



Universidade de Aveiro Departamento de Comunicação e Arte
2010

**Ana José
Pinto Carrolo**

Respirando em Conjunto: Uma Nova Estratégia para o Ensino da Expressividade Aplicada a Alunos de Iniciação de Piano

Projecto Educativo apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Música para o Ensino Vocacional, realizada sob a orientação científica da Professora Nancy Lee Harper, Professora Associada do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

o júri

presidente

Prof. Doutora Helena Paula Marinho Silva de Carvalho
Directora do Curso de Mestrado em Música para o Ensino

Vogais :

Prof. Doutora Nancy Louisa Lee Harper
professora associada com agregação da Universidade de Aveiro

Prof. Doutor Luís Filipe Barbosa Loureiro Pipa
professor auxiliar do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho

palavras-chave

Respiração; interacção; expressividade.

resumo

Neste projecto educativo foi desenvolvido um trabalho sistematizado durante a prática pedagógica, no sentido de criar novas estratégias para abordar a expressividade na música. O projecto envolveu oito alunos de piano com idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos e teve como objectivo desenvolver capacidades expressivas, a partir da prática de música em conjunto. Assim, durante três meses cada aula destes alunos contemplou dez minutos para o trabalho de execução de música em conjunto, com peças em que é acrescentado um acompanhamento para o professor. Esta actividade considerou como ponto fundamental a aprendizagem da respiração como fonte de interacção e sincronia com o professor e como referência para o sentido de frase.

Keywords

Respiration; interaction, expressivity

abstract

In this Educational Project, a systematic work was developed during the Practice Teaching component in order to create new strategies for teaching/learning music expressivity. Specifically, the project involved eight piano pupils from ages 6 - 9 years and aimed to develop their expressive abilities through *ensemble* music-making. During three months, ten minutes of each pupil's lesson were dedicated to *ensemble* music, in which teacher accompaniments were added to pupil's pieces. This activity focused on breathing techniques as a source of interaction and synchrony with the teacher and as a reference for the sense of phrasing.

Finally, based on these strategies, a correlation was achieved between the corporal behaviour of the blind musicians and their daily movements.

Índice:

Introdução	p. 7
I. Enquadramento Teórico	p. 8
II. Objectivos: Resposta ao Problema	p. 13
III. Formulação do Projecto	p. 14
III.1. Implementação do Projecto	p. 15
III.2. Monitorização	p. 16
IV. Discussão e Avaliação do Projecto	p. 29
V. Avaliação dos Registos em Vídeo	p. 31
VI. Conclusões	p. 35
VII. Sugestões para o Desenvolvimento de Novos Projectos	p. 36
Bibliografia	p. 38

Introdução

Este projecto surgiu da necessidade de resolver problemas pedagógicos decorrentes da minha actividade como professora invisual de piano e do meu interesse em trabalhar aspectos relacionados com a aprendizagem da expressividade. Como considero que a aprendizagem de um instrumento musical requer automatização de movimentos, assimilação de sensações e reacções corporais que só uma grande persistência permite fomentar, é de crucial importância, para os alunos que iniciam a sua aprendizagem musical, a criação de tarefas que não pareçam demasiado inatingíveis e desmotivadoras, sendo que para isso o acto de tocar em conjunto com o aluno é uma estratégia fundamental. Através dela, o aluno sente-se apoiado e muitas vezes entusiasmado, colaborando mais com o professor. Ao interagir mais com o professor, torna-se possível desenvolver capacidades expressivas, no que se refere ao sentido musical (início e final de frases) e à intuição para seguir o professor, quando este, por exemplo, faz alterações agógicas ou sugere um nível de intensidade diferente e inesperado.

Foi ao trabalhar com esta estratégia em todas as aulas que dou a alunos entre os 6 e os 9 anos, que verifiquei falta de eficácia no entendimento durante a execução com cada aluno. O meu método de trabalho era construído a partir de indicações e sugestões verbais que eu dava ao aluno. Para a execução em conjunto de uma peça, eu fazia a contagem dos tempos verbalmente e deixava que o início de cada frase fosse executado de forma arbitrária. Quando era necessário repetir uma parte da peça em conjunto, o que acontece sistematicamente em qualquer aula, procedia da mesma forma, verbalizando todas as indicações.

Ao longo do tempo, porém, dei-me conta que o meu método de trabalho, na junção do meu acompanhamento com a melodia executada pelo aluno, não era satisfatório para atingir uma fluência rítmica e qualidade expressiva desejadas e que não estava a conseguir interagir de forma razoável com os alunos. Apercebia-me que estes faziam demasiado esforço para se sincronizar comigo e perdiam a concentração necessária para conseguirem conciliar a leitura das notas, a sua execução e terem consciência do resultado obtido.

Decidi então partir para um Projecto Educativo que me permitisse desenvolver um método alternativo de interacção com os alunos dos primeiros dois níveis de iniciação musical. Encontrei na minha experiência enquanto *performer* as pistas necessárias para a criação de um tal método, e parti em seguida para a planificação de tarefas novas que constituíssem uma alternativa ao meu método anterior. Elaborei pois um projecto de acção, tal como definido por J. Barbier, que se distingue de um projecto de planificação por não se centrar em ideias ou propostas de actividade, mas por “acções transformadoras de uma realidade concreta”. Procurei realizar um projecto de acção pedagógica, na medida em que “aparece a propósito de uma *acção* específica, não repetitiva, com carácter eventualmente experimental, *implicando uma estrutura particular, inédita,*

de operações que permitem realizá-lo e para a qual os actores implicados não dispõem, portanto, de uma imagem prévia dessa estrutura de operações” (Barbier: 1993, 44-45).

I. Enquadramento Teórico

O meu instrumento como *performer* e professora é o piano; contudo, as sugestões que irei fazer dizem respeito a todos os instrumentos. A aprendizagem da expressividade parece-me que não deve divergir muito de instrumento para instrumento, pois ela implica um desempenho razoável das competências técnicas para se fazer sentir. Irei mostrar a importância da realização de estudos que abordem a prática de música de conjunto e dos possíveis efeitos que esta poderá ter na aquisição de competências expressivas. Esta proposta decorre da leitura sobre investigações anteriores que revelam que a experiência de música em grupo promove as capacidades auditivas na discriminação do ritmo e do nível dinâmico, aumenta os níveis de atenção e concentração e permite uma vivência emocional bastante forte, condições necessárias para um aluno se conseguir expressar emocionalmente no seu instrumento. A escolha da música de conjunto como solução possível para melhorar a aprendizagem da expressividade tem também origem na minha experiência pessoal como *performer* em grupo. Essa experiência mostrou-me que muitas acções corporais involuntárias podem servir para comunicar intenções expressivas se passarem a ser voluntariamente controladas. Refiro-me especificamente à respiração e ao papel que esta pode desempenhar se for utilizada pelo grupo de forma planificada, ajudando na comunicação emocional tanto na *performance* em grupo como tentando fazer o mesmo a solo. Aprendendo a dominar novos elementos, o aluno quando toca a solo, dispõe assim de mais recursos expressivos.

Existem abordagens pedagógicas muito diferenciadas para a aprendizagem da componente expressiva da *performance*. No entanto, parece ser consensual que existem regras implícitas e inconscientes que modulam a expressividade musical dos *performers*. Foi verificado em várias pesquisas que os instrumentistas de nível mais avançado sentem dificuldades em realizar *performances* inexpressivas. Quando isso lhes é proposto, mantêm algumas características expressivas que não conseguem eliminar, evidenciando assim a sua falta de controlo de alguns parâmetros expressivos. Woody (2002) sugere que a aprendizagem de uma *performance* expressiva assenta em duas fases: inicialmente o *performer* executa as características prescritas na partitura consideradas expressivas e, numa fase posterior, vai implementando uma expressividade espontânea, induzida pelos estados de espírito intensos, pela sua imaginação e pelo meio emocional envolvente (Woody: 2002, 217). Não foram ainda definitivamente discriminadas quais as funções cognitivas e os substratos neurológicos envolvidos na origem da ligação entre a emoção e a aprendizagem musical, para podermos compreender melhor a

natureza das competências expressivas que são desenvolvidas pelos *performers* (Person: 2006, 286).

Um elemento importante no estudo da expressividade abordado com algum detalhe pelos estudos em pedagogia é a respiração dos instrumentistas e dos cantores. Por um lado, a necessidade da aprendizagem de técnicas de respiração para os instrumentistas de sopro e cantores; por outro, a respiração consciente e controlada, para os instrumentistas que à partida não utilizam a respiração como meio de produção de som, para melhorar as suas capacidades expressivas. É convicção de alguns autores que o controlo da respiração, coordenada com a realização dos gestos e movimentos requeridos pela estrutura musical, dá um importante apoio à *performance*, na construção da interpretação de uma obra e na clarificação e modulação do discurso musical. Respirando entre as diferentes frases, evitando irregularidades no tempo que levam a precipitações em determinadas passagens mais exigentes de uma peça, isto é, o acto de inspirar e expirar nos locais apropriados de uma obra, significa tocar de uma forma o mais natural possível, como se o *performer* estivesse a fazer um discurso verbal ou a cantar (King: 2006, 142-143). Alguns estudos parecem indicar que a expressividade, quando incluída como elemento na planificação da *performance*, parece obter melhores resultados (Woody: 2002, 215), justificando-se assim que a expressividade seja considerada apenas como mais uma competência técnica na aprendizagem de um instrumento.

