois com isso serei obrigado a cumprir mais especificamente o plano elaborado para cada aula e evitar por vezes que a criatividade me leve a experimentar outras coisas que fazem com que nem sempre atinja os objectivos.

A minha prática educativa privilegia o fazer, experimentar, sentir. Ambiciona que a música seja feita em conjunto, que sejam experimentadas novas sensações como por exemplo tocar piano e sentir as diferenças entre sensações que à partida são semelhantes. Não descuro a parte escrita mas foca-se sobretudo na oralidade ao nível da sensorialidade e da leitura. Na avaliação também recorre à escrita mas está longe de avaliar através da escrita.

No fundo o objectivo é que cada aula traga uma experiência diferente e marcante para os alunos ao nível do fazer, ouvir e sentir.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE CRÍTICA DA DOCÊNCIA

O facto de poder visitar com algum afastamento temporal aulas que leccionei permitiu-me ter a clara noção dos aspectos positivos recorrentes e de pontos negativos frequentes. Apesar dos docentes terem a noção das suas maiores e menores valias, é muitas vezes a experiência a grande “inimiga” dos professores pois coloca-os num falso patamar de “qualidade garantida” em que muitas vezes as responsabilidades do insucesso dos alunos são entregues aos mesmos. A observação das aulas através do recurso à gravação vídeo é fundamental para uma análise crítica acerca do trabalho desenvolvido por um professor.

4.1 Aspectos positivos e negativos

Após a primeira reflexão sobre a minha atividade na primeira aula gravada apercebi-me que havia não só aspectos positivos mas também alguns aspectos negativos. Seguidamente passarei a enumerar alguns dos aspectos positivos e negativos resultantes da observação das aulas gravadas:

Utilização de estratégias interessantes, dinâmicas e por vezes inovadoras. As estratégias utilizadas continham qualidade para desenvolver os objectivos propostos e eram apelativas para os alunos pois podiam passar pela utilização de: instrumentos de percussão, marimbas, *iPad*.

Necessidade de uma condução mais eficaz nas estratégias. Em determinados momentos existe alguma desorganização e dispersão na evolução da estratégia o que se traduz em pouca objectividade, baixos níveis de concretização por parte dos alunos.

A qualidade do piano a acompanhar as estratégias. O professor está perfeitamente à vontade com o instrumento. Os acompanhamentos que cria enriquecem as estratégias e são uma mais valia para as aulas e experiências vividas pelos alunos que parecem mais envolvidos com a música quando o professor os acompanha.

Fase de instrução por vezes demasiado longa. Existe uma preocupação exagerada da minha parte em preparar os alunos para a tarefa. Nesta fase sugiro formas de preparar o

estudo para a tarefa ou questiono sobre os locais a ter em atenção. Tudo na tentativa de desenvolver também competências metacognitivas nos alunos. Contudo, este aspecto quebra o ritmo de aula e baixa um pouco os níveis de atenção e motivação dos alunos.

A relação com os alunos é extremamente positiva e envolvente. Os alunos apesar de “soltos” e descontraídos respeitam claramente quem comanda a aula entendendo os limites quanto ao seu comportamento. Parece existir uma relação de confiança, respeito e admiração entre alunos e professor que é um factor importante para que a aprendizagem se processe.

A falta de assertividade no feedback. Faço pouco uso do feedback corretivo (aquele que acontece em simultâneo com a estratégia a decorrer). Acabo por interromper muitas vezes a aula para corrigir quando seria preferível deixar que os alunos fossem corrigindo durante a realização da tarefa. Um outro problema é a falta de equilíbrio na linguagem corporal e verbalizada utilizada para corrigir e realçar os aspectos negativos e a que exalta um bom desempenho.

A qualidade do repertório utilizado nas aulas muito dele original. Muita da música trabalhada nas aulas foi criada intencionalmente para trabalhar determinados aspectos rítmicos, melódicos ou harmónicos. Este repertório original parece motivar e ser do agrado dos alunos. O repertório “não original” trabalhado pelos alunos apresenta-se desafiador e variado. Pretende abranger todas as épocas da história da música e os mais variados estilos musicais.

Alguma dificuldade em gerir o ritmo de aula sobretudo em turmas de maiores dimensões. O facto de leccionar à bastante numa escola que me permite trabalhar com grupos mais pequenos parece que acabou por moldar a minha prática docente. Algumas das dificuldades que enumerei anteriormente são sobretudo visíveis na turma de maiores dimensões.

4.2 A observação das aulas

Para a análise e reflexão das aulas gravadas optei por separar as 3 reflexões. Cada reflexão engloba uma série de 3 aulas que foram gravadas na mesma semana nas 3 turmas diferentes. No fim farei uma reflexão final.

4.2.1 Reflexão 1

7ºAno (22.01.2013)

Nesta aula pretendeu-se desenvolver: (1) a audição harmónica e sentido rítmico, (2) a memória, (3) a autonomia (4) a leitura de claves e coordenação motora. Por fim pretendeu-se desenvolver a entoação de (5) melodias não-tonais com recurso aos intervalos.

No primeiro terço da aula realizou-se um ostinato melódico a 3 partes que incluía, para além de um auto-ditado de cada uma das partes (através da memorização), trabalho de análise harmónica auditiva e de reconhecimento de quiálteras na melodia. O segundo terço da aula foi preenchido com trabalho prático ao piano no sentido de desenvolver a audição harmónica de forma a sentir as diferenças do uso do IV, IIb ou 6N em encadeamentos tipo : I IV V I. Por fim realizou-se um trabalho melódico não-tonal de forma a aproveitar a obra musical a ser escutada no fim da aula. Trabalhou-se intervalos com especial incidência de 3m.

A observação da aula permite que se enumere alguns pontos positivos e negativos:

Pouca eficácia no feedback. O professor usa pouco o *feedback* de tipo corretivo, aquele que dá instruções, corrige ao mesmo tempo que a tarefa é desempenhada. O enfoque dado aos aspectos negativos não é equilibrado quando existem coisas positivas a destacar e reforçar.

Qualidade e originalidade do repertório utilizado que parece deixar os alunos motivados.

Períodos de instrução demasiado longos em que se perde muito tempo a conversar em vez de se começar a trabalhar imediatamente.

Estratégias interessantes e dinâmicas. O ostinato melódico permitiu trabalhar várias parâmetros musicais: afinação, memória, audição harmónica, ritmo de uma forma divertida e apelativa.

Qualidade dos acompanhamentos ao piano. O acompanhamento feito ao “ostinato latino”.

A gestão do espaço não foi feita da melhor maneira possível e isso pode ter tido impacto negativo na dinâmica da aula.

A sequência das estratégias obedeceu a um critério que implicava um começo de aula mais enérgico com uma estratégia que trabalhava em simultâneo vários aspectos musicais entre eles a harmonia. Depois ainda com a harmonia como objectivo principal e como ponto mais importante da aula, seguiu-se um trabalho prático ao piano de encadeamentos que permitiam distinguir as sonoridades de IV Iib e 6 e aproveitou-se esse trabalho ao piano para corrigir um trabalho mensal de uma aluno: leitura em clave de dó3 ao piano. Para o final da aula guardo habitualmente a audição de repertório. A música para “Cordas, Percussão e Celesta de Bartok” serviu para trabalhar um pouco os intervalos num sempre num contexto não-tonal.

1ºAno (21.01.2013)

Nesta aula pretendeu-se trabalhar ou desenvolver (1) a afinação (2) a percepção da afinação e não-afinação, (3) o sentido não tonal, (4) o sentido rítmico e coordenação motora, (5) a audição harmónica (6) o alargamento dos horizontes musicais dos alunos.

Na primeira parte da aula decorre um treino auditivo em que a aluna (1) cantava na sua tessitura um som escutado em diferentes registos do piano ou violino (*iPad*); (2) percepcionava as oscilações de afinação; (3) trabalhava o intervalo de 5P ascendente e descente através da audição harmónica ou melódica e recorrendo à entoação; (4) reproduz uma frase rítmica que alterna com a marcação do tempo; (5) Entoação de acordes e execução ao piano de acordes; (6) Identificação dos instrumentos musicais escutados.

A observação da aula permite que se enumere alguns pontos positivos e negativos:

Estratégias poderiam ser melhor conduzidas sem tanta dispersão que origina o risco de os objectivos primordiais não serem atingidos. Por vezes por excesso de criatividade o professor dirigia o trabalho para outra direção deixando os objectivos anteriores por completar para a maioria dos alunos. No trabalho rítmico o objectivo inicial era desenvolver a coordenação motora e o sentido rítmico através do reconhecimento da divisão. O professor a dada altura pediu à aluna para desenhar no quadro a figura rítmica predominante na frase escutada. Após isso aproveitou essa figura rítmica para fazer ordenações.

Estratégias interessantes e dinâmicas. Por exemplo o trabalho feito ao nível da percepção da afinação com recurso a *iPad* é muito interessante.

Pouca eficácia no feedback. O professor usa pouco o *feedback* de tipo corretivo, aquele que dá instruções, corrige ao mesmo tempo que a tarefa é desempenhada. O enfoque dado aos aspectos negativos não é equilibrado quando existem coisas positivas a destacar e reforçar

Qualidade dos acompanhamentos ao piano. Todas as estratégias (ordenações, ostinatos melódicos, improvisações, etc) parecem ganhar uma dimensão maior e tornar-se “música” com o que o piano empresta.

A gestão do espaço poderia ter sido feita de melhor maneira apesar de haver proximidade entre aluna e professor. A aluna poderia ter ido para perto do piano mais vezes sobretudo quando cantou ordenações ou intervalos.

Boa relação com os alunos.. De realçar que esta aula é uma aula de início do ano, a aluna encontra-se sozinha e apenas com poucas aulas parece estar já bastante à vontade.

A sequência e as estratégias utilizadas nesta aula tinham o objectivo de proporcionar uma aula variada e dinâmica assente em treino auditivo, parte prática ao piano relacionada com harmonia e “descompressão”/ alargar de horizontes musicais. O plano de aula não é escrupulosamente seguido. Isso traz vantagens e desvantagens. O professor segue o seu instinto e por exemplo quando o trabalho de reconhecimento de

uma célula rítmica começou a ser desenvolvido o plano de aula deixou de ser cumprido. O professor continuou a afastar-se acreditando que esse novo trabalho que estava a desenvolver era importante. Aproveitou a figura “descoberta” pela aluna e tentou consolidá-la através de ordenações, estratégia que funcionou muito bem. O problema é que o trabalho original foi pouco consolidado: reproduzir frases rítmicas em ambas as divisões alternando com a marcação do tempo.

3ºAno (22.01.2013)

Nesta aula pretendeu-se trabalhar ou desenvolver: (1) a coordenação motora, (2) a afinação e memória, (3) competências harmónicas; (4) a análise auditiva de música escutada e escrita rítmica.

A aula começa com a realização de (1) trabalho rítmico através da leitura de uma frase rítmica repleta de pausas e contratempos. Depois realiza-se trabalho de (2) entoação melódica em grupos de um ostinato a 5 partes; a estratégia seguinte pretende consolidar os “pilares” da harmonia tonal através de estímulos que implicam os alunos a reconhecer a função escutada e cantar CNN (com nome de notas); (3) percepcionava as oscilações de afinação; (3) trabalhava o intervalo de 5P ascendente e descende através da audição harmónica ou melódica e recorrendo à entoação; (4) reproduz uma frase rítmica que alterna com a marcação do tempo; (5) Entoação de acordes e execução ao piano de acordes; (6) por fim surge a escuta de uma obra musical em que se diferencia síncopa e contratempo e escreve-se o ostinato rítmico presente na obra (“Roxanne” – Symphonicities – Sting Identificou-se também os instrumentos musicais. Termina-se observando o concerto ao vivo onde a peça é tocada de forma a corrigir os instrumentos escutados.

A observação da aula permite que se enumere alguns pontos positivos e negativos:

Dificuldades na gestão do ritmo de aula. Tempo útil de aula é curto pois existem longos períodos de instrução.

Estratégias interessantes. Por exemplo o trabalho feito ao nível da percepção das funções harmónicas é bastante interessante e diferente.

A gestão do espaço não foi feita da melhor maneira possível e isso teve e tem consequências na dinâmica da aula (níveis de atenção da turma e ritmo de aula).

Qualidade e originalidade do repertório utilizado.

Os objectivos são atingidos por poucos alunos sem que o professor insista de forma a que mais alunos tenham a sensação de sucesso.

Boa relação com os alunos

Pouca eficácia no feedback. O professor usa pouco o *feedback* de tipo corretivo, aquele que dá instruções, corrige ao mesmo tempo que a tarefa é desempenhada. O enfoque dado aos aspectos negativos não é equilibrado quando existem coisas positivas a destacar e reforçar.

O plano de aula e a sequência de estratégias tinha o objectivo de proporcionar uma aula dinâmica e variada que conjugasse melodia, ritmo, harmonia. O professor deveria não ter seguido o plano ao sentir que muitas das estratégias realizadas ainda não estavam seguras. Deveria ter insistido mais em cada uma delas e não deixar sistematicamente muitas delas com a sensação de tarefa não superada para a maioria dos alunos

4.2.2 Reflexão 2

Na segunda ronda de aulas gravadas as mudanças em relação aos aspectos negativos apontados anteriormente são notórias em que se destaca o facto de o professor intervir muito menos e os alunos trabalham mais. Os períodos de instrução são mais curtos, o *feedback* um pouco mais eficaz, a maior mobilidade dos alunos foi observada e uma maior proximidade física entre professor e alunos.

7ºAno (23.04.2013)

Nesta aula pretendeu-se trabalhar ou desenvolver: (1) a coordenação motora e sentido rítmico; (2) a afinação em trabalho coral; (3) a criatividade e a análise auditiva de excertos.

A aula dividiu-se em três grandes blocos: trabalho rítmico com dois ostinatos rítmicos. O segundo ostinato é um ostinato a ser realizado em grupo e no *temple block* e depois de adquirido pelos alunos é executado ao som de Chico Buarque no tema “Samba de Orly”. O segundo bloco pretendeu trabalhar a afinação numa estratégia de entoação a e vozes de uma passagem delicada harmonicamente do *Appalachian Spring* de A.Copland. O ritmo de aula diminui intencionalmente com a última estratégia que passa por encontrar títulos para os excertos de música escutada e além disso descrever as características musicais neles presentes: instrumentação, andamento, dinâmicas, etc.

A observação da aula permite que se enumere alguns pontos positivos e negativos:

Boa relação com os alunos

Os objectivos da aula foram atingidos.

O feedback foi alvo de maior atenção. Apesar de tudo pode haver ainda maior equilíbrio na forma de criticar e na forma de elogiar o trabalho.

As estratégias foram estimulantes. Sobretudo o clímax no ostinato rítmico sobreposto ao samba.

Os períodos de instrução foram relativamente curtos contribuindo para um ritmo de aula médio.

Os suportes musicais utilizados foram estimulantes para os alunos.

A gestão do espaço foi cuidada. O professor procurou estar próximo dos alunos e estes foram alternando o local para trabalhar.

As estratégias foram bem conduzidas contribuindo para os objectivos terem sido alcançados.

O plano de aula pretendeu aproveitar a primeira hora de aula para trabalhar mais intensamente. O professor reage rapidamente quando entende que pode ser importante desviar-se um pouco do plano de aula. Por exemplo no trabalho coral muitas vezes interrogava-se quanto à harmonia ou questionava os alunos na forma como podiam evitar os erros que aconteciam desenvolvendo assim as competências metacognitivas destes.

1º Ano (24.04.2013)

Nesta aula pretendeu-se trabalhar ou desenvolver: (1) a coordenação motora e sentido rítmico; (2) o sentido tonal, audição interior afinação;

A aula dividiu-se em três grandes blocos. Os dois primeiros pretenderam trabalhar o ritmo ora usando instrumentos musicais ou usando o movimento expressão corporal para adquirir sensorialmente o ritmo escutado. O terceiro bloco foi preenchido por ordenações e entoação de duas frases melódicas memorizadas auditivamente. É depois feito um auto-ditado e no clímax da estratégia é entoado o estinato a duas fases mais a sobreposição do ritmo aprendido através da expressão corporal.

A observação da aula permite que se enumere alguns pontos positivos e negativos:

Bom ritmo de aula.

Boa relação com os alunos

Períodos de instrução muito curtos.

Alunos muito motivados, dinâmicos e felizes

Qualidade dos acompanhamentos ao piano

Qualidade e originalidade do repertório utilizado.

Feedback bem utilizado. Correções curtas e precisas. O reforço positivo é corretamente destacado.

Boa gestão do espaço. Contribuiu para o ritmo de aula elevado.

Dispersão no cumprimento do plano de aula.

A aula foi pensada para ter dois “picos de aula”. Um no final da primeira estratégia e o outro no fim da aula. A primeira estratégia em que cada aluno tinha de desempenhar diferentes “papéis” rítmicos no *temple block* obriga os alunos a desenvolver o sentido rítmico e a importância de se escutarem quando tocam em grupo. A segunda estratégia ou bloco foi a introdução do ostinato rítmico que será reutilizado no último momento da aula para acompanhar as melodias a vozes. O terceiro bloco pretendeu trabalhar a afinação, o sentido tonal e a audição interior em que novamente a cooperação entre os alunos foi fundamental.

Por vezes o professor dispersou-se um pouco dentro das estratégias. No segundo bloco de aula em que se introduz o ostinato rítmico o professor compreende que o nível que exige é demasiado elevado e opta por derivar para o trabalho do mesmo ritmo mas de outra forma. Neste caso foi positivo pois assim permitiu que os alunos conseguissem reproduzir o ritmo pretendido. A estratégia de expressão corporal “inventada” naquele momento foi inteligente. Outro exemplo foi já na última fase da aula em que o professor propõe aos alunos a descoberta do nome das notas através do autoditado. Apesar de tudo, a estratégia foi bem conduzida e os objectivos cumpridos

3ºAno (23.04.2013)

Nesta aula pretendeu-se trabalhar ou desenvolver : (1) a audição harmónica e afinação em trabalho coral; (2) o sentido rítmico, melódico e a memória; (3) coordenação motora

A aula dividiu-se em quatro grandes blocos. O primeiro bloco pretendeu trabalhar os acordes a vozes. O segundo usou a estratégia de memorização de um tema de Copland para ser a base de um trabalho sobre a pulsação. O terceiro bloco pretendeu realizar um ostinato melódico a 3 e 4 vozes tipo canon e o último bloco pretendeu trabalhar o ritmo através da leitura e depois sobrepor o ritmo aprendido com a música *Samba de Orly*.

trabalhar o ritmo ora usando instrumentos musicais ou usando o movimento expressão corporal para adquirir sensorialmente o ritmo escutado.

A observação da aula permite que se enumere alguns pontos positivos e negativos:

Estratégias por vezes demasiado longas. Provocam abrandamento do ritmo de aula.

Qualidade dos acompanhamentos ao piano

Falta de adaptação do professor às dificuldades observadas. O professor deveria baixar a dificuldade de alguns desafios ou operar outras estratégias que permitissem alcançar os objectivos.

Qualidade e originalidade do repertório utilizado.

Melhoria ao nível da entrega de feedback

Ritmo de aula com fases negativas.

Dispersão no cumprimento do plano de aula.

Boa relação entre alunos e professor.

Gestão do espaço ainda negativa. Os alunos passaram demasiado tempo sentados alguns demasiado longe do piano e do professor.

O plano de aula tinha o objectivo de criar uma aula em *crescendo*.. O professor por vezes tornou as estratégias demasiado longas alterando o plano de aula. Um exemplo na memorização e trabalho rítmico no Copland acabou por trabalhar a transposição do tema o que tornou a estratégia demasiado longa e pesada. Esta transposição não estava no plano de aula original.

4.2.3 Reflexão 3

A última ronda de gravações revela o esforço do professor em melhorar naquilo que é fundamental corrigir tendo em vista a melhor aprendizagem dos alunos.

O impacto destas medidas na qualidade das aulas, nos alunos e no professor são evidentes. As aulas fluem agora de forma mais tranquila (apesar da intensa energia do professor), os alunos estão mais activos, despertados e disponíveis, “respiram melhor” e tudo isto torna o ritmo de aula e os níveis de atenção mais elevados. O professor está mais focado e menos disperso e insiste até encontrar resultados positivos no maior número de alunos possível.

7ºAno (07.05.2013)

Nesta aula pretendeu-se trabalhar ou desenvolver: (1) o sentido rítmico e a escrita rítmica a vozes; (2) competências metacognitivas; (3) a criatividade e sentido modal; (4) análise auditiva, escrita melódica e criatividade.

A aula dividiu-se em três grandes blocos em que o segundo serve de preparação para o último. No primeiro escreveram o ritmo da percussão após memorizar e realizar por gestos o ritmo da introdução do tema *Escravvos* do filme “Salteadores da Arca Perdida”. Depois procedeu-se à correção das tarefas mensais em que os alunos demonstram o trabalho desenvolvido em casa e a forma como superaram o desafio. Neste dia apresentaram um canto e piano de um tema de Rui Veloso chamado “*Mobydick*”. Com o segundo bloco de aula chega um trabalho de improvisação numa linguagem modal (modo de lá) que prepara os alunos para o último bloco de aula onde terão de escrever 3 breves frases e analisar a harmonia (modal) no tema “*Idyll’s End*” do filme *O Último Samurai* com música de H.Zimmer. Por fim os alunos têm de “pintar” quadros ou descrever situações que cada momento do tema parece fazer sugerir. Todo este trabalho é feito antes de saberem de que filme é a música.

A observação da aula permite que se enumere alguns pontos positivos e negativos:

Boa relação entre alunos e professor

Os objectivos da aula foram atingidos.

O feedback foi bem aplicado. Bom equilíbrio na linguagem utilizada para corrigir e na usada para elogiar e reforçar.

Qualidade dos acompanhamentos ao piano

Qualidade e originalidade do repertório utilizado.

As estratégias foram estimulantes. Sobretudo o clímax no ostinato rítmico sobreposto ao samba.

Os períodos de instrução foram relativamente curtos contribuindo para um ritmo de aula médio.

Os suportes musicais utilizados foram estimulantes para os alunos.

A gestão do espaço foi cuidada. O professor procurou estar próximo dos alunos e estes foram alternando o local para trabalhar.

As estratégias foram bem conduzidas contribuindo para os objectivos terem sido alcançados.

O plano de aula encerrava em si dois “picos”. No primeiro bloco associado ao ritmo e no final quando os alunos sentissem a linguagem modal presente na banda sonora do filme assim como as emoções que retém da música escutada. O plano de aula foi seguido sem desvios. Os objectivos foram atingidos em todas as estratégias. O professor teve especial atenção para com uma aluna que é extremamente tímida e que neste tipo de estratégias em que a exposição é maior fica bastante embaraçada.

1ºAno (06.05.2013)

Nesta aula pretendeu-se trabalhar ou desenvolver: (1) a afinação e sentido modal; (2) memória e sentido modal; (3) a coordenação motora e expressão corporal; (4) análise auditiva.

A aula dividiu-se em três grandes blocos em que o primeiro tem ligação ao terceiro e o segundo irá ser introduzido também no terceiro. No primeiro contactaram através de reproduções melódicas e improvisação melódica com a sonoridade modal a trabalhar (modo de lá). Depois passaram a memorizar , a entoar CNN (após autoditado) 4 melodias. O segundo bloco pretendeu trabalhar a expressão corporal e coordenação

motora através da marcação de compassos quaternários com recurso à mão esquerda para realçar 4º tempo. Por fim o último bloco pretende que os alunos reconheçam as frases memorizadas e as identifiquem auditivamente. Depois marcam o compasso aprendido anteriormente ao som do tema “*Idyll’s End*” do Último Samurai com música de H.Zimmer.

A observação da aula permite que se enumere alguns pontos positivos e negativos:

Os objectivos da aula foram atingidos.

As estratégias foram bem conduzidas contribuindo para os objectivos terem sido alcançados. Apenas no trabalho de memorização das melodias o professor poderia ter insistido mais para as melodias ficarem mais seguras.

A gestão do espaço foi cuidada. O professor procurou estar próximo dos alunos e estes foram alternando o local para trabalhar.

Qualidade dos acompanhamentos ao piano

Qualidade e originalidade do repertório utilizado.

O feedback foi bem aplicado. Bom equilíbrio na linguagem utilizada para corrigir e na usada para elogiar e reforçar. Ainda assim é necessário destacar mais as coisas positivas que acontecem.

Os períodos de instrução foram curtos.

O ritmo de aula foi médio e foi bem gerido.

Boa relação entre alunos e professor.

As estratégias foram interessantes e estimulantes para os alunos

O plano de aula foi construído de forma a que o desenlace da aula acontecesse no fim: a junção da marcação e gesto compasso quaternário sobre a música escutada e trabalhada anteriormente. As estratégias foram ordenadas de maneira a ir permitindo aos alunos recolher as ferramentas necessárias para terem uma audição mais completa do tema no fim da aula.

3ºAno (07.05.2013)

Nesta aula pretendeu-se trabalhar ou desenvolver: (1) o sentido rítmico e coordenação motora; (2) audição harmónica e afinação a nível coral; (3) a criatividade e sentido modal; (4) análise auditiva, escrita melódica e criatividade.

A aula dividiu-se em três grandes. No primeiro reproduziram ritmicamente a introdução do tema *Escravvos* do filme “Salteadores da Arca Perdida”. No segundo bloco pretendeu-se trabalhar harmonia através da criação de acordes a 3 vozes. Por fim, o último bloco pretendeu trabalhar o sentido modal, a criatividade e reconhecimento melódico através da música que faz parte da banda sonora do *Último Samurai* “*Idyll’s End*” de H.Zimmer. Por fim os alunos à medida que a música se desenrolava tinham de imaginar um situação para cada secção musical.

A observação da aula permite que se enumere alguns pontos positivos e negativos:

A gestão do espaço foi mais cuidada. O professor procurou estar próximo dos alunos e estes foram alternando o local para trabalhar. O piano está mais próximo dos alunos e a linguagem corporal dos alunos prova que mesmo estando sentados agora estão mais envolvidos com o professor

O ritmo de aula foi médio

Boa relação com os alunos

O feedback foi bem aplicado. Bom equilíbrio na linguagem utilizada para corrigir e na usada para elogiar e reforçar. Ainda assim é necessário destacar mais as coisas positivas que acontecem.

Qualidade dos acompanhamentos ao piano

Qualidade e originalidade do repertório utilizado

As estratégias foram bem conduzidas contribuindo para os objectivos terem sido alcançados. Apenas no trabalho de memorização das melodias o professor poderia ter insistido mais para as melodias ficarem mais seguras.

Os períodos de instrução foram curtos.

O tempo de aula foi rentabilizado e a aula foi produtiva.

