

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Luís Filipe Carneiro Gomes Alves

**O papel da exemplificação instrumental
pelo professor nas aulas de oboé**

Luís Filipe Carneiro Gomes Alves **O papel da exemplificação instrumental pelo professor nas aulas de oboé**

UMinho | 2016

outubro de 2016



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Luís Filipe Carneiro Gomes Alves

O papel da exemplificação instrumental pelo professor nas aulas de oboé

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Música

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

outubro de 2016

Ele não era, disse ela mais tarde, um bom professor de técnica, mas os seus alunos aprendiam ao ouvi-lo e ao tentarem imitá-lo.¹ (Trad. minha)

¹ He was not, she said later, a good technical teacher, but his pupils learned by listening to him and trying to imitate him. (The Telegraph, 2008)
<http://www.telegraph.co.uk/news/obituaries/1576593/Lady-Barbirolli.html>

AGRADECIMENTOS

Reserva-se este espaço ao agradecimento público àqueles que, de forma directa e indirecta, contribuíram para a redacção do presente trabalho, marcando o fim desta fase do percurso académico. Que o proveito dele resultante não se extinga com o seu término; que as aprendizagens realizadas possam contribuir para um pleno desempenho da profissão. A primeira palavra de agradecimento é dirigida à família e aos amigos, que, com deferência, apoiaram todo este percurso de formação. De forma particular, à Cristina, à Ana Paula e ao João, pela imprescindível ajuda na redacção deste relatório. Uma nota de agradecimento é deixada a um amigo menos presente, que, curiosamente, as leituras fizeram recordar, pelo tema em análise estar directamente relacionado com o companheirismo vivido. Ao Francisco Soares, um obrigado pelo apoio incondicional nos primeiros anos de aprendizagem instrumental. À instituição que me acolheu, uma palavra de agradecimento realçando a qualidade do capital humano e material que a Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga apresenta, fazendo jus às qualificações alcançadas a nível nacional pelo ensino proporcionando, revelando uma estrutura oleada e com longa tradição de formação de jovens aspirantes a músicos profissionais. Aos principais actores da instituição escolar, os alunos, um obrigado pela receptividade aquando do trabalho a realizar sob a minha orientação e pelo nível de motivação para a aprendizagem musical, estado de espírito observado em todos os discentes envolvidos no estágio. Ainda que nem todos pratiquem o mesmo tempo, que nem todos apresentem facilidades, todos demonstraram respeitar o trabalho a desenvolver, empenhando-se nos objectivos a alcançar, contribuindo de forma activa para que o trabalho fosse sentido como extremamente motivante para os professores, os quais têm necessidades de correspondência como qualquer ser humano, apesar da despersonalização imprimida à carreira docente, nos últimos tempos. Assim, agradeço aos professores cooperantes, Prof. José Fernando Silva e Prof. António Luís Ribeiro, pela disponibilidade, apoio prestado e inspiração face ao excelente trabalho desenvolvido que pude observar, e a todos professores que amavelmente responderam ao inquérito por questionário, valorizando este relatório. Agradeço à professora orientadora, a Prof.^a Dr.^a Maria Helena Vieira, pelo incentivo constante face às dificuldades encontradas e pela forma como conduziu esta tutoria científico-pedagógica, possibilitando o desempenho da tarefa de forma prazenteira. Não esquecendo a dificuldade inicial face à pouca bibliografia de suporte à temática, um muitíssimo obrigado à Dra. Kristen Pellegrino, que, de forma altruísta, cedeu o seu legado intelectual sem qualquer custo associado, respondendo a um pedido de ajuda desconhecido através de um simples e-mail.

Agradeço aos meus Pais, por tudo ...

TÍTULO | O PAPEL DA EXEMPLIFICAÇÃO INSTRUMENTAL PELO PROFESSOR NAS AULAS DE OBOÉ

PALAVRAS-CHAVE | Exemplificação Instrumental; Ensino de Oboé; Aprendizagem Musical; Modelação; Imitação

RESUMO

O presente relatório dimana do Estágio Profissional realizado no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, e explana a conceção, o desenvolvimento e a avaliação do Plano de Intervenção, implementado ao longo do ano letivo 2015/2016. A nível empírico verifica-se que a exemplificação instrumental é amplamente utilizada pelos professores de instrumento e exhibe elevado estatuto face a outras estratégias didáticas utilizadas no ensino especializado de música. Todavia, poucos estudos exploram a sua aplicação e o seu papel concreto na aprendizagem de um instrumento musical. Assim, a estruturação deste projeto de intervenção e investigação pretendeu verificar o potencial didático da exemplificação instrumental pelo professor nas aulas de Oboé, tendo em conta variáveis como: graus de ensino, repertório e conteúdos programáticos. Neste sentido, foi realizada uma investigação-ação envolvendo alunos do 1º e 2º ciclos e do Ensino Secundário. Os dados obtidos foram recolhidos através dos registos de observação, narrativas profissionais e de aprendizagem, *focus group* e inquérito por questionário. A partir dos resultados obtidos conclui-se que a exemplificação instrumental é uma estratégia didática eficiente e transversal a todos os graus de ensino implicados no estudo, ainda que se tenha constatado a necessidade de utilização mais frequente e de mais tipos de exemplificação em graus mais avançados, sobretudo nos “estudos” e “peças”, uma vez que nos graus iniciais há, por tradição, maior preocupação com a leitura e não com o som, o que origina mais explicações verbais. Os elementos-chave desta estratégia parecem estar relacionados com a modelação/imitação e com a motivação. Não obstante, devido à dimensão particular do contexto educativo onde se realizou o estágio e ao número diminuto de intervenientes no estudo, parece importante contextualizar os resultados obtidos e, se possível, aprofundar a investigação realizada através de novos estudos comparativos e longitudinais.

TITLE | THE ROLE OF INSTRUMENTAL DEMONSTRATION BY THE TEACHER IN OBOE CLASSES

KEYWORDS | Instrumental Demonstration; Oboe Lessons; Music Learning; Modeling; Imitation

ABSTRACT

The current report describes the conception, development and evaluation of a Pedagogical Intervention Plan implemented at Calouste Gulbenkian Music Conservatory of Braga throughout the Academic Year of 2015-2016 as part of the Practicum of the Master's degree in Music Education of the University of Minho. From an empirical point of view, teacher's demonstrations in instrumental lessons enjoy a privileged status as they have been widely adopted in detriment of other strategies in specialized music education. Despite the evident preference for this method, there are very few studies exploring both its clear role and actual implementation in the process of teaching a musical instrument. The awareness of this lack draw, indeed, the need to structure this research and pedagogical project in a way which might check the true potential of the music instrument demonstration by the teacher in Oboe lessons. For this purpose several variables were studied: level of knowledge, repertoire and syllabi. Having this in mind, an action research project took place, involving students of the 1st and 2nd cycles and of the Secondary level. Data has been collected through observation of Pedagogical Practice, learning narratives, professional narratives, focus group, and a questionnaire. The results obtained show that music demonstration in instrumental lessons is an efficient and transversal didactic strategy for students of all levels involved in the project. Despite its effectiveness on all student levels, it became clear that demonstrations are more frequent in more advanced degrees and mostly used in "studies" and "pieces". This can be easily understood if we consider that in the early stages of music education, the focus usually lies more on reading rather than on sound, which explains a more theoretical or verbal approach by the teacher. The key-elements of this strategy seem to be linked to modeling/imitation as well as to motivation; despite this - and due to both the peculiar dimension of the educational context where the practicum took place and the not so abundant number of participants in the study - further study and interpretation of the results as well as comparative and longitudinal research are needed.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	v
RESUMO.....	vii
ABSTRACT.....	ix
ÍNDICE.....	xi
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	xiii
ÍNDICE DE ANEXOS.....	xv
1. INTRODUÇÃO.....	1
2. ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL E TEÓRICO.....	4
2.1 Panorama legislativo: impacto pedagógico.....	4
2.2 Filosofia de ensino: música produto <i>versus</i> música processo.....	6
2.3 Audição e Imitação: implicações pedagógicas.....	9
2.3.1 Audição: prática instrumental.....	12
2.4 Aulas individuais de instrumento: um mundo à parte?	14
2.5 Aprendizagem por observação: a importância da exemplificação instrumental.....	20
2.6 Modelação e imitação: estratégia de ensino e de aprendizagem instrumental.....	25
2.6.1 Modelação: manutenção do produto musical.....	31
2.6.2 Modelação: interacção em sala de aula.....	33
3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO.....	40
3.1 Caracterização da escola.....	40
3.2 Caracterização da disciplina de instrumento: contexto individual.....	43
3.2.1 Caracterização dos alunos do contexto individual.....	43
3.3 Caracterização da disciplina de música de câmara: contexto colectivo.....	48
3.3.1 Caracterização dos alunos do contexto colectivo.....	48
3.4 Documentos reguladores do processo de ensino-aprendizagem.....	49
4. PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO	53
4.1 Problemática e motivações.....	53
4.2 Objectivos, questões de investigação e de intervenção.....	54
4.3 Metodologia.....	55

4.4 Estratégias de investigação e de avaliação da acção.....	57
4.5 Estratégias de ensino-aprendizagem.....	58
4.5.1 Estratégias de ensino-aprendizagem: contexto individual.....	58
4.5.2 Estratégias de ensino-aprendizagem: contexto colectivo.....	59
5. DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO.....	60
5.1 Observação da Prática Pedagógica.....	60
5.1.1 Observação da Prática Pedagógica: contexto individual.....	61
5.1.2 Observação da Prática Pedagógica: contexto colectivo.....	63
5.2 Intervenção Pedagógica Supervisionada.....	63
5.2.1 Intervenção Pedagógica Supervisionada: contexto individual.....	63
5.2.2 Intervenção Pedagógica Supervisionada: contexto colectivo.....	66
6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	69
6.1 Apresentação e análise de dados: tabelas de verificação.....	69
6.1.1. Tabelas de verificação: análise de dados.....	70
6.1.2 Tabelas de verificação: contexto individual.....	71
6.1.2.1 Tabelas de verificação: 1º ciclo.....	73
6.1.2.2 Tabelas de verificação: 2º ciclo.....	75
6.1.2.3 Tabelas de verificação: Secundário.	78
6.1.3 Tabelas de verificação: contexto colectivo.....	80
6.2 Apresentação e análise de dados: <i>focus-group</i>	82
6.3 Apresentação e análise de dados: inquérito por questionário.....	86
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
8. CONCLUSÃO.....	102
9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	107
10. ANEXOS.....	111

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Tipos de exemplificação instrumental predilectos para escalas (contexto individual).....	72
Gráfico 2. Tipos de exemplificação instrumental predilectos para estudos (contexto individual)	72
Gráfico 3. Tipos de exemplificação instrumental predilectos para peças (contexto individual)	73
Gráfico 4. Conteúdos beneficiados pelo uso da exemplificação instrumental: contexto individual.....	73
Gráfico 5. Conteúdos beneficiados pelo uso da exemplificação instrumental: 1º ciclo.....	74
Gráfico 6. Tipos de exemplificação instrumental predilectos para estudos (1º ciclo)	75
Gráfico 7. Tipos de exemplificação instrumental predilectos para peças (1º ciclo)	75
Gráfico 8. Conteúdos beneficiados pelo uso da exemplificação instrumental: 2º ciclo.....	76
Gráfico 9. Tipos de exemplificação instrumental predilectos para escalas (2º ciclo)	77
Gráfico 10. Tipos de exemplificação instrumental predilectos para estudos (2º ciclo)	77
Gráfico 11. Tipos de exemplificação instrumental predilectos para peças (2º ciclo)	77
Gráfico 12. Conteúdos beneficiados pelo uso da exemplificação instrumental: Secundário.....	79
Gráfico 13. Tipos de exemplificação instrumental predilectos para escalas (Secundário)	79
Gráfico 14. Tipos de exemplificação instrumental predilectos para estudos (Secundário)	80
Gráfico 15. Tipos de exemplificação instrumental predilectos para peças (Secundário)	80
Gráfico 16. Tipos de exemplificação instrumental predilectos para peças (contexto colectivo)	81
Gráfico 17. Conteúdos beneficiados pelo uso da exemplificação instrumental: contexto colectivo.....	82
Gráfico 18. Frequência da utilização da exemplificação instrumental.....	88
Gráfico 19. Importância da exemplificação instrumental para o ensino-aprendizagem.....	89
Gráfico 20. Repertório onde a exemplificação instrumental se revela pertinente.....	90
Gráfico 21. Ciclos de ensino onde a exemplificação instrumental é mais relevante.....	90
Gráfico 22. Tipos de exemplificação instrumental mais pertinentes ao ensino-aprendizagem.....	91
Gráfico 23. Tipos de exemplificação instrumental a que prestam mais atenção os alunos.....	92
Gráfico 24. Repertório onde a exemplificação instrumental despoleta maior interesse nos alunos.....	93
Gráfico 25. Pertinência do recurso a gravações de intérpretes conceituados.....	94
Gráfico 26. Aspectos mais relevantes para os alunos aquando da audição de uma gravação.....	95
Gráfico 27. Percentagem de docentes que ponderaria abandonar a carreira docente por incapacidade..... física ou psicológica	95

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I. Tabela de verificação 1.....	111
ANEXO II. Tabela de verificação 2.....	112
ANEXO III. Guião da entrevista.....	113
ANEXO IV. <i>Focus group</i> : transcrição.....	115
ANEXO V. Inquérito por questionário.....	124
ANEXO VI. Inquérito por questionário: dados obtidos.....	129

1. INTRODUÇÃO

Este relatório diz respeito ao Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, sendo um registo do percurso da unidade curricular Estágio Profissional, realizado no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga. Focando-se na concepção, no desenvolvimento e na avaliação do Plano de Intervenção Pedagógica, reúne todas as informações relativas às actividades desenvolvidas ao longo do ano lectivo 2015/2016.

Perspectivando o primeiro contacto com a música erudita, até então a constante no percurso profissional e pessoal, os primeiros anos de aprendizagem instrumental, a licenciatura em performance e os cursos de aperfeiçoamento realizados, constata-se que o *leitmotiv* das interacções didácticas mais, ou menos duradouras, foi a exemplificação instrumental pelo professor; quer pela sua presença, quer pela falta dela. Deste modo, o estágio profissional acabou por funcionar como catalisador, ocasionando o estudo do papel da exemplificação instrumental pelo professor.

No que se refere à exemplificação instrumental, a impressão é que, no âmbito do circuito do ensino especializado, o debate sobre o tema, ainda que reduzido, é marcado, ora pelo seu cariz epidérmico, ora pela dificuldade em unanimemente encontrar uma filosofia de suporte às intuições, observando-se até, e esporadicamente, um tom acusatório para quem diverge de opinião. Presente em muitas conversas com colegas de trabalho dos vários quadrantes da área musical - sobretudo depois da escolha do tema - torna-se evidente que as minhas questões são também as deles, e que as suas opiniões se possam ter imiscuído naquilo que aponto como as “minhas” dúvidas, denotando a pertinência do assunto face à dimensão reflexiva da acção educativa.

Analisando o panorama quanto à temática, parece importante reflectir e, se possível, tentar definir o que é, ou o que pode ser entendido por exemplificação instrumental. Será a exemplificação instrumental uma mera performance do professor para o aluno? Partindo desta descodificação, a investigação conduzir-se-á até ao patamar dos contributos pedagógicos específicos que podemos atribuir a esta prática, e acreditando que só entenderemos verdadeiramente a sua dimensão questionando os receptores da metodologia em causa, os alunos, julga-se da maior importância reflectir sobre a opinião dos mesmos quanto ao assunto. Por conseguinte, o Projecto de Intervenção pretendeu através da acção, averiguar em que medida a exemplificação instrumental pelo professor nas aulas de oboé contribui para o desenvolvimento técnico-musical dos alunos, na sua componente sócio-afectiva, cognitiva e psicomotora, e em diferentes ciclos de aprendizagem. Assim, o Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, com longa tradição de formação de alunos aspirantes a profissionais da música erudita, apresentou-se de forma ideal à consecução

deste projecto, confortando as intenções de verificação de uma prática mais que conhecida da casa: a exemplificação instrumental pelo professor nas aulas, no caso, as de oboé.

Neste sentido, a intervenção foi baseada nas observações realizadas e na, ainda que curta, experiência profissional no ensino instrumental, sendo gizada a partir das características particulares dos discentes, quanto ao domínio técnico-instrumental. Aqui é imprescindível entender-se que cada aluno é um ser com características próprias, susceptíveis de determinar o fruto do trabalho técnico a desenvolver. Tomada a decisão de focalização da investigação-acção ao longo dos Seminários de Formação, considerando as características do ensino individual mais prementes para a temática em causa, acredita-se que toda a acção pedagógica se deve encarrear para o desenvolvimento da autonomia do aluno, capacitando-o para o domínio pleno dos conceitos e a interligação das aprendizagens realizadas, transformando a informação em conhecimento útil e de valor.

A planificação das actividades foi obviamente baseada nas estratégias explanadas no Projecto de Intervenção, mas também nas dificuldades observadas nos alunos, nos programas das disciplinas a intervencionar e nas orientações dos professores cooperantes, dividindo a intervenção em dois momentos e abordando conteúdos distintos nas diferentes ocasiões. No que diz respeito à disciplina de instrumento (foco do projecto), no primeiro momento foram trabalhados os exercícios “escalas” e “estudos”, e no segundo momento “peças”. No que se refere ao contexto colectivo, o trabalho de grupo foi desenvolvido com um trio de sopros, ao longo de dez aulas. Tendo consciência da complexidade dos parâmetros a avaliar e dos objectivos propostos no Projecto de Intervenção, considera-se, agora que o estágio terminou, que a investigação realizada possa necessitar de aprofundamento e de condições de pesquisa que possibilitem a averiguação discriminada de cada objectivo, a comparação de dados entre grupos de pesquisa e um contexto que possibilite traçar um plano de acção mais alargado no tempo. Contudo, a opção, ainda que como abordagem inicial, foi de abrangência, considerando-se a necessidade de uma primeira visão global e não tão pormenorizada sobre cada item do assunto a tratar.

O documento integra uma secção dedicada à verificação do estado da arte quanto ao tema em análise, realizada de forma a “evitar a reinvenção do circuito” (Kemp, 1995, p. 14) já efectuado, entrelaçando considerações a respeito de estudos semelhantes levados a cabo por áreas disciplinares distintas, que sustentam parte do trabalho realizado através de paralelismos estabelecidos. A análise do contexto de intervenção é a tarefa imposta pela pertinência académica da acção a desenvolver, extravasando do particular para a envolvência da realidade escolar que afecta sobremaneira todo o acto pedagógico. Assim, a dimensão conceptual a que o projecto deu voz teve por base o conhecimento e a análise do contexto onde foi realizado o estágio profissional, sendo dedicada uma secção à caracterização do mesmo, dos discentes envolvidos no

estágio e dos documentos reguladores do processo ensino-aprendizagem que pautaram a acção educativa. O Projecto de Intervenção, idealizado para o contexto particular do ensino especializado de música, pretendeu, através da investigação-acção, averiguar em que medida a exemplificação instrumental pelo professor nas aulas de oboé contribui para o desenvolvimento técnico-musical dos alunos, sendo analisado o seu desenho através da exposição da problemática em questão, dos objectivos propostos, da metodologia usada e da definição das estratégias de investigação e de intervenção. Após a descrição e avaliação das actividades mais relevantes à compreensão do processo decorrido nos dois contextos de intervenção (individual e colectivo), são apresentados e analisados os dados suscitados pelo investigador. O passo seguinte (considerações finais), enfatiza os resultados de todo o processo decorrido, mediante a comparação entre os dados obtidos e a literatura que suporta a fundamentação teórica deste relatório. Por fim, é apresentada uma reflexão sobre a globalidade do estágio, explicitando as ilações decorrentes da jornada efectuada, mediante os objectivos pré-definidos, as conclusões e eventuais limitações do projecto, assim como, questões de investigação que emergiram ao longo do estudo da problemática.

2. ENQUADRAMENTO CONTEXTUAL E TEÓRICO

2.1 Panorama legislativo: impacto pedagógico

Segundo Vieira (2009), em Portugal, como no mundo, o ensino nos conservatórios (local por excelência do ensino de música), foi perdendo a sua função sócio-caritativa por vicissitudes várias, tornando-se um ensino de especialização num ramo paralelo ao do ensino genérico:

Também em Portugal, desde a criação do Conservatório Nacional, em Lisboa, em 1835 (a partir da escola da Sé Patriarcal), passando pela criação do Conservatório do Porto em 1917, e de todos os outros já na década de 60, o ensino da música manteve-se num ramo de ensino à parte. (Vieira, 2009, p. 531)

Particularizando o ensino de música oficial (âmbito deste projecto de intervenção), hoje, o paradoxo vivido no campo da educação musical, em torno do que é ensino vocacional e o que é “ensino genérico”, torna-se acentuado. A aproximação do ensino especializado aos padrões metodológicos do ensino genérico, marcada pelo justo acesso a um maior número de crianças ao ensino oficial, impeliu à reflexão sobre as práticas pedagógicas alicerçadas no ensino especializado, obrigando os docentes a uma reflexão sobre as atitudes e os gestos absorvidos ao longo dos tempos e à análise das vantagens de determinadas estratégias em função do contexto e do tipo de ensino a desenvolver. Ainda que este processo aconteça graças às políticas educativas implementadas, não podemos escamotear que a educação musical tem recebido um apoio reconhecidamente insuficiente, com um impacto inegável ao nível da estruturação pedagógica, como nos dão conta os estudos efectuados a respeito:

De acordo com uma pesquisa recente (Vieira, 2006) existe em Portugal uma grande probabilidade de as dificuldades existentes no que respeita aos factores “esforço” e “sorte” estarem directamente relacionadas com a falta de estruturação do sistema de ensino da música. (Vieira, 2009, p. 530)

A história do ensino de música em Portugal (onde obviamente incluímos o ramo ensino instrumental), sempre esteve colada à adjectivação “vocacional” e às implicações que esta traz a nível das políticas educativas, condicionando não só a praticabilidade face às suas especificidades, mas também, indirectamente, a sistematização das práticas. Derramando-se sobre a globalidade do ensino de música, o rótulo “vocacional” apresentou-se diversas vezes na legislação, pondo em causa a justiça social (só para as crianças supostamente “vacionadas”), limitando, ao mesmo tempo, o investimento nesta área curricular pela dificuldade em a articular no sistema geral de ensino, prejudicando a realidade envolvente, como é referido no Decreto-Lei n.º 310/83 de 1 de Julho:

A preocupação de definir um estatuto especial para o ensino das artes tem dificultado e protelado o consenso sobre as soluções a adoptar, com manifesto prejuízo para os professores, os alunos e o próprio ensino. (Decreto-Lei n.º 310/83, ponto 5, alínea a)

A legislação, no que se refere à integração de professores para a leccionação no ensino de música oficial, reflectiu, por um lado, esta ramificação do ensino, e por outro lado, a necessidade de preparação dos discentes para a vida profissional activa, possibilitando pragmaticamente a integração do “professor-concertista” nas instituições oficiais, como se verifica no Decreto-Lei n.º 344/90 de 2 de Novembro:

2 - Podem ser criados, por portaria do Ministério da Educação, para cada área da educação artística, estatutos especiais para os docentes em algumas destas áreas, nomeadamente os de professor-concertista e de professor-compositor na área da música e os de professor-bailarino e professor-coreógrafo na área da dança.” (Decreto-Lei n.º 344/90, Capítulo III, artigo 34º)

Assim, o ensino especializado de música e, particularmente, o ensino instrumental, foi fundando as suas bases neste quadro geral de incertezas legislativas, onde a acção pedagógica era sobretudo assegurada pelo “especialista em música (músico), a quem aconteceu ensinar” (Trad. minha)². Contudo, as exigências actuais e a necessidade de qualificação de um corpo docente desperto para “a necessidade de adaptação do seu desempenho às mudanças decorrentes das transformações emergentes na sociedade, na escola e no papel do professor” (Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro), trouxeram mudanças significativas no acesso à profissão, estimulando o desenvolvimento da investigação no domínio educacional, também defendido pela *Internacional Society for Music Education*, assumindo que “qualquer que seja o nível a que o professor de música ensine e independentemente da sua forma de trabalhar, o seu desempenho profissional será melhor se adoptar uma atitude de investigador.” (Kemp, 1995, p.11). Neste sentido, as políticas educativas implementadas no nosso país são o reflexo dessa mudança, estabelecendo a habilitação profissional como veículo exclusivo para a actividade docente (sem distinção entre genérico e vocacional), como nos dá conta o preâmbulo do Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro:

Se, num cenário de massificação do acesso ao ensino, foi necessário recorrer a diplomados do ensino superior sem qualificação profissional para a docência ou, ainda, a diplomados de áreas afins à área de leccionação não dotados de qualificação disciplinar ou profissional adequadas, a situação apresenta-se alterada num contexto em que a prioridade política é a melhoria da qualidade do ensino, sendo agora possível reforçar a exigência nas condições de atribuição de habilitação profissional para a docência. (Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro)

Legislar para o desenvolvimento das práticas pedagógicas em consonância com as mudanças sociais operacionalizadas, obrigou, simultaneamente, o músico-professor à reflexão sobre as suas práticas enquanto docente, muitas vezes “sustentadas empiricamente, carecendo de fundamentação cognitiva e fisiológica que optimize os resultados da aprendizagem” (Faria, Faria & Martingo, 2013, p. 220). Por outro lado, as exigências musicais do país, que se desenvolveram graças ao avanço da democratização do ensino, iniciado através do Decreto-Lei n.º 26/89 de 21 de Janeiro, que criou as escolas profissionais e abriu a base de captação de alunos, já não se encontram ao nível da década de 80, onde o planeamento educativo tentava

² “music specialist (musician) who happens to teach” (Bowman, 2007, p. 115)

colmatar a carência de profissionais para as actividades musicais, como é indicado no Decreto-Lei n.º 310/83 de 1 de Julho:

2- O ensino da música e o ensino da dança inserem-se nos diversos níveis de ensino, acrescentando aos objectivos próprios de cada um destes uma preparação específica que constitui, sucessivamente, uma opção vocacional precoce, um ensino profissionalizante e uma preparação profissional aprofundada. (Decreto-Lei n.º 310/83, Secção I, Artigo 1º)

Nesta lógica, estando acessível a mais crianças, a democratização do ensino de música é uma realidade comprovada pelo aumento anual do interesse de pais e alunos em integrar a música no plano curricular geral, possibilitando uma educação musical menos centrada no mundo do trabalho e mais próxima da visão holística que deve nortear todo e qualquer acto educativo. É neste contexto que surge, julgo, a necessidade de questionamento quanto às práticas pedagógicas do músico-professor no ensino instrumental, trazendo sustentação científico-pedagógica à leccionação através da reflexão sobre o que é habitual. Assim, a análise da exemplificação instrumental e a verificação da sua validade ou utilidade em contexto de sala de aula, pretende ser um contributo para o entendimento e a clarificação do papel da exemplificação instrumental pelo professor, enquanto abordagem metodológica tradicional e axiomática. Urge, por exemplo, compreender se a exemplificação instrumental pelo professor tem sido praticada com vista à reprodução estandardizada de obras do repertório, ou se com vista ao desenvolvimento de competências musicais específicas dos alunos.

2.2 Filosofia de Ensino: música produto *versus* música processo

Ensinar é uma arte, mas aprender é um processo. (Gordon, 2015, p.42)

Ainda que a investigação e a intervenção pedagógica tivessem como pano de fundo uma legítima escola de ensino especializado, onde o objectivo de pelo menos alguns dos alunos será, a curto prazo, o acesso ao ensino superior e, a longo prazo, constituir carreira no ramo erudito do espectro das actividades musicais, parece importante estabelecer pontos de contacto com os estudos efectuados a respeito da democratização do ensino de música e os seus pressupostos pedagógicos, elucidando, simultaneamente, sobre os princípios estéticos subjacentes ao ensino instrumental que permitam entender as práticas educativas. A explanação, a nível conceptual, trará fundamentação pedagógica de valor análogo ao ensino especializado - afinal é do ensino de música que falamos - sem a pretensão de contestar as metodologias que formaram gerações de instrumentistas de grande valor profissional, mas, colocando sim, um olhar interrogativo que permita a elas voltar com mais e melhor proveito, pois como Hanslick (1994) afirma:

Nenhuma senda leva ao centro das coisas, mas cada uma deve para lá dirigir-se. A coragem e a capacidade de pressionar as coisas, de indagar aquilo que, separado das impressões muitíssimo mutáveis por elas exercidas sobre o homem, constitui o seu elemento permanente, objectivo e dotado de imutável validade - caracterizam a ciência moderna nos seus mais diversos ramos. (Hanslick, 1994, p. 13)

A concepção de belo musical, entusiasticamente explanada por Eduard Hanslick (1994), colocando a estética de costas voltadas ao sentimento (causado e a causar) como suporte filosófico à arte em geral, e à música em particular, veio incitar ao entendimento da obra de arte à luz do seu valor absoluto, numa atitude marcadamente científica. A “intuição objectiva”, tipificada no opúsculo *Do Belo Musical*, era já realidade das artes em geral exceptuando a música, colocando-a num patamar de isolamento. Num tom sarcástico, quanto ao sentimentalismo vigente como conteúdo da arte sonora, Hanslick (1994) discorre:

Mas a arte sonora ainda não soube apropriar-se deste ponto de vista científico e, na sua estética, ficou para trás das restantes artes. As “sensações” trazem nela à plena luz do dia o espectro antigo. Na vida e na literatura da arte dos sons, o belo musical é, sem excepção, tratado pela vertente da sua impressão subjectiva, e livros, críticas, conversas podem diariamente comprovar que, de modo consensual, se reconhecem os sentimentos como a base que sustém o ideal desta arte, concentra os raios da sua operação e assinala os limites do justo sobre a música através dos seus. (Hanslick, 1994, pp.14-15)

A exaltação do método científico plasmado na perspectiva estético-musical de Hanslick, que se opunha ao entendimento da arte sonora através de valores subjectivos, muitas vezes relacionados com o convencional e o tradicional, conduz-nos, através da avaliação parnasianista do que é “bom” e do que é “mau”, à definição de valores absolutos que permitam categorizar a obra de arte. Nascida em 1750 com Baumgarten, esta filosofia chega ao ensino de música por vias travessas à própria dimensão axiológica dos conceitos, fazendo pender a formação dos jovens músicos para o endeusamento das obras dos mestres eruditos, em detrimento da sua função para a aprendizagem da linguagem musical. Retrospectivamente, vemos que a ascensão da burguesia e a atribuição de um valor financeiro aos produtos artísticos, conjugada com a fragmentação de domínios necessária à sociedade de consumo que viemos a construir, apoderaram-se destas visões e marcaram as políticas educativas quanto ao ensino de música, repercutindo-se nos currículos a implementar e, conseqüentemente, na acção pedagógica, como refere Vieira (2014):

Em 1750 Alexander Gottlieb Baumgarten publicava, na Alemanha, um livro (*Aesthetica*) que viria a marcar profundamente as concepções curriculares do ensino artístico em geral e do ensino da música em particular. A palavra “estética” adquiriu então, com esta obra, um novo significado, já não centrado nos sentimentos e nas respostas aos estímulos, mas na capacidade de juízo crítico sobre bom e o mau gosto, sobre a boa e a má arte. (Vieira, 2014, p. 62)

O ensino instrumental, materializando o ideal de pureza, uma vez que “[o] som dos instrumentos incorpora a mais pura das qualidades estéticas porque parece faltar-lhe qualquer relação com o mundo.”³ (Trad. minha), vem centrando a formação dos jovens no que atrai determinado público, visando, sobretudo, o

³ “Instrumental sounds were recast as the purest of aesthetic qualities because they seemed to lack any connection with the ordinary world.” (Elliot, 1995, p. 25)

ingresso no ensino superior e, posteriormente, o emprego que perpetue a “boa arte”. Reagindo contra a estética baumgarteniana, que enfatiza o deleite estético da obra de arte como perspectiva educacional exclusiva, David Elliott (1995), filósofo da educação musical, na sua obra *Music Matters. A New Philosophy of Music Education*, explora os conceitos “objecto” e “processo”, fundamentando o seu ponto de vista a partir da perspectiva grega quanto à arte:

A ideia de música, pintura e poesia como produtos, objectos, ou “obras” não era fulcral no pensamento de Platão. Na realidade, em Grego, o significado original de arte tinha muito mais que ver com o processo do que com o produto. Para os Gregos, arte significava um conjunto organizado de ações reflectidas e de conhecimentos direccionados para provocar alterações de um determinado teor em materiais de um determinado tipo. Mas quando, no século XVIII, a atracção das pessoas se voltou para coisas sem um sentido prático, a arte ganhou um novo significado e os objectos de arte ou “obras de arte” tornaram-se o foco de interesse.⁴ (Trad. minha)

Ainda que se equacione a motivação pessoal e profissional dos discentes, não retirando do acto educativo a vertente interpretativa das “obras-objecto” e guiando a acção pedagógica para o domínio instrumental que permita o desempenho pleno e aprazível das mesmas, é plausível que se reflecta, mesmo no campo especializado do ensino de música, sobre o que a investigadora Maria Helena Vieira clama ao nível das políticas educativas e das práticas pedagógicas: o ensino centrado “no abandono da ideia da música como produto, e na adopção da concepção da música como processo.” (Vieira, 2014, p. 68). Ajustando as palavras ao contexto onde se operacionalizou o estágio e ao tema em análise, podemos facilmente considerar que a consciencialização dos discentes (futuros intérpretes) para os “processos” que transformam o “produto” num valor maior, tornam o ensino menos centrado na “construção mimética de uma capacidade de reprodução do objecto-obra” (Vieira, 2014, p. 65), permitindo, simultaneamente, o aperfeiçoamento técnico instrumental conjugado com o “entendimento de uma linguagem a incorporar ao nível das competências” (Vieira, 2014, p. 65). Neste sentido, o uso da exemplificação instrumental não pode justificar-se exclusivamente com a possibilidade que o professor oferece ao aluno de imitar a sua interpretação de determinado “objecto-arte”, encurtando o caminho das aprendizagens a realizar, reconhecendo “os princípios básicos da teoria da aprendizagem conceptual, segundo a qual nada pode ser verdadeiramente aprendido se não for experimentado; nenhum conceito se pode formar se não assentar num conjunto de experiências variadas com ele relacionadas.” (Vieira, 2014, p.68).

A actividade de docência musical, ajustando a concepção de ideal educacional às exigências emanadas pela sociedade, traça um caminho distante do desenvolvimento integral para a compreensão funcional da leitura musical. O acto pedagógico do ensino instrumental, na senda do que a sociedade demanda, está quase que confinado à transmissão e verificação de uma panóplia de competências técnicas,

⁴ The idea of music, painting, and poetry as products, objects, or “works” was not central in Plato’s thinking. In fact, the original Greek meaning of art had much more to do with process than with product. To the Greeks, art meant an organized set of informed actions and understandings directed to making changes of certain kinds in materials of certain kind. But when the issue of people’s attraction to impractical things was taken up again in the eighteenth century, art took on a different meaning and art objects or “works of art” became the focus of concern. (Elliott, 1995, p. 22)

em detrimento do desenvolvimento pessoal e domínio profundo de conceitos e competências, que deveriam sustentar a acção pedagógica. Enfatizando o processo de construção, pretende-se verificar se a exemplificação instrumental pelo professor nas aulas de oboé desempenha a sua função pedagógica (método para ensinar), ou se está, unicamente, relacionada com o assistencialismo que inviabiliza, em certa medida, o desenvolvimento da autonomia do aluno; item a que também a educação musical deve dar voz e sem a qual teremos prejuízos educacionais não só ao nível da criatividade, mas também ao nível da interpretação, como aponta Vieira (2014):

Por outro lado, compreendemos que existem preocupações várias com o desenvolvimento de um domínio funcional da linguagem musical (por oposição a um ensino imitativo e repetitivo) e com as consequências pedagógicas que daí devem advir (quer seja ao nível da formação auditiva, quer da interpretava ou criativa, quer ainda da própria leitura da notação). (Vieira, 2014, p. 82)

Partindo desta realidade e do interesse pessoal pelo tema da exemplificação instrumental pelo professor nas aulas de oboé - surgido aquando do primeiro contacto com a actividade docente, acabando por ganhar peso como questão de investigação através do impacto da afirmação de Evelyn Rothwell acerca do seu professor (Léon Goossens)⁵ - pretende-se, à luz da teoria sobre a qual se sustentam as mais recentes filosofias de ensino, reflectir sobre o questionamento que guiou a prática ao longo do estágio profissional.

2.3 Audição e imitação: implicações pedagógicas

A exemplificação instrumental pelo professor, de forma mais ou menos presente, é, talvez, o acto mais transversal à educação de todos os músicos. Contudo, parece, muito falta ser debatido quanto às implicações pedagógicas subjacentes à prática em questão. Esta sub-secção averiguará a pertinência da utilização deste recurso didáctico como forma de apresentação de conteúdos e a sua posterior assimilação pelos alunos.

A palavra “exemplificação” apresenta-se no Dicionário da Língua Portuguesa, 6ª edição, como o “acto ou efeito de exemplificar” (Costa & Melo, 1984, p. 716). Por sua vez, o verbo transitivo “exemplificar” traz definição ao acto de “explicar com exemplos” (Costa & Melo, 1984, p. 716) ou de “aplicar como exemplo” (Costa & Melo, 1984, p. 716), encaminhando-nos para o substantivo masculino “exemplo”, que é “tudo o que pode ou deve servir para modelo ou para ser imitado” (Costa & Melo, 1984, p. 716). É no campo lexical da palavra “exemplo” e na sua relação com “cópia”, “imitação” e “reprodução”, que reside a necessidade de

⁵ He was not, she said later, a good technical teacher, but his pupils learned by listening to him and trying to imitate him. (The Telegraph, 2008) / Ele não era, disse ela mais tarde, um bom professor de técnica, mas os seus alunos aprendiam ao ouvi-lo e ao tentarem imitá-lo.” (Trad. minha) <http://www.telegraph.co.uk/news/obituaries/1576593/Lady-Barbirolli.html>

esclarecimento quanto à aplicação prática da exemplificação instrumental pelo professor, uma vez que o acto de exemplificar tanto pode estar relacionado com o processo como com o produto musical. Colocando o enfoque no verbo “imitar”, pretende-se, através da teoria da aprendizagem musical (respeitante ao processo e não ao produto da aprendizagem), de Edwin Gordon, reflectir sobre o impacto deste na “audiação”, já que esta “é a base da aptidão musical e também do desempenho em música” (Gordon, 2015, p. 17).

Segundo Gordon (2015), e o seu célebre conceito de “audiação”, isto é, a “audição e compreensão de música cujo som já não está ou poderá nunca ter estado fisicamente presente” (Gordon, 2015, p. 11), e que através da qual assimilamos e compreendemos a música de forma plena permitindo-nos um nível de apropriação da “sintaxe” musical profundo, não podemos ensinar os alunos a “audiar”, mas podemos guiá-los ao longo do processo, transformando a aprendizagem musical num valor acrescido para a formação das crianças, que se distancia da mera imitação:

É aprendendo a escutar e a identificar padrões na música que os alunos se preparam para ouvir e executar com compreensão o repertório musical comum, em vez de simplesmente aprenderem de cor e imitando ou memorizando, sem lhe atribuírem significado musical. (Gordon, 2015, p. 4)

Neste ponto, parece importante clarificar o neologismo, distinguindo “audiação” de “percepção auditiva”, trazendo, simultaneamente, maior entendimento sobre o conceito criado após o estudo sistemático de um “domínio tradicionalmente assente no conhecimento intuitivo.” (Gordon, 2015, p. VII), pelo conceituado investigador da área da psicologia da música. Especificamente, a “percepção auditiva” relaciona-se com um acontecimento sonoro imediato, que pode não ser entendido musicalmente, mas apenas percebido acusticamente, enquanto que a “audiação” está intrinsecamente ligada à compreensão e à assimilação de música que ouvimos no passado ou não ouvimos de todo, requerendo “a assimilação e a compreensão do som musical em si” (Gordon, 2015, p. 16).

Assim, a questão subjacente é se através da exemplificação instrumental o professor colabora para a manutenção da “audiação”, ou se acaba por desenvolver simplesmente a percepção acústica de sons, através da memorização e posterior imitação de padrões familiares pelos alunos. No campo da imitação, uma vez que facilmente pode não se relacionar com a compreensão musical, o autor é peremptório ao afirmar que “[a] audiação contrapõe-se à imitação” (Gordon, 2015, p. 22); ainda que necessite da imitação como mecanismo de “percepção superficial”, não deve ser confundida com a “concepção de fundo” dada pela “audiação”, sublinhando a diferença entre os dois conceitos:

Imitar é aprender através dos ouvidos de outrem. Audiar é aprender através dos nossos próprios ouvidos. A imitação é análoga à utilização de papel transparente para fazer um desenho, ao passo que a audiação equivale a visualizar e depois fazer o desenho. (Gordon, 2015, p. 23)

A forma como aprendemos apresenta-se segmentada em dois níveis distintos, que se relacionam na teoria de Gordon: um conceptual, ligado ao conceito de “inferência”; outro menos abstracto, relacionado com a “discriminação”. A aprendizagem por discriminação concretiza-se através da memorização e da imitação, e, ainda que isolada não signifique mais do que isso mesmo - discriminar e imitar através de uma “resposta reactiva” - conciliada com a aprendizagem por inferência, assume-se como a base da “audiação”. Neste sentido, podemos entender que a “audiação”, materializada através da inferência, é o “objectivo global” da aprendizagem, possibilitando a autonomia e a literacia musical do aluno; enquanto que a memorização e a imitação, materializada, por sua vez, através da aprendizagem por discriminação, trará a dependência do professor, uma vez que o aluno dominará apenas conceitos relacionados com a leitura e a escrita notacional. Nas palavras de Gordon (2015):

Quando os alunos são apenas submetidos à aprendizagem por discriminação, tornam-se completamente dependentes do professor, para lhes ensinar a leitura e a escrita da notação e para lhes dizer que música devem apreciar. Contudo, quando os alunos são submetidos à aprendizagem por inferência, depois da aprendizagem por discriminação, aprendem a proceder às suas próprias escolhas sobre a música de que gostam e a depender de si próprios para audiar, tocar, criar e improvisar música. (Gordon, 2015, p. 184)

Parece claro que a teoria da aprendizagem musical não exalta a memorização e a imitação (imediate ou diferida) como acto isolado, apresentando-as como “um valor inicial e limitado para a aprendizagem.” (Gordon, 2015, p. 23), que só se concretizará através da “audiação”. Ainda que o método “audiativo” da aprendizagem esteja sobretudo relacionado com a formação de crianças cujo primeiro contacto formal com a música está a ser estabelecido, que tão pouco saibam ler música e que ainda não se encontrem familiarizadas com um instrumento musical em particular (o que não sucedeu com os alunos do estágio que agora se relata), parece importante transpor as palavras do autor sobre a formação musical geral para o ensino instrumental e reflectir sobre que papel deve ter a exemplificação instrumental pelo professor.

No seguimento da pedagogia em análise, o papel do professor no auxílio à consecução do processo de “audiação” está reservado a ensinar o “como” e “o que” aprender (discriminação), sendo unicamente possível o encaminhamento para o “modo” de aprender (inferência), tal como referido anteriormente. Ainda assim, sob o prisma da imitação pura, que auxilia na descodificação de códigos musicais pelo aluno, parece plausível que aqui se atribua um valor insuficiente ao papel da exemplificação instrumental pelo professor. Segundo as palavras de Gordon (2015), que, julgo, podem facilmente ser entendidas por todos os educadores, esta função não deve bastar como propósito educacional, já que desenvolve o sentido de dependência e não de autonomia dos alunos, impossibilitando o domínio da linguagem musical. Portanto, a imitação apresenta-se como um dos estádios da aprendizagem sequencial proposta por Gordon (2015), e não como um fim a atingir:

De facto, quando um aluno aprende a audiar, a imitação e a memorização tornam-se desnecessárias. Alguém disse que a audiação é mágica, ao passo que a memorização e a imitação primam pela frivolidade. (Gordon, 2015, p. 19)

2.3.1 Audiação: prática instrumental

Sendo que a “audiação pode ser expressa através de um instrumento musical, mas não pode ser recolhida de um instrumento musical.” (Gordon, 2015, p. 25), torna-se evidente que a exemplificação instrumental, por si só, não vai ajudar o aluno a “audiar” mais ou melhor, apesar das crenças pessoais de alguns professores, tal como refere Gordon (2015):

Muitos alunos são ensinados a tocar de memória no instrumento, imitando o que ouvem os professores a tocar ou a cantar. Embora esses alunos não possam audiar o que estão a imitar, alguns professores crêem que eles acabarão por aprender a audiar, simplesmente em resultado de tocar. O facto é que os alunos não podem aprender a audiar só por tocarem um instrumento, antes pelo contrário: os alunos devem primeiro ser capazes de audiar, para um dia virem a ser capazes de expressar a sua audiação através dum instrumento. (Gordon, 2015, p. 359)

Posto isto, veja-se como a teoria de Gordon se estende ao domínio instrumental da aprendizagem, de forma a potencializar a “audiação” e o desempenho musical das crianças. Ainda que o foco da obra não seja a aprendizagem instrumental, até porque a “audiação” não se adquire tocando simplesmente um instrumento, esta deve capitalizar os conhecimentos e as competências adquiridas através da aprendizagem sequencial. De facto, o autor tece várias observações quanto à execução musical, incidindo sobre a iniciação à música instrumental, de forma a integrar os processos de “audiação”. É, também, referido pelo autor que, caso os alunos já desenvolvam este tipo de aprendizagem nas aulas de formação musical geral, não necessitam de realizar este trabalho nas aulas de prática instrumental, permitindo, assim, uma estruturação da acção pedagógica noutros domínios, nomeadamente, ao nível das especificidades técnicas. No entanto, o facto de os alunos não “audiarem” deve ser visto com preocupação pelo professor de instrumento e os exercícios de aprendizagem sequencial devem ser incluídos sempre que necessário, maximizando os resultados através de um ensino instrumental consciente das vantagens da formação voltada para a “audiação”. Novamente se deduz que a exemplificação instrumental pelo professor não pode funcionar como uma muleta para os alunos que não dominam o processo de “audiação”, tendo como consequência a dependência de elementos exteriores face a conteúdos importantes para um desempenho musical funcional, tal como refere Gordon (2015):

Embora estes alunos possam reconhecer que estão a tocar com uma afinação deficiente ou com um ritmo incorrecto, a sua incapacidade de audiação impede-os de corrigir estes problemas sozinhos. (Gordon, 2015, p. 25)

Será talvez por isto que a autora Maria de Lourdes Martins defende que não devemos corrigir as crianças, devemos sim, “DEIXAR A CRIANÇA DESCOBRIR OS SEUS ERROS!” (Martins, 1987, p. 16). Assim, o

trabalho que permita o desenvolvimento da competência inata de “audiar”, beneficiará o desenvolvimento técnico-instrumental, sendo surpreendente que o autor refira inclusivamente melhorias ao nível da embocadura e da respiração. A ausência de trabalho nessa direcção, reflectirá problemas de afinação, ritmo, expressão, qualidade sonora e até interpretativos, concluindo que:

Os que sobrevivam à formação instrumental que não inclui o ensino do canto, do movimento e da audição, tornam-se pouco mais do que artesãos. Aqueles, porém, cuja formação musical instrumental inclui canto, movimento e audição podem vir a ser artistas. (Gordon, 2015, p. 58)

As palavras revelam-se pouco favoráveis à exemplificação instrumental que ocasione a “cópia” do professor, sem que o aluno desenvolva mecanismos de “audição”, e, até, de transferência (interligando as aprendizagens realizadas), desenvolvendo-se assim uma acção pedagógica mais voltada para a memorização e menos para a compreensão. Apesar disto, Gordon (2015) afirma:

Pode parecer surpreendente, mas muitos alunos que estão a aprender a tocar um instrumento musical só conseguem fazer uma audição adequada da qualidade de som desse instrumento se lhes for dada a oportunidade de escutar o instrumento tocado por um instrumentista competente” (Gordon, 2015, p. 330)

sublinhando que:

O ideal seria “saturar” os alunos com o som apropriado, até serem capazes de audiar e reproduzir o que ouvem. (Gordon, 2015, p. 330)

Assim, parece estabelecer-se um posicionamento pedagógico que valida a exemplificação instrumental realizada pelo professor, materializando através da imitação a aprendizagem por discriminação e, posteriormente, a “audição”. Uma exemplificação instrumental eficiente permitirá ao aluno criar as condições necessárias para desenvolver a capacidade de “audiar” o seu som preferido; já a ausência dessa referência parece inviabilizar a consecução da tarefa, sendo constatado pelo autor que:

Infelizmente, os alunos, na sua maioria, só ouvem a qualidade de som apropriada quando já são muito mais velhos e finalmente têm oportunidade de estudar e ouvir execuções de músicos profissionais. (Gordon, 2015, p. 364)

Neste sentido, é plausível que se estabeleçam paralelos com outros domínios da técnica instrumental, e, também, no campo da imagética musical, auxiliando na concretização das ideias concebidas pelos alunos através de mecanismos “audiativos”, sendo importante a verificação constante do desenvolvimento desta competência. Na aprendizagem instrumental “a ênfase é colocada no desenvolvimento da familiaridade do aluno com o repertório a solo e na sua técnica vocal ou instrumental” (Gordon, 2015, p. 361), podendo a exemplificação instrumental apresentar-se como uma ferramenta elucidativa, que facilite a concretização e ajude os alunos nos diferentes conteúdos de aprendizagem e na interpretação do repertório instrumental, ainda que a “batalha” se apresente muitas vezes solitária, já que “[u]m instrumento musical é simplesmente um prolongamento do corpo da pessoa que o está a

tocar.”(Gordon, 2015, p. 25). Por outro lado, a aprendizagem instrumental, é inegável, está intrinsecamente ligada ao domínio de comportamentos físicos e cinestésicos. Assim, parece importante verificar se a exemplificação instrumental pelo professor é uma estratégia eficaz sob a perspectiva psicomotora, pois como refere Gordon (2015):

Pode-se realmente apreciar o que se observa no campo, se nunca se jogou? Do mesmo modo, não é verdade que melhoramos a nossa própria execução, quando vemos outros a tocar com alto grau de competência e sofisticação? Provavelmente é devido ao facto de a abordagem visual/cinestésica da aprendizagem desportiva ser tão comum em educação física que tantas pessoas apoiam o desporto. (Gordon, 2015, p. 127)

2.4 Aulas Individuais de Instrumento: um mundo à parte?

Particularizando o ensino instrumental individual, pouco trabalho tem sido desenvolvido no campo da performance em aula pelo professor (exemplificação), como força propulsora da aprendizagem instrumental. A exemplificação, ainda que se apresente como prática rotineira amplamente difundida a nível da didáctica instrumental, carece de uma abordagem teórica que fundamente os comportamentos pedagógicos perpetuados por várias gerações de músicos que se dedicaram à instrução instrumental. Tal como Gordon (2015) afirma, quanto às dificuldades de implementação da “audiação” como metodologia de trabalho no ensino de música, também na vertente instrumental do ensino “[a]s crenças tradicionais sobre a importância da execução, por oposição à educação” (Gordon, 2015, p. 454) parecem apresentar-se como factor marcante na pedagogia e na investigação do ensino instrumental. Desta forma, acredita-se que apesar das boas intenções e do sucesso incontestável que tenha trazido à prática musical - visível através do nível performativo alcançado - também o ensino instrumental deve permitir o questionamento das práticas vigentes face aos paradigmas vividos na sociedade, a despeito de perder a luta contra o pouco interesse político e público face à educação musical e a credibilidade numa sociedade em construção não só esteticamente, mas, também, eticamente. Neste sentido, será importante uma aproximação, no campo investigativo, a áreas da educação onde o ensino se encontra firmemente implementado, observando como se têm organizado e desenvolvido, tentando integrar-se na comunidade educativa, tal como as restantes áreas do saber. Partindo desta premissa, o salto para a análise da investigação na área do desporto foi o desenvolvimento óbvio, pela similaridade metodológica e científica esperada face ao tema em análise e pelos objectivos de ambas: a melhoria do ensino e a maximização da aprendizagem.