Não há consenso quanto a estratégias a utilizar para o ensino da expressividade. Os pedagogos defendem, por um lado, práticas como o uso de imagens para ilustrar os elementos abstractos, através de um vocabulário mais acessível e a utilização de metáforas e analogias, apoiadas por gestos corporais, ou entoação da passagem expressiva, para completar a informação relativa à expressividade, de forma a a que informação que se dá aos alunos não se refira apenas ao conteúdo musical, pois deste modo o aluno não pode captar o significado mais amplo e profundo que a música encerra, sendo estas instruções ou descrições verbais mais completas quando combinadas com a exemplificação sonora das características expressivas. Por outro lado, existem pedagogos que defendem a descrição verbal exclusivamente para indicar ao aluno quais os procedimentos que devem seguir para atingir determinadas propriedades sonoras ou simplesmente adoptar uma estratégia de imitação, na qual os alunos imitam a exemplificação auditiva feita pelo professor, com a ausência de descrições verbais. Segundo estudos realizados por Woody (2002), os produtos da imaginação e a produção de metáforas constituem um recurso eficaz na junção da música com a emoção, utilizados sob a forma de descrições verbais de emoções, estados de espírito e movimento a ser executado, que complementam o modelo auditivo que o professor pretende mostrar ao aluno. Woody encontrou similitudes entre as imagens e metáforas seleccionadas pelos professores abrangidos pelo estudo, mostrando que os músicos, quando procuram a expressividade, partilham um repertório bem delimitado de “regras de interpretação” e um estrito vocabulário afectivo que as descrevem.

Na interpretação de uma obra há que ter em conta as intenções expressivas do compositor e as intenções expressivas do *performer*, que partem da sua experiência e vivência individual. Para muitos professores, a expressividade diz respeito, acima de tudo, à comunicação de emoções. Consideram mais comuns as emoções básicas e procuram ensinar a forma mais apropriada para os seus alunos as conseguirem exprimir (Laukka: 2004, 53-54). No entanto, a psicologia da música tem mostrado que o fenómeno da emoção na música é um pouco mais complexo. A música envolve emoções estéticas e reacções emocionais, sendo ideal para o *performer* e para o público juntar as duas fontes de emoção. A emoção ou resposta estética é uma experiência subjectiva intensa aos estímulos musicais pela sua complexidade, expectativa e familiaridade, que põe em evidência componentes cognitivas, emocionais e sociais do sujeito que escuta e reacções emocionais induzidas ou expressas pela música, independentemente do valor estético que lhe possa ser atribuído (Juslin & Sloboda: 2006, 81-82).

Laukka (2004) mostra que muitos professores de instrumento acreditam que as competências expressivas adquiridas numa fase precoce da aprendizagem constituem um benefício para os alunos, que assim se habituem desde cedo a controlar os parâmetros expressivos. De acordo com a ideia de que os músicos partilham um vocabulário afectivo (Woody, 2002), verifica-se que os pontos de vista sobre o que está implicado na expressividade são bastante similares entre professores e alunos, ajudando nisto o facto de os alunos serem influenciados pelo professor. No entanto, segundo estudos de Lindstrom *et al.* (2003), citados por Lauka (2004), verifica-se que os alunos preferem o uso de metáforas para exprimir emoções enquanto os professores preferem explicar como as emoções devem ser sentidas e transmitidas através do instrumento (Laukka: 2004, 54). Neste estudo, alguns professores mostraram-se avessos à procura de um conhecimento científico que tornem possível explicar os processos envolvidos na aquisição de competências expressivas, considerando a expressividade como capacidade inata. Juslin refere cinco mitos sobre a aprendizagem da expressividade, alimentados por muitos professores de instrumento: estes acreditam que a expressividade não pode ser estudada objectivamente; que a emoção, para ser transmitida aos ouvintes, tem de ser sentida pelo intérprete; que a compreensão explícita da expressividade não beneficia a sua aprendizagem; que as emoções vividas na *performance* são distintas das emoções da vida quotidiana; e, finalmente, que as competências expressivas não se aprendem. No entanto, há já uma boa percentagem de professores que se interessam pelo estudo científico da expressividade e que reconhecem que passam uma grande parte do tempo das suas aulas a ensinar competências expressivas (Laukka, 2004).

A verdade é que já existem definições objectivas sobre a expressividade e a sua percepção. Juslin refere que para a percepção da expressividade contribuem regras generativas da estrutura musical, a expressão emocional que é aplicada para mostrar um determinado estado de espírito, flutuações aleatórias provocadas pelas limitações que o corpo humano tem na precisão do tempo

e princípios de movimento, que mostram a relação que existe entre as alterações de tempo com as alterações nos padrões de movimento. Os ouvintes percebem as características da *performance*, que incluem as características expressivas.

Qualquer competência nova tem de ser aprendida primeiro de forma consciente. Com a repetição dos procedimentos para a realização dessa competência, ela automatiza-se e deixa de ser necessário o *performer* realizá-la de forma consciente. Características da *performance* como tempo, nível sonoro, articulação e timbre expressam as mesmas emoções presentes na comunicação não verbal veiculadas pela voz e pelos gestos. Juslin estabelece alguns critérios para uma estratégia de ensino da expressividade. Essa estratégia tem de permitir a sua aplicabilidade durante a prática deliberada, tendo para isso de ser uma tarefa bem definida e incluir um feedback informativo e uma garantia que é possível repetir e corrigir os erros; tem de permitir que existam meios objectivos de medir o rigor da comunicação musical; tem de fazer corresponder e relacionar as propriedades sonoras da *performance* com conceitos experienciais como emoções ou metáforas; tem de ser suficientemente compreensível para permitir a comparação, de forma a que o aluno compare a sua *performance* com o modelo proposto pelo modelo do professor.

Juslin desenvolveu o projecto “Feedback-Learning of Musical Expressivity”, baseado num processo de feedback cognitivo. Neste projecto, os *performers* gravam a sua *performance* com várias expressões emocionais. Estas são analisadas quanto às suas características acústicas, designadamente, tempo, nível sonoro e timbre. É feita uma análise estatística para relacionar as intenções do *performer* com as características acústicas, criando-se assim um modelo da *performance*, que é depois relacionado matematicamente com um modelo de julgamento de expressões emocionais de ouvintes, presente nesse software. Isto permite comparar como as mesmas características acústicas de uma *performance*, podem ser utilizadas por *performers* e ouvintes. Os *performers*, através deste processo, podem receber, pelo software, descrições verbais da sua utilização de características sonoras, da utilização que os ouvintes julgam, o grau de concordância entre as duas utilizações e instruções para atingir essa concordância, sendo indicadas as características a serem alteradas. Recebido o feedback, os *performers* voltam a realizar a *performance*. Desta forma, os alunos podem estudar de que forma as características acústicas actuam nos ouvintes, percebendo quais são os seus efeitos perceptivos.

Contudo, este método de aprendizagem e outras novas abordagens das competências expressivas não é consensual. Muitos professores não concordam com a utilização do computador para esse fim e são contrários às aplicações que permitem a recepção do feedback referente ao sucesso na comunicação de emoções, dado pelo software utilizado (Laukka: 2004, 53).

A música de conjunto é uma actividade extremamente adequada para promover a expressividade, pelo seu carácter sócio-emocional intenso, pela exigência que implica a interacção com outros músicos, em termos de comunicação verbal e não verbal. Sawyer (2006) defende a criação de grupos criativos nas aulas de música para o ensino de crianças, especialmente grupos de improvisação. Estes grupos permitem a participação de crianças com vários níveis de desenvolvimento, onde cada uma delas adapta o seu ritmo de aprendizagem à prática colectiva e tem oportunidade de passar de uma participação periférica persistente para atingir um papel central no grupo. Neste tipo de actividade as crianças desenvolvem competências relacionadas com interacção, aprendendo a ouvir e a reagir de forma rápida e adequada, assimilando diferentes formas de colaboração criativa. Os alunos, formando uma comunidade activa na sala de aula, desenvolvem assim competências de socialização.

Kokotsaki (2007) encontrou cinco factores fundamentais para a obtenção de alto nível de qualidade artística na prática de música de conjunto. Através da análise de um número significativo de entrevistas a pianistas profissionais com experiência de música de conjunto, foi possível perceber que as principais preocupações dos músicos num grupo têm a ver com a procura de equilíbrio, exteriorização da atenção, regulação, disponibilidade de tempo e uma efectiva integração. Nesta situação de *performance*, torna-se fundamental observar as intenções dos co-participantes de forma atenta e constante, onde cada membro do grupo tem de regular e direccionar as suas acções condicionada por essa atenção. Todos estes equilíbrios no grupo levam, quando é conseguido, à construção de um estado emocional e de fluxo, que permite uma *performance* satisfatória.