Boa relação entre alunos e professor

Ritmo de aula bem gerido

Boa capacidade do professor para criar e enriquecer uma estratégia anteriormente desenvolvida

O plano de aula foi seguido sem desvios. Apenas no fim o professor aproveitou o tempo que sobrou para rever um tema aprendido na última aula tendo agora de forma criativa acrescentado vozes para a melodia aprendida.

É possível observar aspectos que foram sempre comuns em todas as aulas:

- 1. Estratégias interessantes.*
- 2. Feedback com tendência a destacar os aspectos negativos.*
- 3. Boa relação entre alunos e professor.*
- 4. A criatividade do professor na criação de ideias/estratégias que conduzem a aula momentaneamente noutra sentido.*
- 5. Qualidade do piano que acompanha as estratégias*
- 6. Qualidade do repertório original utilizado pelo professor*
- 7. O ritmo de aula com quebras pontuais.*

4.3 Conclusão

Uma observação mais cuidada às aulas por mim leccionadas durante o estágio permite-me dizer que existiu uma evolução na minha forma de trabalhar com os alunos e em especial no trabalho realizado na turma de maiores dimensões, turma essa onde revelava mais fragilidades. Essa evolução traduziu-se em:

1. *Melhor gestão da dinâmica da aula na turma mais numerosa de 3ºano.* O ritmo de aula passou a ser mais elevado. A linguagem corporal dos alunos demonstra que estão mais envolvidos na aula.
2. *Estratégias mais bem conduzidas* sem espaço para a dispersão para outras tarefas e sem períodos de instrução longos.
3. *Maior produtividade nas aulas.* Essa produtividade existia mas havia algum tempo que acabava por não ser rentabilizado a trabalhar.
4. *Períodos de instrução cada vez mais curtos* que deixam de quebrar o ritmo de aula.
5. *Mais alunos a atingirem os objectivos de cada estratégia.* Este aspecto ainda pode ser melhorado.
6. *Feedback mais assertivo.* É utilizado mais vezes o feedback corretivo em simultâneo com o desenrolar da tarefa. Também existe uma tentativa de dar maior relevo aos aspectos positivos do trabalho dos alunos. Este aspecto ainda pode ser melhorado
7. *Melhor gestão do espaço numa sala de aula.* Dado tratar-se de um auditório foi necessário procurar criar uma maior proximidade entre professor e alunos e também foram alteradas algumas rotinas: o piano passou para o meio da sala em frente aos alunos, os alunos passaram a vir para o piano mais vezes durante a aula, deixou-se de escrever uma espécie de sumário onde se perdia muito tempo, etc.

O estágio e algumas unidades curriculares ministradas durante o mestrado foram fundamentais para detectar alguns aspectos menos positivos da minha prática docente e ajudar na sua eliminação. O estágio permitiu que houvesse uma reflexão e análise crítica com o professor orientador que se traduziu numa evolução imediata no sentido de eliminar os aspetos negativos para que o maior número possível de aulas seja marcada pela excelência. Também as disciplinas de Didática Específica e Psicopedagogia foram fundamentais para a realização deste relatório pois abordaram matérias relacionadas com pedagogia e educação fundamentais para a realização do relatório e importantes para a evolução registada na minha prática docente.

A principal preocupação para o futuro é não pensar que naturalmente todos os problemas corrigidos nunca mais acontecerão. É preciso estar alerta e recorrer por exemplo à gravação das aulas, algo que já fazia mas que irei com toda a certeza recorrer com mais frequência. Tenho como objectivo imediato conseguir obter o máximo de rendimento em turmas de maiores dimensões. Este estágio permitiu-me observar essa dificuldade e ao mesmo tempo ver os progressos na relação com este tipo de turmas com as quais tenho tido poucas possibilidades de trabalhar.

SECÇÃO 2 – INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO 5 – PROJECTO DE INVESTIGAÇÃO

5.1 Introdução

Ao longo da minha prática docente fui refletindo sobre a problemática da aquisição de competências harmónicas por parte dos alunos. Uma das observações que fiz ao longo destes anos foi o facto de os alunos com, aparentemente, menor dificuldade em adquirir competências harmónicas serem aqueles que tocam instrumentos harmónicos como o piano ou guitarra.

Por outro lado também a minha experiência como aluno do curso de Formação Musical da Escola Superior de Música de Lisboa parece-me reforçar esta ideia,: levando-me a crer que se o piano fosse usado pelos alunos como ferramenta de aprendizagem, e não como instrumento no sentido tradicional (isto é, o trabalho é feito com o fim de desenvolver a técnica do instrumento), isso poderia produzir um impacto positivo na aquisição e desenvolvimento de competências harmónicas..

Com isso em mente, nas minhas aulas tenho recorrido mais vezes ao piano como ferramenta de aprendizagem para os alunos, adaptando os desafios aos seus níveis de prática de teclado, sobretudo em níveis mais avançados. Em consequência disso, , tenho verificado que todos os meus alunos de formação musical acabam o 8º grau a conseguir usar o teclado e para criar e estudar.

Adicionalmente, propus a introdução de uma disciplina que denominei PFM (Prática de Formação Musical) na instituição onde lecciono, que funciona como uma extensão das aulas de Formação Musical, onde alguns alunos dos vários níveis de FM são desafiados a realizar tarefas utilizando instrumentos harmónicos (Piano ou Guitarra) tais como: baixo cifrado, criação de sequências harmónicas para improvisar, harmonizações de escalas e modos, decodificar e tocar com cifras de jazz, etc. A introdução desta disciplina tem produzido resultados muito interessantes, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento das competências harmónicas dos alunos que as frequentam.

5.2 Justificação do interesse do projecto

O meu percurso como músico fez-me desde há muito pensar sobre a importância que tem o instrumento que os alunos tocam na relação com a audição harmónica. No meu caso sendo pianista sempre vi piano na perspectiva do aluno que tem a aula de instrumento uma vez por semana em que demonstra o trabalho realizado e a quem é exigida técnica para que a progressão nas dificuldades do repertório a abordar seja uma constante.

No entanto, quando iniciei os estudos superiores na Escola Superior de Música de Lisboa (ESML) no curso de formação musical deparei-me com a exigência que era feita a todos os alunos do curso: todos iriam ter de dominar o piano de forma a realizarem tarefas muito diversas. Esta exigência era necessária não só porque se esperava que os futuros professores utilizassem o piano de modo a que pudesse dar o apoio necessárias mais variadas actividades e estratégias a ser desenvolvidas nas classes de Formação Musical, mas sobretudo porque esse tipo de actividades produzia um forte impacto ao nível da audição harmónica. Pela primeira vez vi o piano de uma perspectiva diferente: uma ferramenta de trabalho para desenvolver competências harmónicas.

Quando terminei o curso e comecei a leccionar, o piano como ferramenta de trabalho dos alunos tornou-se também uma realidade nas minhas aulas, achando que poderia haver um ganho significativo para os alunos em termos de aprendizagem

Outras razões que justificam este projeto incluíam também: (1) a minha experiência pessoal como professor, e verificar que os alunos com mais dificuldades harmónicas são, usualmente, os que estudam instrumentos “melódicos”; (2) o facto de saber que a transferência de aprendizagem de um contexto para outro é uma realidade (REF BIBL); (3) O facto de ter lido que a adição da prática motora/cinestésica à componente auditiva parece acrescentar valor à qualidade da informação aprendida (REF BIBL); e por último, (4) a inexistência de qualquer estudo específico que reflecta sobre o impacto educacional da utilização do piano pelos alunos nas aulas de Formação Musical.

Todas as razões apontadas anteriormente parecem reforçar a pertinência da realização de um estudo de investigação de natureza exploratória.

No final deste estudo e caso os resultados indiquem a importância da utilização do piano por parte dos alunos para desenvolver competências harmónicas, este documento pode ser importante para os professores da disciplina e pode tornar-se num ponto de partida para outros estudos mais aprofundados. De qualquer forma este e as futuras investigações nesta área podem provocar mudanças na organização das aulas e dos próprios programas de formação musical.

5.3 Pergunta de investigação

Neste estudo, procurou-se responder à seguinte pergunta de investigação:

Que impacto pode ter a utilização do piano (pelos alunos) na aula de formação musical para o desenvolvimento da audição harmónica?

Complementariamente, poderão surgir perguntas adicionais a esta principal: será possível que os alunos utilizem o piano nas aulas de formação musical em todo o tipo de contexto? Que problemas se podem registar na implementação deste tipo de actividades? Até que ponto a dinâmica da aula é afectada? Que impacto pode ter a implementação deste tipo de actividades na motivação dos alunos, no desenvolvimento de competências metacognitivas, e no seus níveis de autoeficácia?

Foi a preocupação em responder a estas questões que orientou a elaboração deste projecto de investigação

5.4 Projecto de Investigação

Para este relatório foi realizado um projeto de investigação de natureza exploratória. Um estudo exploratório é um tipo de pesquisa que pretende explorar o fenómeno e é muito utilizado o mesmo ainda não foi alvo de anteriores investigações (Robson, 1993, p. 525). Este projecto teve como participantes, alunos das três turmas nas quais se realizou o estágio.

Ao longo de 14 semanas, os participantes foram envolvidos em várias actividades ao piano relacionadas com competências harmónicas. A observação do impacto que a

participação destes alunos estava a ter no seu desenvolvimento musical, nos seus níveis de motivação e atenção, na dinâmica da turma e na dinâmica da aula, foi feita através dos seguintes processos: *Teste inicial (pré-teste)* que serviu para determinar o nível de competências auditivas (harmónicas) dos alunos antes de se iniciarem as 14 semanas do projecto de investigação.

Ficha de observação estruturada que permitiu ao professor registar a forma como os alunos encaravam a sua participação individual ao piano e outros dados que se considerassem pertinentes.

Teste final (pós-teste) realizado depois das 14 semanas, com o fim de determinar a evolução dos alunos ao nível das competências harmónicas

Entrevista semi-estruturada aos alunos que participaram no projecto, que permitiu recolher a perspectiva dos participantes relativamente a todo o trabalho desenvolvido.

Após o período de observação, os dados recolhidos foram analisados quantitativa e qualitativamente, cruzando-se informação recolhida através dos diversos métodos.

CAPÍTULO 6 – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

6.1 Introdução

Visto não existir até à data um único estudo que se debruce sobre o tema desta investigação, procurou-se, na revisão da literatura, obter uma visão globalizante relativamente a aspectos que apesar de laterais de forma a permitir contextualizar teoricamente o assunto em estudo. Esses aspectos incluíram a noção do processo de transferencia na aprendizagem, o papel da aquisição de competências metacognitivas e da autoeficácia na aprendizagem, a análise de um modelo experiencial de aprendizagem, e a análise dos processos cognitivos e de percepção envolvidos na aprendizagem da harmonia.

6.2 Transferência e Aprendizagem

“Se um dos objectivos da educação for ensinar os alunos a aprenderem como usar os conhecimentos e competências eficazmente no futuro, mesmo em situações desconhecidas e novas, então a transferência na educação terá de ser necessariamente definida como um dos objectivos do ensino” (Duke, 2009).PÁGINA?

O conceito de transferência quando aplicado à educação descreve um processo através do qual o aluno aplica um conhecimento ou uma competência previamente adquiridos numa nova situação ou contexto de aprendizagem (Salomon & Perkins, 1992, p. 3). Apesar do interesse da psicologia educacional no conceito de transferência ter começado no início do século XX, através de Thorndike (Salomon & Perkins, 1992), só mais tarde, a partir de 1980 é que este conceito passou a ser estudado com detalhe (Salomon & Perkins, 1992).

Actualmente, apesar da importância que vários investigadores atribuem ao conceito de transferência, os professores tendem a mostrar alguma relutância no que diz respeito a ajustar os seus processos pedagógicos de modo a tirar partido do impacto educacional deste processo (Perkins & Salomon, 1988, p. 22). Assim, por se concentrarem apenas na disciplina que leccionam, não fazendo esforço para estabelecer ligações entre a disciplina que leccionam e outros contextos/disciplinas, alguns professores acabam por

desperdiçar o potencial educacional que resultaria da transferência de conhecimento e experiências de um contexto para outro (Duke, 2009, p. 141). Outros, adotam uma atitude passiva relativamente ao processo de transferência na aprendizagem, preferindo esperar que se processe por si, sob o argumento de que a aplicação de uma aprendizagem numa nova situação é algo que sobre a qual não exercem influência e que acontecerá, mais tarde ou mais cedo, de forma natural (Perkins & Salomon, 1988). No entanto, ao contrário do que possam pensar, a atitude passiva do professor relativamente ao processo de transferência na aprendizagem pode dar origem a generalizações ou associações inapropriadas ou mesmo erradas, afectando negativamente o progresso educacional do aluno.

Num outro patamar, a desvalorização do conceito de transferência por parte daqueles que podem interferir nas políticas de educação leva a que os modelos escolhidos se centrem na aquisição de “conhecimento básico”⁷ e fomentarem uma espécie de *literacia cultural* compartimentada, onde as matérias surgem isoladas, sem ligações a outros contextos. (Perkins & Salomon, 1988).

6.2.1 Tipos de Transferência

São vários os processos envolvidos na transferência que ocorre em contexto de aprendizagem, três dos quais vão ser referidos aqui (1) *Transferência Próxima/Afastada*, (2) *Transferência RT / HR*, (3) *Transferência Positiva/Negativa*.

Transferência Próxima/Afastada descreve o processo básico de transferência de uma situação anterior para uma situação nova. A diferença entre Transferência Próxima e Afastada tem que ver essencialmente com o que se transfere. No caso da Transferência Próxima, o que se transfere é o conhecimento prático, competências, o “saber fazer”, enquanto que na Transferência Afastada o que se transfere é apenas o conhecimento de uma área para outra, de uma situação para outra, de uma disciplina para outra (Perkins & Salomon, 1988; Salomon & Perkins, 1992):.

⁷ Local Knowledge

Transferência LR⁸ /HR⁹ descreve de que forma o processo de transferência pode ser afectado pelo contexto. Transferência LR refere um tipo de transferência quase automático ou reflexivo, como resultado do novo contexto (situação) ser bastante semelhante ao contexto (situação) original. Transferência HR, por seu turno refere um tipo de transferência que implica algum grau de abstração mental, como resultado do novo contexto (situação) ser bastante diferente do contexto (situação) original (Perkins & Salomon, 1988; Salomon & Perkins, 1992).

Transferência Positiva/Negativa descreve o tipo de influência que um o processo de transferência pode exercer sobre a aprendizagem. . Diz-se que uma determinada Transferência é Positiva quando um conhecimento ou uma competência adquiridos possibilitam uma nova aprendizagem. Inversamente, quando uma nova aprendizagem é dificultada por um conhecimento ou uma competência adquiridos anteriormente então diz-se que ocorreu uma Transferência Negativa. (Perkins & Salomon, 1988; Salomon & Perkins, 1992).

6.2.2 Potenciar a Transferência na Aprendizagem

As actividades educativas podem ser organizadas de forma a potenciar a ocorrência de transferência na aprendizagem. Por exemplo, dado que a *prática regular em diferentes contextos* que privilegia a repetição e o treino de competências adquiridas em diferentes situações (Perkins & Salomon), potencia a ocorrência de transferência, as aulas de música deveriam estar centradas na repetição de processos. Similarmente, visto que a *abstração explícita* potencia a transferência por meio da compactação e sistematização do que foi aprendido (Perkins & Salomons), as aulas de música deveriam promover momentos onde fosse possível entender os diversos fenómenos por meio de um processo de abstração explícida (se possível sem mediação verbal). O processo de transferência também pode ser potenciado pelo *desenvolvimento da monitorização activa* ou *do processo metacognitivo* (Perkins & Salomon). Assim sendo, as aulas de música deveriam estar organizadas para ajudar os alunos a analisarem os seus próprios processos de pensamento e a desenvolverem competências metacognitivas.

⁸ LRT - *Low Road Transfer*

⁹ HRT - *High Road Transfer*

Por isso, grande parte da responsabilidade pela ocorrência de transferência na aprendizagem é do professor. A escolha do que vai ensinar (Duke, 2009)., bem como a escolha dos recursos adequados (metáforas, analogias, abstracção, repetição, etc) pode fazer toda a diferença entre haver ou não transferência na aprendizagem. (Rogers, 2004, p. 57; Salomon & Perkins, 1992, p. 7).

Portanto, a natureza do processo de transferência parece justificar a necessidade de experimentar uma forma diferente de ensinar harmonia nos alunos de FM. A inclusão de actividades com piano (por parte dos alunos) nas aulas de Formação Musical parece permitir que ocorram, não só um número maior de processos de transferência (próxima/afastada, LR), mas também que esses processos sejam potenciados.

6.3 Estilos de Aprendizagem

“Eu não ensino os meus alunos, apenas crio as condições para eles aprenderem”

Albert Einstein (REF)

O princípio fundamental nos modelos teóricos associados aos “Estilos de Aprendizagem” é o de que a forma como agimos perante um desafio ou uma situação nova é influenciada pelo(s) estilo(s) de aprendizagem que usamos preferencialmente ((Good & Rossetti, 2005).A ser verdade, isso teria implicações óbvias para o trabalho dos professores. Por essa razão, alguns autores defendem que os professores deveriam orientar as suas actividades e as suas estratégias para estimular o uso dos estilos que são mais favoráveis aos alunos (REF). Outros autores pensam de forma exactamente inversa, que o ideal seria que os professores orientassem o seu trabalho na sala de aula para estimular o uso de estilos que seriam menos favoráveis aos alunos (Curry, 1990; Good & Rossetti, 2005; Pashler, McDaniel, Rohrer, & Bjork, 2009). Por último, um outro grupo de autores defendem que os professores deveriam apenas criar condições para que o conhecimento aos alunos, deixando ao critério dos alunos a escolha dos processos a utilizar para efectuar determinada aprendizagem (Curry, 1990; Good & Rossetti, 2005; Pashler et al., 2009) .

Assim sendo, é importante analisar não só o que potenciou um interesse neste tipo de modelos teóricos, mas também analisar alguns desses modelos e reflectir nas implicações que podem ter para a actividade dos professores.

6.3.1 Contextualização

Ao longo do século XX produziu-se um considerável número de livros e artigos sobre os estilos de aprendizagem. O fascínio por este tema começou com a necessidade de descobrir a vocação das pessoas durante década de 40 (nos EUA) , tendo por objectivo direccionar-las para as profissões onde seriam mais eficientes (Curry, 1990; Good & Rossetti, 2005; Pashler et al., 2009, p. 107).

Em particular os últimos vinte anos têm sido determinantes para a proliferação de trabalhos, estudos, publicações sobre este campo da educação (Good & Rossetti, 2005; Pashler et al., 2009, p. 107), levando a que a preocupação com o impacto dos estilos de aprendizagem se reflecta no discurso usado em vários documentos governamentais¹⁰ (Good & Rossetti, 2005, p. 1).

6.3.2 Modelos e Propostas Teóricas

São vários os modelos e as propostas teóricas publicadas. Destas apenas analisaremos um dos modelos que têm maior relevância (que mais influenciaram), e um outro que tem potencial para ser aplicado ao estudo realizado neste documento.

Modelo Experiencial de Kolb

Kolb foi um dos investigadores que mais contribuiu para a área de educação em adultos (Hansen, 2000). Para Kolb a aprendizagem é essencialmente um processo de adaptação do ser humano a novas circunstâncias, situações e desafios. Assim sendo, desenvolveu

¹⁰ Por exemplo, com a utilização de expressões tais como “*understand how planning and reviewing your learning*”; *identify ways you learn best*” (Good & Rossetti, 2005, p. 1)

um modelo de aprendizagem experiencial com o objectivo de ajudar a explicar de que forma o conhecimento ou desafio é encarado pelos individuos que aprendem (1984).

De acordo com o seu modelo, o aluno quando confrontado com um desafio toma decisões de acordo com os seguintes eixos: (1) Fazer e Observar ou (2) Sentir ou Pensar (Kolb & Kolb, 2005)

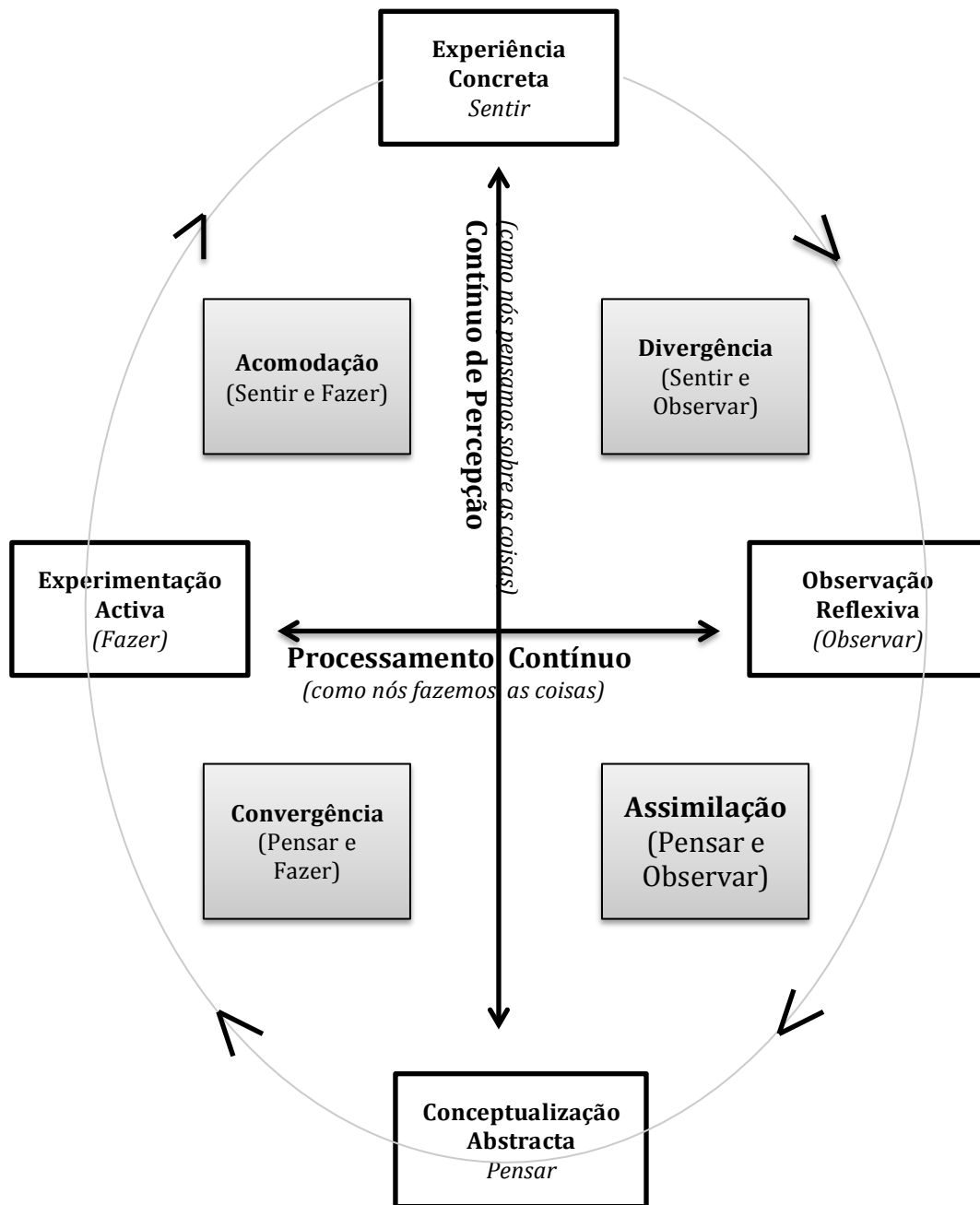


Diagrama 1 – Estilos de Aprendizagem de Kolbe

Como resultado, o aluno pode preferir um estilo de aprendizagem mais “adaptativo”, direccionado para Fazer-Sentir, pode preferir um estilo mais “convergente” que articule o Fazer-Pensar, um estilo mais “divergente”, que junte o Observar-Sentir, ou pode preferir um estilo de aprendizagem mais “assimilativo”, direccionado para combinar o Observar-Pensar (Batista & Silva, n.d.; Kolb & Kolb, 2005).

Kolb defende que com o seu modelo é possível enquadrar as pessoas numa determinada área profissional. Por exemplo, Kolb acredita que aqueles que têm um estilo “divergente” terão maior propensão para as Artes, os que têm um estilo “convergente” terão maior propensão para áreas ligadas à Tecnologia, os que demonstram um estilo mais “adaptativo” têm propensão para serem Empreendedores, e por último, os que demonstram um estilo mais “assimilativo” terão maior propensão para áreas ligadas à Ciência (Batista & Silva, n.d.; Kolb & Kolb, 2005).

Do ponto de vista educacional, o modelo de Kolb pode ser interessante no sentido em que alerta os educadores e os alunos para a necessidade de refletir sobre a forma como abordam os desafios (alunos) e a forma como os professores introduzem ou expõem o conhecimento (Batista & Silva, n.d.; Kolb & Kolb, 2005)

Modelo VAK¹¹

O modelo VAK foi inicialmente usado como alternativa aos métodos tradicionais para crianças que sofriam de dislexia. Foi implementado por vários especialistas no início da década de 20 (Fernald, Keller, Orton, Gillingham, Stillman and Montessori), como resultado da conclusão a que chegaram de que as pessoas aprendiam de diferentes maneiras. Mais tarde, na década de 80, os professores Neil Fleming e Colleen Mills aproveitaram esse modelo de modo a testar a propensão de alunos para determinados tipos de aprendizagem (Filimon, 2012).

De acordo com este modelo, o aluno quando confrontado com um desafio escolhe como sensor director um de três possíveis: visual, auditivo e cinestésico. Por essa razão, para

¹¹ V=Visual, A=Auditivo, K=Cinestésico (*Kinaesthetics*)

alguns autores, os professores deveriam ser capazes de identificar os “estilos de aprendizagem” dos seus alunos e de adaptar o seu estilo de ensino de maneira a ir de encontro ao modo preferencial que os alunos escolhem para analisar, processar e recuperar informação (Beheshti, 2009; Cutietta, 1990). No entanto, outros autores, como Pashler, são da opinião que os professores deveriam utilizar modos de instrução que explorassem em simultâneo os três diferentes estilos (Pashler et al., 2009, p. 109). Para Pashler, a razão principal para levar os alunos a explorarem os três estilos é que mesmo os alunos que têm propensão para um estilo de aprendizagem particular podem ser ajudados por receberem e analisarem informação que está organizada em torno de outro sensor director. Para o autor, diferentes formas de instrução permitem explorar campos específicos de percepção e cognição dos alunos (2009).

6.3.3 Críticas ao conceito de Estilos de Aprendizagem

Apesar da ampla aceitação deste conceito (por parte de decisores políticos na educação, de editoras de livros, de universidades, etc), têm surgido estudos e artigos que questionam a credibilidade e validade do papel dos estilos de aprendizagem na educação (Curry, 1990, pp. 52–53; Good & Rossetti, 2005, pp. 4–5; Pashler et al., 2009, p. 109).