No que respeita à instrução, segundo Siedentop (1983), o comportamento adoptado pelo professor pode abranger diferentes estratégias didácticas, tais como: a prelecção, o questionamento, a demonstração e o feedback (Oliveira, 2014). A demonstração, diminuindo as explicações e aumentando o tempo útil de aula, tem sido amplamente estudada sob a perspectiva da aprendizagem por imitação e modelação, considerando-

se que “a apresentação de um modelo pode conter mais informações a respeito da tarefa do que a descrição da mesma.” (Darido, 1989, p. 170). Assim, os estudos efectuados sobre a demonstração na aprendizagem motora, instigados pela crença na eficácia desta prática, sofreram um avanço considerável nos últimos anos, depois de um período de negligência com causa possível “na suposição de muitos pesquisadores da área de que a prática manifesta é a condição mais importante para a aprendizagem motora.” (Darido, 1989, p. 169), tal como referido anteriormente quanto à exemplificação.

Segundo Fonseca, Siqueira, Bruzi, Fialho, Ugrinowitsch & Benda (2008), a demonstração “consiste em fornecer uma imagem representativa da tarefa a ser executada, na qual o meio mais freqüente é a observação de um modelo.” (p. 62). Os objectivos da demonstração como estratégia didáctica, colocam-se a dois níveis: 1) a instrução de um novo padrão de acção; 2) a correcção de padrões de acção aprendidos anteriormente (Darido, 1989). Correlativamente, o momento em que o docente decide realizar a demonstração, segundo Sarmiento (1992), define o objectivo da mesma: a demonstração realizada antes da execução de determinada tarefa pressupõe o ensino de uma nova habilidade; durante a tarefa (intercalar) servirá como reforço ao modelo permitindo o feedback correctivo; e após a tarefa funcionará como revisão da matéria (Oliveira, 2014).

Neste seguimento, uma clarificação dos conceitos impõe-se, uma vez que o desenvolvimento da investigação firmou duas perspectivas sob as quais a demonstração deve ser analisada: a dos docentes e a dos discentes. Segundo os investigadores Tani, Bruzi, Bastos & Chiviakowsky (2011):

De uma maneira geral, essas denominações foram definidas a partir de duas premissas: uma que enfatiza a ação do modelo (demonstração e modelação) e outra que, na interface modelo/aprendiz, enfatiza a ação do segundo (prática observacional e aprendizagem observacional). (Tani et al., 2011, p. 393)

No que se refere à acção do modelo (demonstração e modelação), esta pode ser categorizada consoante o tipo de demonstração realizada e o tipo de informação contida na demonstração: quando o modelo realiza uma demonstração integral de determinada tarefa estamos perante um processo de modelação total; quando o modelo demonstra apenas parâmetros ou detalhes dessa tarefa a demonstração denomina-se parcial. Subsequentemente, a análise do tipo de informação contida na demonstração define se o modelo é real ou simulado: real - se apresentar as condicionantes externas necessárias à consecução da tarefa; simulado - quando são realizadas demonstrações de uma tarefa sem os elementos externos necessários à consecução da mesma (Tonello & Pellegrini, 1998).

Muitas das abordagens à temática da demonstração motora têm-se baseado na perspectiva da aprendizagem social, de Albert Bandura. O entendimento de Bandura (1987) sobre a conduta humana, ao afirmar que novos comportamentos podem ser adquiridos e modificados através da observação e da

estruturação cognitiva do objecto observado, apresenta uma nova perspectiva sobre a conduta humana face aos estudos realizados anteriormente, nomeadamente os de Piaget, muito considerados a nível educativo até então (Tani, et al., 2011). Ainda assim, vários autores referem que a análise do legado de Bandura se revela insuficiente no campo da educação física, uma vez que a teoria sistematiza “como” se processa a aprendizagem, mas não exactamente “o que” processa a aprendizagem por observação, enfraquecendo o uso adequado desta prática, como indica Tani et al. (2011):

Newell e colaboradores justificam essa crítica adicionando que é imprescindível ter conhecimento sobre a natureza da informação, pois o uso da mesma deve convergir com o estágio de aprendizagem em que se encontra o aprendiz. Esses autores sugerem uma hierarquia na aprendizagem de uma habilidade motora em que a coordenação (estrutura) é adquirida, inicialmente, seguida dos aspectos que remetem ao controle e refinamento (parâmetros). (Tani et al., 2011, p. 398)

Nesta continuidade, relativamente à acção do aprendiz (prática observacional e aprendizagem observacional), os investigadores têm centrado o estudo da aprendizagem motora, concretizado através da aprendizagem observacional, nas variáveis que interferem na aquisição de novos padrões de acção. Estas condicionantes relacionam-se com as características do modelo (status e género), das actividades (tipo, número, frequência e distribuição temporal), do aprendiz (estágio de desenvolvimento e género), e das próprias habilidades motoras a dominar (Tani et al., 2011). Mais uma vez, a leitura dos estudos realizados fez ressaltar a necessidade de abordagem inicial ao estudo da exemplificação instrumental descortinar, de igual forma, quais os parâmetros a avaliar no âmbito musical, sustentando teoricamente a metodologia a usar.

Segundo Darido (1989), a natureza das habilidades apresenta influência directa sobre a aprendizagem das mesmas, enquanto o ambiente onde será exercida a acção, define o tipo de habilidade a desempenhar: se determinada acção for exercida num quadro de estabilidade do princípio ao fim do movimento, a habilidade motora diz-se fechada; se a acção for exercida num cenário sujeito a eventualidades, a habilidade diz-se aberta. Assim, num ambiente propício a constantes modificações a acção terá, também ela, de sofrer ajustes constantes, revelando, a demonstração, ser uma estratégia pouco eficaz como modelo único. Por outro lado, em actividades onde as “condições tendem a ser as mesmas de uma tentativa para a outra.” (Darido, 1989, p. 172), os estudos mostram benefícios no uso da demonstração para efectivar comportamentos (Darido, 1989). Numa suposta transposição deste plano investigativo para a realidade das aulas de instrumento, além da categorização das “habilidades”, seria interessante perceber o efeito da informação recebida sobre determinado exercício musical na performance do aluno (meta da tarefa) em ambiente de aula, de prova e de concerto, providenciando um padrão de credibilidade à informação recebida.

No que concerne aos estágios de aprendizagem, vários autores analisaram a influência das características intrínsecas do indivíduo observador na efectivação das informações recebidas, sendo

constatado que os primeiros anos de aprendizagem beneficiam mais da demonstração motora em comparação com a descrição verbal (não invalidando que o efeito da demonstração seja maximizado através das informações verbais ou de pré-treinamento verbal), e que os efeitos da observação são mais notórios nas primeiras demonstrações. Segundo Darido (1989):

De acordo com os resultados destes trabalhos, deve-se preferir apresentar a demonstração aos aprendizes em seu estágio inicial de aprendizagem, denominado de estágio cognitivo, pois é durante esta fase que o aprendiz começa a elaborar o plano motor inicial que o auxilia na execução de uma habilidade motora. (Darido, 1989, p. 173)

Ainda que os efeitos da demonstração se revelem mais eficazes nas primeiras tentativas, os estudos realizados sugerem que “em tarefas complexas uma única demonstração pode não ser suficiente” (Darido, 1989, p. 173). Segundo Tani et al. (2011): “[o]s resultados apontaram para a superioridade de um número maior (8, 10, 12 e 20 demonstrações) em comparação a quantidades menores de demonstração (0, 1, 2 e 5).” (p. 396). O número de demonstrações, segundo Tonello & Pellegrini (1998), pode estar condicionado ao tempo limitado de aula, sendo muitas vezes preterida a quantidade de repetições em prol da quantidade de informação transmitida, permitindo ao aluno uma representação da acção, a ser desenvolvida, posteriormente, através da prática. Na opinião das autoras, mediante este facto, “o número de demonstrações pode ser menor do que em aulas em que a meta é o domínio da habilidade propriamente dita.” (Tonello & Pellegrini, 1998, p. 110). Quanto ao binómio demonstração-prelecção, os estudos esclarecem que a combinação da demonstração com a adição estruturada de “dicas verbais”, se revelou benéfica à concretização motora de crianças cujo domínio cognitivo e motor ainda não se encontrava muito desenvolvido, sendo esta “adição” indiferente para a aprendizagem de indivíduos mais velhos. Segundo Tani et al. (2011):

Esse facto sugere que, para sujeitos mais jovens, é mais interessante adicionar dicas verbais e ensaios verbais que facilitem a captação e retenção das informações da demonstração; já para os mais velhos, bastaria fornecer a demonstração correcta, independente da adição ou não de estratégias. (Tani et al. 2011, p. 397)

Assim, além dos paralelos implícitos (quando realizar a exemplificação, número e frequência de exemplos proporcionados e a decisão prelecção *versus* exemplificação), um dos desafios de investigação futuros pode também estar relacionado com o estudo dos efeitos da velocidade de exemplificação instrumental pelo professor na aprendizagem, qualificando a forma como se exemplifica.

No que se refere à condicionante social da demonstração, a literatura é unanime ao afirmar que as características do modelo que servirá a demonstração influenciam a qualidade da reprodução do aprendiz, no sentido que, além da informação proporcionada, a demonstração pode estabelecer-se como agente motivador extrínseco à aprendizagem, actuando ao nível da atenção selectiva “especialmente em tarefas que exigem muito esforço e pouca aprendizagem.” (Darido, 1989, p. 174). Mesmo que os estudos tenham revelado um

desempenho superior em indivíduos que foram sujeitos a demonstrações por modelos habilidosos com características físicas semelhantes às dos observadores, nomeadamente quanto ao género, tanto o modelo habilidoso que executa a acção de forma correcta e alcança a meta com eficiência, como o modelo aprendiz que ainda se encontra em processo de aprendizagem da tarefa, complementado por informação verbal sobre os resultados a atingir, apresentam um papel determinante na padronização espaço-temporal do movimento, desde que apresentado de forma correcta, tal como aponta Tani et al. (2011):

Esses resultados sugerem que receber informações correctas para utilizar no processo de detecção e correcção de erros pode acelerar a formação de uma estrutura cognitiva com características gerais do movimento que melhor conduz à meta da tarefa, o que não acontece com modelos incorrectos. (Tani et al., 2011, p. 395)

Uma linha idêntica de pensamento parece estar latente em outros trabalhos que abordam a demonstração como estratégia de aprendizagem motora, sendo apontado por Oliveira (2014) que:

[n]o caso do professor como modelo, se este não conseguir demonstrar correctamente deve evitar fazê-lo pois poderá perder a confiança dos observadores, podendo antes optar por outras pessoas fora do grupo, ou pelos melhores alunos para o fazerem ou, ainda treinar um aluno para que este se torne um bom executante, assegurando as futuras demonstrações. (Oliveira, 2014, pp. 50-51)

No âmbito das operações de codificação simbólica, a demonstração possibilita a criação de um modelo interno da acção através da “transformação das sequências observadas do comportamento modelador em códigos simbólicos, que são em seguida ensaiados para aumentar a probabilidade de retenção.” (Darido, 1989, p. 171). Nesta lógica, a codificação simbólica parece ser beneficiada através da conjugação de três conceitos: demonstração, prelecção e prática. De acordo com Schmidt (1991), várias formas de complementar a informação verbal podem ser adoptadas (demonstração, vídeo, fotografias), possibilitando o descanso do aprendiz face a práticas mais complexas, enquanto novas informações ou instruções são dadas pelo modelo (Tonello & Pellegrini, 1998). Por fim, embora alguns estudos apontem que a conjugação do ensaio mental com o motor tenha revelado maior precisão na execução das tarefas (Darido, 1989), a análise dos resultados obtidos aponta também que a “prática traz a perfeição”, sendo explicitado por Tani et al. (2011) que:

(...) a prática observacional engaja o aprendiz cognitivamente na estruturação do programa motor, mas é necessária a combinação das práticas para possibilitar mais informação para completar o programa. Fica clara a necessidade de engajamento cognitivo, possibilitado pela prática física, para completar as informações invariantes e variantes, pois a prática observacional, por si só, permitiu o desenvolvimento de uma representação, porém sem funcionalidade. (Tani et al. 2011, p. 400)

Depois de analisadas as variáveis que permitem estabelecer a efectividade da demonstração na aprendizagem motora, parece evidente que o ensino instrumental, na senda do entendimento sobre a sua acção, necessita sistematizar, tal qual a investigação na área da educação física sistematizou, os aspectos

mais relevantes à exemplificação instrumental, fortalecendo e justificando a pertinência desta prática. Respeitando as especificidades, mas quebrando o isolamento, o ensino instrumental pode integrar a informação já disponibilizada pelas restantes disciplinas curriculares do painel educativo, trilhando, a partir daí, o seu próprio caminho científico-pedagógico. No plano particular, uma das características a que mais se deverá atentar, relaciona-se com a própria dinâmica da sala de aula: no ensino individual a modelação parte exclusivamente do professor e do seu desempenho. Perante esta realidade, será importante, para que o entendimento seja completo, uma análise histórica, social e científica, que não escamoteie todas as variáveis que possibilitam a aprendizagem instrumental através deste modelo, tentando perceber para que serve, porque serve e o que é, no panorama da educação musical, um modelo. Será um bom instrumentista? Poderá ser substituído por uma gravação de um qualquer intérprete de mérito reconhecido? Que valor tem um intérprete reconhecido no plano educativo? Como explicitar esse valor? A curiosidade e a sistematização do estudo trarão a clarificação do papel do professor de instrumento e a resposta a todas estas questões que, agora mais do que em nenhuma outra época, necessitam de esclarecimento. Por outro lado, impõe-se uma adaptação do plano de habilidades motoras amplas ao plano da destreza fina (necessário à prática musical), percebendo quais as implicações da auto-regulação e da prática individual na aprendizagem instrumental. Os estudos mais recentes na educação física apontam a necessidade de atribuir ao aluno um papel mais activo no acesso à demonstração, revelando benefícios na correcção de movimentos ao longo das tentativas. Segundo Tani et al. (2011):

[o]s resultados de ambos os estudos sugerem que, permitir aos aprendizes decidir quando e quantas vezes pedir a demonstração, é benéfico para a alteração tanto da forma quanto da precisão do movimento. A hipótese de um maior engajamento cognitivo por parte dos aprendizes que estão controlando o uso da informação aumentada foi corroborada nas duas pesquisas. (Tani et al., 2011, p. 396)

Não obstante o desenvolvimento investigativo vivido, os autores sublinham que “[p]or mais que ambas as abordagens - motora e da acção - tenham mostrado avanços significativos, ainda restam dúvidas sobre a natureza da informação transmitida pela demonstração.” (Tani et al., 2011, p. 400). Deste modo, propõe-se a transdisciplinaridade como elemento essencial para um melhor entendimento sobre a prática, através da colaboração de investigadores da área do comportamento motor e da neurociência cognitiva no estudo da demonstração. No artigo *O estudo da demonstração em aprendizagem motora: estado da arte, desafios e perspectivas*, os autores referem que os estudos levados a cabo sobre neurónios-espelho revelaram que:

(...) o sistema neuronal se ativa de forma mais organizada à medida que o indivíduo se torna habilidoso numa determinada acção, e que as ativações se tornam mais intensas tanto em áreas motoras como em áreas emocionais, quando se observa uma acção já presente no repertório motor. (Tani et al., 2011, p. 401)

Nesta perspectiva, outras portas se abrem para o estudo e a análise do papel da exemplificação instrumental pelo professor em fases mais avançadas de desenvolvimento instrumental, descodificando se a exemplificação instrumental permite apenas maximizar a aprendizagem de movimentos e gestos performativos, ou se através desta podemos verdadeiramente modelar os aprendizes no que se refere à expressão e à interpretação musical. Neste momento, o enquadramento teórico seguirá caminho através da análise dos pressupostos sobre a aprendizagem observacional explanados na teoria social de Bandura, tentando entender, ao nível base, como se processa e qual a importância da exemplificação para a aprendizagem.

2.5 Aprendizagem por observação: a importância da exemplificação instrumental

Apesar da importância da teoria de Bandura poucos professores de Educação Física mostram interesse em estudá-la. (Darido, 1989, p. 171)

Considerando as palavras supracitadas adaptáveis à realidade da educação musical, tomemos uma pequena parcela deste trabalho tentando definir a relevância da exemplificação instrumental pelo professor ao nível de aprendizagem observacional, segundo a teoria da aprendizagem social, do investigador canadiano Albert Bandura. Atribuindo à aprendizagem por observação, concretizada através da imitação e reprodução de determinada acção, um papel de destaque no comportamento e na conduta humana, Albert Bandura (1987) coloca a teoria da aprendizagem social na história da psicologia, ao integrar, de forma massiva e do ponto de vista teórico, dados experimentais e de observação no estudo e na terapia sócio-comportamental. Tomando como dado adquirido a capacidade que o ser humano possui na manipulação de símbolos que facilitam o entendimento de si e dos outros, numa relação de reciprocidade com o meio, Bandura (1987) afirma:

O desenvolvimento dos paradigmas de observação, utilizados para estudar o poder da experiência mediada pela sociedade, viu-se fomentado pelo reconhecimento de que a observação pode influenciar em grande medida os pensamentos, os afectos e as condutas das pessoas.⁶ (Trad. minha)

Para Bandura (1987), este processo em círculo (comportamento, pessoa e meio), não inviabiliza que se considerem as características intrínsecas do indivíduo e das acções produzidas mediante motivações alheias, no estudo da conduta humana. Aliás, é com base nos conceitos “auto-regulação” e “auto-eficácia” percebida, que a teoria se distancia das demais, reconhecendo que “segundo este conceito de funcionamento humano, as pessoas não são nem objectos impotentes controlados pelas forças ambientais

⁶ El desarrollo de los paradigmas observacionales, utilizados para estudiar el poder de la experiencia mediada por la sociedad, se vio fomentado por el reconocimiento de que la observación puede influir notablemente en los pensamientos, los afectos y las conductas de los hombres. (Bandura, 1987, p. 10)

nem agentes livres que fazem aquilo que lhes apetece⁷ (Trad. minha) No entanto, não nascendo com uma panóplia de comportamentos, exceptuando reflexos inatos, o ser humano adquire novos padrões de conduta através da experiência directa, que é uma aprendizagem rudimentar e que se baseia na interpretação de respostas obtidas pessoalmente mediante determinada acção e determinado ambiente (aprendizagem por consequência da resposta), ou através da observação, visualizando o efeito de uma resposta através de um modelo que ocasione a formulação de hipóteses de acção, tendo em conta padrões de resposta observados que tenham sido devidamente codificados (aprendizagem por meio de modelos). Torna-se pois claro, que este “guia” para efectuar determinada acção de forma apropriada apresenta um carácter informativo, facilitando a representação simbólica de determinado comportamento.

Segundo Bandura (1987), a aprendizagem por observação evita erros desnecessários e permite que, antes de serem auto-testados, se aprenda, ainda que de forma aproximada, a realizar determinados procedimentos. Na concepção explanada pela teoria da aprendizagem social, o conceito integra quatro processos distintos, sendo apresentados por ordem sucessiva: processos de atenção, processos de retenção, processos de reprodução e processos motivacionais (Bandura, 1987). No que se refere à atenção, esta é essencial para que se accionem de forma adequada todos os passos da aprendizagem observacional, apresentando, em resultado, uma resposta semelhante à idealizada através dos mecanismos de representação simbólica (Bandura, 1987). Esta primeira operação depende de factores como: características dos observadores, actividades que servem de modelo, e, também, a organização estrutural das interacções humanas, já que os modelos que nos servem (por escolha pessoal ou imposição), determinam quais os comportamentos que se vão observar mais e aprender melhor, sendo aqui equacionado o valor funcional do comportamento a reproduzir e a “atração interpessoal” face aos modelos que mais cativem, assim como, dos aspectos que mais interessem captar dos exemplos observados, pois como refere o autor:

[a] atenção que dedicamos a um modelo está delimitada, também, pela sua atracção interpessoal. Ambicionamos os modelos que possuem qualidades atraentes e, geralmente, ignoramos ou recusamos os que não possuem características agradáveis.⁸ (Trad. minha)

Subsequentemente, a capacidade do sujeito observador de processar a informação, apresenta-se como marca d'água dos processos de retenção, exercendo influência sobre o que se extrai e como são interpretadas as observações realizadas. Sem a memória, todo o processo de aprendizagem observacional cairia por terra, uma vez que a retenção do estímulo observado seria posta em causa, e, conseqüentemente, a representação simbólica que permite recriar uma grande quantidade de comportamentos (Bandura, 1987).

⁷ “según esta concepción del funcionamiento humano, las personas no son ni objetos impotentes controlados por las fuerzas ambientales ni agentes libres que hacen lo que les da la gana. Las personas y el medio se determinan de forma reciproca.” (Bandura, 1987, p. 11).

⁸ La atención que prestamos a un modelo está delimitada, también, por su atracción interpersonal. Aspiramos a los modelos que tienen cualidades atraentes, y, generalmente, ignoramos o rechazamos a los que no poseen características agradables. (Bandura, 1987, p. 40)

Neste sentido, ainda que a exemplificação instrumental pelo professor se possa estabelecer como “guia” de conduta, sem a capacidade de retenção do aluno, revelar-se-ia infrutífera, impossibilitando a aprendizagem sem a constante intervenção do professor. Ainda assim, a teoria da aprendizagem social vem afirmar que a repetição de determinado comportamento é um incentivo à memorização, impulsionando a criação de um baú de imagens “duradouras e recuperáveis”⁹ (Trad. minha) a que se acede quando é necessário pôr em prática um comportamento que não está a acontecer no presente momento.

Bandura (1987) afirma que, coadjuvada pelos processos de retenção, a aprendizagem por observação atinge o seu expoente máximo “na conversão das representações simbólicas em acções apropriadas”¹⁰ (Trad. minha). Nesta perspectiva, os processos de reprodução motora encetam a organização cognitiva dos comportamentos atentamente observados, seguindo-se a reprodução e o aperfeiçoamento, apoiados pela “retroalimentação de carácter informativo”¹¹ (Trad. minha). A “retroalimentação de carácter informativo” possibilita a imitação deferida dos procedimentos, atingindo-se uma reprodução adequada, aquando do ajuste entre as representações simbólicas efectuadas e a execução concreta do comportamento. Sendo um processo de “tentativa e erro” que muito depende das capacidades do observador, Bandura (1987) afirma:

Aqueles que possuem estes elementos constitutivos podem facilmente integrá-los para produzir novos códigos de conduta. Mas aqueles que carecem de alguns destes componentes de resposta, irão reproduzir essa conduta de forma defeituosa. Quando existem estas deficiências, há que começar por desenvolver, através da modelação e da prática, as destrezas básicas requeridas para levar a cabo a execução completa.¹² (Trad. minha)

Apresentando um papel importante ao nível da modelação de comportamentos, parece importante o docente ter em consideração a execução eficiente de determinado procedimento pelo aluno, mantendo em mente o objectivo último do ensino: a possibilidade de criar novas condutas ou o desenvolvimento das observadas, estando um passo além da imitação imediata que “não requer um funcionamento cognitivo muito complexo”¹³ (Trad. minha), trabalhando em prol da autonomia e não da dependência que possa ser criada através da exemplificação instrumental.

A aprendizagem por observação apresenta assim dois sistemas de representação: um concretizado através de imagens com importância superior nos primeiros estádios de desenvolvimento cognitivo; outro relacionado com a linguagem verbal efectivando a codificação de fenómenos através da apreensão e interiorização dos comportamentos observados, pois, tal como refere Bandura (1987):

⁹ “duraderas y recuperables” (Bandura, 1987, p. 41)

¹⁰ “en la conversión de las representaciones simbólicas en las acciones apropiadas.” (Bandura, 1987, p. 43)

¹¹ “retroalimentación de carácter informativo.” (Bandura, 1987, p. 44)

¹² Los que poseen estos elementos constituyentes pueden integrarlos fácilmente para producir nuevas pautas de conducta. Pero los que carecen de algunos de estos componentes de la respuesta, reproducirán esa conducta de forma defectuosa. Cuando existen estas deficiencias, hay que empezar por desarrollar, a través del modelado y de la práctica, las destrezas básicas que se requieren para llevar a cabo la ejecución compleja. (Bandura, 1987, p. 44)

¹³ “no requiere un funcionamiento cognoscitivo muy complejo” (Bandura, 1987, p.43)

A maioria das condutas modeladas adquirem-se e retêm-se através dos símbolos verbais. Se Piaget tivesse desenvolvido os seus estudos sobre a imitação até chegar a abarcar os anos pós-infância, teria descoberto, sem dúvida, a importância funcional das representações verbais na imitação diferida¹⁴ (Trad. minha)

Aqui, é importante sublinhar que a aprendizagem por imitação instantânea se apresenta essencial à aprendizagem de crianças cujo domínio da linguagem - nomeadamente a que possibilita o desenvolvimento de mecanismos de representação simbólica e, posteriormente, a reprodução motora - ainda se encontra pouco desenvolvida, revelando-se insuficiente à medida que vão acumulando experiências, e se tornam voláteis no acesso a conceitos mais abstractos (Bandura, 1987), tal como verificado anteriormente nos estudos da demonstração motora. Assim, é possível equacionar-se que, apesar da exemplificação instrumental se poder estabelecer como uma estratégia eficaz do ponto de vista da teoria observacional, a imitação do comportamento observado pode não ser um certificado do domínio cognitivo dos conteúdos exemplificados. Não invalidando o papel da exemplificação instrumental realizada pelo professor, parece importante que, além da imitação (imediate ou deferida) de determinado comportamento, seja, também, pedido ao aluno que verbalize as respostas dadas a nível performativo, verificando-se o domínio das aprendizagens realizadas. No que se refere ao ensino de acções complexas (como as que se relacionam com a destreza fina), a observação de comportamentos apresenta-se como reforço visual que facilita a auto-correcção, podendo haver, contudo, a necessidade de conjugar descrições verbais que facilitem o entendimento das correcções necessárias, com exemplificações instrumentais, desconstruindo a conduta aprendida somente em parte e possibilitando, assim, uma execução eficiente do comportamento através da prática.

Posto isto, quando determinada conduta (apresentada de modo eficiente), não chega a ser reproduzida pelo observador, pode colocar-se um ou mais dos seguintes factores como causa possível: 1) não observou as actividades pertinentes; 2) não codificou as actividades adequadamente; 3) não reteve o que aprendeu; 4) é fisicamente incapaz de executar o comportamento; 5) não se sente motivado a fazê-lo (Bandura, 1987). Efectivamente, por muito eficiente que seja o modelo, não é suficiente para originar no observador uma conduta similar. A execução de determinado comportamento por imitação está também condicionada à avaliação do indivíduo das consequências da reprodução do mesmo na sua conduta, sendo a motivação para a execução “maior quando as consequências são apreciadas e menor quando têm efeitos punitivos ou pouco gratificantes” (Trad. minha)¹⁵. Segundo o autor:

¹⁴ La mayor parte de las conductas modeladas se adquieren y retienen por medio de los símbolos verbales. Si Piaget hubiese ampliado sus estudios sobre la imitación hasta llegar a abarcar los años posteriores de la infancia, hubiera encontrado, sin duda, la importancia funcional de las representaciones verbales en la mediación de la imitación diferida. (Bandura, 1987, p. 50)

¹⁵ “mayor cuando las consecuencias son valiosas y menor cuando tienen efectos punitivos o poco gratificantes.” (Bandura, 1987, p. 45)

A aprendizagem por observação é facilitada quando se adquirem (e melhoram) determinadas capacidades de observação selectiva, codificação na memória, coordenação dos sistemas sensorio-motor e ideomotor, e a capacidade de prever as consequências que pode ter o facto de simular a conduta de outra pessoa. A aprendizagem por observação é dificultada quando as funções que a compõem são defeituosas e aumenta quando essas funções melhoram.¹⁶ (Trad. minha)

Assim, é admissível cogitar sobre um possível valor pedagógico funcional da exemplificação instrumental de determinado comportamento pelo professor (cinestésico ou musical), face à aprendizagem por observação. A observação da exemplificação instrumental poderá servir como veículo promotor da aprendizagem, diminuindo o conjunto de experiências directas necessárias para atingir determinado objectivo. Através da capacidade “antecipatória” inerente ao ser humano (Bandura, 1987), a exemplificação pode permitir ao aluno modelar e regular a sua conduta, maximizando o tempo de aprendizagem e, colateralmente, o seu desenvolvimento musical através da observação do efeito, em tempo real, do comportamento mais adequado face a determinada dificuldade. Esta estratégia presume a formulação de hipóteses a serem ensaiadas posteriormente, facilitando a aquisição de competências performativas.

No entanto, tal como na “audiação”, a observação parece não interferir na aptidão inata para produzir respostas precisas; o seu papel cinge-se a potencializar as capacidades naturais reveladas pelos discentes. Mesmo no que se refere ao reforço positivo extrínseco - amplamente debatido no campo educacional - este parece não interferir na aprendizagem observacional de forma directa, podendo sim, fortalecer a aprendizagem através da antecipação desse reforço, definindo no que se colocará a atenção (Bandura, 1987). Como é esclarecido na perspectiva da aprendizagem social de A. Bandura (1987), o reforço positivo mostra-se pouco eficaz face a indivíduos que demonstrem carências ao nível das operações mentais, dificultando a aquisição de respostas comportamentais:

(...) o reforço actua, sobretudo, pelo seu valor informativo e motivacional, e não fortalecendo automaticamente as respostas. (...) Por exemplo, as pessoas conduzem automóveis pelos benefícios que isso lhes traz, mas esses benefícios não aumentam a força da resposta de conduzir.¹⁷ (Trad. minha)

Por fim, talvez seja importante equacionar-se que o produto da exemplificação instrumental não deverá ser entendido pelos docentes como modelo exclusivo no campo do ensino instrumental. Caberá ao aluno, depois de codificadas as hipóteses observadas, fazer as escolhas que melhor convierem à consecução performativa de determinado objecto, pondo em prática o conceito de “auto-regulação” e a “consciência reflexiva” (capacidade de reflectir sobre as próprias atitudes, assim como, os pensamentos sobre as

¹⁶ El aprendizaje por observación se facilita cuando se adquieren (y mejoran) determinadas capacidades de observación selectiva, codificación en la memoria, coordinación de los sistemas sensoriomotores e ideomotor, y la capacidad de prever las consecuencias que puede tener simular la conducta de otra persona. El aprendizaje por observación se obstaculiza cuando las funciones que lo componen son defectuosas y aumenta cuando mejoran esas funciones. (Bandura, 1987, p. 46)

¹⁷ (...) el reforzamiento opera, sobre todo, por su valor informativo y motivacional y no fortaleciendo automáticamente las respuestas. (...) Por ejemplo, las personas conducen automóviles por los beneficios que ello les reporta, pero esos beneficios no incrementan la fuerza de la respuesta de conducir. (Bandura, 1987, p.37)

mesmas). Tal como o processo de aprendizagem comportamental não se extingue na imitação de procedimentos, o ensino através da exemplificação instrumental deverá manter este facto em consideração, visando, sempre que possível, as características individuais e o gosto pessoal do aluno (devidamente justificado), fazendo-o identificar-se nos comportamentos adoptados e nas escolhas realizadas, possibilitando assim a “generalização” a outras situações de aprendizagem. A mera imitação não tem em conta o conceito de transferência (generalização), e “basta que um modelo demonstre por várias vezes a resposta desejada, instrua para que reproduzam as condutas, ajude fisicamente quando falham e os recompense quando acertam para que, finalmente, a maioria das pessoas realize respostas similares às suas”¹⁸ (Trad. minha), revelando-se um processo lento e ineficaz (Bandura, 1987) para servir verdadeiramente a aprendizagem, concretizada através do entendimento efectivo e da manipulação das respostas codificadas. Neste sentido, propõe-se uma aproximação da exemplificação instrumental ao modelo criativo de Bandura (1987), contribuindo, desta forma, como o elemento transformador que faz progredir determinada actividade, modificando os padrões existentes ou, até, apontando novas e diferentes direcções:

Provavelmente, a maior contribuição da modelação para o desenvolvimento criativo é o desenvolvimento de estilos novos. Uma vez iniciadas, as experiências com formas novas dão lugar, por evolução, a outras mudanças. De forma que aquilo que não era mais do que um desvio parcial da tradição, acaba, finalmente, por se converter numa direcção nova.¹⁹ (Trad. minha)

2.6 Modelação e imitação: estratégia de ensino e de aprendizagem instrumental

As crianças são imitadoras naturais independentemente da qualidade do modelo; assim, numa forma de arte sofisticada como a música, a modelação pode afectar enormemente a qualidade da aprendizagem.²⁰ (Trad. minha)

Segundo Bandura (1987), a observação de modelos apresenta-se como um processo muito eficaz no domínio de conceitos complexos, efectivando comportamentos mais abstractos e facilitando a aprendizagem, entre outras coisas, de “tendências de critério, estilos linguísticos, esquemas conceptuais, estratégias de processamento da informação, operações cognoscitivas e normas de conduta”²¹ (Trad. minha). No esquema formal do ensino instrumental em Portugal, o modelo, ou seja, os exemplos, são maioritariamente proporcionados aos alunos pelos professores de instrumento através da instrução musical directa. Assim,

¹⁸ “basta con que un modelo muestre una y otra vez las respuestas deseadas, instruya a los demás para que reproduzcan sus conductas, los ayude fisicamente cuando fallan y luego los recompense cuando aciertan, para que consiga, finalmente, que la mayoría de las personas efectúen respuestas similares a las suyas.” (Bandura, 1987, p. 45)

¹⁹ Probablemente, la mayor contribución del modelado al desarrollo creativo es el desarrollo de estilos nuevos. Una vez iniciadas, las experiencias con formas nuevas dan lugar, por evolución, a otros cambios. De forma que lo que no era más que una desviación parcial de la tradición, llega, finalmente, a convertirse en una dirección nueva. (Bandura, 1987, p. 67)

²⁰ “Children are natural imitators regardless of the quality of the model; therefore, in a sophisticated art form such as music, modeling can greatly affect the quality of the learning.” (Tait, 1992, p. 528)

²¹ “tendências de critério, estilos linguísticos, esquemas conceptuales, estrategias de procesamiento de la información, operaciones cognoscitivas y normas de conducta” (Bandura, 1987, p. 59)

nesta sub-secção será detalhado o uso de estratégias não verbais no decorrer das aulas individuais sob duas perspectivas, tal como no desporto: a dos docentes (modelação), e a dos discentes (imitação).

De acordo com o investigador Malcolm J. Tait (1992), “[u]ma combinação de diversas estratégias pode ser reconhecida como um estilo de ensino”²² (Trad. minha), assinalando que “não existe um modelo que seja o melhor para o ensino da música, mas antes um repertório de estratégias e um leque de estilos de ensino”²³ (Trad. minha). Partindo deste axioma, encetemos a análise da teorização sobre a instrução musical directa (modelo de ensino que visa a utilização da exemplificação instrumental pelo professor), observando como se organiza a metodologia através da análise do repertório de estratégias utilizadas, sobretudo, as não verbais, já que estas podem “revelar estados emocionais, valores e atitudes; e, mais importante, podem influenciar o comportamento e a performance de outros.”²⁴ (Trad. minha)

Assim, Yarbrough & Price (1981), baseados nos dados obtidos aquando dos estudos iniciais sobre o comportamento dos docentes no decorrer das aulas individuais ou ensaios de grupo, estruturaram a instrução directa numa sequencialização tripartida, que possibilita o uso de estratégias verbais ou não verbais ao longo do processo: 1) o professor apresenta a tarefa; 2) o aluno realiza a tarefa; 3) o professor dá feedback sobre a prestação do aluno (Tait, 1992). Segundo Tait (1992):

Esta abordagem tem aspectos positivos, como sejam a clarificação das expectativas dos estudantes, uma maior interacção entre alunos e professores e o *feedback* que suporta e reforça as repostas desejadas.²⁵ (Trad. minha)

Independentemente de as pesquisas revelarem comportamentos diversos que entremeiam os três passos da metodologia apresentada anteriormente, a análise das estratégias utilizadas em estilos de ensino eficiente, permitiu estabelecer alguns princípios que apuram a instrução, como por exemplo: o domínio do assunto que se está a ensinar como pré-requisito essencial; a modelação como estratégia necessária para efectivar as orientações pedagógicas; e a eloquência verbal ou a capacidade de condução da aula/ensaio na apresentação de determinada tarefa (Sink, 2002). Subsequentemente, a identificação destes três requisitos conduziu os investigadores à pesquisa de diferentes tipos de interacção e feedback que caracterizam os padrões comunicativos do modelo instrutivo, centrando a pesquisa em três novos aspectos, tendencialmente analisados em conjunto: 1) tipos de modelação e treino; 2) intensidade com que o professor rege as aulas; 3) atenção que o professor consegue captar dos alunos para as actividades propostas (Sink, 2002).

²² “A combination of several strategies may be referred to as a teaching style;” (p. 525)

²³ “there is no one best style for teaching music, but rather a repertoire of strategies and a range of teaching styles” (p. 525).

²⁴ “reveal emotional states, values, and attitudes; and most importantly, it can influence the behavior and performance of others.” (Tait, 1992, p. 528).

²⁵ Favorable aspects of this approach include clarification of student expectations, greater interaction between teacher and learners, and feedback that supports and reinforces desired responses. (Tait, 1992, p. 530)

Desde a década de 60, aquando da expansão da profissão (Constanza & Russel, 1992, p. 503), que a modelação, concretizada através dos exemplos proporcionados pelo professor (ao vivo ou gravados), a serem imitados posteriormente pelos alunos, é reconhecida como uma metodologia eficaz para maximizar e estabilizar as competências musicais (Sink, 2002). Visto que a exemplificação instrumental pelo professor premeia a modelação, ajudando os alunos no domínio de conceitos musicais específicos ou cinestésicos que facilitam a prática individual e a execução instrumental, torna-se oportuno a exposição dos estudos efectuados, traçando o percurso histórico da investigação já realizada, apontando simultaneamente os resultados mais significativos que permitam a clarificação do papel da exemplificação instrumental pelo professor. Assim, de seguida, será exposta uma síntese dos autores e seus trabalhos, abundantemente referenciados em artigos sobre o tema:

- Rosenthal (1984), através da comparação de quatro estilos de modelação – “modelação guiada (verbal e auditiva); modelação unicamente auditiva; modelação unicamente verbal; e prática”²⁶ (Trad. minha) - verificou que os alunos instruídos pela “modelação unicamente auditiva” (comparando os quatro modelos), alcançaram os melhores resultados performativos e que os alunos implicados no grupo “modelação guiada” realizaram uma melhor prestação musical que os do grupo “modelação unicamente verbal” e os do grupo “prática”, concluindo-se que a “modelação unicamente auditiva” é o método mais eficiente para a aprendizagem instrumental, mesmo sem o apoio de estratégias verbais (Tait, 1992).
- Sang (1987) e Rosenthal, Wilson, Evans & Greenwalt (1988) demonstraram através dos seus estudos que, além da performance de alunos mais avançados ser beneficiada de forma aproximada ao efeito da prática instrumental pela audição frequente e imitação de modelos performativos, poder-se-á maximizar os efeitos da exemplificação apresentando modelos contrastantes (correctos e incorrectos) aos aprendizes, estando esta conclusão patente em diversos estudos na área do ensino musical e, também, nos anteriormente analisados estudos na área do desporto (Sink, 2002). Segundo Sink (2002): “O contraste entre modelos correctos e incorrectos parece limitar as tarefas que envolvem o ensino de música e a aquisição de competências.”²⁷ (Trad. minha).
- Acrescentos viriam a ser introduzidos às conclusões de Sang (1987) e Rothenthal et al. (1988) por Delzell (1989), relacionando a modelação e imitação com o desenvolvimento de competências de discriminação melódica e rítmica nos primeiros níveis de aprendizagem e por Gillespie (1991), propondo a agregação da modelação musical na instrução inicial de instrumentistas de corda (Constanza & Russel, 1992): “1. A

²⁶ “guided model (verbal and aural); model only (aural); guide only (verbal); and practice only” (Constanza & Russel, 1992, p.503)

²⁷ “The contrast between correct and incorrect models seemed to limit dimensions of the tasks involving music instruction and skills acquisition.” (Sink, 2002, p. 317).

modelação pelo professor com a posterior imitação pelo aluno, acompanhado de um mínimo de descrição verbal, pode ser o melhor método de ensino para alunos muito jovens.”²⁸ (Trad. minha)

- Contudo, Dickey (1991), através de um estudo comparativo no campo da instrução verbal e da modelação em actividades de “ear-to-hand”, domínio cinestésico e discriminação musical, concluiu que não houve diferenças significativas entre as duas estratégias de ensino; obtendo, no entanto, melhor classificação em actividades de “ear-to-hand” e de domínio cinestésico no grupo onde foi utilizada a modelação ao longo da investigação (Sink, 2002).

No que se refere ao uso de gravações na aprendizagem, segundo Constanza & Russel (1992), os resultados das investigações realizadas revelaram-se contraditórios:

- Duerkson (1972), constata que a performance de um grupo de alunos que recorreu ao auxílio da gravação de modelos beneficiou a “expressão, precisão, afinação, e equilíbrio”²⁹ (Constanza & Russel, 1992, p. 503) da performance, em comparação com o grupo de controlo que não utilizou gravações na preparação da prestação musical (Constanza & Russel, 1992).
- Zurcher (1972), aponta que os iniciantes de metais que recorreram ao auxílio de gravações em conjunto com a instrução revelaram menos problemas de afinação e ritmo, em comparação com alunos iniciantes que seguiram os métodos tradicionais de prática instrumental (Constanza & Russel, 1992).
- Neste seguimento, Linklater (1997), comparando os resultados performativos de alunos de clarinete que recorreram ao auxílio de gravações-áudio e de gravações-vídeo no estudo individual, concluiu que os alunos que utilizaram gravações-vídeo durante o estudo apresentaram uma melhor prestação face aos alunos que utilizaram apenas gravações-áudio (Sink, 2002).
- No entanto, Anderson (1981), refere não ter encontrado diferenças significativas “relativamente à leitura das notas, à leitura do ritmo, à pulsação e à precisão da afinação”³⁰ (Trad. minha) na performance de alunos de clarinete do sexto grau que utilizaram gravações e na dos que não fizeram uso desse auxiliar de estudo (Constanza & Russel, 1992); assim como, Hodges (1975), não verificou melhoras performativas significativas na utilização de gravações na aprendizagem musical, nas aulas de iniciação de uma banda (Humphreys, May & Nelson, 1992).

²⁸ “1. Teacher modeling with student imitation, accompanied by a minimum of verbal description, may be the best mode of instruction for very young students.” (Constanza & Russel, 1992, p. 502).

²⁹ “expression, accuracy, intonation and balance” (Constanza & Russel, 1992, p. 503)

³⁰ “in regard to pitch reading, rythm reading, tempo accuracy, and intonational accuracy” (Constanza & Russel, 1992, p. 503)

Não obstante os vários estudos realizados enfatizarem a eficácia deste modelo no âmbito performativo do ensino, apresentando, sobretudo, o propósito de entender como se configura o processo desenvolvido em ambiente de sala de aula através do apuramento das “componentes da instrução musical, da verificação de comportamentos específicos dos professores”³¹ (Trad. minha), e da determinação dos “efeitos do comportamento do professor na atenção, atitudes e, por vezes, conquistas dos alunos” (Trad. minha)³², Humphreys, May & Nelson (1992), afirmam:

A pesquisa sugere que a incorporação conjunta da modelação pelo professor e da leitura musical melhora algumas competências cinestésicas e auditivas entre os alunos mais jovens numa banda, embora isso provavelmente não aconteça com as competências performativas tradicionais”³³ (Trad. minha).

Sob outra perspectiva, Yarbrough & Price (1989), concluem que as aulas de cariz prático careceram de exemplos e de *feedback* proporcionado pelos professores observados, aumentando, hipoteticamente, a eficácia da prática instrumental (Sink, 2002). Ainda assim, os resultados das investigações supracitadas apresentam alguma unanimidade, demonstrando haver uma relação possível entre a modelação e a melhoria da prestação instrumental dos alunos, assim como, do seu desenvolvimento musical integral; sendo apontado, no se refere ao uso de gravações, a necessidade de se realizarem futuras investigações, clarificando, através da comparação directa, o efeito do professor-modelo e da gravação-modelo na performance dos alunos (Humphreys, et al., 1992).

Segundo Sink (2002), o escrutínio dos estudos realizados deixa também transparecer alguma incompletude nas investigações levadas a cabo até então, uma vez que claramente resvalam para a análise do comportamento do professor, condicionando, em certa medida, o entendimento deste processo metodológico e, conseqüentemente, a validação da modelação como prática que efectiva a aprendizagem. A predominância dada ao professor, com o intuito de sistematizar o seu comportamento e a sua eficácia profissional, descrevendo quais os comportamentos tipo, a frequência com que usam a modelação no ensino e os comportamentos que melhor servem a metodologia, restringiram o foco investigativo, sendo difícil apurar quais as vantagens dessas interações nas conquistas musicais dos discentes e em que domínios se apresentam valiosas para a aprendizagem, sendo apontado por Sink (2002) que os autores:

Duke and Prickett (1987) e Yarbrough and Henley (1999) concordam que estudos anteriores de observação sistemática e avaliação de comportamentos de professores de música pendiam para a definição, medição e avaliação de capacidades, que só tangencialmente podem ser relacionadas com a eficácia do ensino de música.³⁴ (Trad. minha)

³¹ “components of music instruction, control specific teaching behaviors” (Sink, 2002, p. 315)

³² “effects of teacher behaviors on student attentiveness, attitudes, and at times, achievements.” (Sink, 2002, p. 315)

³³ “The research does suggest that an approach incorporating both teacher modeling and music reading might improve certain aural and kinesthetic skills among young band students, although probably not traditional performance skills.” (Humphreys et al., 1992, p. 654)

³⁴ Duke and Prickett (1987) and Yarbrough and Henley (1999) agree that previous systematic observation and evaluation studies of music teacher behaviors have relied on defining, measuring, and evaluating skills that may be only tangentially related to music teaching effectiveness. (Sink, 2002, p. 323)

Deste modo, Duke (1994, 1999/2000), baseado na observação de que professores eficientes centram as suas estratégias na estruturação de tarefas que permitam melhorar ou desenvolver o domínio de uma competência performativa específica, cria os seus *rehearsal frames*³⁵ tentando identificar qual o proveito retirado da interação musical professor-aluno para a aprendizagem, através da estipulação de um objectivo concreto “articulado pelo professor ou inferido a partir da modelação deste”³⁶ (Trad. minha). Ainda que a instrução musical directa se apresente apropriada ao desenvolvimento de saberes e de destrezas musicais básicas (não se sabendo especificamente quais), revela-se importante frisar o alerta lançado por Yarbrough & Henley (1999), sobre a necessidade de investigação que responda “se um ensino eficaz existe na presença de uma resposta “pobre” ou indesejada da parte do aluno”³⁷ (Trad. minha), deslindando se “os comportamentos dos professores observados são a causa, ou se estão meramente relacionados com os resultados da aprendizagem musical de certos alunos”³⁸ (Trad. minha). Segundo Tait (1992):

Este modelo aparenta ter algum sucesso com alunos musicalmente motivados e que dedicam bastante do tempo de estudo a atingir ou refinar as respostas desejadas. Mas, dada a aparente necessidade de gratificação instantânea em tantos sectores da sociedade contemporânea, este modelo não é adequado à grande maioria dos alunos.³⁹ (Trad. minha)

Em jeito conclusivo, Sink (2002), esclarece ainda que o elemento perturbador de uma investigação rigorosa se materializa na subjectividade, por um lado, da própria natureza da avaliação das conquistas performativas dos alunos, e por outro lado, ao nível da estruturação curricular, sendo reconhecida uma grande dificuldade em encontrar um padrão pedagógico, pelo menos, a nível nacional, primordial a uma investigação sistemática que permita uma verdadeira comparação de resultados. Nas palavras da autora: “Por causa desta falta de padronização, os resultados de medições das aprendizagens musicais realizadas, como normalmente se faz na pesquisa observacional, são ainda subjectivos e localizados.”⁴⁰ (Trad. minha).

Por fim, segundo Tait (1992), as estratégias não verbais parecem encontrar-se amplamente difundidas no espectro instrumental do ensino de música, são intuitivamente utilizadas pelos docentes como reforço às estratégias verbais e apresentam-se agrupadas sobre o rótulo “modeling” pelos investigadores da área, ainda que claramente se distingam diferentes tipos de modelação: modelação musical, modelação auditiva e modelação física (Tait, 1992). Assim, seguindo estas orientações, futuras investigações devem ir além das propostas de “documentação” dos estudos iniciais, afastando o foco da pesquisa do ambiente

³⁵ “(...) periods during which students play or sing and teachers instruct and evaluate, all of which is directed toward the development of students’ knowledge and skills.” (Duke, 1999/2000, p. 19) / “ (...) períodos durante os quais os estudantes tocam ou cantam e os professores dão instruções e avaliam, sempre apontando para o desenvolvimento dos conhecimentos e das competências dos alunos.” (Trad. minha)

³⁶ “articulated by the teacher or inferred from teacher modeling” (Colpritt, 2000, p. 211)

³⁷ “if effective teaching exists in the presence of undesired or “poor” student response.” (Sink, 2002, p. 323)

³⁸ “observed teacher behaviors are the cause of, rather than merely related to, specific students’ music learning outcomes.” (Sink, 2002, p. 323)

³⁹ This model appears to be reasonably successful with musically motivated students and where large amounts of practice time are dedicated to achieving or refining desired responses. But given apparent need for instant gratification in so many sectors of contemporary society, the model is not suited to the vast majority of students. (Tait, 1992, p. 532)

⁴⁰ “Because of this lack of standardization, measures of music learning outcomes as currently used in observational research are still subjective and localized.” (Sink, 2002, p. 323).

criado entre os principais actores do estudo comportamental (professores e alunos), convergindo para a análise do possível direccionamento (mudança de comportamento) e os termos em que se opera a modelação (Sink, 2002), assim como, das implicações da mesma no processo de aprendizagem (Tait, 1992).

2.6.1 Modelação: manutenção do produto musical

O modelo geral do ensino de música deriva frequentemente do modelo tradicional de conservatório em que o foco está na partitura e o professor analisa a performance, identifica problemas e sugere soluções.⁴¹ (Trad. minha)

O estudo comportamental no campo da educação musical esteve, a princípio, centrado na instrução dada pelo professor-modelo, propondo um ajuste directo do comportamento que se distancia dos processos construtivistas que deveriam pautar a educação de visão holística, tal como explicita Sink (2002):

Nos modelos instrutivistas, o professor lidera e conduz os alunos no sentido da aquisição e geração de um conhecimento específico e claramente definido na forma dos conceitos (i.e., conhecimento de), proposições (i.e., porquê), estratégias (i.e., como), e operações (i.e., como fazer). Processos instrutivos que compreendem sequências cuidadosamente construídas no sentido de atingir objectivos específicos de aprendizagem têm sido absorvidos pelo termo instrução directa.⁴² (Trad. minha)

Neste sentido, embora as investigações explanadas anteriormente revelem a eficácia da modelação, demonstrando melhorias na prestação instrumental dos alunos implicados na prática metodológica, parece importante referir que este processo foca o ensino, sobretudo, no produto musical (Tait, 1992). Deste modo, alguma cautela deve ser tomada aquando do uso da modelação (especialmente a musical), que permita a imitação sem que o aluno atribua qualquer significado às aprendizagens realizadas, pois tal como refere Tait (1992):

[e]m alguns casos, a modelação parece útil na clarificação de imagens musicais de maneira criativa e essencialmente artística. Noutros casos pode evocar comportamentos de imitação, reduzindo assim a iniciativa do aluno. E, conquanto as vantagens a curto prazo possam parecer impressionantes, a melhoria da musicalidade individual e da resolução de problemas podem ser inibidos.⁴³ (Trad. minha)

⁴¹ The general model for teaching music has often derived from the conservatory master teacher where the focus is on musical score and the teacher analyzes the performance, identifies problems, and suggests remedies. (Tait, 1992, p. 532).

