



Universidades Lusíada

Macedo, Ana Maria Martins van Zeller de, 1980-

O papel da audição de música na aula gravada no processo de aprendizagem da flauta transversal : três estudos de caso enquadrados no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico

<http://hdl.handle.net/11067/2491>

Metadados

Data de Publicação	2016-06-23
Resumo	O propósito deste estudo foi examinar o papel da audição de gravações de música na aula de instrumento, no processo de aprendizagem da flauta transversal, em três estudos de caso, enquadrados no segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico Articulado de duas escolas situadas, uma em Lisboa e outra em Torres Vedras. Considerando a falta de exposição musical significativa uma das principais causas de insucesso na aprendizagem musical, propus a integração de exercícios de escuta musical na aula de fl...
Palavras Chave	Flauta - Instrução e estudo, Flauta - Métodos, Flauta - Estudos e exercícios
Tipo	masterThesis
Revisão de Pares	Não
Coleções	[ULL-FCHS] Dissertações

Esta página foi gerada automaticamente em 2024-04-19T18:40:15Z com informação proveniente do Repositório



UNIVERSIDADE LUSÍADA DE LISBOA
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

METROPOLITANA

ACADEMIA NACIONAL SUPERIOR DE ORQUESTRA

ACADEMIA NACIONAL SUPERIOR DE ORQUESTRA

Mestrado em Ensino de Música

O papel da audição de música na aula gravada no processo de aprendizagem da flauta transversal: três estudos de caso enquadrados no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico

Realizado por:

Ana Maria Martins van Zeller de Macedo

Orientado por:

Prof. Doutor Ricardo Nuno Futre Pinheiro

Co-orientado por:

Prof. Doutor Rui Miguel Cabral Lopes

Constituição do Júri:

Presidente:

Prof. Doutor Carlos César Lima da Silva Motta

Orientador:

Prof. Doutor Ricardo Nuno Futre Pinheiro

Arguente:

Prof. Doutor Pedro Filipe Russo Moreira

Vogal:

Prof.^a Doutora Teresa Paula Rodrigues de Oliveira Leite Maurer

Dissertação aprovada em: 20 de Junho de 2016

Lisboa

2015



METROPOLITANA

ACADEMIA NACIONAL SUPERIOR DE ORQUESTRA

UNIVERSIDADE LUSÍADA DE LISBOA
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

ACADEMIA NACIONAL SUPERIOR DE ORQUESTRA

Mestrado em Ensino de Música

O papel da audição de música na aula gravada no processo de aprendizagem da flauta transversal: três estudos de caso enquadrados no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico

Ana Maria Martins van Zeller de Macedo

Lisboa

Novembro 2015



METROPOLITANA

ACADEMIA NACIONAL SUPERIOR DE ORQUESTRA

UNIVERSIDADE LUSÍADA DE LISBOA
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

ACADEMIA NACIONAL SUPERIOR DE ORQUESTRA

Mestrado em Ensino de Música

O papel da audição de música na aula gravada no processo de aprendizagem da flauta transversal: três estudos de caso enquadrados no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico

Ana Maria Martins van Zeller de Macedo

Lisboa

Novembro 2015

Ana Maria Martins van Zeller de Macedo

O papel da audição de música na aula gravada no processo de aprendizagem da flauta transversal: três estudos de caso enquadrados no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Lusíada de Lisboa e à Academia Nacional Superior de Orquestra para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música.

Orientador: Prof. Doutor Ricardo Nuno Futre Pinheiro

Co-orientador: Prof. Doutor Rui Miguel Cabral Lopes

Lisboa

Novembro 2015

Ficha Técnica

Autora Ana Maria Martins van Zeller de Macedo
Orientador Prof. Doutor Ricardo Nuno Futre Pinheiro
Co-orientador Prof. Doutor Rui Miguel Cabral Lopes
Título O papel da audição de música na aula gravada no processo de aprendizagem da flauta transversal: três estudos de caso enquadrados no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico
Local Lisboa
Ano 2015

Mediateca da Universidade Lusíada de Lisboa - Catalogação na Publicação

MACEDO, Ana Maria Martins van Zeller de, 1980-

O papel da audição de música na aula gravada no processo de aprendizagem da flauta transversal : três estudos de caso enquadrados no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico / Ana Maria Martins van Zeller de Macedo ; orientado por Ricardo Nuno Futre Pinheiro, Rui Miguel Cabral Lopes. - Lisboa : [s.n.], 2015. - Dissertação de Mestrado em Ensino de Música, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Lusíada de Lisboa, em regime de associação com a Academia Nacional Superior de Orquestra.

I - PINHEIRO, Ricardo Nuno Futre, 1977-

II - LOPES, Rui Miguel Cabral, 1969-

LCSH

1. Flauta - Instrução e estudo
2. Flauta - Métodos
3. Flauta - Estudos e exercícios
4. Universidade Lusíada de Lisboa. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Teses
5. Teses - Portugal - Lisboa

1. Flute - Instruction and study

2. Flute - Methods

3. Flute - Studies and exercises

4. Universidade Lusíada de Lisboa. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Dissertations

5. Dissertations, Academic - Portugal - Lisbon

LCC

1. MT340.M33 2015

Agradecimentos

Agradeço profundamente à minha família, que acredita em mim e que me ampara, particularmente aos meus pais, pelo seu apoio incondicional e financeiro.

Ao Duncan Fox que me estimulou com ideias e sugestões de leitura relevantes para o tema deste trabalho.

Ao Professor Doutor José Mata Justo que me apoiou e me inspirou com a sua postura humana.

Ao Professor Doutor Ricardo que Pinheiro que, apesar das minhas falhas, me guiou e ajudou graciosamente a concretizar este trabalho.

Ao Professor Doutor Rui Cabral Lopes que teve a boa vontade de ajudar-me a finalizar este trabalho.

Aos participantes que contribuíram para a realização deste estudo.

Ao meu sempre professor e “guru”, William Bennett, por me dar inspiração e confiança.

A todos os meus amigos que me deram força.

Sumário

Introdução	1
1. Exposição da problemática	3
1.1. Objecto de estudo.....	6
1.2. Resultados previstos	7
2. Enquadramento teórico	9
2.1. Audição activa no âmbito de aquisição de competências auditivas.....	9
2.1.1. Sensibilização auditiva.....	11
2.1.2. Processamento da informação.....	13
2.1.3. Parâmetros musicais	17
2.2. Instrumentos melódicos <i>versus</i> instrumentos harmónicos.....	23
2.2.1. Espectativas musicais (harmonia e sintaxe)	23
3. Metodologia adoptada e descrição do estudo	27
3.1. Opções metodológicas e instrumentos de recolha e análise de dados	27
3.2. Caracterização das instituições	28
3.3. Caracterização dos participantes	29
3.4. Critérios de ensino de um instrumento.....	29
3.5. Entrevistas/questionários	30
3.6. Fichas de trabalho	30
3.6.1. Objectivos na elaboração das fichas de trabalho	31
3.6.2. Critérios de avaliação das fichas de trabalho.....	31
3.7. Plano de audição/Playlist	32
3.7.1. Critérios de escolha para os excertos musicais.....	33
3.8. Actividade lectiva	33
3.9. Observação do desenvolvimento do trabalho dos alunos	34
4. Apresentação e análise dos dados	35
4.1. Processo de aprendizagem da Clara	35
4.1.1. Análise dos questionários de caracterização dos hábitos musicais	35
4.1.2. Análise dos resultados das fichas de trabalho	36

4.1.3.	Análise do progresso performativo da aluna, ao longo do ano.....	39
4.1.4.	Consequências na actividade reflexiva da aluna	48
4.2.	Processo de aprendizagem da Margarida	50
4.2.1.	Análise dos questionários de caracterização dos hábitos musicais	50
4.2.2.	Análise dos resultados das fichas de trabalho	51
4.2.3.	Análise do progresso performativo da aluna, ao longo do ano.....	54
4.2.4.	Consequências na actividade reflexiva da aluna	63
4.3.	Processo de aprendizagem da Teresa	64
4.3.1.	Análise dos questionários de caracterização dos hábitos musicais	64
4.3.2.	Análise dos resultados das fichas de trabalho	65
4.3.3.	Análise do progresso performativo da aluna, ao longo do ano.....	68
4.3.4.	Consequências na actividade reflexiva da aluna	76
4.4.	Vantagens e desvantagens das actividades propostas no processo de aprendizagem das alunas.....	77
4.5.	Limitações de meios e material disponível	78
5.	Conclusões.....	79
	Referências.....	86
	Bibliografia	89
	Tabela 1.....	36
	Tabela 2.....	51
	Tabela 3.....	65
	Gráfico 1	39
	Gráfico 2	54
	Gráfico 3	68
	Anexos.....	94
	Anexo 1.....	94
	Anexo 2.....	95
	Anexo 3.....	97
	Anexo 4.....	101

Anexo 5.....	102
Anexo 6.....	103

Resumo

O propósito deste estudo foi examinar o papel da audição de gravações de música na aula de instrumento, no processo de aprendizagem da flauta transversal, em três estudos de caso, enquadrados no segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico Articulado de duas escolas situadas, uma em Lisboa e outra em Torres Vedras. Considerando a falta de exposição musical significativa uma das principais causas de insucesso na aprendizagem musical, propus a integração de exercícios de escuta musical na aula de flauta de três alunas. Com uma selecção de 13 pequenas peças de música erudita reproduzidas em formato áudio, acompanhadas de uma ficha de trabalho a ser preenchida aquando da audição, a elaboração da ficha de trabalho visou guiar a atenção do aluno ouvinte para diversos parâmetros musicais, de forma a promover consciencialização e familiaridade com os mesmos. O objectivo deste exercício foi a sensibilização e discriminação auditivas para uma posterior integração na performance musical, como auxílio de interpretação da notação musical.

Através de um método qualitativo, a prestação das três alunas nas fichas de trabalho e na execução musical no decorrer das aulas foi monitorizada e registada durante seis meses. Com a informação suplementar de entrevistas e questionários no início, no meio e após a finalização do estudo, pôde-se observar que o parâmetro percebido por estas alunas nos exercícios de audição dos trechos musicais que teve maior expressão na performance das três alunas foram as dinâmicas, seguido de um aumento de capacidade de percepção e de reacção a uma segunda voz na performance em duo. Foi também observada uma atitude de maior abertura e predisposição às sugestões musicais e recomendações da professora na aula. e todas as alunas afirmaram ter enriquecido, de alguma forma, a sua percepção musical.

Palavras-chave: percepção musical, progressão musical, competências auditivas, competências performativas

Abstract

The purpose of this study is to examine the role of listening to music recordings in the lesson room, in conjunction with the flute learning process, in three study cases, framed in the second and third ciclos of Ensino Básico Articulado in two schools, each placed in Lisbon and in Torres Vedras.

Assuming the lack of meaningful music exposure as one of the main causes of educational underachievement in learning music, I proposed the integration of music listening exercises in the flute lessons of three students. With a selection of 13 small pieces of classical music reproduced in audio format, paired with a questionnaire to be answered while listening, this questionnaire was designed to steer the student's attention to several musical parameters, in order to promote awareness and familiarization. The goal of this exercise was aural sensitization and discrimination to enable incorporation of newly perceived musical features in music performance, as an auxiliary of music notation interpretation.

Using a qualitative method, these three students' questionnaire results and performance in lessons were monitored and recorded for a period of six months. With supplement information provided by interviews and questionnaires (before, during, and after the study was over), the biggest impact observed as a product of parameter perception in the listening exercises with the music excerpts in the three students' performance was the use of dynamics, followed by an increase of perception and reaction ability to a second voice in duo performance. An openness and predisposition to musical suggestions and recommendations by the teacher was observed, and all three students stated that, in some way, their musical perception was enriched.

Key-words: musical perception, musical development, aural skills, performance skills

Introdução

De acordo com a minha experiência, tenho observado uma desarticulação entre as peças estudadas e a sua contextualização estilística por parte dos alunos de música (em geral) e de flauta transversal (em particular). Com desarticulação quero dizer uma aparente falta de compreensão da relação que existe entre o discurso melódico individual e linguagem musical de conjunto, em diferentes vertentes que descreverei mais à frente, o que pode conduzir o aluno ao insucesso nesta disciplina.

Mais especificamente, os alunos que aprendem instrumentos melódicos como a flauta transversal – que por natureza não permitem o instrumentista ouvir harmonia verticalmente – parecem ter mais dificuldades em enquadrar a harmonia subjacente/latente aquando da aprendizagem de uma peça. A falta de referências harmónicas deve-se, a meu ver, ao reduzido contacto com o estilo de música que aprendem. “Cada género musical tem o seu conjunto de regras e a sua forma. Quanto mais ouvimos, mais essas regras se instanciam na memória. Falta de familiaridade com a estrutura [musical] pode conduzir à frustração ou a uma simples falta de apreciação.” (Levitin, 2006, p. 239)¹.

Partindo do princípio que os estímulos e circunstâncias aos quais somos expostos são os principais factores responsáveis pelo nosso desenvolvimento musical, o objectivo deste estudo será verificar até que ponto a audição de música gravada na aula de instrumento influenciará a aprendizagem instrumental do aluno e até que ponto poderá o professor, promover uma aprendizagem possivelmente mais conciliatória entre o ouvido e a acção motora. Este estudo terá, como alvo, três alunas de flauta transversal do ensino básico articulado, com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos de idade. Estas alunas pertencem a um sistema de ensino regular, articulado com um sistema de ensino artístico especializado, no qual as aulas de música fazem parte do currículo escolar.

O estudo teve lugar na sala de aula da escola de música, no bloco lectivo dedicado ao instrumento (uma aula de 45 minutos por semana), no qual cada aluna foi submetida a um período de dez minutos de audição de música (a partir de uma playlist pré-estabelecida), por meio de um sistema de reprodução áudio. Ao longo do período de prática das actividades propostas – que durou seis meses – avaliei o progresso de aquisição de competências

¹ Nossa tradução

auditivas e a forma como a audição de música, com objectivos definidos, pode influenciar a aprendizagem destas alunas de flauta transversal, em contexto de sala de aula.

Este trabalho está estruturado em cinco capítulos. O primeiro capítulo apresenta a problemática, os objectivos deste estudo, como pretendo alcançá-los e os resultados previstos. O segundo capítulo apresenta a pesquisa bibliográfica relevante e de fundamentação para este trabalho. No capítulo três, encontra-se a metodologia adoptada e a descrição mais detalhada do estudo, dos procedimentos e dos intervenientes. No quarto capítulo, são expostos os dados recolhidos no decorrer do estudo, que incluem os resultados das fichas de trabalho, a observação das aulas, as entrevistas e os questionários feitos às três alunas. No quinto e último capítulo, são apresentadas as conclusões da análise dos resultados obtidos e as perspectivas de investigação futura, seguidas de uma reflexão sobre o papel do professor de instrumento.

1. Exposição da problemática

Na aula, o professor é responsável pela tarefa de ensinar o aluno a tocar um instrumento: nomes técnicos, manuseamento, manutenção, postura corporal, produção sonora, acção mecânica. O professor ensina o aluno, a partir da partitura, a transformar o que está escrito em acções e em sons; a montar o puzzle. O aluno vai para casa com exercícios para treinar e com pequenas peças ou melodias para aprender e preparar durante a semana. Na aula seguinte, o aluno apresenta o seu trabalho. O professor ajuda a melhorar e/ou corrigir a sua performance (notas ou ritmos errados, postura, estrutura musical, etc). Dominado o desafio, o aluno está pronto para o próximo puzzle – a próxima peça, com novos desafios – desenrolando-se assim o progresso do aluno.

Cada aluno tem o seu ritmo de aprendizagem, devido a variadíssimas condicionantes como (entre outros) o contexto familiar e social, os hábitos de trabalho, a personalidade, os atributos físicos. Estas são decisivas para o seu progresso no instrumento (em particular) e para o aproveitamento escolar (em geral). A sala de aula é o ambiente onde o professor tem oportunidade de, semanalmente, estimular o aluno e de avaliar o seu progresso.

O principiante aprende gradualmente a ler a notação musical e a transformá-la em acções físicas que resultam em sons. Contudo, o resultado sonoro parece ser, frequentemente, desprovido de intenção musical. Na obra escrita (a partitura), a notação musical tem recursos limitados e cabe ao músico interpretar o que está escrito: frases musicais – que são definidas por células ou motivos melódicos, por harmonia, por periodicidade rítmica (quadratura) ou motivos rítmicos, por dinâmicas, por retórica – devem ser identificadas e consciencializadas pelo intérprete, permitindo uma execução clara do “discurso musical”.

Aquando da leitura de uma partitura, na aprendizagem de um instrumento melódico – como a flauta transversal – o “discurso musical” apresenta-se muitas vezes sem contexto, sem aparente tensão e/ou resolução, devido à sua impossibilidade de produzir harmonia verticalmente. Na execução instrumental/musical, a capacidade de reconhecer “instintivamente” e de sentir as funções harmónicas latentes, é essencial para uma performance clara do “discurso musical” de dada tradição musical.

O cérebro humano tem a capacidade de antecipação através da experiência e familiaridade de situações; de cadeias de acontecimentos, usando a memória, usando – no caso da música

– o ouvido “interno” (Elliott, 1995, p. 110)² (como distinção da definição clínica, por ouvido “interno”, entende-se a memória de sons, sequências sonoras e harmónicas e a capacidade de as “ouvir” internamente, através de um processo mental).

Na minha perspectiva, aprender um instrumento não deverá ser apenas uma tarefa mecânica (de coordenação) e de leitura e transformação de símbolos em sons. Sem compreensão da “sintaxe” musical, sem haver uma ligação afectiva e sem apreciação do que está a aprender, o aluno irá provavelmente desistir nos primeiros três a quatro anos de aprendizagem: a disciplina e a dedicação necessárias para o domínio de um instrumento vão aumentando, transformando a prática instrumental em esforço sem satisfação.

Para uma criança que aprende um instrumento (nos moldes de um programa académico sistematizado), sendo-lhe exigidas competências que não compreende, estas não têm relevância porque o seu propósito ainda não foi descoberto. O presente estudo promove estratégias de descoberta musical, por meio de sensibilização auditiva e processamento de informação aural. Exercícios de percepção e cognição de parâmetros musicais provocarão a expansão da experiência musical e a consciência necessária para a implementação prática das competências exigidas.

Independentemente do universo do aluno, a música está presente em muitas situações do nosso dia-a-dia. Quer seja na televisão (em casa ou nos cafés), nos estabelecimentos de comércio (supermercados, cafés, lojas), nos telemóveis de quem vai ao nosso lado nos transportes públicos, nos músicos de rua, o contacto com a música na nossa sociedade é praticamente inevitável. Segundo os dados estatísticos da Bareme Rádio da Markttest, as estações de rádio mais ouvidas em Portugal, são a RFM, a R. Comercial e R. Renascença. Estações de rádio como a Antena 2 têm uma percentagem mínima de audiência (Bareme Rádio da Markttest, 2013). Pode-se dizer que o estilo de música predominante (certamente dos ouvintes de rádio) em Portugal é de cultura *pop* e as três alunas que participarão neste estudo não fogem a esta tendência.

No entanto, a música leccionada nas escolas de ensino articulado é essencialmente de tradição erudita.

A música erudita tem, geralmente, uma estética e um contexto diferentes da estética predominante na sociedade actual. Podendo ser a complexidade (ex. harmónica, textural,

² Nossa tradução

estrutural), a extensão da música e (no seu grosso) a ausência de texto (ou presença de texto mas não inteligível) as diferenças mais imediatas, a escuta de música erudita poderá requerer recursos perceptuais mais desenvolvidos e contextualizados para ser seguida com interesse e envolvimento pessoal. “Mesmo os detalhes mais fundamentais de padrões melódicos, harmónicos, rítmicos, tímbricos, texturais e formais indicam as suas afiliações culturais. Qualquer aspecto auditivo de uma obra musical esta inexoravelmente ligado a alguma tradição artística-musical-histórica. Portanto, não há nada de inocente, auto-suficiente, neutro ou vulgar quanto aos padrões sonoros de obras musicais ou quanto aos processos de audição de padrões sonoros musicais.” (Elliott, 1995, p. 91)³

Com uma estratégia extra-instrumental, desenhada para estimular a percepção musical, através da audição de uma selecção de trechos de música gravada, ir-se-á apurar se será possível criar um impacto positivo nas competências instrumentais de um aluno (observadas na sala de aula) e se, desta forma, um professor de instrumento poderá promover uma audição activa e atenta, para que a criança possa interiorizá-la e aplicá-la na sua própria performance instrumental. As três alunas de flauta transversal serão monitorizadas, por meio de questionários, entrevistas, fichas de trabalho, avaliação qualitativa contínua e avaliação quantitativa periódica, procedendo, desta forma à análise das consequências de uma audição sistematizada de música erudita no âmbito do seu percurso instrumental académico. Verificar-se-á uma progressão, tanto na escuta musical como na performance instrumental, relativas ao nível de compreensão e de execução instrumental de cada uma das alunas. Poderemos também verificar que um parâmetro, em particular, terá impacto significativo na performance musical das três alunas – o uso de dinâmicas – e que a implementação destes exercícios contribuirá para a adopção de atitudes mais cooperativas (mais aceitação de comentários e recomendações da professora) e de interesse nas aulas. Será também observada maior incidência de um impacto positivo e de empenho numa aluna em particular, que, em virtude da prática regular de exercícios de audição de música gravada, demonstrará maior abrangência de percepção e cognição musicais – a partir das quais desenvolverá uma performance instrumental mais sólida, com intenções musicais mais conscientes e mais bem definidas.

³ Nossa tradução

1.1. Objecto de estudo e hipótese

O objectivo desta investigação é o de registar o percurso de três alunas de flauta transversal durante um ano lectivo, por meio de recolha de dados durante o tempo lectivo das aulas de flauta transversal e apreciação do seu progresso instrumental/musical. Falo, portanto, de um paradigma interpretativo (em oposição ao positivista), onde o observador é o professor, onde há interacção entre o observador e o observado, num cenário naturalista (na sala de aula, no decorrer da rotina lectiva escolar).

Este estudo tem o objectivo de promover uma reflexão sobre estratégias de progressão instrumental e musical destas alunas e sobre a qualidade desse progresso.

“(…) [O]ptando os investigadores por planos de pesquisa pluri-metodológicos sem uma adesão clara a uma ou outra metodologia, a um ou outro paradigma, centrando a atenção no «problema» a analisar. Captar a essência e a complexidade do fenómeno educativo é, no quadro das problemáticas que hoje preocupam e intrigam os investigadores em TE, o cerne da questão à volta do qual se devem organizar todas as opções metodológicas do investigador.” (Coutinho, 2006b, p. 11).

Como professora de flauta transversal, a minha motivação para a adopção de estratégias que promovam um desenvolvimento musical abrangente surgiu da frequente constatação de que a grande maioria dos alunos de música com quem tenho contacto não conseguem incorporar o “discurso” musical (identificação de padrões melódicos que constituem períodos ou frases musicais) na execução instrumental (a tarefa motora) – revelando falta de compreensão das dimensões evolventes da linha melódica, no caso de peças que impliquem a participação de mais instrumentos, como, por exemplo, a harmonia, o jogo de timbres e de dinâmicas.

Nesta perspectiva, realizar-se-á uma monitorização do progresso musical e instrumental de três alunas do ensino básico articulado de flauta transversal (de Lisboa e de Torres Vedras), através da inserção de exercícios de escuta musical, a partir de música gravada, nas aulas de instrumento. Verificar-se-á, por meio de observação, no tempo lectivo dedicado à aula de instrumento, o efeito no processo de aquisição de competências performativas e do campo auditivo destas alunas, expondo-as regularmente à audição de trechos gravados de música erudita, com uma escuta atenta e com propósitos definidos (identificação de diversos elementos musicais).