O estado de fluxo, na música e nas várias outras áreas de actividade em que se verifica, caracteriza-se por ter uma curta duração e por ser um estado psicológico de grande intensidade, que para ocorrer necessita da conjugação de três factores: absorção ou concentração numa determinada actividade, prazer no trabalho que se está a realizar e motivação intrínseca. Para ocorrer este estado de fluxo, abrangendo alunos e professores, são necessários alguns recursos básicos, sem os quais o trabalho do professor não poderá levar a esta experiência psicológica. A combinação entre a autonomia, que diz respeito à capacidade de decisão, à liberdade de acção e autoridade do professor; o apoio social, concretamente o diálogo entre colegas; o feedback do seu desempenho quanto aos objectivos traçados e orientação e auxílio na resolução de eventuais problemas - influenciam positivamente o equilíbrio entre a dimensão dos desafios que o professor se impõe e as competências que possui para lidar com esses desafios. Quando dominados todos estes recursos, o professor tem condições para sentir prazer e emoções positivas no trabalho e, conseqüentemente, ter experiência de fluxo. Baker (2005) mostra que quanto mais experiências de fluxo ocorrem entre os professores, mais essa experiência ocorrerá entre os alunos de forma mais ou menos consciente. Os alunos acabam por imitar automaticamente a atitude positiva e

dedicação dos seus professores, criando assim maior motivação e envolvimento, por contágio emocional (Baker: 2005, 37).

Como *performer* cuja modalidade visual não faz parte da minha vivência musical, tenho necessariamente de apoiar-me em estímulos tácteis, cinestésicos ou auditivos. Na dissertação de Mestrado que realizei, dei conta, através da análise de entrevistas a quatro músicos cegos com níveis de aprendizagem muito diversos, das estratégias de interacção e sincronia para tocar em grupo, precisamente por ser uma actividade na qual a visão é um elemento considerado, pela área dos estudos em *performance*, imprescindível para um entendimento eficiente entre os músicos (Davidson, 2007; Schutz, 2008; Thompson *et al.* (2005).

Nesse trabalho foi possível concluir que o músico cego precisa apenas de pontos de referência, de sinais que o ajudem a interagir com os outros, sendo que o trabalho em grupo, quando essas referências existem, nem sequer têm em conta a incapacidade visual de um dos seus membros. Essas referências são sempre auditivas, servindo para a criação de cinco estratégias, utilizadas conforme o repertório e o nível de aprendizagem do músico cego, a saber: memorização e focalização da atenção nas partes musicais dos outros membros; a contagem verbal de tempos; a observação por parte dos membros normo-visuais do movimento corporal do músico invisual; a criação, por parte do músico invisual, de sinais para dirigir o grupo e a colocação dos músicos a pouca distância do músico invisual para que este possa ouvir a respiração dos outros. Assim, o músico cego pode colocar-se como seguidor na sincronização, servindo-se da respiração dos músicos que estão a pouca distância, suprimindo a não visualização de sinais para indicação da entrada efectuada em simultâneo com outros no início de uma peça e no início de uma secção antecedida por pausas em todos os instrumentos; e pode, inversamente, colocar-se como líder na sincronização, convencionando com os colegas movimentos corporais que servem como sinais para indicação nos pontos já referidos (Carrolo: 2009, 85).

II. Objectivos: Resposta ao Problema

Verificando a utilidade das estratégias de sincronização e interacção usadas pelos músicos cegos, surgiu-me a ideia de aplicar as estratégias que se servem da respiração ao acompanhamento dos meus alunos, com os quais sentia que a interacção, durante a execução das peças, não era eficaz e prejudicava o ritmo de aprendizagem. O objectivo central que tracei então para este projecto foi conseguir, através de uma interacção corporal não verbal, aumentar o ritmo de aula, criando um ambiente de maior nível de envolvimento emocional, propício para o desenvolvimento de capacidades expressivas. O aumento do ritmo de aula revela-se fundamental para atingir os seguintes objectivos:

- Reduzir os tempos mortos das aulas que se verificam para se fazer a contagem verbal dos tempos para se executar uma entrada de forma sincronizada e permitir, por sua vez, uma aprendizagem mais rápida, podendo assim transmitir-se mais conhecimentos;
- Aumentar a motivação dos alunos, para obter por consequência maior nível de concentração, até ser alcançado o estado de fluxo, imprescindível para um envolvimento emocional forte com o professor;
- Ensinar o aluno a interagir com outras pessoas para executar uma peça musical;
- Mostrar ao aluno a importância da sincronização da execução em conjunto como garantia de um bom resultado musical;
- Mostrar que a respiração é uma acção corporal que faz parte do acto de tocar um instrumento;
- Utilizar este método para tocar em conjunto como estratégia para ensinar o sentido de frase musical.

III. Formulação do Projecto

Para realizar este projecto selecionei oito alunos, dos seis aos nove anos, que se encontrassem a frequentar o 1º e 2º ano de iniciação musical. Para desenvolver um novo método para tocar em conjunto, estabeleci dedicar dez minutos de cada aula à sua implementação, durante três meses. Assim, cada aluno teve doze blocos de dez minutos, os quais se subdividiram em cinco blocos para a primeira fase, cinco blocos para a segunda fase e dois blocos para a última fase. Com isto pretendia-se que os alunos aprendessem a dar a entrada ou a receber o sinal para seguirem a entrada do professor, de forma a desenvolver interacção e sincronia imprescindíveis na *performance* em grupo. Os alunos com esta experiência teriam a oportunidade de conhecer e vivenciar o papel de líderes e de seguidores na sincronização dos movimentos adequados à frase musical. Foi utilizado o repertório que os alunos se encontravam a estudar para o seu trabalho nas aulas. Foram utilizados os livros de iniciação ao piano, nomeadamente peças dos livros *Easiest Piano Course* volumes I e II de John Thompson, o método de *Alfred's Basic Piano Library* nível 1A, *Piano Lessons* de Marion Harewood e Fanny Waterman e *Piano Lessons* de Barbara Creader.

Cada fase foi planificada previamente, estabelecendo-se os conteúdos, os objectivos e as estratégias adequados para o cumprimento do objectivo central do projecto. Para cada aluno foi elaborado um relatório onde são registadas as primeiras impressões sobre a evolução do aluno, obtidas por observação directa participante, a qual permite verificar o sentido, orientação e dinâmica de uma situação e onde o observador se serve da sua própria presença activa e da consequente familiaridade com a situação que se torna assim inevitável (Gautier: 2003, 260-261).

A monitorização ao longo dos blocos consistiu assim num pequeno apontamento sobre quatro parâmetros de avaliação:

- Eficácia do objectivo;
- Dificuldades na execução do objectivo;
- Perfil e motivação do aluno;
- Qualidade musical.

A avaliação foi de tipo qualitativo, utilizando-se os parâmetros suficiente, suficiente mais ou menos, razoável, bom, muito bom e excelente, e no caso de avaliação negativa, qualidade insuficiente.

Nos blocos 7 e 12 (a meio do 2º bloco e no bloco final) foi feito um pequeno registo em vídeo, de forma a poder ser comparada a evolução dos alunos. Para a realização das filmagens foram enviadas cartas de autorização aos encarregados de educação dos alunos e ao director pedagógico do conservatório no qual estas filmagens iriam ter lugar. Por falta de disponibilidade de recursos humanos, as filmagens não puderam ultrapassar os 6 minutos para cada aluno. O momento escolhido para cada gravação foi decidido de forma intuitiva, isto é, o início do registo começaria quando o aluno parecia indicar um bom índice de rendimento para o cumprimento dos objectivos traçados. Os filmes foram designados por F1 e F2, referindo-se ao bloco 7 e 12 respectivamente, acrescentando-se a categoria do aluno A e B (A para os alunos principiantes e B para os alunos do 2º ano de iniciação musical).

III.1. Implementação do Projecto

Alunos intervenientes:

Foi feita uma distinção entre os alunos que iniciaram a sua aprendizagem musical enquanto meus alunos (alunos tipo A) e os alunos que iniciaram a sua aprendizagem no ano anterior (alunos tipo B). Estes últimos possuem todos aproximadamente o mesmo nível de conhecimentos de leitura e de técnica do instrumento.

Tipo A

Aluno nº 1

Aluno nº 2

Aluno nº 3

Aluno nº 4

Aluno nº 5

Tipo B

Aluno nº 1

Aluno nº 2

Aluno nº 3

Planificação dos blocos 1 a 5

Conteúdos:

Peças de *Easiest Piano Course* volumes I e II de John Thompson, método *Alfred's Basic Piano Library* nível 1ª, *Piano Lessons* de Marion Harewood e Fanny Waterman e *Piano Lessons* de Barbara Kreader.

Objectivo:

Desenvolver a capacidade de interacção e sincronia liderando as acções

Estratégia:

Os alunos tocam primeiro a solo, sentindo a respiração. Quando tiverem adquirido consciência da sua respiração, passa-se para a execução em conjunto. As peças serão repetidas até o aluno compreender os procedimentos para a interacção e a sincronia serem eficientes.

Tarefa:

Execução em conjunto, onde os alunos realizam uma inspiração para dar o sinal de entrada ao professor que os acompanha

III.2. Monitorização

III.2.1 Bloco 1 – 24 de Fevereiro

Aluno A1 – p. 23, 24, 25 e 27 do 1º vol. de Thompson.

