

Resumo

A presente dissertação tem como finalidade dar um contributo para a estruturação, sistematização e clarificação de uma metodologia de ensino de piano em grupo em ambiente de laboratório de piano - *Piano Teaching Lab* - para os 1º e 2º graus do ensino vocacional da música.

Partindo da sistematização da prática pedagógica do autor, que desde 1995 implementa esta modalidade de ensino de piano no Centro de Cultura Musical, e da revisão bibliográfica ambiciona-se contribuir para o esclarecimento desta problemática que, apesar de significativamente desenvolvida noutros países de entre os quais se destaca os Estados Unidos da América, só muito recentemente começou a ser divulgada em Portugal.

Pretende-se assim analisar como esta tipologia de ensino constitui uma alternativa viável e vantajosa ao modelo tradicional, concretizado em aulas individuais, praticado nos conservatórios e escolas de ensino vocacional, no início da aprendizagem de piano.

A sistematização de referências, recursos e atividades será assim alvo de estudo com a finalidade de aclarar procedimentos e expectativas. Este processo de construção do conhecimento visa evidenciar como um eficaz planeamento do ensino de piano em grupo resulta numa verdadeira evolução na pedagogia do ensino deste instrumento.

Abstract

This dissertation aims to contribute to the structuring, organisation and clarification of a methodology for group piano teaching in a piano Teaching lab environment for the 1st and 2nd grades of vocational music teaching.

Based on the systematisation of the pedagogical practice of the author, that since 1995 implements this method of piano teaching at the Centro de Cultura Musical, and the literature review one seeks to contribute to the enlightenment of this issue that, although significantly developed in other countries, among which stands out the United States of America, only recently began to be disclosed in Portugal.

Therefore the goal is to analyse how this type of teaching is a viable and advantageous alternative to the traditional model, materialised in individual classes practiced in conservatories and schools of music, at the beginning of piano learning.

The systematisation of references, resources and activities will therefore be subject of study in order to clarify procedures and expectations. This process of knowledge construction aims to show how an effective planning of teaching piano in groups results in a true evolution in the pedagogy of piano teaching.

Índice

1. Introdução	1
1.1. Justificação da investigação	1
1.2. Metodologia adotada	2
1.3. Organização do trabalho	3
2. O Ensino de piano em grupo.....	5
2.1. Perspetiva histórica	6
2.1.1. Origem	6
2.1.2. Desenvolvimento.....	7
2.1.3. Em Portugal	9
2.1.4. No Centro de Cultura Musical.....	10
2.2. Desafios do ensino em grupo	10
2.2.1. Dinâmica de grupo.....	11
2.2.2. Uma abordagem conceptual.....	16
2.2.3. Um currículo abrangente	17
2.2.4. Os mecanismos da leitura	18
2.2.5. Planificação.....	25
3. Proposta de um modelo de organização da aula de piano em grupo.....	27
3.1. Caracterização dos sujeitos de investigação.....	27
3.2. Organização do tempo letivo	29
3.3. Recursos	30
3.3.1. Laboratório de Piano	30
3.3.2. Plataforma de Ensino.....	34
3.3.3. Métodos	41
3.3.4. Repertório	44

3.4.	Referências para a interpretação.....	46
3.4.1.	Referências Técnicas	48
3.4.1.1.	Posições simples	49
3.4.1.2.	Posições compostas	51
3.4.1.3.	Posição de acompanhamento	52
3.4.2.	Referências teóricas	53
3.4.3.	Referências musicais	54
3.5.	Organização das unidades didáticas na estruturação da sequência de instrução	55
3.5.1.	Programação	56
3.5.2.	Conteúdos	57
3.5.3.	Avaliação	60
3.6.	Implementação de atividades na sequência da aula	63
3.6.1.	Aquecimento	64
3.6.2.	Desenvolvimento auditivo	65
3.6.3.	Análise	67
3.6.4.	Improvisação	70
3.6.5.	Harmonização	72
3.6.6.	Leitura à primeira vista	73
3.6.7.	Aperfeiçoamento.....	75
3.6.8.	Estudo individual.....	76
3.6.9.	Concurso	78
3.6.10.	Concerto	79
3.7.	O esquema de aula.....	80
4.	Análise e discussão de resultados	84
4.1.	Método	84
4.2.	Apresentação e análise de resultados	88

5. Conclusão	98
Bibliografia	101
Anexos	108
Anexo A - Cronogramas	109
Anexo B - Evolução do nível de dificuldade das obras ao longo das unidades didáticas.....	114
Anexo C - Grelhas de auto-avaliação	117

Índice de Figuras

1 - Elementos essenciais à aprendizagem cooperativa	15
2 - Referências simétricas	24
3 - Gestão de grupos no laboratório de piano	31
4 - Mau posicionamento - mão não visíveis	33
5 - Bom posicionamento - mãos visíveis	34
6 - Posição de Dó	50
7 - Intervalos harmônicos na posição simples	51
8 - Extensões de sexta	52
9 - Posição de Dó Central	52
10 - Posição escala	53
11 - Acordes primários de dó maior na posição de acompanhamento	54
12 - Exemplo de padrão de acompanhamento para análise (Excerto de estudo em lá menor de Louis Kholer).....	71
13 - Exemplo encadeamento harmônico para improvisação	72
14 - Esquema de aula	84

Índice de Quadros

1 - Conceitos básicos para a compreensão musical	17
2 - Níveis operacionais para processamento e descodificação de texto escrito em linguagem não musical e a sua correspondência no texto musical....	20
3 - Tipologia da amostra	28
4 - Valências dos métodos de Dó central e Múltiplas tonalidade	43
5 - Itens a considerar na avaliação do grau de dificuldade das obras	46
6 - Referências para a interpretação	48
7 - Unidades didáticas para o 1º grau	58
8 - Unidades didáticas para o 2º grau	58

9 - Definição do nível de dificuldade - características das obras por unidade didática para o 1º grau.....	59
10 - Definição do nível de dificuldade - características das obras por unidade didática para o 2º grau.....	60
11 - Delimitação da classificação em função do nível de dificuldade.....	63
12 - Exemplos de atividades sequenciais para aprofundar o conhecimento de uma obra.....	65
13 - Sistematização de elementos para análise no 1º grau.....	69
14 - Sistematização de elementos para análise no 2º grau.....	70
15 - Exemplo de sistematização das posições da tríade.....	71
16 - <i>Checklist</i> para leitura à primeira vista.....	75
17 - Sistematização do protocolo para a leitura à primeira vista.....	77
18 - Guião de auto-avaliação - critérios para avaliação de obras.....	79
19 - Exemplos de critérios para atribuição de nível 5 - Muito Bom.....	80
20 - Estrutura de aula.....	83
21 - Parâmetros para a execução na avaliação do nível de desenvoltura nas escalas.....	89
22 - Discriminação das classificações atribuídos nas audições por turma e respetiva taxa de sucesso.....	91
23 - Média aritmética do número de obras aprendidas por turma e por grau ..	93
24 - Moda e valor percentual do nível de desenvolvimento atingido no repertório imposto.....	96
25 - Comparação da taxa de sucesso por turma nas atividades estudadas ...	97
26 - Andamento médio da execução de escalas por turma e respetivas medidas de dispersão.....	98

Índice de Gráficos

1 - Distribuição de alunos por concelho, frequência do ensino regular e género	29
2 - Curva de evolução de resultados	40
3 - Comparação de resultados obtidos antes e depois da implementação das actividades na plataforma	40
4 - Percentagem das classificações atribuídas por grau.....	91
5 - Distribuição do nível de dificuldade das obras apresentadas por grau.....	92
6 - Distribuição de alunos do 1º grau por nº de obras aprendidas	93
7 - Distribuição de alunos do 2º grau por nº de obras aprendidas	94
8 - Distribuição de níveis de desenvolvimento por turma - 1º grau	94
9 - Distribuição de níveis de desenvolvimento por turma - 2º grau	95
10 - Mínimo, máximo e média na execução das escalas para o 1º grau	98
11 - Mínimo, máximo e média na execução das escalas para o 2º grau	98

1. Introdução

O ensino de piano em grupo é uma prática que remonta ao início do século XIX. Foi no entanto *em meados do século XX, [que] o ensino em grupo para “as massas” entrou na moda. Proliferou em escolas públicas e a eterna controvérsia do ensino em grupo versus individual nasceu* (Baker-Jordan, 2004, p. 269).

Esta modalidade de ensino de piano é uma problemática relativamente recente e pouco divulgada no nosso país, apesar de integrar a prática letiva no Centro de Cultura Musical (CCM) desde 1995. Nesta escola de ensino vocacional de música onde desenvolvo a minha atividade docente, a implementação da lecionação de aulas de piano em grupo foi introduzida no seguimento de um convite que me foi endereçado pelo diretor. A organização e implementação do projeto teve, na sua génese, a colaboração da universidade americana *Arizona State University*. Desde essa data tenho desenvolvido investigação nesta área com particular ênfase no aperfeiçoamento de uma metodologia para a sua concretização com recurso à tecnologia *Piano Teaching Lab* (laboratório de pianos digitais com sistema de conferência). Impõe-se esclarecer que as aulas são lecionadas exclusivamente em grupo, com turmas que compreendem sete a dez alunos, cuja *performance* e fruição musical será objeto de análise no presente trabalho.

1.1. Justificação da investigação

A legislação recentemente publicada pelo Ministério da Educação que cria o Curso Básico de Música do Ensino Artístico Especializado (Portaria nº 691/2009 de 25 de Junho), ao impor na organização curricular a introdução de uma aula semanal de instrumento em grupo de dois alunos, alternada com uma aula individual, generaliza o ensino de instrumento em grupo nas escolas do ensino vocacional de música em Portugal. No entanto, é de referir não existir, da parte da tutela, qualquer tipo de orientação metodológica ou preocupação de sistematização do seu funcionamento.

Este vazio metodológico justifica, só por si, a investigação desenvolvida neste trabalho. É no entanto a procura de sistematização de uma metodologia conducente à organização da instrução nesta área o seu principal motor.

Com a presente dissertação pretende-se dar um contributo para a estruturação, sistematização e clarificação de uma metodologia de ensino de piano em grupo, em ambiente de laboratório - *Piano Teaching Lab* -, para os 1º e 2º graus do ensino vocacional de música, decorrente da revisão da literatura e, muito particularmente, da análise reflexiva da prática pedagógica do autor.

Dada a natureza do trabalho, torna-se oportuno esclarecer que a presente pesquisa não procura estabelecer relações causa-efeito ou especular sobre as vantagens ou desvantagens da lecionação de piano em grupo, mas antes conduzir à interpretação de resultados com o intuito de chamar a atenção para aspetos metodológicos da prática desta tipologia de ensino de piano, cuja implementação se tem desenvolvido no CCM.

1.2. Metodologia adotada

O trabalho de investigação concretiza-se a partir da observação direta e da análise reflexiva da prática pedagógica do autor num quadro metodológico de uma investigação descritiva (Fortin, 2009, pp. 135-136).

Na recolha de dados foram utilizados diversos instrumentos destinados a constatar, comparar e esclarecer a interpretação dos resultados. Para a descrição da metodologia implementada no terreno contribuiu, em larga medida, a estruturação de procedimentos a partir da análise reflexiva da prática de dezassete anos de ensino de turmas de piano em grupo no CCM. Por outro lado, na aferição de resultados consequentes da implementação da metodologia proposta foram utilizados diversos instrumentos de recolha de dados objetivos e subjetivos. Para a obtenção dos dados objetivos procedeu-se à recolha das classificações obtidas nas audições realizadas no final das unidades didáticas, com carácter sumativo e atribuídas por um júri. Considerou-se ainda o nível de

dificuldade das obras escolhidas pelos alunos para apresentação nessas audições. Por fim foi registado o andamento metronómico na execução das escalas, para a determinação do nível de proficiência da técnica digital. Os dados subjetivos constam da recolha do nível de desenvolvimento alcançado na execução das obras que constituem o repertório do grupo, através da auto-avaliação estruturada, bem como de um repertório imposto representativo de três níveis de dificuldade (fácil, médio e difícil) a ser executado na aula e avaliado mediante um processo, igualmente estruturado, de auto e hetero-avaliação.

Os sujeitos sobre os quais a pesquisa incide constituem uma amostra de 61 alunos distribuídos por nove grupos, cinco turmas do 1º grau e quatro do 2º grau¹. Estes alunos frequentam o Curso Básico de Música no CCM, em Regime Articulado com escolas de ensino regular dos conselhos de Vila Nova de Famalicão e Santo Tirso.

Para a discussão dos resultados serão utilizados dados quantitativos e o recurso à estatística descritiva no sentido de esclarecer o grau de eficácia da metodologia proposta.

1.3. Organização do trabalho

O trabalho está estruturado em cinco capítulos. O primeiro corresponde à síntese do trabalho e constitui a presente leitura.

No segundo será dada uma perspetiva histórica sucinta, identificando a origem e o desenvolvimento do ensino de piano em grupo, particularizando em Portugal e com especial incidência no Centro de Cultura Musical. É no entanto na discussão de alguns assuntos centrais da problemática do ensino de piano em grupo que se encontra o cerne deste capítulo, constituindo igualmente a parte mais abrangente da revisão bibliográfica realizada. Questões relativas à dinâmica de grupos, à organização do currículo, à pertinência da integração de diferentes abordagens ao ensino, à literacia musical concretizada nas modernas concepções

¹ Os 1º e 2º graus correspondem ao 2º ciclo de estudos do ensino regular, 5º e 6º anos de escolaridade respetivamente.

da abordagem à leitura no piano e à planificação da instrução, concorrem para determinar o quadro teórico e conceptual sob o qual assenta a metodologia proposta.

O capítulo três consiste na proposta de um modelo de organização da aula de piano em grupo, constituindo a parte principal do corpo do trabalho. Neste capítulo serão aclaradas as particularidades dos sujeitos da investigação, assim como do terreno onde esta se processa. Neste domínio será dada uma perspetiva da utilização de uma plataforma de ensino sediada na Web 2.0, na medida em que esta constitui “terreno” virtual para o desenvolvimento das aulas. Neste âmbito serão apresentados resultados que pretendem evidenciar a pertinência da utilização deste novo recurso. Será discutida a importância de que se reveste, para o ensino em grupo, a estruturação da instrução em unidades didáticas, da qual resulta o sistema de avaliação. Contudo, o foco do capítulo incidirá na discriminação de referências para a interpretação que se propõem sistematizar o conceito de posição pianística, elemento chave para a estruturação da sequência de instrução, assim como da escolha e sequência do repertório. Para este efeito, impõe-se uma análise dos métodos mais representativos das atuais tendências do ensino de piano. Finalmente será descrito um leque de atividades que se concretiza numa proposta de organização de aula. A prática do autor no terreno, sustentada teoricamente pela revisão bibliográfica, concorre para as ideias expressas neste capítulo.

No quarto capítulo pretende-se evidenciar o desenvolvimento da aprendizagem alcançada. Para tal serão considerados os resultados obtidos decorrentes da implementação de atividades no terreno consistentes com a metodologia descrita. A discussão dos dados apresentados neste capítulo suportará as conclusões que constituem o quinto e último capítulo.

2. O Ensino de piano em grupo

O ensino de instrumento nos conservatórios faz-se, por tradição, individualmente, ou seja em regime tutorial de um para um. Frequentemente, o professor de instrumento age em conformidade com o que o aluno traz preparado para a aula, planeando a sequência de instrução de acordo com as capacidades que este vai evidenciando. Nesta perspectiva a ausência de uma planificação a curto, médio e longo prazo pode implicar o estabelecimento de uma lógica no processo de ensino aprendizagem que depende em grande medida do aluno.

Este sistema de ensino, apesar de apresentar reconhecidas vantagens para o ensino de instrumento que se traduzem no acompanhamento individualizado com ritmo de aula direcionado para um aluno, não privilegia um ambiente musical e social no qual este possa ser motivado, apoiado e até mesmo desafiado pelos seus pares. Na realidade, *o ambiente de grupo tem o potencial para produzir oportunidades de aprendizagem que são muito superiores ao que pode ser alcançado num formato individual de um-para-um* (Fisher, 2010, p. 8).

A gestão de grupos exige do professor de instrumento o domínio de um conjunto de competências que, no ensino individual não são consideradas como sendo essenciais no seu repertório de estratégias. Neste contexto, *deixou de ser possível ao professor sentar-se e deixar o que o seu ensino se molde à medida que a aula progride de acordo com as necessidades imediatas da criança* (Enoch, 1978, p. 7).

Em síntese, coloca-se a questão: como gerir o desenvolvimento técnico e musical individual com aulas exclusivamente em grupo sem atrasar os mais dotados ou abandonar os menos dotados? A essa preocupação acresce a crença de que a arte não se ensina, sendo necessário nascer com um dom especial – o talento. Este associado a outros mitos e valores instalados na sociedade em geral e nas escolas em particular, foca frequentemente o ensino do instrumento e o desenvolvimento musical do aluno como um resultado da transferência de conhecimentos técnicos e artísticos do mestre, numa lógica de perpetuação de

uma tradição técnica e artística centrada no legado e prestígio do professor, em vez de se centrar na música e no aluno (Vasconcelos, 2002, p. 64).

É importante referir que quando se menciona o ensino de piano em grupo podemos estar a referir diferentes tipologias de aula. Jacobson (2006, p. 274) identifica quatro formatos diferentes: (1) a *masterclass* onde o professor partilha recomendações, ideias interpretativas e técnicas referentes à execução de um aluno com um grupo que constitui uma assistência; (2) aulas em grupo como complemento das aulas individuais onde o professor inclui atividades que são frequentemente negligenciadas nestas como teoria, desenvolvimento auditivo e leitura à 1ª vista; (3) combinação de aulas individuais e em grupo que por sua vez podem assumir diferentes tipologias²; (4) aulas exclusivamente em grupo. As aulas em grupo podem ser lecionadas em pequenos grupos, de dois a quatro alunos, numa sala com um piano ou em grupos maiores, de cinco a dezasseis alunos³, num laboratório onde se disponibiliza um piano para cada aluno e professor (Lee, 1981, p. 5).

2.1. Perspetiva histórica

2.1.1. Origem

Cerca 1815 Johann Bernhard Logier (1777-1846), pianista e professor alemão, iniciou em Dublin a leção de piano exclusivamente em grupo com o argumento de que este formato de aulas constituía o ambiente ideal para o ensino de conceitos teóricos e sua subsequente aplicação no teclado. O seu método de ensino foi posteriormente divulgado e aplicado noutros países europeus e nos Estados Unidos, graças a professores que frequentavam as suas aulas com o intuito de levar para os seus países aquela metodologia (Daniel, 2008, p. 28; Fisher, 2010, p. 3). Loesser (cit in Daniel, 2008, p. 28), esclarece que Logier lecionava grupos de vinte alunos em aulas de duas horas, divididas em uma hora

² Entre estas destacam-se: (1) aula individual e em grupo todas as semanas (os conceitos são introduzidos na aula em grupo e reforçados na aula individual); (2) aulas individuais numa semana e em grupo na outra; (3) aulas individuais com uma aula em grupo mensal (neste formato os conceitos são preferencialmente introduzidos nas aulas individuais e reforçados nas aulas em grupo).

³ Os valores apresentados constituem apenas uma referência ao que é mais comum no ensino de piano em grupo; o número de alunos pode ser flexibilizado em função dos recursos e da prática do professor.

de harmonia e uma hora de piano. Este autor clarifica ainda que, apesar de se tratar de um método contestado, a sua abordagem ao ensino de piano ganhou popularidade, traduzindo-se na abertura de várias academias Logier no primeiro quartel do século XIX em Inglaterra e Irlanda (Sainsbury, 1824, p. 80).

No decurso do século XIX as potencialidades do ensino de piano em grupo já gozavam do reconhecimento de pedagogos. *Historicamente a masterclass foi o primeiro modelo de ensino em grupo* (Jacobson & Lancaster, 2006, p. 274). Este modelo foi utilizado por muitos dos professores e pianistas do século XIX, entre os quais se contam Liszt, Chopin ou Clara Schumann (Baker-Jordan, 2004, p. 269; Daniel, 2008, p. 23; Fisher, 2010, p. 3). Estes pianistas, compositores e pedagogos lecionavam *masterclasses* a grupos de alunos cuja dimensão podia variar entre o pequeno grupo de “alguns” alunos a grupos que ultrapassavam os cem elementos (Daniel, 2008, p. 23).

2.1.2. Desenvolvimento

É no Estados Unidos que a metodologia do ensino de piano em grupo conhece maior desenvolvimento, remontando a primeira experiência a cerca de 1860 (Fisher, 2010, p. 3). Segundo Ley (2004b, p. 5) *nos Estados Unidos o ensino em grupo nas bandas e orquestras tem uma longa tradição, tal como o ensino de piano em grupo. No entanto* Holland & Sturm (cit in Daniel, 2008, p. 29) apontam para cerca de vinte anos mais tarde o início do desenvolvimento desta modalidade de ensino neste país, onde eram utilizados pianos acústicos e teclados de papel.

Data de 1956 a instalação e implementação, na Ball State University, do primeiro laboratório de piano equipado com instrumentos eletrónicos, propiciando o ambiente ideal para a leção de piano em grupo. A versatilidade e preço destes instrumentos teve um grande impacto no futuro e direção do piano em grupo (Fisher, 2010, p. 5). Baker-Jordan (2004, p. 277) refere que *com a tecnologia hoje disponível, as oportunidades para o ensino em grupo bem sucedido, nunca foram melhores. (...) Antes da invenção dos pianos eletrónicos,*

*muitos professores sentiam-se desencorajados das aulas em grupo, pura e simplesmente pelo barulho*⁴.

No entanto não podemos centrar a evolução do ensino em grupo no desenvolvimento do equipamento, mas antes no desenvolvimento da metodologia. Baker-Jordan (2004, p. 270) destaca quatro pedagogos que considera os pioneiros na moderna abordagem do ensino de piano em grupo e que contribuíram largamente para o desenvolvimento da sua metodologia. Neste domínio Frances Clark, Richard Chronister, Robert Pace e Guy Duckworth são autores incontornáveis já que *estes quatro pedagogos fomentaram as mudanças mais substanciais no ensino de piano no século XX* (Baker-Jordan, 2004, p. 75).

Frances Clark e Robert Pace são conhecidos pelos seu métodos⁵ dedicados ao ensino de piano a crianças no início da aprendizagem musical. Percursor do método de múltiplas tonalidades⁶, Pace propôs uma metodologia onde é valorizada a aprendizagem conceptual, a criatividade alicerçada no pensamento analítico e a promoção de um ambiente de trabalho cooperativo. Esta abordagem abrangente do ensino de piano abriu caminho para muitos dos métodos subsequentes e, de alguma forma, marcou uma nova era da moderna pedagogia de piano.

Richard Chronister, para além de uma intensa atividade como professor e conferencista, foi co-fundador e editor da revista *Keyboard Companion Magazine*, dedicada ao ensino de piano para crianças no início da aprendizagem. Foi igualmente co-fundador e presidente da *National Keyboard Arts Associates*, organização com o objetivo de desenvolver, testar e publicar materiais de ensino de piano para os níveis elementar e intermédio. Destacou-se ainda como co-fundador e diretor executivo da *National Conference on Piano Pedagogy*, uma fundação cujo foco é a promoção de conferências para partilha de experiências na pedagogia do piano (Magrath, 2000).

Por sua vez Guy Duckworth destacou-se ao iniciar, na *University of Colorado*, um programa de aulas exclusivamente em grupo para alunos no nível

⁴ Baker-Jordan faz referência a salas equipadas com 20 pianos acústicos.

⁵ Frances Clark, Louise Goss e Sam Holland - *The music tree* (Warner Bros. Publication); Robert Pace - *Robert Pace Keyboard Approach* (Lee Roberts Music Publications).

⁶ Ver capítulo 3.3.3. - Métodos.

de doutoramento, no qual o repertório de piano avançado era lecionado em grupo. Este programa, apesar de muito criticado pelos seus pares, produziu muitos professores de piano bem sucedidos que deram continuidade à sua metodologia (Baker-Jordan, 2004, p. 271).

2.1.3. Em Portugal

No nosso país o ensino de instrumento em grupo só encontra ecos nas escolas de música das bandas, onde tradicionalmente competia ao “regente ensinar todos os instrumentos musicais bem como os conhecimentos necessários à sua execução” (Costa, 2009, p. 31).

No que respeita ao ensino vocacional, “o ensino instrumental em grupo em Portugal não tem passado histórico” (Ribeiro & Vieira, 2010, p. 1431). Quando ministrado nas escolas de música e conservatórios, o ensino de instrumento em grupo encontra resistências sendo preferencialmente utilizado o modelo de aula individual como o único meio válido para ensinar e aprender um instrumento musical. “A tecnologia essencial da formação e da aprendizagem no conservatório de música centra-se na aula individual de um determinado instrumento ou canto” (Vasconcelos, 2002, p. 69).

No entanto, a legislação publicada em 2009 pelo Ministério da Educação referente à reestruturação do ensino especializado da música, preconiza a introdução de aulas de instrumento em grupo no currículo do Curso Básico de Música (1º ao 5º grau). O novo plano de estudos prevê um modelo misto em que *metade da carga horária semanal atribuída à disciplina de instrumento é lecionada individualmente, podendo a outra metade ser lecionada em grupos de dois alunos.* (“Portaria nº 691/2009 de 25 de Junho,” 2009). Se bem que este modelo aponte claramente uma inovação no sentido de introduzir o ensino em grupo nas escolas do ensino especializado de música, não foram divulgadas quaisquer orientações metodológicas para a sua concretização, o que coloca o ensino de piano em grupo em Portugal num “período de adaptação a um nova concepção do ensino instrumental” (Braga, 2011, p. 98).

2.1.4. No Centro de Cultura Musical

Data de 1995 a implementação e desenvolvimento do ensino de piano em grupo no Centro de Cultura Musical. Este projeto teve início com a colaboração da *Arizona State University*, concretizada por uma série de conferências realizadas no CCM e orientadas pela Dra. Madeline Williamson, à data responsável pelo departamento de piano desta universidade americana. Através do testemunho de uma profissional com grande experiência e resultados comprovados nesta área, este primeiro contacto com a abordagem do ensino em grupo de piano revelou-se de grande importância. Assistiu-se não só à promoção e discussão do método como também proporcionou o contacto com as novas tecnologias para este tipo de ensino.

Nesse mesmo ano foi instalado um laboratório de pianos digitais⁷ – *Piano Teaching Lab* – com capacidade para dez alunos. Para a viabilização deste projeto procedeu-se a uma seleção de dez alunos do 5º ano de escolaridade (1º grau) com o intuito de constituir uma turma homogénea que permitisse a implementação desta modalidade de ensino.

Os resultados obtidos, assim como a aceitação de pais e alunos envolvidos, encorajaram a progressiva generalização de ensino de piano em grupo estendendo-se ao 6º ano de escolaridade (2º grau). Esta expansão teve continuidade não só no CCM, incidindo nas classes de 2º instrumento, como na Escola Profissional Artística do Vale do Ave (ARTAVE⁸; nesta a implementação direcionou-se para o piano como 2º instrumento).

2.2. Desafios do ensino em grupo

Para conseguir desenvolver verdadeiramente aulas de instrumento em grupo, é imperioso que o professor esteja consciente do perigo de transformar o

⁷ As aulas de piano em grupo, em ambiente de laboratório, admitem a leccionação em grupos de mais de 40 alunos. Um equipamento básico permite ligar 16 pianos. No CCM as turmas compreendem entre 5 a 10 alunos.

⁸ Escola Profissional de Música que partilha instalações, docentes e direção com o CCM.

ensino de instrumento em grupo numa série de aulas individuais “empacotadas” no tempo de aula destinado ao grupo (Harris & Davies, 2009, p. 127).

A maior dificuldade do ensino em grupo é manter a aula dirigida para o grupo como um todo e não permitir que degenere numa aula de cinco minutos, na qual uma criança de cada vez tem toda a atenção do professor ao piano enquanto as restantes do grupo fazem outra coisa qualquer (Enoch, 1978, p. 2).

Este procedimento transparece numa gestão do tempo e numa qualidade de ensino altamente ineficaz, independentemente do método usado. O ensino em grupo de qualidade, pela sua natureza, *envolve todos os alunos durante todo o tempo* (Ley, 2004a, p. 14).

Expressamente partilhada pelos pedagogos do ensino de instrumento em grupo, esta preocupação, ou seja o entendimento do que é um grupo e como funciona, constitui-se num ponto fulcral que define um ensino de qualidade na sua aceção mais geral - garantir que, no tempo disponível para a instrução, todos os alunos aprendam, desenvolvendo ao máximo as suas capacidades e inteligências.

No sentido de garantir o sucesso na aprendizagem em grupo, impõe-se uma abordagem holística centrada no desenvolvimento da interação entre os elementos do grupo, na qual o desenvolvimento da técnica é apenas uma parte do processo (*Ibid.*, p. 20).