Uma das críticas tem que ver com a fraca qualidade dos estudos do ponto de vista académico (Curry, 1990) Outra das críticas diz respeito à falta de fiabilidade dos resultados obtidos em alguns estudos estudos (Coffiel citado em Good & Rossetti, 2005, p. 4). Ainda outra crítica diz respeito a algum *oportunismo* e *vertente comercial* que estão associados aos diversos modelos (Good & Rossetti, 2005; Pashler et al., 2009). Por exemplo, têm surgindo no mercado diversas publicações e material de apoio que promete aos professores a forma adequada de lidar com os estilos preferências dos alunos e assim guiá-los mais eficazmente para o sucesso educacional (Pashler et al., 2009). Por último, a forma simplista de demonstrar a importância dos estilos de aprendizagem tem sido uma das críticas apontadas, levando a perceber o processo de aprendizagem de uma forma demasiado redutora (Good & Rossetti, 2005).

Apesar das críticas apresentadas, alguns dos princípios apresentados nos modelos de estilos de aprendizagem parecem ser adequados ao estudo em que se centra este

documento. A utilização do piano por parte dos alunos pode potenciar a intersecção de mais do que um estilo de aprendizagem, e consequentemente produzir um impacto positivo na aquisição de competências harmónicas

6.4 Aquisição de Competências Harmónicas

A audição simultânea de dois sons pode provocar uma de duas sensações possíveis: a percepção de consonância e dissonância. Essa sensação pode variar ainda de acordo com o contexto musical onde surge, o tipo de aculturação musical da pessoa, e o gosto pessoal (Rogers, 2004, p. 46) (Parncutt, 1989, p. 19). No entanto, os aspectos sensoriais de percepção são multiculturais o que faz com que existam elementos comuns nos diferentes estilos musicais (por exemplo, a altura, intervalos, timbre...) e que estão ligados a estruturas sensoriais inatas (Parncutt, 1989). Na música ocidental cada *acorde* surge inserido num contexto (tonalidade), adquirindo assim uma ‘função’. O facto de cada acorde ter uma ‘função’ significa que os acordes não são tratados da mesma forma, nem têm todos a mesma importância. Aqui aplica-se também o conceito de hierarquização, já que alguns acordes serão pilares da harmonia, da tonalidade, enquanto outros decoram ou preparam e outros ainda prolongam a passagem (Rogers, 2004). Vários outros parâmetros musicais, também só são percebidos devido ao papel da hierarquia tonal. Por outras palavras, é a hierarquia tonal que permite que parâmetros como o ritmo, estrutura formal, intensidade, timbre, sensação de unidade da obra sejam integrados e percebidos pelos ouvintes (Lerdahl & Jackendoff citado em Peretz & Zatorre, 2003).

Qual será então a razão para que determinados sons, quando tocados/ouvidos em simultâneo, soem melhor que outros? Para alguns autores, a consonância de intervalos isolados ou acordes depende da ausência de rudeza ou aspereza, enquanto que outros simplesmente associam a sensação de consonância com um contínuo sonoro e a dissonância com uma sensação intermitente (Terhardt; Helmlotz citado em Parncutt, 1989). De acordo com a teoria acústica o facto de percebermos as consonâncias e dissonâncias prende-se com as questões dos harmónicos presentes nos sons escutados (Peretz & Zatorre, 2003, pp. 127, 135). Num som dissonante os parciais estão muito

próximos e provocam flutuações na resposta dos neurónios e com isso surge a percepção de desagrado e dissonância (2003, p. 127)

Mas que processos usa o cérebro e o nosso sistema auditivo que nos permitem atingir essas mesmas sensações? A percepção musical está condicionada pela repetida exposição do músico e do ouvinte a padrões auditivos regulares (Parncutt, 1989). No Ocidente os padrões auditivos regulares (linguagem utilizada, alturas sonoras, timbres, resoluções de acordes, cadências, gestão da tensão e repouso, etc.) podem ser aplicados a vários estilos musicais que vão desde o Barroco, Classicismo, Romantismo, à música tonal/modal do Séc.XX e XXI (Bigand & Poulin-Charronnat, 2009). Além disso, a estrutura do sistema tonal é muito hierarquizada (Lerdahl & Jackendoff; Meyer; Schenker citado em Bigand & Poulin-Charronnat, 2009). Por essa razão, quando ouvimos música tonal/modal conseguimos sentir uma sensação de previsibilidade na continuidade de um encadeamento (Bigand & Poulin-Charronnat, 2009, p. 60; Peretz & Zatorre, 2003, p. 95; Rogers, 2004, p. 46). Assim sendo, a aquisição de competências harmónicas só é possível se houver, por parte dos alunos, um contacto próximo com a harmonia, de preferência num contexto assumidamente musical (Rogers, 2004), sendo que a compreensão da harmonia implica adicionalmente a catalogação de sensações, isto é, a atribuição de um nome a uma função, a um acorde, a uma cadência, ou uma modulação (Rogers, 2004).

A literatura sobre o uso do piano pelos alunos para a aquisição de competências harmónicas é praticamente inexistente. No entanto, alguns autores debruçaram-se já sobre esta possível relação. Por exemplo, para Rogers, um facto de a presença do piano no curriculum dos alunos ser relativamente pequena é prejudicial visto que assim falta um suporte real e prático para as experiências auditivas e teóricas vividas (2004). Aliás, para este autor “o principal benefício do uso do teclado [por parte dos alunos] é, muito possivelmente, para o treino auditivo (...) [trabalhar ao teclado] é um dos melhores sítios para aprender a ouvir (...) especialmente para os alunos que tocam instrumentos melódicos” (Rogers, 2004, p. 70). Para este autor “tocar intervalos e tríades a partir de uma nota dada é mais do que um *quiz* (...) e completar uma escala [tocando] a partir de um dado intervalo é mais do que um exercício de síntese (...) resolver estes problemas com o teclado (com a pressão implícita de uma resposta rápida típica de uma situação de *performance*) encoraja a capacidade de pensar e resolver por si que se requer de qualquer músico” (Rogers, 2004, p. 71).

Para outros autores, a aquisição de competências harmónicas é um desafio, sobretudo para os alunos que tocam instrumentos melódicos (Alldahl & Alphonse, 1974, p. 116). Fazer com que a harmonia “faça sentido” e seja auditivamente inteligível é fundamental. Para estes autores, uma forma de proporcionar isso seria por ajudar os alunos a serem capazes de tocar progressões, sequências harmónicas e encadeamentos (no piano). Este é, aliás, o processo que já usam nas aulas de piano e harmonia no Conservatório de Estocolmo (Alldahl & Alphonse, 1974, p. 116).

Portanto, tendo em conta o que está envolvido na aprendizagem da harmonia, o uso do piano pelos alunos nas aulas de Formação Musical pode permitir aos alunos experimentar, moldar, viver, criar e “ver” os acordes, as funções, as cadências, facilitando e melhorando o processo de aquisição de competências harmónicas por parte dos alunos.

6.5 Aprendizagem Musical e Metacognição

O conceito metacognição tem origem no campo da psicologia cognitiva e está relacionado com a capacidade do indivíduo exercer controle consciente do seu desempenho cognitivo e de conhecer as suas próprias capacidades e limitações ao realizar uma tarefa. Este conhecimento de si e da tarefa proposta permite planificar e escolher as estratégias para melhorar superar o desafio, monitorizar o progresso e por fim avaliar se a meta foi atingida, e eventualmente o que aprendeu com a execução da tarefa. (Cavedal, 2007; Flavell, 1979; S. Hallam, 2001; Ribeiro, 2003; Schneider, 2008)

Este termo é foi aplicado ao contexto da educação através de Flavell a partir dos anos 70, revolucionando a forma como se pensam os processos de aprendizagem. No final dos anos 80 outros autores como Pressley, Schneider e Borkovsky procuraram estender um pouco o modelo de Flavell ligando os aspectos processuais do conhecimento metacognitivo a teorias de processamento de informação. De acordo com este modelo sofisticado de metacognição (*Good Information Processing Model*) todos os elementos interagem entre si: motivação do aluno, as estratégias que usa, o conhecimento geral que tem e os processos que usa para aprender (Pressley & Harris, 2006; Schneider, 2008, p. 114).

O modelo global de monitorização, ou auto-regulação, proposto por Flavell descreve mais claramente de que forma a metacognição actua sobre a aprendizagem. A acção da metacognição sobre a aprendizagem depende da articulação de quatro aspectos inter-relacionados: (1) **Conhecimento metacognitivo**, conhecimento que o aluno tem sobre si próprio sobre os factores ou variáveis da pessoa, da tarefa, e da estratégia e sobre o modo como afectam o resultado dos procedimentos cognitivos; (2) **Experiências metacognitivas**, impressões ou percepções conscientes que podem ocorrer antes, durante ou após a realização de uma tarefa, e que estão normalmente relacionadas com a percepção do grau de sucesso que se está a ter; (3) **Objectivos**, que impulsionam e mantêm o empreendimento cognitivo e que podem ser impostos pelo professor ou seleccionados pelo próprio aluno; e (4) **Acções**, isto é, estratégias utilizadas para potencializar e avaliar o progresso cognitivo (Ribeiro, 2003, pp. 111, 112).

Ao longo das últimas décadas, vários estudos têm associado o sucesso na aprendizagem (inclusive na aprendizagem musical) ao aquisição de competências metacognitivas. (S. Hallam, 2001, p. 28). Adicionalmente, a capacidade para se enquadrar perante um desafio, de se preparar para aprender e de resolver problemas que resulta da aquisição de competências metacognitivas, parece contribuir decisivamente para o sucesso da vida profissional. (Flavell, 1979, p. 910; S. Hallam, 2001; Susan Hallam, 2006; Ribeiro, 2003; Richardson C. Colwell, 2002; Schneider, 2008, p. 117).

O desenvolvimento de competências metacognitivas não está limitado pela idade. De acordo com um estudo realizado, vários alunos de 7-8 anos foram capazes de, com a devida formação, monitorizar a eficácia das tarefas que estavam a realizar e ainda foram capazes de usar a informação recolhida em experiências anteriores para escolher o que fazer em situações novas (Schneider, 2008, p. 118).

Portanto, a promoção de autonomia relativamente à utilização de um instrumento harmónico, e o desenvolvimento da capacidade de solucionar problemas harmónicos ao piano, pode potenciar o desenvolvimento musical dos alunos e contribuir para o sucesso na aquisição de competências harmónicas.

6.6 Autoeficácia

Autoeficácia é, actualmente, um conceito associado à auto-regulação, tendo sido introduzido no campo da psicologia por Albert Bandura em 1977 (Bandura, 1993, p. 118, 1994; McCormick & McPherson, 2003; McPherson, 2006, pp. 323–324; Nielsen, 1999, p. 427; Pajares, 2002; Ritchie & Williamon, 2007, p. 308; Zimmerman, Bonner, & Kovach, 1996; Zimmerman, 1995, p. 203).

A autoeficácia descreve os processos psicológicos envolvidos na avaliação do potencial de sucesso na realização de tarefas, e envolvem: (1) a forma como a pessoa avalia um determinado desafio ou tarefa, (2) a forma como um indivíduo pensa ou percebe sobre as suas capacidades, (3) as expectativas que projecta para a realização de uma tarefa, e (4) a forma como se avalia depois de concluída a tarefa (Bandura, 1994).

Os níveis de autoeficácia de um aluno afectam largamente o processo de aprendizagem dado que influenciam as escolhas e prioridades perante estímulos, tarefas ou o próprio conhecimento. (Bandura, 1994; Pajares, 2002). De acordo com Bandura, a autoeficácia pode influenciar: (1) os *Processos Cognitivos*, isto é, os processos mentais envolvidos na aquisição, organização e uso da informação. Quanto maior for a percepção de eficácia maior será a procura por objectivos e tarefas mais altos. (2) os *Processos Motivacionais*, isto é, a forma como antecipa a acção (no desafio ou tarefa), ou como projecta expectativas. (3) os *Processos Afectivos*, isto é, os níveis de stress ou ansiedade sentidos perante situações difíceis. (4) a *Seleção*, levando a evitar tarefas que ultrapassam a percepção das suas capacidades e a aceitar desafios que avaliam como estando ao seu alcance. (Bandura, 1994)

Desta forma, os alunos ou indivíduos com baixo nível de eficácia tendem a manifestar o seguinte padrão de comportamento:

1. “Fuga” dos desafios difíceis
2. Adopção de metas fáceis e de fracas ambições
3. Focar-se nos seus problemas e debilidades, em vez de se concentrarem em superar o desafio
4. Desistir facilmente
5. Lentidão na recuperação após o fracasso
6. Rápida perda de confiança em si próprio após um erro

7. Propensão para a depressão e o stress (Pajares, 2002; Zimmerman, 2000, p. 86)

Inversamente, os alunos ou indivíduos com níveis elevados de autoeficácia tendem a:

1. Encarar as tarefas difíceis como desafios a serem superados
2. Manter metas desafiantes
3. Recuperar rapidamente o senso de eficácia após o fracasso
4. Aumentar o esforço e capacidade de trabalho quando sentem o fracasso próximo
5. Atribuir a si próprio a responsabilidade pelo fracasso devido a vários factores: falta de aplicação, falha na formação que não lhe permite ter as competências necessárias para um desempenho melhor
6. Enfrentar momentos complicados assegurando-se que têm o controlo da situação.
7. Estarem menos expostos ao stress e a problemas relacionados com a depressão (Pajares, 2002; Zimmerman, 2000, p. 86).

O que pode levar as pessoas a terem elevados níveis de autoeficácia e o que pode ajudar a construir o senso elevado de autoeficácia? De acordo com os autores, isto é possível por meio de: (1) *experiências de sucesso* (Bandura, 1994, pp. 1–2; Pajares, 2002, p. 6), não um sucesso rápido e sem esforço associado, mas experiências de sucesso que resultam de investimento de esforço e superação de erros e falhas (Zimmermann 2000); (2) *observação de “modelos”*. REF. . (3) a moldagem que resulta da *percepção de outros* (Bandura, 1994, p. 2; Pajares, 2002)

O conceito de autoeficácia tem sido pouco estudado no contexto musical. A este respeito, destacam-se os estudos realizados por McPherson e McCornick, um primeiro (1999) associados à *performance*, outros dois (2003; 2006) mais relacionados com o desempenho em provas e exames de instrumento. A construção de um conceito elevado de autoeficácia, pode ainda ser afectado por algo referido como “antecedente do sucesso”, isto é, o somatório das experiências positivas ou negativas relacionadas com a tarefa ou o desafio (Bandura, 1994; McCormick & McPherson, 2003; Pajares, 2002; Zimmerman, 1995, 2000).

Um estudante de música ou um músico profissional têm de lidar com situações e desafios diários e superá-los através do treino e prática. Para superar as dificuldades deve ser persistente e resiliente, sendo que se encontra sozinho a praticar, a estudar,

durante muitas horas. Essa persistência e resiliência resultam do facto de terem níveis elevados de autoeficácia (Zimmerman, 2000). Assim, no contexto da aprendizagem musical, torna-se importante observar e medir os níveis de autoeficácia de alunos através da observação das suas expectativas e da sua avaliação final de desempenho. Adicionalmente, será necessário ajudar os alunos, moldando o seu conceito de autoeficácia.

6.7 Conclusão

A revisão bibliográfica apresentada permite enquadrar e contextualizar o âmbito do estudo exploratório que se realizou para este trabalho. Por exemplo, a informação apresentada acerca dos estilos de aprendizagem permite fundamentar a necessidade de testar o efeito de se acrescentar ao processo de aquisição de competências harmónicas mais do que apenas processos relacionados com a audição. Adicionalmente, abordar a harmonia de uma forma mais prática, pode produzir efeitos positivos em sentido motivacional. Relativamente às competências metacognitivas, será interessante perceber que efeitos ao nível da metacognição serão produzidos como resultado do trabalho com o piano por parte dos alunos, já que muitos deles poderão ter piano em ou teclado em casa e poderão fazer ou repetir as experiências da aula em casa, consolidando e ilustrando aprendizagens. Por último, e relativamente ao conceito de transferência, será interessante ver de que forma o trabalho isolado feito com intervalos, acordes e sequências harmónicas poderá ser transferido para o trabalho prático de harmonização (de uma canção, tema, motivo...) ou para uma actividade onde os alunos têm de resolver problemas práticos de harmonia, e até mesmo perceber até que ponto as aprendizagens feitas no âmbito da aula de Formação Musical poderão ser transferidas para a aula de instrumento e as aulas de conjunto (combo).

CAPÍTULO 7 - METODOLOGIA

7.1 Introdução

Neste capítulo será apresentada toda a informação referente à investigação feita no âmbito do Relatório de Estágio.

Primeiramente esclarecer-se-á a natureza do estudo, depois será apresentada a metodologia seguida, bem como os métodos de recolha e análise de dados utilizados. Serão ainda referidos aspectos relativos aos participantes desta investigação e por último serão analisadas questões de natureza ética que foram levadas em consideração ao longo do estudo.

7.2 Natureza do Estudo

A investigação realizada neste trabalho escrito tem características que se enquadram dentro do âmbito de um estudo exploratório.

Um estudo exploratório pretende colocar a pergunta de investigação pronta a ser discutida e preparar o terreno para futuros estudos mais aprofundados. É fundamental quando o tema a ser investigado ainda não foi estudado (Robson, 1993; Singh, 2007). Para conseguir cumprir estes objectivos, um estudo exploratório analisa as várias áreas que podem estar relacionadas com a pergunta de investigação clarificando assim o âmbito do trabalho e validando a pertinência do mesmo (“Research Methods: some notes to orient you,” n.d.; Robson, 1993; Singh, 2007).

Nesta investigação, o estudo exploratório permite introduzir o tema, enquadrar os campos/temáticas que se julgam importantes de relacionar com o objecto de estudo, preparar o tema para futuras investigações mais aprofundadas. É sobretudo um estudo preliminar visto que o objecto de estudo nunca foi investigado que permitirá observar tendências dos dados recolhidos e analisados.

7.3 Métodos de Recolha de Dados

O processo de recolha de dados é fundamental numa investigação.. Nesta secção serão apresentados os métodos seleccionados para este estudo, bem como a fundamentação para a sua escolha.

7.3.1 Métodos Mistos

Neste estudo optou-se pela inclusão de métodos mistos de recolha de dados. A escolha de métodos mistos (quantitativa e qualitativa) em investigação permite a recolha (e análise) de dados de natureza quantitativa e qualitativa, permitindo complementar possíveis limitações que um método e outro isoladamente teriam, isto apesar de alguns investigadores apontarem problemas relacionados com o facto de os diferentes métodos partirem de paradigmas opostos (Guba; Sale; Lohfeld; Brazil citado em Robson, 1993, p. 162).

A utilização de dados recolhidos utilizando uma métodos mistos permite uma potencial:

- *Ilustração de dados:* Os dados qualitativos, podem ajudar a ilustrar dados quantitativos possibilitando uma melhor ilustração do fenómeno investigado. As fotografias, vídeos, transcrições de entrevistas, serão ilustrações dos números que por sua vez podem ajudar a reforçar palavras, fotos ou entrevistas.
- *Triangulação de informação:* É factor garante da validade, confiabilidade e possível generalização do estudo. A triangulação é uma sobreposição de diferentes triângulos (dados) em que existem zonas comuns que podem ser bons indicadores para validar, contrariar uma hipótese ou clarificar uma tendência.
- *Resposta a diferentes questões de investigação:* A utilização de uma estratégia múltipla de recolha de dados consegue ser uma base de trabalho mais ampla, capaz de recolher mais informação e mais capaz de responder ou informar em comparação com estruturas de recolha rígidas ou flexíveis.
- *Complementaridade de dados:* Permite esconder as fragilidades que a simples utilização de um dos dois métodos(qualitativo ou quantitativo) deixaria em claro (Robson, 1993).

No entanto, há aspectos que se forem negligenciados num estudo com métodos mistos podem gerar problemas tais como:

- A dificuldade do investigador em gerir ambos os dois métodos.
- A falta de domínio e conhecimento da parte do investigador acerca das abordagens de recolha qualitativa e quantitativa, o que pode levar o investigador a não saber aplicar ou seleccionar a ferramenta correta no momento certo.
- O facto de poderem ser financeiramente e fisicamente mais dispendiosos.
- A definição da ordem temporal da utilização dos métodos.
- A definição do peso que questões qualitativas ou quantitativas terão no estudo.

Para a presente investigação recorreu-se à recolha de dados através da combinação de ferramentas qualitativas e quantitativas, com o principal objectivo de recolher diferentes tipos de dados: dados em forma de palavras ou comportamentos (qualitativos) e dados numéricos. As ferramentas quantitativas de recolha de dados foram usadas para captar o momento de partida (antes da intervenção) e de chegada (após intervenção). As ferramentas qualitativas de recolha de dados foram usadas para complementar os dados de natureza qualitativa, adicionando profundidade, e para responder a questões impossíveis de tratar através dos dados de natureza quantitativa

Métodos de Natureza Quantitativa

A natureza fixa e objectiva usualmente atribuída aos métodos de natureza quantitativa encaixa nos objectivos de investigação das chamadas ciências naturais. Os dados recolhidos através deste método de investigação sistemático e empírico, são usualmente quantificados numericamente, quer sob a forma de análise estatística ou por meio de qualquer outro processo matemático (Harwell, 2011; Lima & Pacheco, 2006; “Research Methods: some notes to orient you,” n.d.; Robson, 1993). A recolha de dados pressupõe a definição de uma amostra estatisticamente significativa, sendo o método preferido de selecção dos participantes (exemplos, testes...) a amostra aleatória (Harwell, 2011; Robson, 1993). É comum elaborarem-se estudos experimentais, onde se analisam os comportamentos de dois grupos (ou o mesmo grupo em dois momentos distintos da investigação), um grupo experimental e um de controlo, tal como é comum a formulação de uma hipótese que será testada por meio do estudo em mãos (Harwell, 2011; Robson, 1993). É assim um método de recolha de dados rigoroso e objectivo.

Métodos de Natureza Qualitativa

Sempre que a área de estudos abrange assuntos relacionados com o ser humano, espera-se que a investigação inclua métodos de natureza qualitativa, dado que o carácter holístico destes métodos permite o tratamento de diferentes tipos de dados, integrando-os e combinando-os posteriormente de forma a produzir uma leitura mais adequada à complexidade do comportamento humano (Harwell, 2011; Lima & Pacheco, 2006; “Research Methods: some notes to orient you,” n.d.; Robson, 1993).

A utilização de ferramentas de natureza qualitativa produz dados de natureza essencialmente não-numérica (usualmente verbal e muitas vezes não-verbal), o que implica a utilização de processos de análise que passem pela categorização e codificação (Harwell, 2011; “Research Methods: some notes to orient you,” n.d.; Robson, 1993). Os estudos organizados em torno deste tipo de ferramentas são mais flexíveis (nos objectivos e nos resultados obtidos), e não como fim primário a generalização dos resultados (como acontece nos estudos de natureza quantitativa). Também por isso, este tipo de estudos são mais propensos a terem problemas de validade, confiabilidade e generalização.

7.3.2 Estudo Quase-Experimental (Pré-Teste e Pós-Teste)

O Estudo Quase-Experimental replica muitas das características do Estudo experimental sendo, no entanto, diferente no que diz respeito ao formato, e ao funcionamento propriamente dito, isso é, não necessitando de aleatoriedade na escolha da amostra e nem do chamado grupo de controlo (Campbell & Stanley, 1963). A inclusão de um pré-teste e de um pós-teste permite avaliar o efeito produzido por uma determinada variável.

No estudo realizado para este relatório, o pré-teste permitiu captar o nível de desenvolvimento inicial dos alunos no que diz respeito às competências harmónicas (antes de intervenção da variável “piano na aula”), e o pós-teste permitiu avaliar o nível a que essas mesmas competências tinham chegado (final do estudo). Os testes foram elaborados de modo a estarem de acordo com os objectivos comportamentais que se esperava que os alunos desenvolvessem no final do ano lectivo.

Para a turma de 7º Ano consistia em cinco exercícios:

1. Trabalho harmónico ao piano: aluno toca sequência harmónica observada e faz transposição (12 acordes- 2 sequências)
2. Reconhecimento auditivo de vários tipos de acordes e inversões (M/m/A/D/M7/m7/7Dim/7Sens) (20 acordes)
3. Reconhecimento auditivo de funções harmónicas (18)
4. Reconhecimento auditivo de acordes de 6ª dentro de uma sequência harmónica (10)
5. Ditado de acordes e funções (9)

Para a turma de 1º Ano consistia em cinco exercícios:

1. Trabalho harmónico ao piano: aluno toca o acorde pedido (3)
2. Reconhecimento de acordes recorrendo à comparação (30)
3. Reconhecimento de acordes sem comparação (16)
4. Reconhecimento de intervalos (16)
5. Identificação de funções harmónicas (25)

Finalmente, a estrutura do teste de 3º Ano:

1. Trabalho harmónico ao piano: aluno toca o acorde pedido (3)
2. Reconhecimento de acordes (20)
3. Reconhecimento de acordes e inversões (10)
4. Reconhecimento de intervalos (20)
5. Identificação de funções harmónicas (10)

Para cada acorde, intervalo ou acorde escutado eram feitas 2/3 repetições em todas as turmas. As cotações foram iguais em todos os níveis: foram contabilizadas as respostas certas no total de perguntas. Seria considerada meia resposta certa se o aluno reconhecesse quantitativamente o intervalo mas errasse na apreciação qualitativa.

Para a realização destes testes não foi criado um grupo de controlo, situação se enquadra dentro do modelo proposto por Campbell & Stanley (1963).

7.3.3 Observação Estruturada

A observação é, de certa forma, o método mais básico de recolha de dados em ciências sociais (Robson, 1993). A observação como método de recolha de dados implicao

registo do que se observa (papel e escrita, áudio, foto, etc...), permitindo assim a produção de dados que poderão ser, em seguida, analisados e interpretados. Uma das vantagens deste método, é o facto de ser menos intrusivo. O recurso a este método permite ao investigador ver e ouvir o que os sujeitos fazem e dizem sem ter que solicitar a participação, e contrasta assim outros métodos (entrevista ou questionário) (1993). Por fim, a observação é um método ‘naturalista’ ou ‘ecológico’ visto que o investigador, sujeitos e informação parem estar mais próximo do *habitat natural* e com isso produzindo dados que podem ser considerados mais autênticos (1993).

O tipo de observação incluída neste estudo pode ser descrito de acordo com as seguintes características: (1) *Observação direta*, isto é, uma forma controlada de observação. (2) *Observação participante*, isto é, o investigador partilha experiências com os sujeitos observados e acaba por interferir no “seu mundo”. (3) *Observação estruturada*, isto é, tem um cariz quantitativo e , implica a definição prévia dos aspectos que serão alvo de observação (tal como acontece com a definição de perguntas num questionário) (1993).

