



Rui Pedro Soeiro e Silva Pintão
**O Ensino de Piano em Grupo para uma nova Literacia Musical.
Impactos de um Projeto de Investigação-Ação numa Escola Pública**

UMinho | 2013



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Rui Pedro Soeiro e Silva Pintão

**O Ensino de Piano em Grupo
para uma nova Literacia Musical.
Impactos de um Projeto de
Investigação-Ação numa Escola Pública**

outubro de 2013



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Rui Pedro Soeiro e Silva Pintão

**O Ensino de Piano em Grupo
para uma nova Literacia Musical.
Impactos de um Projeto de
Investigação-Ação numa Escola Pública**

Tese de Doutoramento em Estudos da Criança
Especialidade em Educação Musical

Trabalho realizado sob a orientação da
**Professora Doutora Maria Helena
Gonçalves Leal Vieira**

outubro de 2013

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais que representam a razão da minha existência.

Para a minha esposa e duas filhas, palavras de reconhecimento profundo pela paciência para os inúmeros dias e noites em que me ausentei das suas vidas e de algumas férias separadas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os que anonimamente contribuíram para que este momento chegasse. Agradecimentos muito sentidos para a minha orientadora Professora Doutora Maria Helena Vieira pela paciência, dedicação e enorme competência demonstradas.

RESUMO

O Ensino de Piano em Grupo para uma Nova Literacia Musical. Impactos de um Projeto de Investigação-Ação numa Escola Pública.

A ausência de uma prática instrumental consistente na sala de aula do 1º Ciclo é uma realidade no ensino em Portugal. O sistema de ensino da música atual, está longe de proporcionar aos alunos ferramentas para eles construírem uma literacia musical e, desta forma, se poderem tornar autónomos e desenvolver as suas próprias aprendizagens, tal como fazem noutras áreas curriculares. A presente investigação procurou dar resposta a esta problemática dando enfoque ao ensino de piano em grupo como processo pedagógico e didático, com ambições claras: (1) verificar se o ensino de piano em grupo promove uma construção mais eficiente de uma verdadeira literacia musical; (2) testar se o ensino instrumental em grupo, através do piano, permite oferecer às crianças do 1º Ciclo do Ensino Genérico possibilidades de aprendizagem mais aproximadas às oferecidas às crianças do Ensino Especializado; (3) avaliar se o ensino de piano em grupo promove uma aprendizagem musical mais consistente, capaz de suscitar nos atores envolvidos no processo (alunos, professores, pais) uma perceção da Educação Musical como área relevante do currículo; (4) estudar a hipótese do ensino de piano em grupo proporcionar aos alunos do 1º Ciclo um contributo para eles desenvolverem processos mais amadurecidos e significativos de socialização interpares; (5) sistematizar alguns princípios pedagógicos e didáticos adstritos ao ensino de piano em grupo; (6) descrever o impacto do ensino de piano em grupo nas crianças ao nível do desenvolvimento de competências funcionais no uso da linguagem musical.

O estudo empírico concretizou-se através da metodologia de investigação-ação (I.A.), assente nos princípios do interacionismo simbólico, de modo a poder adequar um projeto de investigação a partir da sala de aula e da intervenção de um professor no âmbito das AEC's. Assim, foi possível integrar a problemática do ensino de piano em grupo segundo uma perspetiva que tem as suas origens no campo da psicologia social e da sociologia. As diferentes fases da investigação corresponderam aos três ciclos que ocorreram na I.A. e proporcionaram a reflexão conjunta entre investigador e professor cooperante na pesquisa que, deste modo, foram

adaptando o projeto. Posteriormente foram analisados e interpretados os dados, que foram cruzados com as perspectivas obtidas nos dados dos professores (através das entrevistas) e dos alunos e respetivos encarregados de educação (através dos questionários). Como resultados verificados, pode constatar-se o forte impacto que este projeto provocou, a partir do significado que o ato de fazer música em grupo assumiu sob o ponto de vista pessoal e social. De igual modo, pode verificar-se a importância que todos os agentes envolvidos deram ao projeto por este possibilitar a aprendizagem musical através de uma prática instrumental inovadora. Este projeto demonstrou que é possível diluir as fronteiras entre ensino genérico e ensino vocacional no 1º Ciclo, no que respeita a objetivos de ensino, metodologias didáticas, conteúdos e competências a desenvolver. A presente investigação provou igualmente que no contexto da pesquisa, o ensino instrumental em grupo favorece o aparecimento de inclinações vocacionais para o estudo da música, realçando a sua importância de ele ter sido feito em idades precoces.

Pela sua originalidade e resultados, o projeto constitui um campo de estudo, no futuro, com múltiplas possibilidades, perspectivando-se como vantajosa a sua replicação noutras escolas do 1º Ciclo, e eventualmente de forma longitudinal, com alunos que sejam devidamente estudados e acompanhados durante os quatro anos iniciais da escolaridade.

Palavras-Chave: Democratização do Ensino da Música; Literacia Musical; Ensino de Piano em Grupo; Educação Musical

ABSTRACT

Piano Group Teaching for a New Musical Literacy. Impacts of an Actio-Research Project in a Public School.

A consistent instrumental practice in the first stage-«1º ciclo»- of the basic school doesn't exist in Portugal. The present music teaching system is far from providing tools for the students to get enough music literacy in order to develop their music knowledge, in autonomous terms, such as they do in other curricular areas. The present research work tried to respond to some questions connected with the subject, by focusing on the piano group teaching as a pedagogical and didactical process, with several definite aims: (1) to verify if the piano group teaching promotes a more efficient construct of a true musical literacy; (2) to determine if the piano group teaching allows the children of the «1º ciclo» to have as effective learning possibilities as the ones offered to the children who attend the vocational learning system; (3) to evaluate if the piano group teaching promotes a more consistent music apprenticeship which might rouse in all the people involved in the process (students, teachers and parents) the perception of the Musical Education as a relevant area of the curriculum. To study the possibility that the piano group teaching can lead to a more mature and meaningful peer interaction among the students of the «1º ciclo»; (4) to systematize some pedagogical and didactical principles about the piano group teaching; (5) to describe the impact of piano group learning on first year elementary school children, in what the development of functional competences in the use of musical language is concerned.

The empirical study was developed as an action-research project and it was based on the principles of symbolic interactionism in order to be able to adjust the research work to the classroom and to the intervention of a teacher in the extra curriculum areas (AEC Extra Curriculum Activities). This way it was possible to integrate piano group teaching into the broader perspective of the social psychology and sociology areas. The different stages of the study corresponded to the three cycles of the action-research process and provided the possibility of a reflection undertaken by the researcher and the cooperating teacher together, which enabled the gradual adaptation of the process.

The data were subsequently analyzed and interpreted according to the perspective which resulted from the teachers' interviews and the answers to the inquiries directed to the students and their parents. One of the effects was the possibility of ascertaining the strong impact of this project on the children and their parents, due to the personal and social significance of making music in groups. It could also be verified how important the process was for all the interveners as it provided the possibility of music learning through an innovative instrumental practice.

This project proved that it is possible to dilute the frontiers between general and specialized music learning processes in the first cycle of the basic school in what learning aims, didactical methodology, content areas and competences are concerned. The present research project equally proved that in the context of study, instrumental group learning can result into the emergence of vocational interest in music studying in the early stages of life.

The originality and conclusions of this project provide different possibilities to be studied and developed in the future, including the advantageous suggestion of replicating it in other schools of «1º ciclo». The undertaking of a longitudinal study encompassing the whole four years of the first Cycle of elementary school is also a possibility and a suggestion for future research.

Keywords: Democratization of Teaching; Musical Literacy; Teaching in Piano Groups; Musical Education

ÍNDICE

Dedicatória	iii
Agradecimentos	v
Resumo	vii
Abstract	ix
Índice	xi
Índice de Tabelas	xv
Índice de Figuras	xix
Índice de Anexos	xix
Lsta de Abreviaturas e Siglas	xix
Introdução	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
CAPÍTULO I Democratização da Prática Musical Na Escola Pública	9
1.1. Música para todos ou para alguns	9
1.2. Currículo musical direcionado para a prática instrumental.....	15
1.3. Ensino genérico em busca de uma identidade	22
1.4. Incremento da prática musical nas atividades de enriquecimento curricular e no regime articulado.....	33
CAPÍTULO II Educação Musical na Construção de uma Literacia Musical	45
2.1. Caracterização da literacia musical	45
2.1.1. Contribuição da aprendizagem musical para a literacia geral.....	55
2.2. Educação musical na promoção de novas formas de literacia musical.....	57
CAPÍTULO III Ensino de Piano em Grupo	69
3.1. Correntes de interação social inerentes ao ensino em grupo	69
3.2. Modalidades de ensino do piano.....	76

3.2.1. Ensino individual	77
3.2.2. <i>Masterclass</i>	80
3.2.3. <i>Class Piano Instruction</i>	81
3.2.4. <i>Keyboard Experience</i>	82
3.2.5. <i>Group Piano Instruction</i>	82
3.3. Percursos do ensino de piano em grupo	82
3.4. Preconceitos e equívocos presentes no ensino de piano em grupo	88
3.5. Professores que consolidaram a tradição do ensino de piano em grupo	101
PARTE II – PROCESSO METODOLÓGICO DO ESTUDO EMPÍRICO	119
CAPÍTULO IV Desenho da Pesquisa	121
4.1. Introdução.....	121
4.2. Investigação Qualitativa	124
4.3. Interacionismo Simbólico.....	127
4.4. Investigação-Ação.....	130
4.4.1. Investigação-Ação prática.....	137
4.5. Validade e confiança da investigação – triangulação.....	138
4.5.1. Ética no processo de investigação.....	138
4.6. Processo de investigação empírica.....	139
4.6.1. Seleção da escola e do professor	139
4.6.2. Alunos inseridos no projeto.....	141
4.6.3. Caracterização dos teclados:	142
4.6.4. Atividades desenvolvidas na sala de aula	142
4.7. Observação participante	143
4.8. Inquéritos.....	145
4.8.1. Inquéritos aos alunos	146
4.8.2. Inquéritos aos encarregados de educação.....	149

4.9. Entrevistas	149
4.9.1. Entrevistas aos professores	150
CAPÍTULO V Descrição do Projeto de Intervenção.....	153
5.1. Atividades desenvolvidas na sala de aula	153
5.2. Observação participante – notas de campo.....	158
5.2.1. Observação participante – alunos nas aulas.....	159
5.2.2. Notas de campo	160
5.2.3. Audição final	169
5.3. Inquéritos.....	171
5.3.1. Inquéritos aos alunos	172
5.3.2. Inquéritos aos encarregados de educação.....	172
5.4. Entrevistas	173
5.4.1. Caraterização e descrição das entrevistas	174
CAPÍTULO VI Dados – Análise e Interpretação	177
6.1. Atividades desenvolvidas na sala de aula.....	177
6.2. Ciclos da Investigação-Ação	186
6.3. Construção dos Inquéritos aos alunos	190
6.3.1. Enquadramento das questões - alunos.....	191
6.3.2. Análise e interpretação dos dados – inquéritos aos alunos	192
6.3.3. Conclusões – inquéritos aos alunos	208
6.4. Construção dos Inquéritos aos encarregados de educação	210
6.4.1. Enquadramento das questões – encarregados de educação.....	210
6.4.2. Análise e interpretação dos dados – encarregados de educação.....	211
6.4.3. Conclusões – inquéritos aos encarregados de educação	220
6.5. Entrevista à professora titular de turma	221
6.6. Entrevista ao professor cooperante das AEC`s	222

6.6.1. Unidades de análise – entrevistas.....	224
6.6.2. Categorias emergentes e cruzamento de dados das entrevistas aos professores.....	231
6.6.3. Interpretação dos dados	239
6.6.4. Cruzamento de dados:	242
Conclusões	247
Referências Bibliográficas	255

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Pedagogia musical de Robert Pace em cinco dimensões	110
Tabela 2 – Diferentes categorias e modelos de ensino em grupo	111
Tabela 3 – Notas de Campo: janeiro	161
Tabela 4 – Notas de Campo: fevereiro	162
Tabela 5 – Notas de Campo: março.....	164
Tabela 6 – Notas de Campo: abril.....	166
Tabela 7 – Notas de Campo: maio.....	167
Tabela 8 – Notas de Campo: junho.....	168
Tabela 9 – Correspondência entre as unidades de análise e o modelo de Swanwick.....	179
Tabela 10 – Atividades musicais centradas na letra “C” do modelo C(L)A(S)P	180
Tabela 11 – Atividades musicais centradas na letra “L” do modelo C(L)A(S)P.....	181
Tabela 12 – Atividades musicais centradas na letra “A” do modelo C(L)A(S)P	181
Tabela 13 – Atividades musicais centradas nas letras “A” e “P” do modelo C(L)A(S)P	183
Tabela 14 – Atividades musicais centradas na letra “L” do modelo C(L)A(S)P.....	186
Tabela 15 – Enquadramento das questões em três categorias	191
Tabela 16 – Identificação dos alunos quanto ao género.....	192
Tabela 17 – Identificação dos alunos quanto à idade	192
Tabela 18 – Grau de apreciação das aulas de música.....	192
Tabela 19 – Avaliação da aprendizagem	193
Tabela 20 – Ordenamento das preferências dos alunos face às atividades musicais contempladas no inquérito.....	193
Tabela 21 – Número de alunos em cada atividade selecionada por grau de preferência.....	194
Tabela 22 – Número de alunos que preferiram cantar sozinho/cantar em grupo	196
Tabela 23 – Justificações dos alunos que preferiram cantar sozinhos.....	197
Tabela 24 – Justificações dos alunos que preferiram cantar em grupo	197
Tabela 25 – Número de alunos que preferiram tocar piano sozinhos/tocar piano em grupo ..	198
Tabela 26 – Justificações dos alunos que preferiram tocar piano sozinhos	198
Tabela 27 – Justificações dos alunos que preferiram tocar piano em grupo.....	198
Tabela 28 – Número de alunos que acharam mais fácil cantar sozinhos/cantar em grupo	199

Tabela 29 – Justificações dos alunos que acharam mais fácil cantar sozinhos.....	199
Tabela 30 – Justificações dos alunos que acharam mais fácil cantarem em grupo	199
Tabela 31 – Número de alunos que acharam mais fácil tocar piano sozinhos/tocar piano em grupo	200
Tabela 32 – Justificações dos alunos que acharam mais fácil tocar piano sozinhos	200
Tabela 33 – Justificações dos alunos que acharam mais fácil tocar piano em grupo.....	201
Tabela 34 – Avaliação da experiência em tocar piano em grupo de forma gradativa:.....	201
Tabela 35 – Avaliação do grau de dificuldade em “tirar músicas de ouvido” no piano	202
Tabela 36 – Número de alunos que tem teclado/piano em casa	202
Tabela 37 – Determinar se os alunos gostariam de ter um piano/teclado em casa.....	202
Tabela 38 – Avaliação em número de alunos da importância em aprender música a par das outras aprendizagens.....	203
Tabela 39 – Justificações dos alunos em darem importância para aprenderem música	203
Tabela 40 – Avaliação do número de alunos que pretenderá continuar a ter aulas de música no futuro	204
Tabela 41 – Avaliação do grau de utilidade das aulas de música para os alunos:.....	204
Tabela 42 – Enquadramento das questões em três categorias	210
Tabela 43 – Habilitações académicas dos “pais”	211
Tabela 44 – Habilitações académicas das “mães”	211
Tabela 45 – Avaliar o grau de motivação do filho(a) nas aulas de música	212
Tabela 46 – Indicação do grau de (in)satisfação do filho(a) com as aulas de música.....	212
Tabela 47 – Inquirir se o filho(a) partilhava com o encarregado de educação o que sentia ou pensava sobre as aulas de música.....	213
Tabela 48 – Descrição do que foi transmitido.....	214
Tabela 49 – Indicação da (in)satisfação do filho em tocar piano em conjunto com os colegas	215
Tabela 50 – Indicação do interesse/desinteresse manifestado pelo filho(a) para tocar piano em grupo no futuro.....	215
Tabela 51 – Aferição do interesse dos encarregados de educação em que os seus filhos continuem a ter aulas de piano em grupo no futuro.....	215
Tabela 52 – Determinação dos encarregados de educação para que os seus filhos continuem a aprender música no futuro:.....	215
Tabela 53 – Justificação dos encarregados de educação.....	216

Tabela 54 – Aferição do interesse manifestado pelos filhos em adquirir um teclado	217
Tabela 55 – Avaliação da importância dada pelos encarregados de educação para posicionar o ensino da música a par das outras áreas curriculares	217
Tabela 56 – Indicação do grau de satisfação manifestado pelos encarregados de educação nas aulas de música dos seus filhos.....	218
Tabela 57 – Unidades de análise – Dados Biográficos.....	225
Tabela 58 – Unidades de análise dos entrevistados – Caracterização da Turma	225
Tabela 59 – Unidades de análise dos entrevistados – Impactos.....	227
Tabela 60 – Unidades de análise dos entrevistados – Literacias	228
Tabela 61 – Unidades de análise dos entrevistados – Ensino em Grupo	229
Tabela 62 – Unidades de análise dos entrevistados – Música no Currículo	230
Tabela 63 – Unidades de análise dos entrevistados – Considerações Gerais.....	231

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema de Whitehead, 1995, a partir de Latorre, 2008, p.14	132
Figura 2 – Unidades de Análise do guião de entrevistas: professora titular de turma e professor cooperante:	174
Figura 3 – Modelo de investigação-ação de Elliott (primeiro ciclo)	188
Figura 4 – Modelo de investigação-ação de Elliott (segundo ciclo)	189
Figura 5 – Modelo de investigação-ação de Elliott (terceiro ciclo)	190

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo A.1 – Plano de Projeto
Anexo A.2 – Autorização do encarregado de educação
Anexo A.3 – Repertório utilizado no Projeto
Anexo A.4 – Diário do Investigador
Anexo A.5 – Programa da Audição de Piano em Grupo
Anexo A.6 – Inquérito aos Alunos
Anexo A.7 – Inquérito aos Encarregados de Educação
Anexo A.8 – Guião de Entrevistas
Anexo A.9 – Transcrição das Entrevistas

LSTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular
ANQ – Agência Nacional para a Qualificação
APEM – Associação Portuguesa de Educação Musical
CAP – Comissão de Acompanhamento do Programa
EB – Ensino Básico
EPTA – European Piano Teachers Association
M.E.N.C. – Music Educators National Conference
UNESCO – United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

INTRODUÇÃO

Esta tese relata todo o processo de investigação envolvido no projeto intitulado “O ensino de piano em grupo para uma nova literacia musical. Impactos de um projeto de investigação numa escola pública”. O ensino da música representa, em qualquer situação e em qualquer circunstância, um fenómeno complexo, tal como acontece com o ensino de outras áreas do conhecimento. Estas complexidades justificam-se essencialmente por envolverem uma componente humana que está presente em todos os atores envolvidos no processo (alunos, professores, encarregados de educação, funcionários do estabelecimento de ensino). Nesta componente humana, importa ter também presente as crenças e as motivações individuais do investigador para um melhor entendimento e contextualização do objeto de estudo. Os motivos que estiveram presentes para despertar no investigador uma curiosidade científica para a problemática do ensino de piano em grupo para uma nova literacia, compreendem-se de forma sucinta. Toda a sua formação académica, artística e profissional esteve dirigida para o ensino e prática do piano. Essas representam as suas raízes que são convocadas como fundamentais para o processo de pesquisa. A par de experiência adquirida no campo da performance pianística, a sua atenção foi sendo progressivamente voltada para o ensino da música e para as didáticas do piano a ela associadas. Foi no campo da didática e da pedagogia que posteriormente surgiram curiosidades e dúvidas que se situam no campo do currículo da música em Portugal e que se começaram a focar nas discrepâncias ao nível da aprendizagem musical das crianças que, sendo dos mesmos níveis de ensino, tinham e têm programas e possibilidades muito diferentes de aprendizagem. Foi verificado no *terreno* (ao longo de muitos anos de experiência profissional) que havia uma dissonância que ali se perpetuava, na medida em que nas escolas ditas vocacionais, apenas uma percentagem acaba por optar por seguir a via estritamente profissional e artística. Os restantes alunos, na escola dita genérica, e que representam uma maioria massiva não têm estas metas, nem lhes são oferecidas com consistência possibilidades de ponderar opções vocacionais pela música.

Tendo em vista a orgânica do ensino da música em Portugal e um *corpus* legislativo já extenso, é entendido, que é na escola pública do ensino genérico que este desejo se deve realizar e que a deteção de alunos com inclinação e vontade de estudar música deve acontecer. Assim, o objetivo central desta investigação é adequar um projeto de ensino de piano em grupo

aos alunos do 1º Ciclo com vista a averiguar o grau de sucesso na obtenção de uma literacia musical. A pertinência deste estudo reside na ausência substantiva de literacia e de experiência instrumental demonstrada no ensino da música do ramo genérico em geral, neste ciclo de ensino em particular há já muitos anos. É admitido que existe atualmente um *deficit* de literacia musical e de prática instrumental consistente nas salas de aula do 1º Ciclo. Os dois vetores respeitantes à prática instrumental em grupo e à construção de uma literacia musical serão determinantes para a construção de uma aprendizagem rica e holística sob o ponto de vista pedagógico e didático. No entanto, a ausência de uma prática instrumental sistemática poderá ser a razão dos baixos índices de literacia musical no nosso país. Um dos objetivos do estudo é averiguar essa possibilidade.

Para melhor adequar esta inovadora pedagogia didática ao contexto do nosso ensino genérico português, importa conhecer não só os problemas do nosso currículo, mas também a dimensão que o ensino de piano em grupo atingiu (a partir dos inícios do séc. XX) nos Estados Unidos, nomeadamente através de uma forte implementação desta modalidade de ensino nas escolas públicas. O estudo das raízes deste modelo pedagógico permite aprender com a história e ter uma melhor perspetiva sobre as possíveis vantagens e desvantagens da metodologia didática, com vista a uma melhor adaptação dos procedimentos pedagógicos ao contexto da pesquisa. Os impactos e resultados obtidos nos E.U.A. representam um fator de motivação e de credibilidade para prever semelhantes resultados que, no entanto, precisam de ser testados e verificados no contexto local de uma turma de alunos do 1º Ciclo, em Portugal.

Assim, pretende-se adotar o modelo próprio adaptado à realidade portuguesa (visto que este processo de aprendizagem é uma prática de ensino com pouca expressão em Portugal) e realizar a pesquisa a partir dessa intervenção pedagógica, num processo construtivista de investigação-ação. Do mesmo modo, pretende-se incluir um conjunto de canções do imaginário infantil das crianças portuguesas com o objetivo de representar para as crianças uma experiência com significado intrínseco e profundo, com propósitos didáticos e pedagógicos assumidos. Uma vez percecionadas as canções de forma auditiva, estas, possibilitarão uma melhor execução vocal e instrumental, adicionando posteriormente à parte melódica, o respetivo acompanhamento.

O projeto desenvolveu-se com uma turma de alunos do 1º Ciclo, numa escola pública do Norte do país, com intervenção de um professor cooperante das AEC's, que foi também o investigador cooperante (ou "amigo crítico") na pesquisa., assente na metodologia construtivista

e reflexiva de Investigação-Ação. Esta metodologia representou o meio apropriado para o investigador aplicar no local próprio da sala de aula, uma forma de aprendizagem com a preocupação central em preencher a lacuna existente neste ramo de ensino do 1º Ciclo. Sendo assim, esta investigação pretendeu contribuir, ainda que de forma particular e local, para a prossecução dos seguintes objetivos: **(1)** determinar se o modelo de ensino de piano em grupo é o mais ajustado para a promoção de uma literacia musical no contexto de uma escola básica portuguesa e, tendo em vista os estudos enunciados apresentados nos capítulos de revisão de literatura; **(2)** confirmar se a aplicação do ensino de piano em grupo no ensino da música, permite dotar as crianças do ensino genérico de uma idêntica exposição e prática instrumental antes exclusiva do ensino vocacional; **(3)** avaliar se o ensino de piano em grupo promove uma aprendizagem musical mais consistente, capaz de suscitar nos atores envolvidos no processo (alunos, professores, pais) uma perceção da Educação Musical como área relevante do currículo; **(4)** fomentar processos de socialização entre os alunos através do ensino de piano em grupo; **(5)** identificar pressupostos pedagógicos e didáticos subjacentes a esta modalidade de ensino; **(6)** associar os princípios da aprendizagem funcional com o ensino deste instrumento em grupo.

Na verdade, diferentes estratégias procuradas foram utilizadas para o cumprimento dos objetivos propostos, no sentido de fortalecer o âmbito desta temática. Para o efeito, pretendeu-se promover, para uma turma de alunos do 1º Ciclo, um conjunto de atividades musicais de modo a que cada criança pudesse ter acesso a um teclado. Assim, cada aluno experimentou por si próprio as diferentes formas de adquirir literacia através deste, com destaque para: execução em grupo de pequenos motivos melódicos e rítmicos assim como de diferentes canções previamente adquiridas auditivamente e através do canto. De modo a confirmar a hipótese de que o ensino de piano em grupo permite aproximar as aprendizagens musicais dos alunos do ensino genérico daquelas realizadas pelos alunos do ensino especializado colocar-se no mesmo patamar que o ensino individual, ao nível das competências adquiridas para a prática instrumental, realizou-se uma entrevista com o professor responsável pela implementação deste projeto na sala de aula. Da mesma forma, realizaram-se inquéritos e entrevistas aos encarregados de educação e professores, respetivamente, no sentido de avaliar a importância que esta forma de ensino pode trazer para o currículo dos seus educandos. Em relação aos impactos que este projeto pudesse ter, no âmbito do ensino de piano em grupo, foi fornecido aos alunos um inquérito de forma a perceberem a receptividade deste tipo de ensino para os

mesmos assim como para os respetivos encarregados de educação. Os mesmos inquéritos pretenderam avaliar nos alunos e encarregados de educação, o contributo do ensino de piano em grupo para um eventual fortalecimento nos processos de socialização dos alunos. Este projeto ambicionou, de igual modo, recolher informação que pudesse permitir oferecer aos professores de música em geral, princípios pedagógicos e didáticos necessários para o ensino de piano em grupo. Finalmente, de um ponto de vista curricular, o projecto teve em conta o desenho concreto do currículo português e os programas curriculares do 1º Ciclo e das AEC's, actualmente em vigor, de modo a perspectivar a nova proposta pedagógica no âmbito do legalmente estabelecido.

A estrutura da tese está dividida em duas partes, sendo que a primeira representa a sustentação teórica nos domínios da “Democratização da Prática Musical na Escola Pública”, “Educação Musical na Construção de uma Literacia Musical” e “Ensino de Piano em Grupo”. O primeiro capítulo incide sobre a necessidade de democratização do ensino da música na escola pública do regime genérico. Diferentes autores suportados por crenças e princípios que estão na génese deste paradigma justificam a presença da música enquanto ato praxial no ensino nas fases iniciais de aprendizagem musical. Desta forma procura-se indagar, a partir da literatura existente, de que forma é que o ensino da música representa um direito inalienável de todos os cidadãos, e descrever de que modo é que procurando que cada um se apropria do que aprende a partir do elemento básico da audição.

O capítulo seguinte aborda a problemática da literacia musical em diferentes perspetivas, sendo de realçar a sua importância para os cidadãos se tornarem autónomos e criadores de formas continuadas e graduais de aprendizagem, através de um processo dirigido inicialmente para uma sensibilização no campo da perceção musical. A literatura estudada esclarece de que forma é que o ato de tocar se reveste de uma importância e valor superior se for realizado a partir de uma perceção sonora prévia e traz para foco de discussão a ideia errónea de que ser literato é saber ler uma partitura. Segundo os especialistas estudados, importa para o efeito, apontar soluções mais condizentes à obtenção de um grau de literacia integrador de saberes e de práticas musicais. Enquadrando o foco da investigação com este capítulo, a revisão de literatura indica que há que ter em conta o modo como as crianças lidam, no seu início de escolaridade, com o conjunto das diferentes literacias. No campo da literacia musical, os caminhos que se pensam ser os mais adequados são os que provocam nos jovens aprendentes uma natural predisposição para que a música antes de se ser ensinada, possa ser

fisicamente apreendida conjugando o lado praxial de fazer música com formas informais de a apreender. O professor deverá ter em mente a preocupação em desenvolver com os alunos uma aprendizagem musical a partir dos recursos cognitivos e conceptuais mas igualmente através do lado sensorial e afetivo, sendo estes dois últimos, preponderantes para uma sólida aprendizagem das crianças. Este capítulo procura apresentar assim, dar algumas respostas a estas questões, já alicerçadas no *corpus* de conhecimento actualmente conhecido.

O terceiro capítulo (que encerra a primeira parte, referente ao enquadramento teórico) pretende abordar o ensino de piano em grupo como modalidade específica, enquadrando-a comapresentando as amplas vantagens e possibilidades inerentes a esta modalidade de ensino, segundo os autores referenciados. Nele se inclui informação relativa à aprendizagem colaborativa, à aprendizagem por descoberta e à aprendizagem construtivista que representam, no seu todo, correntes no campo social e didático, integradas na dinâmica de grupos. Esta abordagem crê-se que seja importante por permitir apresentar uma base organizada de conhecimento para os que queiram conhecer melhor e promover o ensino de piano em grupo em qualquer âmbito educacional. Para compreender a génese do ensino de piano em grupo (onde, como e para que surgiu) foi importante reportar ao seu local de origem, donde ele surgiu, sendo de realçar o impacto que teve em algumas cidades norteamericanas, a partir dos inícios do século XX, quando aprender nesta modalidade de ensino era sinónimo de adequar aos alunos uma alfabetização superior no campo musical e prestar aos alunos um serviço público de educação (Cady, 1902; Kinscella, 1929; Mason e Burrows, n.d.). O aparecimento dos teclados (1956, data do primeiro laboratório de teclados, em Indiana) possibilitou novas formas e novas estratégias didáticas para a pedagogia do ensino de piano em grupo. A tradição desta modalidade de ensino nos E.U.A repercutiu-se nas gerações posteriores à de Burrows (1906-1952): Robert Pace, Frances Clark, Richard Chronister, Guy Duckworth e James Lyke. Estas personalidades mais representativas desta modalidade de ensino, apesar de atualizarem estratégias pedagógicas e diversificarem formas diferentes de agrupamento das suas classes, mantêm inalterável os propósitos para darem aos alunos uma aprendizagem que ultrapassa o mero ato performativo, mantendo a crença de que o ensino de piano é eficiente e necessário, efetuado em grupo, permitindo a dupla concretização de construir uma literacia musical para todos os alunos e ao mesmo tempo permitir que as vocações se promovam com um conhecimento mais rico e sólido, do ponto de vista musical. Trata-se, portanto, de literatura e

ideias que foram muito relevantes para a construção sólida do projecto de intervenção e de investigação.

A segunda parte da investigação tem a ver com o processo metodológico do estudo empírico onde o investigador depois de contextualizar o desenho da pesquisa de âmbito qualitativa (capítulo IV), refere a sua adequação ao modelo de Investigação-Ação, aproveitando as dinâmicas e sinergias que provêm da dualidade entre o carácter reflexivo e estratégico de quem investiga com a prática e a ação de quem implementa o projeto. Estando a problemática do ensino de piano em grupo associada com modelos gerais de natureza social, existem motivos para relacionar esta matriz do ensino em grupo com o movimento do interacionismo simbólico que tem implicações no modo como, nesta investigação, as crianças se vêm a elas próprias, como condicionam as suas reações e comportamentos ao modo como são vistas pelos seus pares. A par da descrição dos elementos que integram o estudo empírico (professores, alunos), são equacionados os instrumentos metodológicos usados para recolha de dados (observação participante através das notas de campo; inquéritos aos pais e alunos; entrevistas aos professores). Esta seção corresponde ao capítulo V (Descrição do projeto de intervenção). A subsequente recolha de dados e respetivo tratamento para interpretações, conclusões e cruzamento de dados, a realizar, é desenvolvida no capítulo VI (Dados – Análise e Interpretação).

A parte final refere-se às conclusões onde são apresentados os resultados da investigação, assim como o significado que ela pode ter para pesquisas posteriores.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I

DEMOCRATIZAÇÃO DA PRÁTICA MUSICAL NA ESCOLA PÚBLICA

1.1. Música para todos ou para alguns

O acesso de todos os cidadãos a uma educação plena com o objetivo de tornar a sociedade atual mais igualitária e democrática é uma missão que não tem fim e é vista por alguns como utópica. Os desafios que são colocados com o constante fluxo de informação e conhecimento que decorrem das novas tecnologias de informação encolhem o mundo numa pequena aldeia global. A partir desta realidade, criam-se focos que permitem gerar novos conhecimentos e novas formas de literacia. A música, proporciona a cada cidadão, uma multiplicidade de oportunidades, para aprender, agregar, unir e disfrutar. Esta oportunidade deve estar ao alcance de todas as crianças no período pré-escolar assim como nos primeiros anos de aprendizagem no Primeiro Ciclo de modo que elas possam descobrir os seus focos de interesse e aferir as suas capacidades e aptidões para a prática musical (Gardner, 1993. p. 29).

O valor que a música tem sobre todos independentemente das suas crenças, ideologias, religiões ou estatutos sociais responsabiliza cada profissional para a promoção do ensino da música na sala de aula, criando uma educação para a cidadania. A constatação de que todos têm direito a aprender e a terem um grau de literacia musical independentemente das diferentes capacidades e aptidões manifestadas pelos alunos representa uma crença com repercussões efetivas no ensino da música. Autores tão diversos como Abeles, Hoffer & Klotman (1995), Cruvinel (2005), Elliott (1995), Eisner (1994), Hudak (2004), Kassner (2006), Mota (2007), Reimer (2003), Swanwick (2010), Vasconcelos (2007) e Vieira (2008, 2011) suportam esta crença.

Uszler, Gordon e Smith (2000, p. 35) referem que a partir das últimas décadas do século vinte, se assistiu nos E.U.A. a um incremento de alunos com idades compreendidas entre os quatro e seis anos de idade para aprenderem música e que esse incremento se deveu não só a um maior conhecimento sobre aspetos gerais ligados à saúde e prevenção de doenças infantis mas igualmente às necessidades sentidas em dotar essas crianças com um conhecimento e uma prática adequados às suas condições enquanto crianças, nomeadamente através da constatação de que nessas idades existe uma natural propensão para a aprendizagem musical.

A apetência das crianças para aprenderem em qualquer domínio e em qualquer idade é reconhecida por Bruner (1999, p. 7) fazendo depender o sucesso da aprendizagem do modo como o ensino é estruturado. Sendo assim, apreender o conteúdo do que se ensina, é conseguido quando a criança consegue relacionar o que lhe foi transmitido transferindo esse conhecimento para outro contexto, alcançando, assim, a essência do processo educativo. Desta forma o ensino não só leva a criança para um outro lugar mas permite que a possa “transportar mais além, de um modo mais fácil” (Idem, 1999, p. 17). Bruner destaca a importância da aprendizagem, realizada de forma estruturada, baseada na crença de que o conhecimento, de uma forma geral, só tem significado se puder ser utilizado em situações futuras:

The first object of any act of learning, over and beyond the pleasure it may give, is that it should serve us in the future. Learning should not only take us somewhere; it should allow us later to go further more easily.

(BRUNER, 1999, p. 17)

Bruner defende que qualquer conteúdo pode ser ensinado a uma criança, independentemente do grau de desenvolvimento em que se encontra, desde que a forma como é transmitido, vá de encontro à sua maneira particular de ver e sentir o que a rodeia. No domínio musical, as crianças ouvem, cantam, dançam e tocam como formas naturais e instintivas que provêm da sua natureza enquanto crianças, podendo fazê-lo sem recorrer a um treino específico para tal (Campbell e Kassner, 2006, pp. 7-8). A forma intuitiva de responder aos estímulos que a música facilmente provoca nelas é valorizada por Bruner na medida em que antes das crianças conhecerem e aprenderem algo de forma conceptual, fazem-no de forma intuitiva, de acordo com os seus estados de desenvolvimento cognitivo (1999, p. 39). No entanto, a música não produz o mesmo impacto nas crianças visto que tem um significado pessoal e único sobre cada uma delas, estando dependente de muitas variáveis como sejam as suas motivações, as capacidades individuais, experiências previamente vividas por cada uma delas e as competências adquiridas até ao momento resultando num conjunto diversificado de respostas dadas na sala de aula (Pitts, 2000, p. 41). Segundo a mesma autora, a função da música no currículo é uma função propiciadora, dando a oportunidade para que as lições se tornem numa fonte de aprendizagem e de experiências e que contribuam para o enriquecimento das crianças e da sua identidade, tal como qualquer outra disciplina do currículo escolar. Vieira (2009a, ¶1) refere que “as vantagens de aprender música estão todas relacionadas com a experiência que a

música proporciona a cada um” e não tanto com valores objetivos. Vasconcelos acrescenta que a função da música e sua presença no currículo vai mais além [do que]:

Formar músicos, formar públicos, descobrir talentos, aprender a conhecer as obras das diferentes culturas. É muito mais do que isso. A música, e a arte em geral, como cultura e forma de conhecimento pode ajudar na construção de outros *sentidos* nos quotidianos reais e ou imaginários, recuperando e recriando identidades.

(VASCONCELOS, 2007, P. 13)

Este valor *supremo* que é conferido à aprendizagem musical está associado com o direito que todas as crianças têm para desenvolver as suas capacidades musicais, independentemente do seu talento ou aptidão específica para tal, como é destacado no documento oficial do Ministério da Educação (2006) referente às *Orientações Programáticas para o Primeiro Ciclo do Ensino Básico*.

A premissa da democratização do ensino da música contraria aqueles para quem a música está reservada para os mais dotados, sendo necessário quantificar e selecionar “talentos”, competências, aptidões para usufruir de uma aprendizagem. Esta ideia é combatida pela crença de que existe em todos os seres humanos uma propensão biológica para a musicalidade. Como afirma Wilson:

I am convinced that all of us have a biologic guarantee of musicianship. This is true regardless of our age, formal experience with music, or the size and shape of our fingers, lips or ears (...) we all have music inside us, and can learn how to get it out, one way or another.

(WILSON, 1986, P. 2).

Esta hipótese, a confirmar-se, tem implicações para o conceito de educação musical, como refere Hodges (2002, p. 17) salientando que a música não deve estar reservada apenas para aqueles que têm talento ou superiores condições económicas para dela usufruírem. Abeles, Hoffer e Klotman (1995, p. 107) e Glover e Ward (1993, p. 3) referem que praticamente toda a gente tem algum talento para a música, variando, contudo, no modo como cada um se expressa, devendo, por isso, aceitar-se que a educação musical serve, antes de mais, para instruir a todos, sem discriminar capacidades e talentos. Blacking (1976, pp. 8-9) acrescenta que aqueles que exibem qualidades para criticamente apreciar e ouvir música podem demonstrar essas qualidades para aprenderem música, face aos contextos atuais de exposição

que a música tem sobre os diversos públicos e consumidores. Neste contexto importa enquadrar o fenómeno da aprendizagem musical no amplo espectro da compreensão e aprendizagem da música como ouvintes, como praticantes, como autores, quer de forma formal ou informal, em grupo ou de forma isolada.

A prevalência do ambiente sobre as capacidades inatas mais importantes para formar e educar músicos de qualidade sobre o qual está assente a filosofia de ensino de Suzuki resumida na expressão “nature versus nurture” envolve um amplo debate que envolve áreas como a psicologia, educação, biologia e outras áreas afins (McPherson e Williamon, 2009, p. 239). No que diz respeito aos “talentos” e às “aptidões” para a música, estas expressões são usadas frequentemente de forma simplista e errónea devido à complexidade desta temática. Neste sentido, o significado da palavra “giftedness” confunde-se com “talented”, na medida em que em ambas as palavras existe o significado comum de “natural ability to do something well” (Sinclair, 1999). Estes dois termos surgem a partir do modelo de Gagné (2003) designado por “Differentiated Model of Giftedness and Talent”, em que aqueles que detêm capacidades naturais para, de forma espontânea, mostrarem as suas habilidades e competências pertencem ao que Gagné considera como sendo especialmente dotados para o efeito (“gifted”). Por sua vez, aqueles que têm talento (“talented”) são os que mostram todas as suas competências como resultado de um treino sistemático com vista a alargar e desenvolver essas mesmas competências. Distinguiríamos assim, os originalmente “dotados”, daqueles “talentosos” que desenvolveram os seus dotes originais. O modelo criado por Gagné foi posteriormente adaptado por McPherson e Williamon (2006, p. 240) nomeando oito diferentes competências que são adquiridas através do treino musical e que estão ligadas com as pessoas especialmente talentosas. Tendo em conta estas diferentes competências: (1) tocar; (2) improvisar; (3) compor; (4) arranjar/adaptar; (5) analisar; (6) apreciar; (7) dirigir; (8) ensinar, é no domínio superior da primeira competência, tocar, que incidem os principais programas de música dirigidos para os alunos mais talentosos. Contudo, é reconhecido que não só neste domínio se deve qualificar o talento musical:

There are many other forms of talent that go largely unrecognized, such as the child who can sit at the piano and play “by ear” a variety of popular melodies in any key, or the teenager who can compose a catchy song directly on to a music sequencer without the need to write out the melody using traditional notation.

(MCPHERSON E WILLIAMON, 2006, P. 250)

Entretanto, àqueles que têm um potencial natural para aprenderem, não lhes é garantido que esse potencial por si só lhes assegure alcançar resultados superiores em relação aos outros, por via de dependerem do fator ambiente, “nurture”, que inclui o apoio estrutural da família e do meio social, educacional e cultural para que o potencial se expanda e se expresse de forma mais natural possível (McPherson e Williamon 2006, pp. 240-241). Deste modo, compreende-se que o sucesso que a filosofia de educação de Suzuki teve no Japão, está intimamente ligado com a preocupação e sensibilidade da cultura deste país para a educação e para oferecer literacia musical às suas crianças. O treino musical permite alcançar algo superior às capacidades inatas das crianças para aprenderem, uma espécie de refinamento nas capacidades de cada um para melhorar o seu desempenho. Suzuki usa a metáfora do rouxinol, para explicar a importância do treino musical: a qualidade evidenciada no canto do rouxinol não é fruto de uma capacidade inata deste para cantar mas sim por ter um rouxinol mais velho que durante os primeiros momentos da vida, lhe canta, para o ir treinando de forma sistemática e natural. Fazendo o paralelo com o modo como a aprendizagem se desenrola, Suzuki (1983, p. 9) destaca a importância do professor ir educando a criança a cantar ou a mãe a ir trauteando uma canção, para que, deste modo, o ouvido da criança vá despertando no modo como ouve e percebe o som.

Gordon salienta que, tal como todas as pessoas têm um determinado grau de inteligência, todos têm alguma aptidão musical e que “não existe ninguém que não possa, pelo menos, aprender a escutar e executar música com algum grau de sucesso” (Gordon, 2000, p. 64). Gordon defende que existe uma curva correspondente ao grau de aptidão musical de cada criança. A aptidão musical desenvolve-se desde o nascimento do bebé e atinge o seu nível mais elevado aos nove anos, estabilizando depois dessa idade (Gordon, 2000, p. 63). Gordon define a aptidão musical como sendo “a medida do potencial dum aluno para aprender música” (2000, p. 63) e representa a soma das características inatas de cada um com as influências do meio ambiente (Idem, p. 65). Neste âmbito, uma educação musical que seja multifacetada no oferecimento às crianças de um cardápio de conteúdos e atividades musicais é condição obrigatória até para que a aptidão musical se expresse ou materialize. Por sua vez, Gardner (1993, p. 28) acrescenta que importa alterar a crença de que os indivíduos vêm equipados com um determinado *background* de predisposições em cada domínio específico que lhes garanta um futuro determinado (Idem, p. 48). Gardner acredita no valor e na influência do meio ambiente como fator decisivo para esses mesmos indivíduos irem manifestando e acentuando as

suas predisposições. Ele refere que as crianças não nascem com conhecimento, mas antes devem ao longo da vida irem construindo “as suas diferentes formas de conhecimento” (Gardner, 1994, p. 27).

Este mesmo autor, desenvolveu uma teoria constituída pela ideia de que existem diferentes inteligências demonstrando que em cada ser humano, coabita um conjunto diverso e complexo de capacidades para serem desenvolvidas ao longo do tempo, sendo manifestadas de forma diferenciada consoante as circunstâncias e o grau de potencial de cada uma dessas “inteligências”. Gardner define inteligência como um potencial biopsicológico que representa a soma da herança genética com fatores psicológicos que incluem manifestações de ordem cognitiva e motivações pessoais (1993, p. 51). Gardner acredita que todas as inteligências são educáveis mediante a influência do meio cultural, meio familiar e predisposição pessoal de cada um para aprender (Idem, 1993, p. 48).

A premissa da democratização do ensino da música não é um fenómeno exclusivo de um país como Portugal visto que em situação similar, vem ocorrendo no Brasil nos últimos anos. Cruvinel define o termo *democratizar* como aquele que permite “dar acesso a todos os cidadãos a uma escola pública, gratuita e de qualidade, seguindo ainda os preceitos iluministas da era revolucionária francesa” (2005, p.31). Entretanto, Libâneo, citado pela autora acima referida complementa o sentido que é dado à democratização do ensino, mencionando [que]

Democratizar o ensino é ajudar os alunos a se expressarem bem, a se comunicarem de diversas formas, a desenvolverem o gosto pelo estudo, a dominarem o saber escolar, é ajudá-los na formação de sua personalidade social, na sua organização enquanto coletividade.

(LIBÂNEO, 1996, P. 12)

A crença num ensino inclusivo necessita, além da sua inspiração filosófica e ideológica, de chegar a todas as crianças sendo de primordial importância a elaboração de um currículo adequado para os objetivos atrás enunciados. Seguir um currículo é colocar em prática um conjunto de princípios educacionais que se regem por um conjunto de valores que por sua vez estão adstritos a diferentes ideologias e crenças. Importa reconhecer que existem variadas dimensões do que é um currículo e vários significados do que se entende por currículo. Neste sentido, importa referir a importância na construção de um currículo adequado, de modo que este funcione como uma ferramenta para se concretizar um conhecimento que provém, antes de tudo, de uma prática instrumental.

1.2. Currículo musical direcionado para a prática instrumental

O significado de “currículo” recorrendo à origem da palavra *curriculum* que etimologicamente” provém do verbo latino *currere*, transporta a ideia de caminho, trajetória. Serra *et al* (2004, p. 50) relacionam o sentido etimológico da palavra com seu significado para o discurso educativo quando referem que o currículo será o percurso educativo que cada aluno percorre ao longo da sua vida escolar. Estes autores prosseguem afirmando que:

o currículo não pode ser entendido simplesmente através de conceitos técnicos, como os de ensino e aprendizagem, eficácia ou lista de conteúdos. O currículo pode ser tudo isso, mas é sobretudo aquilo que dele se faz, dado que, através da criatividade de cada um, de cada escola, é possível pensá-lo através de perspectivas que não se restringem às que as teorias tradicionais nos confinaram.

(SERRA, *ET AL*, 2004, P. 50)

Santomé (1995, p. 14) por sua vez enfatiza que todas as questões técnicas relacionadas com o currículo, como sejam os projetos curriculares, os conteúdos, os materiais didáticos, as planificações entre outras, não se situam “à margem das ideologias e do que acontece em outras dimensões da sociedade, tais como a económica, a cultural e a política”. Este mesmo autor refere que o sistema educativo vive nas sociedades capitalistas o “mito da neutralidade e da objetividade” negligenciando a raiz histórica e social sobre a qual o seu *corpus* se constrói (Idem, p. 14). Importa pois ter em consideração a dimensão histórica, para que o sistema educativo de uma forma geral e os professores de modo particular, possam refletir sobre o que foi feito no passado, para que estejam em condições de redimensionar o currículo e as suas práticas no futuro:

Esquecer-se de reflectir sobre o presente a partir da história é um perigo que transporta de uma forma oculta a mensagem da inevitabilidade e da impossibilidade de transformar a realidade. Isto supõe também, por conseguinte, uma perda de confiança no ser humano como controlador e definidor do seu destino. Ou, (...) aceitar de modo irremediável que os que beneficiam sempre de uma coisa na actualidade continuarão a fazê-lo no futuro, e vice-versa, que os desfavorecidos de hoje são os mesmos de ontem e de amanhã.

(SANTOMÉ, 1995, P. 15)

Santomé adverte para o perigo da escola ser vista como um instrumento do poder político e ideológico instituído, com consequências para a “desprofissionalização” dos professores (Idem, p. 56) e para seguir o modelo de Althusser, que coloca o ensino ao serviço dos aparelhos ideológicos (Idem, pp. 58-59). Neste âmbito acentua-se o fosso entre aqueles que exercem o poder sobre outros, que são considerados meros *figurantes*, sem voz ativa no sistema educativo. Importa lembrar que, a escola funciona como um meio para educar os seus alunos para o seu futuro na vida adulta, enquanto cidadãos ativos que compreendam e aceitem normas comportamentais inseridas no código social. Os ambientes vividos na sala de aula são impregnados de rotinas e de hábitos como seja o saber estar sentado, o saber esperar para falar com o professor, o aprender a seguir o pensamento do professor e num âmbito geral, pela escola e pelo sistema educativo como autor destas normas. Assim sendo os “alunos aprendem a controlar os seus impulsos de acordo com o que se considera serem padrões aceitáveis de comportamento (Idem, p. 64). Este conjunto de comportamentos e de normas que Santomé situa como sendo uma “aprendizagem colateral” e que pode exercer uma importância superior ao *currículum* explícito dá origem a um *currículum oculto* e que tem a ver com o modo como os alunos interpretam e filtram o que lhes é imposto, fazendo sentido incluir o que cada um leva consigo. Este autor compara estas duas formas de *currículum* referindo que o *currículum* explícito inclui as normas legais, os programas oficiais, os conteúdos mínimos e os projetos educativos, contrapondo com o *currículum* oculto que inclui “todos aqueles conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que se adquirem mediante a participação em processos de ensino e aprendizagem e, em geral, em todas as interações que se dão no dia-a-dia das aulas e escolas” (Idem, p. 201). Importa referir que a expressão do *currículum oculto* não segue sempre o poder instituído, na medida em que os alunos lhe oferecem resistência e o subvertem. Para se construir uma sociedade mais democrática e igualitária há que promover um conjunto de ações que visem seguir uma conduta reflexiva e de respeito e tolerância por valores democráticos. Neste sentido, importa referir um *currículum* crítico ao serviço de uma *educação crítica* (Idem, p. 203). No âmbito da construção de um *currículum* musical que seja antes de mais, direcionado para todos os alunos há que evitar a assunção de um currículo com orientações programáticas que privilegiam uma cultura artística de acesso restrito às classes sociais dominantes, através da valorização exclusiva da música clássica em detrimento do desenvolvimento dum conjunto de competências musicais como sejam, “a leitura, escrita e expressão musical” (idem, p. 109) e que estão englobadas no conceito holístico da literacia musical.

Para conferir um significado ao currículo, importa olhar para quem é que o currículo se dirige. Nesse sentido, e pensando na orientação do currículo para as crianças, Serra *et al*, colocam e centralizam o currículo pensando no que elas podem levar consigo:

refletirmos sobre o que cada criança leva consigo, isto é, que mais valias trouxe ao desenvolvimento de cada criança pequena o facto de ter partilhado um espaço construído a pensar nela, em contacto com outras crianças e com profissionais especializados, durante determinado período de tempo.
(SERRA *ET AL*, 2004, P. 50)

Esta dimensão do currículo destacando uma atenção especial no modo como *cada* criança recebe e interpreta o que lhe é proposto tem o perigo de levar a que o professor se torne refém desse tipo de aprendizagem centralizado e dirigido para cada criança. Importa ganhar um equilíbrio entre as vontades e sensibilidades da criança e a ação do professor que planeia e planifica um conjunto de ações e que usa o currículo não apenas como reflexo do modo como cada criança o interpreta, mas levando cada criança a viver o currículo de fora para dentro, impondo a sua ordem e planificando de acordo com as suas convicções de ordem pedagógica e didática. É importante manter esta dialética entre quem aprende e quem ensina e, por isso, o currículo deve incluir esta componente didática. Nesta medida, o currículo deve ser segundo Dinis e Roldão (2004, p. 62) um “corpus activo e dinâmico que respeita as aprendizagens a garantir pela escola aos que a frequentam e simultaneamente o modo, o caminho, a organização, a metodologia”.

Eisner (1994, p. 32) divide o currículo em duas dimensões. Quando o currículo é o resultado de uma planificação prévia e é analisado como tal, está-se perante o que Eisner designa de “currículo intencional”. O outro tipo de currículo reflete o que se passou na sala de aula entre professor e alunos e entre alunos entre si e é designado por “currículo operacional”.

Numa outra dimensão, o currículo escolar deve ter em conta as três componentes temporais do passado, presente e futuro. No passado, o currículo é analisado pelo que foi previamente planeado para o efeito (professores, escolas, políticas educativas) enquadrando-se no que Perrenoud refere como “currículo formal” (1995, p. 42). O presente reflete um currículo vivido e interpretado pelos alunos no seu quotidiano na escola, de uma forma geral, e na sala de aula, em particular, sendo considerado um “currículo real” para Perrenoud (1995, p. 51). O que cada aluno levará consigo no futuro corresponde ao que Perrenoud refere como um “currículo

escondido” e que é tudo aquilo que a escola e os professores não sabem e que não prevêm que foi determinante para a construção do saber de cada criança (Idem, *ibidem*).

No campo específico do currículo musical importa referir Jordan (1992, p. 740), que estabelece dois modelos de organização do currículo musical: o primeiro diz respeito à construção do currículo tendo em conta os conceitos e elementos musicais, tipificados dentro da civilização ocidental que servem de base para a instrução musical e que tem a preocupação de educar o ouvido. O segundo modelo está associado à prática instrumental e ao modo como através dela se integram os alunos no processo de “fazer música”. Esta segunda dimensão do modelo do currículo musical é seguida por Elliott (1995) quando defende que o currículo musical deve incluir uma componente prática a partir do princípio de que os valores que integram a música e a educação musical devem estender-se a todos os alunos, para que estes possam ter livre acesso aos mesmos tipos de aprendizagem musical, enquadrados nos mesmos contextos curriculares (1995, p. 32). Segundo este mesmo autor existe uma tendência para negligenciar a importância de um currículo voltado para o ato de fazer música que acentua a crença em que o ato de aprender música “fazendo” representa um fim educacional para todos os alunos (Idem, p. 33).

A importância de fazer música e de ter a criança diretamente envolvida no ato musical, através do canto e do tocar está diretamente ligada à sua natureza e propensão para a criatividade. Campbell e Kassner nomeiam as respostas intuitivas e espontâneas das crianças à música como “musical utterances” (2006, p. 248). Estas expressões são interpretadas como um meio de pensamento e de comunicação através da linguagem da música. Campbell e Kassner (Idem, p. 248) referem que existe na natureza das crianças, em qualquer idade, um impulso criativo e de descoberta que importa explorar através do fazer música. Idêntica posição é assumida por Glover e Ward (1993, p. 4) que corroboram Gordon (2000) quando referem que para que a música chegue às crianças e estas a compreendam na sua especificidade devem experimentá-la da mesma forma como aprendem uma língua. Para estes autores, a sala de aula representa um local onde se deve ensinar/aprender música aproximando e dando ferramentas para que esta realidade se aproxime do que é requerido no contexto da vida quotidiana e que se pode resumir em ouvir, tocar e fazer música.

O currículo português (Ministério da Educação, 2006, p. 6) e o programa inglês (National Curriculum for England, 1999, p. 16) referem a importância dos alunos serem expostos a diferentes tipos de música ouvindo, cantando diferentes canções e tocando variados

instrumentos. Nestes documentos são igualmente valorizados a criatividade individual dos alunos, quer no explorar dos sons e dos silêncios, quer na criação de pequenas composições e no efetuar de diferentes acompanhamentos, procurando desenvolver competências de discriminação auditiva, desenvolver competências vocais e instrumentais diversificadas, adquirir competências criativas e de experimentação e criar um pensamento musical.

Estes currículos atrás mencionados procuram aliar o lado sensorial e intuitivo que está presente nas artes em geral e na música em particular ao lado mais conceptual e cognitivo servindo de justificação para compreender Eisner (2005, p. 82) quando salienta que nas artes de uma forma geral, a combinação do lado cognitivo com o lado sensorial contribuem para uma compreensão mais abrangente de inteligência e de literacia. Eisner sintetiza esta forma de literacia de modo a que, através do que se vai percecionando conjuntamente com o lado sensorial e imaginativo, o conteúdo vá sendo enriquecido e valorizado: “saber dizer a palavra rosa em latim mas não conhecer a sua fragrância é perder muito do seu significado” (2005, p. 74).¹

Neste âmbito torna-se imperioso contextualizar este lado prático da música com a crença que lhe está associada. O valor intrínseco da música está de acordo com o princípio de que a música é, antes de mais, uma realização humana e algo que as pessoas simplesmente fazem (Elliott 1995, p. 33). Este lado processual tem implicações diretas com a crença de que o ensino da música deve atingir todos os alunos, independentemente das suas capacidades individuais, culturais e sociais. Esta crença dessacraliza a função da música enquanto elemento exclusivamente estético e esvazia o lado mais intelectual e elitista que está presente nos que referem que a função no ensino da música é dar destaque à sua realização final, apreciando-a como obra de arte com um sentido de contemplação (Reimer, 2003, pp. 40-41). As características que estão associadas a esta educação pelo lado mais *contemplativo* são: (1) a música representa um conjunto de obras ou composições; (2) estas obras têm como objetivo serem ouvidas e, neste contexto, só devem ser consideradas enquanto realidade “estética” com atenção dedicada somente à estrutura das obras; (3) estas obras apenas têm um valor intrínseco e interno; (4) a audição destas obras deve dar aos seus ouvintes uma experiência “estética” (Elliott, 1995, p. 23). Em contraste com este posicionamento, Elliott apresenta uma filosofia “praxial” que valoriza o processo de fazer música associando para esse efeito um ensino dirigido para o lado prático e processual (1995, p. 33). Este mesmo autor parte da premissa de

¹ T.A.: *To know a rose by its Latin name and yet to miss its fragrance is to miss much of the rose's meaning*

que a música é, antes de mais, uma atividade humana envolvendo quatro elementos: (1) aquele que constroi ou produz, o *fazedor*, (2) o produto que ele produz; (3) a atividade a partir da qual o *fazedor* constrói e realiza o seu produto e, por último, (4) o contexto a partir do qual o autor realiza o seu trabalho. Neste contexto, os *musicers* representam os músicos, o *musicing* corresponde à atividade de *fazer música* e o resultado final toma a designação de *music* e integra a performance a improvisação, a composição e o arranjo musical (Elliott, 1995, p. 40).

Elliott enquadra a música a partir de uma “práxis” que Bowman (2010, p. 1) começa por associar ao significado que esta designação teve no tempo da Grécia Clássica, mais concretamente ao que Aristóteles designava como *a ação correta*. Neste sentido, a ação humana tem um objetivo concreto regulado por um sentido ético. Os gregos consideravam que a génese do conhecimento estava dividida em três diferentes parâmetros: o lado teórico, associado a um tipo de conhecimento intemporal e contemplativo, e o lado produtivo, que se relaciona com a *techne* e a *poiesis*. Regelski refere que a expressão *techne* representa o conhecimento e a capacidade que é necessária para produzir coisas úteis (2009, p. 15) enquanto *poiesis* será entendida como uma forma de refinar a produção com um produto de grande qualidade. A *práxis*, por seu turno, representa um outro lado prático associado ao conhecimento (além do aspeto produtivo) e que se insere num tipo de conhecimento preocupado em servir e ser útil às pessoas. Deste modo, e segundo o mesmo autor, a “práxis” está ligada à “phronesis” que é guiada pelo princípio de ter especial atenção em não causar malefícios, mas antes causar bons resultados para as pessoas a quem se dirige (Idem, 2009, p. 15). Neste contexto, a educação musical deve construir um currículo que seja direcionado para a prática instrumental, valorizando todos os intervenientes, alunos, juntamente com o professor, no modo como se estruturam as bases para uma literacia musical.

Segundo Bowman (2010, p. 6) os diferentes significados que a música passa a ter são de natureza plural e dependentes do contexto em que se movem (ordem cultural, social, política, moral e educacional) e, tendo em conta o pensamento de Alperson, Bowman (Idem, ibidem) refere que o “conceito de educação musical tem que estar ligado com o conceito de educação através da música”, isto é, a educação musical é orientada para uma educação pela música e através da música realçando o seu lado praxial.

A música, enquanto realidade performativa, tem um acesso direto e universal a todos que nela se envolvem e, “a música é antes de mais, uma prática porque a todos é permitido cantar, bater, tocar e soprar, independentemente das suas intenções para produzir um som

determinado e controlado para o efeito” (Sparshott, 1987, p. 43). Sparshott situa a música num campo de ação multidisciplinar ao serviço das necessidades peculiares de cada um sendo por isso determinadas por contextos próprios e limitados no tempo em que ocorrem. A partir do momento em que a música se expressa através de diferentes práticas torna-se inadequado considerar a música como uma arte, mas antes como uma realidade que se assemelha a uma conversação “talk-like or conversation-like”:

Just as a conversation is made up of different people with different selves as well as different voices so we may speak of a musical field that holds together people differently related. It is not so much that we all play, hear, study, the same music (...) as that we all participate differently in musical experience that is the same as languages and conversations are the same.

(SPARSHOTT, 1987, p. 85)

A ligação que é feita entre o ato musical e o significado que essa ação tem dentro do campo delimitado por categorias sociais, culturais e outras, serve para entender que neste sentido o valor da música não pode ser de carácter universal e intrínseco, mas é antes mediado pelo contexto cultural e social em que está integrado (Swanwick, 1999, p. 24). Assim, a música adquire uma nova dimensão, e é considerada por Swanwick como uma forma de discurso (Idem, p. 44). O mais pequeno elemento é representado pela frase e pelo gesto e nunca pelo intervalo, pela pulsação ou pelo compasso. Esta assunção está ligada com os princípios defendidos por educadores como Dalcroze, Kodály, Orff e Swanwick (Swanwick, 1999).

Depois de explicar o significado da música e o conteúdo de um currículo direcionado para a prática instrumental, importa contextualizar o palco sobre o qual este currículo se pode materializar, tendo em conta a realidade do ensino da música em Portugal. Sendo assim, existe uma especificidade que decorre de um processo de ramificação que é importante analisar à luz da legislação criada para o efeito, e de estudos e artigos científicos que procuram explicar e analisar esta problemática.

1.3. Ensino genérico em busca de uma identidade

O modo como o ensino da música se processa em Portugal, com especial incidência no ensino genérico está envolto numa teia de complexidades de índole ideológica, social e cultural. Dentro deste contexto, importa que a análise a ser feita no ensino genérico, não deixe de ter em conta o modo como se articula ou não com o ensino especializado.

As indefinições e desarticulações verificadas nas escolas de música do ensino genérico impõem um olhar atento sobre o modo como o ensino da música, no seu todo, decorre nas escolas públicas em Portugal, concretamente no ensino vocacional e no ensino genérico tal como são definidos na legislação². Esta divisão que se verifica constitui uma ramificação no ensino público de música e é, segundo Vieira, “consequência de um processo histórico de fragmentação do ensino da música dos conservatórios” (2008, p. 639). A mesma investigadora enuncia três momentos temporais que servem de referência para contextualizar e compreender este fenómeno: 1835, data da criação do Conservatório Nacional em Lisboa; 1968, a partir da introdução da disciplina de Educação Musical no outrora designado de Ciclo Preparatório, atual 5º e 6º anos de escolaridade do 2º Ciclo e 1989, altura do aparecimento das escolas profissionais.

Sinais desta fragmentação e indefinição de papéis sobre como e o que ensinar em cada um dos ramos de ensino haviam sido dados já em 1932, através de um regulamento de Canto Coral datado de 23 de abril e que a respeito do estudo dos intervalos indicava: “não se aprofunde demasiado os estudos para não se invadir o terreno dos Conservatórios” (Decreto nº 21150). O aparecimento dos conservatórios em Portugal (Lisboa em 1835 e Porto em 1917) além dos restantes conservatórios e academias que surgiram no país a partir de 1960, permitiu que se institucionalizasse o designado “ensino especializado” da música ou seja um ensino de música de matriz vocacional. Nos primeiros anos do século vinte este tipo de ensino já se distinguia do então praticado nas escolas genéricas nos currículos respetivos com especial ênfase num ensino instrumental e vocal individualizado voltado para a performance e para um estudo especializado da música:

² Ramo genérico: destina-se a todos os cidadãos, independentemente das suas aptidões ou talentos específicos nalguma área, sendo parte integrante indispensável da formação geral;

Ramo vocacional: consiste numa formação especializada, destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área artística específica (Decreto-Lei nº 344/90 de 2 de Outubro).

O conservatório auto legitimou-se em nome de princípios tidos como universais e naturais, em que as estruturas de ensino pouco ou nada se modificaram, funcionando mais como um ensino técnico do que como um agente de criação e produção de cultura.

(VASCONCELOS, 2002, p. 62)

Vieira estudou este fenómeno e descreveu o impacto que teve e ainda tem sobre o sistema educativo português. O que é de realçar na sua investigação (2008, p. 643) é considerar que as razões que estiveram na génese desta ramificação são de ordem exclusivamente política e não de qualquer outra ordem (sociológica, educacional, filosófica ou técnica). Por outro lado, os entrevistados no trabalho desta investigadora, reconheceram que a ramificação não está a funcionar bem e que excluindo o subsistema do ensino da música profissional, o sistema não está a dar os resultados desejáveis: o ensino genérico e o vocacional não estão a cumprir com os fins que lhes foram destinados. Ainda mais relevante se torna o facto reconhecido pelos entrevistados, todos eles ligados aos diferentes ramos de ensino da música, de que é no ensino genérico que se encontram as maiores fragilidades, as quais têm um impacto negativo sobre o próprio ensino vocacional. Estas observações permitem refletir sobre a necessidade de haver uma articulação entre os dois ramos de ensino (genérico e vocacional) de modo a que o ensino da música de uma forma geral possa evoluir a partir do seu lado mais formativo e pedagógico para o lado mais artístico e profissional, num sentido piramidal. Vieira destaca a importância que deve ser dada ao ensino genérico de modo a que este tipo de ensino possa contribuir para uma “deteção de aptidões e orientação vocacional” e igualmente representar “a base da pirâmide” do ensino da música na escola pública, com vista à obtenção de uma literacia musical. (Vieira, 2009b, pp. 532-533; 2011, p. 801). Palheiros destaca que a articulação entre o ensino genérico e o ensino vocacional ocorre a partir do momento em que algumas crianças do atual quinto e sextos anos de escolaridade vão querer aprofundar os seus conhecimentos musicais nas escolas vocacionais a partir das aulas tidas nas escolas do ramo genérico (1993, pp. 14-15). Este ponto de vista implica uma necessária articulação entre o ensino genérico e o ensino vocacional que nunca foi completamente alcançada apesar de ter vindo a ser desenvolvida até 2013, ano em que o regime de ensino articulado sofreu cortes severos da administração central no mês de agosto (Orientações relativas à candidatura à Tipologia 1.6. “Ensino Artístico Especializado” do Eixo 1 – Qualificação Inicial de Jovens, do POPH).

Vieira acrescenta que o Decreto-Lei nº 310/83 de 1 de julho procurou aproximar as escolas de música dos conservatórios e demais escolas de ensino vocacional com as escolas do

ensino genérico no que diz respeito ao seu modelo de funcionamento, procurando romper com o ensino outrora vigente nas escolas do ensino vocacional e procurando assegurar uma melhor regulação e articulação destes dois ramos de ensino por parte do Estado (2009b, p. 531).

Palheiros reclama que a articulação entre estes dois regimes de ensino deve ocorrer no princípio da escolaridade e a partir de uma reorganização bivalente para que deste modo, “todos os indivíduos que frequentam o ensino genérico” possam ter “acesso a uma formação musical mais sistemática” (Palheiros, 1993, p. 26). No âmbito do relatório encomendado pelo Ministério da Educação em fevereiro de 2007, é referido que

o país ganhará certamente com o facto de o ensino genérico passar a ter um ensino de natureza artística de melhor qualidade que, inclusivamente e num certo sentido, possa constituir uma base de recrutamento de futuros profissionais muito mais alargada.

(FERNANDES, COORD. 2007, P. 46)

A ausência de articulação e a falta de definição entre um regime de ensino que forme cidadãos e outro que forme futuros artistas resulta no que é evidenciado num documento publicado pelo Ministério da Educação designado por “Ensino Especializado da Música – Reflexões de Escolas e de Professores”:

[o] papel formativo relevante que se reconhece à música tem, levado pais e encarregados de educação a procurarem as escolas especializadas para dar aos seus filhos a possibilidade de terem a música como mais uma componente da sua formação global. É assim reconhecido, pela maior parte dos participantes, que hoje as escolas são frequentadas por alunos que na sua grande maioria, procuram, não uma formação especializada, mas sim um complemento de formação.

(FERNANDES, COORD. 2007)

Existe, assim um esvaziamento do papel que deveria ser concedido às escolas do genérico que deveria ser o de formar e dar literacia musical enquanto as escolas especializadas de música pertencentes ao ramo vocacional, teriam a missão de desenvolver e refinar vocações, com ambições de carácter profissionalizante. Como a missão inicial de construir e lançar bases para um conhecimento musical formativo e educativo não estão situadas nas escolas do ensino genérico

(...) as escolas do ensino artístico foram invadidas por muitos jovens que por sua iniciativa ou dos Encarregados de Educação procuram o complemento educativo que o ensino regular não lhes proporciona.

(FOLHADELA, *ET AL*, 1998, p. 31)

É nas escolas do ensino genérico que, como foi referido por Vieira (2008), se encontram as maiores debilidades, sendo neste ramo de ensino que urge atuar e promover um outro tipo de ensino, alterando a sua orgânica curricular.

Com esta dissonante articulação entre o ramo genérico e o vocacional é mais difícil cumprir alguns dos pressupostos do Decreto-Lei nº 344/90 de 2 de novembro, no âmbito dos objetivos da educação artística dos alunos e que vão no sentido de: (1) Assegurar um desenvolvimento sensorial, motor e afectivo equilibrado; (2) Promover o conhecimento das diversas linguagens artísticas e proporcionar um conjunto variado de experiências nestas áreas; (3) Educar a sensibilidade estética e desenvolver a capacidade crítica; (4) Fomentar práticas artísticas individuais e de grupo, visando a compreensão das suas linguagens e o estímulo à criatividade, bem como o apoio à ocupação criativa de tempos livres com actividades de natureza artística; (5) Detectar aptidões específicas em alguma área artística. Embora estes primeiros cinco objetivos sejam considerados como objetivos comuns para todos os alunos no sentido de alcançarem uma adequada educação artística, a alínea seguinte deste segundo artigo integra os estudos artísticos de carácter performativo nas escolas especializadas de música, aquelas que detêm uma matriz vocacional: “proporcionar formação artística especializada, a nível profissional e vocacional, destinada designadamente, a executantes, criadores e profissionais dos ramos artísticos, por forma a permitir a obtenção de elevado nível técnico, artístico e cultural”.

Está-se perante um quadro legislativo que tem a preocupação de atender a todas as crianças com um ensino de qualidade e com uma matriz pedagógica, mas que esbarra com a realidade que se enreda numa teia de complexidades e de preconceitos assentes na defesa de um ensino musical de primeira categoria para aqueles que frequentam o ensino especializado de música nas escolas do ensino vocacional de um ensino de segunda para os que frequentam as escolas do ensino genérico, especialmente no que diz respeito a uma prática instrumental e vocal dirigida para a obtenção de uma literacia musical. Importa por isso compreender a diferença que existe entre estes dois ramos de ensino e procurar distingui-los na sua natureza e função na sociedade e na escola de modo a permitir que se complementem e que deste modo

cada um possa cumprir com os objetivos que lhe estão destinados, o genérico para educar, formando músicos e cidadãos com literacia musical e o vocacional para especializar e formar músicos e artistas. Sendo assim, o ensino genérico anseia pela integração e valorização do papel que lhe está destinado, não só pela legislação produzida, mas pelos sinais evidenciados pela sociedade e demais comunidade educativa com a inclusão de projetos e de programas que enriqueçam o seu currículo e os seus propósitos educativos e pedagógicos. É importante que a função destinada ao ensino genérico, centrada na formação e educação de todos os seus alunos não seja esquecida. A consciência do poder transformador e formador da educação existe há muito, mesmo no nosso país

Onde o meio é essencialmente artístico facilmente o artista se educa; onde o não é, mais difícil e cuidada tem de ser a educação, porque, se no primeiro caso, o público faz o artista, no segundo é a este que compete educar o público.

(DIÁRIO DO GOVERNO, 1901, P. 816)

No passado, o ensino da música na escola genérica música realizava-se através da disciplina de Canto Coral dirigida aos alunos dos cinco anos “dos liceus”, correspondentes aos atuais 5^a até 9^o anos de escolaridade, a partir de um currículo específico criado em 1936 (Palheiros, 1993, p. 30). O Decreto-Lei n^o 26611 em maio desse ano indicava que se deveria “promover a organização obrigatória do canto coral nas escolas oficiais e particulares (...), de forma a encontrar-se sempre pronto para as festas escolares e para as grandes manifestações do sentimento pátrio” (1936, p. 542) O país nessa altura estava atravessando o período denominado por Estado Novo, de índole conservadora e corporativista. Com o regime político vigente, o Canto Coral servia de âncora para a afirmação de valores de carácter nacionalista e patrióticos que estavam ao serviço da ideologia do Estado Novo, que se promovia em momentos festivos com canções que, na sua maioria eram frequentemente vazias de propósitos educacionais, artísticos ou pedagógicos. Por esse motivo, a disciplina era pouco considerada pelos alunos e professores e a sua insignificância para o currículo geral era comprovada pela ausência de qualquer forma de avaliação, formativa, sumativa ou outras, conforme evidencia Palheiros (1993, p. 27).

Canhão (1986) refere que o Canto Coral era frequentemente uma disciplina “incompreendida e odiada” questionando como podia ser de outra forma se “a música não ia à Escola?” (1986 p. 8). Barreiros (1999, p. 57) identifica a lacuna da disciplina a nível educacional

pois refere que, ao contrário do que sucedia com o ensino no Canto Coral, “no canto o professor deverá prestar uma atenção muito particular à respiração, ao esforço da laringe, à preparação da voz” (1999, p. 57). Percebe-se que existiu uma desconfiança sobre os propósitos pedagógicos e educacionais da prática de Canto Coral na escola, onde a música preenchia um lugar de subserviência e de subalternidade em relação ao poder político vigente, conferindo ao ensino da música uma função associada a uma ideologia. Esta realidade resulta de um movimento que, segundo Dias (2009, p. 145) tem origem a partir de 1870 e que, seguindo tendências europeias, busca um sentimento e valorização de uma identidade nacional, como é comprovado por homens ilustres da nossa cultura, Almeida Garrett e Alexandre Herculano, considerados representantes de um olhar novo, de origem etnográfico:

A religar aspectos democráticos a aspectos libertários e estes a questões da educação, a noção de nacionalidade impunha-se como ideia-motor. A nacionalidade estaria na base dessa grande empresa que foi o levantamento do passado e a recompilação de lendas e narrativas, romances e canções, encetada por Herculano e Garret. Mas, sobretudo, ela iria constituir-se como razão fundeante de um movimento que, sendo transnacional, ganharia feição nacional com os investigadores da tradição etnográfica saídos da *Geração de 70*.

(DIAS, 2009, p. 146)

Esta mesma autora, situa temporalmente este movimento entre 1870 e 1970 com repercussões diretas nos manuais e compêndios escolares do Canto Coral. A escola funcionou como o palco ideal para se concretizarem estes ideários de índole nacionalista usando a língua e de uma forma concreta, as canções para as crianças receberem e praticarem este sentimento de pertença nacional (idem, pp. 147-148). A forma como o canto foi utilizado na escola como ferramenta para promover sentimentos de pertença e identidade com a pátria, resume-se aos “batalhões escolares” e, posteriormente ao papel desempenhado pela mocidade portuguesa. Os primeiros, tinham como objetivo promover o espírito militar e patriótico e é plenamente assumido no Decreto 15 de outubro de 1910:

a instrução militar, a familiarização com os instrumentos elementares de defesa pública deve fazer parte integrante da educação cívica, tem de começar na escola primária. Deve ser para todos o abecedário da linguagem das suas futuras relações sociais. E esta mesma instrução deve depois acompanhar sempre os educandos, por uma forma progressiva e metódica, na sua passagem sucessiva pelas escolas.

(DIAS, 1999, p. 149)

Entretanto, a partir de 1968, o Canto Coral deu lugar à disciplina então designada por Educação Musical incluída no programa de estudos do Ciclo Preparatório (atual quinto e sextos anos de escolaridade) com a duração semanal de uma hora, através do Decreto nº 48 572 de 9 de setembro de 1968 surgiu dividida em três áreas: *Canções* (incluía o hino nacional e marchas patrióticas) *Ritmo* e *Ouvido*. Por esta altura a nova designação passou a ser ministrada em regime de obrigatoriedade para o quinto e sextos anos de escolaridade. Esta forma descontextualizada e descontínua com que a disciplina de educação musical estava inserida no currículo escolar explica de certa forma, a ausência de um programa que pudesse contemplar uma iniciação musical abrangente e holística, conferindo a esta disciplina um programa com poucas oportunidades para uma prática instrumental consistente para os alunos. Por sua vez, nos professores persistia uma desmotivação e uma desvalorização em face do seu baixo estatuto enquanto professores, quando comparados com os colegas de outras disciplinas curriculares, visto que a Educação Musical era na altura “das poucas disciplinas lecionadas no segundo ciclo cujos professores não possuem um grau universitário como habilitação docente” (Palheiros, 1993, p. 29).