Realizou respiração em todos os exercícios apenas sozinha, sem acompanhamento. Não se mostrou adequado tentar realizar o objectivo de sincronia, devido o estado inicial de aprendizagem das peças referidas. Eficácia bastante bom. Mostrou-se tenso e pouco comunicativo, precisando de interagir mais e evitar a pressão que se coloca a si mesmo para fazer tudo perfeito. Musicalidade suficiente.

Aluno A2 – p. 25 do 1º vol. de Thompson.

Receptivo, aceitando com naturalidade. Eficácia excelente. O aluno é muito expressivo; canta enquanto toca respirando de forma correcta nas frases. Musicalidade muito bom.

Aluno A3 – p. 13 e 14 do 1º vol. de Thompson.

Desconhece a diferença entre inspiração e respiração, tendo sido necessário exemplificar as duas formas. Confundiu e susteve a respiração julgando ser esse o objectivo da actividade. Aceitou naturalmente. Eficácia excelente. Muito receptivo. Musicalidade suficiente.

Aluno A4 – p. 13 de 1º vol. de Thompson.

Completamente motivada e receptiva. Eficácia excelente. Musicalidade suficiente.

Aluno A5 – p. 14 e 19 de 1º vol. de Thompson.

Foram feitas apenas 2 tentativas, por dificuldades de concentração. Compreendeu o objectivo e aceitou naturalmente. Eficácia suficiente. Musicalidade bom.

Aluno B1 – Utilizou-se o método *Piano Lessons* de Barbara Kreader, nomeadamente as peças “Tio Manel” e “Música da Pandeireta”.

O aluno respondeu com naturalidade e conseguiu nível bom de eficácia. Mostrou não entender a diferença entre inspiração e expiração. Pouco receptivo. Qualidade musical suficiente.

Aluno B2 – p. 35 de *Easiest Piano Course* 1º vol. de Thompson.

Mostrou-se perplexo e desconfiado. Eficácia suficiente. Precisa de aperfeiçoar o sinal de entrada. Faz uma inspiração demasiado longa. Qualidade musical muito bom.

Aluno B3 – p. 37 e 38 do 1º vol. de Thompson.

O aluno não colabora na aula, mostrando-se rebelde e frequentemente desobediente. Foi conseguido realizar apenas 2 tentativas de respiração. Eficácia muito bom. Com nível de concentração mínima, o aluno executa o que lhe pedem de forma descuidada. Musicalidade insuficiente.

III.2.2 Bloco 2 – 3 de Março

Aluno A1 – p. 23, 24 e 25 do 1º vol. de Thompson.

Mostra falta de concentração, esquecendo as indicações que lhe são dadas. Precisa de criar um padrão de respiração; ainda realiza o que lhe é pedido de forma arbitrária. Eficácia bom. Musicalidade bom.

Aluno A2 – p. 23 e 25 de 1º vol. de Thompson.

Dificuldades com postura e colocação dos dedos. Tornou inadequada a actividade.

Aluno A3 – p. 13, 14 e 16 do 1º vol. de Thompson.

É naturalmente muito receptiva. A dificuldade na leitura das notas perturbou o aspecto musical. Eficácia excelente. Musicalidade insuficiente.

Aluno A4 p. 13, 14 e 16 do 1º vol. de Thompson.

Sempre receptivo, mostrando-se cúmplice com o professor. Precisa ainda de ajustar a respiração, criando um padrão próprio. Eficácia suficiente mais. Musicalidade suficiente.

Aluno A5 – p. 14, 19, 21 e 32 do 1º vol. de Thompson.

Receptivo quando lhe agrada. Aceita o objectivo proposto. Eficácia insuficiente, sendo preciso ajustar o padrão de respiração com mais tentativas. Musicalidade muito bom, especialmente nos finais de frase.

Aluno B1 – p. 6 e 7 do 2º vol. de Thompson.

Receptivo, compreendeu totalmente o objectivo. Eficácia excelente. Musicalidade suficiente.

Aluno B2 – p. 37 e 38 do 2º vol. de Thompson.

Mostra prazer a tocar. Ainda não compreendeu o objectivo, sustentando a respiração como se estivesse debaixo de água. Eficácia de bom para excelente, à última tentativa. Musicalidade: excelente.

Aluno B3 – p. 38 do 1º vol. de Thompson.

Não é receptivo. Realiza uma respiração descuidada e rápida que, embora não aceitável esteticamente, cumpre o objectivo. Eficácia excelente. O aluno mostra possuir capacidades mas não é obediente. Musicalidade insuficiente.

III.2.3 Bloco 3 – 17 de Março

Aluno A1 – p. 25 e 28.

Tem dificuldades de coordenação de movimento com a leitura. Muito receptiva e perfeccionista. Poucas tentativas realizadas. Eficácia excelente. Musicalidade bom.

Aluno A2 – p. 25 e 28 de 1º vol. de Thompson.

Respiração pouco audível. Pouco concentrado, sendo difícil trabalhar além do objectivo de sincronia. Eficácia suficiente. Musicalidade bom.

Aluno A3 – p. 14, 16 e 17 do 1º vol. de Thompson.

Mostra problemas de leitura, dado o seu estado inicial de aprendizagem. Não foi possível trabalhar a actividade.

Aluno A4 – p. 14, 16 e 18.

Mostrou problemas de leitura. Sempre receptiva. Eficácia excelente. Musicalidade suficiente.

Aluno A5 – p. 21 e 23.

Não precisa de ser lembrado da actividade. Eficácia bom. Musicalidade muito bom.

Aluno B1 – faltou.

Aluno B2 – p. 35 e 37 do 1º vol. de Thompson.

Não respira ainda em todas as frases, não formou ainda um padrão próprio. Eficácia bom. Receptivo. Musicalidade muito bom.

Aluno B3 – p. 38 do 1º vol. de Thompson.

Um pouco mais receptivo, tendo alinhado na actividade. Eficácia suficiente. Ainda é uma respiração arbitrária. Musicalidade suficiente.

III.2.4 Bloco 4 – 20 de Março (como reposição do dia 10 de Março)

Aluno A1 – p. 25 e 28 do 1º vol. de Thompson.

A aluna esteve desconcentrada, não conseguindo ajustar a respiração. Eficácia quase nula. Musicalidade suficiente.

Aluno A2 – p. 25, 28 e 29 do 1º vol. de Thompson.

Já não precisa de ser lembrado de respirar quando toca em conjunto. Está mais receptivo. Falta-lhe noção da pulsação e de uma compreensão de conjunto de uma peça. Eficácia suficiente mais. Musicalidade bom.

Aluno A3 – faltou

Aluno A4 – p. 16, 17 e 18 do 1º vol. de Thompson e Música da Pandeireta de B. Kreader.

Pela respiração começa a entender o sentido de frase. Cúmplice. Eficácia excelente. Musicalidade muito bom.

Aluno A5 – p. 25 e 29 do 1º vol. de Thompson.

Motivado, não precisa de ser lembrado da tarefa. Dificuldades de leitura impedem maior desenvolvimento de tarefas de sincronia. Eficácia excelente. Musicalidade bom.

Aluno B1 – p. 34 e 35 de *Alfred's Basic Piano Library* nível 1ª.

Receptivo mas de atitude preguiçosa. Compreendeu a tarefa, age naturalmente. Eficácia excelente. Musicalidade bom.

Aluno B2 – p. 34, 35 e 36 de *Alfred's Basic Piano Library* e p. 38 de *Easiest Piano Course* de Thompson.

Ainda não compreendeu o objectivo da respiração. Eficácia suficiente. Receptivo. Musicalidade bom.

Aluno B3 – p. 38 do 1º vol. de Thompson.

Mais concentrado pela presença da mãe durante a aula, embora pouco motivado como nos outros blocos. Dificuldade na coordenação das mãos, não por incapacidade, mas por falta de preparação em casa. Eficácia suficiente. Musicalidade suficiente.

III.2.5 Bloco 5 – 24 de Março

Aluno A1 – p. 28 e 29 do 1º vol. de Thompson.

Precisa de aperfeiçoar o padrão de respiração mais um pouco. Eficácia suficiente mais. Receptiva mas desconcentrada. Musicalidade suficiente.

Aluno A2 – p. 25, 28 e 29 do 1º vol. de Thompson.

Não precisa de ser relembrado da actividade. Não interage com o acompanhamento, faz tudo à sua maneira. Eficácia suficiente mais. Musicalidade bom.

Aluno A3 – faltou.

Aluno A4 – p. 14, 16 e 19 do 1º vol. de Thompson.

Sempre receptivo. Eficácia excelente. Dificuldades na leitura da notação. Musicalidade bom.

Aluno A5 – p. 25 e 29 do 1º vol. de Thompson.

Entendeu o objectivo. Precisa de ajustar o seu padrão de respiração Eficácia bom. Motivado mas concentrado apenas em si próprio e nos seus interesses. Musicalidade bom.

Aluno B1 – .Dificuldades de leitura impediram a realização da tarefa. p. 36 de *Alfred's Basic Piano Library*, niv. 1A.

Aluno B2 – faltou.

Aluno B3 – p. 38 do 1º vol. de Thompson.

Nada receptivo. Não colabora. Eficácia suficiente. Musicalidade nula.