⁴² In instructivist models, the teacher leads and directs students to acquire and generate specific, clearly defined knowledge in the form of concepts (i.e., knowledge of), propositions (i.e., why), strategies (i.e. how), and operations (i.e., how to). Instructional processes that involve carefully constructed sequences to achieve explicit learning outcomes have been subsumed under the term direct instruction (...). (Sink, 2002, p. 315)

⁴³ In some instances modeling appears helpful in clarifying musical images in creative and essentially artistic ways. In other instances it can evoke imitation behaviors, thus reducing student initiative. And while the short-term gains may seem impressive, growth in individual musicianship and problem solving may be inhibited. (Tait, 1992, p. 529)

De igual modo, tomando nota das declarações do pianista Andre Watts (1989) em representação do grupo de professores que deliberadamente não utilizam a modelação musical no ensino, verifiquemos os seus motivos:

Eu evito tocar para os alunos. Há alguns que podem não estar tecnicamente à altura e então toco um pouco para eles. Mas não toco para os que têm mais capacidade técnica, porque estes são também muito bons a imitar. Uma vez copiado o som, simplesmente repetem-no e deixa de ter qualquer significado.⁴⁴ (Trad. minha)

Ainda que Watts não equacione se a maior capacidade técnica de alguns alunos provém da sua facilidade em imitar, considera-se evidente que o objectivo último da aprendizagem, sobretudo nos alunos mais avançados, não se deve colocar na simples cópia da interpretação do professor, por mais eficiente e bem sucedida que se revele. Neste seguimento, é plausível equacionar-se, mediante a análise dos poucos estudos realizados a respeito, que a crença pessoal sobre a natureza da música e a própria experiência de aprendizagem dos docentes, influencie grandemente a metodologia escolhida (Tait, 1992). Se o professor revela fortes convicções sobre a importância da tradição e crê em modelos musicais canónicos, é provável que o seu papel esteja centrado em “proporcionar um modelo claro, provavelmente um modelo musical que, espera-se, o aluno possa copiar tão fielmente quanto possível”⁴⁵ (Trad. minha), dedicando uma grande quantidade de tempo à prática instrumental, aperfeiçoando assim a execução através da representação simbólica do objecto observado. Por outro lado, se o professor acredita num processo de aprendizagem musical que inclua a descoberta e o desenvolvimento musical e pessoal, adaptará as suas estratégias “às necessidades dos alunos, de modo a que, quando uma estratégia não seja eficaz, seja aplicada uma estratégia ou um modelo alternativo”⁴⁶ (Trad. minha). Nesta perspectiva, para um total entendimento do papel da exemplificação instrumental, é importante esclarecer que o âmbito da modelação no ensino pode ser abrangente, considerando-se a idade dos discentes e as suas dificuldades (Tait, 1992). Ainda que a imitação seja o campo de acção do aluno e a modelação o do professor, tal como nas estratégias verbais, esta prática pode surgir adaptada, invertendo-se os papéis na realidade escolar quotidiana:

Por exemplo, pode acontecer que o professor decida imitar um aluno de modo a evidenciar um problema específico deste. Por vezes, um aluno pode modelar outro aluno ou estilo de performance procedente de outra fonte que não o professor.⁴⁷ (Trad. minha)

O dilema em causa, considerando a opinião pedagógica de alguns educadores que mostram reservas quanto à modelação musical como estratégia “facilitadora” da aprendizagem, resultando num domínio superficial e impessoal da linguagem musical pelos discentes, parece encontrar resolução face à

⁴⁴ I try to avoid playing for students. There are some who may not be up to par technically so I'll play a bit for them. But I don't play for those who have a lot of technical equipment, because they also very good at imitating. Once they've copied the sound, they just repeat it and it doesn't mean anything. (Tait, 1992, p. 528)

⁴⁵ “providing a very clear model, probably a musical model that student will be expected to copy as faithfully as possible.” (Tait, 1992, p. 531)

⁴⁶ “to the need of learners, so that where one strategy is not effective an alternative strategy or a composite model is employed.” (Tait, 1992, p. 531)

⁴⁷ For example, sometimes a teacher may choose to imitate a student in order to highlight a student's particular problem. Sometimes a student may model another student or style of performance derived from a source other than the teacher. (Tait, 1992, p. 529)

manipulação consciente e regrada da metodologia, aproximando-se do estilo de ensino utilizado nas estratégias verbais “nas quais o professor faz perguntas em vez de afirmações, forçando assim o aluno a tentar descobrir uma resposta”⁴⁸ (Trad. minha). Assim, parece importante realçar que a profissão sairá favorecida do uso de um leque variado de estratégias de ensino, articuladas mediante o tipo de conteúdos que necessitem ser trabalhados, já que segundo Schuell (1988) podem ser identificados sete tipos de conhecimento⁴⁹ no domínio musical da aprendizagem, considerando-se, igualmente, as necessidades educativas dos alunos implicados no processo (Tait, 1992).

Tentando entender-se de que modo a interacção professor-aluno em sala de aula afecta a disposição dos discentes e a sua aprendizagem, verificou-se que a atenção prestada pelos alunos a determinado estímulo é fortemente influenciada pelas actividades directamente relacionadas com música, perdendo intensidade em longas descrições que pouco se relacionem com actividades “on-task”, isto é, com a prática musical (Sink, 2002). Apesar de os estudos até então realizados demonstrarem que não há, de forma significativa, uma relação directa entre o reforço da atenção e desempenho musical dos estudantes, Sink (2002) refere que: “[o]s alunos prestam mais atenção, em parte, devido ao tipo de participação que têm na prática musical, podendo a actividade de tocar música afectar positivamente as suas conquistas e atitudes musicais”⁵⁰ (Trad. minha), tornando-se evidente que a intensidade com que o professor rege as suas aulas - colocando-se num patamar de líder musical - assim como, o incentivo e o feedback dado pelo mesmo, parecem ter um efeito positivo na atenção captada, reduzindo os comportamentos sociais inapropriados e melhorando a atitude perante a aprendizagem musical (Sink, 2002). Assim, vejamos como a exemplificação instrumental pelo professor actua nas relações interpessoais, aclarando o seu papel na interacção directa professor-aluno, em sala de aula.

2.6.2 Modelação: interacção em sala de aula

Quando trabalhamos uma partitura, a nossa atitude não se prende, geralmente, com os comportamentos musicais que consideramos como dados adquiridos. (...) Tal como consideramos todos os aspectos de uma partitura, da historiografia musical e das implicações filosóficas da arte musical, também podemos alargar o nosso pensamento a uma actualização ou realização destas ideias. Como traduziram os músicos estas ideias em comportamentos musicais? Se a música é uma arte activa, por oposição a uma arte passiva, como podemos analisar essa actividade? Como podemos descrever as nossas interacções musicais com elementos musicais? (Yarbrough, 1995, p. 88)

⁴⁸ “in which the teacher asks question rather than making a statement, thus forcing the student to seek an answer from within.” (Tait, 1992, p. 529)

⁴⁹ “(1) propositional knowledge (the organized body of verbal knowledge); (2) procedural knowledge (intellectual skills such as analysis); (3) psychomotor knowledge (performing skills); (4) images (aesthetic implications of notation); (5) aural knowledge (ability to think in sound); (6) attitudes (Knowledge of how to practice); (7) emotions (visceral involvement).” (Tait, 1992, p. 531) “(1) conhecimento proposicional (um conjunto organizado de conhecimento verbal); (2) conhecimento procedimental (competências intelectuais, tais como análise); (3) conhecimento psicomotor (competências performativas); (4) imagens (implicações estéticas da notação); (5) conhecimento auditivo (capacidade para pensar no som); (6) atitudes (saber como estudar); (7) emoções (envolvimento visceral)” (Trad. minha)

⁵⁰ “High student attention occurs, in part, because of the nature of participating in music making, and the activity of performing music may positively affect music achievement and attitudes.” (p. 319)

Verificando a pertinência da perspectiva de Yarbrough (1995), considerando que recorrentemente os comportamentos musicais são tidos como dado adquirido após o domínio de determinado conteúdo técnico-musical, sobretudo no panorama educacional, torna-se proveitoso verificar como a performance do professor, expondo a sua identidade performativa, poderá contribuir para a modelação dos comportamentos musicais dos alunos através da interacção musical em sala de aula, esperando que esses comportamentos permitam a concretização de ideias, transformando-se em elementos musicais válidos. Em resultado dos estudos efectuados, acredita-se que os modelos contribuem então para a “instrução, inibição, desinibição, facilitação, aumento de atenção a certos estímulos e excitação emocional”⁵¹ (Trad. minha) dos observadores/ouvintes. Assim se comprova que, além da facilitação da instrução e da aprendizagem de conceitos técnico-científicos, a exemplificação instrumental pelo professor poder-se-á revelar uma ferramenta pedagógica de grande utilidade, destacando também o último tipo de conhecimento musical inventariado por Schuell (1998) - (7) emoções (envolvimento visceral)⁵² (Trad. minha) - trazendo entusiasmo ao ensino e à aprendizagem.

Segundo a investigação de Pellegrino (2014), “[o]s exemplos musicais proporcionados e os objectivos educacionais eram variados, mas incluíam tocar uma frase ou a secção de uma peça para os alunos, tocar algumas notas para demonstrar determinada ideia, e tocar com os alunos”⁵³ (Trad. minha), revelando-se esta estratégia “uma eficiente ferramenta pedagógica (melhorando a aprendizagem) e de gestão do ambiente de sala de aula (promovendo o envolvimento dos alunos)”⁵⁴ (Trad. minha). Todavia, como verificamos nas subsecções anteriores, a metodologia em causa não se apresenta de forma linear, e só se efectivará estando assegurado um elemento essencial à aprendizagem, mencionado desde a teoria social cognitiva, de Bandura (1987): a atenção. Nesta lógica, parece plausível que a performance do professor possa contribuir para captar essa mesma atenção para as actividades, desinibindo os alunos face às tarefas propostas, tornando assim o ambiente em sala de aula mais agradável e motivante. Definindo como palavras-chave desta subsecção: interacção (professor-aluno), identidade (pessoal, performativa e profissional), modelação (exemplificação instrumental), e motivação, vejamos o que a literatura diz a respeito da interacção musical proporcionada pela exemplificação, averiguando o seu papel ao nível das relações interpessoais entre os principais actores da aprendizagem instrumental (professores e alunos), destacando, desde logo, a relevância dada ao papel do docente na consecução dessa mesma interacção.

As investigações no âmbito da interacção em sala de aula têm sido realizadas sob o prisma da docência, tentando perceber a influência dos diferentes tipos de identidade presentes na acção do professor

⁵¹ “instrucción, inhibición, desinhibición, facilitación, aumento de atención a ciertos estímulos y excitación emocional.” (Bandura, 1987, p. 69)

⁵² “(7) emotions (visceral involvement).” (Tait, 1992, p. 531)

⁵³ “Actual music-making and teaching purposes were varied, but they included playing a phrase or section of a piece for students, playing a few notes to demonstrate a teaching idea for students, and playing with students.” (pp. 138-139)

⁵⁴ “(...) an efficient pedagogical tool (to enhance student learning) and classroom management tool (to promote student engagement).” (Pellegrino, 2015a, p. 175)

de música. Neste sentido, as pesquisas sobre a identidade profissional dos docentes têm sido conduzidas mediante a fragmentação da investigação, analisando-se a identidade do professor que tutoria uma classe de música (em formato grupo ou individual), desagregada da sua identidade enquanto músico-instrumentista, tentando perceber a influencia de cada uma delas na construção da identidade profissional, assim como, o seu valor para a aprendizagem dos alunos (Pellegrino, 2015a, 2015b, 2014). Apesar da identidade músico-instrumentista se ter revelado mais forte que a de professor, a pesquisa realizada por Wenger (1998) esclarece que a identidade não é um produto estável, portanto, tende a modificar-se com o tempo e a experiência (passado, presente e futuro), tornando-se a vertente pedagógica mais evidente ao longo dos anos (Pellegrino, 2014, 2015a, 2015b); equacionando-se, também, que a identidade de instrumentista possa ser uma mais valia mediante o tipo de ensino que se deseja praticar (Pellegrino, 2014, 2015a, 2015b). De facto, a literatura, focando o conflito profissional “professor *versus* músico”, esclarece que a vertente performativa é uma parte importante da identidade pessoal e profissional do docente de música, afirmando que a integração das duas realidades no ensino seria desejável, visando uma abordagem holística do processo educativo, possibilitada pela intersecção das duas identidades nas aulas de prática musical:

Russel (2009) inquiriu professores de cordas (N = 304) e concluiu que aqueles que se consideravam professores e músicos retiravam maior satisfação dos seus empregos do que os que se identificavam unicamente como professores, mostrando-se igualmente mais realizados do que os que não se tinham mantido activos como músicos fora da sua posição K-12⁵⁵ (Trad. minha)

Nesta perspectiva, o trabalho investigativo da autora Kristen Pellegrino, tem-se centrado na averiguação dos benefícios da integração da identidade pessoal dos docentes no âmbito profissional, realizando uma série de estudos caso (2009, 2014, 2015a, 2015b), onde estagiários, ou já professores de música (tanto do ensino genérico como do especializado), são convidados a integrar, de forma consciente, a vertente performativa (identidade pessoal), em sala de aula. Esta abordagem, por sua vez, é um reflexo dos estudos levados a cabo na educação geral, onde se afirma que o envolvimento da realidade quotidiana dos professores na sua acção educativa traz benefícios ao ensino e à aprendizagem, aumentando o sentido de identidade e de missão, tornando os professores mais despertados para as necessidades dos alunos. Segundo Pellegrino (2015a):

Meijer et al. (2009) acreditam que o ensino melhora quando os professores agregam a vida pessoal e profissional, focando-se nos pontos fortes e alinhando comportamentos com “quem verdadeiramente são e com aquilo que os motivou a tornarem-se professores” (p. 298) Relacionando-se isto com a declaração de Colleen: “não fomos para o ensino de música sem o

⁵⁵ Russell (2009) surveyed string teachers (N = 304) and concluded that string teachers who considered themselves both teachers and musicians reported higher job satisfaction than did those who identified themselves solely as a teacher and that those who continued with their own music making “were more likely to be more satisfied than string teachers who have not remained as active as a musician outside of their K–12 position” (p. 54). (Pellegrino, 2014, p. 129)

amor inicial pela música ... este tem influência e impacto sobre nós” (entrevista 3)⁵⁶ (Trad. minha)

Deixando transparecer a falta de reflexão quanto ao tema dentro da comunidade educativa, Pellegrino & Russel (2016) afirmam que “[n]o início do estudo, os participantes desvalorizaram a relação entre a sua prática musical e o ensino. Após reflectirem sobre o significado desta nas suas vidas, descobriram e descreveram ligações entre a mesma e a sua identidade (pessoal e profissional), bem-estar e a aprendizagem dos alunos.”⁵⁷ (Trad. minha). Neste seguimento, aquando da averiguação da importância da prática musical na construção da identidade pessoal dos participantes, a actividade performativa foi descrita como uma parte fundamental das suas vidas, permitindo, a participação musical activa fora e dentro da sala de aula, o desenvolvimento e a manutenção dessa mesma identidade (Pellegrino, 2015a). As entrevistas realizadas apontam que a construção e o desenvolvimento da identidade pessoal foi, e é, indubitavelmente marcada pela prática musical, equacionando-se ser prejudicial dissociar os professores da sua vertente performativa (Pellegrino, 2015b). Segundo os participantes, a prática musical esteve agradavelmente presente ao longo das suas vidas, sendo descrita como um “hábito doentio do qual não nos conseguimos realmente afastar”⁵⁸ (Trad. minha), ponderando-se que “a sua prática musical formata o seu método de ensino”⁵⁹ (Trad. minha). Revelando benéfica a integração da prática musical na construção de uma identidade profissional integral, Pellegrino (2015a) afirma que os “participantes sentiram que fazer música os ajudava a afirmarem-se como professores de música, aos seus olhos e aos olhos dos alunos.”⁶⁰ (Trad. minha)

Ainda que não seja propósito da presente sub-secção analisar a actividade musical dos professores-músicos, esta parece ter um papel importante na relação e na aplicação directa da exemplificação instrumental nas aulas (Pellegrino, 2014, 2015a, 2015b). Colocando o foco no impacto da manutenção da prática musical pelos docentes fora do âmbito escolar, segundo os professores envolvidos nos estudos realizados, a prática musical fora das aulas proporciona-lhes uma energia renovada, aumentando o ânimo e a produtividade em aula (inspirando-os na resolução de problemas do foro musical), revelando-se, igualmente, uma boa ferramenta de controlo do stress e do humor face às vicissitudes da vida pessoal e profissional (Pellegrini, 2015a). A prática musical fora das aulas torna também os docentes mais compreensivos face às dificuldades técnicas e musicais apresentadas pelos aprendizes, e permite a manutenção das competências performativas, proporcionando uma correcta exemplificação e um melhor ensino musical:

⁵⁶ Meijer et al. (2009) believe that teaching improves when teachers integrate their personal and professional lives by focusing on their strengths and aligning behaviors with “who they are and what motivated them to become a teacher” (p. 298). This relates to Colleen’s statement: “we didn’t go into music teaching without the initial love of music ... it impacts and influences us!” (Interview 3). (Pellegrino, 2015a, p. 190)

⁵⁷ “At the beginning of the study, participants undervalued the connection between music making and teaching. After reflecting on the meanings of music making in their lives, they discovered and described connections between music making and their identity (personal and professional), wellbeing, and students’ learning.” (p. 22)

⁵⁸ “sick habit that we can’t really pull ourselves away from” (Pellegrino, 2015b, p. 78)

⁵⁹ “their own music making informs their teaching” (Pellegrino, 2015a, p. 176)

⁶⁰ “Participants felt as if music making helped establish them as music teachers in their own eyes and in their students’ eyes.” (p. 183)

Penso que, quanto mais tempo gasto a tocar, não só melho as minhas capacidades performativas, como também a minha mente criativa e as minhas capacidades auditivas. Há também toda uma panóplia de mudanças interiores que ocorrem quando toco regularmente e me sinto musicalmente em forma ... mantendo-me ajustado através do estudo diário. Isso ajuda-me verdadeiramente a melhorar a maneira como ensino.⁶¹ (Trad. minha)

Destacando a vertente expressiva e comunicativa do acto de tocar nas aulas, os participantes atribuíram à prática vários benefícios que se materializaram através da horizontalidade pedagógica, conectando os docentes com a realidade dos discentes (Pellegrino, 2015a, 2015b). Tocar para, ou com os alunos, em ambiente de sala de aula, revelou-se também uma oportunidade de modelação que “os inspiraria, teria um efeito humanizante e ajudaria na comunicação e na relação entre professor e alunos”⁶² (Trad. minha), dando também aos discentes a hipótese de se sentirem menos inibidos de fazer o que lhes é proposto, ao verificarem que “os professores fazem aquilo que pedem aos alunos para fazer, incluindo correr riscos e ficar numa posição vulnerável”⁶³ (Trad. minha). Por outro lado, podendo ser sentida pelos alunos a dedicação dada à execução musical, evidenciada no comportamento do docente como algo importante, a acção do professor-músico poderá claramente inspirar os discentes na persecução da concretização musical (Pellegrino, 2015b). Assim se verifica que a performance do professor capta para si a atenção dos alunos, permitindo-lhe estabelecer um padrão de credibilidade e confiança através de uma aproximação ao ideal performativo, assim como, um maior envolvimento nas actividades (professores e alunos), encorajando os discentes a alcançarem os desafios musicais propostos, sentido a acção pedagógica como algo extremamente gratificante:

Chris ficou contente com as reacções positivas dos seus alunos de guitarra do Secundário à cassette de vídeo. Chris descreveu o comportamento de um dos seus alunos como sendo frequentemente *off-task*, mas assim que começou a tocar, este começou a prestar mais atenção. Então, o aluno começou a imitar aquilo que Chris fazia com a mão esquerda. “Acho que vai acompanhando o padrão sem tocar. Todos eles pararam de falar e começaram a prestar mais atenção quando eu comecei a tocar ... [Investigador: Já se tinha apercebido disso antes?] Chris: Na verdade não, honestamente” (Entrevista 2)⁶⁴ (Trad. minha)

De maneira geral, os participantes acreditam que a performance em sala de aula permitiu “(a) inspirar os seus alunos, (b) ajudar a construir relações com os aprendizes, (c) informar os seus conteúdos e conhecimento pedagógico, (d) ajudar a continuar a arte de fazer música, (e) manter as competências de professor acessíveis, (f) manter altas as expectativas dos alunos, e (g) ajudar a regular o humor do

⁶¹ I think the more time I spend playing, it's not just my performing skills that get better but also my listening skills and my creative mind. There are also all sorts of interior changes that go on when I'm playing regularly and when I'm musically in shape ... just keeping myself regulated through practice everyday. That really helps improve my teaching. [70-71] (Pellegrino, 2015b, p. 81)

⁶² “would inspire them, have a humanizing effect, and aid in communication and relationship between teacher and students.” (Pellegrino, 2015b, p. 80)

⁶³ “teachers do what they ask their students to do, including taking chances and being vulnerable” (Pellegrino, 2015b, p. 80)

⁶⁴ Chris was excited to notice his high school guitar students' positive reactions on the video-tape. Chris described one student's behavior as often being off-task but he began watching with interest as soon as Chris began playing. Then, the student began “mimicking” Chris' left hand: “I think he's going through the pattern itself without playing. They did all stop talking and start paying more attention as I started to play ... [Researcher: Did you realize that before?] Chris: Not really, to be honest” (Interview 2). (Pellegrino, 2015a, p. 187)

professor”⁶⁵ (Trad. minha). Assim, parece evidente que as motivações do professor no uso da exemplificação instrumental podem estar relacionadas com a facilitação do ensino e da aprendizagem de conceitos técnico-musicais, mas, também, encetar propósitos motivacionais (para o professor e para o aluno), estabelecendo-se como uma ferramenta pedagogicamente eficiente através da inspiração proporcionada (pessoal e musical), possibilitando, simultaneamente, uma imagem menos abstracta de um possível futuro musical dos alunos, aproximando-os, assim, do mundo real da música:

Robert disse, “Acho que o fazer música nas aulas as torna mais reais para os alunos - é um pouco mais crível quando se vê alguém a tocar aquilo que se está a aprender a tocar. Isso também lhes mostra como deve soar” (Entrevista3, 5-6)⁶⁶ (Trad. minha)

No que concerne ao aspecto relacionado com as conquistas interpretativas e musicais dos aprendizes, os professores implicados nas investigações (estagiários ou efectivos, do ensino geral ou do especializado, dando aulas em grupo ou individuais), referiram que através da exemplificação instrumental detectaram melhorias no domínio de conteúdos técnicos (postura, afinação, dinâmicas, sonoridade, ritmo e afinação), da improvisação e da literacia musical, assim como ao nível da expressividade (fraseado, estilo e musicalidade). Segundo Pellegrino:

Chris escreveu: “Utilizar os meus instrumentos para tocar papéis dos alunos ganhou bastante preponderância na minha pedagogia esta semana. A modelação pareceu realmente ajudar a afinação dos alunos e deu-me a oportunidade de interagir com a música de maneira diferente (Diário de Fevereiro). No seu vídeo, Chris utilizou a sua prática musical na aula de guitarra para “demonstrar a velocidade a que quero que eles toquem” e para ensinar o posicionamento: “Acho que alguns deles precisam da parte visual e auditiva” (Entrevista 2). Alan, Derrick e Colleen utilizaram a sua prática musical para demonstrar estilo, sonoridade, afinação, fraseado e dinâmicas durante a aula de banda.”⁶⁷ (Trad. minha)

Neste sentido, conclui-se que o uso da performance em aula, exemplificando ou tocando em conjunto com os alunos, por oposição à negação da identidade performativa que a profissão pode acarretar, depende do desenvolvimento da personalidade profissional de cada professor:

Os significados que os participantes atribuíram à sua experiência anterior de fazer música, moldaram a sua prática enquanto professores. Eles trouxeram a totalidade das suas experiências - conhecimento, experiência, crenças e capacidades - ao encontro dos seus alunos. Estes valores estavam representados nas suas escolhas de conteúdos e literatura, e na maneira como partilhavam o fazer música com os alunos. Portanto, o fazer música ajudou a juntar as vidas pessoais e profissionais (passadas e presentes) dos participantes.⁶⁸ (Trad. minha)

⁶⁵ “(a) inspire their students, (b) assist in building relationships with students, (c) inform their content and pedagogical knowledge, (d) help carry on the art of music making, (e) keep teacher skills accessible, (f) keep high expectations of students, and (g) help regulate teacher’s moods.” (Pellegrino, 2015b, p. 90)

⁶⁶ Robert said, “I think my music making makes the class more real for the students – a little more believable when you actually see someone play what you’re learning to play. It also gives them a goal of how to sound” (Interview 3, 5–6). (Pellegrino, 2014, p. 139)

⁶⁷ Chris wrote: “Using my instruments to play student parts became a much larger part of my pedagogy this week. The modeling seemed to really help students’ intonation and gave me a chance to interact with the music in a different way” (February Journal). On his video, Chris used his music making in guitar class to “demonstrate the speed that I wanted them to play” and to teach position: “I think some of them need the visual and aural parts” (Interview 2). Alan, Derrick, and Colleen used their music making to demonstrate style, tone, intonation, phrasing, and dynamics during band class. (Pellegrino, 2015, p. 188)

⁶⁸ The meanings participants constructed about their past music-making experiences shaped who they were as teachers. They brought the totality of their experiences—knowledge, experience, beliefs, and skills—to their students. Values were represented in their interactions with students, in their content knowledge and

Por fim, Pellegrino (2015b) aponta, através do relato de um dos participantes⁶⁹, que a metodologia foi bem aceite pelos alunos, mesmo em comparação com gravações. Personificando o grupo de docentes “entusiasmados pela música e o seu ensino, e os professores de música que utilizam o fazer música para motivar os alunos e fazê-los empenhar-se na aprendizagem musical”⁷⁰ (Trad. minha), revela que Paul (nome fictício), descreve que a experiência proporcionada pela investigação trouxe benefícios à sua prática pedagógica, que reverberam na sua acção presente:

Sou neste momento professor numa banda de escola e facilmente toco para os meus alunos ... Os alunos iniciantes do 5º ano adoram quando peço no trombone da escola - chamam-lhe *Ole'Rusty* - e toco com eles. Os do 8º ano não apreciam que eu arrisque a tocar o eufónio e não consiga modelar aquilo que pretendo. Agora, só toco o meu instrumento principal com eles ... eles reagem positivamente quando demonstro algo específico (tenuto, um crescendo que não altera a afinação, etc.) depois de eles o terem tentado. Nessa altura, ouvem com atenção. (Paul, diário)⁷¹ (Trad. minha)

Em estilo conclusivo e no que à prática de ensino supervisionado diz respeito, verificar alguns dos aspectos supracitados em diferentes níveis de aprendizagem e dos programas a dominar, trará uma leitura particular do contexto das aulas de oboé, permitindo, ao mesmo tempo, uma abordagem abrangente de uma acção tão natural para o ensino instrumental como o próprio acto de respirar; somente dissecado, caso necessário o domínio consciente da acção.

literature choices, and in the ways they shared their music making with students. Therefore, the music making helped bring participants' personal (past and present) and professional lives together. (Pellegrino, 2014, p. 143)

⁶⁹ “Alan said, “The reaction was just better with the saxophone than with recordings”” (Pellegrino, 2015a, p. 187)

⁷⁰ “excited about music and music teaching, and music teachers who use music making to inspire students to be excited and engaged in music learning.” (Pellegrino, 2015a, p. 175)

⁷¹ I am now teaching middle school band and am very quick to play instruments in front of my kids ... The 5th grade beginners love it when I get out the school's trombone, they call it *Ole'Rusty*, and play along with them. The 8th graders don't appreciate it when I take risks on euphonium and can't model what I'm talking about. Now, I play only my major instrument with the 8th graders ... they have a big reaction when I'm demonstrating something specific (legato tonguing, a crescendo that doesn't bend the pitch etc.) after they've tried it. Then they listen attentively. (Paul, Journal) (Pellegrino, 2015, p. 89)

3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO

3.1 Caracterização da escola

Paulo Freire diz que “para que uma educação seja válida, toda ação educativa deverá necessariamente ser precedida de uma reflexão sobre o homem, e uma análise profunda do meio, da vida concreta daquele que se quer educar.” (Requião, 2002, p. 66)

Analisar e reflectir sobre a história da Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, permitiu, simultaneamente, perceber o impacto das políticas no ensino musical em Portugal, já que ambas se cruzaram nesta escola de forma inequívoca. O Conservatório de Música de Braga, particular e associativo na sua génese (1961), impulsionado pela dedicação da sua fundadora (D. Adelina Caravana), em cooperação com a Fundação Calouste Gulbenkian, foi despertando a atenção das instâncias superiores pelo tipo de ensino ministrado e pela procura da população, estabelecendo-se como Escola Piloto de Educação Artística ao abrigo do Decreto-Lei n.º 47587 de Março de 1967 (Caldeira, 2012). Marcada por todos os revezes legislativos que se viveram desde a década de 60 no ensino de música, a escola estabeleceu-se com relevo no panorama português de modo oficial (Despacho de 23 de Setembro de 1971), ministrando em regime integrado o ensino especializado de música desde 1982 (Decreto-Lei n.º 114/82 de 12 de Abril), com o propósito de descentralizar a cultura musical do país (Caldeira, 2012). Actualmente, com a denominação de Escola Artística, situa-se no contexto urbano da cidade de Braga e proporciona uma formação de filosofia humanista com elevado nível técnico, artístico e cultural, sendo procurada num raio de aproximadamente 50 km pelo sucesso educativo alcançado, materializado através dos diferentes tipos de avaliação externa realizados (CMCGB, 2014-2018). Devido a este facto e às particularidades que o ensino apresenta, os alunos com interesse em frequentar a instituição têm de realizar testes de ingresso (definidos já no Decreto-Lei n.º 310/83), com o intuito de se aferir a aptidão musical dos candidatos (CMCGB, 2014-2018).

Seguindo um programa curricular próprio, com forte componente vocacional, a escola apresenta uma oferta educativa diversificada, que se estrutura ao nível do regime de frequência integrado, supletivo e curso livre de dança (CMCGB, 2014-2018). O regime integrado de frequência, no qual os alunos têm acesso, no mesmo estabelecimento de ensino, à formação geral em paralelo com a formação musical, é o regime com maior impacto no conservatório, sendo encarado como “uma formação que promove o sucesso musical dos jovens e uma carreira nesta área, mas que não lhes fecha a possibilidade de outros percursos curriculares;” (Caldeira, s.d.)⁷², funcionando, actualmente, do 1º ao 12º ano de escolaridade (CMCGB, 2014-2018). Assim, no âmbito do ensino básico, paralelamente às disciplinas de formação geral, os planos curriculares dos

⁷² <http://www.conservatoriodebraga.pt/?id=19>

discentes incluem as disciplinas da área vocacional, tais como: Instrumento, Coro, Classes de Conjunto, Formação Musical e Introdução às Técnicas de Composição, aprovadas pela Portaria n.º 225/2012 de 30 de Julho (Caldeira, 2012). Ao nível do ensino secundário, os cursos segmentam-se na vertente Canto, Composição, Formação Musical e Instrumento, estabelecidos e organizados pelo Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho e pela Portaria n.º 243-A/2012 de 13 de Agosto (Caldeira, 2012). No que diz respeito ao curso de música e canto do ensino secundário, o conservatório oferece ainda a possibilidade de frequência em regime supletivo, “preferencialmente em horário pós-laboral, pois os alunos podem frequentar outra escola, outro curso e realizarem os seus estudos musicais no conservatório” (CMCGB, 2014-2018, p. 6), desde que tenham completado o curso básico de música e sejam admitidos através das provas de ingresso realizadas para o efeito (CMCGB, 2014-2018). Neste modelo, os alunos podem frequentar o conservatório em “regime de disciplina” (não menos de quatro).

Analisando o corpo docente do conservatório, através das informações recolhidas no Projecto Educativo 2014-2018 da instituição, verifica-se que este é formado por professores da área de formação geral (perto de 30), e de formação vocacional (perto de 100), organizados em diferentes departamentos curriculares (10). Verifica-se, também, que quase todos os professores da área de formação geral pertencem ao quadro da escola, enquanto somente 50% dos professores da área vocacional são efectivos (CMCGB, 2014-2018). Quanto ao corpo discente, os alunos “estão integrados em ambientes familiares estruturados no modelo tradicional de família” (CMCGB, 2014-2018, p.7), os seus pais “possuem, em número significativo, habilitações académicas de nível superior” (CMCGB, 2014-2018, p.7), têm boas condições de habitação e apenas 6% do corpo discente é subsidiado pela acção social escolar. Sendo raro as retenções, as turmas são homogéneas no que se refere à idade dos alunos, que, por sua vez, se demonstram “participativos, trabalhadores, empenhados e bem comportados.” (CMCGB, 2014-2018, p.7). No que concerne às expectativas profissionais, verifica-se que a grande maioria dos alunos do ensino secundário pretende prosseguir os estudos superiores na área da música:

Em termos de expectativas vocacionais, a maioria dos alunos, no ensino secundário (91,55%), quer prosseguir estudos superiores, na área da Música. Quanto às expectativas profissionais, a maioria dos objectivos centra-se na actividade de Músico/a de Orquestra (43,66%), na via artística a solo (36,62%), no ensino da música (4,23%) e na terapia através da música (2,82%). (CMCGB, 2014-2018, p. 7)⁷³

Escola pública de ensino básico e secundário, especializada no ensino de música, o conservatório dispõe de instalações próprias num edifício arquitectónico dos anos 60 (concebido de raiz para o efeito), com boas condições para a leccionação das diversas disciplinas plasmadas na oferta educativa, com excepção de um pavilhão para as actividades da disciplina de educação física, havendo a necessidade de alugar o Pavilhão

⁷³ http://www.conservatoriodebraga.pt/userfiles/CMCG_Projecto%20Educativo%202014_2018.pdf

de Hóquei do Clube de Braga e as Piscinas Municipais (CMCGB, 2014-2018). Quanto à divisão dos espaços, o conservatório dispõe de salas para o regular funcionamento das actividades lectivas apresentando diferentes formatos (salas para aulas individuais, salas para meias turmas, salas de aula normais), salas mais específicas (sala de orquestra, sala de percussão, dois auditórios equipados com som e projecção), assim como um refeitório, uma cozinha, um bufete e uma sala do aluno (CMCGB, 2014-2018). Estando todas as salas equipadas com piano, o conservatório possui ainda um considerável acervo instrumental, que permite o desenvolvimento e o funcionamento do seu Projecto Educativo, podendo os instrumentos ser utilizados pelos alunos, inclusivamente fora da instituição, mediante o seu aluguer (contribuição simbólica para a manutenção e conservação), e para fins exclusivamente educativos (CMCGB, 2014-2018).

O regime de frequência e a distribuição curricular em tempos lectivos de 50 minutos (não existindo aulas de 90 minutos por decisão do Conselho Pedagógico), divide o horário lectivo do conservatório em três blocos: 1º turno das 08:20 às 13:20; 2º turno das 13:30 às 18:30; 3º turno das 19:00 às 21:50. Tendo em conta a missão cultural que a escola desempenha dentro da comunidade civil, torna-se evidente que o horário não lectivo se estende além das 22:00, abrangendo também fins-de-semana dedicados às diferentes solicitações sociais que se vão acumulando e às diversas actividades explanadas no Plano de Actividades da própria instituição:

Atividades como o grande projeto que constitui o espetáculo musical anual, os concertos pedagógicos internos e abertos às escolas dos arredores, as diversas participações das várias orquestras e coros, os estágios de verão da orquestra com maestros de renome internacional, os intercâmbios com outros Conservatórios, nomeadamente com o Conservatório de Pontevedra, a participação em eventos e datas comemorativas em escolas/agrupamentos da cidade, em instituições ou em colaboração com as Câmaras Municipais, o projecto OJ.COM ou a organização de concursos nacionais e masterclasses, são um exemplo vivo e exaustivo da permanente interacção do Conservatório com a cidade e o meio musical nacional, como foi a Homenagem à grande pianista e professora Helena Sá e Costa que congregou, no palco do auditório do Conservatório, um elenco de sumidades do mundo da política e da música. (CMCGB, 2014-2018, p. 7)

Desta forma, complementando a formação sólida dada por esta escola artística, que visa desenvolver o sentido estético e a sensibilidade artística de cidadãos esclarecidos, autónomos, empreendedores e responsáveis, o meio envolvente apresenta uma oferta cultural variada, demonstrando que a cidade de Braga vive uma crescente produção cultural, manifesta através da programação do seu Teatro Circo, de alguns auditórios, museus e até pela Universidade do Minho com a abertura do curso de música (licenciatura em performance e mestrado em ensino de música), proporcionando o desenvolvimento das aprendizagens realizadas sem que os alunos necessitem de abandonar a cidade.

3.2 Caracterização da disciplina de instrumento: contexto individual

Estando plasmada na legislação vigente⁷⁴ “uma maior flexibilidade no que respeita à organização das atividades e tempos letivos que passa a ser gerida de forma flexível, ficando a definição da duração das aulas ao critério de cada escola, estabelecendo-se um mínimo de tempo por disciplina e um total de carga curricular a cumprir” (CMCGB, s.d., p. 4), a disciplina de Instrumento apresenta-se como uma das componentes curriculares de frequência obrigatória no plano de estudos da Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, do 1º, 2º e 3º ciclo do regime integrado (CMCGB, s.d.). É leccionada em formato individual, duas vezes por semana, com a duração de vinte e cinco minutos no primeiro ciclo, sendo aumentada a carga horária no segundo e terceiro ciclo, passando assim a ocupar cem minutos das actividades lectivas, igualmente divididos por duas sessões semanais (CMCGB, s.d.). O Curso de Instrumento (secundário), apresenta a mesma carga e estrutura horária que o 2º e o 3º ciclo (cem minutos divididos por duas aulas semanais), dedicados à disciplina de Instrumento da componente formativa Técnico-Artística (CMCGB, s.d.). Em todos os níveis de ensino, uma das sessões é auxiliada por um pianista acompanhador, com tempos de ensaio progressivos, mediante o grau de aprendizagem dos alunos. No âmbito particular, a intervenção pedagógica supervisionada teve incidência nas aulas de Oboé (grupo de recrutamento M14), que se organiza mediante as diretrizes do Departamento Curricular dos Instrumentos de Sopro e Percussão, e, claro está, do professor responsável pela disciplina em estudo neste projecto de estágio (Prof. Dr. José Fernando Silva).

3.2.1 Caracterização dos alunos do contexto individual

Contando com a participação de seis alunos da classe de Oboé do conservatório, os alunos implicados no estágio apresentaram ao longo da fase de observação e intervenção grande motivação para a aprendizagem instrumental (ainda que nem todos tivessem escolhido o Oboé como primeiro instrumento), não apresentaram carências sócio-económicas e o género masculino representou a maior parcela dos elementos constituintes do grupo (4 alunos). O estágio profissional implicou alunos do 1º ciclo, do 2º ciclo e do Ensino Secundário, todos do regime integrado de frequência, com uma média idades compreendidas entre os oito e os dezoito, distribuídos por diferentes graus de aprendizagem musical: Iniciação (2 alunos), 1º grau (1 aluno), 2º grau (1 aluno), 6º grau (1 aluno) e 8º grau (1 aluno).

⁷⁴ Portaria nº 1551/2002 de 26 de Dezembro e Decreto-Lei nº 91/2013 de 10 de Junho (1º ciclo), Portaria nº 225/2012 de 30 de Julho (curso básico de Dança, Música e Canto Gregoriano - 2º e 3º ciclo), Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de Julho e Portaria nº 243-A/2012 de 13 de Agosto (curso Secundário).

Aluno A

O aluno A tinha dezassete anos, frequentava o 12º ano de escolaridade e ingressou no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga no 10º ano. Iniciou os seus estudos musicais no Centro de Cultura Musical, frequentando a instituição em regime articulado, na classe do professor Pedro Leal. Através das informações recolhidas (relatos do professor cooperante e do aluno), percebi que vivia num ambiente familiar calmo, onde o estudo era incentivado. As informações recolhidas junto do professor cooperante, revelaram, também, grande preocupação quanto ao futuro do aluno face às dificuldades apresentadas. O professor cooperante aconselhou cuidados redobrados no tratamento interpessoal ao nível da acção educativa, uma vez que a mãe do aluno é professora e se encontrava em litígio com a instituição onde o seu educando estudou anteriormente. A este nível, toda a dimensão do Estágio deveria ser meticolosamente pensada, evitando problemas *a posteriori*. Neste ano lectivo seria suposto o aluno candidatar-se ao ensino superior, mas apresentando dificuldades no domínio técnico-instrumental, acabou por decidir permanecer mais um ano na instituição, não realizando sequer o recital final. As dificuldades apresentadas à disciplina de Instrumento, repercutiam-se nos restantes saberes da área musical, tendo sido chamado o Encarregado de Educação do aluno à escola para debater as estratégias a adoptar. Durante o período de Observação não participante, foi apontada, pelo professor cooperante, a falta de hábitos de estudo e o pouco empenho do aluno em alcançar um melhor rendimento. Neste sentido, foi feita uma chamada de atenção quanto à dificuldade que surgiria em averiguar questões relacionadas com a exemplificação instrumental nas escalas e nos estudos, uma vez que o aluno falta habitualmente às aulas dedicadas à realização deste tipo de exercícios. A escolha do programa reflectiu as capacidades técnicas do aluno, apresentando, por conseguinte, um nível técnico acessível em comparação com o programa do colega do mesmo ano. O discente interiorizou o facto como um demérito, manifestando desagrado na preparação das obras do período barroco e clássico. Tentando contornar o assunto, expliquei ao aluno, já na fase da intervenção, que “é a forma como tocamos uma obra que lhe confere um certo nível técnico e musical, e não a obra em si mesma!” (Trad. minha),⁷⁵ como refere Giboureau, Jaboulay & Arrignon (1994, p.4), facto que pareceu não convencer o discente e aquietar as suas preocupações “virtuosísticas”. A relação com o professor cooperante, acabou por padecer face às exigências e à intransigência do professor com relação ao comportamento do aluno quanto ao repertório a executar, mas sempre num patamar de normalidade da relação pedagógica. No que à intervenção diz respeito, o aluno apresentou um comportamento exemplar, manifestando grande abertura às ideias apresentadas, tentando corresponder às diferentes sugestões.

⁷⁵ “c'est la manière de jouer l'oeuvre qui définit un certain niveau de technique et de musicalité, et non l'oeuvre elle-même!” (Giboureau, Jaboulay & Arrignon, 1994, p.4)

Aluno B

O aluno B tinha dezasseis anos, frequentava o 10º ano de escolaridade e ingressou no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga este ano lectivo (2015/2016), sendo o primeiro contacto que estabelece com o ensino integrado. Iniciou os seus estudos musicais no Conservatório de Música de Barcelos, frequentando a instituição em regime articulado, na classe da professora Mariline Borlido. Através das informações recolhidas (relatos do professor cooperante e do aluno), percebi que vivia num ambiente familiar calmo, onde o estudo era incentivado. Tendo o necessário apoio dos pais, preparava-se para comprar um novo instrumento. O desenvolvimento do aluno, no campo do domínio instrumental, estava atrasado, equacionando-se a diferença de regime de frequência e as dificuldades inerentes à mudança como causa principal. O aluno apresentava problemas na velocidade de assimilação dos conceitos abordados nas aulas, tornando o trabalho moroso. Por outro lado, pareceu ter havido dificuldades na gestão da carga horária, não havendo conseguido, sobretudo no início do ano, tocar todos os dias. Nas restantes disciplinas da área artística, o aluno apresenta dificuldades ao nível da Formação Musical, sendo possível averiguar, de forma directa e através da intervenção, lacunas ao nível da percepção auditiva que se prolongam até ao domínio instrumental. A reflectir esta imagem temos a última aula da intervenção, na qual foram realizados exercícios com o intuito de trabalhar as dificuldades evidenciadas, assistindo-se à redundante dificuldade do ponto de vista da concretização e da auto-confiança. O facto acabou por ser confirmado pelo professor cooperante no final da aula, tendo, inclusivamente, sugerido que tivesse uma abordagem mais descontraída, não realizando muitos exercícios específicos e que deixasse o aluno tocar do principio ao fim, sem muitas correcções. O nível do conservatório parecia estar acima da preparação efectiva do aluno, que, sentindo essa disparidade, equacionou abandonar a instituição, sendo o episódio relatado pelo professor cooperante com grande preocupação. Apesar de estar ainda no 10º ano, o professor cooperante referiu que o aluno (com o aval dos pais), decidiu permanecer na escola um ano além do plano estabelecido para o ensino secundário, tentando colmatar as dificuldades sentidas. A escolha do repertório para o aluno enquadrava-se no programa estabelecido para o grau de aprendizagem em que se encontra e relacionou-se com o desenvolvimento de competências no campo das dificuldades verificadas: articulação, sonoridade e desenvolvimento da destreza técnica. O aluno apresentava alguma rigidez na execução instrumental, tendo dificuldade em criar momentos de relaxamento, equacionando-se o facto de usar aparelho de correcção dentária - que exige grande esforço no controlo da embocadura - como causa das dificuldades verificadas. Ao longo do estudo individual diário, o aluno contava com o apoio dos irmãos mais velhos, que se encontravam a estudar música no ensino superior. No domínio sócio-afectivo, o aluno apresentava grande motivação e confiança no professor cooperante, demonstrando empenho no domínio das dificuldades apresentadas, sobretudo no segundo e

terceiro período. Ao longo das sessões observadas o professor cooperante tentou estabelecer padrões de descontração, não deixando de apontar as dificuldades verificadas, mas, elogiando, ao mesmo tempo, a energia e a força de vontade do aluno. Ao longo da intervenção o comportamento do discente era exemplar; sempre empenhado na concretização e na resolução dos exercícios propostos, ainda que, mostrando algum desconforto face às dificuldades que apresenta. Apesar deste facto, o professor cooperante referiu que o aluno confessou que as minhas sugestões se revelaram demasiado pormenorizadas, sobretudo no que diz respeito ao trabalho de acuidade auditiva realizado na última sessão de intervenção, causando-lhe alguma confusão.

Aluno C

O aluno C tinha dez anos e frequentava o 5º ano de escolaridade. Iniciou os seus estudos musicais no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, no primeiro ciclo de aprendizagem, tendo realizado quatro anos de iniciação, na classe do professor José Fernando Silva. Através das informações recolhidas (relatos do professor cooperante), percebi que vivia num ambiente familiar calmo, onde o estudo era incentivado. Aquando da fase de observação da prática, o professor cooperante referiu que a prestação do aluno tinha baixado o nível de qualidade, equacionando o facto do discente praticar hóquei e dedicar algum tempo livre à modalidade, podendo, assim, estar a colocar a prática instrumental em segundo plano. Contudo, a opinião do professor foi mudando e, no final do ano lectivo, acabou por revelar que estava bastante contente com o desenvolvimento do discente, reconhecendo que tinha conseguido conciliar as actividades. O desenvolvimento do aluno, nas áreas cognitiva e psicomotora, foi bastante positivo, não apresentando dificuldades de aprendizagem ou de adaptação ao instrumento. O repertório escolhido enquadrava-se no programa do curso de oboé e o aluno apresentava facilidade na execução do mesmo. A nível sócio-afectivo apresentava um comportamento exemplar e a relação com o professor cooperante ocorria dentro dos parâmetros da normalidade. Ao longo da intervenção pedagógica, o comportamento do aluno foi igualmente exemplar, assim como o seu empenho na concretização das indicações dadas.

Aluno D

O aluno D tinha oito anos e frequentava o 2º ano de escolaridade. Iniciou os seus estudos musicais no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, na classe do professor José Fernando Silva, estando a completar o segundo ano da Iniciação. Através das informações recolhidas (relatos do professor cooperante), percebi que vivia num ambiente familiar calmo, onde o estudo é incentivado. O seu desenvolvimento ocorria dentro do expectável para o grau de ensino que frequenta. Ao longo da observação foi referido, pelo professor cooperante, que os pais se envolvem no estudo diário instrumental do aluno, apresentando-se este facto pouco produtivo para a aprendizagem do discente, uma vez que interiorizava os

exercícios com erros de leitura de difícil correcção. Posteriormente, o professor acabou por escrever aos pais, pedindo, novamente, que não estudassem com o educando. Do ponto de vista sócio-afectivo, foi referido pelo professor cooperante, com alguma consternação, que o aluno apresentava pouca autonomia, o que se revelou sintomático da realidade escolar dos dias que correm. Ao longo da intervenção, o comportamento do aluno foi exemplar, assim como o seu empenho na concretização das sugestões dadas. Os aspectos de domínio técnico passíveis de correcção parecem enquadrar-se no parâmetro da normalidade para o nível de aprendizagem que frequenta.

Aluno E

O aluno E tinha nove anos e frequentava o 4º ano de escolaridade. Iniciou os seus estudos musicais no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, na classe do professor José Fernando Silva. Estando a completar o último ano de Iniciação (IV ano), realizou provas de ingresso para o 1º ciclo, na mesma instituição. Através das informações recolhidas (relatos do professor cooperante), percebi que vivia num ambiente familiar calmo, onde o estudo é incentivado. Ao longo da fase de observação não participante, o professor cooperante manifestou grande contentamento com a progressão do aluno, apontando um futuro promissor no que respeita à carreira musical do discente. O aluno já realizou o programa estipulado para o nível de ensino que frequenta, tendo iniciado o trabalho do repertório do 1º grau de aprendizagem musical. A nível sócio-afectivo, houve uma chamada de atenção por parte da professora do 4º ano (segundo relatos do professor cooperante), uma vez que o aluno revelou alguma altivez face ao desenvolvimento cognitivo dos colegas do mesmo ano (em comparação com a sua), roçando a indisciplina escolar. Quanto à fase da intervenção, e ao que a Aluno E diz respeito, o seu comportamento foi exemplar, verificando-se que é um aluno bastante perspicaz, que entende rapidamente as indicações dadas e responde prontamente às sugestões feitas.

Aluno F

O aluno F tinha onze anos e frequentava o 6º ano de escolaridade. Iniciou os seus estudos musicais no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, no 1º ciclo de aprendizagem, tendo realizado quatro anos de iniciação na classe do professor José Fernando Silva. Através das informações recolhidas (relatos do professor cooperante), percebi que vivia num ambiente familiar calmo, onde o estudo é incentivado, tendo, inclusivamente, membros da família que são músicos profissionais. No que diz respeito à disciplina de instrumento, a família do aluno, segundo o professor cooperante, manifestou desagrado pela sua colocação na classe, com o argumento de que o Oboé não seria o instrumento mais indicado para o discente. Neste sentido, familiares do aluno, revelando preocupação quanto ao seu desenvolvimento, assistiram a algumas aulas do período inicial de aprendizagem, facto que provocou o desagrado do professor,

sentindo a situação como uma falta de confiança no seu trabalho. Ao longo da fase de observação da prática, o professor referiu que o aluno deveria investir no desenvolvimento da sua compleição física, uma vez que revelava alguma fragilidade muscular, tendo sido, inclusivamente, traçado um plano de trabalho com a orientação do professor de educação física. O professor indicou que apesar de o aluno se ter desenvolvido desde então, ainda apresentava problemas de resistência relacionados com a falta de musculatura do tronco. O desenvolvimento do aluno, parecia bastante positivo para o nível de ensino que frequentava, não revelando dificuldades de aprendizagem, nem de adaptação ao instrumento. Quanto ao repertório trabalhado, ia de encontro ao estipulado no programa da disciplina, sendo que ao nível das escalas, o aluno apresentava um grande avanço, tocando escalas com quatro alterações; pouco comum no seu nível de aprendizagem (2º grau), no que ao ensino de Oboé diz respeito. A nível sócio-afectivo, o aluno era bastante calmo e empenhado, e a sua relação com o professor cooperante ocorre dentro dos parâmetros de normalidade. No que à intervenção diz respeito, foi sentido o mesmo empenho e a mesma dedicação, não revelando qualquer dificuldade.

3.3 Caracterização da disciplina de música de câmara: contexto colectivo

Sob a alçada do Departamento Curricular de Canto e Classes de Conjunto, a disciplina de Música de Câmara enquadra-se na componente curricular Música de Conjunto (grupo de recrutamento M32), do Curso de Instrumento da Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga. Seguindo as premissas da legislação vigente no contexto individual (flexibilidade e autonomia), a sua carga horária (cinquenta minutos semanais), está plasmada no módulo Classes de Conjunto da componente formativa Técnico-Artística da matriz curricular do ensino secundário (10º ano, 11º ano e 12º ano), do regime integrado de frequência (CMCGB, s.d.). No que concerne à intervenção pedagógica, esta realizou-se mediante a orientação do Mestre António Luís Ribeiro (professor responsável pela disciplina).