Com o aparecimento do regime democrático em 1974, a disciplina de Educação Musical tomou a designação de *Música* e o seu programa segundo Palheiros contém uma diversidade de atividades, que são *um misto de objetivos, conteúdos e metodologias* (Idem, 1993, p. 30). A partir de 1974 foram igualmente editados programas para cada grau de ensino, tendo sido contemplado pela primeira vez um programa direcionado para o 1ºCiclo. No ano seguinte a disciplina de Música deu lugar a uma fusão de três áreas que por si só podiam estar representadas no currículo de forma autónoma: *movimento, música* e *drama*. A integração da disciplina de música nestas três áreas foi segundo Palheiros desenvolvida por professores da Escola Superior de Educação pela Arte e “revela uma conceção de educação musical bastante diferente da manifestada nos programas anteriores, nomeadamente através da articulação da música com a expressão dramática e o movimento” (Idem, 1993, p. 30). Este posicionamento da música integrada com a dança (movimento) e com o teatro (drama) representa uma tendência que tem origem no movimento internacional de educação pela arte e que, segundo a mesma autora, conjuga a interdisciplinaridade e a transversalidade das diferentes áreas artísticas com o objetivo de alcançar um “saber globalizante” (Idem, ibidem). Neste contexto, o ensino da música enfraquece-se e distancia-se, no que diz respeito ao seu valor intrínseco, associado à aquisição de um conjunto de competências exclusivas (treino auditivo, improvisação,

leitura musical, prática de música instrumental em conjunto) pela inclusão no currículo com o intuito de completar uma amálgama de saberes e de práticas de diferentes áreas artísticas sob a designação de “expressões artísticas”. Cabral (1988) rejeita este movimento da “educação pela arte”, preferindo antes inserir a educação musical num movimento de “educação pela música” (idem, p. 15). Jorgensen (1996, p. 230) alargando esta problemática ao ensino das artes, critica aqueles que determinam que o ensino artístico promove um conjunto de benefícios servindo para enriquecer a imaginação e criatividade, fortalecer a constituição física do ser humano e promover o bem-estar na comunidade com relevo para os benefícios sociais que daí advêm. Jorgensen refere que todos estes benefícios não são intrínsecos à aprendizagem artística mas antes das ciências humanas, da literatura ou da educação física. Neste âmbito, o estudo das artes pode ser substituído por outras áreas disciplinares que não a música ou a pintura, a poesia ou a escultura, já que representam as mesmas mais-valias.

O valor e função da música seguindo os defensores do movimento da “Educação pela Arte” passa a ser o de “muleta” para a aprendizagem, assim como para contribuir para o desenvolvimento dos alunos na leitura, escrita e cálculo; ou seja, como meio para ajudar a criança a desenvolver-se e a criar uma melhor aprendizagem nas outras áreas do currículo (Mota, 2007, p. 17). Palheiros e Encarnação a este propósito, adiantam que “esta crença no valor extrínseco, da educação musical é ainda comum entre os indivíduos não-músicos que, naturalmente, usam a música com diversos objetivos, na sua vida diária” (2007, p. 28). Rodrigues e Rodrigues inserem esta atitude de interdisciplinaridade nomeando-a como “uma ideia renascentista” e “romântica” (2006, p. 66) servindo para distinguir o paradigma de “educar para a música” do “educar através da música” (idem, p. 61, correspondendo este último para contextualizar o ensino e prática da educação musical voltada para o valor da música ao serviço das outras áreas e dos outros domínios do conhecimento. Contudo, Encarnação refere que assemelhando-se a música a uma linguagem e como uma forma discursiva “tem que ser o centro, o núcleo, a essência do estudo da música e da educação musical. Compreender para poder usar e usufruir essa linguagem deverá ser a função da educação musical na escolaridade obrigatória” (2000, p. 15). Por seu lado, Vieira (2009a) chama a atenção para aqueles que deveriam ser os objetivos e os benefícios da aprendizagem musical:

a capacidade de ouvir uma obra musical e reconhecer as suas características, as suas partes, a sua forma, o seu estilo, as suas influências; a capacidade de interpretar, vocal instrumentalmente, géneros musicais da sua preferência, de tocar ou cantar em grupo; a capacidade de inventar melodias ou canções, de improvisar em grupo.

(VIEIRA, 2009A, ¶4)

A partir das realidades atrás evidenciadas, o ensino da música na escola pública, no início do 1º Ciclo, começa a perder a oportunidade para deixar no currículo uma marca e identidade próprias e é vítima do desinteresse manifestado pelo Estado. O ensino da música nos períodos iniciais da escolaridade fica com um tempo dedicado a essa disciplina que é dependente do critério de cada professor titular. Este, sendo generalista, está mais preocupado com a obtenção da literacia a nível linguístico e matemático do que com a obtenção da literacia musical.

Com o que está determinado no Decreto-Lei nº 344/90 a lecionação da disciplina de Educação Musical no 1º Ciclo é “da responsabilidade de um professor único embora possa ser coadjuvado em áreas especializadas”. A legislação não estabelece com clareza quem deve assegurar o ensino da música no 1º Ciclo, apesar de ser reconhecido que é nesta fase da vida que existe uma maior propensão para o desenvolvimento de capacidades para aprender música: “estudos neurológicos (...) têm demonstrado a grande plasticidade e actividade do cérebro na infância e como são decisivas as aprendizagens que se estabelecem durante este período” (Rodrigues e Rodrigues, 2006, p. 63). Neste contexto é determinante para a criança a forma como aprende música nos primeiros anos de vida e especialmente durante a infância. Aguiar e Vieira (2011, p. 352) sublinham que no ensino do 1º Ciclo, as áreas de *Expressão e Educação Musical*, embora estejam previstas no currículo, são “pouco ou nada trabalhadas devido à falta de formação nesta área da maioria dos professores.” As autoras atrás referidas, salientam que o estudo da música no 1º Ciclo serve para apoiar as outras áreas do saber fazendo os alunos cantar músicas com o intuito de ilustrar a temática correspondente ao Estudo do Meio e da Língua Portuguesa (Idem, p. 353).

O ensino da música centrado numa vertente instrumental com atividades diversificadas com objetivos de dotar as crianças do 1º Ciclo com bases para uma literacia musical, implica que exista um quadro de professores com formação adequada para o efeito. Cabral refletiu sobre esta problemática há vinte e cinco anos atrás. Perante a possibilidade de ter um professor do 1º Ciclo com a devida formação complementar em educação musical ou um professor com

experiência prática com preparação pedagógica para o efeito, prefere a segunda opção, pela razão de que o conceito de que a aprendizagem musical deve basear-se no princípio de ensinar/aprender fazendo-o com recursos diversificados usando o corpo, a voz, o gesto e a utilização de diferentes instrumentos (Cabral, 1988, p. 16). Nesta perspectiva, os professores desejados, portadores de uma componente de formação vincadamente instrumental são os professores especialistas.

O professor responsável por assegurar as diferentes áreas curriculares do 1º Ciclo necessita do apoio do especialista na área específica do ensino da música devido a não “dominarem a gramática específica de cada uma das expressões” (Aguiar e Vieira, 2011, p. 353). Neste contexto pode haver uma complementaridade entre o professor generalista e o professor especialista, no sentido de promover um ensino mais integrado no currículo escolar, permitindo deste modo, que o ensino da música surja aos olhos da criança e nos demais agentes educativos como uma área do currículo com um estatuto e orientação própria, ao mesmo tempo, integrada no currículo geral. A educação musical é uma disciplina com caráter eminentemente prático e coloca frequentemente os seus professores em situação de pouco à vontade face a uma atividade musical que tendo sido em muitos casos esquecida. Esta mesma posição é assumida por autores provenientes de outros países (Figueiredo, 2007; Mills, 2009). No contexto inglês, Mills defende que o ensino da música na escola do 1º Ciclo deve ser realizado por um único professor (professor generalista). Contudo, não deixa de admitir que é na relação que estes professores têm com a educação musical que se sentem muito pouco confiantes devido à sua natureza prática e performativa. As áreas em que são sentidas maiores dificuldades por parte destes profissionais, dizem respeito a cantar e tocar piano. No entanto, esta autora britânica admite a necessidade de dotar a escola de alguém que saiba tocar piano (2007, p. 7). Opinião contrária têm Glover e Ward (1993, p. 4) quando referem que a aprendizagem da música na sala de aula deve ser dada por professores especialistas que tenham suficiente à vontade para fazer música com os alunos, e deste modo, não trair o seu princípio mais elementar de estar ligado com a experiência e com a prática musical. Estes autores britânicos enunciam a seguir um conjunto de competências que o professor deve ter na sala de aula (1993, p. 11): ser atento e sensível às qualidades da música; mostrar ecletismo e evidenciar interesse em diferentes estilos e géneros musicais; ser um *performer* na exata medida do que é pretendido para este nível para poder interagir com os alunos; organizar um plano estruturado de modo a poder ser cumprido por cada aluno; realizar um vasto leque de atividades

musicais na sala de aula; responder às necessidades e lacunas musicais de forma individualizada; avaliar a progressão e evolução da aprendizagem musical dos alunos; usar uma linguagem associada e específica do ensino musical. O lado performativo é destacado por Glover e Ward no sentido do professor mostrar na sala de aula as suas competências musicais de forma diferenciada no que diz respeito a lerem música a cantarem e a tocarem um instrumento para, deste modo, poderem mostrar aos alunos como o professor reage e responde aos estímulos musicais de forma natural, procurando deste modo contagiar os seus alunos no decurso da sua aprendizagem (Glover e Ward, 1993, p. 15). Swanwick acentua a importância de recrutar um corpo docente de professores com a devida formação na componente instrumental (entrevista realizada em 2010 no Brasil). Nesse sentido, Swanwick reconhece que parte da solução para resolver a falta de professores devidamente qualificados para o ensino da música estará no recrutamento de profissionais, que na maioria dos casos, estão nas escolas de música, e não na rede de ensino pública, de modo a poderem ensinar música com qualidade³.

A falta de confiança nos professores generalistas é igualmente sentida no Brasil onde se acentuou este debate a partir da Lei nº 11.769 publicada em 18 de agosto de 2008 e que estabelece a obrigatoriedade do ensino da música nas escolas de educação básica, desde o jardim infância até à universidade. Os problemas que surgiram como reflexo desta lei situaram-se na frágil formação de professores e na necessidade do ensino da música neste país sul-americano necessitar de professores especialistas com experiência musical em detrimento de professores generalistas, para, deste modo, poderem ensinar e tocar música com os alunos, indo de encontro às necessidades e capacidades individuais para a prática musical. (Beaumont, 2004; Beaumont, Baesse & Patussi, 2006; Swanwick, 2010).

Em Portugal, assistiu-se a uma diluição de distâncias a partir dos anos oitenta entre o ensino genérico e o ensino vocacional, no que diz respeito à caracterização de cada um destes regimes de ensino. A razão ficou a dever-se sobretudo a dois fatores: as atividades de enriquecimento curricular (AEC's) no 1º Ciclo e o aumento de alunos no regime *articulado*, no 2º Ciclo. Vieira acrescenta que cada uma destas duas estratégias seguidas com o sentido de tornar o ensino da educação musical acessível a todos, teve os seus pontos fortes e pontos fracos neste longo caminho em direção à democratização do ensino (2011, p. 799). As AEC's como lúdicas e facultativas, foram um passo atrás no caminho da democratização e são uma

³ Entrevista disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/arte/fundamentos/entrevista-keith-swanwick-sobre-ensino-musica-escolar-instrumento-musical-arte-apreciacao-composicao-529059.shtml>. Acedido em 4 de Julho de 2012.

opção menos válida, comparando com o regime articulado que promove e possibilita um maior acesso à aprendizagem instrumental a todas as crianças. Sendo assim, o ensino genérico continua em busca de uma identidade com maior participação da prática instrumental na sala de aula e com uma maior exigência didático-pedagógica nos anos iniciais de escolaridade, aproximando deste modo a natureza participativa, dinâmica e intuitiva da criança aos processos performativos e formativos. As AEC's no 1º Ciclo, assim como o incremento na participação dos alunos no regime de ensino articulado, a partir do 2º Ciclo, deram um contributo para um desenvolvimento da prática instrumental na sala de aula que importa analisar.

1.4. Incremento da prática musical nas atividades de enriquecimento curricular e no regime articulado

As atividades de enriquecimento curricular⁴ (AEC's) surgiram em 2006 através da publicação do Despacho 12 591/2006 de 26 de maio, para “concretização de projectos de enriquecimento curricular e de implementação do conceito de escola a tempo inteiro”. A partir do Decreto-Lei nº6/2001 de 18 de janeiro: consideram-se as atividades de enriquecimento curricular no Primeiro Ciclo do ensino básico as que “incidam nos domínios desportivo, artístico, científico, tecnológico e das tecnologias da informação e comunicação (...) de frequência facultativa, com uma duração semanal não superior de noventa minutos” (idem, p.97).

O Decreto-Lei nº6/2001 definiu um conjunto de competências a desenvolver para os três ciclos do ensino básico. Daqui, decorreu a publicação do *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (Ministério da Educação, 2001) que serviu para clarificar o lugar do ensino da música no currículo conferindo-lhe um significado e valor equivalentes, sob o ponto de vista epistemológico, quando comparado com as outras disciplinas do currículo do 1º Ciclo (Mota, 2007, p. 18). Esta autora chama a atenção para a posição do Estado que com esta deliberação de criar as AEC's retirou, na prática, a educação musical que já estava contemplada no currículo nacional para uma componente *extracurricular* quebrando o seu vínculo de lecionação obrigatória (Mota, 2007, p. 19).

O carácter *extracurricular* que estas atividades contêm dão um sinal de desconfiança para aqueles que, como Castro, referem que as AEC representam uma oportunidade para serem consideradas como uma ocupação de tempos livres subjacentes ao conceito de *escola a tempo*

⁴ As atividades de enriquecimento curricular, através de determinação do Ministério da Educação, passaram a designar-se como *atividades lúdico-expressivas* (2013).

inteiro (Castro, 2007, p. 22). A mesma autora sustenta que este conceito se baseia fundamentalmente no princípio de que o sucesso escolar é proporcional ao tempo de permanência dos alunos na escola, contribuindo igualmente para aliviar os pais e demais encarregados da preocupação em terem os seus filhos ocupados fora do tempo letivo, com uma segurança e confiança asseguradas pela instituição escola *pública* e sem custos acrescidos.

Estas observações retiram o eventual significado que estas atividades deviam ter para as famílias e para os diferentes agentes da comunidade educativa, no sentido de dar aos alunos uma oportunidade para, através da música, poderem adquirir uma formação pedagogicamente rica, com significado musical para os alunos em detrimento de transformar esta oportunidade num pretexto para ocupação dos tempos livres. Ferreira refere a propósito que, sendo estas atividades de caráter facultativo e extracurricular provocam uma desvalorização desta modalidade de ensino, levando alunos, encarregados de educação e docentes a adotarem uma posição de “despreocupação e indiferença” (idem, 2009, p.17). Vilhena também o afirma, acentuando que “é na fronteira entre o legal e o periférico que muitas vezes surgem as atividades *não curriculares*: legais, porque legítimas; periféricas, porque frequentemente se estruturam no contrabando dos conteúdos que a Escola não selecionou” (2000, p. 73). Vilhena chama a atenção para uma visibilidade limitada que estas atividades podem ter e na pouca atenção que os pais lhes dão, conferindo-lhes pouco valor educativo, por estarem situadas à margem do currículo oficial e explícito (idem, p. 74).

O Estado que determina designar estas atividades como sendo de *enriquecimento curricular*, que não deixa de ser uma forma refinada de as considerar como extracurriculares, é o mesmo que através do Despacho nº 12591/2006 do dia 26 de maio refere ser importante “garantir que esses tempos são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas”. Com esta determinação existe a preocupação em garantir que as atividades realizadas adquiram uma real importância podendo-se, associar a expressão *competências básicas* como um sinal com vista à obtenção de uma aprendizagem significativa sob o ponto de vista pedagógico e didático.

Nas conclusões enunciadas pelas diferentes comissões de acompanhamento do programa das AEC, nomeadamente entre 2007 e 2010 há a destacar uma deficiente articulação entre os professores generalistas, designados por *Professores Titulares de Turma* com os professores das AEC. Uma outra lacuna evidenciada é a falta de formação de professores para o ensino da música, sendo esta atividade lecionada frequentemente por professores

indevidamente qualificados para o efeito. O relatório elaborado pela Comissão de Acompanhamento do Programa (CAP) relativo ao ano de 2007/2008 (Ministério da Educação, 2008a) permite equacionar o impacto do ensino da música no âmbito das AEC com recurso a dados recolhidos pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação relativos ao primeiro período de 2007. A taxa de cobertura⁵ do ensino da música situou-se em 85% em 2006/2007, apresentando uma ligeira descida no ano seguinte com uma taxa de cobertura de 83,3%. Esta ligeira descida é explicada pela falta de docentes qualificados para o ensino da música (Ministério da Educação, 2008a, p. 24). Por sua vez, a taxa de adesão⁶ registou 65,3% em 2006/2007 e 64,1% no ano letivo seguinte. A falta de professores qualificados para o ensino da música, assim como a dificuldade que esta atividade apresenta para criar nos alunos hábitos de estudo e de autonomia permitem compreender o que vem mencionado neste relatório: “ao nível das estratégias pedagógicas e aprendizagens dos alunos, todas as AEC revelam soluções que conduzem ao desenvolvimento da autonomia e de hábitos de trabalho (...) a actividade em que se registam maiores problemas é o Ensino da Música.” (Idem, p. 23). No que diz respeito aos tópicos e atividades que predominaram no âmbito do Ensino da Música há a destacar três, que representam as atividades mais desenvolvidas e praticadas pelos professores: (1) Prática Vocal; (2) Audição Musical; (3) Expressão Corporal, Movimento e Dança. Ao longo dos relatórios de acompanhamento das AEC as lacunas referenciadas no Ensino da Música diferem das outras atividades, nomeadamente no Ensino do Inglês e da Educação Física. Esta realidade leva a que seja enunciado que

[o] modelo de integração do Ensino da Música no currículo do 1º Ciclo, lecionado por professores especialistas, deverá ser o caminho a seguir, tal como para o Inglês e a Educação Física. Nas AEC será então possível desenvolver projetos artísticos, esses sim, verdadeiramente enriquecedores do currículo.

(FERNANDES *COORD.*, 2007, P. 13)

Nas conclusões da tese de mestrado de Ferreira (2009) é referido que a evolução que a legislação permitiu ao aproximar o ensino da música de todas as crianças do 1º Ciclo foi traída pela deliberação, também ela legislativa, de tornar o acesso a este ensino facultativo, com

⁵ Taxa de cobertura: diz respeito à proporção de escolas que oferecem a atividade respetiva com a totalidade das escolas (relatório CAP, 2008, p.12).

⁶ Taxa de adesão diz respeito à proporção entre o número de alunos inscritos nas AEC e o total de alunos (relatório CAP, 2008, p. 12).

evidentes repercussões na qualidade do corpo docente recrutado para o efeito (Idem, 2009, p. 185) advertindo que para combater o défice de qualificação dos professores é necessário criar “uma maior articulação entre o ensino artístico especializado e o ensino regular através da celebração de contratos patrocínio”, como é comprovado através da publicação do Despacho nº 17932/2008.de 3 de julho (Idem, 2009, p. 185).

Contudo, outros aspetos são considerados por Ferreira decorrendo do enquadramento que este tipo de ensino deve ter na vertente didático-pedagógica, ou seja, que tipo de ensino se deve promover na sala de aula tendo em conta que de uma forma geral, os alunos no 1º Ciclo estão a ter a sua iniciação musical de forma formal. Ferreira referiu que, com o aparecimento das AEC, se tornou importante debater questões urgentes e significativas que se colocam à educação musical como por exemplo o questionamento sobre que ensino devem os professores de educação musical proporcionar às crianças e que programas e metodologias devem ser seguidas (2009, p. 189). Importa destacar que “o desenvolvimento da literacia musical constitui-se como o grande objetivo do ensino da música no 1º Ciclo do Ensino Básico” referenciado no documento “Ensino da Música: 1º Ciclo do Ensino Básico: orientações programáticas” (Ministério da Educação, 2006, p. 5) que representa um contributo importante para os professores de música do 1º Ciclo.

Esta atenção especial dada ao ensino da música neste ciclo do ensino básico que, para a maioria das crianças, representa a sua iniciação musical é um marco importante e decisivo nas suas vidas. Deve proporcionar-lhes um conjunto de atividades que lhes permitam desenvolver e experimentar diferentes recursos auditivos e instrumentais ao seu dispor. Neste contexto é de referir os sete pressupostos enunciados no “Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais” (ME-DEB, 2001, p. 165: (1) todas as crianças têm potencial para desenvolver as suas capacidades musicais; (2) as crianças trazem para o ambiente de aprendizagem musical os seus interesses e capacidades e os seus próprios contextos sócio-culturais; (3) mesmo as crianças mais pequenas são capazes de desenvolver o pensamento crítico através da música; (4) as crianças devem realizar actividades musicais utilizando materiais e repertório de qualidade; (5) as crianças aprendem melhor em ambientes físicos e sociais agradáveis e no contacto interpares; (6) as experiências diversificadas de aprendizagem são fundamentais para servirem as necessidades de desenvolvimento individual das crianças; (7) as crianças necessitam de modelos eficazes de adultos.

O ensino da música no 1º Ciclo através das AEC permitiu por sua vez, integrar projetos musicais, artísticos e pedagógicos com identidade própria, como é comprovado pelo projeto *Orquestra Geração*, inspirado no modelo educacional praticado na Venezuela (*El Sistema*). Este projeto, resulta de uma parceria entre autarquias, associações comunitárias e empresas com o arranque a partir do agrupamento de escolas Miguel Torga (na Amadora) juntamente com a escola básica de Vialonga (em Vila Franca de Xira) e representa uma oportunidade para deslocar o foco da aprendizagem instrumental das escolas especializadas de música (academias e conservatórios de música) para as escolas básicas. O Despacho nº7307 de 16 de abril de 2010 destaca o aparecimento do programa designado por *Orquestra Geração*, responsável pela criação de um grupo de trabalho para acompanhar a implementação do programa deste projeto:

assumiu como objetivos principais promover a integração social através da aprendizagem da música, nomeadamente entre grupos de crianças e jovens em situação de maior vulnerabilidade. Mediante um trabalho coletivo que cultiva o respeito mútuo entre alunos e destes para com os demais agentes da comunidade educativa, num contexto de ensino de música de qualidade, permite -se também identificar talentos emergentes e dirigi-los para contextos de aprendizagem mais especializados.

(PREÂMBULO, DESPACHO Nº 7307, 2010)

A Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM) tomou posição (2009) sobre este projeto, realçando que outros poderão surgir com um alcance similar, podendo associar-se e articular-se com as AEC. Esta multiplicidade de aspetos que a música providencia permitem que se redefina o papel e os objetivos da educação musical neste ciclo de ensino no contexto das AEC.

Um outro projeto que surgiu em 2008, designado por *Grande Bichofonia* que foi implementado pela Companhia de Música Teatral (Lisboa) e pelo serviço educativo da Casa da Música (Porto) dirigido a professores do 1º Ciclo envolvidos nas AEC teve como objetivo primordial dar-lhes uma ferramenta pedagógica para ser colocada nas salas de aula, fazendo com que cantassem, entoassem, improvisassem e tocassem instrumentos. Os conteúdos trabalhados foram constituídos essencialmente por canções e cantos rítmicos.

Outro fator que serviu para aumentar a prática instrumental e ao mesmo tempo dispor de uma maior acessibilidade deste tipo de ensino aos alunos do ensino genérico, tem a ver com a criação do regime articulado entre as escolas genéricas e as escolas vocacionais de música (Vieira, 2011, p. 799). O ensino articulado surge a partir do Decreto-Lei nº 310/83 de 1 de julho

permitindo reforçar a ligação entre as escolas do ensino genérico com as escolas do ensino especializado (vocacional), possibilitando que os alunos da escola genérica possam ter acesso ao ensino da música nas escolas do ensino especializado, nomeadamente na sua componente de ensino instrumental. Esta complementaridade de programas curriculares permite que os alunos tenham as disciplinas de formação nas escolas de ensino regular e as disciplinas de formação específica nas escolas do ensino especializado de música. De acordo com Folhadela, Vasconcelos e Palma (1998, p. 37) e com as conclusões do estudo de Vieira (2008), este regime de ensino é o mais adequado embora fosse preferível que os alunos tivessem a sua formação global no regime *integrado*, não precisando de se deslocar de um estabelecimento de ensino para outro. Devido aos custos elevados em recursos materiais para generalizar pelo país este regime de ensino, o regime *articulado* permite, através de protocolos efetuados entre as escolas do ensino genérico e as escolas especializadas de música, conservatórios e academias, a criação de turmas específicas com horários adequados para os alunos conjugarem estes dois regimes de ensino. Este regime de estudo permite um cada vez maior número de famílias disporem de uma educação musical para os seus filhos de forma gratuita, como é determinado pelo Despacho n.º 9922 de 12 de junho de 1998. Esta determinação legislativa é complementada mais tarde através do Despacho n.º 17932 de 3 de julho de 2008 que esclarece: “nos cursos básico em regime articulado e integrado, e secundário em regime articulado não pode ser exigida qualquer participação financeira aos alunos que se encontrem abrangidos pelo contrato de patrocínio”. Como consequência desta realidade, as escolas de música passaram a ter um aumento significativo de alunos em regime de *articulado*. Esta tendência foi, contudo, significativamente abrandada através da legislação que passou a ter como principal preocupação, a contenção de custos tal como vem referido no Despacho n.º 12522/2010 de 3 de agosto assim como no de agosto de 2013 (Orientações relativas à candidatura à Tipologia 1.6. “Ensino Artístico Especializado” do Eixo 1 – Qualificação Inicial de Jovens, do POPH) que obrigou as escolas especializadas detentoras de protocolos de cooperação com escolas genéricas para o acolhimento das designadas “turmas dedicadas” em regime de ensino articulado, a reduzirem drasticamente o número de turmas beneficiárias.

Este tipo de ensino, consensualmente aceite pelas famílias devido ao seu estatuto de gratuidade, contribui deste modo para um acesso a um ensino instrumental que deixa de ser apenas destinado para os alunos com melhores meios financeiros (Ribeiro, 2008, p. 174). O grau de satisfação por parte dos pais e alunos na frequência deste regime de ensino é

confirmado por Ribeiro (2008, p. 173). O regime *articulado* integra o 2º e 3º Ciclos do Básico e o Complementar no Ensino Secundário. Neste âmbito, o primeiro grau na componente específica do instrumento e da formação musical deste regime de ensino integrará alunos com o 5º ano de escolaridade, terminando o Curso Básico, ao fim de cinco anos, no 9º ano de escolaridade, possibilitando (mediante prova de acesso), a entrada no Complementar, conforme determinado na Portaria nº 691 de 25 de junho de 2009. As vantagens encontradas ao assegurar deste modo uma prática instrumental inserida nos planos de estudo do ensino vocacional a alunos do ensino genérico de forma gratuita, podem ser, no entanto questionadas: não traria vantagens adicionais, para os pais, alunos e para o próprio Estado, como entidade responsável, iniciar este trajeto no 1º Ciclo, dando aos alunos a devida preparação a nível instrumental para construir uma literacia musical adequada a este nível de ensino? Ribeiro esclarece que o regime articulado representa ainda um trajeto de vida incompleto ficando por alcançar uma maior franja da população: “o ensino da música em regime articulado ainda não é do conhecimento de grande parte da população (Idem, 2013, p. 380). Deste modo, este mesmo autor ambiciona uma e considera como um dever, incluir o ensino da música atravessando toda a escolaridade sem discriminações de ordem vocacional, genética ou similares (Idem, 2013, p. 381).

Face a esta realidade, há que acrescentar o que entretanto se está a passar nos Cursos de Iniciação, praticados nas escolas vocacionais. O crescimento verificado nos últimos anos em algumas das escolas do ensino particular cooperativo deste regime de ensino é constatado através de um estudo realizado no âmbito de dissertação para obtenção de Mestrado em Ensino da Música de Pereira (2011): “O Impacto do ensino articulado para piano no ensino especializado”. Aqui é realçado que a partir de um questionário realizado com uma amostra composta por vinte e três alunos, com idades compreendidas entre os dez e doze anos de idade, a frequentarem o 1º e 2º grau de piano em regime de articulado, a alunos de piano, 52,2% dos inquiridos frequentam a rede de ensino particular e cooperativo. Dessa percentagem, 82,6% frequentou a iniciação, tendo entrado no regime de articulado por essa via, contrastando com os que entraram diretamente a partir do quinto ano de escolaridade (17,4%), (Pereira, 2011, p. 97). Ainda no âmbito deste estudo, é referida por um dos professores entrevistados, a preocupação em começar o ensino da música em idades inferiores àquelas preconizadas para os que entram diretamente das escolas do ensino genérico: “obviamente que a idade de maior assimilação com naturalidade da linguagem musical se encontra na correspondente aos níveis de iniciação e pré-

iniciação, aquando da aprendizagem dos códigos linguísticos e de comunicação oral e escrita” (Idem, 2011, p. 98).

Os cursos de Iniciação dirigidos a crianças com idades compreendidas entre os seis e os dez anos de idade, foram pela primeira vez introduzidos nas escolas de ensino vocacional, a partir de 1998 (Trindade, 2010, p. 44). Outra lacuna evidenciada é a que se prende com que este regime proporcione a todos os alunos uma educação musical plena assente no paradigma da democratização do ensino da música. Esta consideração e ambição política e educacional são ameaçadas pela publicação da Portaria n.º 691 de 25 de junho de 2009 que no artigo sexto, relativo à admissão de alunos refere que “para admissão à frequência dos Cursos Básicos de Dança ou de Música é realizada uma prova de selecção que deve ser aplicada pelo estabelecimento de ensino responsável pela área de formação vocacional”. Como consequência desta deliberação, as escolas de música de ensino vocacional tendem a apostar nos alunos oriundos dos diferentes cursos de Iniciação, para que deste modo, os alunos que completem esta formação inicial, possam depois ingressar no Curso Básico, com superior formação e preparação instrumental em relação aos restantes que se propõem ingressar na escola somente depois de terem terminado o quarto ano de escolaridade, na escola de ensino regular. Nesta medida, o número de vagas disponíveis para os alunos que vêm da escola genérica, no quinto ano de escolaridade está dependente do grau de investimento que as escolas especializadas de música efetuarem nos cursos de iniciação, partindo da hipótese de que aqueles que iniciaram a sua formação musical e instrumental mais cedo, levam vantagem sobre os outros.

Importa lembrar que o acesso ao Curso Básico de Música poderá ter um carácter eliminatório nas escolas do ensino especializado na medida em que “o resultado obtido na prova referida no número anterior [prova de selecção], só tem efeito eliminatório quando o número de candidatos for superior ao número de vagas”, segundo o mesmo documento legislativo. Contudo é de referir que num relatório elaborado pela Agência Nacional para a Qualificação (ANQ) no Ensino Especializado da Música (Ministério da Educação, 2008b), esta, apresenta um quadro com um crescimento significativo do número de alunos inscritos nas iniciações: comparando o ano letivo de 2007/2008 com o de 2008/2009 há a registar um crescimento de 83% que corresponde a um aumento de 4.113 alunos, 4.958 para 9.071 alunos, respetivamente. Este indicador é o que regista o maior aumento, superando o crescimento de 72% no número de alunos do Curso Básico, Secundário e Profissional em regime *articulado* que corresponde a um aumento de 4.224 alunos, de 5.840 para 10.064 alunos. Por sua vez, o número de alunos no

Curso Básico, Secundário e Profissional em regime *supletivo*⁷ é o único que apresenta um decréscimo de -3% e que corresponde a uma regressão de alunos, tendo passado de 6.489 em 2007/2008, para 6.308 no ano letivo seguinte. Importa ainda acrescentar que, nos moldes atuais em que o regime *articulado* se efetiva, os programas relativos aos cursos básicos dos diferentes instrumentos (piano, cordas, sopros e madeiras) são em muitos casos desatualizados e inadequados sob o ponto de vista pedagógico e didático (Fernandes, 2007, Vasconcelos, 2002). Vasconcelos refere a propósito a ideia de permanência de um programa estabelecido a partir de um determinado contexto ideológico e estético em que “predominam as normas e a estandardização, as convenções e a competição...” que deviam ser substituídas por um currículo adaptado à especificidade de cada pessoa, respeitando os seus princípios e seus contextos socio-culturais (Vasconcelos, 2002 p. 80). Ribeiro (2008, p. 123) destaca alguns pontos sensíveis que se apresentam aos alunos que estão inseridos neste regime: o fator económico e a formação geral representam dois fatores que “relegam para um plano secundário a possibilidade dos alunos revelarem aptidões e talentos específicos, assim como a procura, deliberada, deste tipo de ensino com fins vocacionais”.

Face ao determinado pela Portaria nº 691/2009 de 25 de junho, existe uma rigidez no processo de prosseguimento de estudos neste regime de frequência, para os alunos que durante o seu percurso escolar, queiram abandonar a sua permanência no regime de ensino articulado devido a que “os alunos que se matriculam no 1º grau do regime articulado (5º ano de escolaridade) terão que prosseguir até ao final do ciclo em que estão inseridos e uma vez frequentando o 3º grau (7º ano de escolaridade) terão que continuar os seus estudos até ao fim do 3º Ciclo”. Outra lacuna encontrada diz respeito à obediência que os alunos do regime *articulado* têm que ter, ao seguirem um programa de cariz estritamente vocacional, com uma rigidez dos programas curriculares. Ribeiro (2013, p. 380) menciona a necessidade de se flexibilizar e diversificar os percursos de aprendizagem e as práticas pedagógicas de modo a oferecer aos alunos maiores e melhores respostas para adequarem o que aprendem com diferentes realidades e situações. É por isso, importante, aperfeiçoar este modelo, nomeadamente procurar um regime *articulado* mais preocupado em dotar os alunos com uma formação que possa ser dada a partir do 1º Ciclo do Ensino Básico, servindo deste modo para acentuar a componente de deteção de futuras opções vocacionais e que vá de encontro ao

⁷ Neste regime de frequência, os alunos complementam a sua formação geral na escola do ensino regular com a formação vocacional na escola do ensino artístico especializado de música, com frequência obrigatória em todas as disciplinas destes dois currículos (despacho nº76/SEAM/1985 de 9 de Outubro).

processo de construção progressiva e precoce de uma prática instrumental, determinante para o adquirir de uma literacia musical que seja edificada a par das outras literacias do currículo geral.

Há que pensar em capacitar o sistema educativo de uma maior flexibilidade, no sentido de não frustrar expectativas criadas pelos diversos protagonistas envolvidos, a começar pelo Estado que financia este regime de frequência, passando pelos pais, alunos e professores que apostam no sucesso pleno deste modelo. A solução apontada, vai no sentido de adequar diferentes currículos de música para os alunos, de acordo com as suas motivações e vocações, em substituição da insistência num mesmo currículo para todos os alunos, sem traír o princípio de uma exposição precoce ao ensino da música e à obtenção de uma nova literacia.

Grande parte da aprendizagem musical efetua-se fora da escola, sem a presença de qualquer professor sendo que o objetivo principal não é aprender *sobre música* mas antes aprender a *fazer música* (Folkestad, 2006, p. 13). Fruto de exposição precoce a novas tecnologias que privilegiam o fácil acesso ao que se produz no âmbito da música, faz despertar a curiosidade dos aprendentes para criarem e explorarem a nível performativo, o que previamente vão ouvindo. Há, pois, que distinguir entre modos de aprendizagem *formal* e modos de aprendizagem *informal*. No primeiro caso, a aprendizagem é dirigida e planeada por um professor ou tutor enquanto que na aprendizagem informal a atividade pode ou não, ser planeada, tornando-se o ato de fazer música numa ação voluntária, em que o aprendente é responsável ou co-responsável da sua aprendizagem (Folkestad, 2006, p. 141). Os critérios que Folkestad (idem, pp. 140-141) encontra para delimitar estas duas formas de aprendizagem e que interessam destacar são quatro: o local onde ocorre (dentro ou fora da escola); o género de aprendizagem (aprender pela partitura ou por ouvido); a responsabilidade (quem é que dirige e se torna responsável pela aprendizagem); a intencionalidade (a intenção em aprender a tocar ou em simplesmente tocar música).

Por sua vez, Ferreira (2009, p. 193) a propósito da distinção entre aprendizagem formal e informal, defende que uma não exclui a outra podendo e devendo as duas encontrar formas de coexistir no ato de ensinar. A mesma autora considera que esta junção permite dar ao ensino da música um sentido dialético, na medida em que passa deste modo a existir um lado formal de quem planeia as diferentes atividades com o lado informal de quem as vai praticar e experimentar. Este último aspeto relacionado com a prática informal de quem inicia a sua aprendizagem musical é proposto igualmente por Rodrigues, citada por Ferreira (2009, p. 190) que defende que as “metodologias de ensino devem ser o mais diversificadas possível, mas

respeitando sempre o princípio de proporcionar às crianças um contacto informal, antes de as envolver em processos de ensino/aprendizagem formal”. Inserindo a problemática do ensino formal/informal com os ramos de ensino da música em Portugal, faz questionar até que ponto é que, no ensino especializado, o valor que é dado à música como veículo de contemplação estética, pode superar a tendência para valorizar as práticas formais de aprendizagem associadas ao valor que a notação musical adquire neste contexto, em detrimento de práticas experimentais que valorizem mais o processo em si mesmo de produção e reprodução musicais. Estas últimas segundo Ferreira e Vieira, estão mais presentes no ensino genérico. Contudo, importa clarificar que não é aconselhável que estas duas formas de aprendizagem se separem uma da outra. Ambas se complementam e indiciam um fortalecimento e uma flexibilização no aprender música:

consideramos que a coexistência destas duas formas de ensinar, formal e informal, será mais benéfica ao desenvolvimento musical das crianças do que tentar separar estas duas realidades, ou até torna-las características de certos ramos de ensino, uma vez que, como verificamos, elas se entrecruzam em diferentes situações. O ensino formal e o ensino informal são processos pertinentes e úteis na sua complementaridade, tanto no contexto das AEC, como nos restantes contextos de ensino da música existentes em Portugal.

(FERREIRA E VIEIRA, 2013, p. 95)

Vasconcelos refere que “uma maior articulação entre o formal e o informal poderá contribuir para a “desdisciplinarização” da música na escola, tornando-se deste modo uma aprendizagem mais liberta do espartilho sobrecarregado e burocratizado das disciplinas do currículo escolar (Vasconcelos, 2007, p. 11).

Uma vez analisados os principais aspetos relativos à democratização da prática musical na escola pública importa estudar o fenómeno da literacia musical e de que modo é que a sua abrangência no que diz respeito a significados e conteúdos é determinante para a construção de um ensino da música mais alargado indo de encontro com as necessidades individuais dos alunos. O estudo deste fenómeno tem vindo gradualmente a aumentar a sua importância, com referências em livros, artigos, teses nacionais e internacionais a partir do século XX, mas com maior incidência no novo milénio (Elliott, 1995; Encarnação, 2002; Gudmundsdottir, 2010; McCusker, 2001; Mills e McPherson, 2006; Neves, 2007; Philpott, 2001; Priest, 2002; Szwed, 2001, Waller, 2010). Estes autores, estudaram uma diversidade de problemas que se colocam

quando se equaciona a literacia musical como ferramenta didática ou como meta pedagógica para o ensino da música, nos dias de hoje. A nível *macro*, questiona-se a conexão entre literacia musical e linguagem, no que diz respeito aos aspetos cognitivos. A nível *micro* a literacia musical está enquadrada no modo como as crianças aprendem música antes da leitura notacional, através nomeadamente de *tocar músicas de ouvido*, improvisar ou cantar canções infantis. Aquando da exposição das crianças à pauta musical, problematiza-se as implicações no modo como as crianças lêem e se o fizeram tendo em atenção o “sound before sign”, que significa o adquirir a perceção sonora previamente à leitura notacional. Deste modo, as crianças, quando estão a ler música que aprenderam *de ouvido*, estão a confirmar pelos símbolos expressos na pauta musical as diferentes perceções tidas aquando do seu contacto inicial com o conteúdo musical. Esta experiência eminentemente sónica é determinante para que por si só justifique e valorize a aprendizagem musical. Philpott (2001, p. 89) relaciona a importância do corpo na aprendizagem musical, nomeando um conjunto de experiências e vivências (movimento, coordenação motora, dança, intervenção física, manipulação no instrumento) que, enquanto entidades físicas se transportam para o campo mental, para que a aprendizagem musical ocorra. Daqui resulta o que Philpott designa como “rudimentos” da literacia musical:

The implications for music teachers are that the “rudiments” of musical literacy demand that they construct opportunities for pupils to respond and learn through their bodies. This is quite natural when teachers use active learning strategies for singing, playing and composing at all ages, but might also involve moving and dancing to music. It is important to recognize that such work is prior to higher and more important learning and that the correct sequence is vital for effective development.

(PHILPOTT, 2001, P. 88)

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO MUSICAL NA CONSTRUÇÃO DE UMA LITERACIA MUSICAL

2.1. Caracterização da literacia musical

O conceito de literacia, desde o século XIX até à primeira metade do século XX, esteve associado aos principais objetivos da educação formal de então, que se dirigia para a obtenção de competências básicas de leitura e escrita (Arends, 2007, p. 5; Christie & Misson, 1998, p. 1; Goodman, 2001, p. 317; Plummeridge, 2002, p. 6, Szwed, 2001, p. 421). O aprender a ler e a escrever foram, durante muitos anos, os eixos principais que nortearam o Ensino Básico do 1º Ciclo nas escolas públicas de toda a Europa. Falar de literacia hoje implica distinguir o que no passado se designava como alfabetização. A sociedade atual está direcionada numa forma crescente para a construção de conhecimentos de forma autónoma a partir das necessidades e das competências de cada um, numa esfera metacognitiva. Esta dimensão superior, requer o processamento de informação de forma continuada, sem barreiras, e com múltiplas ferramentas, ultrapassando o conceito estático e uniforme daqueles que sabiam ler e escrever, (logo, considerados “alfabetizados”, sem contudo poderem ir mais além disso). Para compreender os contornos sob os quais se regem atualmente os princípios duma educação própria desta sociedade do conhecimento, há que separar o conceito de alfabetização do conceito de literacia. *Alfabetização* para Benavente *et al*, (1996, p. 4) é o que “traduz o ato de ensinar e de aprender (a leitura, a escrita e o cálculo) e *literacia* significa “a capacidade de usar as competências (ensinadas e aprendidas) de leitura, de escrita e de cálculo”. Nesta medida, a literacia representa um ato dinâmico que se transforma e evolui, quando cada um de nós confronta o que aprendeu com a nossa vivência e com o modo como os estímulos externos a nós, nos vão fazendo *muscular* esse conhecimento previamente adquirido. Por sua vez, Delgado-Martins, Costa e Ramalho (2000, p. 13) referem-se ao conceito de *alfabetização* como um conceito que se efetua e vive do passado, sem possibilidades de crescer, enquanto a *literacia* representa um fenómeno “aberto” e “processual”. Gomes, Ávila *et al* (2000, p. 2) associando o termo *literacia* com o conhecimento que cresce dentro de cada um e que se vai gradualmente transferindo a partir de contextos e ambientes diversos, falam de um “*perfil de literacia* traduzido em níveis que reflectem graus diferenciados de competências accionadas em vários contextos”

(Idem, p. 2). Deste modo, não existem pessoas literatas, mas antes com dimensões e graus diferentes de literacia.

Encarnação (2002, pp. 26-27), quando se refere ao conceito de literacia musical na Educação Básica, relaciona-o com os saberes e competências que integram o aprender na escola. Encarnação nomeia três eixos que servem de referência para que o conceito de literacia musical ocorra na sala de aula: *as competências, o conhecimento musical e as perspectivas da educação musical*. Perrenoud (1999, p. 53), a propósito do significado a atribuir à *competência* refere que esta está intrinsecamente associada à aprendizagem, incluindo nos casos em que algumas competências se adquirem a partir de condições inatas, a partir dum código genético. Por outro lado, a *competência* está associada à condição de cada um, visto que nem todos os indivíduos, tendo aprendido com um mesmo professor e com um mesmo programa curricular têm a mesma *competência*. No que diz respeito a esta problemática, para que o conhecimento adquirido na escola seja significativo para o aluno há que saber mobilizar recursos (conhecimentos, capacidades) para outros locais externos à escola. Le Boterf (1994, p. 16) situa a *competência* no saber aplicar e mobilizar de forma construtiva os recursos apreendidos no passado para outros contextos, noutros espaços temporais e espaciais. Esta mobilização impõe uma *competência* adquirida para transferir os recursos cognitivos face a uma situação nova.

O conhecimento musical implica perceber como é que ele ocorre no indivíduo e que tipo de música é que é valorizado para se incluir na sala de aula e, desta forma, adquirir um significado educativo. Encarnação (2002, p. 182) enumera quatro tipos diferentes de conhecimento musical: o primeiro diz respeito ao conhecimento *sobre música*, assim como ao *conhecimento musical formal*. Este conhecimento tem uma matriz factual, objetiva e declarativa e inclui o saber musical sobre compositores, conceitos musicais e sobre aspetos teóricos da música. Neste contexto, serve de exemplo o adquirir conceitos sobre o timbre, duração, ritmo, altura e forma. O segundo integra um conhecimento processual e *procedimental*, o *saber como, como tocar* um instrumento e integra a preocupação em desenvolver a motricidade inerente à componente instrumental e/ou vocal assim como em desenvolver a memória auditiva e como saber como percecionar o som, o saber como ler e escrever notação musical, ter um conjunto de competências relacionadas com a aptidão física para um instrumento e ter um conjunto de competências para executar e apresentar uma interpretação musical para uma audiência. A terceira dimensão refere-se ao *conhecimento de música* e a um conhecimento *informal* que integra a componente técnica com a componente prática. Logo, saber fazer fruir a música e

transpostar esse conhecimento para além de aspetos técnicos e conceptuais. Este tipo de conhecimento ajusta-se mais à compreensão expressiva e emotiva da música estabelecendo-se uma ligação entre o pensamento e a emoção. O último ponto referido por Encarnação (Idem, ibidem) refere-se a um conhecimento musical designado por *supervisor*. Segundo Elliott (1995, p. 66), tem a ver com o desenvolvimento de um pensamento criativo, analítico e crítico.

Aplicar o conceito de literacia no âmbito restrito da música deve ter em conta as especificidades dos campos multidisciplinares e das literacias que se formam a partir das diferentes naturezas dos conhecimentos gerados. Sendo assim, não se deve fazer corresponder a literacia musical somente a um paralelismo com a linguagem oral e a forma escrita, visto que a natureza do conhecimento musical é multidisciplinar (Encarnação, 2002, p. 136). Ser *literato* implica não estar dependente de uma competência específica para se saber ler ou escrever (Olson e Astinton, 1991, p. 711). Nesta medida qualquer forma discursiva, além da escrita, seja oral, gestual ou outra, implica um determinado grau de literacia.

O uso da literacia no âmbito da educação de uma forma geral, representa para o professor um desafio e, ao mesmo tempo, uma possibilidade de, por este meio, o professor estar implicado numa mudança que começa a ser estruturada de baixo para cima, operando, num primeiro momento, alterações no modo de vida de cada cidadão, de cada aprendente, ou de cada criança, no sentido de lhe proporcionar meios adequados para poder vir a ser um ser mais autónomo e mais responsável na construção do seu futuro. Por outro lado contribui a um nível médio, para melhorar o papel da escola no papel a desempenhar e, por último, melhora a sociedade, tornando-a mais igualitária e justa e, deste modo, contribui para a edificação de uma sociedade mais avançada nos níveis de conhecimento e mais preparada para os desafios do novo século:

A literacia – o seu nível médio e a sua distribuição na população – tem desempenhado um papel central na criação de riqueza económica que permite aos cidadãos de muitos países da OCDE beneficiarem dos mais elevados padrões de vida do mundo.

(DATA ANGEL POLICY RESEARCH INCORPORATED, 2009, P. 17).

Esta agência privada que avalia e compara as políticas públicas de educação em diferentes países e que as enquadra em diferentes parâmetros de literacia, refere que os baixos índices de literacia estão associados a grandes desigualdades. Neste contexto, a literacia tem

influência direta sobre os fenómenos económicos e é geradora de riqueza para os cidadãos e para os países sobre os quais se exerce esta influência:

Os baixos níveis de literacia têm sido responsáveis pela criação de grande parte da desigualdade social que se encontra em muitos dos resultados que os cidadãos portugueses mais valorizam – boa saúde física, capacidade de aceder a oportunidades de aprendizagem, confiança na participação social e na vida democrática (...)

(DATA ANGEL POLICY RESEARCH INCORPORATED, 2009, P. 18).

Reimer (2003, p. 262) e Philpott (2001, p. 80), referem, entretanto, outros tipos e dimensões de literacia no âmbito musical. Usualmente associa-se o termo literacia ao ato de ler e escrever. Reimer destaca duas formas de literacia: uma é designada de literacia básica e é aquela que permite que alguém leia e escreva de forma elementar. Esta forma de literacia apresenta limitações para o crescimento intelectual e cultural dos envolvidos. Nas sociedades avançadas, este nível de literacia não chega para se alcançar patamares mais elevados de crescimento e evolução, não só no que vai sendo conhecido e aprendido, mas também no que respeita ao desempenho profissional futuro. Segundo Reimer, para alcançarmos um nível superior de literacia, há que relacionar a linguagem (o que lemos, falamos e escrevemos) com o lado racional do conceptual, que lida diretamente com a nossa inteligência. Esta literacia não é uma literacia tão funcional e arcaica ou simplista mas uma literacia mais integradora de saberes, mais holística.

Comparando a linguagem com a música, Reimer situa estes dois campos em diferentes patamares. Enquanto a linguagem é dominada por matéria conceptual que requer um processo de significação e codificação por meio de símbolos, a música não se materializa pelo mesmo processo, visto que o som não está para a música como a palavra está para a linguagem (Reimer, 2003, p. 261). Para este filósofo, a literacia musical está associada à construção de diferentes significados a partir da discriminação de sons (Idem, 2003, p. 262). Ao contrário de Reimer, Gordon propõe uma literacia abrangente, associando a literacia musical com a literacia linguística:

A literacia musical envolve mais do que ser capaz de ler e escrever notação musical. Tal como a literacia linguística inclui a capacidade de escutar, falar, ler e escrever a língua com compreensão, também a literacia musical inclui a capacidade de escutar e executar música, e ler e escrever notação musical com compreensão.

(GORDON, 2000, P. 58).

A primazia que é dada à associação da literacia apenas ao processo de leitura e escrita musicais deve-se à “tradição musicológica ocidental de análise baseada na partitura na qual a obra musical é referida via partitura” (Barret, 2003, p. 22). Eisner (1994, p. 81) salienta que embora o conceito de literacia se associe à habilidade adquirida para a leitura, deve alargar-se o conceito e nele incluir o codificar e o descodificar de informação em qualquer das formas usadas pelos seres humanos para lhe atribuir um significado.

O processo da codificação e descodificação está implícito na literacia e é enunciado na literatura oficial do Ministério da Educação Nacional: “a literacia em artes, pressupõe a capacidade de comunicar e interpretar significados usando as linguagens das disciplinas artísticas. Implica a aquisição de competências e o uso de sinais e símbolos distintos a cada arte” (Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001, p. 151). Este documento acrescenta a atenção a ter à especificidade de cada arte para construir os seus próprios códigos e vias para comunicar, referindo que a literacia em artes requer a aquisição de quatro pressupostos: (1) pressupõe a apropriação de linguagens específicas a cada arte; (2) o desenvolvimento de capacidades para a expressão e comunicação; (3) o privilegiar do aspeto da criatividade; (4) a interligação das artes entre si. Relacionando esta abordagem com o significado de literacia, importa acrescentar que a literacia artística é um processo sempre inacabado de aprendizagem e participação, que contribui para o desenvolvimento das nossas comunidades e culturas num mundo onde o domínio de literacias múltiplas é cada vez mais importante (Idem, p. 151). Vasconcelos refere que a literacia musical inclui “aprendizagens diversificadas” no sentido de adquirir uma “compreensão musical determinada pelo conhecimento de música, sobre música e através da música e engloba também competências de leitura e escritas musicais organizando-se em torno de um conjunto diversificado de dimensões” (Vasconcelos, 2006, p. 4). Em concordância com o enunciado por Vasconcelos, Philpott (2001, pp. 79-80) defende que o currículo nacional inglês integra o conceito de literacia envolvendo diferentes dimensões e tipos de literacia. Sendo assim, devemos interpretar a literacia musical num sentido amplo com manifestadas capacidades para manipular, compreender, ler e escrever num conjunto diversificado de tradições e de géneros musicais.

Soares (1992, p. 4) destaca outras formas de literacia: literacia individual e social. A primeira está centrada nas capacidades individuais no campo da linguística e da psicologia, cuja função é descodificar as palavras escritas e poder compreendê-las no contexto de uma frase e de um texto corrido e na capacidade para transcrever unidades sonoras e deste modo dar

sentido adequado para obter significado para o potencial leitor. Neste sentido, há que referir que segundo a UNESCO (1958, p. 4) qualquer pessoa é considerada literata enquanto consegue compreender o que lê e o que escreve a partir do que lhe é apresentado no seu dia-a-dia. No campo da literacia social, esta está centrada no uso que se faz da literacia no contexto de uma prática social, servindo para uma comunidade e tendo como objetivo fulcral a partilha entre os seus membros (Soares, 1992, p.7). A literacia, neste contexto não inclui apenas uma preocupação com a leitura e escrita mas com uma dimensão que permite e contribui para o desenvolvimento individual e social. Kirsch e Jungeblut sustentam a amplitude do conceito de literacia que extrapola o domínio restrito da leitura e da escrita:

Literacy is not simply a set of reading and writing skills, but more importantly the application of those skills toward socially appropriate ends; embracing the faith in literacy`s power to favour social and individual progress (...), to achieve one`s goals and to develop one`s knowledge and potential.
(KIRSCH E JUNGEBLUT, 1990, P-7-8)

Sendo assim, a literacia adquire uma missão construtiva e utilitária para a sociedade e, deste modo, torna-se necessário investir numa educação que promova níveis de literacia que tornem os cidadãos mais próximos de uma sociedade avançada e igualitária. Por outro lado, importa considerar outras formas de literacia que quebrem a hegemonia da literacia formal e notacional. A este respeito Philpott questiona a possibilidade de alguém ter uma literacia musical, com a única condição de saber ler e/ou escrever música. Neste contexto, este investigador britânico não considera qualquer músico de jazz ou de música popular iliterato pela única razão de se mostrar incapaz para ler uma partitura ou escrever uma composição musical, mostrando, por sua vez, outras potencialidades no domínio da improvisação e em tocar de ouvido (2001, p. 79). Sendo assim há que considerar outras formas de literacia musical, mais perto daqueles que fazem música, que a entendem e a fazem entender por meio do seu desempenho e perceção auditiva, em detrimento das formas mais genericamente consideradas como as mais válidas e mais usuais. Trata-se, metaforicamente de dar mais valor a quem “fala”, e não apenas a quem “recita”.

Estando a literacia associada à presença na escola, em geral, e no 1º Ciclo, em particular, importa compreender a situação que a criança vive, em face da dicotomia entre literacia linguística e literacia musical. Na primeira situação, no momento em que a escrita e a leitura é introduzida na escola, a criança não abandona a experiência da sua oralidade, uma vez

que vai construindo e enriquecendo através do que ouve, um vocabulário e uma linguagem mais refinada. O mesmo deve ser feito em relação à literacia musical, lembrando que a criança, na sua aprendizagem instrumental, não deve abandonar as experiências de tocar de ouvido e de experimentar novos sons, sem recorrer à leitura na pauta musical (Mills e McPherson, 2006, p. 158). Estes dois autores referem que, do mesmo modo que as crianças no 1º Ciclo lêem e escrevem as suas primeiras palavras associando-as com o que previamente ouviram num outro contexto, também a música deve ser direcionada para a prática instrumental. Neste sentido, o professor de música deve ter em atenção que as primeiras canções aprendidas no teclado, correspondam àquelas que as crianças tiveram acesso num outro ambiente (familiar ou infantil) sejam canções infantis e/ou populares. Estas canções, tendo sido previamente cantadas, são conhecidas de ouvido por todas as crianças, reforçando a sua componente de “oralidade” latente (Idem, 2009, p. 159). Neste contexto em que a construção da literacia se forma através do reforço da sua oralidade (antes de se chegar a outro patamar mais formal, enquadrado com o conhecimento da notação musical) a memória musical adquire uma função determinante.

Kwami menciona que a literacia realizada de forma oral (auditiva) enriquece e torna os seus autores mais próximos do fenómeno musical, apropriando-se da música com um maior significado e impacto:

Making music through aural-oral means, including improvising, needs to feature prominently in cultivating a real or true musical literacy among students. The kind of musical literacy that we are concerned with has to do with “getting down to” it – the music; (...) This music literacy has to do with actually grappling with the music, engaging with it, appropriating it and internalizing it.

(KWAMI, 2001, p. 145)

Existe, assim, uma unanimidade nos autores referenciados em associar a literacia a um conjunto complexo e vasto de competências que não se restringem à capacidade dos alunos para lerem música em jeito de “decifrarem um código” que, neste caso, está localizado na pauta musical. Parra *et al*/ (2013, p. 185) referem-se a este tipo de literacia com a designação de “alfabetização funcional”, conjugando a descodificação da notação com os domínios da percepção melódica, rítmica e harmónica:

O indivíduo verdadeiramente “alfabetizado” possui uma compreensão clara da música como discurso, e uma percepção da sua estrutura. Transcendendo a mera descodificação dos símbolos da notação, o aluno com uma formação musical funcional é capaz de reconhecer auditivamente os traços melódicos, harmónicos e rítmicos da música no acto espontâneo da leitura.

(PARRA *ET AL*, 2013, p. 185)

Lilliestam (1996, p. 197) refere que não deve haver uma distinção entre oralidade, associada a tocar de ouvido, e literacia, associada com a leitura, mas antes uma complementaridade entre ambas, formando, deste modo, diferentes graus e modos de literacia. Estudos realizados (Adams, 1994; McPherson e Gabrielsson, 2002) indicam que, na maior parte dos países, as crianças adquirem aprendizagem oral durante cinco anos, antes de ganharem a devida experiência e maturação a nível intelectual para iniciarem a aprendizagem formal nas escolas. Swanwick associa esta fase inicial de aprendizagem musical *com outras linguagens* que correspondem a uma dimensão oral e auditiva. No que respeita aos conteúdos apresentados Swanwick (1999, p. 55) situa-os *noutras músicas* o que tem a ver com múltiplas formas de apresentação do material musical concebidas previamente à apresentação da escrita/notação musical. Esta observação serve para compreender a complexidade que está presente quando uma criança é avaliada numa situação que Mills e McPherson (2006, p. 158-160) reconhecem ser muito comum, isto é, quando as crianças são expostas ao primeiro contacto com a aprendizagem instrumental: ser-lhes inculcada a necessidade, de imediatamente, iniciarem a leitura na pauta, antes de terem ganho alguma experiência prévia a nível de percepção auditiva, ou seja, terem adquirido uma forma básica de literacia musical. Neste contexto, há que tomar precauções pedagógicas e didáticas no sentido de hierarquizar no *timing* adequado as diferentes aprendizagens e práticas musicais, de forma a que a literacia ocorra e possa fazer sentido para cada aluno, sem deixar de estabelecer uma ordem e um conjunto de prioridades. A este propósito Gordon (in Rodrigues, 1996, p. 9) esclarece:

Quando uma criança aprende uma língua começa por ouvir, depois fala, depois aprende a ler e depois a escrever. E o que fazemos nós em Música? Muito frequentemente a leitura é a primeira coisa! Como é que alguém pode ler uma coisa que não consegue cantar?

(RODRIGUES, 1996, p. 9)

No contexto de uma iniciação instrumental, que, para a generalidade dos alunos, se concretiza aquando da sua entrada na escola, é assumida a necessidade de efetuarem a sua aprendizagem usando ferramentas que estão incluídas numa literacia não formal, pré-notacional, assentes na premissa do “sound before sign” (Bluestine, 2000; Campbell e Kassner, 2006; Chronister, 1996; Dalcroze, 1920; Froseth, 1984; Gordon, 2000; Grunow, 1988, Hargeaves, 1986; Kohut, 1985, McPherson, 1995; Mills, 2009; Philpott, 2001; Priest, 2002; Schleuter, 1984; Suzuki, 1983). Chronister assinala que até nos casos em que a experiência em tocar de ouvido é realizada, a introdução da leitura representa um passo delicado, e nem sempre é um dado adquirido que a fluência na leitura seja conseguida, e que a criança esteja preparada para “um caminho de estudo solitário” (1996, p. 69). Chronister acentua a diferença que importa efetuar entre *leitura com fluência* da *leitura a soletrar* – “Naming notes is not Reading” (Idem, p. 69). Nos casos em que a criança não consegue ler com naturalidade, deve voltar para um reforço da componente de treino auditivo através do canto e do tocar de ouvido. Esta passagem da “não leitura” para a leitura determina por isso um certo grau de maturidade e prontidão da criança, para que ela relacione o que ouve com o que está escrito na partitura e, deste modo, relativize o grau de abstração que está normalmente associado à leitura. A literacia atravessa deste modo, um caminho, passo a passo, desde o período da *oralidade*, que corresponderá a uma aprendizagem informal, até ao período de uma literacia *formal*, incluindo nesta fase a introdução da leitura notacional.

O Currículo Nacional do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2001, p. 170) para o ensino da música inclui a interação de atividades relacionadas com a audição, apreciação interpretação e criação musicais e que correspondem ao que vem enunciado no Currículo Nacional Inglês como *Listening, Appraising, Performing e Composing* (Glover, 1993, p. 46). Esta interação pressupõe a existência de três condições e que não são mais do que os contextos e as atitudes que devem estar presentes nas crianças aprendentes: a primeira das condições é que as atividades sejam criativas; em segundo lugar, as práticas musicais podem envolver mais do que uma atividade em simultâneo; por último, importa relacionar o ouvir, interpretar e compor com os ambientes de criação artística, sociais, culturais, históricos e estéticos através de abordagens sensoriais. Outra ideia central defendida no documento “Ensino da Música 1º Ciclo: Orientações Programáticas da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico” e que deriva do Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) é a de que as crianças nesta fase da sua vida, “aprendem

fazendo” (Ministério da Educação, 2006, p. 5) e que a aprendizagem musical se processa não só através do movimento corporal e da voz mas também a partir da prática instrumental.

Swanwick refere que a literacia não representa o fim último da educação musical, mas antes uma ferramenta (1999, p. 56) especialmente quando está em causa a aprendizagem musical sem recorrer à escrita musical. Sob o ponto de vista pedagógico e didático é importante referir a “aculturação” como fator determinante para o desenvolvimento e alargamento da literacia musical. A “aculturação” significa que em contextos de vivência cultural diferente dos de origem, o indivíduo é chamado a receber e a adaptar-se a essa nova vivência. A “aculturação” serve para explicar que a literacia musical ocorre quando se opera no aprendente a capacidade para comunicar com os outros através do fazer música e do seu lado mais prático, dentro de um contexto específico de ordem social, político, social ou outro. Jorgensen (2008, p. 106) ilustra esta problemática quando refere que, na altura em que o ensino musical era menos académico e formal, era usual os alunos acompanharem os seus professores a eventos culturais, encontros sociais ou deslocarem-se a suas casas, de modo a fazerem música em conjunto de forma informal, seguindo igualmente a informalidade da ocasião. Deste modo, a aprendizagem tomaria um aspeto mais humano, em ambientes naturais, despidos do contexto previsível e ritualizado próprios da escola.

O propósito da literacia musical no currículo é integrar o aluno em múltiplas ações na sala de aula dentro de vários contextos, cada um deles com diferentes atividades. Isto pode ser interpretado como *musicianship* ou *comprehensive musicianship*. Estes dois conceitos integram uma forma de literacia que, na fase inicial de aprendizagem musical, está imbuída de uma componente instrumental e vocal, sem as quais a literacia multidimensional e multidisciplinar não se efetua.

O conceito referido como *comprehensive musicianship* teve o seu início entre 1965 e 1969 e deve ser visto mais como uma atitude e uma nova orientação (Willoughby 2010, p. 39). Este autor enumera os diferentes conceitos que incorporam a *comprehensive musicianship*: (1) o desenvolvimento de competências incluindo a criação musical, a performance, a audição crítica e a análise; (2) a experiência com diferentes estilos musicais nomeadamente os pertencentes à atualidade, incluindo estilos de música não-ocidentais; (3) a integração de conteúdos e de experiências significativas; (4) o envolvimento dos alunos com situações novas de aprendizagem, baseadas na descoberta em detrimento de forma de aprendizagem baseadas em rotinas e na imitação. Este conceito promoveu a revitalização e revisão dos currículos

musicais em todos os diferentes níveis: no que diz respeito à educação do músico enquanto *performer*, o conceito adapta-se de modo a permitir que a sua educação musical promova a versatilidade que para uns é estar apto a tocar diferentes estilos e géneros musicais, para outros é saber relacionar-se com uma audiência enquanto homem e enquanto artista, assim como estar preparado para tocar em diferentes locais, para diferentes públicos/atores e em diferentes *settings*, quer a solo, quer com orquestra ou em diferentes contextos de música de conjunto e de câmara; outro campo onde este conceito se adapta é na produção de música para a comunidade. De facto, tal como na língua materna se ensina para que todos obtenham uma literacia básica, capaz de acionar a compreensão da linguagem (sem prever quem vai ser ator ou público) para, no mínimo, se direccionar para os que dela fazem um uso “praxial” também na música é possível pensar numa formação que acione uma compreensão global da linguagem musical dirigida para todos, sem discriminar quem é público ou *performer*. Estas duas posturas, quem ouve e quem produz, na sociedade atual, confundem-se e misturam-se, resultando numa *mestiçagem epistemológica*. Por último, há que promover uma formação de professores que incorpore as características de versatilidade e de abrangência que estão agregadas a este conceito (Willoughby, 2010, p. 41).

2.1.1. Contribuição da aprendizagem musical para a literacia geral

O artigo “The Impact of Music on Language and Early Literacy: A Research Summary in Support of Kindermusik’s ABC Music and Me” (2010, Kindermusik International) vem demonstrar a importância que a aprendizagem musical tem nas crianças para as outras formas de literacia. O artigo refere que existem vários estudos que comprovam que as crianças que aprendem música obtêm classificações superiores em testes de leitura e compreensão. Segundo Butzlaff (2000) estudos correlacionais numa amostra superior a quinhentos mil alunos permitiram observar uma forte correspondência entre a aprendizagem musical e a compreensão geral. Um outro estudo realizado com mais de quatro mil alunos em escolas do Primeiro e Segundo Ciclos dos E.U.A. confirmam esta realidade (Johnson e Memmott, 2006). Outro fator preponderante para comprovar os benefícios da aprendizagem musical revelam-se no contributo da música para melhorar e desenvolver a memória verbal: estudos realizados com noventa crianças, com idades compreendidas entre os seis e os quinze anos permitiram observar que aqueles que receberam treino musical, melhoraram significativamente a aprendizagem verbal e a capacidade para a memorização. Nesse mesmo estudo é comprovado que, quanto mais o

treino musical se estender no tempo, melhores resultados se verificarão na memória verbal (Ho, Cheung, e Chan, 2003). Especialistas como Mayesky (1986) e Smith (1992) destacam que a prática de ouvir, no sentido mais lato representa o elemento inicial que a criança adquire e que se torna num pilar essencial para todos os outros elementos relacionados com a linguagem e com a leitura. Smith (1992) recorda que 50 a 75% do tempo dispendido numa classe diz respeito a ouvir o seu professor e os colegas na sala de aula. Hyslope e Tone (1988, ¶3-4) indicam que o aprender a ouvir não é ensinado explicitamente na sala de aula e, sendo assim, muitas crianças não têm em si, o discernimento para ouvirem os seus professores de forma que os compreendam. Neste sentido, as atividades musicais criam condições para as crianças adquirirem melhores hábitos de audição. Deste modo, a aprendizagem musical tem um significado acrescido, na medida em que está diretamente relacionado com a melhoria do desempenho dos alunos a nível da sua literacia geral como é confirmado por Gromko (2005).

Schellenberg (2006, p. 129) refere que existe suficiente evidência de que estudar música contribui para melhorar as capacidades intelectuais dos alunos, as quais se devem em exclusivo a esta atividade, excluindo outras atividades por ele consideradas como “out-of-school activities” (como o drama) que não trazem o mesmo tipo de vantagens. Esta ideia tem a ver com o carácter multidisciplinar da aprendizagem musical: capacidades motoras, aprender a perceber e a transmitir as emoções na música, adquirir capacidades de memorização e adquirir conhecimentos intrínsecos à música (escalas, acordes, intervalos, cadências, progressões harmónicas). A evidência de que qualquer melodia é construída segundo duas variáveis, a dimensão temporal (ritmo) e a dimensão espacial (intervalo), faz da música uma atividade adequada a melhorar a capacidade intelectual dos alunos no domínio específico da abstração (Idem, p. 130). Alguma literatura destacada por Schellenberg (Idem, p. 122) refere os benefícios de aprender música associados inicialmente com o domínio linguístico (Chan *et al.*, 1998; Ho *et al.*, 2003) e com o domínio matemático (Rauscher, 1999, 2002; Shaw, 2000).

Werner (2007, p. 20) refere alguns estudos nomeadamente o de Douglas e Willatts (1994), que investigaram a possibilidade da aprendizagem musical (discriminação rítmica e interválica) estar associada a outras componentes da literacia geral, neste caso particular, à leitura. Para o efeito foram considerados dois grupos de crianças com problemas de aprendizagem. O grupo de intervenção efetuou um conjunto de aprendizagens que incluíram o cantar e o tocar diferentes instrumentos, uns com afinação definida e outros de percussão e essa observação durou seis meses. O outro grupo de controle não teve acesso a qualquer treino

musical. Antes do programa se iniciar não havia diferenças entre os dois grupos, apresentando ambos dificuldades similares. Depois de terminado o programa de observação, aqueles que tiveram aulas de música, melhoraram significativamente o seu aproveitamento no que diz respeito às capacidades demonstradas para lerem, enquanto as crianças que integraram o grupo de controle não sofreram mudanças nas suas capacidades para a leitura. Werner refere que este estudo teve um âmbito limitado, por integrar um número limitado de participantes (seis em cada grupo).

2.2. Educação musical na promoção de novas formas de literacia musical

O princípio do século XX assistiu a uma renovação dos fundamentos e objetivos da Educação Musical. Com as mudanças ocorridas na educação através do movimento da Escola Nova ou Escola Ativa (século XIX-XX) que combateu a aprendizagem livresca, baseada na repetição e memorização mecânica, foi possível criar um ensino mais preocupado com a natureza das crianças, procurando estimular os seus instintos através do meio ambiente em que elas se integram. Este movimento estabeleceu na sua essência pedagógica uma ligação estreita das crianças com a Natureza, aproveitando as suas naturais predisposições para a descoberta e a criação de novas situações, fruto da curiosidade por elas manifestadas para aprenderem. Esta postura teve, assim, implicações diretas na forma como o ensino da música se posicionou, procurando compreender os processos de aprendizagem e as práticas musicais a desenvolver na sala de aula. Neste contexto, “a escola activa pugna por uma implicação total da criança, a actividade educativa procura mobilizar a sua vontade e estimular a sua afectividade” (Igreja, 2004, p. 117). A par desta novas realidades no ensino, importa referir que a infância, de uma forma geral, teve uma maior e especial visibilidade nos diferentes campos da saúde e no significado que este período específico teve na componente social (Amado, 1999, p. 20-21). Esta problemática teve repercussões no modo como foram investigadas novas formas de aprendizagem das crianças, nomeadamente, a importância de aprenderem música em idades consideradas precoces, comparando com a aprendizagem de outras áreas de conhecimento (Idem *ibidem*). Assim, esta época assistiu a uma maior consciencialização sobre a importância da infância na sociedade e na educação. Este incremento, por sua vez, propiciou um maior conhecimento sobre literatura criada especificamente no domínio do desenvolvimento das crianças e uma maior propensão destas para a aprendizagem musical em idades consideradas precoces para o efeito (Campbell e Kassner, 2006, p. 7; Uszler, Gordon e Smith, 2000, p. 35).

Neste contexto, é natural que o campo da educação musical se tenha renovado através da intervenção e implementação de práticas assentes numa abordagem mais centrada nas necessidades imediatas das crianças. Novas metodologias e novas abordagens surgiram para dar resposta ao *aprender fazendo* através do que se canta e do que se toca, conferindo um forte significado à aprendizagem musical. Dalcroze, Kodály, Orff, Suzuki e Gordon corporizam esta atitude renovadora, e cada um deu um contributo para se repensar o papel da educação musical e qual a sua responsabilidade para a construção de novas formas de literacia musical.

Estas considerações permitem compreender o modo como, no campo da educação musical, se promoveu a intervenção precoce das crianças no processo de ensino e aprendizagem adaptando a estrutura programática e curricular às suas exigências e características socio-afetivas, cognitivas e intelectuais: “le progrès d’un peuple dépend de l’éducation donnée à ses enfants” (Dalcroze, 1920, p. 15); “l’enseignement obligatoire de la musique à l’école est l’unique moyen de classer les forces vives d’un pays” (Idem, 1920, p. 16).

Na base da aquisição de uma literacia musical, situa-se o modo como cada criança percebe a música através do corpo. Este, é considerado um organismo dinâmico e o movimento representa a essência da experiência corporal na nossa existência. Philpott (2001, p. 80) seguindo o pensamento de Dalcroze, afirma que existe uma progressão na aprendizagem que, antes de mais, se situa na forma como o corpo “aprende”, para depois se direccionar para a nossa consciência. Neste sentido, o corpo, enquanto força motriz, serve de intermediário para o conhecimento, expressão e conhecimento, através do que Dalcroze chama de consciência musical:

Les muscles sont créés pour le mouvement, et le rythme c'est du mouvement. Il est impossible de se représenter le rythme sans se figurer un corps mis en mouvement. Pour se mouvoir, le corps a besoin d'une fraction d'espace et d'une fraction de temps. L'origine et la fin du mouvement déterminent la mesure du temps et de l'espace. L'une et l'autre dépendent de la pesanteur, c'est-à-dire (en ce qui concerne les membres mis en mouvement par les muscles) de l'élasticité et de la force musculaires.
(DALCROZE, 1920, P. 55).

A importância de Dalcroze (1865-1950) na Educação Musical explica-se por ter demonstrado a dualidade do ser humano, por um lado o que pertence ao espírito (a inteligência, a imaginação, os sentimentos, a alma) e por outro o que é matéria (o corpo, a acção, o sentido,

o instinto) e em ajudar o aluno a integrar esses dois elementos por intermédio da música (Bachman, 1998, p. 23). O método designado por “Rítmica” que corresponde ao termo em inglês “Eurhythmics” é um precioso auxiliar da educação geral e um meio essencial para a educação musical, criado por Dalcroze:

In Dalcroze Eurhythmics, movement is not an end in itself; it is a means for heightening music perception and clarifying abstract concepts by relating physical motion to musical motion. Vocal and instrumental improvisation are the synthesis of rhythmic movement and ear-training; innate creativity and accumulated experiences interact to produce one's personal musical statement.

(JOSEPH, 1983, p. 59).

A “Rítmica”, segundo Bachmann (1998, p. 27) fez um papel de libertador e de liberalizador no que diz respeito à interação do corpo com o intelecto, nomeadamente no utilizar diferentes partes do corpo para manifestar e reagir às diferentes pulsões rítmicas. A “Rítmica” trabalha e aborda cada indivíduo independentemente das habilidades e competências de cada um. Não requer nenhum talento *a priori* e não se dirige a qualquer grupo especial. Por outras palavras, não há idade pré-estabelecida nem outra habilitação pré-definida, para que qualquer ser humano possa adquirir conhecimentos e aprendizagens. Esta amplitude confere força ao método Dalcroze. Através da literatura existente, pode-se afirmar que a “Rítmica” foi criada para as crianças, desde o período pré-escolar, privilegiando a apreensão e percepção da música através do corpo e do movimento.

Com o método de Dalcroze, a criança é convidada a conhecer o seu próprio corpo, como se de um instrumento se tratasse, reproduzindo os ritmos da música através de batimentos e movimentos corporais da forma mais intuitiva e espontânea. Antes da aprendizagem formal e antes de iniciar a leitura musical, a criança deve ouvir diferentes ritmos e muitas melodias para, deste modo, ir ganhando um vocabulário adequado e uma flexibilidade que lhe serão necessários para o futuro.

Dalcroze escreveu ao longo da vida numerosas canções infantis, rodas infantis, jogos e exercícios preliminares de audição, canto e rítmica. A maioria deste material didático foi utilizado na sala de aula pelos professores que o trabalhavam com piano. A improvisação feita na sala de aula é outra importante atividade que Dalcroze proporcionou aos seus alunos.

Campbell e Kassner (2006, p. 45) situam a essência do método de Dalcroze em três pontos essenciais: a rítmica, o treino auditivo (solfejo rítmico) e a improvisação. A rítmica é composta por um número variado de movimentos do corpo usando para o efeito diferentes espaços e sendo compostas por atividades locomotoras e não locomotoras. O movimento que as crianças forem efetuando representa o resultado do modo como elas vivem e sentem esse mesmo movimento, procurando que elas reajam não só a ritmos diferentes, mas também à mudança de compasso, de dinâmicas e de frases musicais: com o objetivo dos alunos irem sentindo a força motriz do organismo, “efetuei com os alunos, movimentos de marcha e de paragem e habituei-os a reagir corporalmente à audição dos ritmos musicais. Isto representou o início da Rítmica (Dalcroze, 1920, p. 6).