2.2.1. Dinâmica de grupo

O interesse pelos fenómenos de grupo, partindo da análise comportamental dos indivíduos que o compõem, tornou-se uma área central da psicologia social que progressivamente se estendeu ao ensino. Neste sentido, a necessidade da compreensão dos fenómenos sociais trouxe para primeiro plano aspectos de natureza comportamental focalizados em condutas socialmente relevantes. Tal é o caso de *acções de liderança, da frustração e mudança de atitudes* (Jesuino, 2010, p. 293). Do ponto de vista social, um grupo implica que os indivíduos que o

constituem interajam e promovam estratégias de interdependência e consciência mútua (Deutsch cit. in Jesuíno, 2010, p. 294)

Esta interdependência é o que caracteriza uma sala de aula, ou seja a turma. Segundo Sprinthal & Sprinthal (1993, pp. 494-498), *a sala de aula consiste num conjunto de indivíduos interdependentes* que, numa lógica de dinâmica de grupo, estabelecem *interdependência das relações de estatuto e papel*. Assim, *a dinâmica de grupo pode, naturalmente, afetar a resposta e os atos do professor da mesma forma que afeta os alunos* (Ley, 2004b, p. 8), levando por outro lado uns e outros a assumir papéis e comportamentos que determinam o funcionamento do grupo.

Esta dinâmica promove o desenvolvimento de competências no aluno não só para a *performance* instrumental, mas também competências interpessoais importantes no relacionamento com os outros, encorajando e apoiando cada aluno na sua aprendizagem.

Numa aula de grupo, frequentemente os alunos podem aprender uns com os outros, tanto ou mais do que com o professor. O estilo mestre-aprendiz é substituído por um que encoraja o apoio dos pares e desenvolve a aprendizagem autónoma (Ibid, p. 7).

A aprendizagem centrada na resolução de problemas em conjunto assim como a prática da auto-regulação através de estratégias de entreaajuda, encontra no grupo as condições ideais para se desenvolver (Fisher, 2010).

Ao longo da sua aprendizagem no grupo, o aluno assume diversos papéis num vasto espectro, de intérprete a ouvinte, de crítico a encorajador, de tutor a aprendiz, cuja alternância pode constituir uma considerável mais-valia para a sua formação. A garantia de que todos aprendam, quando e qual o papel a assumir no contexto do grupo é competência do professor. Na verdade, numa educação artística que se pretende transversal, o desenvolvimento destas competências cooperativas assume particular importância.

Neste sentido, o professor deve tornar-se num facilitador da aprendizagem não limitando a comunicação à exposição de assuntos e processos de

modelagem, mas encorajando a discussão e a demonstração pelos próprios alunos. *O professor de grupo é frequentemente um professor de conceitos, que elege uma abordagem do grupo de modo a criar oportunidades para a aprendizagem através da participação ativa* (Skaggs, 2004, p. 268).

Torna-se essencial por parte do professor gerir a turma como uma unidade social, perspectivando o papel que o grupo desempenha no desenvolvimento da aprendizagem individual e, simultaneamente, observando aspectos que caracterizem cada um dos seus membros enquanto indivíduos. Em síntese, todos os intervenientes, professor e alunos, têm a oportunidade de aprender com o que cada um tem de melhor.

Contudo, os estudos apontam que esta sinergia só existe num grupo produtivo. Sylvia Coats (2006, p. 131), professora norte-americana de pedagogia de piano, identifica um grupo produtivo destacando algumas das particularidades que o caracterizam:

(1) o envolvimento de cada um dos seus elementos deve ser ativo, sendo excluída a passividade; (2) a aprendizagem é cooperativa não havendo lugar para a competição; (3) todos procuram o maior nível de excelência não se contentando com a mediania; (4) as diferenças individuais são valorizadas, rejeitando-se a procura da uniformidade; (5) os membros mantêm um espírito aberto, sendo desvalorizada a teimosia; (6) a performance é espontânea, expressiva e com ideias, sem inibições; (7) a atitude de cada indivíduo é de responsabilidade para conseguir o seu melhor e contribuir para o resultado final do grupo, não colocando essa responsabilidade nos elementos com maiores capacidades para a tarefa; (8) a preocupação e respeito pelos outros é fundamental (9) o ambiente é de desafio e não de aborrecimento; (10) os alunos desenvolvem o “insight” por oposição à “regurgitação” de factos; (11) o entusiasmo e a confiança não deixam espaço para o medo.

Para monitorizar o desenvolvimento do grupo e simultaneamente garantir o desenvolvimento individual, o professor tem de implementar diversas estratégias tendo em vista a formação de um grupo produtivo. Neste âmbito, o conhecimento aprofundado de cada um dos alunos, as suas fraquezas, os seus pontos fortes, as suas preferências, é essencial para garantir uma dinâmica positiva e

consequentemente o sucesso do grupo. O professor inibe conscientemente as suas observações respeitantes à execução musical, orientando e incentivando os alunos a analisar as realizações dos colegas, bem como a expressar verbalmente essa análise. Este é um padrão de comunicação que se reveste da maior importância no processo de aprendizagem em grupo, sendo simultaneamente uma estratégia cuja finalidade última é promover a descoberta orientada para a resolução de problemas.

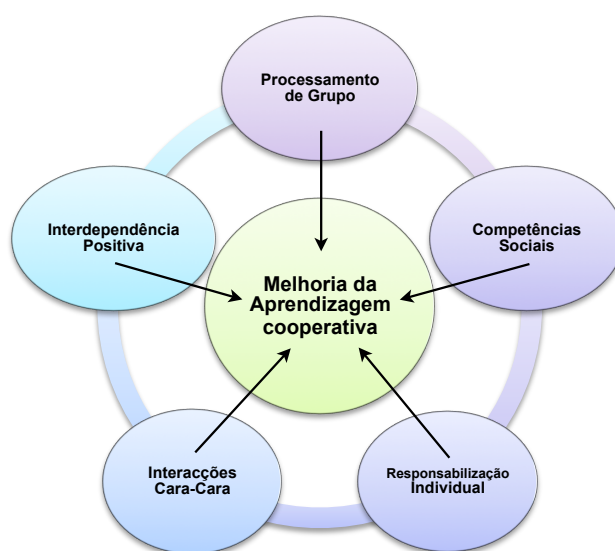
A auto-estima e o sentimento de competência não podem ser alheios a este procedimento. Para uma aula de grupo eficaz o professor deve procurar uma gestão equilibrada e diversificada de atividades, fomentando por um lado a diminuição de inibições, promovendo por outro a exposição de sucessos individuais. Contudo, tratando-se de uma aula de *performance*, o professor não pode esquecer a interpretação individual, dando espaço a que cada aluno evidencie o que aprendeu, tocando sozinho.

A investigação na área da dinâmica de grupos indica que a competitividade pode estar na origem da diminuição de produtividade, sendo por outro lado apontado o trabalho cooperativo entre os membros do grupo determinante no aumento da eficácia na concretização de objetivos (Coats, 2006, p. 139). O professor, consciente desta relação, deve assumir um papel de orientador suscetível de influenciar o grau de cooperação ou competição existente no grupo. Desta forma pode promover a valorização e utilidade das ideias surgidas, destacando o trabalho de conjunto e a atitude de entre ajuda nos alunos. Neste contexto, o professor não se pode limitar à deteção de erros cometidos pelos alunos. Importa antes valorizar os aspetos positivos do desempenho, não como um elogio a uma execução menos conseguida, mas como uma forma de exercer um efeito de modelação nos membros do grupo. A apreciação do desempenho dos colegas, através de comentários pela positiva, revela-se uma excelente estratégia na regulação da aprendizagem, ao promover o processo de construção do conhecimento e não apenas o resultado. Desta forma, por um lado todos os alunos assumir uma posição de liderança, por outro obriga-os a refletir em formas de solução dos problemas detetados. Este processo contribui decisivamente para a responsabilização dos alunos através dos mecanismos de auto-regulação.

O trabalho cooperativo no seio do grupo, segundo Coats (2006), melhora a execução ao estimular a compreensão. De igual modo, o estudo individual é estimulado pela noção da responsabilidade pessoal no resultado do grupo, sendo a inibição e o medo de falhar substituídos pelo dever da partilha das “descobertas”. Os erros tornam-se parte integrante do processo de aprendizagem.

David Johnson e Roger Johnson (cit in Fisher, 2010, p. 54) identificam cinco elementos essenciais para que a aprendizagem cooperativa seja bem sucedida, tal como se pode constatar na figura 1.

Figura 1 - Elementos essenciais à aprendizagem cooperativa



O primeiro centra-se na interdependência positiva, que promove a aprendizagem e realizações de todos os membros que cooperam para atingir objectivos comuns; o segundo é designado pelos autores por interações cara-a-cara, referem-se à comunicação entre os membros do grupo tendo em vista a solução de problemas, reforçando igualmente o *insight* pessoal, a análise de conceitos ou o estabelecimento de relações entre aprendizagens anteriores e actuais; o terceiro ponto, denominado responsabilização individual centra a aprendizagem cooperativa na responsabilização do aluno pelo seu crescimento individual e do grupo, sendo cada aluno avaliado individualmente e como membro do grupo; o quarto elemento focaliza-se nas competências sociais entendidas

como competências não naturais e como tal, modeladas pelo professor. Neste sentido, este desenvolve estratégias de reforço da auto-estima como o elogio, a par de outras que promovam a consciencialização do aluno através de críticas construtivas. Paralelamente, instiga o aluno a tomar decisões, a desenvolver a comunicação, a adoptar comportamentos de liderança e a cooperar na realização das tarefas; o quinto e último elemento, processamento de grupo, visa a avaliação, ocorrendo quando os membros do grupo apreciam o seu desempenho desenvolvendo competências de crítica assertiva, numa perspectiva de progresso. Esta estratégia desenvolve processos metacognitivos, estimulando a auto e hetero-avaliação.

2.2.2. Uma abordagem conceptual

A organização da instrução na aula de piano em grupo é enquadrada na perspectiva de Uszler (2000), para quem o professor de piano é um educador em música que utiliza o teclado como uma ferramenta. Pretende-se valorizar mais o processo do que o produto e, de uma forma consciente, direccionar o aluno para a aquisição das diversas competências que um músico necessita não só na dimensão técnica como nas dimensões estética e teórica.

Fisher (2010, p. 42) destaca a aprendizagem centrada na compreensão de conceitos por oposição à aprendizagem focada na *performance*. *A aprendizagem conceptual da música é uma abordagem de instrução a partir da qual os alunos aprendem conceitos e princípios musicais de forma a que estes possam ser aplicados a novas situações*. Este tipo de abordagem, segundo o autor, contribui para o desenvolvimento de alunos independentes e construtores de conhecimento.

Coats (2006, pp. 28-48) identifica três categorias de conceitos: (1) conceitos básicos que dizem respeito à compreensão da música, isto é, à sua gramática; (2) conceitos estéticos, centrados nas ferramentas utilizadas para a expressão artística; (3) conceitos técnicos, que constituem as ferramentas que permitem do ponto de vista físico/mecânico a realização no instrumento.

Quadro 1
 Conceitos básicos para a compreensão musical

Conceitos Básicos	Conceitos Estéticos	Conceitos Técnicos
Compreender música (gramática)	Interpretar música (ferramentas para expressão artística)	Executar música (com recurso ao instrumento)
Altura	Dinâmica	Topografia do teclado
Ritmo	Articulação	Técnica de utilização dos dedos, mãos e braços
Textura	Fraseado	Posições
Tonalidade	Andamento	
Forma		
Tensão/relaxamento		

Pretende-se com a interiorização de conceitos e princípios o desenvolvimento nos alunos de competências na análise e gerar condições para a criação de um sistema de referências⁹, cuja finalidade é promover a autonomia técnica e musical, assim como o sentido crítico.

2.2.3. Um currículo abrangente

O currículo do Curso Básico de Música compreende, na área curricular de Formação Vocacional, três disciplinas que constituem o plano de estudos ministrado nas escolas do Ensino Especializado de Música - Formação Musical, Instrumento e Classes de Conjunto ("Portaria nº 691/2009 de 25 de Junho," 2009). A articulação destas três disciplinas, particularmente no domínio da aquisição de competências, consecução de objetivos e transversalidade de conteúdos constitui o quadro ideal para a criação de um sistema multidisciplinar direcionado para a compreensão, prática e fruição da música.

A promoção de um currículo abrangente permite, segundo Coats (2006, pp. 57-58)

preparar o aluno para ouvir, cantar, escrever e executar na linguagem musical. Encoraja a criatividade, a interpretar obras com consciência estilística, a improvisar e compor obras originais assim como obras baseadas no estilo de um determinado compositor. Desenvolve proficiência na leitura da música e na harmonização de melodias quer num estilo tradicional quer contemporâneo.

⁹ Ver capítulo 3.4. - Referências para a interpretação.

Particularmente no ensino de instrumento, um currículo deste tipo revela-se de grande relevância na promoção da independência dos alunos, ao não limitar a *performance* à imitação do professor, evidenciando competências *nos fundamentos da música, técnica e talento artístico (Ibid.)*.

Noutro domínio, Klingenstein (2009, p. 191) é da mesma opinião, ao afirmar que o ensino de piano não se pode limitar ao ensino do repertório. Compete ao professor assegurar que os seus alunos adquiram competências com a finalidade de se tornarem pianistas independentes, disciplinados e criativos, ao desenvolver um conjunto de saberes e capacidades transversais às três disciplinas do currículo do curso básico.

A integração das diversas competências concorre para um desempenho performativo eficaz, onde o aluno procura uma interpretação informada numa perspectiva de construção de conhecimento, sem por isso deixar de ser “inspirada”, ou seja com validade artística. Na verdade, ao restringir o currículo corre-se o risco de limitar a aprendizagem ao estudo de uma técnica sem uma finalidade artística. Nesta perspetiva, Sylvia Coats, (2006, p. 57) define currículo como sendo a *organização do estudo de música que tem como finalidade guiar o aluno através de níveis cada vez mais complexos na compreensão da sua estrutura*. Por sua vez, Fink (2002, p. 98) advoga que *o concentrar o currículo essencialmente no ensino da notação - leitura musical - (...) e no mecanismo e formas de o manipular - Técnica - nós ignoramos, ou pior, impedimos o verdadeiro desenvolvimento musical do aluno*.

2.2.4. Os mecanismos da leitura

Numa aula de piano em grupo, a introdução de uma obra através da leitura não pode depender das capacidades e desenvolvimento de cada elemento do grupo. Não é possível ao professor corrigir uma nota errada ou um ritmo incorreto quando este surge, tal como acontece numa aula individual. O processo de leitura tem de ser claramente orientado pelo professor e dirigido a todos os alunos. No grupo, o desenvolvimento deste processo implica que o professor tenha consciência dos mecanismos físicos próprios para a leitura musical e,

simultaneamente, tenha uma clara noção do nível de proficiência técnica e musical dos alunos da turma. Neste sentido, pretende-se neste capítulo dar uma perspetiva desses mecanismos, assim como da sistematização do processo didático.

Produzir um som no piano com uma intenção artística a partir da descodificação de um símbolo implica um processo extremamente complexo que envolve a utilização de várias áreas funcionais distintas do nosso cérebro.

Está presente a função cognitiva, que é o processo de saber e lembrar; a função sensorial, que comanda as sensações incluindo a cinestesia; as funções motoras, que controlam os movimentos; e as funções emocionais que estão relacionadas com os sentimentos (Mark, Gary, & Miles, 2003, p. 14).

Daqui se pode depreender que quando referimos ler no piano não estamos a restringir a leitura ao ato de dar nome às notas. Richard Chronister (1992, p. 166) esclarece que *na leitura musical, o nome das notas usadas para dar forma a um padrão musical não é de todo crucial para a capacidade de ler ou compreender esse padrão - crucial é a relação de uma nota com a seguinte*. Este autor destaca a capacidade de resposta fácil e eficaz a estas relações como sendo um aspeto indispensável na leitura e determinante da fluência na linguagem musical. Desta forma, entende-se a problemática da leitura musical como sendo parte essencial, integrante e simultaneamente integradora da didática do piano em grupo.

A leitura de notas e figuras num contexto gráfico, onde os padrões se desenvolvem horizontal e verticalmente, juntamente com a execução de movimentos finos e sequenciais das mãos e dedos em simultâneo e integrados num contexto rítmico e expressivo, destaca a leitura no piano, particularmente a leitura à primeira vista, como uma das actividades psicomotoras mais complexas.

Os mecanismos subjacentes à leitura da notação musical implicam a aquisição e coordenação de diferentes competências (McPherson & Mills, 2009, p. 161). A investigação sugere que a leitura da notação musical tem um paralelo com a leitura da notação num texto não musical. Os investigadores propõem uma hierarquia de oito níveis operacionais identificáveis quando uma criança processa

um texto musical, com correspondência na compreensão da linguagem escrita não musical.

Quadro 2

Níveis operacionais para processamento e descodificação de um texto escrito em linguagem não musical e a sua correspondência no texto musical

Nível	Texto não musical	Texto musical	Descrição
1	Características gráficas	Características gráficas	Percepção do grafismo que é a base da notação; implica o discernimento das características gráficas dos símbolos e a consciência do seu significado
2	Letras	Notas e símbolos musicais	Reconhecimento dos símbolos da notação musical básicos como unidades (notas, claves, alterações, sinais de dinâmica, etc.) a partir da interpretação consistente das características gráficas
3	Sílabas	Intervalos	Este nível implica a identificação de relações sistemáticas entre notas adjacentes (intervalos), através de uma análise estrutural de padrões melódicos.
4	Palavras	Grupos de notas	A análise estrutural dos intervalos que compõem grupos de notas promove a transição do reconhecimento de notas individuais para grupos com congruência (acordes, escalas). Este representa o primeiro nível de significado musical, contudo, a percepção dos grupos de notas ainda não é contextualizada.
5	Grupos de palavras	Motivos	A combinação de pequenos grupos de notas, ou seja padrões, constituem motivos. Este nível de significação musical equivale ao entendimento de frases ou orações num texto.
6	Ideias	Frases musicais	O entendimento que uma combinação de motivos gera frases musicais.
7	Ideia principal	Ideia musical	A combinação de frases musicais gera uma ideia musical (equivale à compreensão de uma ideia principal dentro de um parágrafo).
8	Tema	Tema ou sujeito	A compreensão de um tema ou sujeito musical implica a atribuição de uma significação e noção de musicalidade a uma partitura, o que vai permitir uma interpretação individualizada, muito para além da proficiência técnica.

Sistematizados por Cantwell & Millard (cit. in McPherson & Mills, 2009, p. 161), estes níveis sugerem que a criança passa por diversos estádios de entendimento com diferentes graus de atribuição de significado à notação musical. Esses níveis são cumulativos e sequenciais, pelos quais é necessário a criança ser conduzida no sentido de atingir um entendimento mais aprofundado do que significa ler uma partitura. Compete assim ao professor esse encaminhamento consciente desde a primeira abordagem da notação procurando, não só uma correspondência do som com notação, mas uma compreensão do seu significado implícito numa partitura. Entende-se assim o

desenvolvimento da leitura musical como a capacidade em contínua “construção” da expressão do significado que uma partitura encerra, através do som.

Desta forma, é fácil constatar que a leitura não deve ser o início da aprendizagem musical. É necessário garantir um contacto prático com a música antes de lidar com os princípios abstratos que implicam a leitura de uma pauta. Este conceito defendido por Suzuki (1983) com a teoria da aprendizagem musical pelo método da língua materna é desenvolvido por muitos outros pedagogos, entre os quais destaco Edwin Gordon (2000), que põe ênfase na aquisição de um léxico e de uma sintaxe musical como sendo condição essencial no desenvolvimento de competências para a leitura.

A simbologia musical não é de compreensão imediata. Para uma criança torna-se necessária uma razoável capacidade de abstracção só para entender a correspondência entre a direcção das notas na pauta e a direcção do gesto no teclado (Chronister, 1996, pp. 78-79; Clark, 1992, p. 55). Na minha experiência profissional tive oportunidade de verificar que, para uma criança que inicia a leitura no piano, é relativamente simples atingir um nível de abstracção que lhe permita entender a correspondência existente entre o movimento ascendente no teclado, que implica um movimento da esquerda para a direita, e o movimento da posição das notas na pauta, que sobe e se desenvolve igualmente da esquerda para a direita. No entanto, no que diz respeito ao movimento descendente, essa correspondência não é imediata. A grafia utilizada na pauta desenvolve-se da esquerda para a direita enquanto que o gesto no teclado implica um movimento em sentido oposto. Esta divergência no sentido do movimento torna-se assim num obstáculo frequente na progressão do grupo, exigindo ao professor uma sequência de ensino bem estruturada com implementação de estratégias e exercícios específicos que permitam aos alunos atingir um nível mais evoluído de abstracção.

A investigação é definitiva ao afirmar que lemos conjuntos de símbolos, ou seja padrões com significado, quer seja no que se refere à leitura de palavras ou motivos musicais. O movimento ocular não é contínuo mas ocorre por uma série de saltos que, em cada momento, se focam não em letras mas em palavras, ou seja em grupos de caracteres com significado. A leitura de música envolve os

mesmos processos físicos. Os olhos focam-se em grupos de notas que formam padrões visuais reconhecíveis e com unidade musical (Agay, 2004, p. 198).

Contudo, a leitura musical, especialmente na música para piano, envolve outro nível de complexidade. Na leitura de música para piano, os movimentos oculares não se confinam a movimentos horizontais, da esquerda para a direita, mas também operam verticalmente. Por outro lado, enquanto as palavras são facilmente identificáveis na medida em que são grupos de símbolos separados graficamente, na música, essa separação gráfica de grupos de notas não existe, competindo ao intérprete, através de processos intelectuais, identificar os padrões. Finalmente, o facto de a interpretação desses padrões pressupor uma resposta física imediata, com vista à produção de som através do manuseamento de um instrumento complexo como é o piano, não deixa qualquer dúvida da complexidade deste processo (*Ibid.*). O aluno principiante pode ter de passar por um processo fastidioso de identificar símbolos fazendo-os corresponder a sons, na medida em que, se descontextualizado, é abstrato. Uma figura rítmica ou uma nota musical são símbolos sem qualquer significado ou correspondência no mundo concreto de uma criança. Deste modo, a estruturação e apresentação de tarefas integradas numa sequência lógica e compreensível para os alunos é um princípio básico, que deve presidir à planificação de um professor que procure o sucesso na aprendizagem dos seus alunos.

No contexto descrito depreende-se que, ao encerrar um código de comunicação organizado e reproduzível, a música deve ser entendida como uma linguagem e, como tal abordada. Assim, o conhecimento e facilidade de manuseamento do código musical constituem-se num primeiro passo de extrema importância para uma execução eficaz. Compete ao executante entender esse código para o poder reproduzir, sempre que se verificar uma nova situação, ou seja a leitura de uma nova obra. Cabe ao professor a promoção e desenvolvimento da literacia musical dos seus alunos, evidenciada numa leitura fluente, através da integração de diferentes competências entre as quais não é alheia a própria técnica pianística. Impõe-se assim a adopção de uma metodologia que preconize a integração das diversas áreas do desenvolvimento da aprendizagem, cognitiva, afectiva e psicomotora.

No que respeita à leitura à primeira vista, esta traduz-se num processo de automatização que consiste na descodificação de símbolos musicais e a sua transformação, numa acção física cuja finalidade é a produção sonora com significado musical (Andreas C. Lehmann & Kopiez, 2009, p. 344). Este processo, classificado pelos investigadores como uma competência aberta, por oposição a competência fechada que envolve a reprodução de movimentos bem ensaiados como nadar, patinar ou tocar uma peça bem estudada, implica uma adaptação a um novo contexto com resposta imediata ao nível psicomotor, caracterizada por uma capacidade de processamento de um *input* visual complexo em tempo real sem oportunidade para correcções (Kopiez, Weihs, Ligges, & Lee, 2006).

Como se depreende do exposto, a capacidade de leitura à primeira vista não está dissociada da técnica instrumental. *Não é possível ler à primeira vista com um nível de proficiência superior ao nível da performance ensaiada* (Andreas C. Lehmann & Kopiez, 2009, p. 349). Desta forma, torna-se evidente que a acepção do que é um bom leitor à primeira vista depende do grau de proximidade ou distanciamento existente entre o nível de competência da *performance* estudada e da *performance* à primeira vista. Assim, no sentido de assegurar o desenvolvimento de competências para a leitura (fluente e musical), é necessária uma abordagem que privilegie *uma técnica que permita ao corpo, braços, mãos e dedos responder com facilidade à notação musical; uma noção táctil do teclado que permita a manutenção dos olhos na partitura sempre que necessário* (Chronister, 1996, p. 69).

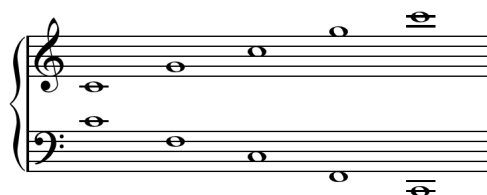
Segundo McPherson (cit. in Kopiez, et al., 2006, pp. 5-6) a leitura à primeira vista encontra-se entre as cinco competências básicas que um músico deve possuir: (1) tocar repertório estudado, (2) tocar de memória, (3) tocar de ouvido, (4) improvisar e (5) ler à primeira vista. Para o desenvolvimento desta capacidade concorre o desenvolvimento em paralelo de várias outras, entre as quais se destaca o desenvolvimento da audição interior, ou seja, o desenvolvimento de *uma competência que diga ao pianista que sons esperar* (Chronister, 1996, p. 69). Entenda-se audição interior no sentido que lhe é dado por Edwin Gordon (2000) – audição –, isto é, a capacidade que permite ao músico prever não só a altura e duração do som correspondente à notação, mas a compreensão do seu

significado integrado num contexto tonal e rítmico. Assim, considera-se essencial a capacidade de criar uma imagem auditiva da partitura, na definição do que é um bom leitor à primeira vista, que vai muito além da capacidade de descodificação imediata do grafismo musical através da coordenação de movimentos olho-mão.

Dennes Agay (2004, pp. 197-218) propõe um conjunto de elementos musicais que envolvem o conhecimento da notação, da harmonia e da forma, a par de um treino auditivo e de coordenação motora, assim como o entendimento e organização dos elementos da música.

Numa perspectiva de integração de diferentes métodos, este autor parte do reconhecimento de notas na pauta dupla, num sistema de referências simétricas que contemplam os Dós e as notas que nomeiam as claves. Este sistema pretende estabelecer notas como referências fixas e fáceis de detectar numa lógica de simetria que se desenvolve a partir do centro – Dó central.

Figura 2 - Referências simétricas



A evolução deste sistema progride para o reconhecimento de intervalos quer melódicos quer harmónicos até à quinta, integrando um sistema de posições simples preconizado no método das múltiplas tonalidades¹⁰. A introdução à execução e reconhecimento de tríades no estado fundamental é o passo a seguir proposto por Agay, ao que se segue a extensão das posições simples até ao intervalo de oitava e a construção de acordes em todas as inversões. Finalmente, Agay propõe a análise das obras com o foco na procura de elementos estruturais da construção musical, como a direcção do movimento melódico, elementos repetidos, motivos, frases e temas que levam ao reconhecimento da forma.

¹⁰ As referências propostas para o método das múltiplas tonalidades serão discutido no capítulo 3.4. - Referências para a interpretação.

É a prática e reconhecimento sistemáticos do conjunto de referências e elementos estruturais que permite uma leitura orientada numa turma de piano em grupo, onde todos os alunos lêem a obra em simultâneo.

2.2.5. Planificação

A lecionação de piano em grupo exige uma planificação cuidada, detalhada e imaginativa para garantir um ensino de sucesso. *O professor deve ser proativo, gerindo a direção e o progresso da aula com ideias claras sobre o que pretende alcançar e com a sua habilidade em partilhar essas ideias com o grupo* (Turner, 2004, p. 110). Para além do exposto, na planificação de uma aula é imperioso que o professor tenha em consideração a dimensão do grupo, a duração e frequência das aulas, os objetivos gerais do currículo, os objetivos específicos da aula, a situação individual de cada aluno assim como os procedimentos (Fisher, 2010, p. 81). Da mesma forma, numa planificação a longo prazo, o professor deve sempre contemplar abordagens que promovam competências em todos os aspetos da aprendizagem de piano não se centrando exclusivamente no desenvolvimento da técnica e do repertório.

Neuhaus (1993, p. 82) ao referir-se à técnica pianística, chama a atenção para a importância do desenvolvimento musical integral do estudante de piano. Este autor e pianista considera a técnica como um meio consciente para atingir o resultado artístico pretendido. Por sua vez, a técnica desenvolve-se na própria procura desse resultado tornando estas duas dimensões, técnica e objetivo artístico, indissociáveis. Fisher (2010, p. 80) dá seguimento a esta filosofia de ensino de piano, ao propor a integração de itens como leitura à primeira vista, treino auditivo, harmonização, transposição, improvisação, música de conjunto, composição e teoria musical, na planificação da aula de piano em grupo, na medida em que os considera os fundamentos da musicalidade.