III.2.6 Planificação dos blocos 6 a 10

Conteúdos:

Peças de *Easiest Piano Course* volumes I e II de John Thompson, método de *Alfred's Basic Piano Library* nível 1A, *Piano Lessons* de Marion Harewood e Fanny Waterman e *Piano Lessons* de Barbara Kreader.

Objectivos:

- Desenvolver a capacidade de interacção e sincronia seguindo as acções do professor;
- Comparar com a tarefa dos primeiros 5 blocos, continuando a executá-la.

Estratégia:

Mostrar ao aluno como o professor respira durante a execução. Em seguida, o aluno aprende a receber o sinal de entrada, através da inspiração realizada pelo professor. Quando a interacção surge, passa-se para a execução em conjunto.

Manter a tarefa dos primeiros 5 blocos, escolhendo alternadamente a tarefa antes aprendida com a nova

Tarefa:

Execução em conjunto, onde o aluno segue os sinais dados pelo professor para a execução poder ser sincronizada nuns casos e lidera a sincronização noutros, tal como tinha feito nos primeiros 5 blocos.

III.2.7 Bloco 6 – 14 de Abril

Aluno A1 – p. 29 do 1º vol. de Thompson.

Não compreendeu muito bem os objectivos. Eficácia fraca a liderar, excelente a seguir. A sua atitude perfeccionista perturb este tipo de trabalho. Não criou um padrão de respiração. Musicalidade suficiente.

Aluno A2 – p. 25 e 29 do 1º vol. de Thompson.

Eficácia suficiente a liderar, excelente a seguir. Tem problemas de postura que roubam tempo a estas tarefas. Musicalidade muito bom devido à qualidade de som produzido. Receptivo.

Aluno A3 – p. 16 do 1º vol. de Thompson.

Eficácia suficiente a seguir, suficiente a liderar, excepto na última tentativa que foi excelente a liderar. Tem muita dificuldade no reconhecimento e leitura das notas. Ao nível rítmico melhorou. Foi receptiva e aplicada. Musicalidade insuficiente.

Aluno A4 – p. 19 e 20 do 1º vol. de Thompson.

Eficácia boa a seguir, suficiente a liderar. Problemas de leitura impediram a realização de mais tentativas. Receptiva. Musicalidade suficiente.

Aluno A5 – p. 29 do 1º vol. de Thompson.

Eficácia suficiente mais a liderar, boa a seguir. Pouco concentrado, obedecendo pouco ao que lhe é pedido. Musicalidade insuficiente.

B1 – “Música da Pandeireta” de Barbra Kreader e p. 34 de *Alfred’s Basic Piano Library*.

Não é receptiva; recusa-se a ter maior concentração. Eficaz excelente a liderar e a seguir. Musicalidade suficiente.

Aluno B2 – p. 38 do 1º vol. de Thompson.

Receptivo. Tem problemas de coordenação da leitura com o movimento dos dedos. Musicalidade suficiente. Eficácia suficiente a liderar, excelente a seguir.

Aluno B3 – p. 38 do 1º vol. de Thompson.

Eficácia excelente a liderar e a seguir. Receptivo nos primeiros minutos, depois perde a concentração e a vontade de responder ao que lhe é sugerido. Musicalidade bom.

III.2.8 Bloco 7 – 21 de Abril registado em vídeo

Aluno A1 – p. 25, 27 e 29 de *Easiest Piano Course* de Thompson.

Eficácia boa a seguir e a liderar. Musicalidade bom.

Aluno A2 – p. 25 e 29 de *Easiest Piano Course* de Thompson.

Dificuldade na coordenação da leitura com o movimento dos dedos. Eficácia razoável a liderar e a seguir. Pouco concentrado, talvez pela presença de outra pessoa na aula, que lhe é estranha. Musicalidade suficiente.

Aluno A3 – p. 18 de *Easiest Piano Course* de Thompson e “Let’s a Get Silly” e “Old McDonald” de B. Kreader.

Eficácia boa a liderar e a seguir. Musicalidade bom.

Aluno A4 – p. 18 com bordão da mão esquerda, p. 19 e 20 de *Easiest Piano Course* de Thompson.

Eficácia bastante razoável a liderar e excelente a seguir. Musicalidade suficiente.

Aluno A5 – p. 25 e 29 de *Easiest Piano Course* de Thompson e “Rock and Roll” de B. Kreader.

Eficácia muito boa a seguir muito boa a liderar. Nas peças que lhe despertam interesse é muito musical, enquanto nas outras se desconcentra e não lê as notas correctamente.

Aluno B1 – “Música da Pandeireta” de B. Kreader, p. 34 e 35 de *Alfred’s Basic Piano Library*.

Mais concentrado por estar a ser filmado. Eficácia excelente a seguir e a liderar. Receptiva. Musicalidade bom.

Aluno B2 – p. 35 e 38 de *Easiest Piano Course* de Thompson.

Eficácia muito boa a seguir, muito boa a liderar. Receptivo. Musicalidade bom. Mostrou dificuldade na leitura das notas, perturbando a realização da tarefa.

Aluno B3 – p. 37 e 38 de *Easiest Piano Course* de Thompson.

Eficácia boa a liderar e excelente a seguir. Mostrou-se receptivo e mais concentrado do que nas aulas anteriores por estar a ser filmado. Musicalidade muito bom.

III.2.9 Bloco 8 – 28 de Abril

Aluno A1 - p. 18 com bordão e p. 31 de *Easiest Piano Course* de Thompson.

Respira antes de começar, mesmo tocando sozinho. Excelente a seguir e razoável a liderar. Musicalidade bom.

Aluno A2 - p. 25 e 29 de *Easiest Piano Course* de Thompson.

Excelente a liderar e a seguir. Muito expressivo. Entendeu a noção de frase, respirando em cada uma delas.

Aluno A3 – p. 18, 19 e 20 de *Easiest Piano Course* de Thompson.

O trabalho de conjunto é feito tocando com o aluno as mesmas notas, para o ajudar no movimento dos dedos. Tem muita dificuldade na leitura. Eficácia boa a liderar e suficiente a seguir. Musicalidade suficiente.

Aluno A4 – p. 21 de *Easiest Piano Course* de Thompson.

Eficácia excelente a liderar e a seguir. Musicalidade bom.

Aluno A5 – p. 29 de *Easiest Piano Course* de Thompson.

Não criou um padrão de respiração. Eficácia insuficiente a liderar e boa a seguir. Esta insuficiência deve-se apenas a falta de concentração. Musicalidade suficiente.

Aluno B1 – p. 13 do 2º vol. de *Easiest Piano Course* de Thompson.

Eficácia excelente a liderar e a seguir. Musicalidade bom. Dificuldade na leitura das notas por falta de motivação.

Aluno B2 - p. 13 do 2º vol. de *Easiest Piano Course* de Thompson.

Eficácia excelente a liderar e a seguir. Musicalidade bom.

Aluno B3 – p. 38 de *Easiest Piano Course* de Thompson.

Excelente a seguir e razoável a liderar.. Não é excelente a liderar apenas por falta de empenho. Na última tentativa a eficácia a liderar foi boa. Musicalidade suficiente.

III.2.10 Bloco 9 – 5 de Maio

Aluno A1 - p. 29 de *Easiest Piano Course* de Thompson de memória.

Muito motivada, querendo tocar sempre mais vezes para corrigir os erros. Eficácia excelente a liderar e a seguir. Musicalidade bom.

Aluno A2 – p. 25 de *Easiest Piano Course* de Thompson.

Excelente a liderar e a seguir. Precisa de muito tempo para desenvolver competências cinestésicas. Musicalidade bom.

Aluno A3 – p. 18 de *Easiest Piano Course* de Thompson.

Continua com os mesmos problemas de leitura. Excelente a liderar e a seguir. Musicalidade suficiente.

Aluno A4 – p. 21 e 25 de *Easiest Piano Course* de Thompson.

Excelente a liderar e a seguir. Musicalidade muito bom.

Aluno A5 – p. 25 e 29 de *Easiest Piano Course* de Thompson.

Não foi possível trabalhar execução em conjunto. O aluno mostrou-se demasiado desconcentrado, não tocando correctamente as notas de peças que já conhece muito bem. Musicalidade insuficiente.

Aluno B1 – p. 37 de *Alfred's Basic Piano Library* e “Música da Pandeireta” de Kreader.

Eficácia bastante razoável a liderar, boa a seguir. O aluno não consegue manter um bom nível de concentração durante os dez minutos de duração do bloco. Musicalidade suficiente.

Aluno B2 – p. 13 do 2º vol. de *Easiest Piano Course* de Thompson.

Eficácia excelente a liderar e a seguir. Respira sozinho no início de cada frase. Musicalidade muito bom.

Aluno B3 – faltou.

III.2.11 Bloco 10 – 12 de Maio

Aluno A1 – p. 29 e 31 de *Easiest Piano Course* de Thompson.

Muito bom a liderar e a seguir. Respira em cada frase. De salientar que a peça da p. 31 está em ritmo sincopado. Foram necessárias várias tentativas até a aluna conseguir distinguir o ritmo sincopado que tinha de executar, com o ritmo e timing da respiração.

Aluno A2 – p. 25 e 29 de *Easiest Piano Course* de Thompson.

Excelente a liderar e a seguir. Respira inconscientemente em cada frase. Musicalidade muito bom.