3.3.1 Caracterização dos alunos do contexto colectivo

O estágio profissional implicou três alunos do conservatório que trabalharam em formação Trio de Sopros (Flauta, Oboé e Saxofone), do 10º ano de escolaridade (6º grau), com homogeneidade etária (16 anos), e de género (feminino). Os alunos não apresentavam carências sócio-económicas e, apesar das dificuldades verificadas, revelavam-se, a nível global, empenhados na aprendizagem.

Aluno G

O aluno G tinha dezasseis anos, frequentava o 10º ano de escolaridade e ingressou no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga este ano lectivo (2015/2016), tendo sido esse o primeiro contacto que estabeleceu com o ensino integrado. Iniciou os seus estudos musicais na escola de música Companhia da Música, frequentando a instituição em regime articulado, na classe da professora Luciana Silva. Através das informações recolhidas (relatos do professor cooperante), percebi que o aluno vivia num ambiente familiar calmo, onde o estudo é incentivado. No que à observação da prática diz respeito, a relação do professor com o aluno ocorreu dentro dos parâmetros da normalidade, ainda que o professor pedisse mais dedicação e envolvimento no contexto musical; afinal, estava a realizar o seu percurso académico num conservatório de música. No que à intervenção diz respeito, a aluna mostrou-se empenhada e respeitosa face às indicações dadas.

Aluno H

O aluno denominado H no contexto colectivo é o aluno B no contexto individual, e apresenta as mesmas dificuldades sentidas nas aulas de instrumento, ampliadas pela dificuldade inerente à junção camarística.

Aluno I

O aluno I tinha dezasseis anos, frequentava o 10º ano de escolaridade e ingressou no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga este ano lectivo (2015/2016), tendo sido esse o primeiro contacto que estabeleceu com o ensino oficial de música. Iniciou os seus estudos musicais na escola da Banda Musical de Caldas das Taipas, com o professor Telmo Pacheco, somente há um ano. Através das informações recolhidas (relatos do professor cooperante), percebi que o aluno vivia num ambiente familiar calmo, onde o estudo é incentivado. Apesar de ter sido o primeiro contacto que estabeleceu com o ensino oficial e de estudar saxofone há tão pouco tempo, o professor cooperante - que é o professor de instrumento do aluno - referiu que se estava a desenvolver musicalmente de forma positiva. No que à observação da prática diz respeito, a relação do professor cooperante com o aluno ocorreu dentro da normalidade. O aluno parecia bastante motivado e com vontade de prosseguir os estudos musicais. Na fase de intervenção, o aluno apresentava o mesmo comportamento exemplar ao longo das aulas leccionadas.

3.4 Documentos reguladores do processo de ensino e aprendizagem

As informações contidas nesta sub-secção dizem exclusivamente respeito às áreas curriculares e aos níveis de aprendizagem abrangidos por este estágio profissional, realizado na Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga. Os documentos vigentes, que regulam o processo de

ensino e de aprendizagem da instituição, são o Programa do Curso de Oboé (Anexo CD), a Estrutura das Provas - Ano Lectivo 2015/2016 (Anexo CD), a Informação Recital - 8º grau (Anexo CD), os Critérios de Avaliação Formativa (Anexo CD) e os Critérios de Avaliação e Nomenclatura (Anexo CD). Estes documentos foram cedidos pelos respectivos departamentos ou consultados online na página web do conservatório.

No que respeita ao Programa do Curso de Oboé (Anexo CD), vigora na escola o programa adoptado a nível nacional, que se estabeleceu de modo oficial desde 1930, sem ter sido sujeito a qualquer reformulação por parte do Ministério da Educação, apesar das constantes mudanças na estruturação e na organização do ensino de música, revelando-se, possivelmente, inadequado ao ensino actual. O programa reflecte a realidade pré Decreto-Lei 310/83 de 1 de Julho, estando organizado do 1º ano (nível elementar), ao 8º ano (nível complementar), incluindo, também, os conteúdos programáticos para o Curso Superior de Oboé (Bacharelato), que, como é sabido, já não existe. Neste documento consta uma listagem de métodos e obras musicais passíveis de serem trabalhadas em cada um dos anos do curso (estilo catálogo), as tonalidades a dominar através dos diferentes exercícios de escalas (dificuldade progressiva mediante os anos de aprendizagem), a “matéria de exame do 8º ano”, assim como a enumeração de três elementos de domínio técnico-instrumental para o primeiro ano de aprendizagem, a saber: “noções teóricas sobre as características do oboé”, “noções de embocadura e da emissão dos sons” e “estudo da posição dos dedos”. Um dado curioso deste programa é a inclusão da necessidade de confecção de palhetas do primeiro ao terceiro ano de aprendizagem instrumental. A literatura afirma que “É bom que os alunos toquem durante algum tempo com palhetas feitas pelo professor, de modo a saberem aquilo que constitui uma boa palheta.”⁷⁶ (Trad. minha). Nesta lógica, ainda que se entenda que o crescente número de estudantes de Oboé não permita que os professores possam subtrair, à sua vida pessoal, tempo para a construção de palhetas para todos os alunos, parece plausível de se equacionar que - do ponto de vista da destreza fina necessária para a concretização deste ponto - um aluno de seis anos (1º ano), ou mesmo de dez anos (5º ano), apresente sérias dificuldades na consecução desta tarefa com sucesso.

No que respeita à estrutura das provas do departamento de sopros e percussão (Anexo CD), esta é fixada em sede de departamento curricular mediante a aprovação do Conselho Pedagógico, estando definido a nível geral a realização de uma prova de execução instrumental (pelo menos uma por período), e a realização de provas globais no terceiro período do 6º e 9º ano, conforme a legislação em vigor (CMCGB, s.d.). No 8º grau de instrumento ou 3º ano de canto, a prova do terceiro período é substituída por um recital público, com ponderação de 40% na avaliação sumativa da disciplina (CMCGB, s.d.). No ano lectivo

⁷⁶ “Il est bon qu’un élève ait joué pendant quelque temps avec les anches de son maître, pour être en état de bien connaître ce qui constitue une bonne anche.”⁷⁶ (Brod, 1963, p. 2)

2015/2016, a matriz das provas do departamento de sopros e percussão estabelece os elementos constituintes do programa a apresentar e a executar nas provas de instrumento de todos os níveis de aprendizagem, assim como, a cotação de cada um dos exercícios a executar (0 - 100 pontos no 1º, 2º e 3º ciclo e 0 - 200 pontos no ensino secundário). Assim, no 2º ano elementar (Iniciação II), os discentes devem apresentar e executar um estudo (40 pontos), e uma peça (60 pontos); no 4º ano elementar (Iniciação IV), devem apresentar e executar uma escala (20 pontos), e um estudo e uma peça (40 pontos cada exercício); no 1º grau devem apresentar e executar uma escala maior e respectivo arpejo até 2 alterações (20 pontos), e apresentar dois estudos e duas peças, tocando apenas um exercício de cada elemento constituinte (40 pontos cada um); no 2º grau, apresentar e tocar uma escala maior, a sua relativa menor e respectivos arpejos até 3 alterações (10 pontos), uma escala cromática (10 pontos), apresentar dois estudos e duas peças, tocando apenas um exercício de cada elemento (40 pontos cada um); no 6º grau e 8º grau, os alunos devem apresentar e executar uma escala maior e a sua relativa menor (todas as tonalidades), e respectivos arpejos (10 pontos), uma escala cromática (10 pontos), apresentar dois estudos e tocar duas peças (120 pontos), executando-se apenas um estudo (60 pontos). Quanto à Informação de Recital do 8º grau de instrumentos de sopro (Anexo CD), esta define a duração mínima da prova recital (30 minutos), e a duração máxima (45 minutos), devendo no seu programa constar uma obra completa (concerto/concertino, sonata/sonatina ou suite), e três peças contrastantes ou andamentos de concerto/sonata, executando-se o repertório apresentado integralmente.

Por fim, os Critérios de Avaliação Formativa do departamento de sopros (Anexo CD), respeitam as disposições gerais do conservatório (Critérios de Avaliação e Nomenclatura) quanto ao ensino básico e secundário (Anexo CD), adaptados às especificidades do grupo de docência. Segundo o Projecto Educativo do conservatório a avaliação deve servir para “motivar, recompensar, reforçar, premiar e provocar cada um dos alunos, no sentido de promover o sucesso escolar” (CMCGB, s.d., p. 16), e, conforme o previsto na Portaria n.º 225/2012 de 30 de julho e na Portaria n.º 243-A/2012 de 13 de Agosto, “os alunos beneficiam da progressão diferenciada, nas disciplinas performativas, isto é, a transição de ano não corresponde obrigatoriamente a transição de grau.” (CMCGB, 2014-2018, p. 10), tendo em conta as metas curriculares de cada área disciplinar e os objectivos gerais definidos na lei de bases (CMCGB, s.d.). Assim, os critérios de avaliação formativa regem-se por indicadores da área Sócio-Afectiva (relação com os outros, sentimentos, atitudes e valores), da área Cognitiva (conhecimento, compreensão, aplicação, análise e síntese), e da área Psicomotora (comportamentos físicos e cinestésicos), que, no que se refere às especificidades do grupo de docência Instrumentos e Classes de Conjunto, se dividem entre a apreensão e realização técnica e apreensão e realização musical, com cotações distintas mediante os ciclos de aprendizagem patentes:

- Instrumentos e Classes de Conjunto - Apreensão e realização musical: 1. Sonoridade (Timbre); 2. Pulsação; 3. Ritmo; 4. Fraseado; 5. Estilo; 6. Articulação; 7. Dinâmica; 8. Andamento; 9. Desempenho em público; 10. Criatividade; 11. Repertório.
- Instrumentos e Classes de Conjunto - Apreensão e realização técnica (Sopros): 1. Afinação; 2. Qualidade/Produção de som; 3. Postura; 4. Disponibilidade física; 5. Articulação; 6. Embocadura; 7. Respiração/Formação de coluna de ar; 8. Técnica; 9. Manuseamento/manutenção do instrumento; 10. Leitura.
- Instrumentos e Classes de Conjunto - Apreensão e realização técnica (Ensemble): 1. Sincronia; 2. Capacidade de ouvir os outros; 3. Domínio rítmico; 4. Memória; 5. Postura; 6. Afinação; 7. Disponibilidade física; 8. Flexibilidade; 9. Leitura; 10. Segurança de execução; 11. Emprego de pedal (pianos).

4. PLANO GERAL DE INTERVENÇÃO

4.1 Problemática e motivações

Toda a investigação começa por definir um problema. As questões levantadas pelos investigadores são as que nascem, não da ignorância do investigador, mas do sólido conhecimento do seu contexto específico e da literatura com elas relacionada. Uma experiência significativa na área e um sólido conhecimento da literatura são pré-requisitos absolutamente necessários ao candidato, para que possa tomar qualquer decisão relacionada com um problema de investigação. (Kemp, 1995, p. 14)

O presente plano de intervenção deu particular atenção às aulas individuais de instrumento e tentou averiguar o papel da exemplificação instrumental pelo professor neste contexto, considerando-se esta prática pedagógica amplamente utilizada, mas pouco debatida no seio do ensino instrumental. Neste sentido, a verificação do estado da arte permitiu constatar o que intuitivamente se conjecturava quanto à sua utilização e normalização pouco ponderada, condicionando, em certa medida, o uso adequado desta estratégia metodológica, pois como afirma Gordon (2015):

Muitas vezes, as técnicas e os materiais usados não são apoiados ou associados com objectivos sequenciais ou globais e, dado que não existe metodologia, os professores não podem preparar ou cumprir objectivos realistas nem medir adequadamente o progresso dos alunos. (Gordon, 2015, p. 46)

Tomando em consideração as recomendações vigentes na literatura que serviu a fundamentação contextual e ético-conceptual deste relatório, o projecto de intervenção pedagógica delineado pretendeu assim averiguar, no contexto específico do ensino de oboé, algumas das questões analisadas no enquadramento teórico, tal como sugere Pellegrino (2015a): “ Uma sugestão para uma pesquisa mais aprofundada, inclui a replicação deste estudo com diferentes amostras de professores de música, neste caso, professores estagiários que tocam instrumentos de banda.”⁷⁷ (Trad. minha). Seguindo a mesma linha de raciocínio, o projecto atentou à “expansão do espírito do aluno” (Gordon, 2015, p. 42), e à “contenção do espírito do professor” (Gordon, 2015, p. 42), focando a investigação no potencial pedagógico da exemplificação instrumental nas aulas de oboé, tentando-se averiguar as causas e as razões para o uso desta prática, mas, sobretudo, o “por quê” a metodologia se revela ou, não se revela benéfica à aprendizagem, tal como recomenda Pellegrino (2014): “Recomendo analisar a maneira como os alunos descrevem as reacções que têm à performance dos professores.”⁷⁸ (Trad. minha). Assim, aglutinando a experiência e a revisão de literatura sobre o assunto, o plano geral de intervenção pretendeu dar um contributo, ainda que embrionário, para a teorização e a sistematização da exemplificação instrumental pelo professor nas aulas de oboé, tendo sido estipulados objectivos gerais para que se cumprissem os propósitos do mesmo.

⁷⁷ “One suggestion for further research included replicating this study with different populations of music teachers, in this case, student teachers who play band instruments.” (p. 177)

⁷⁸ “I recommend examining how students describe their reactions to their teacher’s music making.” (p. 143)

4.2 Objectivos, questões de investigação e de intervenção

Aquando da observação da prática pedagógica verificou-se que o formato de ensino instrumental privilegiava o produto musical, fomentando-se uma acção educativa na qual “o professor é a base para o desenvolvimento do conhecimento e das competências”⁷⁹ (Trad. minha) dos alunos. Neste sentido, o método didáctico impositivo, segundo o qual o professor apresenta o que estudar, quando estudar e como estudar (Verdú, 2006), revelou que o processo de ensino e de aprendizagem se baseia quase exclusivamente na modelação musical, confirmando-se a afirmação de Tait (1992): “Este modelo parece ter algum sucesso entre alunos musicalmente motivados e que dedicam bastante do seu tempo de estudo a atingir ou refinar as respostas desejadas.”⁸⁰ (Trad. minha). Assim, tendo em consideração o contexto escolar e as ambições profissionais dos alunos envolvidos no estágio (91,55% dos alunos do ensino secundário pretende prosseguir os estudos na vertente musical erudita), foram delineados os seguintes objectivos, mantendo em mente que “o ensino que visa a aquisição de competências técnicas não pode ou não deveria acontecer sem que se desenvolva o conhecimento conceptual”⁸¹ (Trad. minha):

- 1) conhecer e analisar as concepções de exemplificação instrumental;
- 2) verificar as potencialidades educativas da exemplificação instrumental pelo professor nas aulas de oboé;
- 3) avaliar a magnitude e os impactos da exemplificação instrumental a partir da voz dos alunos.

Traçados os objectivos gerais do plano de intervenção e clarificada a origem das motivações para o estudo da prática pedagógica sobre a qual se debruçou a acção, tentando deslindar se no particular ensino especializado de música “as teorias nascem para explicar as práticas ou, pelo contrário, as práticas adquirem a suprema capacidade de gerar teorias” (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Vieira & Ferreira, 2009, p. 356), surgiram desta reflexão questões que orientaram a investigação, e que passo a enumerar:

- 1 - O que é, ou o que pode ser entendido por exemplificação instrumental?
- 2 - Qual é o contributo para a aprendizagem da exemplificação instrumental pelo professor nas aulas de oboé?
 - Quais são os conteúdos programáticos e exercícios musicais (escalas, estudos e peças), em que a exemplificação instrumental se revela mais pertinente?

⁷⁹ “Knowledge and skill are usually teacher based and teacher developed.” (Tait, 1992, p. 532)

⁸⁰ “This model appears to be reasonably successful with musically motivated students and where large amounts of practice time are dedicated to achieving or refining desired responses.” (p. 532)

⁸¹ “teaching toward the acquisition of technical skills cannot or should not do without the teaching of conceptual knowledge” (Froehlich, 1992, p. 562)

- Quais são os graus de ensino nos quais a exemplificação instrumental pelo professor é mais relevante?

3 - Qual é a opinião dos alunos sobre a exemplificação instrumental pelo professor nas aulas de oboé?

Tal como evidenciado anteriormente, várias são as recomendações encontradas ao longo da revisão bibliográfica quanto à necessidade de aprofundamento da investigação no âmbito da modelação, nomeadamente quanto ao papel da exemplificação instrumental pelo professor para a aprendizagem, qualificando-se o seu potencial pedagógico, tal como aponta Stephens em 2007 (Pellegrino, 2015a, p. 177): “Stephens (2007) sugere que, apesar de valer a pena analisar o sentido da prática musical na vida de um professor de música, seria mais interessante compreender a sua aplicação e relação com a sala de aula”⁸² (Trad. minha). Nesta lógica, transmudando a investigação para o plano da acção (fase subsequente à observação e reflexão da mesma), as questões que guiaram a intervenção pedagógica encontravam-se no plano das hipóteses:

1- Será que o uso da exemplificação instrumental pelo professor nas aulas de oboé aumenta o sucesso performativo dos alunos, maximizando a aprendizagem técnico-instrumental?

2 - Será que o uso da exemplificação instrumental nas aulas de oboé tem igual impacto na aprendizagem de diferentes conteúdos e exercícios musicais (escalas, estudos e peças)?

3 - Será que o uso da exemplificação instrumental nas aulas de oboé tem igual influência sobre diferentes níveis de aprendizagem?

4 - Será que os alunos acham relevante para a sua aprendizagem a exemplificação instrumental pelo professor nas aulas de oboé?

4.3 Metodologia

Constatando-se que uma metodologia de investigação “constitui o marco de referência conceptual que descreve e justifica a utilização de princípios e métodos mais adequados no momento de abordar um determinado projecto de investigação.”⁸³ (Trad. minha), torna-se pertinente esclarecer que a dimensão conceptual a que o projecto de intervenção deu voz, teve por base a experiência pessoal (conhecimento

⁸² “Stephens (2007) suggested that, although it is worthy to examine the meanings of music making in a music teacher’s life, it would be more valuable to understand its application and relationship to the classroom.” (Pellegrino, 2015a, p. 177)

⁸³ “constituye el marco de referencia conceptual que describe y justifica la utilización de principios y métodos más adecuados a la hora de abordar un proyecto de investigación determinado.” (Ibarrelxe, 2007, p. 25)

empírico), a arte (conhecimento universal), e a observação da prática pedagógica (articulada na prática de ensino supervisionada), sendo estes o baluarte da investigação levada a cabo. Posto isto, caracterizando-se a investigação-acção por uma componente essencialmente prática e interventiva, que possibilita a desconstrução da praxis educativa depois da análise e compreensão da realidade envolvente (verificando-se os paradigmas existentes e as ideologias vigentes), o envolvimento activo nas actividades e o diálogo contínuo entre os “agentes de mudança” (desenvolvendo as práticas e transformando a realidade), esta, apresentou-se como o método por excelência utilizado para descrever e justificar os princípios da investigação, tentando, através da sua abrangência metodológica e formativa, cumprir os objectivos propostos anteriormente, já que segundo Coutinho et al. (2009) nesta metodologia:

(..) o professor começa, normalmente, por concretizar actos educativos orientados pelas teorias que servem de tecto a esse edifício educativo, passando, numa segunda fase a desempenhar o papel de investigador, ao pôr em causa essas teorias, ao olhar criticamente para as ideias normalizadas e pré-formatadas e ao perceber que essas normalizações têm, por vezes, que ser desconstruídas tendo em conta a especificidade das realidades concretas com que lida no seu quotidiano lectivo. (Coutinho et al., 2009, p. 359)

Neste sentido, mesclando teoria e prática, a investigação-acção “exige que o investigador abandone o lugar supostamente desinteressado do cientista, para se envolver, com o consentimento explícito dos participantes, nos processos de planeamento e implementação de uma intervenção (...)” (Yarbrough, 1995, p. 113), pautando-se por uma premissa crítica e auto-avaliativa, que permite - através de um processo cíclico de acção e reflexão - verificar, agir e adaptar, ajustando-se a cada passo as estratégias de acção mediante as necessidades vigentes. Sendo que a investigação-acção supõe a intervenção “não só como uma característica primordial durante a recolha de dados, como também como uma meta explícita do investigador”⁸⁴ (Trad. minha), devido às necessidades e às vicissitudes quotidianas escolares, esta ficou um pouco limitada pelo tempo de implementação necessário para que se apurassem resultados de uma investigação continuada e na possibilidade de comparação de dados entre diferentes grupos de colaboradores, realizando-se uma plena investigação-acção. No entanto, foram conseguidos exemplos significativos quanto à diversidade de graus de aprendizagem e faixas etárias, possibilitando algumas comparações, sendo os resultados delas retirados alvo de reflexão e análise posterior. Tendo em conta as metas definidas sob a orientação dos professores cooperantes e orientador, torna-se evidente que a investigação-acção se revelou o método mais eficiente para atingir os objectivos propostos, já que segundo Bresler (2007):

O seu propósito é mais imediato: permite ao professor/investigador aprofundar a sua compreensão do curriculum testado e em vigor e, conseqüentemente, introduzir mudanças no ensino. A investigação pertence por inteiro aos professores, dado que são estes que seleccionam

⁸⁴ “no solo como una características primordial durante la recogida de datos, sino también como una meta explícita del investigador.” (Bresler, 2007, p. 91)

os temas a estudar; portanto, as mudanças introduzidas no ensino reflectem geralmente, mais do que uma imposição vinda do exterior, alterações nas suas atitudes e crenças.⁸⁵ (Trad. minha)

4.4 Estratégias de investigação e de avaliação da acção

O estímulo dado aos professores para que se tornem professores-investigadores é a principal característica da investigação-acção e, diversamente dos estudos de caso, envolve uma forma de intervenção claramente identificável. O investigador tem aqui a possibilidade de desenvolver estratégias que resolvam os seus problemas pedagógicos. (Kemp, 1995, p. 20)

A investigação levada a cabo ao longo deste estágio profissional, tentou, grosso modo, apurar qual a vantagem ou papel da interacção musical do professor em sala de aula no desenvolvimento de competências musicais pelo aluno (cognitivas e psicomotoras), tendo em consideração o conhecimento e a análise do contexto onde se desenrolou a investigação-acção e a área de docência a intervir. Neste sentido, as estratégias de investigação, respeitando a opção metodológica exposta na sub-secção anterior (Investigação-Acção), regeram-se pela tentativa de resposta aos objectivos propostos, assim como pela constante reflexão e adaptação da acção à medida das necessidades educativas. Assim, as estratégias de investigação, perspectivando a avaliação da acção e a formulação de considerações sobre o fenómeno em estudo, pressupôs a recolha de dados ora centrados na perspectiva do investigador, ora centrados na perspectiva dos participantes, sendo estes adquiridos através das seguintes técnicas e instrumentos de recolha de dados (Coutinho et al., 2009):

- Observação sistemática da prática pedagógica (registos);
- Criação de uma tabela de sistematização e de avaliação do impacto da exemplificação instrumental pelo professor nas aulas de oboé na aprendizagem de escalas, estudos e peças;
- Criação de uma tabela de verificação da apreensão e realização técnico-musical (conteúdos programáticos) através da exemplificação instrumental pelo professor nas aulas de oboé;
- Narrativas de aprendizagem;
- Narrativas profissionais;
- *Focus Group* ao corpo discente da classe de oboé do conservatório implicado no estágio (gravação áudio);

⁸⁵ Su propósito es más inmediato: permite al professor/investigador profundizar en su comprensión del curriculum vigente y experimentado y, como consecuencia, introducir cambios en la enseñanza. La investigación pertenece por completo a los profesores, puesto que los temas estudiados son seleccionados por ellos mismos; por tanto, los consiguientes cambios en la enseñanza generalmente reflejan cambios en sus actitudes y creencias más que una imposición desde del exterior. (Bresler, 2007, p. 94)

- Inquérito por questionário aos professores de Oboé dos conservatórios de música oficiais portugueses;
- Análise e tratamento documental dos dados obtidos;

4.5 Estratégias de ensino-aprendizagem

Tendo em consideração a componente interventiva da investigação-acção, a observação da prática pedagógica foi o elemento central no desenvolvimento do projecto, reflectindo-se a dinâmica das aulas observadas, assim como o repertório matriz do programa de cada contexto, nos planos de aula gizados para o efeito.

4.5.1 Estratégias de ensino-aprendizagem: contexto individual

No que ao plano de aulas do contexto individual diz respeito, as actividades realizadas pretenderam averiguar as potencialidades educativas da exemplificação instrumental pelo professor nas aulas de oboé e a sua adequação a diferentes conteúdos programáticos, repertório e níveis de aprendizagem, beneficiando a investigação pela abrangência de elementos que permitam um melhor entendimento do valor pedagógico da modelação, tendo em conta a afirmação de Bandura (1987):

Para formular uma teoria abrangente do processo de modelação, não basta explicar como se adquire a conduta imitada por observação, há também que explicar quando se efectua a conduta imitativa, com que frequência e quais são os ambientes sociais nos quais onde será mais provável que ela apareça.⁸⁶ (Trad.minha)

Neste sentido, as estratégias de intervenção pretenderam sistematizar e recriar a exemplificação instrumental pelo professor, tentando-se atingir os objectivos propostos através da delineação de estratégias de ensino-aprendizagem que possibilitassem a comparação de duas metodologias possíveis e a utilização de diferentes tipos de exemplificação instrumental. Assim, numa primeira fase, não havendo possibilidade - nem tempo - de ser desenvolvida uma investigação com grupos de controlo e grupos experimentais, foi definido observar, examinar e relatar o desempenho instrumental do mesmo grupo de alunos, mediante o uso de duas estratégias metodológicas diferentes (prelecção e modelação musical). Neste seguimento, deslindando pontos de convergência e divergência, a estratégia de ensino-aprendizagem assumida dividiu a intervenção em dois momentos, expondo assim o mesmo grupo de alunos a duas realidades distintas (oralidade e

⁸⁶ Para formular una teoría comprensiva del proceso de modelado, no basta con explicar cómo se adquire la conducta imitada por observación, sino que también hay que explicar cuándo se efectúa la conducta imitativa, y con qué frecuencia, y cuáles son los ambientes sociales en que es más probable que aparezca. (Bandura, 1997, p.50)

exemplificação instrumental). Numa segunda fase, a intervenção focou-se exclusivamente na exemplificação instrumental e a estratégia de ensino-aprendizagem adoptada pressupunha a utilização de diferentes tipos de exemplificação instrumental, aplicando-se o sistema a todos os níveis de aprendizagem. Estas estratégias tinham assim a intenção de averiguar se a exemplificação pelo professor se revelava benéfica à aprendizagem, os tipos de exemplificação instrumental mais pertinentes (como), e em que graus, conteúdos e repertório isto se revelou mais adequado (quando), por comparação à exclusão da exemplificação instrumental da prática educativa. No final de cada intervenção, promovendo a participação activa dos discentes, foi entregue aos alunos duas tabelas de verificação com o intuito de aferir os benefícios das exemplificações (porquê).

4.5.2 Estratégias de ensino-aprendizagem: contexto colectivo

Quanto ao contexto colectivo, estando decidido o eixo de implementação do projecto no contexto individual (em concordância com o professor cooperante), as estratégias de ensino-aprendizagem não incluíam a exemplificação instrumental e as aulas seguiram a metodologia observada e comumente adoptada no trabalho a realizar com os grupos de câmara, apresentando assim um carácter de ensaio, com paragens à medida das correcções técnico-musicais necessárias (modelo tradicional).

5. DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO

O Estágio Profissional preconizado no plano de estudos do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, apresentou-se segmentado em três dimensões - 1) Investigação Educacional, descodificando as técnicas e as metodologias de investigação mais prementes ao nível da educação; 2) Projecto Artístico, materializando as motivações de toda a acção; 3) Prática de Ensino Supervisionada, em que o trabalho de campo foi suportado pelo projecto de intervenção idealizado para o efeito - e abarcou o período temporal de um ano lectivo (Outubro de 2015 a Junho de 2016), cabimentando dois momentos distintos no que à Prática de Ensino Supervisionada diz respeito: a Observação da Prática Pedagógica e a Intervenção Pedagógica Supervisionada, nos grupos de recrutamento M14: Instrumento (Oboé), e M32: Música de Conjunto (Música de Câmara). Permitindo desenvolver competências pedagógicas nas duas áreas de docência (Instrumento e Música de Conjunto), a observação e a intervenção promoveram simultaneamente a compreensão e a análise do fenómeno em estudo, assim como, do contexto escolar, tornando a acção “consciente, deliberada e sensível à complexidade do ato educativo” (Vieira, 2015-2016, p. 2). A explanação das actividades realizadas no âmbito do Plano Geral de Intervenção, vem, assim, clarificar o desenvolvimento da acção pedagógica, permitindo a apreciação da sua utilidade face aos objectivos explicitados anteriormente, sendo avaliado o impacto das estratégias colocadas em prática, subsequentemente.

5.1 Observação da Prática Pedagógica

Na pesquisa por observação, o investigador tem uma presença activa. Quer adopte uma atitude naturalista, quer experimental, a investigação centra-se nos padrões de comportamento reais dos sujeitos, quando respondem a tarefas bem definidas, em condições cuidadosamente controladas e em determinados períodos de tempo. (Kemp, 1995, p. 20)

No âmbito da Observação da Prática Pedagógica, a informação relacionada com a observação não-participante (iniciada em Outubro de 2015), foi recolhida através de registos naturalistas das aulas observadas no contexto individual e colectivo, organizando-se, posteriormente, os dados e as reflexões sobre as mesmas nos Registos de Observação: Registos de Observação: contexto individual (Anexo CD), e Registos de Observação: contexto colectivo (Anexo CD). A observação da prática permitiu assim perscrutar os caminhos, as estratégias e as metodologias escolhidas pelos professores cooperantes, face à missão de nortear o desenvolvimento, a concretização e realização tanto musical como pessoal dos discentes envolvidos no estágio.

Numa primeira fase, a análise da prática - através do questionamento dos actos e das concepções da acção educativa - revelou-se uma fonte importante de informação para construção do Projecto de Intervenção, dando plausibilidade ao tema idealizado e alimentando as interrogações. Neste seguimento, se os momentos de observação, por um lado, permitiram recolher informações sobre a interacção aluno-professor, inferindo-se a dinâmica da sala de aula, por outro lado, promoveram o conhecimento das características individuais dos discentes, verificando-se o seu potencial, dificuldades e motivações. Os momentos de reflexão, pré e pós-observação, estabelecidos com os professores cooperantes e com os alunos, possibilitaram a confirmação do que havia sido intuído através da observação, deslindando as concepções do plano traçado pelos docentes e permitindo, em certa medida, guiar a acção futura.

O desenvolvimento da fase de observação - sobretudo depois da esquematização do Projecto de Intervenção - corroborou a associação da prática em análise às aulas individuais e permitiu verificar o recurso à metodologia, assim como deslindar os diferentes tipos de exemplificação instrumental utilizados pelo professor cooperante no contexto individual. Não obstante a vontade de alargar o âmbito da investigação-acção, utilizando-se também a exemplificação instrumental como estratégia metodológica no contexto das aulas de música de conjunto, deve ser referido que o pendor da tradição quanto a esta prática, parece estar (sobretudo no que ao ensino especializado de música em Portugal diz respeito), voltado para as aulas individuais, como se pôde constatar através da observação da prática nos dois contextos de intervenção.

5.1.1 Observação da Prática Pedagógica: contexto individual

Através da observação sistemática de aulas de música e de ensaios, pode-se começar a compreender a relação entre estas características do comportamento do professor ou do maestro e a atenção, interpretação e atitude do aluno. (Yarbrough, 1995, p. 88)

No que concerne à observação não participante, no contexto individual pôde verificar-se que a exemplificação instrumental foi amplamente utilizada na didáctica do professor cooperante, tendo abrangido grande variedade e tipos de exemplificação. A imitação ou “caricatura” do desempenho do aluno, a exemplificação de frases musicais completas e a duplicação (professor a tocar em uníssono com o aluno), foram as estratégias de exemplificação instrumental mais observadas. Quanto ao repertório, as actividades de exemplificação instrumental estiveram sobretudo relacionadas com o trabalho a realizar nos estudos e nas peças. No que se refere aos exercícios de técnica base e às escalas, a postura foi de averiguação do domínio e da destreza técnica dos alunos, havendo, ocasionalmente, uma demonstração dos exercícios por parte do professor. Os diferentes graus de ensino ocasionaram diferentes abordagens de exemplificação instrumental, tendo havido um predomínio da utilização da metodologia nas aulas dos alunos mais velhos. Neste sentido, a exemplificação instrumental pelo professor, nos primeiros graus de aprendizagem, esteve direccionada para a

performance completa dos exercícios, permitindo ao discente ouvir a totalidade do que seria trabalhado ao longo da aula. Ainda assim, a oralidade, pareceu ser o método por excelência, no que se refere à acção pedagógica voltada para o ensino instrumental dos alunos mais novos. O trabalho realizado com os alunos de Iniciação, sobretudo, com o aluno de Iniciação II, consistiu na verificação de competências de leitura, sendo, muitas vezes, trabalhado o solfejo dos exercícios. A oralidade, no que se refere à observação das aulas do ensino secundário, esteve colocada em segundo plano, servindo como didascália à exemplificação instrumental, utilizada recorrentemente como estratégia de ensino-aprendizagem; o professor cooperante tocou na grande maioria das aulas assistidas do 6º e do 8º grau.

Tentando-se estabelecer uma relação entre os tipos de exemplificação instrumental e os conteúdos trabalhados, verificou-se que a exemplificação levada a cabo pelo professor cooperante apoiou o trabalho de desenvolvimento de competências em diferentes domínios, estratificados, posteriormente, em dois grupos acção (técnica instrumental e realização musical), nas tabelas de verificação da apreensão e realização técnico-musical elaboradas para o efeito. No plano da técnica instrumental, grosso modo, ao discurso expositivo-explicativo seguia-se a exemplificação do exercício pelo professor e a posterior imitação do mesmo pelo aluno; enquanto que, a realização musical, cabimentou a “caricatura” da performance do discente e a exemplificação de frases musicais completas pelo professor, num plano de “observa como se faz”. Tocar em uníssono com o aluno, foi, também, uma estratégia bastante observada, possibilitando o suporte da performance do discente, permitindo, desta forma, a continuidade do trabalho a realizar sobretudo nas aulas que pressuponham o ensaio com o pianista acompanhador. Os jogos de “encontra o erro” foram preteridos face a outros tipos de exemplificação instrumental, nas sessões observadas, tais como “caricaturar” o desempenho do aluno e “observa como se faz”.

Através da observação, verificou-se que a exemplificação instrumental pelo professor, relacionada com o domínio rítmico, de articulação e de dinâmica, esteve mais presente nos graus iniciais de aprendizagem, indo de encontro às necessidades individuais dos discentes. Com os alunos mais velhos, ainda que se realizassem exemplificações relacionadas com o desenvolvimento de competências no domínio teórico-musical, a exemplificação instrumental esteve mais voltada para o plano da agógica e expressividade musical para a construção da “identidade performativa” do aluno, tendo em consideração o estilo de composição do texto musical a trabalhar e o estilo interpretativo do professor cooperante.

5.1.2 Observação da Prática Pedagógica: contexto colectivo

No que diz respeito ao contexto colectivo, a observação permitiu verificar que os reparos foram feitos, quase exclusivamente, com recurso ao discurso didáctico expositivo-explicativo, ou concretizados através da reprodução melódica vocal (Canto), das diferentes partes instrumentais. O trabalho observado no contexto colectivo (Música de Câmara), não incluiu a exemplificação instrumental pelo professor cooperante, como pode ser verificado nos Registos de Observação: contexto colectivo (Anexo CD). A metodologia, ao estilo ensaio de grupo, recorreu, a nível estratégico, à utilização da prelecção e do Canto, com paragens e correcções técnico-musicais sempre que entendido como necessário pelo professor cooperante, no sentido de modelar a frase ou o trecho musical.

5.2 Intervenção Pedagógica Supervisionada

O segundo momento do Estágio Profissional concretizou-se aquando da Intervenção Pedagógica Supervisionada, tendo esta iniciado em Janeiro e findado em Maio de 2016. A fase inicial de observação e a análise dos programas, assim como, dos objectivos de cada disciplina, definiu o foco de acção da investigação, direcionando as actividades relacionadas com o tema em análise para o contexto individual. Além destes factores de restrição, teve-se também em consideração o limite temporal da investigação em causa (um ano lectivo), havendo a necessidade de focar a intervenção (apenas um semestre), facilitando a logística e tornando exequível todo o processo, de maneira a se obter respostas para os objectivos propostos para este trabalho específico, que se apresenta quase como um estudo exploratório da temática, no particular ensino de oboé. Não obstante, tendo consciência da transversalidade do tema no panorama da educação musical, foi debatido o assunto nos Seminários de Formação e equacionada a possibilidade de se realizar alguns exercícios na disciplina de Música de Câmara, o que se viria a concretizar numa fase final da intervenção, neste contexto disciplinar. Toda a acção levada a cabo ao longo da intervenção pedagógica foi previamente esquematizada nos Planos de Aula, sendo feita uma reflexão a cada momento no espaço Observações: Planos de Aula: contexto individual (Anexo CD); Planos de Aula: contexto colectivo (Anexo CD).

5.2.1 Intervenção Pedagógica Supervisionada: contexto individual

A segunda fase do estágio, idealizada para a implementação do projecto, iniciou-se em Janeiro de 2016 (segundo período lectivo), aquando da intervenção no contexto individual, sob a orientação do professor cooperante José Fernando Silva. A intervenção, como referido anteriormente, abrangeu faixas etárias e níveis de aprendizagem distintos (1º ciclo, 2º ciclo e Secundário), permitindo, desta forma, realizar

comparações quanto à utilidade da exemplificação instrumental pelo professor, mediante diferentes graus de aprendizagem instrumental (elementar II e IV, 1º grau, 2º grau, 6º grau e 8º grau). Toda a acção encontra-se detalhadamente explicitada nos planos de aula incluídos neste documento, assim como as reflexões sobre a prática, no campo Observações dos referidos registos da acção. Tal como referido na sub-secção 4.5.1 Estratégias de Ensino-Aprendizagem: contexto individual, as actividades pretenderam averiguar as potencialidades da exemplificação instrumental e a sua adequação a diferentes conteúdos programáticos, repertório e níveis de aprendizagem, através da utilização didáctica de diferentes tipos de exemplificação, enfatizando-se a aprendizagem dos alunos. Perfazendo um total de vinte e uma sessões com a duração unitária de cinquenta minutos, as aulas foram ministradas pelo professor-investigador, na condição de estagiário, com pequenos apontamentos do professor cooperante, envolvendo seis discentes da classe de Oboé do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga. No que se refere à escolha de repertório e conteúdos a trabalhar, depois de analisado o programa e os objectivos pré-estabelecidos para cada aluno, foi debatido o assunto com o professor cooperante e estipulado que seguiria as suas orientações face às necessidades dos discentes, uma vez que o objectivo do projecto estava menos relacionado com a especificidade dos exercícios e mais com a averiguação dos benefícios de determinada estratégia metodológica, serenando a preocupação do professor cooperante face ao cumprimento do programa da disciplina e dos objectivos estipulados para cada aluno.

Numa primeira fase da intervenção, equacionando-se a comparação entre duas estratégias metodológicas possíveis, a prelecção e a modelação, foi dedicado um conjunto de aulas (nove aulas), onde, deliberadamente, se excluiu a exemplificação instrumental da interacção didáctica em sala de aula. Todos os exercícios e reparos musicais foram dirigidos oralmente (discurso expositivo-explicativo ou reprodução vocal melódica), expondo os alunos exclusivamente à oralidade, permitindo assim comparações futuras face às aulas onde se utilizou a exemplificação. O segundo nível da intervenção foi integralmente dedicado à exemplificação instrumental, mediante a utilização de diferentes tipos de exemplificação ao longo das sessões. Todos os alunos envolvidos na investigação tiveram contacto com as duas metodologias, trabalhando a cada momento escalas, estudos, peças e exercícios de técnica base, abrangendo assim diferentes conteúdos programáticos. Alguns exercícios de técnica base foram realizados ao nível do aquecimento instrumental e do domínio de dificuldades particulares verificadas na fase de observação e nas primeiras intervenções. A ordem de trabalho idealizada e materializada nos planos de aula pressupunha uma aula dedicada às escalas e aos estudos, e uma segunda aula dedicada às peças. Contudo, houve limitações quanto à exequibilidade deste esquema, uma vez que os tempos lectivos abrangidos pelo estágio correspondiam maioritariamente às aulas apoiadas pelo pianista acompanhador, havendo a necessidade ora de suspender o plano traçado, ora de adaptá-lo às necessidades, tendo-se revelado este facto potenciador de

alguma confusão ao longo da intervenção, acabando por ter de se repetir algumas das aulas. Porém, tendo em consideração que a investigação-acção não deixa de lado “eventuais desvios por razões exógenas mas que têm que ser levados em conta” (Coutinho et al., 2009, p. 366), procedeu-se à adaptação dos planos de aula, de forma a levar a bom porto a investigação iniciada.

Analisando a intervenção, impõe-se também a necessidade de sublinhar que os exercícios passíveis de serem realizados, foram amplamente desenvolvidos aquando da fase de observação não participante, não se apresentando de modo surpreendente para os discentes envolvidos no processo. Posto isto, as primeiras aulas permitiram, de forma directa, o contacto com os alunos e as suas dificuldades, revelando-se, em certa medida, uma avaliação dos aspectos passíveis de serem abordados nas futuras intervenções a realizar. Na fase inicial das aulas estabeleceu-se um momento de esclarecimento, por parte do professor cooperante aos alunos, apresentando-se o estagiário e os seus propósitos. No que se refere ao trabalho a desenvolver na intervenção supervisionada, foi referido aos alunos que o esquema das aulas adoptado seria uma imitação do plano das aulas do professor cooperante, uma vez que o objectivo da intervenção e investigação, passaria pela averiguação dos benefícios da exemplificação instrumental, no esquema habitual de trabalho do ensino de oboé do conservatório.

No que diz respeito à exclusão da exemplificação instrumental em aula pelo professor, o “feedback” dos discentes quanto à oralidade foi positivo, correspondendo, através da execução instrumental, às sugestões e às explicações dadas ao longo das aulas no plano didáctico expositivo-explicativo. Como o acto pedagógico não se estabelece unilateralmente, deve afirmar-se que foi sentida, talvez pelo peso da tradição, a necessidade de se utilizar a exemplificação instrumental, sobretudo nos graus de desenvolvimento musical mais avançados, tentando criar uma imagem sonora viva, que permitisse tornar o ensino e a aprendizagem mais envolventes, no que se refere à interpretação musical.

Quanto à exemplificação instrumental e, particularmente, quanto à sua frequência de utilização, parece haver alguma coerência face à observação não participante, estabelecendo-se a mesma relação: níveis avançados de aprendizagem parecem beneficiar mais da exemplificação instrumental (mais necessidade de utilizar a exemplificação/aula e diferentes tipos de exemplificação/aula), por comparação com os primeiros graus, onde se apresentou relacionada sobretudo com aspectos de leitura musical, funcionando numa dinâmica de mimetismo e motivação, tendo havido uma maior necessidade de recorrer às explicações verbais. Mais uma vez se verificou que a exemplificação instrumental para os alunos mais velhos valorizou o trabalho de interpretação musical. Apesar deste aspecto, incluíram-se exercícios de domínio técnico (imitados em diferido pelos alunos), funcionando como prelúdio ao trabalho interpretativo a realizar, uma vez que estavam directamente relacionados com as dificuldades verificadas anteriormente. Por fim, a

análise do “feedback” dos alunos, na fase de intervenção em que se utilizou a exemplificação instrumental, foi igualmente positiva, sendo difícil averiguar efectivamente vantagens de uma metodologia em relação à outra. Questionados, no momento de aula, sobre o entendimento das exemplificações instrumentais, respondiam afirmativamente e com o mesmo nível de concretização musical encontrado aquando da utilização exclusiva da oralidade. De modo geral, a exemplificação instrumental pareceu estabelecer-se como elemento de referência auditiva, localizada e particularizada, no que ao ensino individual de oboé diz respeito, favorecendo a pedagogia e a aprendizagem, qualificando assim o ambiente em sala de aula.

5.2.2 Intervenção Pedagógica Supervisionada: contexto colectivo

As aulas no contexto colectivo, no caso, Música de Câmara, apresentaram a duração de cinquenta minutos num único tempo lectivo semanal, estando explicitada a acção nos planos de aula concretizados para dez sessões, onde se incluíram as reflexões sobre a prática no campo Observações. A intervenção pedagógica, nas aulas do contexto colectivo, iniciou-se em Janeiro de 2016 e teve a orientação do professor cooperante António Luís Ribeiro. No que se refere à intervenção no âmbito da Música de Conjunto, desde a fase de observação que estava definido focar a investigação nos aspectos mais individuais da prática instrumental, acabando por não se incluir estratégias de exemplificação instrumental no plano de trabalho do Trio de Sopros, como referido na sub-secção 4.5.2 Estratégias de Ensino-Aprendizagem: contexto colectivo.

No que à confiança diz respeito, foi dada liberdade ao investigador para trabalhar o repertório mais conveniente às suas intenções, ainda que sob as pedagogicamente pertinentes orientações gerais do professor cooperante, criando um forte sentido de autonomia. O repertório composto originalmente para a formação que o grupo apresentava (Flauta, Oboé e Saxofone), colocava-se a um nível técnico superior, revelando-se inexequível para o nível de aprendizagem dos alunos em causa. Assim, as composições para trio de Flauta, Oboé e Fagote, além de proficuas, revelaram um nível de destreza técnica mais acessível e pertinente ao trabalho idealizado para o grupo. Analisados os objectivos estabelecidos para a disciplina e realizado o primeiro contacto musical do grupo através da obra Sonatine en Trio, de Pascal Picard, para Flauta, Oboé e Fagote, foi exposta a intenção de continuar o trabalho de câmara com base nas composições realizadas para esta formação, apresentando-se ao professor responsável uma lista de possíveis obras a trabalhar. De entre as partituras apresentadas, ficou definido o trabalho voltado para o domínio técnico e musical do Concerto para Flauta, Oboé e Fagote (substituído pelo saxofone), em Sol menor, F.XII nº 4 (RV 103), de Antonio Vivaldi.

Os planos de aula, numa primeira esquematização, revelavam alguma homogeneidade na distribuição do tempo de trabalhado entre os três andamentos do concerto, ainda que beneficiando o primeiro andamento por se tratar do mais longo e de difícil execução. Contudo, o primeiro contacto com a obra revelou alguma demora na assimilação dos conceitos, procedendo-se à adaptação das planificações. Apresentando o grupo uma formação *sui generis*, sendo constituído por uma Flauta, um Oboé e um Saxofone, houve a necessidade de desenvolver um trabalho aprofundado quanto ao equilíbrio tímbrico e de volume sonoro, nem sempre conseguido com a rapidez desejada. O primeiro andamento, trabalhado durante o segundo período lectivo, tornou-se a base das aprendizagens a realizar ao nível da acuidade auditiva e da junção camarística desenvolvidas no terceiro período, através do trabalhado realizado no segundo e terceiro andamento do concerto.

Estabelecida uma relação de confiança e respeito entre o professor e o estagiário, houve inclusivamente a oportunidade de o professor cooperante substituir numa das aulas um aluno em falta, revelando-se uma mais valia para a aprendizagem dos alunos e para a concretização musical do grupo. Posteriormente, apesar do plano de intervenção estar direcionado para as aulas individuais de oboé e tendo sido debatida a possibilidade de inclusão de alguns exercícios de exemplificação ao longo dos Seminários dinamizados pelo professor supervisor, nas duas últimas sessões com o trio - aproveitando-se a ausência de um dos elementos do grupo - inclui-se a exemplificação instrumental na didáctica, revelando-se uma estratégia motivadora tanto para os alunos como para o investigador, vivenciando-se o acto educativo sob o ponto de vista da horizontalidade pedagógica. Assim, esta estratégia, ainda que relacionada com a completa execução de uma das partes do Trio, revelou-se muito eficaz, sendo este o momento-chave do ponto de vista da análise da motivação proporcionada pela interacção musical do professor, confirmando as investigações realizadas neste campo, enfatizadas pelos relatos dos professores observados ao longo da investigação levada a cabo por Kristen Pellegrino (2014):

Sinto-me como se fosse um elemento do quarteto deles e assim estamos todos a tocar em conjunto e eu posso demonstrar muito mais - e ensino melhor. Eu ensino e, ao mesmo tempo, sou músico ... Páro de pensar em como vou ensinar quando estou a fazer música com eles ... Trato-os como se fôssemos colegas músicos, fazendo música juntos e falo com eles como falaria com os elementos do meu quarteto em vez de lhes falar como o professor que sabe tudo. (Entrevista 2, 28-35)⁸⁷ (Trad. minha)

Neste seguimento, torna-se pertinente referir que, possivelmente devido ao tempo de aula deste contexto, foi perceptível que a estratégia se revela mais eficiente se o professor tiver a oportunidade de integrar activamente o grupo, corroborando, em certa medida, as propostas metodológicas da autora Lucy

⁸⁷ I feel like I'm a member of their quartet and so we're all playing together and I can show much more—and I teach better. I teach and, at the same time, I am a musician . . . I stop thinking about how I'm going to teach it when I'm playing music with them . . . I just treat them as if we are all music colleagues making music together and talk to them how I would talk to my quartet members instead of talking to them like the teacher who knows everything. (Interview 2, 28–35) (Pellegrino, 2014, p. 140)

Green (2002), que referem a necessidade do aumento do envolvimento musical do professor na aula, proporcionando um maior engajamento nas actividades a realizar com os alunos e um ambiente verdadeiramente musical, tornando o processo de aprendizagem mais orgânico:

Enveredar por trazer às tradicionais aulas de instrumento e ao ambiente de casa, o hábito de propositadamente, atenta ou distraidamente, ouvir música - exactamente igual ou semelhante à que se está a aprender - poderia talvez, não só elevar o conhecimento da criança e a sua apreciação a um leque musical mais variado do que o presente, mas também levar a que a sua própria performance seja mais dotada de sentimento e, por conseguinte, natural.⁸⁸ (Trad. minha)

⁸⁸ Building into classical instrumental lessons and home environments a habit of listening purposively, attentively and even distractedly to music that is either exactly the same as or similar to that being learnt could perhaps not only enhance children's knowledge and appreciation of a wider range of music than at present, but also engender their own playing with more 'feel'. (Green, 2002, p.189)

6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

No sentido de perscrutar o tema em análise, particularmente no que concerne à operacionalização das estratégias de investigação delineadas, houve a necessidade de criar ferramentas de recolha de dados, gizando-se, numa primeira fase, o plano de acção, e averiguando-se, numa fase posterior a esta, as hipóteses de acção colocadas ao nível da intervenção, tentando-se, por fim, atingir os objectivos estabelecidos. Neste amplo circuito, urge a explanação e a análise de dados obtidos através do corpus documental constituído, o qual irá naturalmente levar ao estreitamento do caminho até às ilações subseqüentes à prática.

6.1 Apresentação e análise de dados: tabelas de verificação

A tarefa de verificação dos benefícios da exemplificação instrumental pressupunha a obtenção do *feedback* dos discentes sobre a estratégia metodológica, sendo elaboradas para este efeito duas tabelas de verificação entregues aos alunos no 3º período lectivo, aquando da segunda fase da implementação do projecto (utilização da exemplificação instrumental). Estas tabelas permitiam que os alunos registassem se a exemplificação “ajudou” ou “não ajudou” na concretização de determinada aprendizagem e que redigissem observações sobre o processo, funcionando assim como narrativas de aprendizagem. A primeira tabela (Anexo I, p. 111), estava sobretudo relacionada com os diferentes tipos de exemplificação instrumental utilizados a cada exercício realizado nas aulas (escalas, estudos e peças), seguindo-se uma segunda tabela de verificação da apreensão e realização técnico-musical (Anexo II, p. 112), permitindo aos alunos indicar a que nível (em que conteúdos), a exemplificação instrumental se revelou benéfica para a aprendizagem (Anexo CD).