Por outro lado, para planificar com eficácia, o professor de piano em grupo necessita ter a noção da dinâmica própria do grupo, assim como da diversidade dos seus intervenientes, não só conhecendo a experiência e capacidades de cada aluno, mas também os estilos de aprendizagem de cada um, garantindo que os

conteúdos sejam apresentados de uma forma visual, auditiva e cinestésica (Coats, 2006, pp. 14-15; Fisher, 2010, p. 83). Nesta perspetiva, *ensinar envolve mais do que ter conhecimentos de música e dos materiais didáticos. O conhecimento de como as pessoas aprendem e as técnicas para encorajar a aprendizagem cooperativa são igualmente importantes em pedagogia* (Coats, 2006, p. 4), condicionando a planificação da instrução.

A partir do momento em que os objetivos a longo e curto prazo são claros, a planificação de aulas eficazes é simples (Baker-Jordan, 2004, p. 207). A elaboração de uma planificação anual onde se clarificam os assuntos a abordar integrados numa sequência de instrução lógica, é o primeiro passo para a construção de um programa. Este deve ser suscetível de orientar uma programação aula a aula, que garanta aos alunos o sucesso nas tarefas solicitadas (Duke, 2009, p. 90). Assim, é elaborado um cronograma¹¹, onde se reflita a transversalidade e integração de saberes das diferentes áreas do ensino da música, cuja forma esquemática permite uma visualização imediata e global das unidades didáticas, possibilitando, com facilidade, a deteção de incongruências na sequência de instrução ou o ajuste pontual da programação inicial.

¹¹ Ver anexo A - Cronogramas.

3. Proposta de um modelo de organização da aula de piano em grupo

3.1. Caracterização dos sujeitos de investigação

A metodologia proposta no presente trabalho destina-se à leccionação de turmas constituídas por alunos dos 5º e 6º anos de escolaridade que frequentam os 1º e 2º graus no ensino vocacional de música em regime articulado.

O ingresso no ensino vocacional de música em regime articulado faz-se no 5º ano de escolaridade proporcionando aos alunos admitidos a frequência do 1º grau. No CCM, a admissão concretiza-se mediante a realização de provas de seleção que constam de três componentes: (1) realização de testes de aptidão musical de Edwin Gordon; (2) realização de testes na área de formação musical que incluem precisão na reprodução melódica (cantar afinado) e na reprodução rítmica (coordenação motora, lateralidade, movimentos finos); (3) realização de testes na área do instrumento que incidem na adaptação a diversos instrumentos (cada aluno pode escolher uma ou mais famílias de instrumentos – cordas, sopros teclas ou percussão). Para a realização dos últimos testes, os alunos fazem, pelo menos duas sessões onde experimentam os instrumentos sob a orientação de professores das diversas especialidades, o que permite um registo da evolução dos alunos nos diversos parâmetros atrás descritos. Este procedimento permite a constituição de turmas homogéneas quer do ponto de vista do nível etário, quer do ponto de vista da aptidão musical.

Apesar de não serem exigidos conhecimentos prévios no instrumento ou instrumentos a que se candidatam, desde o ano letivo 2008/2009, são cada vez mais comuns os candidatos com experiência musical em instrumento¹². Esta

¹² Em 2008, o CCM iniciou um projeto financiado pelo Ministério da Educação, no âmbito do contrato de patrocínio, para a aprendizagem de música nas escolas do 1º ciclo que integrava a aprendizagem de instrumento. Este foi uma evolução natural do projeto de iniciação musical com a colaboração da Câmara Municipal de V. N. de Famalicão que se encontrava em franco desenvolvimento. Esta iniciativa promoveu a aprendizagem de um instrumento musical no 1º ciclo e estimulou a continuidade de estudos neste âmbito a muitos alunos no 2º ciclo.

situação deve-se à implementação de protocolos entre o CCM e escolas do 1º ciclo dos concelhos de Santo Tirso e Famalicão que, em parceria, promovem programas de iniciação musical. Neste caso, para efeitos de seleção, é considerado o percurso e evolução do aluno ao longo da sua aprendizagem do instrumento.

Para o presente estudo foram consideradas cinco turmas do CCM de Piano em Grupo do 1º grau e quatro turmas do 2º grau, num total de 61 sujeitos.

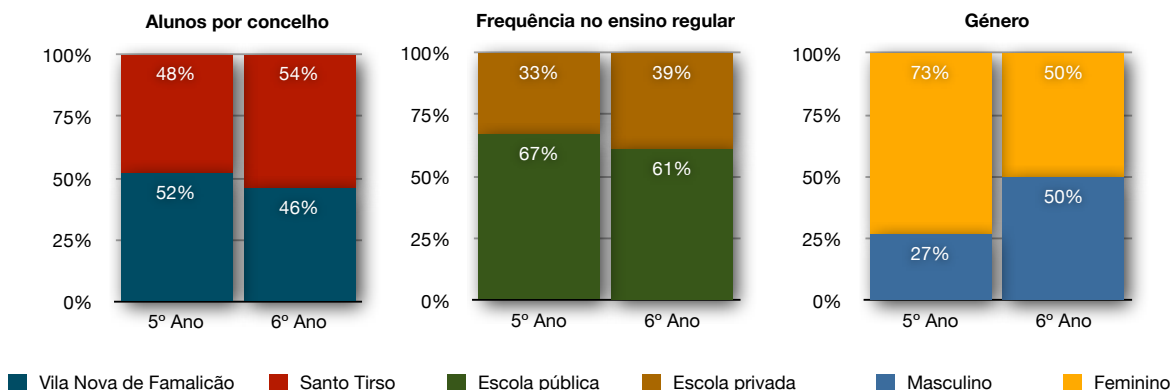
Quadro 3
Tipologia da amostra

Ano Escolaridade	Concelho	Designação da Turma	Escolas Ensino regular	Nº alunos	Total
5º	V. N. Famalicão	VNF 5B	Escola EB 2,3 de Júlio Brandão Didaxis Escola Cooperativa Vale S.Cosme Escola EB 2,3 Dr. Nuno Simões	5	61
		VNF 5C	Escola EB 2,3 de Júlio Brandão	5	
		VNF 5D	Escola EB 2,3 de Júlio Brandão Escola EB 2,3 de Ribeirão	7	
	Sto. Tirso	STAG 5	Escola EB 2,3 de Agrela Escola EB 2,3 S. Rosendo	7	
		INA 5	Instituto Nun'Alvres	9	
6º	V. N. Famalicão	VNF6 A	Didaxis Escola Cooperativa Vale S.Cosme Escola EB 2,3 de Júlio Brandão Escola EB 2,3 Dr. Nuno Simões Escola EB 2,3 de Ribeirão	7	
		VNF6 D	Escola EB 2,3 de Júlio Brandão Escola EB 2,3 de Ribeirão	6	
	Sto. Tirso	STAG 6	Escola EB 2,3 de Agrela Escola EB 2,3 S. Rosendo	5	
		INA 6	Instituto Nun'Alvres	10	

A zona de implantação e influência do CCM situa-se entre os concelhos de Vila Nova de Famalicão e Santo Tirso. A frequência das escolas de ensino regular distribui-se uniformemente por estes dois concelhos - 30 alunos nas escolas de V. N. de Famalicão e 31 nas de Santo Tirso. Em cada um destes concelhos, uma escola é de ensino particular e cooperativo, onde frequentam 22 alunos, sendo as restantes do ensino público com 39 alunos. No que diz respeito ao género, a distribuição da amostra é de 23 rapazes e 38 raparigas.

Gráfico 1

Distribuição de alunos por concelho, frequência do ensino regular e género



Esta amostra é representativa do universo dos alunos dos 1º e 2º graus do ensino articulado do CCM.

3.2. Organização do tempo letivo

No CCM, as aulas de piano em grupo desenvolvem-se em períodos de 45 minutos, duas vezes por semana. Para além destas aulas designadas aulas de instrumento, os alunos dispõem ainda de 45 minutos numa terceira aula, normalmente lecionada por um segundo professor, nomeada aula de estudo, destinada a criar um espaço na escola, orientado por um professor, onde os alunos possam usufruir de um teclado aumentando assim o tempo de estudo semanal destinado ao piano. Existe ainda a possibilidade de aumentar o contacto com o instrumento orientado por professor numa quarta aula também com a duração de 45 minutos, designada *ensemble* e dedicada ao estudo e execução de obras de conjunto. As aulas de estudo e *ensemble* destinam-se essencialmente a aprofundar os conceitos, técnicas e repertório introduzido na aula de instrumento.

Estas três tipologias de aula têm uma planificação comum, concretizada no cronograma elaborado anualmente e ajustado trimestralmente à progressão e nível de desenvolvimento de cada turma. A progressão individual também é considerada na realização do conjunto destas aulas. Na aula de estudo, o trabalho em repertório individual é realizado com diferentes graus de dificuldade e

metas de prossecução. No *ensemble*, é atribuído o papel de monitor e orientador de grupo (duo, trio...), assim como das partes mais exigentes aos alunos mais dotados,.

3.3. Recursos

A rápida evolução tecnológica dos últimos anos, nomeadamente no que diz respeito aos pianos digitais e às ferramentas disponíveis na Web 2.0, permite ao professor a exploração de recursos que, até à pouco tempo não eram considerados para o ensino de piano. Hoje assistimos ao desenvolvimento e aperfeiçoamento contínuo de instrumentos digitais cada vez mais sofisticados, na medida em que cada vez mais simulam os instrumentos acústicos tradicionais e, cada vez mais, as funcionalidades que possuem são adequadas para o ensino do piano em grupo. Holland (2004, p. 208) é de opinião que, no que respeita aos instrumentos digitais, *o amanhecer do século XXI pode ser comparado à época de Bartolomeu Cristofori - uma época de transição tecnológica.*

Nesta perspetiva, compete ao professor manter-se atualizado para, sem preconceitos, usufruir de todos os recursos disponíveis aumentando assim o seu repertório de estratégias visando a eficácia do ensino e da aprendizagem.

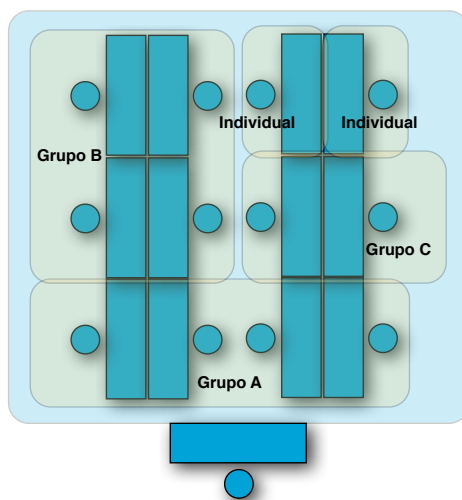
3.3.1. Laboratório de Piano

A leccionação desenvolve-se em ambiente de laboratório de piano - *Piano Teaching Lab* - que consiste numa sala equipada com pianos digitais e um sistema de conferência. O laboratório de piano é um recurso para a leccionação *concebido para aumentar as abordagens instrucionais, aumentar os padrões de comunicação na sala de aula e ampliar o leque de atividades de aprendizagem conduzidas em simultâneo durante a aula* (Nagode, 1988, p. 220).

O sistema de conferência utilizado - *Roland Teaching Laboratory System*

TL-16 - permite conectar seletivamente e através de auscultadores até 16 pianos. Este sistema possibilita quatro tipologias diferentes de aula: (1) toda a classe em simultâneo - todos escutam todos¹³; (2) verificação de trabalho individual - ligação exclusiva professor-aluno; (3) instrução em pequenos grupos - sub-grupos com tarefas diferenciadas; (4) exemplificação a partir de um modelo - todos escutam um aluno.

Figura 3
Gestão de grupos no laboratório de piano



A utilização de um piano para cada aluno e professor permite não só uma monitorização individual de progressos por parte do professor, mas também a garantia que a totalidade do tempo de aula pode ser utilizado tocando piano. O professor pode alternar, por exemplo, o aperfeiçoamento de uma obra executada pelo grupo em simultâneo, com trabalho de obras de conjunto em pequeno grupos, ou ainda com estudo individual acompanhado. Por outro lado, a gestão do trabalho de pequenos grupos permite não só ao professor monitorizar e intervir na execução do grupo como constituir grupos autónomos que podem comunicar entre si e estudar a mesma obra em conjunto ou, o mais comum, ensaiar obras de conjunto como duos, trios ou quartetos.

No entanto, apesar das funcionalidades do sistema de conferência, são os piano digitais que constituem a tecnologia mais importante, tornando-se no equipamento de *hardware* principal do laboratório (Ajero, 2009, p. 59).

¹³ Esta é a tipologia mais utilizada e dispensa a utilização de auscultadores.

Numa época tão recente como a década de 80 do século XX, os teclados eletrônicos não passavam de engenhocas ou ferramentas para os músicos comerciais e portanto de pouco interesse para os professores de música sérios. Agora são os instrumentos musicais viáveis e expressivos, mais acessíveis a qualquer utilizador de instrumento de teclado na história (Holland, 2004, p. 208)

Estes instrumentos possuem um teclado de 88 teclas sensíveis ao toque com um sistema mecânico, que permite simular o peso, a resposta e até mesmo o escape de um teclado de um piano normal. Este sistema garante a execução com diferentes níveis de intensidade dependendo da *velocidade no ataque* [que] *influencia quer a quantidade, quer a qualidade do som produzido* (Holland, 2004, p. 209). Desta forma é possível trabalhar os contrastes dinâmicos, o equilíbrio entre as mãos, assim como a polifonia tal como seria trabalhada num piano acústico normal.

Os pedais de sustentação e *una corda* são, tal como num piano acústico, parte integrante do instrumento, simulando com bastante precisão o funcionamento dos pedais de um piano normal. Nos pianos digitais mais recentes e sofisticados é possível a utilização de meio-pedal.

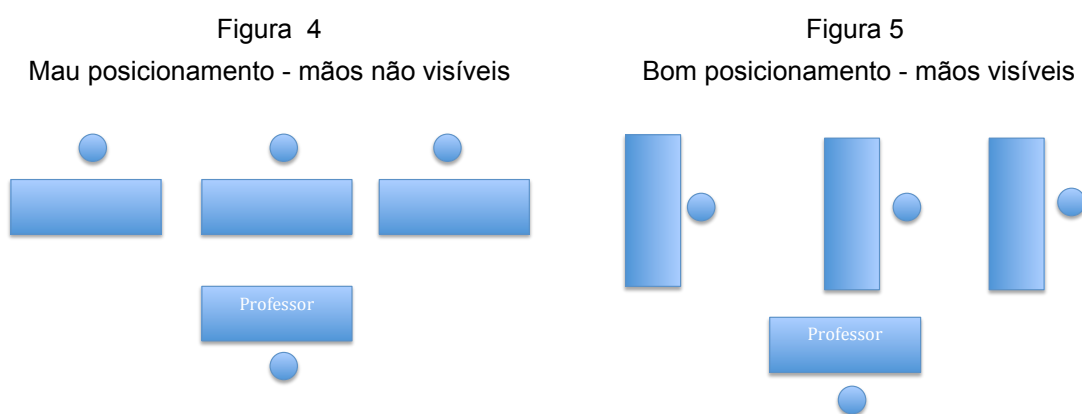
Holland (2004, p. 209), afirma que *os pianos digitais são instrumentos musicais poderosos por direito próprio e substitutos aceitáveis para os pianos acústicos*. Na realidade, apesar de não possuírem exatamente as mesmas possibilidades na manipulação do som, o conjunto de funcionalidades descritas confere aos pianos digitais uma proximidade tal dos seus homónimos acústicos que lhes impossibilita a atribuição de um estatuto de instrumento original (Aho, 2009, p. 32).

Para além das características referidas, os pianos digitais utilizados no laboratório, possuem também um sequenciador digital integrado que permite a gravação da execução e posterior reprodução para análise. Por outro lado, sendo um teclado MIDI (*Musical Instrument Digital Interface*), permite ainda a utilização deste protocolo de comunicação para, ligado a um computador, introduzir dados diretamente num programa de escrita musical, possibilitando aos alunos obter a partitura das suas criações, entre muitas outras funcionalidades.

É assim possível abordar qualquer assunto pertinente numa aula de piano para os dois primeiros anos, o que faz dos pianos digitais os instrumentos ideais para uma aula de piano em grupo.

Atualmente, o CCM conta com cinco laboratórios de piano, dois no polo de Vila Nova de Famalicão, dois no polo das Caldas da Saúde e um no Polo da Fundação Castro Alves¹⁴. O primeiro laboratório foi montado em 1995 no polo das Caldas da Saúde e contava com 11 pianos digitais Roland HP 1600e (professor e 10 alunos) e um sistema de conferência *Roland Teaching Laboratory System TL-16*.

A disposição dos pianos na sala foi o primeiro problema a ser ponderado. Numa primeira abordagem optou-se pela disposição tradicional da sala de aula em turma, ou seja, os alunos virados de frente para o professor. No entanto, rapidamente se concluiu que esta disposição não permite ao professor o controle da posição das mãos dos alunos sem abandonar o seu piano (Figura 4). Assim, optou-se por uma disposição que se revelou muito mais satisfatória ao permitir ao professor, em qualquer momento e sem ter necessidade de abandonar o seu piano, ter o controle da posição das mão dos alunos, ao colocar-se lateralmente em relação a estes (Figura 5).



O facto de todos os pianos serem iguais, e não requererem afinação permite perseguir na execução em grupo um resultado sonoro homogéneo. Contudo, se a

¹⁴ O CCM tem instalações e desenvolve as suas atividades em três polos: (1) Colégio das Caldinhas (Caldas da Saúde - Santo Tirso), (2) Vila Nova de Famalicão e (3) Fundação Castro Alves (Bairro - V. N. Famalicão).

homogeneidade é importante, a diversidade sonora que possibilite a contribuição individual e significativa para o resultado sonoro do grupo não é de desprezar. Para este efeito, os pianos digitais possuem um *sampler* interno com mais de três centenas de sons possibilitando a alteração do timbre ao simular o som de outros instrumentos. Este recurso permite a cada aluno escolher o timbre do seu instrumento num “jogo” de orquestração, estimulando a criatividade ao procurar novas soluções para obras já estudadas.

A necessidade de substituição de instrumentos quer por desgaste, quer pela necessidade de novos laboratórios para dar resposta ao aumento de utilizadores (professores e alunos), colocou um problema na medida em que o primeiro modelo adquirido, Roland HP 1600e, foi descontinuado. Assim, para garantir a homogeneidade sonora optou-se pela aquisição de modelos mais recentes da mesma marca. Os modelos HP 201 e HP 203, embora mais sofisticados tecnicamente - possuem teclados com mais níveis de sensibilidade e uma resposta cada vez mais semelhante aos pianos normais - revelaram-se perfeitamente compatíveis do ponto de vista tímbrico.

Para além do equipamento descrito, o laboratório conta com um quadro branco pautado, um quadro interativo e espaço para exposição de cartazes, informações ou trabalhos dos alunos.

3.3.2. Plataforma de Ensino

A tecnologia disponível na internet é cada vez mais uma realidade incontornável no dia a dia. O Email, as mensagens SMS, sites como *YouTube*, *Facebook*, *Wikipedia*, *Skype* e *google*, entre muitos outros, são ferramentas de comunicação, informação e colaboração usadas pelos nossos alunos como se se trata-se de “uma segunda natureza” (Hosken, 2011, p. 2). Assim faz todo o sentido que estas ferramentas, com uma utilização devidamente planeada e orientada, sejam utilizadas como valiosos recursos para a educação. Os *educadores têm de estar comprometidos com a exploração e aproveitamento de todos os dispositivos possíveis para melhorar e acelerar a aprendizagem dos alunos* (Fisher, 2010, p. 33).

Atualmente, as potencialidades, diversidade de recursos e a facilidade de acesso à internet tornam inequívoca a afirmação de Holland (2004, p. 237) quando defende que *a questão do novo século não é se vamos usar a tecnologia, mas como vamos usá-la para atingir com eficácia os objetivos musicais, artísticos e educacionais que sempre foram o centro da atenção do professor de música*. Neste sentido, a exploração e utilização das ferramentas da Web 2.0, pode ser um importante recurso para o apoio à leccionação das aulas de piano em grupo.

Informação, comunicação e colaboração são as três grandes categorias identificadas por Hosken (2011, p. 346) em que é possível dividir o tipo de atividades realizadas na internet. Estas categorias, que frequentemente se cruzam, permitem ao professor a concretização de variadas e inúmeras ações online suscetíveis de promover a aprendizagem. Por outro lado, não é de desprezar o interesse que a maior parte das crianças tem pela tecnologia. *Esse interesse pode ser utilizado para motivar e reforçar a aprendizagem de música de várias maneiras* (Uszler, et al., 2000, p. 16).

À medida que cada vez mais professores de música adquirem competências no desenvolvimento de websites e cada vez mais as escolas têm acesso à rede, os materiais disponibilizados online a qualquer hora do dia ou da noite, começaram a transformar quer os conteúdos quer as estratégias para os transmitir (Webster & Hickey, 2009, p. 382).

Nesta perspetiva, no ano letivo 2009/2010, foi implementada na classe de piano em grupo a utilização de uma plataforma virtual de ensino - *Edmodo.com* - que se constitui num veículo de comunicação entre alunos e professor e cujos objetivos são reforçar e monitorizar a aprendizagem fora da sala de aula.

A metodologia desenvolvida para a implementação desta plataforma foi objeto de um estudo realizado pelo autor em parceria com a professora Ana Sérgio no âmbito da unidade curricular Ensino, Aprendizagem e Avaliação I e II do presente mestrado.

O *hardware* utilizado durante este estudo, para além de um computador portátil, constou exclusivamente de uma vulgar câmara fotográfica digital - Casio EX-Z29 - que permite a gravação de pequenos vídeos. No que diz respeito ao *software*, foram exclusivamente usadas as ferramentas disponibilizadas nos

seguintes *sites*: Plataforma de ensino *Edmodo.com*, *Google Docs*, *Google Sites* e *Youtube*, todos eles de utilização gratuita.

O processo pedagógico e didático desenvolvido traduziu-se na promoção de um ambiente virtual que privilegiou estratégias para exposição dos alunos a novas situações, seguidas de uma reflexão orientada. Desta forma, a actividade reflexiva na plataforma tendo em vista um reforço nas aprendizagens é um dos principais objectivos da sua utilização.

Na sequência das atividades realizadas na sala de aula, segue-se um espaço virtual orientado para a reflexão através da análise, quer seja das obras estudadas quer das interpretações disponibilizadas na plataforma. Este exercício realizado online, liberta o tempo útil de aula para a execução e aperfeiçoamento das obras em estudo, permitindo ao professor centrar-se no desenvolvimento de competências técnicas, de leitura e de interpretação. Independentemente da prática da análise musical ser uma rotina na aula, as actividades realizadas *online* têm a grande vantagem de garantir o reforço das aprendizagens de uma forma sistemática, sem prejuízo do tempo de aula, libertado assim na programação espaço para actividades que exigem controle direto e presencial do professor.

Independentemente de serem utilizadas pelo professor para apoiar as actividades da sala de aula, ou pelos alunos para partilhar e discutir o seu trabalho fora da aula, estas tecnologias têm o potencial de mediar a aprendizagem de música de forma significativa (Ruthmann, 2007, pp. 131-132).

São vários os objectivos possíveis de perseguir com a utilização das plataformas virtuais na aula de piano em grupo: (1) aumentar os tempos lectivos convencionais; (2) multiplicar os espaços de aprendizagem proporcionando a inserção de jovens noutros contextos culturais; (3) negociar e conduzir projetos com os alunos através de um trabalho cooperativo de procura, recolha, tratamento e gestão de informação; (4) promover o desenvolvimento curricular integrado em detrimento de uma abordagem tecnicista monodisciplinar; (5) aprofundar conteúdos de aprendizagem: conceitos, atitudes, valores, disposições; (6) intensificar a prática da avaliação formativa.

Assim, a plataforma gerida como uma expansão da sala de aula promove a aquisição de competências decorrentes da aprendizagem em grupo, tais como: (1) competências para a leitura e aperfeiçoamento, quando a execução de uma obra ou excerto é solicitada online para ser apresentada na aula seguinte, permitindo ao professor um controle mais efetivo do tempo de preparação; (2) competências no âmbito da análise musical dirigidas para a construção de competências que potenciem a musicalidade; (3) competências para a audição crítica, essencial na colaboração com outros músicos; (4) competências nas áreas de resolução de problemas e tomada de decisões na medida em que os alunos são desafiados a justificar as decisões musicais com os seus pares e professor; (5) competências sociais e de comunicação, ao ser sistematicamente estimulado a interagir com o professor e colegas.

A partilha de recursos educativos, como ficheiros áudio e vídeo, que permitem acesso a “imagens” auditivas das obras em estudo, chamando a atenção para aspectos de musicalidade e técnica, integram as estratégias implementadas. No estágio inicial da sua formação, os alunos podem utilizar estes recursos em diferentes contextos, nomeadamente em casa, em cooperação com colegas ou orientados pelo professor, para adquirir ou treinar gestos, técnicas ou rever segmentos de uma obra (Edmond, Barfurth, Comeau, & Brooks, 2006).

As actividades de apreciação musical, consistindo na audição regular de interpretações de significativa qualidade artística são utilizadas como referência para as obras em estudo, inspirando a procura de novas interpretações assim como para dar a conhecer o repertório de piano adequado ao nível de desenvolvimento musical dos alunos.

A visualização de ficheiros vídeo das obras em estudo interpretadas por colegas mais avançados, é uma estratégia que visa não só facilitar a compreensão da obra, alertando para a dimensão da interpretação expressiva e técnica, como se destina a estimular a aprendizagem. *Os alunos sentem que beneficiam por poder rever exatamente o que se passou na aula* (Toy, 2004, p. 13). Deste modo, as gravações das interpretações dos próprios alunos são estimuladas sendo utilizadas como referência durante o estudo em casa para

lembrar técnicas discutidas durante a aula e também para comparar com gravações anteriores como referência dos progressos realizados. Estas gravações são ainda utilizadas como estímulo e instrumento regulador de aprendizagem para os colegas. Ao partilhar a execução de um colega, os alunos estabelecem comparações e clarificam metas. Segundo Ruthmann (2007, p. 136), *o maior valor educativo facultados pelos blogs foi a expansão das possibilidades online para o feedback e a aprendizagem com os pares*. Por outro lado, Mary Toy (2003, p. 13) *é de opinião que as gravações permitem aos pais ajudar os alunos mais jovens com o estudo em casa, tornando-se assim parceiros de aprendizagem*. Estas gravações ainda estimulam a realização de concursos nos quais os alunos têm a possibilidade de intervir não só como executantes mas também como júri, num processo onde se procura o desenvolvimento de uma consciência crítica e auto-crítica.

No que respeita à monitorização das aprendizagens recorre-se a quatro indicadores: auto-observação, auto-crítica, análise da obra e análise da interpretação. Os instrumentos usados para cada um destes indicadores são os questionários, os comentários críticos, os concursos e as gravações vídeo. Estes instrumentos são desenvolvidos regularmente através da plataforma com vista ao reforço das aprendizagens no âmbito da auto-regulação, auto-avaliação, análise musical e valências comportamentais.

Cada um destes instrumentos tem uma intenção específica, visando o reforço ou a aquisição de competências numa ou mais áreas em simultâneo. A operacionalização destes instrumentos é cíclica, sendo a sua gestão temporal adequada ao objetivo identificado.

Ao responder aos questionários facultados, visando a monitorização de competências, os alunos são estimulados a voltar a escutar as obras em estudo, discuti-las com os colegas ou com o professor, e se o entenderem, melhorar a sua resposta no sentido de evidenciar um conhecimento mais aprofundado.

No sentido de perspectivar os resultados obtidos com a implementação desta plataforma, foi realizada uma aferição de resultados que decorreu num período de cinco meses. Estes resultados baseiam-se na escolha pelos alunos de

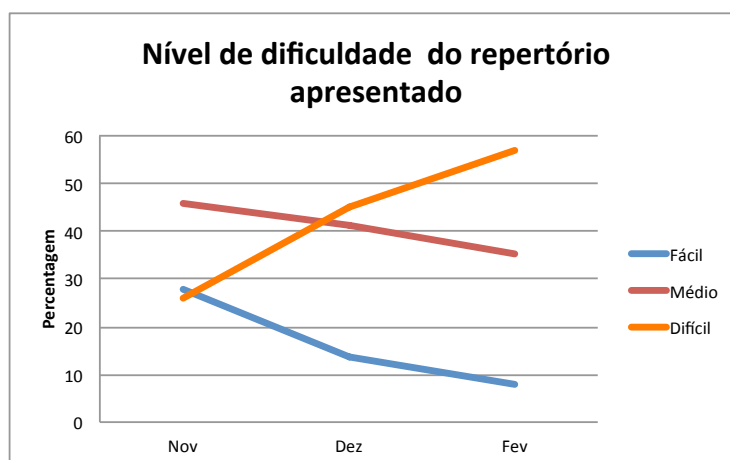
repertório com determinado nível de dificuldade (fácil, médio ou difícil) para apresentar em provas públicas como audições ou recitais.

A avaliação de resultados processa-se de três modos: (1) avaliação quantitativa com níveis atribuídos de 1 a 5, em provas realizadas perante um júri constituído pela totalidade dos professores de instrumento da turma; (2) avaliação qualitativa realizada pelo professor por observação; (3) auto e hetero-avaliação, realizada pelos alunos.