Partindo do pressuposto que a falta de capacidade de interpretar o texto musical deve-se, entre outros motivos, à falta de referências e vivências musicais activas, crê-se que estas alunas poderão vir a ter uma evolução mais positiva nas suas competências performativas através de actividades direccionadas para o enriquecimento perceptivo do campo auditivo. Verificar-se-á, com o levantamento de dados observados nas aulas de flauta transversal, de entrevistas, de questionários e resultados das fichas de trabalho, que estas actividades irão ajudar a desenvolver competências performativas e de percepção aural que permitem, de facto, alcançar maior qualidade interpretativa e satisfação pessoal.

1.2. Resultados previstos

Não serão espectáveis diferenças acentuadas ao final de seis meses de prática dos exercícios descritos.

Deseja-se que as alunas ganhem competências auditivas que enriqueçam as suas experiências musicais – tanto a nível analítico como a nível afectivo. Dessa forma, espera-se que as alunas procurem aplicar essas mesmas competências na leitura e performance do texto musical (isto é, que demonstrem identificar frases/padrões musicais através de maior intenção musical), tomando mais atenção às indicações escritas na partitura e que demonstrem maior interesse em todo o processo de preparação e descoberta do repertório/programa proposto (ou seja, que o rendimento do estudo individual aumente e que a atitude na aula seja de maior cooperação/vontade).

Espera-se também que os alunos desenvolvam gosto por esta actividade; se tornem sensíveis à estética das obras propostas e que estimule o prazer de uma audição mais abrangente e mais familiar.

2. Enquadramento teórico

Neste capítulo, apresento a pesquisa de bibliografia relevante à problemática exposta no capítulo um, nomeadamente sobre o processamento auditivo e o processo de aprendizagem musical, visando fundamentar as decisões tomadas que deram origem a este trabalho, através de diversas perspectivas e de estudos efectuados.

2.1. Audição activa no âmbito de aquisição de competências auditivas

Para efeitos de definição, considero que audição activa, em oposição à audição passiva, requer uma acção voluntária e intencional: o sujeito ouve com atenção e processa mentalmente a informação sonora, focando-se apenas nesta tarefa. Por sua vez, a audição passiva pressupõe a ausência de processamento consciente do ouvinte, ou seja, a atenção do sujeito não se foca na informação sonora mas sim num outro estímulo. Para ilustrar este tipo de ocorrência, David LaBerge descreve: “De facto, já há muito tem sido prática de músicos retardar o *tempo* no final de uma peça para envolver a atenção dos ouvintes, muitos dos quais haviam deixado a sua atenção divagar para outra coisa durante o decorrer da música.” (LaBerge, 1995, p. 52)⁴. Por outras palavras, entende-se que audição activa é a capacidade de concentração/atenção nos estímulos aurais, acompanhando-os e processando-os com propósitos/objectivos definidos.

A aquisição de competências auditivas, no progresso de um aluno de música, é considerada essencial. Williams afirma que “(...) padrões de audição parecem mudar ao longo do tempo e com a experiência. Esta informação é importante porque pode encorajar educadores a ensinar competências aurais e, possivelmente, a abordar competências de focagem de atenção.” (Williams, 2004, p. 13)⁵ Elliott considera que “Aprender a ouvir criticamente, com critério estratégico, desenvolve-se a partir da audição dos nossos próprios esforços para fazer música bem. Cresce através do acto de fazer escolhas práticas musicais, avaliar os resultados dessas escolhas musicais, testar estratégias artísticas alternativas na resolução de um problema musical e desenvolver descrições pessoais destas alternativas em relação aos condicionamentos artísticos de uma prática musical.” (Elliott, 1995, p. 98)⁶. Para Vernon Howard, “(...) a avaliação crítica requerida para o estudo [prático de performance] é

⁴ Nossa tradução

⁵ Nossa tradução

⁶ Nossa tradução

calibrada segundo objetivos palpáveis que, quando juntos, constituem uma espécie de retrato interior da tarefa em geral ou da performance. Desta maneira, consegue-se construir o que eu escolhi chamar a visão de domínio (vision of mastery) a partir dos fragmentos organizados da nossa própria experiência, assim como os exemplares e modelos disponíveis publicamente. Em suma, *isso torna-se meu.*” (Howard, 1982, p. 167)⁷.

Dos estudos efectuados sobre a audição neste contexto em particular, menciono a dissertação de Anderson, onde “ampliada consciência de contexto, abertura a nova informação, situação no presente, consciência de novas distinções e consciência de múltiplas e possíveis perspectivas (flexibilidade cognitiva) (...)” (Anderson, 2012, p. i)⁸ são pontos de partida para o estudo do efeito da instrução de audição conscienciosa na sensibilidade e fruição da audição. O autor elabora: “É necessário desenvolver estratégias instrutivas que encorajem focagem de atenção sustentada durante a audição de música para alunos que tenham um armazém limitado de experiências musicais e vocabulário suficientemente sofisticado. À medida que os alunos aprendem a envolverem-se na audição de música com aumento progressivo de focagem de atenção, um loop hermenêutico pode desenvolver-se, à medida que os alunos se tornam gradualmente capazes de ouvir música durante mais tempo seguido, a exposição de audição de música aumenta e as experiências requisitadas para o desenvolvimento mental musical aumenta (...)” (Anderson, 2012, p. 26)⁹

Elliot sugere que “(...) a arte da performance da música (...) depende de uma forma de compreensão multidimensional chamada musicalidade que inclui sempre competências aurais na música, ou o que eu chamo *auralidade (listenership)*. Musicalidade e auralidade são dois lados da mesma moeda cognitiva. Auralidade envolve a construção interna (mental) de relações *intramusicais* (dentro de obras) e relações *intermusicais* (entre obras) através dos mesmos tipos de conhecimentos que constituem a musicalidade: o conhecimento musical processual, formal, informal, impressionístico e supervisor¹⁰. O conhecimento requerido para ouvir eficazmente as obras musicais de uma dada prática envolve os mesmos tipos de conhecimento requeridos para actuar, improvisar, compor (...) a música dessa prática.” (Elliott, 2005, p. 9)¹¹

⁷ Nossa tradução

⁸ Nossa tradução

⁹ Nossa tradução

¹⁰ Elliott propõe e explica cinco diferentes formas de conhecimento musical para regular os diferentes níveis de musicalidade no seu livro *Music Matters* (Elliott, 1995, p. 53-71).

¹¹ Nossa tradução

Madsen & Coggiola, num estudo que realizaram de atenção e estética na audição de música, examinaram o efeito da manipulação de um dispositivo (o CRDI ou Continuous Response Digital Interface) em indivíduos, enquanto ouviam música. Concluíram que, ao executar uma tarefa direcionada para a audição durante esta, a atenção à música e a resposta/reacção estética foram significativamente aumentadas. (Madsen & Coggiola, 2001, p. 13-22)

2.1.1. Sensibilização auditiva

Uma audição atenta e reflectida na aprendizagem musical é necessária para o aluno progredir. No decorrer do ano lectivo, a audição do aprendiz dever-se-á tornar mais discernente e analítica, de modo a ajudá-lo a guiar a sua prática instrumental – tanto a nível técnico como musical, no sentido em que o aluno possa adquirir um certo nível de autonomia na prática instrumental e que desenvolva uma expressão musical, para além de uma habilidade motora. Nas palavras de LaBerge, “(...) um músico que pratica antecipando continuamente o conteúdo musical das notas e frases vindouras (praticando «na música» versus «na técnica»), tal como frequentemente se faz quando se improvisa, terá mais probabilidades de atender à música com mais proximidade em situações de performance e de não ser distraído pela possibilidade de erros.” (LaBerge, 1995, p. 53)¹² A expressão musical poderá ser cultivada, segundo autores como Edwin Gordon (que criou o termo “audiation” – traduzido para audiação) e David Elliott (que usa o termo “listenership” – como distinção do termo “musicianship”). Ambos sublinham a importância da capacidade de ouvir com intenção e significado, como forma de desenvolver a musicalidade. (Gordon, 1980), (Elliott, 1995)

Gordon afirma que “Todas as aprendizagens começam pelos ouvidos, não pelos olhos e, aprender música, claro, não é excepção” (Gordon, 1980, p.26) e prossegue dizendo que “Audiação sem necessariamente aprender a tocar um instrumento faz muito mais sentido do que praticar um instrumento sem adquirir competências de audiação” (Gordon, 1980, p. 27)¹³. Audiação (“audiation”) é um termo criado por Gordon para descrever a capacidade de processar música mentalmente: “Audiação é o processo de assimilação e compreensão (não apenas reouvir) de música momentaneamente ouvida em performance ou ouvida algures no passado. (...) Em contraste, a percepção auditiva acontece quando estamos a ouvir som no

¹² Nossa tradução

¹³ Nossa tradução

momento que este é produzido. Nós audiamos som, apenas depois de o termos percebido/processado. Na percepção auditiva, estamos a lidar com eventos sonoros. Na Audição, estamos a lidar com eventos musicais retardados.” (Gordon, 1980, p. 3)¹⁴. Gordon compara a audição à capacidade de tradução simultânea e compreensão de discurso.

Elliott, no seu livro “Music Matters”, procura defender uma abordagem de instrução musical, aliando o “seu” verbo musicar com audição (music-ing-and-listening), referindo a importância do desenvolvimento de “listenership” a par de “musicianship”. Em relação a “musicianship”, Elliott é da opinião que “[p]roficiência, fazer música e realização musical criativa dependem dos genes e memes, das nossas capacidades inatas de consciência e de uma forma adquirida de conhecimento situado chamado musicalidade (musicianship). A musicalidade não é um acidente à nascença.” (Elliott, 1995, p. 235)

Zimmerman, sumariando uma selecção de pesquisas sobre o desenvolvimento musical na infância, afirma que estas sugerem: “1) Ênfase em discriminações aurais deveria preceder compreensões cognitivas; 2) Ambas compreensões aurais e cognitivas da música são evolutivas por natureza.” (Zimmerman, 1986, p. 31)¹⁵. LaBerge explica que “preparações¹⁶ para perceber objectos e preparações para executar acções internas e externas presumem-se ser expressões de atenção, enquanto que expectativas¹⁷ de ocorrências de objectos ou acções específicas presumem-se ser expressões de memória.” (LaBerge, 1995, p. 52)¹⁸. Por esta ordem de ideias, equiparando percepção de objectos a discriminações aurais, estas serão também um produto da atenção. A partir do momento que as discriminações aurais (da música) passam a memórias, poder-se-ão então transformar em expectativas e, posteriormente, em compreensões cognitivas.

No capítulo dedicado à audição de música (terceiro capítulo), no “MENC Handbook of Musical Cognition and Development”, Thompson & Schellenberg concluem que “a exposição a estruturas musicais (...) molda as percepções do ouvinte, sendo que os ouvintes interiorizam regularidades persistentes na música. O resultado é um processo de ignição que liga influências inatas e aprendidas na percepção da música.” Acrescentam ainda que o “(...)

¹⁴ Nossa tradução

¹⁵ Nossa tradução

¹⁶ “Uma preparação para um estímulo ou uma acção em particular é um incremento de actividade na área perceptual ou de acção correspondente do cérebro que acelera o processamento dos estímulos ou acções quando o evento desencadeador apropriado ocorre.” (LaBerge, 1995, p. 51)

¹⁷ “Uma expectativa é um item armazenado na memória a longo prazo ou operacional que codifica um evento em termos dos seus atributos e das suas características espaciais e temporais.” (LaBerge, 1995, p. 51)

¹⁸ Nossa tradução

processo de *evolução cultural cumulativa* requer, não apenas invenção criativa, como também transmissão precisa (ou seja, aprendizagem) de inovações existentes. A transmissão precisa de uma composição ou de um estilo musical – quer através de demonstração, quer registada em notação – permite uma construção crescente de níveis existentes de complexidade num indivíduo.” (Thompson & Schellernberg in Colwell, 2006, p. 115)¹⁹

Koopman, ao examinar diversas teorias de desenvolvimento musical, sublinha, introdutoriamente, a importância da compreensão musical. “A dimensão mais central no domínio musical é a dimensão da experiência musical. (...) Uma dimensão que (...) tem uma ligação íntima com a experiência musical é a dimensão da compreensão musical. (...) O conceito de compreensão musical refere-se ao alcance que as pessoas têm dos vários aspectos da música. O conceito está em concordância com a percepção intuitiva de que certas leituras (insights) são relevantes para vários modos de lidar com a música. Composição, audição, interpretação, avaliação: todas estas acções dependem da compreensão musical (...).” (Koopman, 1995, p. 50)²⁰

2.1.2. Processamento da informação

“A capacidade de perceber, discriminar e lembrar é essencial na aprendizagem musical. A aprendizagem musical começa com a percepção, quer seja uma discriminação entre duas frases, cantar um cântico melódico ou ouvir com compreensão uma fuga complexa. Enquanto a criança está limitada a usar as suas percepções espontâneas, o quadro estrutural que ela constrói para representar o seu mundo sonoro está também limitado. (...) A memória (...) é a pedra onde aprendizagens musicais presentes e futuras são esculpidas. Tudo o que uma criança faz com a música, quer ouvindo, na performance ou improvisando, é dentro do contexto da memória da experiência (...). O que é lembrado é também determinado pela compreensão da criança da tarefa em mãos e do contexto no qual a tarefa é apresentada.” (Zimmerman. 1986, p. 22)²¹

Como fazemos sentido do que ouvimos? O cérebro humano está programado para, instintivamente, fazer sentido dos estímulos que recebe (processar a informação de forma compreensível); para categorizar – através de comparação com o que lhe é familiar

¹⁹ Nossa tradução

²⁰ Nossa tradução

²¹ Nossa tradução

(informação assimilada anteriormente). Esta é a opinião de Narmour (1990), na sua teoria de expectativa melódica (chamada Implication-Realisation Model), onde propõe que as expectativas dos ouvintes são formadas a partir de uma acção de factores “bottom-up” e “top-down”, explicando que “em termos de cognição *top-down* (...), assim que o ouvinte reconhece conscientemente a sua origem, ele consegue projectar facilmente a continuação de registo, de intervalos, métrica e rítmica e também mapear a conclusão da progressão dos graus [de dada estrutura como uma escala diatónica] baseando-se na sua experiência anterior.” (Narmour, 1990, p. 9). Nas palavras de Thompson & Schellenberg, “*bottom-up* é referente a tendências cognitivas e perceptuais inatas; *top-down* é referente a expectativas resultantes da experiência, quer com música no geral ou com uma peça de música em particular” (Thompson & Schellenberg, 2006, p.95)²²

A nossa memória musical vai-se alterando, conforme a nossa experiência. Meyer (1956) agrupa estas alterações em três classes: normalização, enfatização ou sinalização (*pointing*) e mudanças autónomas (Meyer, 1956, p. 89) e faz uso das palavras de Koffka que explica que “Normalização ocorre quando as reproduções abordam sucessivamente uma forma familiar; sinalização, quando uma característica particular do padrão, que tem impacto no observador como tal quando ele a percebe, torna-se incrementalmente exagerada; mudanças autónomas, por último, não derivam de nenhuma das outras duas fontes mas são inerentes na detecção do próprio padrão, o resultado dos seus próprios stresses intrínsecos.” (Koffka, 1935, p. 499)²³

Para descrever o que é Auditory Scene Analysis, faço uso das palavras de Thompson e Schellenberg: “Auditory scene analysis refere-se ao set de processos gerais que permitem os perceptores organizar informação acústica, ao chegar ao ouvido como fontes ou eventos sonoros distintos. Estes processos aurais básicos permitem o auditor ouvir uma pessoa a falar numa sala cheia de pessoas ou seguir vozes individuais em música polifónica.” (Thompson & Schellenberg, 2006, p. 102)²⁴

No entanto, para os percebermos, precisamos de procurar ouvir, isto é, focar a nossa atenção, porque “[q]uando ouvimos, [eventos aurais] chegam até nós, não como ovos arrumadinhos em fila mas mais como ovos mexidos. A complexidade do acto de ouvir é aumentada pelo facto de a nossa atenção ser uma fonte finita e de a cognição aural ter limites.

²² Nossa tradução

²³ Nossa tradução

²⁴ Nossa tradução

(Isto é, alguns padrões de informação aural são de mais fácil cognição do que outros.) (...) A nossa percepção consciente de sons consiste, não em elementos isolados, ouvidos um por um, mas em padrões identificáveis, claramente separados e organizados em saudações, avisos, perguntas, afirmações, frases melódicas e ritmos.” (Elliott, 1995, p. 81)²⁵

Falcón apoia-se em princípios Gestalt, para demonstrar os processos mentais de organização dos estímulos auditivos e enuncia os seguintes: super-somatividade, experiência anterior e transponibilidade. Falcón define “super-somatividade” da seguinte forma: “o todo é mais que a soma de suas partes porque é, por sua vez, o resultado das inter-relações formais e funcionais das partes desse todo”. De seguida, explica “experiência anterior” como um princípio que considera que, “quando um objecto é apreendido, o conceito deste fixa-se e é muito difícil removê-lo. O objecto/estímulo que já é conhecido, será percebido com mais facilidade e naturalidade do que aquele novo que teremos que processar. Cada vez que o cérebro se encontra com algo conhecido, recupera as informações necessárias para não ter que fazer um novo processamento de interpretação e reconhecimento” e, por fim, explica que, segundo o princípio da “transponibilidade”, o “conceito resultante dos elementos constituintes de um objecto determina uma forma (conceito ou categoria) que se estabelece como uma entidade que não muda apesar de mudarem alguns elementos ou partes do todo. O conceito de cadeira é sempre o mesmo apesar de mudar o material, forma, cor ou tamanho da cadeira.” (Falcón, 2012, p. 323).

Consequentemente, para Falcón, “a interpretação da música estabelece-se entre a estreita relação do que estamos ouvindo, como isso se relaciona com as estruturas descodificadas do que já ouvimos, e de que maneira os eventos futuros se encaixam dentro da nossa previsão, fruto de todas estas variáveis. Para existir algum grau de informação num estímulo deve haver alguma variabilidade na quantidade e/ou qualidade de informação transmitida.” (Falcón, 2012, p. 328). Deve haver, por esta ordem de ideias, um equilíbrio entre familiaridade e novidade, para que o ouvinte não se sinta, nem frustrado, nem entediado, possibilitando continuidade no nível de interesse e de fruição.

Depreende-se que, para este autor, a fruição advém da formação e compreensão de conceitos (como o da cadeira) e de familiaridade com os mesmos (fruto do factor exposição) para que possa ser possível a antecipação e transferência de conhecimento na audição de música.

²⁵ Nossa tradução

Levitin explica que “[a] força da memória é também uma função da nossa valorização da experiência. Marcadores neuro-químicos associados com memórias marcam-nas pela sua importância e, tendemos a codificar como importantes, coisas que comportam muita emoção, quer positivas, quer negativas. (...) A valorização pode, em parte, explicar algumas das preferências iniciais que verificamos na velocidade a que as pessoas adquirem novas competências.” (Levitin, 2006, p. 197)²⁶

Porém, Meyer (1956) é da opinião que “Apesar de haver amplos motivos para acreditar que as leis desenvolvidas por psicólogos Gestalt, maioritariamente ligados à experiência visual, são aplicáveis numa forma geral à percepção aural, não podem ser transformadas na base de um sistema para a análise de percepção e experiência musicais. Esta percepção (...) tem de depender das respostas sensíveis de ouvintes com experiência.” (Meyer, 1956, p.86)²⁷, alegando que “(...) cada estilo formará figuras de maneira diferente, dependendo dos materiais melódicos usados, das suas inter-relações, das normas de organização rítmica, das atitudes perante a textura e por aí fora.” (Meyer, 1956, p. 85)²⁸

Ainda sobre complexidade e apreciação, Hargreaves explica que “(...) a quantidade de informação transmitida por um estímulo é função da sua complexidade subjectiva (...). Em termos gerais, as pessoas deveriam não gostar de peças musicais, quando as consideram muito simples ou muito complexas e deveriam gostar daquelas que considerem ser de complexidade intermédia. Porém, a complexidade subjectiva de uma dada peça é função de, tanto a sua complexidade objectiva como da familiaridade do ouvinte referente a uma peça em específico. Seria de esperar que fosse muito baixa no caso de um músico sofisticado, ao ouvir uma peça simples e muito alta no caso de um não músico, ao ouvir uma peça muito complexa. O nível de subjectividade da complexidade sumariza os efeitos de ambas as variáveis, reflectindo os efeitos da complexidade dos estímulos objectivos, assim como da familiaridade²⁹.” (Hargreaves, 1986, p. 116)³⁰

Oliveira, relativamente à significação musical, afirma que “[a] escuta musical opera (...) através da formação e da manutenção de hábitos de escuta, (...) não só através de hábitos já

²⁶ Nossa tradução

²⁷ Nossa tradução

²⁸ Nossa tradução

²⁹ Hargreaves descreve a familiaridade objectiva como uma provável função directa da repetição, e a repetição poderá produzir expectavelmente um incremento correspondente na medição da familiaridade subjectiva, sublinhando a ligação entre o aumento da familiaridade subjectiva que ocorre com a repetição e entre a diminuição na complexidade subjectiva que a acompanha (Hargreaves, 1986, p. 119)

³⁰ Nossa tradução

estabelecidos, mas pela própria formulação de hipóteses que aparentam ser quase adivinatórias e que poderão ou não resultar em novos hábitos. Os hábitos tornam a escuta significativa, capaz de antecipar e vislumbrar desdobramentos futuros de estruturas musicais a partir de eventos que se conformam às normas, ou de formular hipóteses que expliquem os factos que se desviam das normas de um estilo musical, e essa hipótese poderá tornar-se uma questão de hábito, se for significativa.” (Oliveira, 2012, p. 9)

Meyer chama convenção ao que Oliveira chama norma. “Em qualquer domínio de actividade humana, o grau (...) de permutabilidade de uma convenção é variável. Na música, por exemplo, um final de frase (closure) pode ser o resultado da estipulação sintática dos parâmetros primários (...) e/ou da redução gradual dos parâmetros secundários (...)” (Meyer, 2000, p. 228)³¹. Antes de entrar nos parâmetros musicais, este extracto situa-se numa discussão da génese de convenções culturais e como se desenrola a mutação de algumas destas ao longo da História, quer por origem de diferentes valores, quer por mudança de ideais estéticos, que se espelham na criação artística e nos recursos estilísticos.

O meu ponto de interesse versa sobre estes recursos estilísticos e sobre a função dos mesmos. Creio que, nesta perspectiva, com a criação de estímulos através da escuta musical (que despoletem consciencialização e alargamento da percepção musical), que haja um contributo para um discernimento categórico de parâmetros musicais, proporcionando uma possível transferência de conhecimento auditivo para a prática instrumental, de uma forma significativa. No processamento da música, como Eric Jensen explica, “Num momento, conhecido como o presente perceptual, nós podemos sentir, diferenciar, categorizar, reconhecer e reagir à música. Este índice de tempo (a que chamaremos «velocidade de resposta») é regulado pela velocidade a que os neurónios conseguem disparar, interligar e oscilar. Estimativas de velocidade de resposta variam, dependendo da experiência do ouvinte (...)” (Jensen, 2000, p.10)³².

2.1.3. Parâmetros musicais

Pelas palavras de Vernon A. Howard, “(...) objectivos supremos e ideais tendem a emergir na experiência individual, no desenvolvimento de competências, através da percepção de

³¹ Nossa tradução

³² Nossa tradução

objectivos palpáveis específicos.” (Howard, 1982, p. 163)³³ Os objectivos específicos que se pretendem evidenciar na percepção musical das alunas são os parâmetros musicais.

Uma peça de música é constituída por uma combinação de diversos atributos que, em conjunto, contribuem para a nossa percepção e conseqüente identificação da música. Estes atributos são os parâmetros (ou elementos) musicais, onde três são tradicionalmente considerados a base fundamental: melodia, harmonia e ritmo³⁴.

Meyer (2000) divide os parâmetros musicais em dois grupos: Primários e secundários. Os primários envolvem a melodia, a harmonia e o ritmo. Os secundários envolvem tessituras, dinâmicas, actividade, *tempi* e texturas. Este autor considera que os parâmetros secundários são os que suscitam menos indiferença (sendo que a convenção leva à indiferença): “Porque a intensificação e redução gradual da curva dinâmica envolve a excitação e acção de processos fisiológicos motores e sensoriais característicos de um grande número de actividades humanas, é difícil de imaginar alternativas de substituição (...)” (Meyer, 2000, p. 229)³⁵.