O segundo elemento referido por Campbell e Kassner (2006, p. 46) designado por treino auditivo, composto por solfejo e solfejo rítmico requer que as crianças compreendam e percecionem as diferenças entre tons e meios-tons, assim como as relações interválicas que ocorrem no contexto das escalas, das frases musicais e das canções. Dalcroze defendia o sistema de dó móvel na iniciação à leitura musical, que era o mais apropriado para se efetuar um solfejo que integrasse o funcionamento básico das relações tonais e interválicas para adquirir um melhor conhecimento do lado funcional da música e dos seus elementos. O canto em Dalcroze é acompanhado por movimentos efetuados pelas mãos ou pelos dedos que seguem o movimento ascendente e descendente da melodia. A improvisação representa a possibilidade dada à criança para se expressar e reagir ao movimento com diferentes instrumentos e com o piano. Este terceiro elemento está dependente do conhecimento e prática até então desenvolvidos na rítmica e no treino auditivo.

Tal como Dalcroze, Orff (1895-1982) deu ênfase à expressão corporal para compreender e assimilar o aspeto rítmico da música e o seu ensino estava direcionado para todos os alunos, privilegiando uma iniciação musical em idades precoces. Segundo Martins (1987, p. 7) Orff aproveitou o trabalho desenvolvido por Dalcroze quando em 1920 juntamente com Mary Wigman e Isadora Duncan, entre outras, integrou parte da sua pedagogia musical com a dança através de uma nova consciência corporal e rítmica e, em 1924, co-fundou a escola Günther em Munique incorporando deste modo uma aprendizagem musical ligada com a improvisação corporal. Nesta escola, direcionada para bailarinos, o corpo era considerado o instrumento privilegiado com atividades que integravam o batimento de pés, mãos, joelhos e demais partes do corpo (Idem, ibidem). É possível constatar que Orff segue uma linha de

orientação anteriormente seguida por Dalcroze, prolongando a ação corporal para a via instrumental:

Enquanto Dalcroze, inspirado nos estudos de Rudolph Laban, tinha procurado sublinhar o valor do corpo e do movimento enquanto elementos de materialização espacial e temporal do fenómeno sonoro, Orff, para além de admitir esse mesmo valor, alargou-o para a esfera instrumental. Assim, os instrumentos funcionavam como uma espécie de prolongamento do corpo, e recebiam dele as pulsações vitais, o próprio ritmo.

(VIEIRA, 1998, p. 24)

Neste contexto, Orff complementou o trabalho desenvolvido por Dalcroze no que diz respeito à tomada de consciência de um ritmo corporal integrado no ritmo musical por meio da improvisação. O instrumentário Orff, adicionou a vertente instrumental no adquirir dessa tomada de consciência e é, na sua essência, composto por simples instrumentos de percussão de fácil manuseamento e acesso a crianças, com sonoridades apelativas e timbres bem distintos. Segundo Martins estes instrumentos “possibilitavam uma improvisação espontânea” e “ao contrário dos instrumentos tradicionais (...) eram acessíveis aos não-músicos” (Martins, 1987.p. 7).

Orff e a sua preocupação em entender a linguagem das crianças permite contextualizar o seu conceito de música “elementar”:

A música elementar não é só música; está ligada ao movimento, à dança, à palavra; é uma música que deve ser criada pelo próprio, pois não se destina a ouvintes mas apenas a participantes. Está situada para aquém do intelecto, desconhece as grandes formas ou as grandes arquitecturas e utiliza formas simples como “ostinati” e rondós. A música elementar está próxima da Natureza, da Terra e do corpo: é para todos e está à altura da criança.

(MARTINS, 1987, p. 8)

Por sua vez, Kodály (1882-1967) representou um valor acrescido no campo da etnomusicologia e da educação musical, com a preocupação em educar musicalmente o seu povo com vista à obtenção de uma literacia musical. Peter Erdei (diretor do Instituto Kodály, 1922) em entrevista realizada pela associação portuguesa de educação musical (APEM) refere que as motivações que estiveram presentes em Kodály para combater os níveis de iliteracia, nomeadamente o não saber ler e cantar música surgiram a partir do momento em que Kodály constatou que as crianças tinham dificuldade em cantar as suas músicas corais e o público em

geral tinha um entendimento débil da sua música, assim como da música de Bartok. Esta constatação representou o ponto de viragem para que Kodály “começasse a desenvolver as suas ideias sobre educação musical” (Erdei, 1992, p. 74).

Cristina Brito da Cruz refere que falar do ensino de Kodály não é falar do “método Kodály” mas antes da sua filosofia de educação e de vida (1998, p. 4). Torres (1998, p.45) enumera os princípios (quatro) que norteiam o método Kodály: o primeiro refere o uso da música tradicional de língua materna; o segundo diz respeito ao uso de música tradicional estrangeira, mas que apresente semelhanças com a do país de origem; o terceiro princípio diz respeito à prática da música erudita de qualidade proveniente da Hungria e de outros países; o quarto refere a necessidade de organizar o material didático de forma progressiva, no que ao grau de dificuldade diz respeito. Para que estes princípios sejam seguidos existem as técnicas adequadas referidas pela mesma autora e que são: a leitura por relatividade, defendendo Kodály o uso do sistema de dó móvel (à semelhança de Dalcroze). Este sistema é usado na fase da iniciação à leitura musical.

Kodály integrou novas práticas que estão integradas numa literacia musical, que antes de estar ligada à leitura musical, implica o uso da fonomímica; esta surge no contexto anterior à leitura por relatividade, e diz respeito ao uso de gestos manuais que correspondem aos intervalos representados. Outra prática seguida por Kodály diz respeito à utilização da numeração romana para indicar os graus da escala e que contextualiza a análise musical em termos de função tonal da melodia e da harmonia, fazendo corresponder a tónica com o grau I, a mediantes com o grau III, etc. A preocupação de Kodály em utilizar sílabas rítmicas para a leitura dos ritmos, discriminando deste modo a duração dos diferentes sons fez-se através do uso de fonemas, como *ti-ti-tá* oriundos de John Curwen.

Embora esta metodologia incida primordialmente na primazia da voz, é também valorizado o ensino instrumental, desde que seja possível integrar esta forma de ensino (Torres, 1998, p. 45). Campbell e Kassner destacam em Kodály a sua contribuição para o desenvolvimento do ouvido (audição) interior e, deste modo, ouvirem-se e pensarem-se em sons, independentemente de estarem ou não fisicamente presentes.

A preocupação em formar bons músicos e, assim, construir as bases para uma literacia musical, é comprovada pelas próprias palavras do pedagogo húngaro (in Cruz, 1995, p. 5):

As características de um bom músico podem ser sumarizadas da seguinte maneira: 1. Um ouvido bem treinado; 2. Uma inteligência bem treinada; 3. Um coração bem treinado; 4. Uma mão bem treinada. Os quatro devem ser desenvolvidos em conjunto em constante equilíbrio. Se um ficar para trás ou se adiantar, algo está errado. Até agora só se pensava no quarto ponto. (CRUZ, 1995, p. 5).

A aprendizagem musical compreende em Kodály o acesso a formas anteriores aos graus de uma literacia formal e tradicional, assente no ler e escrever música. Há que dar privilégio ao sentido da audição, ao tocar de ouvido e à criação de um vocabulário sonoro baseado na “oralidade” através da memória musical e da imitação. Kokas (in Cruz, 1995, p. 5) esclarece

O desenvolvimento da memória musical começa pela imitação. As crianças repetem, depois da apresentação, cantos, movimentos corporais e sinais que indicam os nomes das notas e favorecem a fixação dos intervalos. Imitando ou memorizando de maneira consciente, elas registam as unidades rítmicas e os motivos da solmização. Todos esses motivos fazem parte de canções que já conhecem bem (...) Os conhecimentos musicais requerem em primeiro lugar a memória. (CRUZ, 1995, p. 5)

Enquanto Kodály incidia o seu método de ensino na componente vocal, Suzuki (1898-1998) criou uma filosofia de ensino da música com destaque para a prática instrumental como meio propício para aprender música. Suzuki foi um filósofo, educador e violinista que conciliou o ensino denominado “rote teaching”, baseado na repetição de modelos tonais com a performance instrumental. Numa fase inicial, foi um ensino dirigido para o ensino do violino mas, mais tarde, generalizou-se para outros instrumentos e para o ensino do piano. A sua filosofia estava assente no princípio de que todas as crianças têm aptidão para aprender música, correspondendo à premissa do “nature versus nurture” privilegiando as condições sociais e culturais que rodeiam os alunos para os educar e ensinar em detrimento do seu determinismo e propensão biológica e genética para a aprendizagem musical (Campbell e Kassner, 2006, p. 192; Gardner, 1993, p. 47; McPherson e Williamon, 2006, p. 240). Suzuki não se preocupava em formar músicos profissionais, mas antes, seres humanos, completos e felizes, através do “fazer música”, e associava este princípio com o modo como as crianças têm contacto com a língua nativa. Inicialmente a aprendizagem efetua-se através de um processo oral, ouvindo o que é dito pelos pais e familiares. Através da audição e da repetição de sons, vocábulos e

expressões, as crianças vão percecionando e acumulando esse conjunto de informações e de conhecimento linguístico. Só mais tarde, depois desta aprendizagem oral baseada na repetição, é que iniciamos a aprendizagem formal da leitura e da escrita. Este processo gradual deve ser seguido da mesma forma, na aprendizagem musical, segundo Suzuki, dando primazia a formar o sentido auditivo correspondendo à fase de tocar o instrumento “de ouvido”, sem recorrer à leitura na pauta (Campbell e Kassner, 2006, p. 192; Swanwick, 1999, p. 56; Uszler, 2000, p. 41; Webster e Hickey, 2006, p. 378).

Campbell e Kassner (2006, p. 192) identificam sete princípios que identificam o modo como a aprendizagem musical deve ocorrer, segundo Suzuki: (1) iniciar o processo de aprendizagem musical em idades muito precoces, com o bebé ainda em fase de embrião (ganhar sensibilidade para um conjunto de sons) de modo que através da mãe possa, mais tarde, continuar este processo, iniciando uma aprendizagem mais formal a partir dos três anos de idade; (2) introduzir a leitura formal de notação musical numa fase posterior a ter adquirido outras capacidades musicais e auditivas, além de técnicas relacionadas com a performance instrumental; (3) envolvimento dos pais para servirem de cooperadores no processo de aprendizagem dos seus filhos; (4) escolha criteriosa e devidamente apropriada de repertório musical para os alunos; (5) conjugação de aulas individuais (para trabalho técnico específico) com aulas em grupo, por razões que se prendem com a socialização e a motivação; (6) considerar o processo de aprendizagem que se baseia num ciclo de “ouvir-repetir-reforçar” o que foi dado anteriormente; (7) enfoque para o desenvolvimento individual em detrimento do aspeto competitivo.

Gordon, por sua vez, estabeleceu uma teoria complexa sobre a aprendizagem musical que, do ponto de vista psicológico e sequencial, procurou incidir os seus estudos além do que Kodály defendeu como “ouvido interior”, criando para o efeito um termo novo que está na génese da sua teoria, designado por “audiation”. Este termo significa que, quando se está a aprender música, há que a compreender musicalmente, mesmo quando o som não está presente fisicamente (Gordon, 2000, p. 16). Neste sentido, o pedagogo associando este termo com a linguagem explica que “quando escutamos alguém a falar, vamos entendendo a mensagem a partir do que acabamos de ouvir e também de uma certa capacidade de prever o que essa pessoa nos vai dizer” (Rodrigues, 1996, p. 8). A aprendizagem é feita mediante a compreensão do que vai sendo “audiado” através de um processo que vai além da simples

memorização, já que Gordon defende que podemos memorizar palavras e, do mesmo modo, sons, sem contudo os compreender devidamente.

No que diz respeito à aprendizagem musical, esta efetua-se de forma sequencial recorrendo aos diferentes padrões rítmicos e tonais. Segundo Rodrigues (1996, p. 11) as atividades sequenciais representam “uma espécie de vocabulário musical que ajudam o aluno a encontrar a sintaxe daquilo que ouve.” A leitura musical ocorre apenas depois de terem sido expostos os diferentes padrões que, numa primeira fase, incitam as crianças a escutarem e seguidamente imitarem os padrões apresentados pelo professor (Idem, 1996, p. 11). A postura de Gordon em relação à altura apropriada para a introdução da leitura é referenciada pelo próprio:

a escuta inteligente serve de alicerce para a leitura: primeiro há que saber ouvir, depois é que deve vir a associação entre o que se ouve e se compreende, com aquilo que se vê e que serve como representação (...) quando uma criança aprende uma língua começa por ouvir, depois fala, depois aprende a ler e depois a escrever. E o que fazemos nós em Música? Muito frequentemente a leitura é a primeira coisa! Como é que alguém pode ler uma coisa que não consegue cantar?
(RODRIGUES, 1996, P. 9)

Em relação à idade que a criança deve ter para iniciar a sua aprendizagem instrumental, Gordon desvaloriza a idade cronológica preferindo, em vez desta, referir a idade musical lembrando porém que, antes de tocar, ela deve ter adquirido processos iniciais de “audiação”. Por outro lado o estudo do instrumento deve ser feito inicialmente em grupo (Rodrigues, 1996, p. 9).

As ideias defendidas por Gordon vão no sentido da criança efetuar uma aprendizagem dirigida à obtenção de uma literacia musical, sendo realizada segundo princípios semelhantes a Dalcroze, Orff, Kodály e Suzuki. A importância da aprendizagem pré-notacional, cultivando a perceção auditiva através de processos iniciais de imitação, está na base de uma literacia que se obtém através da experiência instrumental e vocal. A aprendizagem musical segundo estes pedagogos musicais, é assim problematizada através de etapas bem definidas sob o ponto de vista cognitivo, tendo em atenção a especificidade no modo como a criança *vive, aprende e sente a música*, sob o ponto de vista físico e intelectual. Gordon adicionou à imitação *por ouvido* que representa para ele um passo elementar mas incompleto no processo de compreensão

musical, a *audiação*. Este elemento é para ele decisivo no processo de aprendizagem, posicionando a música num patamar semelhante ao da linguagem.

Entretanto, influenciada por Gordon, Marylin Lowe criou um método de piano com vista à aquisição de um conjunto de competências dirigidas para a obtenção de uma literacia musical, através do ensino de piano em grupo (Harper, 2006). Este método designado “Music Moves for Piano”, integra um conjunto de atividades sequenciais que combate o tradicional método de piano voltado exclusivamente para a *performance* e para o treino diário de exercícios técnicos. Na apresentação do método, é referido que o objetivo central é ensinar os alunos a “audiarem” e a tocarem piano de modo a desenvolverem a literacia musical (Lowe, 2005, ¶4). Através deste conjunto de atividades os alunos aprendem a: (1) Improvisar, tocar de ouvido, transpor e harmonizar; (2) Compor, efetuar arranjos musicais, ler e escrever notação musical; (3) Cantar e tocar, acompanhar cantores e instrumentistas; (4) Tocar em público com segurança e fluência; (5) Tocar com naturalidade e liberdade a nível técnico e sem tensão muscular; (6) Ouvir música com compreensão e conhecimento (com audiação); (7) Pensar a música através da métrica e da tonalidade; (8) Tornarem-se músicos independentes (Idem, ibidem) Para a concretização deste programa, Lowe apresenta um conjunto numeroso e diversificado de manuais que foram destinados para dar aos alunos os meios necessários, realizarem as diferentes atividades que foram atrás referenciadas e que incluem atividades pré-notacionais e de escrita e leitura notacional. Na revista “Piano Journal” da EPTA (European Piano Teachers Association) Harper (2006, p. 33) referindo-se ao método “Music Moves for Piano” de Marilyn Lowe, destaca a sua característica essencial de possibilitar aos alunos a aquisição de uma literacia musical através de um programa sequencial de diferentes atividades que dão ênfase, numa primeira fase, à perceção sonora e ao aspeto relacionado com a oralidade. Harper refere que o método representa uma reação à tradição pianística vigente na Europa, que se preocupa essencialmente com aspetos relacionados com a técnica e com a interpretação, em contraste com um ensino mais abrangente e holístico. Neste âmbito, o professor procura ir de encontro às bases da música centradas na aquisição de capacidades intrínsecas à aprendizagem do piano, como sejam, a leitura à primeira vista, o tocar música de conjunto, a improvisação e a composição. Harper (Idem, p. 35) destaca que este método é especialmente adequado para o ensino em grupo ou para ser praticado alternando aulas de grupo com aulas individuais.

Algumas das abordagens e práticas atrás enunciadas, tendo dado um enfoque a novas formas de aprender e ensinar música às crianças, questionaram o modelo de literacia

tradicional, concentrado na leitura e escrita notacional, promovendo antes uma literacia musical mais abrangente e diversificada. O modo como as diferentes atividades musicais são realizadas na sala de aula, tendo em conta a ambiguidade existente entre o ensino individualizado e o ensino em grupo, não foi uma preocupação central. O enquadramento das práticas de Dalcroze, Kodály, Orff, Suzuki e Gordon estão implicitamente associadas com o modelo de ensino em grupo. Uma vez assumida esta realidade, importa analisar o papel que o ensino em grupo, de uma forma geral, direcionado para o ensino do piano em grupo, de uma forma específica, adquirem para a construção de uma nova pedagogia do ensino do piano.

CAPÍTULO III

ENSINO DE PIANO EM GRUPO

3.1. Correntes de interação social inerentes ao ensino em grupo

Antes de equacionar o ensino de piano em grupo, há que ter em conta o contexto do ensino em grupo no seu todo, como forma de compreender o ambiente que rodeia esta modalidade de ensino. O ensino em grupo oferece diferentes implicações, nomeadamente nos domínios social e psicológico, com repercussões nos aspetos pedagógicos e didáticos do piano. Neste contexto, existem diferentes correntes, que no domínio da psicologia social, desempenharam um papel determinante para se compreender a orgânica e a complexidade do ensino em grupo. Uma das suas maiores potencialidades reside na sua génese de construção e de extrapolação para o domínio social. Como defende Fisher:

The group has the potential to generate a spirit of enthusiasm and motivation toward the subject matter in a way that the instructor could never achieve alone. (...) Groups may also present opportunities to motivate students through healthy competition.

(FISHER, 2010, P. 9)

O ensino em grupo provoca na sala de aula um conjunto de reações sobre os alunos que remetem para a compreensão de conceitos-chave como sejam a dinâmica de grupos, a aprendizagem cooperativa, a aprendizagem por descoberta e a aprendizagem construtivista. A exploração destes conceitos na sala de aula são manifestados de forma prática em qualquer situação de aula em grupo. Baker-Jordan (2003, p. 275) refere um conjunto de considerações sobre esta modalidade de ensino: (1) o professor atua mais como um guia e mediador do que como uma autoridade máxima; (2) os alunos interagem uns com os outros, partilhando ideias, influenciando-se mutuamente; (3) os alunos observam-se e ouvem-se uns aos outros, adquirindo deste modo, novas formas de aprendizagem.

A dinâmica de grupos, envolve um conjunto de relações de índole interpessoal que ocorrem entre membros de um grupo e que têm sobre esse grupo um efeito positivo sob o ponto de vista do seu funcionamento e da sua produtividade. Johnson & Johnson designam esta atitude como *interdependência positiva* nomeando as relações entre os indivíduos como

correlações criadas no sentido de eles atingirem objetivos que os afetam mutuamente (2009, p. 366). Elementos como as emoções, diferenças individuais, conflitos entre os membros e suas relações interpessoais causam impactos no sucesso e eficiência de qualquer atividade em grupo. Guy Duckworth (1999) citado por Fisher (2010, p. 52), acrescenta que qualquer grupo, na sua gênese, respeita cinco parâmetros: o primeiro, diz respeito ao que ele designa por *associação* e que ocorre quando cada um dos elementos que integra o grupo avalia o seu envolvimento nesse grupo. Seguidamente ocorre a *influência* em que cada um dos membros está seguro do seu papel a desempenhar no grupo, passando a exercer uma determinada *influência* a partir da partilha de ações e decisões que cada um (enquanto ser individual) julga importantes de serem partilhadas pelos restantes membros. À medida que estas duas dimensões se vão concretizando, os *sentimentos* vão tomando forma, a partir da confiança que cada um vai tendo para se afirmar no grupo. As *diferenças individuais* emergem quando cada um dos membros reconhece as diferenças de cada um dos seus pares. Por último, a *produtividade* ocorre quando as ideias e as ações individuais se fundem, depois de serem devidamente geridas e aceites pelo grupo. Neste sentido, entende-se o termo *dinâmica de grupos*, porque é em grupo e a partir do grupo que o indivíduo cresce e evolui a partir das necessidades que este terá para se adequar, ajustar e afirmar perante os seus parceiros. Todos os parâmetros referenciados por Fisher se confirmam no ensino de piano em grupo, na medida em que as reações e interrelações que se criam nos envolvidos mantêm-se, na situação do ensino do piano em grupo. O significado que a música tem sobre cada um, enquanto indivíduo e em contexto de grupo potencia estas manifestações do ensino em grupo

A amplitude social que a música exerce sobre os diferentes atores (alunos, professores, músicos amadores e profissionais, público) é confirmado, por diferentes autores como Abeles, Hoffer e Klotman (1995, pp. 121-122), Crozier (2000, pp. 67-68), Elliott (1995, p. 161), Hallam (1998, p. 159), Hargreaves (1999, pp. 5-6). Esta realidade, ajuda a entender o papel que o professor deve exercer na sala de aula, procurando retirar os máximos proveitos pedagógicos do ensino em grupo. Compreender a sua essência é simultaneamente potenciar as estratégias atrás referidas.

A dinâmica de grupos no contexto do ensino de piano em grupo, permite enriquecer o ambiente e a motivação para aprender música e para acentuar a função social que a música adquire. Deste modo, as crianças adquirem um contexto propício para se socializarem e, através

da ferramenta *ensino de piano em grupo*, poderem adquirir níveis de maturidade social e psicológica que os ajudem a crescerem como indivíduos.

A importância da socialização da criança com implicações no seu desenvolvimento e processo educativo é mencionado por Vygotsky, para quem o processo de educação da criança está dependente do modo como esta adquire o seu nível de socialização que, mais tarde, vai dar origem ao modo como ela vai desenvolver a sua autonomia. Davydov (1995, p. 16) refere que em Vygotsky toda a atividade deve estar orientada para o papel do coletivo em detrimento do aspeto individual. Associando esta premissa com o desenvolvimento da criança o próprio Vygotsky (1987) citado por Davydov (1995, Idem), refere que toda a atividade que surge no desenvolvimento cultural da criança, se revela em dois planos: num primeiro plano entre as pessoas, ou seja, com uma dimensão social, e num segundo plano, no contexto individual. A ênfase dada por este psicólogo educacional ao processo de socialização é igualmente assinalado por Fino (2001, p. 4) que refere que a aprendizagem na criança está dependente de uma dialética entre o “signo” e a “ferramenta” que emergem da atividade prática que precede qualquer forma de conhecimento e que serve para modelar o desenvolvimento cultural da criança. Os signos culturais inserem-se em sistemas que existem com o objetivo de desenvolver a cultura dos indivíduos (Fino, Idem. ibidem).

A literacia musical corresponde, deste modo, a um *signo cultural* que se concretiza através do ensino de piano em grupo, funcionando este como uma *ferramenta* que, segundo este mesmo autor, representa um artefacto ao serviço da atividade prática. Campbell e Kassner (2006, p. 22) referem que o modo como a criança vai evoluindo e aprendendo segundo os princípios defendidos por Vygotsky faz com que as crianças sigam e imitam o modelo representado pelos pais e professores. Estes, servem de primeira referência para o processo de socialização da criança. O modo como o professor vai interagir com a criança, procurando que ela siga as primeiras indicações dadas para cantar uma canção ou para tocar uma melodia no piano ou, simplesmente, seguir os batimentos rítmicos de qualquer trecho musical, é determinante para fazer com que, numa primeira fase, ela aprenda conjuntamente com o professor e seus pares e, só depois, possa interiorizar estes processos de forma autónoma. Esta realidade coincide com a teoria educacional de Vygotsky designada por “Zona de Desenvolvimento Proximal” e que representa a linha que separa o que a criança, numa primeira fase, aprende e vive de forma coletiva, através de uma dimensão social e interpsicológica e que só depois se dirige para o lado intrapsicológico, para o lado interno e pessoal da criança. Fino

refere que uma das implicações que a “Zona de Desenvolvimento Proximal” adquire no contexto pedagógico tem a ver com a intervenção e o significado que os pares têm no processo educativo (Fino, 2001, pp. 8-9). Ter alunos que tenham mais facilidade em cantar uma canção ou em tocar uma melodia no teclado e torná-los cooperantes ao ensinarem os seus pares, de modo a que esses possam adquirir níveis semelhantes de realização musical é uma ferramenta pedagogicamente válida. Aquele que está no papel de tutor, sente-se mais responsabilizado, valorizado e pode servir de mediação entre o conteúdo dado por si e os alunos a quem o conteúdo se destina.

No contexto da dinâmica de grupos e através da cooperação interpares é possível amenizar o ambiente de aprendizagem tornando-o mais informal e menos rígido, já que é mediado pela intervenção de alunos que, tendo aprendido mais depressa qualquer conteúdo musical, partilham o seu conhecimento e a sua prática pessoal com os colegas, posicionando o processo de aprendizagem numa outra dimensão didática e pedagógica. Desta forma, concretiza-se o preceito de Vygotsky de que a pedagogia deve estar voltada para o desenvolvimento cultural da criança por intermédio da realidade social que a envolve (Davydov, 1995).

A aprendizagem cooperativa inserida no ensino em grupo tem como objetivo maximizar o nível de aprendizagem de cada indivíduo a partir da sua interação com os demais elementos constitutivos do grupo ou da classe e que tem grandes vantagens em ser utilizada na sala de aula da escola pública. O princípio que está subjacente a este tipo de aprendizagem reside na assunção de que, através da interação e partilha do grupo se adquire um maior grau e diversidade de experiências, de ideias e de conhecimentos (Fisher, 2010, p. 53).

Johnson e Johnson, considerados como autores proeminentes neste género de aprendizagem, referem que a aprendizagem cooperativa surge como reação a um feroz individualismo baseado na crença de que cada aluno vale por si mesmo, através da sua individualidade, ideias que nos anos sessenta do século passado, dominaram a matriz competitiva do comportamento (2009, p. 365) e ainda hoje são cada vez mais, aprofundadamente marcantes. O uso do ensino cooperativo surgiu, inicialmente, por intervenção destes dois psicólogos sociais a partir de 1966, na Universidade de Minnesota, através de pequenos grupos formados para o efeito.

A teoria de interdependência social é a que serve de suporte a este tipo de aprendizagem, em que os membros de um grupo funcionam como um todo, através de uma

intervenção e responsabilização mútuas, na busca de objetivos comuns, que só se concretizam mediante algumas condições (Johnson e Jonhson, 2009, p. 369): a) é necessário que os membros do grupo se conheçam e mantenham níveis de confiança mútua; b) é importante que comuniquem de forma positiva e adequada; c) é necessário que os membros se aceitem uns aos outros; d) e que resolvam conflitos de forma construtiva. Utilizar estes princípios na sala de aula, através do ensino de piano em grupo constitui uma oportunidade para dar um significado mais profundo ao ato pedagógico e didático, servindo igualmente para reforçar os laços existentes entre os seus membros. A escola pública, palco do cruzamento de alunos com diferentes estatutos sociais e culturais, local privilegiado de atritos e de disputas de vária ordem necessita de um “calmante terapêutico” que poderá ser encontrado através do ensino de piano em grupo, maximizando nos alunos a estratégia da aprendizagem cooperativa.

Fischer (2010, p. 52) acrescenta que a aprendizagem cooperativa pode produzir um sentimento de pertença entre os seus membros, dando origem a níveis elevados de motivação. Na aprendizagem cooperativa, o grupo está ativamente envolvido em cada nível e em cada passo no processo de aprendizagem. Quando os esforços se dividem entre todos, não há espaço nem possibilidade para a preguiça por qualquer dos elementos envolvidos. Cada um deles deve ter um determinado papel dentro do grupo (Idem, p. 53). Froehlich (2004, p. 6) refere as vantagens do ensino cooperativo para os pianistas, acentuando a necessidade de quebrar o mito do pianista solitário. Nesse sentido, praticar o ensino do piano em grupo constitui um desafio maior para o professor. Por outro lado, esta especialista americana fala na necessidade de preencher uma lacuna que decorre do piano ter uma vocação tão eminentemente social: servir para acompanhar cantores, instrumentos de cordas, de madeiras de sopros, coros, bandas e orquestras instrumentais e, paradoxalmente, não seguir essa vocação nos níveis iniciais de aprendizagem. Essa aptidão social do instrumento é, assim, reservada para uma fase mais tardia, e apenas para os alunos mais talentosos. Por outro lado, Froehlich evidencia de uma forma geral, a falta de conhecimento que os professores de piano têm sobre os princípios de aprendizagem cooperativa e sobre as demais estratégias desenvolvidas para as crianças aprenderem de forma mais eficaz havendo um maior enfoque sobre questões técnicas e de conhecimento de métodos de piano de âmbito mais técnico (Idem, p. 6). Não aproveitar os princípios de aprendizagem cooperativa no ato de ensinar um grupo, significa trair um dos seus mais elementares preceitos pondo em risco o sucesso da aprendizagem desse grupo. Por essa razão, um bom professor para o ensino *one-to-one*, que não esteja suficientemente informado e

que não domine estas dimensões inerentes ao ensino em grupo, dificilmente o será no ensino em grupo.

A aprendizagem por descoberta (*discovery learning*), representa outra estratégia inerente ao ensino em grupo, e está assente na teoria construtivista, centrada na ideia de que os alunos aprendem e adquirem conhecimento a partir do que experimentam e manipulam no seu próprio meio ambiente. Esta forma de aprendizagem baseia-se na crença de que *só se aprende fazendo*. Por outro lado, possibilita a cada um dos alunos envolvidos estarem ativos no processo de aprendizagem, usando um questionamento adequado para esclarecer as suas dúvidas e anseios. Jerome Bruner, citado por Fischer (2010, p. 45) afirma que “a prática de descobrir as coisas por nós próprios, ensina-nos a adquirir informação que a torna mais viável em resolver os problemas que temos para resolver”. Sendo assim, ao descobrirmos por nós próprios qual o problema que existe e ao chegar ao ponto de descobrir os meios de o solucionar, a informação e a experiência acumuladas adquirem um significado mais forte e estruturante para cada um dos alunos envolvidos neste processo. Este educador cognitivista acrescenta que, através desta modalidade de aprendizagem, o aluno tende a ser construtivista no modo de agir e, assim, a tornar-se ativo no modo como aprende. Neste contexto importa saber qual o papel que o professor desempenha neste processo. Este deve guiar os seus alunos para explorar, discutir, analisar, generalizar e comparar conceitos e aptidões musicais seja em grupo, seja de forma individual. Esta atitude é mais adequada em termos de ensino-aprendizagem do que os alunos esperarem que seja o professor a dizer o que é preciso que se faça, fazendo com que os alunos se tornem meros repetidores. No entanto, para que os alunos beneficiem deste modelo de aprendizagem, é preciso que o professor crie situações adequadas para que ele seja aplicado na prática, na sala de aula. Para tal ocorrer, deve o professor habituar e educar os seus alunos a identificarem padrões, a investigarem e a compararem relações, assim como a fazerem um esforço por descobrirem soluções para os problemas que se lhes vão sendo colocados (Fisher, *Idem*, *ibidem*).

Enoch (1996, p. 25) acentua a importância do método da aprendizagem pela descoberta referindo que implica uma nova atitude e consciencialização dos professores: “os professores precisam de ter em atenção que, quando os alunos têm a oportunidade de descobrir alguma coisa por eles próprios, isso é algo comparável a um grande feito, que tenderá a não ser esquecido tão facilmente. Por outro lado, os professores precisam de confrontar-se com a ideia de que o seu papel de inquiridor é substituído pelo de instigador de caminhos que contribuam

levem os alunos a descobrir por si próprios o que está a ser discutido ou aprendido naquele momento.

Fischer, adaptando esta estratégia de aprendizagem para um caso prático aplicado ao ensino de piano em grupo (2010, p. 46), leva o professor a mostrar a um pequeno grupo de alunos, como se executa um grupo de cinco notas a partir do modelo de Dó maior e que corresponderá às notas dó-ré-mi-fá-sol. O professor executará esse modelo de cinco notas, numa só mão, e através da audição desse padrão e da sua visualização os alunos serão solicitados para repetir esse mesmo padrão de memória. Usando o princípio de aprendizagem por descoberta, o professor cria uma situação que estimule os alunos a questionarem-no sobre diferentes aspetos, por exemplo relacionados com as dedilhações usadas para cada uma das notas, com o número de notas que fazem parte deste padrão, e com as relações intervalares que existem entre cada um desses sons (contabilizando e analisando os tons e meios-tons). Mais tarde, depois do grupo ter descoberto a relação intervalar existente entre este padrão que é de “tom-tom-meio-tom-tom”, (dó-ré; ré-mi; mi-fá; fá-sol, respetivamente) o professor solicitará aos alunos que executem esse mesmo padrão começando noutras notas diferentes, iniciando assim o processo de transposição (uso de diferentes tonalidades) e levando os alunos a descobrirem por experimentação, ouvindo, tocando e percecionando o que tocaram, e a relacionarem a ação desenvolvida com o padrão inicial de cinco notas em dó maior, apresentado de início pelo professor.

O ensino em grupo, na sua essência está dependente do significado da aprendizagem construtivista. Campbell e Kassner referem que as crianças que aprendem segundo esta teoria são aquelas que mais desenvolvem a compreensão através do significado que elas obtêm das suas próprias experiências no processo educativo (2006, p. 17). Esta constatação serve para compreender o processo de aprendizagem de matriz construtivista no âmbito do ensino de piano em grupo, já que este permite (pela sua componente prática por um lado e pela interação em grupo, por outro) que cada aluno vá adquirindo uma prática e um conhecimento que provém da sua vivência e da sua experiência tida com o teclado. Sendo esta modalidade de ensino em grupo, orientada pela preocupação de dar a cada aprendente os meios necessários para a obtenção de uma literacia musical, ela representa mais um elemento que está agregado à teoria construtivista já que a literacia é algo não só que não só se adquire através de uma matriz ou conjunto de atividades (tocar de ouvido, cantar, ler música, bater ritmos, percecionar as diferentes alturas dos sons, etc) mas que também está dependente do modo como cada um dos

alunos incorpora esse conhecimento (ou seja, dependente do modo como cada um entende e faz uso dessa mesma literacia).

Neste contexto importa recordar Jonassen que, a propósito do construtivismo, destaca que “os construtivistas acreditam que o conhecimento é uma construção humana de significados que procura fazer sentido do seu mundo” (1996, p. 70). Sendo assim, o conhecimento deixa de ser “transmitido” e passa a ser “construído”, responsabilizando cada aprendiz no modo como esse conhecimento o afeta. O significado que esse conhecimento traz para cada aluno sendo de índole pessoal, “não é necessariamente individual, já que este pode ser ajustado socialmente, entre grupos de pessoas” (Idem, ibidem, p. 71).

Importa, a partir daqui, incluir estas teorias e estratégias de aprendizagem que são propícias para o ensino em grupo, nos moldes pedagógicos e didáticos do piano em grupo, já que têm em comum a interação social entre os pares, com uma intervenção do professor que visa, antes de mais mediar, orientar e seguir as planificações com observações atentas na sala de aula.

3.2. Modalidades de ensino do piano

Daniel (2005, p. 21) suportado por diferentes autores (Jørgensen 2000, Ehrlich 1990), refere que as diferentes práticas de ensino instrumental (aula individual; “masterclass” e piano em grupo) foram introduzidas durante os séculos XVIII e XIX, embora dados mais exatos sobre as suas origens e as suas características intrínsecas sejam difíceis de serem determinados.

Porém num artigo publicado, Pace (1978, pp. 1-2) começa por distinguir diferentes modalidades de ensino. No conjunto são considerados por Pace cinco diferentes modalidades. A primeira é a que diz respeito à aula individual, e que é denominada por “private piano lesson” (podendo no entanto adotar a designação de “one to one learning”). As outras modalidades de ensino são as que se referem ao ensino da música que se pratica em ambientes de aprendizagem coletiva (grupo), incluindo as situações em que o professor tem à sua disposição mais do que um aluno(a) em contexto de aprendizagem regular, e que são, a “masterclass”; “class piano instruction”; “keyboard experience”; “group piano instruction”. Uma categorização adicional é realçada por Cruvinel que, a partir da forte tradição existente no Brasil de ensino instrumental em grupo (surgida a partir do “Canto Orfeônico” a partir dos anos trinta do século passado) distingue o ensino coletivo “homogéneo” (que, como o nome indica, sugere um mesmo instrumento, usado na sala de aula) do ensino coletivo “heterogéneo” (em que, na

mesma modalidade de ensino em grupo, vários instrumentos diferentes estão presentes) (Cruvinel, 2005, p. 74).

3.2.1. Ensino individual

Vários autores defendem que a aula individual segue um modelo, o “modelo do artesão”, que é caracterizado por uma dualidade de relacionamento entre o aprendiz (aluno) e o artesão (professor). A partir do que observa e do que ouve, o aluno segue as indicações do mestre e assim, num processo mimético, procura aprender a realizar a sua atividade prática (Vasconcelos, 2002, p. 70). Lyke (1996, p. 29) designa este tipo de ensino como “tutorial”, assinalando que, neste sentido, o professor serve de modelo para ser seguido pelo seu aluno.

Paul Harris e Richard Crozier (2010, p. 79) mencionam que este modelo de ensino é originário a partir do modelo do “conservatório” dos finais do século dezoito, e que ainda hoje se mantém neste tipo de instituições de ensino. Referindo-se ao ensino praticado na Grã-Bretanha, o ensino instrumental foi dominado desde a primeira metade do século XX pelo ensino “one-to-one”. No entanto, agora em pleno século XXI, existe, segundo Harris e Crozier (Idem, ibidem) uma tendência crescente para aproveitar os benefícios da modalidade de ensino em grupo. Uma das características do ensino de piano individual é o de representar uma modalidade de ensino acessível a um número limitado de alunos, para que possam atingir níveis elevados de performance, consoante as capacidades intrínsecas e extrínsecas de cada aluno, em detrimento de uma maioria de potenciais alunos interessados em aprender, e que facilmente desistem em face do que é exigido (Idem, ibidem). Por outras palavras, neste caso está-se perante um modelo de ensino estritamente vocacional e especializado, onde falha a premissa da democratização de um ensino para todos e falha a formação de um corpo de “conhecedores” e “amadores” do fenómeno musical (Cruvinel, 2005, p. 115-116). Este tipo de ensino, assente na aula individual está associado de acordo com Baker-Jordan (2003, p. 22) ao desenvolvimento do piano e conseqüente crescimento do repertório a solo para este instrumento. Por outro lado, assistiu-se à importância crescente dos concursos internacionais, que servem de trampolim para lançar carreiras profissionais, contribuindo, deste modo, para o piano ser considerado um instrumento de elite e para uma elite. Este fenómeno, como é sabido, não é, porém, exclusivo deste instrumento. Não é o instrumento que condiciona o modo como se vai processar a aprendizagem, mas antes os autores que defendem este paradigma.

O aparecimento do Conservatório de Paris, em 1795, serviu, entre outras coisas, para aperfeiçoar e modelar a formação artística do instrumentista. O grau de virtuosismo e especialização ali atingidos, aliados numa iniciação precoce e fortemente vocacional do piano, explicam como Charles Alkan foi admitido naquele Conservatório, com a idade de seis anos de idade. Atualmente, os alunos só podem ser admitidos no Conservatório de Paris entre os catorze e vinte e um anos (Timbrell, 1999, p.29). Copiando o modelo parisiense, surgiram ao longo do século XVIII uma grande quantidade de conservatórios europeus: Praga (1811), Viena (1817), Londres (1822), Bruxelas (1832), Genebra (1835), Lisboa (1835), Leipzig (1843), S. Petersburgo (1862), Moscovo (1866).

Neste contexto consegue entender-se o crescimento que se verificou no número de pianistas e virtuosos saídos destas importantes instituições, voltadas unicamente para a *performance* e para fabricar profissionais e concertistas e baseadas numa filosofia de ensino intensivo e especializado. Em termos pedagógicos fazia sentido nomearem-se diferentes professores de piano que formaram e legaram aos seus discípulos, uma tradição de ensino, dando origem a uma “linhagem pedagógica e artística”. Esta opinião é partilhada por Cruvinel (2004, p. 33). Este modelo de ensino, de acordo com Nettl (citado por Vasconcelos, 2002, p. 63) é um ensino que sugere “um regime ditatorial”, com “uma estrutura de classe rígida e uma hiperespecialização”. Esta “rigidez” é igualmente referida por Hallam (1998, p. 241), defendendo que os professores de instrumento, além de estarem demasiado isolados na sua postura para partilharem ideias com os seus parceiros, têm a tendência para não planificarem as suas aulas: “teachers tend not to pre-plan lessons or keep their pre-planning minimal. They tend to plan repertoire rather than lessons” (Idem, ibidem). Nettl, citado por Vasconcelos (2002, p. 64) descreve este tipo de aula individual dos conservatórios de música europeus. Neles, “perpetua-se uma tradição (...) que se alicerça nos virtuosos e nos grandes mestres”. A este propósito há que acrescentar o depoimento de Nerland que no artigo “One-to-One teaching as cultural practice: two case studies from an academy of music”, refere que o ensino da música dos conservatórios de música é caracterizado por uma extensiva individualização do ensino e da aprendizagem, acrescentando a desigualdade hierárquica entre o professor e o distinto *performer* (Nerland, 2007, p.339).

No sentido de compreender a diferença que se regista no modo como se aprende música de modo individual ou em grupo, Daniel (2005, pp. 48-50) destaca a existência de dois estudos sobre crianças principiantes, com idades compreendidas entre os sete e onze anos de

idade (Hutcherson, 1955 e Thompson (1984). O primeiro teve como principal objetivo comparar o desempenho dos alunos em dois contextos de aprendizagem. Num universo de doze crianças, dois grupos se formaram, ficando um grupo (50%) com trinta minutos de aula individual por semana, e o outro com o mesmo tempo, mas em aula de grupo. Os dois grupos foram sujeitos ao mesmo programa. Os resultados entretanto divulgados evidenciaram que o desempenho dos alunos que tiveram aulas em grupo, foi ligeiramente superior, tendo estes adquirido uma mais sólida formação no que diz respeito aos fundamentos da música, associada aos princípios constituintes de uma literacia musical. Por sua vez, os alunos que tiveram aulas individuais, tenderam a obter um melhor desempenho na performance musical.

Entretanto, o segundo estudo (Thompson, 1984) centrou a sua investigação sobre o desempenho de quatro professores, tendo sido distribuídos por dois grupos, um com maior experiência no modelo de ensino individual e outro no modelo de ensino em grupo. Neste estudo foi analisado o desempenho comportamental dos alunos tendo em consideração (1) o seu empenhamento; (2) a aquisição de algumas competências; (3) a aquisição de uma literacia musical; (4) informação genérica e (5) a sua interação social. As maiores diferenças residiram na forma e no significado de cada tipo de ensino. Enquanto no ensino *one to one* o professor adquiriu o papel de dono do conhecimento (“keeper of knowledge”), no ensino em grupo, o professor teve a oportunidade de funcionar mais como um colaborador e gestor de diferentes recursos, num contexto interativo e mais democrático. Assim, a partilha de tarefas entre quem ensina e quem aprende, foi uma realidade no ensino em grupo. O ensino em grupo distinguiu-se do ensino individual, tendo em conta a oportunidade dada para uma aprendizagem colaborativa, a criação de um ambiente de partilha e negociação, assim como as diferentes tarefas criadas para os alunos. Por último, na modalidade de ensino em grupo foi possível encontrar uma realidade de interação social.

Como foi referido atrás pela revisão de literatura existente é importante esclarecer que ambas as modalidades de ensino de piano têm a sua própria matriz e função pedagógica e podem coexistir, ocupando um lugar específico no ensino da música. Esta dualidade (ensino do piano individual e ensino de piano em grupo) tendo como denominador comum o piano, não é uma dualidade mutuamente exclusiva.

O ensino de piano em grupo segue as observações de carácter geral do modelo de ensino em grupo na medida em que este tem uma importância acrescida sobre o ensino individual sob o ponto de vista educativo visto que, segundo Priestley, citado por Ley (2004, p. 7) as crianças

de um modo geral, no momento atual, estão habituadas a estudar e a aprender inseridas numa classe plural, sendo evidente a importância da componente social e da comunicabilidade interpares. Este mesmo autor destaca que as crianças na situação de grupo, sentem-se, de uma forma geral, mais seguras com situações de partilha entre elas, por estarem juntas. De igual forma, nas situações em que perante o grupo, cada uma das crianças evidencia problemas e limitações idênticas às outras, cada elemento relativiza o seu problema, já que o outro(a) se situa em idêntico patamar, e, ao mesmo tempo, cada um pode ir corrigindo os defeitos que vai observando nos outros. A aula de grupo possibilita que alguns alunos(as) se destaquem numa maior facilidade em responder ou atuar ao que é pedido pelo professor, se tornem em modelos (“role model”) servindo para estimular os demais colegas da turma para tentarem chegar a um nível semelhante. Por outro lado, neste ambiente de aprendizagem em grupo a aula torna-se mais divertida e rica pelas diversas e imprevisíveis situações que uma aula em grupo necessariamente preconiza.

3.2.2. *Masterclass*

Outra modalidade de ensino que embora seja usada no ensino vocacional pertence à modalidade de ensino em grupo, a *masterclass* (embora tenha pontos em comum com a aula individual) no sentido de estar focalizada em aperfeiçoar modelos unicamente performativos), procura aproveitar os benefícios do ensino em grupo, através da interação existente entre alunos com o professor e entre alunos entre si, permitindo que através da observação e audição atentas que se fazem ao que é tocado pelos colegas, cada aluno possa ajustar o seu modo de tocar ao que previamente foi defendido pelo professor, em situações idênticas, com os colegas. Deste modo, cada aluno pode modelar e estruturar o seu modo de tocar com o que foi positivamente ou negativamente observado e ouvido pelos seus parceiros/colegas.

A *masterclass* surgiu no século XIX tendo em conta a influência exercida por Liszt e Leschetizky que eram então nomes cimeiros da pedagogia musical da Europa, autênticos *fabricantes* de grandes virtuosos no universo performativo pianístico (Gerig, 1990, p. 271 e Schonberg, 1987, p. 291). Liszt, segundo Walker (1996, p. 228) teve mais de quatrocentos alunos que receberam os seus ensinamentos e foi, segundo este historiador, o autor da criação das *masterclasses*. Numa descrição a uma dessas aulas, refere que depois de ouvir o aluno a quem se destinou a aula, Liszt tinha uma audiência de alunos a assistir, esperando pelas observações do mestre (Idem, p. 229). Friedheim (1961) citado por Gerig (1990, p. 190), refere

que Liszt defendia que, com este modelo de ensino em grupo, o professor não tinha que tocar (através de exemplificação) a mesma peça para diferentes alunos da mesma forma, e que não tinha que repetir inúmeras vezes informações sobre dedilhações, fraseados, modos de utilizar o pedal, etc. Por outro lado, quando o aluno está à espera de tocar e ouve uma peça do seu repertório executada por um outro colega, tem a vantagem de ouvir considerações que lhe vão ser úteis no momento de ele próprio executar essa mesma peça. De igual modo, se a peça ouvida não fizer parte do repertório do aluno em causa, este aprenderá e usará o que o mestre ensinou podendo, de futuro, aplicar os procedimentos aconselhados para o efeito. Liszt acreditava que todos os professores tinham dias bons e dias maus, o que permitiria que mais alunos o tivessem testemunhado nesses dias em que ele estava mais inspirado. Por último através destas “masterclasses” os alunos tinham a oportunidade de ter uma audiência respeitosa aproveitando, desse modo, uma valência importante e significativa. Chopin e Clara Schumann, de acordo com Fisher (2010, p.3), ensinaram igualmente os seus alunos em grupos usando o formato de *masterclass*.

Importa referir que algumas das observações atrás mencionadas e que foram referidas por Liszt no sentido de justificar as qualidades do ensino do piano em ambiente coletivo a que nos dias de hoje se dá pelo nome de *masterclass*, serviram de suporte para a defesa da aula de piano em grupo noutras tipologias que mais tarde vieram a ser implementadas por pedagogos como Burrows, Mason, Pace, Clark, Duckworth entre outros.

3.2.3. Class Piano Instruction

Segundo Pace (1978, pp. 1-2) esta modalidade de ensino em grupo, comporta um número alargado de alunos que se encontram na sala de aula para cumprir um conjunto de práticas musicais, previamente delineadas pelo professor, com incidência para o trabalho de repertório e técnica. Com este formato não é possível que os alunos se relacionem entre si, restando apenas seguir as orientações do professor. Nesta situação de ensino, é suposto que cada aluno tenha o seu piano ou teclado, podendo em circunstâncias especiais partilhar o instrumento com outro colega. As aulas são frequentemente distribuídas por uma a duas horas por semana. Estas aulas estão associadas com o ensino de piano em grupo que obtiveram grande sucesso nos E.U.A. nos inícios do século XX e que estiveram associados com o fenómeno da alfabetização musical e com forte investimento que as autoridades daquele país realizaram nesse período.

3.2.4. *Keyboard Experience*

A “experiência no teclado” como se refere Pace (1978, p. 2) está associada com um modelo de aula realizado nas escolas básicas em que o piano é usado como uma ferramenta didática: os alunos experimentam sensações que conjugam o lado auditivo, com o tátil e o visual. Neste tipo de ensino em grupo, os alunos não estudam em casa e neste âmbito não se efetua trabalho de repertório ou de técnica. Pace (Idem, ibidem) salienta que esta modalidade de ensino representa o meio ideal para que qualquer aluno, com capacidades diferenciadas, possa ter uma exposição musical por intermédio de fundamentos de aprendizagem musical de nível básico em escolas públicas.

3.2.5. *Group Piano Instruction*

Esta tipologia defende a formação de um pequeno grupo de alunos que se relaciona e interage por intermédio de uma dinâmica própria segundo orientação do professor. Cada um dos alunos está constantemente envolvido, quer seja a tocar ou a ouvir, intervindo e criticando a partir do que ouve de forma construtiva. Cada aluno no grupo se sente responsável e desse modo tem o cuidado em estar preparado para as aulas de forma a não prejudicar os colegas. Nesta modalidade de ensino, a estrutura das aulas estão divididas por duas horas de aula por semana (máximo de 4 alunos), uma hora em duas aulas por semana ou uma aula de uma hora por semana para uma díade (Pace, 1978, p. 2).

3.3. Percursos do ensino de piano em grupo

O ensino de piano em grupo surgiu como uma necessidade para assegurar uma instrução em massa para principiantes ou como um método aplicado em novos conservatórios e escolas de música (Kowalchuk & Lancaster 1997, p. 4). Uma das primeiras referências feitas ao ensino do piano em grupo é feita por Gerig quando a esse propósito descreve uma aula típica de Logier (1777-1846) citando o compositor Louis Spohr:

O senhor Logier (...) residente nos últimos 15 anos em Inglaterra, ensina piano, a partir de um método criado por si por si próprio o qual permite que todas as crianças, estimadas entre trinta e quarenta, toquem ao mesmo tempo. Para este fim ele escreveu três volumes de estudos que estão todos organizados a partir de temas musicais simples e que progridem no grau de dificuldade de forma gradual e progressiva. Enquanto os praticantes mais jovens tocam pequenas melodias, os mais avançados tocam as mesmas melodias de forma mais laboriosa e com pequenas variações. Pode-se imaginar que neste cenário de música de conjunto, muita confusão pode suceder, ficando o professor com pouco discernimento para dar a aula; mas à medida que as crianças vão tocando, sentando-se umas ao lado das outras, vão-se ouvindo mutuamente. (...) Os resultados do seu método são espantosos; as crianças entre os sete e os dez anos de idade resolveram os problemas mais difíceis...”

(GERIG, 1990, p. 124-125)

A ação de Logier teve influência não só na Europa como igualmente nos Estados Unidos, podendo mesmo referenciar-se o ano de 1860, de acordo com Fisher (2010, p. 3) como sendo a data em que pela primeira vez surgiram as classes de piano em grupo em escolas do Sul deste país.

No virar do século XIX para o século XX, os Estados Unidos tornaram-se nos principais construtores de pianos e, por esta altura, Calvin Cady, professor de Educação Musical, adepto do ensino do piano em grupo, e em 1889, o Departamento de Educação norte-americano defenderam esta modalidade como um meio de ensino válido e adequado (Fisher, p. 3).

Segundo Fisher, a data de 1889 marca a oficialização do ensino de piano em grupo por parte do Departamento de Educação dos Estados Unidos como uma técnica de ensino permitida e desejável (Idem, p. 3). No entanto, importa conhecer outras referências históricas que são significativas para compreender o início de uma nova era no ensino do piano, e que tiveram os Estado Unidos como o seu berço, para aí se implementarem. O ensino de piano em classes (uma designação que ilustra o que Pace designa como *Class Piano Instruction*) teve o seu início em 1913 em algumas escolas (liceus) em Cincinnati. Nessas escolas o professor tinha a seu cargo classes compostas por dez a vinte alunos. A sala de aula era constituída por um ou dois pianos acústicos, tocando um aluno de cada vez canções, que os alunos já tinham cantado previamente, adaptadas para serem executadas no instrumento (Birge, 1937, p. 201). Os outros alunos, enquanto esperavam para tocar, tinham desenhado um teclado nas suas carteiras para tentarem visualizar o que estava entretanto a decorrer. Birge refere que estas aulas permitiram que o ensino do piano estivesse disponível a um número estimado de vários milhares de

crianças, o que, de outro modo, não seria, de todo, possível. Para dar resposta a estas aulas, vários foram os livros e métodos publicados, incidindo nas canções adaptadas para o piano, exercícios de treino auditivo e o recurso a exercícios de transposição (Idem, 1937, p. 201). O sucesso que estas aulas alcançaram em Cincinnati, não só do ponto de vista pedagógico como do ponto de vista de racionalização de custos, alastrou para os estados de Minnesota, Nebraska e Pennsylvania. Importa igualmente destacar que em Boston, na escola de música Faelten (uma das escolas mais famosas do país, com cerca de oitocentos alunos) as classes de piano eram constituídas por grupos de doze alunos (Idem, 1937, p. 203). É reconhecido que o objetivo destas aulas não estava em preparar artistas, mas tão só reconhecer que, deste modo, existia a possibilidade de formar numerosos *potenciais* artistas:

We do not make the claim that artists can be produced in the public schools by class instruction; but we do claim that pupils can be so prepared for advanced instruction that only a comparatively short time will be needed for completing an artist's course if the student is of artist caliber.
(BIRGE, 1937, p. 204)

Por esta altura, inícios do século XX, houve um grande desenvolvimento na publicação de livros e métodos, servindo de exemplo as publicações *Essentials of Piano Technic* (1921), e *Steps for the Young Pianist* (1919) de Gertrude Kinscella. O autor destas publicações foi igualmente um nome importante no ensino de classes de piano em grupo. Birge refere que a implementação da educação musical na escola pública depende do ensino de classes de piano devido a permitirem através destas, custos mais reduzidos, em comparação com as aulas privadas (Idem, 1937, p. 204). O significado e a dimensão social das aulas em grupo é reconhecido por Kinscella (1929, p. 105) que, relatando um caso pessoal, refere que um aluno que anteriormente tinha recusado ter aulas de piano privadas com ele, com as aulas de grupo na escola apareceu para se inscrever, justificando que, deste modo, evitava que os colegas lhe batessem. Em 1919 Kinscella ensinou classes de piano nas escolas públicas do Nebraska, constituídas por doze alunos. No final de nove semanas de trabalho, Kinscella ofereceu uma aula aberta para uma associação local de professores (*Nebraska Teachers Association*). Como resultado desta intervenção, aproximadamente um ano depois, diferentes escolas públicas em Lincoln passaram a oferecer aulas de piano aos sábados, desde as oito horas da manhã até às cinco horas da tarde (Kinscella, 1929, p. 104). O método de ensino de Kinscella segue uma orientação pedagógica moderna, na medida em que flexibiliza os seus objetivos tendo em conta

os conhecimentos previamente adquiridos pelos alunos. O plano de estudos está orientado para uma duração de quatro anos, com exceção para os alunos que iniciam este programa com idades mais precoces e para aqueles que demonstram mais dificuldades de aprendizagem (para estes com um período adicional de um ou dois anos). Kinscella baseia o seu ensino na qualidade do som e nos aspetos rítmicos. Este programa de ensino de piano em grupo consiste num conjunto de atividades como sejam: treino auditivo; leitura à 1ª vista; estudo com vista a uma perceção intervalar; e transposição (Prigge, 1927, pp. 270-271). Os objetivos a alcançar por estas classes de piano em grupo são referidas por Ferguson e Kinscella (1922, p. 45): (1) ensinar crianças a tocar piano de forma artística e com segurança; (2) tornar este ensino acessível a todas as crianças da comunidade a custos simbólicos (neste caso cada uma pagará quinze cêntimos-); (3) oferecer aos alunos, uma sólida formação em aspetos teóricos e um conjunto de atividades básicas referentes a aspetos musicais e instrumentais, desde a primeira aula; (4) ensinar aos alunos mais adiantados, uma classe de repertório mais avançado; (5) desenvolver a música de conjunto; (6) criar múltiplas oportunidades, através das competências adquiridas no piano, para que os envolvidos tenham um espírito comunitário.

A propósito da significativa profusão das classes de piano em grupo, Fisher refere que se assistiu entre 1920 e 1930 a um crescimento gradual do ensino de piano em grupo praticado maioritariamente nas escolas públicas como é confirmado pelo “National Bureau for the Advancement of Education” (Idem, p. 4). Como consequência desta profusão de recursos humanos e materiais à volta desta nova modalidade de ensino do piano, surgiu por esta altura um manual intitulado *Guide for Conducting Piano Classes in the Public Schools*, escrito por especialistas e que se tornou num ponto de referência para o ensino de piano em grupo (Idem, p. 4). Num artigo do jornal “Presto Times” de Chicago, publicado no dia 4 de agosto de 1928, é desenvolvida uma notícia sobre este manual. C. M. Tremaine, autor do prefácio, refere a propósito, que a música e o prazer que ela proporciona, para aqueles que a ouvem passivamente representam algo com que as pessoas naquele momento não se realizavam integralmente. Segundo Tremaine, a tendência era procurar estar ativamente envolvido com a música o que permitia às pessoas uma compreensão mais profunda do fenómeno musical. Neste último aspeto, reside a explicação para que esta modalidade de ensino tenha adquirido na altura, tão grande procura (Presto Times, 1928, pp. 5-6).

Embora o ensino de piano em grupo tenha surgido inicialmente pela aplicação do modelo de um piano para diferentes alunos, importa referir que, mais tarde, este modelo foi

substituído pelo uso de salas equipadas com diferentes teclados elétricos, chamados laboratórios. Neste âmbito, o primeiro laboratório de teclados elétricos surgiu na Ball State University (Muncie, Indiana) em 1956, segundo Richards (cit. Williams, 2000, p. 2). Por essa altura, e apesar de surgirem essas salas de teclados, poucos professores investiam no ensino do piano em grupo e, na maior parte dos casos, esta modalidade estava mais confinada ao ensino do piano nas universidades para os estudantes que tinham piano como segundo instrumento, ou por via opcional (Idem. pp. 13-14).

Raymond Burrows (1906-1952) foi uma figura proeminente no que diz respeito ao ensino de piano em grupo, tendo sido responsável pelo aparecimento de uma classe de piano de adultos principiantes na Columbia University Teachers College, tendo-se tornado um nome pioneiro no ensino de piano em grupo nos E.U.A. (Nagode, 1988, p. 217). O sucesso e os bons resultados alcançados deram destaque a este pedagogo norte-americano, que começou a ensinar nesta modalidade de ensino em grupo a partir de 1930. O interesse e o sucesso que esta modalidade de ensino passou a ter despertaram um investimento e aprovação nas entidades norte-americanas, supervisoras do ensino da música: o *National Research Council of Music Education*, criou em 1929, uma licenciatura em música com um currículo alargado constituído pela leitura, acompanhamento, transposição e improvisação; tratava-se de um currículo dirigido aos professores de música do ensino básico. Por sua vez, o *National Bureau for the Advancement of Music*, assim como a *National Conference of Music Supervisors*, foram responsáveis pela introdução e divulgação do ensino de piano em grupo na escola pública norte-americana, principalmente entre 1918 e 1930. Entretanto, em 1929, um inquérito realizado pelo *National Bureau for the Advancement of Music* indicava que, ao longo do país, existiam oitocentas e setenta e três cidades e localidades norte-americanas onde o ensino coletivo de piano estava a ser praticado. Como resultado desse incremento, a *National Conference of Music Supervisors* publicou um manual designado por *Guide for Conducting Piano Classes in the Public Schools* que se tornou numa referência para os professores que praticavam este tipo de ensino (Fisher, p. 4). O advento do ensino em classes de piano, veio dar um novo rumo aos conteúdos e objetivos da educação musical. Para o efeito é importante separar os elementos acessórios que estão inerentes à aprendizagem musical, como a escrita e a leitura da notação musical, o nomear acordes e intervalos, a mecanização de gestos e de terminologia musical. Em contraste, deve estar presente uma educação musical que se aproxime de uma ideia clara de educação, estando ao serviço de qualquer pessoa e que seja constituída por uma forte componente prática

e instrumental. Por sua vez, essa pessoa chama a si o desejo de receber uma verdadeira educação através do poder da percepção e do conhecimento conceptual, dominando a gramática musical e simultaneamente, governada pelos mais altos ideais espirituais. Assim, já em 1902 se defendia o seguinte nos Estados Unidos:

It starts out with the assumption that musically and educationally, the real object to be attained is not pianizing, vocalizing, or violinizing, but the conception and expression of ideas : and not ideas in an indefinite or indefinable sense, but definitely and definably music-ideas. It makes a clean-cut distinction, also, between the mere perception of externals, — such as writing and reading of symbols, naming of tones and chords, memorizing terminology, grammatical analysis, mechanical gymnasticism, and nebulous imaginings about music and musical works,—and pure music-conception (that is, the actual forming in thought of that abstract idea called music) and music-technique and expression. But however essential the object just mentioned may be, it is not the primal aim of music education. It assumes that every child, woman, or man should go out from the discipline of music-study, as he should from every other study, and exhibit all the qualities of true education, the " leading out" of strong, healthy perceptive and conceptive power, — a power capable of application to all research, equal to the emergencies of any problem of thought, and purified by the highest spiritual ideals. From this conception of the problem of education, and the relation of music to that problem, has sprung the system and mode of music-study designated by the term *Music-Education*.

(CADY, 1902, VIII-X)

Os pontos a destacar no que é referido por Cady reside em defender que na aprendizagem musical não é suficiente esta incidir apenas sobre o lado puramente instrumental e performativo mas antes, expressar ideias musicais. Esta posição assumida por Cady representa um corte com o paradigma da percepção do fenómeno musical através de um conjunto de símbolos e códigos externos que incluem entre outros: a escrita e a leitura musicais; o nome dos acordes; a memorização de termos musicais; a automatização de uma gramática analítica e a existência de uma ginástica mecânica. Todos estes processos são designados por Cady, como representando uma ideia abstrata do que pode representar a música. O que é realçado então é a possibilidade de qualquer pessoa poder estudar música como se de qualquer outra disciplina se tratasse inspirado pelos mais altos ideais espirituais (Cady, Idem, ibidem).

No que diz respeito ao ensino de classes de piano em grupo, Nagode (1988, p. 217), referindo-se a Raymond Burrows, salienta que este pedagogo norte-americano defendia o ensino em grupo como sendo o ideal para o desenvolvimento de competências funcionais no teclado. Parra, a propósito das competências funcionais a serem adquiridas pelos alunos, através da aprendizagem do piano, refere que a expressão em português de *piano funcional* corresponderá aos termos anglo-saxónicos de *Functional Piano, Applied Piano ou Keyboard Skills* que incluem diferentes competências práticas como a leitura à primeira vista, a transposição, a harmonização e a improvisação que entre outras, se realizam no piano, representando este, o instrumento ideal para este tipo de ensino. Neste trabalho, importa mostrar que o piano enquanto instrumento, pode ter outra função além da de instrumento performativo concentrado exclusivamente no repertório pianístico. Em vez de ser o piano que centra a atenção exclusivamente nas suas potencialidades técnicas, tímbricas e performativas, passa a ter como objetivo central, servir e ajudar os seus utilizadores (*functional piano*) a se instruírem desenvolvendo para o efeito, as competências rumo à obtenção de um conjunto de atividades que contribuem para a construção de uma *musicianship* ou literacia musical (Parra, 2011, pp. 25-26). Depois de ser abordada a forma como esta modalidade de ensino surgiu nos Estados Unidos, é importante mencionar quais as dúvidas que persistiram em relação à implementação deste modelo assim como avaliar as suas potencialidades.

3.4. Preconceitos e equívocos presentes no ensino de piano em grupo

Algumas desconfianças persistiram até hoje relativamente ao ensino de piano em grupo por estarem assentes em equívocos e preconceitos que se foram cimentando ao longo dos anos, principalmente a partir de uma continuada tradição baseada no ensino do piano individual. O objetivo de dar a entender que esta modalidade de ensino do piano é não só possível como desejável, fez com que uma instituição governamental dos Estados Unidos da América, “National Bureau for the Advancement of Music”, patrocinasse um documento (s.d.) que veio a servir de base para afastar preconceitos e equívocos que persistiam nessa altura nos demais agentes educativos, professores, alunos e pais. O documento em causa foi escrito por Ella H. Mason e Raymond Burrows e publicado antes de 1923, com a designação de “Answers to criticisms of piano class instruction” (Mason e Burrows, n.d.). A importância deste documento, não só como referência histórica, como no contexto da presente investigação, levaram o investigador a incluir no enquadramento teórico a descrição de um conjunto de esclarecimentos de Mason e Burrows

sobre equívocos e preconceitos que existiam então nos E.U.A. e que hoje, similarmente, podem ser úteis à sociedade portuguesa de uma forma geral, e à comunidade educativa, em particular.

No prefácio deste documento, elaborado pelo diretor do *National Bureau for the Advancement of Music*, C. M. Tremaine destaca a importância da sua publicação, elogiando grande imparcialidade e clareza por parte dos seus autores, detentores de uma larga experiência profissional neste domínio. Nas notas que antecedem o *corpus* do documento os autores referem que o seu trabalho é o resultado de vários anos de prática de ensino em grupo, assim como resultado de várias reflexões tidas com alunos universitários que, no âmbito de programas de pedagogia, foram distinguindo as vantagens das desvantagens deste tipo de ensino coletivo. Ambos os autores destacam, que não raras vezes, algumas das desvantagens assinaladas pelos alunos vieram a ser por estes reconhecidos como equívocos próprios de algum desconhecimento, transformando-se depois em vantagens adicionais, embora reconhecendo que esta modalidade de ensino encerra algumas limitações. Sendo assim, Mason e Burrows assumem a necessidade de informar aqueles que não estão suficientemente informados acerca desta problemática (Mason e Burrows, n.d.).

A tradução efetuada deste documento pretende servir de orientação sobre as questões de ordem pedagógica e didática que naturalmente se colocam quando se estabelece a diferença entre o ensino do piano *one to one* e o ensino do piano em grupo. Por outro lado, tendo em conta que o ensino de piano em grupo tem pouca expressão em Portugal, os problemas que são colocados neste documento, escrito há cerca de noventa anos, apresentam uma marca de contemporaneidade. Nele são enunciados preconceitos que persistem e que estão intimamente ligados com a defesa da especificidade do ensino individual em detrimento de um olhar mais holístico e de um enquadramento curricular e político sobre as vantagens de um ensino de piano em grupo e suas especificidades próprias. O conteúdo do documento “Answers to criticisms of piano class instruction” permite agrupar cada questão colocada aos dois pedagogos em diferentes categorias, que têm a ver com o foco temático em que essas questões são colocadas e, desse modo, orientar o leitor no sentido de seguir um fio condutor para a compreensão da temática em causa. Cada uma das categorias temáticas vão ser designadas por “focos de questão” e é seguida pelos esclarecimentos respetivos de Mason e Burrows.

Foco da questão (1): O ensino em grupo não dá atenção à individualidade do aluno

Reconhecendo a importância de valorizar a individualidade do aluno, o professor deve encontrar os meios adequados de o fazer sem perturbar o restante grupo. O professor deve saber se o problema do aluno se deve a alguma questão pessoal, ou se é comum aos outros alunos, logo, podendo ser partilhado com o grupo.

Burrows e Mason acham normal que o ensino de piano em grupo não se adeque ao treino individual de dificuldades específicas, nomeadamente treino de passagens tecnicamente mais difíceis. Ambos advogam que em cada peça existe uma parte que é mais difícil para cada aluno. Nesta modalidade de ensino, o professor deve saber explicar e demonstrar ao aluno qual é o caminho correto para ele mesmo resolver essa lacuna. Este processo de o próprio aluno localizar e solucionar o problema é valorizado pelos autores deste artigo. Deste modo, o aluno sabe de forma mais autónoma como deve estudar e treinar, fazendo-o individualmente em casa, em vez de o efetuar durante a aula.

No que diz respeito à assunção de que as aulas de grupo evitam os destaques e o reconhecimento das diferenças individuais, Burrows e Mason contrariam esta tese. Nesta forma de ensino, mais facilmente o professor se apercebe das características e potencialidades de cada aluno, visto que neste contexto o todo representa também a soma de cada parte. Na situação de uma classe é mais fácil, tanto para o professor como para cada um dos alunos, avaliar o que é comum e o que é distinto e reconhecer no contexto de grupo as semelhanças e as diferenças que ocorrem entre eles. O professor do ensino em grupo percebe melhor se um problema é específico de um aluno ou comum a todos os alunos.

A ideia generalizada de que o progresso e desenvolvimento dos alunos mais talentosos se encontram ameaçados na eventualidade de se manifestarem numa classe de ensino de piano em grupo é relativizada por Burrows e Mason. Ambos começam por questionar o significado de aluno *talentoso*, defendendo que todos os alunos incluindo, os mais talentosos, têm igualmente os seus pontos fracos. Eles exemplificam dizendo que *aquela* que tem uma facilidade muito grande de dedos, tocando de forma rápida e fluente no teclado, pode não demonstrar uma qualidade e facilidade semelhante em termos de musicalidade e expressividade no instrumento, ou vice-versa. Nestes casos, o papel do professor é encontrar traços distintivos em cada aluno, ou seja os seus pontos mais frágeis assim como os seus pontos fortes e, dentro do grupo, ir desenvolvendo e progredindo a partir desses diagnósticos. Por outro lado, não é negada a

possibilidade, em casos excepcionais, do aluno receber algumas aulas em privado, caso exista no resto do grupo uma grande assimetria de capacidades. Contudo, é defendido que a criança com talento necessita de estar integrada numa classe.

Na mesma linha de pensamento, para aqueles que acreditam que não existe tempo suficiente, nas aulas em grupo, para dedicar especial atenção aos alunos mais talentosos é dito que se estiver em causa o fator tempo, o aluno mais talentoso será aquele que precisa de mais tempo para demonstrar e efetuar o que foi pedido pelo professor. Sendo assim, o professor deve preferencialmente se debruçar mais pela qualidade do que pela quantidade. É a qualidade que se deve sobrepor à quantidade, sendo proporcional ao talento do aluno. Uma atuação bem-sucedida por parte deste aluno, deve ser encorajada e apreciada tanto pelo professor como pelos restantes alunos. O professor deve saber tirar o máximo partido desta situação não só em termos de dinâmica de grupo mas em diferenciar tarefas de acordo com as potencialidades evidenciadas por cada aluno. Se a diferença entre um aluno persistir em relação aos restantes alunos da classe, o professor deve permitir que o aluno mais avançado integre um grupo de alunos mais adequado para o seu grau de competências, de modo a equilibrar esta situação de desnivelamento de competências entre uns e outros.

Outra preocupação situa-se em acreditar que, no contexto das aulas de piano em grupo, a atenção despendida pelo professor tenderá a concentrar-se nos alunos mais fracos, causando aos restantes alunos, potencialmente mais competentes, razões para se dispersarem e desmotivarem. Burrows e Mason preconizam ser importante que o professor saiba gerir a atenção a ser distribuída para estes casos extremos. A resposta anterior ajusta-se igualmente à necessidade de distribuir o grupo em termos de nivelamento de capacidades e competências, de forma que se possa extrair melhores resultados de cada aluno. Outra solução será encontrada se o professor, a partir do próprio grupo, reagrupar os alunos formando grupos mais pequenos com uma maior homogeneidade de capacidades e de aptidões dos alunos.

No âmbito da escolha de repertório para os alunos os dois autores defendem-se da crítica generalizada de que nesta modalidade de ensino existem poucas oportunidades para selecionar música que sirva as necessidades individuais dos alunos, referindo que esta crítica é feita por aqueles que defendem que neste tipo de aula, as mesmas peças e atividades são feitas para cada aluno que integre a classe. Eles não concordam com este caminho, pois defendem um plano de atividades diferenciado e ajustado às capacidades individuais dos alunos. O papel

do professor é implementar na sala de aula uma eficiente planificação para as necessidades evidenciadas pelo grupo e por cada aluno.

A resposta que é dada para aqueles que acreditam que o ensino de piano em grupo é responsável por uma diminuição de qualidade no nível de interpretação evidenciado por alguns alunos permite verificar uma forte resistência por parte de Burrows e Mason. Eles estão cientes de que a qualidade nos alunos existe ou não existe, independentemente de estar confinada a uma ou outra modalidade de ensino, sendo essa, assim, uma falsa questão e um equívoco. Por outro lado, é o grupo em si que valoriza e potencia as qualidades musicais dos alunos para conseguirem resultados positivos. Para o efeito, é dado um exemplo que serve para combater este preconceito: num contexto de aula em grupo com crianças principiantes em idades compreendidas entre os nove e dez anos de idade, elas vão ser devidamente corrigidas, a partir das primeiras aulas, no sentido de alcançarem uma boa postura corporal no piano, uma boa sonoridade no instrumento, assim como o desenvolvimento de um fraseado adequado e uma boa perceção rítmica, aproveitando as potencialidades de estarem em grupo.

Estes pedagogos resistem à crítica dos que referem que as aulas em grupo não permitem a atenção devidas ao trabalho e aperfeiçoamento técnicos. Para o efeito, é salientado que uma das principais tendências encontradas no ensino individual é procurar com demasiada insistência e repetição, o apuramento técnico. No ensino em grupo isso não acontece, embora não deva ser entendido como uma limitação, já que esse apuramento técnico deve ser sempre uma preocupação que o professor deve ter, sem contudo ter que o fazer à custa de uma repetição incessante. Muitas vezes a dificuldade do aluno em conseguir atingir e ultrapassar essas barreiras de ordem técnica, deve-se ao facto de não encontrar no professor um ponto de referência e não ter oportunidade de observar e ouvir de um dos seus pares como é que se faz. O ensino em grupo permite que o aluno se compare com os outros sem centrar em demasia a dificuldade em torno de si próprio por associação e relativização do que vai observando com os colegas. Alguns professores que têm em mente esta preocupação partem do princípio de que os alunos precisam de bastante tempo para se fazerem ouvir a tocar escalas, arpejos, exercícios de dedos e estudos técnicos. Esta problemática inserida numa classe em grupo não deixa de ter em atenção esta realidade, mas apenas impõe um limite de tempo para efetuar e assimilar essas práticas. Neste caso, o professor tem que gerir o tempo e saber distribuir em aulas diferentes os diversos conteúdos apresentados. Assim, o aluno é responsabilizado para estudar mais em casa e acompanhar a evolução dos colegas.

Para os que pensam que as aulas de grupo não motivam os alunos para o estudo diário em casa é importante ter em conta a qualidade do estudo e o cumprir com o que é estipulado pelo professor para estudar em casa. Existem estratégias para fazer com que os alunos aprendam a saber estudar da forma mais adequada. As aulas de grupo podem servir para que o professor, estimulando os seus alunos, (criando neles um saudável espírito competitivo) contribua para eles efetuarem um trabalho de casa bem feito, através dum estudo mais regular e assertivo. Outra estratégia que o professor pode utilizar, é fazer com que os alunos que melhor cumpram com o trabalho de casa, possam na aula seguinte descrever e demonstrar aos colegas os passos que tomaram para que, dessa forma, sirvam de exemplo para os seus pares. A melhor opção que o professor tem é criar nos seus alunos um amor verdadeiro pela apresentação em performance das músicas estudadas. Toda a classe deve estar apta a seguir este caminho.

Burrows e Mason opõem-se àqueles que acreditam que nas aulas de piano em grupo não é possível desenvolver a personalidade individual e pessoal de cada aluno, no campo musical. Eles argumentam que a sociedade atual encontra-se entrelaçada por múltiplas teias de relações e inter-relações sociais, e nesse sentido, importa que qualquer educador se preocupe com a necessidade de contribuir para o são desenvolvimento da personalidade individual de cada aluno. A ideia de que o aluno tem que se isolar de tudo e de todos para conseguir atingir a *perfeição* técnica não é suficiente para que esse mesmo aluno venha a aprender a expressar-se musicalmente com os outros, podendo perder a principal qualidade do ato musical enquanto ato social e meio de comunicação. As inúmeras desistências são disso prova. Por outro lado, Mason e Burrows referem que, através da aula em grupo, se manifesta no professor uma tendência para evitar que se preocupe exclusivamente com aspetos ligados à técnica; e que domine a aula, devido a uma personalidade demasiado narcisística.