Verificou-se que o desenvolvimento técnico e musical dos alunos foi aumentando significativamente na medida em que progressivamente escolhiam obras de nível mais difícil para apresentar em público, sendo este por sua vez um indicador claro de desenvoltura técnica adquirida. Os alunos escolheram obras mais difíceis porque estava ao seu alcance executá-las.

O gráfico 2, representativo das três avaliações quantitativas que decorreram nos primeiros cinco meses de implementação das actividades na plataforma, é elucidativo do desenvolvimento técnico e musical dos alunos. A curva laranja, representativa das obras de nível de dificuldade difícil, cresceu significativamente. Ou seja, cada vez mais alunos interpretaram obras de maior dificuldade com sucesso.

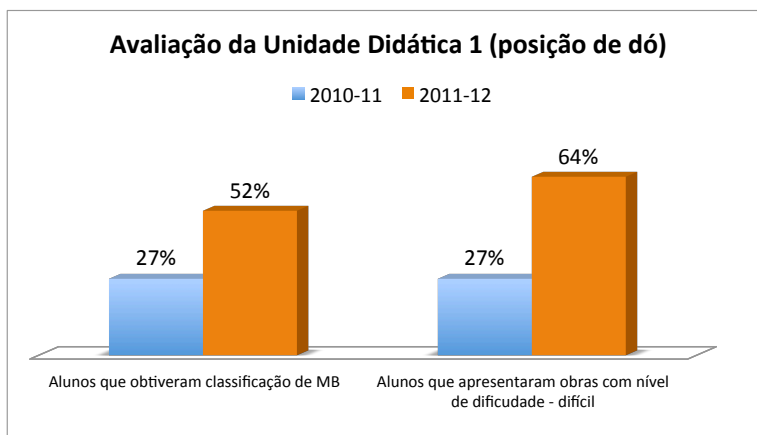
Gráfico 2
Curva de evolução de resultados



Da mesma forma estabeleceu-se uma comparação entre resultados obtidos na avaliação da 1ª unidade didática para 1º grau – Posição de dó -, no ano lectivo 2010/2011, antes da implementação das actividades na plataforma e os resultados obtidos no presente ano lectivo, 2011/2012 após a sua implementação, para a mesma unidade didática e com uma amostra com características idênticas à do ano anterior.

O gráfico 3 é representativo do considerável incremento na escolha de repertório de nível difícil que resultou numa classificação de Muito Bom.

Gráfico 3
Comparação de resultados obtidos antes e depois da implementação das actividades na plataforma



As tecnologias de colaboração online permitem *múltiplas possibilidades para reforçar a experiência de aprendizagem dos alunos* (Ruthmann, 2007, p. 136), contribuindo desta forma positivamente para o desenvolvimento na aquisição de competências num trabalho claramente colaborativo, que *umenta a celeridade com que os alunos dominam conceitos teóricos e desenvolvem aptidões essenciais para a generalidade da literacia musical* (Alexander, 1996, pp. 439-440). Nesta perspectiva, a dinamização de actividades que promovem a pluriculturalidade e a multidisciplinaridade, assim como a gestão de recursos e materiais produzidos para facilitar a integração e avaliação de alunos com diferentes níveis de desenvolvimento e perfis de aprendizagem, encontra na plataforma de ensino um veículo privilegiado.

3.3.3. Métodos

A clarificação de objetivos e sistematização de procedimentos para os alcançar é, na sua essência, o que define o método. Os métodos de ensino têm a função de *providenciar uma progressão lógica para a aprendizagem de conceitos e competências, bem como música para a prática destes elementos* (Jacobson & Lancaster, 2006, p. 41).

A integração da aprendizagem de piano numa forma de aprendizagem musical mais abrangente, é cada vez mais uma preocupação que se verifica nos atuais métodos de ensino de piano. *Os métodos de ensino utilizados atualmente refletem a evolução geral ocorrida em todas as fases da educação. Ensinar deve ser relevante e deve centrar-se nas necessidades e objetivos dos estudantes de hoje* (Bastien, 1988, p. 40). Neste sentido, ao procurar a clarificação do método, o professor deve colocar não só a questão como ensinar, mas igualmente o que ensinar, porque ensinar e, talvez mais importante, quando ensinar (E. Gordon, 2000, p. 45).

Os métodos de piano são frequentemente classificados pelo tipo de abordagem que fazem à leitura musical. Das abordagens mais comuns destacam-se três: Dó central, Múltiplas tonalidades e Intervalar (Uszler, et al., 2000, p. 4).

A abordagem a partir do Dó central é um método introduzido por John Thompson e publicado em 1937 que continua a ser frequentemente utilizado na primeira abordagem à leitura. Utiliza uma posição simétrica das mãos, partindo dos polegares colocados numa mesma nota que funciona como centro de equilíbrio, irradiando para a periferia. Este método privilegia a execução de melodias que integram o movimento direita-esquerda em alternância.

O método de múltiplas tonalidades, abordagem proposta por Robert Pace na década de 60 do século XX, sistematiza a introdução das 12 posições simples dos cinco dedos, a partir das quais desenvolve o estabelecimento de relações tonais, vertical e horizontalmente, privilegiando a execução de melodias com acompanhamento, a harmonização e a improvisação. Esta abordagem foi retomada em métodos mais recentes como *Bastien Piano Basics* e *Alfred's Basic Piano*, de uma forma mais progressiva, identificada por Bastien (1988, p. 42)

como método gradual de múltiplas tonalidades, o que permite uma estruturação mais sólida dos fundamentos da teoria, da harmonia e de outros conceitos básicos, quer técnicos, quer musicais. Este método *que tem as suas raízes no reino do ensino em grupo é suportado e desenvolvido por professores com interesse na utilização do piano funcional como uma ferramenta para harmonizar, improvisar tal como para tocar* (Uszler, et al., 2000, p. 4).

A abordagem intervalar centra-se no desenvolvimento de hábitos de leitura a partir do reconhecimento de intervalos e respectiva colocação da mão. Este método introduz a leitura fora da pauta evoluindo para pautas com um número de linhas progressivamente crescente até às cinco. A falta de posições fixas, dando um excesso de liberdade na abordagem do teclado, o atraso da leitura na pauta dupla, assim como o atraso na abordagem da leitura harmónica (Uszler, et al., 2000, p. 6), revelam-se desvantagens colocando este método, do meu ponto de vista, numa posição de inferioridade em relação aos outros dois.

Após analisados diversos métodos, e consideradas as características da amostra optou-se por uma abordagem mista, integrando dois dos métodos mais usados - múltiplas tonalidades na sua versão mais progressiva e dó central - valorizando as valências de cada um.

Quadro 4
Valências dos métodos de dó central e múltiplas tonalidade

Abordagem	Privilegia
Dó Central	Movimento contrário Estrutura horizontal (melodia) Equilíbrio entre 2 mãos numa sequência melódica
Múltiplas tonalidades	Movimento Paralelo Estrutura Vertical (Harmonia) Melodia com acompanhamento Equilíbrio entre melodia e acompanhamento Acordes Progressões harmónicas Transposição Improvisação

O método de base escolhido para a organização da sequência de instrução foi *Alfred's Basic Piano Library* de Willard A. Palmer, Morton Manus e Amanda

Vick Lethco. Este método propõe a integração de diferentes abordagens promovendo a leitura por posições num quadro progressivo, flexível e eclético, adequando-se particularmente bem às exigências da lecionação de piano em grupo, constituindo-se simultaneamente numa verdadeira biblioteca do ensino de piano. A apresentação sequencial e bem organizada das competências e uma grande quantidade de materiais para reforço das aprendizagens coloca-o entre os melhores métodos para o ensino de piano (Uszler, et al., 2000, p. 95).

Este método compreende diversas opções de progressão organizadas em cinco séries¹⁵ divididas em diversos níveis de aprendizagem (um volume para cada nível), que privilegiam o nível etário dos alunos no momento em que iniciam a sua aprendizagem de piano - *Young Beginner Prep Course* (a partir dos 5 anos), *Beginner Alfred's Basic* (7-9 anos), *Later beginner Alfred's Basic* (8-10 anos), *Later Beginner Chord approach* (a partir dos 10 anos) e *Later Beginner Adult Piano Course* (a partir dos 15 anos). Estas séries prevêm uma progressão mais ou menos condensada, dependendo, não só do nível etário mas também das aptidões e interesses dos alunos, possibilitando uma progressão na aprendizagem flexível. Assim, está prevista a possibilidade de ajuste sempre que se verifique um desenvolvimento acima ou abaixo da média, através do encadeamento entre os diversos volumes de cada série, sendo possível "saltar" de uma para outra sem prejuízo da organização geral do método.

Os três primeiros volumes da série *Alfred's Basic Later Beginner*, são os que melhor se adequam ao nível etário dos alunos dos 1º e 2º graus do ensino vocacional. Constituída por seis volumes, conta com um extenso e profuso material de apoio disponibilizado para reforço dos assuntos introduzidos no livro base - *Lesson Book*. Assim, o professor pode contar com enorme manancial de recursos extra que acompanham a par e passo os assuntos introduzidos no livro base, dos quais destaco volumes dedicados à técnica, treino de ouvido, teoria, leitura à primeira vista, repertório para recital, música de conjunto (duos, trios e quartetos) entre outros.

Apesar da profusão de recursos descrita, dada a heterogeneidade dos grupos, torna-se necessário complementar o método com obras escolhidas de

¹⁵ Entenda-se série como um conjunto de vários volumes estruturado em níveis progressivos.

outros métodos ou do repertório tradicional, com níveis de dificuldade variada de modo a garantir o envolvimento e desenvolvimento contínuo de todos os alunos. Desta forma promove-se a divulgação de música de diferentes épocas, compositores e estilos, fomentando a exposição dos alunos a um leque, o mais alargado possível de repertório, num processo de aculturação musical. Neste contexto, entenda-se aculturação musical na acepção de Forquin & Gagnard (1982, p. 77) como a interiorização através dos sentidos de esquemas acústicos organizados com características reconhecíveis que se constituem referências na literatura musical.

3.3.4. Repertório

As obras estudadas na aula são os recursos utilizados para a introdução, reforço e desenvolvimento de conceitos e aptidões. A aprendizagem musical advém particularmente da prática no instrumento, que por sua vez se processa através da execução de peças.

Naturalmente, o grande manancial de peças usadas nas aulas consiste nos livros do método utilizado, já que este preconiza uma organização do repertório com uma clara preocupação didáctica. No entanto, na aula em grupo, o desenvolvimento cognitivo, técnico e musical dos alunos processa-se, com grande probabilidade, de forma desigual. Assim, o professor tem de antecipar as necessidades de repertório adicional, quer para os alunos mais dotados, quer como reforço das aprendizagens.

Por outro lado a exposição dos alunos a obras de diferentes estilos, épocas e compositores torna-se um processo de aculturação musical de grande importância na educação artística, que não pode ser ignorado. Na aula em grupo este processo é bastante facilitado visto que cada aluno pode contactar, não só do ponto de vista sensorial mas também cognitivo com um número elevado de obras executadas pelos colegas e comentadas por colegas e professor. No entanto, frequentemente, as obras preconizadas no método não são suficientes para garantir a diversidade pretendida. Compete assim ao professor organizar um repertório alternativo que possa suprir as necessidades individuais e do grupo.

Este repertório pode incluir obras de outros métodos cuja orientação tenha correspondência com o método usado nas aulas assim como obras de diferentes épocas e estilos.

Para este efeito, na aula instituiu-se a figura de peça individual - obra de nível claramente mais difícil atribuída a um aluno - por oposição a peça coletiva - obra que consta do manual do aluno sendo estudada e executada por todos os alunos. As peças individuais são organizadas por nível de dificuldade e por época, competindo ao professor garantir que todas as obras escolhidas têm uma intenção pedagógica clara e um nível de dificuldade consistente com o desenvolvimento técnico, cognitivo e afetivo do aluno.

Para a determinação do grau de dificuldade das obras, Jacobson (2006, pp. 195-203) propõe entrar em linha de conta com três dimensões - dificuldades técnicas, musicais e de leitura.

Quadro 5
Itens a considerar na avaliação do grau de dificuldade das obras

Dificuldades Técnicas	Dificuldades Musicais	Dificuldades de leitura
<ul style="list-style-type: none"> • Mudanças de posição (nº e velocidade nas mudanças) • Frequência e complexidade na execução das mãos em simultâneo • Exigências de andamento • Passagens de polegar • Utilização do pedal 	<ul style="list-style-type: none"> • Exigências de contrastes de dinâmica • Variedade de articulações • Exigências expressivas no desenho das frases • Exigências no equilíbrio de melodia e acompanhamento 	<ul style="list-style-type: none"> • Mudanças na direção da melodia • Intervalos e saltos • Padrões rítmicos (familiares ou desconhecidos) • Padrões melódicos (familiares ou desconhecidos) • Tonalidade e topografia • Âmbito (linhas suplementares) • Mudanças de tessitura (claves)

Uma apreciação atenta do repertório considerado adequado para os níveis de ensino em estudo, permite seleccionar obras de compositores dos períodos barroco, clássico, romântico e do século XX. Jacobson (2006, pp. 185-189) organiza um elenco de compositores por períodos que escreveram obras com um fim didático de extrema utilidade para a pesquisa e compilação de um repertório variado.

Numa fase inicial da aprendizagem em grupo, considerando que os alunos ainda não atingiram um nível de proficiência técnica e de independência, é

essencial que as obras não abordem mais do que um conceito ou técnicas novas, de forma a *delimitar as condições da aprendizagem ao focar a atenção do aluno num problema de cada vez* (Fisher, 2010, p. 85). Assim, sempre que o professor escolhe uma nova obra, tem de considerar os conhecimentos e técnicas já trabalhadas e assimiladas pelos alunos que devem ser cruzados com as exigências da obra, com o objetivo de garantir uma progressão passo a passo, sob pena de fracasso e sentimento de frustração da criança, por vezes difícil de recuperar (Duke, 2009, pp. 98-102).

3.4. Referências para a interpretação

Os símbolos musicais encerram em si a intenção última do compositor que é a de transmitir a sua arte. No ensino de piano, nomeadamente na prática da leitura, essa dimensão não pode ser esquecida. *Para que os alunos possam responder ao que estão a tocar com sentimentos e compreensão das emoções, os professores devem ajudá-los a estabelecer relações entre símbolos e interpretação* (Coats, 2006, p. 29). Sinais de articulação, de dinâmica, de agógica e mesmo a noção do desenho do fraseado, são assim tratados como referências a ter em conta quer na leitura à primeira vista quer no aperfeiçoamento, na medida da sua relevância para o entendimento do carácter da obra e para a identificação dos elementos que a constituem. *A criança deve ser estimulada, o mais cedo possível, a tocar uma melodia triste com tristeza, uma melodia alegre com alegria, uma melodia solene com solenidade, etc. e deve expressar com clareza a sua intenção musical e artística* (Neuhaus, 1993, p. 10).

A proposta de organização de um elenco de referências, apesar de não ter a pretensão de ser exaustivo, assume pertinência quando se trata do início da aprendizagem de um instrumento musical. Este sistema tem como base a implementação de uma abordagem pianística baseada na sistematização de posições no teclado, quer numa dimensão horizontal – melodia, quer numa dimensão vertical – harmonia, com destaque para o desenvolvimento de competências na leitura à primeira vista e na harmonização.

Partindo da organização de conceitos proposta por Coats (2006, p. 30), anteriormente discutida¹⁶, propõe-se a estruturação de um sistema de referências organizado em referências técnicas, teóricas e musicais, a desenvolver nas aulas que se pretende constituir a base do método de ensino de piano em grupo.

Quadro 6
Referências para a interpretação

Referências Técnicas	Posições simples	Intervalos melódicos Intervalos harmônicos Movimento paralelo Posição central Movimento contrário Extensões
	Posição de acompanhamento	Acordes primários
	Posições compostas	Posição escala
	Topografia	
	Articulação	<i>Legatto</i> <i>Staccato</i>
Referências Teóricas	Altura	Pautas Claves Notas Alterações Tessitura
	Duração	Figuras Compasso
	Intensidade	Dinâmica Acentuações
Referências Musicais	Tonalidade	Estrutura vertical <ul style="list-style-type: none"> • Ritmo • Melodia • Intervalos melódicos • Escala Estrutura horizontal <ul style="list-style-type: none"> • Harmonia • Intervalos harmônicos • Acordes • Cifras Modo maior e menor
	Sintaxe musical	Motivo Frase Tema Quadratura Forma
	Agógica	<i>Rallentando</i> <i>Ritenuito</i> <i>Fermata</i> Repouso no final da frase

¹⁶ Ver capítulo 2.2.2. - Uma abordagem conceptual.

Dotado de um esquema organizado, o professor pode proporcionar e encaminhar de forma consequente a aprendizagem dentro de cada nível de desenvolvimento, segundo princípios musicais e técnicos, de forma a, de acordo com esses princípios, capacitar os alunos para a análise e descoberta das suas próprias soluções, para cada nova situação que lhe é apresentada.

3.4.1. Referências Técnicas

A interpretação musical implica, em última análise, a organização de sons nas suas quatro dimensões - altura, duração, intensidade e timbre - que resultam de movimentos estruturados e estudados que, por sua vez, têm correspondência com as emoções. Compete ao professor *organizar os inúmeros movimentos do corpo humano em alguns padrões de movimento fundamentais e claramente definidos, movimentos esses que consistem na essência da técnica, e identificá-los com os padrões visuais da própria música* (Sandor, 1995, p. 4).

A sistematização de padrões identificáveis na partitura que correspondem na execução a padrões de movimento, torna-se assim um elemento chave para o desenvolvimento da aula de piano em grupo. Por um lado facilita a comunicação professor-alunos ao instituir na aula uma linguagem com a qual se pretende esclarecer conceitos técnicos no duplo sentido da análise e da execução, por outro facilita a organização e avaliação da progressão técnica dos alunos.

Neste sentido, do ponto de vista metodológico, uma abordagem técnica a partir da sistematização de posições no piano, permite integrar um conjunto de competências num contexto de aprendizagem transversal e multissistémico, que inclui, para além da coordenação motora e da desenvoltura dos movimentos finos, a leitura, a análise, o treino de ouvido, a harmonização e a improvisação. A organização, integração e contextualização destas competências conduzem à compreensão musical e, consequentemente à interpretação. *Na execução musical, o desempenho motor é mediado por processos mentais que, por sua*

vez, desencadeiam atividade mental adicional (A.C. Lehmann, Sloboda, & Woody, 2007, p. 70).

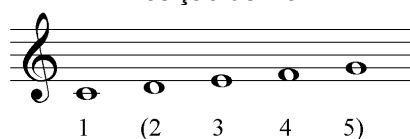
Assim, nesta abordagem não se pretende a técnica unicamente como a capacidade de execução de movimentos isolados e/ou coordenados, independentes de um contexto musical cujo objetivo é o desenvolvimento muscular e a realização de passagens mais ou menos difíceis. Pretende-se antes um desenvolvimento técnico intimamente ligado ao desenvolvimento musical.

A técnica de piano é mais do que a habilidade física para traduzir com precisão a página de música escrita; é o veículo para a interpretação, a chave da expressão musical. O movimento e o significado estão tão intimamente relacionados que o caráter específico do gesto é em si mesmo parte da mensagem (Seymour Fink, 1999, p. 11).

3.4.1.1. Posições simples

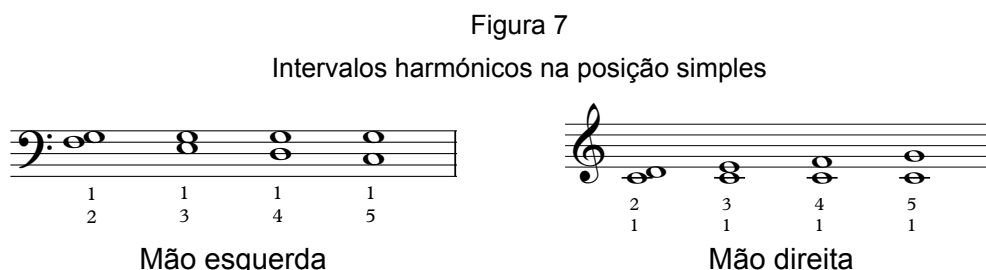
Uma posição simples consiste na colocação dos cinco dedos no teclado de forma a permitir a execução estável de uma referência horizontal – melodia – ou vertical – harmonia.

Figura 6
Posição de Dó



A posição simples toma o nome da nota inferior do pentacorde. Ao desenvolver-se nas duas mãos com as mesmas notas, privilegia o movimento paralelo. A utilização desta posição, permite desde muito cedo a execução de melodias com acompanhamento, no âmbito do intervalo de quinta. Assim, numa primeira abordagem do acompanhamento, é possível utilizar intervalos harmónicos ou tríades no estado fundamental, sem necessidade de recurso a qualquer deslocamento da mão e, simultaneamente, introduzir a leitura de padrões harmónicos facilmente reconhecíveis na partitura. O aluno liberto da

necessidade de procurar notas no teclado e na pauta, pode concentrar-se na execução de padrões melódicos e harmónicos privilegiando o equilíbrio entre direita e esquerda, ou seja melodia e acompanhamento.



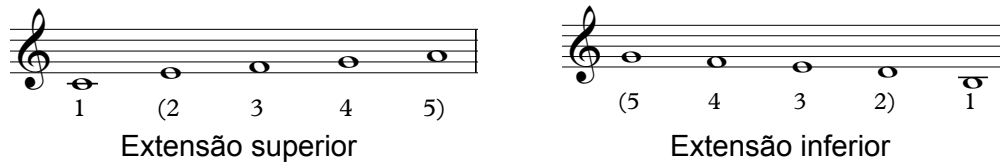
Com a utilização de posições simples, a transposição faz-se sem dificuldade sendo uma realidade desde o início da aprendizagem de piano. Para isso, basta mudar a posição para, por exemplo, tocar na posição de sol uma melodia aprendida na posição de dó.

A sistematização das posições simples permite ainda a prática da improvisação dentro de um contexto tonal claramente definido. Os elementos essenciais e caracterizadores na definição da tonalidade, tónica e dominante estão presentes nesta posição.

Assim, a utilização das posições simples permite a execução de melodias com acompanhamento de canções infantis ou de carácter elementar, desde que estas não ultrapassem o intervalo melódico de quinta. No entanto, quando o âmbito das melodias ultrapassa este intervalo, o que não é raro, torna-se necessário o recurso a extensões. As extensões resultam do deslocamento de um ou mais dedos para as notas vizinhas da posição simples inicial. Estas extensões, que poderão ir progressivamente até ao intervalo de oitava, denominam-se superiores ou inferiores dependendo do deslocamento se desenvolver para os intervalos superiores ou para os inferiores. Numa fase inicial, a extensão de sexta é suficiente, na medida em que permite a execução de uma grande parte das melodias infantis, sendo simultaneamente solução para a execução de acordes em todas as inversões.

Figura 8

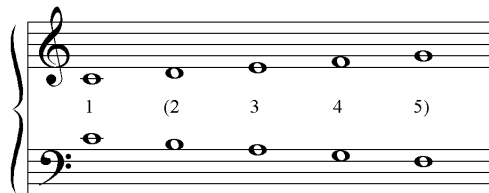
Extensões de sexta



A combinação de duas posições simples com uma nota partilhada ao centro, designada posição de nota ao centro - no caso da nota central ser dó, estamos perante a posição de Dó Central -, privilegia o movimento contrário através da coordenação e integração do movimento direita esquerda.

Figura 9

Posição de Dó Central



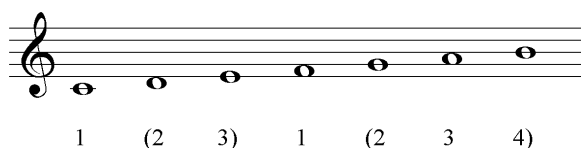
A posição de nota ao centro estabelece uma correspondência directa com o esquema corporal, ou seja a representação mental do corpo, que gere o movimento. *Movemos os nossos corpos de acordo com a forma como pensamos neles, não necessariamente como eles efetivamente são* (Mark, et al., 2003, p. 11). Esta posição, ao proporcionar e estimular o movimento simétrico, equilibrado e integrado das duas mãos, constitui-se num fator de desenvolvimento para a criança. Por outro lado, tecnicamente permite abordar melodias que ultrapassem o âmbito do intervalo de quinta sem deslocação das mãos ou o recurso a extensões.

3.4.1.2. Posições compostas

A leitura e a execução pianística não se podem limitar à utilização das posições simples com ou sem extensões. Há que considerar melodias onde, na

execução, são utilizadas as sete notas de uma escala. Da mesma forma há que considerar o deslocamento ao longo da extensão do teclado. Para este fim é necessário criar a noção de posição composta. Esta referência mais complexa resulta da combinação de duas posições simples ligadas por uma passagem de polegar, cujo resultado é a posição escala.

Figura 10
Posição escala



Assim, a escala de dó combina as posição de dó (até ao mi) com a posição de fá (até ao si) articuladas com uma passagem de polegar. Esta posição é reproduzível nas oitavas superiores ou inferiores, sendo que a maioria das escalas tonais se enquadra nesta posição. Esta organização da dedilhação da escala em dois grupos - [1 2 3] [1 2 3 4] - é considerada por Taylor (1981, p. 30), como um princípio essencial e orientador da dedilhação.

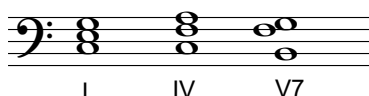
Para a execução da posição escala e sistematização da referência, é também importante considerar a noção de *topografia* do teclado, para as diferentes tonalidades maiores e menores. Entende-se por *topografia* a sensação táctil que o aluno experimenta com a sequência de teclas brancas e pretas, e a posição que a mão tem de adoptar em cada momento da execução. Este conceito é incontornável na tomada de decisões relativas à dedilhação (Chronister, 1986, pp. 209-211; Clark, 1992, pp. 108-109; Coats, 2006, pp. 46-47; Lilliestam, 1996, p. 202; Riemann, 2005, p. 74).

3.4.1.3. Posição de acompanhamento

A posição de acompanhamento refere-se a um encadeamento de acordes, designados acordes primários - I, IV e V7 para as tonalidades maior e i, iv e V7 para as menores -, com utilização de inversões de forma a que não seja necessário qualquer deslocamento da mão para além da extensão de sexta.

Utilizam-se assim os acordes da tônica no estado fundamental, da sub-dominante na segunda inversão e da sétima da dominante na primeira inversão com a omissão da quinta. A sistematização desta posição é feita nas tonalidades mais usadas permitindo a identificação e execução imediata destes acordes, ao mesmo tempo que contribui em larga medida para o sucesso do exercício da leitura à primeira vista

Figura 11
Acordes primários de dó maior na posição de acompanhamento



O treino sistemático de encadeamentos de acordes primários na posição de acompanhamento em diversas tonalidades, viabiliza a harmonização da maior parte das melodias de carácter infantil ou popular, facilitando simultaneamente a transposição. Esta posição permite ainda trabalhar diversos tipos de acompanhamento para além dos acordes simples, entre os quais saliento acompanhamento em acordes quebrados, acordes harpejados e Baixo de Alberti¹⁷. Esta constitui-se numa ferramenta de grande importância para a construção da consciência da tonalidade, essencial na construção de competências para a harmonização, improvisação e, naturalmente, para a leitura à primeira vista.

3.4.2. Referências teóricas

Na organização das referências teóricas optou-se por uma estruturação dos elementos da teoria musical partindo de três das características que definem o som - altura, duração e intensidade. Pretende-se assim estabelecer uma relação direta entre símbolo musical e resultado sonoro. Este procedimento promove não

¹⁷ Baixo de Alberti é um tipo de acompanhamento para instrumento de tecla, que consiste na execução de um acorde quebrado, cujas notas são tocadas por uma ordem determinada: baixo, nota superior, nota do meio e nota superior. Reveste-se de particular relevância técnica, na medida em que promove a independência das mãos e a destreza digital dentro de uma posição estável anteriormente trabalhada com os acordes primários na posição de acompanhamento.

só a sistematização do conhecimento da notação, mas também a compreensão do código musical, contribuindo desta forma para a aquisição de competências na área da análise musical.

Pretende-se assim uma prática sistemática da análise desde a primeira aula, com vista à clarificação do texto através da identificação e descodificação dos seus elementos, proporcionando um entendimento e uma consciencialização da obra que resulta na literacia e, em última análise, na interpretação.

3.4.3. Referências musicais

A noção de tonalidade é uma referência essencial para a interpretação, na medida em que é o único sistema considerado universal na cultura ocidental. A metodização desta referência concretiza-se a partir da prática sistemática para a consciencialização dos pólos de atração tonais. Estes articulam-se em estruturas verticais, com relevo para os encadeamentos de acordes e cadências onde se estrutura a noção das relações entre tónica, dominante e sub-dominante, e em estruturas horizontais, como a escala, com ênfase para o conceito de tónica e de sensível, assim como da relação maior menor.

A compreensão da sintaxe musical não pode ser descurada no processo de ensino, não só para a interpretação mas também no processo de agilização da leitura. A identificação de elementos da construção musical como motivos, membros de frase, frases, temas, a noção de quadratura e da forma, permitem ao aluno identificar conjuntos de notas significativos no contexto musical, assim como prever o resultado sonoro do texto notado na partitura.