No mesmo ensaio, depois de ter estabelecido que “(...) a claridade, a proporção e a simetria valorizadas pela cultura [no Classicismo] dependeram da existência de uma hierarquia bem definida de meios de finalização (...)” (Meyer, 2000, p. 246)³⁶, tal como a progressão cadencial 6/4, Meyer aponta o contraste de recursos utilizados no Romantismo: “Com o anseio de maneiras mais ‘naturais’ de moldar a experiência musical, os compositores dependiam incrementemente dos parâmetros secundários da música – das dinâmicas, do *tempo*, do registo (tessitura), da tensão acústica, dos níveis de ataque e da textura. Porque eles [os compositores] não careciam da dependência de sofisticação sintática, as relações criadas pela padronização de parâmetros secundários podiam ser apreciadas, mesmo pelos noviços na audiência crescente.” (Meyer, 2000, p. 249)³⁷. Esta observação sublinha (na leitura do autor) a importância do papel que os parâmetros musicais cumprem, nomeadamente os secundários – não podendo, contudo, deixar de tomar os parâmetros primários como um dado adquirido.

³³ Nossa tradução

³⁴ The Grove Concise Dictionary of Music (1994), The Macmillan Press Ltd (p. 514, 670)

³⁵ Nossa tradução

³⁶ Nossa tradução

³⁷ Nossa tradução

Williams menciona, na sua tese “The Effect of Musical Training and Musical Complexity on Focus of Attention for Melody or Harmony”, que “Estudos de padrões de audição da criança indicam que um padrão de desenvolvimento para o reconhecimento de conceitos parece desenvolver-se, começando com o reconhecimento de timbre, depois o ritmo, melodia e harmonia (...). É possível que a melodia se torne numa característica mais proeminente para os ouvintes, à medida que estes se desenvolvem, mesmo sem instrução musical específica (...).” (Williams, 2004, p. 12)³⁸

Gordon constata que “(...) é de entendimento comum entre psicólogos educacionais que a maioria dos alunos são capazes de aprender apenas uma competência/habilidade de cada vez. Se uma aprendizagem efectiva é esperada, um só conceito ou uma só competência deve ser solidificada antes que outra seja introduzida para se incorporar com alguma das primeiras.” (Gordon, 1980, p.289)³⁹.

A identificação dos diferentes parâmetros deverá passar pela consciencialização destes. Para que esta aconteça, a nossa atenção precisa de ser direccionada. Falcón afirma que “Sempre que há eventos significativos acontecendo simultaneamente, os nossos processos cognitivos precisam de seleccionar quais os fragmentos da informação que devem ser focados e quais os que devem ser ignorados. Para refinar a percepção de alguma dimensão em particular, devemos «desligar» as outras, perdendo capacidade de interpretar eventos simultâneos de correntes auditivas diferentes. Não obstante, estímulos auditivos não atentados podem ainda ser organizados pela nossa percepção porque eles interagem com a estrutura do material sobre o qual se focaliza a atenção.” (Falcón, 2012, p. 330)

Oliveira entende que “[c]ada elemento funciona como um estado do sistema que depende e tem como dependentes todos os outros estados, i.e., cada elemento musical depende e tem como dependentes todos os outros elementos que compõem uma obra fenomenologicamente. É importante ressaltar, aqui, que estamos tratando a obra musical enquanto fenómeno que se manifesta na escuta e adquire significados na escuta e não enquanto objecto abstrato ou ainda como representação notacional. A significação musical é um processo cognitivo (...).” (Oliveira, 2012, p. 4)

Partindo do princípio que aprender vocabulário é uma forma de concretizar verbalmente um objecto, símbolo, conceito ou raciocínio, a identificação dos diferentes elementos existentes

³⁸ Nossa tradução

³⁹ Nossa tradução

na música poderá permitir uma melhor estrutura na organização da percepção dos sons e deles inferir significado. Faço uso das palavras de Gordon: “(...) pessoas que usam muitas palavras para descrever vários tons de azul tendem a pensar com mais precisão sobre a cor do que pessoas cujo vocabulário incluía apenas uma ou duas palavras para descrever o azul.” (Gordon, 1980, p. 107)⁴⁰. Elliott, apesar de argumentar na sua descrição do *conhecimento musical formal*⁴¹ que “(...) o conhecimento verbal não é a essência do conhecimento musical.” (Elliott, 1995, p. 97)⁴², afirma que “Músicos e ouvintes de música beneficiam do conhecimento teórico sobre os parâmetros sintáticos e não sintáticos da música. A linguagem técnica usada por teóricos e historiadores da música pode ser extremamente útil no auxílio da identificação, construção, organização e análise de padrões musicais sucessivos e simultâneos por parte do ouvinte.” (Elliott, 1995, p. 96)⁴³

Melodia: Segundo Thompson e Schellenberg, “[q]uando um indivíduo ouve uma melodia, este forma continuamente expectativas sobre as notas que ouvirá em seguida. Por vezes esperamos uma nota em particular mas, normalmente, as nossas expectativas não são tão específicas. Mas sim, algumas notas parecem-nos relativamente prováveis, enquanto outras notas nos parecem menos prováveis. A aprendizagem e exposição a estilos musicais exercem uma grande influência em tais expectativas.” (Thompson & Schellenberg, 2006, p. 95)⁴⁴ Acrescentam também que os processos cognitivos têm o seu papel na formação de expectativas melódicas, como exemplo, “considera-se a proximidade de altura de sons (a expectativa de notas que estão próximas em altura) como sendo uma influência inata na expectativa melódica, enquanto se crê que a tonalidade (a expectativa de notas em proporção à sua importância na escala) seja uma base no conhecimento a longo prazo da música ocidental.” (Thompson e Schellenberg, 2006, p. 95)⁴⁵.

Acerca da memória implícita para melodias, Thompson e Schellenberg (2002) concluem que “a exposição repetida a música composta numa forma consistente leva ao desenvolvimento de expectativas estáveis e preferências por padrões melódicos típicos. Ao longo do tempo, a música torna-se algo previsível e «faz sentido» ao ouvinte.” (Thompson e Schellenberg,

⁴⁰ Nossa tradução

⁴¹ Elliott faz a distinção de cinco dimensões diferentes de conhecimento musical na audição de música: conhecimento musical formal, conhecimento musical informal, conhecimento musical impressionístico e conhecimento musical supervisor (Elliott, 1995, p. 96-101)

⁴² Nossa tradução

⁴³ Nossa tradução

⁴⁴ Nossa tradução

⁴⁵ Nossa tradução

2006, p. 97)⁴⁶. No que diz respeito ao contorno melódico, os mesmos autores afirmam que “[a] capacidade de descodificar discurso prosódico pode implicar uma série de processos que estão envolvidos na audição de música, incluindo sensibilidade ao contorno, volume sonoro, tempo e ritmo (...).” (Thompson e Schellenberg, 2006, p. 90)⁴⁷

Tonalidade: como descrita em “The Grove Concise Dictionary of Music”, a tonalidade é um “Termo para denotar a série de relações entre notas, nas quais uma nota em particular, a ‘tónica’, é central. O termo é maioritariamente aplicado no sistema usado na arte da música Ocidental, desde o século XVII até ao século XX.(...)” (Grove, 1994 p. 824)⁴⁸. Gordon afirma que a música tem uma estrutura sintática. “A sintaxe reporta ao conteúdo de notas dentro de um padrão tonal e padrões tonais dentro de uma série de padrões tonais e durações dentro de um padrão rítmico e padrões rítmicos dentro de uma série de padrões rítmicos.” (Gordon, 1980, p. 114)⁴⁹. Ou seja, para este autor, a tonalidade (tal como o ritmo) permite uma formação de padrões sintáticos reconhecíveis.

Andamento/*tempo* e carácter: na música erudita, no início de cada peça/andamento, está (geralmente) escrita uma indicação de carácter que deve ajudar o intérprete a ter uma ideia de como executar a obra. Inclusivamente, por vezes vem também com uma indicação metronómica e, se observarmos alguns metrónomos⁵⁰, as medidas (número de batidas por minuto) vêm divididas em grupos, aos quais cada indicação de carácter é associada. Citando Lawson e Stowell, “[n]a melhor das hipóteses, indicações metronómicas são úteis guias para um *tempo* que irá realizar o carácter da música.” (Lawson & Stowell, 1999, p. 61)⁵¹. Poder-se-á dizer que o carácter e o andamento da música andam “de mãos dadas”, se se assumir uma reificação e projecção da música para a nossa própria vida, visto que são termos descritivos (ex. *Allegro* será um *tempo* rápido, visto que estados de alegria traduzem-se em maior animação física). Freire afirma que “[a]s indicações sobre andamento musical, ou seja, sobre a velocidade entre os pulsos de uma obra, originaram-se baseadas nos tipos de danças aos quais estavam associadas. Em seguida, diversos nomes descritivos, geralmente em italiano como *Allegro* e *Andante*, foram usados para indicar a velocidade na qual determinada peça deveria ser executada. Desde o séc. XVI, o uso de referências descritivas

⁴⁶ Nossa tradução

⁴⁷ Nossa tradução

⁴⁸ Nossa tradução

⁴⁹ Nossa tradução

⁵⁰ Aparelho para estabelecer *tempo* musical, patenteado em 1715 por J. N. Maelzel

⁵¹ Nossa tradução

para indicar os andamentos tem-se feito presente na história da música.” (Freire, 2006 p. 796).

Compasso: Gordon fala-nos do papel da consistência do *tempo*, ou seja, da regularidade da pulsação e considera que a as bases fundamentais da superimposição de padrões rítmicos resulta da interacção entre o *tempo* (pulsação) e o compasso ou métrica. “Sem métrica, os padrões rítmicos seriam amplamente desorganizados e com ausência de contexto.” (Gordon, 1980, p. 186)⁵².

Dinâmicas: “O aspecto da expressão musical resultante da variação no volume de som. (...)” (Grove, 1994, p. 241)⁵³. A dinâmica está, no sentido lato da palavra, relacionada com força e movimento (no campo da física) e com fenómenos de comportamento humano (no campo da psicologia)⁵⁴. Este termo tem sempre, portanto, uma conotação de acção e reacção. Tarling fala sobre entrega/comunicação (delivery) na performance: “um (...) efeito serpentina⁵⁵, para conduzir o ouvido, pode ser obtido em linhas musicais através do aumento ou da diminuição de níveis de dinâmicas numa frase, especialmente quando as próprias notas já apresentam um padrão ondular. (...) Por este meio, a atenção do ouvinte é mantida pela variação do som e a condução de frase em diante, quer avançando ou recuando na gradação para a sua conclusão.” (Tarling, 2004, p. 106)⁵⁶ Na música, as dinâmicas servem propósitos de ênfase (ou não) de estruturas ou pormenores musicais: Meyer afirma que “(...) a diminuição do nível de dinâmica, que é também uma concomitância normal de relaxação, não acompanha necessariamente um finalização. (...) [O] nível da dinâmica está intimamente associado com aspectos de materiais musicais que tendem a designar o carácter de uma peça.” (Meyer, 1956, p. 139)⁵⁷

Extrapolação/dramatização: Na minha experiência como professora, dos alunos que passaram por mim, são mais interessados e apresentam melhores resultados os que se relacionam afectivamente com a música, através de sugestões de imagens/cenários e de sensações e contextos da vida real, isto é, extrapolação/dramatização ou ao que Meyer chama

⁵² Nossa tradução

⁵³ Nossa tradução

⁵⁴ *dinâmica* in Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2015. [consult. 2015-11-03 12:02:47]. Disponível na

Internet: <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/dinamica>

⁵⁵ O efeito serpentina refere-se à sugestão de movimento e animação de uma curva, em oposição à rigidez de linhas rectas (Tarling, 2004, p. 106)

⁵⁶ Nossa tradução

⁵⁷ Nossa tradução

significação referencial (referential meaning⁵⁸) em oposição à significação absoluta (absolute meaning⁵⁹). Meyer acredita também que “(...) flexibilidade de conotação é uma virtude. Pois permite a música expressar o que poderemos chamar de essência desincorporada do mito, a essência de experiências que são centrais e vitais na existência humana.” (Meyer, 1956, p. 265)⁶⁰.

2.2. Instrumentos harmônicos *versus* instrumentos melódicos

Alunos que aprendam instrumentos harmônicos – instrumentos que permitam tocar mais do que uma nota em simultâneo – têm a possibilidade de experienciar a harmonia explícita na partitura, (acordes ou contraponto), quando estão a preparar uma peça ou um estudo.

Na minha experiência, quando uma criança inicia a sua aprendizagem musical com um instrumento melódico – e que tenha raramente a oportunidade de tocar com acompanhamento – não tem a possibilidade de experienciar, no seu estudo, a harmonia escrita para o instrumento acompanhador – o que poderá ser um obstáculo à compreensão da música como um todo, na ausência de contexto harmónico.

A música ocidental apoia-se essencialmente no sistema tonal, onde há uma hierarquia de acordes, cada um com a sua função harmónica, sendo a tónica o centro gravitacional. As nossas expectativas musicais parecem reger-se através destas estruturas. Tocando um instrumento melódico, na preparação de repertório (que não a solo), o contexto não é audível. As referências harmónicas, de sintaxe musical, de estrutura e de estilo que se adquirem ao longo do tempo com a experiência auditiva, são competências que podem auxiliar a preparação individual.

2.2.1. Expectativas musicais (harmonia e sintaxe)

Falcón afirma que “[n]o sistema musical ocidental dos últimos cinco séculos, uma nota que não está em concordância com a harmonia do acompanhamento «soa mal». Esta relação

⁵⁸ Os “referencialistas” acreditam que a música comunica significados extramusicais, como conceitos, acções, estados emocionais e carácter. (Meyer, 1956, p.1)

⁵⁹ Os “absolutistas” são da opinião que o significado musical apoia-se unicamente no contexto da obra em si, na percepção das relações estabelecidas no corpo da obra de arte musical. (Meyer, 1956, p.1)

⁶⁰ Nossa tradução

deve-se à interacção sistémica entre melodia e acompanhamento. Na prática, memorizar uma melodia compreendendo como ela interage com o acompanhamento é muito mais fácil e orgânico.” (Falcón, 2012, p. 335)

A tonalidade é o grande centro gravítico na música de tradição europeia. A expectativa de dominante-tónica é um produto de culturalização que, devido à exposição continuada, nos dá a familiar sensação de tensão-resolução. Para haver familiaridade, tal como Meyer expõe, a replicação é um importante elemento na música: “Se a explicação de replicação é uma preocupação importante da História da música em geral, é incontornável – *sine qua non* – no caso da convenção. Pois uma convenção é, por definição, uma relação que é replicada. (...) A convenção envolve, invariavelmente, aprendizagem.” (Meyer, 2000, p. 228)⁶¹.

“Se a memória é activada aquando do processamento de estímulos perceptuais, as expectativas podem surgir sobre a natureza exacta desses estímulos baseando-se em conhecimento previamente adquirido. Essa é a razão pela qual alguém que é informado que o odor da acetona faz mal à saúde irá, com maior probabilidade, comunicar que não se sente bem, após exposição ao cheiro de acetona.” (Sloos & McKeown, 2015, p. 1)⁶². Analogamente, sintaxe e estilos musicais podem ser armazenados na nossa memória e formar expectativas sobre música que percebemos.

Bharucha (1994) ajuda-nos a compreender o processo de construção de expectativas no universo tonal através de modelos computarizados de redes neurais, de forma a justificar determinadas observações sobre percepção musical. Postula dois tipos de expectativa – esquemática (*eschematic*) e verídica (*veridical*) – sendo que as “Expectativas esquemáticas são as expectativas automáticas, culturalmente genéricas (...). Estas tem de ser geradas por um sistema que aprendeu a esperar as ocorrências que são mais prováveis. As expectativas verídicas dirigem-se para a próxima ocorrência concreta numa peça familiar [já conhecida], mesmo que essa próxima ocorrência possa ser esquematicamente inesperada. Visto que expectativas esquemáticas são adquiridas através da audição de muitas peças individuais, os dois tipos de expectativas convergirão mais frequentemente do que não para peças típicas de dada cultura musical. (...) Um esquema permite-nos reconhecer o estilo de uma peça nova; uma memória permite-nos reconhecer uma peça em particular.” (Bharucha, 1994, p. 216)⁶³

⁶¹ Nossa tradução

⁶² Nossa tradução

⁶³ Nossa tradução

Apesar de a música (instrumental) não ser tecnicamente uma linguagem, há quem argumente que a música tem uma espécie de sintaxe que mimetiza a linguagem – “discurso musical” – mas sem significado concreto; sem mensagem. Inclusivamente, o neurocientista Stefan Koelsch (Koelsch, 2006, p. 518-520) afirma que estudos indicam uma forte sobreposição de recursos neurais envolvidos no processamento de sintaxe na linguagem e na música.

Gordon defende na sua teoria de aprendizagem que, para se aprender música é necessário aprender a ouvir; aprender o “idioma”. Primeiro aprendemos a ouvir e a compreender, depois a falar, depois a ler e escrever. Segundo o autor, esta é a ordem natural de aprendizagem (Gordon, 1980, p. 26).

3. Metodologia adoptada e descrição do estudo

Este capítulo descreve a estrutura do estudo, as escolhas feitas e o processo de recolha de dados que serão apresentados no capítulo seguinte.

3.1. Opções metodológicas e instrumentos de recolha e análise de dados

Este estudo baseia-se num método qualitativo, visto que se pretende implementar um exercício de audição activa e estudar as consequências deste, consoante os dados recolhidos ao longo da duração das actividades; estudar as atitudes e percepções dos participantes no processo de aprendizagem (Coutinho, 2006b, p. 5)

A recolha de dados é feita de várias formas: fichas de trabalho, questionários, entrevistas e registo de observação de comportamento (progressão e empenho).

As fichas de trabalho têm o papel de, através de perguntas sobre a informação sonora, guiar a atenção do aluno, aquando da audição da peça e de o fazer reflectir e registar (por escrito), a sua percepção sobre vários parâmetros/elementos e dimensões da música.

Os questionários dirigidos aos encarregados de educação dos alunos participantes têm o propósito de providenciar informação sobre o contexto musical familiar e sobre os hábitos de audição de música. Os questionários dirigidos aos alunos participantes têm o propósito de providenciar informação sobre os seus hábitos musicais e sobre as suas aprendizagens musicais.

As entrevistas aos alunos participantes têm o propósito de colmatar as informações registadas nos questionários, dando-lhes (em formato de conversa informal) mais espaço para desenvolver as suas respostas.

Os registos de observação de comportamento estão integrados na avaliação contínua escolar do aluno. Sendo o estudo sobre o impacto da audição de música no desenvolvimento musical do aluno, os dados recolhidos no decorrer do ano lectivo são processados em avaliações qualitativas e quantitativas, segundo os critérios de avaliação e os conteúdos programáticos. Neste estudo, a avaliação é essencialmente qualitativa e descritiva.

Aos encarregados de educação das alunas seleccionadas, foi entregue uma declaração de consentimento com uma breve explicação do conteúdo e propósito do presente estudo, tendo

todos assinado e autorizado o uso de dados (anonimamente) para o efeito proposto, antes do início das actividades (anexo 1).

3.2. Caracterização das instituições

Este estudo foi efectuado em duas instituições: a Escola de Música Luís António Maldonado Rodrigues em Torres Vedras (EMLAMR) e a Fundação Musical dos Amigos das Crianças (FMAC) – Escola de Música Vecchi-Costa em Lisboa. Ambas são estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo especializado em música, em regime de paralelismo pedagógico, reconhecido pelo Ministério da Educação. Estas duas escolas têm protocolos com estabelecimentos de Ensino Regular Público, onde há alunos de regime articulado com o ensino especializado da música que têm as suas aulas de instrumento nas escolas regulares, quando as infraestruturas o permitem.

Tal é o caso da Escola Josefa de Óbidos, em Lisboa (protocolo com a FMAC), onde há salas disponíveis para os professores de instrumento administrarem as suas aulas. Nas restantes escolas, os alunos têm apenas as aulas em turma (formação musical e coro) e precisam de se deslocar à escola de música para terem as aulas de instrumento. No caso da Escola Manuel da Maia (protocolo com a FMAC) e da Escola Padre Francisco Soares (protocolo com a EMLAMR), a escola não tem espaço para albergar os professores de instrumento. O caso do Externato de Penafirme (protocolo com a EMLAMR) singulariza-se, isto é, têm também as aulas de música em turma na escola regular mas, devido à distância geográfica, professores de instrumento que tenham mais de três alunos no Externato, deslocam-se até este para administrarem as suas aulas. Professores que tenham até três alunos de instrumento do Externato, não são obrigados a deslocar-se até este mas sim o oposto (caso que a mim se aplica).

Na FMAC, no ano lectivo referente ao presente estudo, estavam disponíveis para aprendizagem os seguintes instrumentos: cravo, piano, guitarra, harpa, violino, viola d'arco (ou violeta), violoncelo, contrabaixo, flauta transversal e oboé.

Na EMLAMR, no ano lectivo referente ao presente estudo, estavam disponíveis para aprendizagem os seguintes instrumentos: piano, órgão, guitarra, violino, viola d'arco, violoncelo, clarinete, flauta de bisel, flauta transversal, saxofone, trompa e trompete.

3.3. Caracterização dos participantes

Para este estudo, foram selecionados três alunas das minhas classes de flauta – uma aluna (Teresa) em Lisboa e duas alunas (Clara e Margarida) em Torres Vedras (FMAC e EMLAMR respectivamente), tendo a primeira 12 anos de idade (sétimo ano de escolaridade) e as segundas 11 anos de idade (sexto ano de escolaridade). Estas alunas (cujos nomes foram alterados para preservar a sua anonimidade) foram sorteadas de um universo de 14 alunos para serem submetidas ao exercício por mim proposto (audição de gravações de música na aula) e os restantes alunos mantiveram as aulas com o método usual (sem audição de gravações de música na aula). Dos alunos que não foram incluídos nestas actividades, os que frequentaram o mesmo ano dos participantes, permitiram uma comparação do seu aproveitamento. Inicialmente, outros alunos foram seleccionados para este estudo mas, por motivos de falta de assiduidade ou por não consentimento do encarregado de educação, foram excluídos do estudo.

Os encarregados de educação, apesar de não terem participado directamente, contribuíram com dados de caracterização de hábitos de escuta musical para esta pesquisa. A importância dos encarregados de educação assenta-se nos padrões de comportamento em casa (a importância que dão à música e o estímulo para o estudo da mesma).

3.4. Critérios de ensino de um instrumento

Escolas com paralelismo pedagógico têm os seus próprios programas, conteúdos programáticos e critérios de avaliação, onde são descritas séries de competências (mínimas) que os alunos precisam de dominar para transitar de nível/ano. A partir destes conteúdos programáticos, constroem-se os critérios de avaliação. Para desenvolver as competências desejadas para cada nível, é desenhada uma lista de manuais e de repertório adequados ao nível de desenvolvimento do aluno. Em ambas as escolas (onde as actividades decorreram – EMLAMR e FMAC) os tópicos de referência de avaliação para as classes de instrumento são, de modo geral: atitude (interesse, estudo em casa, participação em concertos e audições); competência rítmica e melódica; execução (postura, destreza técnica, afinação e musicalidade).

3.5. Entrevistas/questionários

Vários questionários e entrevistas foram elaborados com diferentes objectivos.

Os questionários um e dois foram concebidos com o intuito de apurar os hábitos de escuta musical no dia-a-dia familiar, procurando captar a visão de dois elementos do agregado familiar – a do aluno (anexo 2) e a do respectivo encarregado de educação (anexo 3). Nestes questionários, o interesse é focado na quantidade e na qualidade de exposição à música em geral.

Apesar das limitações de questionários desta natureza, para facilitar a cooperação e o preenchimento destes, as respostas foram (sempre que possível) de escolha múltipla. Houve o cuidado de manter o conteúdo das perguntas inócuo (não intrusivo, não indutivo e isento de preconceitos).