Mason e Burrows referem que a escola tem hesitado entre preencher as necessidades individuais ou antes dar ênfase às exigências do aspeto social. Estes autores defendem a importância de conjugar estes dois caminhos e que as necessidades do indivíduo se preencham e se realizem a partir da dimensão social. Estes dois aspetos coexistem entre si e as classes de piano em grupo são o ambiente ideal para, deste modo, se associar a música à vida real, porque o professor contribui para o desenvolvimento individual do aluno e, ao mesmo tempo, tem que o integrar no grupo. Segundo estes autores, não faz sentido que no ensino geral se adapte e

assuma a importância da vivência e da componente social, enquanto o ensino do piano se encerre sobre si próprio, amarrado a uma visão redutora, alheado desta realidade.

Foco da questão (2): Existe falta de formação e qualidade dos professores para dar aulas de piano em grupo

A crítica generalizada de que o trabalho desenvolvido pela classe de piano em grupo é monótono, porque cada aluno tem que tocar e ouvir a mesma música por diversas vezes é parcialmente aceite por Burrows e Mason, que nestas condições assumem esta crítica como válida. No entanto, eles defendem que o professor deve saber utilizar estratégias que permitam alterar esta situação, introduzindo a variedade no modo de ouvir a mesma peça (nos casos em que haja alunos com as mesmas peças), ou então apresentar variedade nos programas selecionados para os alunos. Importa saber usar de forma didática e pedagógica a situação em que os alunos estejam a tocar a mesma peça, podendo os alunos estar concentrados num círculo à volta do piano e criticar cada uma das atuações, aprendendo deste modo a saber distinguir o que os une e o que os distingue.

Para os que defendem que as lições em grupo tendem a transformar a música executada numa forma mais estereotipada e, deste modo menos distinta em termos de expressividade, é dito que esta realidade ocorre somente se o próprio professor orientar a classe numa forma estereotipada e previsível. As classes oferecem uma grande variedade de soluções de natureza didática e pedagógica para que esta situação não ocorra, desde que o professor saiba aproveitar essas mesmas soluções que uma classe de diferentes alunos oferece. Assim, bastará para tal recordar que diferentes alunos atuam de forma diferente ao tocarem uma mesma peça, existindo neste caso, a possibilidade de comparar diferentes interpretações. O que importa realçar é que algumas destas críticas não devem ser entendidas como exclusivas da modalidade de ensino em grupo, mas antes como uma extensão de eventuais deficiências e fragilidades que se apresentam nas aulas individuais. Mason e Burrows referem que nos casos em que seja evidenciado que uma aula coletiva apresenta uma falta de soluções neste domínio, isso deve-se antes de mais às capacidades do professor, não devendo ser dirigidas as críticas para a situação concreta do ensino de piano em grupo.

O medo de que o professor nas aulas de ensino em grupo as dê de forma mecânica e rotineira é combatido pelos autores deste documento quando referem que o professor deve

contribuir para (de aula em aula, de semana em semana) variar a forma como introduz cada uma das diversas componentes de ensino. Por outro lado, não deve deixar de ter em mente que os alunos consigam atingir os objetivos propostos de forma musical e com a qualidade necessária sob o ponto de vista estético. Nesta questão, como em tantas outras, o sucesso do processo de aprendizagem está mais dependente das qualidades do professor, do que das eventuais fragilidades encontradas no ensino de piano em grupo.

Sobre a problemática dos alunos não praticarem a leitura à 1ª vista nas aulas em grupo é argumentado que nos casos em que isso acontecer, deve-se necessariamente ao professor e não ao ensino em grupo que, segundo Burrows e Mason, propicia mais a execução desta atividade. O que acontece algumas vezes é que os professores (principalmente numa fase inicial de aprendizagem, com as crianças principiantes) começam por lhes ensinar melodias simples de memória (*by rote*) a partir do princípio (*sound before sign*) de que se deve aprender a tocar primeiro através dos ouvidos e por via táctil (por isso, por via experimental) e só posteriormente se deve reproduzir a música que aprendemos, através da associação e confirmação que será feita com a respetiva partitura à frente. A tendência é que alguns professores demorem um pouco mais de tempo nesta fase de experimentação, não criando as possibilidades para que os alunos se vão integrando numa outra fase de aprendizagem, iniciando a sua fase de leitura. Por outro lado, aqueles que, desde cedo, ao contrário dos mencionados atrás, insistam desde o início em efetuar a leitura à 1ª vista, não garantem que esta tomada de posição tenha resultados positivos junto dos alunos. Sendo assim, e não deixando de realçar a importância da introdução da leitura à 1ª vista em cada aula, é preciso que esta introdução seja bem executada, devendo para este efeito seguir um processo de três fases: (1) associar a música que já se aprendeu de memória aos símbolos representados na pauta; (2) associar a leitura que se faz na pauta com o que se vai de imediato tocar no piano; (3) efetuar finalmente a leitura à 1ª vista, conseguindo ler e interpretar os símbolos representados na pauta, usando peças novas para os alunos.

Para os que defendem que, nos casos em que as aulas coletivas são iniciadas por intermédio da execução de peças musicais, é difícil criar oportunidades para o trabalho técnico, Burrows e Mason contrapõem salientando que esta ideia não é exclusiva do ensino de piano em grupo, podendo por isso ocorrer igualmente no ensino individual. Como o aspeto ligado à execução de peças está geralmente associado ao ensino coletivo, os autores acham importante explicar esta problemática. Antes de mais, importa referir que grande parte do trabalho associado aos aspetos técnicos é realizado de forma mais eficiente através da inclusão desses

elementos técnicos em peças musicais que sejam atraentes para os alunos. Por exemplo: no que diz respeito a exercícios que contenham o trabalho de dedos na posição de cinco dedos (*five finger exercises*) procurando através destes, dar independência, força e controlo além de criar uma boa sonoridade aos cinco dedos de cada mão, um maior resultado pedagógico é conseguido através da realização e execução de músicas apropriadas para o efeito. Neste sentido, isolar o procedimento de fazer técnica deve apenas ocorrer quando algum problema específico persiste e, assim, o aluno precisa de efetuar esse procedimento como um reforço. Deve, por isso, ser evitado o recorrer ao estudo técnico puro, sem antes o ter referenciado e localizado ao longo da execução de qualquer peça musical. O tradicional procedimento de trabalhar de forma isolada uma determinada dificuldade antes dela ocorrer na partitura é substituído por um novo procedimento que faz com que o aluno localize e referencie essa dificuldade, inicialmente na peça musical, e só depois sinta ou não necessidade para trabalhar o elemento técnico de forma isolada.

Existe a crença de que as fraquezas encontradas nos professores medíocres serão exponenciadas no modelo de ensino em grupo. A resposta dada por estes dois professores aponta para equacionarem a hipótese de que um professor que não tenha grande capacidade para dar aulas no modelo de aula individual irá ter dificuldades acrescidas no modelo de ensino em grupo. No entanto, há que ter em consideração dois aspetos. Primeiro, o professor com poucas qualidades para ensinar não deve exercer a profissão de professor, quer no ensino individual, quer no ensino em grupo. Segundo, se o professor em causa tiver que dar uma aula de grupo e, desta forma, os alunos ficarem naturalmente mais expostos às suas debilidades pedagógicas, devemos agradecer esta situação. Contudo, importa igualmente ter em conta que alguns professores cujos defeitos se devem, por exemplo, a um limitado conhecimento e experiência de repertório pianístico, podem, em situação de ensino em grupo, ver os seus pontos fracos atenuados, na medida em que esta situação o obrigue a trabalhar e a melhorar por exemplo o uso de repertório adequado para os alunos da classe. Evidentemente que o limitado conhecimento de repertório é uma lacuna grave, tanto no professor de aula individual como no professor de aula em grupo; mas nesta última situação essa lacuna tem um maior impacto e significado e pode motivar os professores a melhorarem para as suas fragilidades ficarem menos expostas.

Seguidamente Mason e Burrows elaboram uma lista que enumera as qualidades que qualquer professor deve ter, independentemente de praticar o ensino individual ou em grupo:

1. Literacia musical;
2. Forte personalidade;
3. Conhecimento e compreensão dos seus alunos a nível psicológico;
4. Versatilidade para lidar com diferentes personalidades dos alunos;
5. Um método com estratégias bem definidas que englobem diferentes práticas musicais;
6. Ser flexível em relação a delinear programas e a alterar consoante as circunstâncias;

A ideia de que as aulas em grupo têm um ritmo de andamento lento, comparando com as aulas individuais é contrariada por estes dois autores referindo para o efeito que não é unânime considerar que são as aulas de grupo que são responsáveis por criar essa atitude. Alguns professores defendem que o desafio e a competitividade que se gera a partir das aulas de grupo favorecem uma progressão mais rápida do que na aula individual. Outros referem que enquanto os alunos com aulas individuais mostram melhores resultados no que diz respeito à performance, os alunos na modalidade de ensino em grupo assimilam com mais solidez as práticas respeitantes à *musicianship* ou literacia geral. Por sua vez, existem outros que crêm que a progressão que os alunos apresentam não está dependente da modalidade de ensino em causa. Quaisquer que sejam os problemas decorrentes das aulas de grupo, a dedicação e o entusiasmo devem estar presentes nesse modelo de ensino.

Foco da questão (3): Há limitações de tempo e de planificação para dar aulas de qualidade nesta modalidade de ensino

Burrows e Mason tentam defender-se da crítica feita de que, numa classe numerosa, cada aluno dispõe de pouco tempo para a sua aula no piano, argumentando que no caso em que num grupo de alunos se chegar à conclusão de que cada um deles tem ao seu dispor um tempo pré-determinado e equitativo, a resposta é que nesta situação não se ensina de forma adequada. O que está implícito nesta questão, reside em pensar que o aluno só aprende quando está efetivamente a tocar piano. No entanto, todos os alunos estão a aprender de forma ativa mesmo que não estejam no momento de tocarem, pois devem saber aprender pela observação

e por ouvirem os colegas da classe. Desta forma, evitam a necessidade de repetirem muitas vezes os mesmos erros.

Ainda no que diz respeito à falta de tempo para, de uma semana para a outra, não se poder trabalhar todas as matérias sugeridas para estudo em casa, é dito por estes dois pedagogos que esta situação decorre do princípio de que o professor tem de, no espaço de uma aula, fazer com que os alunos aprendam e/ou aperfeiçoem uma só peça ou atividade e que essa parte ocupe a aula toda. O professor deve combater esta ideia e ter em atenção o devido planeamento. Assim, para evitar que os alunos repitam em casa o que estudaram na semana anterior, o professor deve levar o aluno a repetir o mesmo tipo de atividades realizadas na semana anterior, mas de maneira diferente (ou então, renovar o conjunto de atividades para a semana seguinte). Desta forma, o professor deve seguir um conjunto de procedimentos (sobre peças e/ou estudos) que sejam estudados por todos no mesmo momento (semana e aula respetiva) alternando com outras peças que vão sendo dadas mais de acordo com os ritmos de aprendizagem de cada aluno.

Foco da questão (4): A modalidade de ensino em grupo propicia a necessidade de apostar numa formação profissional adequada

Há quem defenda que as aulas em grupo são tão difíceis de dar, que poucos professores são capazes de o fazer bem. Burrows e Mason concordam com esta ideia. Contudo, segundo o que eles defendem, o professor experiente, seja em que situação se encontre, não deve sobrevalorizar esta realidade. Algumas das qualidades que o professor tem para ser um bom professor, pode e deve mantê-las, se estiver a dar aulas a um grupo de alunos. Mason e Burrows acreditam que o melhor professor que dá aulas individuais será igualmente um bom professor enquanto ensina no modelo de aula em grupo, visto que as qualidades de personalidade e de sensibilidade musical são igualmente essenciais nestes dois tipos de ensino. Isso deve representar para o professor um desafio, e se ele tiver uma verdadeira vocação para ensinar, irá ao longo do tempo encontrar o caminho certo para ser bem-sucedido e, deste modo, tornar-se um melhor professor nesta modalidade de ensino.

Os defensores do ensino de piano em grupo referindo-se à crença de que, mesmo para os professores mais capazes, é necessário um treino e uma formação específica para estarem aptos a dar aulas em grupo, afirmam que, numa primeira fase, os professores devem

compreender os princípios e procedimentos que estão ancorados neste tipo de ensino, sem contudo deixarem de observar colegas a ensinar neste modelo e sem deixarem de discutir esses princípios e procedimentos, métodos e estratégias com os demais professores envolvidos neste processo. Por outro lado, numa fase posterior, os professores em causa, devem ser supervisionados por colegas com mais experiência neste campo, para desta forma irem aperfeiçoando e melhorando a sua ação pedagógica.

Foco da questão (5): Esta modalidade de ensino propicia que se formem grupos de níveis heterogêneos no que diz respeito a motivações e capacidades demonstradas para a aprendizagem

A ideia generalizada de que as classes podem ser desequilibradas por serem constituídas por alunos de nível heterogêneo encontra aceitação por Burrows e Mason quando reconhecem que esta advertência faz sentido, já que o (in)sucesso desta modalidade de ensino está muito dependente da forma como se integram os diferentes elementos do grupo no seu todo. Neste sentido, o professor deve ter o cuidado em criar classes com elementos que sejam o mais homogêneos possível em termos de idades, de capacidades e aptidões.

Para os que defendem que os alunos mais lentos e com maiores dificuldades de aprendizagem se desmotivam facilmente quando estão perante os seus colegas, é dito por estes dois pedagogos que, caso os alunos em questão persistam num complexo de inferioridade perante os colegas, a solução será integrá-los num outro grupo, de acordo com o seu ritmo de aprendizagem, ou então dar-lhes algumas aulas individuais. O professor terá possibilidades de atenuar esta realidade dando aos alunos peças mais fáceis do que as demais. Por outro lado, dentro de uma particular atividade ou peça que seja comum a todos, destinar a parte mais fácil para esses alunos, não deixando contudo de os integrar numa tarefa comum aos restantes colegas e, assim, atenuar as diferenças individuais.

No âmbito da dificuldade em reorganizar classes que vão de encontro a diferentes necessidades, e capacidades, Burrows e Mason relativizam esta realidade. Esta possibilidade será real caso o professor tenha poucos alunos e, apenas na eventualidade da diferença entre os alunos ser grande em termos de capacidades musicais. A versatilidade e a perseverança são qualidades que o professor deve ter para resolver esta situação da forma mais sensata. A

solução passa sempre por ir agregando mais alunos e, desta forma, ter grupos mais numerosos, de modo a que o grupo contribua para atenuar diferenças e ganhar em homogeneidade.

Foco da questão (6): Existe falta de qualidade e limitação tímbrica dos teclados, face aos pianos

A resposta a dar àqueles que dizem que o uso de teclados não proporciona a produção de uma boa sonoridade, com qualidade, é relativizada por Burrows e Mason. Ambos reconhecem que a sonoridade reproduzida num piano verdadeiro não se compara com a que é resultante de um simples teclado. Contudo, o mais importante é que o aluno possa ter pontos de referência, não só a partir da sonoridade realizada (no teclado ou no piano), mas também através do seu ouvido, sabendo distinguir e aprender através do que o professor acabou por realizar, assim como comparar com o que os seus pares fazem. O estudo de como se deve tirar uma boa sonoridade do teclado inicia-se no preciso momento em que o aluno principiante vai para o instrumento. O resto da classe ouve o som realizado e compara com a mesma melodia executada pelo professor e, seguidamente, pelo que os seus pares executaram. Sendo assim, a aprendizagem inicia-se no ouvido pela aprendizagem e perceção auditiva. O grupo permite sempre criar maior acuidade auditiva e sentido crítico, sejam quais forem os instrumentos envolvidos.

Foco da questão (7): O ensino de piano em grupo proporciona eventuais problemas de disciplina

Burrows e Mason encaram a ideia de que os problemas de indisciplina representam um dos maiores problemas que se coloca, independentemente de qualquer tipo de ensino que se pratique. É verdade que o problema torna-se mais sério no ensino em grupo do que nas aulas individuais. A melhor solução para minorar casos de indisciplina deve estar centrada no professor que, acreditando no valor intrínseco da música, deve dirigir a atenção dos alunos para os múltiplos aspetos ligados com a música. Burrows e Mason dão um simples exemplo: se o grupo de alunos estiver à volta de um piano, cada um esperando a sua vez para praticar leitura à 1ª vista, o mais certo é fazer com que os que estão à espera, se distraiam e daí comecem a

provocar alguns focos de problemas e distúrbios. Existem, para este caso, três diferentes respostas que o professor pode dar para estancar o problema:

- a) Tomar a atitude repressiva castigando os prevaricadores;
- b) Premiar os que se comportaram bem, com prémios extrínsecos à música;
- c) Orientar uma série de estratégias potenciadas pelo valor intrínseco da música;

Burrows e Mason acreditam que as duas primeiras soluções são falíveis e que têm pouco impacto no sentido de evitar que os alunos tenham esses comportamentos erráticos. Neste sentido, o professor terá como opção, seguir um conjunto de procedimentos, como sejam, neste caso, fazer com que os alunos que estão à espera da sua vez para tocar, possam corrigir o colega que está a tocar naquele momento, tendo em atenção um conjunto de cinco orientações: primeiro, se os olhos do aluno que está a tocar estão dirigidos devidamente para a pauta musical; segundo, se o aluno que está a tocar, o faz com acerto rítmico; terceiro, se está a tocar com as notas corretas, com a dedilhação certa, realizando os *crescendos* e *diminuendos* representados na pauta; quarto, se está a tocar com uma boa qualidade de som e, por último, se está a tocar com uma boa postura corporal.

3.5. Professores que consolidaram a tradição do ensino de piano em grupo

O significado que os homens notáveis adquirem para a sociedade do seu tempo passa por deixarem uma marca de contemporaneidade, assim como para deixarem uma porta entreaberta para as futuras gerações. Estas, por sua vez, tenderão a seguir os seus exemplos e, deste modo, assegurarem que o legado anterior prevaleça, ainda que com mudanças próprias de novos tempos e novas atitudes. É neste âmbito que importa entender as classes de piano em grupo que surgiram no princípio do século XX, fruto de uma aposta em tornar literata uma parte significativa da população estudantil norte-americana por diferentes autores, sendo de destacar o papel de Raymond Burrows. O legado que foi deixado teve impacto suficiente para estender sobre as gerações vindouras uma tradição que, apesar de algumas *nuanças*, manteve a estrutura base, nomeadamente o contributo para formar e dotar os alunos com competências musicais suficientes para se tornarem autónomos sob o ponto de vista musical. Robert Pace representa uma linha de continuidade e, ao mesmo tempo, de rutura com o passado deixado pelo seu antigo professor. Aproximadamente, cinquenta anos depois da publicação do

documento elaborado por Burrows e Mason, Pace (1978, pp. 3-6) enumera e esclarece dúvidas que, por esta altura, ainda prevaleciam sobre as vantagens do ensino de piano em grupo. Para o efeito, há que destacar as seguintes ideias pré-concebidas que Pace desmonta:

Questão (1): As aulas privadas individuais eram as que sempre foram prevalentes no ensino.

Resposta: Robert Pace esclarece (R.P.) que não é verdade, pois duzentos anos antes Liszt e outros pedagogos seus contemporâneos ensinaram piano em grupo por intermédio do que ficou designado como “masterclass”. Por outro lado, atividades como teoria musical, treino auditivo, leitura à 1ª vista e harmonia ao teclado foram no passado ensinadas em grupo, mas foram negligenciadas para serem praticadas nas aulas de piano individuais;

Questão (2): Os melhores alunos de piano, de uma forma geral, surgiram a partir do ensino individual e não do ensino em grupo.

Resposta: R.P. contrapõe, argumentando que, não deixando de ser verdade, importa ter em conta que 90 a 95% das aulas de piano nos Estados Unidos, são dadas no formato de ensino individual, podendo-se afirmar que, de igual modo, aqueles que não tiveram sucesso na aprendizagem do piano, foram na maior parte dos casos, oriundos do ensino de piano individual;

Questão (3): Os alunos não gostam de ser expostos às críticas dos colegas, não se importando que seja o professor o único que pode fazê-lo por ser o responsável e por ser pago para tal.

Resposta: R.P. refere que atualmente os alunos pagam para serem expostos a diferentes experiências pedagógicas que os ajudem a se tornarem alunos literatos e autónomos sob o ponto de vista musical. Para R.P., saber criticar e aprender a lidar com a crítica, representam ferramentas que servem de meio para a obtenção dessa literacia e autonomia musical;

Questão (4): O ensino individual permite uma melhor oportunidade para se desenvolver o talento individual.

Resposta: R.P. salienta que se o ensino em grupo for bem administrado nunca haverá falta de boa comunicação entre professor-aluno além de que o processo de ensino não justifica que seja uma matéria tão *secreta*, sendo a música uma arte de matriz social e um meio propício para a comunicação. Neste contexto, os alunos devem aprender a expressarem-se sem terem receios de o fazer em grupo. O modelo de ensino em grupo proporciona oportunidades ilimitadas para os alunos partilharem o seu conhecimento de e sobre música com os colegas;

Questão (5): Para aqueles que gostariam de dar aulas em grupo, é difícil formar grupos homogêneos com idades iguais.

Resposta: R.P. refere que esta evidência não tem a ver com uma lacuna mostrada por este tipo de ensino, mas por assumir que mais importante do que formar grupos homogêneos a partir da idade é obter essa homogeneidade a partir do grau de maturidade mental e intelectual;

Questão (6): Na modalidade de ensino em grupo é difícil manter os grupos coesos na medida em que cada aluno aprende com um ritmo próprio.

Resposta: R. P. Argumenta que essa diferenciação nos ritmos de aprendizagem não deve ser considerada como um fator inibidor mas como uma mais valia do ensino de piano em grupo. Enquanto uns podem evidenciar uma melhor preparação para tocar de ouvido, outros se destacarão na leitura à 1ª vista e outros serão mais fortes no trabalho criativo. São essas diferenças que fortalecem o grupo, e são elementos construtivos para o crescimento de cada aluno.

Questão (7): Existem alunos que não se sentem confortáveis para trabalharem em grupo e, deste modo preferem ter aulas individuais.

Resposta: R.P. lembra que esta realidade pode acontecer em qualquer outro domínio que não no ensino do piano em grupo. R.P. acredita que os membros do grupo podem ajudar esses alunos a lidar melhor com as suas próprias inseguranças e fraquezas e a avaliarem melhor as suas potencialidades. R.P. salienta que os professores não ensinam apenas música *per se* mas antes, ensinam os alunos meios para estes se tornarem professores de si próprios.

Questão (8): Os alunos precisam de especial atenção que só é possível ter nas aulas individuais.

Resposta: R.P. acha que esta declaração não é justa e parte de uma outra consideração que é aquela que observa que existem alunos que não conseguem resolver as dificuldades que encontram na medida em que nas aulas de grupo os alunos têm a devida atenção quer do professor, quer dos colegas. R.P. refere o “síndrome individual” como sendo aquele que entra num círculo vicioso a partir do momento em que aquele que requer mais atenção por parte do professor, mais atenção vai exigir no futuro, tornando-se sempre dependente da sua ajuda. Por outro lado, há que lembrar que muitos dos problemas evidenciados de forma individual não deixam de ser comuns ao grupo em que estão integrados, aprendendo desta forma a resolver as dificuldades através do que vão aprendendo e observando nos colegas.

Questão (9): Existe a ideia pré-concebida, de que o ensino de piano em grupo está associado ao ensino “em massa”, devido a ser uma modalidade de ensino com alunos que aprendem música simultaneamente, em grupo, de forma repetitiva e mecânica.

Resposta: R.P. contrapõe que essa monotonia pode acontecer e até acentuar-se quando o professor, no decurso de um dia de trabalho, ensina os alunos de forma individual, repetindo muitas vezes os mesmos conselhos e sugestões, tornando desta forma o seu dia numa continuada repetição de processos que podiam ser evitados na modalidade de ensino em grupo,

quando o professor consegue passar a sua mensagem de uma só vez para um grupo de alunos com as mesmas necessidades e capacidades.

Questão (10): As diferenças e destaques individuais são mais difíceis de serem explorados nas aulas de ensino de piano em grupo do que nas aulas “one to one”.

Resposta: R.P. refere que nas aulas de ensino em grupo, acontece o contrário do que é geralmente assumido, visto que em contexto de grupo as diferenças e os destaques que aparecem têm um significado e um impacto acrescidos, possibilitando que cada aluno tenha um maior respeito pela sua individualidade e pelas capacidades demonstradas por cada aluno no contexto da aprendizagem. Em contraponto. Nas aulas individuais é mais difícil valorizar essa realidade e defender o potencial individual de cada aluno, visto que se está num contexto de ensino que não permite comparação e análise objetiva entre o que é diferente e o que é semelhante.

Questão (11): Alguns alunos não respondem bem ao espírito competitivo que reina no ensino de piano em grupo.

Resposta: R.P. refere que quando o professor demonstra qualidades para este tipo de ensino, não procura dirigir o sentido pedagógico das suas aulas para criar esse tipo de competição, mas antes para proporcionar aos seus alunos um espírito construtivo e de cooperação entre eles, fazendo com que se sintam premiados por terem ajudado os outros e terem assistido aos seus progressos em face dos progressos dos colegas. Não se trata de ver quem é melhor, mas de contribuir para que se proporcione melhorias e progressos sem estes serem motivados extrínsecamente.

Questão (12): O ensino do piano em grupo é aconselhável para alunos competentes, mas desaconselhável para os alunos mais talentosos.

Resposta: R.P. acredita que os alunos mais talentosos necessitam de ambientes que os estimulem a crescer e que, através do ensino de piano em grupo, existem melhores e mais variadas condições para uma aprendizagem mais rica e diversificada, que proporcionará um melhor desenvolvimento das suas capacidades.

Síntese: R.P. acredita que o que está em causa não é comparar o ensino de piano em grupo com o ensino de piano “one to one”, mas tão só dar aos alunos as melhores condições de ensino, promovendo diferentes atividades que contribuam para a obtenção de uma literacia musical (Pace, 1978, p. 6).

O conceito de prática musical inclusiva adapta-se e ganha relevo com a modalidade de ensino do piano em grupo através dos teclados digitais. As atividades com teclados digitais têm como objetivo primordial preparar e adequar os alunos para ganharem competências funcionais tal como a leitura à 1ª vista, harmonização, transposição e leitura de partituras (Fisher, 2010, p. 5). A este propósito há que referir o contributo de Robert Pace, que criou um método de piano inclusivo, *Piano for Classroom Music* (1956) que faz o aluno tocar em diferentes tonalidades com o denominado *multiple key approach* a prática de harmonia ao teclado, treino auditivo, leitura à primeira vista e improvisação, entre outras competências funcionais.

Numa monografia denominada “Sight-Reading and Musical Literacy” Pace (1999), destaca a importância da leitura à primeira vista no sentido de equilibrar a formação do pianista que, dentro de um ensino tradicional, incide a sua aprendizagem na memorização do repertório, fruto de um treino mecânico e repetitivo. A leitura à 1ª vista é a capacidade de ler e tocar à 1ª vista sem preparação prévia da peça (Apel, 1979, p. 775). Segundo esta fonte, a capacidade de leitura à primeira vista exige competências muito diferentes das que pertencem aos músicos enquanto *concertistas* e representa uma lacuna séria no ensino da música. Parra (2011, p. 112) chama a atenção para a inadequação do termo *prima vista* (1ª vista) na medida em que este tipo de leitura espontânea não implica que seja feita uma leitura do texto musical com compreensão, mas tão só ler como resultado de um conjunto de ações que Parra nomeia como sendo: “a base conceptual, a imaginação auditiva e a destreza motora” (Parra, Idem, ibidem). Este pedagogo, o tipo de leitura associado com a leitura à 1ª vista, carece de significado. Para que seja possível entender o real sentido de “leitura” seja ela leitura musical ou verbal é preciso entendê-la como uma leitura funcional. Como salienta Parra “,medimos a leitura pelo grau de compreensão que conseguimos extrair do texto” (2011, p. 113).

A leitura envolve três componentes: os olhos, os ouvidos e as mãos. Estes três elementos precisam de estar devidamente coordenados e sincronizados para que a leitura se

° O método de múltiplas tonalidades foi criado por Robert Pace. O método consiste em aprender todas as tonalidades através das posições de cinco dedos distribuídas pelas doze tonalidades maiores e menores (Bastien, 1988, pp. 41-42).

processe de forma natural. Por sua vez, para que esta trilogia se articule, existe todo um trabalho de ordem cognitiva e neuromuscular de grande precisão e refinamento (Fisher, 2010, p. 126; Lauridsen, 2002, p. 15; Parra, 2011, p. 112). O sentido da *audição interna, ouvido interno ou audição* permitirão que, no exato momento em que o aluno lê o conjunto de símbolos na pauta, os internalize de forma a poder ouvir esses sons antes de os executar no teclado.

Pace (1999, p. 1) destaca a sua experiência como professor na Julliard School entre 1940 e 1950, para mostrar que os seus alunos, todos eles com amplos recursos no teclado a nível técnico, não tinham um desempenho de qualidade equivalente em relação à leitura à primeira vista (Idem, ibidem). Segundo Pace este tipo de leitura é uma das condições indispensáveis para desenvolver uma maior literacia musical. Esta constatação de Pace é concordante com o que é dito por Parra que verifica que em países musicalmente considerados como sendo “alfabetizados” os músicos amadores adquirem um grau superior de leitura musical espontânea (termo usado por Parra, para substituir a expressão “leitura à 1ª vista”) comparados com músicos profissionais em regiões consideradas como “analfabetas” (Parra, 2011, p. 113).

A unanimidade de opiniões prossegue quando Pace verifica que existe uma correlação entre aqueles que, tendo um baixo nível de literacia musical, demonstram ter igualmente baixos níveis de leitura à 1ª vista (idem, p. 2). Este professor norte-americano, ao referir-se à sua experiência na Julliard School salienta que nesta prestigiada escola existia pouco tempo para refinar e polir o repertório de piano aí estudado, havendo uma maior preocupação em *turning out products*, isto é, em acabar e trabalhar produtos acabados, mais do que desenvolver capacidades de leitura. No sentido de tentar compreender, e mais do que isso, de testar novas experiências com o sentido de resolver esta problemática, Pace criou no final da década de quarenta do século passado um estúdio em Scarsdale (New York) com trinta alunos principiantes que iniciaram com ele a sua aprendizagem, além de outros trinta oriundos de outros professores. No início as aulas eram distribuídas da seguinte forma: a) uma aula privada, one to one, por semana para repertório e técnica; b) uma aula em grupo de teoria, treino auditivo, leitura à primeira vista e improvisação, sendo esta aula relacionada com a aula individual;

Mais tarde a aula individual foi substituída por aulas em pares, de forma a conseguir gerir melhor o tempo de aulas, além de ganhar a possibilidade de efetuar duetos. Nos alunos com maiores dificuldades os objetivos e as metas a atingir eram limitadas e menos ambiciosas, com vista a não os desmotivar. De seis em seis semanas, havia aulas abertas com a presença dos pais, onde eram observados os progressos efetuados, relacionados com conhecimentos

adquiridos em harmonia, leitura à primeira vista, improvisação, treino auditivo, repertório e técnica, a partir do que tinha sido dado previamente na sala de aula, em grupo e em pares.

No que diz respeito à leitura à primeira vista, era-lhes pedido que demonstrassem as suas capacidades para o efeito. Caso persistissem ainda alguns problemas que não tivessem sido devidamente corrigidos, era pedido a esses alunos que trabalhassem com um assistente para com eles voltar atrás, para tentar corrigir erros que ainda persistissem. Pace reconhece que a leitura à primeira vista envolve um processo de aprendizagem complexo a nível cognitivo, afetivo e psicomotor. Sendo assim, o professor deve ter a atenção de não intimidar os alunos, sendo importante que apresente de início os conceitos básicos a nível de estrutura musical, que deverão ser aplicados de forma sequencial e progressiva aula após aula. Contudo, todos os alunos (independentemente de serem jovens ou adultos) devem estudar tendo em mente que estão várias dimensões em jogo (em ação), de forma simultânea, quando se está a ler à primeira vista e que passar de um nível mais básico e simples para um outro mais avançado só será efetuado depois de ter sido devidamente compreendido o nível elementar (Idem, 1999, p.3). Os aspetos cognitivos da leitura à primeira vista têm a ver com o reconhecer num curto espaço de tempo (em segundos) e com o máximo de precisão possível, os diferentes sinais, símbolos e estruturas. A coordenação psicomotora permite a capacidade de tocar com exatidão e com fluidez de pulsação, ritmo e intensidade.

Pace considera que entre os seis e os oito anos estamos perante a idade mais adequada para introduzir e desenvolver as potencialidades das crianças para um ensino diversificado, que sirva para aproveitar as apetências das crianças para a criatividade. A partir deste pressuposto há que ter em conta nestas idades, a capacidade para sentir o ritmo, a pulsação, visualizar os desenhos melódicos e de ouvir as mudanças nas dinâmicas da música. Todos estes fatores contribuirão para desenvolver as capacidades de leitura. Na primeira lição, os professores devem ter em consideração a mente dos alunos como uma tábua rasa em que não existem nem bons nem maus hábitos adquiridos. Os professores, neste contexto partem do grau zero com os alunos, e o que é importante é, que os alunos antecipem o que vem a seguir. A partir do ponto denominado por Pace de *ground zero*, os alunos iniciam o seu trajeto de construir e desenvolver a literacia musical, que inclui a prática de leitura à 1ª vista, coordenação técnica, capacidades criativas, sensibilidade auditiva e uma intuição para a música (atividades que se devem relacionar entre si). Pace refere (Idem, p. 3) que a fluência na leitura à 1ª vista é um objetivo prioritário para se alcançar uma literacia musical. Para o efeito é importante dar alguma atenção

à palavra “fluência” no contexto da natureza que a música em geral e a educação musical em particular (especialmente quando direcionada para a obtenção de uma literacia musical) tem.

Pace, entrevistado por Zeigler (2004, ¶4) acrescenta que a ideia de ensinar com grupos de dois ou mais alunos provém das aulas tidas com a sua professora Rosa Lhevinne nas suas masterclasses. Mais tarde, aquando do seu mestrado e doutoramento, foi Raymond Burrows (antigo professor) que lhe mostrou os aspetos positivos do ensino de piano em grupo como um veículo para permitir cobrir mais material didático/pedagógico num curto espaço de tempo (Idem, ibidem). Pace começou a publicar livros sobre o seu método, nos inícios dos anos 50, no século passado. Esse método veio a ser conhecido como o “método Pace”. Nele, Pace pretendia alcançar o objetivo de, através do ensino de piano em grupo, “desenvolver desde o início da aprendizagem do aluno, uma verdadeira independência musical baseada na compreensão do que se está a aprender e possibilitar o pensar musicalmente. Por outro lado, aprender memorizando (*rote memory*) e aprender sem compreender são aspetos importantes de evitar. Conhecimentos fundamentais a adquirir em harmonia, treino auditivo, entre outros, devem ser introduzidos desde o início” (Idem, 2004, ¶6-7).

Na descrição feita do seu método, o autor defende a ênfase que deve ser dada a tocar em qualquer tonalidade com uma boa resposta técnica, o que permitirá ao aluno aprender a tocar a nota certa, no momento certo com a intensidade adequada. Os alunos não devem estudar piano de forma mecânica e repetitiva. Para compreender o que ele defende, tal como compreender o alcance dos seus manuais e livros, Pace sublinha a importância da interação entre pares para que “os alunos ao ensinarem-se entre eles aprendam deste modo, a ensinarem-se a si próprios” (Idem, ibidem, ibidem).

Embora diferente literatura confirme a influência que Burrows exerceu sobre Pace na implementação das aulas de piano em grupo, existem diferenças entre ambos, permitindo observar que, nas comparações feitas, estão a comparar-se diferentes dimensões deste tipo de ensino: Pace privilegiava aulas de piano constituídas por poucos alunos possibilitando que haja entre eles uma forte interação de modo a poderem aprender uns com os outros. Por seu lado, com Burrows as aulas de piano em grupo eram dirigidas para um grupo muito numeroso de alunos. Estão aqui em confronto duas modalidades de ensino de piano em grupo: A primeira está associada ao *Group Piano Instruction* (cf. 3.2.5 – *Group Piano Instruction*) enquanto que a última corresponde à *Class Piano Instruction* (cf. 3.2.3 – *Class Piano Instruction*).

Em síntese, o contributo de Pace para a pedagogia musical incluiu cinco dimensões, segundo Lovison (n.d.¶6-11)

Tabela 1 – Pedagogia musical de Robert Pace em cinco dimensões

1- Ensinar “conceitos” musicais	Relação com Jerome Brunner (teoria conceptual e aprendizagem sequencial);
2- Aprendizagem em grupo	Ambiente de aprendizagem cooperativa e de partilha;
3- Criatividade	Criatividade presente no processo de aprendizagem;
4- Pensamento Analítico	Ensinar os alunos a resolverem os problemas práticos que lhes vão sendo colocados;
5- Atividades funcionais	Desenvolvimento de práticas como: treino auditivo, técnica, leitura à primeira vista, teoria musical, improvisação;

Frances Clark (1905-1998) tal como Pace, Chronister e Duckworth, é um dos nomes considerados por Baker-Jordan (2003, p. 270) como pioneiros de um ensino de piano em grupo moderno e renovado. O percurso de vida quer como pianista, quer essencialmente como pedagoga, levaram Frances Clark a ser uma das primeiras pessoas a defender o ensino de piano em grupo como uma modalidade de ensino que, conjugada com o ensino individual, representaria uma melhoria significativa para a qualidade de ensino apresentada. No entanto, Frances Clark nas aulas de grupo, tinha uma preocupação em desenvolver aspetos relacionados com uma compreensão musical abrangente, em tornar os alunos literatos musicalmente, fluentes na leitura musical, desenvolvendo neles um forte sentido de pulsação rítmica e uma base sólida de técnica instrumental:

the group lessons are devoted to developing complete musicianship, teaching students to become fluent readers, developing a strong sense of rhythm, and building a solid technical foundation. Improvising, composing, learning efficient practice skills, and performing music in a wide variety of styles are also part of the curriculum.
(HUDAK, 2004, P.64).

Por sua vez, as aulas individuais estavam destinadas a desenvolver elementos individuais de técnica e de expressividade mais voltados para a performance (Hudak, 2004, p. 64). Hudak assegura que em Clark as aulas de piano em grupo surgiram inicialmente por uma necessidade básica de responder a solicitações de muitos alunos(as) para ter aulas com ela.

Esta nova experiência permitiu que Clark atingisse nesta modalidade de ensino, uma qualidade e um sucesso idênticos aos adquiridos para dar aulas individuais. Em 1960 Clark fundou juntamente com Louise Goss a “New School for Music Study”, que viria a abandonar em 1998, ano em que viria a morrer. Esta escola serviu para ensinar não apenas música a todas as diferentes categorias de alunos, desde o pré-escolar até aos alunos adultos, mas também pedagogia musical aos alunos que se desejavam tornar em futuros professores, através de diferentes palestras, seminários, workshops e observação de aulas, quer privadas quer de grupo.

Ainda nos dias de hoje esta escola mantém a filosofia e a pedagogia que as fundadoras instituíram há mais de cinquenta anos com programas curriculares específicos e diferenciados para cada uma das categorias de alunos, como é referenciado em <http://www.nsmspiano.org/Programs/>:

Tabela 2 – Diferentes categorias e modelos de ensino em grupo

Categoria:	Modelo(s) de ensino:
(1) Iniciação	Semanal – aula de grupo;
(2) Ensino Básico	Semanal – aula de grupo e aula individual;
(3) Grupo intermédio	Semanal – duas aulas de grupo e uma aula semanal;
(4) Program for excellence in piano study	Semanal – duas aulas de grupo e uma aula semanal;
(5) Adultos	Semanal – aula individual e aula de grupo (quatro vezes por ano);

Uma pequena análise a este calendário geral curricular permite observar que a aula de grupo estava presente em todos os níveis de alunos, desde a iniciação até à idade adulta. Por outro lado, as aulas de grupo alternavam com as aulas individuais, ainda que de diferentes formas e com incidências diferentes. Embora na iniciação esteja referenciado que a tipologia de aula é a de piano em grupo, na descrição do programa vem enunciado que dentro da aula de grupo, cada aluno tinha direito a dez minutos de aula individual.

No que diz respeito aos conteúdos para cada categoria de alunos e para cada modalidade de ensino, há que referir os seguintes elementos:

(1) Classe de iniciação – Conteúdos:

- Criar bases para a leitura e para ir desenvolvendo atividades rítmicas e técnicas (aula de grupo);
- Atender à progressão individual das crianças e providenciar aos alunos bons hábitos de estudo (aula individual dentro da aula de grupo);

(2) Classe de alunos no ensino básico – Conteúdos:

- Desenvolver múltiplas atividades conducentes a uma literacia musical (“complete musicianship”), para que os alunos se tornem fluentes na leitura, desenvolvam um bom sentido rítmico e construam uma base sólida a nível técnico, além de atividades relacionadas com a improvisação, composição e teoria musical ao teclado, “keyboard theory” (aula de grupo);
- Atender à progressão individual das crianças e ao desenvolvimento técnico e oportunidade para aprofundar o lado expressivo (aula individual);

(3) Grupo intermédio (Intermediate/Advanced Department) – Conteúdos:

- Desenvolver o seu conhecimento de repertório através do que ouvem através dos seus pares e de comentários do próprio professor assim como adquirir um melhor conhecimento da história e da teoria musical, adicionando uma maior experiência com a composição e com um conhecimento aprofundado no repertório de música de conjunto (aula de grupo). Estas aulas de grupo, ocorrem duas vezes por semana ainda com uma tipologia diferente, sendo uma designada de “group lesson” e outra de “partner lesson” (aula de pares);
- Aprofundar e alargar prática de vários períodos do repertório pianístico e desenvolver as capacidades técnicas e musicais de cada aluno (aula individual);

(4) Program for excellence in piano study – Conteúdos:

- As denominadas “bi-weekly repertoire classes” permitem que seja dado ênfase aos conhecimentos de teoria musical e de história da música, e ao mesmo tempo, dar realce à performance musical e às capacidades críticas de apreciação musical (“critical listening skills”).
- Este programa corresponde a um género de ensino vocacional, já que a admissão de alunos é feita por seleção.

(5) Adultos – Conteúdos:

- Este programa é ajustado tanto a adultos principiantes como a adultos com conhecimentos instrumentais e musicais previamente adquiridos. O programa curricular procura ir de encontro às necessidades individuais de cada aluno (aula individual);
- Quatro vezes por ano existe uma oportunidade para que de forma informal os alunos possam tocar uns para os outros (aula de grupo).

A aposta de dar aos alunos uma abrangência de conhecimentos através de um conjunto de práticas musicais conducentes a adquirir uma literacia musical é demonstrada através de vários depoimentos e palestras feitas por Frances Clark assim como ao longo dos seus cursos de pedagogia e de testemunhos feitos pelos seus alunos e numerosos colaboradores. Como professora, pedagoga e investigadora, através de uma procura constante de encontrar os melhores métodos e meios de aprendizagem (Hudak, 2004, p. 27). Neste sentido há que mencionar que Frances Clark era crítica do método Thompson (1936), por este método de ensino do piano conter na sua opinião pouco material de reforço; isto é depois de introduzidos os conceitos, não havia oportunidade suficiente para os alunos os praticarem e assimilarem com a devida solidez e segurança. Outra razão prende-se com a inexistência nos livros deste autor de exercícios de transposição, improvisação, composição, harmonização, treino auditivo e música de conjunto (que, para esta pedagoga, eram essenciais no ensino do piano). Estas práticas eram

referidas por Clark como sendo elementos importantes no âmbito da literacia musical (Hudak, 2004 p.3-4).

Frances Clark baseava o seu ensino na crença de que todos os alunos deviam aprender a partir da sua própria experiência, tida numa primeira fase de forma empírica (ouvido) e que esta devia ser encarada como ponto de partida de um ensino com sentido e com qualidade, sendo por isso defensora do *sound before sign* (Hudak, 2004, p.17). Por outro lado, Frances Clark baseou a fundamentação do seu ensino em grupo, alicerçado no princípio pedagógico de que existia música em cada criança e que o papel do professor era alimentar essa qualidade (Hudak, 2004, p. 42).

Richard Chronister, recebeu por sua vez a influência de Frances Clark como um dos seus alunos que iniciou a sua experiência como professor de piano em grupo sob sua supervisão (Baker-Jordan, 2003, p. 270). Chronister acreditava que, enquanto nas aulas individuais era difícil resistir à tentação de estar continuamente a demonstrar aos alunos como queremos que o aluno toque, nas aulas de grupo o papel do professor é criar situações para que os alunos aprendam por si, corrigindo-se e auto-nivelando-se (Idem, ibidem, ibidem).

Duckworth ficou conhecido como um dos maiores responsáveis pela introdução do ensino de piano em grupo no ensino universitário norte-americano. Como é relatado pelo próprio em Baker-Jordan, (2003, p. 271), apesar do sucesso obtido com o nível de alunos então formados, foi vítima do mal-estar de quem repudiava ouvir alunos de enorme qualidade formados através do ensino de piano em grupo, ao ser anunciado um vencedor num concurso de piano:

Soon after the announcement of winners, I was accosted by the three members of the jury, all with pointing fingers, shaking fists and speaking loudly. From their vote they obviously had liked my student`s performance. Their rage had to do with the manner in which my student was taught – in a group. I was amazed at the ire of these three men. Clearly their authority had been seriously tested and threatened (Baker-Jordan, 2003, p. 271).

Duckworth, a partir de uma entrevista realizada pelo Milwaukee Journal, no dia 10 de julho de 1970, realizada por Jean Otto, a propósito de um workshop que veio a realizar-se uns dias mais tarde, na Universidade de Wisconsin-Milwaukee, com o título “Piano should be fun, teacher says”, defende que deve ser combatida a ideia de que a aprendizagem do piano deve persistir nos modelos tradicionais. Sendo assim, ele defende que logo que a criança manifeste

interesse, curiosidade ou especial aptidão para a música (entre os quatro e os sete anos) deve ser-lhe permitido usar o instrumento para o que ele denomina de experiências pré-formais, ou seja usar o instrumento livremente para o ir descobrindo e explorando à medida das suas possibilidades. Com esta atitude pedagógica Duckworth pretende que a criança use o som como se tratasse de uma “explosão emocional” (Otto, 1970, p .4). Este processo de exploração e descoberta *emocional* deve durar a proximadamente, três meses. Duckworth é crítico ao referir que os pais, na maioria dos casos, só arranjam um piano (teclado) para os seus filhos numa fase em que existe a pressão para iniciar a fase de leitura e de atividades formais no teclado, podendo tornar a aprendizagem do aluno num ato mais inibidor, devido a não terem tido previamente uma experiência mais sensorial e intuitiva com o instrumento, a qual, segundo este pedagogo norte-americano, é crucial. De igual modo, Duckworth critica os professores que iniciam imediatamente o processo de leitura na pauta, coincidindo com o início da aprendizagem instrumental. A aprendizagem do piano em grupo é igualmente valorizada por este pedagogo norteamericano. Além da vantagem evidenciada por Duckworth de em contexto de aula em grupo, os alunos estarem mais à vontade para se relacionar ou criticar o professor, é mencionado outro conjunto de benefícios, tais como ser mais fácil descobrir alunos mais talentosos do que nas aulas de instrumento individuais. Duckworth explica o motivo pelo qual defende esta opção para os alunos, nomeadamente uma preservação da sua individualidade que é alcançada através do trabalho desenvolvido em pares (díades). Este professor norte-americano sustenta que na aula individual, o aluno sozinho perante o professor encontra-se mais constrangido para mostrar essa sua individualidade e para assumir riscos e para tomar decisões de forma autónoma (Otto, *Ibidem*, *ibidem*).

Outro nome importante para a consolidação de uma tradição na pedagogia do ensino de piano em grupo, diz respeito ao contributo deixado por James Lyke. Numa entrevista efetuada em abril de 2004 para “The Piano Education Page – Artist/educator Archive Interview, em (<http://pianoeducation.org/pnojlyke.htm>) Lyke menciona a influência de Pace a partir das aulas de pedagogia que teve com ele no Teacher`s College em New York, entre 1958 e 1959. A partir daqui Lyke tornou-se um defensor desta modalidade de ensino referindo a propósito que as aulas de piano em grupo representam uma maneira “fantástica” para aprender, estando grato ao papel de Pace, que segundo Lyke, revolucionou o estudo do piano nos Estados Unidos e no estrangeiro Steigerwald, 2004, ¶8).

Lyke, como Pace, favorecia a formação de grupos pequenos para o ensino de piano em grupo, chegando a dizer que um número superior a oito alunos contribuiria para uma diminuição da sua eficiência. No que diz respeito às vantagens do ensino em grupo eram várias as que ele mencionava, nomeadamente: O professor é obrigado a ter uma planificação adequada através de um curriculum que ajuste as aulas de repertório e técnica com outros elementos teóricos (Idem, ¶9). Outra importante função do professor refere-se a que este saiba utilizar de forma saudável a competição entre os seus alunos, promovendo a crítica positiva entre todos, evitando o dizer “como fazer” mas antes levar o grupo a encontrar as soluções (Idem, ¶10). As atividades conducentes à obtenção de uma literacia musical podem ser apresentadas às crianças através de jogos indo de encontro à natureza das crianças. A leitura à primeira vista, e a prática de estudos relacionados com a técnica pianística (como escalas e estudos) podem ser abordados nesta modalidade de ensino numa forma interessante e estimulante, dando o exemplo de que na leitura à primeira vista em ambiente de grupo não pode haver paragens, ao contrário do que sucede na aula individual. Em relação à música de conjunto, sendo para Lyke tão importante como a música a solo, é uma prática natural que se observa no ensino em grupo. (Idem, ¶9-10). Lyke não encontra desvantagens no ensino de piano em grupo, embora assuma que pode haver alguns pontos sensíveis que necessitam de ser cuidados pelos professores:

Differing abilities are normal. Students who are not skillful readers, for example, will be motivated to improve when mixed with good readers. Some teachers combine a private lesson with a group lesson (to cover the musicianship activities such as sight reading, harmony, etc).

(IDEM, ¶11)

James Lyke a partir da herança recebida por Robert Pace, desempenhou um papel importante por exemplo no relevo a dar à pedagogia do piano, como é comprovado pela sua colaboração, juntamente com Richard Chronister, na *National Conference on Piano Pedagogy*, desde 1979 a 1995, e no *Illinois State Music Teachers Association*, desde 1978 a 1982. Por outro lado, a sua importância como professor do ensino de piano em grupo foi reconhecida pelo *Music Teachers National Association*, nomeando-o como primeiro *Group Piano Chairman*, funções que desempenhou desde 1971 a 1975. Além desta importante atividade desempenhada de forma institucional, há a destacar a autoria de livros e artigos importantes que marcaram o campo pedagógico de uma forma geral e o ensino de piano em grupo, de uma forma específica. No primeiro caso, há a referir o livro *Creative Piano Teaching* na literatura

específica há a mencionar o *Keyboard Musicianship*, o *Keyboard Fundamentals* e o *Ensemble Music for Group Piano*. Tendo em conta o primeiro livro mencionado, *Creative Piano Teaching* Lyke referindo-se a alguns equívocos que existem em relação às aulas de piano em grupo, assegura que não é necessário existir um *lab* para aí se implementar aulas de piano em grupo, ou sequer ter na sala de aula mais do que um piano (ou teclado) (Lyke, 1996, p.30). Ele próprio o comprovou, implementando este tipo de aprendizagem com apenas um piano dirigido a quatro alunos. Por outro lado, para Lyke é um erro pensar-se que nas aulas de grupo a ênfase é sobre as atividades qualificadas como sendo funcionais em detrimento daquelas ligadas à performance. Esta consideração está, segundo Lyke, dependente das qualidades demonstradas pelo professor para o efeito, podendo integrá-las de forma equitativa. Tal como já foi dito atrás por Burrows, Mason e Pace, Lyke reforça a ideia de que o professor deve estar atento à formação dos grupos e ser flexível no sentido de os reagrupar quer por razões de alguns abandonos verificados, quer por consequência do crescimento entretanto ocorrido nos seus elementos, quer ainda quando ocorram desníveis significativos relacionados com as competências individuais. A este respeito Lyke, referindo-se a Yvonne Enoch, acrescenta que o agrupamento deve ter em conta a inteligência (competência) dos elementos que o integram em detrimento de outros fatores como sejam os fatores da idade. A título de exemplo, Lyke refere que em geral as alunas (sexo feminino) com sete anos de idade, funcionam melhor com alunos (sexo masculino) com oito anos de idade (Idem, p.31). No que diz respeito às competências que os professores devem ter para dar aulas em grupo, Lyke enumera doze, importando destacar as mais relevantes: O professor deve construir um currículo alargado e abrangente (como seja, repertório, técnica e teoria aplicada ao teclado - “keyboard theory”) e agrupar os alunos em função do seu grau de maturidade mental e emocional. Por outro lado, deve estar capacitado para compreender as dinâmicas de grupo e saber planejar de forma eficiente as suas aulas, dando aos alunos bons hábitos de estudo. Deve igualmente saber fazer uso do elemento competição entre pares e da cooperação. Por outro lado, deve saber relacionar o que aprende no instrumento (lado prático) com o lado teórico (lado conceptual). Nas aulas de grupo o professor deve incluir em cada aula a atividade de leitura à 1ª vista e outras atividades que compreendam a música de conjunto (quer em duetos, a dois pianos, acompanhamentos ou em música de câmara).

No que diz respeito a eventuais problemas que podem surgir nas aulas em grupo, Lyke enumera o afastamento de um número significativo de alunos num determinado grupo,

quebrando desta forma, a sua coesão e unidade. Outra limitação é a que decorre da possibilidade de haver conflitos de personalidade entre alguns elementos de um mesmo grupo (Idem, p.31).

Diferentes visões e ideias foram abordadas neste capítulo do ensino de piano em grupo. A partir da literatura disponibilizada, os Estados Unidos representaram o local onde esta modalidade de ensino nasceu, se implementou tendo por fim assegurado uma tradição que se perpetua nos dias de hoje. O trajeto histórico do ensino de piano em grupo, permite observar uma linha de coerência com mais de cem anos de duração que com o atravessar das diferentes gerações foi sofrendo ligeiras alterações mas mantendo-se fiel a uma estrutura e filosofia praxial de forma sólida. Esta linha de coerência constata-se pela fidelidade aos princípios que nortearam sempre o ensino de piano em grupo: (1) as qualidades pedagógicas exigidas aos professores para darem estas aulas; (2) a procura em adequar aos alunos um conjunto de atividades musicais que superam o mero ato performativo do tocar piano; (3) o saber aproveitar as inúmeras qualidades inerentes ao ensino em grupo; (4) a ênfase dada à construção de uma literacia musical através do ensino de piano em grupo; (5) o apresentar esta modalidade de ensino como a melhor alternativa para construir no aluno a sua matriz vocacional.

Mais de cem anos depois, existe a possibilidade de em Portugal, adaptado às nossas realidades sociais, culturais e políticas, estudar como se pode promover um projeto com o ideário do ensino de piano em grupo, dirigido a crianças do 1º Ciclo. Para o efeito é proposto um projeto de investigação, que inspirado nas suas bases fundamentais no que é referido no enquadramento teórico, possa contribuir para o alargamento de uma pedagogia do ensino do piano em Portugal, pela verificação de que esta tipologia de ensino tem pouca expressão no nosso país.

PARTE II – PROCESSO METODOLÓGICO DO ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV

DESENHO DA PESQUISA

4.1. Introdução

A pesquisa centrou-se no problema que justifica verificação: investigar de que forma é que o ensino de piano em grupo se adequou aos alunos do 1º ciclo do ensino genérico. Está por verificar se o ensino de piano em grupo pode ou não ser adequado para o desenvolvimento da literacia musical dos alunos do 1º ciclo. Falta igualmente confirmar se a integração do ensino de piano em grupo permitirá relacionar o ensino da música com as outras áreas do currículo do 1º ciclo, conferindo à música, uma matriz identitária. Neste ciclo de estudos acredita-se no significado acrescido do papel que a educação musical pode e deve ter na escolaridade obrigatória, enquanto uma de várias linguagens a desenvolver:

A música é uma forma de linguagem/discurso, e é isto que tem que ser o centro, o núcleo, a essência do estudo da música e da educação musical. Compreender para poder usar e usufruir essa linguagem deverá ser a função na escolaridade obrigatória.
(ENCARNAÇÃO, 2000, P. 15)

Apesar da prática instrumental ser usada com alguma frequência em algumas escolas do ramo genérico do 1º ciclo, existe uma falta de tradição em aplicar o ensino de instrumentos em grupo em Portugal nas escolas do ramo genérico, como é sustentado por diferentes autores (Barreiros, 1999; Fernandes, 2007; Ferreira, 2009; Palheiros, 1993; Parra, 2011; Ribeiro, 2013; Rocha, 2012; Vieira, 2006, 2008, 2009b, 2011). Esta pesquisa procurou assim dar um contributo do ponto de vista pedagógico-didático no ensino da música do 1º Ciclo. Uma vez confrontado o problema com a intenção de averiguação das hipóteses importa acrescentar que a pesquisa desenvolveu-se segundo o método da investigação-ação, localizado na sala de aula, com uma tríade composta por investigador, professor e alunos de uma turma. Esta metodologia é a mais adequada para esta pesquisa no sentido de estar associada à intervenção e resolução de problemas da educação na sala de aula (Elliott, 1991; Stenhouse, 1993). Neste sentido, e com o objetivo de estudar as melhores formas de desenvolver a literacia musical através do ensino instrumental para todos, a pesquisa obrigou o investigador a efetuar uma recolha de

dados sistemática e criteriosa junto dos alunos, com vista a confirmar as hipóteses e o problema central:

A investigação-ação é uma investigação sistemática do que acontece na sala de aula. Este conceito supõe o uso e o domínio de procedimentos metodológicos que orientam a investigação para descobertas creíveis. Implica que se cultive uma série de atitudes, como o rigor, a organização e a persistência, e se possua um conjunto de competências para planear, observar, analisar, verificar, enfim, cumprir cuidadosamente uma metodologia apropriada, entendida esta como o caminho para a produção de conhecimento.

(COCHRAN-SMITH & LYTLER, CIT. MÁXIMO-ESTEVES, 2008, P. 41)

A pesquisa adquiriu, assim, um ritmo e uma dinâmica própria, associada aos ciclos de intervenção, compostos por *planificação-ação-observação-reflexão*. Estes ciclos de intervenção, ajustados para problemas específicos no espaço e no tempo ocorreram na atual pesquisa, que se inseriu no paradigma da investigação qualitativa e interpretativa. O investigador procurou interpretar o modo como as crianças *desta* turma, experimentaram e viveram uma aprendizagem que, apesar de fazer parte duma área de ensino familiar para elas, representou uma novidade no que à pedagogia específica do ensino de piano em grupo numa escola do ensino genérico, diz respeito. Tratou-se assim, de interpretar observar e estudar comportamentos, ações e significados que este tipo de ensino desencadeia nas crianças, a partir de uma matriz fenomenológica (Bogdan & Biklen, 1994; Bresler e Stake, 1991; Cohen, Manion & Morrison, 2009; Creswell, 2007; Holstein & Gubrium, 2005; Yin, 2011). Esta investigação assumiu uma marca de subjetividade própria da investigação qualitativa (Stake, 1995, p. 56). O seu objeto de investigação esteve localizado num organismo humano e social, que correspondeu ao grupo de crianças que integraram esta pesquisa, e na observação dos impactos e significados que decorreram de um programa de atividades propositadamente delineado com objetivo de dotar os alunos com bases musicais para iniciarem o seu processo autónomo de construção de uma literacia musical, através da aprendizagem em grupo.

A componente empírica desta investigação partiu de um conjunto diversificado de práticas musicais efetuadas na sala de aula (ouvir, cantar, tocar, improvisar) e de conteúdos específicos como ritmos, modelos melódicos simples e a notação, entre outros. Estas práticas e conteúdos específicos estiveram assentes no objetivo de permitir aos alunos a construção de uma literacia musical através do ensino de piano em grupo, utilizando para o efeito teclados

eletrônicos, de modo a que cada aluno tivesse a possibilidade de tocar e improvisar no seu teclado.

Estando esta investigação centrada com um problema educativo e, por consequência, inserido no campo das Ciências Sociais, compreendeu-se a sua inclinação metodológica para a *interpretação* e para a *compreensão*. Denzin afirma a este propósito que no domínio social, “só existe interpretação” (Denzin, 1989, p. 11). Neste contexto a investigação encontra-se imersa por um conjunto de interpretações e juízos de valor que ocorrem entre os sujeitos, enquanto observadores e críticos de si próprios, e como avaliadores e observadores dos que com eles se relacionam (Idem, ibidem, ibidem). Estando estas interpretações associadas ao condicionamento e limitação humanas, como sejam a falta de objetividade, é prioritário que se clarifique como é que as interpretações e compreensões se vão formular e enquadrar com a realidade social (Idem, ibidem, ibidem).

Os resultados que serão apresentados nos capítulos seguintes não têm a pretensão de chegar a uma recolha significativa de significados e impactos no âmbito quantitativo, mas antes de poder construir uma teorização que parte de um núcleo situacional e local, analisando os dados obtidos *no contexto natural* onde e sobre o qual se desenrolou a investigação, afetando diretamente a vida *dos alunos envolvidos* nesta investigação. O investigador intervém tendo em atenção a observação e análise a partir do particular, do núcleo individual e seguidamente tenta compreender o modo como cada um dos elementos do grupo se integra no processo de investigação, possibilitando deste modo a construção de uma teoria que vai do particular para o geral, do indivíduo para o grupo:

Investigators work directly with experience understanding to build their theory on them. The data thus yielded will be glossed with the meanings and purposes of those people who are their source. Further, the theory so generated must make sense to those to whom it applies. The aim of scientific investigation for the interpretive researcher is to understand how this glossing of reality goes on at one time and in one place and compare it with what goes on in different times and places. Thus theory becomes sets of meanings which yield insight and understanding of people's behavior.

(COHEN, MANION & MORRISON, 2005, P. 22)

O investigador social, neste contexto, pretende construir um raciocínio indutivo que Guerra (2010, p. 23) associa às metodologias *compreensivas* e que faz com que o investigador privilegie *o contexto da descoberta* em que, ao contrário das metodologias dedutivas, “o investigador procura a formulação de conceitos, teorias ou modelos com base num conjunto de

hipóteses que podem surgir quer no decurso, quer no final da investigação”. Assim, os alunos que envolvidos nesta investigação foram um fim em si mesmo, porque foi sobre eles que a investigação debruçou, e foi a partir deles que emergiu uma conceptualização dos processos usados para a construção de uma literacia musical através do ensino de piano em grupo.

4.2. Investigação Qualitativa

Face à complexidade de relações e ao carácter interdisciplinar que envolvem as pedagogias e as didáticas da música, o olhar do investigador, enquanto profissional em educação musical, assume uma preponderância acrescida porque observa e recolhe dados procurando a verdade não a partir de assunções generalizáveis, mas apenas retratando segundo o seu próprio olhar, uma faceta, conferindo-lhe uma dimensão pessoal, sem deixar de procurar uma verdade que contribuía para adicionar e produzir uma significativa porção de conhecimento científico adstrito aos terrenos da investigação qualitativa. Bresler & Stake (1991, p. 76) argumentam que o objetivo da investigação qualitativa não é descobrir a realidade, visto que esta postura não se adequa aos investigadores qualitativos que se enquadram na visão fenomenológica, mas antes a verdade inerente à singularidade do que se observa e investiga. Neste tipo de investigação qualitativa o grau de subjetividade foi plenamente assumido pelo investigador. Afonso (2005, p. 14) refere que as abordagens qualitativas são concebidas e conscientemente assumidas como tendo um défice de objetividade, uma vez que se centram em contextos singulares e nas perspetivas dos atores individuais. Como refere Ponte (2005, p. 5) sob a abordagem subjetivista, todo o conhecimento do mundo é filtrado através do pesquisador e, desse modo, é fortemente alterado por forças cognitivas e culturais e mediado pela forma como interpreta o que investiga. Esta constatação, importa clarificar, não é exclusiva das ciências sociais, mas antes aplicada a qualquer campo científico; a *neutralidade* do investigador é, por isso, subvalorizada, conferindo importância aos juízos de valor e às crenças ideológicas do mesmo. Como afirma Silva (1997):

As ciências contêm sempre elementos ideológicos mais ou menos explícitos, repousam sobre certas pressuposições de valor. Ideologias e saberes práticos não são teorias pré-científicas, que o progresso científico se encarregaria de eliminar e em relação às quais os especialistas pudessem estabelecer fronteiras intransponíveis – são, antes, formas de racionalização do mundo, formas de classificar os factos, as pessoas e os objectos,

instrumentos de coesão e de tensão social, e aí radica precisamente a sua eficácia (...) todas as disciplinas científicas estão sujeitas à influência de elementos simbólico-ideológicos.

(SILVA, 1997, P. 51)

Sendo assim, o conhecimento é relativo, e pode apenas ser criado e entendido sob o ponto de vista dos indivíduos que estão diretamente envolvidos na investigação (Ponte, 2005, p. 5). Neste ponto de vista, a compreensão do mundo pelo investigador não é efetuada diretamente mas antes mediada por diferentes dimensões como sejam os seus sentidos, a sua experiência, a sua capacidade cognitiva e de percepção do que o rodeia. Neste âmbito, a interpretação assume uma importância capital e, a partir dos “phenomena” de Kant, surgem os fenomenologistas ou os investigadores das metodologias compreensivas que assumem de forma clara a subjetividade das suas interpretações, sem o intuito de tornar as suas descobertas um valor único e universal (Bogdan & Biklen, 1994; Bresler & Stake, 1991; Cohen e Manion, 2009; Denzin e Lincoln, 1994; Flick, 2005; Guerra, 2010).

Este redimensionamento epistemológico que os investigadores *qualitativos* têm possibilita que o seu *focus* de intervenção se direcione para o caso *único* e *singular* e para que o investigador nele invista com as necessárias e respetivas ferramentas metodológicas: o olhar sensível do investigador dirigiu-se nesta investigação precisamente para o caso único e singular, recolhendo sinais, impressões e reações dos alunos que intervieram na pesquisa. Neste contexto, esta investigação dominou um território limitado em tamanho físico, confinado a uma sala de aula e à participação de quinze alunos, mas com grande amplitude, no que ao seu conhecimento interior diz respeito. Bresler & Stake (1992) sublinham:

Qualitative researchers have a great interest in the uniqueness of the individual case, the variety of perceptions of that case, and the different intentionalities of the actors who populate that case. These interests force the researcher to find easy-access situations for repeated observations to limit attention to small numbers of teachers and students, to rely little on objective measurement, and to probe in unexpected directions.

(BRESLER & STAKE, 1992, P. 79)

Bresler & Stake explicam que o interesse manifestado pelos professores sobre estas metodologias foi igualmente sentido no âmbito geral da educação musical: procurar conhecer o que estava a ser feito na escola, logo num contexto local, específico e situacional verificando

como as crianças estavam a viver essa experiência chamada *aprendizagem* (Idem, ibidem, ibidem).

Uma das primeiras investigações de matriz qualitativa, aplicadas na educação musical, foi o estudo *Pillsbury*, conduzido pelo maestro Leopold Stokowsky e pelo compositor Donald Pond, entre 1937 e 1951, que incidia no desenvolvimento das crianças (entre os três e seis anos de idade) a partir da sua experiência puramente sensorial e espontânea do tocar e cantar. Este estudo, dirigido para crianças do período pré-escolar, estava inspirado na pedagogia de Dewey, que defendia que a criança tem uma perceção do mundo unicamente através da forma como o experencia, tornando-se esta experiência numa espécie de força motriz sobre a qual a criança vive num *continuum* de aprendizagem (Kierstead, 1994, pp. 184-185). Esta mesma autora refere que, nesta escola, existiam princípios de observação e pesquisa que estavam associados à função social que a música detém, com o objetivo de construir uma *consciência social* (Idem, p. 186).

No que diz respeito à importância e significado da aprendizagem musical ser realizada em grupo, um dos impulsionadores deste projeto, Donald Pond salienta:

The children`s musical activity as a member of a group all of whom are intent upon the same undertaking, is surely of the greatest importance, not only as a thing itself but also as a means of coordinating the child and (the child`s) emotions concerning life with the community.
(IDEM, P. 200)

Uma outra colaboradora envolvida neste projeto (Moorhead), complementa:

The purpose of group play is to orient and integrate the group through spontaneous interaction within the group. Through observation of children in the school, she concluded that members of groups establish a repertoire of group activities that members of the group can later apply with skill.
(IDEM, P. 201).

Neste contexto, a escola torna-se no alvo preferencial dos investigadores para aí observarem o modo como as crianças aprendem e vivem projetos educativos e musicais aproveitando as complexidades relativas ao modo como elas interagem em grupo e na forma como em grupo se forma a noção de comunidade e de colaboração entre elas. Desde este primeiro estudo qualitativo das décadas de 30 e 40 do século passado, sobre a aprendizagem musical em contexto de sala de aula, muitos outros estudos se desenvolveram. Esta pesquisa inseriu-se numa linhagem de investigação com o objetivo de contribuir para a compreensão e

descrição dos processos de aprendizagem musical através do ensino de piano em grupo no contexto do 1º ciclo do Ensino Básico Português.

4.3. Interacionismo Simbólico

O interacionismo simbólico representa uma corrente metodológica fulcral para o olhar investigativo sobre a realidade em estudo, visto que a aprendizagem dos alunos em contexto de grupo, está fortemente apoiada sobre os seus modos de interpretar as atividades que lhes vão sendo propostas e de socialmente integrarem as suas ações a partir do modo como se vêm e como são vistos em contexto de grupo. Esta investigação assume a importância de valorizar a componente social inerente à aprendizagem do piano em grupo, e de desmistificar a singularidade de um ensino, tradicionalmente voltado para alguns, procurando, antes contribuir para que uma das dimensões da literacia seja alcançada por todos.

Blumer resume os fundamentos do interacionismo simbólico a três pressupostos (1986, p. 2): o primeiro pressuposto afirma que “os seres humanos agem em relação às coisas, com base no significado que elas têm para eles” (...); o segundo diz que “este significado deriva, ou resulta da interação social entre o sujeito e os seus conhecidos”; o terceiro estabelece que “estes significados são manejados e modificados por meio de um processo interpretativo que a pessoa utiliza para lidar com as coisas que encontra”. Importa fazer a ligação entre estes pressupostos atrás referidos e a linha de orientação seguida pela presente investigação, que procurou a partir da observação atenta por parte do investigador numa sala de aula do 1º Ciclo (investigação no meio ambiente natural) desenvolver um conjunto de atividades para a aquisição de um grau determinado de literacia musical.

Estas atividades musicais, tendo sido desenvolvidas e implementadas por meio de aulas de piano em grupo, permitiram registar informações, atitudes, comportamentos dos alunos ao longo de todo o processo e, deste modo, obter uma perceção do que significou para eles a aprendizagem e a implementação deste projeto. Os registos destes *significados* pessoais foram devidamente interpretados a partir da observação participante, dos registos efetuados na sala de aula (notas de campo), inquéritos realizados aos alunos e encarregados de educação e entrevistas à professora titular de turma e ao professor que implementou o projeto.

Para além de avaliar resultados e cruzá-los entre si, foi preocupação dominante do investigador, interpretar os *significados* internos e externos. Isto é, dentro desta metodologia de perfil interacionista simbólico, foi importante percecionar os *significados* e *impactos* que estas

atividades tiveram nos alunos, não só a nível individual e pessoal, mas também a partir do grupo que se formou e que integrou estas atividades, constituindo uma célula identitária e autónoma com especificidades próprias de um qualquer grupo social. No sentido de compreender o significado profundo que o interacionismo simbólico tem para esta investigação, importa conhecer que um dos elementos que nos distingue dos demais animais é o que chamamos de *consciência* e que Blumer e seus seguidores definem como *self*. A nossa *consciência* não é uma estrutura fixa de natureza psicológica ou fisiológica mas antes, um processo de ordem reflexiva, através do qual cada pessoa se torna apta a ver-se a si própria como se de um objeto se tratasse, ou seja, como algo que é externo a si próprio. Através da imaginação de cada um de nós, é possível sairmos de nós próprios, e vermo-nos de diferentes perspetivas. Como consequência deste ato, *nós* enquanto pessoas, tornámo-nos atores de um mundo que confere um determinado significado às coisas enquanto objetos que são por nós interpretados por intermédio da cognição e da percepção.

O modo como se processa esta estrutura a que chamamos consciência, realiza-se através da interação social:

It is this socially generated ability to view oneself as an object, and to interpret the world in alternative ways, that allows people to modify their interpretations and to choose different courses of action. As a result, human action is quite different from animal behaviour: it is not pre-formed and released by the impact of some external or internal stimulus.

(HAMMERSLEY, 1990, P. 130)

A linha de pensamento de Hammersley, é complementada pela de Blumer, quando este refere que:

[human action] is constructed through a reflexive process which takes the form of the person making indications to himself, that is to say, noting things and determining their significance for his line of action. To indicate something is to stand over against it and to put oneself in the position of acting toward it instead of automatically responding to it. In the face of something which one indicates, one can withhold action toward it, inspect it, ascertain its meaning, determine its possibilities, and direct one's action with regard to it. With the mechanism of self-interaction the human being ceases to be a responding organism whose behaviour is a product of what plays upon him from the outside, the inside, or both.

(BLUMER, 1966, P. 536)

O conceito de interacionismo simbólico no ser humano, enquadra-o como vivendo num mundo rodeado por objetos e num mundo “socialmente produzido através de significados que são fabricados como resultado de uma interação social” (Idem, p. 540). Nesta investigação, perante o conceito de literacia musical através do ensino de piano em grupo dirigido para cada criança do 1º Ciclo, o investigador procurou estar atento à forma como cada uma o percecionou, como o molde face às suas necessidades mais imediatas e intuitivas, assim como face aos seus ambientes e contextos culturais e sociais.

Blumer (1986, pp. 20-21) relativiza o modo como cada ação é determinada por *nuances* relativas à forma como cada um *se olha*, o *self*, e como esse *olhar* é decisivo para a construção do conhecimento e para o modo como cada um *reage* e *se comporta* perante esse próprio conhecimento. Importa verificar que o processo de interação consiste em fornecer indicações aos sujeitos sobre o que devem fazer e, ao mesmo tempo, estar atento às suas respostas, mediante as suas próprias interpretações do que foi proposto (Idem, 1986, pp. 20-21). Esta interação entre investigador e sujeitos da investigação está em constante mudança face ao modo como as interpretações de ambos moldam as suas atitudes e reações.

A presente investigação, proporcionou aos alunos um conjunto de relações e inter-relações entre si, tendo como base um conjunto de ações e comportamentos inerentes à dinâmica de grupos e que incluiu entre outras, *a aprendizagem cooperativa*, *a aprendizagem por descoberta* e *a resolução de problemas* (cf. 3.1 – Correntes de interação social inerentes ao ensino em grupo) Estas estratégias de ensino resultam da inter-relação entre os seus membros que, deste modo, conseguem dar um significado e um impacto determinado à aprendizagem que efetuam. Esta investigação utilizou dois modelos de aprendizagem cooperativa que enquadraram os impactos e comportamentos inter-relacionais que o ensino em grupo provocou nos alunos (Johnson e Johnson, 2009). Um dos modelos é designado por “informal cooperative learning”, ocorre de forma episódica, através de espaços de tempo de curta duração em que os alunos interagem entre si, através de diálogos, intervenções orais e atividades que têm como objetivo:

to focus student attention on the material to be learned, set a mood conducive to learning, help set expectations as to what will be covered in a class session, ensure that students cognitively process the material being taught, and provide closure to an instructional session.

(JOHNSON E JOHNSON, 2009, P. 374).

O “formal cooperative learning” representa o outro modelo proposto por Johnson Johnson e consiste na interação social mais prolongada no tempo pretendendo que os intervenientes atinjam objetivos e efetuem tarefas comuns de forma estruturada e cooperativa (idem, 2009, p. 373). Com este modelo existe uma ação previamente planificada tendo como objetivo observar como é que os intervenientes conjugam entre si relações de entreajuda e de colaboração entre pares. Aplicadas estas duas formas de aprendizagem à pesquisa realizada, associou-se a primeira aos diversos estímulos que foram criados na sala de aula, de forma casuística, para os alunos interagirem entre si e observar o modo como uns que já sabiam ajudavam os menos preparados. A aprendizagem cooperativa “formal” ocorreu quando foram planificadas ações conjuntas em que alguns alunos tocaram a parte melódica das canções, outros executaram os respetivos acompanhamentos sendo dobrada a parte melódica através das canções entoadas. No decorrer do processo de ensaios, houve uma natural adaptação do grupo para que as três partes pudessem funcionar e assim adquirir um significado musical.