A conjugação e sistematização das referências discutidas tem dado provas de eficácia nas aulas de piano em grupo, na construção e desenvolvimento de competências nos alunos para a leitura e interpretação do texto musical. Verificou-se serem ainda de grande relevância para o desenvolvimento nos alunos da consciência das relações existentes entre símbolos musicais, resposta cinestésica e resposta estética. Assim, a sua abordagem sistemática desde o início da instrução considera-se essencial, já que são estas relações que transformam uma

partitura em objecto de fruição artística. *Todas as linguagens têm um vocabulário e gramática próprios que temos de compreender de forma a sermos comunicadores expressivos* (Goodkind, 2004, p. 158).

3.5. Organização das unidades didáticas na estruturação da sequência de instrução

A organização da sequência de instrução na aula de piano em grupo assume um papel preponderante no processo de desenvolvimento técnico e musical da totalidade dos alunos. Csurgai-Schmitt (2002, p. 261) ressalta a importância da ordem pela qual as competências técnicas e musicais são apresentadas às crianças para a construção da técnica pianística, chegando a sugerir que a integração desta ordem num quadro pedagógico abrangente é crucial na determinação do sucesso ou falhanço da aprendizagem e na continuidade do desenvolvimento de atividades musicais ao longo da vida.

Se considerarmos esta concepção válida para a aula individual, onde o professor pode proceder a correcções, ajustando em tempo real a sequência de instrução à medida das necessidades educativas do aluno, na aula de grupo onde impera a heterogeneidade ao nível das inteligências, das aptidões, das capacidades de concretização e concentração e das competências musicais previamente adquiridas, o estabelecimento de uma sequência lógica e progressiva é indispensável. Impõe-se assim uma abordagem passo a passo claramente definida, que garanta a todos os alunos do grupo a compreensão do que se está a passar na aula, no sentido de precaver uma situação em que professor e alunos sejam *vítimas do aluno menos dotado* (Lee, 1981, p. 17).

Partindo da colocação da mão no piano em posição simples¹⁸, os alunos vão sendo confrontados com tarefas progressivamente mais complexas, quer do ponto de vista cognitivo, teórico e prático, quer do ponto de vista da interpretação.

¹⁸ Ver capítulo 3.4.1.1. - Posições Simples.

Procura-se estabelecer uma sequência onde a dificuldade de execução do repertório não seja o critério exclusivo, abordando-se a progressão na aquisição e desenvolvimento de competências num contexto de aprendizagem multissistémico, com o intuito de criar no aluno um sistema de referências¹⁹ que permita um desenvolvimento musical abrangente e contínuo. Esta sequência é organizada em unidades didáticas. Entenda-se por unidade didática um conjunto de procedimentos e atividades estruturadas que têm em vista objetivos relativos a determinados conteúdos, cuja avaliação é feita no final do espaço de tempo previsto para a concretização desses objetivos.

3.5.1. Programação

Os conteúdos a lecionar são organizados em unidades didáticas integradas na programação geral do CCM, na medida em que são limitadas temporalmente pelas apresentações públicas previstas no plano geral de atividades (duas por trimestre), com carácter obrigatório e que têm simultaneamente a função de avaliação sumativa. Assim, para cada ano letivo consideram-se seis unidades didáticas.

Quadro 7
Unidades didáticas para o 1º grau

trimestre	Período de tempo		Unidade Didática	Avaliação
1º	Setembro-Outubro	1	A posição de Dó	Audição de Turma
	Novembro-Dezembro	2	Posição de Sol	Recital de Natal
2º	Janeiro-Fevereiro	3	Movimento contrário	Audição de Turma
	Fevereiro-Março	4	Tonalidade de Dó Maior	Recital de Páscoa
3º	Abril-Maio	5	Tonalidade de Sol Maior	Prova técnica
	Maio-Junho	6	Recital Final	Recital Final

¹⁹ O sistema de referências aqui mencionado foi discutido no capítulo 3.4. - Referências para a interpretação.

Quadro 8
Unidades didáticas para o 2º grau

trimestre	Período de tempo	Unidade Didática		Avaliação
1º	Setembro-Outubro	1	Acordes em todas as posições	Audição de Turma
	Novembro-Dezembro	2	Tonalidade de Lá menor	Recital de Natal
2º	Janeiro-Fevereiro	3	Acordes escondidos e Movimentos Cromáticos	Audição de Turma
	Fevereiro-Março	4	Tonalidades de Ré maior e menor	Recital de Páscoa
3º	Abril-Maio	5	Tonalidade de Sol menor	Prova técnica
	Maio-Junho	6	Recital Final	Recital Final

3.5.2. Conteúdos

A organização dos conteúdos obedece a uma distribuição pelas unidades didáticas e tem em conta a finalidade, relevância didática e grau de dificuldade das obras. Considerando que em todas as turmas as capacidades, a progressão e desenvolvimento de cada aluno são diferentes, a escolha de repertório tem igualmente de prever obras com diferentes níveis de dificuldade para a aprendizagem dos mesmos conceitos. Assim, impõe-se uma seleção de repertório com nível de dificuldade técnica gradualmente mais complexo, onde são abordados os mesmos conceitos.

Para cada unidade didática, as obras que compreendem os conceitos a abordar são classificadas em três categorias de dificuldade de execução – fácil, médio e difícil. O nível fácil compreende um conjunto de obras elementares, onde está refletido o nível de desenvolvimento técnico e musical mínimo esperado. As obras correspondentes ao nível médio exigem uma desenvoltura técnica e musical mais evoluída permitindo aos alunos a possibilidade de evidenciar maior desenvolvimento na execução, na sistematização do estudo e nos conhecimentos exigidos. Por fim, as obras de nível difícil permitem ao aluno evidenciar autonomia na leitura e estudo individual, assim como uma desenvoltura técnica e uma compreensão musical acima da média. Note-se que este nível de dificuldade compreende obras acessíveis a qualquer aluno com capacidade de trabalho e com condições de evoluir, assim como obras com dificuldade de execução

claramente acima do esperado para o nível exigido na unidade didática, no sentido de permitir aos alunos dotados de talento acima da média o desenvolvimento das suas capacidades sem restrições impostas por um programa obrigatório.

Combinando a matriz proposta por Jacobson (2006, pp. 195-203) já discutida²⁰, a sequência de instrução estabelecida para cada unidade didática e a distribuição temporal das avaliações, é possível determinar o grau de dificuldade do repertório no momento da sua apresentação pública. Naturalmente, uma obra considerada difícil na unidade 1 não pode ter a mesma classificação de nível de dificuldade nas unidades subsequentes. Desta forma a mesma obra pode ser apresentada em diferentes unidades com diferentes classificações no grau de dificuldade²¹

Quadro 9

Definição do nível de dificuldade - características das obras por unidade didática para o 1º grau
(F - Fácil, M - Médio, D - Difícil)

Unidade Didática	Nível	Definição do nível de dificuldade do repertório para o 1º grau
1	F	<ul style="list-style-type: none"> • Posição de dó fixa • Padrões rítmicos com semínimas e mínimas • Intervalos melódicos de 2ª e 3ª • Mãos alternadas
	M	<ul style="list-style-type: none"> • Melodia com acompanhamento • Intervalos harmônicos de 2ª e 3ª
	D	<ul style="list-style-type: none"> • Intervalos melódicos e harmônicos até à 5ª • Equilíbrio da melodia e acompanhamento • Articulação <i>Legato</i> • Utilização de dinâmicas <i>p, mf e f</i>
2	F	<ul style="list-style-type: none"> • Posição de sol fixa
	M	<ul style="list-style-type: none"> • Tocar com sustenidos e bemóis
	D	<ul style="list-style-type: none"> • Articulação <i>Staccato</i> • Utilização de variações de dinâmica <i>Crescendo</i> e <i>Diminuendo</i>
3	F	<ul style="list-style-type: none"> • Posição de Dó central
	M	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar recursos de agógica - suspensão • Repouso no fim das frases
	D	<ul style="list-style-type: none"> • Tocar com semínima com ponto colcheia • Utilizar recursos de agógica - <i>Ritardando</i> • Mudanças de posição • Passagem de polegar - Posição escala

²⁰ Ver capítulo 3.3.4. - Repertório.

²¹ Ver anexo B - Evolução do nível de dificuldade das obras ao longo das unidades didáticas.

Unidade Didática	Nível	Definição do nível de dificuldade do repertório para o 1º grau
4	F	<ul style="list-style-type: none"> • Posições com extensão • Acompanhamento com acordes I e V7
	M	<ul style="list-style-type: none"> • Equilíbrio entre melodia e acompanhamento com acordes primários
	D	<ul style="list-style-type: none"> • Tocar com colcheias • Acompanhamento com acordes I, V7 e IV • Intervalos melódicos de 6ª
5	F	<ul style="list-style-type: none"> • Deslocamento da mão em posições com extensão com acordes ou intervalos harmônicos
	M	<ul style="list-style-type: none"> • Tonalidade de sol Maior • Acompanhamento com acordes primários de Sol Maior
	D	<ul style="list-style-type: none"> • Contraponto elementar • Acompanhamento em acordes quebrados, arpejados ou baixo de Alberti (andamento lento) • Escalas ou fragmentos de escala em andamento rápido

Quadro 10

Definição do nível de dificuldade - características das obras por unidade didática para o 2º grau

(F - Fácil, M - Médio, D - Difícil)

Unidade Didática	Nível	Definição do nível de dificuldade do repertório para o 2º grau
1	F	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento com tríades em todas as inversões
	M	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização do pedal de sustentação • Intervalo melódico e harmônico de 7ª
	D	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento com acorde de 7ª no estado fundamental • Deslocamento da mão ao longo do teclado com acordes e suas inversões (acordes simples ou harpejados)
2	F	<ul style="list-style-type: none"> • Tonalidade de Lá menor • Acompanhamento com acordes primários de lá menor
	M	<ul style="list-style-type: none"> • Mudanças de posição e acordes em todas as posições • Tocar com semicolcheias por graus conjuntos em posição simples • Intervalo melódico de 8ª
	D	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento em acordes quebrados com mudanças de posição • Tocar com tercinas • Baixo de Alberti (andamento rápido)
3	F	<ul style="list-style-type: none"> • Acordes quebrados na posição de acompanhamento
	M	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento com acordes harpejados (andamento lento) • Movimentos cromáticos
	D	<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhamento em acordes harpejados e baixo de Alberti (andamento rápido)
4	F	<ul style="list-style-type: none"> • Tonalidade de Ré Maior • Acompanhamento em acordes primários de Ré Maior
	M	<ul style="list-style-type: none"> • Tonalidade de Ré menor • Acompanhamento em acordes primários de ré menor (quebrados)
	D	<ul style="list-style-type: none"> • Tocar com modulações (transposição) • Mudanças de posição em andamento rápido

Unidade Didática	Nível	Definição do nível de dificuldade do repertório para o 2º grau
5	F	<ul style="list-style-type: none"> • Tonalidade de Sol menor • Acompanhamentos com acordes primários de sol menor
	M	<ul style="list-style-type: none"> • Harpejos na Posição de oitava
	D	<ul style="list-style-type: none"> • Harpejo com passagem de polegar • Tocar com colcheia com ponto, semicolcheia
6	D	<ul style="list-style-type: none"> • Contraponto (Livro de A. M. Bach) • Tocar um andamento de Sonatina

A preparação de um pequeno recital²² constitui o objetivo central da unidade didática 6. Nesse recital, os alunos selecionam um repertório de escolha livre que pode incluir obras estudadas ao longo do ano letivo. Por este motivo, nesta unidade didática só são propostas obras de nível difícil.

3.5.3. Avaliação

Fautley (2010, p. 30) esclarece que *a avaliação formativa diz respeito à melhoria e desenvolvimento do desempenho e a avaliação sumativa em documentá-lo*. Nas aulas de piano em grupo, a avaliação formativa assume um papel de destaque. Dada a natureza performativa destas aulas é dada particular ênfase à execução. No entanto, considerando que estas são aulas destinadas aos 1º e 2º graus (5º e 6º anos de escolaridade), ou seja, na maior parte dos casos o início da aprendizagem de um instrumento, não podem ser esquecidas as dimensões teórica e de desenvolvimento auditivo, ou seja a transversalidade com a Formação Musical. Assim, a avaliação de conceitos e da “compreensão” auditiva, dentro de uma perspectiva formativa não é descurada. A utilização de uma plataforma virtual de ensino possibilita um contacto com os alunos dilatado no tempo e no espaço, que permite a monitorização e feedback das aprendizagens conceptuais de teoria e análise musical, sem perda de tempo na aula presencial. Esta monitorização faz-se através da resposta a fichas de análise das obras em estudo, assim como fichas de autoavaliação e de apreciação musical do trabalho dos colegas – heteroavaliação.

²² A duração dos recitais finais é limitada a 2 minutos de música para o 1º grau e 4 minutos para o 2º.

No grupo, a avaliação informal tem um peso considerável, já que a apresentação do trabalho individual faz-se sempre junto dos pares, proporcionando o desenvolvimento de competências de apreciação musical e consequentemente de heteroavaliação. São óbvias as possibilidades para a aplicação de uma avaliação formativa para a qual estas turmas parecem estar vocacionadas, uma vez que a promoção de concursos, de trabalho colaborativo, de tutores, de um *feedback* permanente entre pares, constitui parte essencial do método nesta tipologia de turma.

Contudo, na planificação de actividades do CCM estão previstos dois momentos por trimestre, onde a avaliação assume um carácter mais formal e sumativo. Em cada trimestre os alunos apresentam-se no mínimo em duas audições, submetendo-se à avaliação pública com júri.

Estas audições que marcam a conclusão de cada unidade didáctica têm três tipologias: audição de turma, prova técnica e recital final de trimestre. A primeira realiza-se no contexto da turma de CCM, que engloba estudantes do mesmo grau, pertencentes à mesma escola de ensino regular ou a escolas que partilham uma mesma localização geográfica, mas de instrumentos diferentes. A audição de turma tem lugar no polo onde habitualmente a turma tem aulas e no horário previsto para a aula de instrumento. Apresentam-se todos os alunos da turma que, juntamente com a totalidade dos professores de instrumento dessa turma, são simultaneamente público. O júri é constituído pela conjunto dos professores da turma.

Por sua vez, a prova técnica que coincide com a primeira audição do terceiro trimestre, é organizada por grau e por instrumento. Nesta audição os alunos têm de apresentar duas escalas e dois estudos, de forma a evidenciar a desenvoltura técnica. As escalas podem ser executadas em movimento contrário ou paralelo, numa ou mais oitavas, com ou sem metrónomo, em andamento lento ou rápido, sendo estes modos de execução critérios para definição do grau de dificuldade e atribuição de classificação. O júri é constituído por um mínimo de três professores de piano.

Os recitais finais de trimestre são organizados por classes de professores e contam com a presença das famílias, realizando-se ao fim da tarde ou á noite.

Também aqui compete aos professores constituir o júri que avalia a performance dos alunos, tendo em conta os objetivos da unidade didática clarificados pela definição prévia do grau de dificuldade da obra apresentada. Para os momentos de avaliação sumativa no final da unidade didática, o nível de dificuldade das obras é determinante. Assim, a apresentação nas provas públicas de obras de nível fácil não permite uma avaliação superior a suficiente, a escolha de obras identificadas com nível médio, permite uma classificação máxima de Bom e a obtenção da classificação de Muito Bom só é possível mediante a apresentação nas provas de obras de nível de dificuldade difícil.

Quadro 11

Delimitação da classificação em função do nível de dificuldade

Nível de dificuldade	Classificação máxima
Fácil	Suficiente – nível 3
Médio	Bom – nível 4
Difícil	Muito Bom – nível 5

Esta sistematização de recursos tem em vista proporcionar a todos os alunos desafios vencidos com sucesso de acordo com as capacidades psicomotoras, artísticas, e de organização do trabalho individual de cada um. Torna-se evidente a responsabilidade do professor na escolha do repertório individual e em grupo para os seus alunos. A escolha de uma obra com um nível de dificuldade que o aluno não consegue vencer no tempo estipulado, resultará seguramente num fracasso que pode ter consequências na classificação final assim como na motivação intrínseca do aluno e família. Da mesma forma, a escolha de uma obra demasiado fácil não permite ao aluno desenvolver e evidenciar as suas potencialidades, podendo conduzir igualmente à desmotivação pela falta de desafio.

Saliente-se que estas apresentações públicas são momentos privilegiados para a promoção da ligação da família à escola que, para além das implicações óbvias na avaliação, constituem momentos igualmente privilegiados no desenvolvimento dos alunos. Reflectindo um acréscimo na motivação intrínseca, estes momentos caracterizam-se por “saltos” qualitativos no envolvimento e desempenho dos alunos.

3.6. Implementação de atividades na sequência da aula

A aptidão para tocar um instrumento musical implica o desenvolvimento de competências físicas, intelectuais, afetivas e sociais constituindo-se numa capacidade de realização multi-tarefa, que encontra na aula de grupo um ambiente favorável ao seu desenvolvimento (Harris & Davies, 2009, p. 39). Compete ao professor organizar na aula um conjunto de atividades diversificadas, numa lógica sequencial, que contribuam para o desenvolvimento das aptidões musicais e para a compreensão dos fundamentos da interpretação musical.

Qualquer que seja o objeto de estudo a desenvolver na aula (uma obra, um conceito, uma técnica, o desenvolvimento de uma competência, o reforço de uma aprendizagem), é estabelecido um fio condutor que encaminha o aluno ao longo de atividades diversificadas com um fim comum - aprender o assunto em estudo. Pretende-se assim planear uma sequência que do início ao fim da aula esteja subordinada ao assunto em estudo e onde este seja progressivamente aprofundado em diferentes domínios (Harris & Davies, 2009, pp. 37-38).

Quadro 12

Exemplos de atividades sequenciais para aprofundar o conhecimento de uma obra

Domínio	Exemplo de atividades
Desenvolvimento auditivo	<ul style="list-style-type: none">• Identificação de secções da obra.• Identificação de encadeamentos de acordes presentes na obra.• Tocar de ouvido frases ou membros de frase da obra tocados pelo professor.
Análise	<ul style="list-style-type: none">• Identificação de elementos estruturantes da obra.
Ritmo	<ul style="list-style-type: none">• Percutir o ritmo da obra.
Técnica	<ul style="list-style-type: none">• Passagens difíceis.• Mudanças de posição.• Dedilhação• Coordenação de mãos.• Introdução e estudo de novas técnicas.
Leitura	<ul style="list-style-type: none">• Leitura de partes da obra (frases ou membros de frase).• Um grupo lê a mão direita outro a mão esquerda.• Cada aluno lê um membro de frase - a obra é executada, na sua totalidade ou em parte, pelo grupo.
Improvisação	<ul style="list-style-type: none">• Um grupo toca a melodia outro improvisa o acompanhamento.• Um aluno improvisa uma contra-melodia.• Os alunos improvisam na tonalidade da obra.• Os alunos improvisam sobre a estrutura harmónica da obra

Pela sua natureza, numa aula de piano em grupo, o estabelecimento de rotinas com vista ao reforço das aprendizagens e ao desenvolvimento das competências, é essencial para a organização da instrução e para o estabelecimento do ritmo da aula. Neste sentido é possível sistematizar atividades que se podem encadear numa sequência de aula de forma fluída e sem perdas de tempo, visto os procedimentos estarem interiorizados por alunos e professor.

Pretende-se neste capítulo ilustrar possibilidades de organização de uma sequência de aula, dando uma perspetiva de atividades cujos procedimentos e objetivos têm em vista o estabelecimento de um modelo de aula flexível e coerente.

3.6.1. Aquecimento

Prática habitual nas aulas, o aquecimento realiza-se no início da aula e tem uma duração que varia entre dois e cinco minutos. Trata-se da realização de exercícios de articulação digital executados em grupo sem utilização de auscultadores. Estes exercícios promovem, para além do aquecimento muscular, o hábito da *ginástica*²³ digital, a desenvoltura mecânica e a execução subordinada a um tempo imposto.

Os exercícios dependem da desenvoltura técnica da turma e podem ir da articulação dos dedos fora do teclado, exercício também utilizado para consolidar o conhecimento dos número dos dedos no início da aprendizagem, até à realização de escalas em duas ou mais oitavas, com metrónomo e com andamento progressivamente mais rápido.

Os exercícios são realizados com acompanhamento em piano pelo professor que, desta forma, facilmente pode controlar o andamento, garantindo uma execução em simultâneo e, mais importante, conferir ao exercício um contexto musical através da harmonização. Este controle pode também ser feito com a utilização do metrónomo. Esta ferramenta de grande valor e

²³ Ginástica digital refere-se aos exercício que têm em vista a consciencialização do gesto a partir do treino da independência e coordenação dos movimentos finos dos dedos e das mãos, assim como o desenvolvimento da propriocepção.

frequentemente pouco valorizada pode e deve ser utilizada desde o início da instrução (Klingenstein, 2009, p. 199). Chang (2009, p. 45), reforça esta ideia ao afirmar que *todos os estudantes sérios devem ter um metrônomo*. Neste caso, para além de se tratar de um importante treino para a concentração e para a estabilidade métrica, este procedimento, constitui um estímulo ao estudo, na medida em que permite aos alunos conhecer objetivamente o andamento atingido, passando este a ser uma meta a ultrapassar.

3.6.2. Desenvolvimento auditivo

Como a música é uma experiência auditiva, a sua aprendizagem deve começar pela audição (Jacobson & Lancaster, 2006, p. 34). Hoje é aceite como paradigma na didática da música que o treino musical deve começar pelo desenvolvimento do ouvido. Fisher (2010, p. 121) é categórico ao afirmar que o desenvolvimento do ouvido é o início do processo no desenvolvimento da literacia musical conducente à leitura e escrita, acrescentando que *a aula de piano em grupo é um excelente local para o treino intensivo do ouvido*. Aliás, *toda a aprendizagem, e a aprendizagem da música não é exceção, começa pelo ouvido e não pelos olhos* (E. Gordon, 2000, p. 43). Liszt (cit in Kochevitsky, 1967, p. 7) afirmava que *a primeira tarefa de um músico era aprender a ouvir*. A capacidade no desenvolvimento desta aprendizagem é, segundo Lhevinne (1972, p. 11), o que caracteriza os melhores alunos. No caso da aprendizagem do piano, desde o início da instrução, *o ato de tocar e a conseqüente produção de som, deve ser regido pela exigência do ouvido* (Taylor, 1981, p. 28).

Kochevitsky (1967, pp. 23-30) clarifica a interdependência no cérebro entre as áreas motora e auditiva ao esclarecer que *as células estimuladas da área auditiva do córtex ligam-se fisiologicamente com as células da área motora, produzindo uma cadeia de respostas motoras*. Assim, este autor propõe para o ensino de piano a promoção de um esquema sequencial que inicia com (1) o estímulo auditivo, ou seja a audição interior; (2) antecipação da resposta motora; (3) resposta motora que resulta em som; (4) percepção auditiva e avaliação do som produzido. Neste contexto, pretende-se que a leitura de uma obra seja sempre

antecedido de um “imagem auditiva” dos elementos que a constituem (Jacobson & Lancaster, 2006, p. 69; Neuhaus, 1993, p. 34).

Na aula de piano em grupo, o aluno é sistematicamente solicitado a tocar em simultâneo com os colegas, tal como acontece numa orquestra. Na primeira leitura de uma obra, os enganos são tolerados e considerados como algo normal, no entanto, os alunos são estimulados a detetar esses enganos e a corrigi-los no decorrer das repetições da primeira leitura. A discriminação dos próprios erros através da previsão do resultado sonoro, notado no texto em análise, é claramente uma dimensão a desenvolver na aula de piano em grupo.

As atividades no âmbito do desenvolvimento auditivo, tal como o aquecimento têm lugar na maioria das aulas. Destinam-se a preparar auditivamente a introdução de novos conceitos, assim como a consolidar a identificação de elementos estruturantes da música. O tempo de duração destas atividades depende bastante do objetivo específico para a aula, no entanto nunca ultrapassa os cinco minutos.

Numa fase inicial, os exercícios são utilizados para promover a compreensão da direção do movimento melódico ou a prática de um novo contexto rítmico a ser introduzido na aula. Posteriormente, e à medida que as competências dos alunos nesta área se vão desenvolvendo, promove-se a identificação auditiva dos elementos a considerar, quer na leitura, quer na interpretação tais como: intervalos, padrões rítmicos ou melódicos, acordes, articulações, dinâmicas, entre outros, passando estes a constituir-se referências.

A realização dos exercícios processa-se preferencialmente numa sequência em que o professor toca e os alunos imitam, tocando o que ouvirem. Este procedimento promove um ambiente de concentração e, simultaneamente, permite aos alunos experimentar no instrumento o resultado do seu raciocínio sem perda de ritmo de aula. Este exercício é desenvolvido em grupo e individualmente. Outra forma de desenvolvimento auditivo, passa pela reprodução no piano de melodias conhecidas ou gravadas, que os alunos podem trabalhar em casa e posteriormente apresentar na aula. Tocar de ouvido, segundo Sylvia Coats (2006, p. 127), é um excelente reforço da aprendizagem da leitura, na medida em que exige a análise de múltiplos conceitos, à semelhança do que

acontece quando se estuda o repertório. Tocar de ouvido é um procedimento *integrador da mente e do corpo, auxiliando no processo vital de interiorização - “pensar em som”* (Glover & Scaife, 2004, p. 81).

3.6.3. Análise

A prática da análise musical sendo uma constante nas aulas e o ponto de partida para a concretização da maioria das atividades implementadas, constitui-se no centro aglutinador de uma abordagem conceptual do ensino de piano. Ao discriminar a melodia do acompanhamento, identificar a posição, tonalidade, padrões melódicos, padrões rítmicos, elementos repetidos, intervalos constituintes da melodia, acordes, entre outros, o aluno adquire mais competências para realizar uma leitura eficaz com minimização de erros.

Os alunos são solicitados a descrever a obra numa sequência que se vai alargando cumulativamente ao longo das unidades didáticas, na medida do seu desenvolvimento cognitivo.

Quadro 13
Sistematização de elementos para análise no 1º grau

1º grau (5º ano de escolaridade)			
Trimestre	Unidade didática	Itens a considerar na análise	Descrição
1º	<p style="text-align: center;">1 Posição de Dó</p> <p>Setembro-Outubro</p>	1. Título 2. Compositor 3. Compasso 4. Padrões rítmicos da melodia e do acompanhamento 5. Padrões melódicos 6. Intervalos melódicos e harmónicos 7. Posição 8. Dinâmica 9. Articulação <i>legato</i>	1. Recolha de elementos para ajudar a determinar o carácter da obra. 2. Consciencialização de época. 3. Consciencialização da métrica - organização do tempo em compasso quaternário e ternário. 4. Consciencialização da organização das durações. 5. Identificação da direção do movimento melódico. 6. Identificação de intervalos melódicos e harmónicos no âmbito de 5ª. 7. Colocação da mão no teclado. Delimitação do âmbito da melodia e dedilhação. 8. Identificar <i>p, mf e f</i> . 9. Identificar ligadura de expressão.
	<p style="text-align: center;">2 Posição de Sol</p> <p>Novembro-Dezembro</p>	1. Posições simples 2. Alterações 3. Dinâmica 4. Articulação <i>stacatto</i> 5. Forma	1. Colocação da mão no teclado. Delimitação do âmbito da melodia e dedilhação nas posições Dó e Sol. 2. “Topografia” do teclado - dedilhação. 3. Identificar <i>Cresc.</i> e <i>Dim.</i> 4. Identificar articulação <i>stacatto</i> . 5. Pergunta e resposta, noção de frase. Sinais de repetição, <i>Da capo al fine</i> , (ABA).