Um dos problemas relacionados com a implementação deste método de recolha de dados tem que ver com o tempo que exige da parte do investigador (1993). No caso do investigador/observador ser o único elemento da equipa pode levantar de novo problemas ligados à fiabilidade e validade. A observação, percepção e registo é feita pelo observador, muitas vezes elemento participante da ação, e como tal, pode ser contestada por partir apenas de uma avaliação numa circunstância e ambiente que pode prejudicar a “nota” ou observação registada (1993).

Para a realização da presente investigação foi utilizada uma técnica de observação direta/estruturada e participante em que o observador esteve presente também como professor na sala de aula, registando pessoalmente o que observava e escutava. De modo a orientar o processo de observação foi elaborada uma ficha de observação que permitisse recolher a informação de forma rápida e sistemática e que foi usada durante 14 semanas (quadro 6).

Atitude ao Piano	Ritmo de aula	Nível de atenção
0- Negativa	1- Baixo	1- Baixo
1- Pouco positiva	2- Médio	2- Médio
2- Neutra	3- Alto	3- Alto
3- Positiva		
4- Muito positiva		
5- Entusiástica		

Quadro 6 – Escalas utilizadas na ficha de observação estruturada¹²

A utilização de escalas é algo fundamental neste tipo de métodos. As escalas permitem medir a performance do indivíduo. Estas escalas estão muitas vezes inseridas num teste. Existem no entanto outras escalas que não pretendem testar mas sim aprofundar sobre aquilo que as pessoas sentem ou acreditam sobre algo. Para a realização deste estudo foi usada a escala semântica em partes da observação estruturada.

A atitude ao piano pretende registar o comportamento do aluno antes e de pois da atividade (expectativa com que parte para a tarefa ao piano e a avaliação que faz ao terminar).

Estes parâmetros enquadram-se num conjunto de bases genéricas que permitem o desenvolvimento da codificação: 1. observação de comportamentos não verbais (questões corporais não associadas à linguagem verbal). 2. observação de comportamentos extralinguísticos como o nível de voz, tendência para interromper ou ser interrompido. 3. Comportamentos ligados à linguagem verbal e às suas características estruturais

¹² Escalas de avaliação: (1) da atitude dos alunos perante a proposta de realização de actividade ao piano, medida em dois momentos, antes de iniciar a actividade (AP), e uma vez concluída a participação do aluno (DP), (2) do ritmo de aula durante a realização das actividades ao piano, e (3) da atenção dos alunos que não estavam ao piano, durante a realização das tarefas

Atitude ao Piano

Como é possível verificar, a escala utilizada para registar a atitude ao piano apresenta 2 níveis negativos e 3 níveis positivos. Na realidade são 2 negativos e 2 positivos, mas tentou-se criar um grau na escala que pudesse enquadrar os alunos que demonstram interesse na actividade com níveis excepcionais de motivação.

Ritmo de aula

Para a realização deste estudo foi necessário medir a dinâmica/ ritmo de aula durante o momento de utilização do piano por parte dos alunos. Esta dinâmica e ritmo resulta da forma como o professor faz a gestão dos momentos de calma, *feedback* (comentários, avaliação de tarefas e desempenho dos alunos), tensão e “picos de aula”(momentos em que é exigida a máxima concentração aos alunos), a maneira como planeia a aula e a forma de apresentar e trabalhar o conhecimento (tipo de estratégias), como modula a entoação da voz e a sua própria localização na sala) (Hallam, 2006). O professor pode controlar o ritmo de aula por articular todas estas variáveis..

Nível de atenção dos alunos

Para a realização deste estudo foi importante observar e registar o nível de atenção da turma durante a estratégia (realizada ao piano). Sendo uma estratégia que implica à partida um trabalho individual é importante observar o comportamento da turma durante a tarefa.

7.3.4 Entrevista

A entrevista é um método de recolha de dados de natureza tipicamente qualitativa e é particularmente útil quando o objectivo é recolher opiniões de outras pessoas relativamente a um assunto (Morgan citado em Robson, 1993, p. 295). A entrevista pode realizar-se em múltiplos contextos. Por exemplo, pode ser individual ou em grupo, pode fazer-se por telefone ou através de novos suportes tecnológicos (vídeo-conferência, msn, etc) (Robson, 1993) Quanto à natureza, a entrevista pode ser mais ou menos flexível, de acordo com a possível opção de definir previamente a elaboração de um guião, ou até mesmo coma possibilidade do entrevistador poder ou não inserir perguntas para lá do guião definido, no sentido de aprofundar ou redireccionar a entrevista (1993).

- Ao realizar a entrevista, o entrevistador deverá levar em conta os seguintes aspectos: utilizar linguagem de adequada ao entrevistado
- apresentar-se de forma adequada
- explicar a natureza do estudo e os objectivos da entrevista
- não se deixar influenciar pelas suas próprias pre-disposições, opiniões ou curiosidades.
- Impedir de forma subtil o entrevistado de divagar
- Pedir autorização para gravar a entrevista, indicando o formato escolhido para o registo
- Evitar afastar-se do formato e tipo de entrevista escolhido e definido (Robson, 1993).

O entrevistado pode ser confrontado com quatro tipos de entrevista: (1) Informal/livre ou não-estruturada, (2) focalizada ou semi-estruturada, (3) por pautas e (4) estruturada (Barbour & Schostak, 2005; Gill, Stewart, Treasure, & Chadwick, 2008; Robson, 1993). O tipo de entrevista escolhida para este estudo foi a entrevista semi-estruturada. Este tipo de entrevista, apesar de adoptar um guião previamente definido, permite uma certa liberdade ao nível da elaboração das perguntas, quer ao nível da sequência adoptada como relativamente às palavras usadas pelo entrevistador. Este tipo de entrevista permite uma optimização do tempo disponível e um tratamento mais sistemático da informação recolhida mas obriga o entrevistador a estar muito bem preparado (Robson, 1993).

Após realizada a entrevista é necessário transcrevê-la. Para transcrever uma entrevista podemos utilizar um dos quatro tipos de protocolo que existem:

1. Transcrição textual
2. Transcrição textual com algum polimento
3. Transcrição de conteúdo que faz correções de gramática, elimina comentários do entrevistado ou entrevistador, omite comentários pessoais.
4. Transcrição resumida ou em espécie de rascunho que sumariza a entrevista. A entrevista é ouvida muito poucas vezes e é escrito um resumo, as ideias fortes, “aquilo que se apanha” (Gill et al., 2008).

Para a presente investigação foi escolhida a transcrição textual com algum polimento¹³.

A utilização da entrevista neste estudo possibilita a obtenção da perspectiva dos alunos relativamente ao trabalho realizado. A informação recolhida, depois de transcrita poderá ser analisada de forma qualitativa e quantitativa.

7.4 Participantes

A selecção dos participantes para um estudo, está directamente relacionada com o processo de validação e generalização, na medida em que aquilo que descobrimos numa situação particular (estudo) pode ser aplicado e generalizado para outras situações de natureza semelhante.

Neste estudo optou-se por uma selecção de participantes ‘não-probabilística’, isto é, sem que houvesse o objectivo de manter proporções na escolha de participantes de acordo com uma característica específica (por exemplo, género, idade...), de forma a representar uma população de alunos também ela específica (Robson, 1993). A escolha de alunos levou em consideração vários princípios orientadores: (1) garantir que no processo de selecção houvesse turmas com muitos alunos e turmas com poucos alunos, (2) garantir que houvesse participantes a frequentar níveis de aprendizagem diferentes, (3) garantir que em cada grupo houvesse dois tipos de alunos, os que estavam a estudar um instrumento harmónico, e os que estavam a estudar um instrumento melódico.

Assim sendo, para a realização deste estudo foram seleccionados 14 alunos pertencentes às três turmas onde o estágio foi realizado: 1º Ano (3 alunos), 3º Ano (13 alunos) e 7º Ano (2 alunos). Foram seleccionados 9 alunos da turma de 3º Ano pois a dimensão da turma colocaria problemas no trabalho prático ao piano e à observação de todos os alunos. Dos 14 alunos seleccionados para o estudo apenas 3 têm o piano ou teclado como primeiro instrumento. Todos estes alunos realizaram os pré e pós-testes e a sua relação com o piano observada através da ficha de observação directa. No fim do estudo período de observação e recolha de dados (14 semanas) todos eles foram entrevistados.

¹³ As transcrições das entrevistas encontram-se nos anexos 1

7.5 Métodos de Análise de Dados

O processo de análise de dados é central para que se possa entender o impacto científico de uma investigação. Nesta secção serão apresentados os métodos seleccionados para a análise dos dados neste estudo, bem como a fundamentação para a sua escolha.

7.5.1 Análise Qualitativa

Ao realizar um estudo de natureza qualitativa é fundamental captar a essência e o sentido dos dados recolhidos utilizando procedimentos sistemáticos que nos permitam descrever e explicar os fenómenos observados (Newby, 2010; Robson, 1993).

Existem várias formas de abordar qualitativamente a informação, sendo que as que se utilizarão neste estudo serão as seguintes: (1) *Quase-estatística*, método que procura descrever numericamente informação de natureza verbal (Newby, 2010; Robson, 1993), e (2) *Codificação Temática*, método que permite a codificação e categorização dos dados de natureza verbal que se relacionam de alguma forma entre si (2010; 1993). O processo de codificação é um processo dinâmico, que vai sofrendo ajustes ao longo de todo o processo, podendo esses ajustes significar, reagrupar a mesma informação em categorias diferentes ou mesmo a criação de novas categorias ou grupos de categoria.

Este trabalho de codificação e categorização temática é fundamental no desenvolvimento da compreensão dos dados e a informação resultante deste processo é o alicerce de uma eficaz análise e interpretação (1993, p. 475), sendo por isso também fundamentais para a validação, fiabilidade e generalização da investigação (Newby, 2010).

O processo de codificação pode obedecer às seguintes fases:

1. *Familiarização* do investigador com os dados. O investigador deve fazer várias leituras e transcrever caso sinta necessidade.
2. Criar codificação.
3. *Identificar os temas/categorias*. Agrupar e juntar os grupos codificados em temas gerais.

4. *Construir uma rede temática*, em que são criadas redes e ligações entre temas. Nesta rede alguns temas podem ter maior importância e outros serem subtemas. Esta rede temática é uma ferramenta de análise e não a análise em si.
5. *Integração e Interpretação*. A informação deve ser explorada, descrita e resumida. Devem percorrer-se as redes temáticas criadas anteriormente e procurar entender o que a informação nos transmite. Os padrões ou tendências devem ser interpretados (1993, p. 476).

A análise qualitativa através da codificação temática tem vantagens e desvantagens:

1. É bastante flexível e torna possível a sua utilização para todos os tipos de dados qualitativos. Contudo essa mesma flexibilidade pode ser uma fraqueza pois o investigador pode deparar-se com um âmbito de dados demasiado amplo que o inibirá ou tornará difícil a decisão de focar o essencial dos dados.
2. É uma ferramenta de análise relativamente fácil de utilizar e rápida em comparação com outros métodos de análise qualitativa (análise fenomenológica interpretativa, análise do discurso, análise de teoria fundamentada). Contudo está mais vocacionada para ser uma ferramenta descritiva e de exploração secundarizando um pouco a interpretação.
3. É acessível a investigadores com pouca experiência. Muitas vezes a pouca ou nenhuma informação dada sobre a análise da codificação temática e os processos utilizados são é sintoma desta falta de experiência.
4. Os resultados são facilmente comunicados.
5. Resume bem grandes quantidades de informação, e não está associado a nenhum nível de interpretação e pode ser usado em vários campos e disciplinas. Contudo é em comparação com outros métodos de análise qualitativa mais genérico e menos interpretativo (Robson, 1993).

A disposição dos dados de natureza qualitativa é importante no momento de começar a interpretar a informação. O recurso a tabelas e a redes temáticas é fundamental para uma maior percepção da informação, facilitando a comparação e/ou interpretação REF. No processo de análise qualitativa a comparação de elementos é um dos recursos mais utilizados.

7.5.2 Análise Quantitativa

Parte dos dados recolhidos neste estudo potenciaram a necessidade de serem analisados quantitativamente.

A análise quantitativa é frequentemente utilizada por investigadores em estudos descritivos com o fim de, entre outras coisas, investigar a possível relação de causalidade entre fenómenos, descobrir e classificar a relação entre variáveis., sendo também utilizada como meio de confirmação (desconfirmação) de hipóteses testadas (Newby, 2010).

A análise quantitativa adoptada neste estudo é meramente descritiva o que é perfeitamente adequada tendo em conta a natureza exploratória do mesmo. Utilizaram-se como ferramentas várias medidas de tendência central (média, mediana, moda) e outras medidas de análise da dispersão da distribuição (desvio padrão). Adicionalmente, foi explorada a possibilidade de existirem correlações significativas entre variáveis. Utilizou-se uma folha de cálculo (Excel, MS Office) a partir da qual foi feita toda a análise quantitativa. Os dados obtidos foram muitas vezes editados para poderem ser posteriormente apresentados sob a forma de gráficos.

7.6 Cuidados Éticos

Para a realização de um qualquer estudo ou investigação são necessários vários cuidados éticos, da parte do investigador, que permitirão que o estudo seja considerado fiável e a informação apresentada, verdadeira (Robson, 1993). A ética na investigação começa na revisão da literatura e termina no último ponto do trabalho. Neste sentido é uma espécie de juramento do investigador no qual se compromete a fazer investigação da forma mais racional possível.

A ética, nos cuidados inerentes à observação de indivíduos e dos seus comportamentos, é um elemento decisivo, sendo essencial obter a devida autorização dos sujeitos observados e os encarregados de educação (caso o estudo seja relacionado com menores de idade) para a participação no estudo e para a obtenção de registos vídeo das observações (Lima & Pacheco, 2006, chap. 6; Robson, 1993). O investigador também

não deverá influenciar os participantes num determinado sentido de resposta, mas deverá permitir que se preserve a perspectiva individual dos sujeitos observados (Barbour & Schostak, 2005; Robson, 1993). Ao entrevistar o investigador deverá daro direito de reserva, isto é, permitir ao entrevistado não responder às questões se não quiser, o direito a não querer ser entrevistado, o direito a recusar que se grave a conversa, e o direito de poder de desistir da entrevista a qualquer momento. Adicionalmente, deverá preservar o direito ao anonimato dos indivíduos estudados/entrevistados (1993).

Todas estas recomendações foram seguidas pelo investigador na elaboração do presente estudo. Foram enviadas cartas para os encarregados de educação no sentido de estarem informados do estudo que os seus educandos estariam envolvidos e para a possibilidade de vir a ser necessário o recurso à gravação vídeo. Adicionalmente, os alunos foram informados da realização do estudo, e foi-lhes dada a oportunidade de não participarem caso não desejassem. Para a entrevista foi enviada informação aos encarregados de educação e um pedido de autorização. Aos alunos entrevistados foi-lhes igualmente pedida autorização para o registo áudio da conversa, foi-lhes garantida a confidencialidade, e possibilitado o direito a não responder a alguma questão, ou até mesmo recusarem participar na entrevista, podendo interromper a qualquer momento. No final da investigação todos os esclarecimentos, dados e possíveis conclusões, serão dados aos sujeitos envolvidos no estudo.

CAPÍTULO 8 – RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos no estudo. A inclusão destes resultados permitir-nos-á reflectir sobre o impacto que a utilização do piano nas aulas de Formação Musical pode ter para a aquisição de competências harmónicas.

8.1 Ficha de Observação Estruturada (FOE)

A ficha de observação estruturada permitiu obter informação sobre os seguintes parâmetros nas três turmas: (1) evolução da relação com o piano (ou as actividades realizadas no piano), de forma a perceber como variaram os níveis de autoeficácia dos alunos, (2) a descrição de parâmetros de funcionamento de aula (ritmo de aula), e (3) níveis médios de atenção por parte da turma. A análise dos dados recolhidos teve em atenção um período de adaptação à estratégia que compreendeu, usualmente, as três primeiras performances de cada aluno. Os dados produzidos nesta fase não foram usados para efeito de análise

8.1.1 [7º Grau]

Relativamente à evolução da relação com o piano (ou as actividades realizadas no piano), de forma a perceber como variaram os níveis de autoeficácia dos alunos, a análise do gráfico 5 permite observar que a partir da aula nove (L9) os dois alunos começam a fazer aproximar de forma mais consistente os níveis de expectativa inicial (em relação à participação na actividade ao piano) e a sua sensação de desempenho (no fim da tarefa). Estes resultados sugerem um aumento de autoeficácia por parte dos alunos no fim do período em estudo.

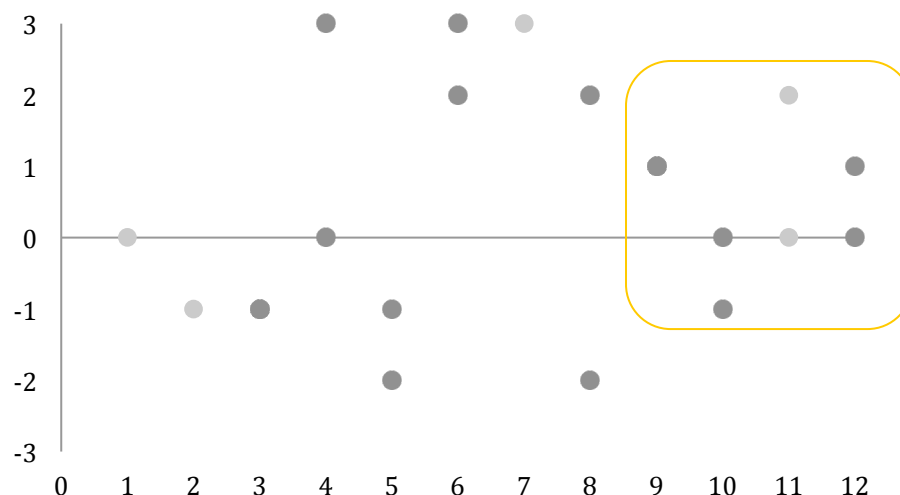
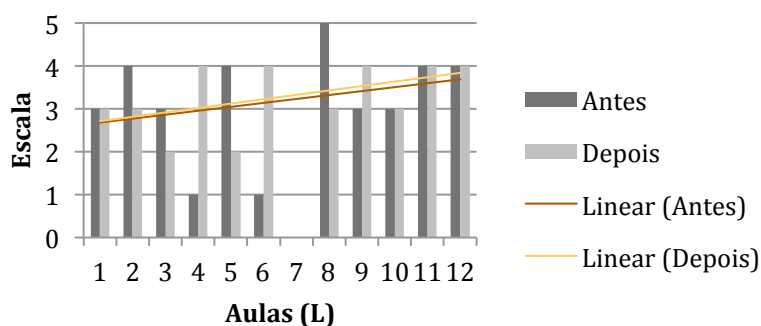


Gráfico 5 - Representação da autoeficácia da turma¹⁴

Apesar desta tendência ‘global’, a evolução dos dois alunos não foi igual.

Por um lado depois de em várias aulas a2(7)¹⁵ ter demonstrado uma perspectiva inicial que não era coincidente com a leitura dos resultados obtidos na tarefa, conseguiu nas últimas três aulas não só uma relação positiva com as tarefas (valores acima de 2), mas conseguiu fazer coincidir a perspectiva inicial (a leitura que fazia da dificuldade que a tarefa impunha) com o desempenho que acabaria por ter. Isto demonstra uma evolução significativa no sentido de uma maior percepção da sua autoeficácia (ver gráfico 6).



¹⁴ Para a leitura do gráfico dever-se-á levar em conta que a obtenção de valores extremos [+3 ou -3] significa uma maior discrepância entre a expectativa inicial e o resultado/percepção final reflectindo, portanto, um baixo senso de auto-eficácia. Inversamente o valor central [0] significa que não houve discrepância entre a expectativa inicial e o resultado/percepção final reflectindo, portanto, um elevado senso de auto-eficácia. Assim, quanto mais afastado de [0], menor o senso de auto-eficácia, e o inverso quanto mais próximo de [0].

¹⁵ Aluno 2

Gráfico 6 - Evolução da Relação com o instrumento do a2(7) nas actividades realizadas ao Piano^{16 17}

No caso de a1(7) e observando o gráfico 7, regista-se uma evolução no sentido de uma melhor relação com o piano, sobretudo a partir de L8 (L6 no caso particular) em que a sua perspectiva inicial deixa de ser negativa. Esta mudança deve-se em grande medida à sua avaliação do desempenho final das aulas anteriores que passou a ser constantemente positiva a partir de L6 (L4 para esta aluna). Esta evolução permite confirmar, a partir da L9, uma maior percepção da sua autoeficácia (valores próximos entre perspectiva inicial e o desempenho final).

O mesmo gráfico permite observar uma tendência que permite adivinhar que a1(7) atingirá uma avaliação de desempenho próxima dos valores máximos nas próximas sessões.

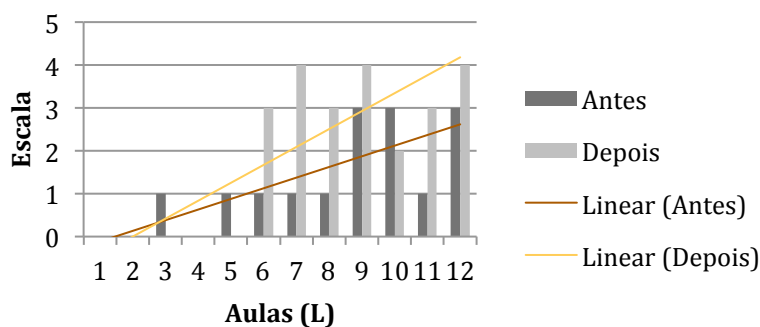


Gráfico 7 – Evolução da Relação com o instrumento do a1(7) nas actividades realizadas ao Piano

Relativamente ao ritmo de aula, pode verificar-se pelos valores do gráfico 8 (que registam o ritmo de aula durante o trabalho que o piano), que durante este período da aula o ritmo é tendencialmente médio ou elevado. Registou-se um ritmo de aula elevado em 42% das aulas (5 de 12).

¹⁶ Para a conversão dos valores da escala ver quadro 6

¹⁷ Linhas de evolução: determinam, a partir dos valores de AP e DP, tendências de evolução da atitude dos alunos perante a realização de actividades ao piano

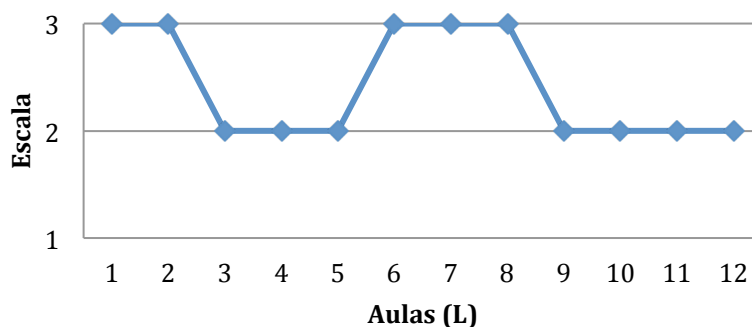


Gráfico 8 – Evolução do Ritmo de Aula¹⁸

O facto de ser uma turma pequena explica, muito possivelmente estes resultados.

Relativamente aos níveis de atenção da turma pode verificar-se pelos valores do gráfico 9 que são tendencialmente elevados, sendo elevado em 67% das aulas (7 em 12).

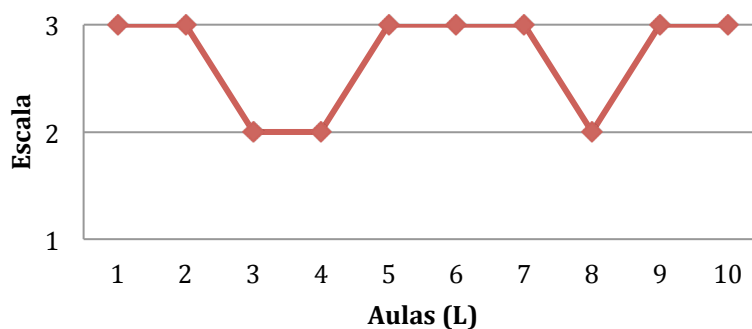


Gráfico 9 – Evolução da Atenção da turma¹⁹

Como é possível observar no gráfico 10, estes dois parâmetros parecem estar relacionados. Em 7 das 12 aulas (58%), foi possível observar valores coincidentes entre o ritmo de aula e a atenção dos alunos.

¹⁸ Escala: 1=Baixo 2=Médio 3=Elevado

¹⁹ Escala: 1=Baixo 2=Médio 3=Elevado

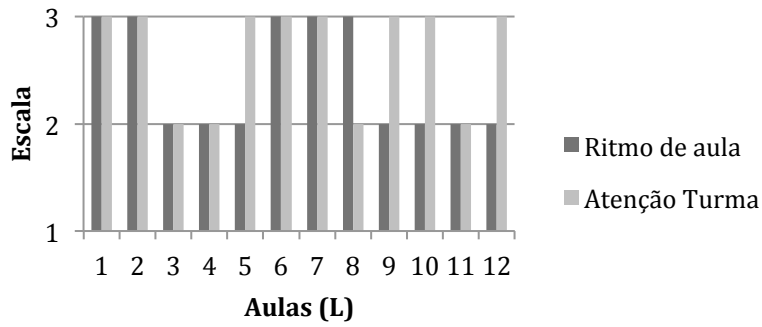


Gráfico 10 – Relação entre Ritmo de aula e Atenção da Turma²⁰

8.1.2 [1º Grau]

Relativamente à evolução da relação com o piano a análise do gráfico 11 permite observar que os alunos demonstram diferentes níveis de autoeficácia ao longo das e que a evolução da sua relação com o piano terá variado bastante de aluno para aluno.

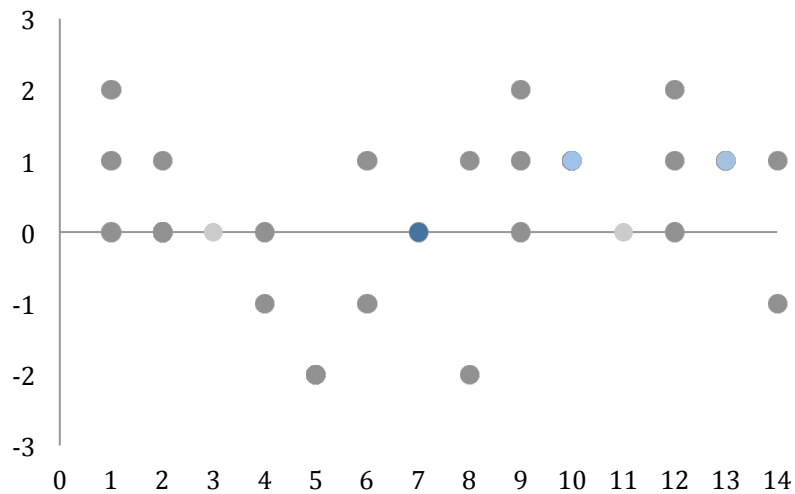


Gráfico 11 – Representação da autoeficácia da turma²¹

²⁰ Escala: 1=Baixo 2=Médio 3=Elevado

²¹ Para a leitura do gráfico dever-se-á levar em conta que a obtenção de valores extremos [+3 ou -3] significa uma maior discrepância entre a expectativa inicial e o resultado/percepção final reflectindo, portanto, um baixo senso de auto-eficácia. Inversamente o valor central [0] significa que não houve discrepância entre a expectativa inicial e o resultado/percepção final reflectindo, portanto, um elevado senso de auto-eficácia. Assim, quanto mais afastado de [0], menor o senso de auto-eficácia, e o inverso quanto mais próximo de [0].