Perto do final do período experimental (na terceira semana de Abril), foi feito um pequeno questionário/teste de diagnóstico – questionário 3 (anexo 4) – à compreensão de termos musicais. Este questionário, não só foi dado às alunas participantes nas actividades propostas, como a mais três alunos (da minha classe de flauta) não participantes nas actividades propostas, com a mesma idade e mesmo ano de escolaridade, permitindo um termo de comparação de compreensão de termos musicais.

No final do terceiro período, as alunas participantes responderam a um questionário de reflexão sobre as actividades – questionário quatro (anexo cinco) – que foram levadas a cabo nas aulas de instrumento. Neste (ao qual responderam por escrito), foram-lhes feitas perguntas de opinião, com o objectivo de obter um registo quanto às suas percepções do trabalho realizado.

No primeiro período do ano lectivo seguinte, foi feita uma entrevista às três alunas participantes que versou sobre o seu relacionamento pessoal com a música. Aqui, o intuito foi registar (oralmente) as opiniões das participantes quanto às repercussões dos exercícios de escuta musical.

3.6. Fichas de trabalho

3.6.1. Objectivos na elaboração das fichas de trabalho

Na elaboração das fichas de trabalho (anexo 6), foram principalmente tomadas em conta estas questões: a janela de tempo para responder a todas as perguntas, a consequente complexidade de cada uma e a abrangência de diferentes elementos musicais a considerar. Foram feitos três tipos de perguntas: perguntas de resposta directa, de escolha múltipla e de composição livre.

Num exercício que não deverá durar mais do que dez minutos, na peça (com a duração de cinco minutos, a ser ouvida duas vezes), o aluno deverá conseguir identificar o(s) instrumento(s) presente(s); a interacção e simultaneidade destes (quando aplicável); o(s) andamento(s) e carácter (ou caracteres) da peça; o tipo de compasso; as dinâmicas presentes e deverá ser capaz de extrapolar, criando uma narrativa criativa.

3.6.2. Critérios

Identificação de timbres (perguntas número 1, 1.1 e 1.2 da ficha de trabalho): este exercício promove o alargamento do conhecimento dos instrumentos existentes e dos seus timbres. O aluno, não só aprenderá a identifica-los, como a segui-los, apreciando o seu papel na peça em que está inserido (importância de cada voz).

Andamento e carácter (perguntas número 2, 3, 3.1 e 3.2 da ficha de trabalho): em sequência, as perguntas dedicadas ao andamento e carácter, servem o propósito de estimular a percepção da pulsação (e de tempo forte, no caso de identificação do compasso) e a associação desta com o(s) carácter(es) intencionado(s).

Dinâmicas (perguntas número 4, 4.1 e 4.2 da ficha de trabalho): chamando atenção às dinâmicas, o aluno poderá ser sensibilizado para as diferentes intensidades de uma peça e poderá sentir o propósito de cada uma.

Extrapolação (pergunta número 5 da ficha de trabalho): promoção da capacidade de usar a imaginação para criar um fio condutor (uma narrativa), onde há personagens (como por exemplo, solistas), cenário (suporte harmónico) e acção (desenvolvimento, no tempo, de material temático).

A escala de medição para as respostas de cada aluna foi pensada, de forma a cotar cinco gradações de correcção, contemplando a compreensão da pergunta e a capacidade de resposta. Segue-se a explicação da escala:

A – Compreensão da pergunta e resposta correcta – significa que o aluno percebeu inteiramente o que lhe foi pedido e respondeu correctamente.

B – Compreensão da pergunta e resposta parcialmente correcta – significa que o aluno percebeu inteiramente o que lhe foi pedido e a resposta que deu não estava inteiramente correcta, como por exemplo, na identificação de timbres (pergunta um), o aluno chama tambor aos timbales porque não conhece o instrumento em questão.

C – Compreensão total da pergunta e resposta incorrecta – o aluno percebeu inteiramente o que lhe foi pedido e respondeu mal.

D – Compreensão parcial da pergunta e resposta parcialmente correcta – o aluno não percebeu inteiramente o que lhe foi pedido e respondeu de acordo com a sua interpretação da pergunta. Embora um pouco descontextualizada, a resposta não está longe do que foi pedido. Não conta como completamente errada mas não conta como completamente certa.

E – Compreensão parcial da pergunta e resposta incorrecta – o aluno não percebeu inteiramente o que lhe foi pedido e a resposta que deu estava errada.

* – Incoerência de respostas em perguntas relacionadas – o aluno respondeu dispersamente (sem grande atenção) a perguntas separadas, contudo ambas versam sobre o mesmo tópico. O asterisco (*) é assinalado de forma a discriminar quais as respostas incoerentes entre si. Se houver mais do que uma incoerência, assinalam-se dois asteriscos juntos (**) para distinção dos tópicos.

3.7. Plano de audição/*playlist*

Foram escolhidas 13 pequenas peças/andamentos de compositores diferentes, com características diversas, com a duração de (no máximo) cinco minutos. Este plano de audição foi apresentado com a seguinte ordem:

1. **Tchaikovsky, P.** III. “Dance of the Sugar-Plum Fairy” – The Nutcracker
2. **Robinson, S.** “The Moon Maiden’s Dance”
3. **Saint-Saens, C.** “Volière” – Le Carnaval des Animaux
4. **Tchaikovsky, P.** VII. “Dance of the Reeds” – The Nutcracker

5. **Chopin, F.** “Berceuse” Op.57
6. **Bach, J. S.** “Badinerie” – Suite nº2 em Si menor BWV 1067
7. **Brahms, J. I.** “Es tönt ein voller Harfenklang” – Gesänge für Frauenchor mit Begleitung von 2 Hörnern und Harfe Op.17
8. **Schumann, R. I.** “Von fremden Ländern und Menschen” – Kinderszenen Op.15
9. **Mendelssohn, F. III.** “Finale” – Concerto Mi menor Op.64
10. **Vivaldi, A.** “L’Inverno” – Le Quattro Stagioni
11. **Piazzolla, A.** “Bordel 1900” – Histoire du Tango
12. **Mozart, W. A.** “Papagena-Papageno” – Die Zauberflöte
13. **Fauré, G.** “Sicilienne” – Suite “Pelléas et Mélisande”

3.7.1. Critérios de escolha para os excertos musicais

Estas peças (ou andamentos de peças) foram selecionadas de forma a representarem diferentes estilos, no âmbito da música de tradição europeia erudita. Com a preocupação de, por um lado, incluir diversidade de características e de, por outro lado, haver uma certa repetição (para que haja oportunidade de reforço de aprendizagem tal como o reconhecimento de timbres), nesta selecção quis reflectir vários tipos de instrumentação e de densidade textural; de caracteres contrastantes; de compositores de diversos países e épocas; de linguagens harmónicas (sempre no universo tonal). O factor tempo limitou bastante a escolha (cinco minutos a cumprir numa peça ou andamento com princípio, meio e fim), de forma a permitir que o aluno tivesse direito a duas audições. Não obstante, a selecção foi feita, maioritariamente, incluindo peças e compositores emblemáticos de música de tradição europeia.

3.8. Actividade lectiva

As actividades aqui propostas começaram a 12 de Novembro de 2013 e cessaram a 13 de Maio de 2014. Exceptuando semanas de testes ou de audições, todas as aulas de instrumento dos alunos participantes (45 minutos individuais por semana) começaram com a audição de uma das peças da *playlist* e, em simultâneo, estes responderam a uma ficha de trabalho (anexo 6) referente à música que estavam a ouvir. A professora manteve-se sempre na sala de aula no decorrer da actividade e advertiu a aluna de que, se esta solicitasse ajuda, a professora tiraria qualquer dúvida que pudesse surgir.

Finalizada a ficha de trabalho, a aula normal: execução das escalas, seguida do(s) estudo(s) e, finalmente, o repertório (em suma, a apresentação do trabalho realizado, em casa, durante a semana).

3.9. Observação do desenvolvimento dos alunos

Para além do exercício de escuta musical, a observação das alunas participantes não diferiu do padrão da aula normal, pois o objectivo do estudo foi observar possíveis alterações na performance destas alunas – logo no acto reflexivo do estudo individual – com o mínimo de interferência na dinâmica aluno-professor.

4. Apresentação e análise dos dados

Neste capítulo, iremos analisar os dados recolhidos ao longo do período de observação, conforme explicado no terceiro capítulo. Os resultados das actividades propostas no capítulo anterior (fichas de trabalho, questionários, entrevistas) e das actividades lectivas (de acordo com os programas e conteúdos programáticos da disciplina de flauta transversal) serão apresentados, descrevendo individualmente o percurso de cada aluna, desde o início das actividades (12 de Novembro de 2013) até ao final do ano lectivo.

4.1. Processo de aprendizagem da Clara

Para melhor observar a progressão desta aluna, com base na observação e na avaliação do ano lectivo anterior, a Clara é uma aluna que manifesta interesse nas aulas de flauta transversal, é diligente e aplicada na preparação individual do material para as aulas, musical e bem coordenada fisicamente. Começou a sua instrução musical aos dez anos de idade e, desde o início, exibiu uma atitude de entusiasmo pela aprendizagem musical e rápida absorção de nova informação. A sua preparação para as aulas transpareceu sempre dedicação e prazer nas tarefas propostas. Finalizou o primeiro grau de flauta transversal com nível cinco (numa escala de um a cinco). No primeiro período do ano lectivo referente a este estudo (2013/14), a aluna obteve o nível quatro. No segundo e no terceiro períodos, obteve o nível cinco.

4.1.1. Análise dos questionários de caracterização dos hábitos musicais

Segundo as respostas dadas no questionário 1 (anexo 2) (caracterização dos hábitos musicais), a Clara ouve música todos os dias na rádio, em casa e no carro. Gosta de ouvir música com os amigos, não escolhe a música que ouve, e afirma apreciar todos os tipos de música. Gosta de cantar mas não o faz regularmente (fora das aulas de coro) e já tocou (e ainda toca) flauta de bisel. Não se lembra de, alguma vez, ter ido a um concerto de música ao vivo.

Segundo o questionário 2 (anexo 3) (caracterização dos hábitos musicais em família), o encarregado de educação da Clara (o pai) costuma ouvir música em casa e no carro; através da rádio, da televisão (programas musicais televisivos) e do leitor de CD's. Procura escolher música que toda a família goste e costuma comprar CD's, apesar de não costumar ir a

concertos de música ao vivo por falta de iniciativa, informação e distância. Não tem qualquer formação musical e nunca tocou um instrumento, não costuma cantar por não “ter jeito” e nunca cantou canções de embalar aos seus filhos.

Podemos observar que esta família gosta de ter a música bem presente no seu quotidiano. O facto de o pai costumar comprar CD’s denota que o papel da música não é passivo, isto é, que há preferências musicais que são privilegiadas e que indicam uma audição com critério. Para este efeito, audição com critério significa que o nível de interesse na música é suficiente para ser ouvida atentamente e não como “música de fundo” ou “música ambiente”. Igualmente, o facto de verem, em família, programas musicais televisivos, denota uma audição atenta e comunhão de interesse musical.

4.1.2. Análise dos resultados das fichas de trabalho

A tabela que se segue (tabela 1) indica a progressão da Clara, nas respostas dadas em cada ficha de trabalho (anexo 6).

Nº pergunta	Playlist (número correspondente)												
	1 12/11/ 13	2 19/11/ 13	3 26/11/ 13	4 03/12/ 13	5 07/01/ 14	6 14/01/ 14	7 21/01/ 14	8 18/02/ 14	9 25/02/ 14	10 11/03/ 14	11 18/03/ 14	12 06/05/ 14	13 13/05/ 14
1	B	A	A	A inc.	A	A inc.	A	A	A	A	A	B	B
1.1	A	E	E	E	-----	E	E	-----	A	A	A	E	E
1.2	A	A	E	B	A	A	B	A	A	A	A	A	B
2	B*	A	A	A	A	A	A	A	A	B	A	A	A
3	B	B	B*	A	A	B*	A	A	A	A	A	A	A
3.1	B*	B*	A	B	A	A	A	A	A	NR	A	B	B
3.2	B	B	B	B	B	A	A	B	A	A	A	B	A
4	D**	D	B	E	E	A	C	A	A	B	A	C	A
4.1	A**	B	B	C*	D	B	B	C*	B	B	A	C	C*
4.2	D	A	A	B*	A	A	A	A*	B	C	B	B	A*
5	A	A*	D*	D	A	A*	A	A	A	A	A	B	A

Tabela 1⁶⁴: Resultados das fichas de trabalho da Clara

⁶⁴ Legenda: A – Compreensão da pergunta e resposta correcta; B – Compreensão da pergunta e resposta parcialmente correcta; C – Compreensão total da pergunta e resposta incorrecta; D – Compreensão parcial da pergunta e resposta parcialmente correcta; E – Compreensão parcial da pergunta e resposta incorrecta; * – Incoerência de respostas em perguntas relacionadas; -- - Não se aplica; NR – Não respondeu

Como se pode observar na tabela acima (tabela 1), o número de respostas correctas (com compreensão da pergunta) foi aumentando, significando que, à medida que esta actividade se tornou um hábito, a Clara desenvolveu a sua capacidade de percepção dos parâmetros apontados nas fichas de trabalho. Dado que houve uma paragem com mais de um mês de intervalo, as duas últimas fichas de trabalho (em Maio) não reflectiram a tendência que se tinha verificado até Março. A velocidade do preenchimento das fichas de trabalho também aumentou significativamente, exibindo um aumento de “velocidade de resposta”, em virtude da experiência musical adquirida (Jensen, 2000, p. 10) e da familiaridade com o exercício.

Na identificação de timbres, a maior dificuldade surgiu com as peças orquestrais, o que denunciou o desconhecimento de bastantes instrumentos ou dos respectivos timbres. Inicialmente, aluna foi incentivada a inquirir sobre timbres que desconhecia, quando se verificou que constavam apenas dois ou três na sua lista de discriminação de instrumentos ouvidos. Com ajuda solicitada, foi enriquecendo, gradualmente, o seu conhecimento e a capacidade de identificar instrumentos orquestrais aumentou.

No exercício de discernimento de acumulação/interacção de vozes, a Clara deu apenas quatro respostas correctas, revelando nunca ter percebido bem o objectivo da pergunta. Mostrou, neste caso, precipitação na resposta, sem conseguir prestar a atenção devida às texturas e aos diálogos criados pela interacção das diferentes vozes/instrumentos.

O discernimento da importância de vozes da Clara já revelou mais compreensão e atenção. Conseguiu fazer bem a distinção dos instrumentos solistas e reconhecer quando havia momentos camerísticos (igualdade de importância de vozes).

Na determinação do andamento, a aluna não acusou dificuldades, houve apenas duas respostas parcialmente correctas, sendo que, na audição de “Dance of the Sugar-Plum Fairy” de Tchaikovsky, a resposta a esta pergunta não estava de acordo com a resposta à pergunta 3.1 e na audição de “L’Inverno” de Vivaldi, precipitou-se na resposta, reagindo apenas ao início do trecho musical.

No exercício de identificação de carácter, pôde-se observar um desenvolvimento positivo. Inicialmente, a Clara (por falta de referências e por falta de confiança) optou por seleccionar apenas uma alínea (simplificação), sempre pouco assertiva e escolhendo caracteres conservadores/moderados. Com o decorrer das sessões de audição, as selecções de carácter verificadas foram revelado maior confiança nos seus sentidos, passando a escolher

(frequentemente) mais do que um adjetivo para descrever o trecho musical ouvido (sensibilidade à complexidade) e passando até a adicionar adjetivos de descrição de carácter na alínea j).

A Clara mostrou, em geral, sensibilidade a mudanças de carácter. Contudo, nem sempre esteve atenta a este parâmetro durante toda a peça, simplificando um pouco as respostas (por exemplo, numa peça com a estrutura A,B,A, em que A tem um carácter x e B tem um carácter y, a aluna assinalou apenas x, y, em vez de x, y, x). Porém, pela extensão da ficha de trabalho e pela necessidade de atender a diferentes parâmetros (como solicitado), a sustentação da atenção para um só elemento não foi possível.

A identificação de compassos foi um exercício onde também se pôde observar progresso: a aluna conseguiu distinguir sempre um compasso composto de um compasso simples mas, inicialmente, tinha dificuldade em distinguir um compasso binário de um quaternário. Por esta razão, sete das identificações de compasso da Clara, foram consideradas como parcialmente correctas, com compreensão da pergunta (cotação B). Com a criação do hábito de escuta, para esta aluna, a identificação do compasso tornou-se mais fácil.

A aceção das dinâmicas foi, geralmente, bastante irregular mas, apesar de muito discretamente, houve uma curva ascendente nas respostas correctas. O facto de ouvir trechos gravados com diferentes compressões a partir de colunas pequenas não contribuiu para uma aceção de volume sonoro real – como a audição de música (acústica) ao vivo. A sensibilidade às mudanças de dinâmicas, com respectiva discriminação, foi onde houve mais irregularidades, sem ser possível constatar uma curva estável de progressão. A detecção de contrastes dinâmicos foi o exercício (deste grupo) onde a Clara demonstrou maior sucesso e constância de respostas.

A criação de uma narrativa (extrapolação) foi um exercício onde a aluna demonstrou facilidade de associação livre e imaginação. As respostas consideradas parcialmente correctas com compreensão da pergunta, foram as respostas onde faltavam elementos (como cenário, história ou personagens). Por três vezes, na primeira metade do período de exercícios de audição, a Clara falhou em relacionar narrativa criada com as suas escolhas de carácter nas perguntas número 3 e 3.1.

Para uma leitura mais quantitativa, o gráfico que se segue (Gráfico 1) apresenta, em percentagens, os resultados das respostas dadas a cada pergunta, de todas as fichas de trabalho (anexo 6) feitas pela Clara. Como se pode observar, há bastante estabilidade nas respostas, considerando a oscilação entre A e B uma tendência estável (sendo A uma resposta correcta e B uma resposta parcialmente correcta com compreensão da pergunta). Consideradas mais erráticas, foram as respostas que a Clara deu às perguntas 1.1 e 4.1, onde não se observou nenhuma tendência estável. Verificou-se uma curva ascendente (progressão no número de respostas correctas ou parcialmente correctas) nas perguntas número 3, 3.1, 4 e 4.2.

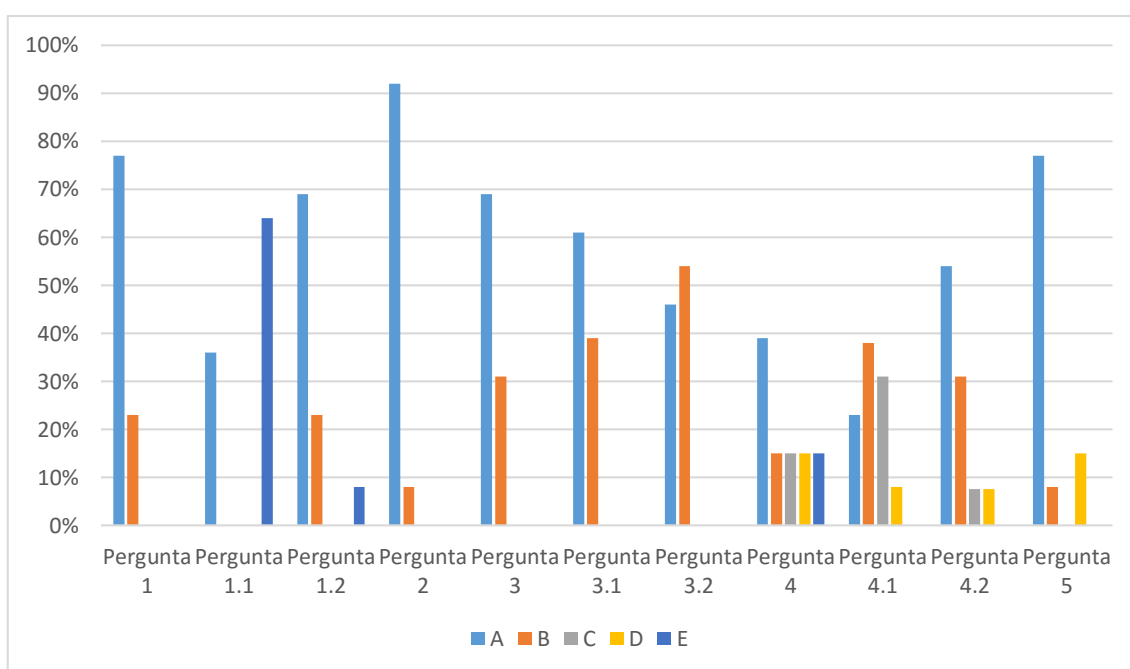


Gráfico 1: Resultados das fichas de trabalho da Clara em percentagens.

4.1.3. Análise do progresso performativo da aluna, ao longo do ano

O progresso performativo da Clara, observado ao longo do ano lectivo, revelou uma curva ascendente. Os dados recolhidos, abaixo apresentados, contêm informações de qualidade da preparação de material a apresentar nas aulas da aluna.

Para a aula de 12 de Novembro, a Clara preparou as escalas de si bemol maior e de sol menor (modo natural), com os respectivos arpejos. A aluna apresentou dúvidas quanto às armações de clave e o resto da aula foi dedicado a esclarecer este assunto (como saber a armação de clave de dada tonalidade e os ciclos de quintas).

A 19 de Novembro, a Clara apresentou a escala de lá bemol maior sem dificuldades. Tendo-se enganado no cálculo da relativa menor, foi-lhe explicado o raciocínio novamente. De seguida, apresentou, do método de Trevor Wye (Beginner's Book – part two), “The Harvesters” de F. Couperin (Wye, 1984b, p. 63), exercícios técnicos e “Dance” de V. Hauptmann (Wye, 1984b, p. 65). Ambas as peças versaram sobre a diferença entre as marcações de *tenuto* e de *staccato* e sobre pequenas ornamentações presentes no texto musical. Foi-lhe explicado e exemplificado (com e sem marcações) o efeito desejado com tais indicações. A aluna mostrou compreender e executou as peças conforme o que lhe foi solicitado. A Clara ficou de escolher (destas duas peças) a peça que gostava mais para tocar na audição que se avizinhava.

A 26 de Novembro, a aula foi dedicada ao aperfeiçoamento da peça escolhida para a audição – “Dance” de M. Hauptmann (arranjo para dueto) (Wye, 1984b, p. 65). Esta peça apresentava bastantes repetições de motivos melódicos com grandes contrastes dinâmicos (evocando ecos), portanto grande parte da atenção foi dirigida para este recurso expressivo. Foi-lhe explicado como produzir *forte* e *piano* e a peça foi trabalhada nesse sentido. A Clara demonstrou ter tomado atenção às articulações escritas (*tenuto* versus *staccato*), ao diferenciar a duração do valor escrito das figuras, conforme a indicação. As respirações já estavam marcadas na edição e a aluna cumpriu-as convincentemente, ou seja, com intenção musical.

A três de Dezembro, a Clara apresentou a escala de fá menor natural com o respectivo arpejo (perfeito menor) e foram-lhe ensinadas as escalas harmónicas e melódicas. Tomou-se a escala de fá menor como exemplo para exercitar as novas escalas. Foi feito o último ensaio para a audição, no qual a aluna mostrou estar bem preparada e ter absorvido e aplicado toda a informação e os conselhos que lhe foram dados.

No final da tarde de três de Dezembro, realizou-se a audição da classe de flauta transversal, onde a Clara teve uma óptima performance, mostrando-se segura, em controlo (tanto do instrumento como da peça) e inferiu-lhe o carácter discutido nas aulas, através dos recursos expressivos trabalhados.

Na aula de dez de Dezembro, a Clara apresentou as três escalas menores de fá (natural, harmónica e melódica) com o respectivo arpejo e a escala cromática de lá bemol, sem dificuldades (tanto ligadas, como separadas). Apresentou também exercícios do método de T. Wye (Wye, 1984b, p. 67): sendo o desafio a tonalidade (mi maior), a Clara teve

dificuldade em lembrar-se de todos os sustenidos. Não obstante, as respirações e indicações marcadas não foram negligenciadas.