1º grau (5º ano de escolaridade)			
Trimestre	Unidade didática	Itens a considerar na análise	Descrição
2º	<p>3</p> <p>Movimento contrário</p> <p>Janeiro-Fevereiro</p>	<p>1. Posição nota ao centro</p> <p>2. Andamento</p> <p>3. Agógica</p> <p>4. Mudanças de posição</p> <p>5. Posição escala</p>	<p>1. Identificação de posição dó central - movimento contrário.</p> <p>2. Identificação <i>Allegro, Moderato, Andante e Adagio</i>.</p> <p>3. Identificação <i>Fermata e Ritardando</i>. Repouso no final de frase.</p> <p>4. Deslocamento no teclado. Tessitura e dedilhação.</p> <p>5. Identificação de escala ou secções da escala, ascendente e descendente.</p>
	<p>4</p> <p>Tonalidade de Dó Maior</p> <p>Fevereiro-Março</p>	<p>1. Acordes primários</p> <p>2. Posição de acompanhamento</p> <p>3. Cifras I, IV e V7</p> <p>4. Extensões</p>	<p>1. Identificação dos acordes primários de I, IV e V7.</p> <p>2. Acordes primários na posição de acompanhamento.</p> <p>3. Relacionamento das cifras com a posição de acompanhamento.</p> <p>4. Identificação de extensão superior e inferior - Intervalo de 6ª.</p>
3º	<p>5</p> <p>Tonalidade de Sol Maior</p> <p>Abril-Maio</p>	<p>1. Tonalidade</p> <p>2. Escala</p> <p>3. Acordes primários</p>	<p>1. Identificar tonalidade de dó M e sol M. Armação de Clave.</p> <p>2. Escala dó M e sol M. Topografia da tonalidade</p> <p>3. Acordes primários. mesma posição com diferente topografia.</p>
	<p>6</p> <p>Recital Final</p> <p>Maio-Junho</p>	<p>1. Forma</p>	<p>1. ABA; Motivo, membros de frase, frases, organização das partes.</p>

Quadro 14

Sistematização de elementos para análise no 2º grau

2º grau (6º ano de escolaridade)			
Trimestre	Unidade didática	Itens a considerar na análise	Descrição
1º	<p>1</p> <p>Acordes em todas as posições</p> <p>Setembro-Outubro</p>	<p>1. Posição dos acordes</p> <p>2. Acordes de 7ª no estado fundamental</p>	<p>1. Tríades no estado fundamental, 1ª e 2ª inversão.</p> <p>2. Acordes de 7ª com a 3ª ou a 5ª omitida.</p>
	<p>2</p> <p>Tonalidade de Lá menor</p> <p>Novembro-Dezembro</p>	<p>1. Modo</p> <p>2. Alterações ocorrentes</p> <p>3. Acordes primários em tonalidades menores</p> <p>4. Quialteras</p>	<p>1. Tonalidade e acordes maiores e menores. Expectativa do caráter da obra.</p> <p>2. Identificação da sensível.</p> <p>3. Encadeamento i, iv e V7.</p> <p>4. Tercina.</p>
2º	<p>3</p> <p>Acordes escondidos</p> <p>Janeiro-Fevereiro</p>	<p>1. Identificação de acordes quebrados</p> <p>2. Tipo de acompanhamento</p> <p>3. Escala ou secção da escala cromática</p>	<p>1. Posição da mão, na melodia ou acompanhamento para determinação da dedilhação.</p> <p>2. Acompanhamento tipo valsa, harpejos e baixo de Alberti.</p> <p>3. Dedilhação de movimentos cromáticos</p>
	<p>4</p> <p>Tonalidade de Ré Maior e menor</p> <p>Fevereiro-Março</p>	<p>1. Tonalidade</p> <p>2. Posição de oitava</p> <p>3. Modulação</p>	<p>1. Ciclo de 5ªs e topografia da tonalidade.</p> <p>2. Colocação da mão em posição alargada de oitava.</p> <p>3. Orientação tonal elementar</p>

2º grau (6º ano de escolaridade)			
Trimestre	Unidade didática	Itens a considerar na análise	Descrição
3º	5 Tonalidade de Sol menor Abril-Maio	1. Métrica e divisão 2. Tonalidade 3. Harpejo na posição de oitava	1. Compasso binário composto 2. Ciclo de 5ªs e topografia da tonalidade 3. Deslocamento no teclado e passagem de polegar no harpejo.
	6 Recital Final Maio-Junho	1. Forma	1. Sonatina; Tema, exposição, reexposição, desenvolvimento.

A designação de acordes escondidos constante na unidade didática 3, carece de uma explicação. Trata-se de uma designação que utilizo nas aulas com fins didáticos, mas que, tanto quanto pude apurar, não pertence ao léxico comum da didática do piano ou da análise musical. Esta designação refere-se à identificação de acordes quebrados, nas suas diversas formas, de entre as quais destaco o acompanhamento tipo valsa, acordes harpejados e baixo de Alberti. Com esta designação, pretende-se estimular o aluno na procura e descoberta de padrões horizontais (na melodia) e na identificação de padrões de acompanhamento, confrontando-os com a posição do acorde o que, conseqüentemente, vai determinar a posição da mão para os realizar, ou seja a dedilhação. Este procedimento tem-se revelado promotor da autonomia dos alunos no que respeita à escolha de dedilhações.

Figura 12

Exemplo de padrão de acompanhamento para análise (Excerto de estudo em Lá menor de Louis Kholer)

The image shows a musical score for piano accompaniment in G minor. The score consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The treble staff features a melodic line with eighth notes and a slur over the first three measures. The bass staff features a harmonic accompaniment with chords. Below the bass staff, four red letters indicate the chord types: 'I', 'I', 'V7', and 'I', corresponding to the four measures of the excerpt.

O desenvolvimento desta autonomia é fundamental numa aula em grupo. Se numa aula individual, o professor pode corrigir a dedilhação nota a nota, dedo a dedo, na aula de grupo esse processo não é viável por razões óbvias. Os alunos têm de estar tecnicamente apetrechados para procurar a dedilhação através da colocação da mão numa posição que lhes seja familiar, como as posições dos

acordes nas diversas inversões. Estas devem estar sistematizadas, quer na prática regular, quer na abordagem analítica das obras.

Quadro 15
Exemplo de sistematização das posições da tríade

Posição do acorde	Posição no teclado	Dedilhação	Localização da fundamental
Estado fundamental	Simple	ME - 531 MD - 135	Nota inferior
1ª inversão	Extensão superior	ME - 531 MD - 125	Nota superior
2ª inversão	Extensão superior	ME - 521 MD - 135	Nota do meio

Nota: ME - mão esquerda; MD - mão direita

3.6.4. Improvisação

A improvisação tem como finalidades principais, por um lado a compreensão do ritmo harmónico e o desenvolvimento da noção da forma, por outro o estímulo e desenvolvimento da criatividade.

As primeiras atividades implementadas nesta área consistem na improvisação melódica numa posição simples sobre um acompanhamento tocado pelo professor, que pode ser na forma de ostinato ou de um encadeamento harmónico em quadratura.

Quando se estabelece a noção de tonalidade, o exercício de improvisação ultrapassa o limite do intervalo de quinta, confinado pela posição simples e passa a desenvolver-se ao longo da escala. Nesta fase é dada particular atenção ao desenvolvimento da noção de topografia da tonalidade²⁴, assim como ao estabelecimento da relação hierárquica tónica, dominante, sensível.

Segue-se o desenvolvimento da noção de pergunta-resposta em que a pergunta termina prioritariamente na dominante, ao passo que a resposta é conduzida até à tónica. Aliada a esta noção, é introduzida a noção de motivo

²⁴ Ver capítulo 3.4.1.2. - Posições compostas.

como sendo o elemento mais pequeno e gerador da frase, ou seja da sequência pergunta-resposta.

Numa fase posterior, os alunos são solicitados a improvisar sobre um encadeamento harmónico dado. Estes encadeamento são apresentados sob a forma de cifra, dando ao professor a liberdade de escolher a tonalidade num exercício de transposição.

Figura 13

Exemplo encadeamento harmónico para improvisação



A realização deste exercício pode ser individual - o aluno improvisa a melodia com acompanhamento - ou em grupo - um aluno improvisa a melodia, outro aluno ou grupo de alunos o acompanhamento em acordes e um terceiro o baixo. Neste último caso, é possível utilizar o *sampler* interno dos pianos digitais para modificar o timbre de cada instrumento, dando um efeito de orquestração. As combinações possíveis são inúmeras estando apenas limitadas pela imaginação do grupo. Fautley (2010, pp. 169-170) reforça o anteriormente descrito ao afirmar que *a improvisação num ambiente de grupo também envolve aspetos de contribuição individual*.

Desta forma, são criadas a partir da prática, referências melódicas e harmónicas fundamentais não só para a improvisação, mas também para a análise e interpretação.

Os alunos são estimulados a notar as suas improvisações transformando este exercício na produção de pequenas composições. Estas atividades, improvisar e compor, constituem um importante contributo para aprofundar a compreensão da estrutura musical (A.C. Lehmann, et al., 2007, p. 128).

3.6.5. Harmonização

Uma outra dimensão da improvisação é a harmonização. Desde cedo os alunos são motivados a realizar o acompanhamento de pequenas melodias utilizando intervalos harmônicos no âmbito da posição simples, ou seja com a possibilidade de utilização do intervalo de segunda até à quinta²⁵.

Para efeitos de acompanhamento, os intervalos harmônicos assumem-se como acordes incompletos, podendo os alunos dispor para as suas harmonizações da função de tónica - intervalo harmónico de quinta (acorde de 1º grau sem a terceira) - e da dominante com sétima - intervalo de segunda (acorde de sétima da dominante sem a terceira e a quinta).

Os acordes primários²⁶ - I, IV e V7 para as tonalidades maiores e i, iv e V7 para as menores - aparecem como sequência lógica da utilização dos intervalos harmônicos. Nesta fase, os alunos são solicitados a procurar na melodia os pontos de apoio (ritmo harmónico) e identificar notas pertencentes aos acordes para uma gestão avisada das suas opções de harmonização. Esta prática permite igualmente o desenvolvimento da análise harmónica.

O recurso a diferentes tipos de acompanhamento que vão do acompanhamento com acordes simples até ao baixo de Alberti, passando por acordes quebrados ou harpejados é também valorizado. Este procedimento é útil na introdução deste tipo de acompanhamentos que, sem qualquer tipo de constrangimento de leitura, estimula uma relação “simbiótica” entre desenvolvimento técnico e expressividade. Por um lado a aquisição de novas competências técnicas permite a exploração de novas possibilidades expressivas, por outro a procura de novas possibilidades expressivas estimula a expansão das capacidades técnicas (Glover & Scaife, 2004, p. 82).

Para a prática da harmonização contribuem em larga medida exercícios sistemáticos de encadeamentos de acordes primários em todas as tonalidades

²⁵ Ver capítulo 3.4.1.1. - Posições simples.

²⁶ Ver capítulo 3.4.1.3. - Posição de acompanhamento.

estudadas (estes exercícios são feitos frequentemente durante o aquecimento juntamente com as escalas), assim como a análise e a cifragem das obras.

3.6.6. Leitura à primeira vista

Klingenstein (2009, p. 217) trata a aquisição de competências para a leitura à primeira vista de uma forma muito pragmática, quando destaca quatro razões pelas quais a considera importante para os alunos: (1) gastam menos tempo a aprender as obras a estudar; (2) ficam mais preparados para tocar as suas músicas favoritas só por divertimento; (3) têm maior probabilidade de se tornarem acompanhadores qualificados e solicitados; (4) têm uma maior probabilidade de se manterem estudantes de piano ao longo da vida. Qualquer uma destas razões legitima o interesse que o estudo desta matéria encerra para o ensino do piano. Pretende-se assim integrar a prática da leitura à primeira vista no quotidiano do ensino de piano desde o início da instrução, na medida em que esta promove e consolida claramente as aptidões para a leitura de todos os estudantes, quer estes sejam muito ou pouco dotados (S. Gordon, 1995, p. 41).

Com o exercício da leitura à primeira vista, pretende-se elaborar a automatização da resposta psicomotora, através da identificação sistemática dos elementos básicos constituintes da obra. O procedimento utilizado atualmente tem por base o modelo proposto por Fisher (2010, p. 128) que divide um protocolo em dois tempos: protocolo de pré-visualização e protocolo de execução. Pretende-se, na forma de uma *checklist*, conduzir os alunos na identificação dos diversos elementos necessários para execução da obra. Numa primeira abordagem, através da sua análise e da análise do movimento para a concretizar - protocolo de pré-visualização -, a que se segue a seleção de um andamento confortável e a consciencialização do grau de concentração e de antecipação necessários com vista a uma execução estável e contínua - protocolo de execução.

Quadro 16
Checklist de Leitura à Primeira Vista

<p style="text-align: center;">1 Protocolo de pré-visualização</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifica compasso • Anota na partitura e percute potenciais desafios no ritmo • Percute ou diz (contagem silábica) o ritmo da melodia com os acentos corretos (solfejo rítmico) • Percute ou diz (contagem silábica) o ritmo do acompanhamento com os acentos corretos (solfejo rítmico) • Identifica a tonalidade (Armação de Clave) • Identifica alterações ocorrentes • Identifica a posição • Identifica mudanças de posição • Verifica problemas de dedilhação • Identifica as claves e a tessitura • Identifica movimento melódico: canta a melodia (solfejo) e diz quais os intervalos • Identifica grandes saltos na melodia • Identifica Escalas ou fragmentos de Escalas • Identifica padrões melódicos • Identifica os acordes (graus tonais e posição) • Toca a parte da mão esquerda fora do teclado (lenta e continuamente) • Toca a parte da mão direita fora do teclado (lenta e continuamente)
<p style="text-align: center;">2 Protocolo de execução</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Selecciona um andamento lento mantendo uma pulsação uniforme (usar metrônomo se necessário) • Lê à frente, antecipando o que vem a seguir na partitura • Evita olhar para as mãos, excepto nos saltos

Considerando que a continuidade na execução é talvez um dos maiores constrangimentos na leitura à primeira vista e a manutenção de uma estabilidade métrica é essencial (Klingenstein, 2009, pp. 217-218; Wristen, 2005, p. 46), neste procedimento é dada particular importância à leitura do ritmo. O rigor exigido nesta fase tem como fim uma execução em simultâneo e sem hesitações, onde seja possível sentir os acentos e, desta forma, conferir coerência à melodia. Cash (2011, p. 52) advoga que *a organização do som no tempo é o que torna a música expressiva*, colocando a prática da leitura do ritmo fora do teclado de forma expressiva como sendo de grande importância para a compreensão do texto musical. A este respeito é interessante referir a importância que Bülow (cit. in Neuhaus, 1993, p. 33) atribuía ao ritmo, quando afirmava que *a bíblia dos músicos inicia com as palavras “no princípio era o ritmo”*.

O sistema de contagem silábica descrito por Uszler et al. (2000, p. 10) parece-me o mais adequado para a leitura do ritmo, na medida em que utiliza

vocábulos²⁷ monossilábicos conferindo à leitura a precisão desejada, assim como torna possível, com facilidade, marcar os acentos e simultaneamente utilizar a entoação adequada para dar unidade à frase musical. Só a partir do momento em que o ritmo está organizado e compreendido vale a pena passar à análise harmónica e melódica. Pretende-se, assim que ultrapassadas estas fases, o aluno esteja *livre para se concentrar na obtenção da localização exata dos seus dedos no teclado* (Lee, 1981, p. 17) ou seja, dedicar-se à análise de movimento.

Estabelece-se assim um procedimento sequencial que, através da análise, conduz o aluno na procura de um resultado musical.

Quadro 17
Sistematização do protocolo para a leitura à primeira vista

Fase da análise para leitura à 1ª vista	Elementos a identificar
1. Análise rítmica	1. Compasso (acentos) 2. Padrões rítmicos 3. Desafios rítmicos
2. Análise harmónica	1. Tonalidade 2. Topografia (alterações ocorrentes ou constitutivas) 3. Acordes primários
3. Análise melódica	1. Padrões melódicos 2. Saltos (intervalos) 3. Escalas (ou fragmentos de escala)
4. Análise cinestésica	1. Tessitura 2. Posição (simples, com extensão, escala) 3. Mudanças de posição 4. Posição dos acordes (inversões) 5. Problemas de dedilhação 6. Andamento possível

3.6.7. Aperfeiçoamento

O aperfeiçoamento surge sempre na sequência da análise e leitura. Consiste na verificação e correção de erros, mas sobretudo na estruturação e consolidação das aprendizagens. A aprendizagem de competências é um processo de fortalecimento e reorganização das ligações nos nossos cérebros,

²⁷ O sistema de leitura por vocábulo foi inicialmente proposto por Emil Chev  no s culo XIX e posteriormente adaptado e sistematizado por Kodaly para a educa o musical dos jovens (Houlahan & Tacka, 2008, p. 119; Jacobson & Lancaster, 2006, p. 310).

fazendo com que a sua estrutura sofra alterações subtis com tudo o que fazemos ou experimentamos (Duke, 2009, p. 117).

A aprendizagem processa-se a partir da criação de ligações entre neurónios, que constituem “caminhos” ao longo da rede neuronal. Estes caminhos fixam-se com a repetição. De cada vez que se processa uma repetição, dá-se uma acumulação de mielina ao longo do axónio, que é a parte do neurónio responsável pela condução de impulsos elétricos, o que resulta num aumento da precisão e de velocidade na transmissão de informação do cérebro para os músculos. Assim, na aprendizagem motora, a mielinização é um processo essencial, visto que, a repetição de padrões motores consolida o “caminho” neuronal estabelecido, tornando o movimento mais eficaz (Hodges, 2009, p. 54; Svard, 2010, pp. 2-9).

Nesta perspetiva, o processo de aperfeiçoamento na aula assume uma dimensão fundamental no ritmo de aprendizagem da obra. Orientado e controlado pelo professor, esta forma de estudo procura a identificação de padrões e a sua repetição supervisionada, de forma a resultar no estabelecimento e consolidação mais rápida de um mapa mental que maximize a aprendizagem.

3.6.8. Estudo individual

O estudo individual na aula destina-se ao aperfeiçoamento individual de passagens mais exigentes ou à preparação de obras, excertos de obras ou exercícios a apresentar aos colegas e professor em ambiente de audição para a turma²⁸ ou concurso²⁹. Neste contexto entenda-se estudo como a realização de *atividades que resultam em aprendizagem, ou seja, em mudanças em curso no comportamento* (A.C. Lehmann, et al., 2007, p. 63).

Esta atividade pressupõe o uso de auscultadores que, através do sistema de conferência do laboratório de piano, permite ao professor orientar e monitorizar o estudo de cada aluno.

²⁸ Ver capítulo 3.6.10. - Concerto.

²⁹ Ver capítulo 3.6.9. - Concurso.

O estudo individual tem duas tipologias de funcionamento: (1) Estudo orientado diretamente pelo professor através do sistema de conferência, normalmente de curta duração e destinado à resolução ou aperfeiçoamento de passagens, dificuldades técnicas ou dificuldades de leitura; (2) Estudo auto-regulado em que o aluno, seguindo um guião de avaliação, estuda a obra e faz a sua auto-avaliação.

No guião de auto-avaliação são consideradas três fases pelas quais passa o estudo de uma obra: (1) fase de leitura, que corresponde a uma classificação global de suficiente; (2) fase de aperfeiçoamento, que corresponde a uma classificação global de Bom; (3) fase de concerto, que corresponde a uma classificação global de Muito Bom. Para completar estas três fases, é necessário ultrapassar nove níveis de desenvolvimento, três para cada fase, que vão desde a fase inicial da leitura - sei tocar de mãos separadas - até a uma fase de acabamento que implica a compreensão e interpretação da obra - transmito o carácter da obra.

Quadro 18
Guião de auto-avaliação - critérios para avaliação de obras

Fase	Nível de desenvolvimento	Descrição	classificação global
Leitura	1	Sei tocar de mãos separadas	Suf
	2	Sei tocar de mãos juntas	
	3	Sei tocar sem parar	
Aperfeiçoamento	4	Sei tocar com dinâmicas	Bom
	5	Respeito o fraseado	
	6	Sei tocar de memória	
Concerto	7	Sei tocar com as mãos equilibradas	Muito Bom
	8	Sei tocar no andamento adequado	
	9	Transmito o carácter da obra	

O tempo dedicado ao estudo individual depende da tipologia adotada. É reduzido no caso do estudo orientado diretamente pelo professor e mais alargado quando se trata do estudo auto-regulado. Este, ao assumir uma função de avaliação formativa, pode ocupar a quase totalidade da aula. Neste caso, no final

do tempo estipulado pelo professor, os alunos, observando sequencialmente os critérios da avaliação expressos no guião de avaliação, registam numa ficha de auto-avaliação o nível de desenvolvimento atingido (1 a 9) para a obra ou obras em estudo, ao que se segue a verificação pelos colegas e professor do nível de desenvolvimento registado, mediante execução individual.

Este procedimento prende-se diretamente com a criação de hábitos de estudo fora da aula e tem como finalidade principal a orientação e rentabilização do tempo de estudo, uma vez que os alunos são responsabilizados pelo aperfeiçoamento em casa do material apresentado e lido nas aulas.

3.6.9. Concurso

Os concursos adotam duas modalidades: na aula e *online*, através da plataforma de ensino.

Regularmente são marcados concursos que abordam tarefas específicas como: concurso de escalas, de interpretação de uma determinada obra, de leitura à primeira vista, de leitura rápida de notas, de análise auditiva de obras, etc.. Integrados num contexto de avaliação formativa, os concursos são um estímulo para os alunos e um momento privilegiado para o professor na medida em que permite fazer o ponto da situação. As prestações são avaliadas por um júri constituído pelo conjunto dos alunos da turma, na modalidade na aula e pelo conjunto dos alunos do mesmo grau da classe de piano no caso da modalidade *online*. *O papel de ouvir música uns dos outros é um passo importante para o desenvolvimento das faculdades críticas, da mesma maneira que o é a execução* (Fautley, 2010, p. 165).

Os critérios para avaliação são apresentados na forma de uma lista de verificação que se pretende clarificar e orientar a audição.

Quadro 19
Exemplos de critérios para atribuição de nível 5 - Muito Bom

Concurso	Critérios para a atribuição da classificação 5 (Muito Bom)
Concurso de Escalas	Prova de Grupo (exclusivas para concurso <i>online</i>) <ul style="list-style-type: none"> • Tocam todos ao mesmo tempo mantendo a pulsação • Não se escutam notas erradas Prova individual <ul style="list-style-type: none"> • Os cotovelos não levantam (passagem de polegar) • Mantém o andamento (não apressa, não atrasa, não se atrapalha) • Toca junto com o metrônomo • Toca com a posição escala correta (sem erros de dedilhação) • Respeitam a topografia da tonalidade (tocam as notas certas)
Interpretação	<ul style="list-style-type: none"> • Equilíbrio das mãos (melodia / acompanhamento) • Articulação (respeita as indicações de articulação - <i>legato, staccato...</i>) • Dinâmica (faz contrastes dinâmicos adequados) • Andamento (toca no andamento correto) • Caráter (é claro o caráter da música - triste, alegre, solene...)

Os concursos têm-se revelado uma estratégia promotora da aprendizagem e altamente motivadora. Os níveis de desenvoltura conseguidos pelos diferentes alunos, por exemplo na execução de uma escala, podem ser muito variáveis na medida em que todos participam independentemente das suas aptidões. No entanto, o papel que estes desempenham como avaliadores e críticos estimula a procura de novas perspetivas sobre as obras apresentadas e contribui para o estabelecimento de referências e modelos a alcançar.

3.6.10. Concerto

A aula de piano em grupo permite uma prática muito intensiva de performance em público, na medida em que qualquer execução a solo tem a assistência crítica dos colegas. O concerto na aula consiste na exploração sistemática desta possibilidade.

O concerto tem lugar no final de cada aula, sendo para o efeito reservados os últimos dois a cinco minutos. Consiste na execução total ou parcial de uma das obras em estudo, que pode ser tocada individualmente (situação mais comum), em pequeno grupo (dois ou três alunos) ou em turma.

A interpretação individual tem duas tipologias: execução integral e execução em série. Na execução integral o aluno toca a obra ou excerto selecionado do início ao fim; na execução em série, a obra é igualmente tocada do início ao fim, tendo no entanto cada aluno a responsabilidade pela execução de um fragmento (normalmente um determinado número de compassos, uma frase ou um membro de frase). A música é tocada na sua totalidade, sem interrupções sendo interpretada por todos os alunos da turma sequencialmente. Esta sequência pode ser estabelecida *à priori* - o professor atribui um número de ordem a cada aluno - ou em tempo real - o professor assume o papel de maestro, indicando aleatoriamente o aluno que irá continuar a secção seguinte.

A execução em pequenos grupos, pode tomar a forma de concurso por equipas criando um ambiente de saudável competição onde é dado espaço à auto e hetero-avaliação na forma de comentários de apreciação musical.

O concerto é a síntese da aula onde se avalia e reflete sobre o que foi conseguido. Sendo *inegável que a avaliação tem um tremendo potencial para mudar o comportamento* (Duke, 2009, p. 68), esta atividade constitui-se num momento da aula a que os alunos atribuem grande importância e onde a responsabilização do indivíduo é posta em evidência.

3.7. O esquema de aula

O elenco de atividades acima discriminado não é exaustivo, nem se pretende sequencial. Numa sequência de aula no ensino em grupo, as atividades devem ser diversificadas e desenvolvidas numa ordem lógica e progressiva, de forma a garantir um contínuo na instrução sem quebras óbvias nas mudanças de atividade (Jacobson & Lancaster, 2006, p. 287).

Turner (2004, pp. 113-115) propõe um esquema de aula estruturado em três partes - (1) o princípio, que tem como objetivo envolver todos os alunos na aula preparando-os para tocar, (2) o meio, que constitui o foco da aula e (3) o fim que reflete o que foi atingido. Este esquema é elaborado por Baker-Jordan (2004, p.

83) que sugere uma organização de aula onde esteja contemplada (1) uma preparação, em que o professor ensina um elemento musical específico, (2) a exposição dos alunos a esse elemento, (3) o desenvolvimento do elemento através de estádios de aprendizagem que conduzem à *performance*.

Ao longo da minha prática pedagógica tenho constatado que um esquema deste tipo é de extrema utilidade. Para o professor reside não só na organização da planificação como na leccionação da aula; para o aluno manifesta-se particularmente no estabelecimento de rotinas. Este procedimento contribui em larga medida para eliminar tempos mortos, garantindo a prossecução de objetivos específicos a atingir quer na aula, quer na preparação da aula seguinte. Neste sentido, as aulas são desenvolvidas de acordo com o explicitado no quadro 20.

Quadro 20
Estrutura de aula

Introdução	Atividades preparatórias para criar o ambiente de aula e predisposição nos alunos para o assunto a estudar
Desenvolvimento	Introdução do elemento musical a lecionar, exposição a esse elemento e desenvolvimento através de atividades diversificadas
Conclusão	Avaliação da performance

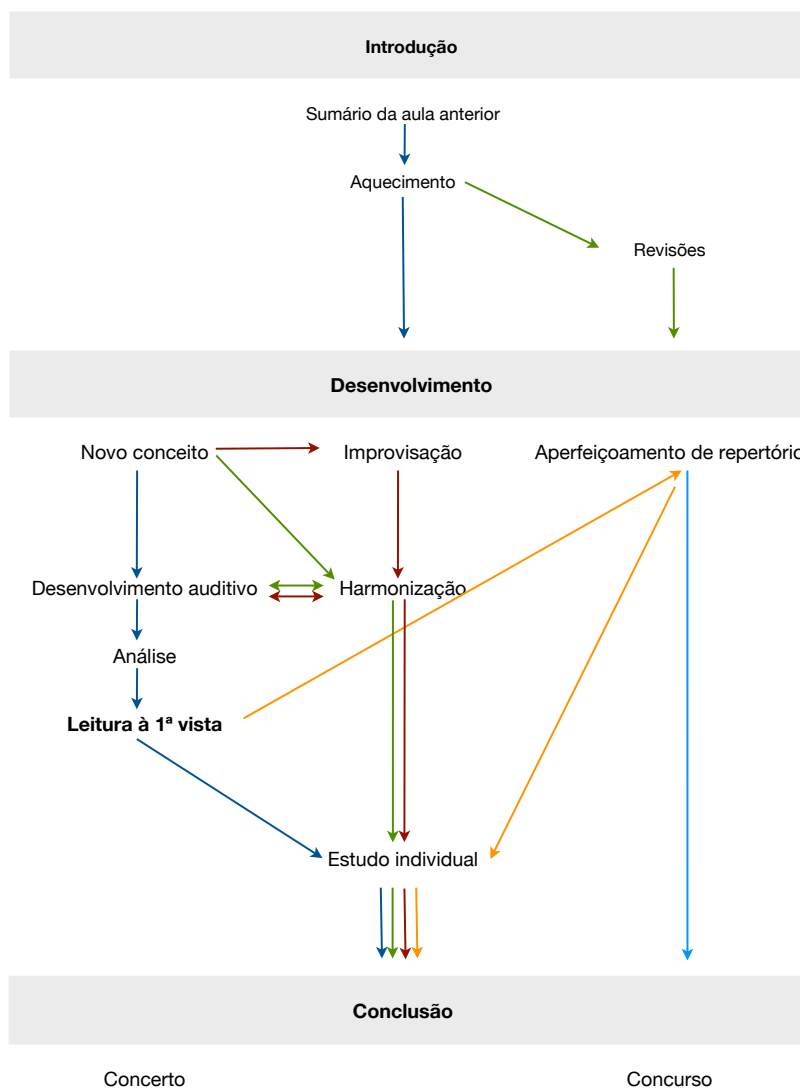
Esta constitui-se a tipologia de aula mais comum. No entanto não pretende ser um modelo único de organização. Se por um lado é necessário prever aulas com uma tipologia diferente, por exemplo na preparação de audições, por outro, o espaço para o imprevisto, para a criatividade ou para o improviso, deve estar sempre contemplado na programação do professor.

Pretende-se que esta estrutura garanta estabilidade na realização da aula ao clarificar, na programação, um fio condutor que orienta alunos e professor na prossecução de resultados verificáveis a curto prazo, ou seja, no tempo útil da aula.

Noutra perspetiva, a flexibilização no encadeamento de atividades permite que todos os alunos aprendam com o máximo de eficácia, independentemente do estilo de aprendizagem preferencial de cada um. Por outro lado é uma alternativa para corrigir estratégias programadas que não acontecem de acordo com o

previsto. Sendo os grupos heterogéneos, as atividades que funcionam com um grupo podem resultar em fracasso com outro. Deste modo, o professor tem de prever alternativas na programação que lhe permita seguir outro “caminho” sem perder o fim em vista para a aula.