Aluno A3 – p. 37 de *Alfred's Basic Piano Library* e p. 18 e 19 de *Easiest Piano Course* de Thompson.

Excelente a liderar e insuficiente a seguir. Dificuldade na leitura das notas. Musicalidade suficiente.

Aluno A4 – p. 19, 21 e 25 de *Easiest Piano Course* de Thompson.

Excelente a liderar e a seguir. Uma grande parte do tempo tem de ser dedicada ao trabalho de movimento dos dedos, tendo de se deixar a música de conjunto um pouco em segundo plano. Musicalidade bom.

Aluno A5 – faltou.

Aluno B1 - p. 34 e 37 de *Alfred's Basic Piano Library*.

Desconcentrada. Razoável a liderar e a seguir. Musicalidade suficiente.

Aluno B2 – p. 13 do 2º vol. de *Easiest Piano Course* de Thompson.

Eficácia boa a liderar e excelente a seguir. Muito receptivo. Expressivo a tocar. Musicalidade muito bom. Não foi totalmente eficaz a sincronizar-se porque esta peça exige um objectivo novo para o aluno; executar notas diferentes em cada mão, obrigando-o a coordenar as mãos e a leitura.

Aluno B3 – p. 47 de *Alfred's Basic Piano Library*.

Suficiente a liderar e a seguir. Falta de empenho e concentração. Musicalidade suficiente.

III.2.12 Planificação dos blocos 11 a 12

Conteúdos:

Peças de *Easiest Piano Course* volumes I e II de John Thompson, método de *Alfred's Basic Piano Library* Nível 1A, *Piano Lessons* de Barbara Kreader.

Objectivo:

respirar no início de uma nova frase;

Promover o aperfeiçoamento do entendimento entre o aluno e o professor durante a execução

Estratégia:

É dado a escolher ao aluno que papel prefere desempenhar durante a execução durante a peça. Executa-se do modo escolhido uma vez. Decide-se, então, num diálogo entre professor e aluno, se é a melhor opção. Após a decisão tomada, ensaia-se a execução, até estar adquirida a fluência exigida

Tarefa:

Execução a solo e em conjunto em estado de fluxo.

III.2.13 Bloco 11 – 19 de Maio

Aluno A1 – p. 31 de *Easiest Piano Course* de Thompson.

Preferiu seguir a entrada. Eficácia excelente. Musicalidade muito bom.

Aluno A2 – p. 25 de *Easiest Piano Course* de Thompson.

Respira entre as frases. Prefere seguir a entrada. Eficácia suficiente. Musicalidade excelente.

Aluno A3 – p. 37 de *Alfred's Basic Piano Library*.

Prefereu seguir a entrada. Sincronizou de olhos fechados. Eficácia excelente.

Aluno A4 – p. 18 de *Easiest Piano Course* de Thompson.

Excelente a sincronizar. Prefereu liderar. Musicalidade bom.

p. 25 de *Easiest Piano Course* de Thompson.

Prefereu seguir a entrada. Eficácia bom. Musicalidade suficiente por desconcentração.

Aluno A5 – faltou.

Aluno B1 – p. 34 e 37 de *Alfred's Basic Piano Library*.

O aluno preferiu liderar. Eficácia boa. Musicalidade suficiente.

Aluno B2 – p. 13 do 2º vol. de *Easiest Piano Course* de Thompson e p. 47 de *Alfred's Basic Piano Library*.

Prefereu seguir a entrada. Receptivo. Eficácia razoável. Problemas de coordenação por ter de ajustar-se ao acompanhamento. Musicalidade muito bom.

Aluno B3 – p. 49 de *Alfred's Basic Piano* e p. 38 de *Easiest Piano Course*.

Prefereu seguir a entrada. Eficácia excelente. O melhor aluno a sincronizar.

III.2.14 Bloco 12 – 26 de Maio (registado em vídeo)

Aluno1 – p. 31 de *Easiest Piano Course* de Thompson.

Eficácia bom. Musicalidade bom. O aluno seguiu o acompanhamento.

Aluno2 – p. 25 de *Easiest Piano Course* de Thompson

Eficácia suficiente. Musicalidade bom. Liderou o acompanhamento

Aluno3 – p. 36 e 37 de *Alfred's Basic Piano Library*.

Eficácia muito bom. Musicalidade bom. Seguiu o acompanhamento.

Aluno4 – p. 18 e p. 23 de *Easiest Piano Course* de Thompson.

Eficácia bom. Musicalidade bom. Seguiu o acompanhamento.

Aluno5 – p. 25 de *Easiest Piano Course* de Thompson.

Eficácia suficiente. Não foi realizada a tarefa de execução em conjunto. Musicalidade suficiente menos. Problemas de concentração e de leitura.

AlunoB1 – “Música da Pandeireta” de Hal Leonard e p. 37 de *Alfred’s Basic Piano Library*.

Eficácia excelente. Musicalidade muito bom. Seguiu o acompanhamento.

AlunoB2 – p. 13 do 2º vol. de *Easiest Piano Course* de Thompson e p. 47 de *Alfred’s Basic Piano Library*.

Eficácia muito bom. Musicalidade muito bom. Liderou o acompanhamento.

AlunoB3 – p. 49 de *Alfred’s Basic Piano Library*. Eficácia bom.

Não foi realizado trabalho de sincronização. Musicalidade suficiente.

IV. Discussão e Avaliação do Projecto

Nos primeiros dez blocos o objectivo principal tinha sido a sincronização durante a execução, isto porque me parecia que era a forma mais acessível de abordar a questão da respiração com alunos de nível de iniciação. Nos últimos blocos, embora na monitorização se fale em termos de sincronia, a preocupação centrou-se mais na respiração entre frases, algo absolutamente essencial para uma *performance* expressiva. Os alunos, que nos primeiros blocos não entendiam sequer o significado da palavra respiração, conseguiram, no último bloco, respirar muitas vezes no local que lhes tinha sido ou lhes estava a ser indicado no momento.

O **aluno A1** conseguiu atingir de forma bastante boa sincronizar a sua execução com o acompanhamento. Juntamente com o objectivo da respiração, foi necessário fazer um trabalho a nível cinestésico, para desenvolver uma maior sensibilidade às sensações do movimento dos dedos e de maior capacidade de coordenação das mãos. Quando não era perturbado por problemas de coordenação, o aluno atingiu de forma razoável a respiração entre frases.

O **aluno A2** atingiu o objectivo relacionado com a expressividade e falhou a sincronia, por apresentar um ritmo lento de aprendizagem. Em vários blocos foi necessário corrigir a postura e posicionamento dos pulsos, das mãos e dos dedos, cantar as peças a ser trabalhadas para a

melodia ser apreendida interiormente e desenvolver a sensibilidade às sensações dos movimentos dos dedos. No entanto, foi o aluno que respirou durante a execução muitas vezes de forma natural, sem ter sido recomendado, obtendo um resultado musical de grande qualidade.

O **aluno A3** atingiu de forma excelente a sincronização e de forma suficiente a capacidade de respiração entre frases. Durante a maior parte dos blocos foi necessário trabalhar a leitura das notas. Foi necessário trabalhar também de forma exaustiva o sentido de pulsação, sendo que só nos últimos dois blocos a aluna entendeu o sentido de respiração fora do trabalho de sincronia.

O **aluno A4** sincronizou-se de maneira bastante razoável e compreendeu de forma suficiente a respiração entre frases. Revelou regularmente problemas de postura e em alguns blocos problemas de leitura.

O **aluno A5** mostrou-se pouco receptivo na interação com o professor. Mostrou problemas de concentração e falta de empenho, nomeadamente durante o registo em vídeo. Atingiu de forma excelente a sincronia com o acompanhamento quando a música tinha o efeito de o motivar. A respiração entre frases foi atingida de forma forçada, apenas para responder a uma recomendação, não revelando confiança e interesse no que lhe era sugerido.

O **aluno B1** atingiu de forma excelente a sincronização e de forma suficiente a respiração durante a execução. Isto porque respirou entre frases apenas quando lhe era recomendado, não parecendo que o aluno tenha compreendido a importância deste acto corporal para tocar de forma expressiva. Existiram problemas de leitura frequentes, níveis de concentração muito baixos e pouca motivação durante alguns blocos.

O **aluno B2**, tal como o **aluno A2**, evoluiu muito ao ter sido valorizada a respiração. Sincronizou-se de forma bastante boa e respirou entre frases de forma muito natural, sem ser lembrado. No primeiro bloco o aluno mostrou desconfiança pela novidade da tarefa apresentada; contudo, nos blocos seguintes aprendeu a interagir com o professor e tomou muitas vezes a iniciativa para respirar, em ambos os objectivos. Revelou alguns problemas de leitura e falta de sentido cinestésico. Nos últimos blocos foram trabalhadas peças onde era exigida simultaneidade das mãos, tarefa de coordenação nova para o aluno que, no entanto, cumpriu de forma bastante razoável. Isto porque o aluno mostrou sempre muita receptividade e vontade de evoluir.

O **aluno B3** foi o melhor aluno a sincronizar em alguns blocos; a respiração entre frases foi feita apenas para corresponder a uma recomendação. O aluno mostrou falta de empenho, pouca motivação e pouca concentração na maior parte dos blocos. Revelou problemas de leitura e de coordenação e, acima de tudo, graves problemas de postura dos pulsos, braços e dedos.