O gráfico 11 permite ainda observar que foi necessário esperar pela sétima aula que a turma tivesse valores positivos e coincidentes no que diz respeito à autoeficácia. Apesar de nas aulas seguintes continuarem a observar-se níveis elevados de dispersão quanto ao senso de eficácia, não deixa de ser interessante reparar é preciso menos tempo para que haja aulas em os níveis de autoeficácia são positivos e coincidentes (L10, L13)

O gráfico 12 permite observar que as expectativas da aluna a3(1) eram altas no início sendo que em L10 caíem subitamente e progressivamente voltam subir. É curioso observar que na aula 9 esta aluna não supera de forma satisfatória da tarefa sendo que isso a pode ter afetado as suas expectativas para a aula seguinte. Em L10 a5 sente que desempenha bem a tarefa e em L11 as suas expectativas são altas. Portanto, as expectativas desta aluna parecem ser largamente afectadas pelos resultados obtidos em aulas anteriores (tal como sugere a bibliografia em autoeficácia).

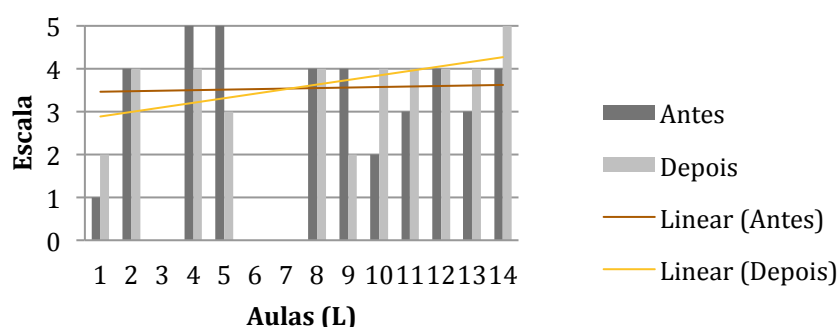


Gráfico 12 – Evolução da Relação com o instrumento do a3(1) nas actividades realizadas ao Piano^{22 23}

Como é possível observar no gráfico 13, o aluno a4(1) é aquele que apresenta um maior senso de autoeficácia. Por quatro vezes atinge o equilíbrio entre expectativa vs desempenho. Mesmo quando o ponto ideal não é atingido a diferença entre expectativa inicial e resultado final é sempre reduzida e apenas por uma vez a aluna defrauda as suas próprias expectativas. Este aluno foi o que, no fim de estudo, apresentou a média mais elevada de expectativas iniciais 3,75, sendo que em que metade das vezes em que participou (50%) partiu para o piano com uma perspectiva altamente positiva.

²² Para a conversão dos valores da escala ver quadro 6

²³ Linhas de evolução: determinam, a partir dos valores de AP e DP, tendências de evolução da atitude dos alunos perante a realização de actividades ao piano

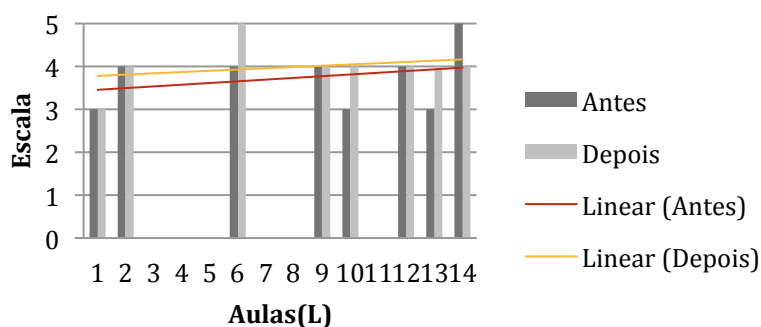


Gráfico 13 – Evolução da Relação com o instrumento do a4(1) nas actividades realizadas ao Piano

O aluno a5(1) é o aluno que demonstra um menor sentido de eficácia e uma falta de confiança nas suas capacidades (gráfico 14). Apenas por uma vez as suas expectativas excederam o desempenho (L4). Este foi o aluno que, findo o estudo, apresentou a média de expectativa inicial mais baixa média: 2,85.

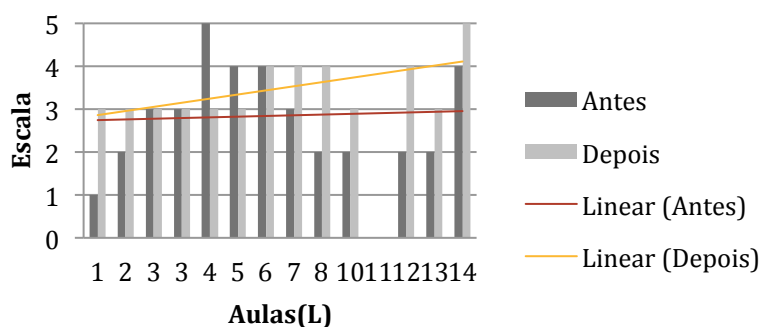


Gráfico 14 – Evolução da Relação com o instrumento do a5(1) nas actividades realizadas ao Piano

Relativamente ao ritmo de aula, pode verificar-se pelos valores do gráfico 15, que o ritmo de aula durante as tarefas ao piano é tendencialmente elevado (50%) sendo que apenas nas duas primeiras aulas vez se registou um ritmo de aula baixo para este trabalho em questão. Estes resultados negativos nas aulas iniciais podem ser explicados pelas dúvidas que surgem inerentes à novidade da tarefa.

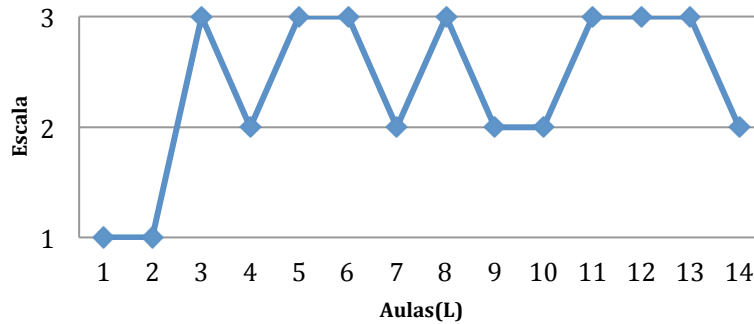


Gráfico 15 – Evolução do Ritmo de Aula²⁴

Relativamente aos níveis de atenção da turma pode verificar-se pelos valores do gráfico 16 que são tendencialmente elevados, havendo apenas um registo de atenção baixa na L10. O facto de se tratar da última aula do primeiro período pode ajudar a explicar este dado.

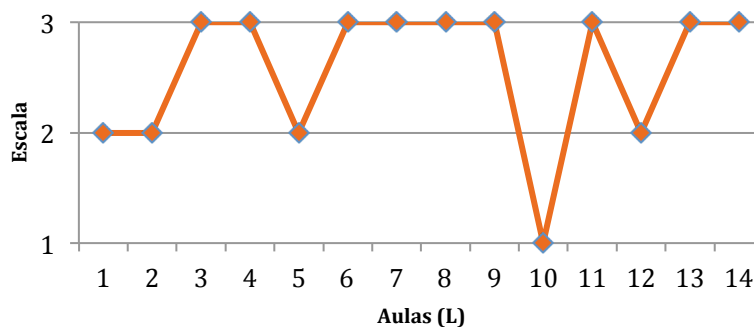


Gráfico 16 - Evolução da Atenção da turma²⁵

Como é possível observar no gráfico 10, não parece ser possível encontrar uma correlação. Nesta turma de maiores dimensões parece ser mais difícil estabilizar o ritmo de aula e gerir os níveis de atenção da turma na realização das actividades que implicam ter alunos ao piano.

²⁴ Escala: 1=Baixo 2=Médio 3=Elevado

²⁵ Escala: 1=Baixo 2=Médio 3=Elevado

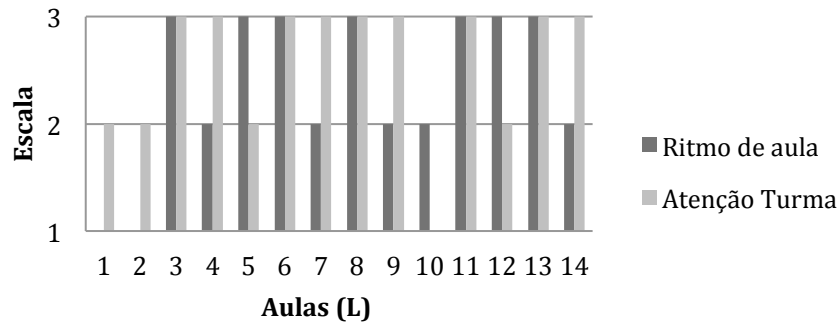


Gráfico 17 – Relação entre Ritmo de aula e Atenção da Turma²⁶

8.1.3 [3º Grau]

Para a análise dos resultados recolhidos optou-se por estudar os alunos que participaramna atividade em mais de50% das aulas.

Relativamente à evolução da relação com o piano a análise do gráfico 18 permite observar que os nove alunos análise demostram diferentes níveis de autoeficácia ao longo das aulas, mas que se observa uma tendência (claramente visível nas aulas 8, 9 e 10) para uma menor dispersão dos valores entre a turma, e mais próximos de 0. e que a evolução da sua relação com o piano terá variado bastante de aluno para aluno. Esta menor dispersão e aproximação ao 0 significa que a diferença entre a expectativa e o grau de satisfação quanto ao desempenho é mais coincidente, ou seja, nestas aulas a turma demonstra uma tendência para antecipar com muito maior precisão o resultado da tarefa que vai realizar ao piano.

²⁶ Escala: 1=Baixo 2=Médio 3=Elevado

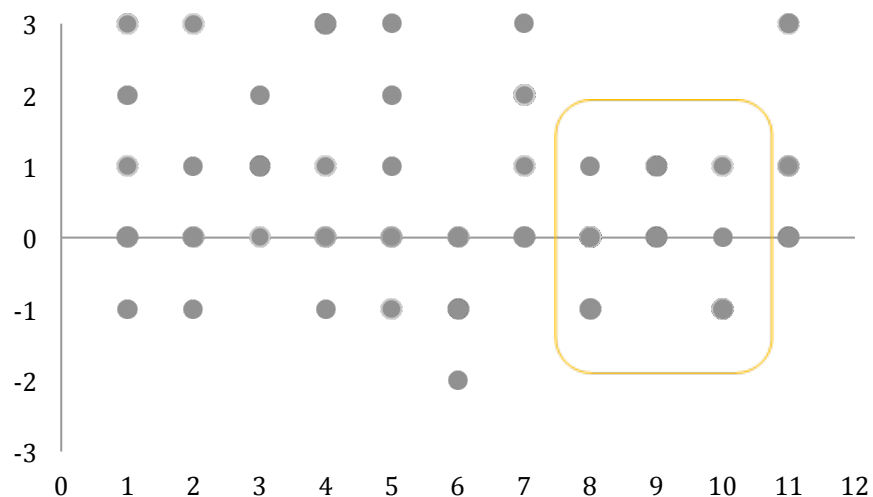


Gráfico 18– Sentido de autoeficácia da turma²⁷

28

O aluno a8(3) foi aquele que revelou sempre um maior afastamento entre as expectativas iniciais e o desempenho final (gráfico 19). Isto sugere uma de duas coisas: ou que este aluno não tem uma ideia clara sobre as suas capacidades ou não avalia bem a dificuldade da tarefa pedida. Apesar de tudo a sua sensação de eficácia é mais positiva no fim do estudo em L8 e L9.

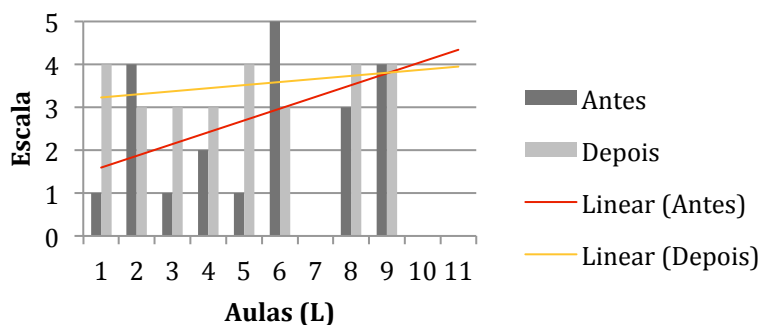


Gráfico 19– Evolução da Relação com o instrumento do a8(3) nas actividades realizadas ao Piano^{29 30}

²⁷ Ver nota 14

²⁸ Escala: 1=Baixo 2=Médio 3=Elevado

O aluno a13(3) revela igualmente baixos níveis de autoeficácia devido à recorrência com que apresenta expectativas baixas (L1, L2, L7 e L11). Estas podem resultar de factores tais como falta de conhecimento das suas capacidades, ou má avaliação da dificuldade do desafio ou simplesmente desinteresse na estratégia.

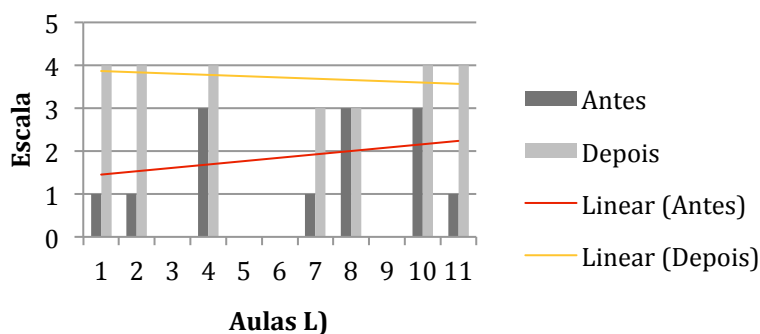


Gráfico 20 – Evolução da Relação com o instrumento do a13(3) nas atividades realizadas ao Piano

O a7(3) foi o aluno que mais fez coincidir as expectativas iniciais com o desempenho final ao piano (gráfico 21). Em 5 das 8 das aulas em que participou houve coincidência entre estes dois parâmetros.

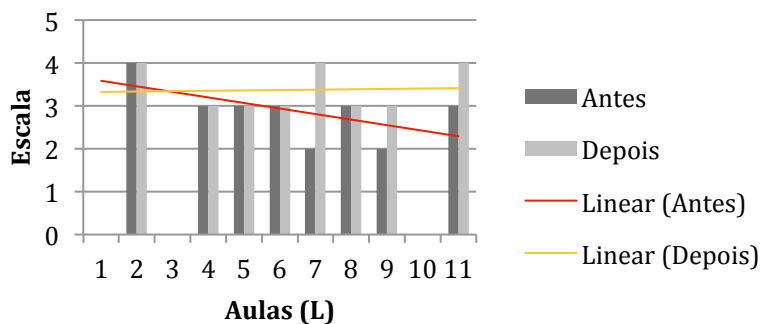


Gráfico 21 – Evolução da Relação com o instrumento do a7(3) nas atividades realizadas ao Piano

Os alunos a9(3), a10(3), a11(3), a12(3) e a14(3) revelam também bons níveis de autoeficácia como pode ser observado nos gráficos seguintes (gráficos 22, 23, 24, 25 e 26). De realçar que a10, a12 e a14 fazem coincidir as expectativas com o desempenho a

²⁹ Para a conversão dos valores da escala ver quadro 6

³⁰ Linhas de evolução: determinam, a partir dos valores de AP e DP, tendências de evolução da atitude dos alunos perante a realização de actividades ao piano

partir de L8, a aula que o gráfico 18 realça como a primeira de um grupo de três aulas em que a turma exibe níveis mais elevados de autoeficácia.

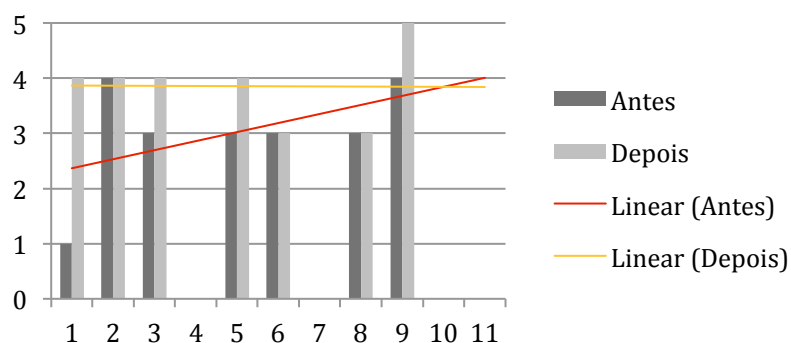


Gráfico 22 – Evolução da Relação com o instrumento do a9(3) nas atividades realizadas ao Piano

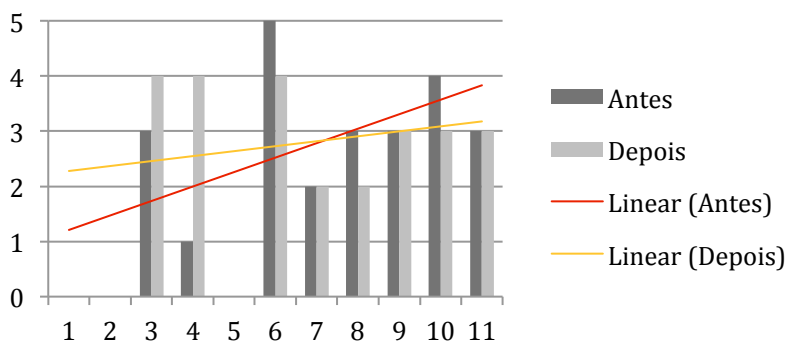


Gráfico 23– Evolução da Relação com o instrumento do a10(3) nas atividades realizadas ao Piano

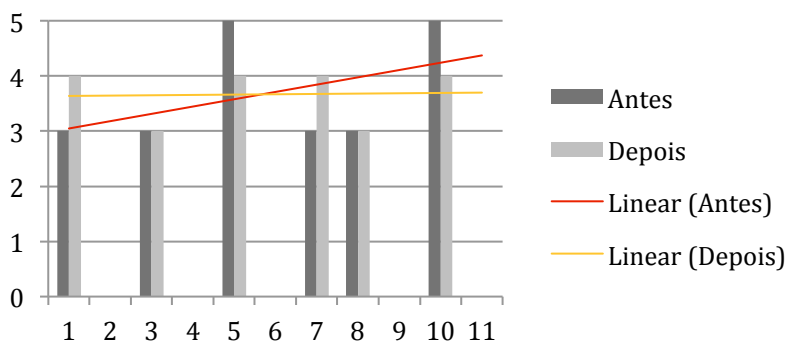


Gráfico 24 - Evolução da Relação com o instrumento do a11(3) nas atividades realizadas ao Piano

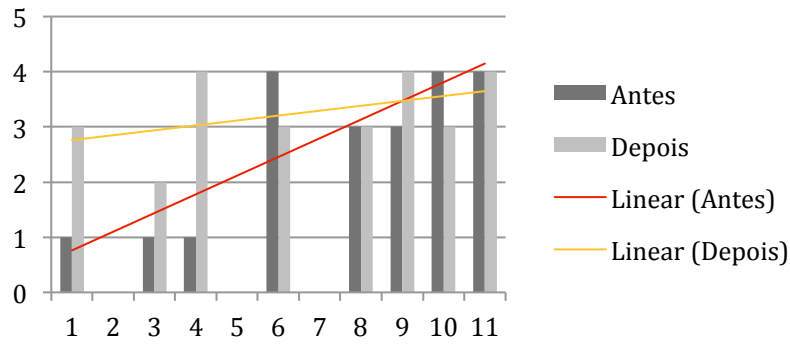


Gráfico 25 – Evolução da Relação com o instrumento do a12(3) nas atividades realizadas ao Piano

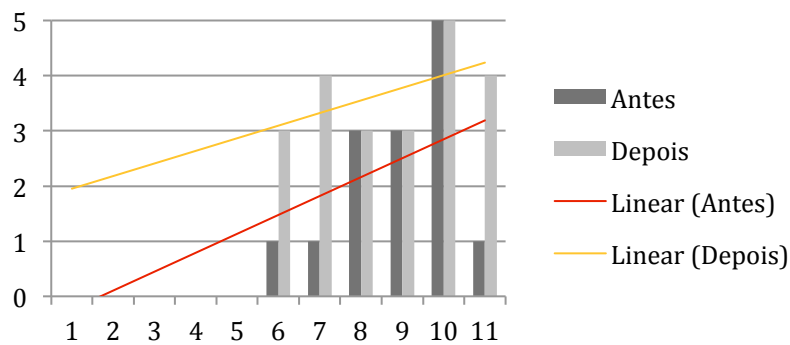


Gráfico 26 – Evolução da Relação com o instrumento do a14(3) nas atividades realizadas ao Piano

Por último, o aluno a6(3) revela-se um aluno equilibrado quanto ao seu senso de eficácia, sendo usualmente mínima a diferença entre a expectativa inicial e a final. Esse equilíbrio é ainda reforçado pela proximidade das linhas que descrevem a evolução dos dois parâmetros (gráfico 27).

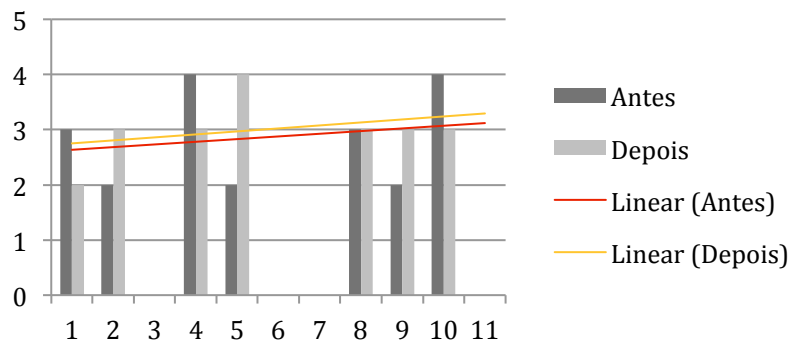


Gráfico 27 – Evolução da Relação com o instrumento do a6(3) nas atividades realizadas ao Piano

Quase todos os alunos estudados apresentam uma tendência crescente quanto às expectativas. Serão a8(3), a9(3), a10(3), a11(3), a12(3) e a14(3) aqueles que mais depressa poderão num futuro próximo atingir o grau máximo de expectativas.

Os alunos a6(3) e a13(3) apresentam uma tendência de evolução mais lenta quanto às expectativas com que encaram a tarefa. A diferença entre ambos é que a6(3) já se encontra no fim do estudo com expectativas positivas e a13(3) ainda regista expectativas negativas.

O aluno a7 é o único que exhibe uma linha de tendência negativa (gráfico 21). No final do estudo as suas expectativas já eram negativas e a curva da linha da tendência é bastante acentuada. Este aluno é com bastantes dificuldades de concentração e de coordenação e relveta os mesmos problemas na aula de piano. Quando percebeu que o seu instrumento iria ser uma ferramenta de trabalho nas aulas de FM encarou o desafio com expectativas elevadas pois pensou que não teria dificuldades. Contudo, foi observando que os colegas mesmo não sendo pianistas iam superando os desafios com tanta facilidade como a7. Isso talvez explique a sua quebra de expectativas em relação ao trabalho com piano.

Relativamente ao ritmo de aula, pode verificar-se pelos valores do gráfico 28, que o ritmo de aula durante as tarefas ao piano é tendencialmente baixo (46%) e médio (36%), e é elevado apenas em 2 aulas. Estes resultados negativos nas aulas iniciais podem ser explicados de esta ser uma turma grande, e ser difícil gerir o ritmo de aula quando há alunos a realizar tarefas ao piano.

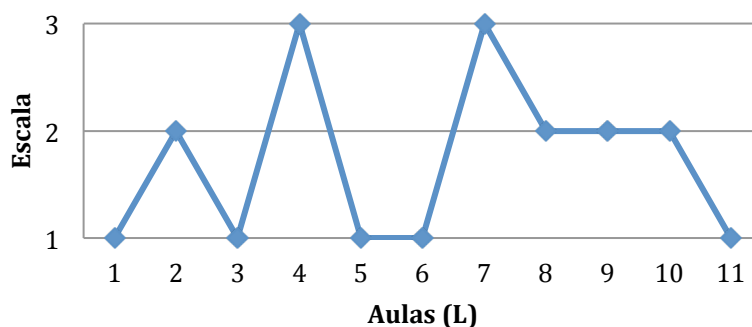


Gráfico 28 – Evolução do Ritmo de Aula³¹

Relativamente aos níveis de atenção da turma pode verificar-se pelos valores do gráfico 29 que são também tendencialmente médios (46%) e baixos (36%). Estes resultados parecem ser explicados pelas mesmas razões que explicaram uma tendência para um ritmo de aula baixo: o facto de se trabalhar com uma turma mais numerosa.