Figura 14
Esquema de aula



Nesta proposta de estrutura tripartida, a primeira parte da aula destina-se ao aquecimento - exercícios técnicos - e às revisões. Estas desenvolvem-se em duas vertentes: verificação do trabalho marcado na aula anterior - estudo realizado fora da aula - e execução de obras já estudadas com o intuito de rever e aprofundar

conceitos, sendo simultaneamente uma estratégia para manter e aperfeiçoar o repertório estudado.

É no entanto com a leitura do sumário que diariamente se dá início à aula. Numa ordem pré-definida pelo grupo, um aluno em cada aula lê o sumário da aula anterior, que seguidamente é comentado, corrigido ou acrescentado pelos restantes colegas. Compete ao professor fazer a ligação do sumário da aula anterior com uma síntese do que é esperado para a aula em curso, criando um foco na aula e a expectativa, nos alunos, de resultados.

A parte mais extensa da aula, o desenvolvimento, integra e combina a maioria das atividades. Aqui, o professor decide a tipologia de aula a lecionar, das quais destaco quatro: introdução de novos conceitos, leitura à 1ª vista, desenvolvimento da criatividade e aperfeiçoamento de repertório. Todas as tipologias de aula têm uma finalidade última que se traduz no desenvolvimento de competências para fazer música através da compreensão musical, ou seja, em última análise, o prazer de fazer e partilhar música.

A avaliação formal, mas formativa do trabalho desenvolvido na aula tem lugar na última parte. O concerto ou concurso têm um importante carácter formativo na medida em que os alunos submetem à apreciação do professor e colegas o resultado do trabalho desenvolvido na aula, cujos comentários e apreciações são sintetizados e, se necessário ajustados pelo professor na forma de recomendações de estudo e marcação de trabalho a apresentar na aula seguinte numa perspetiva de constante evolução e melhoria.

4. Análise e discussão de resultados

A análise de resultados não pretende ser exaustiva mas um indicador do sucesso da aprendizagem. Esta baseia-se na implementação da metodologia descrita e procura evidenciar o nível de conhecimentos e autonomia alcançados pelos alunos. No entanto, é nos dados recolhidos a partir da auto-avaliação realizada pelos alunos e da avaliação direta e indireta do corpo docente do CCM que se centra esta análise. Avaliação direta refere-se à classificação atribuída por um júri nas audições programadas, a indireta refere-se à escolha pelos alunos do nível de dificuldade das obras apresentadas. Para uma melhor compreensão dos dados serão utilizados recursos da estatística descritiva.

4.1. Método

As atividades estruturadas e consideradas para obtenção de dados respeitantes ao entendimento musical, proficiência e autonomia na abordagem do repertório, implicaram quatro situações diferentes das quais se pretendem tirar ilações:

1. Avaliação sumativa - é um dado objetivo que permite avaliar a capacidade de entendimento e interpretação musical de uma obra numa situação de audição com público. É de salientar que a preparação destas audições é sempre acompanhada na aula, cabendo ao professor um papel importante no resultado final;
2. Auto-avaliação do nível de desenvolvimento do repertório - trata-se de um dado subjetivo que se procurou objetivar através da clarificação e quantificação de indicadores de desenvolvimento musical, sistematizados no guião de auto-avaliação proposto para o estudo individual auto-regulado³⁰. Nesse sentido, foi proposto aos alunos realizar uma revisão exaustiva das

³⁰ Ver capítulo 3.6.8. - Estudo Individual e anexo C - Grelhas de auto-avaliação.

obras comuns ao grupo, procedendo à sua auto-avaliação, para o que tiveram o prazo de uma semana (3 aulas). Tendo em conta a quantidade de obras integrantes desta atividade e o escasso tempo disponível, procura-se testar a capacidade de construção e manutenção de um repertório diversificado;

3. Audição na aula com repertório imposto - foi proposto aos alunos a preparação e auto-avaliação de três obras impostas, com diferentes níveis de dificuldade, fácil, médio e difícil, para apresentação em audição na aula seguinte. Esta atividade privilegia a avaliação das competências na leitura, da capacidade de interpretação e de trabalho fora da aula, ou seja, da autonomia;

4. Auto-regulação do nível de desenvoltura da técnica digital - dado objetivo traduzido no andamento de execução das escalas. Permite a avaliação do nível de desenvoltura motora.

Avaliação sumativa

Os dados relativos à avaliação sumativa consistem nos resultados das três primeiras avaliações realizadas nas audições programadas de Novembro (audição de turma), Dezembro (recital de Natal) e Janeiro (audição de turma), que determinam a conclusão das três primeiras unidades didáticas.

As classificações são atribuída por um júri constituído por um mínimo de três professores e expressas numa escala de 1 a 5 (1 - Muito Insuficiente; 2 - Insuficiente; 3 - Satisfatório; 4 - Bom; 5 - Muito Bom).

As obras apresentadas nestas audições são previamente categorizadas em três níveis de nível de dificuldade, fácil, médio ou difícil pelo conjunto dos professores de piano do CCM. Esta categorização limita a classificação máxima a atribuir. Assim, para o nível fácil a classificação máxima é 3, para o nível médio é 4, estando reservada a classificação de 5 para as obras de nível difícil. Esclareça-se que estas audições, assim como o repertório são comuns a todos os alunos de piano independentemente de frequentarem aulas em grupo ou individuais.

Auto-avaliação do nível de desenvolvimento de repertório

No que concerne aos dados respeitantes à auto-avaliação da proficiência na execução do repertório, esclareça-se que só foi considerado o repertório de grupo, tendo sido excluídas desta análise as peças individuais³¹ atribuídas aos alunos com mais aptidões e, conseqüentemente mais rápidos no aperfeiçoamento.

Para a recolha de dados foi estabelecido um procedimento que se desenvolveu em duas atividades distribuídas ao longo de três aulas, de acordo com o seguinte procedimento:

1. Foi disponibilizado na plataforma de ensino *Edmodo.com* uma grelha de auto-avaliação³² onde constam o guião de avaliação, que consiste na explicitação dos critérios para a avaliação ordenados sequencialmente, assim como a listagem da totalidade do repertório previsto para as cinco primeiras unidades didáticas;

2. Na primeira aula foram explicados os critérios de avaliação, solicitado aos alunos que procedessem à revisão das obras estudadas desde o início do ano letivo e, seguindo sequencialmente o guião de avaliação, atribuísem uma classificação a cada uma das obras de acordo com o nível de desenvolvimento alcançado;

3. Na segunda aula as classificações auto-atribuídas foram registadas pelo professor em suporte informático (folha de cálculo *Pages*), sendo os alunos informados da correspondente taxa de sucesso traduzida num valor percentual;

4. Nessa mesma aula, os alunos foram informados que dispunham de 30 minutos de estudo individual para melhorar as suas classificações, o que deveriam comunicar verbalmente logo que o conseguissem, de forma a que o registo informático fosse atualizado;

5. Nos últimos cinco minutos da aula, os alunos foram informados da melhoria conseguida em termos percentuais (taxa de sucesso) e foi explicada

³¹ Ver capítulo 3.3.4. - Repertório.

³² Ver anexo C - Grelhas de auto-avaliação.

a tarefa a desenvolver em casa e na aula seguinte, que consistiu em estudar e auto-avaliar três obras impostas com diferentes níveis de dificuldade, fácil, médio e difícil, para apresentação em audição na sala de aula. As obras escolhidas fazem parte do repertório mais recentemente estudado (a última obra designada só tinha sido alvo, na aula, de uma leitura à primeira vista com mãos separadas);

6. Na terceira aula foram registadas as alterações à ficha de auto-avaliação, tendo os alunos sido informados que dispunham de 15 minutos para preparar a audição e, se possível, melhorar o nível de desenvolvimento do repertório imposto, comunicando todas as melhorias conseguidas, à semelhança do que tinha acontecido na aula anterior;

7. Seguiu-se a realização de uma audição informal de turma com o repertório imposto, que constituiu a verificação das auto-avaliações sob a forma de hetero-avaliação.

Auto-regulação do nível de desenvoltura da técnica digital

A avaliação da desenvoltura da técnica digital concretizou-se mediante a execução individual de escalas tocadas com metrónomo, em colcheias e em movimento paralelo de acordo com o quadro 21.

Quadro 21

Parâmetros para a execução na avaliação do nível de desenvoltura nas escalas

Grau	Escalas maiores	Escalas menores	Nº de oitavas
1º	Dó e Sol		Uma
2º	Dó, Sol e Ré	Lá e Ré	Duas

O processo de verificação da melhoria na desenvoltura do andamento foi conduzida de acordo com um procedimento que se desenvolveu ao longo de duas aulas.

1. Foi disponibilizada na plataforma de ensino *Edmodo.com* uma grelha com a finalidade de registar o processo de melhoria na desenvoltura na execução das escalas através do andamento³³.

2. Na primeira aula foi explicado aos alunos o modo de preenchimento da ficha de auto-avaliação de escalas ao que se seguiu uma revisão em grupo e com metrónomo das escalas impostas para a avaliação;

3. Na segunda aula após um período de 15 minutos de estudo individual, procedeu-se à verificação e registo do andamento de execução das escalas impostas.

4.2. Apresentação e análise de resultados

Para a análise dos resultados foram consideradas: (1) as classificações obtidas nas audições no final das unidades didáticas; (2) o nº de obras aprendidas desde o início do ano; (3) o nível de aperfeiçoamento das obras aprendidas; (4) a autonomia dos alunos, refletida na capacidade para a preparação individual de um repertório constituído por três obras representativas dos três níveis de dificuldade, fácil, médio e difícil, em tempo limitado; (5) a desenvoltura técnica refletida no andamento de execução de escalas em movimento paralelo.

Avaliação sumativa

Os resultados obtidos nos momentos de avaliação sumativa considerados para o presente estudo são analisados por ano de escolaridade e por turma.

Foi estabelecida uma taxa de sucesso da turma, expressa percentualmente, calculada a partir da média aritmética simples do total das classificações atribuídas.

³³ Ver anexo C - Grelhas de auto-avaliação.

Quadro 22

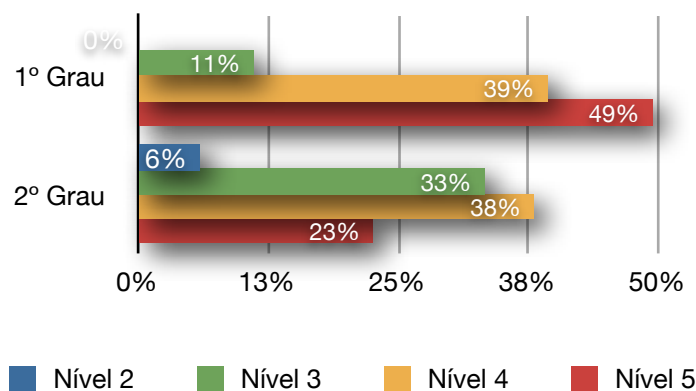
Discriminação das classificações atribuídas nas audições por turma e respetiva taxa de sucesso

Ano	Turma	Nº de níveis atribuídos por turma				Taxa de sucesso
		Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	
1º Grau	INA 5	-	1	17	9	85,9%
	STAG 5	-	1	8	12	90,5%
	VNF 5B	-	-	5	10	93,3%
	VNF 5C	-	-	-	15	100,0%
	VNF 5E	-	9	9	3	74,3%
2º Grau	INA 6	1	8	10	11	80,7%
	STAG 6	2	5	6	2	70,7%
	VNF 6A	1	4	10	6	80,0%
	VNF 6D	1	11	6	-	65,6%

Os resultados obtidos traduzem-se em taxas de sucesso elevadas, particularmente nas turmas do 1º grau, destacando-se a turma VNF 5C, onde se registou uma taxa de sucesso de 100%.

Gráfico 4

Percentagem das classificações atribuídas por grau

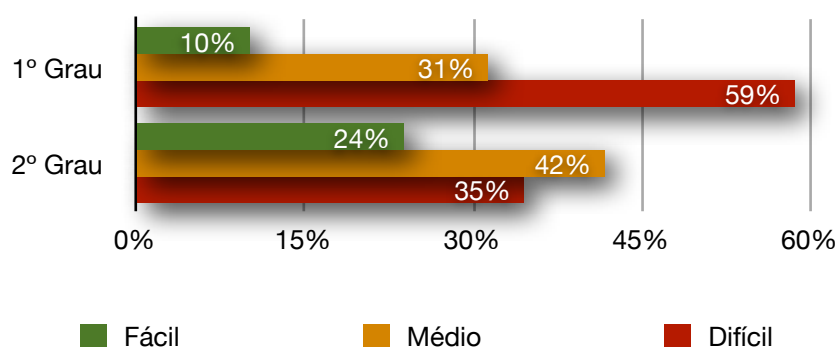


No que respeita às classificações atribuídas, verifica-se uma percentagem diminuta de níveis negativos. No 1º grau, não foi atribuída qualquer classificação de Insuficiente, tendo a maior percentagem de alunos, praticamente 50%, obtido uma classificação de Muito Bom (nível 5). No 2º grau, registaram-se cinco classificações de Insuficiente correspondentes a uma percentagem de 6%. É no entanto de salientar que quatro dessas cinco classificações se concentraram na 1ª audição tendo sido corrigidas nas audições posteriores para classificações de

Suficiente e Bom. Para este nível de ensino revela-se uma tendência para a classificação de Bom.

O nível de dificuldade das obras apresentadas nas audições, como seria de esperar, apresenta a mesma tendência verificada nas classificações obtidas.

Gráfico 5
Distribuição do nível de dificuldade das obras apresentadas em audição por grau



Globalmente, a percentagem significativa de obras de nível difícil, escolhidas pelos alunos para apresentar nas audições (47%) é um indicador claro de evolução e sucesso na aquisição de competências.

Auto-avaliação de repertório

Dos dados recolhidos nas atividades de auto-avaliação, é possível obter indicadores, por um lado da quantidade de repertório aprendido, por outro do nível de desenvolvimento atingido, o que permite inferir uma taxa de sucesso na realização desse mesmo repertório.

No que diz respeito à quantidade de obras aprendidas, registou-se no 2º grau um número francamente inferior ao número verificado no 1º, menos de metade. Esta diferença deve-se ao maior grau de complexidade do repertório abordado no 2º grau, o que exige mais tempo de aperfeiçoamento.

Quadro 23

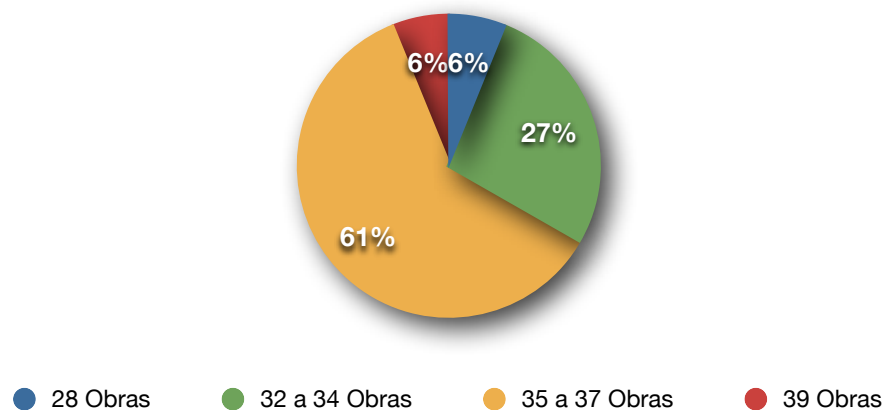
Média aritmética do número de obras aprendidas por turma e por grau

Ano	Turma	Média por turma	Média por grau
1º Grau	INA 5	31	35
	STAG 5	35	
	VNF 5B	37	
	VNF 5C	35	
	VNF 5E	36	
2º Grau	INA 6	15	11
	STAG 6	11	
	VNF 6A	13	
	VNF 6D	6	

O número de obras aprendidas pelos alunos do 1º grau apresenta uma amplitude = 11, variando entre as 28 e as 39. Mais de metade dos alunos situa-se entre as 35 e as 37 obras aprendidas, destacando-se, no entanto, uma pequena percentagem, correspondente a quatro alunos que se encontram divididos nos extremos.

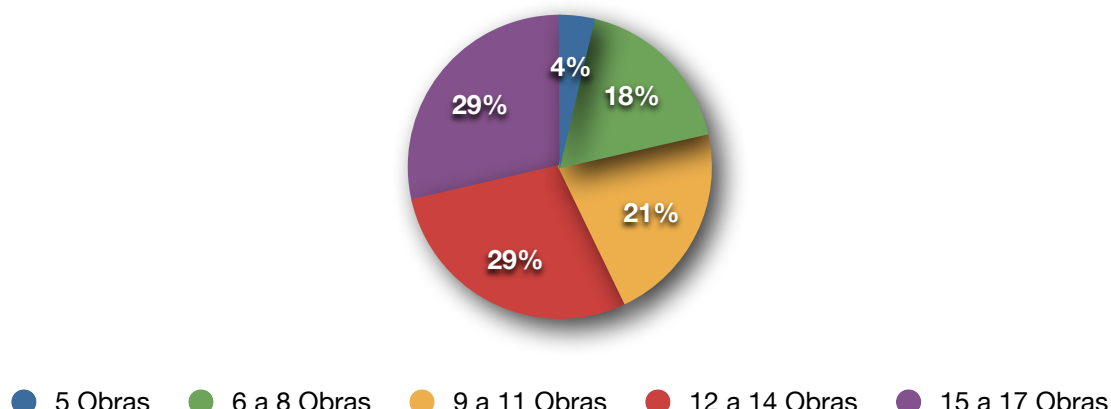
Gráfico 6

Distribuição de alunos do 1º grau por nº de obras aprendidas



No 2º grau o nível a dispersão é ligeiramente superior, registando-se uma amplitude = 12. Destaca-se uma percentagem mínima, correspondente a um aluno, francamente abaixo da média, no entanto a maior parte dos alunos apresenta resultados acima da média.

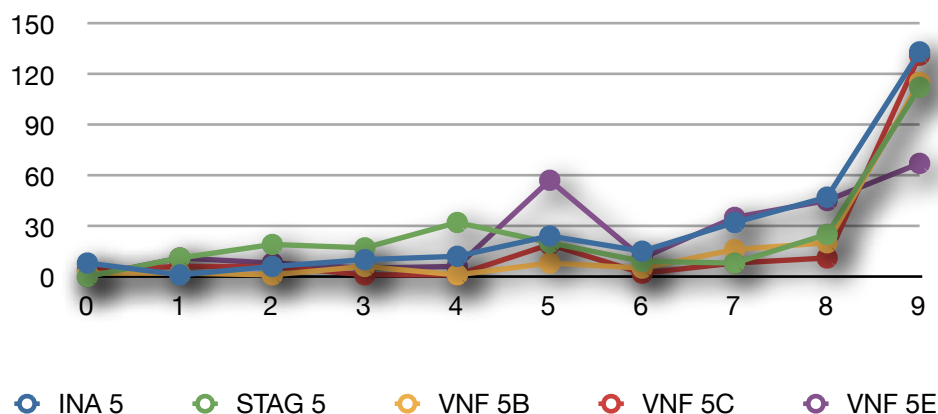
Gráfico 7
Distribuição de alunos do 2º grau por nº de obras aprendidas



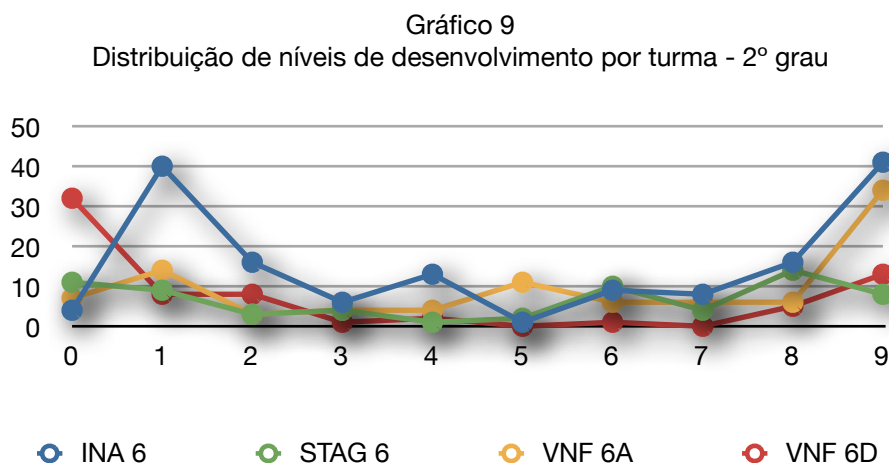
Os níveis de desenvolvimento registados, decorrentes da auto-avaliação do repertório são expressos numericamente com a seguinte correspondência: 0 - não sei tocar, 1 - sei tocar de mãos separadas, 2 - sei tocar de mãos juntas, 3 - sei tocar sem parar, 4 - sei tocar com dinâmicas, 5 - respeito o fraseado, 6 - sei tocar de memória, 7 - sei tocar com as mãos equilibradas, 8 - sei tocar no andamento adequado e 9 - Transmito o carácter da obra.

No 1º grau pode-se observar uma distribuição dos níveis de desenvolvimento aproximado para todas as turmas, verificando-se que a moda é 9 com um número máximo de 558 ocorrências registadas com este valor, num total de 1151, correspondente a 48% do total das classificações auto-atribuídas. Este valor contrasta com as 14 classificações de 0 registadas (cerca de 1%).

Gráfico 8
Distribuição de níveis de desenvolvimento por turma - 1º grau



No caso do 2º grau, a moda por turma não é homogênea. Em duas turmas esta medida de dispersão é 9, noutra 8 sendo 0 na última. No entanto, apesar da dispersão observada, a moda da totalidade dos resultados do 2º grau é 9, tendo sido contabilizadas 25% das classificações com este valor.



Audição na aula com repertório imposto

Para esta atividade foi considerado o estado de adiantamento conseguido na preparação das obras, no final do prazo imposto. Para tal foram estabelecidas três fases de adiantamento, correspondendo cada uma delas a três níveis de desenvolvimento: (1) fase de leitura - níveis 1, 2 e 3 - implica o conhecimento (mais ou menos aprofundado) da obra; (2) fase de aperfeiçoamento - níveis 4, 5, e 6 - respeita à descodificação e controle da sintaxe musical; (3) fase de concerto - níveis 7, 8, e 9 - corresponde ao nível de aperfeiçoamento aceitável para a apresentação da obra em público.

Tendo em conta que as obras foram interpretadas em ambiente de audição na sala de aula para os colegas, os dados recolhidos foram validados por um processo de hetero-avaliação.

Dada a natureza da atividade, preparar uma audição com três obras impostas de uma aula para a outra (três dias), a taxa de sucesso das obras

apresentadas é um indicador que evidencia um bom nível de autonomia dos alunos.

Quadro 24

Moda e valor percentual do nível de desenvolvimento atingido no repertório imposto

Ano	Turma	Moda	Obras não apresentado	Fase de leitura	Fase de Aperfeiçoamento	Fase de Concerto
1º Grau	INA 5	9	0%	4%	22%	74%
	STAG 5	9	0%	5%	19%	76%
	VNF 5B	9	7%	20%	33%	40%
	VNF 5C	9	0%	13%	7%	80%
	VNF 5E	1	0%	67%	19%	14%
2º Grau	INA 6	9	0%	13%	10%	77%
	STAG 6	8	0%	20%	7%	73%
	VNF 6A	9	0%	19%	24%	57%
	VNF 6D	1	17%	56%	0%	28%

Os resultados evidenciados na atividade, perspetivam claramente uma tendência para a fase mais evoluída da interpretação. A maior parte das obras apresentadas foram classificadas no nível de concerto, sendo que, apenas uma obra no 1º grau e três no 2º não foram apresentadas.

Comparando os resultados obtidos nas três atividades referentes à avaliação da execução do repertório, verifica-se que as turmas com melhor prestação apresentam menor grau de dispersão, o que permite tirar ilação no que respeita à eficácia do trabalho colaborativo. Por outro lado, as turmas com pior prestação, apesar de terem obtido bons resultados na avaliação sumativa, evidenciaram dificuldades na concretização das tarefas que implicam maior autonomia. Contudo, é de salientar o rigor com que todos os alunos realizaram a sua auto-avaliação, o que só por si é um importante indicador das competências adquiridas. É de salientar ainda que as turmas com melhores prestações são as que integram maior número de alunos.

Quadro 25

Comparação da taxa de sucesso por turma nas atividades estudadas

Ano	Turma	Avaliação Sumativa	Auto-avaliação Repertório	Audição com repertório imposto	Média global	Desvio padrão
1º Grau	INA 5	86%	81%	82%	83%	3%
	STAG 5	90%	72%	84%	82%	9%
	VNF 5B	93%	89%	63%	82%	16%
	VNF 5C	100%	86%	84%	90%	9%
	VNF 5E	74%	74%	34%	61%	23%
2º Grau	INA 6	81%	54%	84%	73%	16%
	STAG 6	71%	53%	73%	66%	11%
	VNF 6A	80%	63%	76%	73%	9%
	VNF 6D	66%	31%	33%	43%	19%

Desenvoltura da técnica digital

O andamento na execução das escalas é um indicador que reflete o nível de desenvoltura da técnica digital e, nos níveis iniciais da aprendizagem de piano, a capacidade de coordenação motora e desenvolvimento da lateralidade. A recolha dos resultados apresentados refere-se à execução de escalas em movimento paralelo, em colcheias e com metrónomo, cujo andamento se pretende progressivamente mais rápido.

No final do processo de preparação da atividade anteriormente descrito, registaram-se andamentos situados entre semínima = 50, referentes a alunos que, apesar de conhecerem a topografia das tonalidades, revelam dificuldades de coordenação motora e deficiência na organização do estudo em casa e semínima = 200 referentes a alunos com aptidão física e organizacional claramente acima da média. O valor mediano encontrado para 1º grau foi semínima = 130 e para o 2º grau semínima = 140.

Quadro 26

Andamento médio da execução de escalas por turma e respetivas medidas de dispersão

		Média	Andamento Máximo	Andamento mínimo	Moda	Desvio padrão	Coefficiente variação
1º Grau	INA 5	119	160	80	110	21	0,17
	STAG 5	156	190	110	170	24	0,15
	VNF 5B	130	170	100	130	22	0,16
	VNF 5C	161	200	140	160	21	0,12
	VNF 5E	114	160	80	120	21	0,16
2º Grau	INA 6	160	180	110	180	21	0,13
	STAG 6	126	160	50	140	32	0,25
	VNF 6A	157	200	100	160	34	0,21
	VNF 6D	102	160	50	100	35	0,34

Da análise dos dados é possível inferir que, para as condições exigidas na execução das escalas nos 1º e 2º grau, o andamento médio situa-se, grosso modo, entre semínima = 120 e semínima = 150, o que se traduz numa desenvoltura motora adequada para estes níveis de ensino.

Gráfico 10
Mínimo, máximo e média na execução das escalas para o 1º grau

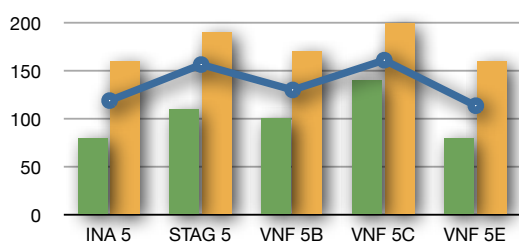
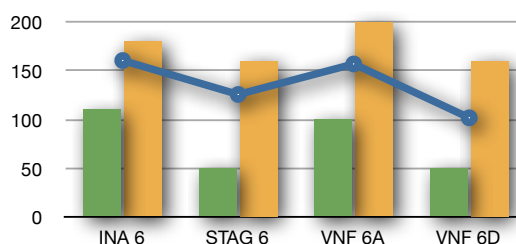


Gráfico 11
Mínimo, máximo e média na execução das escalas para o 2º grau



● Média ■ Andamento mínimo ■ Andamento máximo

Os dados sugerem que a metodologia desenvolvida nas aulas de piano em grupo promove a autonomia dos alunos permitindo-lhes dar resposta com sucesso a solicitações diversas que envolvem competências no âmbito da técnica e interpretação musical, da auto-regulação e auto-avaliação de processos e resultados, assim como da apreciação musical e capacidade crítica.

O desenvolvimento técnico e musical evidenciado permite abordar um repertório preconizado pelos modernos métodos de ensino de piano para os níveis de desenvolvimento estudados, possibilitando interpretações desvoltas e reveladoras de competências adquiridas nas áreas cognitiva, emocional e da psicomotricidade.

Como espectável, os níveis de aptidão física, intelectual e artística evidenciados ao longo das aulas e referenciados nos momentos de avaliação qualitativa e quantitativa, no CCM e na escola de ensino regular, revelam uma correlação direta com os resultados aqui apresentados. No entanto, importa salientar uma constatação que resulta da análise dos dados ao indicar que, independentemente das condições existentes à partida, todos os alunos, com maior ou menor nível de proficiência, são capazes de abordar e interpretar um repertório diversificado e adequado ao grau de ensino em que se encontram.