A 17 do Dezembro – a última aula do primeiro período – a Clara apresentou as escalas de lá maior e de fá sustenido menor (natural, harmónica e melódica) e os respectivos arpejos mas sem o nível de preparação usual. De seguida, a Clara apresentou exercícios técnicos da lição número oito do método de J. Altès (Altès, 1956, p. 41) (para a solidificação das dedilhações do ré e mi agudos) e executou-os sem problemas.

No final do primeiro período, a Clara obteve nível quatro (numa escala de um a cinco) como classificação do seu aproveitamento escolar, na disciplina de flauta transversal. A atribuição desta nota deveu-se à boa preparação demonstrada em quase todas as aulas, reflectindo estudo regular, consideração de questões discutidas nas aulas e inteligência metodológica.

Na primeira aula do segundo período – a sete de Janeiro – a Clara apresentou a peça “Milonga” (Wye, 1984b, p. 71). Esta peça tradicional sul-americana (arranjo para dueto) representa um desafio rítmico, dado que os padrões rítmicos são mais complexos do que os que tem vindo a praticar. A aluna expôs as suas dúvidas e, para as esclarecer, passámos uma parte considerável da aula a fazer a leitura rítmica e a trabalhar na peça (a solo e em duo). Por último, houve apenas tempo de apresentar a escala de lá maior – que estava bem preparada.

A 14 de Janeiro, a aluna tocou novamente a escala de Lá maior (com respectivo arpejo) e a relativa menor (fá sustenido menor, também com respectivo arpejo). Nesta aula, a Clara aprendeu mais duas dedilhações – o fá sustenido e o sol agudos – e apresentou a p. 67 e a p. 68 do método de T. Wye (Wye, 1984b). No “Minuet” de J. S. Bach (Wye, 1984b, p. 68), os grandes intervalos (intervalos de sextas, sétimas e oitavas) ligados constituem o desafio de condução da linha melódica. Foi explicado e exemplificado como o fazer e este aspecto foi trabalhado, tanto a solo como em duo.

Na aula de 21 de Janeiro, a Clara apresentou a peça “Strange Adventure” do álbum de Gilbert & Sullivan (arranjo de T. Wye para três flautas e piano) (Sullivan, Wye, 1995, p. 40-43). Nesta peça, a Clara tocou a primeira flauta, tendo a oportunidade de trabalhar as notas mais agudas (incluindo o fá sustenido e o sol agudos). Foi trabalhada lentamente para contemplar o fraseado (e marcação de respirações) e exercícios de sonoridade (como obter boa sonoridade no registo agudo).

A 28 de Janeiro, a Clara apresentou novamente as escalas e arpejos de lá maior e de fá sustenido menor (natural, harmónica e melódica, já com duas oitavas), sem problemas e com fluência. Apresentou o exercício número dez da lição número oito do método de Altès (Altès, 1956, p. 42), onde se analisou o fraseado e se marcaram respirações. A aluna acatou bem as recomendações, mostrando compreender o fraseado, especialmente com o acompanhamento (em duo). Fez-se nova leitura de “Strange Adventure” (Sullivan, Wye, 1995. p. 40-43), desta vez, também em duo (com a professora a tocar a segunda flauta) e o fraseado da aluna tornou-se mais assertivo e claro.

A quatro de Fevereiro, a Clara apresentou as escalas de Si bemol maior (uma oitava) e de sol menor (duas oitavas), nos três modos, com respectivos arpejos. Foi feita uma revisão do material trabalhado, com as últimas recomendações, para a prova de avaliação interna da escola de música.

No dia onze de Fevereiro, decorreram as provas de avaliação, onde a Clara teve uma boa prestação. A aluna demonstrou domínio técnico e interpretativo do material apresentado (escalas, estudos e peças), não denunciando grande nervosismo, apesar de dois ou três pequenos percalços performativos numa das peças.

A 18 de Fevereiro, a Clara apresentou a “Neapolitan Air” do método de Wye (Wye, 1984b, p. 72). O exercício veio com uns erros de leitura que foram assinalados. A aluna mostrou-se um pouco resistente à execução das suspensões marcadas (típicas de cadências operáticas), devido ao receio de não saber fazer bem, revelando falta de familiaridade com o estilo (falta de referências auditivas). Foi-lhe falado um pouco desta tradição, o efeito foi-lhe exemplificado e, de seguida, ensaiado em conjunto.

A 25 de Fevereiro, a aluna apresentou os duos número 60 e 61 do método de Wye (Wye, 1984b, p. 72 e 73). Na execução de “Neapolitan Air”, a Clara mostrou ter resolvido os erros de leitura, evidenciado as dinâmicas presentes na edição e incorporado as questões musicais discutidas na aula anterior. Após a execução do “Andante” (Wye, 1984b, p. 73), dúvidas rítmicas foram tiradas e a realização de apogiaturas explicada e praticada. Ultrapassadas estas dificuldades na execução da peça, a aluna demonstrou rápida compreensão do fraseado e da função das apogiaturas. A Clara aprendeu ainda, no final da aula, a dedilhação do lá agudo.

Passada a interrupção lectiva do Carnaval, a 11 de Março, a Clara apresentou as escalas e arpejos de mi bemol maior e de dó menor (natural, harmónica e melódica), com extensão de duas oitavas, sem problemas. Nesta aula, a aluna aprendeu a escala cromática e o seu método de estudo.

A 18 de Março, a aluna apresentou a peça “Strange Adventure” (Sullivan, Wye, 1995 p. 40-43), onde questões de fraseado foram aperfeiçoadas para clarificar o discurso musical. A aluna demonstrou compreender os padrões melódicos (a solo) e a harmonia (em duo), mostrando atenção às dinâmicas presentes na edição. A Clara executou ainda as escalas e os arpejos de mi maior e de dó suspenido menor e a escala cromática de mi. A aluna demonstrou ter preparado a escala cromática conforme lhe foi mostrado mas as escalas diatónicas não estavam fluentes (devido ao grande número de suspenidos).

A 25 de Março, as escalas e os arpejos de mi maior, dó suspenido menor e a escala cromática de mi foram repetidos, desta vez já bem dominados. Fez-se uma revisão de “Strange Adventure” (Sullivan, Wye, 1995 p. 40-43) antes do ensaio com os restantes intervenientes (para a audição da classe de flauta). A aluna demonstrou estar à vontade com a música, tendo sido encorajada a projectar mais o seu som e o fraseado trabalhado.

No dia um de Abril, a Clara apresentou o exercício melódico número dez da lição número dez do método de Altès (Altès, 1956, p. 51). Neste exercício, a aluna apresentou dúvidas rítmicas que foram trabalhadas. Para além das respirações marcadas na edição, foi apenas necessário marcar uma respiração e reforçar a importância de uma outra, explicando que iria clarificar a anacruse para uma frase seguinte. A aluna mostrou compreender, incorporando convincentemente os conselhos que ouviu, na sua performance.

Na audição de classe, a um de Abril, a Clara teve um óptimo desempenho. Como primeira flauta, liderou muito bem as suas colegas, mostrando segurança e delineando claramente o fraseado.

Como classificação para o segundo período, a Clara obteve nível cinco. A sua preparação individual, a sua atitude de empenho, a rapidez de absorção de informação nova e a sua capacidade de expressão musical valeram-lhe a nota máxima.

Iniciado o terceiro período, a 22 de Abril, a aula foi dedicada a responder a um questionário sobre as actividades levadas a cabo durante o ano lectivo (questionário 3, anexo 4). Passados quase cinco meses de exercícios de escuta musical, as respostas da Clara a este questionário

revelaram que a aluna já dominava os termos técnicos presentes nas fichas de trabalho e articulou-se criativamente nas suas explicações, transparecendo uma relação de afectos com a música.

A 29 de Abril, a Clara apresentou o exercício melódico número onze da lição número onze do método de Altès (Altès, 1956, p. 53). Na sua execução, a aluna mostrou ter ligeiras dificuldades em organizar o ritmo no compasso escrito (seis por oito) e a sentir a dois (estando a sentir lentamente a seis). O ritmo foi trabalhado e, em duo, a Clara conseguiu compreender a sensação do compasso composto binário. A partir desse momento, a sua performance melhorou.

A seis de Maio, a Clara apresentou novamente o exercício melódico número onze da lição número onze do, método de Altès (Altès, 1956, p. 53) a um andamento mais vivo e próximo do indicado (Allegro), mostrando já ter absorvido completamente a sensação do compasso composto binário. Em relação à aula anterior, a performance do exercício melódico denotou um progresso considerável, tendo a aluna mostrado condução das frases e incorporado as respirações marcadas na edição convincentemente.

A 13 de Maio, a Clara apresentou as escalas e os arpejos de mi bemol maior e de dó menor, seguidas da escala cromática de mi bemol, executando-as todas fluentemente. Mais uma vez, o exercício melódico número onze da lição número onze, do método de Altès (Altès, 1956, p. 53), foi trabalhado com o objectivo de refinar recursos expressivos (carácter versus energia e sonoridade). A aluna mostrou-se receptiva e interessada em desenvolver este trabalho, correspondendo ao desafio proposto com sucesso.

A 20 de Maio, a aluna apresentou os exercícios da p. 79 e da p. 80 do método de Wye (Wye, 1984b). Na peça com compasso composto, “Air” de J. Clinton, (Wye, 1984b, p. 79), a aluna já demonstrou autonomia na preparação individual, tendo-a estudado correctamente em termos rítmicos e procurando fazer as dinâmicas marcadas na edição. Foi necessário chamar à atenção os *rallentandos* assinalados e insistir numa respiração marcada na edição que a aluna não estava a cumprir, por falta de compreensão do estilo operático, onde, num momento cadencial (com *rallentando*) uma respiração precedia uma nota com suspensão, resolvendo na tónica. Na peça seguinte, “Lane’s Tune” de Playford (Wye, 1984b, p. 79), a aluna teve um óptimo desempenho, mostrando o carácter sugerido com convicção, tendo atenção às indicações de edição (dinâmicas, acentos, diversidade de articulações, respirações e *rallentandos*).

A 27 de Maio, foi apresentado todo o material, como simulação para a prova global: uma escala sorteada, dois exercícios do método de Wye (Wye, 1984b, p. 79, 80), um exercício do método de Altès (Altès, 1956, p. 53) e a peça, “Strange Adventure” (Sullivan, Wye, 1995 p. 40-43). A Clara mostrou estar muito bem preparada; com uma segurança e um domínio técnico e musical irrepreensível para o seu nível de aprendizagem. Foram apenas discutidas questões de concentração e de projecção musical na performance ao vivo.

Na prova global, a três de Junho, a Clara teve uma brilhante performance, obtendo a nota máxima (nível cinco). A aluna mostrou que conseguiu absorver e aplicar todos os conceitos que lhe foram transmitidos; comunicou claramente ideias musicais (noções de frase e de harmonia latente) com uma técnica instrumental sólida (boa sonoridade, facilidade digital, boa articulação e uso de dinâmicas). A simbiose entre as competências instrumentais, as competências aurais e a compreensão musical adquiridas, permitiu a aluna atingir um nível de excelência.

Sintetizando o progresso performativo da aluna ao longo do ano (desde o início das actividades propostas), no que diz respeito à prática de escalas, esta foi muito positiva. A Clara executou-as, maioritariamente, com um bom domínio técnico e uma boa preparação. Demonstrou, também, rápida absorção de novas escalas e dedilhações. Em questões de sonoridade, o seu progresso na formação de um conceito de som transpareceu um investimento de tempo e atenção dedicados a este, no seu estudo individual. Ritmicamente estável, a Clara expôs esporadicamente pequenas dúvidas de leitura rítmica e aquelas que surgiram, foram rapidamente superadas. A atenção às respirações e indicações marcadas na partitura aumentou, denotando reflexão na contextualização das mesmas, executando-as com naturalidade musical – como Howard diria “Em suma, *isso torna-se meu.*” (Howard, 1882, p. 167)⁶⁵ A permeabilidade a sugestões musicais; a rápida compreensão das mesmas e a capacidade de comunicação de carácter na performance foram observadas cada vez mais acentuadamente.

O caso da Clara evidenciou que a sua experiência musical ajudou-a na sua preparação geral para a apresentação de trabalho nas aulas, dado que, apenas em situações de falta de referências (como em peças de estilo operático) é que a Clara mostrou dificuldade em compreender o estilo de execução, que de alguma forma, corrobora o conceito de expectativas esquemáticas de Bharucha (Barucha, 1994, p. 216). A qualidade da preparação

⁶⁵ Nossa tradução

desta aluna revelou uma concentração de atenção direcionada para a resolução de problemas musicais, trabalhando, ao seu serviço, a técnica instrumental. Este comportamento evidenciou-se em actuações públicas, onde o seu nível de ansiedade foi bem gerido, devido à focagem da sua atenção na intenção musical, passando o receio de falhar para segundo plano: “O reforço dos níveis de actividade de operações cognitivas específicas protege-as da interferência de influências de outras operações simultâneas e protege-as especialmente de efeitos perturbadores de elementos súbitos de eventos ambientais distractivos.” (LaBerge, 1995, p. 218)⁶⁶. As competências aurais da Clara acusaram progressão na sua actividade preparatória de repertório, tendo potenciado (juntamente com bons hábitos de trabalho) um desenvolvimento instrumental e musical exponencial. O alcance de vários aspectos da música, segundo Koopman (Koopman, 1995, p. 50), expandiu o conceito de compreensão musical desta aluna.

O progresso na performance musical da Clara denunciou uma capacidade crescente de tradução simultânea e de compreensão do discurso musical, indiciando o que Gordon designa por audição. Tal como este autor descreveu, a “Audição é o processo de assimilação e compreensão (não apenas reouvir) música momentaneamente ouvida em performance ou ouvida algures no passado.” (Gordon, 1980, p.3)⁶⁷. Na execução musical do repertório preparado para as aulas, a Clara demonstrou, cada vez mais, ouvir mentalmente a música preparada antes da sua execução, mostrando memória e assimilação do conteúdo e discurso musicais. A qualidade da sua preparação individual e o momento de concentração antecedente à execução musical revelaram aumento de antecipação e planeamento musicais, acusando sinais de desenvolvimento de memória musical.

A aquisição de conhecimento situado a que Elliott chama musicalidade e a capacidade de mimetização desta aluna permitiram um progresso muito positivo de competências performativas. Para Elliott, esta aluna estará no terceiro nível de musicalidade “o aluno de música *competente*” que é descrito como “um [aluno] que teve êxito procedimental da variedade de saberes tácitos e verbais de cada uma das cinco categorias de conhecimento⁶⁸. Ele é capaz de reflectir-em-acção através da monitorização de características e resultados do que ele está a fazer em relação aos níveis de referência da prática musical. Ele compreende

⁶⁶ Nossa tradução

⁶⁷ Nossa tradução

⁶⁸ As cinco categorias de conhecimento de Elliott são: conhecimento formal musical, conhecimento informal musical, conhecimento informal impressionístico e conhecimento musical supervisor (Elliott, 1995, p. 53)

estas exigências formal e informalmente. Ele consegue resolver muitos problemas musicais se estes lhe forem apontados pelo seu professor.” (Elliott, 1995, p. 71)⁶⁹.

A manifestação do processamento de informação desta aluna considera-se eficaz: na perspectiva de Narmour (Narmour, 1990, p. 9), os factores de expectativas musicais (melódicas) “bottom-up” da Clara são muito favoráveis, dado que as capacidades inatas desta criança apresentam potencial e são um factor decisivo no seu sucesso académico/musical. Verificou-se que a expansão dos factores “top-down” da aluna ajudaram-na a aplicar a sua experiência na performance, evidenciando o uso de dinâmicas e a comunicação de carácter, em virtude da sua capacidade de antecipação e de planeamento musicais.

O realce destes dois parâmetros (dinâmicas e carácter) na performance da Clara apoiam uma das três classes de alterações de memória musical que Meyer (Meyer, 1956, p. 89) designam por sinalização ou enfatização: a aluna percepcionou as dinâmicas e a aceção de carácter, sendo que o impacto destas a compeliu a incorporá-las na sua performance. Como se pôde verificar nas tendências de respostas dadas nas fichas de trabalho, a maior progressão foi também observada nas perguntas referentes à identificação de carácter e de dinâmicas, corroborando a classificação feita por estes autores.

A capacidade de comunicar carácter e intenção musical na sua performance é também um indicador, segundo Koopman, da compreensão musical: considerando a dimensão da compreensão musical um função da experiência musical, deduz-se que as experiências musicais da Clara foram significativas e que a aluna conseguiu fazer a ponte entre a identificação de dinâmicas e de carácter na audição de música e a performance de música “(...) estas acções dependem da compreensão musical.” (Koopman, 1995, p. 50)⁷⁰. Zimmerman corrobora esta visão, afirmando que “Tudo o que uma criança faz com a música, quer ouvindo, na performance ou improvisando, é dentro do contexto da memória da experiência (...).” (Zimmerman, 1986, p. 22)⁷¹. Nesta perspectiva, a aluna adquiriu eficazmente memórias de experiência musical, fruto da ampliação da sua percepção de elementos musicais, contribuindo para o enriquecimento dos seus recursos expressivos na interpretação musical: na sua leitura da partitura, a Clara foi, gradualmente, prestando mais atenção às indicações de carácter, de articulação e de dinâmicas, não apenas seguindo-as

⁶⁹ Nossa tradução

⁷⁰ Nossa tradução

⁷¹ Nossa tradução

mas criando uma relação de propósito unificado entre elas – a comunicação/intenção musical. Este comportamento demonstrou que a aluna aprendeu a ouvir criticamente, em função da sua experiência performativa e dos seus “(...) próprios esforços para fazer música bem.” (Elliott, 1995, p. 98)⁷² e indiciou a consideração de expressão e comunicação de carácter como uma factor importante na execução musical, trabalhando escolhas práticas musicais na sua preparação individual.

Poder-se-á dizer, segundo Barucha, que esta criança terá apreendido expectativas esquemáticas, assim como verídicas, dada a sua demonstração de capacidade de reconhecer padrões e manifestação de sensibilidade/familiaridade estética, em geral, na sua performance musical: “Visto que expectativas esquemáticas são adquiridas através da audição de muitas peças individuais, os dois tipos de expectativas convergirão mais frequentemente do que não para peças típicas de dada cultura musical.” (Barucha, 1994, p. 216)⁷³.

Também foi observada uma maior capacidade de, durante a performance, ouvir outras vozes para além da sua. Em duo, as reacções⁷⁴ à segunda voz (normalmente tocada pela professora) foram-se tornando mais rápidas, manifestando maior excedente de atenção e, talvez, um indício de maior compreensão musical. Ao tentar condizer com os recursos expressivos sugeridos pela segunda voz, há vestígios de consciencialização e de imitação – actividade ampla que depende da actual e potencial compreensão do aprendiz (Burwell, 2013, p. 281).

4.1.4. Consequências na actividade reflexiva da aluna

No início do ano lectivo seguinte (Outubro de 2014), foi feita uma última entrevista (Anexo 5) às alunas participantes, com o objectivo de recolher as impressões com que cada participante ficou das actividades propostas e de que forma estas as afectaram conscientemente.

Com a entrevista da Clara, verificou-se que a aluna tem agora consciência de que ouve a música com mais atenção; com mais interesse em processar mentalmente diferentes elementos musicais e que ouve mais “coisas” na música, nomeadamente presta mais atenção ao ritmo/compasso da música e aos diferentes instrumentos intervenientes, tal com Meyer

⁷² Nossa tradução

⁷³ Nossa tradução

⁷⁴ Neste contexto, as reacções são os ajustes interpretativos feitos pelas alunas, perante a performance da outra voz.

(Meyer, 2000, p. 229) aponta. A sua pergunta favorita (da ficha de trabalho) foi o exercício de criação de narrativas (imaginar uma história) a partir da audição de música. Gostou de ser estimulada e, inclusivamente, procurou fazer este exercício de escuta em casa, por sua iniciativa. Segundo Levitin, “Aprender requer a assimilação e consolidação de informação no tecido neural. Quanto mais experiências temos com algo, mais forte será o rasto de memória/aprendizagem para essa experiência.” (Levitin, 2006, p. 197)⁷⁵ Este comportamento de replicação por iniciativa denota uma forte e positiva ligação com a música: “A memória é também uma função do quanto nos importamos com a experiência.” (Levitin, 2006, p. 197)⁷⁶, estimulando o desenvolvimento de marcadores neuroquímicos associados com memórias positivas e significativas. A Clara, apesar de não ter grande consciência do impacto destes exercícios de escuta musical na sua performance, sente prazer em tocar (especialmente com piano ou em dueto com a professora de flauta), quando tem a música dominada (gosta de se preparar bem). Ou seja, o resultado ou produto final (melodia com harmonia/acompanhamento) é prémio suficiente pelo tempo que investiu na sua preparação (o estudo individual em casa). A aluna reage à harmonia e mostra, não apenas capacidade de ouvir e interagir com outra(s) voz(es) no acto da performance, como fruição. Esta atitude corrobora as palavras de Elliott, quando diz que “Prazer ou fluência é a consequência afectiva de, o acompanhamento afectivo para, e a motivação primordial para as acções reflectidas (thoughtful) de musicar e ouvir.” (Elliott, 1995, p. 202)⁷⁷. A Clara manifestou vontade de continuar a fazer estes exercícios.

Com esta entrevista, foi possível apurar que o impacto dos exercícios de audição, combinados com ficha de trabalho, foi positivo, beneficiando a forma da Clara ouvir música. A resposta estética e a atenção à música aumentou, à semelhança do estudo de Madsen & Coggiola (Madsen & Coggiola, 2001, p. 13-22) de atenção e estética, através da manipulação de um CRDI, aquando da audição de música. Dos objectivos que Anderson visiona para a instrução de uma audição conscienciosa, “abertura a nova informação, situação no presente, consciência de novas distinções” (Anderson, 2012, p. 26) verificaram-se na actividade reflexiva da Clara: gostou de ouvir mais “coisas” na música (abertura a nova informação), prestar mais atenção aos timbres, ao ritmo/compasso e criação de narrativas (consciência de novas distinções e situação no presente).

⁷⁵ Nossa tradução

⁷⁶ Nossa tradução

⁷⁷ Nossa tradução

No questionário de diagnóstico de termos musicais (Anexo 4), demonstrou dominar o conhecimento de todos os termos musicais, tendo apenas usado linguagem menos correcta para a definição de “compasso” e de “dinâmicas”. Na descrição do propósito das diferentes dinâmicas, revelou uma envolvimento muito pessoal e emotiva com este recurso expressivo, ao extrapolar emoções nas suas descrições (uso de vocabulário criativo). Curiosamente, as dinâmicas (apesar de aplicadas na performance da aluna) não foram mencionadas na entrevista. Igualmente, revelou uma relação de afectos com a música em geral, ao usar vocabulário criativo na resposta à pergunta número sete.

4.2. Processo de aprendizagem da Margarida

Para melhor observar a progressão desta aluna, com base na observação e na avaliação dos anos lectivos anteriores, a Margarida começou por ser uma criança despreocupada (ou seja, sem sentido de responsabilidade ou de preocupação em preparar o material para as aulas), extrovertida, pouco trabalhadora, relativamente coordenada fisicamente e musicalmente limitada. Começou a sua instrução musical aos seis anos de idade e, desde o princípio, exibiu dificuldades de organização rítmica. O seu progresso instrumental nos anos de iniciação musical foi lento devido às limitações musicais e à inexistência de hábitos de trabalho. Aos dez anos de idade, quando ingressou no ensino articulado, começou a dar mais importância às aulas de flauta e interiorizou o sentido de responsabilidade, passando a preparar-se melhor para as aulas. Em virtude do grande progresso instrumental e da melhoria substancial no aproveitamento, finalizou o primeiro grau (quinto ano do ensino articulado) de flauta transversal com nível cinco. No ano lectivo de 2013/14, obteve, no primeiro período, o nível quatro; no segundo período, o nível cinco; no terceiro período, o nível quatro.