4.4. Investigação-Ação

A investigação-ação teve origem nos E.U.A. e teve o contributo de pessoas ligadas à educação assim como às ciências sociais (Máximo-Esteves, 2008, p.23). De acordo com a mesma autora, a génese da investigação-ação teve lugar nos anos quarenta através do contributo do psicólogo social Kurt Lewin (idem, 2008, p. 23). A investigação-ação para Lewin serviu para que a prática das ciências sociais ocorresse sem deixar de ter em conta a sua dimensão teórica e, deste modo, envolvesse as duas partes numa participação democrática (Hammersley, 2002, ¶ 4). A partir da década de cinquenta do século passado, a educação começou a fazer uso desta metodologia para que os professores pudessem resolver os problemas criados na sala de aula, através da pesquisa científica, conferindo deste modo uma maior fiabilidade às suas descobertas (idem, 2002, ¶ 5). Contudo, segundo a mesma autora, a investigação-ação aplicada na sala de aula deveu-se à intervenção de Lawrence Stenhouse e John Elliott entre 1960 e 1970, tendo sido o primeiro, o responsável pelo aparecimento da figura do professor como investigador, e valorizando a ação deste na sala de aula, de modo a esta se tornar no ambiente natural propício para testar novas práticas curriculares (Idem, 2002, ¶ 5-6).

O modelo de investigação-ação é aquele que melhor se adequa à presente investigação, tendo em atenção o processo dinâmico, interventivo e negocial entre as partes envolvidas com o propósito de melhorar as práticas musicais na sala de aula, e de investigar os processos de

aquisição de uma literacia musical. Na pesquisa houve três atores envolvidos: (1) o investigador enquanto orientador e autor do plano que veio a ser seguido para que a investigação se realizasse (importa referir que, neste papel, não abdicou do seu estatuto profissional de professor tendo, para o efeito, posicionado a sua ação numa dupla postura reflexiva e reativa); (2) o professor cooperante, que implementou este projeto na escola do 1º ciclo e que interpretou criticamente o modelo proposto pelo investigador, com uma turma por si dirigida em contexto de sala de aula; (3) os alunos que estiveram envolvidos no projeto, e que não serviram apenas de *cobaias*, mas antes, foram sendo co-autores no modo como a investigação se foi renovando e aperfeiçoando ao longo dos ciclos de investigação.

Kemmis e McTaggart, 1988, citados por Latorre, (2008, p. 25) listaram um conjunto de características gerais que são parte integrante da investigação-ação e que ajudam a contextualizar a atual pesquisa, que: (1) “é participativa porque as pessoas envolvidas têm a intenção de melhorar as suas próprias práticas. A investigação segue um modelo introspetivo em forma de espiral, com ciclos de planificação, ação, observação e reflexão”; (2) “é colaborativa por realizar-se por intermédio de um grupo de pessoas envolvidas neste âmbito”; (3) “cria oportunidades para a autocritica de pessoas que participam e colaboram em todas as fases do processo de investigação”; (4) “é um processo sistemático de aprendizagem, orientado para a prática”; (5) “leva o investigador a teorizar sobre a prática”; (6) “está submetido a uma avaliação das práticas, das ideias e das crenças”; (7) “implica registar, compilar, analisar os próprios juízos, reações e imprecisões em torno do que ocorre; sendo exigido levar um diário pessoal para se registar as diferentes reflexões”; (8) “é um processo político porque implica mudanças que afetam e influenciam as pessoas”; (9) “realiza análises críticas das diferentes situações”; (10) “efetua mudanças mais amplas e significativas, de forma progressiva”; (11) “inicia-se com pequenos ciclos de *planificação-ação-observação-reflexão*, avançando até encontrar problemas de maior envergadura e, da mesma forma, inicia-se com pequenos grupos de colaboradores, expandindo-se gradualmente a um maior número de pessoas” (Idem, ibidem).

As vantagens da investigação-ação aplicadas ao ensino passam por reconhecer na sua prática uma importância acrescida, visto que o professor (enquanto investigador) é um elemento que reflete e se questiona sobre a sua prática (enquanto professor). Latorre (2008, p. 19) confirma esta ideia quando defende que, neste processo reflexivo, o professor é “uma pessoa prática reflexiva, o que implica ocupar-se de redefinir um conjunto de situações problemáticas práticas”. Por outro lado, enquanto profissional, “desenvolve uma melhor compreensão do

conhecimento na ação e é uma pessoa capaz de examinar e explorar novas situações”. Sendo assim, a prática profissional concebe-se como uma atividade investigadora, permitindo deste modo uma união entre *teoria e prática, investigação e ação, saber e fazer* (idem, ibidem). O investigador, por sua vez, procura elaborar um modelo teórico que vai dar origem a uma nova prática e respetiva teorização. Esta nova *teoria*, emerge como fruto de uma natural *contaminação* entre as duas partes envolvidas, o professor e o investigador. Existe, assim, uma dialética entre *prática e teoria* que se adapta e readapta face à dinâmica inerente à investigação-ação:



Figura 1 – Esquema de Whitehead, 1995, a partir de Latorre, 2008, p.14

Elliott defende que a construção de uma teoria educacional está dependente de uma compreensão por parte dos professores que, enquanto investigadores, procuram melhorar as suas práticas de ensino na sala de aula (Elliott, 1993). Stenhouse, referido por Elliott menciona que os professores têm a tarefa de construir um corpo comum de conhecimento, designado por uma tradição de compreensão, e que provoca uma mudança na forma como a educação se processará doravante, a partir de ações experimentais que se enquadram num contexto específico (Elliott, 2009, p. 24). Sendo assim, a investigação-ação no contexto da educação problematiza o papel que o investigador tem em relação ao do professor e chama a atenção para o modo como os equilíbrios são efetuados entre os que desenham um modelo de investigação e os que o interpretam.

Contudo, importa recordar que a realização de qualquer investigação-ação em contexto de sala de aula coloca problemas e constrangimentos que devem ser analisados. Estes constrangimentos têm a ver com a eventual conflitualidade decorrente da coexistência de dois termos que estão implícitos nesta metodologia e que funcionam como polos opostos: a teoria, enquanto *investigação*, e a prática, enquanto *ação*; podendo ser campos que se complementam, para uns, são incompatíveis para outros. O passado longínquo, nomeadamente com Platão e Aristóteles, sublimou a primeira, aproximando-a do divino, e relegou a segunda para uma dimensão mais terrena e limitada (Hammersley, 2002, ¶ 8). Esta posição manteve-se ao longo dos tempos até que Dewey deu um contributo no sentido de posicionar o conhecimento científico como um reflexo do modo como o ser humano se revela na vida enquanto ser social, e

quebrar com o legado da superioridade intelectual dos *teóricos* sobre os *práticos*. Neste sentido, Dewey humanizou o conhecimento científico, procurando associá-lo a um modo de interpretar e dar voz às diferentes práticas sociais:

Inquiry does not begin from a philosophical decision to engage in skeptical questioning, in the manner of Descartes (...), rather, inquiry – even scientific and philosophical inquiry – arises within the course of human social life, is shaped by its context, and should feed back into the flow of ongoing collective activity that makes up the wider society.

(HAMMERSLEY, 2002, ¶ 13)

De acordo com Hammersley, Stenhouse segue o pensamento de Dewey e associa o ensino à investigação, nomeadamente na busca por resolução de problemas curriculares. Deste modo, torna-se possível a investigação resolver um problema específico no ensino e solucionar um qualquer dilema pedagógico, como seja uma estratégia que foi usada e precisa de ser avaliada, ou então uma estratégia nova para poder servir de ponto de referência no futuro (Idem, 2002, ¶ 23-24). É nesta última conceção que se enquadrou esta pesquisa.

Hammersley (1993, pp. 432-433) refuta a ideia mais usual de que, na investigação-ação, o professor (enquanto sujeito agregador da dupla postura de professor e investigador) é aquele que se encontra mais apto a refletir sobre a sua prática (comparando com a posição do investigador). Apesar dele se encontrar dentro da realidade observável, sendo a sala de aula o seu palco natural, fazer coincidir a figura do professor com a do investigador, apresenta algumas desvantagens que importa ter em conta: (1) o professor enquanto *insider*, tenderá a limitar o seu olhar para um campo mais estreito e subjetivo em comparação com o investigador (protagonizado por outra pessoa) que terá um olhar mais desinteressado e neutral; (2) o professor como autoridade máxima perante os alunos exerce uma influência sobre eles, podendo esta realidade constituir um constrangimento no que à imparcialidade e fiabilidade dos dados obtidos, diz respeito. Como é referido por Cain (2011, p. 7) a sala de aula representa o local onde o professor exerce o seu trabalho perante os alunos, avaliando a sua prestação, dependente de relações humanas assentes nos impactos e nos significados que as suas ações têm sobre eles. Esta preocupação latente do professor leva-o a promover perante os alunos, focos de influência para alcançar os seus fins pedagógicos e didáticos. Assim, mais do que saber interpretar os significados nas questões do professor, existirá a tendência natural para os alunos

procurarem ir de encontro ao que o professor gostaria que eles respondessem. Cain reforça esta ideia assinalando:

In a classroom, there is a web of meanings associated with the teacher's attempts to influence. How students answer a teacher's question is not only affected by their understanding of that question. It is also affected by their understanding of the teacher's intentions, by their understanding of how the teacher might respond to their answers.

(CAIN, 2011, p. 7)

Existe, neste ponto de vista, a necessidade de criar um certo distanciamento que naturalmente será mais difícil de alcançar por parte do professor do que por parte do investigador, enquanto *outsider*. Por outro lado, no que diz respeito ao modo de dialogar e negociar entre o professor e demais elementos integrantes da escola (professores, diretores, alunos) haverá um maior constrangimento entre o professor e seus *colaboradores diários*, visto haver ideias e posições pré-concebidas que se criaram, fruto de uma convivência profissional contínua no dia a dia. O investigador, por seu lado, pela sua posição de *outsider*, terá mais facilidade em dialogar com os diferentes atores, porque não constitui qualquer ameaça para os elementos que integram a escola e está livre dos constrangimentos atrás referidos. Com este ponto de vista, Hammersley pretende concluir que no processo de investigação-ação não deverá existir uma preponderância quer do *insider* (enquanto professor) quer do *outsider* (enquanto investigador) na medida em que cada uma das posições apresentam vantagens reciprocamente, uma sobre a outra, devendo, contudo, apresentarem-se com importâncias e pesos diferentes consoante as circunstâncias e propósitos da investigação em curso (Hammersley, 1993, p. 433).

A revisão de literatura efetuada sobre a dicotomia entre investigador/professor não permite esclarecer de forma clara, a necessidade ou não de configurar estas duas posições epistemológicas representadas na mesma pessoa. O que se verifica é a dupla possibilidade, por um lado da posição tradicional, defendida por Stenhouse e Elliott, poder fazer-se distinguir *quem investiga* de *quem leciona*, ou seja pessoas diferentes, cada uma com as suas competências.

A presente investigação, implementou a metodologia de investigação-ação em contexto de sala de aula com os papéis de orientação e supervisão distribuídos por duas pessoas, cada uma delas com as funções formais de investigador e professor. O primeiro enquanto investigador, de forma institucional não renegou a sua experiência acumulada como professor,

da mesma forma que o professor que implementou o projeto com uma turma sua, não deixou de revelar uma postura investigativa aquando das reuniões tidas com o seu colega investigador, adequando na sala de aula procedimentos resultantes da sua reflexão e da reflexão conjunta. No decorrer do processo de investigação-ação e fruto dos contactos, conversas e reuniões tidas com o professor que implementou o projeto, o modelo inicial foi-se alterando e modelando não só a partir das observações feitas na sala de aula pelo investigador mas pela intervenção do professor através do que ia percebendo com os seus alunos. Transpondo o pensamento de Hammersley para a presente investigação, importa sublinhar que este processo metodológico, respeitou as funções intrínsecas do professor e investigador através de permanente negociação, compreendendo que havia um rumo previamente traçado pelo investigador mas que (fruto de uma partilha com a experiência do professor) se foi reconstruindo a partir dos diferentes ciclos de planificação. A dupla participação de protagonistas, professor e investigador, permite olhar para o problema localizado no estudo empírico de diferentes perspetivas, contribuindo deste modo para um fortalecimento dos papéis no processo de investigação-ação.

Uma outra característica da investigação-ação tem a ver com a sua aplicabilidade aos contextos imediatos sobre os quais ela se desenvolve. A investigação-ação é vista como *situacional* visto estar confinada a resolver um problema num contexto específico (Cohen, Manion & Morrison, 2009, Moura, 2003).

Neste contexto, a atual pesquisa realizada numa escola pública do ensino genérico, ofereceu, num contexto adverso para a prática instrumental, um modelo de ensino de piano em grupo com crianças de uma turma do 1º ciclo. A partir desta realidade, foi através do uso de teclados eletrónicos que cada criança aprendeu música, pela primeira vez, de maneira formal, conjugando a prática instrumental com a aquisição de uma literacia musical. Os resultados obtidos, pretendem ser apenas confinados ao ambiente e contextos naturais da pesquisa. A replicação de resultados para serem transferidos para outros contextos e locais, é admitida por diferentes especialistas que preferem no entanto referir-se ao conceito de *transmissibilidade*. Este conceito é o mais adequado ao contexto da investigação qualitativa, comparativamente ao de *generalização* (Cohen, Manion e Morrison, 2009; Flick, 2009). Para Lincoln e Guba (1985), citados por Flick (2009, p. 407) “a única generalização é que não existe qualquer generalização, mas antes transmissibilidade de resultados que passam de um determinado contexto específico para outro similar”, mantendo o essencial da investigação. Flick assinala que a generalização numérica não é a que interessa para a investigação qualitativa, mas antes ter em conta a

qualidade dos sujeitos que integram a pesquisa. Procurar que esta pesquisa possa transferir os resultados obtidos para outros contextos não depende de uma interpretação de cariz quantitativo e estatisticamente representativo. A natureza e singularidade do contexto em que se inserem as observações dos alunos, obriga, no entanto, o investigador a circunscrever e a possibilitar um grau de transmissibilidade (*transferability*) para outros contextos similares, desde que se preservem os significados, impactos e inferências tidos na investigação:

Transferability refers to whether particular findings from a qualitative study can be transferred to another similar context or situation and still preserve the particularized meanings, interpretations and inferences from the completed study. (...)The goal of qualitative research is not to produce generalizations, but rather in-depth understandings and knowledge of particular phenomena. (LEININGER, 1994, PP. 106-107)

Leininger complementa (1994, pp. 106-107) que *esta transmissibilidade* depende do critério do investigador para analisar de que modo é que situações, contextos e circunstâncias análogas acontecem, de modo a ser preservado o cerne da investigação original para futuras replicações. Estando esta investigação confinada a uma turma de alunos do 1º ciclo de uma escola pública, é de constatar que *esta realidade (este contexto)* representa uma situação comum na escola pública portuguesa, o que permite que a investigação possa ser facilmente replicada noutra escola pública, com alunos diferentes, mas que se encontram na situação idêntica de não terem bases musicais e experiências formais suficientemente estruturadas na aprendizagem musical, nem qualquer experiência prévia de aulas de piano em grupo.

Cain (2011, p. 10) complementa referindo que, a partir da sua larga experiência, proveniente da observação e estudo do modo como esta metodologia se adequa aos professores nela envolvidos, o conhecimento e os resultados produzidos não têm apenas uma importância imediata sobre os professores que estiveram diretamente relacionados com o processo de investigação, mas expande-se para os outros professores. Estes, por sua vez, não questionam a validade, a fiabilidade e a sua qualidade para a generalização que provêm das investigações dos seus colegas de profissão. O que para eles é importante é ver em que grau é que *aquela* investigação gerou diferentes tipos de conhecimento, incluindo métodos de ensino e recursos que, não sendo generalizáveis sob o ponto de vista positivista, podem ser aplicados por professores em novos contextos, tendo a garantia de que esses contextos são similares aos provenientes na sua origem (Idem, 2011, p. 10).

4.4.1. Investigação-Ação prática

Num artigo denominado *Action Research as a practice-changing practice*, Kemmis (2007) menciona a existência de três diferentes modalidades de investigação-ação. Aquela que melhor se adequa a esta investigação é a que é designada por “investigação-ação prática” em que o investigador/professor tem como objetivo principal melhorar o seu desempenho como professor na sala de aula, estabelecendo meios e objetivos específicos para que tal ocorra, e permitindo ao mesmo tempo que os seus alunos possam intervir e influenciar não só a operacionalização e planificação do projeto, mas também o modo como as metas vão sendo atingidas e como as atividades vão sendo replanificadas como resultado de reflexões prévias.

A investigação-ação prática corresponde, segundo Latorre (2008, p. 30) aos modelos defendidos por Stenhouse (1993) e Elliott (1993). Cohen, Manion & Morrison (2009, p. 302) acrescentam que o modelo defendido por Elliott, se encontra na linha de Joseph Schwab e Donald Schön, que dão maior importância à prática reflexiva, incidindo sobre as questões do currículo e do professor como investigador. Entretanto, o contributo de Schön é importante na medida que ele analisa as atividades profissionais práticas (onde se encontra o ensino) como sendo de natureza “incerta, instável e singular”, propondo para o efeito, uma reflexão na ação, como sendo a epistemologia mais adequada para o estudo destas práticas (Latorre, 2008, p. 19). Latorre descreve este tipo de investigação-ação como sendo aquele, que embora provoque uma relação de proximidade e de cooperação entre o investigador e os sujeitos que estão envolvidos na investigação, não deixa de dar ao seu autor, autonomia e um protagonismo “ativo e autónomo” (Idem, 2008, p. 30).

Este modelo é segundo Latorre (Idem, ibidem, ibidem) um modelo que implica “a transformação da consciência dos participantes assim como a alteração das suas práticas sociais”. Enquadrando o que defende Latorre com a investigação levada a cabo pode-se associar a “transformação da consciência dos participantes” ao modo como as crianças se foram apercebendo gradualmente que a partir de uma fase inicial em que os teclados onde tocavam funcionavam como “brinquedos” se tornaram mais tarde em ferramentas funcionais com objetivos didáticos e pedagógicos claramente definidos.

4.5. Validade e confiança da investigação – triangulação

A validade e a confiança científica da investigação dependem do rigor usado pelo investigador para atingir os seus objetivos. Importa mencionar a importância da triangulação para que a validade de qualquer produção de conhecimento científico ocorra. Flick (2005, p. 232) a este propósito refere que a triangulação serve de estratégia para a validação de resultados e procedimentos, permitindo deste modo melhorar o “alcance, a profundidade e a consistência dos procedimentos metodológicos. Segundo o mesmo autor (Idem p. 231), triangulação designa “a combinação de diferentes métodos, grupos de estudo, enquadramentos de espaço e de tempo, e diferentes perspetivas teóricas, no tratamento de um fenómeno”.

Na presente investigação, efetuou-se um dos tipos de triangulação referidos por Denzin (1989) citado por Flick (Idem, p. 231) e que diz respeito à *triangulação de dados*. Esta, diz respeito à utilização de fontes diferentes, que são usadas no sentido de assegurar uma fiabilidade e consolidação de resultados, pressuposto de qualquer pesquisa. O investigador aplicou diferentes instrumentos de recolha de dados para efeitos de triangulação: (1) observação participante através de notas de campo; (2) inquéritos realizados aos alunos participantes no projeto; (3) inquéritos realizados aos respetivos encarregados de educação; (4) entrevista à professora titular de turma do 1º ano (1º ciclo); (5) entrevista ao professor de música que implementou o projeto.

4.5.1. Ética no processo de investigação

Importa referir a importância que tem para uma pesquisa qualitativa um quadro ético e deontológico que sirva para clarificar quaisquer suspeitas de cumplicidades ou contaminações que provenham do fato do investigador se encontrar imerso na sua pesquisa junto dos seus protagonistas, neste caso, junto dos alunos e do professor responsável pela implementação do projeto. No sentido de evitar futuros comprometimentos e de ser posta em causa a veracidade dos dados encontrados e analisados há que ter em consideração a chamada de atenção tida por Bogdan e Biklen (1994, p.76) que citando Punch (1986) referem que “mesmo que os investigadores qualitativos não tenham escrito um código deontológico específico, existem convenções de ordem ética para o trabalho de campo”.

Dentro deste princípio são sugeridos por estes autores alguns princípios éticos que devem ser salvaguardados dentro deste quadro metodológico da investigação-ação, e que

importa mencionar, nomeadamente a proteção das identidades dos sujeitos, para que a informação que o investigador recolhe não lhes proporcione qualquer tipo de prejuízo. Sendo assim, o anonimato deve contemplar o material escrito, assim como os relatos verbais da informação recolhida durante as observações. Ao longo da investigação, devem ser dadas a conhecer aos sujeitos envolvidos no projeto, informações precisas sobre o que lhes é solicitado para que, de forma clara e honesta, os sujeitos envolvidos não se sintam usados e pouco respeitados na sua intimidade e no seu direito à privacidade. Sendo assim, as entrevistas realizadas foram detalhadamente explicadas, referindo um protocolo a seguir por cada uma das partes envolvidas (investigador e entrevistados). Neste contexto foi determinado que o nome de qualquer um dos intervenientes foi substituído por um código (constituído por letras e números) de forma a seguir a norma do anonimato e proteção das fontes (Idem, p. 77). O mesmo procedimento foi seguido com os alunos que integraram a presente investigação.

4.6. Processo de investigação empírica

A investigação empírica recorreu a um conjunto de instrumentos de recolha de dados tendo em conta o espaço de tempo em que decorreu o estudo, o palco onde o projeto se implementou e os diferentes sujeitos envolvidos. Será assim apresentado um guião de intervenção que inclui um conjunto de procedimentos, dados e informações sobre a escola onde foi realizado o estudo empírico, sobre os sujeitos intervenientes e sobre os instrumentos musicais (teclados) que permitiram o desenvolvimento das aulas em grupo.

4.6.1. Seleção da escola e do professor

A escolha da escola obedeceu essencialmente, a dois critérios. O primeiro, teve a ver com o critério de proximidade do investigador (profissional a tempo inteiro no ensino) com o local onde decorreria a investigação, para facilitar a operacionalidade da mesma. O segundo, que decorreu do primeiro, deveu-se aos contactos estabelecidos entre o investigador e o vereador do pelouro da Juventude e Educação da Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia (dia 7 de outubro de 2010) no sentido de apoiar este projeto, nomeadamente através do fornecimento de um conjunto de teclados para a implementação da pesquisa. Estando o projeto direcionado para a construção de uma literacia musical, o fornecimento de teclados tinha também a possibilidade de alargar futuramente as aulas de ensino de piano em grupo desta turma em

particular, para diferentes turmas e escolas do 1º ciclo no concelho. Outra vantagem encontrada pelo senhor vereador foi a de possibilitar, deste modo, uma maior aposta na formação de futuros professores, este último aspeto reconhecido como matéria sensível e urgente de colmatar no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular.

Depois dos contactos prévios estabelecidos, o investigador teve acesso à lista de professores designados para dar aulas de música no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular nas diferentes escolas do 1º ciclo, do concelho, para o ano letivo de 2011/2012, através da colaboração que o responsável pela área da educação no 1º ciclo teve com o investigador. Depois de analisados numa primeira fase os diferentes currículos foi estabelecido contacto com aquele que viria a ser o professor a implementar o projeto. A experiência como professor de música, como diretor coral, associada ao grau de licenciado e de mestrado, teve influência em se ter posicionado como primeira escolha. Essa escolha veio a concretizar-se depois de dois encontros que possibilitaram: (1) a apresentação do projeto e dos seus objetivos; (2) a definição e estabelecimento de um guião que pudesse servir de referência para o professor na sala de aula; (3) a avaliação da competência, disponibilidade e motivação para implementar um projeto de aulas de piano em grupo com vista à obtenção de uma literacia musical; (4) a disponibilidade para reuniões periódicas para acompanhar e melhorar a dinâmica do projeto a partir da metodologia de investigação-ação e seus ciclos respetivos de *planificação-ação-observação-reflexão*.

A escola selecionada foi a Escola EB1 de Campolinho2 pertencente ao agrupamento de escolas de Valadares, freguesia sita no concelho de Vila Nova de Gaia. Para que o projeto se implementasse houve que obedecer a alguns procedimentos formais que incluíram: encontro com a professora coordenadora do agrupamento de escolas de Valadares, entrevista com a professora coordenadora da Escola EB1 de Campolinho2 numa fase inicial, explicando quais os objetivos deste projeto de doutoramento (Anexo A.1). Numa fase posterior, depois da aceitação por parte da professora coordenadora para implementar o projeto, foi estabelecido contacto com a professora titular da turma, no sentido de dar conhecimento do projeto e estabelecer pontes de diálogo entre a professora dos alunos que estiveram integrados no projeto e o investigador. Depois destes procedimentos formais, foi realizada uma reunião com os encarregados de educação com o intuito de lhes serem explicadas as condições, os objetivos e os conteúdos pensados para serem seguidos nesta investigação.

4.6.2. Alunos inseridos no projeto

A Escola EB1 de Campolinho 2, local onde decorreu o projeto, tem uma única turma de 1º ano, composta por vinte e cinco alunos. O caráter facultativo inerente às AEC`s explica que da totalidade dos alunos desta turma, somente quinze alunos, tenham integrado este projeto. No âmbito desta investigação os alunos representam uma amostra com um significado e dimensão restritas no âmbito desta investigação. Num significado lato, uma amostra existe quando é unanimemente reconhecido no decurso de qualquer investigação não ser possível cobrir todo um universo de potenciais respondentes por restrições de recursos materiais, físicos e financeiros necessários para o efeito.

A presente investigação em termos de amostragem e de acordo com Hill e Hill (2002, p.45) utilizou uma amostra por conveniência, que deriva dos métodos de amostragem não-casual. Seguindo os conselhos de Flick, a interpretação dos dados representa o ponto de referência de qualquer investigação qualitativa ou seja, é a qualidade dos dados que impera, e o modo como eles são tratados, minimizando as preocupações de ordem quantitativa e estatística. Este tipo de amostragem está inserida no grupo de amostras não probabilísticas que se inserem numa investigação de pequena escala no que diz respeito ao seu tamanho (ponto de vista quantitativo) e à sua representatividade. Contudo, importa salientar que o investigador não tem pretensões que mais não sejam de adequar a investigação para uma amostra por conveniência que, aliás, é assumida por Cohen e Manion como adequada para a investigação qualitativa, quer seja etnográfica, estudo de caso ou investigação-ação (Idem, 2009, p. 113).

Dos quinze alunos que integraram o projeto, nove são do sexo masculino e seis do sexo feminino. As idades dos alunos durante o período no qual se desenrolou o projeto (3 de janeiro a 17 de junho) variaram entre os cinco e seis anos de idade. A razão pela qual o projeto teve início em pleno ano letivo e não no seu início, como seria desejável, teve a ver com dificuldades operacionais encontradas sobretudo a nível de teclados em número suficiente para que o projeto pudesse decorrer com a qualidade exigida em termos pedagógicos e em condições exigidas para futuras avaliações e aferição de resultados, no âmbito deste projeto de investigação-ação.

4.6.3. Caracterização dos teclados:

Devido à falta de recursos financeiros por parte dos serviços da Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia para obtenção de teclados para o projeto, o investigador e o professor obtiveram, fruto da sua intervenção junto de pessoas amigas e familiares, um conjunto de oito teclados que permitiram dar início ao projeto. Quatro teclados pertenciam à marca *Casio*: *CTK – 495*, *Casiotone CT – 605*, *CA – 100*, *CT 647*. A marca *Yamaha* integrou três teclados, respetivamente, *PSR – 400*, *PSR-79*, *PSR-300*. Houve um único teclado de marca *Roland*, *E-38*. A existência de oito teclados condicionou o modo como foram desenvolvidas as aulas em grupo. Assim sendo, a turma foi dividida em dois grupos, cada um deles com uma aula semanal. As aulas à segunda-feira eram constituídas por oito alunos, restando sete alunos para as aulas de sexta-feira. Esta modalidade de ensino manteve-se durante treze das vinte e uma aulas. Oito aulas foram dadas com todos os alunos na sala de aula. Quatro aulas, por razões de ordem organizacional e de gestão da própria escola e as outras quatro, por motivos de planificação e de preparação para a audição final de alunos, logo, de forma intencional e devidamente planificada pelo investigador.

4.6.4. Atividades desenvolvidas na sala de aula

As atividades desenvolvidas respeitaram um guião que serviu de referência para ajudar o professor a seguir uma planificação prévia e, ao mesmo tempo, servir de elemento facilitador para o investigador indagar a aplicabilidade do modelo didático proposto para o adequar ao ensino de piano em grupo, tendo em atenção as suas idiossincrasias. Estas atividades promovidas na sala de aula no âmbito do ensino de piano em grupo tiveram como objetivo central, a obtenção de um grau de literacia musical por parte dos alunos envolvidos na presente investigação, e foram as seguintes: (1) Treino Auditivo; (2) Canto; (3) Tocar em Grupo; (4); Tocar Individualmente (5) Atividade Rítmica; (6) Técnica; (7) Leitura Tonal. Embora estas atividades tenham sido realizadas muitas vezes por ordem diferente nas aulas, globalmente partiu-se de atividades auditivas e complementou-se com algumas atividades de leitura. Por outro lado, as atividades aqui mencionadas constituíram-se igualmente como unidades de análise, isto é focos de atenção da pesquisa, permitindo obter dados que se apresentam seguidamente de forma organizada.

4.7. Observação participante

A observação participante é um instrumento metodológico de grande importância na investigação qualitativa de cariz interpretativo. O investigador procurou recolher da sua presença em cada aula que observou, informações, comportamentos, reações, expressões verbais e dados relevantes para a sua investigação. No que diz respeito à aprendizagem musical através do ensino de piano em grupo, procurou determinar estratégias pedagógicas seguidas pelo professor, assim como analisar as vantagens encontradas em usar teclados individualizados. Estes, permitiam um uso diferenciado para quem tocava melodias ou acompanhamentos, o descobrir e tirar *canções de ouvido*, assim como para acompanhar ou dobrar essas mesmas canções. No que diz respeito à obtenção desta literacia musical, foi dada atenção ao modo como a heterogeneidade de atividades propostas foram integradas em aulas de quarenta e cinco minutos, e como elas foram sendo gradualmente implementadas, com graus de importância diferenciados dados pelo investigador. Nesta observação foi tido em conta o modo como o professor geria as diferentes atividades e como as ia implementando, permitindo-lhe sentir o *ritmo* e a *pulsação* de cada aula. Sendo esta investigação uma investigação-ação prática, foi determinante a presença do investigador junto dos sujeitos investigados, no sentido de acompanhar os diferentes ciclos de *planificação-ação-observação-reflexão*.

A inclusão da observação participante nas investigações naturalistas justifica a designação de Estrela (1990, p. 18), quando refere o termo “observação naturalista” como sendo a que permite “um trabalho elaborado em profundidade, embora limitado à situação e a um tempo de recolha de dados”. Na fase de recolha parte-se do todo e não das partes, isto é, parte-se da “acumulação” e não da “seletividade”. Esta última é feita “a posteriori” através de uma análise rigorosa dos dados. Acresce ainda que “a observação também tem como objetivo fixar-se na situação em que se produzem os comportamentos, a fim de obter dados que possam garantir uma interpretação situada desses comportamentos”. Estrela (idem, ibidem) refere que através da observação sistemática e continuada se atinge uma nova abordagem no campo da pedagogia, opondo a assunção de que “não haverá ciência se não houver experimentação com a de que não haverá ciência se não houver observação” (idem, ibidem). Entretanto, Flick (2005, p.138) citando Friedrichs (1973) revela as *nuances* que assistem a este procedimento, na medida em que a observação pode ser *encoberta* ou *aberta* (no que diz respeito ao modo como a observação é feita ao observado) *não-participante* ou *participante*, *sistemática* ou *assistemática* e pode ocorrer em situações naturais ou artificiais. Por último, importa analisar em que medida

é que o investigador, ao observar as outras pessoas, consegue fazer também uma observação de si próprio para, deste modo, melhor fundamentar a interpretação dos observados.

Enquadrando esta sistematização feita por Friedrichs com a presente investigação é possível esclarecer que a observação feita foi *aberta, participante* e *sistemática*. Esta investigação foi efetuada em sala de aula (ambiente natural) com o prévio conhecimento dos encarregados de educação dos respetivos filhos envolvidos no projeto (Anexo A.2), com o conhecimento e autorização prévia da escola envolvida (diretora da escola e professora generalista responsável pela aprendizagem curricular dos alunos no 1º Ano, 1º Ciclo) e com o conhecimento da autarquia de Vila Nova de Gaia (pelouro responsável pelas Atividades de Enriquecimento Curricular) (Anexo A.1).

A observação participante é, segundo Flick (2005, p. 142) um processo que contém dois planos. No plano inicial o investigador “tem de se ir tornando um participante e de ir ganhando acesso às pessoas e ao terreno”. No projeto em curso, o investigador iniciou as suas observações na sala de aula, tomando o pulso à turma de alunos envolvidos na investigação e ao professor que implementou o projeto. Nesta fase os três colaboradores estudam-se mutuamente e procuram adaptar-se ao corpo estranho que, neste caso, corresponde ao investigador na sala de aula. Este permanece no fundo da sala, anotando dados e informações e, nesta fase, quase passando anonimamente e aparentemente passivo neste contexto.

Ao longo do tempo, e de forma gradual e natural, o professor foi como que progressivamente integrando o investigador no ambiente natural onde decorria a investigação, mostrando aos alunos que este também era um professor e um agente em quem podiam confiar. Esta integração deu alguma segurança aos alunos que, em vez de se considerarem “vigados” ou “pressionados” por um corpo estranho, foram lentamente considerando que, não tendo um papel igual ao professor da turma, era alguém em quem se podia confiar e era considerado como um parceiro de trabalho.

Esta natural integração do investigador ao longo do tempo correspondeu à segunda fase em que Flick define como sendo aquela em que a observação se torna “mais concreta e concentrada nos aspetos essenciais para a problemática da investigação” (Idem, p. 142); neste caso, esses aspetos essenciais incidiam sobre o modo segundo o qual os alunos envolvidos no projeto adquirem uma literacia musical através do ensino de piano em grupo.

A observação foi também de carácter sistemático, havendo apenas duas aulas em que o investigador não esteve presente, no total de vinte e uma aulas, por imponderáveis de ordem profissional.

Resta acrescentar que a observação efetuada no campo (sala de aula) recorreu a notas escritas pelo investigador (observador) através de um diário. Esse diário é uma ferramenta frequentemente usada na investigação qualitativa, conhecida genericamente como “diários de aula”. As vantagens encontradas no uso dos diários de aula, prendem-se com o que Zabalza (1994, p. 19) refere como sendo a possibilidade de oferecer a visão própria de quem observa a atuação didática do professor, configura descrições e significados permitindo um relato das ações observadas e analisadas próximas da realidade. O imediatismo da narração é visto por Zabalza como uma qualidade (Idem, ibidem, ibidem). Existe, através do uso dos diários de aula, uma proximidade muito grande face à estrutura de pensamento dos professores na sala de aula. Zabalza refere, a propósito, a importância de “compreender mais o pensamento de professores individuais do que generalizar acerca de como pensam os professores” (Zabalza, 1994, p. 19).

4.8. Inquéritos

Na construção de inquéritos por questionário, o objetivo principal consiste em “converter a informação obtida dos respondentes em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número quantitativamente superior de sujeitos e a contextos diferenciados” (Afonso, 2005, p. 101). Segundo Tuckman (1999, p.237) o questionário permite cobrir três diferentes áreas, recolhendo dados:

1. sobre o que o respondente sabe: conhecimento e/ou informação;
2. sobre o que o respondente quer ou prefere: preferências/valores;
3. sobre o que o respondente pensa ou crê: atitudes/convicções.

Ferreira (1997, p.165) refere que, de uma maneira geral, toda a ação de pesquisa se traduz no ato de perguntar, contextualizando a seguir para qualquer questionamento científico. Nessa perspetiva, “tudo se resume a saber fazer perguntas e a identificar os elementos constituintes da resposta”. Para Latorre (2008, p. 66) o questionário consiste num conjunto de questões ou perguntas sobre um tema ou problema de estudo que se discutem por escrito. Para o autor existem duas boas razões para usar esta técnica de recolha de dados num projeto de investigação-ação: “permite obter informação básica que não é possível alcançar de outra

maneira e permite avaliar o efeito de uma intervenção quando não é apropriado conseguir *feedback* de outra maneira” (Idem, p. 66). A presente investigação aplicou o uso de questionários aos alunos e respetivos encarregados de educação tendo mostrado que este é o modo mais eficaz e funcional para, num curto espaço de tempo, recolher informação e alguns dados relevantes para o investigador.

Os inquéritos por questionário dirigidos aos encarregados de educação dos alunos envolvidos na investigação permitiram confirmar o impacto que as aulas de piano em grupo tiveram nos seus filhos e determinar as suas opiniões pessoais sobre a implementação do projeto. Os quinze questionários dirigidos aos encarregados de educação foram entregues no dia 17 de junho para serem preenchidos, e três encarregados de educação não os preencheram. Os restantes doze, participaram e entregaram os questionários à professora titular de turma.

Os questionários dirigidos aos alunos e respetivos encarregados de educação foram compostos por perguntas abertas e fechadas. Segundo Hill e Hill (2002, p. 95) este tipo de questionários com perguntas abertas e fechadas são aqueles em que se procura “obter informação qualitativa para complementar e contextualizar a informação quantitativa obtida pelas outras variáveis”, ou seja, complementar informação e dados objetivos e numéricos, ou facilmente quantificáveis, com informação mais rica, detalhada e personalizada. Bailey (1994, p. 120) classifica este tipo de questionário como tendo uma natureza exploratória. A partir desta complementaridade, conjugar respostas fechadas com respostas abertas permitiu ao investigador adequar-se melhor à permeabilidade em termos de desenvolvimento para a verbalização e para a escrita demonstrada pelos alunos nestas circunstâncias.

4.8.1. Inquéritos aos alunos

Os inquéritos por questionário dirigidos aos alunos que estiveram envolvidos no projeto de investigação tiveram como principal objetivo avaliar o impacto das aulas de música que eles tiveram através do ensino de piano em grupo.

Magalhães Hill⁹, (2011) refere que “nunca se faz um questionário sem saber para que o queremos”, devendo o investigador criar para o efeito um plano que contenha um conjunto de objetivos e sub-objetivos que devem reger os questionamentos posteriores. Este plano serve para conferir ao questionário a devida consistência e enfoque temático, tendo em vista a raiz do

⁹ Conferência realizada no Instituto da Educação da Universidade do Minho no dia 11 de Abril de 2011.

problema (objetivo principal) assim como as ramificações respectivas do tema geral. Assim sendo, e no contexto desta investigação determinaram-se: o objetivo principal teve a ver com avaliar o grau de conhecimentos musicais adquiridos com vista à obtenção de uma literacia musical. Este, representou o focus temático sendo seguido por três ramificações, que necessitam igualmente de verificação: (1) relacionar a assimilação de conhecimentos musicais com a prática do ensino de piano em grupo; (2) relacionar a prática musical na sala de aula do ensino de piano em grupo com atividades formativas diferenciadas sob o ponto de vista didático e pedagógico; (3) avaliar o grau de satisfação dos alunos, pelas atividades realizadas e pelo modo como elas foram implementadas assim como analisar o significado que o projeto teve nos alunos participantes.

Os alunos que estiveram envolvidos nesta investigação à data da realização do inquérito por questionário, tinham, na sua maioria, sete anos de idade (onze) restando quatro crianças com seis anos de idade. O inquérito teve lugar na Escola Básica Campolinho2, na rua Isabel Mullière de Mesquita, em Valadares, no dia 17 de junho de 2011, no final do ano letivo e na conclusão da implementação do projeto.

Estas idades são consideradas sensíveis, embora recomendáveis para que o investigador possa recolher dados fiáveis através do uso de questionários, como é reconhecido por Borgers, Leeuw e Hox (2000, p. 63). Sendo assim, o investigador teve a preocupação de confirmar com a professora titular de turma, a adequação do questionário para este grupo de crianças, que tinham ainda pouca experiência em competências de expressão oral e escrita. Como é referido na entrevista realizada com a professora titular de turma, o grupo, sendo “turbulento” no que se refere a comportamento, oferecia um grau elevado de participação a nível de oralidade e mostrava no seu conjunto uma assimetria em termos de conhecimentos adequados para a leitura e para a escrita. Foi ainda dito que, na maioria dos casos havia uma forte motivação para aprender a ler e a escrever, tendo-se verificado que no fim do primeiro período, metade da turma apresentava condições próprias para a leitura (de acordo com a planificação estabelecida para o efeito). Estas informações são importantes para se poder compreender o cuidado que o investigador teve de ter para adequar este tipo de recolha de dados a crianças nestas idades. A importância em incluir as crianças na participação em questionários é descrita por Andreas Lange & Johanna Mierendorff, no artigo “Method and methodology in childhood research” (2009, p. 82) referindo-se a elas como sendo *reliable informants*.

Contudo, alguns cuidados devem existir. Por exemplo, o investigador deve procurar não só escolher palavras que vão de encontro à compreensão das crianças, mas igualmente efetuar o questionário num ambiente que seja devidamente confortável para elas, e que lhes transmita a necessária segurança e confiança. Para o efeito, o questionário foi efetuado numa sala de aula usada diariamente pelas crianças e foi administrado pelo próprio investigador. Houve a necessidade do questionário ser administrado em grupo, repetindo o mesmo formato das aulas em grupo. A necessidade das crianças se sentirem seguras e confortáveis é reconhecida por Birbeck Drummond (2007) mediante algumas condições:

the major barriers to children`s voices being heard in research can be overcome by understanding that children can participate in meaningful ways if the research environment is one in which they feel safe, supported and valued. The research environment must be seen through the child`s eyes. Strategies that support not only children`s abilities but also the social structure in which they live, must be adopted.
(BIRBECK, 2007, P. 28)

Outro fator adicional para que os questionários se tornassem válidos e ricos em informações/dados foi o fator motivacional. Sentiu-se a necessidade de motivar os alunos para colaborarem nos questionários, não como uma obrigação, mas como um desafio que lhes foi colocado, com o mesmo sentido pedagógico de um *jogo novo* para eles, e como fazendo parte integrante desse dia especial em que, a par da *sua* audição, participariam nestes inquéritos. Sendo assim, os questionários realizaram-se no próprio dia da audição final e foi notório o interesse e colaboração que as crianças demonstraram para o efeito, não havendo nenhum aluno(a) que oferecesse qualquer grau ou sinal de resistência. Apesar destas crianças estarem aptas para lerem e escreverem de forma autónoma (embora de forma assimétrica e irregular, como foi dito pela sua professora, visto se encontrarem no seu primeiro ano) o investigador leu aos alunos, previamente e de forma clara, cada pergunta do questionário, no sentido de clarificar o conteúdo e o objetivo de cada questão se tornar perceptível para cada uma das crianças questionadas. Esta presença do investigador como supervisor e administrador dos questionários é devida e aceitável como é salientado por Afonso (2005, p. 105): “a aplicação do questionário pode ser presencial, se for feita na presença do investigador (...) é o caso das situações em que, por exemplo, se aplicam questionários a alunos em contexto de sala de aula”.

4.8.2. Inquéritos aos encarregados de educação

As crianças nas idades compreendidas entre a educação pré-escolar e a entrada no 1º Ciclo estão expostas de forma muito intensa, não só ao meio ambiente que as rodeia, mas também à influência que o meio familiar, especialmente os respetivos encarregados de educação, exercem sobre elas. Sendo assim, é determinante que o seu desempenho escolar seja devidamente acompanhado e apoiado por quem tem a sua guarda e responsabilidade parental. Em situações normais, é natural que haja algum acompanhamento dos pais sobre os seus filhos. Este acompanhamento é decisivo também para o desenvolvimento musical das crianças na escola (Abeles, Hoffer e Klotman, 1995; Baker-Jordan, 2003; Hallam, 1998; Mata, 2006; Pitts, McPherson e Davidson, 2002; Werner, 2007). Neste contexto, foi determinante para a pesquisa inquirir os pais e encarregados de educação das crianças, no sentido de os envolver no projeto e de, através das suas impressões, poder aferir o que significou esta pesquisa para as crianças e para as suas famílias. Por outro lado, o término deste projeto de investigação-ação no terreno foi a realização de uma audição final de alunos, que prepararam um programa específico para os seus pais e demais familiares no dia 17 de junho de 2011.

Os inquéritos aos encarregados de educação dos alunos tiveram como principal objetivo “despistar” respostas que tenham sido dadas pelos filhos, no sentido de confirmar ou não as respostas dadas, assim como de interpretar através do que responderam, o sentimento e o impacto que este projeto teve sobre eles. Outras questões foram efetuadas no sentido de averiguar o interesse manifestado pelos encarregados de educação em prosseguirem no ano seguinte com as aulas de piano em grupo para os seus filhos e a importância de colocar a aprendizagem musical em idêntico patamar ao das outras áreas do currículo. Os inquéritos em causa foram entregues pela professora, diretamente aos encarregados de educação dos alunos, para estes serem preenchidos em casa, tendo sido devolvidos mais tarde ao investigador.

4.9. Entrevistas

As entrevistas usadas como ferramenta metodológica, enquadradas na matriz das investigações qualitativas e interpretativas, servem para averiguar e confirmar hipóteses levantadas pelo investigador, ao mesmo tempo que podem indicar novos rumos no processo da investigação. Por outro lado, servem como triangulação na recolha de dados determinantes para comprovar hipóteses do investigador face à problemática do objeto de investigação. Quanto ao

género de perguntas elaboradas, podem ser consideradas *estruturadas* ou *diretivas*, *semiestruturadas* ou *semidiretivas* e *não estruturadas* ou *não diretivas* (Afonso, 2005; Bogdan e Biklen, Máximo-Esteves, 2008; 1994; Ruquoy, 1997).

Lincoln e Guba (1985, p. 269) sugerem que a entrevista estruturada é a mais adequada quando os investigadores (os que promovem as entrevistas para esse fim) estão convictos do que não sabem e que, por isso mesmo, estão em posição de elaborar questões que lhes dêem a informação que eles procuram. Por sua vez, nas entrevistas não estruturadas os investigadores não estão cientes do que realmente não sabem e, por esse motivo, estão mais dependentes do que lhes for dito pelos entrevistados. Por outras palavras, nesta segunda alternativa, o investigador/entrevistador, ao elaborar a pergunta, permite uma flexibilidade e maior intervenção por parte do entrevistado, que não está sujeito a um plano de respostas tão pré-estabelecido e padronizado. Nesta medida o entrevistador não sabe muito bem, (isto é, o seu grau de controlo é restrito, sobre) o que irá resultar da entrevista, porque está a dar maior grau de liberdade e de intervenção ao entrevistado. A propósito, Oppenheim (1992, p. 65), refere que as entrevistas mais exploratórias tendem a ser essencialmente heurísticas e a procurar desenvolver e criar hipóteses, mais do que recolha de factos e de números. Ainda segundo o mesmo autor, estas entrevistas cobrem muitas vezes aspetos emocionais que requerem uma especial atenção por parte do entrevistador para controlar a situação, contribuindo para que os entrevistados falem de forma livre e à vontade para que falem das suas experiências de forma profunda, honesta e autêntica (Idem, p. 65).

Ruquoy (1997, p. 87) designa por *entrevista semidiretiva* aquela que, estando situada no meio de duas perspetivas opostas, *entrevista diretiva e não diretiva*, obriga o entrevistador a lidar com duas realidades. Por um lado, permite que o entrevistado “estruture o seu pensamento em torno do objeto perspetivado”, mas, por outro lado, esta pequena liberdade está sujeita a constante apreciação do entrevistador, no sentido de evitar que o focus que perspetivou para a entrevista, não se escape, prejudicando a sua coesão (Idem, ibidem, ibidem).

4.9.1. Entrevistas aos professores

Witzel (1985, pp. 235-241), refere que a entrevista compreende quatro momentos, como sejam, um questionário prévio, o guião de entrevista, o registo gravado e o protocolo da entrevista (pós-transcrição). A entrevista à professora titular de turma, serviu para conferir a caracterização da turma no que diz respeito às atitudes, comportamentos e processos cognitivos

dos alunos envolvidos, assim como no que diz respeito às reações destes e dos respetivos encarregados de educação em relação à implementação deste projeto. Por outro lado, tendo esta investigação sido localizada no âmbito das AEC`s, importava inquirir a relação pedagógica e profissional que a professora titular teve com o professor que implementou o projeto, assim como a sua contribuição na sala de aula para o ensino da música sob a sua tutela, conforme vem referido na legislação (Decreto-Lei nº344/90 de 2 de novembro).

A entrevista realizada com o professor responsável pela implementação do projeto na sala de aula, no âmbito das AEC`s teve como objetivo verificar a sua avaliação sobre o projeto, sobre a promoção de um modelo de ensino de piano em grupo na sala de aula e sobre o modelo curricular seguido, com vista à obtenção de uma literacia musical através de diferentes atividades musicais promovidas em cada aula. Por outro lado, a entrevista teve em mente verificar a fiabilidade da metodologia seguida, através do modelo de investigação-ação prática.

CAPÍTULO V

DESCRIÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

5.1. Atividades desenvolvidas na sala de aula

O projeto de intervenção na sala de aula foi planejado e estruturado para, no contexto do ensino de piano em grupo, efetuar um conjunto de atividades musicais que visam a obtenção de uma literacia musical. Através de uma postura prática e com acentuado relevo para o treino auditivo e a execução no teclado, fazendo deste uma ferramenta de âmbito funcional, foi possível categorizar um conjunto de atividades na sala de aula. Este conjunto de atividades foram planeadas, com relevo para o trabalho em grupo, desde a parceria entre pares até à inclusão de grupos mais numerosos. Cada atividade tem a letra “A” em comum (diminutivo de atividade), sendo seguida por um número correspondente. O conjunto de atividades de Piano em Grupo promovidas na sala de aula foi: A1 – Treino Auditivo; A2 – Canto; A3 – Tocar em Grupo; A4 – Tocar Individualmente; A5 – Atividade Rítmica; A6 – Técnica; A7 – Leitura Tonal.

A faceta multidimensional que o currículo musical integra neste projeto pretende, assim, a par das outras áreas do currículo escolar, contribuir para a construção de uma literacia musical, na aceção mais geral do termo no contexto curricular da educação musical, conferindo a cada atividade musical o mesmo grau de atenção mas com graus de importância diferentes. Nesta medida, o treino auditivo, o canto e a execução instrumental foram prioritários mas a leitura também foi desenvolvida, sempre em relação com os conceitos efetivamente vivenciados. Existe nesta atitude, a necessidade de hierarquizar as diferentes dimensões que caracterizam uma literacia musical, sem deixar de as integrar em conjunto e de as promover da forma mais rica sob o ponto de vista pedagógico completando o processo preponderantemente auditivo com o lado simbólico e notacional.

A seguir serão apresentadas as diferentes atividades promovidas na sala de aula:

A1 – Treino Auditivo

Esta atividade está associada ao sentido da audição e apreciação. O ato de apreciar e/ou ouvir, inseridos no domínio da perceção musical, tem a ver com o ato de discriminação (Gordon, 2000, p. 123). Segundo este psicólogo e pedagogo norte-americano, quando

discriminamos “estabelecemos que duas coisas que sentimos e percebemos não são iguais.” Neste sentido, se não se discriminar algo em termos auditivos, tudo irá soar do mesmo modo. Por sua vez, através da percepção auditiva e em contexto de prática musical no teclado, é que se consegue ouvir o realizado no teclado comparando com o que foi executado antes ou até na aula anterior. Do mesmo modo, em contexto de ensino do piano em grupo, através de uma ajustada discriminação, o colega vizinho ou o outro grupo de colegas, consegue distinguir que tocou algo, sendo igual no conteúdo ao que ouviu dos colegas, soa de maneira diferente. Esta forma de audição tem a ver com a *purposive listening* (Green, 2008, p. 23; Mills, 2009, p. 82) e que se refere à audição que é efetuada com o objetivo de servir de referência para uma situação concreta que, neste contexto, servirá para uma situação de aprendizagem. Green usa este termo para adequar esta forma de audição com o lado mais prático da sua realização imediata no instrumento (2008, p. 23).

A2 – Canto

O ato de cantar, tem uma importância decisiva no crescimento das crianças nestas idades, não só sob o ponto de vista cognitivo e intelectual, mas igualmente sob o ponto de vista de expressividade, afetividade e criatividade (Campbell e Kassner, 2006; Gardner, 1982). Adicionalmente, numa linha de aprendizagem conceptual, esta atividade serviu para as crianças terem um contacto com conteúdos musicais específicos (neste caso inseridos em canções infantis) para serem posteriormente desenvolvidos e dirigidos para a prática instrumental em grupo (uso de teclados). Esta atividade serviu, igualmente, para o professor trabalhar com os alunos as potencialidades intrínsecas da prática coral como seja o hábito de cantar afinado e de cantar em grupo, fazendo com que os alunos conjugassem o canto individual e a audição interna (ouvirem-se a si próprios) com o conjunto, permitindo deste modo ouvirem e identificarem um som de conjunto, um ritmo de conjunto e uma pulsação de conjunto. Cantar contribuiu assim, para a construção de uma literacia que, duma maneira holística, conjugou esse próprio ato com os de tocar e os de saber ouvir e discriminar. Diferentes autores (Campbell, 2006; Ellison, 1959; Fisher, 2010; Flash, 1993; Gordon, 2000; Mills, 2009; Neuhaus, 1993; Swanwick, 1999) valorizam a importância de cantar em idades precoces, desde o berço até à idade pré-escolar, antes de ir para a escola, e depois, quando prosseguem o seu trajeto escolar a partir da entrada no 1º ciclo. De igual modo, é acentuada a importância na escolha de canções que signifiquem algo para as crianças e que para elas possam servir de reencontro com algumas das canções

que aprenderam em casa com a família, ou então canções que foram dadas nos infantários e nas escolas do pré-escolar. Neuhaus (1993, p. 10) menciona que a melhor maneira de cada aluno ganhar uma formação musical sólida está dependente do que ele designa como “imagem artística” que cada um deve ter sobre cada composição que executa no piano. Essa imagem artística será tão forte quanto forte seja a ligação ou o significado que essa mesma composição tem para a criança. Deste modo e adaptando o contexto para a interpretação das canções, torna-se imperioso que elas sejam familiares aos ouvidos dos alunos para que os alunos associem o que previamente ouviram com o que vão interpretar. Desta forma, consegue-se a melhor combinação entre o que se ouve e o que se toca e, em último lugar o que se vê ou lê. Neste sentido, foi escolhido um conjunto de *canções (O pião; Joana, come a papa; O pretinho Barnabé; O balão do João; O Barquinho ligeiro; O jardim celeste)* que pertencem ao imaginário coletivo das crianças. Algumas das canções selecionadas enraizaram-se e aculturaram-se na nossa sociedade tendo passado até a ser comumente consideradas como pertencentes à categoria de canções populares portuguesas. No entanto, apresentam origens diversas, com exceção da canção *Joana, come a papa* (José Barata Moura) e da canção *O jardim celeste* (autor anónimo). As canções *O pião, O pretinho Barnabé, O barquinho, ligeiro* são canções populares de origem francesa, enquanto a canção *O balão do João* é de origem alemã. (Simões, 2006). A razão que esteve presente e que justificou esta seleção de canções, além da já referida intensão de apresentar às crianças, canções que elas já conheciam, diz respeito a todas elas terem um âmbito de cinco notas correspondente à posição fixa de cinco dedos (registo melódico) que, para alunos principiantes de ensino de piano em grupo, faz sentido sob o ponto de vista didático e pedagógico e é o mais aconselhável para a obtenção de princípios básicos para a execução no teclado. Para além destas canções, foram trabalhadas as canções *Banaha* (origem congoleza, autoria desconhecida) e *When the saints* (origem norte-americana, autoria desconhecida) que foram as únicas canções que foram exclusivamente usadas para fins estritamente vocais, sem recorrer à sua correspondente execução no teclado (Anexo A.3).

A3 – Tocar em grupo

Aproveitando as potencialidades encontradas no ensino em grupo (cooperação entre pares) assim como estratégias que ganham destaque através desta modalidade de ensino (aprendizagem cooperativa; aprendizagem por descoberta e resolução de problemas), o projeto beneficiou não só das atividades atrás referenciadas (A1 a A2) como potenciou práticas musicais

ao teclado que são exclusivas desta modalidade de ensino (ouvir e sentir o grupo; diálogo interpretativo entre grupos ou entre pares; fusão entre melodia e acompanhamento). Assim sendo, a atividade “tocar em grupo” inclui qualquer uma das outras atividades e integra atividades intrínsecas do ensino de piano em grupo.

A4 –Tocar Individualmente

A prática instrumental no âmbito da aprendizagem musical é um elemento essencial com vista à obtenção de uma literacia musical. Esta atividade preponderante ao longo da história do ensino instrumental está, antes de mais, suportada pelo paradigma do “aprender fazendo”, que foi reforçada pelas correntes de aprendizagem musical que, desde 1960, brotaram dos avanços da psicologia e que mais tarde foram aplicadas na pedagogia musical apoiadas no cognitivismo e no construtivismo. Em termos de conceitos e de ideias chave que emergiram para uma nova postura pedagógica e didática há a incluir: a aprendizagem conceptual, o estudo sequencial/progressivo em função dos conceitos; a adequação ao conceito por qualquer aprendiz, respeitando o grau em que se encontra sob o ponto de vista cognitivo e intelectual; aulas planificadas e pré-organizadas através do princípio da estruturação da aprendizagem; conceção de “musicng” de David Elliott (1995) e o “musicking” de Christopher Small (1998), que consistem em valorizar a aprendizagem musical voltada para o lado prático com o intuito de, segundo Green (2008, p. 60) colocar a prática no centro das prioridades da educação musical; a aprendizagem informal (Folkestad, 2006 e Green, 2008) que lida com a experiência musical e instrumental que os alunos adquirem fora da instituição escolar. A experiência e manipulação instrumental representam o âmago da aprendizagem informal e adquirem maior amplitude e impacto se realizadas em grupo. No âmbito desta investigação, foi concedida aos alunos a possibilidade de experimentarem de forma livre os teclados, com o objetivo de mais rapidamente se integrarem com o lado prático e funcional desta componente instrumental. No que diz respeito às músicas escolhidas para serem executadas de forma individual ou em grupo, o que esteve na base da seleção realizada, foi o carácter didático e pedagógico inerente ao projeto e aos seus respetivos destinatários.

As canções, que foram previamente cantadas, foram igualmente utilizadas como material instrumental, no âmbito deste projeto tendo sido executadas nas aulas de piano em grupo (Anexo A.3). Do mesmo modo foram estudadas algumas músicas com alcance didático,

sublinhando a diferença intervalar entre intervalos de segunda e intervalos de terceira, assim como a diferença entre valores rítmicos mais curtos e valores mais longos (Anexo A.3).

A5 – Atividade Rítmica

Esta atividade incluiu um conjunto de procedimentos, como a introdução e prática de diferentes padrões rítmicos. Estas atividades incluíram o batimento de ritmos (batimentos de palmas e batimentos nas pernas) e de pulsações. Os elementos atrás referenciados foram importantes para contribuírem para a construção de uma literacia musical. Contudo, no desempenho destas atividades, foi preocupação do investigador, conjugar esta dimensão mais técnica da aprendizagem rítmica, com a dimensão corporal e com a coordenação motora inerente a cada aluno(a). Através da conjugação destes dois elementos, foi então possível trabalhar o aspeto rítmico, na sua essência. Algumas atividades rítmicas foram também realizadas no teclado.

A6 – Técnica

Esta atividade incluiu diferentes ações realizadas na sala de aula, com vista a adquirir meios adequados para cada aluno se ajustar o melhor possível ao teclado. No limite, procurou-se uma aproximação para o ideal de que cada teclado representasse para o aluno, um prolongamento do seu próprio corpo. Numa fase inicial, a atividade incluiu procedimentos com vista à obtenção de uma boa postura corporal, a um bom posicionamento das mãos no teclado (incluindo o conhecimento e terminologia usada para os dedos, designada por dedilhação) e, à localização de pontos referenciais para colocar as mãos no teclado, nomeadamente identificar os grupos de duas e de três teclas pretas e os diferentes *dós* no teclado. Numa outra fase a técnica esteve inserida na ação de articular no teclado e fora dele (na mesa) com dedos vizinhos (1-2-3; 2-3-4 e 3-4-5), assim como quando articularam o conjunto dos cinco dedos. Esta atividade esteve inserida na prática mais repetitiva e com o objetivo de criar rotinas e hábitos de treino físico e postural dos alunos no teclado. Esta ação tornou-se mais importante devido à constatação de que os alunos apenas desenvolvem o seu treino no teclado, na sala de aula.

A7 – Leitura Tonal

O ato de ler está associado, a par da escrita, à literacia formal. Existe um paralelo entre o que representam estas duas dimensões, para o campo linguístico e para o musical, no processo cognitivo. Importa clarificar que esta atividade foi promovida na sala de aula com o intuito de completar o processo de assimilação de canções cantadas e executadas em grupo, e dos conceitos nelas envolvidos. Assim, qualquer ação de leitura realizada na sala de aula ocorreu depois do respetivo conteúdo dessa leitura ser efetuado em conjunto (professor e alunos) de forma prática, cantando e/ou tocando no teclado, dando ênfase a uma aprendizagem para o ouvido e a partir do ouvido. Este procedimento apoiou-se no princípio de que o som deve preceder o respetivo símbolo. A atividade de leitura, respeitando um processo cognitivo próprio, teve uma maior incidência nas atividades individuais, dadas as suas características intrínsecas. Procurou-se, deste modo, respeitar os ritmos de aprendizagem e de assimilação de novos conhecimentos de cada aluno. A leitura realizada em grupo ocorreu apenas como uma ferramenta didática para confirmar e reforçar o que antes tinha sido realizado a nível de audição individual e em grupo. Uma vez efetuada a leitura das notas em voz alta, os alunos associaram esta ação com a visualização das notas na pauta (representadas, nesta primeira fase por semínimas, mínimas e semibreves) no quadro interativo. As partituras continham, a dedilhação adequada e o nome escrito de cada som. Este procedimento deveu-se ao facto dos alunos só terem quarenta e cinco minutos de aula por semana e por não terem oportunidade para tocarem e estudarem em casa. Deste modo, o investigador procurou integrar a ação de ler, introduzindo um código específico novo (as notas musicais) juntamente com outros códigos que serviram de referência para os alunos (leitura verbal e dedilhação¹⁰) para o processo de execução musical. No âmbito desta investigação a aprendizagem através da leitura tonal foi complementada pela aprendizagem por imitação, designada por aprender de cor (*learning by rote*).

5.2. Observação participante – notas de campo

A presente investigação, inserida no desenho de investigação-ação, incluiu a participação do investigador no processo de observação dos participantes no projeto (alunos e professor) e imediato registo do que foi observável em cada aula. O procedimento que o investigador teve foi o de ir registando e anotando o que foi observando durante as aulas, não tendo em caso algum

¹⁰ A dedilhação foi introduzida nas aulas iniciais no sentido dos alunos poderem associar os dedos com a posição no teclado correspondente ao modelo tonal de dó maior (dó-ré-mi-fá-sol).

prejudicado o processo e o ritmo das aulas, visto que estas eram supervisionadas e tuteladas pelo professor cooperante.

As notas de campo integraram uma descrição sumária dos diferentes conteúdos, contidos no plano de aulas proposto pelo investigador ao professor que implementou o projeto além de reações, comportamentos e avaliações que os diferentes alunos foram tendo, não só a nível individual como a nível de grupo. O levantamento de dados contidos no diário do investigador foi efetuado segundo uma distribuição e categorização das diferentes atividades realizadas na sala de aula que o investigador levou a cabo, de modo a permitir uma mais fácil e criteriosa leitura e análise (Anexo A.4). Neste contexto o investigador, suportado por Flick (2002, p. 169) inseriu as notas de campo dentro desta categorização, tendo com este procedimento enriquecido e sistematizado a descrição da situação. Ainda segundo o mesmo autor, depois do registo de dados, há que transcrevê-los, o que nesta fase corresponderá ao conteúdo deste sub-capítulo. Em relação à transcrição de dados importa referir que o investigador teve em consideração o pressuposto a sensatez que o investigador deve ter no sentido de transcrever só o que é exigido, e apenas com a exatidão requerida, pela questão da investigação.

5.2.1. Observação participante – alunos nas aulas

Face a uma heterogeneidade por parte dos alunos envolvidos nesta investigação, o investigador foi assistindo, ao longo das aulas, ao modo como cada aluno ia encarando e construindo a sua literacia musical e, igualmente o modo como esta se processava através do ensino de piano em grupo. Este posicionamento do investigador obrigou-o a manter um certo *distanciamento* face ao que cada um dos alunos ia progressivamente alcançando e dar tempo e espaço para que o grupo pudesse funcionar como *motor*, como uma entidade própria que vai dar forma e corpo, de dentro para fora, ao indivíduo e ao grupo. Assim, superiorizou-se o papel pedagógico do todo face às partes. Embora não esteja em causa nesta investigação a individualidade e especificidade de cada aluno, a observação participante efetuada no âmbito desta pesquisa não deixou de permitir verificar e registar sinais dados por cada um dos intervenientes na investigação contribuindo, assim, para que o enquadramento do grupo se faça não só a partir do todo, mas também a partir das individualidades. Assim sendo, esses sinais individuais foram equacionados e registados. A descrição do que cada aluno foi realizando ao longo do projeto, permitiu por outro lado, observar a multiplicidade de *olhares* e *perspetivas* dos

alunos interpretadas pelo investigador na observação que efetuou, tendo em conta que o ensino de piano em grupo implica a observação das individualidades.

Cada aula originou, um conjunto de relatos escritos pelo investigador nas notas de campo, e que incluem a assiduidade, o comportamento e as diferentes atividades musicais e pedagógicas promovidas, na sala de aula, a nível individual e em grupo. Estas descrições obedecem ao formato original que as aulas tomaram. As aulas de piano em grupo tiveram o seu início no dia 3 de janeiro e decorreram até à data da audição final, no dia 13 de junho de 2011.

As aulas iniciais, correspondentes aos dias 3 e 7 de janeiro, foram dadas com a totalidade da turma em conjunto. Estas aulas, consideradas como aulas *zero* serviram para apresentação e primeiro contacto dos alunos com os teclados que nesta altura representavam novas ferramentas de aprendizagem que necessitavam de ser devidamente explicadas pelo professor. No total, foram dadas vinte e uma aulas com a turma de alunos integrada nas AEC`s, a ser dividida em dois grupos, para que todos pudessem ter aulas com teclados. Assim o grupo de alunos de 2ª feira foi constituído por sete alunos e o grupo de 6ª feira integrou os restantes oito alunos. Os casos em que os dois grupos tiveram aulas em conjunto deveram-se a situações que ocorreram de forma imprevisível mas que não tiveram influência para a alteração da planificação prevista para o efeito. Contudo, as últimas quatro aulas foram planificadas com o propósito de terem os alunos todos juntos na sala de aula, de forma a consolidarem processos e práticas conducentes à audição final.

5.2.2. Notas de campo

Como o projeto na sua génese foi construído para os alunos da turma se encontrarem divididos em dois grupos, a observação do investigador, exceção feita às aulas em que os dois grupos estiveram juntos, foi elaborada respeitando essa divisão. As notas de campo descrevem as atividades implementadas na sala de aula assim como o processo de aprendizagem dos alunos. Em cada aula são assinaladas as faltas ocorridas (assiduidade) e as chamadas de atenção para o comportamento através de pequenas conversas e da realização de atividades alternativas criadas no momento pelo professor. Por outro lado, são descritos os resultados pedagógicos e didáticos obtidos a partir da prestação individual de cada aluno assim como as relações interpares e intergrupos dos alunos intervenientes nesta pesquisa. De modo a preservar o direito ao anonimato e confidencialidade prescritos no código de ética inerente a esta pesquisa, a cada um dos alunos foi atribuído um código: os alunos do sexo masculino tiveram o

prefixo “X” seguido do nº respetivo, perfazendo o nº 9 como limite (X1 até X9); as alunas do sexo feminino tiveram o prefixo “Z” seguido do número respetivo, perfazendo o nº 6 como limite (Z1 até Z6).

De seguida são apresentadas as notas de campo que dizem respeito aos meses em que decorreu o estudo empírico através da observação participante, com as tabelas respetivas para cada mês de observação e registo de dados.

Tabela 3 – Notas de Campo: janeiro

Aula 1	Execução de grupos de duas teclas pretas com pulsação regular: X4/X7 apresentam maiores dificuldades.
Descrição e Observações	Coordenação entre batimento de palmas e execução no teclado de grupos de duas teclas pretas: X4/X6/Z6 apresentam maiores dificuldades; Execução de grupos de três teclas pretas ao longo do teclado: Z2 apresenta maior dificuldade;
Aula 2	Execução de grupos de 2 teclas pretas: X7 destaca-se em realizar os saltos no teclado com facilidade e com pulsação regular;
Descrição e Observações	Marcar a pulsação da canção <i>O pião</i> : X4/X6: apresentam maiores dificuldades de coordenação para bater palmas dessa canção; Depois de cantar a canção <i>O pião</i> descobrir as notas no teclado que integram esta canção: Z1 destaca-se por ter descoberto as primeiras notas dessa canção Comportamento: conversa com X5/X8;
Aula 3	Execução de dó-ré-mi na mão direita (individual e em grupo) tendo como referência as primeiras notas da canção <i>O pião</i> ; execução na mão esquerda (individual e em grupo) das notas dó-si-lá: os alunos, na maioria dos casos, demonstraram dificuldades em coordenar os movimentos de articulação de dedos nas duas mãos;
Descrição e Observações	Observações adicionais sobre articulação dos três primeiros dedos: posição de mão no teclado - Z3 apresenta uma posição desajustada, com um pulso demasiado elevado; X6 apresenta uma posição desajustada por colocar no teclado os dedos demasiado esticados; Z6 os seus dedos estão demasiado presos para articularem; X3/Z2 estão a articular bem os dedos; X2/X8 não localizam o dó central; X3/Z5 conseguem articular bem os dedos 1-2-3, com pulsação regular; Z1/Z2/X5 tocam bem em conjunto; X2/X8 tocam bem em conjunto; X3/Z5 tocam bem em conjunto;

Apreciação Global (janeiro): Os alunos na sua maioria demonstram um deslumbramento e entusiasmo inicial sobre os teclados e a possibilidade de através deles se familiarizarem com um instrumento o que constituiu um grande desafio. Através desta realidade, a resposta intuitiva dos alunos é, simbolicamente, procurarem no mais curto espaço de tempo possível apropriarem-se do novo “brinquedo didático” (teclado), com uma esperada sofreguidão. As dificuldades iniciais

situam-se no executar exercícios com uma postura corporal e posição de mão adequada a partir de uma pulsação regular. Estes dois aspetos foram trabalhados com especial atenção, de início. Nesta fase e de forma prevista, cada aluno(a) pensa por si, sem haver ainda uma consciência coletiva e sem equilíbrio rítmico e de pulsação. As atividades de grupo privilegiam a formação de pares, para assimilar aspetos relacionados com a colocação da mão no teclado, com a execução de grupos de duas teclas pretas e com a execução das três primeiras notas do modelo tonal de dó maior. Antes dos alunos tocarem no teclado, realizam diversas práticas musicais adjacentes e complementares do “tocar no teclado”: cantar, marcar pulsação (batimento de palmas).

Tabela 4 – Notas de Campo: fevereiro

Aula 4	<p>Canto e execução do movimento tonal de cinco sons (dó-ré-mi-fá-sol e dó-si-lá-sol-fá) por todos os alunos (individualmente e em grupo), com as duas mãos. Destaque para X4/X6 que conseguem tocar bem em conjunto;</p> <p>Escrita Musical: Z2 apresenta dificuldades em escrever na pauta as notas no local próprio; Z6 não sabe identificar as notas nos espaços;</p> <p>Comportamento: conversa com Z2;</p> <p>Assiduidade: faltou Z1;</p>
Descrição e Observações	
Aula 5	<p>Exercícios de subdivisão rítmica a partir de batimentos de palmas e de cantar e tocar o dó central: 4:2 (contagem de 4 tempos para 2 palmas) e 4:4 (contagem de 4 tempos para 4 palmas); X6/Z6 são os únicos que não conseguem bater palmas de 2 em 2 tempos, com pulsação regular. Os seus movimentos são assimétricos e irregulares;</p> <p>O grupo bate palmas de 4 em 4 tempos, de 2 em 2 tempos e em cada tempo;</p> <p>Execução do <i>dó central</i> de 4 em 4 e de 2 em 2 tempos: X3 é o primeiro aluno a tocar bem no teclado. Seguidamente o grupo efetua a mesma tarefa;</p> <p>Todos os alunos cantam a música <i>Banaha</i>, interpretação da canção com acompanhamento de palmas (no tempo e no ritmo);</p> <p>Comportamento: conversa com X2 e X3;</p>
Descrição e Observações	

Tabela 4 (continuação)

Aula 6	Execução das 2 frases da música <i>Ringing Bells</i> : Z4/X6/X7 conseguem tocar com o professor;
Descrição e Observações	<p>Batimentos rítmicos da música <i>Ringing Bells</i>: Z3/Z6 trocam as mãos (movimentos alternados) no momento de baterem nas pernas, os ritmos da música: X3 conseguiu executar bem os ritmos; X2 conseguiu executar os ritmos de forma correta, depois de estudar um pouco; Z2 confundiu a mão esquerda com a mão direita; Z1 só conseguiu algumas vezes executar corretamente os ritmos;</p> <p>Depois de algum estudo todos conseguem realizar esta atividade de forma individual. Seguidamente esta atividade é realizada em grupo, em equipas formadas por dois grupos;</p> <p>Batimentos rítmicos (bater palmas) com divisão em 4 e em 2 tempos por parte dos alunos;</p> <p>Assiduidade: faltou X1;</p> <p>No fim, todos conseguem executar bem os ritmos, individualmente;</p> <p>Comportamento: conversa com X3;</p>
Aula 7	Execução no teclado do <i>dó</i> central com diferentes subdivisões rítmicas: 1:4; 1:2 e 1:1 (1 <i>dó</i> com 4, 2 e 1 tempo, respetivamente): Z6 apresenta dificuldades em localizar o <i>dó central</i> ; o restante grupo não apresenta dificuldades especiais;
Descrição e Observações	<p>Batimento de palmas em grupo (de 2 em 2 tempos);</p> <p>O grupo canta e bate a pulsação da canção <i>Joana, come a papa</i>. Esta canção é dividida em duas partes, com os alunos e as alunas a cantarem de forma alternada, cada uma das duas frases iniciais desta canção.</p> <p>Improvisação rítmica: os alunos batem livremente os ritmos (na mesa, nas pernas e com palmas) que encaixem na pulsação regular de 4 tempos: o grupo sentiu algumas dificuldades, havendo quem procurasse imitar o colega do lado mas, ao mesmo tempo, se descoordenasse ao ouvir os outros colegas;</p> <p>Assiduidade: faltou X9/X5;</p> <p>Comportamento: conversa com X9;</p>

Apreciação Global (fevereiro): As atividades de grupo foram aumentando, nomeadamente nas atividades de batimento de pulsações com divisão em duas e em quatro partes e no cantar as canções apresentadas. A execução instrumental tomou o mesmo formato do realizado no mês anterior: uma maior preocupação em ouvir antes de forma individual e só depois ouvir em conjunto (em pares ou em grupos maiores). Foi inesperada a dificuldade de alguns alunos em saber coordenar movimentos alternados entre mão esquerda e mão direita, por dificuldades de lateralidade. A maioria dos alunos mostra-se motivada para descobrir as notas no teclado e, depois na pauta musical e por relacioná-las (auditivamente e visualmente) com o movimento

ascendente e descendente. Verifica-se ainda que necessitam de mais trabalho auditivo nesse sentido.