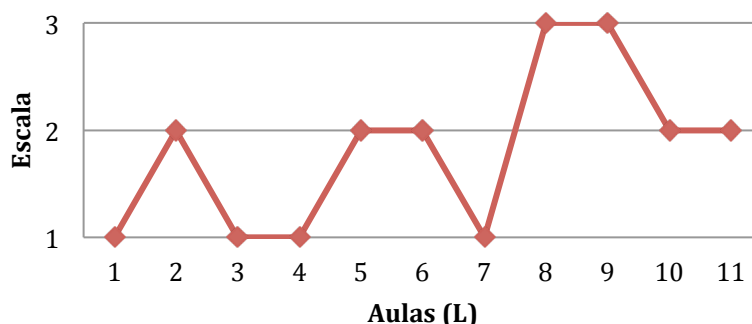
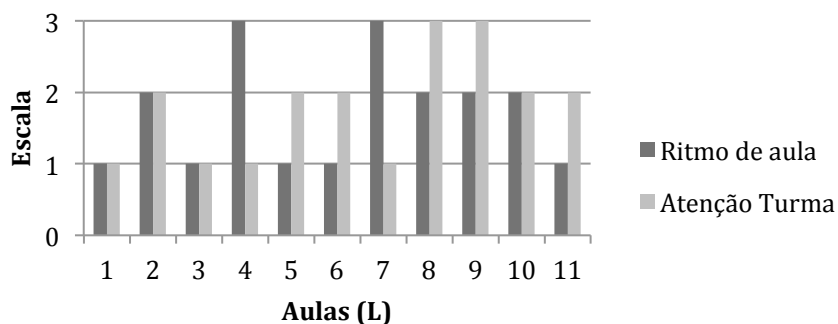


Gráfico 29 – Evolução da Atenção da turma³²



³¹ Escala: 1=Baixo 2=Médio 3=Elevado

³² Escala: 1=Baixo 2=Médio 3=Elevado

Gráfico 30– Relação entre Ritmo de aula e Atenção da Turma³³

Como é possível observar no gráfico 30, as aulas L4 e L7 foram as aulas com ritmo de aula mais elevado. Nessas aulas foi realizado um trabalho diferente em que se juntaram dois grupos e aluno ao piano para cantar a vozes intervalos consecutivos de 3^{as} e 6^{as} assim como acordes. No entanto, esse ritmo de aula elevado não teve repercussões óbvias nos níveis de atenção da turma. Estes resultados parecem sugerir que é difícil gerir quer o ritmo de aula quer os níveis de atenção dos alunos quando se tenta fazer um trabalho ao piano com turmas grandes. Estes resultados parecem também sugerir que nem sempre a percepção do professor relativamente ao ritmo de aula pode não coincidir com a percepção dos alunos, a discrepância observada nas L4 e L7 parece sugerir isso.

8.2 Testes

Os testes realizados nas três turmas, apesar de totalmente direccionados para a avaliação de competências harmónicas, não foram exactamente iguais. Os testes da turma de 7^o grau tiveram 69 perguntas no total, enquanto os da turma de 1^o grau tiveram 90 e os de terceiro 3^o grau 84. A estrutura de cada par de testes, apesar de semelhante, estava adaptada ao nível de desenvolvimento harmónico correspondente a cada grau. Para observar a estrutura em detalhe, por favor consulte a secção metodologias (p.75-76).

8.2.1 [7^o Grau]

Quando se analisam os resultados dos alunos da turma de 7^o grau pode observar-se uma tendência global de evolução, apesar de serem notórias as diferenças entre a1(7) e a2(7) (gráfico 31).

³³ Escala: 1=Baixo 2=Médio 3=Elevado

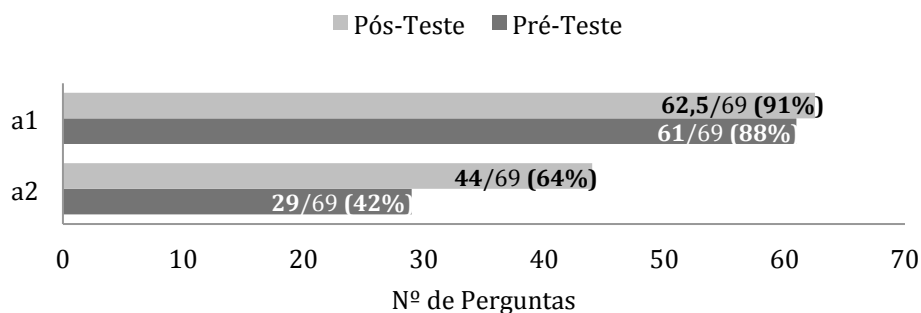


Gráfico 31 - Resultados do pré e pós teste na turma de 7º Ano

As diferenças registadas na amplitude de evolução são explicadas por dois factores: (1) pelo facto de haver uma enorme discrepância já no teste inicial. Isto quer dizer que a margem de progressão de um e outro eram diferentes; (2) pelo facto de o a2(7) ter feito um esforço adicional (gastando mais tempo de contacto com o piano) para recuperar do nível negativo manifestado no primeiro teste e aproximar-se do nível de reconhecimento auditivo esperado.

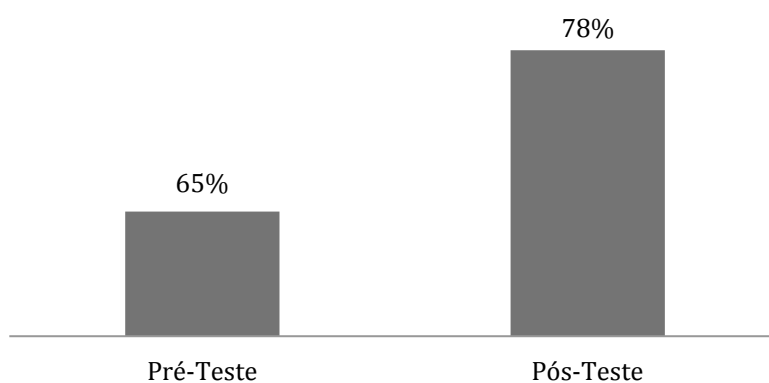


Gráfico 32 - Média da turma nos pré e pós-testes

A média da turma nos pré e pós testes foi de: 65% e 78% respetivamente o que dá uma diferença de 13 pontos percentuais o que corresponde a um evolução de 20% (gráfico 32).

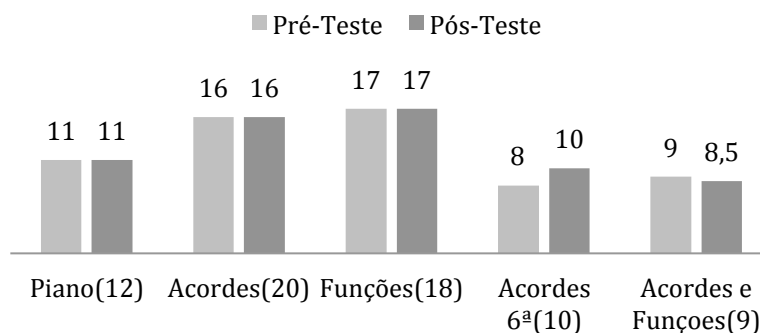


Gráfico 33 – Comparação de resultados de a1(7) entre pré e pós testes

Como se pode observar no gráfico 33, a maior evolução de a1(7) manifestou-se no reconhecimento auditivo de acordes de 6ª Aumentada. De referir também, o facto de haver uma enorme consistência no reconhecimento acordes, funções e na realização de tarefas ao piano.

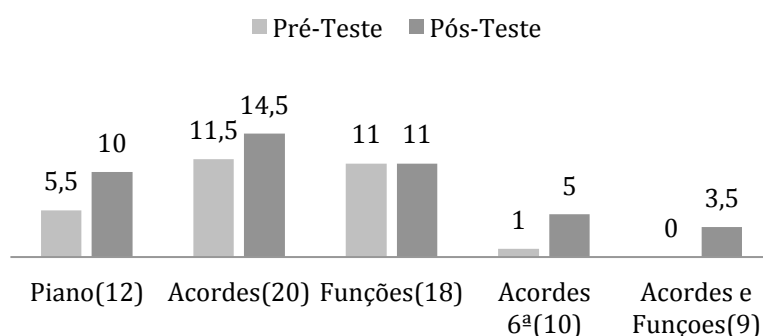


Gráfico 34 – Comparação de resultados de a2(7) entre pré e pós testes

Por seu turno, e como se pode observar no gráfico 34, a variação de a2(7) é explicada por um evolução em quase todos os parâmetros avaliados, sendo a mais significativa a correspondente à realização de tarefas ao piano.

8.2.2 [1º Grau]

Em relação a esta turma de 1º grau houve uma evolução bastante significativa em todos os alunos. Como é possível observar no gráfico 35, a média da turma no pré-teste e no pós-teste foi de: 51% e 73% respetivamente, o que dá uma diferença de 22 pontos percentuais e corresponde a uma evolução de evolução de 43%.

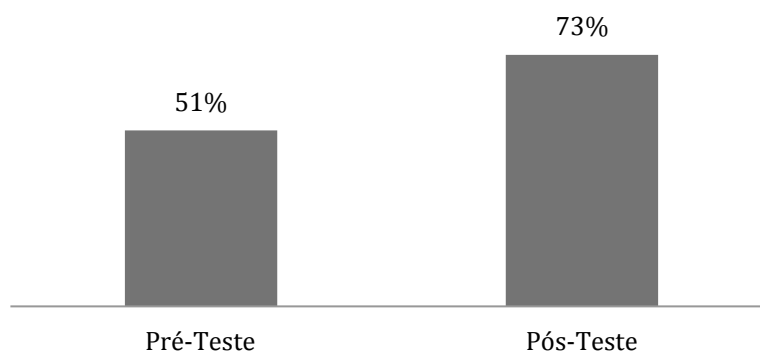


Gráfico 35 - Média da turma nos pré e pós-testes

Como é possível observar no quadro 36, todos os alunos (a3(1), a4(1) e a5(1) evoluíram de forma muito significativa, na ordem dos 20 pontos percentuais. O a5 destaca-se não só pela sua evolução de 23 pontos percentuais mas sobretudo pelo facto de evoluir de um resultado negativo para outro francamente positivo (44% para 67%).

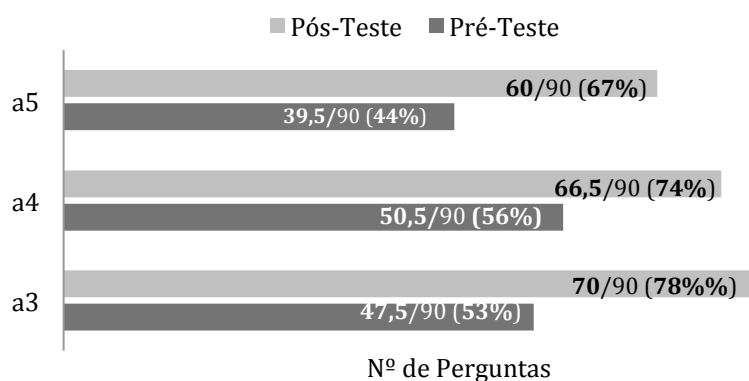


Gráfico 36- Resultados do pré e pós teste na turma de 1º Ano³⁴

Dos três alunos a5(1) foi o que aparentou maiores dificuldades iniciais em lidar com competências harmónicas, e a necessitar de maior ajuda. Teria, no entanto, uma possível maior margem de progressão pois partia de um nível mais baixo. Essa perspectiva de maior progressão concretiza-se. Numa análise individual: a3(1) e a4(1) conseguem melhorar nos cinco exercícios pedidos do pós-teste destacando-se as melhorias no reconhecimento de acordes com comparação (21/30 para 28/30) e no reconhecimento de funções harmónicas (14/25 para 19/25). Já a5 apresenta enorme progressão ao nível do

³⁴ O teste era composto por 90 questões

reconhecimento de intervalos (2/16 para 9/16) e de funções harmônicas (8/25 para 15/25).

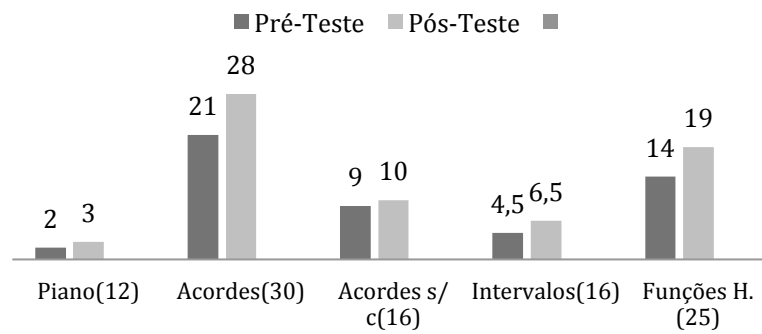


Gráfico 37 – Comparação de resultados de a3 entre pré e pós teste

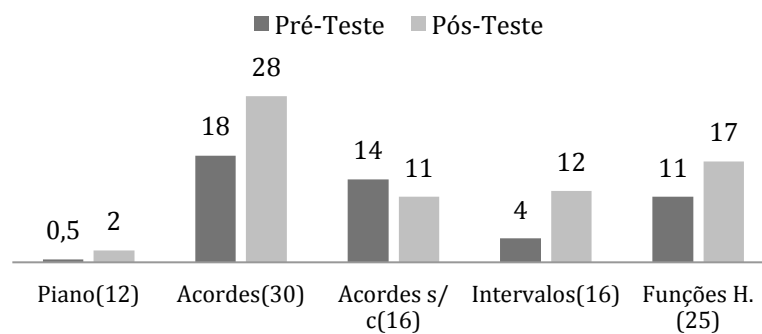


Gráfico 38 – Comparação de resultados de a4(1) entre pré e pós teste

Já a5 apresenta enorme progressão ao nível do reconhecimento de intervalos (2/16 para 9/16) e de funções harmônicas (8/25 para 15/25).

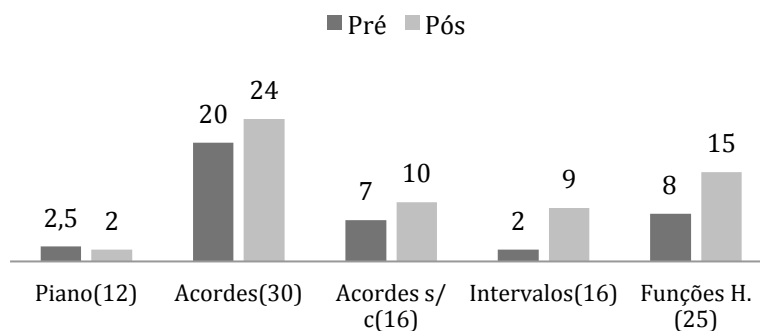


Gráfico 39 - Comparação de resultados de a5(1) entre pré e pós teste

8.2.3 [3º Grau]

Em relação a esta turma de 3º grau houve uma evolução pouco significativa na maioria dos alunos objecto de estudo. Como é possível observar no gráfico 39, a média da turma nos pré e pós testes foi de: 44% e 53% respetivamente, o que dá uma diferença de 9 pontos percentuais, e corresponde a uma evolução de 20%.

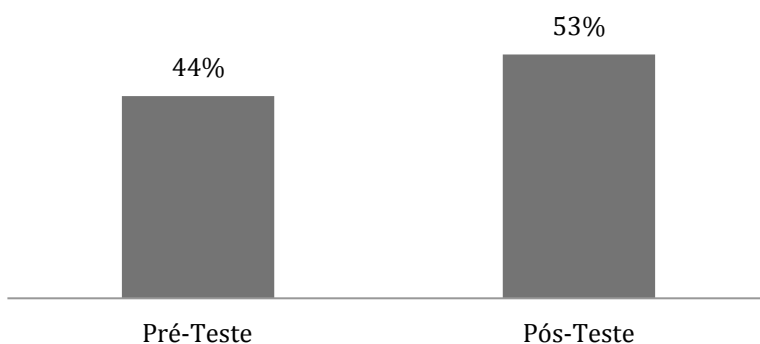


Gráfico 40 - Média da turma nos pré e pós-testes

Como é possível observar no gráfico 40, dois dos alunos que no pré-teste revelaram maiores dificuldades (a7(3) e a10(3)) acabaram por evoluir muito pouco ao longo do estudo, mantendo-se com aproveitamento negativo no pós-teste.. O terceiro aluno com maiores dificuldades a14(7) regride no pós-teste. Os restantes alunos evoluem, mas pouco.

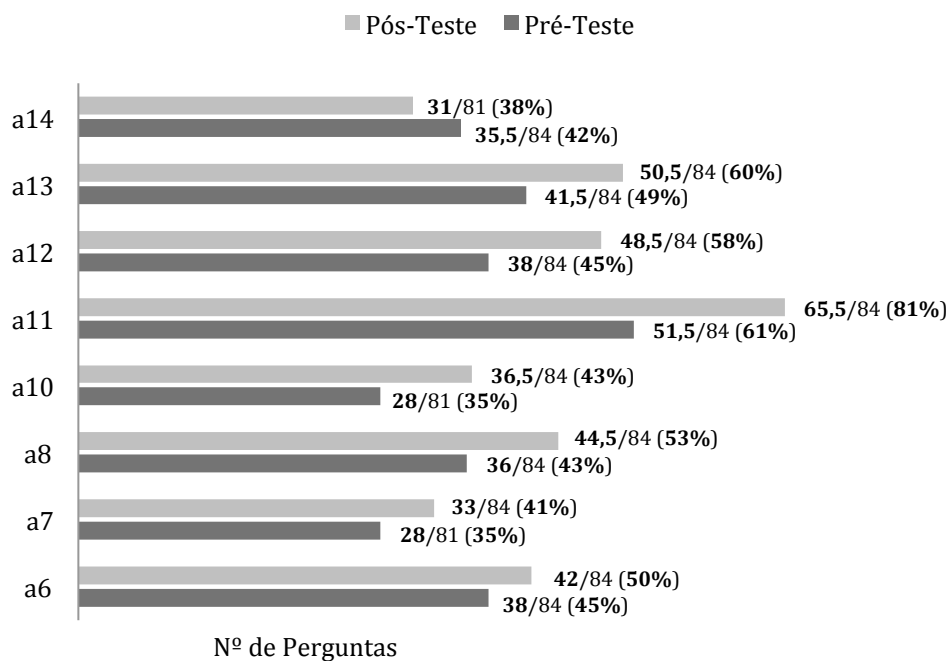


Gráfico 41 – Resultados do pré e pós teste na turma de 1º Ano³⁵

O resultado negativo do aluno a14(3) é altamente influenciado pela dificuldade em reconhecer intervalos e acordes.

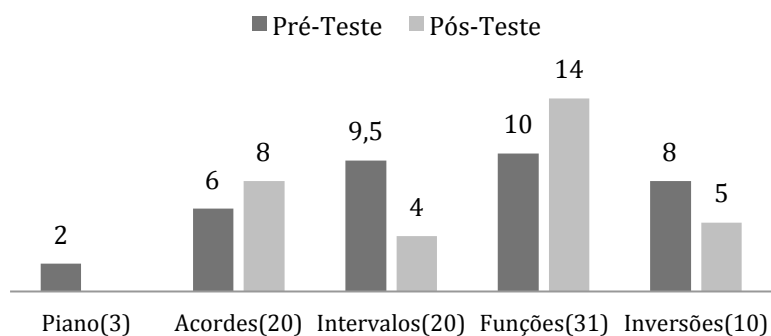


Gráfico 42 – Comparação de resultados de a14(3) entre pré e pós testes

A evolução ligeira dos alunos a7(3) e a10(3) é explicada por factores diferentes. O aluno a7(3) consegue apenas aproveitamento positivo no reconhecimento de inversões (gráfico 42). Já a10(3) apresenta melhorias muito acentuadas no campo do

³⁵ O teste era composto por 81 ou 84 perguntas ,dependendo se o aluno foi ao piano ou não realizar tarefa

reconhecimento harmónico (gráfico 43) acabando por ser a aluna da turma com maior evolução num exercício.

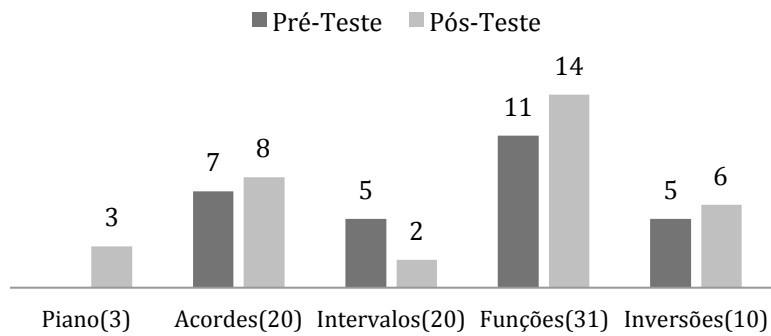


Gráfico 43 – Comparação de resultados de a7(3) entre pré e pós testes

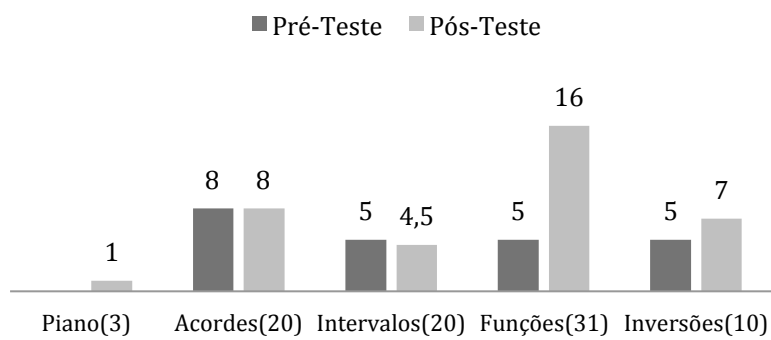


Gráfico 44 – Comparação de resultados de a10(3) entre pré e pós testes

Por seu turno, a tendência de evolução nos diversos parâmetros de a6(3), a8(3), a12(3) e a13(3) resulta numa avaliação positiva no pós-teste.

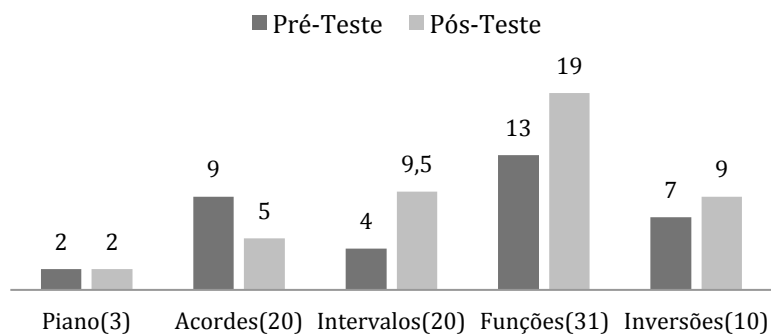


Gráfico 45 – Comparação de resultados de a8(3) entre pré e pós testes

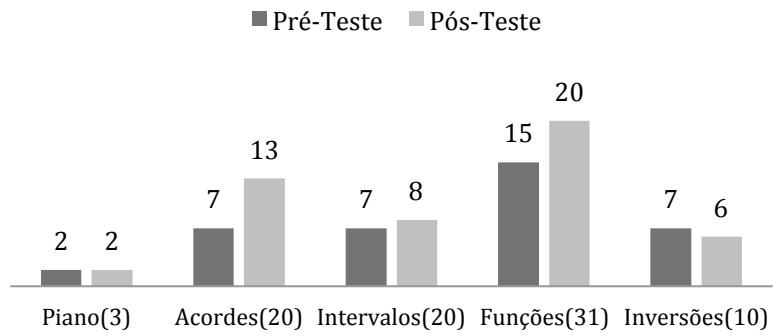


Gráfico 46 – Comparação de resultados de a12(3) entre pré e pós testes

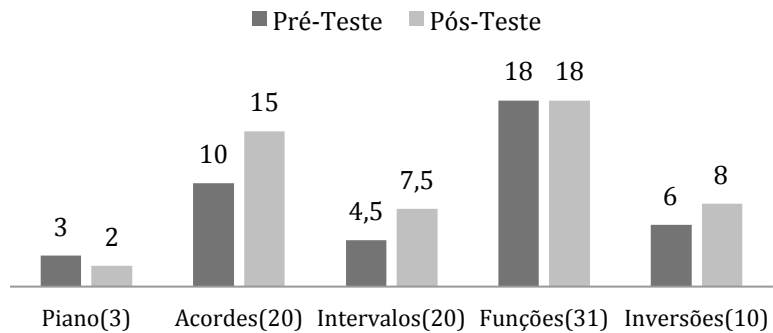


Gráfico 47 - Comparação de resultados de a13(3) entre pré e pós testes

Ao contrário dos restantes colegas a aluna a14 apresenta regressão em relação ao pré-teste. É uma aluna que estuda trompete desde sempre com muitas dificuldades no campo do reconhecimento harmónico.

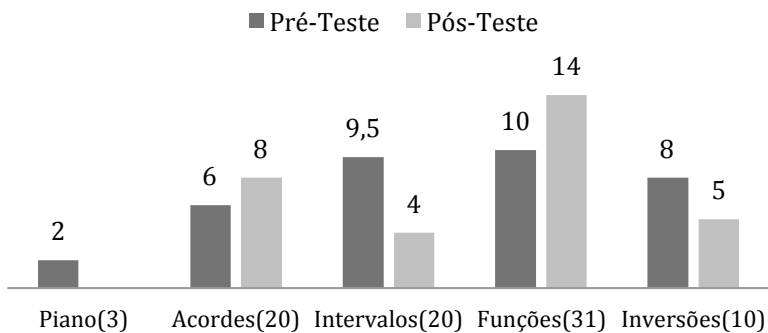


Gráfico 48 - Comparação de resultados de a14(3) entre pré e pós testes

Por último, é interessante analisar os resultados dos alunos que não participaram no estudo, isto é, que não participaram em actividades realizadas ao piano. Como é possível observar no gráfico 48 todos estes alunos evoluíram significativamente entre o teste inicial e final ao nível das competências harmónicas.

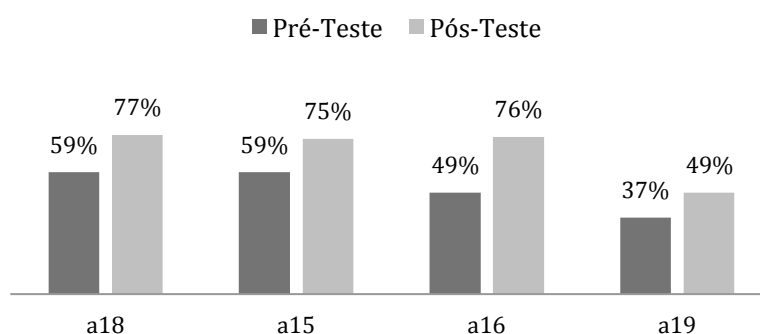


Gráfico 49 – Resultados de pré e pós teste com alunos fora do estudo

8.3 Entrevistas

Este método de recolha de informação permitiu recolher informação adicional dos alunos que participaram no estudo.

A informação recolhida foi analisada tendo-se formado as seguintes categorias principais:

- Percepção inicial (em relação à ideia de usar o piano na aula de FM)
- Percepção final (em relação à ideia de usar o piano na aula de FM depois de várias semanas de experiência)
- A importância dada ao piano (como ferramenta de trabalho na aula de FM e no desenvolvimento de competências harmónicas)
- A autonomia ao piano (aquisição e desenvolvimento de competências associadas à utilização do piano de forma autónoma).

Percepção inicial – Os entrevistados dividiram-se entre uma atitude inicial de receio e desconfiança (N=6, 46%), e uma atitude de surpresa pela positiva (N=7, 54%). Por exemplo, a aluna a3(1) referiu na entrevista que inicialmente, quando percebeu que a aula de FM iria incluir actividades ao piano, pensou para si “[Isto é] uma aula de música e não de piano!”. É interessante notar que a maior parte dos alunos que apresentou uma

atitude inicial menos positiva foram alunos com pouca ou nenhuma relação com o piano³⁶. Inversamente, os alunos que apresentaram uma atitude inicial mais positiva, foram alunos que tinham tido algum contacto com o piano (mesmo alunos cujo instrumento principal não é o piano). Por exemplo, o a11(3) que estuda bateria, refere que o seu segundo instrumento é o piano.