4.2.1. Análise dos questionários de caracterização dos hábitos musicais

Com Segundo as repostas dadas no questionário 1 (anexo 2), a Margarida ouve música quase todos os dias na rádio, no computador e no leitor mp3; tanto em casa, como no carro. Tem as suas músicas preferidas e ouve-as quando lhe apetece, ou seja, quando não tem nada para fazer, quer sozinha, quer com amigos. Gosta de cantar – afirma estar sempre a cantarolar – e já tocou flauta de bisel. Lembra-se de ter ido a dois concertos (tendo um deles sido um musical).

Segundo o questionário 2 (anexo 3), o encarregado de educação da Margarida (a mãe) costuma ouvir música regularmente em casa e no carro, quer sozinha, quer com a família, quer com amigos. Procura escolher música que toda a família goste ou, sozinha, procura a música que gosta mas se não encontrar, ouve o que estiver a dar no momento (rádio). Costuma comprar CD's e vai ocasionalmente a concertos de música ao vivo. A mãe da Margarida não tem formação musical mas afirma já ter tocado um instrumento, que parou por falta de tempo. Afirma estar sempre a cantarolar mas que raramente cantou canções de embalar às suas filhas.

4.2.2. Análise dos resultados das fichas de trabalho

A tabela que se segue (tabela 2) indica a progressão da Margarida nas respostas dadas em cada ficha de trabalho (anexo 6).

Nº pergunta	Playlist (número correspondente)												
	1 12/11/ 13	2 19/11/ 13	3 26/11/ 13	4 03/12/ 13	5 07/01/ 14	6 14/01/ 14	7 21/01/ 14	8 18/02/ 14	9 25/02/ 14	10 11/03/ 13	11 18/03/ 14	12 06/05/ 14	13 13/05/ 14
1	B	A	A	B	A	A inc.	A	A	A	A inc.	A	A	B inc.
1.1	A	A	A	A	-----	C	A	-----	A	A	A	A	A
1.2	A	C	E	B	A	A	A	A	A	B	A	A	A
2	A	A	B	C	A	A	A	A	A	A	A	A	A
3	A	B	A	A	A*	A*	A	A	A	A	A	A	A
3.1	B	B	A	B	A	A	A	A	B	A	A	A	A
3.2	C	B	B	B	B	B	B	B	A	A	B	B	C
4	C	C	B	C	A	A	B	B	B	B	C	C	A
4.1	A	B	B	B	B	B	B	B	B	B	C	B	B
4.2	A	B	A	B	A	A	A	A	A	B	B	A	A
5	A	A	A	A	A*	A*	A	A	A	A	A	A	A

Tabela 2⁷⁸: Resultados das fichas de trabalho da Margarida

Como se pode observar na tabela acima (tabela 2), o número de respostas correctas (com compreensão da pergunta) foi aumentando, ou seja, à medida que esta actividade se tornava

⁷⁸ Legenda: A – Compreensão da pergunta e resposta correcta; B – Compreensão da pergunta e resposta parcialmente correcta; C – Compreensão total da pergunta e resposta incorrecta; D – Compreensão parcial da pergunta e resposta parcialmente correcta; E – Compreensão parcial da pergunta e resposta incorrecta; * – Incoerência de respostas em perguntas relacionadas; -- - Não se aplica

num hábito, a Margarida desenvolveu a sua capacidade de percepção da maior parte dos parâmetros apontados nas fichas de trabalho. A velocidade do preenchimento das fichas de trabalho também aumentou, exibindo um aumento de “velocidade de resposta”, em virtude da experiência musical adquirida (Jensen, 2000, p. 10) e da familiaridade com o exercício.

Na identificação de timbres, a maior dificuldade surgiu com as peças orquestrais, denunciando o desconhecimento de bastantes instrumentos ou dos respectivos timbres. Inicialmente, aluna foi incentivada a inquirir sobre timbres que desconhecia, quando se verificou que constavam apenas dois ou três na sua lista de discriminação de instrumentos ouvidos. Com ajuda solicitada, foi enriquecendo, gradualmente, o seu conhecimento e a capacidade de identificar instrumentos orquestrais aumentou.

No exercício de discernimento de acumulação/interacção de vozes, a Margarida respondeu sempre correctamente, excepto na “Badinerie” de Bach (onde é perceptível que a aluna assumiu que a resposta era sempre a mesma, sem ouvir com a devida atenção).

O discernimento de importância de vozes foi um exercício que melhorou rapidamente. A aluna conseguiu localizar rapidamente os instrumentos em destaque mas a sua tendência para simplificar (para presumir que há sempre um instrumento solista com acompanhamento), não a deixou perceber momentos camerísticos.

A determinação do andamento/*tempo* foi um exercício fácil para a Margarida, tendo acertado em quase todos, mostrando que consegue ter a percepção de velocidade da pulsação. Apenas na quarta audição (“Dance of the Reeds” de Tchaikovsky), a aluna não foi capaz de distinguir a pulsação da organização rítmica – reflexo de detrimento da atenção às vozes circundantes (de acompanhamento) em relação à voz principal (sendo a voz principal, neste caso, o naipe de flautas na primeira e última secção e, na secção central, as trompetes), tal como constatado no parágrafo anterior.

A atribuição de carácter foi dos parâmetros onde a Margarida se sentiu mais à vontade. Mostrou capacidade de associação de estados de espírito – os processos fisiológicos motores e sensoriais de que Meyer (Meyer, 2000, p. 229) fala – e da sua representação musical. No entanto, a partir do momento em que determinava o carácter, precipitava-se na resposta da pergunta seguinte (sensibilidade a mudanças do mesmo) não prestando atenção a eventuais mudanças de carácter. Esta precipitação terá sido originada, possivelmente, devido à extensão da ficha de trabalho (e a preocupação de a completar) e à necessidade de atender a

diferentes parâmetros solicitados, impossibilitando a sustentação da atenção para um só elemento.

A identificação de compassos foi dos maiores desafios para esta aluna, que, desde sempre, demonstrou dificuldades de organização rítmica. Foi, geralmente, capaz de distinguir o compasso simples do compasso composto mas a sensação do tempo forte foi, muitas vezes, para a Margarida, vaga ou imperceptível, mesmo com a ajuda da professora. Esta limitação poderá ser produto da desorganização rítmica e de falta de percepção estrutural (nomeadamente da hierarquia dos tempos no compasso). Ocasionalmente, acusou uma dissociação entre a marcação do tempo (ou pulsação) e a percepção de uma sequência rítmica – como aconteceu no “Bordel 1900” de Piazzolla (ou, na pergunta número 2, com a percepção de velocidade da pulsação do trecho “Dance of the Reeds” de Tchaikovsky).

A aceção das dinâmicas foi um pouco irregular mas houve uma curva ascendente nas respostas correctas. A identificação da dinâmica geral foi o exercício onde houve mais irregularidades – o facto de ouvir trechos gravados com diferentes compressões a partir de colunas pequenas não contribuiu para uma aceção de volume sonoro real – como a audição de música (acústica) ao vivo. A sensibilidade às mudanças de dinâmicas, com respectiva discriminação, foi positivamente constante, demonstrando atenção e sensibilidade às variações de volume sonoro. A detecção de contrastes dinâmicos foi onde se verificou maior sucesso, tendo as respostas a esta pergunta sido quase sempre correctas.

Na criação de uma narrativa (extrapolação), as respostas foram todas consideradas correctas. A Margarida mostrou facilidade em usar a imaginação em associações livres. Pontualmente, a narrativa descrita não se coadunava com as escolhas de carácter na pergunta número três – como no caso da “Berceuse” de Chopin e da “Badinerie” de Bach.

Para uma leitura mais quantitativa, o gráfico que se segue (Gráfico 2) apresenta, em percentagens, os resultados das respostas dadas a cada pergunta, de todas as fichas de trabalho (Anexo 6) feitas pela Margarida. Como se pode observar, há bastante estabilidade nas respostas, considerando a oscilação entre A e B uma tendência estável (sendo A uma resposta correcta e B uma resposta parcialmente correcta com compreensão da pergunta). Consideradas mais erráticas, foram as respostas que a Margarida deu à pergunta 4, onde não se observou nenhuma tendência estável. Verificou-se uma curva ascendente (progressão no número de respostas correctas ou parcialmente correctas) na pergunta 1.2.

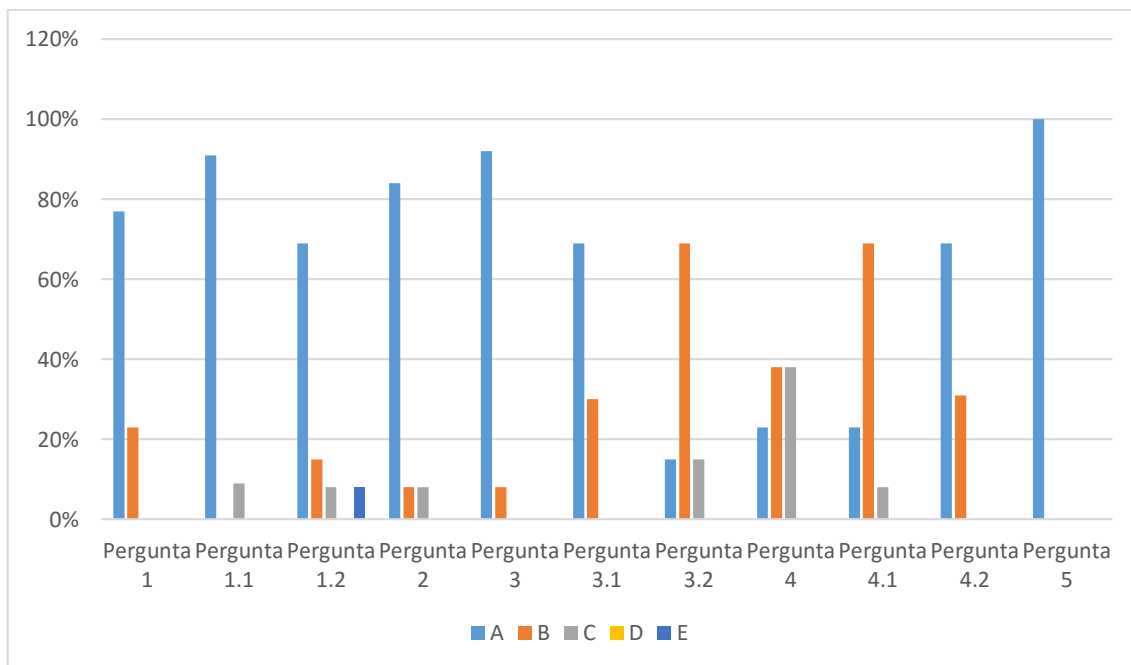


Gráfico 2: Resultados das fichas de trabalho da Margarida em percentagens

4.2.3. Análise do progresso performativo da aluna, ao longo do ano

O progresso performativo, observado ao longo do ano lectivo, revelou, inicialmente, uma curva ascendente para a Margarida, não tendo conseguido manter o aproveitamento no terceiro período. Os dados recolhidos neste período de tempo, abaixo apresentados, contêm informações de qualidade da preparação de material a apresentar nas aulas desta aluna.

Na aula de 12 de Novembro – quando começaram as actividades aqui propostas – a Margarida apresentou exercícios preparados em casa, do método de T. Wye (Wye, 1984a, p. 49-50): a execução de “Scale Exercise in G Major” e de “Scale Exercise in B Minor” não apresentou problemas de técnica instrumental. A dança tradicional “Maypole Dance” foi apresentada em compasso quaternário, apesar de estar assinalado um compasso binário (dois por dois) – aqui, a aluna demonstrou extrema dificuldade em fazer a equivalência de valores das figuras rítmicas, ou seja, considerar a mínima como unidade de tempo. O tema “Greensleeves” foi também bem executado, apesar de sem nuances dinâmicas.

A 19 de Novembro, a Margarida apresentou a lição número sete do método de Altès (Altès, 1965, p. 38-39). Nesta lição, a aluna acusou bastantes dificuldades na organização rítmica, devido ao compasso composto (três por oito), mostrando tendência em transformá-lo num compasso simples, através da adulteração involuntária do ritmo escrito. A aula foi dedicada

à correcção da leitura rítmica e à marcação de respirações extra que favorecessem a compreensão do discurso musical (para além das marcadas na edição), visto que a aluna ainda não conquistou eficiência no uso do ar.

A 26 de Novembro, a Margarida apresentou a p. 51 e a p. 52 do método de Wye (Wye, 1984a). Novamente, os exercícios binários (dois por dois) foram transformados em quaternários (quatro por quatro) devido à dificuldade em reorganizar padrões rítmicos com uma unidade de tempo diferente, no entanto, revelando já um esforço em sentir e estudar os compassos a dois por dois. Na execução do exercício número 41, foram precisas bastantes chamadas de atenção, devido a erros de leitura: bemóis esquecidos, ritmos errados e respirações não respeitadas. Aqui, o compasso binário fez com que a aluna perdesse controlo da pulsação e da noção de frase.

A três de Dezembro, a aula foi dedicada ao aperfeiçoamento do exercício melódico do método de Altès (Altès, 1956, p.38-39), para a performance da aluna na audição da classe de flauta transversal. O ensaio, em duo (com a professora), facilitou a sensação de valsa e já transmitiu mais fluidez do discurso musical. Este exercício em duo foi escolhido para a audição com o objectivo de incentivar o estudo e a absorção do compasso composto.

No final da tarde de três de Dezembro, a Margarida apresentou-se em audição e, embora bastante ansiosa, a sua performance demonstrou compenetração, uma preparação conscienciosa (mostrando preocupação em integrar questões discutidas nas aulas) e alguma fluidez de discurso (boa mecanização motora na execução musical).

A dez de Dezembro, a Margarida apresentou a p. 52 e a p. 53 do método de Wye (Wye, 1984a). O exercício número 41 foi repetido para verificação da correcção dos erros da aula anterior, mostrando já algum progresso. A aluna foi aconselhada a apoiar mais a primeira nota de cada ligadura para não antecipar as notas seguintes, o que ajudou. O último exercício deste volume (Canon) foi tocado no final da aula, a três vezes, com a professora e com o aluno da aula seguinte. A aluna foi novamente chamada à atenção por causa do compasso (quatro por dois), onde a mínima era a unidade de tempo.

Na aula de 17 de Dezembro, a Margarida aprendeu a dedilhação do mi bemol agudo e, depois de ter apresentado a escala de mi bemol maior (apenas com a extensão de uma oitava), trabalhou a mesma escala com duas oitavas (utilizando a nova dedilhação). Executou ainda

a escala de dó menor natural (com a extensão de duas oitavas). A aluna aprendeu, nesta aula, a escala cromática e como estudá-la.

A Margarida obteve, como classificação do primeiro período, o nível quatro. Demonstrou boa preparação nas aulas, reflectindo um estudo individual bastante regular e esforço em considerar questões discutidas nas aulas.

Findas as férias de Natal, a sete de Janeiro, a Margarida apresentou, novamente a escala e o arpejo de mi bemol maior e de dó menor (já bem estudada com as duas oitavas) e os exercícios da p. 57 do método de Wye (Wye, 1984b, p. 57). Em virtude de uma boa preparação individual, a aluna já demonstrou alguma compreensão na organização rítmica em compasso composto (neste caso, seis por oito), apesar de ainda só ser capaz de sentir a colcheia – apesar do direcionamento da sua atenção para este parâmetro a impedir de prestar atenção ao discurso musical. Aprendeu ainda a dedilhação do mi agudo.

A 14 de Janeiro, a Margarida apresentou os exercícios da lição número oito do método de Altès (Altès, 1956, p. 41-42). Nos exercícios técnicos, mostrou ainda alguma dificuldade em usar a dedilhação nova (mi agudo), agravada por questões de organização rítmica. Na execução do exercício melódico (exercício número dez da p. 42), surgiram quatro erros de leitura rítmica que foram apontados e corrigidos com a ajuda da professora. A aluna foi alertada da existência de respirações, quer na edição, quer marcadas pela professora, que não estavam a ser respeitadas e foi-lhe explicado, mais uma vez, que as respirações não podem ser feitas só quando o instrumentista sente necessidade mas que precisa de beneficiar a música. O sinal *Da Capo al fine* teve de ser assinalado, visto ter sido ignorado pela aluna.

A 21 de Janeiro, a Margarida apresentou as escalas e os arpejos de lá maior e de fá sustenido menor (na extensão de uma oitava), tendo demonstrado preparação. Apresentou, de seguida, os exercícios da p. 57 e da p. 58 do método de Wye (Wye, 1984b). Repetiu o exercício 48 (Wye, 1984b, p. 57) (em seis por oito), já mais rápido e com mais segurança. Na página seguinte, a execução do “Scale Exercise in A flat Major” (Wye, 1984b, p. 58) denotou falta de atenção ao ritmo, tendo o problema sido resolvido rapidamente, após a chamada de atenção. O exercício número 49 (Wye, 1984b, p. 58) foi estudado com bastantes erros rítmicos, tendo a armação de clave (tonalidade de lá bemol maior) agravado a execução. A correcção deste exercício foi difícil, dada a exigência de esforço mental da aluna, para organizar o ritmo e contar à colcheia. Mais uma vez, a aluna precisou de chamadas de

atenção para não ignorar as respirações marcadas na edição e para prestar atenção à indicação *Da Capo al Fine*. Aprendeu ainda a dedilhação do fá agudo.

A 28 de Janeiro, a Margarida apresentou as escalas e os respectivos arpejos de si bemol maior e de sol menor natural (ambas com a extensão de uma oitava). A aluna aprendeu as escalas menores harmónica e melódica e, como exercício, executou-as em sol menor e aprendeu as dedilhações de fá sustenido agudo e de sol agudo. Nesta aula, a aluna foi encorajada a executar as escalas em colcheias (duas notas por cada tempo) e os arpejos em tercina (três notas por cada tempo), dado que a sua tendência é de sentir uma nota por cada tempo. Foi feita a primeira leitura de “Strange Adventure” (segunda flauta) de Gilbert & Sullivan (arranjo e edição de T. Wye) (Sullivan, Wye, 1995, p. 40-43). Nesta leitura, a professora marcou as respirações, visto que a aluna estava a respirar sem critério musical.

A quatro de Fevereiro, a Margarida apresentou, novamente, as escalas e os arpejos de si bemol maior e de sol menor, com as escalas harmónica e melódica estudadas (sendo já, a escala de sol menor, executada na extensão de duas oitavas). O material a apresentar na prova semestral foi revisto e aperfeiçoado: a peça “Strange Adventure” (Sullivan, Wye, 1995, p. 40-43) já foi executada com as advertências da aula anterior estudadas; os exercícios em compasso composto do método de Wye (Wye, 1984b, p.58) foram já tocados com mais confiança e o exercício melódico do método de Altès (Altès, 1956, p. 42) também.

No dia onze de Fevereiro, decorreram as provas semestrais da classe de flauta transversal. A prova da Margarida correu muito bem, tendo a sua performance demonstrado diligência e esforço, na preparação individual, em incorporar todas as advertências feitas nas aulas. A aluna, apesar de nervosa e de não comunicar grande compreensão musical, mostrou ter-se preparado bem.

A 18 de Fevereiro, a Margarida apresentou os exercícios técnicos número cinco e seis (que executou sem problemas), o exercício técnico número sete e o exercício melódico número dez da lição número nove do método de Altès (Altès, 1956, p. 48-49). A execução deste exercício denotou problemas de organização rítmica (nomeadamente, células rítmicas em contra-tempo e realização de semicolcheias) que foram apontados e trabalhados com insistência para a aluna formar memória de como os trabalhar em casa.

A 25 de Fevereiro, a Margarida apresentou a peça “Strange Adventure” (Sullivan, Wye, 1995, p. 40-43). Com a leitura já bem preparada, foram discutidas questões de fraseado,

tendo a professora mostrado e exemplificado as outras vozes (a solo e em conjunto com a Margarida), para a aluna poder contextualizar a sua parte no todo.

Após a interrupção lectiva do Carnaval, a Margarida apresentou, a onze de Março, os exercícios número sete e dez da lição número nove do método de Altès (Altès, 1956, p. 49). A sua execução revelou, desta vez, um bom esforço no aperfeiçoamento das questões apontadas anteriormente. Em duo (com a professora), a qualidade da performance melhorou, sendo capaz de ajustar tipos de articulação com a professora.

A 18 de Março, a Margarida apresentou, mais uma vez, a peça “Strange Adventure” (Sullivan, Wye, 1995, p. 40-43). Já mais segura, foi já possível melhorar pormenores de fraseado (como dinâmicas, respirações e *rallentandos*), que melhoraram com a execução, em duo (com a professora a tocar a primeira voz), encorajando a magnificação do fraseado.

A 25 de Março, foi apresentado pela aluna, o exercício “Fifers Call” do método de Wye (Wye, 1984b, p. 59), onde já revelou menos dificuldades em organizar o ritmo no compasso composto. Assim sendo, foi encorajada a sentir a pulsação à semínima com, para encorajar a sensação de tempo forte ponto (em oposição a sentir à colcheia). A aluna mostrou atenção às dinâmicas escritas na edição. Foi trabalhada e ensaiada, a peça “Strange Adventure” (Sullivan, Wye, 1995, p. 40-43), para a audição do segundo período da classe de flauta transversal. Em duo (com a professora a tocar, alternadamente, a primeira e a terceira voz), a aluna mostrou fazer mais sentido musical, respirando mais naturalmente.

A um de Abril, a aluna apresentou o mesmo exercício do método de Wye (Wye, 1984b, p. 59), ainda que com alguns erros, já sentindo a semínima com ponto como unidade de tempo, no compasso composto. Fez-se um último ensaio da peça “Strange Adventure” (Sullivan, Wye, 1995, p. 40-43) para a audição de classe, com todos os elementos presentes. Todas as alunas mostraram reconhecer, auditivamente, as outras vozes, desempenhando bem a sua parte.

Na audição, a performance da Margarida (em conjunto) teve qualidade, demonstrando que estava bem preparada e que tinha consciência do entrosamento das diferentes vozes. Estava concentrada e não sofreu percalços, apesar do nervosismo.

Como classificação para o segundo período, a Margarida obteve nível cinco, tendo demonstrado maior capacidade de estudo e mais dedicação à flauta. Observou-se uma

progressão técnica (digital e de leitura), uma aceleração de ritmo de trabalho e uma atitude mais positiva e cooperante.

A 22 de Abril (no início do terceiro período), a aula foi dedicada a responder a um questionário sobre as actividades levadas a cabo durante o ano lectivo (questionário 3, anexo 4). Passados quase cinco meses de exercícios de escuta musical, as respostas da Margarida a este questionário revelaram que a aluna tinha já um bom domínio do vocabulário musical (termos musicais), tendo sido bastante correcta no uso de linguagem.

A 29 de Abril, a Margarida apresentou os exercícios da p. 60 e da p. 61 do método de Wye (Wye, 1984b, p. 60-61). Foi necessário solfejo do ritmo, para compreender a organização do mesmo, nestes exercícios. Na execução instrumental, ainda prevaleciam alguns dos mesmo problemas mas, com as chamadas de atenção, a aluna foi corrigindo a precipitação (devido às semicolcheias). As dinâmicas marcadas na edição tiveram de ser evidenciadas, para se ouvirem os contrastes desejados.

A seis de Maio, a Margarida apresentou a escala cromática de mi, as escalas e os arpejos de mi maior e de dó sustenido menor (natural, harmónica e melódica, na extensão de duas oitavas), com pouca fluidez (devido ao número de sustenidos). Apresentou ainda os exercícios da p. 61 do método de Wye (Wye, 1984b, p. 61) (onde surge a introdução ao ritmo pontuado, ou seja, colcheia com ponto – semicolcheia), sem dificuldades. O tema “Greensleeves” (Wye, 1984b, p. 62), apesar de sentido à colcheia, foi bem executado e as dinâmicas escritas na edição foram feitas, sem solicitação.

A 13 de Maio, as escalas e os arpejos de mi maior e de dó sustenido menor foram repetidas, desta vez com mais segurança e fluidez. A escala cromática também revelou mais estudo. Os exercícios do método de Wye (Wye, 1984b, p. 62) constituíram problema para a aluna, devido às tercinas e aos ornamentos escritos. Estes foram explicados, exemplificados e praticados na aula (mas com dificuldade de execução da aluna). Ainda que com irregularidades rítmicas, a Margarida mostrou ter atenção às dinâmicas.