Tabela 5 – Notas de Campo: março

Aula 8	<p>Execução de treino digital com posição fixa da mão em “dó fixo”(modelo tonal: 5 dedos para 5 sons): X4/X9/Z6 apresentam maiores dificuldades para efetuarem o exercício;</p> <p>Esta atividade é realizada em grupo de três formas distintas: todo o grupo a efetua simultaneamente; enquanto um grupo a executa no teclado, os outros alunos ouvem o que os colegas estão a tocar; seguidamente os alunos tocam em pares (X3 com Z5; Z2 com X5; X2 com X8; Z1 com X5);</p> <p>Execução e canto da canção (professor) <i>O pretinho Barnabé</i>, para a canção ir ficando no ouvido;</p> <p>Execução da música <i>Bouncy Rhythm</i>: X4/X9 conseguem tocar a música bem em conjunto; Z3/Z6/X7 não conseguem tocar a música bem em conjunto;</p> <p>Execução da música <i>Pitcher</i>: depois de ser cantada numa sílaba neutra e executada no teclado por todos os alunos de forma individual, é executada em pares; a maioria dos alunos consegue realizar esta atividade de forma correta;</p> <p>Correção da postura corporal dos alunos; Comportamento: conversa com Z3; Assiduidade: faltou X6;</p>
Aula 9	<p>Execução da música <i>Pitcher</i>: X6 toca bem a música; Z3 toca razoavelmente; X1 e Z4 tocam bem; X7 engana-se no fim; X3 não está suficientemente segura; X2 e X5 estão seguros; Z2 confunde as durações; X8 começa algo inseguro e hesitante no início na realização rítmica mas depois foi melhorando; Z1 foi a que demonstra maiores dificuldades;</p> <p>No fim tocam todos juntos e conseguem um bom sentido de conjunto;</p> <p>Os mesmos passos são dados na música <i>Candyman</i> (1ª música executada com a mão esquerda). Contudo, os resultados obtidos não são tão positivos aquando da execução individual e em grupo: X2 e X3 não estão muito seguros; Z1/Z2 não conseguem coordenar o ato de ler as notas representadas no quadro interativo com a sua execução no teclado; X8 confunde as mínimas com as semínimas, no ato da sua execução.</p> <p>Comportamento: conversa com X4/X9/Z6; Assiduidade: faltou Z5;</p>

Tabela 5 (continuação)

Aula 10	Execução em grupo da música <i>Steeple Bells</i> (1ª linha): X6 troca os dedos; X7 ajuda X6 a tocar a música; cada aluno toca a 1ª parte com a mão direita. Seguidamente, Z4, X4 e X7 batem os ritmos da mão direita enquanto X1, X6 e Z3 batem os ritmos da mão esquerda; X9 toca bem mas algo hesitante no ritmo e no andamento; Z3 toca de forma hesitante e com má posição de dedos; X4 não toca bem (não sabe que dedos deve utilizar);
Descrição e Observações	<p>O grupo todo canta a canção <i>Joana, come a papa</i>. A partir desta atividade, cada um tenta descobrir (de forma auditiva) no teclado, a partir do <i>dó central</i>, as notas que integram esta canção.</p> <p>Execução da música <i>Pitcher</i>: Z5/X3/Z1 apresentam dificuldades para coordenarem a leitura das notas no quadro interativo com a sua execução no teclado; X8 não interpreta bem os ritmos; Z2 toca com um andamento lento; X2/X5 tocam bem e coordenam a visualização das notas com a sua execução no teclado;</p> <p>Execução da música <i>Candyman</i>: X2 melhora (em relação à aula anterior) embora corra um pouco na parte final; X3/X8 tocam bem e são corretos na execução; Z5/X5 tocam com algumas dificuldades; Z1 confunde as mínimas com as semínimas;</p> <p>Execução da música <i>Candyman</i> em pares: X2/X8 tocam quase sempre bem, em conjunto; X5/Z2 o primeiro tem alguns erros e o segundo está seguro; X3/Z5 tocam ambos bem, em conjunto; Comportamento: Conversa com X9;</p>

Apreciação Global (março): De uma maneira geral, os alunos estão mais sossegados e focalizados a realizarem as tarefas que vão sendo pedidas pelo professor. As atividades de grupo aumentam no que diz respeito à execução no teclado, em relação ao mês anterior, mantendo as que foram implementadas no canto e nos batimentos de pulsações e ritmos. Segunda semana seguida em que quase todos os alunos tentam resolver e ultrapassar os desafios que o professor lhes vai colocando, com uma atitude positiva. Comparando com as aulas iniciais, nota-se agora um maior empenhamento e concentração de todos. Os alunos em destaque: X2/X3/X5/X8 estão mais tranquilos e mais focalizados, talvez por se encontrarem agora colocados mais perto do professor. Alguns dos alunos ainda confundem princípios básicos de dedilhação (saber que dedos devem utilizar) e apresentam dificuldades de lateralidade. Nas canções, os alunos mostram um bom sentido de conjunto, com uma afinação razoável e sem grandes dificuldades para cantarem com o texto certo. Nesta atividade os rapazes cansam-se mais do que as raparigas e não cantam com tanto entusiasmo. Todos os alunos gostaram de ver as notas que têm cantado e ouvido no teclado, projetadas no quadro interativo. Progressivamente foi feita uma correspondência entre o que os alunos foram cantando e tocando (em grupo ou individualmente, e a sua representação gráfica.

Tabela 6 – Notas de Campo: abril

Aula 11	<p>Execução individual no teclado de exercício de posição fixa de 5 dedos: alunos X7/X9/Z3/X6/X4 tocam, enquanto os restantes alunos, o entoam em voz alta, em conjunto;</p> <p>O mesmo exercício é executado pelos alunos X3/X2/Z2/X5/Z5 que o fizeram bem; X8 apresenta algumas hesitações rítmicas no início; Z1 faz bem;</p> <p>A canção <i>O pretinho Barnabé</i> é cantada e coreografada através de movimentos do braço e da mão, de acordo com o movimento melódico que integra a canção: esta atividade é realizada individualmente. A globalidade dos alunos não consegue fazer a correspondência correta entre o que canta e o que é coreografado segundo os movimentos melódicos da canção. De seguida os alunos tentaram descobrir no teclado quais as notas que integram a canção. X2/X3/Z5 fizeram-no com algum êxito. Posteriormente teve lugar a execução no teclado desta canção: enquanto cada aluno tocava, os colegas ouviam-no.</p> <p>Execução da música <i>Steeple Bells</i> (1ª frase musical): o grupo entoou com sílabas rítmicas de Kodály. Depois cada aluno, de forma individual, executou esta música no teclado: Z3 tocou bem mas com andamento lento; X6 tocou uma parte bem e outra parte com notas erradas; X7/X2/X3/X5X8 tocam bem, sem problemas; Z5 toca bem, mas com os dedos errados, e com dedos muito esticados; Z2 ainda não consegue tocar e compreender; Z1 não sabe onde colocar a mão no teclado;</p> <p>Execução da música <i>Steeple Bells</i> em grupo: X2/X3 tocam bem; Z5 toca com as notas erradas (está distraída); Assiduidade: faltaram Z4/X1;</p>
Aula 12	<p>Cantar notas em movimento ascendente de <i>dó a si</i> em equipas (revisão): Equipa 1 – X4/X8; Equipa 2 – X3/X5/X7/Z1/Z4; Equipa 3 – X1/X6/Z6/Z2;</p> <p>Execução no teclado de exercício de posição fixa de 5 sons: X7 toca e os restantes alunos repetem; Z4 toca e os restantes alunos repetem; em seguida este exercício foi executado em equipas;</p> <p>O professor efetua exercícios de identificação auditiva orais, a partir de movimentos de terceira (saltos) ascendente e descendente, ficando os alunos encarregues de perceberem se o que ouvem corresponde ao que o professor executou no teclado;</p> <p>Introdução da canção <i>When the saints...</i>: Depois de ouvirem o professor são formados 2 grupos (rapazes e raparigas) para cantar e acompanhar o professor; Assiduidade: faltaram Z5/Z3/X9/X2;</p>
Aula 13	<p>Execução e canto da canção <i>O balão do João</i> com batimentos das pulsações por dois grupos que se formam para o efeito. Depois desta atividade é apresentada a canção no quadro interativo; O grupo cantou o modelo tonal de 5 sons (dó a sol e vice-versa);</p>
Descrição e Observações	

Apreciação Global (abril): O mês de abril é pouco profícuo porque é um mês que intercala duas aulas com as férias da Páscoa, restando apenas mais uma aula que é dada no fim do mês. As duas últimas aulas deste mês são dadas em grupo, por razões de logística da escola e

alheias ao projeto, com quinze alunos para oito teclados. Por esse motivo, não foi possível nestas aulas, acompanhar o ritmo antes seguido. Os aspetos positivos prendem-se com a receção calorosa dos alunos às atividades de perceção sonora da aula 12 e com o natural entusiasmo em cantarem em grupo.

Tabela 7 – Notas de Campo: maio

Aula 14	Canto de <i>O balão do João</i> : inicialmente é cantada por diferentes grupos e depois por todos os alunos; em seguida os alunos aprendem a relacionar as notas desta canção com os dedos respetivos e movimentos de articulação de dedos fora do teclado. Assiduidade: faltou X4;
Descrição e Observações	
Aula 15	Estudo no teclado das canções <i>O pião</i> ; <i>O balão do João</i> ; <i>Joana, come a papa</i> ;
Descrição e Observações	Introdução da canção <i>O barquinho ligeiro</i> ;
Aula 16	
Descrição e Observações	Reforço da aula anterior; Assiduidade: faltou X4;
Aula 17	Nos dois dias formam-se dois grupos de alunos para as diferentes atividades a partir das canções dadas.
Descrição e Observações	Grupo I: a parte melódica é efetuada por Z4/X6/X7; o acompanhamento (com as notas fundamentais dos acordes da tónica e da dominante) é realizado por Z3/X9; o canto é feito por X4/Z6. O material usado para o efeito foram as canções <i>O pião</i> ; <i>O balão do João</i> ; <i>Joana, come a papa</i> ;
	Grupo II: a parte melódica é efetuada por X2/X3/X5; o acompanhamento (com as notas fundamentais dos acordes da tónica e da dominante) é realizado por Z5/X8; o canto é feito por Z1/Z2. O material usado para o efeito foram as canções <i>O pião</i> ; <i>O balão do João</i> ; <i>Joana, come a papa</i> ; <i>O barquinho ligeiro</i> ; Assiduidade: faltou X1;
Aula 18	Preparação para a audição escolar (coincide com o fim do projeto):
Descrição e Observações	<i>O pião</i> : X6/X7 (melodia); Z3/Z5/X8 (acompanhamento); <i>Joana, come a papa</i> : X3/X5 (melodia); Z1/Z5 (acompanhamento); <i>O balão do João</i> : X6/X7 (melodia); Z3/Z5 (acompanhamento); <i>O barquinho, ligeiro</i> : X3/X5 (melodia); Z2/X1 (acompanhamento); <i>O jardim celeste</i> : X2/Z4 (melodia); Z3/X1 (acompanhamento); <i>O pretinho Barnabé</i> : X2/Z4 (melodia); X1/X8 (acompanhamento); Assiduidade: faltou Z5

Apreciação Global (maio): Fruto da evolução das atividades realizadas até ao mês de abril, do planeamento de uma audição escolar a realizar em breve com um programa pré-estabelecido e das reuniões entre o investigador e o professor cooperante no âmbito dos ciclos que resultaram da intervenção, as atividades realizadas na sala de aula, centraram-se na execução instrumental e vocal das diferentes canções atrás referenciadas, e que conjugam o ensino em grupo, aproveitando as sinergias particulares dos teclados para agregarem o aspeto melódico com o harmónico, sendo entretanto acompanhadas vocalmente, através de um estudo coletivo. Cada um dos alunos mostra potencialidades e limitações no seu desempenho instrumental que não são contudo impeditivas para eles estarem empenhados ao longo do seu desempenho. Uma das maiores dificuldades nos alunos para as execuções instrumentais adquirirem um sentido de conjunto, prende-se com o ganhar um sentido de pulsação regular numa primeira fase e, depois, em integrar uma pulsação coletiva. O destaque menos positivo vai para o condicionamento e adaptação que foi necessário fazer por se encontrar o grupo de quinze alunos para oito teclados, por razões previamente apresentadas. A última aula foi muito atribulada para o professor e para os alunos. Havia muito barulho na sala de aula, mesmo com auscultadores nos ouvidos. Havia muitos alunos pouco concentrados. Só aqueles que estavam a tocar é que estavam devidamente concentrados. Os restantes alunos que não estavam a tocar no teclado não estavam suficientemente concentrados em ouvir e em cantar.

Tabela 8 – Notas de Campo: junho

Aula 19	Preparação para a audição escolar (fim do projeto):
Descrição e Observações	<i>O pião</i> : X6/X7 (melodia); Z3/Z5/X8 (acompanhamento); <i>Joana, come a papa</i> : X3/X5 (melodia); Z1/Z5 (acompanhamento); <i>O balão do João</i> : X6/X7 (melodia); Z3/Z5 (acompanhamento); <i>O barquinho, ligeiro</i> : X3/X5 (melodia); Z2/X1 (acompanhamento); <i>O jardim celeste</i> : X2/Z4 (melodia); Z3/X1 (acompanhamento); <i>O pretinho Barnabé</i> : X2/Z4 (melodia); X1/X8 (acompanhamento);
Aula 20	
Descrição e Observações	Reforço da aula 19;
Aula 21	
Descrição e Observações	Reforço da aula 20;

Apreciação Global (junho): O trabalho efetuado com vista à audição escolar intensificou-se com os alunos a responderem com entusiasmo, apesar de não terem uma preparação sistemática em casa para refinarem aspetos importantes e para consolidarem o lado rítmico inerente para a execução em grupo. A aula do dia 6 de junho permitiu algumas observações: Os alunos X3/X5/X6/X7 precisam de estudar mais e prepararem-se melhor para as suas melodias; Z4/X2 estão a formar um par competente (na execução da parte melódica); X1/Z1/Z2/Z3 estiveram bem (na execução do acompanhamento); X5/X6 apresentam algumas limitações a nível motor e não conseguem tocar os dois com a mesma pulsação (parte melódica); X3/X7 estavam pouco concentrados e descoordenados, mas têm possibilidades de fazer bem. Neste momento, os acompanhamentos estão mais acertados do que as melodias.

Apreciação global dos alunos: Um aspeto relevante a mencionar, tem a ver com a dicotomia entre ensino em grupo e ensino individual. O ensino dirigido individualmente na situação de ensino em grupo, foi uma nuance que se repetiu com alguma frequência nas aulas. É importante mencionar que os alunos, de uma maneira geral, mostraram alguma atenção em ouvir os colegas e foram raras as vezes em que demonstraram sinais de impaciência. Outro ponto a assinalar refere-se aos casos em que os alunos estiveram momentaneamente sózinhos a desempenhar alguma atividade defronte dos colegas; não revelaram nenhum tipo de constrangimento ou sentimento de nervosismo e tensão para esse desempenho. A assiduidade dos alunos costuma ser um tema sensível no âmbito das AEC's, registando um número de faltas elevado com uma frequência irregular dos alunos. No conjunto das vinte e uma horas, há a registar uma aluna (Z5) com seis faltas, e que se prendem com limitações previamente apresentadas por razões familiares. Há ainda a registar um aluno com três faltas, dois com duas faltas, cinco com uma falta e seis alunos com nenhuma falta. A nível de comportamento é possível referir que em vinte e uma aulas, houve oito aulas com situações de comportamento a assinalar. A primeira metade das aulas acumulou o total das ocorrências a nível de comportamento (entre a segunda e a décima aula). Estas ocorrências situaram-se na perturbação do normal funcionamento das aulas.

5.2.3. Audição final

A audição final teve lugar no dia 17 de junho de 2011. A participação dos alunos, o seu entusiasmo e empenho foram os aspetos mais relevantes para o investigador. Foi determinado que a audição seria integrada não pelos alunos que mais se destacaram, mas antes por todos

aqueles que acompanharam o projeto, mantendo um bom relacionamento humano entre si e com o professor. No dia da audição final houve dois alunos que demonstraram pouca vontade em tocarem em grupo e em participar de forma ordeira na audição. Esses dois alunos foram mais tarde sinalizados por ambos os professores por terem um comportamento difícil e imprevisível. Dessa forma o investigador não contou com a sua colaboração. O programa da audição foi composto por um conjunto de seis canções que foram executadas no teclado. Cada uma das músicas foi executada por quatro alunos, estando divididas em duas partes: a parte melódica e a parte harmónica ou de acompanhamento. Cada uma destas partes foi executada por dois alunos em cada teclado. Esta resolução foi tomada a partir de uma reunião que o investigador teve com o professor, no dia 28 de maio. A partir desta reunião foram dadas mais quatro aulas, dia 30 de maio, 3, 6 e 13 de junho, antes do ensaio geral, agendado para o dia da audição de alunos no dia 17 de junho. O critério que esteve presente na escolha de determinados alunos para tocarem a parte da melodia e a parte do acompanhamento não foi aleatório mas antes deliberado, no sentido de se adequar ao perfil e às qualidades demonstradas por cada um dos alunos para melhor se adaptarem à tarefa que lhes foi proposta. Aos alunos que mais se evidenciaram, nomeadamente na aprendizagem e na coordenação motora, foi-lhes dado a tarefa de tocarem a parte melódica. A parte de acompanhamento ficou reservada para os que teriam de fazer uma parte mais simples e automática, com menos notas para tocar, embora com o desafio de tocarem a partir dos padrões de tónica-dominante-tónica, que lhes eram até então desconhecidos. Esta distribuição de tarefas, com o fim de apresentar na audição final um modelo de apresentação musical mais formal e completo e de grupo, teve a virtude de expor os alunos à prática de uma outra dimensão importante que a música tem e que é representada pela harmonia. Esse foi um dos aspetos que o ensino instrumental em grupo ajudou a desenvolver durante este projeto.

By comparison with rhythm and melody, harmony is the most sophisticated of the three musical elements (...), rhythm and melody came naturally to man, but harmony gradually evolved from what was partly an intellectual conception – no doubt one of the most original conceptions of the human mind.

(COPLAND, 1988, PP. 61-62)

Outra resolução tomada foi distribuir as canções, de modo que os alunos tocassem em pares, e não em grupos maiores. As múltiplas configurações que o ensino de piano em grupo

permite, no que diz respeito ao número de participantes e ao posicionamento dos teclados, deram a possibilidade de se escolher dois teclados, colocados *face a face*, cada um com dois alunos, em função de três realidades: (1) esta configuração era a mais adequada para manter os alunos mais concentrados; (2) esta configuração permitiu que o tamanho do grupo se encurtasse no sentido de que cada aluno pudesse ter maior destaque e protagonismo, evitando que num grupo mais extenso, pudesse haver alunos que perdessem protagonismo em função de outros mais empenhados. O ordenamento das canções executadas assim como dos alunos que intervieram na audição foram: *O pião* e *O balão do João*: X6/X7 (melodia) e Z3/Z5 (acompanhamento); *Joana, come a papa*: X3/X5 (melodia) e Z1/Z5 (acompanhamento); *O barquinho ligeiro*: X3/X5 (melodia) e Z2/X1 (acompanhamento); *O jardim celeste*: X2/Z4 (melodia) e Z2/Z3 (acompanhamento); *O pretinho Barnabé*: Z4/X2 (melodia) e X1/X8 (acompanhamento) (Anexo A.5).

Há que ter em conta, que este projeto se situou sempre no domínio da construção de uma literacia musical, ou seja, adequar a todos e para todos, uma base de conhecimentos e de práticas através do ensino de piano em grupo. Esta premissa do ensino de piano em grupo apostou no lado formativo e construtivo e negou o lado seletivo e elitista com que o ensino de piano é muitas vezes associado. Isto deve-se ao facto de o ensino de piano aqui, não ter sido propriamente “ensino de piano” mas “aprendizagem musical ao piano”. Não houve pois, a preocupação em seleccionar futuros músicos, mas antes em construir neles, o conhecimento e o gosto pela música, tal como um professor de português não se preocupa em seleccionar futuros escritores mas em desenvolver o gosto pela leitura e pela escrita. Antes de criar artistas há que os educar e essa educação representa o veículo sobre o qual se produz cultura: “One cannot create talent but one can create culture, which is the soil on which talent prospers and flourishes (Neuhaus, 1993, p. 171).

5.3. Inquéritos

Os inquéritos realizados no âmbito desta investigação incluíram perguntas fechadas e perguntas abertas. As perguntas fechadas são questões de resposta única, determinadas pelo modo como o autor do inquérito apresenta as diferentes alternativas de resposta. Nas questões abertas, o inquirido responde com liberdade, não estando sujeito às alternativas dadas pelo responsável pelo inquérito, respondendo com a sua própria linguagem. A formulação das questões incluiu os dois tipos de perguntas e utilizou dois tipos de escalas: a escala nominal e a

ordinal. A escala nominal determina a escolha entre um conjunto de categorias de respostas com caráter qualitativo de género, idade, habilitações literárias, de afirmação ou negação, não havendo entre as diversas variáveis uma relação de ordenamento. A escala ordinal obriga o inquirido a elaborar uma ordenação na resposta, por grau de importância, estabelecendo-se por isso um ordenamento entre as diversas variáveis.

5.3.1. Inquéritos aos alunos

Os inquéritos aos alunos foram constituídos por duas questões relativas ao género e à idade, e dezasseis questões relativas à interpretação sobre a sua participação na pesquisa e à aferição de significados e impactos que cada um dos intervenientes sentiu neste projeto de investigação-ação. Procurou-se detetar nos alunos como é que eles reagiram às aulas de piano em grupo, tendo em conta as suas preferências e as suas crenças; teve-se como objetivo principal, avaliar o grau de conhecimentos musicais adquiridos pelos alunos do ponto de vista de uma literacia musical.

No que diz respeito à estrutura formal do questionário, as questões 4 e 5 assim como as questões 13 e 14 relacionam-se entre si, na medida em que a seguir a uma pergunta fechada foi feita uma pergunta aberta, pedindo ao inquirido para justificar a resposta anterior. As questões 6, 7 e 8 são divididas por uma questão fechada e outra aberta (pedido para justificar a resposta anterior). Sendo assim, as questões 1, 2, 3, 4, 6 (1ª parte), 7 (1ª parte), 8 (1ª parte) 9, 10, 11, 12, 13 e 15 são consideradas perguntas fechadas. As questões 5, 6 (2ª parte), 6 (2ª parte), 7 (2ª parte), 8 (2ª parte), 14 e 16 foram consideradas perguntas abertas. No que diz respeito à estruturação das questões relativas ao género de escalas utilizadas há a referir que: as duas questões que precedem o questionário, correspondem à escala nominal e procuram determinar o género e a idade dos alunos. As questões 1, 2, 3, 9, 10 são de natureza ordinal. As questões 4, 6, 7, 8, 11, 12, 13 e 15 integram a escala nominal (Anexo A.6).

5.3.2. Inquéritos aos encarregados de educação

Os inquéritos aos encarregados de educação foram constituídos por uma pergunta com vista a determinar as suas habilitações literárias e onze questões com vista a aferir sobre o que significou para eles a presença dos seus filhos neste projeto de investigação-ação. Por outro lado, serviu para testemunhar os impactos que este projeto teve sobre os seus filhos.

No que diz respeito à estrutura formal do questionário, as questões 3 e 4 assim como 8 e 9 complementaram-se entre si. A questão 4 está dependente de uma resposta positiva na questão anterior, procurando complementar com informação adicional. A questão 9 complementa a questão anterior, na medida em que a seguir a uma pergunta fechada foi requerida uma resposta aberta, pedindo ao inquirido para justificar a resposta anterior. No que diz respeito à estruturação das questões relativas ao género de escalas utilizadas há a referir que: a primeira questão que precede o questionário corresponde à escala nominal e procura determinar o grau de habilitações literárias dos encarregados de educação. As questões 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9 e 10 são de natureza nominal enquanto a questão 11 integra a escala ordinal (Anexo A.7).

5.4. Entrevistas

As entrevistas feitas no decorrer desta investigação seguiram o procedimento de recolha de dados iniciais de carácter biográfico e curricular, no momento prévio à entrevista. O objetivo principal que esteve presente na elaboração das entrevistas à professora titular de turma que ministrava as áreas do currículo geral e ao professor que implementou este projeto (professor cooperante das AEC's) foi avaliar, antes de mais, os impactos (sociais e educacionais) da implementação deste projeto, quer a nível dos alunos quer dos entrevistados e da escola (outros professores e direção da escola). Do mesmo modo, teve-se como objetivo avaliar o significado que este projeto teve no contexto do ensino da música no 1º ciclo, naquela escola. No que diz respeito à problemática que envolve o ato de adquirir uma literacia musical através do ensino de piano em grupo, foi analisada a sua aplicabilidade e vantagens assim como o modo como foram pensadas e planificadas as diferentes atividades musicais que pretenderam atingir esse fim. No que diz respeito ao guião de entrevistas importa referir que, no propósito desta investigação, ele serviu em ambas as entrevistas realizadas como ponto de referência e focalização sobre o problema da investigação; através do guião das entrevistas tentou alcançar-se o máximo de informação e de dados relevantes para a investigação. Como diz Witzel, (1985, pp. 235-241) o guião é concebido para “apoiar o fio da narrativa do próprio entrevistado” assim como usado para dar uma nova orientação à entrevista “no caso de estagnação da conversa ou de um tema improdutivo”. Este guião serviu, por isso, para uma dupla contribuição: ajudar o entrevistador a orientar o foco da sua entrevista e permitir que os entrevistados estivessem centrados na

temática e, deste modo, não se distanciassem e não personalizassem em demasia as suas descrições (Anexo A.8).

5.4.1. Caracterização e descrição das entrevistas

Foi elaborado pelo investigador um guião de entrevista, dirigido à professora titular de turma envolvida no projeto e ao professor de música (professor cooperante) que implementou o projeto. Este guião era constituído por quatro categorias para ambos os entrevistados, adicionando uma quinta categoria para o professor que implementou o projeto:

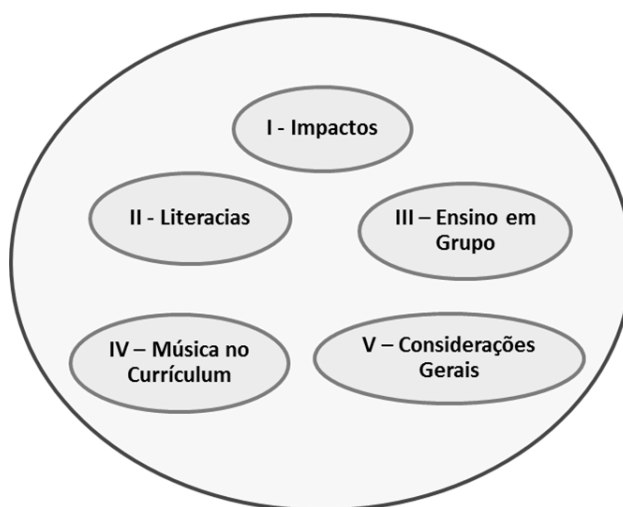


Figura 2 – Unidades de Análise do guião de entrevistas: professora titular de turma e professor cooperante:

Antes da entrevista, foi aplicado a cada um dos entrevistados, um pré-guião com duas questões de âmbito global com o objetivo de recolher informações gerais sobre os entrevistados e sobre a turma que lecionaram. A primeira questão é designada por “Descrição do(a) entrevistado(a)” e a segunda integrou um conjunto de unidades de análise designadas por “Caraterização da turma – apreciação a nível absoluto e a nível comparativo com outras turmas do 1º Ano” para serem respondidas por ambos os entrevistados.

A descrição dos entrevistados é levantada pela resposta aos seguintes campos:

- Nome completo;
- Naturalidade;
- Estado civil;
- Idade;
- Habilitações académicas e profissionais;
- Anos de serviço como professora do 1º Ciclo;

- Tempo de serviço enquanto professora em Campolinho2;
- Tempo que está a trabalhar com as AECs;
- Conhecimentos musicais adquiridos (formais e/ou informais);

Caracterização da turma – apreciação a nível absoluto e comparando com outras turmas do 1º Ano em cinco parâmetros: 1 – Assiduidade; 2 – Comportamento; 3 – Motivação; 4 – Aprendizagem; 5 – Socialização. O objetivo destas perguntas inseridas na temática “caraterização da turma” foi a obtenção de informações importantes sobre a turma, no sentido de determinar o seu perfil de uma forma geral, assim como dar relevo a aspetos específicos inseridos (componente social e de grupo). Por outro lado, procurou-se relatar dados de índole pessoal e individual dos alunos com vista a serem devidamente tratados para posterior análise e interpretação de dados, caso fossem de interesse para o âmbito desta investigação.

CAPÍTULO VI

DADOS – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO

6.1. Atividades desenvolvidas na sala de aula

Depois de enunciado o modo como o estudo empírico decorreu, integrando o historial da sua implementação, descrevendo os passos que foram tomados e relatando o dia-a-dia na sala de aula no contexto do ensino de piano em grupo com vista à obtenção de uma prática de um conjunto de atividades significativas sob o ponto de vista pedagógico e didático, tratam-se agora os dados atrás descritos que são posteriormente interpretados. Este tratamento adequado dos dados tem por fim servir de instrumento para análise do investigador. Nesta medida, e tendo em conta que a presente investigação se enquadra numa linha qualitativa, importa esclarecer que “não há um único tipo de análise de conteúdo” (Guerra, 2010, p. 61) sendo da responsabilidade do investigador, usar o melhor instrumento para análise, tendo em conta os objetivos da pesquisa, assim como o seu “posicionamento paradigmático e epistemológico do investigador” (idem, 2010, p. 63).

O tratamento de dados desta investigação, vai-se enquadrar com o modelo de aprendizagem musical proposto por Swanwick – C(L)A(S)P (Swanwick, 1979, p. 45) tendo em conta a diversidade de atividades que foram implementadas no contexto do ensino de piano. Os investigadores e professores de educação musical que se baseiam no conceito de Comprehensive Musicianship e nos princípios defendidos pela M.E.N.C. (Music Educators National Conference, dos E.U.A.) sustentam que cada criança deve ter oportunidade de ouvir, explorar, tocar música através de atividades como o ouvir, cantar, movimentar, criar e tocar instrumentos. Da mesma forma, o National Curriculum for England (modelo curricular inglês - 1999) menciona três atividades a ter em conta: compor, tocar e ouvir. É nesta tríade que se baseia o modelo de Swanwick que inicialmente tomou a designação de CAP (Compor/Ouvir/Tocar) tendo mais tarde adicionado as letras “L” e “S”, resultando no atualmente referenciado como modelo C(L)A(S)P. Adaptar as diferentes atividades desenvolvidas a este modelo de aprendizagem de Swanwick implicou a necessidade de integrar um modelo de aprendizagem sequencial de modo a poder construir um processo de ensino/aprendizagem com significado pedagógico e didático.

Assim sendo, a letra “C” é a referente a composição. O ato de compor e/ou improvisar tem a ver com o lado mais criativo e expressivo daquele que faz uso desta atividade musical. Swanwick (1979, p. 45) é claro quando esclarece que a letra “C” não inclui apenas o ato de compor como forma mais autêntica do ato criativo, mas também antes todas as formas de criação musical, podendo até prescindir da escrita notacional. Quando o projeto se iniciou com este grupo de alunos do 1º ciclo, o significado que teve o terem um teclado à sua disposição representou antes de mais, a oportunidade de acesso a uma fonte sonora. Sendo assim, no início de cada aula foi permitido aos alunos, breves instantes para cada um deles ir “manipulando” a seu gosto os teclados, fazendo jus à expressão *to play the piano* (*to play* significa brincar, além de tocar) e não apenas o tocar piano como ato performativo.

A letra “L” (*literature*) está relacionada com o lado mais teórico da aprendizagem musical e, tal como a letra “S” (aquisição de competências), tem menos relevância neste projeto. Por sua vez, a letra “A” diz respeito à audição e apreciação. O ato de apreciar e ouvir música associa-se ao modo de aprender música através da discriminação (Gordon, 2000, p. 124). Importa referir que através da perceção auditiva, conseguimos ouvir que o que se executou hoje no piano ou no violino é diferente do realizado na aula anterior, do mesmo modo que rapidamente nos apercebemos de que num contexto de ensino de piano em grupo o colega do lado ou o outro grupo consegue soar mais/menos *a tempo*; mais/menos rápido; mais/menos forte; e mais ou menos fluente ou expressivo do que o outro. Podemos ainda distinguir subtis diferenças tímbricas e dinâmicas ou apercebermo-nos das características estilísticas do estilo barroco, do clássico ou do romântico, entre outros. Por último, a letra “P” (*Performance*) é a que corresponde à execução instrumental. Swanwick defende a sua importância ao referir que para a atividade ser enquadrada nesta área, necessita de ser envolvida com a postura do músico/intérprete com o que está naquele momento a executar e que ele designa de “presença” (Swanwick, 1979, p. 44).

A seguir é elaborado um conjunto de grelhas onde se incluem três variáveis: atividades implementadas na sala de aula, conteúdos e objetivos que estiveram presentes em cada aula. O conjunto de grelhas associa-se com a respetiva unidade de análise e com o modelo de Swanwick. Este projeto integra sete unidades de análise (A1 a A7, que coincidem com a tipologia de atividades planificadas e apresentadas no ponto 5.1) que se vão associar ao modelo Swanwick e a cada uma das suas cinco letras que correspondem à expressão C(L)A(S)P.

No sentido de entender o modo como a associação é feita e percorrendo cada uma das letras do modelo de Swanwick é possível referir:

Tabela 9 – Correspondência entre as unidades de análise e o modelo de Swanwick

Unidades de Análise	Modelo “C(L)A(S)P
A1 – Treino Auditivo	A – Audição
A2 – Canto	P – Performance
A3 – Tocar em grupo	P – Performance
A4 – Tocar individualmente	P – Performance
A5 – Atividade Rítmica	P – Performance
A6 – Técnica	S – Aquisição de competências
A7 – Leitura tonal	L – <i>Literature</i>

Swanwick (1979, pp. 43-44) chama a atenção para o papel que o “alguém” desempenha no sentido de representar simbolicamente, uma audiência em que a música ouvida é contemplada como uma ação estética. No entanto, quando um ou vários alunos estão a tocar uma peça, representam ao mesmo tempo dois papéis essenciais: enquanto ouvintes ativos, procuram obter uma experiência estética com significado e, enquanto executantes, estão atentos ao modo como desempenham as suas competências para ultrapassarem as dificuldades que o instrumento lhes coloca. Assim, é possível que cada uma das cinco áreas que caracterizam o modelo de Swanwick possa relacionar-se entre si não devendo ser considerado como definições que correspondem a áreas estanques no processo de aprendizagem musical. Swanwick (1979, p. 50) fala do seu próprio modelo caracterizando-o do seguinte modo: “fundamentally, C(L)A(S)P is only a theoretical formulation of what happens in countless instances of good music teaching and of what is missing from much bad professional practice in music education”. Nesta investigação justifica-se, por isso, cruzar o lado da execução instrumental e vocal com o lado auditivo, porque quando se executa algo, há que saber ouvir e avaliar essa mesma execução. Do mesmo modo, a importância que a percepção corporal associada ao ritmo, tem no processo de ensino/aprendizagem musical no sentido de que o nosso corpo reflete e projeta, qual instrumento, o que é ouvido, tal como preconiza Dalcroze (1922), explica a pertinência em integrar a unidade de análise “A5: Atividade rítmica” com a letra “A” do modelo C(L)A(S)P.

Esta correspondência permite explicar a matriz que o projeto de ensino de piano em grupo teve desde o seu início, assente em dois vetores:

- A prática de piano (grupo/individual) está associada à construção de uma literacia musical, favorecendo por via disso, os processos de aprendizagem multidimensionais em detrimento do refinamento dos produtos finais centrados na performance;
- A prática de piano (grupo/individual) está ancorada aos processos de audição e de perceção auditiva. Deste modo os resultados obtidos desta prática, são consequência da vivência que os alunos têm e adquirem do espetro sonoro, minorando a utilização do instrumento centrado na performance musical.

Em baixo vêm indicadas as diferentes grelhas compostas pelas diferentes unidades de análise, a sua correspondente associação com o modelo C(L)A(S)P e as atividades atrás mencionadas:

Letra: “C” (CLASP) – *Composition* (Criação/Improvisação)

Atividade: A1 – Treino auditivo
A2 – Piano individual

Nº de Aulas: 21

Tabela 10 – Atividades musicais centradas na letra “C” do modelo C(L)A(S)P

Nº da Aula	Atividades: Implementação na sala de aula:	Conteúdos:	Objetivos:
AULA 1 a 21	Antes de iniciar a aula em grupo, cada aluno improvisa, experimenta de forma livre, sons e ritmos no teclado.	- Improvisação; - Experimentação no teclado; - Perceção auditiva;	Estudar os processos criativos e auditivos nos alunos; Percecionar o som que se cria espontaneamente;

Letra: “L” (CLASP) – *Literature* (Teoria e Notação)

Atividade: A7 – Leitura tonal

Nº de Aulas: 8

Tabela 11 – Atividades musicais centradas na letra “L” do modelo C(L)A(S)P

Nº da Aula	Atividades: Implementação na sala de aula:	Conteúdos:	Objetivos:
AULA 3 e 4	Apresentação gráfica da pauta musical; Apresentação gráfica das notas <i>dó-ré-mi</i> ; Apresentação das figuras em semibreves;	- Pauta musical - Clave de sol - Semibreves - Linhas e espaços	Conhecer aspetos relacionados com a escrita musical: pauta; clave; figuras; notas nas linhas e nos espaços;
AULA 5 e 6	Apresentação de diferentes figuras rítmicas: semibreves; mínimas e semínimas;	- Semibreves; - Mínimas; - Semínimas;	Conhecer aspetos relacionados com a escrita musical: semibreves; mínimas, semínimas;
AULA 7 a 10	Distinguir na pauta a diferença entre saltos ascendentes e descendentes de segunda e de terceira;	- Intervalos de segunda; - Intervalos de terceira;	Distinguir intervalos de segunda de intervalos de terceira (ascendentes e descendentes);

Letra: “A” (CLASP) – *Audition* (Audição)

Atividade: A1 – Treino Auditivo

Nº de Aulas: 20

A2 – Canto

A5 – Atividade Rítmica

Tabela 12 – Atividades musicais centradas na letra “A” do modelo C(L)A(S)P

Nº da Aula	Atividades: Implementação na sala de aula:	Conteúdos:	Objetivos:
AULA 2 e 3	Depois dos alunos terem cantado várias vezes <i>O pião</i> , tentaram descobrir as primeiras notas para as tocarem no teclado;	- Perceção e discriminação auditiva;	Praticar o ouvido e a memória musical; Praticar um ritmo coletivo;
AULA 4 e 5	Batimento de palmas com o canto de <i>Banaha</i> (uns cantam e outros batem a pulsação);	Perceção auditiva: - Ritmo; - Coordenação motora;	Integrar uma pulsação regular com o canto de <i>Banaha</i> ; Aperfeiçoar o ouvido musical; Alargar repertório; Praticar um ritmo coletivo;

Tabela 12 (continuação)

Nº da Aula	Atividades: Implementação na sala de aula:	Conteúdos:	Objetivos:
AULA 5	Exercícios de subdivisão rítmica: 4:2 (contagem de 4 tempos para 2 palmas e 4:4 (4 tempos para 4 palmas);	Perceção auditiva: - Ritmo; - Coordenação motora;	Aperfeiçoar coordenação rítmica; Aperfeiçoar o ouvido musical; Praticar um ritmo coletivo;
AULA 6	Coordenação entre Batimentos da música <i>Ringing Bells</i> com movimentos alternados entre as 2 mãos;	Perceção auditiva: - Ritmo; - Coordenação motora;	Aperfeiçoar coordenação rítmica; Aperfeiçoar ouvido musical; Praticar um ritmo coletivo;
AULA 7	Cada aluno procurava bater de forma livre e espontânea um conjunto de ritmos (mesa, pernas ou em palmas) integrando os batimentos em grupos regulares de 4 tempos; batimento de palmas com a canção <i>Joana, come a papa</i> ;	- Improvisação rítmica; Perceção auditiva: - Ritmo; - Coordenação motora;-	Improvisar e coordenar movimentos corporais com uma pulsação regular; Aperfeiçoar sentido rítmico;
AULA 8 a 10	Cantar a canção <i>Joana, come a papa</i> ;	- Perceção auditiva; - Pentacorde;	Aperfeiçoar o ouvido musical; Cantar pentacorde no modelo tonal;
AULA 10	Depois dos alunos terem cantado várias vezes <i>Joana come a papa</i> , tentaram descobrir as primeiras notas para as tocarem no teclado;	- Perceção e discriminação auditiva;	Praticar o ouvido e a memória musical; Praticar um ritmo coletivo;
AULA 11 e 12	Cantar movimentos melódicos ascendentes e descendentes e coreografar com os braços; Depois de cantada e coreografada a canção <i>O pretinho Barnabé</i> , os alunos tentaram adivinhar as notas no teclado; Identificação auditiva oral de intervalos de terceira em movimentos ascendentes e descendentes; Canto da canção <i>When the saints</i> ;	- Perceção e discriminação auditiva; - Perceção visual; - Altura; - Discriminação auditiva;	Aperfeiçoar ouvido musical e coordenação motora; Alargar repertório;
AULA 13	Cantar e coreografar a canção <i>O pião</i> ; Cantar o modelo tonal de 5 notas (dó a sol);	- Perceção auditiva e visual; - Altura; - Pentacorde;	Aperfeiçoar ouvido musical e coordenação motora; Cantar pentacorde no modelo tonal;

Tabela 12 (continuação)

Nº da Aula	Atividades: Implementação na sala de aula:	Conteúdos:	Objetivos:
AULA 14	Coordenar o batimento de palmas com a canção <i>O balão do João</i> ;	Percepção auditiva: - Ritmo; - Coordenação motora;	Aperfeiçoar ouvido musical e coordenação motora; Praticar ritmo coletivo;
AULA 15 a 17	Coordenar o batimento de palmas com a canção <i>O balão do João</i> ;	Percepção auditiva: - Ritmo; - Coordenação motora;	Aperfeiçoar ouvido musical e coordenação motora; Cantar pentacorde no modelo tonal;
AULA 18 a 21	Cantar as canções <i>O pião</i> , <i>O balão do João</i> , <i>Joana, come a papa</i> , <i>O barquinho ligeiro</i> , <i>O pretinho Barnabé</i> , <i>O jardim celeste</i> ; adicionar esta ação com a execução no teclado;	- Dinâmica de grupo; Percepção auditiva: - Ritmo (introdução da divisão ternária); - Expressividade;	Aperfeiçoar ouvido musical; Praticar ritmo coletivo; Cantar pentacorde no modelo tonal;

Letra: “A” e “P” (CLASP) – *Audition and Practice* (Audição e Execução)

Atividade: A3 – Piano grupo

Nº de Aulas: 18

A2 – Piano individual

Tabela 13 – Atividades musicais centradas nas letras “A” e “P” do modelo C(L)A(S)P

Nº da Aula	Atividades: Implementação na sala de aula:	Conteúdos:	Objetivos:
AULA 1	Executar diferentes dós ao longo do teclado com batimento de palmas contando tempos regulares (pulsação);	- Percepção auditiva; - Altura; - Ritmo; - Coordenação motora; - Prática digital	Aperfeiçoar ouvido musical e coordenação motora; Aperfeiçoar coordenação rítmica; Praticar ritmo coletivo;
AULA 2	Executar ao longo do teclado (subir e descer) grupos de duas teclas pretas, contando tempos regulares (pulsação) – os rapazes tocam de forma alternada com as raparigas;	- Percepção auditiva; - Altura; - Ritmo; - Coordenação motora; - Prática digital;	Aperfeiçoar ouvido musical e coordenação motora; Aperfeiçoar coordenação rítmica; Praticar ritmo coletivo;

Tabela 13 (continuação)

Nº da Aula	Atividades: Implementação na sala de aula:	Conteúdos:	Objetivos:
AULA 4	Execução de modelo tonal de 5 notas (dó a sol) com a turma dividida em 3 grupos. Cada grupo toca alternadamente;	- Percepção auditiva; - Prática digital;	Aperfeiçoar ouvido musical e coordenação motora; Aperfeiçoar coordenação rítmica; Praticar ritmo coletivo e destreza digital;
AULA 5	Execução do dó central com durações de 2 e 4 tempos;	- Percepção auditiva; - Discriminação auditiva; - Prática digital;	Aperfeiçoar ouvido musical e coordenação rítmica; Praticar ritmo coletivo;
AULA 6	Execução da música <i>Ringing Bells</i> ;	- Percepção auditiva; - Prática digital;	Aperfeiçoar ouvido musical e coordenação rítmica; Praticar ritmo coletivo e destreza digital;
AULA 8	Execução da música <i>Bouncy Rhythm</i> (individualmente e em grupo);	- Percepção auditiva; - Prática digital; - Coordenação motora; - Altura;	Aperfeiçoar ouvido musical e coordenação rítmica; Praticar ritmo coletivo e destreza digital;
AULA 9	Execução das músicas <i>Pitcher</i> e <i>Candyman</i> (individualmente e em grupo);	- Percepção auditiva; - Prática digital; - Coordenação motora;	Aperfeiçoar ouvido musical e coordenação rítmica; Praticar ritmo coletivo e destreza digital;
AULA 10 e 11	Execução da música <i>Steeple Bells</i> (1ª linha) em diferentes fases: Fase 1: turma dividida em grupos; Fase 2: todos treinam com teclados em silêncio; Fase 3: tocam todos juntos;	- Percepção auditiva; - Prática digital; - Coordenação motora;	Aperfeiçoar ouvido musical e coordenação rítmica; Praticar ritmo coletivo e destreza digital;
AULA 12	Execução de movimentos tonais de 5 dedos (dó a sol) em que um aluno toca de cada vez e os restantes ouvem em silêncio para depois se efetuar o contrário;	- Percepção auditiva; - Prática digital; - Coordenação motora;	Aperfeiçoar ouvido musical e coordenação rítmica; Praticar ritmo coletivo e destreza digital;

Tabela 13 (continuação)

Nº da Aula	Atividades: Implementação na sala de aula:	Conteúdos:	Objetivos:
AULA 13	Execução da canção <i>O pião</i>	- Perceção auditiva; - Prática digital; - Coordenação motora; - Pentacorde;	Aperfeiçoar ouvido musical e coordenação rítmica; Praticar ritmo coletivo e destreza digital;
AULA 14	Execução da canção <i>O balão do João</i> ;	- Perceção auditiva; - Prática digital; - Coordenação motora; - Pentacorde;	Aperfeiçoar ouvido musical e coordenação rítmica; Praticar ritmo coletivo e destreza digital;
AULA 15	Execuções das canções <i>O pião</i> ; <i>O balão do João</i> ; <i>Joana, come a papa</i> ;	- Perceção auditiva; - Prática digital; - Coordenação motora; - Pentacorde;	Aperfeiçoar ouvido musical e coordenação rítmica; Praticar ritmo coletivo e destreza digital;
AULA 17	Execução das canções <i>O pião</i> ; <i>O balão do João</i> ; <i>Joana, come a papa</i> com respetivos acompanhamentos (uns alunos tocam a parte melódica e outros tocam a linha harmónica);	- Perceção auditiva; - Prática digital; - Coordenação motora; - Pentacorde; - Melodia versus Harmonia;	Aperfeiçoar ouvido musical e coordenação rítmica; Praticar ritmo coletivo e destreza digital; Praticar melodia com harmonia;
AULA 18 a 21	Execução das canções <i>O pião</i> ; <i>O balão do João</i> ; <i>Joana, come a papa</i> ; <i>O pretinho Barnabé</i> ; <i>O jardim celeste</i> ; <i>Um barquinho ligeiro andava</i> , com respetivos acompanhamentos (uns alunos tocam a parte melódica e outros tocam a linha harmónica)	- Perceção auditiva; - Ritmo: diferença entre divisão binária e divisão ternária; - Prática digital; - Coordenação motora; - Pentacorde; - Melodia versus Harmonia;	Aperfeiçoar ouvido musical e coordenação rítmica; Praticar ritmo coletivo e destreza digital; Praticar melodia com harmonia;

Letra: “S” (CLASP) – *Skills* (Técnica)

Atividade: A5 – Técnica

Nº de Aulas: 8

Tabela 14 – Atividades musicais centradas na letra “L” do modelo C(L)A(S)P

Nº da Aula	Atividades: Implementação na sala de aula:	Conteúdos:	Objetivos:
AULA 1 e 2	Conhecer e praticar: postura corporal; colocação das mãos no teclado; a topografia ¹¹ do teclado; aspetos ligados com a dedilhação;	- Perceção corporal; - Perceção da dedilhação;	Aperfeiçoar posição corporal; Aperfeiçoar colocação das mãos no teclado; Efetuar exercícios com diferentes dedilhações;
AULA 8 a 13	Efetuar prática digital a partir de modelo tonal de 5 sons com os 5 dedos (dó a sol);	- Prática digital de articulação;	Praticar a articulação de 5 dedos;

6.2. Ciclos da Investigação-Ação

A presente investigação inserida na metodologia da investigação-ação, a partir do rumo que o projeto empírico ia tomando, nomeadamente considerando o modo como os processos de aprendizagem iam decorrendo na sala de aula fez sentido a adoção do modelo de Elliott (1991, p. 71) no que diz respeito aos diferentes ciclos de *planificação-ação-observação-reflexão* em três ciclos. A configuração destes três ciclos, são coincidentes com os diferentes ritmos e etapas que o processo de *planificação-ação-observação-reflexão* tomou ao longo das vinte e uma aulas do projeto e que constituem a génese deste modelo de investigação reflexivo. Terminado o estudo empírico, e obedecendo aos critérios assumidos pelo investigador no sentido de ter como fundamentos metodológicos, a investigação-ação prática adequou-se ao projeto nas suas diferentes etapas.

O modo como os ciclos foram emergindo ao longo da pesquisa permite o seu enquadramento com o modelo de Elliott conferindo solidez ao processo quadrangular que está implícito nesta metodologia (*planificação-ação-observação-reflexão*) em cada um dos três ciclos. Sendo assim no primeiro ciclo, foi sustentada a *ideia geral*, que corresponde à descrição do problema que está subjacente à investigação: *O Ensino do Pano em Grupo para uma nova*

¹¹ Uma das primeiras medidas a tomar com alunos principiantes que não conhecem o teclado, é mostrar-lhes a sua topografia: *teach the geography of the keyboard and relate it to notes of the staff, so that the student thinks from the keys to the printed page (...)*instruct the students to play hand clusters of all two black keys, then three black key groups (Richards, 1996, p.58).

Literacia Musical com Crianças do Primeiro Ano do Primeiro Ciclo. Uma vez detetado o problema seguem-se os objetivos emergentes (gerais e específicos) inseridos no plano inicial. *Objetivos Gerais:* aplicar na sala de aula um conjunto de atividades práticas com vista a integrar pequenas frases musicais no teclado; aprender a interagir em grupo; conhecer o teclado; postura corporal; *Objetivos Específicos:* efetuar batimentos rítmicos (distinguir durações de subdivisão); cantar canções infantis e populares; adquirir posição fixa de cinco dedos a partir do modelo tonal de dó maior; introdução da grafia musical; efetuar transposição de desenhos melódicos simples; introdução à leitura e à performance de um repertório específico; introdução de músicas a solo e a quatro mãos; introdução de baixos harmónicos. Depois dos objetivos foram estabelecidas as respetivas estratégias para que o plano se efetuasse com sucesso, passando-se do plano inicial para a ação: aulas de piano em grupo (divisão em diferentes grupos); atividades de reforço (em cada aula, foi efetuada uma breve recapitulação dos conteúdos apresentados na aula anterior). O passo seguinte disse respeito à *avaliação* deste primeiro ciclo de intervenção e integrou as seguintes ferramentas: notas prévias tomadas no diário de bordo pelo investigador; reuniões entre o investigador e o professor para reflexão e avaliação do grau de progressão e de cumprimento do plano previamente traçado. No que diz respeito a este ciclo inicial, foram realizadas três reuniões entre investigador/professor: a primeira reunião, ocorreu entre as aulas nº2 e nº3; a segunda reunião, decorreu entre as aulas nº3 e nº4; a última reunião deste ciclo ocorreu entre as aulas nº5 e nº6. Face à matriz interpretativa e reflexiva desta metodologia, foi assinalado na *avaliação* um conjunto de lacunas e aspetos a melhorar para o ciclo posterior, que corresponde ao reconhecimento de alguns pontos sensíveis a melhorar: Não foi possível cumprir o plano com um ritmo de trabalho previamente delineado para cada aula. Os alunos estão ainda em fase de adaptação face a um novo instrumento e a uma nova prática na sala de aula, face à presença do investigador, junto dos alunos e do professor e face à necessidade de abrandarem no entusiasmo e deslumbramento em terem em mãos um teclado que para eles, significa inicialmente um brinquedo com fins meramente lúdicos. A fase de adaptação estende-se igualmente ao investigador e ao professor que implementaram um projeto deste género pela primeira vez. O primeiro ciclo (cinco aulas) teve a seguinte configuração:



Figura 3 – Modelo de investigação-ação de Elliott (primeiro ciclo)

No segundo ciclo, a *ideia geral* mantém-se sendo alterado os itens respeitantes ao *plano inicial* e à *ação* que foi desencadeada como consequência de novos objetivos traçados, fruto das reflexões efetuadas no ciclo anterior e no reconhecimento de algumas lacunas detetadas. Sendo assim, o *plano inicial* do primeiro ciclo, foi corrigido pelo *plano revisto*. No que diz respeito aos *objetivos gerais*, procurou-se um aprofundamento no conhecimento do teclado, na postura corporal e no saber interagir em grupo. No que diz respeito aos *objetivos específicos*, procurou-se que os alunos associassem o que cantavam com o que tocavam no teclado, ainda que de forma exploratória e por tentativas. Por outro lado, o *plano revisto*, incidiu na localização no teclado, do dó central; na prática da articulação dos dedos, nos batimentos e na distinção das diferentes figuras rítmicas (semibreve; mínima e semínima); no cantar as primeiras canções que foram delineadas para o efeito por parte do investigador. Em relação ao ciclo anterior, foi readequado a quantidade de objetivos propostos sem colocar em risco a sua implementação em termos de qualidade através da diminuição de músicas a serem dadas aos alunos e a seguir exclusivamente, o modelo tonal de dó maior. Para que este plano se concretizasse, a *ação* destacou uma maior preocupação do investigador/professor em dar mais tempo aos alunos para se adaptarem ao ensino de piano em grupo, tendo em conta a necessidade de assimilar práticas e conceitos, comportamentos e saber interagir entre pares e com o investigador. Outras estratégias seguidas foram no sentido de incidir o trabalho de grupo dividindo-o em duas e três partes, assim como no trabalho em pares. Foram realizadas em cada aula, atividades de reforço que se justificam não só pelas vantagens intrínsecas desta estratégia pedagógica mas também por se ter constatado que os alunos só tinham oportunidade de treinar piano durante as aulas. A nível específico, houve a preocupação em que os alunos tivessem um reforço na componente da perceção auditiva, direcionanado diferentes atividades para o treino auditivo de modo a iniciarem um conjunto de referências auditivas que os preparasse mais tarde para atividades mais formais, como seja a leitura e a escrita musical. Sendo assim, o plano revisto reformulou-se a partir da prática exercida no ciclo anterior fruto da reflexão tida pela dupla

investigador/professor. As ferramentas utilizadas para a respetiva *avaliação*, foram idênticas às do primeiro ciclo. No que diz respeito ao segundo ciclo, foram realizadas três reuniões entre investigador/professor: a primeira reunião, ocorreu entre as aulas nº6 e nº7; a segunda reunião, decorreu entre as aulas nº9 e nº10; a última reunião deste ciclo ocorreu entre as aulas nº11 e nº12. Na fase da *avaliação e reconhecimento* o investigador preocupou-se em que o plano fosse cumprido de forma mais rigorosa e criteriosa. Depois de prévias observações e discussões entre professor e investigador, foi delineada uma alteração na distribuição dos alunos na sala de aula, procurando uma melhor distribuição entre os alunos mais atentos com os que eram mais conflituosos em termos de comportamento. Procurou-se deste modo, que o grupo no seu todo, funcionasse melhor com melhores índices de concentração e motivação. O conjunto diversificado de atividades propostas pelo investigador, procurando ir de encontro com o adequar os alunos com bases para construir uma literacia musical, levou a que este as organizasse com uma categorização própria, de modo a tornar-se mais fácil e prático planificar estas atividades de forma mais sistemática:

A1 – Treino Auditivo; A2 – Canto; A3 – Tocar em Grupo; A4 – Tocar Individualmente; A5 – Atividade Rítmica; A6 – Técnica; A7 – Leitura Tonal.

O conjunto destas atividades realizadas na sala de aula foram efetuadas a partir dos pressupostos que estão presentes numa educação musical holística e abrangente defendida por educadores como Dalcroze, Kodály, Willems, Orff, Suzuki e Gordon, entre outros. O modelo aqui apresentado não pretendeu seguir um modelo didático e pedagógico próprio mas antes aproveitar um conjunto de considerações que estes pedagogos propuseram e que são úteis para a implementação deste projeto e para os objetivos que se propõem ser alcançados. Na sala de aula, o conjunto de sete atividades tiveram diferentes modos de serem apresentadas: de forma individual; em pares; em grupo (todos incluídos); em grupos e sub-grupos.

O segundo ciclo (oito aulas) teve a seguinte configuração:

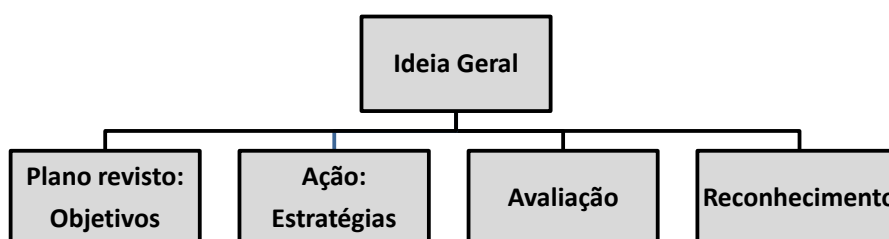


Figura 4 – Modelo de investigação-ação de Elliott (segundo ciclo)

No terceiro e último ciclo, o *plano revisto*, teve em vista orientar o conjunto de atividades, para uma apresentação formal, em forma de audição, dedicada aos encarregados de educação e demais comunidade educativa. Outros objetivos dizem respeito a dar menor atenção à leitura e escrita musical e maior importância à aprendizagem e preparação de canções previamente selecionadas para serem tocadas na audição. A *ação* incidiu num reforço da prática instrumental em grupo e na introdução de baixos harmónicos (tónica-dominante-tónica) para cada uma das canções do repertório. A *avaliação* ocorreu com as mesmas ferramentas usadas nos ciclos anteriores. No terceiro ciclo, foi realizada uma reunião entre o investigador e o professor (entre a aula nº17 e nº18).

O terceiro ciclo (oito aulas) teve a seguinte configuração:

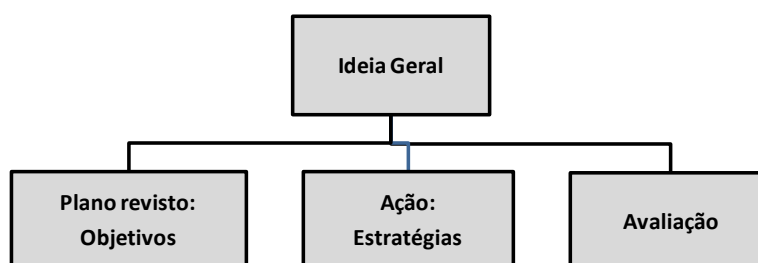


Figura 5 – Modelo de investigação-ação de Elliott (terceiro ciclo)

Tendo em vista a audição que coincidiu com o final desta investigação-ação, foi elaborado para o efeito, um modelo organizado, com os alunos a serem distribuídos em pares, de acordo com as potencialidades e facilidades para desempenharem a parte melódica ou harmónica de cada canção e tendo em conta as empatias criadas entre eles para serem integrados em pares.

6.3. Construção dos Inquéritos aos alunos

O inquérito dirigido aos alunos foi constituído por dezasseis questões, algumas delas desdobradas integrando diferentes variáveis (14):

As questões incluídas no inquérito aos alunos são enumeradas de seguida:

- 1)** Avaliar o grau de apreciação das aulas – sentido lato;
- 2)** Avaliar o que o aluno aprendeu;

- 3) Avaliar o grau de preferência manifestado em relação às diferentes aprendizagens promovidas na sala de aula;
- 4/5) Avaliar o grau de preferência em cantar sozinho ou cantar em grupo, justificando a resposta;
- 6) Indicar preferência em tocar piano sozinho ou em grupo, justificando a resposta;
- 7) Comparar o grau de dificuldade em cantar sozinho ou em grupo, justificando a resposta;
- 8) Comparar o grau de dificuldade em tocar piano sozinho ou em grupo, justificando a resposta;
- 9) Avaliar a experiência em tocar piano em grupo;
- 10) Avaliar o grau de dificuldade em tirar *músicas de ouvido*;
- 11) Descobrir se o aluno tem teclado/piano em casa;
- 12) Determinar a importância em ter teclado/piano em casa;
- 13/14) Avaliar o grau de preferência em cantar sozinho ou cantar em grupo, justificando a resposta;
- 15) Determinar se o aluno irá querer continuar a ter aulas de música no próximo ano com este formato;
- 16) Inquirir cada aluno expressando qual a utilidade que as aulas de música tiveram para cada um;

6.3.1. Enquadramento das questões - alunos

No quadro a seguir é feita uma correspondência entre cada variável com a respectiva questão enunciada no questionário, enquadrando estas variáveis com três categorias conforme referido por Tuckman (1999, p. 237):

Tabela 15 – Enquadramento das questões em três categorias

Sobre o que “eles” sabem:		Sobre o que “eles” querem/preferem:			Sobre o que “eles” pensam/crêm:
Nº7	Nº11	Nº1	Nº5	Nº15	Nº2
Nº8	Nº13	Nº3	Nº6		Nº12
Nº10	Nº14;	Nº4	Nº9		Nº16;

6.3.2. Análise e interpretação dos dados – inquéritos aos alunos

Universo de inquiridos: quinze alunos (as) que corresponde ao número exato de participantes que estiveram envolvidos (as) neste projeto no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC`s). Percentagem de 100% de participação dos inquiridos neste inquérito.

Identificação dos alunos quanto ao género:

Tabela 16 – Identificação dos alunos quanto ao género

Sexo Masculino (9)			Sexo Feminino (6)	
X1	X4	X7	Z1	Z4
X2	X5	X8	Z2	Z5
X3	X6	X9	Z3	Z6

Identificação dos alunos quanto à idade¹²:

Tabela 17 – Identificação dos alunos quanto à idade

Alunos(as) com seis anos de idade		Alunos(as) com sete anos de idades			
X4	Z3	X1	X5	X9	Z4
X8	Z5	X2	X6	Z1	Z6
		X3	X7	Z2	

Questão nº 1: *Gostaste ou não das aulas de música que tiveste este ano?*

Tabela 18 – Grau de apreciação das aulas de música

Gostei muito	Gostei	Não gostei nem desgostei	Não goste	Detestei
12	3	0	0	0

Análise dos dados: A questão respeitante à apreciação das aulas de música teve uma percentagem de 100% de respostas positivas. Doze respostas (80%) integraram a categoria *gostei muito*, enquanto os restantes 20% pertenceram à categoria *gostei*.

¹² Idade verificada até à data em que foi ministrado o questionário – dia 13 de junho de 2011.

Questão nº 2: *Avalia as tuas aprendizagens na sala de aula:*

Tabela 19 – Avaliação da aprendizagem

Aprendi muito	Aprendi alguma coisa	Não sei	Não aprendi nada
13	2	0	0

Análise dos dados: A questão que diz respeito à avaliação da aprendizagem de cada um na sala de aula obteve uma percentagem de 86.6 % de 13 respostas na categoria de *aprendi muito* e 13,3%, que corresponde a 2 respostas, na categoria de *aprendi alguma coisa*.

Questão nº 3: *Ordena as aprendizagens que tiveste nas aulas de música, durante o ano, por ordem de preferência:*

Segue-se em baixo, as respostas dadas pelos alunos, que ordenaram as preferências por ordem numérica, atribuindo o nº1 à primeira preferência e o nº8 correspondendo à atividade menos importante.

Tabela 20 – Ordenamento das preferências dos alunos face às atividades musicais contempladas no inquérito

Atividades \ Aluno	Z5	X8	X3	X5	Z1	Z4	X4	Z3	X1	Z6	Z2	X6	X2	X9	X7
	Cantar (grupo)	1	1	3	3	1	5	1	1	1	3	1	1	1	8
Tocar piano sózinho	7	8	1	8	2	2	8	8	3	1	2	2	4	7	3
Ginástica dos dedos	2	6	4	2	3	8	2	4	2	6	3	3	7	2	5
Tocar piano (grupo)	3	3	5	4	4	7	5	3	4	4	4	4	2	4	7
Cantar sózinho	6	5	8	5	5	3	3	7	6	7	5	6	3	3	6
Tocar piano de cor	4	7	6	6	6	4	6	2	7	8	6	8	6	5	8
Tocar piano lendo a partitura	5	4	7	7	7	6	4	5	5	5	7	5	5	6	4
Tocar piano, livremente a teu gosto	8	2	2	1	8	1	7	6	8	2	8	7	8	1	2

O quadro atrás referido, permite mencionar que existem dois alunos (Z1/Z2) que fazem coincidir a ordem em que aparecem as atividades com o respetivo grau de preferência, sendo que *cantar em grupo* aparece em primeiro lugar e *tocar piano livremente a seu gosto* aparece em último lugar. Como é referido por Hill e Hill (2002, p. 109) a questão nº 3 utiliza uma escala ordinal que, nestes casos, importa ter em consideração. Nestes casos existe apenas uma variável que corresponde à importância (grau preferencial) atribuída a cada ítem (que corresponde às diferentes atividades promovidas na sala de aula), não devendo o investigador comparar proporcionalmente cada ítem entre si, já que não existe uma correlação direta entre o ítem mais valorizado (com o nº1) e o menos valorizado (nº8). Assim sendo, o ítem mais valorizado não significa que o seja na ordem de oito vezes superior em relação ao menos valorizado. Neste contexto, o investigador vai organizar as respostas dadas procurando deste modo descobrir quais foram as atividades desenvolvidas na sala de aula que mais foram valorizadas pelos alunos, do mesmo modo que permite ter uma resposta para as atividades menos importantes e menos valorizadas pelos alunos (as).

O quadro a seguir mostra o número de alunos a que correspondeu a sua respetiva preferência em cada atividade.

Tabela 21 – Número de alunos em cada atividade selecionada por grau de preferência

Grau de preferência	1	2	3	4	5	6	7	8
Atividades								
Cantar (grupo)	10	0	3	0	1	0	0	1
Tocar piano sózinho	2	4	2	1	0	0	2	4
Ginástica dos dedos	0	5	3	2	1	2	1	1
Tocar piano (grupo)	0	1	3	7	2	0	2	0
Cantar sózinho	0	0	4	0	4	4	2	1
Tocar piano de cor	0	1	0	2	1	6	2	3
Tocar piano lendo a partitura	0	0	0	3	6	2	4	0
Tocar piano, livremente a teu gosto	3	4	0	0	0	1	2	5

Análise dos dados: Tendo em conta os oito graus de preferência contemplados no inquérito, por grau de importância consideraram-se as atividades mais relevantes e com maior significado para os alunos as primeiras quatro opções (número um a número quatro) e as restantes quatro (número cinco a número oito) como as que foram menos consideradas pelos alunos. A partir deste pressuposto é possível efetuar a seguinte leitura no que diz respeito às atividades que estiveram no primeiro grau de preferência:

- *Cantar em grupo* – atividade escolhida por treze alunos(as);
- *Cantar sozinho* – atividade escolhida por quatro alunos(as);
- *Tocar piano sozinho* – atividade escolhida por nove alunos(as);
- *Tocar piano em grupo* – atividade escolhida por onze alunos(as);
- *Ginástica dos dedos* – atividade escolhida por dez alunos(as);
- *Tocar piano livremente* – atividade escolhida por sete alunos(as);
- *Tocar piano de cór* – atividade escolhida por três alunos(as);
- *Tocar piano com partitura* – atividade escolhida por três alunos(as);

As atividades selecionadas para se colocarem na segunda ordem de preferência, (número cinco a número oito) são as seguintes:

- *Cantar em grupo* – atividade escolhida por dois alunos(as);
- *Cantar sozinho* – atividade escolhida por onze alunos(as);
- *Tocar piano sozinho* – atividade escolhida por seis alunos(as);
- *Tocar piano em grupo* – atividade escolhida por quatro alunos(as);
- *Ginástica dos dedos* – atividade escolhida por cinco alunos(as);
- *Tocar piano livremente* – atividade escolhida por oito alunos(as);
- *Tocar piano de cor* – atividade escolhida por doze alunos(as);
- *Tocar piano com partitura* – atividade escolhida por doze alunos(as);

Comparando *cantar em grupo* com *cantar sozinho*, inserindo as opções dos alunos na primeira ordem de preferência (número um a número quatro) há a registar que o *cantar em grupo* é preferido por treze alunos sendo o *cantar sozinho* preferido por quatro alunos. De igual

modo, comparando o *tocar piano em grupo* com o *tocar piano sozinho*, o primeiro situa-se dentro das primeiras preferências de onze alunos e o *tocar piano sozinho* encontra-se na opção de nove alunos. O exercício efetuado sob a designação de *ginástica dos dedos* é uma atividade que recolhe como primeira ordem de preferência, o número de dez alunos. A atividade de *tocar piano livremente* é escolhida ainda dentro das primeiras quatro preferências, por sete alunos. As duas últimas atividades acima descritas, *tocar piano de cor e tocar piano com partitura* obtêm resultados pouco esclarecedores para o contexto da investigação, já que ambas as atividades são pouco reconhecidas pelos alunos como válidas para que eles as coloquem na primeira ordem de preferência. Comparando as atividades de grupo com as atividades realizadas de forma individualizada há a registar que o *cantar em grupo* é a que recolhe o maior número de primeiras escolhas não ficando contudo muito distante do *tocar piano em grupo* (treze alunos para onze, respetivamente). Maior distância se verifica entre as atividades realizadas de forma individual, sendo que o cantar sozinho apenas recolhe a preferência de quatro alunos enquanto o tocar piano sozinho se situa na primeira preferência de nove alunos. Interessa comparar a atividade *ginástica dos dedos* com a de *tocar piano livremente* na medida em que a primeira é uma atividade de índole mais mecânica que tem como objetivo a articulação dos dedos de forma sequencial e ordenada e a segunda é uma atividade que está dependente da espontaneidade e criatividade de cada aluno, em que cada um constrói o seu próprio momento de execução de forma livre. Mais alunos preferiram a atividade *ginástica dos dedos* (dez alunos), preferida como primeira opção (número um a número quatro) comparando com a de *tocar piano livremente* (sete alunos).

Questão nº 4: *Nas aulas de música tiveste que cantar. Preferiste:*

Tabela 22 – Número de alunos que preferiram cantar sozinho/cantar em grupo

Cantar sozinho	Cantar em grupo
5	10

Questão nº 5: *Porquê? Explica por palavras tuas.*

Tabela 23 – Justificações dos alunos que preferiram cantar sozinho

X4	<i>Porque gosto muito</i>
X1	<i>Porque não me confundo</i>
Z2	<i>Porque é mais à vontade (sic)</i>
X2	<i>Porque é fixe</i>
X7	<i>Porque tocar sozinho nunca me engano (sic)</i>

Tabela 24 – Justificações dos alunos que preferiram cantar em grupo

Z5	<i>Eu gosto de tocar em grupo porque tem música e amigos (sic)</i>
X8	<i>Porque não me sinto sozinho</i>
X3	<i>Porque gosto mais de cantar em grupo</i>
X5	<i>Porque tive a companhia do X7</i>
Z1	<i>Porque foi muito divertido</i>
Z4	<i>Porque é divertido</i>
Z3	<i>Porque eu gosto de cantar com os meus amigos</i>
Z6	<i>Porque a música é gira</i>
X6	<i>Porque gostei de cantar com os meus amigos</i>
X9	<i>Porque não sei cantar sozinho</i>

Análise das respostas dadas: Os cinco alunos(as) que preferiram cantar sozinho justificaram essa preferência assentes em razões de ordem psicológica e pessoal como comprovam com as justificações dadas: *porque gosto muito* (X4); *porque não me confundo* (X1); *porque estou mais à vontade* (Z2) e *porque é fixe* (X2). A maioria dos inquiridos, dez em quinze, preferiram cantar em grupo. Além do aspeto lúdico (respostas de Z1, Z4, e Z6) nos restantes 7 alunos, situam as suas respostas integrando-as em alguns dos pressupostos que fazem parte do ensino em grupo, nomeadamente a dimensão social, de partilha e de cooperação: *eu gosto de tocar em grupo porque tem música e amigos* (Z5); *porque não me sinto sozinho* (X8), *porque gosto mais de cantar em grupo* (X3), *porque tive a companhia do X7* (X5). Os alunos Z3 e X6 acentuam a importância em cantar em grupo por causa de estarem a fazê-lo com amigos e X9 salienta que *naõ sabe cantar sozinho*.

Questão nº 6: *Nas aulas de música tiveste que tocar piano. Preferiste:*

Tabela 25 – Número de alunos que preferiram tocar piano sozinhos/tocar piano em grupo

Tocar piano sozinho	Tocar piano em grupo
6	9

Porquê? Explica por palavras tuas.

Tabela 26 – Justificações dos alunos que preferiram tocar piano sozinhos

X3	<i>Porque eu não consegui tocar com o meu colega</i>
Z4	<i>Porque toco bem</i>
X1	<i>Porque ninguém me incomoda</i>
Z2	<i>Porque eu engano-me mais ou menos (sic)</i>
X2	<i>Porque toco melhor</i>
X7	<i>Porque assim não me engano</i>

Tabela 27 – Justificações dos alunos que preferiram tocar piano em grupo

Z5	<i>Porque tem o professor a ajudar</i>
X8	<i>Consigo ouvir o som melhor</i>
X5	<i>Porque o professor ajudou</i>
Z1	<i>Eu preferi tocar em grupo porque não consegui tocar sozinha</i>
X4	<i>Porque é mais fácil</i>
Z3	<i>Porque eu gosto mais de tocar com os meus amigos</i>
Z6	<i>Porque tinha ajuda</i>
X6	<i>Porque gostei de tocar com os meus amigos</i>
X9	<i>Porque não tocar sozinho (sic)</i>

Análise das respostas dadas: Uma das razões apontadas para a preferência em tocar piano sozinho, diz respeito às especificidades do ensino individual: *porque ninguém me incomoda* (X1). As outras explicações disseram respeito à dificuldade encontrada para tocarem em grupo: *porque eu não consegui tocar com o meu colega* (X3); *porque assim não me engano* (X7). As justificações dadas pelos alunos Z4 e X2, dão relevo psicológico ao lado narcisístico que o ensino individual pode ter: *porque toco bem* e *porque toco melhor*, respetivamente.

A maioria dos inquiridos (8) preferiu tocar piano em grupo, com respostas que confirmam as suas crenças associadas ao ensino em grupo (o ser solidário, a partilha, a amizade): *porque tem o professor a ajudar (Z5 e X5); porque eu gosto mais de tocar com os meus amigos (Z3 e X6); porque tinha ajuda (Z6) e eu preferi tocar em grupo porque não consegui tocar sozinha (Z1)*. Outras respostas são dadas, havendo uma que assenta no grau de facilidade em tocar em grupo e outra por ter a possibilidade de ouvir melhor: *porque é mais fácil (X4) e consigo ouvir o som melhor (X8)*, respetivamente.

Questão nº7: *Comparando cantar sozinho com cantar em grupo, o que é mais fácil para ti:*

Tabela 28 – Número de alunos que acharam mais fácil cantar sozinhos/cantar em grupo

Cantar sozinho	Cantar em grupo
5	10

Porquê? Explica por palavras tuas.

Tabela 29 – Justificações dos alunos que acharam mais fácil cantar sozinhos

Z5	<i>Porque estou sossegado a trabalhar</i>
X1	<i>Porque ninguém me distrai</i>
X6	<i>Porque é mais fácil</i>
X2	<i>Porque os colegas cantam mais depressa e eu canto mais devagar e fico confuso</i>
X7	<i>Porque assim não me engano nem falo</i>

Tabela 30 – Justificações dos alunos que acharam mais fácil cantarem em grupo

X8	<i>Porque assim não me engano</i>
X3	<i>Porque gosto de cantar com os meus amigos</i>
X5	<i>Porque assim posso saber as músicas melhor</i>
Z1	<i>Porque não conseguia cantar sozinha</i>
Z4	<i>Porque posso enganar-me e ouvir os meus amigos e depois canto direitinho</i>
X4	<i>Porque é mais fácil</i>
Z3	<i>Porque é mais fácil e aprendo mais</i>
Z6	<i>Porque tenho mais ajuda</i>
Z2	<i>Porque é mais divertido</i>
X9	<i>Porque não sei cantar</i>

Análise das respostas dadas: Os argumentos apresentados daqueles para quem *cantar sózinho* é mais fácil do que *cantar em grupo* dizem respeito a sentirem um maior à vontade na situação de se encontrarem sozinhos: *porque ninguém me distrai* (X1); *porque os colegas cantam mais depressa e eu canto mais devagar e fico confuso* (X2); *porque assim não me engano nem falo* (X7); *porque estou sossegado a trabalhar* (Z5). Contudo, grande maioria de alunos, dez em quinze, que pensam que cantar em grupo é mais fácil do que cantar sózinho apresentam argumentos semelhantes aos apresentados na questão nº5 com relevo para as questões de partilha, entreatajuda e lúdicas: *porque gosto de cantar com os meus amigos* (X3); *porque tenho mais ajuda* (Z6); *porque é mais divertido* (Z2). Outras razões apontadas têm a ver com o lado didático e próprio das dinâmicas de grupo: *porque assim não me engano* (X8); *porque posso enganar-me e ouvir os meus amigos e depois canto direitinho* (Z4); *porque é mais fácil e aprendo mais* (Z3). É de notar a coincidência nos argumentos apresentados por X7 (grupo dos que acham mais fácil cantar sozinhos) e por X8 (grupo oposto) em que ambos referem que desse modo não se enganam.

Questão nº8: *Comparando tocar sózinho com tocar em grupo, o que é mais fácil para ti:*

Tabela 31 – Número de alunos que acharam mais fácil tocar piano sozinhos/tocar piano em grupo

Tocar piano sózinho	Tocar piano em grupo
6	9

Questão nº8: *Porquê? Explica por palavras tuas.*

Tabela 32 – Justificações dos alunos que acharam mais fácil tocar piano sozinhos

X3	<i>Porque estou com mais atenção</i>
Z4	<i>Porque toco bem</i>
Z6	<i>Porque sózinho eu não me engano</i>
Z2	<i>Porque é mais baixinho</i>
X6	<i>Porque é mais fácil</i>
X7	<i>Porque assim não me engano nem falo</i>

Tabela 33 – Justificações dos alunos que acharam mais fácil tocar piano em grupo

Z5	<i>Porque consigo tocar no piano</i>
X8	<i>Porque assim não me engano</i>
X5	<i>Porque assim o X3 pode ajudar</i>
Z1	<i>Porque não consegui tocar sozinha</i>
X4	<i>Porque os colegas ajudam</i>
Z3	<i>Porque eu gosto muito de tocar em grupo</i>
X1	<i>Porque é muito divertido</i>
X2	<i>Ao tocar com os colegas ao mesmo tempo um ajuda o outro</i>
X9	<i>Porque os colegas cantam e eu não fico calado (sic)</i>

Análise das respostas dadas: A resposta dada por Z6 e X7 para justificar o ser mais fácil tocar piano sozinho é igual à apresentada por X8 para justificar o ser mais fácil tocar piano em grupo: *porque assim não me engano*. O aluno X3 refere que tocar piano sozinho lhe é mais fácil porque desse modo consegue prestar mais atenção e Z4 acentua o lado individualista, para quem refere que tocar piano sozinho é mais fácil porque *toco bem*. No grupo dos que acham mais fácil tocar piano em grupo, três alunos inquiridos, destacam a importância da colaboração e solidariedade entre colegas, exclusiva do ensino em grupo: *porque assim o X3 pode ajudar* (X5) e *porque os colegas ajudam* (X4); *ao tocar com os colegas ao mesmo tempo um ajuda o outro* (X2). Para o aluno Z3 é mais fácil tocar piano em grupo porque *eu gosto muito de tocar em grupo*.