Verificou-se que o nível de aprendizagem, que neste projecto levou à separação dos alunos em duas categorias A e B, considerando-se o nível de escolaridade como factor fundamental para a avaliação dos resultados, não mostrou afinal ter impacto para o cumprimento dos objectivos. O que foi decisivo na evolução dos alunos foi o seu perfil de personalidade, nível de motivação e o trabalho de desenvolvimento de capacidades auditiva e cinestésica, feita antes do início do projecto. Isto prova que o trabalho para a aprendizagem do sentido de frase musical pode ser feito a qualquer momento, com alunos de qualquer idade.

Na próxima secção irá ser explicada a escolha dos procedimentos adoptados para os blocos de cada aluno e serão feitos comentários críticos ao resultado obtido pelos registos em vídeo, que pretendiam ser uma amostra do trabalho realizado no 7º e no 12º blocos realizados.

V. Avaliação dos Registos em Vídeo

Em **F1A1** a primeira peça serviu para mostrar como se pode aumentar o ritmo de aula quando se toca em conjunto, evitando a contagem verbal dos tempos e, em vez disso, recorrer à respiração. Nas duas peças seguintes (1 min. 50 seg. e 2.54), o acto de tocar em conjunto serviu para, além de se trabalhar a interacção e sincronia, auxiliar a aluna a tocar as notas de forma fluente. Em **F2A1**, a segunda filmagem desta aluna, a peça foi repetida várias vezes dado o facto de a aluna ter feito uma troca de dedos na mão esquerda. O que provocou esta falha da aluna foi o andamento escolhido, que foi demasiado lento e também o facto de não ter sido trabalhado ainda nessa aula, o movimento dos dedos a ser utilizados na peça fora do teclado, estratégia que tornou possível a aprendizagem desta peça à aluna, três aulas antes do registo. Contudo, os objectivos foram satisfatoriamente cumpridos.

No registo **F1A2**, verificou-se dificuldade em tocar a peça de forma fluente. O aluno, que já tinha interiorizado auditivamente a peça, sentiu dificuldade na transposição da leitura para a execução das notas no teclado. No registo podia ter-se tentado, como em **F1A1**, trabalhar os movimentos dos dedos do aluno, de forma a este não errar sistematicamente as notas. Contudo, esse trabalho foi feito nos blocos seguintes, tendo o aluno conseguido tocar a peça sem falhas algumas vezes. Porém, o segundo registo, **F2A2**, veio mostrar que a peça não tinha sido completamente assimilada, persistindo os erros do primeiro registo. No final (1.25 min.), foi pedido ao aluno para tocar sozinho, para se tentar perceber se as falhas ocorridas teriam a ver com a dificuldade de junção com o acompanhamento e numa esperança de que o aluno conseguisse tocar de forma mais fluente. Por outro lado, ao nível da sonoridade e do sentido de frase houve grande evolução, tendo os objectivos sido completamente atingidos.

Em **F1A3** criou-se uma segunda voz para, tocando em conjunto com a aluna, ajudá-la a ler e a tocar as notas de forma mais natural e musical. Na segunda peça a aluna mostrou algumas dificuldades em tocar com os dedos adequados, algo que na altura do registo não foi detectado. Na terceira peça houve por fim uma grande interacção e sincronia. No segundo registo sentiu-se que a aluna aprendeu a respirar de forma natural entre frases e entre padrões melódicos bem definidos. Na segunda peça (0.53 min.), a respiração serviu também como estratégia para a aluna ter um maior sentido da pulsação, algo que a aluna ao longo das aulas foi mostrando ter pouco desenvolvido. Controlando a respiração, a aluna controla melhor os gestos que executa e tem, quando toca em conjunto, uma referência para sentir o tempo, juntando-se ao acompanhamento de forma correcta. Os objectivos foram cumpridos de forma muito satisfatória, sendo necessária, numa nova fase, passar do trabalho de respiração para um trabalho ao nível da postura dos vários membros corporais implicados na execução, que a aluna mostra não controlar.

Em **F1A4** a primeira peça, que foi tocada de forma muito boa, foi repetida apenas para experimentar a sincronização da forma inversa, isto é, fazendo a aluna liderar e seguir na execução. Como a aluna se encontrava numa fase inicial de leitura das notas, mostrou-se necessário trabalhar peças com apenas três notas para cada mão correspondente às claves utilizadas, tocando em conjunto para auxiliar a aluna na leitura e execução e para a aluna não se cansar e desconcentrar, devido à lentidão das acções que teriam de ser realizadas. No segundo registo houve um retrocesso na execução da primeira peça em relação ao primeiro registo, isto porque o facto de ter sido pedido à aluna para respirar, lhe confundiu toda a actividade motora. Mostrou não conseguir coordenar o ataque do intervalo de 5ª na mão esquerda com a respiração e a melodia da mão direita. O mesmo problema de coordenação aconteceu na segunda peça (0.53 min.), aliado a problemas de leitura e interiorização da melodia. Neste caso houve uma falha nos procedimentos utilizados durante o registo, podendo ter sido cantada a melodia e trabalhado a peça de forma cinestésica como em **F1A1** e em **F1A2**. A aluna mostra sincronizar-se muito bem com o acompanhamento, tal como se pode verificar em **F1A4** e apresenta problemas de controlo de respiração e de realização de movimentos, que têm ainda de ser muito desenvolvidos.

Em **F1A5** não houve grandes resultados práticos, tendo o aluno mostrado problemas de leitura, não pelo facto de não ter interiorizado auditivamente a melodia, mas por falha de concentração na leitura, tal como se provou quando lhe foi pedido para cantar. Poderia, tal como noutros registos referidos, ter-se trabalhado de forma cinestésica. Parece que a insistência na repetição da peça foi prejudicial para o rendimento do aluno. Na última peça (4.51 min.), que motiva e entusiasma o aluno, o rendimento foi muito superior. A música foi repetida para experimentar a sincronização de forma inversa, tendo-se verificado grande interacção do aluno com o professor. No segundo registo, a primeira peça serviu para explorar o controlo da respiração, para ajudar o aluno a respeitar a pulsação numa peça com andamento moderado e que exigia clareza nas articulações

e conseqüentemente na execução dos respectivos gestos. Na segunda peça, executada também no primeiro registo, mostrou não ter sido conseguida qualquer evolução. Neste caso houve falta de empenho do aluno, dado que a peça tinha sido cantada e trabalhada de forma cinestésica sistematicamente em blocos anteriores. Este aluno cumpriu apenas o objectivo de desenvolver interacção e sincronia.

Na categoria de alunos que tinham iniciado a aprendizagem musical no ano anterior, o balanço foi claramente positivo. Em **F1B1** foram executadas peças simples, estratégia que se mostrou muito eficaz. A aluna durante as aulas foi revelando dificuldade de concentração para a leitura e pouco sentido de pulsação. Por estes motivos, foram escolhidas peças que permitissem que a aluna desenvolvesse a audição interior e a memorização, para a ajudar a contrariar os seus problemas e, interagindo com o professor, comesse a tocar de forma mais fluente. Em F2B1 a aluna revelou grande evolução sincronizando-se e respirando de forma muito boa. A segunda peça (1.25 min.), tocada também no primeiro registo, foi muito aperfeiçoada. Foi pedido para a aluna tocar sozinha para esta, de forma autónoma, respirar e coordenar a respiração com os movimentos para a execução. Os objectivos foram cumpridos de maneira muito satisfatória.

Em **F1B2** verificaram-se falhas nos procedimentos utilizados. As peças foram repetidas de forma desnecessária demasiadas vezes, em vez de ter sido feito um trabalho cinestésico, que o aluno mostrou ter necessidade. Na segunda peça o aluno apresentou dificuldades de leitura nos últimos três compassos, algo que deveria ter sido corrigido e trabalhado auditivamente, antes da execução em conjunto. No segundo registo sucedeu o mesmo, tendo o aluno um problema de leitura num compasso específico que não foi corrigido; contudo, neste caso foi dada prioridade à fluência e à capacidade do aluno para lidar com o erro e passar à frente, continuando a tocar, não parando e bloqueando assim a execução. Na última peça (1.58 min.), o trabalho de respiração foi muito positivo, contudo os problemas de coordenação não foram resolvidos na mão esquerda, nomeadamente na execução do polegar com o terceiro dedo. Porém, o aluno mostrou nos dois registos grande capacidade para interagir e sincronizar e vontade para respirar de forma natural, embora este último objectivo apresenta a necessidade de maior trabalho. O aluno, apesar de ter entendido que a respiração lhe serve para separar frases e padrões melódicos, não entendeu muito bem como se pode controlar a inspiração e expiração.