A 20 de Maio, a Margarida apresentou a escala cromática de mi bemol, as escalas e os arpejos de mi bemol maior e de dó menor (natural, harmónica e melódica), sem problemas. O tema “Greensleeves” voltou a ser trabalhado (em duo), como preparação para a prova global. O exercício melódico número dez da lição número nove do método de Altès (Altès, 1956, p. 49) foi aperfeiçoado (em duo, para dar uma oportunidade à aluna de ouvir a

harmonia latente), também para a prova global, para que a aluna se sentisse segura rítmica e musicalmente.

A 27 de Maio, a Margarida apresentou todo o material selecionado para a prova global, em formato de simulação: as escalas e os arpejos foram bem executados, os exercícios melódicos bem preparados (apesar de alguma precipitação) e a peça bem segura (sem erros). Contudo, a performance foi desprovida de planeamento/direcção musical, devido a preocupações de foro de execução técnica (instrumental).

A três de Junho, a Margarida fez a sua prova, onde lhe foi atribuído o nível quatro (numa escala de um a cinco). A aluna mostrou ter-se preparado responsabilmente, executando bem o que foi trabalhado nas aulas (no entanto, com rigidez musical, devido ao nervosismo e ao esforço canalizado para a organização rítmica).

Sintetizando o progresso performativo da aluna ao longo do ano, podemos observar que, no que diz respeito à prática de escalas, executou-as, maioritariamente, com boa preparação; demonstrou uma absorção relativamente rápida de novas escalas e dedilhações. O progresso do desenvolvimento de sonoridade da Margarida foi positivo mas não significativo, reflectindo algum cuidado com a produção sonora no seu estudo individual mas pouco. Tendo apresentado, desde sempre, dificuldades na organização rítmica, a Margarida nunca conquistou completa autonomia no seu estudo individual, à custa de frequentes erros rítmicos inadvertidos de leitura. A percentagem de tempo dedicado nas aulas à resolução destes é significativa, com especial incidência na leitura de peças em compasso composto (nas quais a aluna exibiu maior dificuldade de execução). A atenção às respirações e indicações marcadas na partitura aumentou no segundo período mas com um subsequente decréscimo no terceiro período. O retrocesso na capacidade de atender a indicações na partitura terá sido consequência do aumento do número de peças estudadas com o compasso composto, denotando indisponibilidade mental para reflexão sobre as respirações marcadas – executando-as, geralmente, quando apenas precisava. Assim sendo, o “*isso*” de Howard não se tornou “*meu*” (Howard, 1882, p. 167). As limitações de organização rítmica (verificadas também nas dificuldades de identificação de compassos nos exercícios de audição musical) exigiram a maioria da sua atenção, como consequência da ausência de consciência da interacção entre a pulsação e a métrica (o compasso). Tal como Gordon afirmou, “Sem métrica, os padrões rítmicos seriam amplamente desorganizados e com

ausência de contexto.” (Gordon, 1980, p. 186)⁷⁹. A quase ausência de comunicação musical na performance instrumental da Margarida é congruente com as palavras de Gordon, assim como a dificuldade na identificação dos compassos nos exercícios de audição terá sido sintomática da ausência de contexto.

Apesar do progresso instrumental e de leitura (em compasso simples) da Margarida, a capacidade de tradução simultânea e de compreensão do discurso musical não foi perceptível. A ausência de organização rítmica prejudicou também a organização melódica da aluna, impedindo-a de perceber e identificar padrões musicais. A frequente precipitação no momento inicial da performance de uma peça transpareceu irreflexão, denunciando ausência de assimilação e de tradução simultânea do discurso musical. Ou seja, a audição (Gordon, 1980, p. 3) não se efectivou explicitamente na performance musical desta aluna. Com a regular recomendação de “pensar antes de fazer” da professora, a aluna aprendeu gradualmente a concentrar-se e a planejar a execução instrumental/musical.

Sendo o ritmo um dos parâmetros primários musicais (Meyer, 2000, p. 229), o caso da Margarida evidenciou como limitações rítmicas prejudicam a expressão musical. O bom aproveitamento desta aluna foi graças a um grande esforço de perseverança na preparação individual. A qualidade da preparação desta aluna revelou uma concentração de atenção direccionada para a resolução de problemas rítmicos, deixando os outros elementos em segundo plano. Em actuações públicas, o seu nível de ansiedade subiu bastante, devido à focagem em elementos não musicais como o receio de falhar, evidenciando uma preparação individual mais concentrada em objectivos mecânicos (de foro técnico) em vez de objectivos musicais (LaBerge, 1995, p. 53). Contudo, as competências aurais da Margarida acusaram um ligeiro desenvolvimento na sua actividade, tendo exercido, temporariamente, alguma influência (aliada a bons hábitos de trabalho) no desenvolvimento instrumental e musical. Devido às limitações rítmicas da Margarida, não foi possível constatar – através da performance instrumental – se a capacidade de alcance de vários aspectos da música (Koopman, 1995, p. 50) expandiu o seu conceito de compreensão musical, dado que há indícios (através de estudos efectuados) de que a percepção rítmica está neurologicamente dissociada da execução rítmica (Tierney & Kraus, 2015). Apesar de Zimmerman afirmar que “Tudo o que uma criança faz com a música, quer ouvindo, na performance ou improvisando, é dentro do contexto da memória da experiência (...)” (Zimmerman, 1986, p. 22)⁸⁰, as

⁷⁹ Nossa tradução

⁸⁰ Nossa tradução

capacidades de atenção e de coordenação na performance instrumental desta aluna devem ser consideradas na apreciação do progresso observado, dado que, os factores de expectativas musicais (melódicas) “bottom-up” da Margarida não são muito favoráveis. Por outras palavras, as capacidades inatas desta criança revelaram carências no seu potencial musical como factor decisivo no seu sucesso musical académico, como aluna de flauta transversal. Contudo, verificou-se que a expansão de outras competências perceptuais auxiliou-a na aplicação da sua experiência na performance, evidenciando o uso de dinâmicas. Esta maior atenção às indicações de dinâmicas na partitura foi fruto da ampliação da sua cognição de elementos musicais, contribuindo para uma leitura mais abrangente do texto musical. Porém o relacionamento entre a execução das dinâmicas e a motivação musical para as executar não foi observável, o que indicia uma falta de consciência e de conceitos interpretativos: apesar de a Margarida demonstrar reconhecer e discriminar elementos musicais, não foi ainda capaz de fazer a ponte entre o que mostrou perceber e aprender nos exercícios de audição e entre a responsabilidade do intérprete na leitura da partitura.

As capacidades de mimetização e de manifestação de musicalidade (Elliott, 1995, p. 235) na performance da aluna podem ter sido comprometidas por questões motoras associadas à execução rítmica. Para Elliott, esta aluna estará no segundo nível de musicalidade “o *principiante avançado*”, que é descrito como um aluno que “tem baixos níveis de conhecimento musical em cada uma das cinco categorias que constroem a musicalidade⁸¹. (...) [C]omeçou a interlaçar estes conhecimentos em acção. (Ela começou a *procedimentar* os seus conhecimentos musicais.) Por estas razões, (...) tem pequenas quantidades excedentes de atenção que ela consegue dispor e mover entre níveis locais e globais de pensamento-em-acção musical. Mas o principiante avançado ainda não consegue pensar fiavelmente ou fluentemente. A sua reflexão-na-acção ainda absorve demasiada atenção e consciência no nível local de detalhe.” (Elliott, 1995, p. 71)⁸²

O realce deste parâmetro na performance da Margarida apoiam uma das três classes de alterações de memória musical que Meyer (Meyer, 1956, p. 89) designa por sinalização ou ênfase: a aluna percebeu as dinâmicas, sendo que o impacto destas a compeliu a incorporá-las na sua performance. Nas fichas de trabalho desta aluna, a pergunta onde se

⁸¹ As cinco categorias de conhecimento de Elliott são: conhecimento formal musical, conhecimento informal musical, conhecimento informal impressionístico e conhecimento musical supervisor (Elliott, 1995, p. 53)

⁸² Nossa tradução

verificou maior irregularidade, de uma forma global, foi a pergunta número quatro (referente à aceção de dinâmicas), tendência que vai ao encontro da classificação destes autores, considerando a sinalização um reflexo de maior esforço por parte da aluna para identificar as dinâmicas.

4.2.4. Consequências na actividade reflexiva da aluna

No início do ano lectivo seguinte (Outubro de 2014), foi feita uma última entrevista (anexo 5) às alunas participantes, com o objectivo de recolher as impressões com que as participantes ficaram das actividades propostas e de que forma estas as afectaram conscientemente.

A Margarida, na sua entrevista, afirmou ter aprendido muito com os exercícios de escuta musical e ter gostado de ser sensibilizada para ouvir música com mais atenção, nomeadamente, de descobrir os “tempos” (andamentos), o “sentimento” (carácter) da peça e, em especial, de criar uma narrativa aquando da audição de música. Confessou sentir frustração na identificação dos timbres e em descrever as dinâmicas.

A Margarida achou estes exercícios de escuta musical proveitosos, sendo que os encarou como exemplos a seguir, “tentar tocar como eles”.

Apesar de ainda não o ter feito por sua iniciativa, ficou com a noção de que ouvir mais música clássica é benéfico para a sua performance na flauta, na medida em que lhe desperta vontade de tocar. De facto, a sua dedicação ao estudo individual e, conseqüentemente, à preparação para as aulas, aumentou: a exposição às peças seleccionadas contribuiu para um desejo de proficiência e um sentido de responsabilidade. Apesar das limitações de ritmo/coordenação, a aluna atingiu um nível muito bom de aproveitamento pessoal no segundo período deste ano lectivo.

A Margarida gostaria de continuar a fazer estes exercícios.

As respostas que a Margarida deu nesta entrevista revelam que a aluna beneficiou deste formato de audição com ficha de trabalho. As impressões transmitidas pela aluna transpareceram maior prazer na audição de música erudita por acção da descoberta de novas maneiras de ouvir – ouvir com objectivos, com consciência. Anderson visionou vários objectivos no seu estudo (direccionado para audição conscienciosa de música), dos quais alguns foram, segundo a Margarida, por si conquistados: “situação no presente, consciência de novas distinções” (Anderson, 2012, p. 26) que se manifestaram na identificação dos *tempi*

e dos caracteres e na criação de uma narrativa (situação no presente), identificação de instrumentos e de dinâmicas (consciência de novas distinções).

A Margarida demonstrou dominar o conhecimento de todos os termos musicais, excepto na definição de “compasso” e de *tempo* (ou andamento) – onde revelou que a sua noção destes não é clara. A sua relação de afectos com a música foi transmitida pelo uso de vocabulário criativo para explicar porque é que gosta de ouvir música. O desenvolvimento de conceitos e da familiaridade com estes propiciou uma audição mais significativa. (Oliveira, 2012, p. 9)

4.3. Processo de aprendizagem da Teresa

Para melhor observar a progressão desta aluna, com base na observação e na avaliação dos anos lectivos anteriores, a Teresa começou por ser uma aluna que manifestava interesse nas aulas de flauta transversal, era diligente e aplicada na preparação individual do material para as aulas, inquisitiva (mostrando curiosidade por diversos aspectos musicais/instrumentais), bem coordenada fisicamente e com alguma musicalidade. Iniciou a sua instrução musical académica aos dez anos de idade, tendo tido um óptimo aproveitamento no primeiro grau, onde exibiu uma atitude de interesse pela aprendizagem e rápida absorção de nova informação e finalizou esse ano lectivo (2011/12) com nível cinco. No segundo grau, observou-se uma perda de entusiasmo e, conseqüentemente, uma descida no aproveitamento e finalizou o ano lectivo (2012/13) com nível quatro.

4.3.1. Análise dos questionários de caracterização dos hábitos musicais

Segundo as repostas dadas no questionário 1 (anexo 2), a Teresa ouve música todos os dias na rádio, na televisão, no computador e no telemóvel; tanto em casa como no carro. Escolhe as músicas que ouve em conjunto com os pais/irmãos/amigos. Apetece-lhe ouvir música quando não tem nada para fazer, quando está com os amigos, ou sozinha. Gosta de cantar e também afirma estar sempre a cantarolar. Já tocou e ainda toca flauta de bisel e xilofone (na disciplina Instrumental Orff). A Teresa lembra-se de ter ido a três concertos de música ao vivo.

Segundo o questionário 2 (anexo 3), o encarregado de educação da Teresa (a mãe) costuma ouvir música em casa e no carro através do computador ou da rádio. Procura a música de que gosta mas, se não encontrar, ouve o que estiver a dar no momento. Não costuma comprar música (usando a rádio ou a internet para ouvir música) e afirma ir ocasionalmente a concertos de música ao vivo. Não tem qualquer formação musical e nunca tocou um instrumento por falta de oportunidade. Não costuma cantar porque considera não “ter jeito”. Contudo, sempre cantou canções de embalar à sua filha.

4.3.2. Análise dos resultados das fichas de trabalho

A tabela que se segue (tabela 3) indica a progressão da Teresa nas respostas dadas em cada ficha de trabalho.

Nº pergunta	Playlist (número correspondente)												
	1 14/11/ 13	2 21/11/ 13	3 26/11/ 13	4 05/12/ 13	5 09/01/ 14	6 16/01/ 14	7 23/01/ 14	8 20/02/ 14	9 06/03/ 14	10 13/03/ 13	11 20/03/ 14	12 06/05/ 14	13 13/05/ 14
1	A	A	B	B	A	A	A	NC	A	A	A	NC	A inc.
1.1	A	A	E	A	-----	A	A	-----	A	A	A		A
1.2	A	A	E	B	A	A	A		A	A	A		B
2	B	A	A	C	A	A	A		A	A	A		A
3	A	A*	A	A	A	A	A		A	A	B		A*
3.1	A	A	A	B	NR	A	A		A	A	A		B
3.2	A	B	B	B	B	B	B		B	A	B		B
4	D	D	E	C	A	D	B		B	D	A		A
4.1	A	A	B	B	B	B	B		B	B	B		A
4.2	A	A	A	B	A	C	A		A	A	A		A
5	A	A*	A	A	A	B	B		A	B	A		A*

Tabela 3⁸³: Resultados das fichas de trabalho da Teresa

Como se pode observar, o número de respostas correctas (com compreensão da pergunta) foi aumentando, significando que, à medida que esta actividade se tornava num hábito, a Teresa desenvolveu a sua capacidade de percepção dos parâmetros apontados nas fichas de trabalho. A velocidade do preenchimento das fichas de trabalho também aumentou

⁸³ Legenda: A – Compreensão da pergunta e resposta correcta; B – Compreensão da pergunta e resposta parcialmente correcta; C – Compreensão total da pergunta e resposta incorrecta; D – Compreensão parcial da pergunta e resposta parcialmente correcta; E – Compreensão parcial da pergunta e resposta incorrecta; * – Incoerência de respostas em perguntas relacionadas; -- - Não se aplica; NC – Não compareceu; NR – Não respondeu

significativamente, exibindo um aumento de “velocidade de resposta”⁸⁴, em virtude da experiência musical adquirida (Jensen, 2000, p. 10) e da familiaridade com o exercício.

Na identificação de timbres, a maior dificuldade surgiu com as peças orquestrais, denunciando o desconhecimento de bastantes instrumentos. Inicialmente, a aluna foi incentivada a inquirir sobre timbres que desconhecia, quando se verificou que constavam apenas dois ou três na sua lista de discriminação de instrumentos ouvidos. Com ajuda solicitada, foi enriquecendo, gradualmente, o seu conhecimento e a capacidade de identificar instrumentos orquestrais aumentou.

O discernimento de acumulação/interacção, assim como o discernimento de importância de vozes não constituiu problemas – exceptuando a audição de “Volière” de Saint-Saens, onde a aluna não foi capaz de discernir ou perceber diferentes texturas ou o protagonismo das vozes. As respostas da Teresa indicaram, no entanto, uma simplificação – assunção da existência de protagonismo de vozes, não identificando momentos camerísticos.

A determinação do andamento/*tempo* de uma peça foi sempre correcta, excluindo a audição de “Dance of the Reeds” de Tchaikovsky, onde a aluna mostrou dissociar a pulsação do padrão rítmico, indiciando pouca atenção às vozes circundantes da voz principal (neste caso, o naipe de flautas e, na secção central, as trompetes), tal como constatado no parágrafo anterior.

A determinação de carácter demonstrou facilidade de associação entre estados de espírito e a acção e energia transmitidas na música. A resposta a esta pergunta esteve sempre correcta, excluindo a audição de “Bordel 1900” de Piazzolla, onde a escolha de carácter foi demasiadamente redutora, denotando precipitação numa decisão.

A sensibilidade a mudanças de carácter da Teresa foi bastante positiva. Em peças onde a mudança de secção não apresentou uma mudança de carácter extrema, a aluna não a considerou. Houve apenas uma ficha (a nove de Janeiro) onde, por lapso, a Teresa não respondeu à pergunta.

Na identificação de compassos, a Teresa mostrou sempre claramente que sentia a subdivisão simples ou composta. Contudo, não conseguiu distinguir um compasso binário de um quaternário, na maioria das vezes.

⁸⁴ Nossa tradução

A acepção da dinâmica geral de uma peça foi um exercício onde as respostas foram um pouco erráticas. Contudo, pôde-se observar uma progressão no terceiro período. A aluna começou por não compreender inteiramente o objectivo da pergunta, passando, com o hábito de escuta e o aumento de referências, a ter uma ideia mais concreta do que lhe era pedido – o facto de ouvir trechos gravados com diferentes compressões a partir de colunas pequenas não contribuiu para uma acepção de volume sonoro real – como a audição de música (acústica) ao vivo. A sensibilidade às mudanças de dinâmicas, com respectiva discriminação, foi positiva mas um pouco redutora, indiciando pouca atenção a nuances graduais de volume sonoro. A aluna mostrou, no entanto, ser capaz de identificar mudanças claras de dinâmicas, especialmente quando surgiam grandes contrastes.

O exercício de criação de uma narrativa (extrapolação) a partir da audição de música expôs alguma dificuldade da Teresa em usar a imaginação neste contexto: a professora precisou de a encorajar a escrever “qualquer coisa” e a não ter medo de se repetir, após alegação de falta de imaginação por parte da aluna. Nem sempre estavam presentes todos os elementos pedidos: ocasionalmente, o cenário não era descrito ou a narrativa era substituída por uma imagem sem contexto. Por duas vezes, a escolha de carácter da peça não se relacionou com a descrição da narrativa (especificamente na audição dos trechos “The Moon Maiden’s Dance” de Robinson e “Sicilienne” de Fauré). Apesar de ter mostrado alguma relutância em fazer este exercício, acabou por fazer um bom esforço para usar a imaginação, possibilitando a abertura de portas para formas diferentes de pensar na música e, talvez, um alcance mais abrangente dos vários aspectos da música (Koopman, 1995, p. 50).

Para uma leitura mais quantitativa, o gráfico que se segue (gráfico 3) apresenta, em percentagens, os resultados das respostas dadas a cada pergunta, de todas as fichas de trabalho feitas pela Teresa. Como se pode observar, há bastante estabilidade nas respostas, considerando a oscilação entre A e B uma tendência estável (sendo A uma resposta correcta e B uma resposta parcialmente correcta com compreensão da pergunta). Consideradas mais erráticas, foram as respostas que a Teresa deu à pergunta quatro, apesar de se observar uma ligeira tendência ascendente.

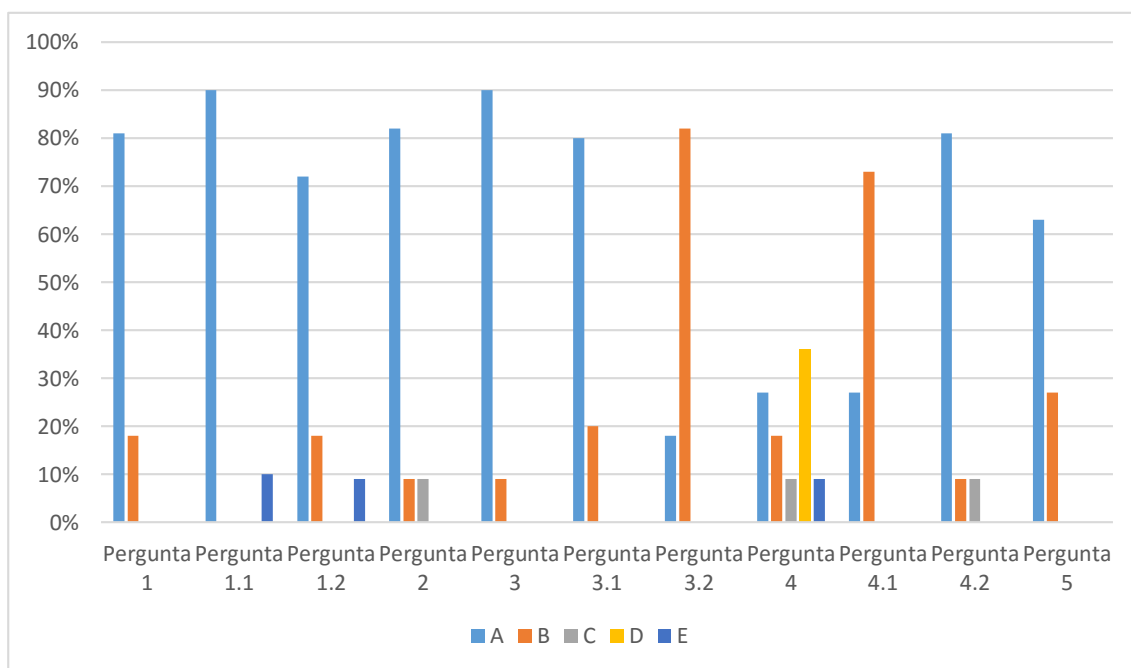


Gráfico 3: Resultados das fichas de trabalho da Teresa em percentagens

4.3.3. Análise do progresso performativo da aluna, ao longo do ano

O progresso performativo da Teresa, observado ao longo do ano lectivo, revelou uma curva ascendente do primeiro período para o segundo (subiu de nível três para nível quatro), tendo conseguido manter o aproveitamento de nível quatro no terceiro período. Os dados recolhidos, abaixo apresentados, contêm informações de qualidade da preparação de material a apresentar nas aulas desta aluna.

A 14 de Novembro, a Teresa apresentou a escala cromática de si bemol, as escalas e os arpejos de si bemol maior e de sol menor (natural, harmónica e melódica), com alguma fluidez. As escalas foram usadas para trabalhar, lentamente, questões de produção de som (tentando otimizar o uso de ar) e de direcção/intenção musical (para aplicar na performance musical). Apresentou também um exercício melódico do método de T. Wye (Wye, 1984b, p. 72), onde foram discutidas indicações de *rallentando*, suspensões de tradição operática (ária napolitana) e questões de fraseado. A aluna mostrou-se reticente em incorporar estas indicações devido à natureza subjectiva da duração das mesmas. Por não serem “medidas exactas”, as oscilações no tempo provocaram insegurança na aluna e, conseqüentemente, medo de as experimentar.

A 21 de Novembro, a Teresa apresentou o exercício da p. 73 do método de Wye (Wye, 1984b, p. 73), onde houve dúvidas pontuais de organização rítmica que foram trabalhadas e resolvidas. As apogiaturas necessitaram de alguma atenção, para que o ritmo não fosse

adulterado. Compreendidas estas questões e explicada a execução das apogiaturas, a aluna conseguiu incorporá-las na sua performance, depois da prática de exercícios para esse efeito.