Percepção final – Uma grande parte dos entrevistados (N=10, 77%) afirmou que no final do estudo sentia maior confiança relativamente à realização de tarefas ao piano. Isto é tanto mais importante, se analisarmos que 46% dos alunos tinha à partida uma atitude inicial de receio e desconfiança. Uma dessas alunas, a4(1) referiu esta mudança com as seguintes palavras “... fico super-contente quando vou ao piano!”. É interessante notar que os 3 alunos que mantiveram uma atitude negativa relativamente à realização de actividades no piano são alunos que estudam um instrumento melódico³⁷.

Importância dada ao piano – A maioria dos alunos acredita que o piano teve um papel importante para a aquisição de competências harmónicas (N=11, 85%). Os restantes têm dúvidas relativamente ao valor da utilização do piano para a aquisição dessas competências (N=2, 15%). Por exemplo, a aluna a5(1), apesar de ter manifestado reservas à participação neste tipo de actividades, referiu na entrevista que “...utilizando o piano consegui[a] ver o som”. Outras expressões similares foram ditas por mais alunos (ver quadro 9). Por outro lado, é interessante verificar que os alunos que mais duvidam da importância da utilização do piano para o desenvolvimento de competências harmónicas, são alunos que estudam piano.

a3	“...[usar o piano foi] melhor para aprender a usar os acordes”
a8	“...[pelas descobertas que fiz na aula] até já me apeteceu comprar um piano” “...se tivesse teclado já estaria melhor”
a10	“...assim [com o uso do piano] não é só teoria, também é prática”
a13	“...[a motivação com o piano cresceu e] até já tenho piano em casa”

³⁶ 1 Bat, 1 Vl, 1 Vc, 1 GP, 1 Tp

³⁷ a1= GP, a2= bat, a14= tp

Quadro 7 – Citações retiradas da entrevista aos alunos

Autonomia ao piano – Todos os alunos revelaram na entrevista que conseguiam já ser autónomos em pelo menos um tipo de actividade ao piano. A maioria dos alunos destacou a capacidade para executar acordes ao piano (N=10, 77). Em seguida, e por ordem decrescente de referência, destacaram a capacidade para tocar, construir e cantar de intervalos (N=5, 38%), a capacidade em “criar música” a partir de outras músicas ou a explorar melodias e acordes (N=4, 31%), e por último, 2 alunos (15%) afirmaram que tiram melodias de ouvido.. Os alunos que dizem já ser capazes de criar ao piano, são alunos com mais experiência no instrumento ou alunos um pouco mais velhos.

Portanto, apesar do receio inicial, os resultados da entrevista sugerem que alunos tendem a achar que houve desenvolvimento de competências harmónicas e para alguns, esse desenvolvimento está associado à utilização do piano. Também foi possível observar que a utilização do piano pode produzir outros tipos de efeito para lá do desenvolvimento de competências harmónicas. Por exemplo, alguns passaram a interessar-se pelo instrumento para, de forma autónoma, criar melodias sobre um encadeamento, harmonizar melodias, explorando o resultado sonoro de combinações de acordes. Como resultado, alguns alunos chegaram mesmo a ponderar comprar um teclado e outros que referiram que o piano em casa, antes parado, passou a ter utilização.

Sobretudo, os comentários produzidos nas entrevistas parecem sugerir que a utilização do piano por parte dos alunos nas aulas de Formação Musical parece produzir um forte impacto motivacional, que se reflecte no impulso para realizar de forma autónoma actividades relacionadas com música.

CAPÍTULO 9 – REFLEXÃO

Este estudo exploratório pretendia observar o impacto da utilização do piano no desenvolvimento de competências harmónicas e na dinâmica da aula onde parâmetros como o ritmo de aula e os níveis de atenção da turma foram analisados.

9.1 Desenvolvimento de Competências Harmónicas

Os dados analisados e recolhidos nos testes e entrevistas mostram que, de maneira geral, existiu uma evolução positiva na aquisição de competências harmónicas. Contudo, essa evolução não se registou de igual forma em todas as turmas. A observação dos resultados dos testes ao nível da média e da evolução registada entre o pré e pós-teste confirmam que houve diferentes níveis de evolução que podem ser relacionados com factores como: (1) dimensão da turma, (2) margem de progressão da própria turma.

Dimensão da turma - A leitura dos resultados dos testes permite observar que é na turma de maiores dimensões que encontramos valores mais baixos nos testes realizados e uma menor diferença percentual entre a média dos testes (inicial e final). Na turma de maiores dimensões (14 alunos) a média do teste final foi de 53% e a diferença percentual entre o teste inicial e final foi de 9%, enquanto que nas outras 2 turmas (com 2 e 3 alunos) a média dos testes finais foram de 78% e 73% respectivamente, havendo uma diferença entre o teste inicial e final de 22% e 13%.

Margem de progressão - É interessante observar a média dos pré-testes nas 3 turmas para compreender por exemplo a diferença de evolução entre a turma de 1º grau e a turma de 7º grau ou o porquê de a turma de 7º grau ter uma evolução média semelhante à turma de 3º grau. A turma de 3ºano evoluiu de uma nota negativa para positiva mas ainda assim e tendo em conta o ponto de partida pode dizer-se que a evolução (20%) é ligeira em comparação com os 20% também registados na turma de 7º grau que partia de uma média bem mais elevada (65%) e que ainda assim conseguiu evoluir.

Por outro lado, quando entrevistados, todos os alunos que participaram no estudo referiam ter sentido uma evolução ao nível das competências harmónicas sendo que grande parte deles atribui essa evolução à utilização do piano (60%).

9.2 Impacto Motivacional

A utilização do piano por parte dos alunos nas aulas de formação musical indicia, segundo os dados analisados nas entrevistas e fichas de observação direta, ter tido, de modo geral, um impacto positivo nos níveis de motivação dos alunos. Esse impacto é demonstrado quando os alunos executam por impulso e de forma livre actividades ligadas com música de forma autónoma. Este tipo de comportamento é também referido nas entrevistas e algumas frases são bem ilustrativas desta situação: “[quando não sabem o acorde original na melodia] invento acordes que ficam bem” (a2(7)). Outro aluno diz “Até já me apeteceu comprar um piano” (a5(1)) .

Apesar de algum receio e desconfiança demonstrada pelos alunos de instrumentos não-harmónicos no início do trabalho com o piano, foram os mesmos alunos que ao longo da entrevista se mostram mais satisfeitos com o tipo de trabalho realizado e que valorizarão o seu papel nos progressos alcançados. As frases atrás retiradas das entrevistas são de um baterista e de uma guitarrista que, acrescentam depois que exploram agora mais o piano e que para além de imitar são capazes de tentar encaixar na música acordes trabalhados na aula.

Na preparação das aulas é muito importante acautelar que parte prática esteja muito presente. A junção da componente motora à componente cognitiva é enriquecedora e ilustrativa para a aprendizagem. Esta ideia é reforçada por a10(3) que diz na entrevista: “[a vantagem da utilização do piano por parte dos alunos possibilita que] assim não é só teoria, também é prática”.

A utilização do piano por parte dos alunos permite que estes façam o som acontecer e não se limitem apenas a ouvir o som. O facto de produzir o som, “ver” o som (algo que foi dito por a5(3) a dado momento da entrevista) a acontecer no teclado é uma experiência que parece ser aliciante para os alunos e que no processo de ensino-aprendizagem também é importante: “aprender fazendo”.

9.3 Impacto no desenvolvimento de Competências Metacognitivas

De acordo com os dados recolhidos nas entrevistas, foi possível ver que no final do estudo os alunos parecem sentir-se ser capazes de desenvolver atividades ao piano sem qualquer tipo de apoio do professor ou de qualquer outra pessoa.

O facto de alguns alunos já serem capazes de construir acordes maiores, menores, diminutos e aumentados ao piano é muito importante. Caso precisem de treinar auditivamente acordes já têm a autonomia de eles próprios tocarem acorde pretendido e cantarem esse acorde, ou seja, são autónomos para estudarem.

A entrevista permite também que percebamos queos objectivos que estão por trás da utilização do piano fora da sala de aula são:

1. O simples prazer de tocar.
2. O treino auditivo de acordes e intervalos de forma autonoma.
3. Tocar músicas “de ouvido”
4. A criação de melodias que completem outras já existentes ou a procura de outros acordes para músicas conhecidas.
5. Apoio à afinação

9.4 Impacto na dinâmica da aula

Por fim é interessante verificar através da tringualção de dados recolhidos que a utilização do piano pelos alunos na aula de FM tem um impacto na dinâmica da aula.

A análise dos dados recolhidos, testes, ficha de observação estruturada e entrevista parecem indiciar que esta estratégia funcionará de forma mais eficaz em turmas de menor dimensão.

O impacto foi tendencialmente negativo ao nível do ritmo de aula e dos níveis de atenção da turma na turma de maiores dimensões. Torna-se difícil gerir a turma e os seus níveis de atenção quando apenas um aluno vai ao piano realizar a tarefa. Ao longo do estudo foi possível constatar as aparentes dificuldades em trabalhar com o piano em turmas numerosas podem ser contornadas pelo professor através de recurso a uma boa planificação e definição de estratégias que permitirão manter toda a turma concentrada

no aluno que está ao piano. Mas esse tipo de soluções ficará para um estudo mais aprofundado sobre esta temática.

9.5 Reflexão Final

Portanto, após a análise de toda a informação, foi possível concluir que houve evolução ao nível da aquisição de competências harmónicas. No entanto, torna-se fundamental tentar perceber o que pode ter originado essa evolução.

O tipo de trabalho realizado ao piano promovia um tipo de *transferência* próximo que privilegia prática, o “saber fazer”, a aquisição de competências físicas/motoras e de tipo Transferência LR³⁸ que privilegia a transferência em contextos semelhantes, neste caso as estratégias para reconhecimento auditivo eram iguais às executadas ao piano pelos alunos. É a partir dessa experiência vivida através do fazer/tocar, ouvir e “ver o teclado e a harmonia” (segundo o testemunho de uma aluna) que possibilitou a transferência de conhecimento no campo das competências harmónicas.

O facto de os alunos serem capazes de autonomamente realizarem várias atividades ao piano, algumas delas relacionadas com a harmonia e independentemente de serem pianistas ou não, permitiu que fora do contexto da aula trabalhassem no plano harmónico. Este facto permitiu-lhes, para além de estarem mais motivados, desenvolver *competências metacognitivas* em que demonstram conhecer as suas capacidades, os desafios e a dificuldade da tarefa proposta, as estratégias que podem usar para ultrapassar a tarefa (trabalhar acordes em casa num teclado), descobrirem a importância de acompanhar a sua evolução (por exemplo através da gravação áudio ou vídeo) para adequarem as estratégias e a avaliação final de desempenho.

Os dados recolhidos e analisados parecem também demonstrar que houve uma evolução nos níveis de *autoeficácia* dos alunos. Os dados analisados na ficha de observação estruturada e directa que pretende entre outras coisas observar a relação com o piano, indiciam que houve uma aproximação entre as expectativas iniciais antes da realização da tarefa ao piano (AP) e da consequente avaliação de desempenho depois do piano (DP). Esta aproximação de valores (se necessário ver por favor no gráfico 5, 11 e 18)

³⁸ *Low Road Transfer*

indica uma melhoria do senso de autoeficácia. Os resultados dos testes e as entrevistas também demonstram que os alunos revelam bons níveis de autoeficácia: a soma das percentagens dos alunos que evoluíram razoável e significativamente nos testes e aqueles que na entrevista dizem ter evoluído do ponto de vista harmónico devido sobretudo à utilização do piano são muito idênticos na ordem dos 60%.

A variedade de estratégias que utilizavam diferentes estilos de aprendizagem pode também ter sido importante para a evolução dos alunos. De acordo com a bibliografia revista parece ser mais importante que descobrir e instruir no *estilo de aprendizagem preferencial* de cada criança (numa aula coletiva é uma tarefa quase impossível) o facto de haver uma diversificação nos estilos de aprendizagem utilizados (mais visual, motor ou auditivo) para transmitir conhecimento de forma a que cada criança acabe por adquirir competências, neste caso harmónicas, através das estratégias que lhes são mais favoráveis. O facto de os alunos experimentarem ativamente a harmonia, realizando ao piano acordes, intervalos, encadeamentos, não é por si só sinal que são bons a harmonia. Mas é uma experiência cinestésica que lhes pode complementar a parte teórica e cognitiva e que lhes permite praticar a parte auditiva de forma autónoma.

CAPÍTULO 10 – CONCLUSÃO

O estágio revelou-se importante pois permitiu-me recuperar temas e problemáticas abordados e discutidos anteriormente noutros contextos e observá-los na minha prática docente. Muitas vezes a experiência acumulada e a rotina dos anos lectivos torna-nos algo sobranceiros, excessivamente confiantes e pouco receptivos a críticas.

Para realizar este estágio foi-nos pedido que observássemos atentamente a nossa prática docente quer através dos “olhos” do orientador, quer através da gravação vídeo. Isso permitiu-nos observar aspectos das aulas dadas que já sabíamos positivos, outros que já conhecíamos como pontos fracos e outros que nos surpreenderam pela positiva ou negativa.

O que retiro de positivo deste estágio é que podemos e devemos sempre melhorar desde que dispostos a isso e sabendo observar de forma humilde o trabalho que fazemos. Este tipo de trabalho é estimulante pois obriga-nos a repensar o que produzimos, os resultados que alcançamos e ajuda a agitar a nossa consciência e sentido crítico que muitas vezes desaparece devido a estarmos demasiado tempo numa zona de conforto.

Penso que é fundamental o professor observar-se e ser observado, pois aquilo que o professor pensa de si não é muitas vezes a realidade assim como aquilo que os professores acham que os alunos sentem não é a realidade observável. A consciência do professor no “momento direto” reduz uma realidade (sala de aula) que é complexa para algo simples e penso até que pode muitas vezes transformar essa realidade de forma a que seja encontrado um alibi para um fracasso que é da responsabilidade do professor. O recurso à gravação das aulas (aula que curiosamente fiz intermitentemente ao longo da minha prática docente) é na minha opinião uma ferramenta de uma utilidade extraordinária para um professor. Mas talvez mais importante seja o facto de observar a sua aula gravada na companhia de um professor experiente que será de uma utilidade enorme pois apenas o professor a observar-se pode novamente “iludir-se” sobre determinados aspectos positivos e negativos das suas aulas.

Este estágio irá permitir que de futuro não descure nas questões menos positivas das minhas aulas: por vezes períodos de instrução demasiado longos, maiores dificuldades na gestão de turmas maiores, feedback pouco eficaz e com pouco ênfase no sucesso e

um recurso exagerado à criatividade dentro de cada estratégia o que origina desvios no planeado e um menor número de alunos a atingir os objectivos. É então necessário um enfoque mais cuidado nos objectivos a atingir em cada estratégia e na aula, um maior cuidado em reforçar o feedback positivo, destacando o aluno ou a turma na ação bem feita, fazendo sobressair o acontecimento. Os períodos de instrução reduzidos e devem ser feitas as devidas correções com o exercício a decorrer através de feedback corretivo. A disposição da aula e dos alunos é algo que terei mais atenção de futuro pois com o estágio voltei a compreender e a observar a importância do tema.

De futuro gostaria de explorar áreas como o cinema/bandas sonoras como material muito importante para as aulas de Formação Musical. É música escrita nos dias de hoje que recorre aos “instrumentos antigos” que os alunos associam à música “clássica” da qual dizem muitas vezes não gostar. Penso que nunca se ouviu tanta música dita erudita com os instrumentos eruditos como nos últimos 50 anos através do cinema.

Outra área que teria curiosidade em explorar era o das novas tecnologias nas aulas de formação musical: o recurso a aplicações como GarageBand (Apple) como ferramenta de trabalho dos professores e alunos nas aulas de Formação musical e em casa. Parece-me um tema muito atual, algo polémico mas muito interessante.

Com as ferramentas que adquiri ao nível da investigação julgo que estarei mais preparado para me lançar em projectos de investigação desta natureza.

Bibliografia

- Alldahl, P.-G., & Alphonse, B. (1974). Teaching Music Theory: The European Conservatory. *Journal of Music Theory*, 18, 111–122.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117–148.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*. New York: Academic Press.
- Barbour, R. S., & Schostak, J. (2005). Interviewing and Focus Groups. In B. Somekh & Cathy Lewin (Eds.), *Research Methods in the Social Sciences*. London: SAGE Publications, Ltd.
- Batista, G. A., & Silva, M. R. L. da S. (n.d.). Estilos de Aprendizagem de Kolb. Retrieved from www.bussinessballs.com/kolblearningstyles.htm
- Bigand, E., & Poulin-Charronnat, B. (2009). Tonal Cognition. In I. Cross, M. Thaut, & S. Hallam (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*. Boston: Cengage Learning.
- Cavedal, J. P. (2007). O papel dos processos metacognitivos na aprendizagem. *Integração*, 42–44.
- Curry, L. (1990). A Critique of the Research on Learning Styles. *Educational Leadership*, 50–54.
- Duke, R. (2009). *Intelligent Music Teaching: Essays on the Core Principles of Effective Instruction*. Austin, Texas: Learning and Behavior Resources.
- Filimon, R. C. (2012). Sensory perception and learning style. The implementation of the VARK model in musical higher education. In R. Raducanu, N. Mastorakis, R. Neck, V. Niola, & K. Ng (Eds.), *Latest Advances in Acoustics and Music* (WSEAS Pres., pp. 81–84).
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34, 906–911.
- Gill, P., Stewart, K., Treasure, E., & Chadwick, B. (2008). Methods of data collection in qualitative research: interviews and focus groups. *British Dental Journal*, 204, 291–295.
- Good, M., & Rossetti, A. (2005). Learning Styles - fact or fiction? *Key Skills Journal*, January(1).

- Hallam, S. (2001). The development of metacognition in musicians: Implications for Education. *British Journal of Music Education*, 18(1), 27–39.
- Hallam, Susan. (2006). *Music Psychology in Education*. London: Institute of Education, University of London.
- Harwell, M. R. (2011). Research Design in Qualitative/Quantitative/Mixed Methods. In C. F. Conrad & R. C. Serlin (Eds.), *The SAGE Handbook for Research in Education*. Madison, Chile: SAGE Publications, Inc.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193–212.
- Lima, J. Á. de, & Pacheco, J. A. (2006). *Fazer Investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- McCormick, J., & McPherson, G. (2003). Skip to main page content Home OnlineFirst All Issues Subscribe RSS rss Email Alerts Search this journal Advanced Journal Search » The Role of Self-Efficacy in a Musical Performance Examination: An Exploratory Structural Equation Analysis. *Psychology of Music*, 31(1), 37–51.
- McPherson, G. E. (2006). Self-efficacy and music performance. *Psychology of Music*, 34(3), 322–336. doi:10.1177/0305735606064841
- Newby, P. (2010). *Research Methods for Education*. Essex, England: Pearson Educational Limited.
- Nielsen, S. G. (1999). Learning strategies in instrumental music practice. *British Journal of Music Education*, 16(3), 275–291. doi:10.1017/S0265051799000364
- Pajares, F. (2002). Overview of Social Cognitive Theory and Self-efficacy.
- Parncutt, R. (1989). *Harmony: A Psychoacoustical Approach*. Berlin: Springer-Verlag.
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2009). Learning Styles Concepts and evidence. *Psychological Science in the Public Internet*, 9(3), 105–119.
- Peretz, I., & Zatorre, R. J. (2003). *The Cognitive Neuroscience of Music*. New York: Oxford University Press.
- Perkins, D., & Salomon, G. (1988). Teaching for Transfer. *Educational Leadership*, 46(1), 22–32.
- Pressley, M., & Harris, K. R. (2006). Cognitive Strategies Instruction: From Basic Research to Classroom Instruction. In P. A. Alexander & P. H. Vinne (Eds.),

Handbook of Educational Psychology (pp. 265–273). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, Publishers.

Research Methods: some notes to orient you. (n.d.).

Ribeiro, C. (2003). Metacognição: Um Apoio ao Processo de Aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 109–116.

Richardson C. Colwell. (2002). Teaching and Learning. *The New Handbook of Research in Music*. New York: Oxford University Press.

Ritchie, L., & Williamon, A. (2007). Measuring Self-Efficacy in Music. *International Symposium on Performance Science*.

Robson, C. (1993). *Real World Research*. Chichester: John Wiley & Sons Ltd.

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

Salomon, G., & Perkins, D. (1992). Transfer of Learning. *International Encyclopedia of Education*. Pergamon Press. Retrieved from <http://learnweb.harvard.edu/alps/thinking/docs/traencyn.htm>

Schneider, W. (2008). The Development of Metacognitive Knowledge in Children and Adolescents: Major Trends and Implications for Education. *International Mind, Brain, and Education Society Wiley Periodicals, Inc*, 2(3), 114–121.

Singh, K. (2007). *Quantitative Social Research Methods*. New Delhi: Sage Publications India Pvt Ltd.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and Educational Development. *Self-efficacy in Changing Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology* (pp. 82–91).

Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing Self-Regulated Learners*. Washington: American Psychological Association.

Anexos

Anexo 1 - Entrevistas

7º Ano

a1

E – Desde já duas notas prévias: podes a qualquer momento recusar responder a determinada pergunta e a qualquer momento podes recusar continuar com a entrevista. Relembro que estou a gravar apenas áudio. Ok?

M – (Consentimento com aceno afirmativo de cabeça)

E – Qual o instrumento que estudas?

M – Guitarra Portuguesa

E – Tens piano ou teclado em casa?

M – Sim (muito baixinho e relevando muita timidez)

E – Quando começaram a usar o piano nas aulas de formação musical o que é que pensaste?

M – Não me senti muito confortável pois nunca tinha feito esse exercício antes e pelo facto de me sentar ao piano sem ter propriamente uma partitura para tocar...(tenta desenvolver mas não consegue e diz sorrindo “não gosto nada disso estar a gravar”).

E – O que te pareceu a ideia de teres de usar o piano nas aulas?

M – Vou dizer que foi bastante importante. No início não gostei...gostava mas...mas agora tem ajudado bastante. Sento –me ao piano e faço passagens harmónicas que nunca tinha feito na vida e tento descobrir as notas que compõe o acorde pois nunca tinha prestado atenção a isso e nunca tinha feito. Depois de fazer a tarefa na aula tenho feito em casa também.

E – HumHum. Quando estavas ao piano tens noção de como se comportava a turma, neste caso o colega?

M – Não tenho nenhuma noção disso (risos)

E – E tu quando estás do lado de cá, fora do piano, como avalias ou descreves o que fazes nesse momento?

M – Estou atenta. Estou a tentar perceber as notas que ele está a fazer mas não estou a ver. Se calhar se estivesse a ver ajudava (sorriso).

E – *Humhum*. Uma pergunta se calhar um pouco indiscreta. O que me disseste é realmente o que fazes ou não estarás muitas vezes a pensar no que irás tocar e como, deixando por isso de ouvir o que se passa na aula...(sou interrompido)

M – Não, estou atenta

E – Ok. Achas que progrediste na capacidade para ouvir acordes e sobretudo nos aspectos ligados com harmonia e encadeamentos trabalhados na aula. Achas que isso pode estar relacionado com o trabalho prático ao piano?

M – Acho que sim, acho que melhorei.

E – HumHum. Penúltima questão: o que é és capaz de fazer ao piano relacionado com questões harmónicas?

M – (Silêncio)

E – Sentes que se tiveres de praticar algumas das questões harmónicas trabalhadas na aula, tens autonomia para isso. Capacidade para com o piano trabalhares sozinha?

M – Isso acho que não consigo. Tenho autonomia para fazer progressões harmónicas...e pronto(embaraço)

E – Ok. Pronto. Custou bastante não foi?

M – Custou (com ar sério)

a2

E – Tudo o que te vou perguntar tens o direito de não querer responder e a qualquer momento podes recusar continuar a entrevista. Ok?

T – (aceno afirmativo)

E – Como te chamas?

T – T...

E – Que instrumento tocas?

T – Bateria

E – HumHum. Tens piano ou teclado em casa?

T – Teclado

E – Quando começaram a usar mais o piano nas aulas de formação musical o que é que pensaste?

T – (sorrindo) Comecei a gostar mais de piano e aproveitei para tocar mais em casa.

E – Sim. E para além disso? Numa aula de formação musical os alunos “mexerem” no piano. O que achaste?

T – Muito melhor. Muito mais fácil de perceber as coisas.

E – Humhum. Como te sentias das primeiras vezes que vieste ao piano?

T – Gostava da ideia mas não me sentia confortável. Mas gostava porque gosto de tocar piano.

E – Qual a evolução na perspectiva do conforto na tua relação com o piano?

T – Não sei...Eu sempre usei o piano mais para improvisar. Agora às vezes paro e observo o que toquei e tento perceber o que fiz. E reparo que é um acorde...e depois continuo a tocar.

E – (sinto que a questão não foi respondida e insisto) Falaste que sentias pouco conforto no início quando eras chamado para o piano. Desde esse ponto até agora o que vais sentindo?

T – Sinto a tarefa como qualquer outra questão mas neste caso é prática. Ainda sinto um pouco de receio sim.

E – Quando estás sentado ao piano como observas o comportamento da turma? Atentos, desatentos...?

T – Eu acho que as pessoas estão concentradas sendo que concentrado é diferente de atento. Podem estar concentradas no que eu estou a fazer tentando comparar com o que fizeram antes ou com o que vão fazer.

E – HumHum. E quando estás do lado de fora do piano? Desse lado(aponto para o auditório).

T – Tou a ouvir e a pensar...se ainda não fui ao piano ,estou a ouvir para ver se me ajuda quando for a minha vez, se já tiver ido estou a ver...

E – (interrompo) Mas isso é batota ou não?

T – Claro (risos)

E – Pois então cabe ao professor contrariar essas técnicas de “imitação”(sorrisos)

E – Achas que progrediste ao nível da aquisição de competências harmónicas ligadas a acordes, funções harmónicas, intervalos...E se pode estar relacionado com o trabalho que desenvolveste ao piano?

T – Sim e sim

E – Última pergunta. O que já consegues fazer ao piano dentro ou fora do contexto da formação musical?

T – Acho que tenho mais facilidades de aprender coisas ao piano...

E – Mas que tipo de “coisas”, conteúdos, tarefas consegues fazer?

T – Acho que no fundo consigo explorar mais. Em vez de tentar apenas imitar tocar igual ao que ouço numa música agora ouço a música e tento inventar coisas por cima dessa música usando acordes e ideias que temos usado...

E – Última pergunta. Foi muito complicada esta entrevista?