Em **F1B3** as peças foram tocadas de forma satisfatória, algo que não ocorreu nos blocos anteriores, onde o aluno mostrou falta de empenho e motivação. A falta de empenho foi-se revelando na postura e posicionamento dos dedos, bem como na concentração para a leitura. Na segunda peça, à última tentativa (2.40 min.), o aluno interagiu com o professor de forma muito expressiva, tendo intuído o *rallentando* feito para o final da peça, tocando os acordes finais de forma completamente sincronizada. No segundo registo houve falhas de comunicação com o

aluno, tendo sido pouco explícitas as indicações sobre as notas e os tempos a serem respeitados, tendo-se confundido com a tarefa da respiração. O aluno, que aparentemente mostrava falta de empenho, mostrou também estar perdido no meio de demasiadas indicações. Contudo, a respiração serviu para fazer a separação entre os vários padrões melódicos. Ao nível de postura, porém, a não evolução do primeiro registo para o segundo, verificou-se pela falta de empenho que o aluno revelou em procurar alterar a posição de pulsos, mãos e dedos, mesmo sendo ajudado na execução dos movimentos. Os objectivos foram cumpridos de forma satisfatória, sendo que o aluno começou de forma natural, a tomar iniciativa para respirar e para se sincronizar.

VI. Conclusões

Com este projecto foi possível criar maior envolvimento emocional com os alunos, através de um trabalho em que se procurou a interacção com os alunos. Como professora invisual resolvi o problema que tinha verificado antes da realização do projecto, relativo à não visualização dos gestos executados pelos alunos, que me dificultavam a interacção e sincronização com eles. Através da respiração foi possível reduzir o tempo dispendido na contagem verbal dos tempos, quer para tocar em conjunto, quer para a execução a solo. Os alunos envolvidos no projecto puderam vivenciar uma execução em conjunto com elevados níveis de interacção e sincronia, que lhes fez aperfeiçoar em muitos casos a capacidade de concentração.

Mesmo que não de uma forma totalmente consciente, os alunos acrescentaram um elemento à sua abordagem do piano, aprendendo desta forma que um instrumento musical também vive de um acto corporal como a respiração. Deste modo, procurou-se a integração de padrões de respiração com o ritmo e o corpo, algo recomendado já pelo método de Jaques-Dalcroze, que preconizava a exploração de todas as acções físicas para formar a percepção e consciência musical dos alunos (Seitz: 2005, 424).

Os alunos envolvidos no projecto que possuíam uma capacidade auditiva e uma sensação desenvolvida de pulsação conseguiram compreender o sentido de frase musical e utilizar a respiração como meio para a sentir e comunicar. Claro que este objectivo foi trabalhado de forma muito rudimentar devido ao pouco tempo dedicado à tarefa; porém, espero ter deixado as bases para um trabalho mais sólido, realizado ao longo de vários anos e adequado ao perfil e dificuldades específicas de cada aluno. Neste projecto o trabalho foi feito de forma igual em todos os alunos de modo a poder ser obtido algum tipo de comparação.

Pôde concluir-se que a respiração com o objectivo de compreender o sentido de frase musical funciona apenas quando o trabalho de coordenação de todas as partes do corpo envolvidas na execução está totalmente conseguido; para isso, todos os gestos têm de estar assimilados, de modo a que o controlo da respiração seja eficaz. Por outro lado, o aluno tem de ter um sentido de pulsação completamente interiorizado, de modo a ser capaz de coordenar os momentos de respiração com a pulsação destinada a uma peça.

Os alunos cujo sentido de pulsação não está ainda interiorizado aprenderam neste projecto a interagir e a sincronizar-se com o professor como estratégia para desenvolver essa capacidade. Relativamente aos alunos com dificuldades de coordenação e com capacidades cinestésicas ainda pouco exploradas, os alunos conseguiram, nos últimos dois blocos, acrescentar a respiração aos movimentos já assimilados.

Tendo em conta estes resultados, penso continuar a desenvolver estas estratégias relacionadas com a respiração para o meu trabalho como professora de piano. Considero que a estratégia para a interacção e sincronia na execução do acompanhamento com o aluno não se aplica apenas quando o professor é invisual; penso, pelo contrário, que todos os professores poderiam aproveitar esta forma de trabalhar no intuito de reduzir recomendações e indicações aos alunos inúteis, substituindo-as por acções corporais, tornando a aula mais activa e dinâmica. Parece-me importante criar novos métodos para trabalhar o sentido de frase, recorrendo a acções físicas, isto é, actividades de carácter prático que os alunos podem concretizar sem necessidade de grandes explicações verbais e teóricas, algo especialmente importante quando estamos a lidar com crianças. Além disso, habituar os alunos a tocar em conjunto regularmente torna-os aptos a participar em grupos de música de conjunto a qualquer altura do seu nível de escolaridade.

VII. Sugestões para o Desenvolvimento de Novos Projectos

A expressividade no instrumento pode ser estudada de muitas formas; o cumprimento de todas as características expressivas de uma obra presentes na partitura ou o desvio durante a *performance* em relação a algumas indicações podem ser comparados em termos de intensidade expressiva. Do mesmo modo podem ser comparadas as *performances* baseadas em edições diferentes da mesma obra, que diferem em algumas passagens os parâmetros expressivos. Pode ainda aperfeiçoar-se o estudo sobre o imaginário da expressividade nas diferentes idades dos alunos para uma maior adequação na linguagem utilizada pelos professores, para contornar as dificuldades de compreensão que os alunos muitas vezes sentem. Parece que induzindo reacções emocionais nos alunos primeiramente através da audição de outros instrumentistas os ajuda a compreender as emoções musicais, abrindo-lhes depois caminho a experimentarem a expressão de diferentes tipos de emoções.

Contudo, parece-me que partir logo para a experimentação será mais eficaz. Mais do que imitando a solo modelos auditivos efectuados pelos professores, os alunos poderiam, através de uma actividade de conjunto, perceber e reagir emocionalmente de forma rápida aos fenómenos musicais. Esta interacção obrigá-los-ia a serem expressivos, tendo de comunicar com outros. Isto permitiria investigar as diferentes possibilidades que a expressividade tem para influenciar aspectos como a coordenação, a colaboração e a comunicação ao actuarem neste contexto.

Pode focar-se a investigação nos grupos de conjunto formados apenas por alunos ou por alunos e um professor exclusivamente vocacionados para a improvisação, e estudar os efeitos que essa prática poderá ter no conhecimento e domínio harmónico dos alunos, podendo avaliar-se o tempo que é necessário para que seja obtida alguma evolução nessa área de conhecimento.

Seria relevante investigar também o tipo e o nível de controlo de acções corporais como gestos involuntários e respiração. Essa análise poderá ser útil quando essas acções, em especial a respiração, são utilizadas como sinais de comunicação dentro de um grupo, onde o aluno e o professor podem interagir e indicar as suas intenções musicais. A respiração é um elemento ainda pouco estudado e seria pertinente perceber qual a influência que exerce, mesmo quando o aluno não é chamado a atenção para essa acção corporal.

Bibliografia

Bakker, A. (2005). "Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences" in *Journal of Vocational Behavior*, 66, pp. 26-44.

Barbier, J., M. (1993). *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto: Porto Editora, pp. 33-60.

Carrolo, Ana J. (2009). *Corpo, Música e Invisibilidade: Sincronia e Interação na Música de Conjunto*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Davidson, J., (2007). "Qualitative Insights into the of Expressive Body Movement in Solo Piano Performance: a Case Study Approach" in *Psychology of Music*, vol. 35, pp. 381-401.

Gauthier, Benoît (2003). *Investigação Social: da problemática à colheita de dados*, 3ª edição. Loures: Lusociência, pp. 257-278.

Juslin, P. N. "Five myths about expressivity in music performance". Disponível em: <<http://www.hichumanities.org/AHproceedings/Patrik%20N.%20Juslin.pdf>> Acesso em: 03 de Maio de 2009.

King, E., (2006). "Supporting Gestures: Breathing In Piano Performance", in *Music And Gesture* de Anthony Gritten & Elaine King, Ed. Lit.. Hampshire, England: Ashgate, pp. 142-164.

Kokotsaki, D., (2007). "Understanding the ensemble pianist: a theoretical framework" in *Psychology of Music*, 35, pp. 641-668.

Laukka, Petri(2004). "Instrumental music teachers' views on expressivity: a report from music conservatoires" in *Music in Education Research*, 6:1, pp. 45-56.

Persson, R. S., (2006). "The Subjective World of the Performer" in *Music and emotion: Theory and research*, P. N. Juslin & J. A. Sloboda (eds). New: York: Oxford University Press, pp. 275-289.

Sawyer, R., K. (2006). "Group creativity: musical performance and collaboration" in *Psychology of Music*, 36, pp. 148-165.

Seitz, J. (2005). "Dalcroze, the Body, Movement and Musicality" in *Psychology of Music*, 33, pp. 419-435.

Sloboda, J. & Juslin, P. N. (2006). "Psychological Perspectives on Music and Emotion" in *Music and emotion: Theory and research*, P. N. Juslin, & J. A. Sloboda (eds.). New York: Oxford University Press, pp. 71-104.

Schutz, M. (2008). "What musicians need to know about vision" in *Empirical Musicology Review*, Vol. 3, No. 3.

Thompson, W. F., Graham, P., & Russo, F. A. (2005). "Seeing music performance: Visual influences on perception and experience" in *Semiotica*, 156, pp. 203-227.

Woody, R. H. (2002) "Emotion, imagery and Metaphor in the Acquisition of musical Performance Skill" in *Music Education Research*, [S.I.], v. 4, pp. 213-224.