5. Conclusão

A turma de piano em grupo revela-se uma estrutura organizada que se desenvolve num ambiente dinâmico que permite a cada aluno evidenciar competências únicas e diferenciadas, contribuindo desta forma para que todos possam ampliar o leque de experiências e, conseqüentemente, de oportunidades para aprender.

Adotou-se assim uma abordagem abrangente ao processo de ensino de piano que, focado na compreensão de conceitos e princípios musicais, contribuiu para o desenvolvimento de alunos autónomos e com meios para construir o seu próprio conhecimento. Nesta abordagem o conceito de técnica pianística foi entendido como uma cadeia de ações e intenções que privilegia a estruturação do gesto como uma ação, que tem a sua génese na identificação dos elementos musicais e, simultaneamente, na intenção da organização do som com vista a um resultado artístico, ou seja, a uma ideia com valor emocional (Descaves, 1990, p. 27; Neuhaus, 1993, pp. 82-83).

No decorrer da investigação no terreno foram operacionalizados novos recursos com base nas novas tecnologias de colaboração *online*. Neste domínio o recurso às novas ferramentas da Web 2.0 e plataformas virtuais revelou-se eficaz na dupla perspectiva aluno/professor. Para o aluno, proporcionou maior contacto com o professor evidenciando-se promotor de motivação intrínseca e de aprendizagem colaborativa, incrementador do desenvolvimento de valores estéticos, de competências musicais e de uma consciência artística, revelando-se por outro lado integrador de conhecimentos, capacidades e atitudes; para o professor revelou-se promotor de maior contacto com os alunos, incrementador de estratégias diversificadas e de reforço, assim como facilitador da monitorização das aprendizagens.

A estruturação do ensino em unidades didáticas concretizou-se no terreno através da planificação da sequência de instrução. Para esta concorreu a sistematização de referências para a interpretação que se revelou um elemento chave da leccionação. O sistema organizado em três áreas, referências técnicas,

referências teóricas e referências musicais, contribuiu não só para o desenvolvimento de competências para a literacia musical e interpretação, mas também para promover a autonomia na regulação das aprendizagens e, simultaneamente, para estabelecer uma base técnica de comunicação professor-alunos, indispensável para uma boa fluência das aulas.

A sistematização de posições ao piano decorrente da organização das referências técnicas é um ponto central da investigação. Dotar os alunos de um sistema que a partir da identificação da “topografia” do teclado permite a execução estável de padrões melódicos e harmónicos, fomenta em larga medida o processo de auto-regulação do desenvolvimento da coordenação motora e da desenvoltura da técnica digital. Simultaneamente promove a tomada de decisões relativas à escolha das dedilhações revelando-se um processo promotor de autonomia na leitura à 1ª vista, na transposição, na harmonização e na improvisação.

A diferenciação manifesta nas necessidades imediatas dos alunos, nos estilos de aprendizagem e no seu nível de desenvolvimento técnico e artístico, conduziu à pesquisa de um esquema de aula que permitisse múltiplas opções de realização. Para a concretização e estabelecimento de uma organização de aula definiu-se um esquema estruturado em forma tripartida - introdução, desenvolvimento e conclusão - com atividades diversificadas permitindo ao professor estipular diferentes tipologias que garantam a aprendizagem a todos os alunos. Cada parte integra atividades que lhe estão adstrita contribuindo para a criação de rotinas: (1) a introdução consta de atividades destinadas a preparar os alunos para tocar, criando a predisposição para os assuntos a aprender incluindo aquecimento e revisões; (2) o desenvolvimento é a parte principal da aula onde são aprofundados novos conceitos ou técnicas através de atividades diversificadas que incluem análise, leitura à 1ª vista, improvisação, harmonização, estudo individual, desenvolvimento auditivo, para além do aperfeiçoamento das obras em estudo; (3) na conclusão é feita a avaliação do que foi atingido na aula através de atividades performativas como o concerto ou o concurso. Estas atividades são interdependentes e complementares, operando num equilíbrio sinérgico.

O ensino de piano em grupo, nos 1º e 2º graus do ensino vocacional de música, constitui-se assim uma modalidade válida, viável e com vantagens e possibilidades didáticas e pedagógicas que superam em larga medida as dificuldades e desafios que encerra. Atualmente, apesar de ainda se encontrarem alguns focos de resistência a esta tipologia de ensino vista como uma espécie de intromissão no domínio das aulas individuais (Pace, 1978), o ensino de piano em grupo continua em franco crescimento, sendo cada vez mais uma realidade emergente nas escolas do ensino vocacional de música. Esta realidade não é apenas justificada por constrangimentos financeiros mas, muito particularmente pela constatação da eficácia pedagógica e de sociabilização. Como afirma Ley (2004a, p. 20), *pela sua própria natureza, o ensino em grupo envolve alunos que trabalham juntos, colaborativamente, aprendendo uns com os outros bem como com o professor.*

Bibliografia

- Agay, D. (2004). *The art of teaching piano*. New York: Yorktown Music Press, Inc.
- Aho, M. (2009). "Almost like the real thing": how does the digital simulation of musical instruments influence musicianship? *Music Performance Research*, 3, 22-35.
- Ajero, M. (2009). Technology in the group piano lab and beyond. *Clavier Companion*, November/December, 59-61.
- Alexander, R. (1996). Using instructional software in the piano studio. In Y. Enoch (Ed.), *Creative piano teaching*. Illinois: Stipes Pub. Co.
- Baker-Jordan, M. (2004). *Practical piano pedagogy : the definitive text for piano teachers and pedagogy students*. Miami, Fla.: Warner Bros.
- Bastien, J. (1988). *How to teach piano successfully* (3^a ed.). San Diego, California: Neil A. Kjos Company.
- Braga, S. S. R. (2011). *Aulas de piano em grupo na iniciação: um património musical renovado*. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Cash, C. D. (2011). The music is in the rhythm. *Clavier Companion*, March/April.
- Chang, C. (2009). *Fundamentals of Piano Practice*: BookSurge Publishing.
- Chronister, R. (1986). The Art of Fingering - Elementary Level. In E. Darling (Ed.), *A Piano Teacher's Legacy - Selected Writings by Richard Chronister* (pp. 207-213). Kingston, New Jersey: Frances Clark Center for Keyboard Pedagogy.
- Chronister, R. (1992). Reading Music Patterns Rather than Note-By-Note. In E. Darling (Ed.), *A Piano Teacher's Legacy - Selected Writings by Richard Chronister*. Kingston, New Jersey: Frances Clark Center for Keyboard Pedagogy.
- Chronister, R. (1996). Naming notes is not Reading – a sequential approach to note Reading. In J. Lyke, Y. Enoch & G. Haydon (Eds.), *Creative Piano Teaching* (pp. 69-87). Illinois: Stipes Publishing L. L. C. .

- Clark, F. (1992). *Questions and answers : practical solutions and suggestions given to questions commonly asked by piano teachers*. Northfield, Ill.: Instrumentalist Co.
- Coats, S. C. (2006). *Thinking as you play : teaching piano in individual and group lessons*. Bloomington, Ind.; Chesham: Indiana University Press.
- Costa, M. P. S. (2009). *Metodologias de ensino e repertório nas filarmónicas de Valpaços*. Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Csurgai-Schmitt, J. (2002). A child's First Lessons. In K. Kropff (Ed.), *A Symposium for Pianists and Teachers: Strategies to Develop the Mind and Body for Optimal Performance*: Heritage Music Press.
- Daniel, R. (2008). *Group Piano Teaching - An alternative strategy for the tertiary teaching of piano*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller Aktiengesellschaft & Co.
- Descaves, L. (1990). *Un Nouvel art du piano, exposés et documentation de pédagogie pianistique*. Paris,: Gérard Billaudot.
- Duke, R. A. (2009). *Intelligent music teaching - Essays on the core principles of effective instruction*. Austin, Texas: Learning and Behavior Resources.
- Edmond, B., Barfurth, M., Comeau, G., & Brooks, M. (2006). Technologies d'annotation vidéo et leurs applications à la pédagogie du piano. *Recherche en éducation musicale*, 24, 49-60.
- Enoch, Y. (1978). *Group piano-teaching*. New York: Oxford University Press.
- Fautley, M. (2010). *Assessment in music education*. Oxford ; New York: Oxford University Press.
- Fink, S. (1999). *Mastering piano technique: a guide for students, teachers, and performers*. Portland, Oregon: Amadeus Press.
- Fink, S. (2002). Musicality. In K. Kropff (Ed.), *A Symposium for Pianists and Teachers: Strategies to Develop the Mind and Body for Optimal Performance* (pp. 97-106): Heritage Music Press.

- Fisher, C. (2010). *Teaching piano in groups*. New York: Oxford University Press.
- Forquin, J.-C., & Gagnard, M. (1982). Em busca de um desenvolvimento da educação musical. In L. Porcher (Ed.), *Educação Artística-luxo ou necessidade?* São Paulo: Grupo Editorial Summus.
- Fortin, M. F. (2009). *O processo de investigação: da concepção à realização* (N. Salgueiro, Trans. 5ª ed.). Loures: Lusociência - edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Glover, J., & Scaife, N. (2004). Improvising and Composing for Groups. In A. Marks (Ed.), *All Together! Teaching Music in Groups*. Londres: The Associated Board of the Royal Schools of Music.
- Goodkind, R. (2004). Theory: the basis of musicianship. In D. Agay (Ed.), *The art of teaching piano*. New York: Yorktown Music Press, Inc.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical - Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gordon, S. (1995). *Etudes for Piano Teachers, Reflexions on the Teacher's Art*. New York; Oxford: Oxford University Press.
- Harris, P., & Davies, L. (2009). *Group Music Teaching in Practice*. London: Faber Music.
- Hodges, D. A. (2009). The Musical Brain. In G. McPherson (Ed.), *The child as musician : a handbook of musical development* (pp. 50-68). Oxford ; New York: Oxford University Press.
- Holland, S. (2004). Technology in your studio. In M. Baker (Ed.), *Practical piano pedagogy : the definitive text for piano teachers and pedagogy students*. Miami, Fla.: Warner Bros.
- Hosken, D. W. (2011). *An introduction to music technology*. New York: Routledge.
- Houlahan, M., & Tacka, P. (2008). *Kodály today: a cognitive approach to elementary music education*. New York: Oxford University Press.

- Jacobson, J. M., & Lancaster, E. L. (2006). *Professional piano teaching : a comprehensive piano pedagogy textbook for teaching elementary-level students*. Los Angeles: Alfred Publishing Co.
- Jesuíno, J. C. (2010). Estruturas e processos de grupo. In J. Vala & M. B. Monteiro (Eds.), *Psicologia Social* (8ª ed., pp. 293-331). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Klingenstein, B. G. (2009). *The Independent PianoTeacher's Studio Handbook*. Milwaukee: Hall Leonard Corporation.
- Kochevitsky, G. A. (1967). *The Art of Piano Playing: a scientific approach*. New York: Summy-Birchard Inc.
- Kopiez, R., Weihs, C., Ligges, U., & Lee, J. I. (2006). Classification of high and low achievers in a music sight-reading task. *Psychology of Music*, 34(1), 5.
- Lee, J. (1981). *Group piano lessons: a practical guide*. Manchester: Forsyth Brothers.
- Lehmann, A. C., & Kopiez, R. (2009). Sight-reading. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (Eds.), *Oxford handbook of music psychology*. Oxford University Press.
- Lehmann, A. C., Sloboda, J. A., & Woody, R. H. (2007). *Psychology for musicians: Understanding and acquiring the skills*. New York: Oxford University Press, USA.
- Ley, B. (2004a). The Art of Teaching in Groups. In A. Marks (Ed.), *All Together! Teaching Music in Groups*. London: The Associated Board of the Royal Schools of Music.
- Ley, B. (2004b). The Dynamics of Group Teaching. In A. Marks (Ed.), *All Together! Teaching Music in Groups*. London: The Associated Board of the Royal Schools of Music.
- Lhevinne, J. (1972). *Basic principles in pianoforte playing*. New York: Dover Publications.
- Lilliestam, L. (1996). On playing by ear. *Popular Music* 15(2), 195-216.

- Magrath, J. (2000). A Tribute to Richard Chronister. *Piano Pedagogy Forum*, 3(2).
- Mark, T., Gary, R., & Miles, T. (2003). *What every pianist needs to know about the body*: GIA Publications Chicago, IL.
- McPherson, G., & Mills, J. (2009). Musical Literacy. In G. McPherson (Ed.), *The child as musician : a handbook of musical development* (pp. 155-171). Oxford ; New York: Oxford University Press.
- Nagode, G. (1988). The College Group Piano Program for Music Majors. In J. Bastien (Ed.), *How to teach piano successfully* (pp. 217-230). San Diego, California: Neil A. Kjos Company.
- Neuhaus, H. (1993). *The art of piano playing* (K. A. Leibovitch, Trans.). Londres: Kahn & Averill. (Obra original publicada em 1963).
- Pace, R. (1978). Piano Lessons—Private or Group? *Keyboard Journal*, 4(2), 20-24.
- Portaria nº 691/2009 de 25 de Junho, Diário da República nº 121 - I série C.F.R. (2009).
- Ribeiro, A. J. P., & Vieira, M. H. (2010). *O ensino da música em regime articulado: projecto de investigação-acção no Conservatório do Vale do Sousa*. Paper presented at the XIX Congresso Nacional da associação Brasileira de Educação Musical.
- Riemann, H. (2005). *Manual del pianista*. Huelva: Idea Books S.A.
- Ruthmann, A. (2007). Strategies for Supporting Music Learning Through Online Collaborative Technologies. In J. Finney (Ed.), *Music Education with Digital Technology*. London: Continuum.
- Sainsbury, J. (1824). *A Dictionary of Musicians, from the Earliest Ages to the Present Time* (Vol. II). London: Sainsbury and Company.
- Sandor, G. (1995). *On piano playing - motion, sound and expression*. Belmont: Schirmer.

- Skaggs, H. G. (2004). Group Piano Teaching. In D. Agay (Ed.), *The Art of Teaching Piano*. New York: Yorktown Music Press.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthal, R. C. (1993). *Psicologia Educacional*. Amadora: McGraw-Hill.
- Suzuki, S. (1983). *Nurtured by Love: The Classic Approach to Talent Education* (W. Suzuki, Trans. 2^a ed.). New York: Summy-Birchard Inc.
- Svard, L. (2010). The Musician's Guide To The Brain - From Perception To Performance. *MTNA e-Journal*, 1(4), 2-11.
- Taylor, K. (1981). *Principles of piano technique and interpretation*. Amersham: Novello.
- Toy, M. (2003). The video camera: A teacher's best friend. *The Piano Adventures Teacher*, 3.
- Toy, M. (2004). The Video Camera: What Students Say. *The Piano Adventures Teacher*, 4.
- Turner, L. (2004). Lesson Planing for Groups. In A. Marks (Ed.), *All Together! Teaching Music in Groups*. London: The Associated Board of the Royal Schools of Music.
- Uszler, M., Gordon, S., & Smith, S. M. (2000). *The well-tempered keyboard teacher*. New York: Schirmer Books.
- Vasconcelos, A. Â. (2002). *O Conservatório de Música - Professores, Organização e Políticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Webster, P., & Hickey, M. (2009). Computer and Technology. In G. McPherson (Ed.), *The child as musician : a handbook of musical development*. Oxford ; New York: Oxford University Press.
- Wristen, B. (2005). Cognition and motor execution in piano sight-reading: a review of literature. *Update - Applications of Research in Music Education*, 24, 44-56.

Métodos consultados

- Aaron, M. (1945). *Michael Aaron Piano Course*. Miami: Florida; CPP/ Belwin Inc.
- Bastien, J., & Bastien, J. S. (1985). *Bastien Piano Basics*. San Diego: Neil A. Kjos Music Company.
- Barratt, C. (1995). *The Classic Piano Course*. Londres: Chester music.
- D'Auberge, A. (1960). *Alfred d'auberge Piano Course*. Van Nuys: Alfred publishing company.
- Faber N., & Faber, R. (1997). *Piano Adventures*. Milwaukee: Hall Leonard.
- Hall, P. (1989). *Piano Time – The Oxford Piano Method*. Oxford: Oxford University Press.
- Lancaster, E. L., & Renfrow, K. D. (1995). *Alfred's Group Piano for Adults*. Van Nuys: Alfred Publishing Company.
- Pace, R. (2006). *The Robert Pace Keyboard Approach*. New York: Lee Roberts Music Publication Inc.
- Palmer, W. A., & Lethco, A. V. (1971). *Creating Music at the Piano*. Van Nuys: Alfred Publishing Company.
- Palmer, W. A., Manus, M., & Lethco, A. V. (1981). *Alfred's Basic Piano*. Van Nuys: Alfred Publishing Company.
- Stent, M (1995). *Play Piano With Max*. London: Kevin Mayhew Ltd.
- Keneth, B. (1995). *Hands-on - the Fast New Chord-Style Method*. Wise Publications.
- Lindeman, C. (1996). *Pianolab - An introduction to class piano* (3ª ed.). San Francisco: Waldsworth Publishing Company.

Anexos

Anexo A - Cronogramas

Centro de Cultura Musical
2011/2012
Planificação Trimestral - Cronograma
2º Trimestre

Curso Básico de Música
 Disciplina: Piano em Grupo
 Grau: 2º
 Nº de aulas semanais: 2
 Duração das aulas: 45'

U.D. Conteúdos	Janeiro							Fevereiro							Março							Abril						
	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53
3 Acordes escondidos e movimentos cromáticos	Audição de Turma																											
Padrões harpejados	x																											
Acompanhamento em harpejo	x	x																										
Baixo de Alberti			x	x																								
Escala cromática					x																							
Padrões cromáticos						x																						
4 Tonalidades de Ré Maior e menor	Recital de Páscoa																											
Escala de Ré Maior								x																				
Acordes Primários de Ré Maior								x	x																			
Revisões das tonalidades estudadas									x	x	x	x																
Transposição																												
Escala de Ré Menor																												
Acordes primários de Ré Menor																												
Compasso binário composto																												

Preparação para a apresentação pública

Anexo B - Evolução do nível de dificuldade das obras ao longo das unidades didáticas

Centro de Cultura Musical
Piano em Grupo
Repertório para o 1º grau
Nível de dificuldade (F - fácil, M - médio e D - difícil)

U.D.	Obras	Unidades didáticas					
		1º Trimestre		2º Trimestre		3º Trimestre	
		1	2	3	4	5	6
1	Palmer - Cristovão Colombo	F					
	Palmer – Navegando	F					
	Palmer - Bem querer	F					
	Palmer - Dança Mexicana do Chapéu	F					
	Palmer - Brincando com terceiras	F					
	Palmer - Canção Rock	F					
	Palmer - O foguetão	M	F				
	Palmer – Mergulhadores	M	F				
	Palmer - Quem te deu esse chapéu	M	F				
	Palmer - E agora... o que fazer?	M	F				
	Palmer - O meu tio Bill	D	M	F			
	Palmer - Gostar de alguém	D	M	F			
	Palmer - O Burrito	D	M	F			
	Tradicional - Jingle Bells	D	M	F			
2	Palmer - Um amigo como tú	M	F				
	Palmer - O meu Robot	M	F				
	Palmer - dinheiro não compra tudo	M	F				
	Palmer - Melodia Rock	M	F				
	Palmer - Gotas de chuva	D	M	F			
	Palmer – Halloween	D	D	M	F		
3	Palmer – Tempo de Valsa	D	M	F			
	Palmer – Arco-Iris		D	M	F		
	Palmer – Moinho de Vento		D	M	F		
	Tradicional Francesa – Alouette		D	M	F		
	Beethoven – Hino à Alegria		D	M	F		
	Kohler – Marcha em Dó		D	D	D	M	F
	Bastien – Escalando Montanhas		D	D	M	F	
4	Palmer – Poder Partilhar			M	F		
	Bastien – Mary Ann			D	M	F	
	Czerny – Estudo em Dó Maior			D	M	F	
	Tradicional Inglesa – Alfazema			D	M	F	
	Bastien – A Ponte Golden Gate			D	D	M	F
	Czerny – Estudo em Sextas			D	D	M	F
	Palmer – Polka			D	D	M	F
5	Tradicional – O Cuco				M	F	
	Suzuki – Allegro				D	M	F
	Palmer – Porque estou triste?				D	M	F
	Bastien – Old MacDonald Rocks				D	D	M
	Reignale – Minueto em Sol Maior				D	D	M
	Bastien – O Velho Patinador				D	D	M
6	Palmer - Freight Train					D	D
	Palmer - The greatest Show on Hearth					D	D
	Kholer - Estudo Op.163, nº1					D	D
	Praetorius - Dança Alemã					D	D
	Reinagle - Minueto em Dó Maior					D	D
	Reinagle - Promenade					D	D
	Schytte - Scherzo					D	D
	Kabalevsky - Scherzo Op.39, nº12					D	D

Centro de Cultura Musical
Piano em Grupo

Repertório para o 2º grau
Nível de dificuldade (F - fácil, M - médio e D - difícil)

U.D.	Obras	Unidades didáticas					
		1º Trimestre		2º Trimestre		3º Trimestre	
		1	2	3	4	5	6
1	Czerny – Estudo Op.599, nº11	F					
	Neander – Coral	F					
	Lemoine – Estudo de Escalas	M	F				
	Palmer – Polka da Floresta Negra	D	D	M	F		
	Palmer – Dança das Sétimas	D	D	M	F		
2	Bastien – A Caravana	M	F	F			
	Schaum – No Cinema	D	D	M	F		
	Dubois – Valsa em Lá menor	D	D	M	F		
	Palmer – A Casa Assombrada	D	D	D	M	F	
	Palmer – Space Shuttle Blues	D	D	M	F		
3	Bastien – Fogo de Artifício	M	F	F			
	Matini – Plaisir d'Amour		D	M	F		
	Duvernoi – Estudo de Alberti		D	D	M	F	
	Kohler – Estudo em Lá menor		D	D	M	F	
	Popular – Village Dance		D	M	F		
	Fucik – Marcha do Circo			D	M	F	
4	Tradicional Inglesa – Jardins Ingleses			M	F		
	Foster – Oh! Susana			D	M	F	
	Palmer – Calypso Carnival			D	D	M	F
	Tradicional Holandesa – Sarasponda			D	D	M	F
	Haendel – Aria em Ré Maior			D	M	F	
	Tradicional – Passas e Amêndoas			D	M	F	
	Bastien – Paul Revere's Ride				D	M	F
5	Palmer – Scherzo				D	M	F
	Gossec – Capriccio Allegro				M	F	
	Palmer – O Tapete Mágico				D	M	F
	Gurlitt – Estudo em Ré Menor				D	D	M
	Palmer – Valsa em Sol Menor				D	D	M
	Palmer – A Roca				D	D	M
6	Bach - Minueto em Sol Maior					D	D
	Bach - Minueto em Ré Maior					D	D
	Clementi - Sonatina op.36, nº1					D	D
	Beethoven - Sonatina em sol Maior					D	D
	Beethoven - Escocesa em Sol Maior					D	D
	Biehl - Sonatina em Dó Maior					D	D
	Kabalevsky - Palhaços Op.39, nº20					D	D
	Kabalevsky - Valsa Lenta Op.39, nº23					D	D
	Lynes - Sonatina Op.39, nº1					D	D
	Rameau - Minueto					D	D
Streabbog - Uma manhã agradável					D	D	

Anexo C - Grelhas de auto-avaliação

CENTRO DE CULTURA MUSICAL

2011/2012

CLASSE DE PIANO EM GRUPO – 1º GRAU

FICHA PARA AUTO-AVALIAÇÃO – PEÇAS

Fase	Nível de desenvolvimento	Descrição	classificação global
Leitura	1	Sei tocar de mãos separadas	Suf
	2	Sei tocar de mãos juntas	
	3	Sei tocar sem parar	
Aperfeiçoamento	4	Sei tocar com dinâmicas	Bom
	5	Respeito o fraseado	
	6	Sei tocar de memória	
Concerto	7	Sei tocar com as mãos equilibradas	Muito Bom
	8	Sei tocar no andamento adequado	
	9	Transmito o carácter da obra	

REPERTÓRIO DE GRUPO - 1º Caderno

Compositor - Obra	Data	Nível de desenvolvimento	Classificação
Palmer - Cristovão Colombo			
Palmer - Navegando			
Palmer - Bem querer			
Palmer - Dança Mexicana do Chapéu			
Palmer - Brincando com terceiras			
Palmer - Canção Rock			
Palmer - O foguetão			
Palmer - Mergulhadores			
Palmer - Quem te deu esse chapéu			
Palmer - E agora... o que fazer?			
Palmer - O meu tio Bill			
Palmer - Gostar de alguém			
Palmer - O Burrito			
Tradicional - Jingle Bells			
Palmer - Um amigo como tú			
Palmer - O meu Robot			
Palmer - dinheiro não compra tudo			
Palmer - Melodia Rock			
Palmer - Gotas de chuva			
Palmer - Halloween			
Palmer - Tempo de Valsa			
Palmer - Arco-Íris			
Palmer - Moinho de Vento			
Tradicional Francesa - Alouette			
Beethoven - Hino à Alegria			
Kohler - Marcha em Dó			
Bastien - Escalando Montanhas			
Palmer - Poder Partilhar			
Bastien - Mary Ann			
Czerny - Estudo em Dó Maior			
Tradicional Inglesa - Alfazema			
Bastien - A Ponte Golden Gate			

CENTRO DE CULTURA MUSICAL

2011/2012

CLASSE DE PIANO EM GRUPO – 2º GRAU

FICHA PARA AUTO-AVALIAÇÃO – PEÇAS

Fase	Nível de desenvolvimento	Descrição	classificação global
Leitura	1	Sei tocar de mãos separadas	Suf
	2	Sei tocar de mãos juntas	
	3	Sei tocar sem parar	
Aperfeiçoamento	4	Sei tocar com dinâmicas	Bom
	5	Respeito o fraseado	
	6	Sei tocar de memória	
Concerto	7	Sei tocar com as mãos equilibradas	Muito Bom
	8	Sei tocar no andamento adequado	
	9	Transmito o carácter da obra	

REPERTÓRIO DE GRUPO

Compositor - Obra	Data	Nível de desenvolvimento	Classificação
Czerny – Estudo Op.599, nº11			
Neander – Coral			
Palmer – Polka da Floresta Negra			
Palmer – Dança das Sétimas			
Lemoine – Estudo de Escalas			
Bastien – A Caravana			
Dubois – Valsa em Lá menor			
Schaum – No Cinema			
Palmer – A Casa Assombrada			
Palmer – Space Shuttle Blues			
Bastien – Fogo de Artifício			
Matini – Plaisir d'Amour			
Duvernoi – Estudo de Alberti			
Kohler – Estudo em Lá menor			
Popular – Village Dance			
Fucik – Marcha do Circo			
Tradicional Inglesa – Jardins Ingleses			
Foster – Oh! Susana			
Palmer – Calypso Carnival			
Tradicional Holandesa – Sarasponda			
Haendel – Aria em Ré Maior			
Tradicional – Passas e Amêndoas			
Bastien – Paul Revere's Ride			
Palmer – Scherzo			
Gossec – Capriccio Allegro			
Palmer – O Tapete Mágico			
Gurlitt – Estudo em Ré Menor			
Palmer – Valsa em Sol Menor			
Palmer – A Roca			

REPERTÓRIO INDIVIDUAL

Compositor – Obra	Data	Nível de desenvolvimento	Classificação

Centro de Cultura Musical
Classe de Piano em grupo - 1º grau

Ficha de auto-avaliação
Andamento de escalas em movimento paralelo

Turma _____ Nº _____ Nome _____

	Andamento	Dó Maior	Sol Maior		
Uma oitava em semínimas	♩ = 80				
	♩ = 90				
	♩ = 100				
	♩ = 110				
	♩ = 120				
	♩ = 130				
	♩ = 140				
	♩ = 150				
Uma oitava em colcheias	♩ = 80				
	♩ = 90				
	♩ = 100				
	♩ = 110				
	♩ = 120				
	♩ = 130				
	♩ = 140				
	♩ = 150				
Duas oitavas em colcheias	♩ = 80				
	♩ = 90				
	♩ = 100				
	♩ = 110				
	♩ = 120				
	♩ = 130				
	♩ = 140				
	♩ = 150				

Centro de Cultura Musical
Classe de Piano em grupo - 2º grau

Ficha de auto-avaliação
Andamento de escalas em movimento paralelo

Turma _____ Nº _____ Nome _____

	Andamento	Dó Maior	Sol Maior	Lá menor	Ré Maior	Ré menor	Sol menor	Cromática
Uma oitava em colcheias	♩ = 100							
	♩ = 110							
	♩ = 120							
	♩ = 130							
	♩ = 140							
	♩ = 150							
	♩ = 160							
Duas oitavas em colcheias	♩ = 100							
	♩ = 110							
	♩ = 120							
	♩ = 130							
	♩ = 140							
	♩ = 150							
	♩ = 160							
Quatro oitavas em semicolcheias	♩ = 50							
	♩ = 60							
	♩ = 70							
	♩ = 80							
	♩ = 90							
	♩ = 100							