Questão nº9: *Tocar piano em grupo foi para ti uma experiência:*

Tabela 34 – Avaliação da experiência em tocar piano em grupo de forma gradativa:

Muito boa	Boa	Nem boa nem má	Má	Muito má
10	2	2	0	1

Análise dos dados: 80% dos alunos (as) responderam que tocar piano em grupo foi para eles uma experiência muito boa (dez em quinze) e apenas boa (dois em quinze) restando dois alunos para quem tocar piano em grupo nem foi favorável nem desfavorável. Houve apenas um aluno que considerou que tocar piano em grupo foi uma experiência *muito má* (X3).

Questão 10: *“Tirar músicas de ouvido” a partir de canções que tu já conhecias, e em seguida procurares no piano essas mesmas canções, foi para ti:*

Tabela 35 – Avaliação do grau de dificuldade em “tirar músicas de ouvido” no piano

Muito fácil	Fácil	Nem fácil nem difícil	Difícil	Muito difícil
5	6	2	1	1

Análise dos dados: Uma significativa percentagem de alunos (73.3%) referiram que foi fácil ou muito fácil *tirar músicas de ouvido*, restando dois alunos para quem nem foi fácil nem difícil, um que achou que foi difícil (Z6) e outro, muito difícil (X4).

Questão nº11: *Tens piano/teclado em casa?*

Tabela 36 – Número de alunos que tem teclado/piano em casa

Sim	Não
11	4

Análise dos dados: Pelas respostas dadas em relação a este item, cruzando informação com o que é respondido pelos respetivos encarregados de educação relativamente ao inquérito que lhes foi dirigido, pode constatar-se que durante este projeto, e face ao interesse manifestado por alguns alunos, os respetivos encarregados de educação fizeram o esforço de lhes arranjar um teclado/piano.

Questão nº12: *Em que medida é que gostarias de ter um piano/teclado em casa? (somente para os que responderam negativamente à pergunta anterior)*

Tabela 37 – Determinar se os alunos gostariam de ter um piano/teclado em casa

Gostaria	Para mim, tanto faz	Não gostaria
4	0	0

Questão nº 13: *Aprenderes música é para ti tão importante como aprender a ler, escrever ou contar?*

Avaliar a importância em aprender música comparando com as outras aprendizagens do currículo escolar, justificando a resposta na questão seguinte:

Tabela 38 – Avaliação em número de alunos da importância em aprender música a par das outras aprendizagens

Sim	Não sei	Não
14	1	0

Questão nº 14: *Porquê?*

Tabela 39 – Justificações dos alunos em darem importância para aprenderem música

Z5	<i>Porque aprendo mais</i>
X8	<i>Porque aprendemos muito</i>
X3	Não respondeu
X5	<i>Porque assim posso aprender melhor</i>
Z1	<i>Porque senão eu não aprendo tanto</i>
Z4	<i>Senão eu não sabia nada</i>
X4	<i>Porque aprendemos muito</i>
Z3	<i>Porque para mim é muito importante</i>
X1	<i>Porque assim sei muitas músicas</i>
Z6	<i>Porque para saber (sic)</i>
Z2	<i>A já sei fazer (sic)</i>
X6	<i>Porque é tudo importante</i>
X2	<i>Porque é importante aprender para sabermos tudo</i>
X9	<i>Porque eu e os colegas tocamos piano</i>
X7	<i>Porque assim já sei tocar</i>

Análise das respostas dadas: Todas as respostas dadas (exceto X3 que não respondeu) vão no sentido de que o ensino da música é tão importante como o ensino das outras matérias escolares e curriculares para que se possa deste modo, aprender mais e melhor. Destaque para X1, Z2, X9 e X7 que valorizaram o lado praxial, o ato de tocar e o ato de fazer música: *porque assim sei muitas músicas; já sei fazer (sic); porque eu e os colegas tocamos piano; porque assim já sei tocar*, respetivamente.

Questão nº 15: *Para o próximo ano vais querer continuar com o ensino de piano em grupo nas aulas de música?*

Tabela 40 – Avaliação do número de alunos que pretenderá continuar a ter aulas de música no futuro

Sim	Não sei	Não
13	1	1

Análise dos dados: 86,6% dos inquiridos (13 alunos em 15) querem continuar a ter aulas no próximo ano letivo. Apenas 6.6% respondeu nas outras categorias (um aluno em cada uma).

Questão nº 16: *As aulas de música que tiveste durante o ano serviram para:*

Tabela 41 – Avaliação do grau de utilidade das aulas de música para os alunos:

Z5	<i>Serviram para aprender e saber mais</i>
X8	<i>Para aprender</i>
X3	<i>As aulas de música serviram para aprender e para tocar</i>
X5	<i>Para tocar para os pais</i>
Z1	<i>Para aprender a tocar piano</i>
Z4	<i>Para aprender</i>
X4	<i>Para aprendermos</i>
Z3	<i>As aulas de música serviram para aprender a tocar piano</i>
X1	<i>Para tocar e aprender</i>
Z6	<i>Serviram para aprender</i>
Z2	<i>Para tocar</i>
X6	<i>Para aprender</i>
X2	<i>Para tocarmos bem</i>
X9	<i>Para nós tocarmos bem e aprendermos a tocar piano</i>
X7	<i>Para tocar música</i>

Análise das respostas dadas: O lado prático do *fazer música* e *tocar piano* está presente em nove dos quinze alunos, representando 60% dos inquiridos. Os restantes alunos destacam o aspeto pedagógico de terem aprendido música com o objetivo de aprender e *saber mais* e um aluno (X5) sublinhou o lado afetivo e apreciativo de tocar para um público, no caso, os seus pais.

Interpretação dos dados:

A interpretação a fazer à resposta dada pelo aluno X3 à questão nº9, em que ele responde que o tocar piano em grupo foi para ele uma experiência *muito má* necessita de um cruzamento de dados no sentido de procurar relacionar esta sua resposta com as outras questões que lhe foram colocadas no âmbito de comparar cantar/tocar sozinho/grupo. Neste aluno podemos observar que ele acha mais fácil tocar piano sozinho porque dessa forma está com mais atenção do mesmo modo que prefere tocar piano sozinho porque diz que não consegue tocar com o colega. Atitude oposta é dada quando este mesmo aluno qualifica o cantar em grupo como sendo mais fácil para ele (comparando com o cantar sozinho) do mesmo modo que é o que ele prefere visto ser em grupo que ele mais gosta de o fazer. Uma análise feita ao relato de ocorrências através da observação participante permite verificar que o aluno X3 era um aluno que demonstrava alguma facilidade em efetuar as atividades que lhe eram propostas, sendo no entanto um aluno algo inconstante em termos de comportamento, mostrando um caráter irrequieto e impaciente, podendo aferir-se que nas situações em que estava a tocar em grupo (pares ou noutro formato) mostrava-se impaciente principalmente se tinha que esperar que o(s) colega(s) realizassem a atividade que ele já tinha conseguido realizar ou vice-versa.

Comparar a categoria correspondente ao grau de preferência com o grau de facilidade, no que diz respeito à escolha entre cantar sozinho ou em grupo, permite as seguintes interpretações: nem sempre o que os alunos acham mais fácil, isso corresponde ao que eles preferem. Dos quatro alunos que manifestam esta dissonância há a distinguir os alunos X4 e Z2, que preferem cantar sozinhos mas acham mais fácil cantar em grupo, dos alunos Z5 e X6, que preferem cantar em grupo, mas acham mais fácil cantar sozinhos. O aluno X4 prefere cantar sozinho porque *gosta muito* mas acha mais fácil cantar em grupo. Por sua vez Z2 prefere cantar sozinho porque *está mais à vontade*, mas acha mais fácil cantar em grupo porque *é mais divertido*. Em contraste, Z5 prefere cantar em grupo pelo lado social e solidário que lhe está inerente: *porque tem música e amigos*, enquanto acha mais fácil cantar sozinho porque desse modo encontra-se *mais sossegado*. Entretanto X6 prefere cantar em grupo pelas mesmas razões apontadas por Z5, não dando uma razão suficientemente válida para justificar a razão de ser mais fácil: porque *é mais fácil*. Este mesmo aluno argumenta do mesmo modo para apresentar a razão porque acha mais fácil tocar piano sozinho.

Efetuada o mesmo procedimento de cruzar dados respeitantes à categoria tocar piano sozinho ou em grupo é possível constatar que os alunos Z6 e X6 preferem tocar piano em grupo mas acham mais fácil tocar piano sozinhos enquanto que, ao contrário, X1 e X2 preferem tocar piano sozinhos achando mais fácil tocar piano em grupo. O aluno Z6 prefere tocar piano em grupo porque era ajudado, mas acha mais fácil tocar sozinho porque desse modo não se engana. O aluno X6 gosta de tocar com os amigos, preferindo por isso, tocar piano em grupo mas acha mais fácil tocar piano sozinho, por ser *mais fácil*. Existem também dois alunos que preferem tocar piano sozinhos mas acham mais fácil tocar piano em grupo. As razões de X1 para preferir tocar piano sozinho reside em não ter ninguém a incomodá-lo, achando mais fácil tocar piano em grupo por achar mais divertido. O aluno X2 prefere tocar piano sozinho porque toca melhor, embora ache mais fácil tocar piano em grupo porque dessa maneira *ao tocar com os colegas ao mesmo tempo um ajuda o outro*. A maioria dos alunos comparando o cantar sozinho ou cantar em grupo, prefere cantar em grupo e coincide nesta modalidade de ensino por acharem mais fácil fazê-lo. São oito os alunos que se encontram nesta situação. Por sua vez, três alunos (X1/X2/X7) preferem e acham mais fácil cantarem sozinhos. Na mesma medida, em relação ao tocar piano, existem 7 alunos que preferem e acham mais fácil tocar piano em grupo contra 4 alunos que acham mais fácil e preferem tocar piano sozinhos.

Considerando estas múltiplas análises, e tendo em mente comparar o tocar/cantar sozinho com o tocar/cantar em grupo é possível constatar a consistência das argumentações gerais dos inquiridos. De uma maneira geral, as razões apontadas para preferir ou achar mais fácil cantar sozinho e/ou tocar piano sozinho, prendem-se com diferentes dimensões que estão relacionadas com o ensino individual. A partir das respostas dadas pelos alunos inquiridos e tendo em conta a vertente entre ensino individual e o ensino em grupo há que ter em conta as seguintes categorias que servem para efeitos de análise de conteúdo:

- Ensino Individual relacionado com sentimento de independência e autonomia dos alunos - ver argumentação de Z5 (categoria de “achar mais fácil cantar sozinho”, questão nº7); Z4/X2/X1 (categoria de “preferir tocar piano sozinho”, questão nº6) e Z4 (categoria de “achar mais fácil tocar piano sozinho”, questão nº8);
- Ensino Individual relacionado com o grau de concentração - ver argumentação de X1/X7 (categoria de “achar mais fácil cantar sozinho”, questão nº7 e “preferir cantar sozinho”, questão nº5); X3/Z6/Z2/X7 (categoria de “achar mais fácil tocar piano sozinho”, questão nº8) e X7 (categoria de “preferir tocar piano sozinho”, questão nº6);

- Ensino Individual relacionado com o sentir-se menos pressionado – ver argumentação de Z2 (categoria de “preferir cantar sozinho”, questão nº5) e de X2 (categoria de “achar mais fácil cantar sozinho”, questão nº7);
- Ensino Individual relacionado com questões pessoais – ver argumentação de X4/X2 (categoria de “preferir cantar sozinho”, questão nº5);
- Ensino Individual mais acessível do que o ensino em grupo – ver argumentação de X3 (categoria de “preferir tocar piano sozinho”, questão nº6) e de X2 (categoria de “achar mais fácil cantar sozinho”, questão nº7);

No que diz respeito ao ensino em grupo as questões que se colocam são as que vêm abaixo indicadas:

- Ensino em Grupo relacionado com o aspeto didático e construtivo: ver argumentação de X5/Z4/Z3 (categoria de “achar mais fácil cantar em grupo”, questão nº7); X4 (categoria de “preferir tocar piano em grupo”, questão nº6); Z5 (categoria de “achar mais fácil tocar piano em grupo”, questão nº8);
- Ensino em Grupo relacionado com o aspeto da concentração: ver argumentação de X8 (categoria de “preferir tocar piano em grupo”, questão nº6); X8 (categoria de “achar mais fácil cantar em grupo”, questão nº7); X8 (categoria de “achar mais fácil tocar piano em grupo”, questão nº8);
- Ensino em Grupo relacionado com o aspeto social/partilha/colaborativo – ver argumentação de Z5/X8/X5/Z3/X6/X9 (categoria de “preferir cantar em grupo”, questão nº5); X3/Z1/Z6/X9 (categoria de “achar mais fácil cantar em grupo”, questão nº7). Em relação às categorias de “preferir tocar piano em grupo” a argumentação de Z5/X5/Z1/Z3/Z6/X6 integra-se nesta dimensão, questão nº6. A argumentação de X5/Z1/X4/X2 corresponde à categoria de “achar mais fácil tocar piano em grupo”, questão nº8
- Ensino em Grupo relacionado com questões pessoais – ver argumentação de X3 (categoria de “preferir cantar em grupo”, questão nº5); Z3 (categoria de “achar mais fácil tocar piano em grupo”, questão nº8);

- Ensino em Grupo relacionado com o aspeto lúdico – ver argumentação de Z2 (categoria de “achar mais fácil cantar em grupo”, questão nº7 e Z1/Z4/Z6 (categoria de “preferir cantar em grupo”, questão nº5). A argumentação de X1 corresponde à categoria de “achar mais fácil tocar piano em grupo”, questão nº8.

6.3.3. Conclusões – inquéritos aos alunos

Universo de inquiridos: quinze alunos (as) que corresponde ao número exato de participantes que estiveram envolvidos (as) neste projeto no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC`s). Percentagem de 100% de participação dos inquiridos neste inquérito.

As questões nº1 e nº2 permitem avaliar, de forma muito positiva, o impacto que o projeto teve sobre os alunos, tal como o confirmam na questão nº15 treze dos quinze alunos que responderam pretender continuar a ter aulas de piano em grupo no ano seguinte. Em relação às duas primeiras perguntas, na primeira, sobre o grau de apreciação das aulas, doze alunos responderam que gostaram muito das aulas de música que tiveram durante o ano, restando três que apenas gostaram. A segunda questão, a respeito da avaliação da aprendizagem que tiveram refere treze alunos em quinze, responderam que aprenderam muito sendo que dois responderam na categoria de aprendi alguma coisa. Estas três perguntas (grau de apreciação das aulas – nº1; avaliação da aprendizagem – nº2; prosseguimento de estudos no ano seguinte – nº15) permitem que os alunos de forma muito clara e concisa, escolham o que pretendem dizer com essa resposta, através do que Hill e Hill designa como respostas neutras (2002, p. 99) e que servem para medir os graus de satisfação ou insatisfação dos inquiridos. As restantes questões abordam algumas especificidades que são importantes para a compreensão da problemática do ensino de piano em grupo e para o contexto da investigação. As questões nº4 a nº8, pretendem avaliar a forma como os inquiridos interpretam o tocar e cantar em grupo com o tocar e cantar sozinho.

As conclusões a retirar desta abordagem é a de que na generalidade dos casos, as escolhas que os alunos fazem dirigem-se para o cantar em grupo e para o tocar piano em grupo em detrimento do cantar e tocar piano sozinho. Das diferentes explicações dadas merece especial relevância mencionar que o ensino em grupo (tocar e/ou cantar) aparece associado à dimensão colaborativa, social, e lúdica: ao tocar com os colegas ao mesmo tempo um ajuda o outro (cf. X2, questão nº8) porque eu gosto de cantar com os meus amigos (cf. Z3, questão

nº5); porque é muito divertido (cf. X1, questão nº8). A maioria dos alunos fez coincidir a categoria “achar mais fácil” com o seu “grau de preferência”, fazendo coincidir o conteúdo das respostas dadas. Uma outra dimensão que se criou exclusivamente a partir do ensino em grupo, porque ela não aparece no ensino individualizado é a vertente didática e construtivista (cf. X4, questão nº6). Esta dimensão exige dos alunos uma visão mais abrangente já que ao olharem para si mesmos no momento de se avaliarem, olham ao mesmo tempo para os outros, não só para se compararem mas para se situarem no processo didático de construção do seu próprio conhecimento: posso enganar-me e ouvir os meus amigos e depois canto direitinho (cf. Z4, questão nº7). É de notar que as respostas dadas por aqueles que preferiram ou acharam mais fácil cantar/tocar sozinhos deve-se a um outro tipo de dimensões porque está ausente o “outro” e desta forma o modo como os alunos se olham não oferece a “outra via”, ou seja eles apenas têm o seu “eu” em perspetiva sem contar com os outros.

As respostas dadas enquadram-se maioritariamente com os processos de autonomia, porque estou sossegado a trabalhar e porque ninguém me incomoda (cf. Z5, questão nº7 e X1, questão nº6, respetivamente), e de concentração, porque assim não me engano e porque estou com mais atenção (cf. X7, questão nº6 e X3, questão nº8, respetivamente). A questão nº3 serviu para atestar o modo como os alunos encararam algumas das diferentes atividades promovidas na sala de aula, tendo-se concluído uma maior incidência para as atividades realizadas em grupo (cantar e tocar) assim como a ginástica dos dedos. O conteúdo da questão nº16, em que os alunos que ao descreveram qual foi a utilidade que as aulas de música tiveram para eles permite compreender os propósitos do ensino de piano em grupo para o 1º Ciclo: aprender música e tocar piano. Estas respostas foram dadas por X3 e X1 de forma integral (as aulas de música serviram para aprender e para tocar) e por Z5/X8/Z4/X4/Z6/X6/X9 e X5/Z1/Z3/Z2/X2/X7 de forma parcelar. Os primeiros valorizaram o lado pedagógico associado às aulas de música (expressões como “aprender e saber mais” ou simplesmente “para aprender”) enquanto os segundos deram destaque ao lado prático associado ao tocar piano.

6.4. Construção dos Inquéritos aos encarregados de educação

O inquérito dirigido aos encarregados de educação dos alunos envolvidos na pesquisa consistiu em onze questões com os seguintes parâmetros:

As questões incluídas no inquérito aos alunos são enumeradas de seguida.

- 1) Avaliar o grau de motivação do filho(a) nas aulas de música;
- 2) Indicar o grau de satisfação do filho(a) com as aulas de música;
- 3) Inquirir se o filho(a) partilhava com o encarregado de educação o que sentia ou pensava das aulas de música;
- 4) Indicar o conteúdo dessa partilha;
- 5) Indicar a satisfação ou insatisfação do filho em tocar em grupo com os colegas;
- 6) Indicar o interesse do filho em continuar no futuro a tocar piano em grupo;
- 7) Aferir do interesse dos encarregados de educação no prosseguimento das aulas de música através da modalidade de aprender piano em grupo;
- 8) Determinar a vontade em que o filho(a) continue no próximo ano letivo a ter aulas de música, justificando a resposta;
- 9) Determinar se durante o ano letivo o filho(a) mostrou interesse em adquirir um teclado;
- 10) Avaliar a importância dada pelos encarregados de educação em que o ensino da música possa integrar o currículo escolar a par das outras áreas curriculares;
- 11) Avaliar o grau de satisfação ou insatisfação do encarregado de educação em relação às aulas de música);

6.4.1. Enquadramento das questões – encarregados de educação

No quadro a seguir é feita uma correspondência entre cada variável e a respectiva questão enunciada no questionário, conforme referido por Tuckman: (1999, p. 237):

Tabela 42 – Enquadramento das questões em três categorias

Sobre o que “eles” sabem:		Sobre o que “eles” querem/preferem:	Sobre o que “eles” pensam/crêm:	
Nº2	Nº5	Nº7	Nº1	Nº10
Nº3	Nº9		Nº6	
Nº4	Nº11;		Nº8	

6.4.2. Análise e interpretação dos dados – encarregados de educação

Universo de inquiridos: quinze encarregados de educação, que corresponde ao número exato de participantes que estiveram envolvidos(as) neste projeto no âmbito das AEC`s. Dos quinze que estavam previstos responder, doze efetuaram-no, ficando três encarregados de educação sem terem entregues os inquéritos, como previsto. Sendo assim, a participação neste inquérito correspondeu a 80%. Antes da questão inicial, procurou-se determinar o grau de habilitações dos pais e mães dos alunos que intergraram o projeto.

Tabela 43 – Habilitações académicas dos “pais”

Até 4º Ano (1º Ciclo Básico)	<i>1</i>
Até 6º Ano (2º Ciclo Básico)	<i>2</i>
Até 9º Ano (3º Ciclo Básico)	<i>6</i>
Até 12º Ano	<i>2</i>
Licenciado(a)	<i>1</i>
Mestrado / Doutoramento	<i>0</i>

Tabela 44 – Habilitações académicas das “mães”

Até 4º Ano (1º Ciclo Básico)	<i>0</i>
Até 6º Ano (2º Ciclo Básico)	<i>2</i>
Até 9º Ano (3º Ciclo Básico)	<i>4</i>
Até 12º Ano	<i>5</i>
Licenciado(a)	<i>0</i>
Mestrado / Doutoramento	<i>1</i>

Análise dos dados: a habilitação máxima pertence a uma mãe que tem um curso superior, “Mestrado/Doutoramento”. Aliás, as habilitações das mães, são de uma maneira geral, superior às dos pais. As mães, na sua maioria têm um grau que variará entre o 10º e 12º ano de escolaridade. Os pais, por sua vez, na sua maioria, têm um grau igual entre o 7º e o 9º ano de escolaridade. Contudo, e tendo em consideração a nova escolaridade obrigatória, até ao 12º ano de escolaridade, somente 6 mães e 3 pais, cumprem esta determinação.

Questão nº1: *O seu filho mostrou-se motivado para ir às aulas de música?*

Tabela 45 – Avaliar o grau de motivação do filho(a) nas aulas de música

Sim	Não
12	0

Análise dos dados: 100% responderam afirmativamente.

Questão nº2: *Indique o grau de satisfação ou insatisfação do seu filho(a) com as aulas de música:*

Tabela 46 – Indicação do grau de (in)satisfação do filho(a) com as aulas de música

Nº1	<i>Ela gostava de frequentar as aulas e ficou contente por ter aulas de piano</i>
Nº2	<i>Excelente, ele adora as aulas de música. É das poucas aulas que ele a caminho de casa conta sempre o que fez na aula</i>
Nº3	<i>A minha filha mostrou-se sempre muito interessada e principalmente motivada para frequentar as aulas de música</i>
Nº4	<i>O grau de satisfação é bastante elevado</i>
Nº5	<i>Muito bom</i>
Nº6	<i>É de satisfação bastante pois ela adora a aula de música e diz que o professor é “fixe” e que a ajuda muito</i>
Nº7	<i>Verifiquei que o meu filho se interessou com satisfação, ao ponto de querer continuar a aprender aulas de piano</i>
Nº8	<i>Ele gostou muito e mostrou muito entusiasmo</i>
Nº9	<i>O grau de entusiasmo de Z4 era medido pelo facto de a partir do momento em que começou a ter aulas de piano sempre que chegava a casa da escola queria ir tocar um pouco de piano para o teclado do pai</i>
Nº10	<i>Ficou bastante satisfeito. Adorou tocar piano. Pediu se nós (pais) lhe podíamos comprar um</i>
Nº11	<i>Sempre que aprendia algo de novo nas aulas de música demonstrava com satisfação e alegria, o conhecimento</i>
Nº12	<i>Tem pena de não ter mais aulas e tempo a tocar o piano</i>

Análise das respostas dadas: A totalidade das respostas dadas são indicativas do grau de satisfação manifestado pelos pais que testemunharam o interesse e entusiasmo dos seus filhos. Cinco das respostas dadas incluem o fator *piano* como determinante no desejo de aprender música (inquérito nº1, 7, 9, 10 e 12). O inquérito nº 10 indica que fruto do entusiasmo demonstrado pelo aluno, foi pedido aos pais para lhe comprarem um piano. Importa esclarecer que em nenhuma circunstância, foi solicitado ou exigido aos alunos que tivessem acesso ou comprassem um instrumento para as suas aulas. Pelo contrário, este projeto partiu sempre da assunção de que, mesmo aqueles a quem não é possível ter um teclado, por razões económicas ou de outra ordem, não lhes é vedado o direito a poderem aprender a tocar um instrumento, e deste modo, aprender música e adquirir uma nova literacia. Importa igualmente acrescentar que algumas respostas são mais explícitas no sentido de mostrar que o entusiasmo era contagiante, de tal modo que a filha ao chegar a casa, queria ir imediatamente para o teclado para tocar (resposta do inquirido nº9) ou o outro que a caminho de casa *conta sempre o que fez na aula* (resposta do inquirido nº2). Por último, há ainda a destacar aquele aluno que *sempre que aprendia algo de novo nas aulas de música, demonstrava com satisfação e alegria, o conhecimento* (resposta do inquirido nº11) e a filha que lamenta o facto de *não ter tido mais aulas e tempo a tocar piano* (resposta do inquirido nº12).

Questão nº3: *Em algum momento o seu filho(a) partilhou consigo o que pensava ou sentia sobre as aulas de música:*

Tabela 47 – Inquirir se o filho(a) partilhava com o encarregado de educação o que sentia ou pensava sobre as aulas de música

Sim	Não
11	1

Questão nº4: *Descreva o que lhe foi transmitido (caso a resposta anterior tenha sido positiva):*

Tabela 48 – Descrição do que foi transmitido

Nº1	<i>Chegou a dizer o que aprendia e queria as músicas que aprendia</i>
Nº2	<i>Bem a música já tem lugar na vida do meu filho desde que nasceu pois o pai é músico. Mas ele mostra sempre grande entusiasmo com as aulas. Ele diz que quer aprender a tocar guitarra e piano. E é o que vai aprender</i>
Nº3	<i>A minha filha quis inclusive que eu lhe desse um “órgão” para poder tocar em casa o que ia aprendendo na escola</i>
Nº4	<i>Apesar de gostar das aulas, ao início achou um pouco complicado mas isso não fez com que ele desistisse. Inclusive pediu um teclado nos anos, sendo este adquirido</i>
Nº5	<i>Achou interessante em tocar teclado e as músicas</i>
Nº6	<i>Disse que as aulas de música eram boas, só não gostava de fazer ginástica dos dedos mas que adorava a música e o professor</i>
Nº7	<i>Meu filho dizia que gostava muito das aulas de piano e dos professores</i>
Nº8	<i>Ele disse que além de aprender a tocar piano também gosta muito do professor</i>
Nº9	Não respondeu.
Nº10	<i>Dizia que gostava da 2ª feira e da 6ª feira porque tinha aula de música mas mais da 2ª feira pois era o dia que lhe calhava tocar no piano</i>
Nº11	<i>Demonstrava em casa através de um pequeno piano, o seu sentimento. Quando estava bem disposto tocava as músicas que tinha aprendido. Quando a boa disposição não era a melhor do seu pequeno piano saía algo que não posso chamar música</i>
Nº12	<i>Gostava de tocar um instrumento</i>

Análise das respostas dadas: A totalidade das respostas (a par das respostas dadas no item anterior) traduz contentamento e um bom entendimento com o professor. É de destacar o inquérito nº4 em que é dito que, no início das aulas, o filho sentiu algumas dificuldades, mas que não foi o suficiente para que ele desistisse, e que entretanto pediu aos pais para comprarem um teclado para ele. O inquérito nº6 refere que a criança gostava das aulas de música, exceção feita a uma atividade que não era do seu agrado e que correspondia à *ginástica aos dedos* (treino digital que tinha como objetivo exercitar e articular cada dedo de forma ordenada e sucessiva). Por sua vez, o inquérito nº10 salienta que a segunda- feira e a sexta-feira não eram esquecidas por causa das aulas de música, mas principalmente a segunda-feira que era o dia que estava destinado para o filho tocar e ter a aula prática.

É importante referir que, fruto do interesse manifestado nas aulas de piano em grupo são mencionados nesta resposta dois casos de alunos que insistiram com os pais para estes

lhes comprarem um teclado (inquéritos nº3 e 4). É significativo mencionar que o ato de tocar, aprender piano ter acesso às partituras que foram ensinadas e apreciar as aulas de música está presente em todas as respostas dadas.

Questão nº5: *O seu filho(a) manifestou entusiasmo por tocar em conjunto com os colegas?*

Tabela 49 – Indicação da (in)satisfação do filho em tocar piano em conjunto com os colegas

Sim	Não
12	0

Questão nº6: *O seu filho(a) mostrou interesse em continuar a tocar piano em grupo?*

Tabela 50 – Indicação do interesse/desinteresse manifestado pelo filho(a) para tocar piano em grupo no futuro

Sim	Não
12	0

Questão nº 7: *Gostaria que nas aulas de música o seu filho continuasse a aprender piano em grupo?*

Tabela 51 – Aferição do interesse dos encarregados de educação em que os seus filhos continuem a ter aulas de piano em grupo no futuro

Sim	Não sei	Não
12	0	0

Questão nº8: *Acha importante que o seu filho continue no próximo ano letivo a ter aulas de música?*

Tabela 52 – Determinação dos encarregados de educação para que os seus filhos continuem a aprender música no futuro:

Sim	Não sei	Não
12	0	0

Questão nº8: Justifique a resposta:

Tabela 53 – Justificação dos encarregados de educação

Nº1	<i>Porque sentimos que ela gostou de aprender piano e música</i>
Nº2	<i>A música é uma coisa que havia de estar presente em todas as pessoas. Ajuda muito em todos os sentidos</i>
Nº3	<i>A música é uma forma de “fazer arte”. Faz com que eles consigam ir mais longe, mesmo que não saiam do lugar, fá-los acalmar, faz com que aos poucos treinem a concentração</i>
Nº4	<i>Além do desenvolvimento a nível musical também terá um desenvolvimento a nível mental e cognitivo. Para além disto é uma atividade que é efetuada em grupo</i>
Nº5	<i>Acho importante dar continuidade a ter aulas para aprender ainda mais</i>
Nº6	<i>Sim mas com mais instrumentos pois ela gosta muito de flauta e viola para além do piano</i>
Nº7	<i>Porque o meu filho mostrou bastante interesse por as aulas de música e também pelo que vi e ouvi, achei que ele tem um certo talento</i>
Nº8	<i>Já tenho um filho músico com 18 anos que toca baixo, guitarra, bateria e flauta. Acho que o X8 tem o mesmo gosto pela música, do irmão</i>
Nº9	<i>Seria importante para dar continuidade ao trabalho feito até agora</i>
Nº10	<i>Porque eu acho que além dele gostar é uma atividade que acalma e ajuda para que eles nos próximos anos quando esta disciplina for obrigatória estejam mais preparados</i>
Nº11	<i>Sim, pois ele gostou bastante das aulas, durante este ano letivo</i>
Nº12	<i>Para poder relaxar do stress das aulas de Português e de Matemática. Acho que é uma aula onde ela pode exprimir-se mais</i>

Análise das respostas dadas: A unanimidade dos encarregados de educação achou que as aulas de música deviam continuar no próximo ano letivo. No que diz respeito às razões invocadas para tal, uma parte substancial das respostas vão no sentido de realçar as qualidades que estão inerentes ao fazer e/ou aprender música. No entanto, outras considerações se fazem:

- A música com efeito terapêutico - inquérito nº 2 e nº 12;
- O contributo do ensino da música para o desenvolvimento mental e cognitivo do aluno - inquérito nº4;
- O valor artístico da música - inquérito nº 2;
- O ensino da música ao serviço dos interesses pessoais e de dar sequência ao trabalho iniciado este ano - inquérito nº 1, 5, 7, 9, 10 e 11;
- Aproveitar este projeto e estendê-lo a outros instrumentos – inquérito nº6;

- Importância da música ser feita em grupo - inquérito n° 4;
- A importância de ter iniciado a sua aprendizagem, baseada na crença de que no futuro, o ensino da música, com um modelo semelhante a este, vai ser obrigatório - inquérito n°10;
- O potencial desconhecido e de desenvolvimento intelectual e espiritual da música – inquérito n° 3.

Questão n°9: *Em algum momento, o seu filho(a) manifestou interesse especial em adquirir um teclado durante o ano letivo?*

Tabela 54 – Aferição do interesse manifestado pelos filhos em adquirir um teclado

Sim	Não
9	3

Questão n°10: *Acha que o aprender música é tão importante como o aprender a ler, escrever e contar?*

Tabela 55 – Avaliação da importância dada pelos encarregados de educação para posicionar o ensino da música a par das outras áreas curriculares

Sim	Não sei	Não
10	2	0

Análise das respostas dadas: Esta questão está enquadrada na realidade de que o ensino da música no 1º Ciclo, embora seja obrigatório como vem legislado (Lei n° 46/86 de 14 de outubro; Decreto-Lei n° 286/89 de 29 de agosto; Decreto-Lei n° 344/90 de 2 de novembro) e pretenda integrar um conjunto de orientações programáticas, conforme documento elaborado por Vasconcelos (Ministério da Educação 2006), não segue os preceitos enunciados, principalmente no que diz respeito à prática instrumental e à aquisição de uma literacia musical. É neste contexto que a pergunta foi elaborada e que importa analisar a respetiva resposta.

Questão nº11: *Indique em que medida está satisfeito(a) ou insatisfeito(a) com as aulas de música do seu filho(a):*

Tabela 56 – Indicação do grau de satisfação manifestado pelos encarregados de educação nas aulas de música dos seus filhos

Muito Insatisfeito	Insatisfeito	Nem satisfeito, nem insatisfeito	Satisfeito	Muito Satisfeito
0	0	0	2	10

Interpretação dos dados:

Face às respostas dadas pelos encarregados de educação que responderam ao inquérito (doze em quinze) pode-se constatar que a componente do ensino do piano em grupo, através da sua prática na sala de aula com a preocupação de obter uma literacia musical, recebeu um grande entusiasmo por parte dos alunos, assim como dos respetivos encarregados de educação (ver respostas às questões 2, 4 e 8). Ao longo do inquérito é visível que o sucesso, impacto e aceitação que o projeto teve nos alunos e encarregados de educação, se deve primordialmente à prática do teclado na sala de aula, simbolizando a importância e o privilégio de poder aprender música através do lado mais prático.

A questão nº2 para indicar o grau de satisfação ou insatisfação dos filhos(as) em relação às aulas de música, contemplou as seguintes respostas:

- (1) *ela gostava de frequentar as aulas e ficou contente por ter aulas de piano (inquérito nº1);*
- (2) *verifiquei que o meu filho se interessou com satisfação ao ponto de querer continuar a aprender aulas de piano (inquérito nº7);*
- (3) *o grau de entusiasmo de Z4 era medido pelo facto de a partir do momento em que começou a ter aulas de piano sempre que chegava a casa da escola queria ir tocar um pouco de piano para o teclado do piano (inquérito nº9);*
- (4) *ficou bastante satisfeito. Adorou tocar piano. Pediu se nós (pais) lhe podíamos comprar um (inquérito nº10);*
- (5) *tem pena de não ter mais aulas e tempo a tocar o piano (inquérito nº12).*

A questão nº4 procurou indagar junto dos encarregados de educação, o que foi transmitido pelos seus filhos(as) sobre as aulas de música, tendo sido dadas as seguintes respostas:

- (1) *ele mostra sempre grande entusiasmo com as aulas. Ele diz que quer aprender a tocar guitarra e piano. E é o que vai aprender (inquérito nº2);*
- (2) *a minha filha quis inclusive que eu lhe desse um “órgão” para poder tocar em casa o que ia aprendendo na escola (inquérito nº3);*
- (3) *apesar de gostar das aulas, ao início achou um pouco complicado mas isso não fez com que ele desistisse. Inclusive pediu um teclado nos anos, sendo este adquirido (inquérito nº4);*
- (4) *achou interessante em tocar teclado e as músicas (inquérito nº5);*
- (5) *meu filho disse que gostava muito das aulas de piano e dos professores (inquérito nº7);*
- (6) *ele disse que além de aprender a tocar piano também gosta muito do professor (inquérito nº8);*
- (7) *dizia que gostava da 2ª feira e da 6ª feira porque tinha aulas de música mas mais da 2ª feira pois era o dia que lhe calhava tocar no piano (inquérito nº10);*
- (8) *demonstrava em casa através de um pequeno piano, o seu sentimento. Quando estava bem disposto tocava as músicas que tinha aprendido. Quando a boa disposição não era a melhor do seu pequeno piano saía algo que não posso chamar música (inquérito nº11);*
- (9) *gostava de tocar um instrumento (inquérito nº12).*

Outra dimensão bastante valorizada pelo que foi expresso pelos pais, foi a dimensão humana tendo sido referido por diversas vezes o bom relacionamento tido com o professor e a sua importância para manter o aluno(a) interessado nas aulas de piano em grupo. O modelo de ensino em grupo é valorizado, como é enunciado na questão nº8, que se refere às justificações

dos encarregados de educação para que os seus filhos continuem a ter aulas de música no ano seguinte:

- (1) *além do desenvolvimento a nível musical também terá um desenvolvimento a nível mental e cognitivo. Para além disto é uma atividade que é efetuada em grupo (inquérito nº4).*

A perspetiva futura de contribuir com este projeto, para uma futura orientação vocacional está, de igual modo presente nesta questão:

- (1) *porque o meu filho mostrou bastante interesse por as aulas de música e também pelo que vi e ouvi, achei que ele tem um certo talento (inquérito nº7).*

A importância que este projeto teve para um encarregado de educação, por um lado e por outro, a previsão de que no futuro próximo, a aprendizagem musical com um formato idêntico a este vai tornar-se uma disciplina obrigatória é dito do seguinte modo:

- (1) *porque eu acho que além dele gostar é uma atividade que acalma e ajuda para que eles nos próximos anos quando esta disciplina for obrigatória estejam preparados (inquérito nº10).*

Tendo em conta que este projeto foi dirigido a todos os alunos sem condições prévias de terem acesso ou não a instrumentos para treinarem e sem qualquer outros fatores de discriminação, é significativo observar que três encarregados de educação manifestaram o quanto foram “pressionados” para adquirirem teclados ou pianos. Importa esclarecer que foram os alunos os únicos responsáveis por tal exigência.

6.4.3. Conclusões – inquéritos aos encarregados de educação

Os impactos que o projeto teve nos encarregados foram muito positivos como se constata através dos inquéritos realizados. Neles, é possível constatar os significados que o projeto provou, nos encarregados de educação e nos seus filhos. Foi unânime a forma como os encarregados de educação sentiram este projeto perto de si, pela forma calorosa e emotiva com que a ele se referiram. Foi possível verificar que em muitos casos, houve a devida comunicação entre filhos e pais, no sentido de ser transmitido o que se ia passando nas aulas, o

que demonstra o interesse manifestado por eles. Por estes inquéritos se pode verificar que o lado humano valorizou o projeto assim como a dimensão didática e pedagógica que esteve sempre presente na sala de aula, desde o primeiro até ao último dia de aulas. Alguns pais mencionaram o lado humano do professor, o lado colaborativo e de partilha existente na sala de aula e que está inerente ao ensino em grupo. Por outro lado, é destacado pela generalidade dos pais, a importância que eles e os filhos deram ao aprender música, através do piano, chegando ser dito por um encarregado de educação que as aulas de música tiveram utilidade na medida em que no futuro veria esta disciplina (de acordo como a aprendizagem decorreu com este projeto) como sendo de caráter obrigatório, colocando-a em patamar idêntico às outras áreas curriculares. Em relação à importância do projeto para servir de potenciador de futuras vocações, esta, é referenciada na resposta do inquérito nº7 à questão nº8. Diferentes respostas assinalam a importância da aprendizagem musical aproveitando as qualidades intrínsecas que a ela são associadas clamando que a música pode e merece ter um lugar próprio no currículo escolar, desde que mantenha uma identidade praxial, com destaque para a prática instrumental em grupo.

6.5. Entrevista à professora titular de turma

Descrevendo o conteúdo das perguntas realizadas à professora titular de turma há a registar que na primeira unidade de análise, “Impactos”, as três perguntas efetuadas estiveram relacionadas com o procurar determinar os impactos que este projeto teve nos alunos, assim como nos respetivos familiares e demais agentes educativos, professores e a nível de direção da escola, (perguntas nº 1, 2, 3). A segunda unidade de análise, “Literacias” foi composta por cinco questões (perguntas nº 4, 5, 6, 7, 8). Nelas, o entrevistador procurou determinar até que ponto é que a aprendizagem musical, através do ensino de piano em grupo se pode qualificar como uma forma de “literacia” comparativamente outras formas de literacia na sala de aula, associadas à aprendizagem da matemática e do português, e de que modo se justifica que a literacia musical esteja contemplada no currículo escolar do 1º Ciclo (pergunta nº4, 5). Tendo em conta a legislação vigente que contempla o ensino e a prática da educação musical ministrada pelos professores generalistas o entrevistador procurou determinar qual o contributo da professora titular de turma para implementar um conjunto de práticas musicais conducentes a uma literacia musical como vem enunciada no Currículo Nacional do Ensino Básico (pergunta nº 6). Na pergunta seguinte (nº 7) foi pedido que a entrevistadora desse a sua opinião sobre a

sua preferência em privilegiar na sala de aula uma das práticas relativas à tríade de “ouvir-tocar-compor” que está contemplada no domínio da literacia musical, tendo a pergunta nº 8 solicitado um comentário a uma frase enunciada no Currículo Nacional do Ensino Básico que chama a atenção para que ao longo da educação dos jovens no ensino básico se contemplar um conjunto de práticas diferenciadas que visam antes de mais “contribuir para o desenvolvimento da literacia musical”.

A unidade de análise seguinte, “Ensino em Grupo”, integrou um conjunto de três questões (perguntas nº 9, 10, 11), onde foi pedido à professora titular de turma que referisse quais as vantagens/desvantagens encontradas em promover o ensino instrumental em grupo com estas crianças do 1º Ciclo, tendo em conta o seu grau de desenvolvimento cognitivo e psicossocial (pergunta nº 9) procurando igualmente indagar se tinha conhecimento até à data da realização da entrevista, do modelo de ensino do piano em grupo aplicado a crianças do 1º Ciclo (pergunta nº 10). A questão seguinte (nº 11) incidiu em determinar se o modelo de ensino de piano em grupo pode ou não ter contribuído para a transversalidade do ensino da música conforme vem enunciado no Currículo do Ensino Básico com as outras áreas do currículo.

A quarta unidade de análise, designada por “Música no Currículo” contemplou três questões (perguntas nº 12, 13, 14). Nesta categoria, foi analisada a problemática do papel que a professora titular de turma deve ter, como primeira responsável pelo ensino da música aos alunos do 1º Ciclo, à luz da legislação, e de que modo é que com o aparecimento das Atividades de Enriquecimento Curricular esse papel foi transferido para os professores responsáveis pelas respetivas áreas, contempladas nas AEC`s (perguntas nº 12, 13). A última questão procurou indagar quais as eventuais implicações deste modelo de ensino de piano em grupo na formação de professores do 1º Ciclo assim como verificar se a formação que a professora titular de turma recebeu teve alguma preocupação didático-pedagógica específica para o ensino instrumental em grupo (pergunta nº 14).

6.6. Entrevista ao professor cooperante das AEC`s

A primeira questão elaborada para o professor responsável pela implementação do projeto na primeira unidade de análise, teve a ver com determinar quais os impactos que sentiu nos alunos, encarregados de educação, professores e demais comunidade educativa, na implementação deste projecto de ensino de piano em grupo. Na unidade de análise, “Literacias”, procurou-se determinar junto do entrevistado, até que ponto é que as actividades

realizadas na sala de aula neste projecto, tiveram a ver com as determinações presentes no Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), correspondente à questão nº 2. A terceira questão procura verificar junto do entrevistado se a componente de aquisição da literacia musical esteve presente neste projeto de investigação e em que condições é que se aplicou. A pergunta nº 4, 5, 6, 7 e 8. inseriram-se como unidades de análise s de “Ensino em Grupo”. A pergunta nº 4 procurou averiguar quais as vantagens/desvantagens encontradas em promover o ensino instrumental em grupo com estas crianças do 1º Ciclo, tendo em conta o seu grau de desenvolvimento cognitivo e psicossocial. A pergunta seguinte pretendeu indagar se o entrevistado tinha conhecimento prévio da aplicação deste modelo de ensino com crianças do 1º Ciclo. Na questão nº 6 o professor entrevistado foi questionado no sentido de responder até que ponto é que o modo como teve de levar a cabo o projeto atual na sala de aula constituiu para ele um desafio. A questão nº7 teve a ver em saber em que medida é que a aplicabilidade deste modelo de ensino em grupo terá repercussões na formação de professores (1º Ciclo e professores das AEC`s).Na última questão desta unidade de análise (questão nº 8) questionou-se o entrevistado no sentido de saber se a formação pedagógica que teve para ser professor privilegiou o modelo de ensino *one to one* ou o modelo de ensino em grupo.

A “Música no Currículo” (questões nº 9 a nº 11), correspondente à quarta unidade de análise procurou comparar as diferenças entre o modo de ensinar dos professores generalistas (titulares de turma) e o dos professores das AEC`s, de uma forma geral e, no caso particular, em algum momento houve um trabalho partilhado entre ambos no que diz respeito às suas obrigações e deveres conforme consignado na legislação em vigor (questão nº 9). Pediu-se também para comentar se o que vem na legislação sobre o ensino da música do 1º Ciclo, como já foi referido atrás, é seguido na prática docente, relativo ao papel que os professores titulares de turma devem desempenhar na sala de aula. (questão nº 10). A questão nº 11 procura verificar de que modo é que para aplicação de um projeto deste tipo pode ou não implicar uma formação de professores específica para o efeito. Por fim, na última unidade de análise, designada “Considerações Gerais” foram incluídas duas perguntas. A primeira, (nº 12) com o intuito de verificar se este projeto, desenhado segundo o modelo de investigação-ação, contribuiu para melhorar ou alterar a prática pedagógica do professor. A última questão (nº 13) prendeu-se com o procurar indagar junto do professor quais foram para ele os pontos mais positivos e mais negativos deste projeto.

Considerando e comparando as questões enunciadas para os diferentes entrevistados, há que referir que algumas questões similares se situam em unidades de análise diferentes em cada entrevista-. Este procedimento justifica-se por considerar cada entrevista como um elemento específico de indagação de resultados e de informação, procurando salvaguardar a especificidade de cada respondente, e não considerar as duas entrevistas como um conjunto só, mas antes dois elementos independentes que servem não só para cruzamento de dados, mas também para a especificidade de cada entrevistado, seguindo um determinado percurso de questionamento. Por outro lado, sendo esta problemática referente ao ensino de piano em grupo e o desenvolvimento de um conjunto de atividades que possam conduzir os aprendentes à obtenção de uma literacia musical não é possível separar esta especificidade e esta focalização no contexto em que se desenrola do papel que os diferentes entrevistados desempenharam neste projeto. Neste contexto, importa que o investigador/entrevistador tenha essa realidade como um dado factual e indesmentível.

6.6.1. Unidades de análise – entrevistas

Os dados recolhidos na entrevista realizada à professora titular de turma e ao professor das AEC`s foram obtidos através de gravação e respetiva transcrição. A partir destes instrumentos metodológicos há que organizar os dados de modo a “documentar o caso, na sua especificidade e na sua estrutura” (Flick, 2005, p. 177). De seguida, há que “reconstituir o caso na sua forma e analisar e dividir a sua estrutura em parcelas – as regras de funcionamento, o significado que lhes está subjacente, as partes que a caracterizam” (Idem, 2005, p. 177). Segundo Flick, deste modo os textos então produzidos, ficam acessíveis para o processo posterior de interpretação.No que se refere a esta investigação, foram as seguintes as unidades de análise criadas:

Tabela 57 – Unidades de análise – Dados Biográficos

	Entrevista 1 (E1) Professora titular de turma	Entrevista 2 (E2) Professor cooperante das AECs
UNIDADE DE ANÁLISE 1: Dados Biográficos		
Idade	46 anos à altura da entrevista	41 anos à altura da entrevista
Estado civil	Casada	Casado
Habilitações académicas	Licenciada	Mestrado
Tempo de serviço	26 anos	9 anos
Tempo de serviço enquanto professor em Campolinho2	7 anos	2 anos

Tabela 58 – Unidades de análise dos entrevistados – Caracterização da Turma

	Entrevista 1 (E1) Professora titular de turma	Entrevista 2 (E2) Professor cooperante das AECs
UNIDADE DE ANÁLISE 2: Caracterização da Turma: Comportamento; Assiduidade; Motivação; Aprendizagem; Socialização.		
Comportamento	<ul style="list-style-type: none"> - A professora mencionou o comportamento razoável dos alunos embora sejam mais turbulentos que no ano anterior (p. 1, ¶6); - A professora falou na necessidade de estabelecer regras (p. 2, ¶9); 	<ul style="list-style-type: none"> - É referido pelo professor que a turma era normal, comparando com outras turmas anteriores da mesma área geográfica, sem destaques de ordem positiva ou negativa (p. 2, ¶10); - Comparando com turmas do 1º Ano do ano anterior, não há diferença entre as turmas deste ano com as do ano passado (idem, ibidem);
Assiduidade	-	O entrevistado mostrou-se surpreendido pela assiduidade manifestada pelos alunos na frequência das aulas de música (p. 2, ¶ 10);
Motivação	<ul style="list-style-type: none"> - Em relação à motivação manifestada pela turma para aprender a ler/escrever a professora disse que a maioria dos alunos se encontrava motivada (p. 2, ¶10); 	<ul style="list-style-type: none"> - A motivação e o comportamento situaram-se em níveis acima do normal, segundo o professor (p. 4, ¶19);

Tabela 58 (continuação)

	Entrevista 1 (E1) Professora titular de turma	Entrevista 2 (E2) Professor cooperante das AECs
Aprendizagem	<p>- É referido pela professora que metade da turma se encontrava muito boas competências de leitura, de acordo com a planificação do 1º período, outra metade com níveis muito fracos (idem, ibidem);</p> <p>- Segundo a professora a turma encontrava-se distribuída por 4 níveis de aprendizagem: muito bom; bom; suficiente e fraco. Neste último grupo, 5 alunos apresentavam dificuldades na leitura e na escrita (idem, ibidem);</p>	<p>O entrevistado mostrou-se surpreendido pela motivação demonstrada pelos alunos que no seu entender está na génese da boa aprendizagem manifestada pelos alunos, em geral (pp. 4-5, ¶19);</p>
Socialização	<p>- Entre os alunos da turma foi mencionado que de uma forma geral, os alunos são conflituosos e pouco solidários (pp. 4-5, ¶20);</p> <p>- A estratégia usada pela professora de usar a tutoria, colocando um aluno mais fraco com um bom aluno e comparando com a turma do ano anterior; a turma não tem respondido bem a esta estratégia (p. 5, ¶20);</p>	<p>- O professor verificou dinâmicas interessantes que se criaram na sala de aula, através das aulas de piano em grupo (p. 6, ¶32);</p>

Tabela 59 – Unidades de análise dos entrevistados – Impactos

	Entrevista 1 (E1) Professora titular de turma	Entrevista 2 (E2) Professor cooperante das AECs
UNIDADE 3: Impactos nos alunos; Encarregados de educação; Comunidade educativa.		
Impactos nos alunos	- Impacto positivo mencionado pela professora - às segundas e sextas, estavam ansiosos; falavam das aulas com entusiasmo; teve um grande impacto na vida destas crianças; estiveram sempre muito motivados e interessados (p. 6, ¶31);	- Impacto positivo nas famílias e na comunidade escolar mencionado pelo professor - a imagem dos pais, a cara dos pais, da satisfação deles respondem à pergunta só por si (p. 7, ¶41).
Impactos nos Encarregados de Educação	- Impacto positivo mencionado pela professora - os pais estavam satisfeitos porque os seus filhos estavam a aprender um instrumento; sentiram-se privilegiados porque, de facto, não é uma situação normal no ensino público (p. 7, ¶32);	- Foi referido pelo professor, eu não tenho dúvida que nós tivemos um impacto muito grande (...) a postura deles, a paciência deles (...) o impacto foi altíssimo e foi profundo (p. 8 ¶44);
Impacto na Comunidade educativa	- Impacto positivo nas outras professoras - ficaram satisfeitas (...) e com alguma pena por os alunos delas não estarem incluídos neste projeto (idem, ¶35);	- Impacto positivo não aproveitado pela escola: mencionado pelo professor (pp. 7-8, ¶41);

Tabela 60 – Unidades de análise dos entrevistados – Literacias

	Entrevista 1 (E1) Professora titular de turma	Entrevista 2 (E2) Professor cooperante das AECs
UNIDADE DE ANÁLISE 4: Literacias		
Literacia	<ul style="list-style-type: none"> - Segundo a professora, aprender música é tão importante como aprender a ler, contar e escrever: a função do Ensino Básico é desenvolver o indivíduo no seu todo (p. 7, ¶36); - Para a entrevistada é importante ter em conta que a aprendizagem da música e, nomeadamente, de um instrumento musical, requer que a criança se desenvolva nos diferentes âmbitos o que irá facilitar e desenvolver a concentração, o que por sua vez, é fundamental para as outras aprendizagens (idem, ibidem); - Segundo a professora entrevistada, e embora o ensino da música esteja contemplado no currículo (1º Ciclo), faz-se pouco na prática (falta de meios): as aulas de música resumem-se ao ensino de cantigas. Uso de instrumentos ainda é mais difícil (p. 8, ¶41); - Foi referido pela professora que a aprendizagem das expressões é descurada em detrimento das outras áreas académicas (idem, ¶42); - O papel da professora na aprendizagem musical dos alunos na sua sala de aula: o meu ensino, no campo da música, resume-se às canções, exploração de sons, pistas sonoras e pouco mais (p. 9 ¶47); - Foi referido pela professora que os diferentes domínios (ouvir, tocar, compor) são todos importantes embora o último seja mais difícil nesta altura para os alunos (p. 9, ¶49); 	<ul style="list-style-type: none"> - A literacia musical no 1º Ciclo alcança-se através do lado prático e praxial: as crianças não estão num Conservatório para aprender um instrumento. Estão ali para ganhar literacias; quanto mais música as crianças fizerem, mais rapidamente podem avançar um dia que prossigam os estudos no ensino especializado ou até por si próprios; quanto mais música se fizer, mais se desenvolve e mais depressa se desenvolve a literacia musical (p. 10 ¶47); - Uso dos teclados em detrimento das flautas de bisel é importante para o adquirir de uma literacia musical. Estas últimas apresentam problemas de afinação, ao contrário dos teclados (p. 11, ¶52). Os teclados permitiram que o trabalho das canções no domínio do cantar fosse complementado com o tocar no teclado (p. 12, ¶53); - A componente prática na sala de aula: vem tudo bater ao fazer música (...) não é muito frequente assistir nas AEC`s, (...) houve um fio condutor desde a primeira até à última aula (p. 12, ¶53); - O repertório podia ser outro, mas isso não é relevante; única crítica: pouco tempo disponibilizado para desenvolver o projeto: o tempo foi muito pouco (...) foi muita pena não termos começado em outubro. Desse modo, segundo o entrevistado, teria havido mais tempo para a consolidação da literacia musical, mais concretamente no tempo que seria utilizado para reforçar algumas das atividades com ênfase para as que dizem respeito ao desenvolvimento auditivo (p. 13, ¶56);

Tabela 61 – Unidades de análise dos entrevistados – Ensino em Grupo

	Entrevista 1 (E1) Professora titular de turma	Entrevista 2 (E2) Professor cooperante das AECs
UNIDADE DE ANÁLISE 5: Ensino em Grupo		
Vantagens	<p>- Socialização: As vantagens de promover o ensino em grupo tem a ver com a opinião da entrevistada sobre o modo como as crianças nesta faixa etária se comportam em grupo: os meninos (nesta faixa etária) funcionam individualmente: o meu “eu” ainda se sobrepõe aos outros (...) o saber estar, o saber respeitar o colega, o esperar pela sua vez, o respeitar também o instrumento (...) porque está muito enraizado o conceito de pertença, “isto é meu” (p. 12, ¶165); a maioria dos meus alunos são filhos únicos e, não em todos, mas nalguns nota-se que há uma certa relutância em partilhar com os outros (idem, ¶168);</p> <p>- Ao desenvolver competências específicas inerentes ao ensino de piano em grupo, outras capacidades são potenciadas (p. 13, ¶177-78);</p>	<p>- Emerge a aprendizagem cooperativa (o mais evoluído vem atrás buscar o mais atrasado (p. 16, ¶172); quando se trata de crianças tão pequeninas, eu acredito que tem mais vantagens que seja um colega a ajudá-lo do que nós, o professor, a estar ali, insistir, insistir, insistir (idem, ¶173), em termos de aprendizagem em grupo, há essa vantagem muito grande no sentido das crianças se auto-nivelarem e de todos acompanharem mais ou menos o mesmo ritmo (idem, ¶175). Contudo, na eventualidade do projeto se estender no ano seguinte a tendência seria notar-se uma maior separação entre os mais e menos aptos (idem, ibidem). O ensino da música em grupo está de acordo com a sua natureza social de acordo com o professor entrevistado (p. 17, ¶180);</p> <p>- As aulas com crianças nestas idades são adequadas para serem dadas em grupo: é mais motivador para elas e cria-se uma dinâmica própria (p. 18 ¶184 a ¶186);</p> <p>- O entrevistado refere que outra vantagem do ensino em grupo, reside em que os alunos (como grupo) no seu conjunto, apercebem-se que têm as mesmas dificuldades e ao mesmo tempo partilham as alegrias e as vitórias alcançadas (p. 17, ¶177);</p>
Desvantagem	<p>- A professora entrevistada não mencionou qualquer desvantagem (p. idem, ¶165);</p>	<p>- Segundo o entrevistado, demora mais tempo a atingir um nível técnico de qualidade: falo concretamente de afinação, de rigor...precisão rítmica (p. 18, ¶182-83);</p>
Observações	<p>- Desconhecimento do modelo de ensino de piano em grupo e sua aplicabilidade às crianças do 1º ciclo (p. 13, ¶175-76);</p>	<p>- Desconhecimento do modelo de ensino de piano em grupo e sua aplicabilidade às crianças do 1º ciclo (p. 19, ¶189-90);</p>

Tabela 62 – Unidades de análise dos entrevistados – Música no Currículo

	Entrevista 1 (E1) Professora titular de turma	Entrevista 2 (E2) Professor cooperante das AECs
UNIDADE DE ANÁLISE 6: Música no Currículo		
Comentários / Observações	<ul style="list-style-type: none"> - Realidade interpretada pela entrevistada: a música funciona como um complemento. Estamos a dar um tema em Estudo do Meio ou a dar um texto em Língua Portuguesa e surge a oportunidade de utilizarmos a música para consolidar ou para adquirir outros conhecimentos, mas não usamos como área específica (p. 14, E1, ¶81); - A entrevistada reconhece que a música não é, na maior parte dos casos, ensinada como uma área específica do currículo, como deveria acontecer (idem, ¶81-84); - A postura da professora para ensinar música na sala de aula, não se alterou com o aparecimento das AEC's (p. 15 E1, ¶87); - Para cumprir o que está delineado na legislação seria necessário mudar um pouquinho a postura dos professores (p. 16, E1, ¶97) e ter mais e melhores condições materiais e de recursos na sala de aula (idem, E1, ¶101); - Para aplicar um programa semelhante a este, de ensino de piano em grupo, implicaria uma formação de professores de 1º Ciclo com um conhecimento aprofundado de Música (p. 17, E1, ¶105); 	<ul style="list-style-type: none"> - A maioria dos professores generalistas tem pouca formação para tocar ou cantar: a maioria deles não abrem a boca para cantar sem o apoio do professor de Música (p. 25, ¶124); com o aparecimento das AEC's a parte musical é feita pelos professores das AEC's: é dito pela generalidade das pessoas que as canções de Natal são os professores de Música que organizam (...) assim como na festa de fim de ano, a coisa não é muito diferente (idem, ¶125-126); - O ensino da Música saiu do currículo pelo caráter facultativo inerente às AEC's (p. 26, ¶128-129) Por outro lado, os professores do 1º Ciclo, com algumas exceções (uma das quais mencionada na p. 26, ¶127) delegam as suas atribuições para ensinar música aos alunos, nos professores das AEC's sendo que antes, não ensinavam música como deviam: eu creio que não é de agora. Mesmo antes das AEC's, a coisa era igual. Eu nunca tive música e já estava no plano (p. 27, ¶135);

Tabela 63 – Unidades de análise dos entrevistados – Considerações Gerais

Entrevista 2 (E2) Professor cooperante das AECs	
UNIDADE DE ANÁLISE 7 (apenas para o Professor cooperante das AECs): Considerações Gerais: - De que modo é que a metodologia de Investigação-Ação (I.A.) contribui para melhorar a prática educativa do professor cooperante; - Referir os aspetos mais frágeis e mais fortes que se retiram deste projeto;	
Comentários / Observações	<p>- A influência exercida pela metodologia e filosofia de participação característica da I.A., nomeadamente a cooperação entre professor e investigador assim como as diferentes reuniões tidas entre ambos para adaptação e avaliação do projeto: foi dito que o professor não alterou em nada a sua prática letiva e a sua postura na sala de aula (p. 27, ¶136 a ¶139);</p> <p>- Referência do professor às fragilidades encontradas no projeto (escassez de tempo): com mais tempo, tínhamos feito um trabalho muito mais bonito (p. 29, ¶149); o professor refere igualmente que a falta de tempo foi a causa de algumas aulas terem sido muito compactas, muito densas (p.30, ¶151-152) apesar de na sua opinião, o grupo ter respondido sempre bem (idem, ibidem);</p> <p>-Aspetos positivos do projeto:</p> <p>(1): O professor salientou que houve uma adaptação constante na planificação às circunstâncias verificadas aula a aula; o investigador foi-se adaptando a essas circunstâncias: o Rui foi adaptando a sua planificação. Portanto, isso foi um aspeto que eu achei extremamente positivo (...)tem a ver com o jogo de cintura que é preciso ter para responder à turma (...) nesse aspeto foi bom porque foi adaptando a sua planificação sem nunca mudar o objetivo final (p. 30, ¶155);</p> <p>(2): Foi referido pelo professor a possibilidade de replicar o projeto de intervenção para uma generalidade de turmas do 1º Ciclo – é relativamente simples analisar aquilo que foi feito e adaptar para uma universalidade de turmas (pp. 30-31, ¶155) com aquilo que estipulou, analisou e previu, com todo aquele trabalho que se fez de janeiro a junho no terreno, era fácil universalizar (p. 31, ¶157);</p>

6.6.2. Categorias emergentes e cruzamento de dados das entrevistas aos professores

A partir das unidades de análise prevista nos guiões das entrevistas realizadas, surgiram categorias emergentes, que como o nome indica, foram emergindo a partir da leitura e análise sistemática das transcrições. Esta natural derivação é consequência das entrevistas semidiretivas ou semi estruturadas que, pela sua riqueza exploratória, mantêm para o investigador natural pertinência para a problemática do ensino de piano em grupo na obtenção de uma literacia musical com crianças do 1º ciclo, a partir de um projeto de investigação-ação numa escola pública. Seguidamente são analisadas as categorias emergentes que decorreram da entrevista realizada com a professora titular de turma e do professor cooperante (Anexo A.9),

responsável pela implementação do projeto de ensino de piano em grupo, sendo feito o correspondente cruzamento de dados.

Categoria 1 - Individualização da observação do processo de ensino/aprendizagem

Sem que tenha sido prevista alguma espécie de análise individual no guião, várias são as referências feitas a alunos(as) de forma específica e individual pela professora titular de turma:

(1) A partir da discussão sobre o comportamento geral da turma é respondido que alguns alunos no 1º Ciclo vêm com poucos hábitos de regras a cumprir dentro da sala de aula exemplificando que Z1 interrompia sempre a professora quando esta estava a expor algum tema, com intervenções fora do contexto (E1, p. 2 ¶9). Essa situação, tendo-se verificado no princípio do ano, melhorou significativamente ao longo do ano.

(2) Outra referência particular, foi feita aos alunos X9 e X4 que foram considerados pela professora como alunos problemáticos em termos de comportamento e de socialização, em que ambos foram descritos como alunos problemáticos (E1, p. 3 ¶15).

(3) O professor cooperante referencia o aluno X2 (E2, p. 7 ¶40) que no princípio era um aluno muito infantil mas que ao longo do ano foi crescendo em grau de maturidade tendo-se tornado um dos alunos mais ativos na execução das canções escolhidas para serem executadas na audição final.

Categoria 2 – Análise dos processos de socialização

Ambos os professores tiveram diferentes reações no que diz respeito ao modo como os alunos interagiram no campo da socialização.

(1) A professora titular de turma manifestou-se pouco entusiasta em relação aos níveis de socialização entre os seus alunos nomeando-os como *conflituosos e pouco solidários* (pp. 4-5, ¶20) assinalando os resultados infrutíferos na estratégia usada de tutoria inter-pares em que os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem eram ajudados pelos alunos que se encontravam no polo oposto, em termos de aprendizagem. Na sua apreciação pessoal a professora achou que a estratégia em causa não teve suficiente impacto sobre os seus alunos (E1, p.5, ¶20).

(2) Contudo, reconheceu que uma das vantagens do ensino instrumental em grupo prende-se com a contribuição para desenvolver os aspetos de socialização entre os alunos, justificando-se ainda mais nesta fase etária em que existe uma tendência generalizada nos alunos para assumirem o seu ego de forma mais acentuada e mostrando maior relutância para manifestarem sentimentos de partilha e de cooperação entre colegas (E1, p. 12, ¶65).

(3) Outra referência particular foi feita pela professora titular de turma que em relação a um aluno mais problemático (em termos de socialização com o grupo) envolvido neste projeto, defendeu que o ensino de piano em grupo pode proporcionar efeitos terapêuticos sobre este aluno ou outros em casos similares, com dificuldades de sociabilidade e integração (E1, p. 12, ¶65).

O professor cooperante apresentou resultados mais ricos e com maior significado nos processos de socialização dos alunos.

(4) O professor observou que em contexto de grupo os alunos mais fortes motivam os alunos com maiores dificuldades, *o mais evoluído vem atrás buscar o mais atrasado* (E2, p. 16, ¶72) fazendo com que o grupo se equipare, *todos acompanhem mais ou menos o mesmo ritmo* (E2, p. 16, ¶75). Esta sua análise não foi efetuada somente para descrever os processos genéricos associados ao ensino em grupo, na medida em que ele contextualizou a sua análise com o projeto que implementou na sala de aula (Idem, p. 16, ¶77).

(5) Segundo a sua análise, foram criadas algumas dinâmicas e algumas relações com impacto entre os alunos ilustrando que o aluno X6 no princípio do ano tinha alguns problemas de aceitação pelos colegas, tendo atenuado essa realidade ao longo do ano.

Categoria 3 - Piano em grupo como alavanca para elevar níveis de motivação dos alunos e encarregados de educação

Ambos os professores apresentaram variados argumentos para confirmar o forte impacto que as aulas de piano em grupo tiveram nos alunos e respetivos encarregados de educação. Em relação aos alunos, a professora mencionou:

(1) *às segundas e sextas, estavam ansiosos. Portanto, penso que teve um grande impacto na vida destas crianças ...falavam das aulas com entusiasmo* (E.1, p. 6, ¶30);

(2) *eles estiveram muito motivados e interessados e nunca se esqueciam dos dias em que tinham esta atividade (...) usei-a como estratégia para identificarmos os dias da semana, com os alunos que tiveram mais dificuldades* (Idem, ibidem);

As considerações do professor cooperante foram no sentido idêntico:

(3) *os alunos estavam muito motivados* (E2, p. 4, ¶19);

(4) *excetuando os alunos considerados mais difíceis, foi constatado pelo professor que os outros meninos tiveram sempre uma resposta muito boa àquilo que lhes era pedido em termos de comportamento e de saber estar na aula também porque estavam motivados (...)*

(5) *acho que estiveram sempre muito motivados* (Idem, ibidem); *se calhar, a motivação que eles tinham por causa de terem ali os teclados à frente* (E2, p. 5, ¶19).

Além da motivação e do impacto que o projeto desencadeou nos alunos, de uma forma global, com relatos devidamente referenciados há a acrescentar reações que se fizeram sentir de forma diferenciada e individualizada em alguns alunos. Estas reações foram desencadeadas pelo impacto que este projeto teve sobre cada um deles, como pode ser constatado através do professor cooperante que as testemunhou de forma direta:

(6) *em relação a um aluno em particular é dito que a avó lhe comprou o tecladinho que não valia nada! Mas isso mostrava muito, não só da motivação das crianças, dos pais e dos progressos que eles queriam fazer na aprendizagem* (E2, p. 5, ¶22);

(7) *um outro aluno disse frequentemente ao professor cooperante: o meu pai vai-me meter nas aulas de piano* (E2, p. 5, ¶23);

(8) *uma outra aluna no ano seguinte a ter frequentado estas aulas, matriculou-se no Conservatório* (E2, p. 5, ¶26);

(9) *fruto de uma conversa tida com a avó de um aluno que frequentou as aulas deste projeto, tendo previsto para o neto: Tenho pena, se calhar, podia seguir* (E2, p. 6, ¶29).

Os sinais de motivação e entusiasmo evidenciados pelos encarregados de educação foram referidos pelos dois entrevistados do seguinte modo:

(10) *os pais estavam satisfeitos principalmente porque os seus filhos estavam a aprender um instrumento* (E1, p. 7, ¶32);

(11) *nunca pensei que os pais (no contexto das AEC 's para registarem altos níveis de abandono) levassem o projeto tão a sério do princípio até ao fim* (E2, p. 2, ¶10);

(12) *a imagem dos pais, (no momento da audição) que naturalmente não temos registos, mas a imagem dos pais, a cara dos pais, da satisfação deles respondem à pergunta só por si. Nós conseguimos ter impacto nas famílias* (E2, p. 7, 41);

(13) *a postura deles a paciência deles (surgiu um imprevisto que atrasou o início da audição em cerca de quinze minutos) respondeu à pergunta sobre o impacto que este projeto teve nos encarregados de educação* (E2, p. 8, ¶44);

(14) *o impacto foi altíssimo e profundo* (Idem, ibidem).

Categoria 4 –Piano em grupo visto na escola pública como fator de exceção e privilégio

Os dois entrevistados assinalaram situações que comprovam o sentimento de gratidão das famílias em relação a este projeto de ensino de piano em grupo, visto como uma realidade de exceção no contexto da escola pública do ensino genérico, tendo este sentimento sido partilhado igualmente pela própria professora entrevistada:

(1) *fiquei muito sensibilizada por ter selecionado a nossa escola. Normalmente é uma escola esquecida por todos* (E1, p. 17, ¶106);

(2) *O que fizeram foi um milagre: em tão pouco tempo conseguir desenvolver várias competências nos meninos. Gostava, de facto, que este projeto não terminasse. Foi uma mais-valia para a escola e, principalmente, para estas crianças* (E1, p. 18, ¶109);

(3) *as pessoas conversam e sabem que, nas outras escolas, isto não acontece. Aliás, mesmo com os outros grupos, isto não aconteceu. Sentiram-se privilegiados porque, de facto, não é uma situação normal no ensino público* (E1, p. 7, ¶32).

A forma como é interpretada a relação dos pais de uma aluna com o professor cooperante é relatado pelo próprio, do seguinte modo:

(4) *a maneira como os pais me tratam é diferente. Não é o professor de Música, sim senhor, que se tem a devida referência, respeito, não. É diferente. Foi alguém que deu uma coisa muito nova aos filhos, no caso concreto, à filha tipo... "obrigado por deixares a minha filha ter participado nisto"* (E2, p. 8, ¶).

Categoria 5 – Ampliação do projeto de ensino de piano em grupo no tempo e no espaço

Os professores entrevistados demonstraram apreço e reconheceram o valor e o significado que o projeto teve sugerindo que ele se pudesse estender no tempo, através de um estudo longitudinal (professora titular de turma) além de poder ser aplicado noutras escolas mantendo a sua matriz identitária (professor cooperante).

(1) A professora sustenta: *é pena que se cinja só a este ano, que não tenha continuidade, porque também seria interessante ver a evolução destes meninos até ao 4º ano. Quem sabe se não contribuiríamos para ter pianistas famosos* (E1, p. 17, ¶107).

(2) Noutra perspetiva, o professor cooperante defendeu: *é relativamente simples analisar aquilo que foi feito e adaptar para uma universalidade de turmas* (E2, p. 31, ¶157);

(3) *com aquilo que estipulou, analisou e previu, com todo aquele trabalho que se fez de janeiro a junho no terreno, era fácil universalizar* (E2, p. 31, ¶157).

(4) O entrevistado refere que seria fácil pensar em adequar este projeto a um nível mais alargado, a um nível local ou regional.

(5) Segundo o professor das AEC`s, este projeto deu resposta à indefinição que existe no ensino da música no 1º Ciclo respeitando ao que se faz na sala de aula assim como no que vem elaborado a nível oficial sobre as competências do ensino da música, em que segundo ele, *não há um objetivo, há uns parâmetros que é preciso que as crianças toquem...toquem...* [contudo] *não há processos tipificados (...) quem quer que diga “vamos por ali, vamos fazer isto.* (E2, p.20, ¶96-98);

Categoria 6 – Piano em grupo piano com o propósito de colocar o ensino da música num patamar idêntico às outras áreas do currículo do 1º Ciclo

O projeto implementado nesta escola ofereceu a oportunidade para se questionar o lugar que a música deve ocupar no currículo:

(1) *aprender música para a professora titular de turma é tão importante como aprender a ler, escrever e contar* (E1, p. 7, ¶36);

(2) *a aprendizagem da música e, nomeadamente, de um instrumento musical, requer que a criança se desenvolva nos diferentes âmbitos já mencionados (físicos, intelectuais e*

emocionais), o que irá facilitar e desenvolver a concentração, o que por sua vez, é fundamental para as aprendizagens académicas (Idem, ibidem);

(3) o posicionamento dos professores titulares de turma face à importância que deveriam dar à aprendizagem musical como área específica (de uma forma geral) é confirmada pela professora entrevistada: *estamos a dar um tema em Estudo do Meio ou a dar um texto em Língua Portuguesa e surge a oportunidade de utilizarmos a música para consolidar ou para adquirir outros conhecimentos, mas não usamos como área específica (...) o ideal seria trabalhar todas as áreas. Funcionamos muitas vezes de forma interdisciplinar e a maioria dos professores não atribui uma hora específica à Música como seria desejado, como está assumido (E1, p. 14, ¶81-84).*

(4) A posição defendida pelo professor cooperante vai no sentido de equilibrar a aprendizagem das diferentes literacias que já advêm do currículo geral do 1º Ciclo (linguísticas e matemáticas) com a literacia musical com objetivos bem definidos: *avançar um dia que prossigam os estudos no ensino especializado ou até por si próprios (E2, p. 10, ¶47).*

(5) A equiparação de literacias na perspetiva do professor devia ocorrer não havendo distinção nos alunos que ao longo do 1º Ciclo vão conhecendo progressivamente as letras todas do alfabeto e do mesmo modo vão aprendendo música através do lado prático, na vertente da execução instrumental (Idem, ibidem). O aspeto praxial dirigido para os alunos do 1º Ciclo é o que deve persistir: *só há uma maneira que é fazer música (...) ao nível do 1º Ciclo, a melhor maneira das crianças terem, ganharem ou irem ganhando alguma literacia musical é simplesmente fazendo música. Exatamente como nós fizemos (Idem, ibidem).*

Categoria 7 – Visão crítica das AEC`s:

(1) Na opinião da professora entrevistada, as AEC`s não cumprem um papel educativo, mas antes social, no sentido de darem apoio às famílias (E1, p. 15, ¶89) **(2)** O professor é igualmente crítico face ao papel que as AEC`s desempenham na escola do 1º Ciclo assim como no modo como os encarregados de educação e professores do 1º Ciclo as encaram:

(2) em relação ao papel que as AEC`s desempenham no ensino da música foi dito que estas têm um papel eminentemente social (E2, p. 3, ¶12) e

(3) estas atividades são vistas como sendo “extracurriculares” e de frequência facultativa (E2, p. 26, ¶128-129), embora na perspetiva do professor e segundo a lei e a própria

designação, devessem ser consideradas como de enriquecimento curricular, tal como assinalado no Despacho nº 12591/2006 de 26 de maio, assinado pela ministra de então, Maria de Lurdes Rodrigues.

(4) O papel secundário e pouco relevante das AEC's foi segundo o professor entrevistado, assumido pelos pais e pelos professores titulares de turma em diversas situações como as que nos momentos em que os alunos precisam de algum reforço em algumas áreas curriculares são retirados pelos encarregados de educação das AEC's, havendo até situações em que castigam os filhos dizendo-lhes que deixam de ter acesso às atividades (E2, p. 4, ¶15).

Ambos os entrevistados salientaram as condições difíceis em que as aulas decorreram:

(5) *os meninos chegaram às nossas mãos com cinco horas de trabalho naquela sala, naquele mesmo ambiente* (E2, p. 33, ¶165); *(16) aí tivemos sorte, porque o grupo foi respondendo* (apesar do professor cooperante ter reconhecido que algumas aulas pudessem ter sido *muito compactas, muito densas* (E2, p. 30, ¶154); *há crianças que entram na escola às nove horas e só saem às dezassete horas e trinta minutos. São muitas horas no mesmo local (...) eles têm cinco horas de aulas, acho que é mais do que suficiente para uma criança* (E1, p. 15, ¶89-90).