T – (risos) Algumas perguntas eram difíceis

E – Ok...Obrigado

1º Ano

a3

E – (A aluna apresenta-se descontraída). Que instrumento estudas aqui no Musicentro?

J – Teclado.

E – Começaste há quanto tempo?

J – Comecei este ano.

E – Tens instrumento em casa (piano ou teclado)?

J – Tenho.

E – Compraste durante o ano lectivo? Logo no início do ano?

J – Nas férias do natal.

E – Ok. Quando começámos a usar o piano nas aulas de FM o que é que pensaste?

J – Como assim?

E – Sendo que vieste para uma aula de FM, quando o professor te pediu para ires para o piano, o que é que pensaste? O que é que sentiste?

J – *Hmmmm*... Eu senti-me um bocado surpreendida, porque como acabou de dizer, eu sentia que era uma aula de música e não de piano.

E – Sentiste então um bocado de estranheza... Ok... Sentias-te confortável/desconfortável, estavas receosa ou não com a ideia de usar o piano na aula de FM? Gostavas da ideia de usar o piano na aula de FM? Que é que sentiste naquele primeiro momento?

J – Estava à vontade

E – Para além de ficares surpreendida o que te pareceu a ideia de usar o piano na aula de FM?

J – Pareceu-me...*Hmmm*...Era melhor para aprender a tocar os acordes maiores e por aí fora.

E – Sim. Tivemos muitas aulas em que vocês alunos utilizaram o piano. Da sensação de surpresa inicial como evoluiu a tua relação com o piano?

J – *Hummm*...Pronto...depois de termos passado a usar mais o piano...deixou de parecer-me estranho e passou a ser normal.

E – Ok. Quando estavas aqui sentada ao piano durante a aula o que sentias a respeito da turma? Como é que eles se comportavam? Estavam atentos? Desatentos?

J – Acho que estavam atentos.

E – *Humhum*...*Hmmm*. Achas que progrediste ao nível da capacidade para ouvir acordes e intervalos? Achas que isso pode estar relacionado com o facto de teres usado o piano?

J – *Hmm*. Sim tenho melhorado. *Hmmm*....mas...pronto, não sei se tem a ver com o facto de eu usar o piano ou não (ligeiro sorriso embaraçado).

E – *HumHum*. Ok. Então o que é que já consegues fazer ao piano?

J – *Hmmmmmm*

E – ...nas aulas de piano fazes determinadas coisas mas pensando apenas no que temos feito aqui nas aulas o que é que sentes que já és capaz de fazer?

J – Consigo fazer acordes, intervalos.

E – Que tipo de acordes?

J – (Riso) Maiores, menores, Diminutos e aumentados.

E – E que intervalos?

J – Intervalos....as 8P, 5P...e 3^{as}

E – Muito bem. Não tenho mais nada a perguntar. Custou alguma coisa?

J – Não

E – Simples!

a4

E – Quero apenas lembrar-te que és livre de não responder a uma pergunta por qualquer motivo e que podes a qualquer momento suspender e acabar com a entrevista. Neste momento não sou professor. Sou entrevistador. (Aluna apresenta-se descontraída)

E – Que instrumento estudas aqui no Musicentro?

J – Estudo teclado.

E – Começaste há quanto tempo?

J – Comecei neste ano.

E – Tens piano ou teclado em casa?

J – Tenho.

E – Desde quando?

J – Desde os meus anos que foram no Natal

E – Ok. Quando vocês começaram a usar o piano nas aulas de FM o que é que pensaste?

J – Pensei que seria muito mais interessante ir ao piano porque eu com um piano à minha frente...humm, ficaria muito mais...livre.

E – E as tuas sensações? O que sentias? Confortável, desconfortável? Gostavas da ideia de ir trabalhar para o piano?

J – Sentia-me confortável. E sim gostava.

E – Desde o início até agora, o que sentes que mudou?

J – Evoluí muito porque agora...no outro dia consegui acabar uma música que apenas me tinham dado o início.

E – E de aula para aula sentias mais ou menos receio? Mais ou menos à vontade?

J – Nao. Sem receio

E – Ok. Quando estavas aqui sentada ao piano durante a aula o que sentias a respeito da turma? Como é que eles se comportavam? Estavam atentos? Desatentos? Mais ou menos atentos?

J – Hum...Não sei...não consigo dizer.

E –E se te perguntar quando estavas fora do piano e os teus colegas vão ao piano, o que te parece o vosso comportamento?

J – A mim...Hmmm. Se estiver “cá fora”(não estando no piano) depende de quem estiver no piano. Se for a minha amiga Joana eu estou concentrada. Se não for eu começo a conversar com ela (risos).

E – Achas que evoluíste na forma de ouvir acordes e intervalos? Pode isso se relacionar com o facto de usares o piano aqui nas aulas?

J – Eu acho que consigo se for de uma certa forma qua agora não consigo explicar...o resto não sei.

E – (O professor insiste falando dos acordes M,m, aum, dim).

L – É mais fácil para mim pois penso logo na posição dos dedos, se sobem ou descem ...

E – Ok. O que é que já consegues fazer ao piano que tenha sido ajudado pelas aulas de formação musical?

J – Sei em que nota estou, se é um acorde Maior, menor ou, aumentado ou diminuto e também, não tanto como outras pessoas, mas consigo inventar umas “musiquinhas”...

E – *Hum* (ar interessado). E como aparecem essas músicas novas feitas por ti?

J – Aparecem quando estou a tocar outras músicas e quando erro reparo que pondo mais notas a segui pode ficar bem.

E – Engraçado...e interessante. Última questão: Custou alguma coisa esta entrevista?

J – O quê?

E – Se custou alguma coisa esta entrevista?

J – Não

E – Foi “canja”.

a5

E – Para esta entrevista autorizaste-me a gravar o áudio. Quero também lembrar-te que és livre de não responder a uma pergunta por qualquer motivo e que podes a qualquer momento suspender e acabar com a entrevista. Por último neste momento sou entrevistador e não teu professor.(aluna apresenta-se algo tímida)

E – Que instrumento estudas aqui no Musicentro?

M – Guitarra.

E – Começaste há quanto tempo?

M – Comecei neste ano lectivo.

E – Tens guitarra em casa?

M – Sim desde os 10 anos.

E – Piano ou teclado. Tens em casa?

M – Não mas gostava.

E – Humhum. Quando vocês começaram a usar o piano nas aulas de FM o que é que pensaste?

M – Comecei a gostar mais de piano

E – (O professor insiste em perceber as sensações iniciais) E as tuas sensações? O que sentias? Confortável, desconfortável? Gostavas da ideia de ir trabalhar para o piano?

M – Ficava “super-contente”. É mais fácil perceber.

E – Não te provocou estranheza?

M – Não. Talvez um pouco esquisito ao início mas depois percebi que havia coisas que é mais fácil perceber aqui (no piano) do que na guitarra e ficava a perceber mais de piano

E – Desde o início até agora, o que sentes que mudou?

M– Agora vou confiante para o piano. Não tenho medo de errar e quando erro tento perceber o que errei e tento “apanhar alguma coisa”.

E – Ok. Quando estavas aqui sentada ao piano durante a aula o que sentias a respeito da turma? Desatentos? Mais ou menos atentos? Tens essa noção?

M – Se tivesse tempo para realizar o que o professor pediu talvez tivesse noção. Assim não tenho.

E –E se te perguntar quando estás “do lado de cá” (fora do piano) qual é a atitude da turma?

M – Aguarda à espera., de vez em quando fala, e quando alguém tá a tocar ao piano calada a escutar.

E – Mas isso é a tua postura. Mas nesta turma de uma forma geral qual é postura da turma?

M – É mais ou menos (risos). Às vezes brincam um bocadinho.

E – Ok. Achas que evoluíste na forma de ouvir acordes e intervalos? Pode isso se relacionar com o facto de usares o piano aqui nas aulas?

M – Sim. O piano ajudou porque assim conseguimos “ver o som”. Claro que agora ao ouvir na guitarra consigo identificar mais o que estou a fazer por causa do piano.

E – É interessante teres falado num outro sentido que não só o “ouvir”. Falaste também no “tocar” (mecânica/táctil) e interessante teres falado no “ver o som”.

E – Ok. O que é que já consegues fazer ao piano que tenha sido ajudado pelas aulas de formação musical?

M – Bem eu nem sabia onde eram as notas. Agora já sei. Já consigo fazer intervalos de 2ª, 3ª 5P e 8P, acordes...

E – Se tivesses um teclado em casa e estivesses de melhorar em relação ao que temos trabalhado aqui, sentias capacidade de o fazer sozinha em casa?

M – Sim. Se não conseguir distinguir 3ªs de 2ªs experimentava tocar estes intervalos a partir de várias teclas.

E – Última questão: Custou alguma coisa esta entrevista?

M – Não

E – Estás “despachada”(risos)

M – Não (risos)

3º Ano

a6

E- (A aluna apresenta-se algo contraída). Ok. Primeira coisa: esta entrevista está a ser gravada apenas áudio e podes parar a entrevista a qualquer momento. Se não quiseres responder a uma pergunta dizes: passo. Neste momento estou aqui como entrevistador e não como teu professor. Concordas?

B- Concordo.

E - Como te chamas?

B - B...

E - Qual o instrumento que estudas?

B - Violoncelo.

E - Há quanto tempo tocas violoncelo?

B - Há uns cinco anos...

E - E piano ou teclado. Tens algum em casa?

B - Tenho um teclado há pouco tempo.

E - Já agora(risos), quem teve a ideia de comprar teclado?

B - Era da minha prima...

E – Está a ser-te útil?

B – Sim..

E – Ok. O que te pareceu a ideia dos alunos usarem o piano nas aulas de formação musical? O que sentiste?

B- Ahh(meio indiferente) Eu achei bem mas...quando fui chamada fiquei um bocado nervosa mas depois...fui e...correu bem.

E – E olhando um pouco para trás, o que aconteceu entre o ponto de partida e hoje? Como evoluíram as tuas sensações?

B– Deixei de estar nervosa e passei a ter mais possibilidade no piano.

E – O que consegues fazer ao piano relacionado com o trabalhado na aula de formação musical? O que consegues fazer sozinha?

B – Acordes...Hum...algumas melodias...ahhh...músicas com melodia e harmonia,

E – Ok. Outra questão. Quando vinhas aqui ao piano conseguias perceber o comportamento da turma? Se estava atenta, super-atenta, desatenta ou super-desatenta...

B – (algum sorriso) Humm...estava em silêncio à espera que eu tocasse. Alguns riam-se mas...estava calma.

E – E tu Beatriz. Quando estás desse lado(forá do piano) como te comportas.

B – Eu estou parada a ouvir, a ver se o acorde está bem e a turma está...acho que está a fazer a mesma coisa que eu.

E – Humhum(afirmativamente). Qual a importância que atribuis ao trabalho feito com o piano na aula de formação musical para a tua audição de harmonia?

B – Eu acho que ajuda. Por exemplo quando estamos a ouvir uma música perceber se o acorde é maior ou menor. Ajuda...a descobrir a melodia e algumas músicas?

E – Achas que há potencial deste tipo de trabalho no futuro?

B – Acho. Por exemplo os intervalos. Saber as distancias, os meios tons...é importante o piano

E – Nervosa? Custou alguma coisa?

B– (Risos) Não, não.

a7

E – (O aluno apresenta-se descontraído). Ok. Primeira coisa: esta entrevista está a ser gravada apenas áudio e podes parar a entrevista a qualquer momento. Se não quiseres responder a uma pergunta dizes: passo. Neste momento estou aqui como entrevistador e não como teu professor. Concordas?

F – (aceno afirmativo)

E – Como te chamas?

F – F...

E – Que instrumento tocas?

F – Piano

E –Tens piano ou teclado em casa?

F – Claro. Tenho piano.

E – Quando começaram a usar o piano nas aulas de formação musical o que pensaste?

F – (sorrindo) Achei boa ideia.

E – Sim. E para que poderia servir esse facto?

F – Para a aula ser mais prática...é divertido.

E – Humhum. Como te sentias das primeiras vezes que vieste ao piano?

F – Como já tocava piano apenas não sabia o que o professor pretendia.

E –Qual a evolução na perspectiva do conforto na tua relação com o piano?

F – Percebi o que o professor pretendia e sentime cada vez mais...seguro.

E – Quando estás sentado ao piano como observas o comportamento da turma? Atentos, desatentos...?

F –Acho que há de tudo um pouco...

E –Ok. E quando estás do lado de fora do piano? Desse lado (aponto para o auditório).

F – Tento tar atento mas...(sorriso).

E – Ok. Entendo e falas um bocadinho.

F – Pois (risos).

E – Achas que progrediste ao nível da aquisição de competências harmónicas ligadas a acordes, funções harmónicas, intervalos...E se pode estar relacionado com o trabalho que desenvolveste ao piano?

F – Hum...Talvez. Não sei bem.

E – Última pergunta. O que já consegues fazer ao piano dentro ou fora do contexto da formação musical?

F – Acordes e às vezes gosto de inventar melodias por cima de acordes...

E –Foi difícil esta entrevista?

F – (risos) Não

E –Obrigado

a8

E– (A aluna apresenta-se descontraída). Que instrumento estuda aqui no Musicentro?

Ge– Guitarra Portuguesa.

E – Tem teclado ou piano em casa?

Ge – Não.

E – Ok. Quando começámos a usar o piano nas aulas de FM o que é que pensou?

Ge- Tive a sensação que ajuda imenso e...até me apeteceu comprar um piano(risos).

E – Hum(tom surpreendido). E como se sentiu quando teve de ir ao piano?

Ge– É assim eu já conhecia o teclado...já não era a primeira vez que experimentava e por isso não me senti perdida.

E - Em relação contexto de uma aula de formação musical, o que lhe pareceu a ideia da utilização do piano da vossa parte?

Ge – Eu achei muito interessante. O facto de misturar assim...”técnicas”, achei importante para a aprendizagem

E – Humhum. E a sua perspectiva em relação a assuntos relacionados com harmonia? O que se alterou?

Ge – Eu tenho a sensação que evoluí, mas...ainda me sinto meio perdida nos acordes...Mas acho que ajuda muito.

E – Ok. Quando estava aqui no piano conseguia perceber o comportamento da turma? Estava atenta, super-atenta, desatenta ou super-desatenta...

Ge – Não, não, não. Parecia-me atenta.

E – Humhum...Hmmm. Acha que progrediu ao nível da capacidade para ouvir e produzir acordes e intervalos? Acha que isso pode estar relacionado com o facto de ter usado o piano?

Ge – No geral acho que sim. A ideia que eu tenho é que se tivesse um teclado já estaria melhor pois para mim é muito mais imediato para treinar auditivamente acordes. Ajuda imenso.

E – HumHum. Ok. Então o que é que já consegue fazer ao piano?

Ge– Bem eu já não me sinto perdida ao teclado. Quando não consigo fazer os acordes automaticamente é porque ainda preciso de contar(forma de produzir acordes através da soma de “meias-casa” ou meios tons).

E – E quanto ao som. Quando toca e erra...(cortado)

Ge– Noto logo...pois. O difícil é quando o professor toca um acorde sem...comparar com outro. Aí é mais difícil. Sabê-lo logo à partida.

E – Ok. Está tudo. Obrigado

a9

E– (O aluno apresenta-se descontraído). Ok. A entrevista está a ser gravada em audio. Podes também a qualquer momento não querer prosseguir com a entrevista ou recusar responder a uma questão. Autorizas esta entrevista. Aceitas estas condições?

G– (aluno acena afirmativamente com a cabeça). Sim sim sim

E – Como te chamas?

G – G...

E –Qual o teu instrumento?

G – Bateria

E – Há quanto tempo tocas bateria?

G – Há 8 anos.

E – Tens piano ou teclado em casa?

G – Tenho um teclado. Quase há dois anos.

E – Ok. O que te pareceu a ideia dos alunos usarem o piano nas aulas de formação musical? O que te pareceu a ideia? O que sentiste?

G - Uma boa ideia mas não me sentia muito bem porque não sabia tocar piano.

E – E essa perspectiva como evoluiu ao longo do ano.

G – Em muita gente houve evolução. Mais confiança.

E – Achas importante o trabalho feito ao piano nas aulas de formação musical para desenvolver o trabalho harmónico?

G – Acho que sim

E – Ok. Outra questão. Como era o comportamento da turma quando vinhas ao piano?

G – Estava toda a gente a olhar, a fazer pressão.

E – E a atitude da turma? Atenta, desatenta, atenta mas...

G – Estava atenta.

E - E tu Gonçalo?

G – Atento mas...

E – E e...(sorrisos).

E – Sim e o que já consegues fazer sozinho ao piano?

G – Consigo fazer alguns acordes. Mas ainda tenho dificuldades. Sei onde são as notas.

E – Ok. Está tudo. Obrigado

a10

E– (A aluna apresenta-se algo contraída). Ok. Três questões antes de começarmos a entrevista. Tenta não falar demasiado baixo e a qualquer momento podes não responder a uma questão, dizendo apenas passo e podes também não querer continuar a entrevista. A última questão é que esta entrevista está a ser gravada apenas áudio e podes parar a entrevista a qualquer momento.. Concordas?

I- Concordo.

E – Como te chamas?

I – I...

E - Qual o instrumento que estudas?

I – Violino.

E – Há quanto tempo tocas violino?

I – HDesde o primeiro ano. Há 6 anos...

E – Tens piano ou teclado em casa?

I – Sim. Já tenho há imenso tempo

E – Ok. O que te pareceu a ideia dos alunos usarem o piano nas aulas de formação musical? O que te pareceu a ideia? O que sentiste?

I- [Pareceu-me] uma ideia boa.

E – E que mais?

I – Hummm. Não sei. Não me lembro.

E – E olhando um pouco para trás, o que aconteceu entre o ponto de partida e hoje? Como evoluíram as tuas sensações?

I- Passei a estar menos nervosa.

E – Ok. Outra questão. Quando vinhas aqui ao piano conseguias perceber o comportamento da turma?

I – (algum sorriso) Humm...Normal.

E – Se te der 3 hipóteses como: atentos, desatentos ou atentos mas...qual escolherias?

I – Atentos mas...

E – E tu como te comportavas?

I- Eu? Eu estava atenta.

E – O que consegues fazer ao piano relacionado com o trabalhado na aula de formação musical? O que consegues fazer sozinha?

I – Sei fazer acordes...ahh...

E – Como fazes para fazer acordes?

I – Primeiro vejo onde é o dó, depois conto os intervalos, os meios tonas para construir os acordes.

E – Humhum(afirmativamente). Achas que é importante este trabalho feito ao piano.

I – Eu acho que é uma boa estratégia pois assim não é só teoria mas também é prática.

E – Achas que este trabalho pode ter melhorado nas questões ligadas à harmonia?

I – Acho que sim.

a11

E- (O aluno apresenta-se descontraído). Ok. A entrevista está a ser gravada em audio. Podes também a qualquer momento não querer prosseguir com a entrevista ou recusar responder a uma questão. Aceitas estas condições?

J- Aceito.

E – Qual é o teu instrumento?

J – Bateria

E – Há quanto tempo tocas bateria?

J –Há 7 anos.

E – Tens piano ou teclado em casa?

J – Tenho. Não sei acho que desde eu nasci. O meu irmão tocou piano e eu sempre tive esse teclado.

E – Ok. O que te pareceu a ideia dos alunos usarem o piano nas aulas de formação musical? O que te pareceu a ideia? O que sentiste?

J- Acho que é uma experiência boa e que todos devemos aproveitar sobretudo aqueles que não tocam piano.

E – Achas importante o trabalho feito ao piano

J – Sim. Acho que permite compreender melhor as coisas

E – E quando tiveste de ir ao teclado o que é que sentiste?

J – Eu gostava de ir. Sempre simpatizei com o piano. O meu segundo instrumento é piano. Toco também guitarra mas sinto-me melhor no piano

E – Como evoluiu a tua perspetiva na ida ao piano ao longo das aulas

J- Passei a estar mais confiante e calmo

E – Em que é que o piano pode ser-te útil?

J – Para me ajudar.

E – Sim e o que já consegues fazer sozinho ao piano?

J – Se o professor manda um trabalho de casa. O piano pode ser útil para ajudar sobretudo quem canta. Pode ser um apoio...Consigno construir acordes usando o “ouvido”, experimento e altero o necessário. Não uso muito os intervalos prefiro experimentar.

E – Ok. Outra questão. Como era o comportamento da turma quando vinhas ao piano?

J – Normal. Se calhar era um foco de atenção.

E – Estavam atentos, maios ou menos atentos, desatentos?

J – Depende dos alunos . Eu acho que estava atento para que se o professor me pedisse para ir ao piano não ser apanhado desprevenido.

E – Humhum(afirmativamente). Achas que é importante este trabalho feito ao piano.

J – Eu acho que é uma boa estratégia pois assim não é só teoria mas também é prática.

E – Achas que este trabalho pode ter melhorado nas questões ligadas à harmonia?

J – Acho que sim.

a12

E – Algumas questões antes de começarmos a entrevista. Primeiro a qualquer momento podes não querer responder a uma pergunta, segundo, podes a qualquer momento recusar continuar a entrevista e terceiro esta entrevista vai ser gravada em formato audio. Concordas?

M – Sim .

E – Como te chamas?

M– M...

E - Qual o instrumento que estudas?

M– Violino.

E – Há quanto tempo tocas violino?

M – Há 6 anos.

E – Tens piano ou teclado em casa?

M – Não mas gostava de ter.

E – Ok. O que te pareceu a ideia dos alunos usarem o piano nas aulas de formação musical? O que te pareceu a ideia? O que sentiste?

M- [Pareceu-me] óptimo. Eu gostava de saber tocar piano e a experiência aqui nas aulas deu-me mais facilidade.

E – Ok. E quando foste chamada pela primeira vez ao piano o que é que sentiste?

M– Senti-me um pouco nervosa mas como já sabia um pouca as notas foi só relembrá-las..

E – E olhando um pouco para trás, o que aconteceu entre o ponto de partida e hoje? Como evoluíram as tuas sensações?

M– Agora estou mais confiante pois toco piano aqui nas aulas mais ou menos há dois meses e aí já é mais fácil...

E – Hum hum. O que é já consegues fazer ao piano.

M- Acordes, escalas e intervalos.

E - Outra questão. Quando vinhas aqui ao piano conseguias perceber o comportamento da turma?

M – Hum. Acho que era normal.

E – Se te der 3 hipóteses como: atentos, desatentos ou atentos mas...qual escolherias?

M – Depende. Algumas pessoas atentas outras nem tanto.

E – E tu como te comportavas quando estavas fora do piano?

M– Atenta mas às vezes ria-me um bocadinho com os erros...

E – Humhum(afirmativamente). Achas que é importante este trabalho feito ao piano.

M – Eu já respondi um pouco a isso. Eu como gosto de tocar piano...

E – Sim mas achas que pode ou não ser importante a utilização do piano para te ajudar a ouvir de maneira diferente?

M – Sim. Por exemplo o violino é um instrumento que nunca sabemos se está bem afinado e se estamos afinados. O piano está afinado e pode ajudar-me a fazer acordes ou a praticar intervalos

E - Obrigado

a13

E– (A aluna apresenta-se algo contraída). Duas coisas antes de começarmos Rosa. Primeiro a entrevista está a ser gravada apenas no formato áudio e a segunda questão é que podes parar a entrevista a qualquer momento ou recusar responder a uma pergunta. Dizes passo. Combinado? Aceitas as condições?

R– Ok. Aceito, aceito(a sorrir).

E – Qual o instrumento que estudas?

R – Guitarra clássica.

E – Tens Guitarra?

R – Tenho

E – Há quanto tempo tocas guitarra?

R – Desde o 5º ano. Este é o 3º ano.

E – Ok. O que te pareceu a ideia dos alunos usarem o piano nas aulas de formação musical?

R- Pareceu-me bem. Nunca tinha feito isso. Portanto achei gira a ideia(sorrisos).

E – Hum. E como te sentas quando ias ao piano?

R– Ao principio estava um bocado insegura pois nunca tinha tocado num piano e nas aulas de formação musical também nunca tinha havido essa ideia.

E – E olhando um pouco para trás, o que aconteceu entre o ponto de partida e hoje?

R – Eu agora já toco um pouco melhor de piano...até já tenho um piano em casa...

E – O que consegues fazer ao piano relacionado com o trabalhado na aula de formação musical? O que consegues fazer sozinha?

R – Acordes...intervalos, acordes invertidos e acordes de 7.

E – Ok. Quando estavas aqui no piano conseguias perceber o comportamento da turma? Se estava atenta, super-atenta, desatenta ou super-desatenta...

R – (risos) Bem não tenho muito bem essa noção porque...não considerava importante quando estava ao piano...não tenho noção

E – (Entrevistado insiste)

R – Uns atentos outros desatentos, uns que sabiam e outros não, outros a conversar.

E – E tu Rosa. Quando estás do lado de cá(forá do piano) como te comportas?

R - Sinceramente não sei...Eu estou concentrada em ouvir o que sai do piano, a ver se a pessoa está nervosa ou não e tento me imaginar a fazer o pedido.

E – Humm. Foi muito complicada a entrevista?

R – (Risos) Não, não foi não.

a14

E – Algumas questões antes de começarmos a entrevista. Primeiro a qualquer momento podes não querer responder a uma pergunta, segundo, podes a qualquer momento recusar continuar a entrevista e terceiro esta entrevista vai ser gravada em formato audio. Aceitas estas condições

S – Aceito (sorrisos).

E – Como te chamas?

S– S...

G - Qual o instrumento que estudas?

S– Trompete.

E – Há quanto tempo tocas trompete?

S – Há uns 4 anos acho eu...

E – Tens piano ou teclado em casa?

S – Eu tinha mas avariou-se e agora há uma semana voltei a ter.

E – Ok. No início do ano alguns alunos vinham ao piano realizar tarefas. O que te pareceu a ideia dos alunos usarem o piano nas aulas de formação musical? O que sentiste?

S – Eu gostei da ideia pois era uma coisa diferente. Também é divertido e porque acho que é útil.

E – Ok. E quando foste chamada pela primeira vez ao piano o que é que sentiste?

S – Não sei...

E – O que consegues já fazer ao teclado.

S– Consigo fazer alguns acordes. Basicamente é isso

E - Outra questão. Quando vinhas aqui ao piano conseguias perceber o comportamento da turma?

S – Não sei mas acho que a turma estava normal, com atenção.

E – E tu como te comportavas quando estavas fora do piano?

S – Acho que estava como o resto da turma.

E – Como vês a tua evolução em relação à harmonia e qual o papel do piano.

S – Os acordes não é o meu forte. Mas acho que evoluí. No piano acho que ganhei mais segurança.

E – Sim mas achas que pode ou não ser importante a utilização do piano para te ajudar a ouvir de maneira diferente as questões harmónicas?

S – Eu acho que sim mas não sei porquê.

E – Foi difícil a entrevista

S – Não (sorrisos)