No que se refere à primeira tabela, tipos de exemplificação instrumental, foram enumeradas dez estratégias didácticas que permitiam a inclusão de explicações orais ou o Canto de trechos musicais dos exercícios a realizar, uma vez que a cada exemplificação instrumental poderia ser feita, antes ou após a exemplificação, uma pequena observação, facilitando a aprendizagem. Estas poderiam ser realizadas sob diversas formas, tais como: **a)** tocar “caricaturando” o desempenho do aluno, permitindo assim a criação de uma imagem sonora do que poderia ser melhorado; **b)** tocar frases musicais completas e explicar o motivo da exemplificação, numa postura de “observa como se faz”; **c)** tocar frases musicais completas e não explicar o motivo da exemplificação, criando um contraste com a alínea anterior (b), numa dinâmica de “encontra o erro”; **d)** tocar excertos musicais para o aluno, imitados em deferido pelo discente; **e)** tocar excertos musicais para o aluno permitindo a criação de uma representação simbólica do fragmento, mas não a imitação posterior; **f)** tocar exercícios de domínio técnico para o aluno, imitados posteriormente pelo mesmo; **g)** tocar exercícios de domínio técnico para o aluno, mas sem a imitação dos mesmos pelo discente

(mesma dinâmica criada na alínea e); **h**) tocar em unísono com o aluno, servindo esta estratégia para trabalhar a acuidade auditiva, estando também ao serviço do suporte da performance do discente.

Quanto à segunda tabela, “Verificação da Apreensão e Realização Técnico-musical através da Exemplificação Instrumental”, esta apresentou grande abrangência ao nível de conteúdos, tendo sido possível utilizar a exemplificação na grande maioria dos itens enumerados, sendo a memorização o aspecto menos presente na intervenção; foram desenvolvidos apenas alguns exercícios na última aula desta fase do estágio profissional. Esta tabela de verificação estava dividida em **duas secções**, permitindo a averiguação do domínio de conteúdos específicos e de técnica “oboística” (**apreensão e realização técnica**), como: postura de mãos e corpo, respiração, embocadura, qualidade sonora e afinação; e a averiguação do domínio de conteúdos musicais abrangentes a todo o ensino instrumental (**apreensão e realização musical**), tais como: destreza técnica, sonoridade, dinâmicas, pulsação, ritmo, articulação, fraseado, melodia, estilo e memorização, sendo nesta secção incluídos o gosto musical e a motivação, ainda que sejam aspectos mais relacionados com a componente sócio-afectiva da aprendizagem (interacção em sala de aula).

6.1.1 Tabelas de verificação: análise de dados

Todas as tabelas dizem exclusivamente respeito às aulas onde se averiguou o papel da exemplificação instrumental através da utilização de diferentes tipos de exemplificação e os nove alunos que participaram nesta investigação frequentaram as disciplinas de Oboé e de Música de Câmara do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, tendo sido feita a sua caracterização nas sub-secções 3.2.1 e 3.3.1 deste relatório de estágio. Neste sentido, impõe-se o esclarecimento de que, apesar do foco investigativo ter sido colocado no contexto individual, os alunos do contexto colectivo (Alunos G, H e I), deram também um importante contributo à investigação do tema em análise nas aulas de grupo, sendo incluído nesta sub-secção a sua opinião sobre a estratégia utilizada em duas das suas aulas (20 de Abril e 04 de Maio de 2016).

No que se refere ao contexto individual, devido à heterogeneidade dos participantes quanto às idades e respectivos ciclos de aprendizagem (1º ciclo, 2º ciclo e Secundário), aos diferentes tipos de repertório trabalhado e objectivos de aprendizagem estipulados para cada aula e discente (estabelecidos mediante a análise dos documentos reguladores do ensino-aprendizagem e as recomendações do professor cooperante), nem todos os alunos preencheram o mesmo número de tabelas, fazendo-se posteriormente uma análise de dados por ciclos de ensino-aprendizagem, explicitando as variáveis. Assim, no 1º ciclo (Alunos D e E), foram entregues as duas tabelas a cada um dos alunos apenas numa das aulas intervencionadas (21 de Abril de

2016), uma vez que o programa deste nível de aprendizagem está sobretudo direccionado para os pequenos estudos e peças, trabalhando-se numa só aula os diferentes exercícios. No 2º ciclo (Alunos C e F), foram preenchidas as tabelas reflectindo sobre a aprendizagem resultante da intervenção realizada em duas aulas (07 de Abril de 2016: escalas e estudos; e 21 de Abril de 2016: peças), sendo que, apesar de estar reflectido este esquema nos planos de aula, em ambas as sessões houve a necessidade de trabalhar peças (aulas com o apoio do pianista acompanhador). Quanto aos alunos do Ensino Secundário (Alunos A e B), devido a imprevistos aquando da implementação do projecto, foi feita a recolha de informação sobre três aulas (06 e 20 de Abril de 2016: escalas e estudos; e 04 de Maio de 2016: peças), repetindo-se a pré-estabelecida intervenção com foco no trabalho de escalas e de estudos.

Em estilo conclusivo, a análise dos dados obtidos através destas tabelas de verificação, revelam dificuldades em fazer-se ilações quanto ao valor da exemplificação instrumental sob a perspectiva dos discentes nas aulas intervencionadas, visto a leitura das mesmas ter revelado alguma vontade em tecer comentários de agrado face à acção pedagógica, pouco relacionados com o tema em análise (mesmo tendo sido alertados previamente sobre este facto). Assim, os resultados da investigação, no que se refere a esta ferramenta, tornam-se bastante inconclusivos, pois os alunos não foram suficientemente claros nas suas opiniões. Como justificativa deste facto, equacionam-se as dificuldades logísticas (estagiário dava apenas uma das duas aulas semanais, sem sequência semanal obrigatória), e o esquecimento quanto ao preenchimento das mesmas pelos alunos, após a aula com o estagiário. Desta forma, é possível que, sendo deixado o preenchimento para uma fase posterior à intervenção, já não fosse tão presente o resultado da intervenção na aprendizagem dos discentes, e até, em que tipo de repertório (escalas, estudos e peças), a exemplificação instrumental pelo professor se revelou mais adequada. Como resultado destas limitações (preenchimento/entrega das tabelas e repetição de aulas), estes dados têm uma validade científica - face à suposta averiguação do papel da exemplificação instrumental pelo professor - limitada. No entanto, foi decidido a inclusão dos mesmos neste trabalho por materializarem uma fase importante do estágio profissional, tendo a sua construção sido o resultado da observação e reflexão sobre esta prática pedagógica, e por reflectir, em certa medida, o contributo dos alunos envolvidos em todo este processo.

6.1.2 Tabelas de verificação: contexto individual

Fazendo uma análise global (1º ciclo, 2º ciclo e Secundário), no contexto individual, grosso modo, a exemplificação instrumental parece ter ajudado no processo de aprendizagem dos exercícios escalas (Gráfico 1), estudos (Gráfico 2), e peças (Gráfico 3), sendo o tipo de exemplificação “tocou excertos musicais e o aluno não imitou” e “tocou exercícios de domínio técnico e o aluno não imitou”, as estratégias menos

benéficas à aprendizagem. No que diz respeito aos conteúdos (Gráfico 4), parece que todos saíram beneficiados pelo uso desta estratégia metodológica, sendo o “gosto musical” e a “memorização”, os domínios menos favorecidos face à utilização da exemplificação instrumental, segundo os dados obtidos nas 12 tabelas preenchidas pelos alunos do contexto individual.

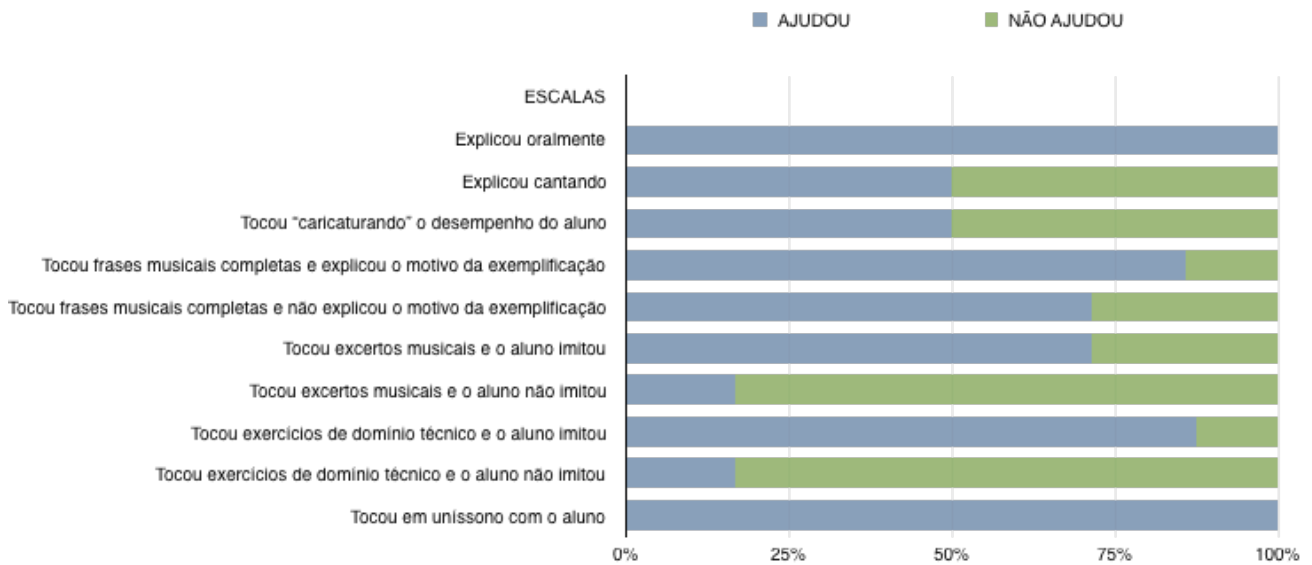


Gráfico 1. Tipos de exemplificação instrumental predilectos para escalas (contexto individual)

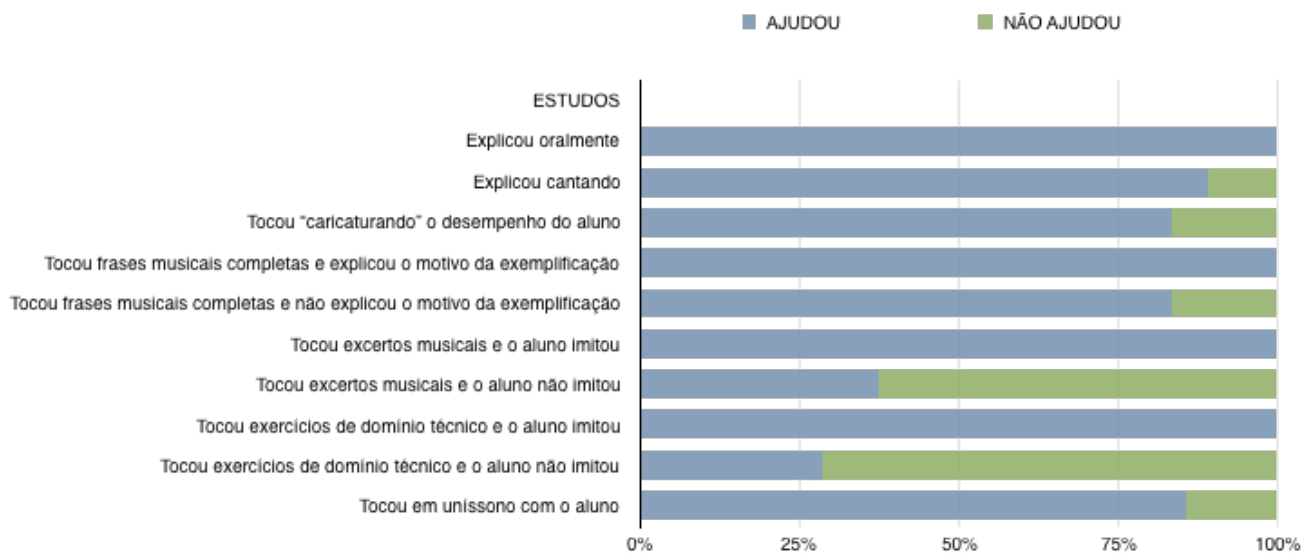


Gráfico 2. Tipos de exemplificação instrumental predilectos para estudos (contexto individual)

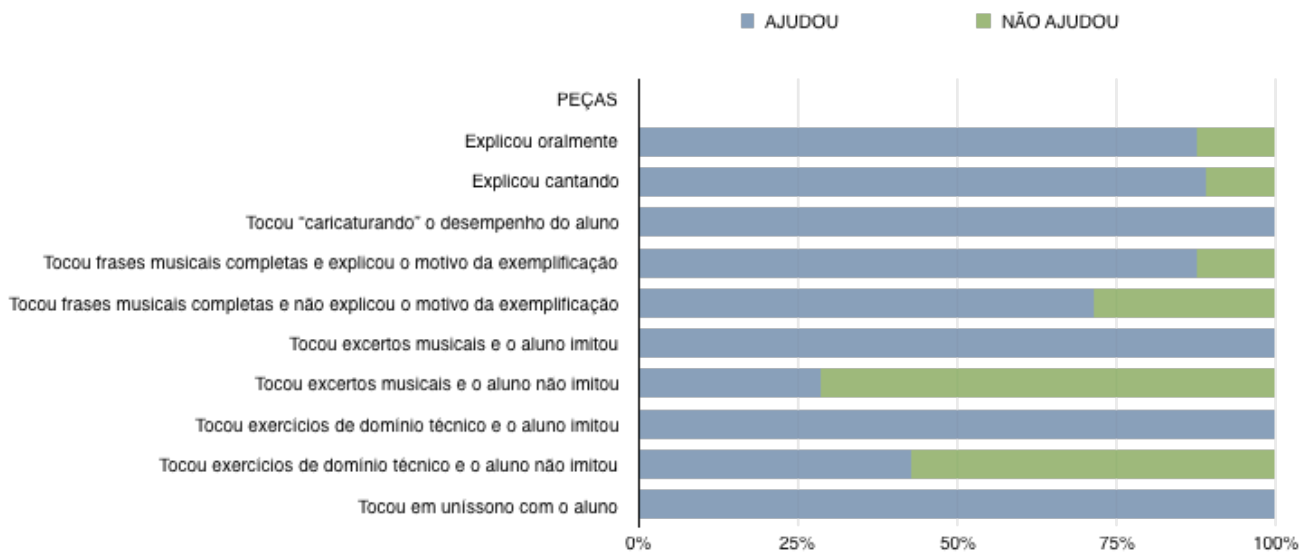


Gráfico 3. Tipos de exemplificação instrumental predilectos para peças (contexto individual)

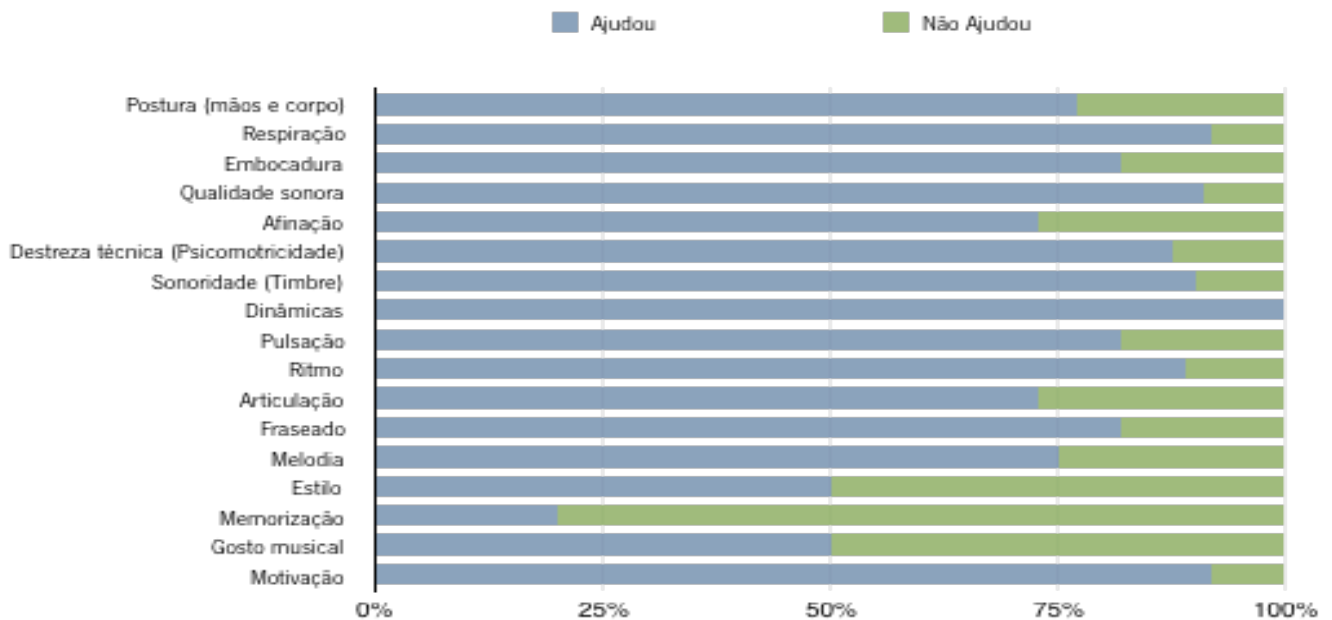


Gráfico 4. Conteúdos beneficiados pelo uso da exemplificação instrumental (contexto individual)

6.1.2.1 Tabelas de verificação: 1º ciclo

Os dados obtidos através da análise das tabelas preenchidas pelos alunos do 1º ciclo (elementar II e IV), são referentes a uma só aula (21 de Abril de 2016), e o repertório trabalhado não focou o exercício “escalas”, não tendo sido avaliado este item pelos alunos. No que diz respeito aos tipos de exemplificação instrumental e conteúdos de aprendizagem, uma vez que nem todos foram trabalhados neste nível de ensino e tendo sido o seu espaço de preenchimento deixado em branco, acabaram por não ser

contabilizados para a análise de dados subsequente. No que se refere ao espaço “Observações”, a leitura das mesmas revela que os alunos acham importante que o professor toque nas aulas, sendo afirmado pelo Aluno E que esta interacção se revela “Mais giro do que eu estar a tocar sozinho”, e que assim “vou aprendendo vários sons”. O Aluno D refere que o facto de o professor tocar na sua aula o ajuda “a corrigir ou a perceber certas coisas”. No âmbito dos conteúdos trabalhados, a exemplificação instrumental parece ter ajudado em quase todos os conteúdos que foram assinalados pelos alunos, ainda que em níveis diferentes, não tendo ajudado nos domínios “afinação” e “fraseado”. Quanto aos tipos de exemplificação no exercício “estudos”, todos os tipos utilizados parecem ter ajudado os alunos, apesar de “explicar cantando” ter ajudado menos. No exercício “peças”, “explicar oralmente” ou “cantando” não ajudou a aprendizagem, por outro lado, “tocar excertos musicais e o aluno imitar” e “tocar exercícios de domínio técnico e o aluno imitar” parece ter ajudado os alunos, segundo o preenchimento das tabelas por eles efectuado.



Gráfico 5. Conteúdos beneficiados pelo uso da exemplificação instrumental: 1º ciclo

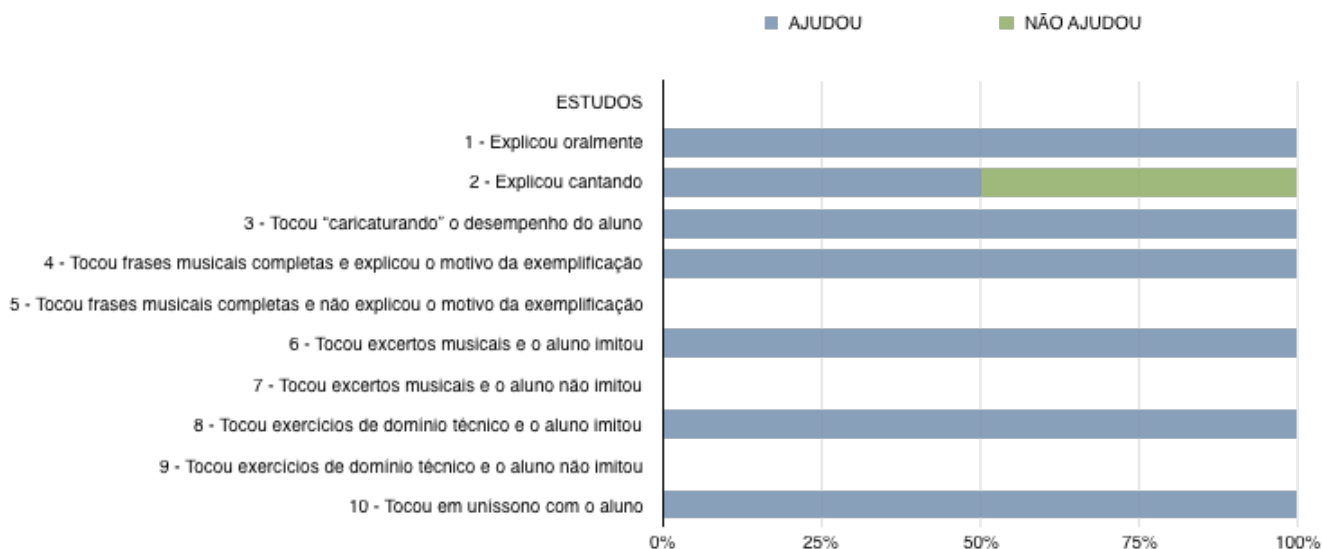


Gráfico 6. Tipos de exemplificação instrumental predilectos para estudos (1º ciclo)

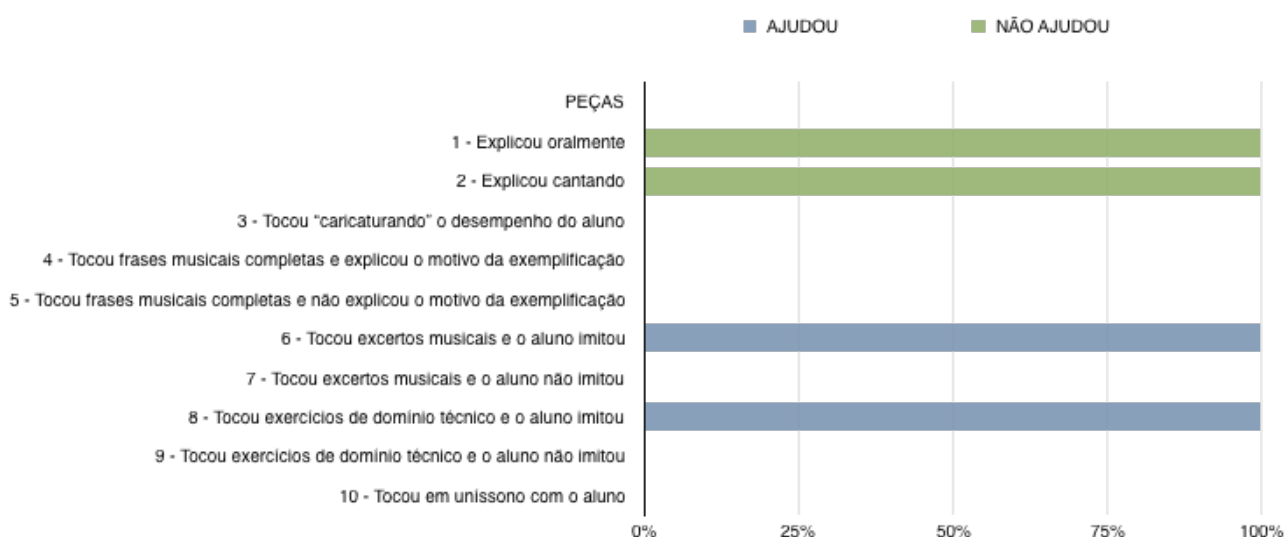


Gráfico 7. Tipos de exemplificação instrumental predilectos para peças (1º ciclo)

6.1.2.2 Tabelas de verificação: 2º ciclo

Os dados obtidos através da análise das tabelas preenchidas pelos alunos do 2º ciclo (1º e 2º grau), são referentes a duas aulas (07 e 21 de Abril de 2016), sendo suposto focar, numa das aulas, a atenção nas “escalas” e nos “estudos”, e noutra aula, nas “peças”. Contudo, como referido anteriormente, acabou-se por trabalhar todos os exercícios (escalas, estudos e peças), em ambas as sessões. No que diz respeito aos tipos de exemplificação instrumental e conteúdos de aprendizagem, uma vez que nem todos foram trabalhados e tendo sido o seu espaço de preenchimento deixado em branco, acabaram por não ser

contabilizados para a análise de dados subsequente, tal como no 1º ciclo. No que se refere ao espaço “Observações”, a leitura do mesmo revela que os alunos acharam importante as exemplificações no domínio da “respiração” e “sonoridade”, sendo referido pelo Aluno F que o que o ajudou mais foi a “explicação em oral pois percebi melhor.” No âmbito dos conteúdos trabalhados, a exemplificação instrumental parece ter ajudado os alunos em quase todos os conteúdos enumerados (excepto no item memorização), ainda que em níveis de valoração diferentes. A exemplificação instrumental, para estes alunos, parece ter beneficiado o domínio de conteúdos como: “postura”, “respiração”, “dinâmicas”, “ritmo”, “fraseado”, “motivação”, “embocadura”, “sonoridade” e “melodia”. Quanto aos tipos de exemplificação instrumental no exercício “escalas”, os tipos “explicou cantando”, “tocou excertos musicais e o aluno não imitou” e “tocou exercícios de domínio técnico e o aluno não imitou” não se revelaram uma ajuda à aprendizagem, e os tipos “explicou oralmente”, “tocou frases musicais completas e não explicou o motivo da exemplificação”, “tocou exercícios de domínio técnico e o aluno imitou” e “tocou em unísono com o aluno”, revelaram-se úteis à aprendizagem destes discentes. No exercício “estudos”, “tocou caricaturando o desempenho do aluno” não se verificou, e todos os outros tipos de exemplificação instrumental ajudaram os discentes, ainda que “tocou excertos musicais e o aluno não imitou” e “tocou exercícios de domínio técnico e o aluno não imitou” tenham ajudado menos. Por fim, nas “peças” todos os tipos de exemplificação ajudaram os discentes, menos “tocar excertos musicais e o aluno não imitou” e “tocar exercícios de domínio técnico e o aluno não imitou”.

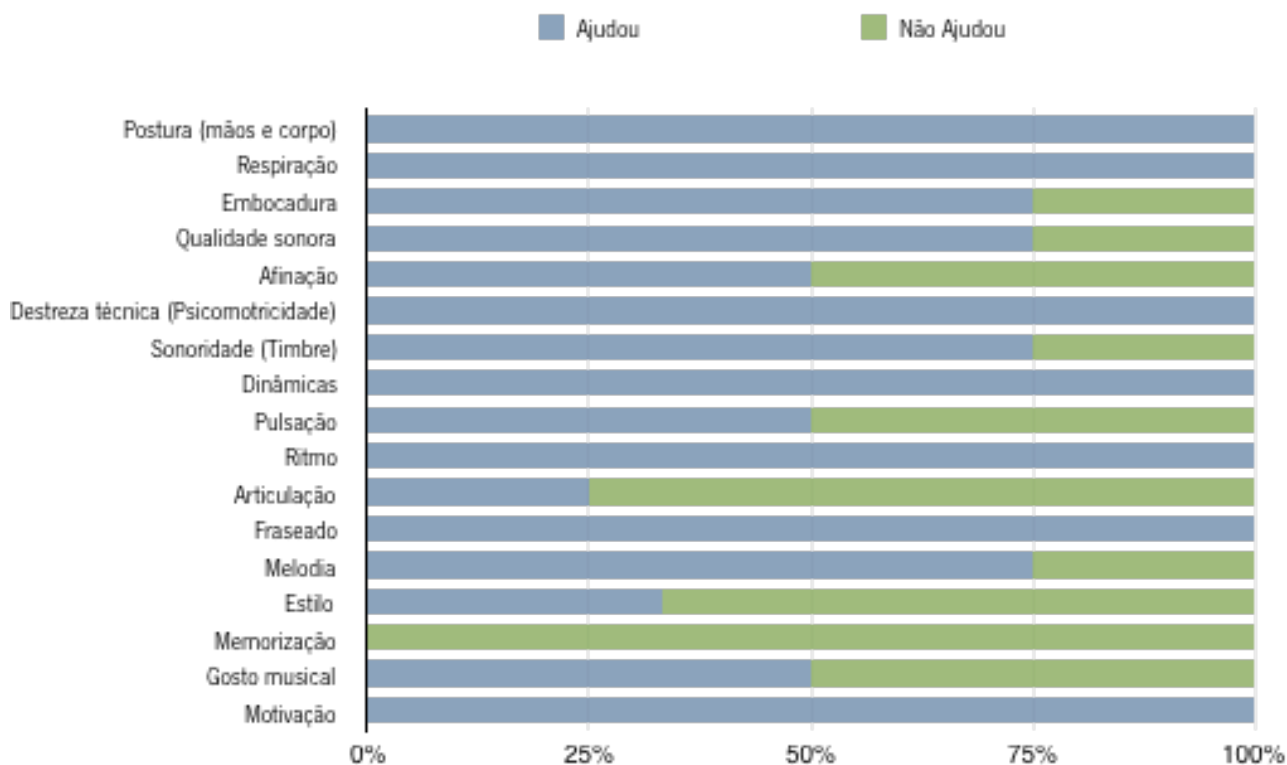


Gráfico 8. Conteúdos beneficiados pelo uso da exemplificação instrumental: 2º ciclo

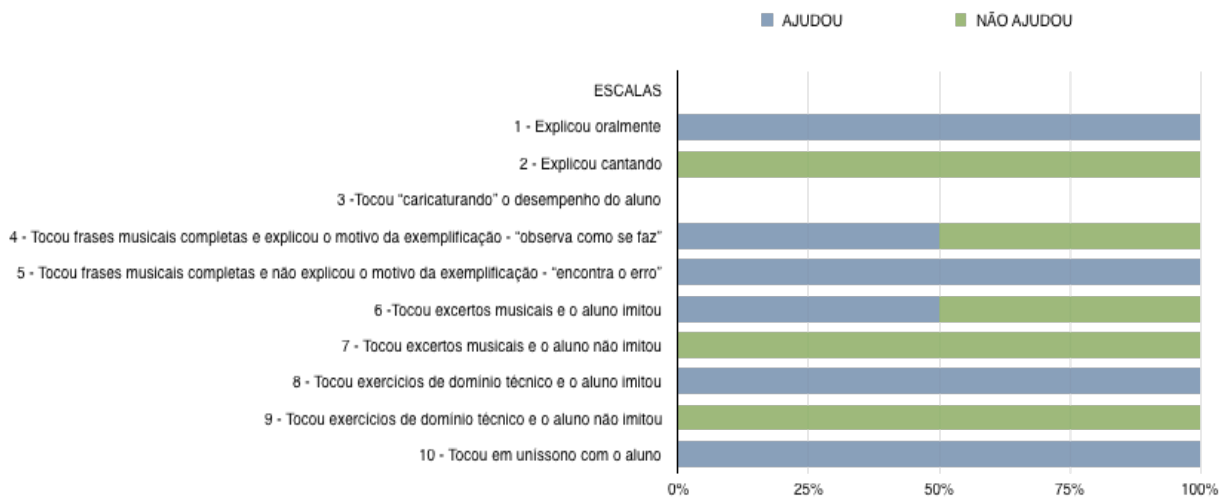


Gráfico 9. Tipos de exemplificação instrumental predilectos para escalas (2º ciclo)

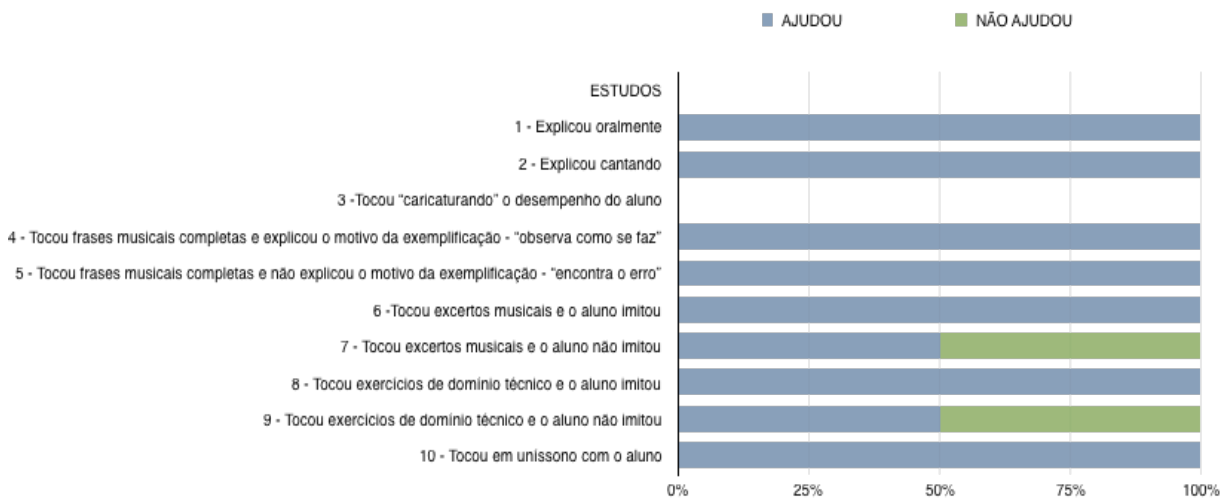


Gráfico 10. Tipos de exemplificação instrumental predilectos para estudos (2º ciclo)

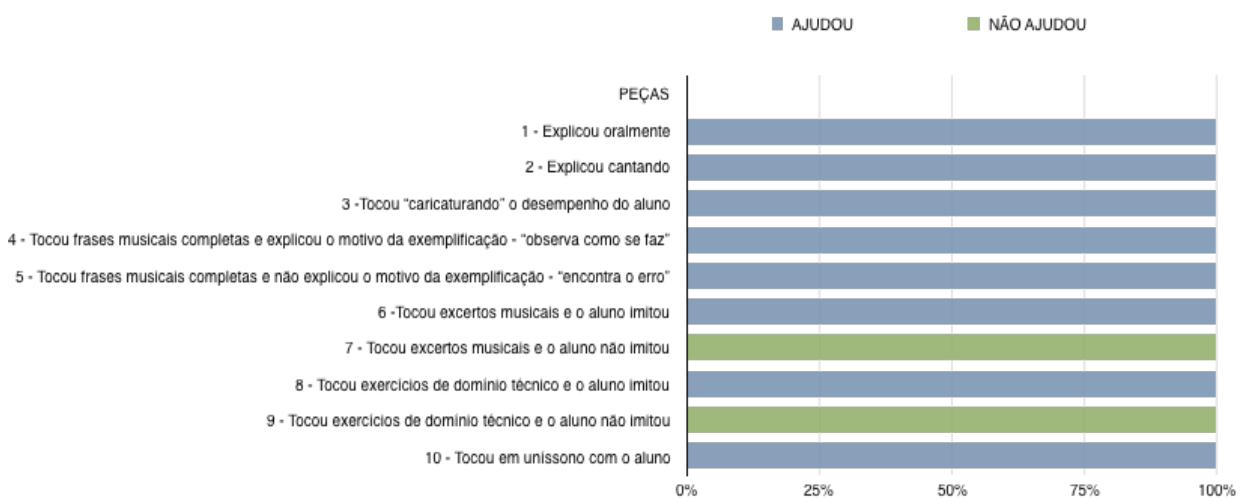


Gráfico 11. Tipos de exemplificação instrumental predilectos para peças (2º ciclo)

6.1.2.3 Tabelas de verificação: Secundário

Os dados obtidos através da análise das tabelas preenchidas pelos alunos do Ensino Secundário (6º e 8º grau), são referentes a três aulas (06 e 20 de Abril e 04 de Maio de 2016), sendo suposto terem sido entregues tabelas em apenas duas aulas, focando a atenção, numa das aulas, nas “escalas” e nos “estudos”, e noutra aula, nas “peças”. Contudo, como referido anteriormente, acabou por se repetir a aula dedicada às “escalas” e aos “estudos”, tendo em conta a dificuldade dos exercícios e o pouco tempo de aula atribuído à intervenção (aula com o apoio do pianista acompanhador). Devido a este facto, no que respeita aos exercícios realizados em aula (escalas, estudos e peças), acabou por se gerar alguma confusão no preenchimento das mesmas, tendo sido preenchidos espaços que deveriam ter ficado em branco por não ter sido o foco da averiguação. Neste sentido, estes espaços, indevidamente preenchidos, não foram tidos em conta, aquando da análise de dados. No que se refere ao espaço “Observações”, a leitura do mesmo revela que os alunos acharam importante as exemplificações no domínio “respiração”, “embocadura”, “destreza técnica”, “fraseado”, “dinâmicas” e “interpretação”, sendo referidos os tipos de exemplificação “tocar frases musicais completas” e “explicar cantando” como estratégias úteis à aprendizagem: “Com o exercício de cantar ajudou-me muito a fazer a peça com mais leveza refletiu-se na audição de classe.” (Aluno B). A análise de dados possibilitada pelo preenchimento das tabelas permitiu verificar que, no que se refere aos conteúdos enumerados, a exemplificação ajudou os discentes em todos os domínios, ainda que bastante menos no que se refere à “memorização”. No referente aos tipos de exemplificação, no exercício “escalas”, todos os tipos parecem ter ajudados os alunos em causa, ainda que o item “tocou exercícios de domínio técnico e o aluno não imitou” tenha ajudado bastante menos. No exercício “estudos”, mais uma vez todos parecem ter ajudado, ainda que menos, os tipos “tocou excertos musicais e o aluno não imitou” e “tocou exercícios de domínio técnico e o aluno não imitou”. Por fim, nas “peças”, todas as estratégias se revelaram úteis, ainda que bastante menos útil “tocar excertos musicais e o aluno não imitar” e “tocar exercícios de domínio técnico e o aluno não imitar”.

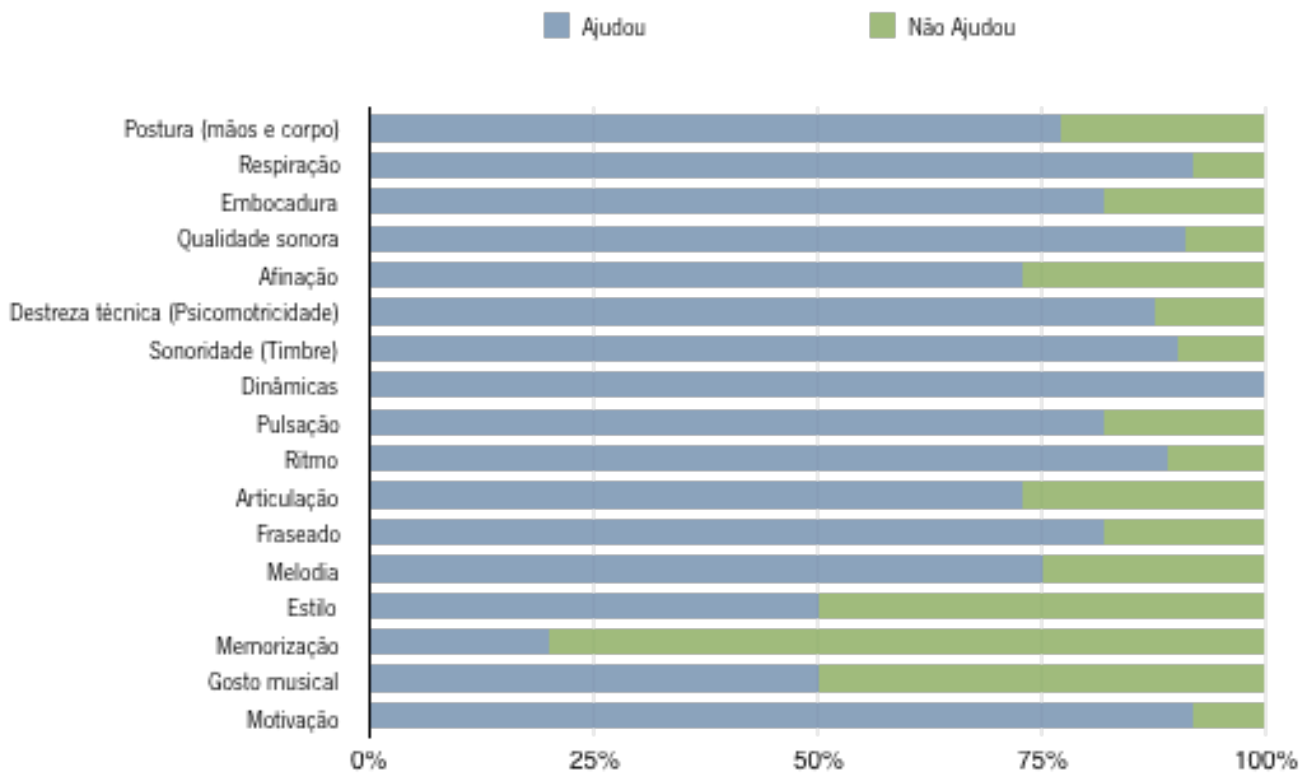


Gráfico 12. Conteúdos beneficiados pelo uso da exemplificação instrumental (Secundário)

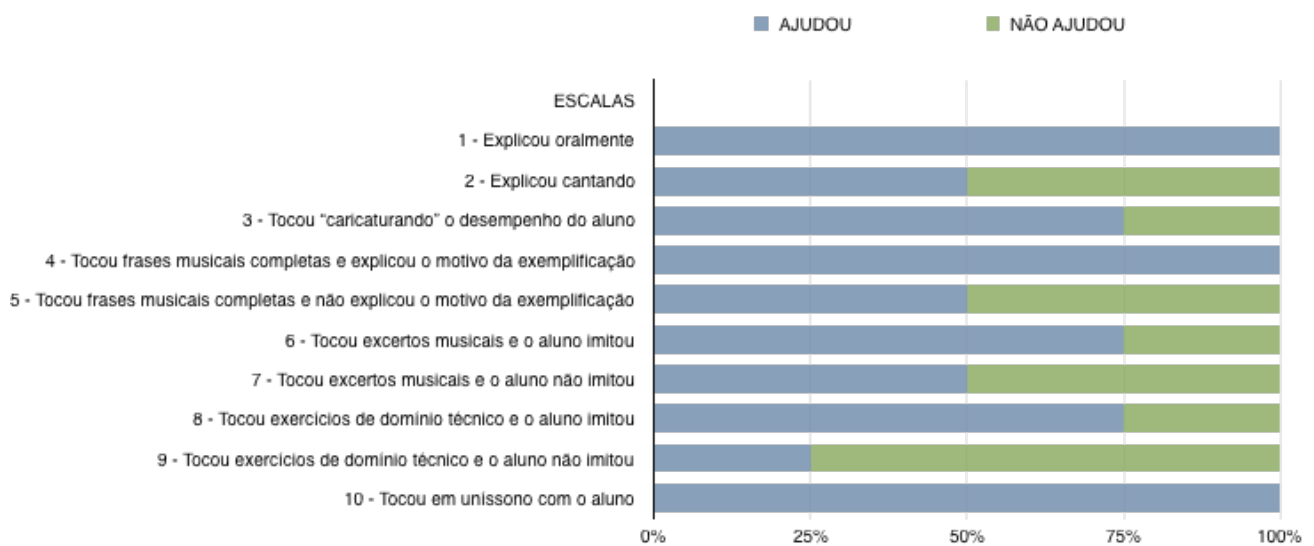


Gráfico 13. Tipos de exemplificação instrumental predilectos para escalas (Secundário)

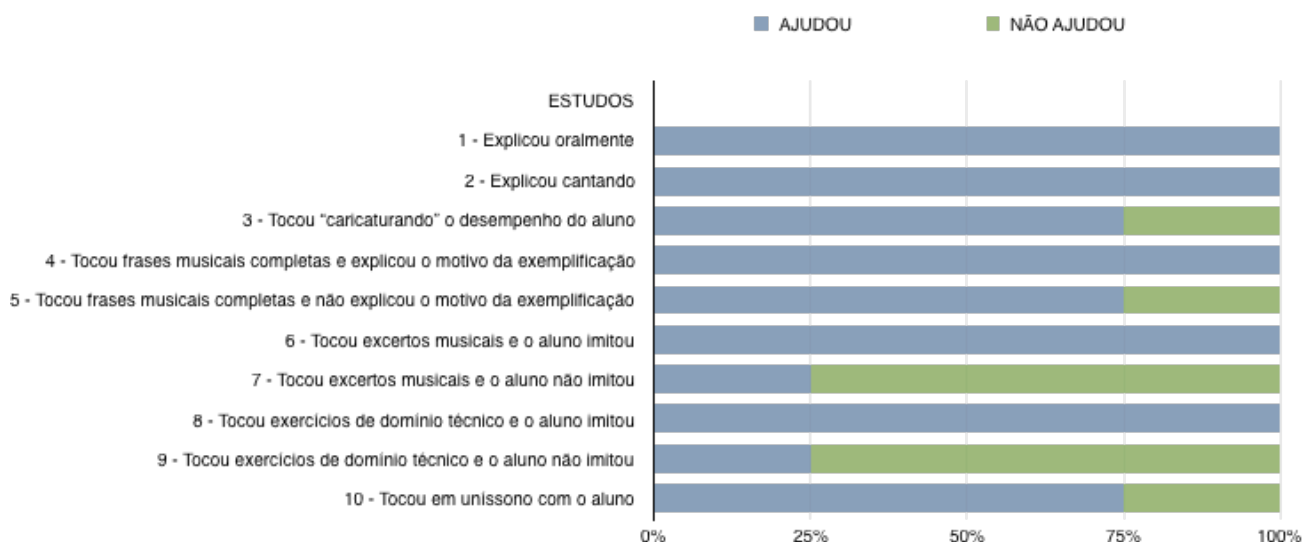


Gráfico 14. Tipos de exemplificação instrumental predilectos para estudos (Secundário)

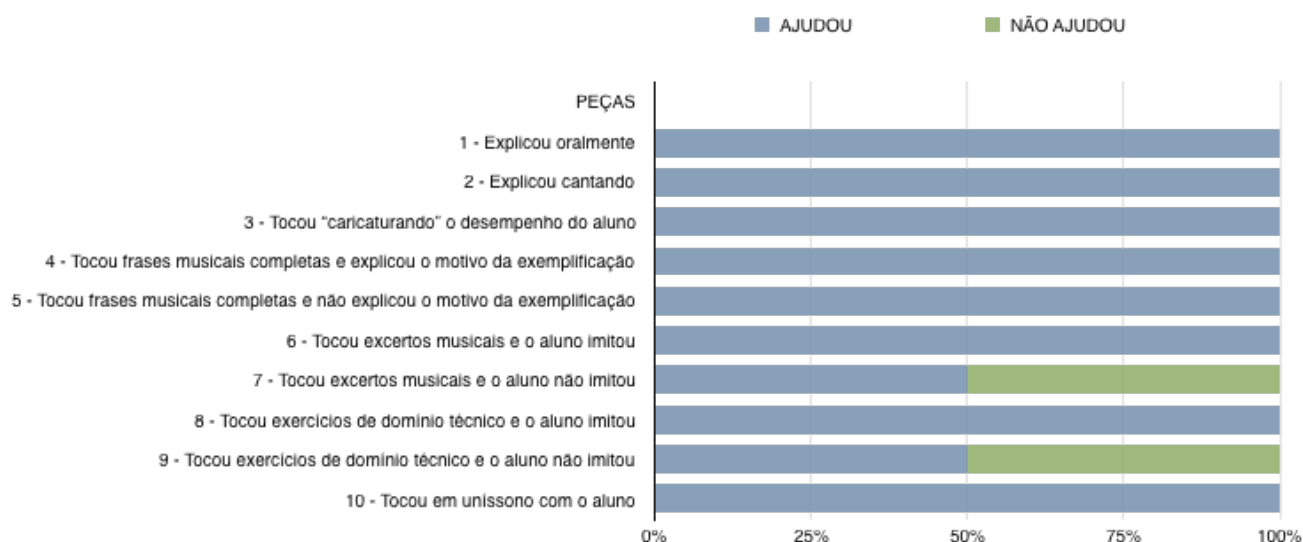


Gráfico 15. Tipos de exemplificação instrumental predilectos para peças (Secundário)

6.1.3 Tabelas de verificação: contexto colectivo

Os dados obtidos através da análise das 6 tabelas preenchidas pelos alunos do contexto colectivo (Música de Câmara), são referentes a duas aulas (20 de Abril e 04 de Maio de 2016), e o repertório trabalhado não focou os exercícios “escalas” e “estudos”, apesar de terem sido alvo de avaliação pelos alunos aquando do preenchimento das mesmas (supõe-se que este facto tenha a ver com os exercícios de aquecimento realizados na parte inicial das aulas). Este preenchimento não foi levado em consideração na análise de dados. No que diz respeito aos tipos de exemplificação instrumental e conteúdos de aprendizagem, uma vez que nem todos foram trabalhados e tendo sido o seu espaço de preenchimento

deixado em branco, acabaram por não ser contabilizados na análise subsequente. No que se refere ao espaço “Observações”, a leitura do mesmo revela que os alunos acharam “motivante” o professor tocar nas suas aulas, sendo afirmado pelo Aluno G: “Quando o professor exemplificou tornou-se mais claro e mais fácil de tocar. Como o professor tocou connosco, porque uma aluna estava a faltar, também foi mais fácil de interpretar a obra, “criou” uma direcção musical.”, sendo particularizadas melhorias nos domínios “articulação”, “timbre” e “dinâmicas”, face às exemplificações instrumentais. Fazendo uma análise geral, a exemplificação instrumental parece ter ajudado na aprendizagem da obra trabalhada, sendo “explicar oralmente”, “explicar cantando”, “tocar frases musicais completas e explicar o motivo da exemplificação”, “tocar excertos musicais e o aluno imitar” e “tocar exercícios de domínio técnico e o aluno imitar” apontado como as estratégias mais benéficas; “tocar caricaturando o desempenho do aluno” e “tocar em uníssono com o aluno” apesar de benéfico, obteve uma pontuação inferior face às estratégias anteriores. Por fim, “tocou frases musicais completas e não explicou o motivo da exemplificação”, “tocou excertos musicais e o aluno não imitou” e “tocou exercícios de domínio técnico e o aluno não imitou”, não se revelaram úteis à aprendizagem, mediante a avaliação feita por estes discentes. Quanto aos conteúdos trabalhados, a exemplificação instrumental parece auxiliar a aprendizagem em quase todos os domínios, ainda que significativamente menos no que se refere à “embocadura” e “fraseado”. Segundo os alunos do contexto colectivo, a “memorização” e a “destreza técnica” não foi melhorada após a utilização da estratégia metodológica.