Categoria 8 – Piano em grupo e formação de professores para o 1º Ciclo

As lacunas numa formação de professores mais qualificada para um ensino musical mais abrangente foram reconhecidas pela professora titular de turma:

(1) *na música, os conhecimentos dos professores não vão muito além do cantar e explorar um ou outro instrumento, coisas muito simples, muito básicas mesmo* (E1, p. 8, ¶43);

(2) *o meu ensino, no campo da música, resume-se às canções, exploração de sons, pistas sonoras e pouco mais* (E1, p. 9, ¶47);

(3) *do que me fui apercebendo ao longo dos anos é que a Música funciona como um complemento. Estamos a dar um tema em Estudo do Meio ou a dar um texto em Língua Portuguesa e surge a oportunidade de utilizarmos a música para consolidar ou para adquirir outros conhecimentos, mas não usamos como área específica* (E1, p. 14, ¶81).

(4) Questionada sobre a eventualidade das AEC's desaparecerem ficando o ensino da música confinado aos professores titulares de turma foi respondido que havia que *mudar um pouquinho a postura dos professores* (E1, p. 16, ¶101).

(5) Sobre as competências adequadas para aplicar um modelo de ensino como o que foi implementado, foi dito que seria necessário existir um conhecimento *mais aprofundado de Música (...) era incapaz de ensinar piano aos meus alunos (...) jamais conseguiria pôr os alunos a tocar piano* (E1, p. 17, ¶106).

Para o professor cooperante a implementação deste projeto constituiu um desafio para si, na medida em que não tinha nunca dado aulas de música com este modelo e apesar de ter uma planificação previamente efetuada pelo investigador, houve vários obstáculos a ultrapassar. Assim,

(6) o professor referiu que no princípio sentia que os quarenta e cinco minutos passavam demasiado depressa, *aquilo era uma corrida*. No entanto,

(7) a partir da Páscoa, sensivelmente depois da primeira metade de aulas dadas, *quando se começou a pensar mais em função de audição é que o trabalho passou (...) eles é que tinham que treinar e eu era mais...monitorizar (...) ver que eles estavam, de facto, a treinar, que estavam, de facto, a trabalhar. Ai, as aulas passaram a ser muito mais calmas* (E2, p. 14, ¶64-65).

(8) Uma dificuldade adicional sentida pelo professor para dar aulas em grupo, disse respeito à necessidade de distribuir a sua atenção sobre cada um dos alunos, de forma equitativa (E2, p. 32, ¶162).

(9) Deste modo, o número de alunos de que dispôs a maior parte das aulas (8+7) foi para ele o mais adequado para que o modelo funcionasse sob o ponto de vista pedagógico (E2, p. 31, ¶158).

6.6.3. Interpretação dos dados

O projeto que se implementou, assente no paradigma do ensino de piano em grupo, como veículo para a construção de uma literacia musical para os alunos de uma turma do 1º Ciclo, oferece um campo variado de interpretações, à luz do que foi atrás referido, nas categorias emergentes referentes à intervenção dos dois entrevistados a propósito desta temática. A leitura

que é feita comparando o conteúdo das duas entrevistas permite encontrar pontos concordantes e discordantes e de complementaridade.

No que diz respeito ao ensino de piano em grupo com vista a observar o modo como os processos de ensino/aprendizagem decorreram nas crianças envolvidas (categoria número um) há a destacar pontos de concordância, relativamente à percepção dos alunos que são referenciados como sendo mais problemáticos e em assinalar o modo como alguns alunos em particular foram crescendo progressivamente nos níveis de comportamento e maturidade ao longo do ano. Ambos os entrevistados equacionaram a hipótese de que o ensino em grupo contribua para melhorar os índices de comportamento e de partilha e cooperação interpares. As estratégias usadas (nomeadamente de tutorias em díades) para esbater a forte tendência para a individualização no processo de socialização (categoria número dois) encontram opiniões divergentes nos entrevistados. A professora titular de turma não encontra grande sucesso nas tutorias então criadas entre os alunos mais fortes e os alunos com maiores lacunas no processo de aprendizagem sendo contrariada pelo professor cooperante. A esse respeito, o professor assegurou bons resultados alcançados a partir do ensino de piano em grupo no modo como algumas cumplicidades se foram alcançando a propósito do trabalho desenvolvido ao longo da duração deste projeto entre pares e na forma como a integração de alguns alunos que outrora eram pouco considerados na turma e que mais tarde ganharam outro estatuto. Pode-se daqui inferir que o ensino de piano em grupo contribuiu para melhorar os índices de sociabilidade e de maturidade entre os alunos, com resultados comprovados pelos entrevistados, conferindo e comprovando o valor incontornável da música no seu todo para a estruturação e fortalecimento da dimensão social sendo efetuada em grupo.

Equacionando a possibilidade deste projeto ter tido um forte impacto sobre os alunos e respetivos encarregados de educação com sinais evidenciados na forma como se mostraram motivados e entusiasmados com o que o projeto lhes ofereceu (categoria número três) é possível observar um amplo consenso entre os entrevistados, nesse sentido. Ambos os entrevistados referiram diferentes exemplos para comprovarem o sentimento de gratidão e de agradecimento dos pais assim como do entusiasmo que os alunos mantiveram durante o ano, tendo a professora titular usado o modo como os alunos ansiavam pelos dias em que tinham aulas de piano para aprenderem mais eficientemente os dias da semana. O forte impacto que o projeto teve permitiu igualmente evidenciar sinais de mudança no futuro dos alunos e das suas famílias: a compra de um teclado para um aluno com evidentes dificuldades financeiras; a inscrição de

uma aluna no Conservatório, no ano seguinte; a possibilidade em apostar num futuro promissor para um neto através do que ouviu na audição. Esses sinais foram igualmente sentidos na forma empenhada e globalmente assídua como os alunos assistiram às aulas contrariando a ideia prevalente de desinteresse e pouca assiduidade às atividades contempladas nas AEC's (categoria número sete). Por outro lado os amplos sinais de entusiasmo demonstrados pelos entrevistados reconhecendo o sucesso que o projeto teve nos alunos e nos pais foram feitos no contexto de uma comprovada e reconhecida visão crítica que ambos têm sobre as AEC's, palco sob o qual este projeto se implementou. As críticas foram unânimes em reconhecer o excesso de carga horária e a violência em ter os alunos no mesmo local de ensino, todos os dias da semana, durante cinco horas. Esta aparente contradição de algo que se consegue com amplo sucesso, apesar de ser realizada num ambiente consensualmente considerado adverso para o efeito, valoriza ainda mais o impacto que os alunos e pais sofreram com o projeto de ensino de piano em grupo. A categoria número três (Ensino de Piano em grupo como alavanca para elevar os níveis de motivação dos alunos e encarregados de educação) é complementada com a categoria seguinte (Ensino de Piano em grupo como fator de exceção e privilégio na escola pública) visto que o sentimento que se apoderou dos diferentes intervenientes no projeto, nomeadamente, professora titular de turma, pais e alunos foi um sentimento de gratidão e agradecimento por terem tido acesso a um ensino de exceção, através do uso de teclados na sala de aula, no âmbito de uma escola que pelo que é dito pela própria professora é *esquecida por todos* (E1, p. 17, ¶107) não valorizando apenas o projeto por isso mas pelo seu valor intrínseco: *é um projeto que tem bastante valor* (Idem, ibidem). Esta atitude adicionada às reações manifestadas pelos pais que foram testemunhadas pelo professor cooperante e pela professora titular de turma dão relevo à importância desta investigação e à assunção de que existe ainda um longo caminho a percorrer na escola pública do ensino genérico para que o ensino do piano em grupo (através do uso de teclados) deixe de ser um ensino de exceção e passe para o domínio do que está atualmente legislado: um ensino musical que representa um direito inalienável de todos e para todos.

A categoria número cinco permitiu confirmar o interesse e o significado que o projeto teve sobre os entrevistados, tendo cada um deles sugerido e manifestado vontade em que este não tivesse fim mas prosseguisse para além do tempo de vida estipulado. Para a professora titular de turma, o desejo era que o projeto se estendesse no tempo, possibilitando um estudo longitudinal, acompanhando o resto do percurso dos seus alunos ao longo dos restantes anos do

1º Ciclo. Por sua vez, o professor que implementou o projeto equacionou a possibilidade do projeto ser replicado noutras escolas e noutras regiões do país, não se preocupando que fossem alteradas algumas especificidades (como sejam a escolha de repertório) mantendo contudo a sua essência holística e de abrangência pedagógica e didática.

As categorias seguintes (número seis e oito) enquadraram este projeto numa redefinição que convém fazer às questões de como implementar um projeto de ensino de piano em grupo, com quem e para quê. Começando por responder à última das questões este projeto serviu para numa primeira fase contribuir para a formação geral do indivíduo e para nele construir as bases de uma literacia musical. Tal como é dito pela professora titular de turma, aprender música é tão importante como as outras aprendizagens (“como” e “para quê” aprender música) sendo complementada pelo professor cooperante que não teve dúvidas em afirmar que só existe aprendizagem e o adquirir de literacia musical no 1º Ciclo se houver prática musical com preferência para o ensino de piano em grupo através de teclados (E2, p. 11, ¶51-52). Entretanto, a professora reconheceu falências no sistema de ensino e na formação de professores do 1º Ciclo (“quem” ensina) e que um projeto como este põe a nu: o não considerar na sala de aula a aprendizagem musical como uma área específica mas apenas parcelar e subsidiária das outras áreas do currículo (nomeadamente, Português e Estudo do Meio) assim como a falta de vontade para tocar qualquer instrumento, estando o ensino da música restrito à efetivação de algumas canções, *exploração de sons, pistas sonoras e pouco mais* (E1, p. 9, ¶47).

6.6.4. Cruzamento de dados:

Depois de analisados, interpretados os dados de cada um dos instrumentos metodológicos, constituintes da pesquisa qualitativa é possível e desejável para consolidação e devida triangulação, efetuar o respetivo cruzamento de dados, representando este procedimento, a última etapa do investigador antes das conclusões. Neste procedimento, diferentes categorias emergem, emblemáticas da problemática investigada com vista a um olhar mais panorâmico sobre os diferentes resultados a apresentar depois de terem sido enunciados de forma mais detalhada e específica em seções anteriores da tese, referentes à análise/interpretação dos dados.

São três as categorias sobre que integram os diferentes dados então criados a partir dos diferentes campos de recolha de dados:

1- Impacto das aulas de piano em grupo:

O impacto que as aulas de ensino de piano em grupo tiveram sobre os alunos permitiu registar que estes não ficaram indiferentes a este projeto.

Os dados recolhidos pelas entrevistas realizadas, à professora titular de turma e ao professor cooperante, assim como os inquéritos realizados aos encarregados de educação, aos alunos e as notas de campo realizadas no âmbito da observação participante possibilitaram relacionar os altos índices de assiduidade dos alunos com o interesse manifestado pelos alunos numa intervenção ativa no projeto, num contexto propício (palco: AEC`s) para comportamentos contrários aos acima enunciados (Anexo A.9). Outros sinais evidenciaram os impactos que as aulas de música, sob o desenho do ensino de piano em grupo, tiveram sobre os alunos: a *pressão* exercida sobre os pais para comprarem um teclado para eles aprenderem e fazerem música. Estas atitudes foram registadas nos inquéritos aos pais e na entrevista ao professor cooperante. O forte impacto que este projeto teve deve-se aos aspetos que estão ligados com o ensino em grupo numa primeira fase (aulas dinâmicas, dominadas pela partilha, colaboração entre pares e construção de um grupo identitário). Esta matriz do ensino em grupo vai ter influência sobre o modo como os professores e alunos intervêm assegurando ritmos próprios de aprendizagem e de relacionamento entre si. Tal como Duckwoth assinala num artigo de jornal escrito por Otto (1970) o ensino em grupo elimina constrangimentos já que não diferencia os que estão a tocar ou os que estão a ouvir da mesma forma que suaviza o papel do professor que deixa de ser o mestre autoritário que marca o ensino tradicional tornando-se antes num moderador e motivador pedagógico. Esta forma de ensino em grupo permite que o aluno perante os outros afirme melhor a sua individualidade. Duckworth explica que desta forma o aluno toma mais riscos porque encontra-se no seu ambiente mais natural, rodeado de colegas em vez de estar sozinho, defronte do seu professor (Otto, 1970, p. 10).

Esta postura e observação sobre o ensino em grupo e sobre o que Duckworth defende no artigo com o lema “Let the child use sound as na emotional explosion” (Idem, ibidem) está associado com o que o investigador registou nas suas notas de campo: as primeiras aulas em janeiro foram dadas num ambiente propiciador de exploração por parte dos alunos, que queriam arduamente tocar considerando o instrumento como um novo brinquedo num ritmo algo

frenético e descontrolado, tornando-se difícil para o professor cooperante organizar e dar a aula conforme previamente delineado. Por outro lado, Johnson e Johnson (2009) estão em situação para explicar o modo como os elementos que integram os grupos se formam originando fenômenos de interdependência entre si que servem para explicar o modo como a maioria dos alunos verbalizou a sua preferência e qualificou como sendo mais fácil o tocar e o cantar em grupo. Neste âmbito é de realçar a forma como alguns alunos esclareceram nos inquéritos a contribuição direta de colegas para os ajudar a tocar piano (cf. 6.3.2 – Análise e interpretação dos dados – inquéritos aos alunos). Por último, há que acrescentar que o impacto que o projeto teve sobre os alunos, através dos dados recolhidos nos inquéritos aos alunos, confirmado pelos inquéritos realizados aos pais, e através da entrevista realizada ao professor cooperante permite citar dois alunos que com a simplicidade dos seus sete anos conseguiram sintetizar o significado que o projeto teve para eles: *as aulas de música serviram para aprender e para tocar* (cf. 6.3.3 – Conclusões – inquéritos aos alunos).

2- Piano em grupo para a construção de uma Literacia Musical:

O lado funcional da música vai desembocar na literacia musical que alia as diferentes atividades musicais, que Parra designa como “modelo generativo” (2011), com a modalidade de ensino de piano em grupo que neste projeto se encontram umbilicalmente ligados e interdependentes. As diferentes atividades realizadas na sala de aula com os alunos e que foram descritas detalhadamente nas notas de campo do investigador, tiveram como denominador comum dois conceitos-chave que estão adstritos neste trabalho de investigação (ensino de piano em grupo e literacia musical) Tal como é sustentado pelo professor cooperante na entrevista dada no âmbito desta pesquisa, o aspeto praxial dirigido para os alunos do 1º Ciclo é o que deve persistir: *só há uma maneira que é fazer música (...) ao nível do 1º Ciclo, a melhor maneira das crianças terem, ganharem ou irem ganhando alguma literacia musical é simplesmente fazendo música. Exatamente como nós fizemos* (Anexo A.9 – E2, p. 10, ¶47). Esta componente praxial toma nesta investigação grandes proporções na medida em que os inquéritos realizados aos alunos e respetivos encarregados de educação privilegiam fortemente e reconhecem nela esta dimensão conferindo à aprendizagem a conjugação de três elementos que estão aliados ao ensino em grupo como se pode constatar das conclusões aos inquéritos dos alunos e que são: o aspeto construtivo, lúdico e colaborativo.

3- Piano em grupo e a democratização da prática musical na escola pública:

O aparecimento de um projeto com estas características provocou nos diferentes atores (professores, alunos e encarregados de educação) sinais que evidenciam uma realidade que devia estar à muito tempo irradiada do nosso sistema de ensino e que tem a ver com a situação de exceção que existe em dispor aos alunos da escola pública, a oportunidade de terem acesso a uma prática musical de qualidade com uma marca didática e pedagógica conducente à obtenção de uma literacia musical. Esta apreciação tem a ver com os impactos sentidos por todos os envolvidos assim como com a valorização desta área curricular no espetro global no que às políticas educativas diz respeito.

CONCLUSÕES

Uma vez terminada a análise e interpretação dos dados relativos aos diferentes atores envolvidos no estudo empírico, é o momento para refletir sobre o que foi possível verificar e qual o contributo desta investigação para o problema central referenciado, assim como a sua pertinência para investigações posteriores. O papel do investigador é relatar com sensatez e sobriedade os resultados a destacar no sentido de permitir ao leitor uma compreensão facilitada do que está a ser revelado e deste modo conferir credibilidade no que está a ser transmitido.

O problema central detetado teve a ver com a ausência de uma aprendizagem instrumental consistente no 1º Ciclo voltada para a prática instrumental. De igual modo foi verificado que existe no programa curricular de música do 1º Ciclo uma falta de rumo nos princípios pedagógicos e didáticos a cumprir, apesar de ser defendido no documento oficial do Ministério da Educação (2006, p. 4): “o desenvolvimento da literacia musical constitui-se como o grande objetivo do ensino da música no 1º Ciclo do Ensino Básico”.

Os objetivos presentes nesta investigação remeteram para promover nos alunos do 1º Ciclo uma aprendizagem musical em torno do ensino de piano em grupo e da possibilidade de, através dele, ser possível a aquisição de literacia musical. Estes dois conceitos, cada um deles indutor de uma prática musical e de uma aprendizagem com objetivos definidos, foram sendo trabalhados ao longo do estudo empírico, com uma turma de alunos do 1º Ciclo do Norte do país, com preocupações claras:

- 1- Dotar os alunos do 1º Ciclo de uma literacia musical através do ensino de piano em grupo;
- 2- Considerar o ensino de piano em grupo como promotor de uma nova literacia;
- 3- Oferecer às crianças do 1º Ciclo do ensino genérico situações de aprendizagem semelhantes às do ensino vocacional, no que diz respeito a uma aprendizagem instrumental;
- 4- Dar um contributo para justificar a importância acrescida à aprendizagem musical colocando-a num patamar idêntico às outras aprendizagens do currículo;
- 5- Contribuir para que o ensino de piano em grupo funcione como uma ferramenta didática e pedagógica para os professores de piano em geral e para os professores do ensino genérico em particular;

Depois de efetuado o processo de análise e de interpretação dos dados foi possível equacionar um conjunto de novos pressupostos que são colocados no sentido de valorizar e justificar a presença do ensino de piano em grupo na sala de aula do 1º Ciclo:

(1) O ensino em grupo permite que as crianças trabalhem um modo de aprendizagem colaborativa e de relacionamento interpares que as amadurece sob o ponto de vista da socialização e de alguns princípios relacionados com o interacionismo simbólico. Os primeiros, relacionados com a socialização das crianças a partir do 1º Ciclo, adquirem um grande significado como é referido pela professora titular que realça que o nível de maturidade das crianças para se relacionarem entre si, quando iniciam a escolaridade, são pouco elevados, demonstrando pouca apetência para a partilha. Essa constatação tem ainda a agravante de uma acentuada tendência generalizada na sociedade portuguesa para a existência de famílias com filhos únicos. Neste sentido, a necessidade para uma melhor integração e socialização das crianças quando iniciam a escolaridade, representa uma preocupação dominante dos professores e dos educadores. Neste contexto, a prática instrumental em grupo representa mais um contributo para as crianças aprenderem a aprender em grupo sendo de destacar a importância de realizar atividades musicais que promovam na sala de aula, a escuta e a performance coletivas, assim como formas diferenciadas de fazer música em grupo. No âmbito desta investigação foi possível constatar (nomeadamente pelos inquéritos realizados aos pais e aos alunos, assim como através do depoimento do professor cooperante na entrevista), a importância que foi reconhecida neste projeto no que à dimensão do ensino de piano em grupo diz respeito para uma melhor socialização e integração das crianças neste domínio. Nesta dimensão do ensino de piano em grupo importa enquadrar este projeto com a confirmação por parte da maioria dos alunos da inclinação destes para o trabalho em grupo, preferindo tocar piano e cantar em conjunto apontando justificações que confirmam a evidência referida no capítulo das correntes de interação social. Neste, é dito que o ensino em grupo promove formas diferenciadas de trabalho colaborativo que além de ter um forte impacto social também o tem na vertente didática, conferindo ao grupo uma identidade e matriz próprias.

(2) O ensino de piano em grupo representou para os pais e alunos envolvidos um fator de motivação extra para a aprendizagem, com a assiduidade das crianças e um acompanhamento mais insistente e próximo por parte dos pais nas diferentes atividades promovidas na sala de aula. Esta motivação foi verificada em diferentes circunstâncias. A

motivação acrescida que os alunos tinham, serviu de suporte de aprendizagem encontrada pela professora titular para eles aprenderem mais depressa a distinguir os “dias da semana”.

(3) Tendo sido o projeto implementado no contexto das AEC`s, este, serviu para ser referenciado por ambos os entrevistados como uma proposta de ensino da música totalmente desfasada e descontextualizada (no bom sentido) da realidade com que se depara nas AEC`s. Apesar das determinações oficiais do ministério e dos pressupostos legislativos (Decreto-Lei nº139/2012) no sentido de valorizar a implementação destas atividades (embora de caráter facultativo e não obrigatório, como deviam), a forma como elas são vistas por parte dos agentes no terreno, deixa antever que é preciso mais alguma coisa para que as AEC`s possam adquirir um significado preponderante na construção de uma literacia musical nas crianças do 1º Ciclo. Ambos os entrevistados sinalizaram as diferentes lacunas detetadas nas AEC`s: a falta de valor educativo e única preocupação em servir de ocupação dos tempos livres; a marca que está implícita na determinação destas atividades serem de frequência facultativa, retirando importância e dignidade tornando-as um meio propício para dotar as crianças com uma aprendizagem musical com pouco significado para elas. Deste modo são compreensíveis os relatos do professor cooperante em relação à forma leviana algo displicente como alguns pais e professores encaram estas atividades, considerando-as e relegando-as para segundo plano. Importa por isso ter em conta que este projeto, tendo sido implementado sob esta *má fama* das AEC`s seguiu, contudo, um rumo contrário nos seus objetivos e práticas educativas, indo de encontro aos anseios dos pais e das crianças, sem contrariar em nada o *corpus* legislativo e regulamentar vigente. Este facto permitiu inferir que as pessoas mais diretamente envolvidas com os alunos do 1º Ciclo, não têm nada contra as AEC`s em particular mas tão só o significado que elas foram adquirindo ao longo dos anos com resultados educativos obtidos muito questionáveis sob o ponto de vista da aquisição de uma prática instrumental e de um rumo pedagógico e didático para a construção de uma literacia musical. A situação que se verifica atualmente nas AEC`s, e que indiretamente não deixou de ser questionada pela implementação deste projeto, está relacionada com a ausência de uma prática instrumental na sala de aula ao contrário do que se verifica com os alunos do 2º Ciclo que estão abrangidos pelo regime de articulado. Este facto levanta, obviamente, a questão da formação de professores e a questão das habilitações docentes exigidas para o ensino da música nas AECs (atualmente atribuídas exclusivamente aos professores generalistas, genericamente limitados na sua formação musical e especificamente instrumental).

(4) Assim, embora tenha sido previsível que os impactos sentidos pela comunidade educativa diretamente relacionada com o projeto pudessem gerar alguma satisfação e contentamento, não era exetável que provocasse em alguns um verdadeiro o sentimento de gratidão profunda por este projeto ter sido efetuado com *aqueles alunos*, com *aquela turma* e com *aquela escola*. Maior significado tem este sentimento, quando expresso por aqueles a quem deveria ser concedido o direito a aprenderem, sendo-lhes dirigida uma prática instrumental com propósitos de construir neles, uma verdadeira literacia e não, como se verificou, uma sensação de exceção e privilégio.

(5) Um dos paradigmas que estão presentes no ato de ensinar crianças é o de ensinar com algo que lhes confira um significado intrínseco e real. A didática atual não confere apenas importância aos conteúdos que foram planeados previamente pelo professor e que podem ser para este, de inquestionável valor, mas sublinha a importância da criança, neste caso, ser como que coautora das suas aprendizagens. O ato didático concretiza-se, assim, através de uma dualidade de interesses, em que deve prevalecer o da criança, segundo objectivos pensados pelos profissionais. O modo como este projeto foi implementado permitiu, através de uma atitude reflexiva e construtivista inerente ao processo metodológico da investigação-ação do professor e do investigador, uma abordagem didática com a preocupação constante de não somente concretizar os conteúdos propostos mas ir tomando o pulso ao modo como a turma no seu todo e as partes, iam encarando e digerindo as matérias propostas. Esta verificação dá destaque à intervenção do professor cooperante que na entrevista realçou o modo como ao longo do ano a planificação das aulas se ia moldando às circunstâncias e nomeadamente ao modo como os alunos iam assimilando as diferentes atividades musicais e instrumentais. Esta adaptação não traiu os propósitos iniciais da investigação como foi diversas vezes referido pelo entrevistado. Esta postura na opinião do mesmo, não enfraqueceu o projeto mas pelo contrário, conferiu a este uma maior credibilidade e um maior grau de assertividade. Por outro lado, através das palavras do entrevistado pode-se inferir que este projeto na sua essência, tem qualidades que o podem distinguir, não pelo seu carácter rígido e inflexível mas antes pela sua maleabilidade e flexibilidade, que são valores inquestionáveis para a pedagogia e didática do ensino do piano.

(6) Uma das características associadas ao ensino de piano em grupo é a sua natural propensão para que as diferentes atividades propostas tenham um âmbito sequencial, sistemático e progressivo, como é amplamente dito e confirmado no enquadramento teórico.

Esta postura foi seguida e confirmada pelo professor cooperante, inferindo daqui, que este projeto não traiu estes propósitos já anteriormente referidos pela respetiva revisão de literatura. Sendo assim este projeto serviu de ferramenta didática para um ensino que tem um impacto construtivista e sequencial, representando este, o objetivo a alcançar. Este princípio concretizou-se na sala de aula como se pode verificar dos questionários aos alunos e aos encarregados de educação, assim como das notas de campo efetuadas no âmbito da observação participante.

(7) A vontade expressa que projetos desta natureza possam ser implementados noutras escolas sem colocar em causa os princípios do ensino de piano em grupo e da aquisição de uma nova literacia musical, comprova o valor intrínseco que lhe foi conferido por parte do professor cooperante. Do mesmo modo, a hipótese de um projeto com esta matriz ser complementado através de um estudo longitudinal com acompanhamento feito aos alunos do seu trajeto escolar no âmbito dos quatro anos de escolaridade, infere uma curiosidade educativa adicional por parte da professora titular, que pode ser vista como uma prova de sustentabilidade e credibilidade que este projeto suscitou.

(8) As diferentes atividades promovidas neste projeto de investigação evidenciaram que o piano/teclado é um instrumento privilegiado para os alunos iniciarem o seu percurso de aprendizagem musical, visto que os instrumentos de tecla são aqueles que propiciam a conjugação e complementaridade das diferentes vertentes inerentes ao processo de construção musical: a melodia, a harmonia e o ritmo. Por outro lado permitiu-se verificar neste projeto, que o ensino de piano em grupo é o instrumento modelo pedagógico adequado para a obtenção de uma aprendizagem funcional, maximizando as potencialidades do instrumento para a diversidade de atividades com sentido pedagógico e didático: aprender a tocar sem recorrer à partitura; tocar piano como resultado de uma canção que está enraizada no *ouvido* dos alunos; usar o teclado para descobrir uma melodia nova que se cantou antes; associar o que se canta com a sua respetiva representação sónica no teclado; e usar o sentido rítmico do movimento corporal para ser integrado no teclado. Todas estas atividades contribuíram para a construção de uma literacia musical, incluindo aqui, depois de referido o lado da perceção auditiva, o campo conceptual, associado com o nome das notas, a sua relação com o modo como as teclas estão distribuídas no teclado e o modo como a pulsação se associa aos diferentes valores rítmicos.

A importância deste projeto para a concretização de futuras investigações pode ser expresso nos diversos campos de atuação:

No campo didático, permite concretizar a premissa do ensino de piano em grupo como meio privilegiado para a aquisição de uma literacia musical no 1º Ciclo, em diferentes escolas e turmas do 1º Ciclo sendo fiel aos seus princípios básicos. A importância e significado que este projeto teve, embora dirigido exclusivamente para alunos do 1º Ciclo, propicia que seja alargado aos outros ciclos de ensino assim como ao ensino para adultos, ainda que respeitando uma adequação do mesmo às características inerentes a cada um dos diferentes níveis de ensino aqui referenciados. Igualmente neste âmbito são necessários mais estudos sobre a importância do ensino de piano em grupo para uma formação de professores com objetivos próprios a atingir: determinar qual a melhor tipologia de ensino em grupo, face ao número de alunos e aos recursos materiais existentes; avaliar e testar modelos de planificação de aulas no âmbito do ensino em grupo, de acordo com as multiplicidades das práticas instrumentais e face ao modo como o tempo de aula deve ser gerido para se fazer cumprir o plano delineado. Sublinha-se, porém, a existência há três anos do Mestrado em Ensino da Música da Universidade do Minho, que inclui a disciplina específica de “Princípios e Práticas do Ensino Instrumental em Grupo”, tendo sido já realizados diversos relatórios de Mestrado sobre esta temática, envolvendo vários instrumentos musicais, entre os quais o piano.

No campo da sociologia e psicologia social, este projeto dá sinais para investigações futuras nestes dois campos do saber. O ato de fazer música em grupo pode ter um significado adicional para contextos sociais frágeis, com famílias e grupos de risco, com baixos índices de autoestima, servindo deste modo para lhes conferir um efeito terapêutico e construtivo no sentido de contribuir para uma sociedade mais igualitária não só sob o ponto de vista das suas literacias gerais, como em melhorar e fortalecer o relacionamento e os laços interpares.

No campo das políticas educativas, este projeto levanta questões que precisam de ser respondidas no futuro: Faz sentido, continuar a falar de dois regimes de ensino, separando os alunos do genérico com os alunos do vocacional, sobretudo no 1º Ciclo? Apesar de um estudo realizado por Vieira (2008) já ter respondido negativamente a esta pergunta, a verdade é que a pergunta continua a ter que fazer-se.

Este projeto deu uma resposta *parcial* mas incisiva, visto que precisa de futuras replicações em diferentes escolas e com diferentes alunos. No entanto é de destacar que com *esta turma* de alunos do 1º Ciclo, o trajeto das vocações futuras, iniciou-se precisamente a partir do momento em que eles iniciaram a sua aprendizagem musical, neste caso com o ensino de piano em grupo numa escola pública. O futuro pode trazer respostas mais esclarecedoras nesta

matéria. Por outro lado, o modo como estas aprendizagens foram apresentadas e posteriormente testadas e avaliadas, permite dar um contributo para que o posicionamento didático e pedagógico do ensino do piano no seu todo (incluindo aqui as escolas do ensino especializado) questionem modelos de ensino semelhantes aos aqui propostos, sem trair os propósitos e as competências individuais daqueles que se destacam dos demais.

O ensino de piano em grupo, em Portugal ainda está a dar os primeiros passos. Falta experiência e construção de conhecimento científico para acompanhar as novas práticas. Esta realidade evidencia a necessidade de adequar nos diferentes níveis de ensino os mesmos propósitos finais, mantendo uma fidelidade inflexível ao princípio mais elementar da pedagogia moderna: Aprender algo só faz sentido se houver um rumo e uma meta. Aprender algo só faz sentido se fizer sentido para o aprendiz. Só faz sentido aprender algo, se houver uma vontade expressa em o fazer. É simbólico ilustrar o que se passou com *aqueles* alunos, neste projeto: alguns com evidentes dificuldades financeiras para comprar um teclado, fizeram os seus pais, comprar um teclado, fizeram os seus pais comprar um teclado, não apenas para brincar, mas para aprender, determinando com estes atos uma vontade expressa em serem também eles, construtores da sua aprendizagem e do seu futuro. Neste sentido, “aprender” traduz gosto e entusiasmo e representa um ato de liberdade e autonomia plena.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abeles, H.F., Hoffer, & Klotman (1995). *Foundations of music education*. New York: Thomson Schirmer.

Adams, M.J. (1994). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições ASA.

Aguiar, M. C. & Vieira, M. H. (2011). *Ensinar Canções ou ensinar a cantar. O papel do Coro infantil na educação musical das crianças portuguesas*. International Conference on New Horizons in Education, pp. 351-358. Guarda, Portugal, June 8-10, 2011.

Amado, M. L. (1999). *O prazer de ouvir música*. Lisboa: Caminho.

Apel, W. (1979). *Harvard Dictionary of Music*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.

Associação Portuguesa de Educação Musical (2009). *Programa das atividades de enriquecimento curricular no 1º Ciclo do ensino básico – relatório 2008/2009*. Lisboa.

Arends, R. I. (2007). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.

Bachmann, M.-L. (1998). *La Rítmica Jaques-Dalcroze*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Bailey, K. D. (1994). *Methods of Social Research*. New York: the Free Press.

Baker-Jordan, M. (2003). *Practical piano pedagogy: the definitive text for piano teachers and pedagogy students*. Miami: Warner Bros.

Barreiros, M. J. A. (1999). *A disciplina de canto coral no período do estado novo*. Tese de mestrado não publicada em Ciências Musicais. Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

Barret, M. (2003). I hear what you mean: music literacy in the information technology age. In Joan Livermore (ed.), *More than words can say – a view of literacy through the arts* (pp. 21-26)

Canberra: Australian Centre for Arts Education. Disponível em: <http://ausdance.org.au/publications/details/more-than-words-can-say-a-view-of-literacy-through-the-arts>. Acedido em 10 de junho de 2013.

Bastien, J. W. (1988). *How to teach piano successfully*. San Diego: Neil A. Kjos Company.

Beaumont, M. T. (2004). Inter-relações entre saberes e práticas musicais na atuação de professores e especialistas. *Revista ABEM, Porto Alegre*, nº11. pp. 47-54.

Beaumont, M.T.; Baesse, J.A. & Patussi, M.E. (2006). Aula de música na escola: integração entre especialistas e professoras na perspectiva de docentes e gestores. *Revista ABEM, Porto Alegre*, nº14, pp. 115-123.

Benavente, A; Rosa, A; Costa, A & Ávila, P. (1996). Estudo Nacional de Literacia: Enquadramento Teórico-Metodológico. In Ana Benavente (Org.). *A literacia em Portugal – Resultados de uma pesquisa extensiva e monográfica* (pp. 3-23). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Disponível em <http://www.cnedu.pt/files/pub/LiteraciaPortugal/5-Capitulo1.pdf>. Acedido em 9 de junho de 2012.

Birbeck, D. & Drummond, M. (2007). Research with young children: contemplating methods and ethics. In, *Journal of Educational Enquiry, vol. n°2*. Disponível em <http://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/EDEQ/article/download/487/355>. Acedido em 2 de junho de 2012.

Birge, E. B. (1937). *History of Public School Music in the United States*. Oliver Ditson Company. Disponível em <http://www.archive.org/details/historyofpublics030134mbp>. Acedido em 21 de junho de 2013.

Blacking, J. (1976). *How Musical is Man?* London: Faber.

Bluestine, E. (2000). *The Ways Children Learn Music*. Chicago: Gia Publications.

Blumer, H. (1966). Sociological implications of the thought of George Herbert Mead. *American Journal of Sociology, March 1966, Vol. 71, Issue 5*, pp. 535-544. Disponível em <http://links.jstor.org/sici?sici=00029602%28196603%2971%3A5%3C535%3ASIoTTO%3E2.0.CO%3B2-V>. Acedido em 13 de julho de 2013.

Blumer, H. (1986). *Symbolic interactionism: perspective and method*. University of California Press. Disponível em: http://campus.fsu.edu/bbcswebdav/xid-26777751_4. Acedido no dia 3 de julho de 2013.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Borgers, N.; Leeuw, E. & Hox, Joop (2000). Children as Respondents in Survey Research: Cognitive Development and Response Quality. In *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, April 2000, N°66, pp. 60-75.

Bowman, W. D. (2010). The Limits and Grounds of Musical Praxialism. Disponível em <http://www.brandonu.ca/music/files/2010/08/Praxialismx20Limitsx20andx20Grounds.pdf>. Acedido em 10 de fevereiro de 2013.

Bresler L. & Stake R. (1992). Qualitative research methodology in music education. In R. Colwell (ed.), *The Handbook on Music Teaching and Learning* (pp.75-89). New York: Macmillan.

Bruner, J. (1999). *The Process of Education*. Disponível em <http://www.judzrun-childrencode.com/.../The%20Process%20of%20Educatio>. Acedido em 4 de maio de 2013.

Butzlaff, R. (2000). Can music be used to teach reading? In *Journal of Aesthetic Education*, vol.34 N°3/4, *Special Issue: The arts and academic achievement: what the evidence shows (autumn-winter, 2000)*, pp. 167-178. Disponível em <http://www.gwern.net/docs/dnb/2000-butzlaff.pdf>. Acedido em 6 de setembro de 2013.

Cabral, A. C. (1988). Situação e problemas do ensino da música em Portugal. *Revista APEM*, 1987-1990 (56), pp. 15-21.

Cady, C. (1902). *Music Education – an Outline*. Chicago: Clayton F. Summy Co. Disponível em: <http://www.archive.org/details/musiceducation00cady>. Acedido em 19 de junho de 2013.

Cain, T. (2011). Teachers` classroom-based action research. *International Journal of Research & Method in Education*, vol.34, n°1, pp. 3-16. DOI: 101080/1743727X.2011.552307. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/1743727X.2011.552307>. Acedido em 18 de julho de 2013.

Campbell, P. & Kassner, C. (2006). *Music in Childhood. From Preschool through the Elementary Grades*. Thomson Schirmer.

-
- Canhão, J. (1986). Perspectivas da minha vida de professor. *Revista APEM*, nº50, pp. 7-14.
- Castro, M. A. (2007). As atividades de enriquecimento curricular no 1º Ciclo. *Revista APEM*, nº128-129, maio-agosto e setembro-dezembro, pp. 22-26.
- Chan, A.S.; Ho.,Y.-C.,& Cheung, M.-C. (1998). *Music training improves verbal memory*. *Nature*, 396, p. 128.
- Christie, F. & Misson, R. (1998). Framing the issues in literacy education. In F. Christie & R. Misson (Eds.), *Literacy and Schooling*. (pp. 1-17). London: Ed. Routledge.
- Chronister, R. (1996). Naming Notes is Not Reading – A Sequential Approach to Music Reading. In James Lyke, Yvonne Enoch and Geoffrey Haydon (Eds.), *Creative Piano Teaching*. (pp. 69-83). Stipes Publishing L.L.C..
- Cohen, L.; Manion L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London and New York, Routledge.
- Copland, A. (1988). *What to listen for in music*. New York: New American Library.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design – Choosing Among Five Approaches*. Los Angeles: Sage Publications.
- Crozier, W. R. (2000). Music and social influence. In David Hargreaves (Ed.), *The Social Psychology of Music*, pp. 67-83. Oxford, University Press.
- Cruvinel, F. M. (2004). *I Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical: o início de uma trajetória de sucesso*. Goiânia-Goiás, Anais, 2004, pp.30-36.
- Cruvinel, F. M. (2005). *Educação Musical e Transformação Social*. Instituto Centro-Brasileiro de Cultura, Goiânia, Brasil.
- Cruz, C. B. da (1995). Conceito de Educação Musical de Zoltan Kodály e Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon. Uma abordagem comparativa. In *Revista da APEM*, nº 87, outubro-dezembro, pp. 4-12.
- Cruz, C. B. da (1998). Sobre Kodály e o seu conceito de Educação Musical. Abordagem geral e indicações bibliográficas. *Revista APEM*, nº 98, julho-setembro, pp. 3-9.

Dalcroze, É. (1920). *Le Rythme, la musique et l'éducation*. Disponível em <http://www.archive.org/details/lerythmelamusiqu00jaqu> Acedido em 16 de março de 2013.

Daniel, R.J. (2005). *Challenging the orthodoxy: na alternative strategy for the tertiary teaching of Piano*. Disponível em [\[http://eprints.jcu.edu.au/view/jcu/506d8ee9a5ff9a1506d59080878e3fcb.html\]](http://eprints.jcu.edu.au/view/jcu/506d8ee9a5ff9a1506d59080878e3fcb.html). Acedido em 5 de novembro de 2009.

Data Angel Policy Research Incorporated (2009). *A dimensão económica da Literacia em Portugal: Uma Análise. Ed. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE)*. Disponível em www.gepe.min-edu.pt/np4/?newsId=364&fileName=literacia.pdf. Acedido em 14 de abril de 2013.

Davydov, V. V., Kerr, S. T. (1995). *The Influence of L. S. Vygotsky on Education Theory, Research and Practice. Educational Researcher, Vol. 24 N°3* (pp. 12-21). Disponível em <http://www.jstor.org/stable/1176020>. Acedido em 17 de março de 2013.

Delgado-Martins, R.; Costa, A. & Ramalho, G. (2000). *Processamento de informação pela leitura e pela escrita*. In, R. Delgado-Martins, G. Ramalho e A. Costa (Eds), *Literacia e Sociedade. Contribuições pluridisciplinares* (pp. 13-20). Lisboa: Editorial Caminho.

Denzin, N. K. (1989). *Interpretive Interactionism*. London: Sage Publications.

Denzin, N.; Lincoln, Y..(1994). *Handbook of Qualitative Research (Eds.)*, New York: Sage Publications.

Dias, M. dos A. F. (2009). *Para uma genealogia da educação artística: história das disciplinas de Desenho, Trabalhos Manuais, Canto Coral e educação pelo Teatro na escola primária portuguesa, do primeiro quartel do séc. XIX a meados do séc. XX*. Tese de Doutoramento não publicada em Estudos da Criança. Braga, Universidade do Minho.

Dinis, R. e Roldão, M. do C. (2004). *Gestão curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico: discursos e práticas*. In Jorge A. Costa, Ana I. Andrade, António Mendes & Nilza Costa (Eds.), *Gestão Curricular – percursos de investigação* (pp. 59-77). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination – on the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan College Publishing Company.

Eisner, E. W. (2005). *Reimagining Schools*. London and New York: Routledge.

Elliott, D. (1995). *Music Matters – a new philosophy of music education*. Oxford: University Press.

Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.

Elliott, J. (1994). Research on teachers`knowledge and action research. *Educational Action Research*, vol. 2, issue 1, pp. 133-137.

Elliott, J. (2009). Building Educational Theory Through Action Research. Disponível em: http://www.sagepub.com/upm-data/24779_9781412947084_Chap02.pdf. Acedido em 7 de julho de 2013.

Ellison, A. (1959). *Music with Children*. New York: McGraw-Hill.

Encarnação, M. (2000). As aprendizagens estruturantes para a iniciação ao conhecimento musical: uma proposta de reflexão. *Revista APEM*, nº 105, abril-junho, pp. 15-17.

Encarnação, M. (2002) *A Música na Educação Básica: A orientação curricular e a literacia musical*. Dissertação de Mestrado não publicada. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Enoch, Y. (1996). The Private Lesson-How to begin. In James Lyke, Yvonne Enoch & Geoffrey Haydon (Eds.), *Creative Piano Teaching* (pp. 24-28). Illinois: Stipes Publishing.

Erdei, P. (1992). Entrevista a Peter Erdei. *Revista APEM*, nº 74, julho-setembro, pp. 18-19.

Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

Ferguson, H. e Kinscella, H. (1922). Public School Piano Classes as a Community Asset. *Music Supervisors`s Journal*, vol.9, nº2 (Dec.), pp. 45-46. Sage Publications. Disponível em <http://www.jstor.org/stable/3382264>. Acedido em 20 de agosto de 2013.

Fernandes, D. *et al.* (2007). *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico – Relatório final*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ferreira, S. R. (2009). *Implicações Educativas das Práticas Informais no Contexto das Actividades de Enriquecimento Curricular. O Projecto Artístico-Formativo Grande Bichofonia*. Tese de Mestrado não publicada em Estudos da Criança – Área de Especialização em Educação Musical. Braga: Universidade do Minho.

Ferreira, S. R. e Vieira, M. H. (2013). Práticas formais e informais no ensino da música. Questionando a dicotomia. *Revista Portuguesa de Educação Artística*. Janeiro a dezembro de 2013, pp. 87-97.

Ferreira, V. (1997). O inquérito por Questionário na construção de dados sociológicos. Augusto Santos Silva & José Madureira Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 165-196). Porto: Edições Afrontamento.

Figueiredo, S. L. de (2007). A pesquisa sobre a prática musical de professores generalistas no Brasil: situação atual e perspectivas para o futuro. *Revista Em Pauta*, Porto Alegre, volume 18, nº30, janeiro a junho de 2007, pp. 31-50.

Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas. In *Revista Portuguesa de Educação*, vol.14 (2). Disponível em <http://www.3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/11.pdf>. Acedido em 21 de abril de 2013.

Fisher, C. (2010). *Teaching Piano in groups*. Oxford: University Press.

Flash, L. (1993). *Music in the Classroom at Key Stage 1*. In Joanna Glover e Stephen Ward (Eds.), *Teaching Music in the Primary School*. (pp. 67-100). London: Cassell.

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Ed. Monitor.

Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research*. London: Sage Publications.

Folhadela, P.; Vasconcelos, A.; Palma, E. (1998). *Ensino Especializado da Música: Reflexões de escolas e de professores*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento do ensino secundário.

Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23:2, pp. 135-145.

Froehlich, M. A. (2004). *101 Ideas for Piano Group Class – building an Inclusive Music Community for Students of All Ages and Abilities*. USA: Summy-Birchard Inc.

Froseth, J.O. (1984). *The Individualized instructor: Sing, drum and play*. Chicago: G.I.A. Publications.

Gagné, F (2003). Transforming gifts into talents: The DMGT as a developmental theory. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), *Handbook of gifted education* (pp. 60-74). Boston, MA: Allyn and Bacon.

Gardner, H. (1982). *Art, Mind & Brain*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences. The Theory in Practice*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1994) *A criança pré-escolar: Como pensa e como a escola pode ensiná-la*. Carlos Alberto S.N. Soares (trad.). São Paulo: Publicações Artmed.

Gerig, R. (1990). *Famous Pianists & their technique*. Washington and New York: Robert B. Luce, Inc.

Glover, J. & Ward, S. (1993). Changing Music. In Joanna Glover & Stephen Ward (Eds.), *Teaching Music in the Primary School*. (pp. 1-18). London: Cassell.

Glover, J. (1993). Music in the National Curriculum: Performing, Composing, Listening and Appraising. In Joanna Glover & Stephen Ward (Eds.), *Teaching Music in the Primary School*. (pp. 46-66). London: Cassell.

Gomes, M. C. *et al.* (2000). Novas análises dos níveis de literacia em Portugal: comparações diacrónicas e internacionais. *IV Congresso Português de Sociologia, 17-19 de abril de 2000*. Disponível em http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR462de53172c7d_1.PDF. Acedido em 15 de maio de 2013.

- Goodman, Y. (2001). The Development of Initial Literacy. In Ellen Cushman, Eugene R. Kintgen, Barry M. Kroll and Mike Rose (Eds.), *Literacy – A Critical Sourcebook*. (pp. 316-324). New York: Ed. Bedford/St. Martin`s.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical – competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Guelbenkian.
- Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. London: Ashgate Publishing Limited.
- Gromko, J. (2005). *The effect of music instruction on phonemic awareness in beginning readers*. *Journal of College Reading and Learning*, 53(3), pp. 199-209.
- Grunow, R.F. (1988). *Jump right in: the instrumental series*. Chicago: G.I.A. Publications.
- Gudmundsdottir, H. R. (2010). Advances in music-reading research. *Music Education Research*. Vol. 12, Nº 4, december, pp. 331-338. Routledge.
- Guerra, I. C. (2010). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo*. Cascais: Príncipia Editora.
- Hallam, S. (1998). *Instrumental teaching – a practical guide to better teaching and learning*. Oxford: Heinemann Educational Publishers.
- Hammersley, M. (1990). *The Dilemma of Qualitative Method: Herbert Blumer and the Chicago Tradition*. London/New York: Routledge.
- Hammersley, M. (1993). On the Teacher as Researcher. *Educational Action Research*, vol.1, nº 3, pp. 425-445. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1080/0965079930010308>. Acedido em 14 de julho de 2013.
- Hammersley, M. (2002). *Action Research: A Contradiction in Terms?* Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association, University of Exeter, England.
- Hargreaves, D. J. (1999). Desenvolvimento musical e educação no mundo social. *Revista Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical*, nº 1. Disponível em <http://cipem.files.wordpress.com/2007/03/artigo-1.pdf> acedido em 20 de janeiro de 2013.

Harper, N. (2006). Music Moves for Piano [Music Reviews]. *The European Journal for Pianists and Piano Teachers*, 26(80) pp. 33-35.

Harris, P.; Crozier, R. (2010). *The Music Teacher's Companion*. London: The Associated Board of the Royal Schools of Music.

Hill, M.; Hill, A. (2002). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

Hill, M. (2011). Desenho do Questionário e Análise dos Dados – Alguns contributos. Conferência apresentada na Universidade do Minho, no dia 11 de abril de 2011.

Ho, Y., Cheung, M., & Chan, A. (2003). Music training improves verbal but not visual memory: Crosssectional and longitudinal explorations in children. *Neuropsychology*, 17(3), pp.439-450. Disponível em http://www.brainmusic.org/EducationalActivitiesFolder/Ho_development2003.pdf. Acedido em 6 de setembro de 2013.

Hodges, D. (2002). Implications of music and brain research. *Music Educators Journal Special Focus Issue: Music and the Brain*, 87:2, pp. 17-22.

Holstein, J.; Gubrium, J. (2005). Interpretive Practice and Social Action. In Norman K. Denzin and Yvonna S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. New York: Sage Publications.

Hudak, A. L. (2004). A Personal Portrait of Frances Oman Clark through the eyes of her most prominent students and collaborators. *Tese de doutoramento em Musical Arts. Austin: University* Disponível em <http://www.lib.utexas.edu/etd/d/2004/hudakal86570/hudakal86570.pdf> Acedido em 30 de abril de 2009.

Hyslop, N. & Tone, B. (1988). Listening: Are we teaching it, and if so, how? ERIC Clearinghouse on reading and communication skills *Bloomington*. Disponível em <http://www.ericdigests.org/pre-928/listening.htm>. Acedido em 6 de setembro de 2013.

Igreja, M. de A. A. (2004). A educação para a cidadania nos programas e manuais escolares de história e geografia de Portugal e História – 2º e 3º ciclos do ensino básico: da reforma curricular (1989) à reorganização curricular (2001). *Tese de Mestrado não publicada em Educação na*

Universidade do Minho. Disponível em repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/951/4/Capitulo%20II.pdf. Acedido em 2 de abril de 2012.

Johnson, D. e Johnson, R. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Research*, pp. 365-379. Disponível em <http://edr.sagepub.com/cgi/content/abstract/38/5/365/full>. Acedido em 26 de abril de 2013.

Johnson, C. M. & Memmott, J. E. (2006). Examination of relationships between participation in school music programs of differing quality and standardized test results. In *Journal of Research in Music Education*, Winter 54 (4), pp.293-307. Disponível em <http://advocacy.nafme.org/files/2012/07/universityofkansastudy.pdf>. Acedido em 6 de setembro de 2013.

Jonassen, D. (1996). O uso das novas tecnologias na educação à distância e a aprendizagem construtivista. *Em Aberto, Brasília, ano 16 (70), abr/jun. 1996.* pp. 70-88. Disponível em <http://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2504.pdf>. Acedido em 3 de outubro de 2013.

Jordan, J. (1992). Multicultural music education in a pluralistic society. In Richard Colwell (Ed.), *Handbook of research on music teaching and learning* (pp. 735-748). New York: Schirmer Books.

Jorgensen, E. (1996). *Justifying Music in General Education: Belief in Search of Reason.* Disponível em <http://ojs.ed.uiuc.edu/index.php/pes/article/download/2269/963>. Acedido em 16 de junho de 2013.

Jorgensen, E. (2008). *The art of teaching music.* Bloomington: Indiana University Press.

Joseph, A. (1983). A Dalcroze Eurythmics approach to music learning in kindergarten through rhythmic movement, ear training and improvisation (Doctoral dissertation, Carnegie-Mellon University). *Dissertation Abstracts International*, 44 (2), 420 A.

Kemmis, S. (2007). *Action Research as a Practice-Changing Practice.* Disponível em: <http://www.hera.fed.uva.es/congreso/images/kemmis.doc>. Acedido em 27 de maio de 2013.

Kierstead, J. (1994). The Pillsbury Foundation School (1937-1948) and Beyond. *The Bulletin of Historical Research in Music Education*. 11, (3), pp. 183-219. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/40214841>. Acedido em 18 de julho de 2013.

Kindermusik International (2010). The impact of music on early language & literacy. Disponível em <http://www.abcmusicandme.com/images/abc%20white%20paper.pdf>. Acedido em 6 de setembro de 2013.

Kinscella, H. G. (1929). Ten Years of Piano Classes. In *Journal of Proceedings of the Music Supervisors National Conference*. Chapel Hill. Disponível em <http://www.archive.org/details/musicsupervisors00165mbp> Acedido em 21 de junho de 2013.

Kirsch, I.S.; Jungeblut, A. (1990). Literacy: Profile`s of America`s Young Adults. *Final Report of the National Assessment for Educational Progress, 2nd Printing*. Princeton, N.J.: Educational Testing Service. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000928/092880eb.pdf>. Acedido em 3 de abril de 2013.

Kohut, D. L. (1985). *Musical Performance: Learning theory and pedagogy*. New Jersey: Prentice-Hall.

Kowalchuk, G. & Lancaster, E. (1997). Alfred`s Basic Piano Course Teacher`s Handbook: History of Piano Group. Disponível em: <http://books.google.pt/books?id=mVgOCRha8AMC&pg=PP6&dq=Alfred's+Basic+Piano+Course+Teacher's+Handbook:+History+of+Piano+Group&hl=en&sa=X&ei=p3NSUsSaLoaq7QbcvICgCQ#v=onepage&q=Alfred's%20Basic%20Piano%20Course%20Teacher's%20Handbook%3A%20History%20of%20Piano%20Group&f=false>. Acedido em 6 de setembro de 2013.

Kwami, R. M. (2001). Music education in and for a pluralist society. In Chris Philpott and Charles Plummeridge (Eds.), *Issues in Music Teaching* (pp. 142-155). New York: Routledge.

Lange, A.; Mierendorff, J. (2009). Method and Methodology in childhood research. In Jens Qvortrup, William A. Corsaro & Michael-Sebastian Honig (Eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 78-96). London: Palgrave Macmillan.

- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Lauridsen, B. (2002). Introducing Music Reading to Beginners. *The European Journal for Pianists and Piano Teachers*, 23(68) pp. 13-17.
- Le Boterf, G. (1994). *De la competence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Éditions d'Organization.
- Leininger, M. (1994). Evaluation Criteria and Critique of Qualitative Research Studies. Janice M. Morse (Ed.), *Critical Issues in Qualitative Research Methods* (pp. 95-115). New York: Sage Publications.
- Ley, B. (2004). The dynamics of group teaching. Anthony Marks (Ed.), *All Together! Teaching music in groups* (pp. 4-11). London: The Associated Board of the Royal Schools of Music.
- Libâneo, J. C. (1996). *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Edições Loyola.
- Lincoln, Y. S. e Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, Ca: Sage.
- Lilliestam, L. (1996). On playing by ear. *Popular Music, Vol. 15, No. 2. May*, pp. 195-216. Cambridge University Press. Disponível em <http://links.jstor.org/sici?sici=0261-1430%28199605%2915%3A2%3C195%3AOPBE%3E2.0.CO%3B2-T>. Acedido em 10 de junho de 2013.
- Lovison, J. (n.d.). Dr. Robert Pace Method of Keyboard Instruction. Disponível em <http://www.renoweb.net/LSMS/pace.html>. Acedido em 1 de junho de 2013.
- Lowe, M. (2005). Welcome to music moves for Piano. Disponível em: www.musicmovesforpiano.com/index.asp. Acedido em 20 de outubro de 2013.
- Lyke, J. (1996). Modes of Instruction: Private, Group or Both? In James Lyke, Yvonne Enoch & Geoffrey Haydon (Eds.), *Creative Piano Teaching* (pp. 29-36). Illinois: Stipes Publishing.

Martins, M. de L. (1987). Carl Orff – o pedagogo. Assimilação dos seus princípios psico-pedagógicos e impacto da sua projecção no mundo actual. *Revista APEM*, nº 53, abril-junho, pp. 7-10.

Mason, E. H.; Burrows, R. (n.d.). Answers to criticisms of piano class instruction. *Published by National Bureau for the Advancement of Music Inc. New-York*. Disponível em: <http://archive.org/details/answerstocritici00masoiala>. Acedido em 3 de agosto de 2012.

Mata, L. (2006). *Literacia familiar – ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Mayesky. (1986). *Creative activities for children in the early primary grades*. Albany, NY: Delmar Publishers.

McCusker, J. (2001). Emerging Musical Literacy: Investigating Young Children`s Music Cognition and Musical Problem-Solving through Invented Notations. Disponível em: <http://ericeece.org/reprorel.html>. Acedido em 10 de junho de 2013.

McPherson, G. e Williamon, A. (2006). Giftedness and Talent. In Gary McPherson (Ed.), *The child as musician – a handbook of musical development* (pp. 239-256). Oxford: Oxford University Press.

McPherson G. e Gabrielsson A. (2002). From sound to sign. In R. Parncutt e Gary E. McPherson (Eds.), *The science and psychology of musical performance: Creative strategies for music teaching and learning* (pp. 99-115). Oxford: Oxford University Press.

McPherson, G. e Davidson, J. (2006). Playing an instrument. In Gary McPherson (Ed.), *The child as musician – a handbook of musical development* (pp. 331-351). Oxford: Oxford University Press.

McPherson, G. E. (1995). Redefining the teaching of musical performance. *The Quaterly*, 6 (2), pp. 55-64 [reprinted with permission in *Visions of Research in Music Education*, 16 (6), Autumn, 2010]. Disponível em <http://www-usr.rider.edu/~vrme/> Acedido em 3 de abril de 2013.

Mills, J.(2009). *Music in the primary school*. Oxford: University Press.

Mills, J.; McPherson, G. (2006). Musical literacy. In Gary McPherson (Ed.), *The child as musician – a handbook of musical development* (pp. 155-171). Oxford: Oxford University Press.

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais*. Lisboa: Departamento do Ensino Básico.

Ministério da Educação (2006). *Ensino da Música 1º Ciclo do Ensino Básico – Orientações Programáticas*. Lisboa: Departamento do Ensino Básico.

Ministério da Educação (2008a). *Atividades de Enriquecimento Curricular. Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3º. e 4º. Anos e de Outras Atividades de Enriquecimento Curricular no 1º. Ciclo do Ensino Básico*. Relatório da Comissão de Acompanhamento do Programa. Lisboa: Ministério da Educação. Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Ministério da Educação (2008b). *Ensino Especializado da Música. Ano Lectivo 2008/2009. Alguns indicadores de evolução*. Agência Nacional para a Qualificação. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2013). *Orientações Programáticas – Atividades Lúdico Expressivas*. Lisboa: Departamento do Ensino Básico.

Mota, G. (2007). Música no 1º Ciclo do Ensino Básico – contributo para uma reflexão acerca do conceito de enriquecimento curricular. *Revista APEM*, 2007 (128-129), pp. 16-21.

Moura, A. (2003). Desenho de uma pesquisa: passos de uma investigação-ação. *Centro de educação. Edição: 2003 – vol.28 nº01*. Disponível em <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2003/01/a1.html> Acedido em 5 de janeiro de 2010.

Nagode, E. G. (1988). *The college group piano program for music majors*. (Ed.), James, W. Bastien, *How to teach piano successfully*. San Diego: Neil A. Kjos Music Company.

National Curriculum for England – Music (1999). *Department for Education and Employment*. Disponível em: <http://www.nc.uk.net>. Acedido em 10 de maio de 2012.

Nerland, M. (2007). One to one teaching as cultural practice: two case studies from na academy of music. *Music education research*, v.9 nº3, November 2007, pp. 339-416.

Neuhaus, H. (1993). *The art of piano playing*. London: Kahn & Averill.

Neves, V. R. T. (2007). Instrumental Music as Content Literacy Education: An Instructional Framework based on the Continuous Improvement Process. *Dissertação de Mestrado na Brigham Young University*. Disponível em: bandte.com/music-literacy/music_literacy.pdf. Acedido em 2 de maio de 2013.

Olson, D.R & Astington, J. W. (1991). Talking about text: How literacy contributes to thought. *Journal of Pragmatics*, 14, pp. 705-721.

Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. London: Pinter.

Otto, Jean. (1970) Piano should be fun. *Entrevista a Guy Duckworth. Milwaukee Journal, 10 de julho de 1970*. Disponível em <http://news.google.com/> Acedido em 14 de março de 2012.

Pace, R. (1978). Piano Lessons – private or group? *Reimpresso em Keyboard Journal v.4 n°2*, pp.1-7. Disponível em <http://iptfonline.org/Piano%20Lessons.pdf> Acedido em 27 de junho de 2013.

Pace, R. (n.d.). Group or Private? *Reimpresso em Keyboard Journal v.5 n°1*, pp.1-8. Disponível em: <http://www.leerobertsmusic.com/dynamic-learning-robert-pac/ideas-tips/groupteaching.html>. Acedido em 27 de junho de 2013.

Pace, R. (1999). Weekly group lessons with a weekly private (or partner) follow-up lesson. *Proceedings from Pedagogy Saturday III*. Music Teachers National Association, Inc.

Pace, R. (1999). *Sight-Reading and Musical Literacy*. Monography from a séries of 10 monographs on basic elements of piano instruction. Lee Roberts Music Publications, Inc.

Pace, R. (2011). Robert Pace – a tribute. *Clavier Companion November/December, 2011*. Disponível em http://www.nxtbook.com/nxtbooks/clavier/companion_20111112/ Acedido em 28 de agosto de 12.

Palheiros, G. B. (1993). *Educação Musical no ensino preparatório – uma avaliação do currículo*. Lisboa: Edição APEM.

Palheiros, G. B.; Encarnação, M. (2007). Música como Atividade de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico. Revista *APEM* 2007 (128-129), pp. 27-36.

Parra, J. M. (2011). Piano e funcionalidade: proposta para um modelo generativo. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Aveiro: Departamento de Comunicação e Arte.

Parra, J., Harper, N. & Coimbra, D. (2013). Em defesa da música como funcionalidade: reflexão sobre o piano como veículo de uma educação musical funcional. In *Pensar a Música*, Guimaramus 2012, Congresso Musical de Guimarães. Guimarães: Sociedade Musical de Guimarães: Fundação Cidade de Guimarães.

Pereira, M. (2011). *O Impacto do Ensino Articulado para Piano*. Tese de Mestrado. Aveiro, Universidade de Aveiro, Departamento de Comunicação e Arte.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (1999). D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances? Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/publications-ssed/RaisonsEducatives/REenligne/ECOED/Pages_de_45_ENCOED.pdf. Acedido em 10 de junho de 2013.

Philpott, C. (2001). The body and musical literacy. In Chris Philpott and Charles Plummeridge (Eds.), *Issues in Music Teaching* (pp. 79-91). London: Routledge.

Pitts, S. (2000). Reasons to teach music: establishing a place in the contemporary curriculum. *British Journal of Music Education*, 17(1), pp. 33-42. Disponível em <http://eprints.whiterose.ac.uk/1531/1/pitts.s1.pdf>. Acedido em 16 de março de 2009.

Pitts, S.; Davidson, J.; McPherson, G. (2002). Developing effective practice strategies – Case studies of three young instrumentalists. In Gary Spruce (Ed.), *Aspects of teaching secondary music* (pp. 140-152). London and New York: The Open University.

Plummeridge, C. (2002). What is music in the curriculum? In Gary Spruce (Ed.), *Aspects of teaching secondary music* (pp. 3-13). London: The Open University.

Ponte, J. P. (2005). O interaccionismo simbólico e a pesquisa sobre a nossa própria prática. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 1 pp.107-134. Disponível em

http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4086/1/05_Ponte_SIEQ_.pdf Acedido em 18 de agosto de 2012.

Presto Times (1928). Book aids cause of Piano Instruction – stimulus to movement. Disponível em: presto.arcade-museum.com/PRESTO-1928-2192-05.pdf. Acedido em 21 de outubro de 2013.

Priest, P. (2002). Putting listening first: a case of priorities. In Gary Spruce (Ed.), *Aspects of teaching secondary music* (pp. 97-105). London: The Open University.

Prigge, O. (1927). Kinscella Class Piano Method. In Journal of Proceedings of the Music Supervisors National Conference. *Chapell Hill*. Disponível em: <http://www.archive.org/details/musicsupervisors00165mbp> . Acedido em 21 de junho de 2013.

Rauscher, F. H. (1999). Prelude or requiem for the “Mozart effect”? *Nature*, 400, pp. 827-828.

Rauscher, F. H. (2002). Mozart and the mind: Factual and fictional effects of musical enrichment. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (pp. 267-278). San Diego: Academic Press.

Regelski, T. A. (2009). The ethics of Music Teaching as Profession and Praxis. *Visions of Research in Music Education*, 13. Disponível em <http://www-usr.rider.edu/~vrme/>. Acedido em 10 de outubro de 2010.

Reimer, B. (2003). *A Philosophy of Music Education*. New Jersey: Prentice Hall.

Ribeiro, A. J. (2008). *O Ensino da Música em Regime Articulado no Conservatório do Vale do Sousa: Função Vocacional ou Genérica?* Tese de Mestrado não publicada em Estudos da Criança. Braga, Universidade do Minho.

Ribeiro, A. J. (2013). *O Ensino da Música em Regime Articulado. Projeto de Investigação-Ação no Conservatório do Vale do Sousa*. Tese de Doutoramento não publicada em Estudos da Criança. Braga, Universidade do Minho.

Richards, W. (1996). Music Reading at the piano. In James Lyke, Yvonne Enoch & Geoffrey Haydon (Eds.), *Creative Piano Teaching* (pp. 56-68). Illinois: Stipes Publishing.

Rocha, E. A. (2012). O ensino de piano em grupo – contributos para uma metodologia da aula de piano em grupo no ensino vocacional da música para os 1º e 2º graus. Tese de mestrado não publicada. Porto, Universidade Católica Portuguesa.

Rodrigues, M. H. (1996). Entrevista a Edwin Gordon. *Revista APEM*, nº90, julho-setembro, pp.7-11.

Rodrigues, M. H., Rodrigues, P. M. (2006). A Educação e a Música no divã – “nóias”, paranóias, dogmas e paradigmas – seguido de apontamento sobre uma “gota no oceano”. *Revista APEM* nº121-123, pp. 61-79.

Ruquoy, D. (1997). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In, Luc Albarello, Françoise Digneffe, et al. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp. 84-116). Lisboa: Edições Gradiva.

Santomé, J. T. (1995). *O Curriculum Oculto*. Porto: Porto Editora.

Schellenberg, E. G. (2006). Exposure to music: the truth about the consequences. In Gary McPherson (Ed.), *The child as musician – a handbook of musical development* (pp. 111-134). Oxford: University Press.

Schleuter, S. L. (1984). *A sound approach to teaching instrumentalists: Application of content and learning sequences*. Kent, O. H.: The Kent State University Press.

Schonberg, H. C. (1987). *The Great Pianists from Mozart to the Present*. New York: Simon & Schuster.

Serra, C. M.; Costa, J. A.; Portugal, G. (2004). Da educação pré-escolar ao 1º Ciclo do ensino básico: (des)articulação curricular num agrupamento vertical de escolas. In Jorge A. Costa, Ana I. Andrade, António Mendes & Nilza Costa (Org.), *Gestão Curricular – percursos de investigação* (pp. 45-57). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Shaw, G. L. (2000). *Keeping Mozart in mind*. San Diego: Academic Press.

Silva, A. S. (1997). A Ruptura com o Senso Comum nas Ciências Sociais. In Augusto Santos Silva & José Madureira Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 29-53). Porto: Edições Afrontamento.

-
- Simões, R. (2006). *Canções para a Educação Musical*. Lisboa: Valentim de Carvalho.
- Sinclair, J. (Ed.) (1999). *Collins Cobuild Learner 's Dictionary*. HarperCollins Publishers.
- Smith, C. (1992). *How can parents model good listening skills?* Disponível em http://www.kidsource.com/kidsource/content2/How_Can_Parents_Model.html. Acedido em 6 de setembro de 2013.
- Small, C. (1998). *Musicking*. Hanover, NH: Wesleyan University Press.
- Soares, M. B. (1992). *Literacy assessment and its implication for statistical measurement*. Paper prepared for UNESCO. Paris: Division of Statistics.
- Sparshott, F. (1987). Aesthetics of Music: Limits and Grounds. In Philip A. Alperson (Ed.), *What is Music? An Introduction to the Philosophy of Music* (pp. 33-98). New York: Haven Publications.
- Stake, R. (1995). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Steigerwald, S. (2004). Artist/educator archive. Disponível em <http://pianoeducation.org/pnojlyke.html> Acedido em 29 de julho de 2011.
- Stenhouse, L. (1993). Teacher as researcher. In Hammersley (Ed.), *Controversies in classroom research* (pp. 222-234). Buckingham: Open University Press.
- Suzuki (1983). *Nurtured by love*. Summy-Birchard Inc..
- Swanwick (1979). *A Basis for Music Education*. London: Routledge.
- Swanwick, K. (1999). *Teaching music musically*. London: Routledge Falmer.
- Swanwick, K. (2010). Entrevista com Keith Swanwick sobre o ensino de música nas escolas. *Revista Escola*, ed.nº229, Jan./Fev. 2010. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/arte/fundamentos/entrevista-keith-swanwick-sobre-ensino-musica-escolas-instrumento-arte-apreciacao-composicao-529059.shtm>. Acedido em 4 de julho de 2012.

Szwed, J. F. (2001). The Ethnography of Literacy. In Ellen Cushman, Eugene R. Kintgen, Barry M. Kroll and Mike Rose (Eds.), *Literacy – A Critical Sourcebook* (pp. 421-429). New York: Bedford/St. Martin`s.

Timbrell, C. (1999). *French Pianism – a historical perspective*. Portland: Oregon, Amadeus Press.

Torres R. M. (1998). *As Canções tradicionais portuguesas no ensino da música*. Porto: Editorial Caminho.

Trindade, A. (2010). *A Iniciação em Violino e a introdução do Método Suzuki em Portugal*. Tese de Mestrado não publicada. Aveiro, Universidade de Aveiro, Departamento de Comunicação e Arte.

Tuckman, B. (1999). *Conducting Educational Research*. London: Harcourt Brace College Publishers.

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (1958). Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics. Paris: UNESCO.

Uszler, M; Gordon, S. & Smith (2000). *The well-tempered keyboard teacher*. New York: Schirmer Books.

Vasconcelos, A. Â. (2002). *O Conservatório de Música: professores, organização e políticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Vasconcelos, A. Â. (2007). A música no 1º Ciclo do ensino básico: o estado, a sociedade, a escola e a criança. *Revista APEM*, nº128-129, maio-agosto e setembro-dezembro, pp.5 - 15.

Vieira, M. H. (1998). O papel de Maria de Lourdes Martins na introdução da metodologia Orff em Portugal. *Revista Arte Musical*, nº 10/11, Jan.- Jun., IV Série, Vol. III, pp .23-30.

Vieira, M. H. (2008). The Portuguese system of music education: teacher training challenges. In *Local and global perspectives on change in teacher education. International Yearbook on teacher education*. Proceedings of the 53rd World Assembly of the International Council on Education on Teaching, pp. 639-646.

Vieira, M. H. (2009a). Os efeitos da música na infância. Disponível em <http://www.uma.pt/nunosilvafraga/?p=1604>. Acedido em 30 de maio de 2009.

Vieira, M. H. (2009b). O desenvolvimento da vocação musical em Portugal. O currículo como fator de instabilidade e desmotivação. In *Atas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, pp. 530-537. Braga: Universidade do Minho.

Vieira (2011). Instrumental group teaching. An agenda for democracy in Portuguese Music Education. In *Proceedings from the 15th Biennial of the International Study Association on Teachers and Teaching: Back to the Future. Legacies, continuities and changes in education policy, practice and research*. Braga: Universidade do Minho, 4-8 julho, pp.796-801.

Vilhena, T. (2000). *Avaliar o extracurricular*. Porto: Edições ASA.

Walker, A. (1996). *Franz Liszt. The final years, 1861-1886*. New York, Cornell University Press.

Waller, D. (2010). Language Literacy and Music Literacy A Pedagogical Asymmetry. *Philosophy of Music Education Review*, Volume 18, Number 1, Spring, pp. 26-44. Indiana: University Press.

Ward, S. (1993). *From the national Song Book to the National Curriculum*. In Joanna Glover & Stephen Ward (Eds.), *Teaching Music in the Primary School*. (pp. 19-45). London: Cassell.

Webster, P. R.; Hickey, M. (2006). Computers and Technology. In Gary McPherson (Ed.), *The child as musician – a handbook of musical development* (pp.375-395). Oxford: University Press.

Werner, F. (2007). Preparing young musicians for professional training: What does scientific research tell us? Disponível em <http://www.polifonia-tn.org>. Acedido em 24 de janeiro de 2013.

Williams, M. K. (2000). An alternative class piano approach based on selected Suzuki principles. Disponível em [\[http://etd.lib.ttu.edu/theses/available/etd-06262008-31295016634585/unrestricted/31295016634585.pdf\]](http://etd.lib.ttu.edu/theses/available/etd-06262008-31295016634585/unrestricted/31295016634585.pdf). Acedido em 5 de novembro de 2009.

Willoughby, D. (2010). Comprehensive musicianship. *The Quaterly*, 1 (3), pp. 39-44. *Reeditado Visions of Research in Music Education*, 16 (1), 2010. Disponível em <http://www-usr.rider.edu/~vrme/>. Acedido em 4 de abril de 2013.

Wilson, F. (1986). *Tone Deaf and All Thumbs? An Invitation to Music-Making for Late Bloomers and Non-Prodigies*. New York: Viking.

Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview, in G. Jüttermann (Ed.), *Qualitative Forschung in der Psychologie*. Weinheim: Beltz, pp. 227-55.

Yin, Robert K. (2011). *Qualitative Research from Start to Finish*. The Guilford Press.

Zabalza, M. (1994). *Diários de aula*. Porto: Porto Editora.

Zeigler, J. (2004). *The August 2004 Artist Educator* (Robert Pace). Disponível em: <http://pianoeducation.org/pnopace.html>. Documento acedido em 22 de agosto de 2010.

Legislação (Portugal):

Decreto nº15 de outubro de 1910. Nomeia uma Comissão para elaborar Projeto de Regulamento de Instrução Militar Preparatória.

Decreto nº48572 de 9 de setembro de 1968. Aprova o estatuto do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário incluindo a lecionação da disciplina de Educação Musical

Decreto-Lei nº 21150 de 23 de abril de 1932. Aprovado e mandado por em execução o regulamento de canto coral dos liceus.

Decreto-Lei nº 26611 de 19 de maio de 1936. Aprovado o regimento da Junta Nacional de Educação.

Decreto-Lei nº310/83 de 1 de julho. Insere o ensino artístico nos moldes do ensino genérico através da reconversão dos Conservatórios de Música em Escolas Básicas e Secundárias, criando as Escolas Superiores de Música inseridas na estrutura do Ensino Superior Politécnico.

Decreto-Lei nº286/89 de 29 de agosto. Define a organização curricular de cada um dos ciclos do ensino básico e do ensino secundário.

Decreto-Lei nº 344/90 de 2 de novembro. Estabelece as bases gerais da organização da educação artística no âmbito pré-escolar, escolar e extra-escolar.

Decreto-Lei nº6/2001 de 18 de janeiro. Regulamentação das Atividades de Enriquecimento Curricular. Despacho nº76/SEAM/1985 de 9 de outubro. Publica os planos de estudos dos Cursos Básicos de Música lecionados em escolas do ensino público e do ensino particular e cooperativo em regime supletivo.

Despacho nº 9922/98 de 12 de junho. Regulamenta as condições de estabelecimento de contratos patrocínio entre o Estado e as entidades de estabelecimentos de ensino particular e cooperativo.

Despacho nº 12591/2006 de 26 de maio. Diploma que cria as Atividades de Enriquecimento Curricular.

Despacho nº 17932/2008 de 3 de julho. Regula o apoio financeiro no âmbito do ensino especializado da Música.

Despacho nº 7307/2010 de 16 de abril. Criação no âmbito do Ministério da Educação, de um grupo de trabalho com vista à elaboração de um estudo visando a adaptação e o alargamento do Projeto Orquestra Geração a outras escolas ou agrupamento de escolas portuguesas.

Despacho nº12522/2010 de 3 de agosto. Limita o apoio financeiro a conceder no ano letivo de 2010-2011 pelo Ministério da Educação, à frequência dos cursos de iniciação e dos cursos básico e secundário em regime articulado, integrado e supletivo.

Diário do Governo nº242 de 24 de outubro de 1901.

Lei nº 46/86 de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Portaria nº691 de 25 de junho de 2009. Cria os Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano e aprova os respetivos planos de estudo.

Legislação (Brasil):

Lei nº 11769 de 18 de agosto de 2008. Estabelece a obrigatoriedade do ensino da música nas escolas de educação básica.

Partituras (Anexo A.3 – Repertório utilizado no Projeto):

Daxböck, Karin; Haas, Elisabeth; et al (2001). *Seventy Keyboard Adventures with the little monster*. Ed. Beritokpf & Härtel.

Olson, L.F.; Bianchi, L.; Blickenstaff, M. (1983). *Piano Discoveries (A)*. Coleção Music Pathways. Ed. Carl Fischer.

Webgrafia:

<http://www.nsmspiano.org/about-our-school/programs/>. Disponível em 15 de Abril de 2013.