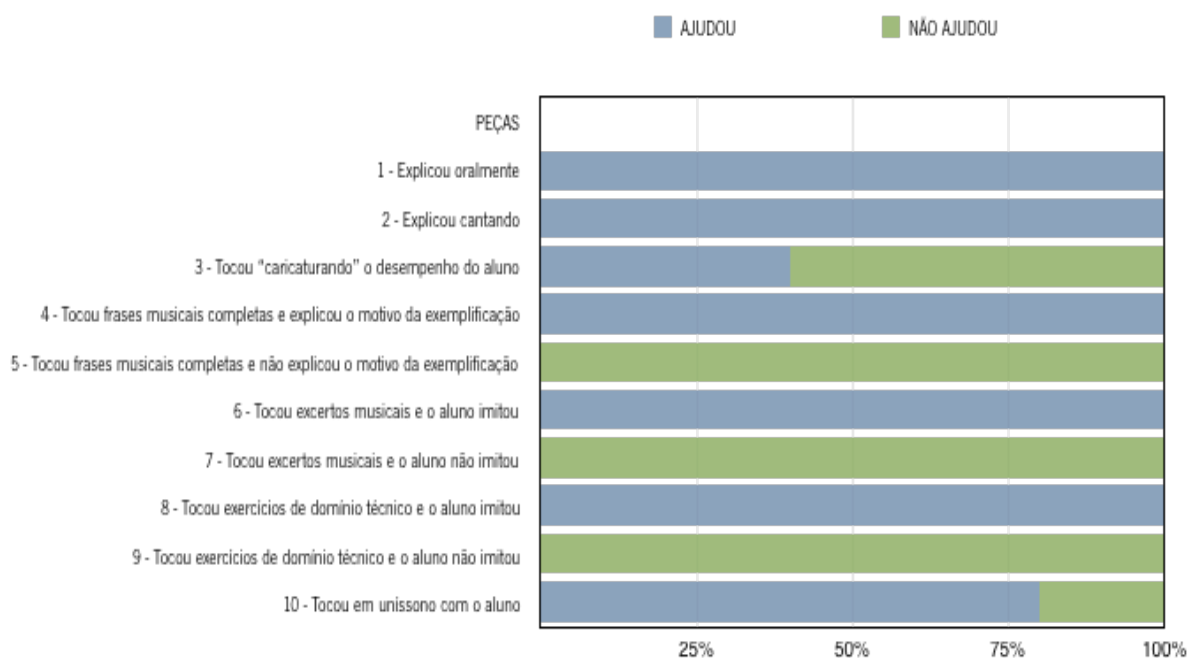


Gráfico 16. Tipos de exemplificação instrumental predilectos para peças (contexto colectivo)

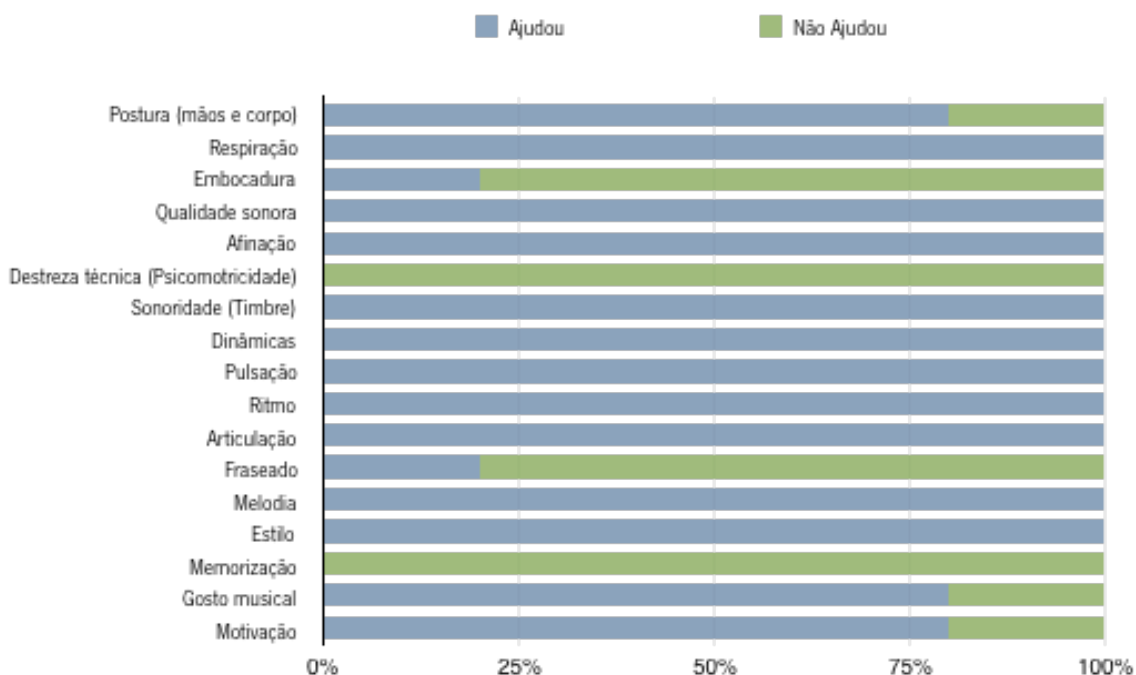


Gráfico 17. Conteúdos beneficiados pelo uso da exemplificação instrumental (contexto colectivo)

6.2 Apresentação e análise de dados: *focus group*

Tendo em conta que “[a] entrevista é uma técnica qualitativa que se utiliza directamente sobre o sujeito ou grupo de sujeitos com a intenção de recolher dados sobre assuntos relevantes para a investigação que não podem ser obtidos através da observação ou de questionários”⁸⁹ (Trad. minha), o *focus group* fechou este ciclo de avaliação qualitativa da exemplificação instrumental pelo professor, a partir da voz dos alunos, sendo feita a análise dos dados obtidos e explicitados os resultados, seguidamente. Deste modo, tentando-se obter uma apreciação detalhada da estratégia metodológica e uma célere recolha de dados, o último passo investigativo foi dado através da estruturação desta entrevista de grupo focal (*focus group*), ao corpo discente da classe de oboé do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, implicado no estágio profissional. Tendo em conta o leque de idades dos discentes e instituindo-se, quanto à recolha de opiniões sob diferentes pontos de vista, como o método por excelência, a entrevista de grupo apresenta-se neste contexto como a escolha mais acertada, reflectindo as palavras de Cohen, Manion & Morrison (2005):

As entrevistas em grupo são normalmente mais rápidas do que as individuais e, portanto, permitem economia de tempo e causam menor incómodo. As entrevistas em grupo podem, também, reunir pessoas com opiniões variadas, ou representando diferentes tendências.

⁸⁹ “La entrevista es una técnica cualitativa que se aplica directamente sobre el sujeto o grupo de sujetos con la intención de recolectar datos sobre asuntos relevantes para la investigación que no pueden ser obtenidos mediante la observación o los cuestionarios.” (Giraldez et al., 2007, p. 148)

Quando se trata de crianças, as entrevistas em grupo têm a vantagem de ser menos intimidantes do que entrevistas individuais.⁹⁰ (Trad. minha)

Posto isto, o *focus group*, realizado no edifício do conservatório em horário extra-lectivo, teve a duração de 00:24:45 minutos, foi gravado em áudio e transcrito integralmente (Anexo IV, p. 115), após ter sido deferido, por todos encarregados de educação (Anexo CD), o pedido de autorização enviado para a realização e registo do mesmo (Anexo CD). No que se refere à estrutura do guião da entrevista (Anexo III, p. 113), este pressupõe a exposição, em estilo introdutório, das motivações e do objectivo da entrevista aos alunos (obter, de forma directa, informações sobre o contributo da exemplificação instrumental pelo professor para o seu desenvolvimento técnico-instrumental), apresentando-se de seguida o tema em análise (o papel da exemplificação instrumental pelo professor nas aulas de oboé). Neste seguimento, tendo sido feitas as apresentações iniciais, a entrevista tentou abranger um período de aprendizagem vasto (na medida do possível), inquirindo-se os discentes sobre aspectos iniciais da sua aprendizagem instrumental, sendo garantida, previamente à realização de todo o esquema de questões, a confidencialidade e a salvaguarda da identidade de todos os elementos do grupo (análise e tratamento de dados feita exclusivamente pelo investigador com a supervisão do professor orientador), sublinhando-se que o mais importante para a investigação seria uma opinião sincera sobre o tema em análise, não havendo, portanto, respostas erradas. Subsequentemente, deu-se início à entrevista e o primeiro grupo de questões, como referido anteriormente, tentou recordar as primeiras interacções didácticas dos alunos, seguindo-se os métodos de ensino utilizados e, caso verificáveis, os diferentes tipos de exemplificação instrumental identificados ao longo do percurso académico já realizado, tentando apurar opiniões acerca dos mesmos.

Mediante esta estrutura, os alunos referiram que iniciaram a aprendizagem instrumental entre os 6 e os 9 anos, e que, apesar de o Oboé não ter sido a sua primeira escolha, estão satisfeitos com o instrumento, sendo referido pelo Aluno D que “(...) agora se me dessem a escolher outra coisa, escolhia na mesma o Oboé.” (¶028), representando o sentimento geral do grupo. Não estando muito presente na memória dos entrevistados, alguns alunos revelaram que as primeiras instruções dadas pelos professores tiveram um carácter técnico (posição, respiração e embocadura), seguidas de uma exemplificação do pretendido: “Eu lembro-me que o meu professor dizia, “sopra”, só tens de soprar, os dedos vemos depois, mas para já, sopra! (...) Depois exemplificava.” (Aluno A, ¶039, ¶043) Seguindo a esquematização, tentou-se deslindar os motivos das exemplificações, tendo sido referido que, por um lado, estas incentivavam o estudo de determinada obra após a audição da sua execução pelo professor, permitindo, por outro lado, corrigir o que

⁹⁰ Group interviews are often quicker than individual interviews and hence are timesaving and involve minimal disruption. The group interview can also bring together people with varied opinions, or as representatives of different collectivities. Group interviews of children might also be less intimidating for them than individual interviews. (Cohen, Manion & Morrison, 2005, p.287)

havia sido feito menos bem, através da imitação de determinado elemento musical exemplificado: “O meu professor quando eu comecei a tocar, tocava para mim com o intuito de me explicar também como eram as peças (...) um bocado para me incentivar e para dizer onde é que eu estava a errar.” (Aluno A, ¶071). Neste sentido, os alunos referiram que gostam de ouvir as exemplificações em sala de aula, sendo apontado que “Era a melhor parte das aulas.” (Aluno A, ¶076).

O segundo grupo de questões pretendia apurar os diferentes tipos de exemplificação instrumental descortinados pelos discentes, tendo sido apontada a exemplificação “caricaturando” o seu desempenho, a exemplificação de como deveria soar determinado exercício (“observa como se faz”), e a exemplificação que permita a verificação de elementos musicais mal executados (“encontra o erro”), sem intercepção do professor, como as estratégias didácticas mais utilizadas ao longo da aprendizagem já realizada. Indirectamente, subentende-se que estas estratégias estão relacionadas com a modelação, permitindo simultaneamente a correcção da leitura musical. Neste sentido, foi descrito pelos entrevistados que, além da possibilidade de correcção trazida pela percepção auditiva dos erros realizados, a exemplificação instrumental parece apresentar uma componente imitativa bastante valorizada: “O professor fazia isso e depois tocava direito e isso ajudava (...) nós memorizávamos o direito, e quando tínhamos assim um erro notava-se logo, porque já tínhamos a música memorizada.” (Aluno D ¶098). Por conseguinte, a exemplificação instrumental parece agradar à maioria dos elementos do grupo, trazendo inclusivamente alguma segurança à execução dos discentes. Nas palavras do Aluno F, “Depende dos dias, mas gosto sempre de ouvir o professor a exemplificar, sinto-me mais segura (...)” (¶116), já o Aluno C, explica que prefere a exemplificação “(...) porque parece se errarmos não faz mal, porque vai estar sempre a tocar.” (¶109), enquanto que o Aluno A, referiu gostar de ouvir as exemplificações, entendendo simultaneamente o objectivo das mesmas, “Sim, eu acho que normalmente quando o professor toca connosco a ideia é nós conseguirmos acompanhá-lo, ou seja, tentarmos entrar sempre no tempo e estar sempre com ele e também trabalhar um pouco a afinação, normalmente é isso que me parece é trabalhar a afinação com o professor e o tempo.” (¶110).

Na fase de desenvolvimento da entrevista foi debatido qual o tipo de repertório (escalas, estudos, peças ou exercícios), no qual as exemplificações se revelam mais adequadas, sendo referido pelos discentes que a exemplificação de pequenos trechos os ajuda a memorizar a correcta execução de determinado compasso: “Eu gosto mais quando é tipo só um compasso em que eu tenho dificuldades. (..) Sim, porque ajuda-me a decorar mais o compasso” (Aluno C ¶131, ¶133), supondo-se que em qualquer tipo de repertório descrito anteriormente, uma vez que não houve especificações. Na opinião do Aluno D: “Eu gosto de tudo, é tudo igual.” (¶136). Questionados, quanto aos conteúdos a que prestam mais atenção aquando das exemplificações, foi referido a “sonoridade”, a “embocadura” e elementos técnicos (“os dedos”), num

processo de absorção de toda a informação possível: “(...) eu quando estou a olhar para ele tento ver tudo (...)” (Aluno B, ¶124).

Posteriormente, através de um exercício de memória, comparou-se as duas fases da intervenção (oralidade e exemplificação instrumental), deslindando em que medida uma se sobrepôs à outra, do ponto de vista da didáctica. Questionados, quanto à oralidade, os alunos revelaram que as indicações dadas foram entendidas e a maioria dos elementos do grupo achou-as suficientes, sendo referido por um dos alunos que “(...) às vezes sinto mais dificuldade em perceber oralmente do que com as exemplificações.” (Aluno F, ¶172). A escolha da estratégia mais motivante, face à utilização exclusiva de uma das metodologias possíveis, pareceu não ser unânime, tendo havido alunos que tenham afirmado “Para mim é indiferente.” (Aluno C, ¶175), e outros para os quais “(...) é melhor exemplificar, porque dá mais atenção, porque normalmente eu sou muito distraída, então a exemplificação ajuda mais.” (Aluno F, ¶179). A análise da entrevista realizada permitiu também perceber que, na hipótese de haver só uma estratégia possível (oralidade ou exemplificação), os discentes optariam pela exemplificação: “(...) a tocar nós já sabemos como é que é direito, enquanto que oralmente pode ser um ritmo diferente.” (Aluno C, ¶142), sendo também apontado que: “(...) a tocar somos nós que identificamos o erro, não é o professor logo a corrigir” (Aluno D, ¶140), verificando-se alguma consciência quanto à facilitação das tarefas. No entanto, havendo possibilidade da coexistência das duas estratégias metodológicas, os alunos parecem gostar que se faça uma explicação oral prévia à exemplificação instrumental: “Sim, prefiro que explique primeiro.” (Aluno E, ¶155).

Por fim, estabeleceu-se uma comparação entre a interação musical directa e as gravações, averiguando pontos de contacto existentes e as preferências dos alunos sobre as mesmas. Nesta lógica, foi referido pelos discentes que cultivam o hábito de ouvir gravações de forma lúdica, mas que, muitas vezes, se relaciona com a possibilidade de imitarem os seus intérpretes favoritos. Segundo o relato obtido pelo Aluno A “(...) há vários motivos, às vezes para ver, a maior parte das vezes, para ver como é que grandes oboístas tocam, para saber qual deles é que eu quero como meu maior exemplo, outras para ver qual das versões gosto mais, e para saber também de que maneira é que quero tocar x peça.” (¶193), já o Aluno B afirma que quando tem “(...) uma peça de orquestra vou ver qual é as partes que se ouve mais do oboé, e também nas peças de oboé, quando eu recebo uma peça nova e o professor não teve tempo de mostrar como é que era, eu investigo muito também e depois vou ver vários oboístas e comparar e ver qual é o melhor.” (¶194). A nível da preferência, a gravação parece ser menos útil à aprendizagem sob o ponto de vista de uns: “Uma gravação não é assim ao vivo, e a exemplificação temos o professor, ou lá quem seja à nossa frente. (...) E é muito melhor, podemos-lhe perguntar coisas e ele responde, e enquanto que a gravação estamos a falar para o boneco” (Aluno D, ¶199, ¶201), e mais útil sob o ponto de vista de outros: “(...) eu gosto da gravação porque posso repetir muitas vezes, e às vezes há partes que não ouvi muito bem e então vou repetir muitas

vezes. Quando está o professor a fazer nós não dizemos “Oh professor pode fazer ali”, porque é um bocado chato, porque às vezes é preciso ouvir muitas vezes, mas também é bom, também gosto de ouvir, porque ouvir tem sempre aquele impacto, nota-se melhor as coisas.” (Aluno B, ¶203).

Em suma, a visão dos alunos parece ter ficado bem retratada na entrevista realizada, demonstrando a exemplificação instrumental pelos professores ser, no que ao momento de aula diz respeito, do agrado dos discentes, até por comparação às gravações. Sendo uma estratégia constante nas aulas dos alunos entrevistados, a componente imitativa das exemplificações, após a percepção auditiva de possíveis erros na execução de determinado exercício, é valorizada pelos discentes, trazendo inclusivamente mais segurança à sua performance. Ainda que se manifestem diferentes consciências mediante a idade e níveis de aprendizagem, os discentes tentam absorver o máximo de informação possível da exemplificação instrumental realizada pelo professor, parecendo esta ser beneficiada por esclarecimentos verbais.

6.3 Apresentação e análise de dados: inquérito por questionário

Todo este processo de averiguação findou com um inquérito por questionário ao corpo docente de Oboé dos conservatórios públicos nacionais, verificando-se os seus pontos de vista sobre a problemática. O inquérito por questionário (Anexo V, p. 124), por sugestão do professor supervisor, foi também difundido pelos professores de Piano, Violino e de Música de Câmara do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, obtendo-se assim um conjunto de respostas significativo. Desta forma, pretendeu-se recolher informações quanto ao tema em análise sob o ponto de vista dos docentes dos conservatórios públicos, tentando-se averiguar em que patamar didáctico colocam a exemplificação instrumental na sua prática.

Este inquérito seguiu uma ordem cronológica semelhante à da entrevista, questionando-se os docentes sobre as suas primeiras recordações quanto ao usufruto e pertinência da estratégia metodológica enquanto alunos, permitindo destrinçar em que medida foi relevante para o seu desenvolvimento musical. Seguiu-se uma aproximação à prática, indagando-se a que nível se revela benéfica a exemplificação instrumental e em que conteúdos se torna mais vantajosa a sua utilização. Tendo consciência que “quanto mais realista for o questionário mais provável será a cooperação dos inquiridos” (Hill & Hill, 1998, p. 15), duas questões foram redigidas como uma “chamada de atenção”, permitindo-se aferir, através de um jogo de imaginação, a verdadeira importância dada a esta prática, estabelecendo-se como perguntas de despiste. Não sendo “possível fazer inferências correctas a partir das respostas dadas às perguntas gerais sobre atitudes, opiniões, satisfações ou gostos específicos” (Hill & Hill, 1998, p. 16), as perguntas deste questionário caracterizam-se pelo tipo de resposta que permitem - abertas, requerendo uma reflexão escrita

pelo inquirido sobre o questionado; fechadas, escolhendo entre as alternativas dadas pelo autor do inquérito (Hill & Hill, 1998).

Assim, este inquérito era constituído por vinte e quatro questões que podiam ser respondidas ou ignoradas, e algumas respostas podiam incluir mais de um item enumerado, em questões devidamente assinaladas. No total, foram enviados dezasseis inquéritos (cinco professores de Oboé, cinco professores de Violino, cinco professores de Piano e um professor de Música de Câmara), tendo sido respondidos apenas catorze (Anexo VI, p. 129). No que se refere à idade dos respondentes, apenas um tinha menos de 30 anos, dois tinham mais de 50 anos, cinco tinham entre 41 e 50 anos e seis tinham entre 30 e 40 anos (Anexo VI, p.129). Todos os inquiridos tinham curso superior (Anexo VI, p.130), sendo que nove eram licenciados, quatro tinham mestrado e apenas um era doutorado (Anexo VI, p. 130). Quanto à experiência profissional (Anexo VI, p. 131), nove dos docentes inquiridos tinham mais de dez anos de serviço, quatro tinham entre quatro e seis anos e apenas um tinha entre sete e dez anos de serviço.

Neste seguimento, tentando-se verificar o conhecimento dos inquiridos sobre o tema em análise, foi lançada a questão “O que entende por exemplificação instrumental?” (Anexo VI, p. 132) tendo a grande maioria referido que se relacionava com o professor “[t]ocar para o aluno” (Anexo VI, p. 132, nº 1). Algumas das respostas incluíam informação quanto ao valor dado a esta prática pedagógica, afirmando-se que “uma boa exemplificação vale ouro” (Anexo VI, p. 132, nº3), e que a exemplificação instrumental consiste em “demonstrar através do instrumento o que as palavras não conseguem” (Anexo VI, p. 132, nº2), sobre “o que e como pretendemos ouvir” (Anexo VI, p. 132, nº4). Estabelecendo-se como “[u]ma ferramenta pedagógica fundamental” (Anexo VI, p. 132, nº3), no ponto de vista dos respondentes apresenta um papel importante na didáctica, já que “dissipa dúvidas” e “motiva”, devendo também “ser inspiradora” (Anexo VI, p. 132, nº3), e fornecer informações de “caráter técnico-interpretativo ou estilístico” (Anexo VI, p. 132, nº12). Para um dos respondentes, “a recorrência a referências como vídeos pode também ser considerado como exemplificação instrumental” (Anexo VI, p. 132, nº 14). Todos os docentes afirmam utilizar esta estratégia metodológica na sua prática pedagógica (Anexo VI, p. 133), sendo que, de um total de treze respostas (um respondente ignorou a questão), oito afirmam utilizar “muitas vezes”, quatro “sempre”, um “às vezes”, sendo que “raramente” não são realizadas exemplificações nas aulas dos inquiridos (Anexo VI, p. 134).

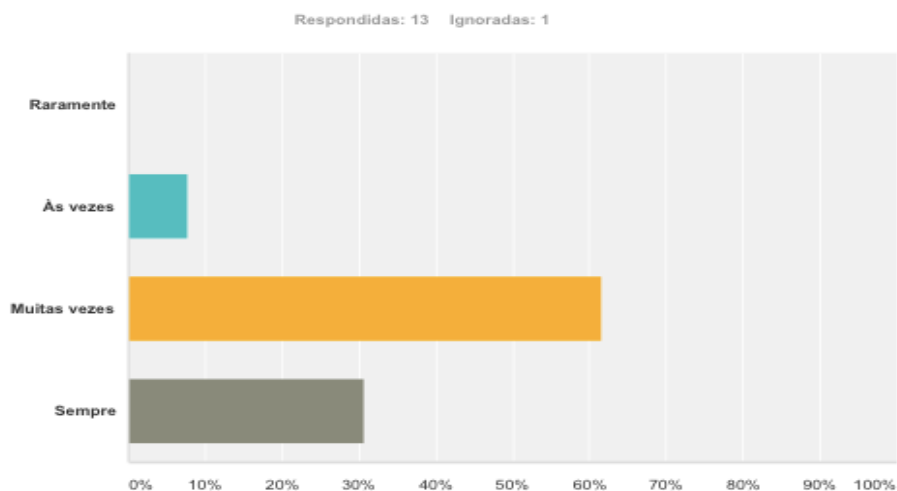


Gráfico 18. Frequência de utilização da exemplificação instrumental

Ponderando-se o pendor da tradição pedagógica vigente quanto a esta prática, foi questionado aos docentes se “Enquanto aluno, os seus professores faziam exemplificações instrumentais?”, obtendo-se treze respostas afirmativas (Anexo VI, p. 135). Apenas um dos inquiridos não recebeu instruções através da exemplificação instrumental, sendo esta considerada “muito pertinente” para o desenvolvimento técnico-musical de nove dos doze respondentes (dois ignoraram a questão), e “pertinente” para três. Pouco e nada pertinentes não foram opções de resposta consideradas pelos inquiridos (Anexo VI, p. 136).

Seguidamente, aproximando os inquiridos à prática profissional pedagógica através da questão “Considera a exemplificação instrumental importante para o ensino-aprendizagem?”, onze dos catorze docentes apontam que consideram a exemplificação instrumental “muito importante” e três consideram-na “importante” para a aprendizagem, não tendo sido consideradas as opções de resposta “nada importante” e “pouco importante”, neste inquérito por questionário (Anexo VI, p. 137).

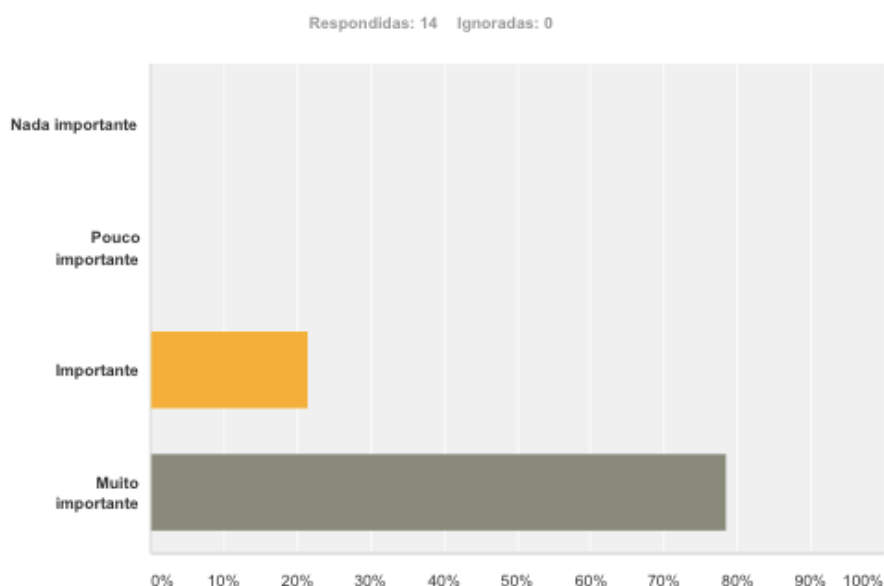


Gráfico 19. Importância da exemplificação instrumental para o ensino-aprendizagem

Os motivos parecem relacionar-se com a possibilidade de modelação que a exemplificação instrumental oferece, dando ao aluno “um modelo a seguir enquanto este ainda não tem autonomia para desenvolver as suas próprias ideias musicais” (Anexo VI, p.138, nº13), sendo este um “modelo interpretativo sonoro imediato resultante da experiência e reflexão do professor sobre a passagem ou peça em estudo” (Anexo VI, p. 138, nº7). Tendo sido alvo de averiguação, por parte de um dos docentes inquiridos, “exemplificando bem” parece diminuir o tempo necessário à aprendizagem, sendo afirmado pelo docente: “Notei que os alunos percebem e adquirem mais rapidamente as competências propostas quando existe a exemplificação” (Anexo VI, p. 138, nº 8). Nesta continuidade, um dos docentes afirma que “o principal na música são as emoções” e que “o recurso a exemplos explicados de forma oral” aliados às exemplificações instrumentais, “torna[m] essa passagem emocional muito mais fácil” (Anexo VI, p. 138, nº3). Segundo o entendimento de outro inquirido, a exemplificação instrumental possibilita também o “aumento da acuidade auditiva” e “[m]elhora o entendimento sobre as dificuldades que o aluno pode estar a passar” (Anexo VI, p. 138, nº 11).

No que se refere ao tipo de exercício (escalas, estudos e peças), onde a exemplificação instrumental se revela mais pertinente ao ensino-aprendizagem, treze dos catorze respondentes (possibilidade de assinalar mais de um item de resposta), apontam que a utilização da exemplificação é mais relevante nas “peças”, onze nos “estudos”, sete nas “escalas” e um respondente escolheu a opção de resposta “nenhum” (Anexo VI, p. 139).

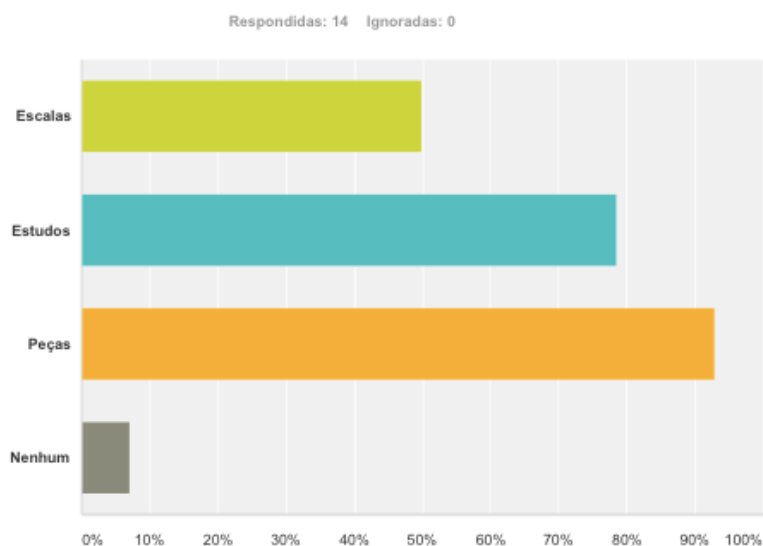


Gráfico 20. Repertório onde a exemplificação instrumental se revela mais pertinente

Neste sentido, segundo os docentes “[q]uer a componente técnica como a musical podem e devem ser alvo de exemplificação perante o aluno.” (Anexo VI, p. 140, nº7) e “[c]ada tipo de exercício ou obra deve ter como finalidade um sentido estético-musical passível de ser ouvido/observado através da exemplificação instrumental.” (Anexo VI, p. 140, nº12), esclarecendo “fraseado, articulações e sonoridade” (Anexo VI, p. 140, nº1). Quanto aos ciclos de aprendizagem, os catorze respondentes crêem que a exemplificação instrumental é sobretudo relevante no 3º ciclo, tendo esta opção de resposta sido escolhida pelos catorze docentes. Treze escolheram as opções 2º ciclo e Secundário, e doze escolheram o 1º ciclo como o ciclo de ensino-aprendizagem onde a exemplificação instrumental se revela mais pertinente (Anexo VI, p. 141).

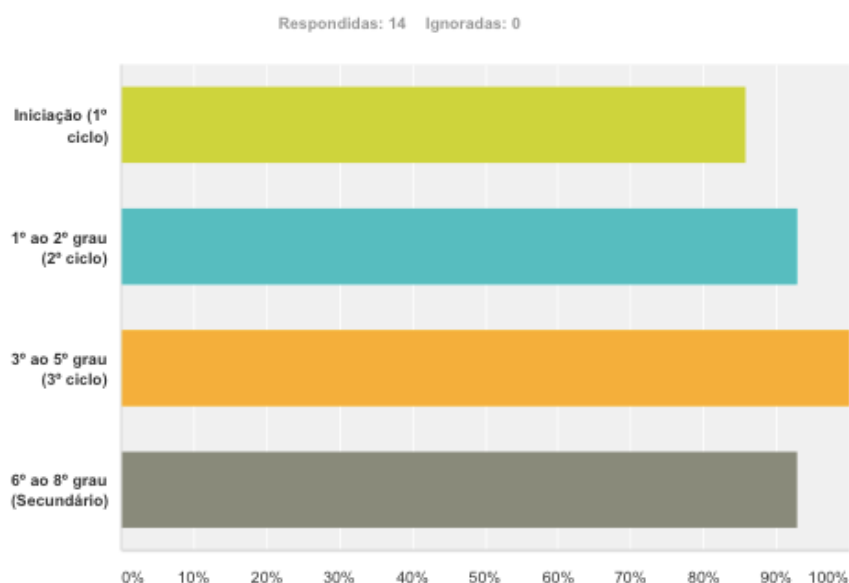


Gráfico 21. Ciclos de ensino onde a exemplificação instrumental é mais relevante

A análise dos dados obtidos apresenta alguma unanimidade de opinião entre os inquiridos, uma vez que quase todos (um respondente ignorou a questão), referem que “[é] sempre importante” exemplificar (Anexo VI, p. 142, nº13), uma vez que “todos os níveis de ensino têm exigências que requerem a exemplificação” (Anexo VI, p. 142, nº2), sendo apontado que a “adesão dos alunos a esta ferramenta (...) se regista de forma transversal” (Anexo VI, p. 142, nº13). Segundo alguns dos inquiridos, ao nível da iniciação parece importante a utilização desta prática para que “os miúdos tenham a percepção de como o instrumento deve soar[,] até porque muitas vezes ou maioritariamente na fase inicial do instrumento os alunos executam através da imitação” (Anexo VI, p. 142, nº4), e porque “a componente visual aliada à auditiva ajuda a perceber a dimensão mecânica da execução” (Anexo VI, p. 142, nº7). Já nos níveis de aprendizagem posteriores à iniciação instrumental, a exemplificação, segundo os docentes, permite “a busca de pequenas nuances”, “o controlo respiratório” (Anexo VI, p. 142, nº3), “que os alunos tenham sentido crítico” e “desenvolve modelos fiáveis de interpretação” (Anexo VI, p. 142, nº7), sendo também apontado que “[o] professor deve ser a referência para o aluno.” (Anexo VI, p. 142, nº8).

Por conseguinte, foi questionado “Que tipo de exemplificação parece mais pertinente ao ensino-aprendizagem?” e treze dos catorze inquiridos (questão que permite assinalar mais de um item de resposta), escolheram a opção “exemplificar fragmentos musicais”, onze escolheram “exemplificar frases musicais completas”, dez “exemplificar exercícios de domínio técnico”, sete “exemplificar “caricaturando” o desempenho do aluno”, e apenas um escolheu a opção de resposta “outro” (Anexo VI, p. 143).

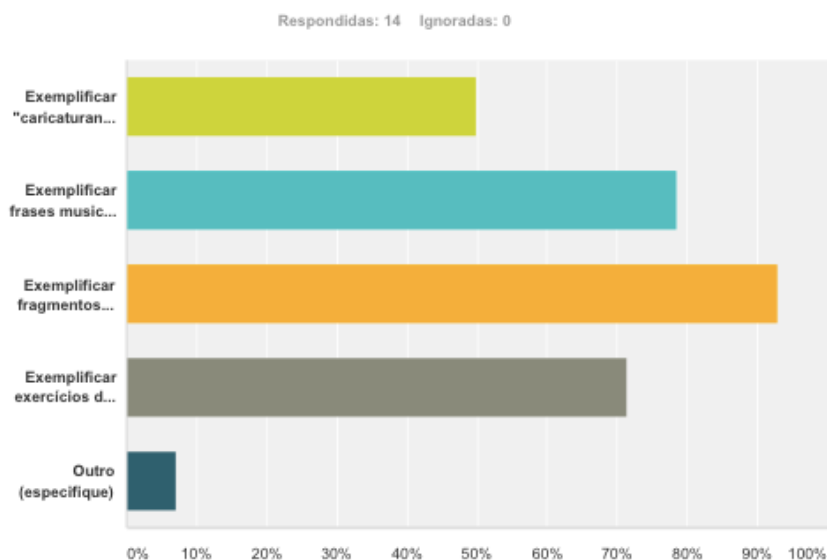


Gráfico 22. Tipos de exemplificação instrumental mais pertinentes ao ensino-aprendizagem

Doze dos catorze respondentes (dois ignoraram a questão), afirmam que “[t]odas as exemplificações são importantes” (Anexo VI, p. 144, nº8), no entanto, “não se pode aplicar a “mesma receita” a todos os alunos.” (Anexo VI, p. 144, nº12), havendo quem declare que o objectivo das exemplificações é “estimular o aluno a conseguir tocar (...) de forma construtiva, neutra e motivadora”, apresentando-se “contra qualquer forma de caricatura pois pode ferir a sensibilidade do aluno” (Anexo VI, p. 144, nº 1); e quem entenda que “[o] aluno muitas vezes não tem uma noção clara do que está a fazer menos bem daí a caricatura pode ser útil” (Anexo VI, p. 144, nº3), permitindo também “a constante necessidade de desconstrução do que tocam” (Anexo VI, p. 144, nº2). Nas palavras dos respondentes, deve ser dada ao aluno “um[a] ou diversas possibilidades de interpretação da mesma frase, tal é a subjectividade da música” (Anexo VI, p. 144, nº3), de forma a “regular a execução instrumental” através da exemplificação de “pequenos fragmentos” e a “desenvolver capacidades interpretativas” (Anexo VI, p. 144, nº5).

No que se refere aos tipos de exemplificação a que prestam mais atenção os alunos dos docentes inquiridos, nove dos catorze respondentes apontam que prestam mais atenção a “fragmentos musicais”, seis a “frases musicais completas”, cinco escolheram a opção de resposta “exercícios técnicos” e três dos catorze respondentes (resposta que permitia assinalar mais de um item), não sabe a que prestam mais atenção os alunos aquando das exemplificações instrumentais (Anexo VI, p. 150).

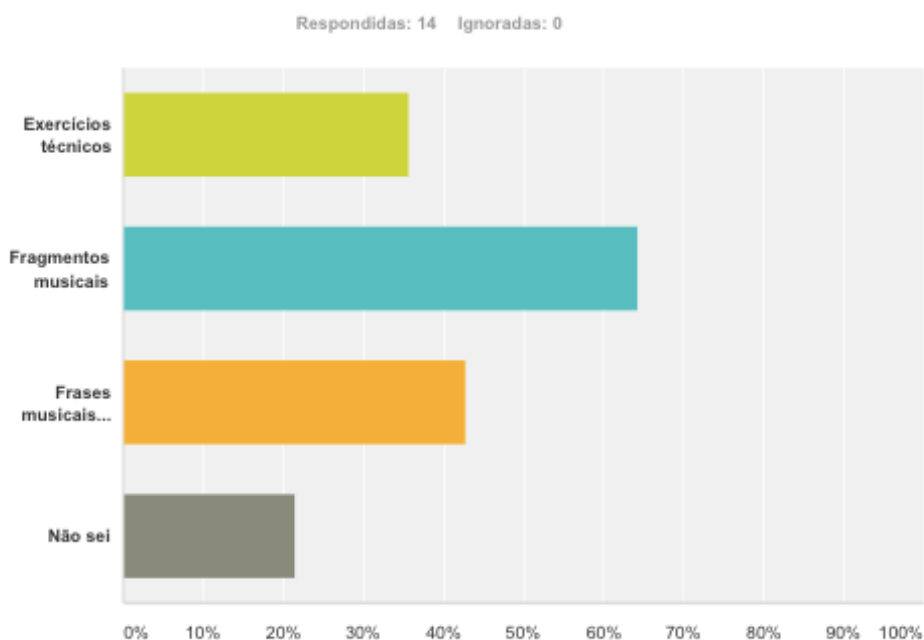


Gráfico 23. Tipos de exemplificação a que prestam mais atenção os alunos

Já ao nível do repertório, catorze dos respondentes (podia ser igualmente assinalado mais de um item de resposta), afirmam que os seus alunos prestam mais atenção às exemplificações realizadas nas

“peças”, quatro respondentes escolheram a opção “estudos” e apenas dois escolheram a opção de resposta “escalas” (Anexo VI, p. 149).

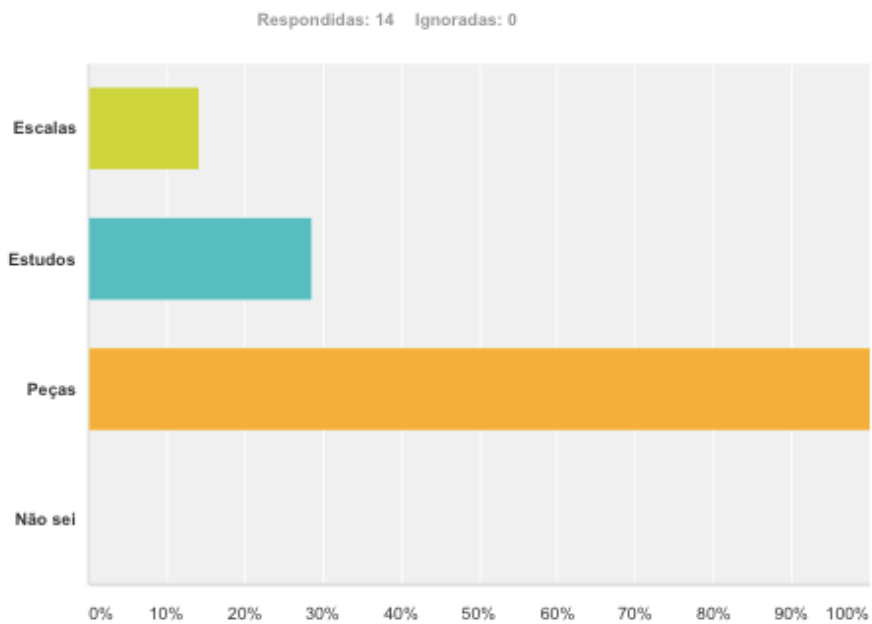


Gráfico 24. Repertório onde a exemplificação despoleta maior interesse nos alunos

Tentando deslindar em que medida a exemplificação instrumental se distancia das gravações, foram introduzidas no questionário três questões sobre o recurso a esta ferramenta (gravação de intérpretes conceituados), tendo sido considerada “muito vantajosa” por metade dos respondentes (sete), “vantajosa” por seis respondentes, “pouco vantajosa” por um dos respondentes e “nada vantajosa” não foi uma opção de resposta considerada pelos docentes inquiridos (Anexo VI, p. 145).

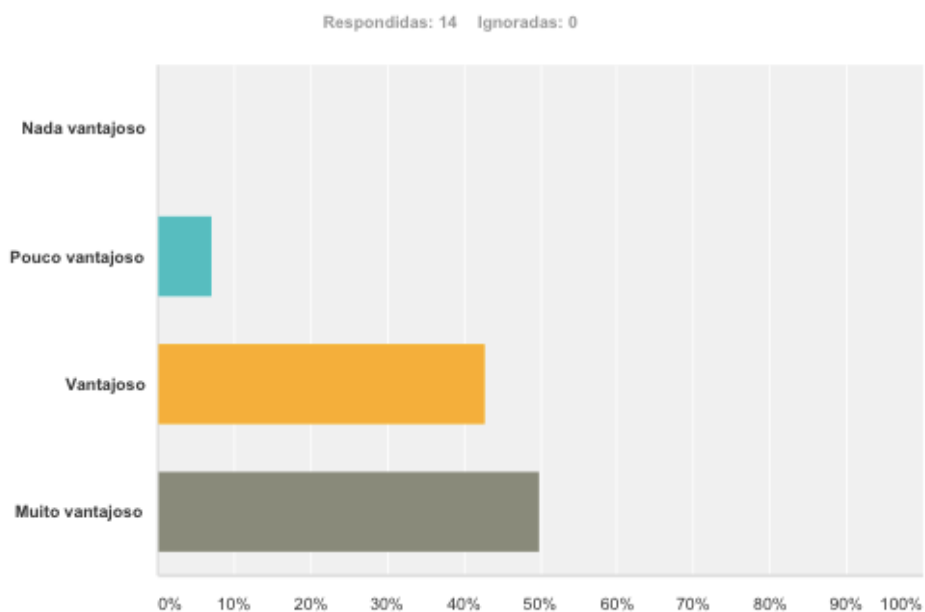


Gráfico 25. Pertinência do recurso a gravações de intérpretes conceituados

Tendo esta ferramenta sido considerada vantajosa por todos os docentes (ainda que em níveis diferentes), estes referem que as gravações são “as melhores referências de como se deve tocar bem” (Anexo VI, p. 146, nº6), e, sendo que por vezes, “o professor não consegue tocar tão bem qto estes interpretes (...) o aluno pode ter uma noção do que é tocar com qualidade” (Anexo VI, p. 146, nº1), sendo aconselhado quais as “versões a escutar” (Anexo VI, p. 146, nº3), e que “o aluno seja guiado nessa audição” (Anexo VI, p. 146, nº9). Assim, a gravação, segundo os docentes, para os alunos mais novos parece dar “uma noção de como resulta a peça” (Anexo VI, p. 146, nº4), nem sempre se apresentando muito vantajosa para os mais velhos, pois permite que imitem a interpretação ouvida e nesta fase de aprendizagem parece ser importante que o aluno “desenvolva a sua própria interpretação não ficando “colado” à gravação” (Anexo VI, p. 146, nº7), porém, não se distanciando “muito do registo académico” (Anexo VI, p. 146, nº13); considerando-se igualmente as gravações “mal tocadas” vantajosas para a aprendizagem, uma vez que é importante “os alunos ouvirem bons e maus intérpretes, torna-os exigentes nas suas performances” (Anexo VI, p. 146, nº8), na opinião de um dos docentes inquiridos. De forma a encerrar o tema “gravações”, foi lançada directamente a questão “Em que medida podemos distinguir a nível pedagógico uma exemplificação instrumental de uma gravação?”, tendo sido esclarecido por onze dos catorze respondentes (três ignoraram a questão), que “[u]ma coisa complementa a outra” (Anexo VI, p. 147, nº3), apresentando-se, a exemplificação instrumental, “mais importante” no contexto escolar (Anexo VI, p. 147, nº5), uma vez que “tem um propósito pedagógico muito bem definido” (Anexo VI, p. 147, nº6), sendo feita uma chamada de atenção quanto à possibilidade de “imitação” pelos alunos (Anexo VI, p. 147, nº3). Assim, dez dos catorze respondentes afirmam que os seus alunos prestam mais atenção, aquando da audição de gravações de intérpretes

conceituados, a “aspectos interpretativos”, oito optaram pela resposta “aspectos técnicos” e dois dos inquiridos não sabe a que aspectos prestam mais atenção os seus alunos aquando da audição de gravações (Anexo VI, p. 148).

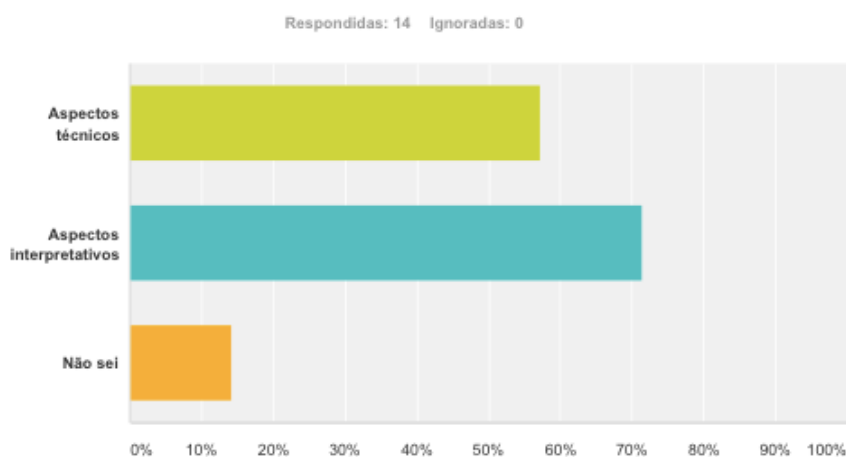


Gráfico 26. Aspectos mais relevantes para os alunos aquando da audição de uma gravação

Para rematar o questionário, foi elaborada uma questão colocando os inquiridos num cenário hipotético de incapacidade física ou psicológica, tentando-se inferir se a exemplificação instrumental é realmente essencial à prática de ensino instrumental para os docentes inquiridos. Nesta lógica, apenas um dos catorze respondentes ponderaria abandonar a carreira docente na área instrumental, afirmando que “[p]onderaria sim não dar aulas de instrumento, mas não saía da área da educação.”. Neste seguimento, sete dos respondentes (metade), afirma que “talvez” ponderasse o abandono da carreira, contra seis dos docentes que “não” abandonaria a carreira docente por motivo de incapacidade física ou psicológica (Anexo VI, p. 151).

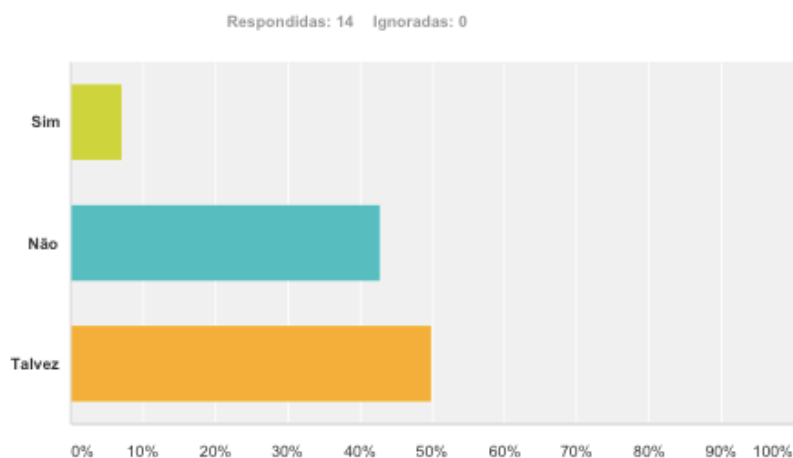


Gráfico 27. Percentagem de docentes que ponderaria abandonar a carreira docente por incapacidade física ou psicológica

Permitindo esta questão uma resposta aberta, alguns dos docentes afirmam que sentiriam a impossibilidade de exemplificar como “uma grande lacuna na minha função como professor de instrumento” (Anexo VI, p. 152, nº7), e que “[c]om o tempo de inatividade, o meu corpo iria esquecer o de como se toca, assim poderia não ensinar correctamente os alunos, especialmente ao nível técnico.”, (Anexo VI, p. 152, nº9), sendo referido que, sobretudo com os alunos mais jovens, a exemplificação permite “despertar o interesse musical” e “minimizar o discurso demasiado teórico” (Anexo VI, p. 152, nº12). Concluindo um dos docentes inquiridos que, sob a perspectiva da impossibilidade de tocar, “[o] ensino da música é realmente um tipo de ensino muito especial pois a ligação entre mestre e discípulo é muito forte. Sem essa capacidade de exemplificação, essa relação ficaria muito diminuída.” (Anexo VI, p. 152, nº6). Um dos docentes refere também que, nessa hipotética situação, seria ponderado o abandono da carreira, mas “na prática essa mudança seria praticamente impossível tendo em conta o estado do mercado de trabalho.” (Anexo VI, p. 152, nº13). Sob outro ponto de vista, alguns docentes parecem ter em conta os anos de experiência profissional, afirmando que uma vez adquirida “experiência suficiente para conseguir chegar aos alunos mesmo sem instrumento” (Anexo VI, p. 15,2 nº2), conjugando gravações e “um enorme empenho da parte do professor” (Anexo VI, p. 152, nº3), estas não seriam condicionantes limitadores para um bom desempenho profissional, mas que “[à]s vezes professores com danos psicológicos podem inclusive causar danos psicológicos em seus alunos e aí sim não deveriam dar aulas” (Anexo VI, p. 152, nº1). Num ponto de vista diametralmente oposto, alguns docentes afirmam que “dar aulas de música não implica só apenas exemplificar no instrumento” (Anexo VI, p. 152, nº10), e que ainda poderiam “cantar, saltar, dançar” (Anexo VI, p. 152, nº11).

Assim, tendo sido analisadas todas as respostas, foram incluídas neste relatório as mais expressivas, sendo remetidos todos os dados obtidos para a secção 10. Anexos (Anexo VI, p. 129). No âmbito geral, após a análise das respostas ao inquérito, parece evidente que os respondentes apresentam uma tendência favorável à exemplificação instrumental aplicada a diferentes graus de ensino, domínios técnicos e musicais - até por comparação às gravações que possibilitam, de igual forma, a modelação e a imitação - tendo inclusivamente sido considerado o abandono da carreira docente por motivo de incapacidade física ou psicológica, não se apresentado esta disposição unânime entre todos os respondentes. A suposição subjacente é que, em certa medida, a exemplificação instrumental parece ser sobrevalorizada no ensino instrumental como estratégia não verbal, tendo em conta outros tipos de modelação existentes, como por exemplo, “modelação auditiva na qual o professor utiliza a vocalização fonética, cantarolando e utilizando sílabas de modo a alcançar determinados significados ou a enfatizar certos pontos musicais”⁹¹ (Trad. minha),

⁹¹ “aural modeling in which a teacher employs phonetic vocalization including humming and syllables in order to convey particular meanings or points of emphasis within the music” (Tait, 1992, p. 528)

e “modelação física, incluindo expressões faciais, gestos físicos, e uma direcção técnica mais formal”⁹² (Trad. minha). A exemplificação que enfatize os problemas do aluno (“caricatura”), parece estabelecer-se como a estratégia mais controversa, havendo professores que se mostram contra e professores a favor da sua utilização. Em graus de aprendizagem menos avançados a exemplificação parece providenciar uma imagem sonora global de determinado exercício, permitindo ao aluno uma mais fácil codificação do mesmo; enquanto que, em graus de aprendizagem mais avançados, se estabelece de modo abrangente, facilitando o trabalho interpretativo.

⁹² “physical modeling including facial expressions, physical gestures, and more formal conducting” (Tait, 1992, p. 528)

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise de conteúdo, em nosso entender, sem deixar de ser uma “descrição com regras”, prossegue com a realização de inferências pelo investigador, inferências essas que, por se apresentarem com um fundamento explícito, possam ser questionadas por outros, e possam ser corroboradas ou contrariadas por outros procedimentos de recolha e tratamento de dados, no quadro de uma mesma investigação ou de investigações sucessivas. (Esteves, 2006, p. 108)

As actividades relacionadas com a implementação do projecto findaram em Maio de 2016, no contexto individual e de grupo, impondo-se agora uma breve discussão dos resultados obtidos após o término das mesmas. Expõem-se as conclusões, em resposta aos objectivos para este trabalho, na secção seguinte deste relatório de estágio.

Embora a exemplificação tenha apresentado componentes de grande validade para o ensino e para a aprendizagem instrumental, parece plausível que, perante a utilização da exemplificação instrumental, se estimule primeiramente o pensamento e a resolução de problemas pelos aprendizes e, posteriormente, se criem condições para a produção de uma imagem sonora viva dessa mesma solução, encontrada, idealmente, pelos discentes. Ou seja, a exemplificação surgiu como caminho prioritário para ajudar o aluno a desenvolver o pensamento musical e não para o ajudar a decorar, por exposição à repetição, um conjunto de sons a imitar aos quais não dá sentido. Personificando o problema vigente, o Aluno B, sem total consciência quanto à real necessidade de “ouvir muitas vezes” uma gravação para efectivar determinada aprendizagem, afirma que, de certa forma, a gravação é mais útil que a exemplificação instrumental “porque posso repetir muitas vezes” e “às vezes é preciso ouvir muitas vezes”. Ora, esta afirmação revela que a repetitiva audição de determinada performance não se relaciona só com a criação de uma representação simbólica de determinado elemento musical que a exemplificação instrumental pode possibilitar, mas com a necessidade de memorizar determinado elemento musical que não foi devidamente assimilado. Neste sentido, como apontado anteriormente, parece importante que o professor faça uma vigília constante das aprendizagens realizadas, perante o uso desta estratégia metodológica.

Posto isto, é igualmente verdade que a exemplificação instrumental pode funcionar como uma ferramenta interactiva e elucidativa bastante útil à sala de aula, que, devidamente utilizada e monitorizada, apresenta uma componente antecipatória e de reforço externo importante ao ensino e à aprendizagem, verificado aquando da intervenção pedagógica supervisionada nas aulas de oboé. Ao nível da motivação para o ensino e para a aprendizagem, a modelação parece estabelecer-se como uma estratégia importantíssima no trabalho a realizar, apresentando a exemplificação instrumental uma componente de estimulação poderosa. Assim, para um dos professores inquiridos, o acto de “fazer música” em sala de aula parece trazer à prática pedagógica, tal como apontado na literatura (Pellegrino, 2014, 2015a, 2015b), motivação à

docência instrumental, sendo referido, quanto à impossibilidade de tocar nas aulas, como sendo “um tipo de leccionação que, pessoalmente, não me atrai” (Anexo VI, p. 152, nº 14). Pelo ponto de vista da aprendizagem, o Aluno A afirma que procura nas gravações um modelo que o entusiasme e que corresponda às suas expectativas e gosto musical, supondo-se que pode muito bem ser criado o mesmo efeito através da modelação musical.

Desta forma, é importante sublinhar que a exemplificação instrumental pode ter também em consideração o gosto pessoal dos discentes (devidamente justificado), permitindo não a imitação rígida, mas a evolução de determinado modelo, convertendo-o numa nova direcção, tal como expõe Bandura (1987) na sua abordagem à modelação criativa. Assim, parece plausível que o discente desenvolva de forma autónoma, a partir da modelação, competências e estilo musical, afastando a ideia de que a imitação do professor é o único caminho, apresentando-se simplesmente, por vezes, como o caminho mais fácil.

Evitando que a exemplificação se associe à facilitação da aprendizagem sem assimilação, esta permitiu também nas aulas de oboé fazer com que os alunos se sentissem menos inibidos. Segundo a afirmação do Aluno C, a utilização da exemplificação instrumental na aula ajuda-o “porque parece [que] se errarmos não faz mal, porque vai estar sempre a tocar.”, crendo-se que se referiria à opção “tocar em uníssono com o aluno”. Por outro lado, a ideia de que a prática instrumental em sala de aula traz a compreensão do professor para os problemas com que o aluno se pode estar a deparar (Pellegrino, 2015b), ficou clara no inquérito com a afirmação de que esta prática “[m]elhora o entendimento sobre as dificuldades que o aluno pode estar a atravessar”, por um dos docentes inquiridos.

Assim, este trabalho, ainda que de dimensões modestas, parece ter esclarecido que a exemplificação instrumental não deve ser uma mera performance do professor para o aluno, deve a performance ter, tal como aponta um dos inquiridos, “um propósito pedagógico muito bem definido”. Claro está, este propósito não deve relacionar-se com a possibilidade que a exemplificação pode oferecer ao professor para exhibir as suas capacidades técnicas, deve então tentar estabelecer um modelo musical eficiente para os seus alunos. Neste sentido, a exemplificação instrumental é um tipo de modelação, no caso musical, que ocorre em ambiente de sala de aula e consiste em tocar algumas notas, uma frase, ou uma secção de uma peça para os alunos, e também tocar com os alunos (Tait, 1992). Ao longo desta investigação foram feitos alguns acrescentos (no que respeita às suas variantes), que permitiram a inclusão de jogos didácticos como “caricaturar” o desempenho do aluno, tornando mais claro determinado problema na sua execução; e “encontra o erro”, desenvolvendo-se a percepção auditiva dos discentes.

Ao nível da intervenção nas aulas de oboé, o resultado da comparação entre a utilização exclusiva da oralidade ou da exemplificação instrumental, mostra-se pouco claro. Aquando da comparação entre as duas

estratégias metodológicas, os alunos revelaram, através da execução instrumental das indicações feitas (verbais e não verbais), um nível de assimilação bastante semelhante, tendo sido simplesmente sentida, por parte do investigador, a vontade de utilizar a exemplificação instrumental, sobretudo no que se refere a aspectos de interpretação musical. O relato dos alunos corrobora esta ambiguidade, sendo apontado pelo Aluno D: “Eu gosto de tudo, é tudo igual.”, equacionando-se a idade e as necessidades vigentes neste grau de aprendizagem (elementar II) como causa possível para este facto, já que nas palavras do Aluno B (6º grau): “às vezes pode-se ter uma ideia diferente, ao tocar já se justifica melhor.”.

No entanto, ao nível da sistematização desta estratégia metodológica, a investigação revela que o uso de estratégias não verbais pode ser precedido por uma explicação verbal, não estando este elemento claro, no que se refere à opinião dos discentes, sendo apontado por uns, “[e]u acho que oralmente pode ser mal interpretado (...) às vezes pode-se ter uma ideia diferente, ao tocar já se justifica melhor.” (Aluno B), e por outros, “[p]refiro que explique para nós sabermos no que é que erramos.” (Aluno C). Por conseguinte, equaciona-se através da prática exercida que a exemplificação instrumental poderá iniciar-se com uma instrução verbal, seguida da criação de uma imagem sonora dessa mesma instrução e a subsequente tentativa por parte do aluno de corresponder às indicações verbais e não verbais. Após a execução do aluno deverá ser providenciado o *feedback* pelo professor, e, caso necessário, nova exemplificação instrumental, sendo este, um processo em espiral. Tendo em atenção a imitação/memorização sem assimilação, este ciclo deverá ser limitado e, ainda que necessite de investigação quantitativa futura, tendo-se em conta a experiência profissional e as investigações noutras áreas disciplinares (Oliveira, 2014), uma exemplificação a cada novo conteúdo ou exercício a dominar (antes de o aluno realizar a tarefa), integrando, no máximo, duas repetições dessa exemplificação (intercalar e revisão), parece apresentar-se de modo suficiente à função que esta deve desempenhar.

No que se refere à forma como se realiza a exemplificação, ao nível do ensino de música, e particularmente ao nível do ensino instrumental, esta vertente da exemplificação necessita de investigação futura, nomeadamente ao nível da abordagem de problemas “técnicos” mediante as possibilidades físicas dos discentes e as “características gestuais” do elemento técnico ou musical a dominar. Particularmente no ensino de Oboé, deverá ser tomado em consideração o material com que o aluno está a trabalhar (instrumento e palhetas), sendo claro, ao longo da intervenção, que algumas das dificuldades verificadas eram amplificadas por problemas relacionados com o material usado pelos alunos. De que valerá dizer “—Repara como eu faço!”, se o material com que os alunos estão a trabalhar não permite o mesmo tipo de resultados? Desta forma, acredita-se também que a exemplificação que não estabeleça princípios claros e entendíveis pelo aluno, perde a sua validade.

Por fim, no que se refere à utilização de gravações por comparação à exemplificação instrumental pelo professor, as duas ferramentas de modelação foram consideradas de forma diferente pelos professores inquiridos, sendo este facto visível nas afirmações: “penso que a recorrência a referências como vídeos pode também ser considerado como exemplificação instrumental”, sendo que uma gravação é “muito vasta”, enquanto que “uma exemplificação é mais objectiva.”, permitindo uma adaptação às necessidades dos alunos. Nesta lógica, a exemplificação instrumental pareceu ser da preferência dos discentes implicados no estágio precisamente por este mesmo motivo, já que nas exemplificações há a presença de um professor e “podemos-lhe perguntar coisas e ele responder e enquanto que as gravações estamos a falar para o boneco.” (Aluno D). O tema “gravações” no ensino instrumental revela um foco investigativo pouco trabalhado, sugerindo-se, por isso o seu aprofundamento em investigações futuras.

8. CONCLUSÃO

O estágio profissional, iniciado em Outubro de 2015, sob a orientação dos professores cooperantes José Fernando Silva, António Luís Ribeiro e da professora supervisora Maria Helena Vieira, apresenta um balanço pessoal e profissional bastante positivo. Ainda assim, sublinha-se a dificuldade do tema pelas poucas referências ao nível dos estudos efectuados nesta matéria, obrigando a uma constante reflexão sobre a *praxis* educativa, na tentativa de se averiguar o valor pedagógico da exemplificação instrumental pelo professor nas aulas de oboé. Numa primeira fase, a interrogação, a análise e o pouco debate quanto ao assunto, acabou por causar algumas dúvidas quanto ao que seria objecto específico de averiguação; posteriormente, a clarificação do objecto de estudo veio revelar um trabalho extremamente interessante e profícuo para a acção pedagógica que poderá auxiliar os profissionais a reflectir sobre as práticas ao nível da exemplificação instrumental em sala de aula.

As inferências explanadas neste relatório tiveram a sua origem nos registos de observação, nos planos de aula e subsequentes reflexões, nas tabelas de averiguação e suas narrativas de aprendizagem, na entrevista realizada ao corpo discente da classe de Oboé envolvido no estágio, assim como, nas respostas ao inquérito por questionário, tidas em conta no que à análise da visão dos professores diz respeito. Em traços gerais, através da análise dos resultados obtidos, julga-se que os objectivos enumerados no projecto de intervenção pedagógica foram alcançados com sucesso. Não tendo havido comparação a longo prazo com outros métodos de ensino e outros contextos escolares, esta investigação reflecte a dimensão particular do contexto educativo onde se realizou o estágio profissional, sendo recomendada alguma cautela quanto a possíveis generalizações, ainda que o tema em análise seja abrangente a todo o ensino instrumental.

Estando averiguadas as concepções sobre a exemplificação instrumental, este trabalho pretendeu sobretudo colocar o foco investigativo no proveito que os alunos retiram desta estratégia didáctica para a sua aprendizagem instrumental. Neste sentido, e neste particular contexto do ensino de oboé, a exemplificação instrumental revelou-se um método eficaz, facilitando o uso de estratégias verbais e a aprendizagem de vários elementos técnicos, porém, com resultados inconclusivos quanto à maximização das competências performativas dos alunos. É plausível equacionar-se que se estabeleça um certo padrão performativo que permite ajudar os alunos no trabalho a realizar em determinado exercício musical, tendo em conta a opinião dos mesmos.

A exemplificação instrumental, revelando-se uma mais valia em todos os graus de ensino, foi sobretudo utilizada nos graus de aprendizagem mais avançados, parecendo estes, na opinião do investigador,

beneficiar mais do uso da mesma. É possível que a justificação para este resultado resida no facto de que, em graus de aprendizagem menos avançados, a exemplificação se tenha relacionado com a correcção de problemas de leitura musical e com a percepção auditiva global do exercício a trabalhar; já em graus de aprendizagem mais avançados, os diferentes tipos de exemplificação utilizados estiveram relacionados com a abrangência de domínios a desenvolver, nomeadamente no trabalho voltado para os exercícios “estudos” e “peças”.

Do ponto de vista dos alunos, a exemplificação instrumental pelo professor parece ser do agrado de todos os discentes, até por comparação às gravações, e a componente imitativa, após a percepção auditiva de determinado erro, parece ser o elemento mais vincado pelos mesmos, trazendo simultaneamente mais segurança à sua performance. Ainda que tenham afirmado tomar atenção à performance integral dos docentes, sendo assim beneficiados quase todos os conteúdos enumerados (com excepção de “gosto musical” e “memorização”), a redução da informação obtida revela a especificação de elementos técnicos e musicais como: “qualidade do som”, “ritmo”, “embocadura”, “dedos”, “articulação”, “timbre” e “dinâmicas”, útil sobretudo nos exercícios “estudos” e “peças”, mediante a análise de resultados realizada. Todos os tipos de exemplificação instrumental parecem ter beneficiado a aprendizagem, porém os alunos de ambos os contextos de intervenção (individual e colectivo), apontam que a utilização de estratégias de exemplificação que não permitam a posterior imitação se revelaram pouco benéficas à sua aprendizagem, ainda que diferentes idades revelem diferentes níveis de consciência quanto ao assunto. No que se refere ao aspecto interpessoal da exemplificação em sala de aula, este estabeleceu-se como o elemento-chave na averiguação do papel da exemplificação instrumental pelo professor, revelando-se uma estratégia fundamental ao nível da motivação. Foi referido que a exemplificação instrumental (ainda que relacionada com a substituição de um aluno), “criou uma direcção musical”, tornando “mais claro e fácil de tocar” o exercício a trabalhar, segundo a opinião do Aluno G, que corrobora as informações obtidas através da revisão de literatura.

Os alunos do 1º ciclo (contexto individual), através do preenchimento das tabelas de verificação, revelaram que quase todos os itens por eles assinalados (“postura”, “respiração”, “embocadura”, “qualidade do som”, “dinâmicas”, “pulsação”, “articulação”, “melodia”, “motivação”), foram uma ajuda para a sua aprendizagem, com excepção da “afinação” e do “fraseado”. Nos exercícios “estudos”, todos os tipos de exemplificação assinalados pelos alunos revelaram-se benéficos, ainda que “explicar cantando” tenha ajudado menos. Nas “peças”, “explicar oralmente” não se revelou tão essencial à aprendizagem como os restantes tipos de exemplificação assinalados e as estratégias que não incluíram a imitação posterior pelos alunos não se revelaram uma ajuda para o domínio instrumental dos mesmos.

No 2º ciclo (contexto individual), ainda que em níveis de importância diferentes, quase todos os conteúdos parecem ter sido beneficiados pelo uso da exemplificação, com excepção da memorização. No exercício “escalas”, as estratégias didácticas “explicou cantando” e todos os tipos de exemplificação que não permitiram a imitação posterior pelos alunos, não ajudaram. Já “explicou oralmente”, “tocou exercícios de domínio técnico e o aluno imitou”, “tocou em uníssono com o aluno”, segundo a opinião destes alunos, parece ter ajudado. No exercício “estudos”, “caricaturar” o desempenho do aluno parece não se ter verificado e todas as outras estratégias, ainda que menos os tipos de exemplificação em que os alunos não imitaram posteriormente, se revelaram benéficas à aprendizagem. Quanto às “peças”, os alunos do 2º ciclo referem que todos os tipos de exemplificação ajudaram, mas, mais uma vez, os tipos de exemplificação que não permitiram a posterior imitação parecem ter ajudado menos.

No que se refere ao Ensino Secundário, a aprendizagem de diferentes conteúdos enumerados beneficiou do uso da exemplificação instrumental, ainda que bastante menos no que se refere à “memorização”. Este facto deve-se à pouca incidência da intervenção neste conteúdo de forma específica, em todos os graus de aprendizagem instrumental. Todos os tipos de exemplificação nos exercícios “escalas”, “estudos” e “peças” parecem ter sido uma mais valia para a aprendizagem, ainda que bastante menos os que não possibilitavam a posterior imitação dos alunos.

No contexto colectivo, tendo sido realizados alguns exercícios de exemplificação instrumental, o foco de averiguação foi colocado nas “peças”, ainda que se tenham realizado exercícios de aquecimento envolvendo escalas e diversos exercícios técnicos. Quase todos os conteúdos assinalados foram beneficiados pelo uso da mesma, ainda que bastante menos no que se refere à “embocadura” e ao “fraseado”. A “memorização” e a “destreza técnica” não foi melhorada através das exemplificações e, ainda que “caricaturar” o desempenho dos alunos e tocar em “uníssono” com os mesmos tenha ajudado menos, quase todos os tipos de exemplificação ajudaram (menos os que não permitiam a posterior imitação), segundo a opinião dos discentes.

Os professores inquiridos apresentam igualmente uma opinião favorável à exemplificação instrumental em todos os graus de ensino instrumental e em diferentes conteúdos técnicos e musicais, mediante os diferentes exercícios a trabalhar (escalas, estudos e peças). Em graus de ensino menos avançados, permite dar ao aluno uma imagem sonora global do exercício propostos, permitindo a descodificação musical do mesmo, e em graus de ensino mais avançados valoriza o trabalho interpretativo, abrangendo diversos conteúdos e diferentes tipos de exemplificação instrumental, tal como verificado ao longo da intervenção. O tipo de exemplificação pelo professor que possibilita a “caricatura” dos alunos é o item mais controverso, havendo professores que o defendam e outros que o consideram pedagogicamente

inadequado. Na comparação exemplificação instrumental *versus* gravação, estas apresentam propósitos distintos e ainda que ambas sejam boas ferramentas de aprendizagem, a exemplificação instrumental apresenta-se pedagogicamente mais válida em contexto sala de aula que uma gravação, na opinião dos respondentes.

Por fim, uma vez que esta investigação não proporcionou a formação de diferentes grupos de investigação, julga-se pertinente reproduzir o mesmo tipo de estudo envolvendo um grupo de controlo e um grupo experimental, possibilitando posteriores generalizações. Consequentemente, o estudo deste tema suscitou questões que podem muito bem representar o âmbito de futuras investigações, nomeadamente no que diz respeito à utilização de diferentes tipos de modelação em contextos nos quais os alunos apresentem baixos níveis de motivação para a aprendizagem musical e/ou apresentem dificuldades de aprendizagem. Pretendendo o estudo da exemplificação instrumental pelo professor nas aulas de oboé ser um contributo, ainda que modesto, para a investigação sistemática desta prática, parece importante não escamotear que também em Portugal, à semelhança do que aponta Sink (2002) em relação ao ensino de música nos Estados Unidos da América, a falta de equidade e de um padrão de ensino musical nacional, revelam a face visível da dificuldade em ultrapassar alguma da subjectividade inerente à pesquisa realizada. No entanto, este trabalho, ajustando-se ao contexto onde se realizou o estágio profissional, seguiu as recomendações de investigação vigentes na literatura, na manifesta esperança de contribuir para a clarificação e a teorização de algumas práticas que se apresentam intuitivamente utilizadas na acção pedagógica quotidiana no nosso país. Assim, avaliado o impacto pedagógico da exemplificação instrumental pelo professor sob o ponto de vista dos discentes e desvelada a opinião dos docentes sobre a mesma, conclui-se que esta é uma estratégia amplamente utilizada e favorável ao ensino e à aprendizagem, não estando totalmente esclarecido o seu contributo directo nos diferentes aspectos do desenvolvimento instrumental dos alunos de oboé implicados no estágio profissional. Todos os actores envolvidos na investigação-acção estavam familiarizados com a exemplificação instrumental (ainda que intuitivamente), revelando agrado quanto à sua utilização, até por comparação ao uso de gravações.

Em suma, creio que o estágio profissional funcionou como catalisador para o desenvolvimento profissional e pessoal, que certamente reverberará na prática futura. Que a observação atenta do contexto e a reflexão constante sejam premissas da futura docência, proporcionando uma prática adequada às necessidades dos discentes, permitindo o seu desenvolvimento profissional e pessoal. Em jeito de epifania ocorrida no zénite desta caminhada pedagógica, deixa-se um trecho de Bowman (2002), o qual é susceptível de representar na perfeição, o estado de espírito face à transformação acontecida e à revelação e consciencialização consequentes da mesma:

Se, e quando a educação for bem sucedida, sê-lo-á, pelo facto de mudar quem nós somos: ausência de mudança, significará a ausência de resultados educacionais. Tornamo-nos educados à medida que reconhecemos a falibilidade do que já nos pareceu nos irrefutável; à medida que nos tornamos mais discernentes relativamente ao que esperamos do conhecimento e das experiências subsequentes; à medida que nos tornamos mais fluidos e diluídos no acto de aceder às coisas à nossa volta; e, à medida que nos tornamos mais apaixonados pelas coisas que conseguem ultrapassar o nível do mundano.⁹³ (Trad. minha)

⁹³ If and when education succeeds, it does so by changing who we are: no change, no education outcome. We become educated as we come to recognize the fallibility of what once seemed irrefutable; as we become more discerning of what we expect of subsequent knowledge and experience; as we become more fluent and agile at assessing things around us; and as we become more passionate about things that manage to surpass the level of the mundane. (Bowman, 2002, p.67)

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandura, A. (1987). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa-Calpe, S. A.
- Bowman, W. (2002). Educating musically. In Colwell, R. & Richardson, C. (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 63-84). Oxford: Oxford University Press.
- Bowman, W. (2007). Who is the “We”? Rethinking professionalism in music education. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 6/4, 109-131. Consultado em Novembro, 30, 2015 através http://act.maydaygroup.org/articles/Bowman6_4.pdf
- Bresler, L. (2007). Etnografía, fenomenología e investigación-acción en educación musical. In Díaz, M. (Coord.), *Introducción a la investigación musical* (pp. 91-94). Madrid: Enclave Creative Ediciones.
- Brod, H. (s.d.) *Methodes de hautbois*. Paris: Henry Lemoine & Cie
- Caldeira, A. M. (2012). *História do conservatório*. Consultado em Novembro, 30, 2015 através <http://www.conservatoriodebraga.pt/?id=19>
- Caldeira, A. M. (s.d.). *Apresentação*. Consultado em Novembro, 30, 2015 através <http://www.conservatoriodebraga.pt/?id=19>
- CMCGB. (2014-2018). *Projecto educativo*. Consultado em Novembro, 30, 2015 através http://www.conservatoriodebraga.pt/userfiles/CMCG_Projecto%20Educativo%202014_2018.pdf
- CMCGB. (s.d.). *Programa do curso de oboé*. Consultado em Novembro, 30, 2015 através <http://www.conservatoriodebraga.pt/userfiles/file/Escola-programa-de-oboe.pdf>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education*. London: Taylor & Francis.
- Colprit, E. J. (2000). Observation and analysis of Suzuki string teaching. *Journal of research in music education*. 48, 132-142.
- Constanza, P. & Russel, T. (1992). Methodologies in Music Education. In Colwell, R. (Ed.), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 498-506). New York: Schirmer Books.
- Costa, J. A. & Melo, A. S. (1984). *Dicionário da Língua Portuguesa*. Porto: Porto Editora Lda.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-accção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia Educação e Cultura*, XII nº2, 355-379.
- Darido, S. C. (1989). A demonstração na aprendizagem motora. *Kinesis*, 5/2, 169-178.

- Elliot, D. (1995). *Music Matters. A new philosophy of music education*. Oxford: University Press.
- Esteves, M. (2006). A análise de conteúdo. In Lima, J. A. & Pacheco, J. A. (Orgs.). *Fazer Investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*, (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Faria, V., Faria, V. & Martingo, Â. (2013). Gradual para trompete: um contributo para o repertório da iniciação ao estudo do Instrumento. In Cachada, A. & Vieira, M. H. (Coord.). *Pensar a Música* (pp. 219–234). Guimarães: Sociedade Musical de Guimarães/ Fundação Cidade de Guimarães.
- Fonseca, F. S., Siqueira, M. B., Bruzi, A. T., Fialho, J. V., Ugrinowitsch, H. & Benda, R. N. (s.d.). Demonstração e Prática Mental na Aquisição de Habilidades Motoras. *Revista de Desporto e Saúde da Fundação Técnica e Científica do Desporto*, 4/2, 61-68.
- Froehlich, H. C. (1992). Issues and Characteristics Common to Research on Teaching in Instructional Settings. In Colwell, R. (Ed.), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 561-567). New York: Schirmer Books.
- Giboureau, M., Jaboulay, J.C., Arrignon, D. (1994). *10 ans avec le hautbois*. Paris: éditions ipmc.
- Giráldez, A. (2007). Revisión de la literatura y técnicas de recogida de datos. In Díaz, M. (Coord.), *Introducción a la investigación musical* (pp. 148-149). Madrid: Enclave Creative Ediciones.
- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn – A way Ahead for Music Education*. London: Ashgate Publishing.
- Hanslick, E. (1994). *Do Belo Musical*. Lisboa: Edições 70
- Hill, M. M. & Hill, A. (1998). *A Construção de um questionário*. Lisboa: Dinâmica.
- Humphreys, J. T., May, W. V., Nelson, D. J. (1992). Research on Music Ensembles. In Colwell, R. (Ed.), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 651-668). New York: Schirmer Books.
- Ibarretxe, G. (2007). El conocimiento científico en investigación musical. In Díaz, M. (Coord.), *Introducción a la investigación musical* (pp. 25-26). Madrid: Enclave Creative Ediciones.
- Kemp, A. E. (1995). Introdução à Investigação. In Kemp, A. E. (Ed.), *Introdução à Investigação em Educação Musical* (pp. 13-22). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Martins, M. L. (1987). *A criança e a música. O livro do professor*. Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
- Oliveira, F. (2014). Preferências dos alunos nas aulas de educação física relativas ao tipo de demonstração (Relatório de Estágio). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Pellegrino, K. (2009). Connections between performance and teacher identities in music teachers: Setting an agenda for research. *Journal of Music Teacher Education*. 19(1), 39-55. doi:

10.1177/1057083709343908

Pellegrino, K. (2014). Examining the intersections of music making as professional and teaching for four string teachers. *Journal of Research in Music Education*. 62. 128-147. doi: 10.1177/0022429414530433

Pellegrino, K. (2015a). Becoming music-making music teachers: Connecting music making, identity, wellbeing, and teaching for four student teachers. *Research Studies in Music Education*. Advance online publication. doi: 10.1177/132103X15589336

Pellegrino, K. (2015b). Becoming a music teacher: Preservice music teachers describe the meanings of music-making, teaching, and a tour experience. *Research on decision making and the education curriculum: Analysing Influences*, 69-96.

Pellegrino, K. & Russel, J. A. (2016). String Teachers' Practices and Attitudes Regarding their Primary String Instrument in Settings Inside and Outside the Classroom. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*. 204, 9-26.

Requião, L. P. (2002). Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. *Revista ABEM*, V.7, 59-67.

Sink, P. E. (2002). Behavioral Research on Direct Music Instruction. In Colwell, R. & Richardson, C. (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 315-326). Oxford: Oxford University Press.

Tait, M. J. (1992). Teaching Strategies and Styles. In Colwell, R. (Ed.), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 525-534). New York: Schirmer Books.

Tani, G., Bruzi, A. T., Bastos, F. H. & Chiviawosky (2011). O estudo da demonstração em aprendizagem motora: estado da arte, desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano*, 13/5, 397-403.

The Telegraph. (2008). *Lady Barbirolli*. Consultado em Novembro, 30, 2015 através <http://www.telegraph.co.uk/news/obituaries/1576593/Lady-Barbirolli.html>

Tonello, M. G., Pellegrini, A. M., (1998). A utilização da demonstração para a aprendizagem de habilidades motoras em aulas de educação física. *Revista paulista de Educação Física*, 12/2,107-114.

Tunks, T. W. (1992). The Transfer of Music Learning. In Colwell, R. (Ed.), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 437-450). New York: Schirmer Books.

Verdú, M. C. (2006). *Introducción a la metodología didáctica*. Espana: Editorial Mad.

Vieira, F. (2015-2016). Dossiê de orientações gerais do estágio. Braga: Instituto da Educação.

Vieira, M. H. (2009). O desenvolvimento da vocação musical em Portugal. O currículo como factor de instabilidade e desmotivação. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, 530-537.

Vieira, M. H. (2014). Educação musical para todos: por uma política de participação no ensino da música. In Cachada, A. & Vieira, M. H. (Coord.). *Pensar a Música II* (pp. 61–84). Guimarães: Sociedade Musical de Guimarães/ Fundação Cidade de Guimarães.

Weerts, R. (1992). Research on the Teaching of Instrumental Music. In Colwell, R. (Ed.), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 557-583). New York: Schirmer Books.

Yarbrough, C. (1995). Investigação por Observação. In Kemp, A. E. (Ed.), *Introdução à Investigação em Educação Musical* (pp. 87-110). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Legislação

Decreto-Lei n.º 47587 de Março de 1967 (Atribui o estatuto de Escola Piloto de Educação Artística de Braga ao Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga)

Decreto-Lei n.º 114/82 de 12 de Abril (Estabelece no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga o regime integrado no ensino primário, preparatório e secundário)

Decreto-Lei n.º 310/83 de 1 de Julho (Regulamenta o Ensino da Música, do Teatro e da Dança)

Decreto-Lei n.º 26/89 de 21 de Janeiro (Regulamenta a implementação de uma rede de escolas profissionais)

Decreto-Lei n.º 344/90 de 2 de Novembro (Regulamenta a reorganização curricular do Ensino Básico)

Portaria n.º 1551/2002 de 26 de Dezembro (Procede a ajustamentos aos planos de estudos dos cursos básicos do ensino especializado de Dança e de Música)

Decreto-Lei n.º 43/2007 de 22 de Fevereiro (Regulamenta o acesso à profissão exclusivamente através da habilitação profissional)

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho (Estabelece os princípios orientadores de organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário)

Portaria n.º 225/2012 de 30 de Julho (Cria o curso básico de Dança, Música e Canto Gregoriano - 2º e 3º ciclo)

Portaria n.º 243-A/2012 de 13 de Agosto (Cria os planos de estudos do curso Secundário)

Decreto-Lei n.º 91/2013 de 10 de Junho (Alteração do Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho)

10. Anexos

Anexo I. Tabela de verificação 1

Data:

Aluno:

Aula n°:

I. Assinale com uma cruz (X) as estratégias didáticas utilizadas pelo professor que beneficiaram/não beneficiaram a aprendizagem, em cada um dos exercícios trabalhados na aula.

	Escalas		Estudos		Peças	
	Ajudou	Não ajudou	Ajudou	Não ajudou	Ajudou	Não ajudou
1- Explicou oralmente						
2- Explicou cantando						
3- Tocou "caricaturando" o desempenho do aluno						
4- Tocou frases musicais completas e explicou o motivo da exemplificação - "observa como se faz"						
5- Tocou frases musicais completas e não explicou o motivo da exemplificação - "encontra o erro"						
6- Tocou excertos musicais e o aluno imitou						
7- Tocou excertos musicais e o aluno não imitou						
8- Tocou exercícios de domínio técnico e o aluno imitou						
9- Tocou exercícios de domínio técnico e o aluno não imitou						
10- Tocou em uníssono com o aluno						
Observações:						

Anexo II. Tabela de verificação 2

Verificação da Apreensão e Realização Técnico-Musical Através da Exemplificação Instrumental

	Aspectos técnico-musicais a averiguar	Ajudou	Não ajudou
Apreensão e Realização Técnica	Postura (mãos e corpo)		
	Respiração		
	Embocadura		
	Qualidade sonora		
	Afinação		
Apreensão e Realização Musical	Destreza técnica (Psicomotricidade)		
	Sonoridade (Timbre)		
	Dinâmicas		
	Pulsação		
	Ritmo		
	Articulação		
	Fraseado		
	Melodia		
	Estilo		
	Memorização		
	Gosto musical		
	Motivação		
Observações:			

- I. Assinale com uma cruz (X) os aspectos técnico-musicais onde exemplificação instrumental pelo professor se revelou/não se revelou benéfica para a aprendizagem.

Anexo III. Guião da entrevista

ENTREVISTA: FOCUS GROUP

Assunto

- O PAPEL DA EXEMPLIFICAÇÃO INSTRUMENTAL PELO PROFESSOR NAS AULAS DE OBOÉ;

Objectivo

- Obter informações dos alunos sobre o contributo da exemplificação instrumental pelos professores para a sua aprendizagem;

Local

- Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga;

Entrevistados

- Corpo discente da disciplina: Instrumento - Oboé (alunos implicados no estágio profissional);

Introdução

- Apresentação do entrevistador;
- Objectivo da entrevista e motivo pelo qual pedi a colaboração dos alunos;
- Apresentação do tema e a sua relevância (E-A);
- Garantir confidencialidade;
- Sublinhar NÃO HÁ RESPOSTAS ERRADAS!

Guião de Entrevista

1. Quando começaram a tocar oboé?
 1. Porque é que começaram?
 2. Quais são as vossas memórias sobre esse período inicial de aprendizagem?
 3. Qual o papel do professor nesse primeiro contacto com o instrumento?
 4. Nos primeiros anos de aprendizagem instrumental os professores tocavam para vocês?
 5. Em que situações?
 6. O que sentiam a respeito?
2. Os professores da área artística (música) continuam a tocar para vocês? Fazem exemplificações?
 1. Os professores exemplificam pequenos fragmentos musicais, frases musicais completas, ou exercícios isolados?
 2. Os professores exemplificam e vocês imitam ou só dão pistas do “caminho a seguir”?
 3. Costumam tocar com o professor?
 4. Em que situações?

5. Gostam de tocar com o professor? Porquê?
3. Gostam que os professores façam exemplificações instrumentais? Porquê?
 1. Prestam sempre atenção ao que o professor está a exemplificar?
 2. Quando o professor está a exemplificar a que aspectos prestam mais atenção?
 3. Gostavam mais de ouvir o professor a exemplificar quando eram mais novos, gostam mais agora ou é igual?
4. Em que repertório gostam mais que os professores utilizem a exemplificação instrumental? Porquê?
5. Quando os professores exemplificam explicam-vos o motivo pelo qual estão a tocar?
 1. Qual é a diferença que encontram entre uma exemplificação instrumental e uma explicação oral? (O que é que pode fazer uma e outra, e o que é que não pode fazer uma e outra?)
 2. Sentem necessidade de uma explicação oral que anteceda a exemplificação pelo professor?
6. Nas primeiras aulas que vos dei não exemplifiquei. Perceberam as indicações dadas oralmente e cantadas?
 1. Teria sido vantajoso para a vossa aprendizagem ter exemplificado, demonstrando o que pretendia que fizessem ou as indicações dadas oralmente e cantadas foram suficientes?
7. Acham vantajoso para a vossa aprendizagem a exemplificação instrumental feita pelos professores?
8. Sentem-se mais motivados nas aulas onde os professores tocam ou nas aulas onde os professores só falam?
9. Costumam ouvir gravações de oboístas conceituados?
 1. Ajudam-vos a aprender? Porquê?
 2. Quais as principais diferenças/semelhanças entre as gravações e as exemplificações feitas pelos professores?

Muito obrigado pela colaboração!
A vossa opinião é muito importante.

Anexo IV. Focus group: transcrição

ENTREVISTADOR	<p>Então muito boa tarde meninos, vocês estiveram aqui a trabalhar então comigo durante este ano lectivo. A primeira parte estive a observar-vos, como é que a coisa funcionava, depois passei para a parte onde intervencionava nas vossas aulas, onde vos dava aulas, por assim dizer, ok !?</p> <p>E então, agora vou fazer uma entrevista onde vou falar dos aspectos que falámos também durante as aulas, ok !? E o objectivo desta entrevista, então tem a ver com o facto de eu querer saber o que é que vocês pensam sobre o tema que eu estou a investigar, que é o papel da exemplificação instrumental pelo professor nas aulas, ou seja, o papel que o professor desempenha quando está a tocar para cada um de vocês, ok ? E se isso é bom, se isso é mau, se isso foi benéfico ou não para vocês e já vamos ver como isso tudo se processa. Depois queria dizer-vos que estão à vontade para falar o que vos apetecer, porque a entrevista não vai ter nomes, ok !? Não vai ter ... Todos os nomes que vocês disserem, o que quer que seja, depois terá que ser cortado, ok? Portanto é confidencial, é anónima, ok ? Outra coisa que já vos tinha dito antes: não se preocupem com respostas certas, ou erradas, o que interessa é saber a vossa opinião, ok?</p> <p>Pedia-vos para falarem um bocadinho ordenadamente para depois ser mais fácil, como já vos tinha dito. E os mais pequeninos eu também quero que falem ok ? Não vai ser só aqui o aluno B e o aluno A que depois vão falar sobre aquilo que vos vou perguntar, ok? Então os mais pequeninos toca a falar ok !? Então agora vamos começar a entrevista.</p>	
		¶001
ENTREVISTADOR	<p>Olá, boa tarde. Então, eu queria saber, a primeira coisa que eu queria saber era, de uma maneira geral, passando por todos um bocadinho: Quando começaram a tocar oboé ? Sobretudo para os mais velhos, quando é que foi ?</p>	¶002
ALUNO B	<p>Foi quando tinha nove anos, no Conservatório de Barcelos.</p>	¶003
ALUNO C	<p>Foi quando tinha 6 anos, no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga.</p>	¶004
ALUNO A	<p>Eu comecei a tocar oboé há 8 anos, no CCM, no Centro de Cultura Musical.</p>	¶005
ALUNO D	<p>E eu comecei a tocar oboé 4/6 anos, no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga.</p>	¶006
ALUNO E	<p>E eu comecei a tocar oboé aos 6 anos, no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian.</p>	¶007
ENTREVISTADOR	<p>Aqui, exactamente.</p>	¶008
ALUNO F	<p>Eu comecei a tocar oboé aos 9 anos, no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga.</p>	¶009
ENTREVISTADOR	<p>Quais foram as vossas recordações? o que é que vocês se lembram desse momento? quando começaram a tocar ? quais são as vossas memórias? Aquilo que acharam que foi mais difícil ? o que é que gostaram no primeiro contacto com o oboé, de uma maneira ... ?</p>	¶010
ALUNO A	<p>Não gostei.</p>	¶011
ENTREVISTADOR	<p>Não gostaste? Porquê?</p>	¶012
ALUNO A	<p>Porque não era o instrumento que queria tocar.</p>	¶013
ENTREVISTADOR	<p>Era difícil? Ou não estavas motivado ?</p>	¶014
ALUNO A	<p>Não era por ser muito difícil, não era o instrumento que eu queria, eu queria tocar flauta.</p>	¶015
ENTREVISTADOR	<p>Ok. Ok. É válido.</p>	¶016

ALUNO B	Eu até gostei, eu já tinha irmãos músicos, já sabia qual era o som, ... nas primeiras vezes até me assustava porque o som não era igual...	11017
ENTREVISTADOR	Exactamente. E mais ?	11018
ALUNO C	Eu primeiro fiquei um pouco desapontado porque não era o instrumento que eu queria mesmo tocar, mas até gosto.	11019
ENTREVISTADOR	Mas depois foi	11020
ALUNO C	Sim. Eu lembro-me de ter uma música, para aí aos 6 anos, quase no 3º período, que no 5º ano ouvi que o meu irmão estava a tocar, que era igual em flauta.	11021
ENTREVISTADOR	E então, achaste engraçado fazer a mesma coisa no oboé ?	11022
ALUNO C	Sim.	11023
ENTREVISTADOR	Muito bem.	11024
ALUNO F	Eu ao princípio fiquei um bocado triste porque também não era o instrumento que queria tocar, queria tocar flauta transversal, mas depois ouvi o som e achei engraçado.	11025
ALUNO D	Eu ao princípio era pequeno e não ligava muito aos instrumentos, mandaram-me tocar oboé e foi o que eu toquei.	11026
ENTREVISTADOR	E foi o que tu tocaste.	11027
ALUNO D	E agora se me dessem a escolher outra coisa, escolhia na mesma o oboé.	11028
ENTREVISTADOR	Boa, muito bem!	11029
ENTREVISTADOR	Não sentiste dificuldades ?	11030
ALUNO E	Não é bem isso.	11031
ENTREVISTADOR	Não ? Mas olhem uma coisa...	11032
ALUNO E	O Oboé não era o instrumento que eu queria, o que eu queria era guitarra, mas pronto comecei a tocar, achei giro tocar... o som ...	11033
ENTREVISTADOR	Achaste giro. Não sentiram que foi difícil a habituação ? Foi fácil ?	11034
VÁRIOS ALUNOS	Mais ou menos.	11035
ENTREVISTADOR	Mais ou menos. Ok! Olhem, e digam-me uma coisa, nesse primeiro contacto que tiveram com o oboé, como é que foi o papel do vosso professor ? O vosso professor dava-vos muitas instruções? Chegavam ao vosso pé e diziam, põe o dedo desta forma, sopra desta maneira, o que é que vocês se lembram ?	11036
ALUNO E	Qual professor ?	11037
ENTREVISTADOR	O professor que vos deu as primeiras aulas	11038
ALUNO A	Eu lembro-me que o meu professor dizia, "sopra", só tens que soprar, os dedos vemos depois, mas para já sopra, eu fazia muitos exercícios de palheta quando era mais novo.	11039
ENTREVISTADOR	Ele dizia-te como soprar ?	11040
ALUNO A	Dizia! dizia que tinha que dobrar os lábios e tinha de soprar com força, sem ser com garganta	11041

ENTREVISTADOR	E mostrava ?	1042
ALUNO A E	Depois exemplificava.	1043
ENTREVISTADOR	Depois exemplificava.	1044
ALUNO B	Eu desde cedo só trabalhava o som, como desde disso já trabalhei logo, por causa dos meus irmãos serem músicos já trabalhava isso em casa, o que trabalhava mais nas aulas era som.	1045
ENTREVISTADOR	Ok.	1046
ENTREVISTADOR	Não é preciso todos falarem, podem, quem tiver vontade de dizer	1047
ALUNO C	Eu primeiro, o meu professor que era o meu professor estava doente, então tive uma professora.	1048
ENTREVISTADOR	Hum Hum	1049
ALUNO C	Eu não fazia grande coisa nas aulas, ouvia mais o meu, o meu acompanhante ...	1050
ENTREVISTADOR	O teu colega que estava a ter aula contigo.	1051
ALUNO C	Sim, e as primeiras coisas que eu fiz foi peguei numa palheta da professora, que a professora deixou, e tentei soprar a ver se dava som.	1052
ENTREVISTADOR	Muito bem, sim senhor.	1053
ALUNO E	Quando era a minha primeira aula, a professora estava doente e faltou para aí um mês ...	1054
ENTREVISTADOR	Acontece, acontece ...	1055
ALUNO E	(Risos) já me esqueci do que ia dizer.	1056
ENTREVISTADOR	Pronto, não tem importância nenhuma, diz-me uma coisa, então agora diz-me tu no tempo em que ele não faltou, ele tocava muito para ti?	1057
ALUNO E	Já me lembrei! ele faltou para aí um mês e depois quando cheguei, a minha primeira aula, só perguntou o meu nome, tava com o computador, e mais nada.	1058
ALUNO E	Foi a primeira aula.	1059
ENTREVISTADOR	E mais nada! muito bem. Olha, diz-me uma coisa, nalgum momento ele tocou para ti ? por exemplo, "olha ouve isto que engraçado", ou não ?	1060
ALUNO E	Não.	1061
ENTREVISTADOR	Não! muito bem. Quem quer dizer mais alguma coisa ? Os vossos professores não tocavam para vocês nos primeiros anos ?	1062
VARIOS ALUNOS	Sim.	1063
ENTREVISTADOR	Sim?	1064
ALUNO C	Sim, o meu professor tocava muito.	1065
ALUNOS E	O meu professor tocava muito, mesmo agora ...	1066
ENTREVISTADOR	Sim, OK. E diz-me uma coisa, nesses momentos em que eles tocavam para vocês e se calhar agora um bocadinho mais relacionados com os alunos mais velhos, vocês recordam-se qual era o intuito deles estarem a tocar para vocês, ou não ?	1067

ALUNO F	O que é que é intuito ?	1068
ENTREVISTADOR	Qual era a intenção ?	1069
ALUNO B	Primeiro era para ver a peça, tínhamos uma peça nova, tocava para ver como é que era. Depois mais tarde... era mais quando eu cheguei aqui . Em Barcelos eu não fazia tanto isso, mas quando cheguei aqui era mais para encontrar o erro, tocava como eu tocava, e depois já tocar direito.	1070
ALUNO A	O meu professor quando eu comecei a tocar, tocava para mim com o intuito de me explicar também como eram as peças e para também um bocado para me incentivar, e para dizer onde é que eu estava a errar.	1071
ENTREVISTADOR	Para ouvires como é que soava, se era bonito ou não. E vocês gostavam dessas exemplificações, ou gostavam quando o professor tocava para vocês ?	1072
ALUNOS	Sim.	1073
ALUNO A	Era a melhor parte das aulas.	1074
	... confusão	1075
ENTREVISTADOR	(Risos) “Era a melhor parte das aulas”	1076
ALUNO C	Eu sempre que entrava na sala de aula o professor estava a estudar, e tava a tocar muito bem, eu gostava.	1077
ENTREVISTADOR	E tu gostavas de ouvir ?	1078
ALUNO C	Sim.	1079
ENTREVISTADOR	OK.	1080
ALUNO E	Eu só não gosto quando estou a tocar uma música ou a falar e ele começa a tocar oboé.	1081
ENTREVISTADOR	Ok. Olhem digam-me uma coisa, então os professores (neste momento) os que vocês têm, não só os de oboé, mas de outras disciplinas relacionadas com a prática musical, também continuam a tocar para vocês ? Continuam a fazer exemplificações, certo ?	1082
ALUNOS	Sim.	1083
ENTREVISTADOR	E digam-me uma coisa, como é que eles fazem esse tipo de exemplificações ? ou seja ...	1084
ALUNO D	O prof de outro instrumento ou ...	1085
ENTREVISTADOR	Se houver outro que exemplifique, que toque	1086
ALUNOS	De fora ... ou coro: ...	1087
ENTREVISTADOR	E eles tocam para vocês ?	1088
ALUNO D	Os de Educação Musical tocam piano.	1089
ENTREVISTADOR	Os de Educação musical tocam piano por causa dos ditados, e essas coisas e para as musiquinhas que vocês têm de acompanhar, o que eu estou a perguntar é mais neste sentido, se eles dizem: Olha, ouve como é que eu faço e vê se te agrada o caminho, ou, o que é que costumam fazer quando eles estão a tocar ?	1090
ALUNO C	O meu professor normalmente fazia tipo, “vê como é que é a musica, vou tocar”, e às vezes dizia-me: “tás a tocar assim tal”, e depois tocava como eu estava a tocar com erros.	1091

ENTREVISTADOR	Boa.	¶092
ALUNO E	O professor disse-me sempre, sempre, sempre, para primeiro fazer solfejo e depois toco.	¶093
ENTREVISTADOR	E depois tocas.	¶094
ALUNO F	O meu professor também muitas vezes tocava como eu tocava para mostrar os meus erros e depois pedia-me para procurá-los	¶095
		¶096
ENTREVISTADOR	Muito bem, sim senhor.	¶097
ALUNO D	O professor fazia isso e depois tocava direito e isso ajudava às vezes também que nós memorizávamos o direito, e quando tínhamos assim um erro notava-se logo... porque já tínhamos a música memorizada.	¶098
ENTREVISTADOR	Digam-me uma coisa, vocês costumam tocar junto com o professor, ou seja, ao mesmo tempo ?	¶099
ALUNOS	Às vezes, às vezes.	¶100
ENTREVISTADOR	Em que situações ? Podem-me dizer alguns exemplos	¶101
ALUNO C	Em algumas peças, tipo quando nós estamos a ler, eu começo a tocar e de repente ao meio da peça o professor começa a tocar comigo.	¶102
ALUNO E	Quando toco mal, ele começa a tocar... a peça que eu ... (imperceptível)	¶103
ENTREVISTADOR	Ok. E digam-me uma coisa, vocês gostam de tocar com o professor, gostam de que o professor esteja a tocar ao mesmo tempo que vocês ?	¶104
ALUNOS	Sim, Sim.	¶105
ENTREVISTADOR	Gostam?	¶106
ALUNO B	Ao início não gostava, mas agora, já ... sim, sim, acho que é melhor.	¶107
ENTREVISTADOR	Gostas.	¶108
ALUNO C	Eu acho que sim, porque parece se errarmos não faz mal, porque vai estar sempre a tocar.	¶109
ENTREVISTADOR	(Risos) Ok. E por exemplo, no caso dos mais velhos, acham interessante, por exemplo, haver uma voz que está representada por vocês e o professor, por exemplo, tocar outra coisa, mas a mesma peça ?	¶110
ALUNO A	Sim, eu acho que normalmente quando o professor toca connosco a ideia é nós conseguirmos acompanhá-lo, ou seja, tentarmos entrar sempre no tempo e estar sempre com ele, e também trabalhar um pouco a afinação, normalmente é isso que me parece é trabalhar a afinação com o professor e o tempo.	¶110
ENTREVISTADOR	Ok. Então, de uma maneira geral, vocês gostam de tocar e gostam que o professor exemplifique para vocês, certo ?	¶111
ALUNOS	Sim.	¶112
ENTREVISTADOR	Ok. Digam-me uma coisa, quando o professor estar a tocar vocês prestam sempre atenção aquilo que ele está a fazer ou nem sempre, depende dos dias ?	¶113
ALUNO C	Depende de que maneira é que ele toca, tipo, se tá a tocar e a estudar eu às vezes dou atenção, ou às vezes limito-me a ouvi-lo, só.	¶114
ENTREVISTADOR	(Risos) ... às vezes limitas-te a ouvi-lo	¶115

ALUNO F	Depende dos dias, mas gosto sempre de ouvir o professor a exemplificar, sinto-me mais segura, quando (imperceptível) ...	¶116
ENTREVISTADOR	Boa.	¶117
ALUNO E	aaaaaa aaaaaaaa aaaaaaaaaaaaa	¶118
ENTREVISTADOR	Não tens nada a acrescentar ?	¶119
ALUNO E	aaaaaaa aaaaaa simmmmm	¶120
ENTREVISTADOR	(Risos) Digam-me uma coisa, nesses momentos em que vocês estão a ouvir o professor, podem-me dizer duas ou três coisas a que tomam mais atenção ? Por exemplo, vou dar... podes dizer...	¶121
ALUNO C	Eu às vezes tomo atenção à qualidade do som, à maneira como ele improvisa às vezes o ritmo e não toca como se fosse automático, é só.	¶122
ENTREVISTADOR	Alguém tem alguma coisa a acrescentar ?	¶123
ALUNO B	A embocadura, dedos, eu quando estou a olhar para ele tento ver tudo, quer dedos, embocadura ...	¶124
ENTREVISTADOR	A postura, por assim dizer ?	¶125
ALUNO B	Sim, tudo.	¶126
ENTREVISTADOR	Ok Boa. Uma pergunta que eu gostava saber, porque era importante para aquilo que eu estou a estudar, tem a ver com o facto de saber se vocês gostam mais quando os professores exemplificam, quando é um exercício ?	¶127
ALUNO E	Exercício ... (imperceptível)	¶128
ENTREVISTADOR	Tocam para vocês, mostram como se faz ...	¶129
ENTREVISTADOR	Vocês gostam mais quando é uma escala, um estudo, ou quando é só um exercício. Gostam mais, quando ? que o professor toque para vocês ...	¶130
ALUNO C	Eu gosto mais quando é tipo, só um compasso em que eu tenho dificuldades...	¶131
ENTREVISTADOR	E mais centrado nos exercícios e menos em tocar só ?	¶132
ALUNO C	Sim, porque ajuda-me a decorar mais o compasso	¶133
ALUNO E	Eu gosto quando ele toca, quando ele toca comigo, ele toca algumas notas mal para corrigir os erros.	¶134
ENTREVISTADOR	Corrigir os erros.	¶135
ALUNO D	Eu gosto de tudo, é tudo igual.	¶136
ENTREVISTADOR	É tudo igual, gostas que toque sempre, tanto nos estudos como nas peças. Digam-me uma coisa, quando os professores fazem as exemplificações eles explicam-vos o motivo pelo qual estão a tocar ?	¶137
ALUNOS	Sim	¶138
ENTREVISTADOR	Sim... E sob o vosso ponto de vista, qual é a principal diferença entre uma explicação oral, ou seja, eu estou ... detectei eu, no meu caso (se estivesse a dar aulas), detectava um erro e dizia-vos, "olha faz assim", e qual é a diferença entre isso, entre eu dizer só oralmente, e "olha, vou tocar", o que é que vocês acham ?	¶139
ALUNO D	É que a tocar somos nós que identificamos o erro, não é o professor logo a corrigir.	¶140

ENTREVISTADOR	Hum hum. Tu achas ?	¶141
ALUNO C	E também a tocar nós já sabemos como é que é direito, enquanto que oralmente pode ser um ritmo diferente...	¶142
ALUNO B	Eu acho que oralmente pode ser mal interpretado, ou não, às vezes pode-se ter uma ideia diferente, ao tocar já se justifica melhor.	¶143
ENTREVISTADOR	Boa. Alguém tem mais alguma coisa a acrescentar ? não ? Ok. Vocês gostam que antes de tocar se diga, “repara, vou mostrar isto, isto e aquilo” ?	¶144
ALUNO E	Nunca aconteceu.	¶145
ENTREVISTADOR	Como ?	¶146
ALUNO E	Nunca aconteceu.	¶147
ENTREVISTADOR	Nunca aconteceu, normalmente toca sempre e não há uma explicação, mas vocês gostam que haja uma explicação ?	¶148
ALUNO E	Antes de tocar, nunca ... (imperceptível)	¶149
ENTREVISTADOR	Vocês gostam que haja uma explicação e depois tocar e mostrar aquilo que foi falado na explicação, ou preferem serem vocês a encontrar o erro ?	¶150
ALUNO C	Prefiro que explique para nós sabermos no que é que erramos.	¶151
ENTREVISTADOR	Ok.	¶152
ALUNO C	Já à partida	¶153
ALUNO E	Sim, prefiro que explique primeiro.	¶154
ENTREVISTADOR	Preferes que explique primeiro ?	¶155
ALUNO E	Sim.	¶156
ENTREVISTADOR	E, olhem, agora falando só sobre as aulas onde eu estive em interacção com vocês, onde eu vos dei aula. Vocês repararam que houve dois momentos da minha, ...das aulas, que eu dei, ou não ?	¶157
ALUNO A	Não	¶158
ENTREVISTADOR	Não !?	¶159
ALUNO A	Dois momentos como assim ?	¶160
ENTREVISTADOR	(Houve duas fases) ...	¶161
ALUNO A	Como assim, duas fases ?	¶162
ALUNO A	De observar... (imperceptível)	¶163
ENTREVISTADOR	De observar e depois dei-vos a aula, certo ? mas depois na fase de dar a aula vocês não repararam em nada ? Houve duas semanas de aulas, foi mais no princípio das aulas que eu dei, e depois houve, agora já quase no final do período lectivo, outras duas semanas em que vos dei aulas, vocês não se lembram de nenhuma diferença entre as duas ?	¶164
ALUNO B	Nas primeiras acho que o professor não tocava oboé, e depois é que começou a pegar no oboé.	¶165
ENTREVISTADOR	Muito bem, sim senhor.	¶166

ALUNO E	Dantes não usavas óculos e agora usas ?	¶167
ENTREVISTADOR	(Risos) Ok, é verdade também, agora estou a usar óculos. É do cansaço. Olhem, digam-me uma coisa, e vocês percebiam as indicações que eu vos dava oralmente?	¶168
ALUNO C	Sim	¶169
ENTREVISTADOR	Sim, eram suficientes nas aulas que vos dei ?	¶170
ALUNOS	Sim, sim	¶171
ALUNO F	Mais ou menos porque às vezes sinto mais dificuldade em perceber oralmente do que com as exemplificações.	¶172
ENTREVISTADOR	Quando há uma exemplificação pelo professor, ok. Outra coisa, de uma maneira geral vocês sentem-se mais motivados a estar nas aulas onde o professor exemplifica, ou, nas aulas onde basicamente os professores só falam ?	¶173
ALUNO D	Quando os professores exemplificam.	¶174
ALUNO C	Para mim é indiferente .	¶175
ENTREVISTADOR	Para ti é indiferente, podes explicar porquê ?	¶176
ALUNO C	Porque, digamos que a motivação ... normalmente o professor pode explicar bem oralmente como exemplifica.	¶177
ENTREVISTADOR	Hum Hum, Ok.	¶178
ALUNO E	Eu acho que é melhor exemplificar, porque dá mais atenção, porque normalmente eu (imperceptível) ??????mais distraída, então a exemplificação ajuda também.	¶179
ENTREVISTADOR	Ok. Alguém quer acrescentar alguma coisa ?	¶180
ALUNOS	Não.	¶181
ENTREVISTADOR	Então, ultima parte da nossa entrevista, eu queria só fazer-vos 3 questõezinhas, vocês costumam ouvir gravações de oboístas conceituados, de oboístas famosos ?	¶182
ALUNOS	Sim, Sim, Não.	¶183
ENTREVISTADOR	Em que situações, podes-me dizer ?	¶184
ALUNO F	Normalmente, ... como a minha prima é pianista ela costuma ??? esse género de coisas e eu começo a ver e depois também começo a explorar.	¶185
ALUNO E	... Quando o professor toca e às vezes no telemóvel da minha mãe.	¶186
ENTREVISTADOR	Às vezes costumavas ouvir gravações no telemóvel da tua mãe.	¶187
ALUNO D	Eu só ouvi uma, no primeiro ano que ainda nem tinham começado as aulas para saber o que é que era o oboé, que eu não fazia a mínima ideia.	¶188
ALUNO A	Claro que ouço.	¶189
ENTREVISTADOR	Em que situações ?	¶190
ALUNO A	Em todas, sempre que queira.	¶191
ENTREVISTADOR	Mas, qual o motivo, podes-me dizer ?	¶192

ALUNO A	É assim, há vários motivos, às vezes para ver ... a maior parte das vezes para ver como é que os grandes oboístas tocam, para saber qual deles é que eu quero como meu maior exemplo, outras para ver qual das versões gosto mais, e para saber também de maneira é que quero tocar x peça.	¶193
ALUNO B	Para mim é tipo mais ... trabalhos, pelo menos ...ter uma peça de orquestra vou ver qual é as partes que se ouve mais do oboé, e também nas peças de oboé quando eu recebo uma peça nova e o professor não teve tempo de mostrar como é que era, investigo muito também, e depois vou ver vários oboístas e comparar e ver qual é o melhor.	¶194
ENTREVISTADOR	Boa.	¶195
ALUNO B	Eu costumo a ter os que eu gosto mesmo, mas as peças que nós temos agora, um deles não toca, e agora .. e assim explora-se um bocado os oboístas também.	¶196
ALUNO C	Eu também com as peças de orquestra quando tenho algumas dificuldades, até no ritmo quando é muito complexo para saber melhor de ouvido e é só.	¶197
ENTREVISTADOR	Ok. Agora vamos fazer um exercício, vou-vos dar algum tempo para pensarem também sobre esta última questão, vocês conseguem-me dizer quais são as principais diferenças entre uma exemplificação, quando estão a ouvir uma exemplificação (para vossa aprendizagem), quando estão a ouvir uma exemplificação e uma gravação ? (e/ou uma gravação) ?	¶198
ALUNO D	Uma gravação não é assim ao vivo, e exemplificação temos o professor, ou lá quem seja à nossa frente.	¶199
ENTREVISTADOR	E o que é que isso permite ?	¶200
ALUNO D	E é muito melhor, podemos-lhe perguntar coisas e ele responde e enquanto na gravação estamos a falar para o boneco.	¶201
ENTREVISTADOR	Muito bem, sim senhor.	¶202
ALUNO B	Na gravação, eu gosto da gravação porque posso repetir muitas vezes, e às vezes há partes que não ouvi muito bem e então vou repetir muitas vezes. Quando está o professor a fazer, nós não dizemos "oh professor pode fazer ali", porque é um bocado chato, porque às vezes é preciso ouvir muitas vezes, mas também é bom também gosto de ouvir porque ouvir tem sempre aquele impacto, nota-se melhor as coisas.	¶203
ENTREVISTADOR	Alguém	¶204
ALUNO E	Gosto de ouvir as gravações porque a nossa voz fica diferente e, mais nada.	¶205
ENTREVISTADOR	Mas as gravações de oboístas costumam ouvir ?	¶206
ALUNO E	Sim.	¶207
ENTREVISTADOR	E ouves só por prazer. Não costumam utilizá-las, por exemplo, para estudar ?	¶208
ALUNO E	Não.	¶209
ENTREVISTADOR	Não, é só mesmo "ah deixa-me ouvir, gosto de ouvir"	¶210
ALUNO E	Sim.	¶211
ENTREVISTADOR	Sim. Ok. E sobre esta questão, alguém quer a acrescentar mais alguma coisa, sobre as principais diferenças entre uma e outra ?	¶212
ALUNOS	Não	¶213
ENTREVISTADOR	Não ! Está tudo feito. Bem queria-vos agradecer então, a vossa opinião vai ser muito importante para o meu estudo, e muito obrigado então pela colaboração, e a entrevista está terminada. Foi fácil ?	¶214

Anexo V. Inquérito por questionário



Universidade do Minho
Instituto de Educação

O Papel da Exemplificação Instrumental pelo Professor nas Aulas de Oboé

Mestrado em Ensino de Música

O presente inquérito enquadra-se numa investigação realizada no âmbito da unidade curricular Estágio Profissional, do 2º ano do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Ensino de Música, pela Universidade do Minho. Com este inquérito pretende-se recolher informações acerca do Papel da Exemplificação Instrumental pelo Professor nas Aulas de Oboé, verificando o seu contributo pedagógico a nível dos conteúdos abordados no panorama nacional e em diferentes níveis de escolaridade. Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais. A análise e tratamento de dados será realizada por mim, com a supervisão do orientador destacado pela universidade. Os dados de identificação solicitados servem apenas para efeito de interpretação das respostas. Por favor, responda com seriedade pois não há respostas correctas ou incorrectas. A sua opinião é muito importante. Obrigado pela colaboração.

1. Idade

- Menos de 30 anos
- De 30 a 40 anos
- De 41 a 50 anos
- Mais de 50 anos

2. Habilitações Académicas

- Doutoramento
- Mestrado
- Licenciatura
- Bacharelato
- Outro (especifique)

3. Tempo de Serviço (Ano Lectivo 2014/2015)

- Até 3 anos
- De 4 a 6 anos
- De 7 a 10 anos
- Mais de 10 anos

4. O que entende por exemplificação instrumental?

5. Recorre à exemplificação instrumental nas aulas que lecciona?

- Sim
- Não

6. Se respondeu negativamente à questão anterior passe à questão 7. Se respondeu afirmativamente, indique, por favor, com que frequência recorre à exemplificação instrumental?

- Raramente
- Às vezes
- Muitas vezes
- Sempre

7. Enquanto aluno, os seus professores faziam exemplificações instrumentais?

- Sim
- Não

8. Se respondeu negativamente à questão anterior passe à questão 9. Se respondeu afirmativamente, indique, por favor, o grau de pertinência das exemplificações instrumentais pelo docente para o seu desenvolvimento técnico-musical?

- Nada pertinente
- Pouco pertinente
- Pertinente
- Muito pertinente

9. Considera a exemplificação instrumental importante para o ensino-aprendizagem?

- Nada importante
- Pouco importante
- Importante
- Muito importante

10. Porquê?

11. Qual o repertório onde a exemplificação instrumental lhe parece mais relevante ao ensino-aprendizagem? (Pode assinalar mais de um item)

- Escalas
- Estudos
- Peças
- Nenhum

12. Porquê?

13. Qual o ciclo de ensino onde a exemplificação instrumental lhe parece mais relevante ao ensino-aprendizagem? (Pode assinalar mais de um item)

- Iniciação (1º ciclo)
- 1º ao 2º grau (2º ciclo)
- 3º ao 5º grau (3º ciclo)
- 6º ao 8º grau (Secundário)

14. Porquê?

15. Que tipo de exemplificação instrumental lhe parece mais pertinente ao ensino-aprendizagem? (Pode assinalar mais de um item)

- Exemplificar "caricaturando" o desempenho do aluno
- Exemplificar frases musicais completas
- Exemplificar fragmentos musicais
- Exemplificar exercícios de domínio técnico
- Outro (especifique)

16. Porquê?

17. Considera pedagogicamente vantajoso o recurso a gravações de intérpretes conceituados?

- Nada vantajoso
- Pouco vantajoso
- Vantajoso
- Muito vantajoso

18. Porquê?

19. Em que medida podemos distinguir a nível pedagógico uma exemplificação instrumental de uma gravação?

20. A que aspectos prestam mais atenção os seus alunos aquando da audição de uma gravação? (Pode assinalar mais de um item)

- Aspectos técnicos
- Aspectos interpretativos
- Não sei

21. Qual o repertório onde a exemplificação instrumental despoleta maior interesse nos seus alunos?
(Pode assinalar mais de um item)

- Escalas
- Estudos
- Peças
- Não sei

22. A que tipo de exemplificação instrumental prestam mais atenção os seus alunos? (Pode assinalar mais de um item)

- Exercícios técnicos
- Fragmentos musicais
- Frases musicais completas
- Não sei

23. Se por um revés ficasse física ou psicologicamente impossibilitado de tocar ponderaria abandonar a carreira docente?

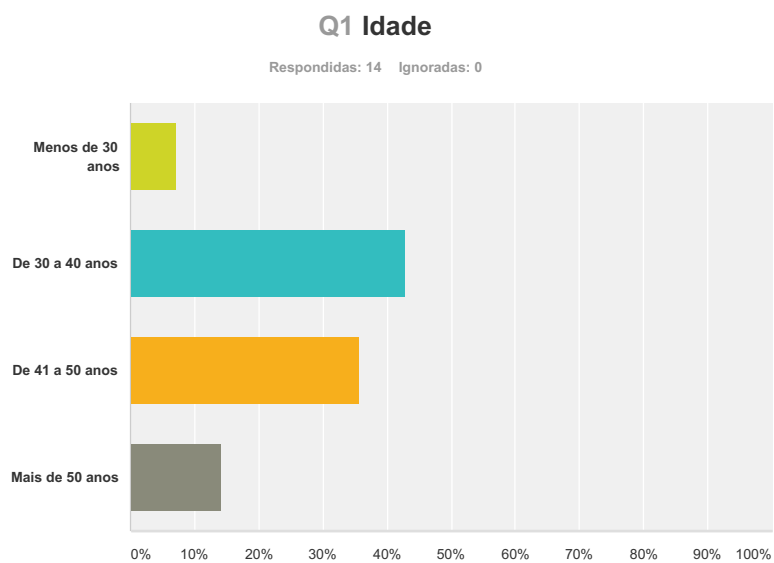
- Sim
- Não
- Talvez

24. Porquê?

Anexo VI. Inquérito por questionário: dados obtidos

O Papel da Exemplificação Instrumental pelo Professor nas Aulas de Oboé

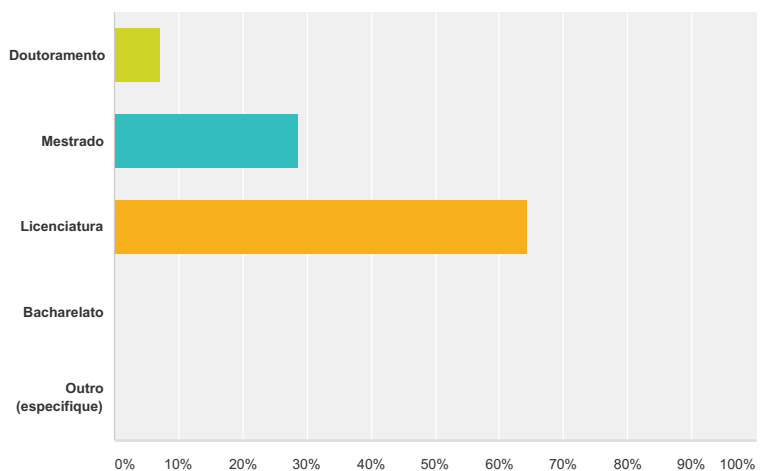
SurveyMonkey



Opções de resposta	Respostas
Menos de 30 anos	7,14% 1
De 30 a 40 anos	42,86% 6
De 41 a 50 anos	35,71% 5
Mais de 50 anos	14,29% 2
Total	14

Q2 Habilitações Académicas

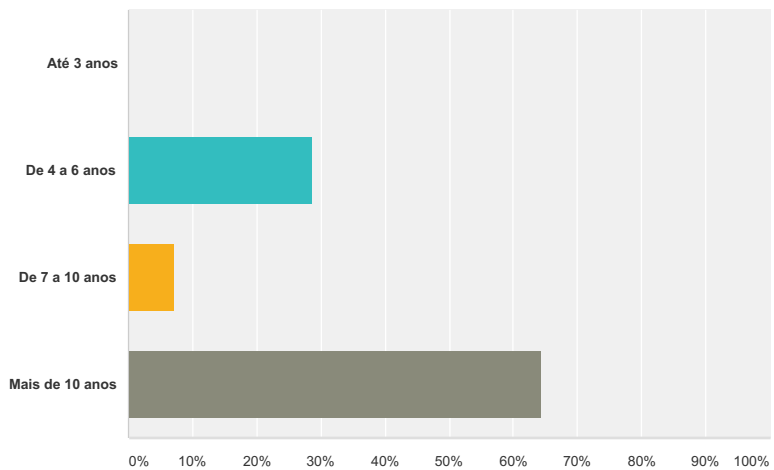
Respondidas: 14 Ignoradas: 0



Opções de resposta	Respostas
Doutoramento	7,14% 1
Mestrado	28,57% 4
Licenciatura	64,29% 9
Bacharelato	0,00% 0
Outro (especifique)	0,00% 0
Total	14

Q3 Tempo de Serviço (Ano Lectivo 2014/2015)

Respondidas: 14 Ignoradas: 0



Opções de resposta	Respostas
Até 3 anos	0,00% 0
De 4 a 6 anos	28,57% 4
De 7 a 10 anos	7,14% 1
Mais de 10 anos	64,29% 9
Total	14

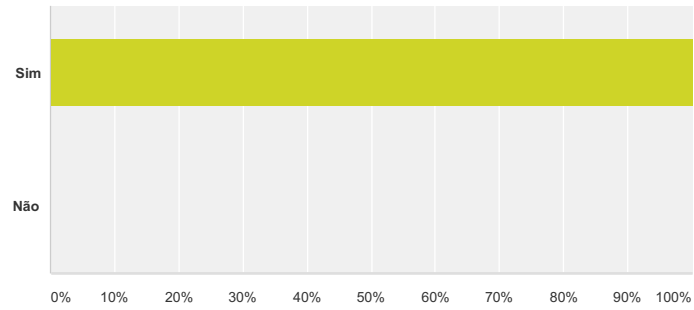
Q4 O que entende por exemplificação instrumental?

Respondidas: 14 Ignoradas: 0

nº	Respostas	Data
1	Tocar p o aluno	08/07/2016 11:05
2	É demonstrar através do instrumento o que as palavras não conseguem...	06/07/2016 01:24
3	Uma ferramenta pedagógica fundamental, uma boa exemplificação vale ouro se for convincente, dissipa dúvidas, motiva e deve ser inspiradora.	01/07/2016 11:59
4	utilizar o instrumento para demonstrar o que e como pretendemos ouvir.	29/06/2016 15:06
5	Explicação do procedimento ao nível instrumental dos exercícios propostos aos alunos	06/06/2016 11:17
6	O professor ser capaz de executar o trecho musical que o aluno está a estudar e conseguir com isso transmitir a técnica ou a ideia musical ao aluno.	01/06/2016 18:13
7	A execução de excertos ou obras completas com o instrumento que lecciono perante o aluno	29/05/2016 16:13
8	Mostrar ao aluno o que está na partitura.	28/05/2016 11:29
9	Exemplificar tocando no instrumento.	27/05/2016 22:56
10	Demonstração do que se pretende a nível técnico ou musical através do instrumento.	27/05/2016 09:56
11	Demonstrar tocando, um trecho musical.	26/05/2016 21:35
12	No contexto de aula de instrumento é quando o professor executa determinada obra ou passagem musical de modo a "dar o exemplo ao aluno" sobre como obter determinada sonoridade (de caráter técnico-interpretativo ou estilístico)	26/05/2016 18:22
13	Execução pelo professor do exercício ou obra a ser trabalhada	26/05/2016 17:39
14	O facto do Professor tocar a obra, ou partes dela, executando a título de exemplo para induzir ao aluno a melhor forma de execução. Por outro lado, penso que a recorrência a referências como vídeos pode também ser considerado como exemplificação instrumental.	26/05/2016 17:05

Q5 Recorre à exemplificação instrumental nas aulas que lecciona?

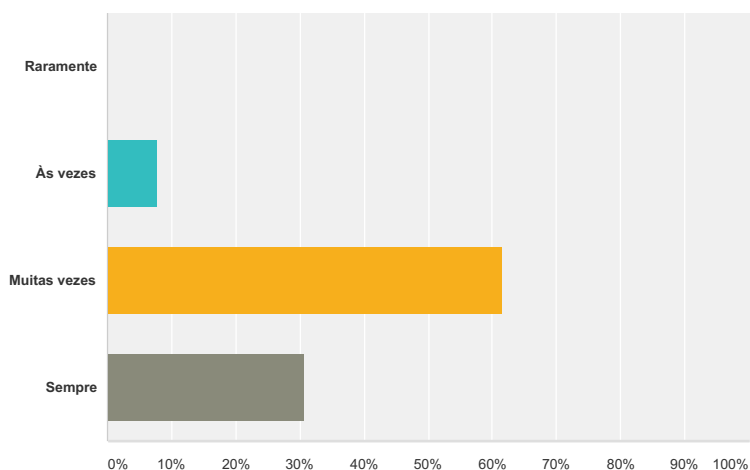
Respondidas: 14 Ignoradas: 0



Opções de resposta	Respostas
Sim	100,00% 14
Não	0,00% 0
Total	14

Q6 Se respondeu negativamente à questão anterior passe à questão 7. Se respondeu afirmativamente, indique, por favor, com que frequência recorre à exemplificação instrumental?

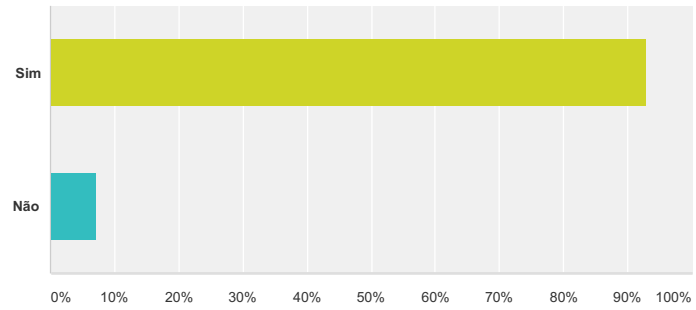
Respondidas: 13 Ignoradas: 1



Opções de resposta	Respostas	Contagem
Raramente	0,00%	0
Às vezes	7,69%	1
Muitas vezes	61,54%	8
Sempre	30,77%	4
Total		13

Q7 Enquanto aluno, os seus professores faziam exemplificações instrumentais?

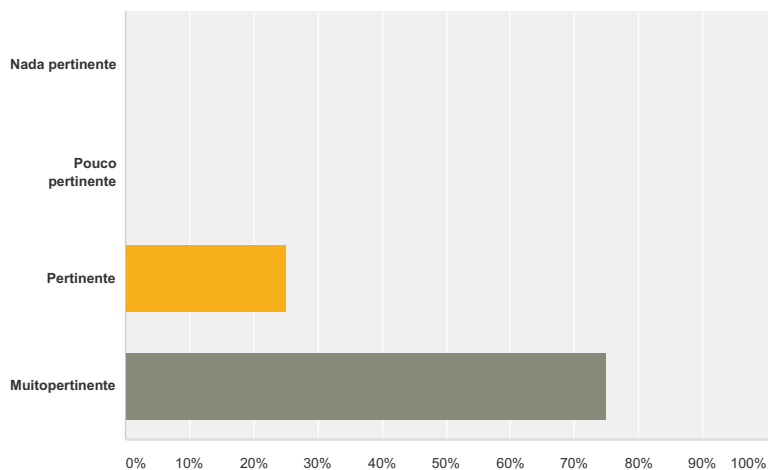
Respondidas: 14 Ignoradas: 0



Opções de resposta	Respostas
Sim	92,86% 13
Não	7,14% 1
Total	14

Q8 Se respondeu negativamente à questão anterior passe à questão 9. Se respondeu afirmativamente, indique, por favor, o grau de pertinência das exemplificações instrumentais pelo docente para o seu desenvolvimento técnico-musical?

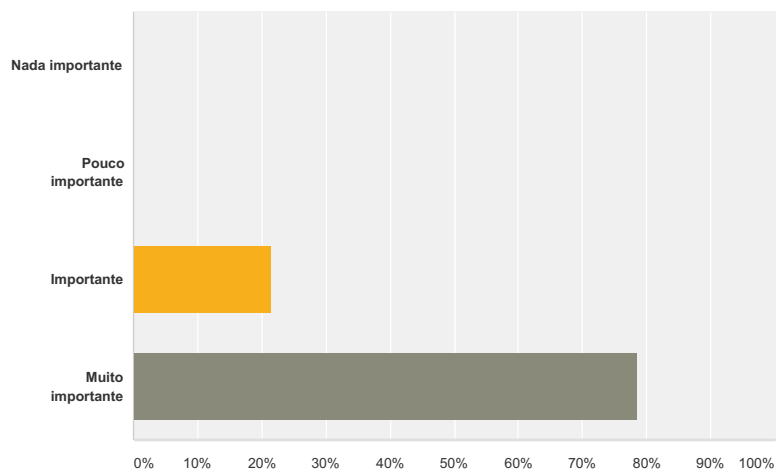
Respondidas: 12 Ignoradas: 2



Opções de resposta	Respostas
Nada pertinente	0,00% 0
Pouco pertinente	0,00% 0
Pertinente	25,00% 3
Muitopertinente	75,00% 9
Total	12

Q9 Considera a exemplificação instrumental importante para o ensino-aprendizagem?

Respondidas: 14 Ignoradas: 0



Opções de resposta	Respostas
Nada importante	0,00% 0
Pouco importante	0,00% 0
Importante	21,43% 3
Muito importante	78,57% 11
Total	14

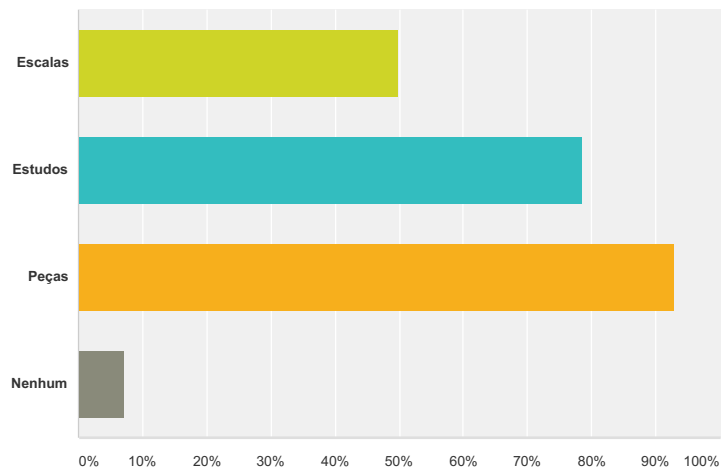
Q10 Porquê?

Respondidas: 14 Ignoradas: 0

nº	Respostas	Data
1	A linguagem musical é subjetiva e assim ao exemplificar o aluno entende muito mais	08/07/2016 11:05
2	Nada substitui a demonstração em tempo real...	06/07/2016 01:24
3	O principal na música são as emoções, o recurso a exemplos explicados de forma oral, a comparações com a vida real, alegorias, etc.aleado à e,exemplificação torna essa passagem emocional muito mais fácil.	01/07/2016 11:59
4	penso ser mais fácil transmitir o que se pretende utilizando o instrumento como meio de comunicação.	29/06/2016 15:06
5	Pode ajudar e induzir os alunos numa percepção mais assertiva do procedimento	06/06/2016 11:17
6	Porque é a principal referência que o aluno tem.	01/06/2016 18:13
7	Proporciona um modelo interpretativo sonoro imediato resultante da experiência e reflexão do professor sobre a passagem ou peça em estudo.	29/05/2016 16:13
8	Utilizei várias estratégias com os meus alunos, uma deles foi recorrer à estratégia da exemplificação. Notei que os alunos percebem e adquirem mais rapidamente as competências propostas quando existe a exemplificação.	28/05/2016 11:29
9	Explicar por palavras é importante, mas tocando (exemplificando bem) o aluno percebe mais rápido, para além de estar a ser treinado auditivamente.	27/05/2016 22:56
10	Indica a direção que o aluno deve seguir de uma forma bastante ilucidativa.	27/05/2016 09:56
11	A ausência de registos sonoros. O aumento da acuidade auditiva. Melhora o entendimento sobre as dificuldades que o aluno pode estar a atravessar, etc., etc..	26/05/2016 21:35
12	Porque, num músico, sendo a audição a principal sensação a desenvolver, é crucial que um intérprete ou executante aprenda, desde tenra idade, não apenas através da verbalização mas também da audição musical e da observação visual.	26/05/2016 18:22
13	Facilita a transmissão de ideias do professor ao aluno. Dá ao aluno um modelo a seguir enquanto este ainda não tem autonomia para desenvolver as suas próprias ideias musicais, no caso de alunos pouco avançados. Com alunos avançados poderá servir de base para comparação ou discussão de ideias.	26/05/2016 17:39
14	Porque são mais recursos pedagógicos que servem de complemento ao ensino teórico (falado) ou vice versa.	26/05/2016 17:05

Q11 Qual o repertório onde a exemplificação instrumental lhe parece mais relevante ao ensino-aprendizagem? (Pode assinalar mais de um item)

Respondidas: 14 Ignoradas: 0



Opções de resposta	Respostas
Escalas	50,00% 7
Estudos	78,57% 11
Peças	92,86% 13
Nenhum	7,14% 1
Total de respondentes: 14	

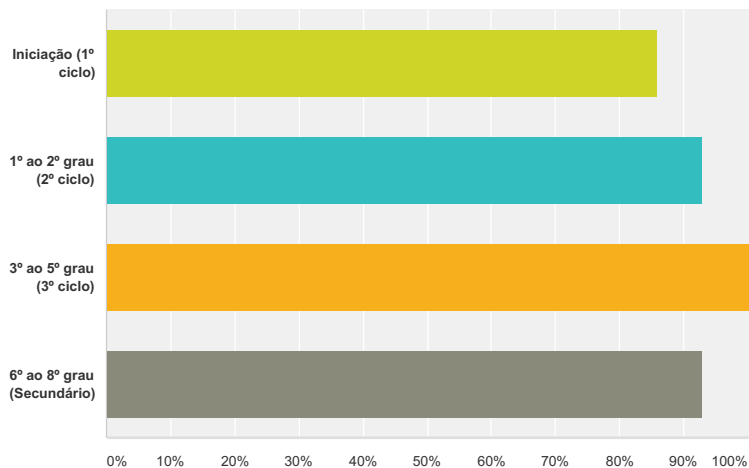
Q12 Porquê?

Respondidas: 14 Ignoradas: 0

nº	Respostas	Data
1	Para esclarecer fraseados, articulações e sonoridade	08/07/2016 11:05
2	Todo o repertório tem aspetos que só uma demonstração ajuda a clarificar...	06/07/2016 01:24
3	Na simples emissão de som numa nota branca pode ser extremamente interessante ouvir o professor e tentar sentir e perceber a parte física desse processo.	01/07/2016 11:59
4	Porque em todos eles se podem abordar questões diferentes.	29/06/2016 15:06
5	Permite um melhor e maior apoio ao nível técnico e artístico na execução do material	06/06/2016 11:17
6	Porque nelas está contido a técnica mas sobretudo, o conceito musical. Estilo, fraseado, entusiasmo, etc.	01/06/2016 18:13
7	Quer a componente técnica como a musical podem e devem ser alvo de exemplificação perante o aluno. Em minha opinião são uma ferramenta pedagógica muito pertinente.	29/05/2016 16:13
8	Todos são importantes. Os alunos adquirem mais rapidamente o que lhes é proposto, mas temos que lhes dar uma certa liberdade na interpretação e criatividade.	28/05/2016 11:29
9	Todos os pontos referidos têm a mesma relevância, pois todos são tocados, e como tal deve-se exemplificar.	27/05/2016 22:56
10	É sempre enriquecedor para o aluno ouvir o professor a exemplificar.	27/05/2016 09:56
11	Já respondido anteriormente.	26/05/2016 21:35
12	Cada tipo de exercício ou obra deve ter como finalidade um sentido estético-musical passível de ser ouvido/observado através da exemplificação instrumental.	26/05/2016 18:22
13	Parece-me importante que o aluno possa ver de perto a execução do seu instrumento para que perceba como são os movimentos envolvidos. A exemplificação das peças poderá ser importante para o aluno ter um modelo a seguir a nível auditivo.	26/05/2016 17:39
14	É um bom recurso principalmente para ensinar a complexidade técnica.	26/05/2016 17:05

**Q13 Qual o ciclo de ensino onde a exemplificação instrumental lhe parece mais relevante ao ensino-aprendizagem?
(Pode assinalar mais de um item)**

Respondidas: 14 Ignoradas: 0



Opções de resposta	Respostas
Iniciação (1º ciclo)	85,71% 12
1º ao 2º grau (2º ciclo)	92,86% 13
3º ao 5º grau (3º ciclo)	100,00% 14
6º ao 8º grau (Secundário)	92,86% 13
Total de respondentes: 14	

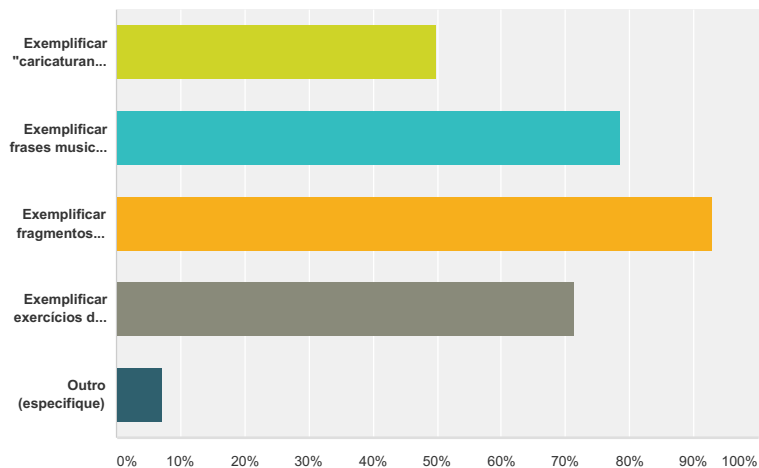
Q14 Porquê?

Respondidas: 13 Ignoradas: 1

nº	Respostas	Data
1	Porque estes alunos ja tem uma noção melhor do que é tocar com ou sem qualidade	08/07/2016 11:05
2	Por motivos diferentes, todos os níveis de ensino têm exigências que requerem a exemplificação...	06/07/2016 01:24
3	Considero que é um recurso importante em qualquer fase de aprendizagem, embora numa fase mais adiantada possa ser ainda mais crucial na busca de pequenas nuances e no controlo do processo respiratório.	01/07/2016 11:59
4	considero importante em todos os graus. sendo que nos primeiros anos de aprendizagem é importante para que os miúdos tenham a percepção de como o instrumento tem de soar. até porque muitas vezes ou maioritariamente na fase inicial do instrumento os alunos executam através da imitação. nos graus mais avançados, penso ser importante para que os alunos também tenham sentido crítico.	29/06/2016 15:06
5	Cada momento com a sua característica! Ao nível inicial, pode ser importante para mecanizar os processos como a técnica! Nos ciclos finais por exemplo ao nível das competências técnico musicais	06/06/2016 11:17
6	Sempre. Mas sobretudo no início pois geralmente os alunos ainda não têm prática de ouvir música e necessitam de se contextualizar.	01/06/2016 18:13
7	Nos primeiros ciclos a componente visual aliada à auditiva ajuda a perceber a dimensão mecânica da execução do instrumento (violino) e nos ciclos mais avançados desenvolve modelos fiáveis de interpretação.	29/05/2016 16:13
8	Todos. O professor deve ser a referência para o aluno.	28/05/2016 11:29
9	Todos os pontos referidos têm a mesma relevância, pois todos em todos eles os alunos tocam, e como tal deve-se exemplificar.	27/05/2016 22:56
10	resposta 12	27/05/2016 09:56
11	Porque a imitação é uma das melhores formas de apreensão nestas faixas etárias.	26/05/2016 18:22
12	Sempre importante pelos motivos referidos no ponto nº 10.	26/05/2016 17:39
13	É sempre importante em todos os ciclos devido à adesão dos alunos a esta ferramenta, que se regista de forma transversal.	26/05/2016 17:05

Q15 Que tipo de exemplificação instrumental lhe parece mais pertinente ao ensino-aprendizagem? (Pode assinalar mais de um item)

Respondidas: 14 Ignoradas: 0



Opções de resposta	Respostas
Exemplificar "caricaturando" o desempenho do aluno	50,00% 7
Exemplificar frases musicais completas	78,57% 11
Exemplificar fragmentos musicais	92,86% 13
Exemplificar exercícios de domínio técnico	71,43% 10
Outro (especifique)	7,14% 1
Total de respondentes: 14	

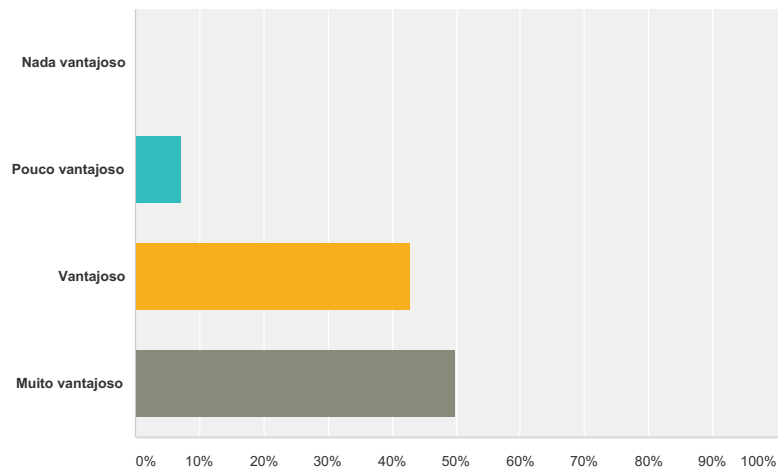
Q16 Porquê?

Respondidas: 12 Ignoradas: 2

nº	Respostas	Data
1	O objetivo é estimular o aluno a conseguir tocar o trecho ou a passagem técnica de forma construtiva, neutra e motivadora. Sou contra qualquer forma de caricatura pois pode ferir a sensibilidade do aluno	08/07/2016 11:05
2	Porque os alunos devem ter presente a constante necessidade de desconstrução do que tocam...	06/07/2016 01:24
3	O aluno muitas vezes não tem uma noção clara do que está a fazer menos bem daí a caricatura poder ser útil, depois deve ser dado ao aluno um ou diversas possibilidades de interpretação da mesma frase, tal é a subjetividade da música.	01/07/2016 11:59
4	considero serem todas importantes, agora acho que terão de ser utilizadas tendo sempre em atenção o aluno, e do objectivo pretendido.	29/06/2016 15:06
5	Através de pequenos fragmentos pode desenvolver-se gestos importantes para a regular execução instrumental, no item de grandes frases pode desenvolver capacidades interpretativas que possibilitem uma mais cuidada interpretação musical	06/06/2016 11:17
6	Porque em primeiro lugar tem de estar sempre, a música, a musicalidade do intérprete.	01/06/2016 18:13
7	Caricaturar o desempenho do aluno por princípio pode ser desmotivante. Todos os outros tipos de exemplificação me parecem úteis.	29/05/2016 16:13
8	Todas as exemplificações são importantes.	28/05/2016 11:29
9	Para que o aluno se aperceba das diferenças, sejam elas sonoras, musicais, ou mesmo no aspecto visual, tendo em conta a postura, embocadura etc...	27/05/2016 22:56
10	Porque qualquer uma pode ou não ser eficaz conforme as características cognitivas, motoras e sensoriais do aluno.	26/05/2016 18:22
11	Todas podem ser úteis, depende do aluno e do contexto.	26/05/2016 17:39
12	Da minha experiência é o que registo. Mas não se pode aplicar a "mesma receita" a todos os alunos.	26/05/2016 17:05

Q17 Considera pedagogicamente vantajoso o recurso a gravações de intérpretes conceituados?

Respondidas: 14 Ignoradas: 0



Opções de resposta	Respostas
Nada vantajoso	0,00% 0
Pouco vantajoso	7,14% 1
Vantajoso	42,86% 6
Muito vantajoso	50,00% 7
Total	14

Q18 Porquê?

Respondidas: 13 Ignoradas: 1

nº	Respostas	Data
1	Por que as vezes o professor não consegue tocar tão bem qto estes interpretes e assim o aluno pode ter uma noção do que é tocar com qualidade	08/07/2016 11:05
2	Além de apreciarem o grande domínio técnico/musical, adquirem uma perspetiva global das obras nos seus vários aspetos...	06/07/2016 01:24
3	Considero muito importante o apoio e aconselhamento das versões a escutar, considero também que seja uma audição eclética e transversal a todos os tipos de instrumentos e estilos musicais.	01/07/2016 11:59
4	sim, normalmente eu sugiro aos alunos mais novos para ouvirem gravações das peças que estão a estudar para terem uma noção de como resulta a peça. Para os mais velhos, dependendo da evolução destes, por vezes sugiro outras não, isto para que a gravação nos os condicione na sua interpretação.por vezes os alunos mais velhos, tendem a imitar e a não ter a sua interpretação.	29/06/2016 15:06
5	Permite de um modo mais célere ter contacto com a perspetiva global da obra ou trecho que execute	06/06/2016 11:17
6	Porque são esses as melhores referências de como se deve tocar bem.	01/06/2016 18:13
7	Proporciona exemplos de qualidade superior. Contudo, deve-se alertar o aluno que é importante que desenvolva a sua própria interpretação não ficando "colado" à gravação.	29/05/2016 16:13
8	Gravações mal tocadas também são vantajosas. É importante os alunos ouvirem bons e maus intérpretes, torna-os exigentes nas suas performances.	28/05/2016 11:29
9	A não ser, que o aluno seja guiado nessa audição.	27/05/2016 22:56
10	Dar a conhecer as várias interpretações das obras.	27/05/2016 09:56
11	Porque são sempre referências de excelencia no panorama musical sendo também uma forma do aluno se cultivar e aprender a comparar.	26/05/2016 18:22
12	Motivação e alargamento da imaginação interpretativa	26/05/2016 17:39
13	Porque se vivenciam interpretações válidas e de boa qualidade. No entanto, é importante o aluno não se distanciar muito do registo académico.	26/05/2016 17:05

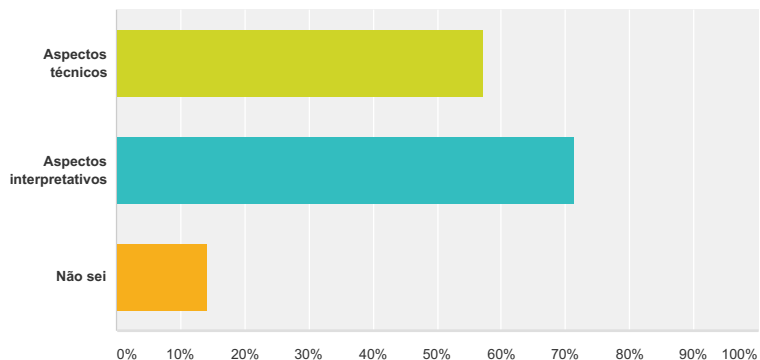
Q19 Em que medida podemos distinguir a nível pedagógico uma exemplificação instrumental de uma gravação?

Respondidas: 11 Ignoradas: 3

nº	Respostas	Data
1	A gravação, se tiver qualidade, não tem falhas e tb demonstra humildade do professor estimulando etica e humildade nos alunos	08/07/2016 11:05
2	A exemplificação pode mostrar as várias facetas e possibilidades do que se toca enquanto que a gravação é única...	06/07/2016 01:24
3	Uma coisa complementa a outra, atenção à imitação, pode ser usada mas deve ser sempre trabalhada e se possível melhorada e inovada.	01/07/2016 11:59
4	Respondi acima	06/06/2016 11:17
5	Pedagógicamente a exemplificação é mais importante pois a música é aquele momento que se é capaz de criar. A gravação não tem essa capacidade.	01/06/2016 18:13
6	Uma exemplificação instrumental ocorre num determinado contexto desenvolvido na sala de aula, e nesse sentido tem um propósito pedagógico muito bem definido. Já o mesmo não acontece numa gravação.	29/05/2016 16:13
7	É excelente, os alunos podem comparar.	28/05/2016 11:29
8	Uma gravação é muito vasta, uma exemplificação é mais objectiva.	27/05/2016 22:56
9	A exemplificação instrumental será sempre mais flexível e coerente consoante determinada perspectiva a abordar.	26/05/2016 18:22
10	Pela proximidade da exemplificação e por ser adptada àquele aluno em particular.	26/05/2016 17:39
11	A exemplificação pode ser adaptada aos interesses do aluno e professor enquanto a gravação não é adaptável neste contexto.	26/05/2016 17:05

Q20 A que aspectos prestam mais atenção os seus alunos aquando da audição de uma gravação? (Pode assinalar mais de um item)

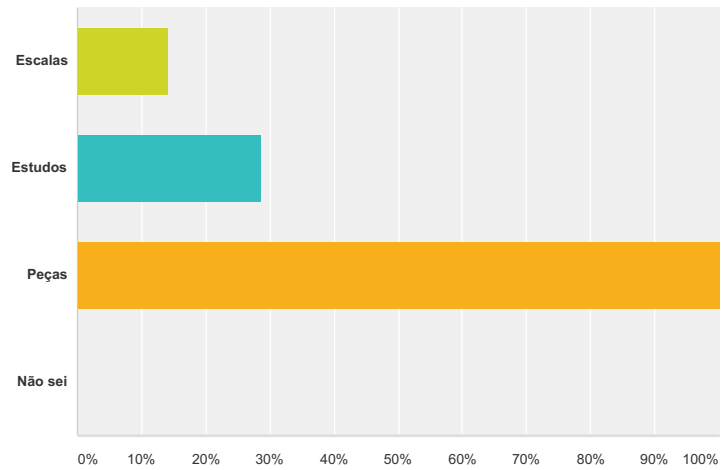
Respondidas: 14 Ignoradas: 0



Opções de resposta	Respostas
Aspectos técnicos	57,14% 8
Aspectos interpretativos	71,43% 10
Não sei	14,29% 2
Total de respondentes: 14	

Q21 Qual o repertório onde a exemplificação instrumental despoleta maior interesse nos seus alunos? (Pode assinalar mais de um item)

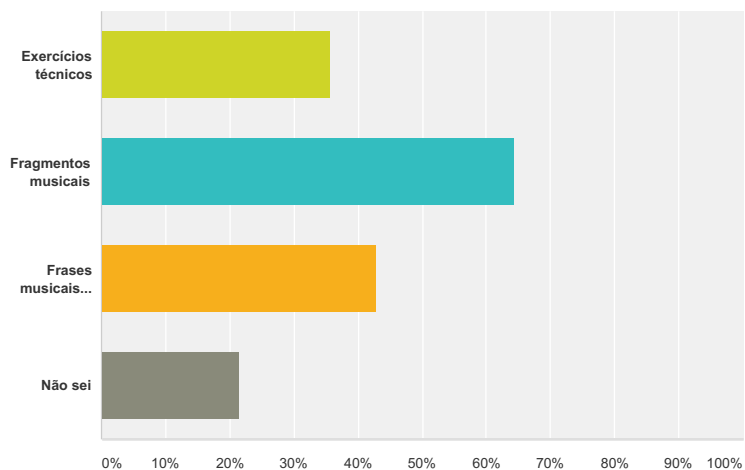
Respondidas: 14 Ignoradas: 0



Opções de resposta	Respostas
Escalas	14,29% 2
Estudos	28,57% 4
Peças	100,00% 14
Não sei	0,00% 0
Total de respondentes: 14	

Q22 A que tipo de exemplificação instrumental prestam mais atenção os seus alunos? (Pode assinalar mais de um item)

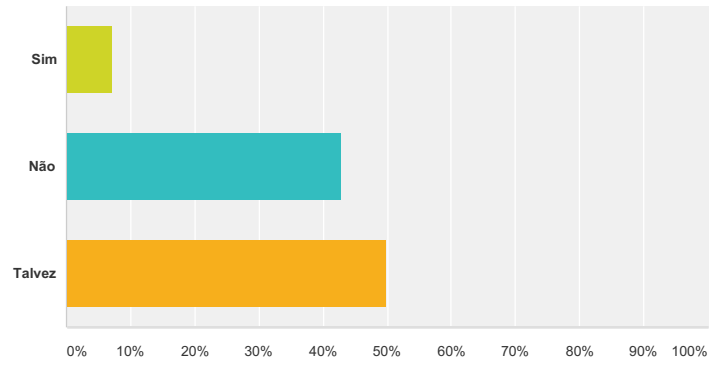
Respondidas: 14 Ignoradas: 0



Opções de resposta	Respostas
Exercícios técnicos	35,71% 5
Fragmentos musicais	64,29% 9
Frases musicais completas	42,86% 6
Não sei	21,43% 3
Total de respondentes: 14	

Q23 Se por um revés ficasse física ou psicologicamente impossibilitado de tocar ponderaria abandonar a carreira docente?

Respondidas: 14 Ignoradas: 0



Opções de resposta	Respostas	Contagem
Sim	7,14%	1
Não	42,86%	6
Talvez	50,00%	7
Total		14

Q24 Porquê?

Respondidas: 14 Ignoradas: 0

nº	Respostas	Data
1	Dependendo da debilidade física seria difícil mas não impossível continuar a dar aulas. Mas dependeria muito do animo geral. Penso que o físico não impediria mas o psicológico sim. As vezes professores com danos psicológicos podem inclusive causar danos psicológicos em seus alunos e aí sim não deveriam dar aulas	08/07/2016 11:05
2	Penso que já adquiri experiência suficiente para conseguir chegar aos alunos mesmo sem instrumento, pelo menos em certos níveis...	06/07/2016 01:24
3	Se já tiver muitos anos de experiência, conseguir recorrer a mais e melhores exemplos explicativos, a audição conjunta de gravações, se tiver carisma suficiente para galvanizar o aluno, talvez seja possível chegar a bom porto. Implica um enorme empenho da parte do professor.	01/07/2016 11:59
4	Esta pergunta nesta fase da minha vida, sinto que seria um sonho roubado!	29/06/2016 15:06
5	se no início de carreira tivesse um destes contratempos eventualmente seria pertinente pensar no sentido de abandonar, pois penso ser necessário o contacto regular com o instrumento na leccionação! Perante este facto, estando com anos de "serviço" procuraria através experiências pedagógicas frutíferas e assertivas promover junto dos alunos modos de estudo e motivação pedagógica que permitissem colmatar esta situação!	06/06/2016 11:17
6	O ensino da música é realmente um tipo de ensino muito especial pois a ligação entre mestre e discípulo é muito forte. Sem essa capacidade de exemplificação, essa relação ficaria muito diminuída.	01/06/2016 18:13
7	Apesar de com a experiência docente conseguir explicar verbalmente a construção técnica e musical de uma obra (ou exercício), seguramente sentiria a impossibilidade de exemplificar uma grande lacuna na minha função como professor de instrumento.	29/05/2016 16:13
8	É o que gosto fazer. Ponderaria sim não dar aulas de instrumento, mas não saía da área da educação. Provavelmente, daria aulas de outra disciplina.	28/05/2016 11:29
9	Com o tempo de inatividade, o meu corpo iria esquecer o de como se toca, assim poderia não ensinar correctamente os alunos, especialmente ao nível técnico.	27/05/2016 22:56
10	Porque dar aulas de música não implica só apenas exemplificar no instrumento.	27/05/2016 09:56
11	Ainda podia cantar, saltar, dançar.	26/05/2016 21:35
12	Porque a exemplificação musical, sobretudo nas crianças, é fundamental não só para despertar o interesse musical, como para minimizar o discurso demasiado teórico sobre qualquer detalhe musical.	26/05/2016 18:22
13	Nessa situação gostaria de fazer outra coisa, mas na prática essa mudança seria praticamente impossível tendo em conta o estado do mercado de trabalho.	26/05/2016 17:39
14	Um ensino em que se recorra só à palavra é muito diferente e mais difícil de fazer passar as ideias. Necessita de um tipo de preparação diferente por parte do Docente. No entanto é um tipo de leccionação que, pessoalmente, não me atrai.	26/05/2016 17:05