A 28 de Novembro, a aluna apresentou os exercícios das p. 74 e 75 do método de Wye (Wye, 1984b) e o dueto “Milonga” (Wye, 1984b, p. 71) foi ensaiado para a audição de classe. O exercício número 62 necessitou de bastante atenção, tanto rítmica como técnica e musicalmente: a aluna apresentou duas dúvidas de organização rítmica, não prestou a atenção devida à armação de clave (erro de leitura) e o discurso musical não estava claro, devido às respirações aleatórias (como consequência de uma produção sonora ineficiente). As dúvidas rítmicas e os erros de leitura foram esclarecidos facilmente; as respirações adicionais necessárias foram marcadas, de forma a facilitarem a compreensão musical e recomendações de ajuda à produção sonora foram dadas (explicando que a postura e a embocadura da aluna levavam ao desperdício de ar). Os restantes exercícios não constituíram problema, pois o registo grave da aluna era o mais confortável. A “Milonga” foi ensaiada em duo (com a professora), onde a aluna foi encorajada a tocar com mais confiança em si própria e com mais energia de articulação, pois a performance transparecia tensão e retracção, apesar de não haver dúvidas de leitura.

No dia 29 de Novembro, realizou-se a audição da classe de flauta transversal, onde a Teresa actuou, em dueto, com a professora. A performance da aluna foi razoável: a aluna estava bastante nervosa e, como consequência, a produção sonora foi bastante afectada. A aluna mostrou estar preparada mas com uma projecção musical débil. A sua preocupação com a possibilidade de erros aumentou o nível de ansiedade, provocando uma diminuição no nível de qualidade artística.

A cinco de Dezembro, a aluna apresentou exercícios do método de Wye (Wye, 1984b, p. 75-76). Foram discutidas questões de sonoridade (como produzir um som limpo no registo agudo e otimizar o uso do ar) na execução dos exercícios técnicos da p. 76. A aluna mostrou resistência à experimentação de alterações na embocadura. No exercício melódico, o trilo foi apresentado, exemplificado e praticado (a Teresa demonstrou um pouco de dificuldade e fazer os trilos devido à tensão nos braços).

A 12 de Dezembro, a Teresa apresentou os exercícios das p. 75, 76 e 77 do método de Wye (Wye, 1984b, p. 75-77). O exercício melódico número 64 não apresentou problemas (para além da qualidade do som), tendo a aluna feito respirações musicalmente correctas. Os

exercícios técnicos da p. 78 foram lidos e, novamente, utilizados para trabalhar questões de produção sonora, aos quais a aluna começou a corresponder, apesar de reticente.

No final do primeiro período, a classificação da Teresa foi de nível três. A sua prestação nas aulas reflectiu uma preparação individual mediana, sem demonstrar grande esforço em considerar as questões faladas nas aulas. A sua atitude negativa (falta de empenho na prática instrumental e sensação de impotência relativamente às suas dificuldades) resultou num aproveitamento inferior às suas capacidades.

Após as férias de Natal, a Teresa apresentou, a nove de Janeiro, os exercícios da p. 78 do método de Wye (Wye, 1984b, p. 78), como sendo exercícios de som, visto que os problemas de embocadura e de postura ainda prevaleciam, demonstrando ainda pouca autonomia e fraca auto regulação nesta questão.

A 16 de Janeiro, a aula foi dedicada à prática de escalas, tendo a Teresa apresentado as escalas e os arpejos de mi bemol maior e de dó menor. Apresentou também a escala cromática de mi bemol. A prática das escalas foi aliada a questões de direcção musical e de produção sonora, dado que a auto regulação e/ou o estímulo no estudo individual provaram-se insuficientes.

A 23 de Janeiro, as mesmas escalas foram repetidas, desta vez, mais fluentemente. De seguida, a aluna apresentou os exercícios das p. 78 e 79 do método de Wye (Wye, 1984b), onde várias advertências de fraseado (intenção musical, respirações) e de articulações presentes na partitura foram feitas. Novamente, a capacidade da Teresa se focar em questões interpretativas, mostrou-se baixa.

A 30 de Janeiro, a Teresa apresentou as escalas e os arpejos de fá maior e de ré menor e a escala cromática de fá, com alguma fluidez (o número elevado de respirações durante a execução das escalas provocava fragmentação da escala). Apresentou também os exercícios das p. 79 (já aperfeiçoado) e 80 do método de Wye (Wye, 1984b): no exercício número 67, foram feitas algumas correcções de leitura rítmica (devido a confusões de organização rítmica no compasso dois por dois), às quais a aluna reagiu bem. Por serem negligenciadas na execução instrumental, questões de fraseado e indicações expressivas de edição foram assinaladas na partitura, como parâmetros a considerar na performance musical. A restante aula foi dedicada a revisões para o teste intercalar, onde indicações da mesma natureza foram assinaladas e encorajadas.

A seis de Fevereiro, realizaram-se os testes intercalares, onde a Teresa se apresentou relativamente bem preparada, prevalecendo ainda os problemas de som e de eficiência no uso do ar, limitando a expressão musical.

A 13 e a 20 de Fevereiro a aluna não compareceu, por motivos de saúde.

A 27 de Fevereiro, a aluna apresentou a escala cromática de sol, as escalas e os arpejos de sol maior e de mi menor (na extensão de duas oitavas), demonstrando boa preparação individual. O “Minuet” de J. S. Bach (Wye, 1984b, p. 83) foi trabalhado musicalmente, tendo a professora feito por passar a mensagem de que a intenção musical deve impulsionar a técnica (arpejos e escalas devem ser tratados como gestos musicais, com direcção). Foi trabalhada a noção de “lançamento” de gestos musicais; a noção de fraseado.

A seis de Março, a Teresa apresentou novamente o “Minuet” de Bach (Wye, 1984b, p. 83), para a demonstração do trabalho de aperfeiçoamento dos elementos apontados na aula anterior. As mesmas questões (de fraseado) foram discutidas e, em duo (com a professora), a aluna foi encorajada a dar mais direcção ao discurso musical, usando, inclusivamente, algumas dinâmicas presentes na edição, às quais começou a reagir positivamente, com a ajuda do impulso da segunda voz.

A 13 de Março, a aluna apresentou os exercícios das p. 84 e 85 do método de Wye (Wye, 1984b). Nestes exercícios, a insistência no registo agudo, expôs mais claramente os problemas de produção sonora da Teresa. Mesmo assim, um esforço para fazer as dinâmicas presentes na partitura foi notório. Esta situação flagrante (de dificuldades de produzir som no registo agudo) foi aproveitada para reforçar a importância do investimento de energia e de tempo para desenvolver a sonoridade. Assim, foram, mais uma vez, discutidas estratégias e exercícios de desenvolvimento de sonoridade. A aluna conseguiu compreender e arriscou, executando os exercícios com melhorias imediatas – foi recompensada com reforço positivo, tendo sido enfatizado o maior controlo do uso de ar, aliado a um som mais “límpido” e “focado”.

A 20 de Março, a aula foi dedicada ao aperfeiçoamento e ensaio de “Lane’s Tune” de Playford (Wye, 1984b, p. 80) para a audição de classe que se aproximava. Desta vez, a aluna já se esforçou por aplicar os conceitos de embocadura (produção sonora), demonstrando que os tentou incluir no seu estudo individual. A sensação de direcção e o uso de dinâmicas foram mais evidentes.

A três de Abril, decorreu a audição de classe. A performance da Teresa mostrou boa preparação e executou algumas dinâmicas presentes na partitura mas com retracção musical. Devido ao seu estado de nervosismo, a aluna não conseguiu aplicar a sua conquista recente na produção sonora. A ansiedade demonstrada em palco reflectiu, mais uma vez, o seu pânico de tocar notas erradas e de não ter ar suficiente.

A classificação do segundo período da Teresa foi de nível quatro. Apesar das dificuldades apresentadas no primeiro período terem prevalecido, a aluna já demonstrou uma atitude de maior cooperação e de maior interesse, tendo começado a considerar com mais atenção, no seu estudo individual, as questões discutidas nas aulas.

No início do terceiro período, a primeira parte da aula de 24 de Abril foi dedicada ao preenchimento do questionário de diagnóstico de termos musicais (anexo 4). As respostas da Teresa a este questionário revelaram que a aluna dominava e compreendia perfeitamente os termos musicais e as suas funções, exprimindo-se (excepto nas perguntas 2 e 6) muito claramente. Posteriormente, passou-se à prática de exercícios de sonoridade (como reforço e encorajamento da prática destes exercícios trabalhados durante a aula no seu estudo individual). Seguiu-se a primeira leitura do “Minuet com variações” de J. J. Quantz (Wye, 1984b, p. 88). Apenas o tema foi trabalhado: questões de fraseado e de direcção musical foram discutidas e assinaladas e a execução dos vários trilos presentes na partitura foi explicada (trilos iniciados com a nota superior, devido à tradição de prática musical da época – Estilo Galante) e praticada.

A dois de Maio, a Teresa apresentou as escalas e os arpejos de lá maior e de fá sustenido menor e a escala cromática de lá (com a extensão de duas oitavas), demonstrando boa preparação e integração dos conceitos de som e de embocadura trabalhados nas aulas anteriores. O tema do “Minuet com variações” de Quantz (Wye, 1984b, p. 88) foi aperfeiçoado (reforçando o esboço de dinâmicas que a aluna já estava a fazer, assim com o carácter musical) e, de seguida, a primeira variação foi executada (Wye, 1984b, p. 89). Fez-se a análise da relação desta variação com o tema e as mesmas questões de fraseado foram discutidas e aplicadas na performance. De seguida, foram ambos executados em duo (com a professora), para que a aluna pudesse constatar mais facilmente a ligação e as semelhanças entre o tema e a primeira variação, dado que a linha do baixo (a segunda voz) era sempre a mesma, quer no tema, quer nas variações. A aluna reagiu rapidamente a nuances de dinâmicas e a mudanças de articulações provocadas pela professora.

A 15 de Maio, a aluna apresentou as variações número um, dois e três (Wye, 1984b, p. 89-90). As indicações de articulação presentes na edição foram apontadas como recursos expressivos, relacionados com o carácter musical de cada variação. Estes foram explicados e executados, para que a Teresa pudesse saber como os trabalhar no seu estudo individual.

A 22 de Maio, a aula foi dedicada à revisão do “Minuet e variações” de Quantz (Wye, 1984b, p. 88-90) para a prova final de período. Questões de carácter e de sonoridade foram lembradas e, em duo com a professora, a aluna foi encorajada a enfatizar as nuances musicais trabalhadas. Ainda que um pouco timidamente, a Teresa arriscou mais na sua performance, demonstrando mais intenção musical.

A 28 de Maio, decorreram as provas finais de período. A performance da Teresa demonstrou uma boa preparação e atenção aos pormenores discutidos e às indicações expressivas presentes na edição, ainda que com pouca expressividade na intenção musical (devido à ansiedade de performance).

A 29 de Maio, a aula foi, novamente, dedicada ao aperfeiçoamento e ao ensaio do “Minuet com variações” (Wye, 1984b, p. 88-89) para a audição final de período. Todas as questões discutidas anteriormente foram reforçadas, tendo a aluna reagido positivamente, arriscando um pouco mais nas dinâmicas e no uso expressivo da articulação. A performance da Teresa, na audição, foi um pouco retraída (devido ao nervosismo) mas as questões discutidas foram demonstradas com mais clareza, demonstrando um pouco mais de “à vontade” com a música (mais direcção musical).

A cinco de Junho, a aluna respondeu a um questionário sobre as actividades levadas a cabo nas aulas (os exercícios de audição de música com ficha de trabalho), ao longo do ano.

A Teresa finalizou o terceiro período com nível quatro, tendo conseguido manter o aproveitamento que alcançou no segundo período. A sua atitude foi, de maneira geral, mais positiva, os níveis de interesse e de cooperação mantiveram-se e a preparação individual reflectiu mais consideração das questões faladas nas aulas.

Sintetizando o progresso performativo da aluna ao longo do ano, podemos observar que, no que diz respeito à prática de escalas, executou-as, maioritariamente, com preparação e alguma fluidez; demonstrou boa absorção de novas dedilhações. Em questões de sonoridade, a aluna mostrava sentir-se frustrada e incomodada com o seu próprio som, denotando algum conceito de som. A acção para o seu progresso na sonoridade tardou, ao demonstrar um

investimento de tempo e atenção dedicados a este (no seu estudo individual) apenas no terceiro período. Ritmicamente, a Teresa expôs poucas dificuldades e, as que surgiram foram superadas, com a ajuda da professora. A atenção às respirações e indicações marcadas na partitura aumentou ligeiramente, mostrando-o mais acentuadamente no terceiro período, em virtude do progresso da sonoridade e otimização do doseamento de ar. Durante os dois primeiros períodos escolares, estas dificuldades de emissão de som no registo médio-agudo e a falta de controlo no doseamento do ar na flauta impediram-na de transformar o “*isso*” em “*meu*” e a permeabilidade a sugestões musicais; a compreensão das mesmas e a capacidade de comunicação de carácter na performance poderão ter sido comprometidas pela sua avaliação crítica calibrada pelo “retrato interior da tarefa em geral ou da performance.” (Howard, 1982, p.167), neste caso, limitado pelo seu sentimento de incapacidade. Como consequência, a sua consciência desta dificuldade limitou a sua capacidade de atenção para outros objectivos, promovendo uma baixa auto-confiança que, apesar dos progressos observados no último período, não foi ultrapassada.

O caso da Teresa não evidenciou que a sua experiência musical a tenha ajudado significativamente na sua preparação instrumental/musical. A qualidade da preparação desta aluna revelou uma concentração de atenção na sua sensação de impotência de resolução dos problemas de sonoridade, tendo atrasado o desenvolvimento da expressão musical que tinha demonstrado durante o primeiro ano de instrução musical: ao priorizar valores que não a música (como a produção sonora), a performance da Teresa reflectiu, geralmente, ausência de objectivos musicais, especialmente nas actuações em público – onde o medo de falhar se sobrepôs a tudo, ao ponto de quase paralisar a aluna (LaBerge, 1995, p. 53). Apesar da sua fraca auto-confiança, os recursos aurais da Teresa acusaram um ligeiro incremento na sua actividade lectiva, tendo auxiliado (juntamente com hábitos de trabalho razoáveis) o seu progresso instrumental e musical, mostrando mais envolvimento e interesse nas aulas. O novo alcance de vários aspectos da música, em termos de competências aurais demonstradas nos exercícios de audição de música, criou alguma expansão do conceito de compreensão musical desta aluna (Koopman, 1995, p. 50): a atenção às indicações de dinâmicas na partitura foi reflexo da ampliação da sua percepção de elementos musicais, contribuindo para uma leitura mais abrangente do texto musical. Porém o relacionamento entre a execução das dinâmicas e a motivação musical para as executar não foi observável, o que indicia uma falta de consciência e de conceitos interpretativos. A Teresa demonstrou ter capacidade de reconhecer e discriminar os elementos musicais nos exercícios de audição de música mas

não foi ainda capaz de fazer a ponte entre o que mostrou perceber e aprender auditivamente e entre a responsabilidade do intérprete na leitura da partitura. A barreira do progresso da Teresa reside essencialmente no medo de perder o controlo, no medo de errar, ficando a intenção musical mais abaixo na sua lista de prioridades. Isto pode significar que as experiências musicais desta criança não terão sido suficientemente significativas ou positivas para quebrar este padrão de comportamento e para criar novos marcadores neuroquímicos associados com memórias positivas, codificadas como importantes (Levitin, 2006, p. 197). O seu relacionamento com a performance musical, algures no percurso académico, tornou-se numa fonte de stress.

Apesar destes seus receios, a aquisição de conhecimento situado a que Elliott chama musicalidade e a capacidade de mimetização desta aluna permitiram, no final do ano lectivo, o progresso de competências performativas. Para Elliott, esta aluna estará no segundo nível de musicalidade “o *principiante avançado*”⁸⁵: “A sua reflexão-na-acção ainda absorve demasiada atenção e consciência no nível local de detalhe.” (Elliott, 1995, p. 71)⁸⁶

O progresso instrumental da Teresa, embora tenha permitido maior atenção a indicações na partitura (como respirações e dinâmicas), não evidenciou um planeamento musical na execução das peças ou exercícios melódicos preparados para as aulas de flauta transversal. A aluna demonstrou planeamento instrumental/técnico no momento de concentração antecedente à performance, porém, sem planeamento musical claro, revelando uma pobre assimilação ou compreensão da música executada, ou seja, uma audição (Gordon, 1980, p. 3) insuficiente.

A manifestação do processamento de informação desta aluna não foi clara: os factores de expectativas musicais (melódicas) “top-down” (Narmour, 1990, p. 9) da Teresa não foram suficientemente apreendidos para guiarem a aluna na sua preparação e no seu planeamento musicais. Foi apenas observável o uso de dinâmicas, na aplicação da sua experiência musical na performance.

O realce deste parâmetro na performance da Teresa apoia uma das três classes de alterações de memória musical que Meyer (Meyer, 1956, p. 89) designa por sinalização ou enfatização: a aluna percebeu as dinâmicas, sendo que o impacto destas a compeliu a incorporá-las na sua performance. Nas fichas de trabalho desta aluna, a pergunta onde se verificou um

⁸⁵ Ver p. 42 deste estudo para a descrição do principiante avançado.

⁸⁶ Nossa tradução

ligeiro aumento de respostas correctas ou parcialmente correctas (apesar de erráticas, de uma forma global) foi a pergunta número 4 (referente à aceção de dinâmicas), tendência que corrobora a classificação destes autores.

4.3.4. Consequências na actividade reflexiva da aluna

No início do ano lectivo seguinte (Outubro de 2014), foi feita uma última entrevista (anexo 5) às alunas participantes, com o objectivo de recolher as impressões com que as participantes ficaram das actividades propostas e de que forma estas as afectaram conscientemente.

Na entrevista da Teresa, verificou-se que os exercícios de escuta musical foram, por ela encarados, como um bom veículo para conhecer e aprender a identificar mais instrumentos. Afirmou também que estes exercícios foram úteis para reconhecer o carácter de diferentes músicas. Considera que tem agora mais recursos de percepção auditiva e que sente mais prazer a ouvir música erudita, graças a estas.

A Teresa sente que, com esta actividade, ficou com mais vontade de tocar com outros instrumentos. Esta predisposição para a música em conjunto terá sido despertada pela consciencialização da interacção de diferentes instrumentos que a Teresa ouviu nas gravações; pela descoberta de que a harmonia (que ela só ouve quando toca com outro instrumento) é um elemento importante na música; que a melodia é apenas uma parte do puzzle.

Com esta entrevista, foi possível apurar que este formato de actividades de audição com ficha de trabalho beneficiou a forma da Teresa ouvir música. Dos objectivos que Anderson visiona para a instrução de uma audição conscienciosa, “abertura a nova informação, situação no presente, consciência de novas distinções” (Anderson, 2012, p. i)⁸⁷ verificaram-se na sua actividade reflexiva. A aluna apreciou ter adquirido novos conhecimentos (nomeadamente a identificação dos instrumentos), ouvir a música mais intensamente (reconhecendo carácter em estímulos auditivos) e desenvolveu consciência dos mesmos.

⁸⁷ Nossa tradução

A Teresa demonstrou dominar o conhecimento de todos os termos musicais presentes na ficha de trabalho. A formação destes conceitos e de familiaridade com os mesmos deu origem a uma audição mais significativa, tal como Oliveira preconizou. (Oliveira, 2012, p. 9)

4.4. Vantagens e desvantagens das actividades propostas no processo de aprendizagem das alunas

Com a realização deste exercício, retiraram-se entre dez a 15 minutos à aula normal (tentando sempre cumprir os dez minutos pré destinados à audição de música), o que significou que as alunas tiveram apenas 35 a 30 minutos de prática instrumental. Isto obrigou a um ritmo de aula mais acelerado, sem grande espaço para trabalhar pormenorizadamente, de forma a cumprir a estrutura normal da aula e não atrasar a leitura do programa estabelecido. Os dez minutos também limitaram o conteúdo da ficha de trabalho, pois o tempo de resposta e a complexidade do conteúdo das perguntas tiveram de ser tomados em consideração, de forma a assegurar uma audição com desafios mas sem criar frustração; uma ficha variada, exequível e dentro dos limites da percepção: “Para existir algum grau de informação num estímulo deve haver alguma variabilidade na quantidade e/ou qualidade de informação transmitida.” (Falcón, 2012, p. 328).

Por outro lado, as alunas participantes pareceram apresentar – depois da escuta musical – uma predisposição maior, aquando da prática instrumental. Com predisposição, quer-se dizer, mais concentração e mais receptividade perante nova informação. E, apesar de uma orientação mais concisa por parte da professora (devido à reduzida janela de tempo de prática instrumental), ao longo do ano, as alunas demonstraram melhorias nas suas performances, nomeadamente mais atenção a indicações nas partituras – sem necessidade da professora chamar à atenção destas (o que não se verificou nos alunos que não participaram nestas actividades).

Verificou-se ainda que, comparando os seus desempenhos nesta disciplina com os restantes alunos de flauta que não participaram nas actividades, estas três alunas beneficiaram dos exercícios propostos – nomeadamente nos resultados obtidos no questionário de diagnóstico de termos musicais (Anexo 4) – demonstrando uma diferença significativa na familiaridade dos termos musicais.

4.5. Limitações de meios e material disponível

As salas onde as aulas decorreram não providenciaram o material necessário, ou seja, houve necessidade de transportar o material de suporte. Toda a música foi reproduzida com o mesmo material de suporte (colunas portáteis *Logitech S-0264B*) e a partir de um Ipod (extraída da minha colecção) ou de um telefone (extraída do youtube), ligados por um mini-jack. A música proveniente do Ipod teve qualidade áudio *lossless*. A música proveniente do youtube teve, infelizmente, qualidade áudio variável (apesar de ter havido o cuidado de escolher as gravações com um compromisso de boa qualidade áudio e de interpretações com qualidade artística).

Dependendo da compressão presente na gravação, a facilidade de identificação de timbres e de dinâmicas também variou, podendo ter influenciado os resultados das perguntas do grupo um (um, um ponto um e um ponto dois) e as perguntas do grupo quatro (quatro, quatro ponto um e quatro ponto dois) nas fichas de trabalho (anexo cinco).

Dado que a aula de cada interveniente tinha horário e sala diferentes, as condições de silêncio nem sempre foram as mesmas (por vezes ouviam-se alunos a tocar nas salas circundantes) e, ocasionalmente, interrupções inevitáveis de colegas a solicitarem a atenção da professora ou alunos que se enganaram na sala. Estas interrupções poderão ter prejudicado, pontualmente, a concentração das alunas durante o exercício de audição dos trechos musicais.

5. Conclusões

Neste capítulo final, apresentarei a sumarização dos resultados obtidos nas actividades propostas e as conclusões da análise dos mesmos, cruzando-as com a bibliografia presente no segundo capítulo. Seguidamente, apresentarei perspectivas de investigação futura e uma reflexão pessoal sobre o papel do professor de música.

A questão de partida lançada pelo presente estudo foi a de averiguar, nos moldes descritos, o efeito da audição regular de trechos gravados de música erudita na aula de flauta transversal no processo de aquisição de competências performativas de três alunas de flauta transversal, cada uma delas com características diferentes.

O efeito mais concreto que esta actividade teve na progressão das competências interpretativas das alunas foi, sem dúvida, uma maior atenção à partitura – particularmente, nas indicações de dinâmicas. No decorrer do ano, a Clara, a Margarida e a Teresa, apesar de ainda não dominarem as técnicas de execução de dinâmicas, começaram a incorporá-las (conforme escrito na partitura) no seu estudo individual, mostrando-o nas aulas com bastante sucesso. O impacto que a consciencialização deste parâmetro teve foi explícito de forma tácita, pois as alunas não mencionaram a atenção às dinâmicas nas suas entrevistas. Porém, no questionário de diagnóstico de compreensão de termos musicais, as respostas que as alunas deram, demonstraram associações sensoriais, denotando reflexão relativamente a este parâmetro. A observação do uso de dinâmicas denotou uma progressão na atenção aos parâmetros musicais secundários, nomeadamente, a sinalização – que Meyer (Meyer, 1956, p. 89) refere – das dinâmicas nos exercícios de audição musical. Nas fichas de trabalho, as perguntas com mais irregularidades de resposta foram também as perguntas referentes às dinâmicas, induzindo maior sinalização neste parâmetro. A percepção deste parâmetro, pelo prisma de Falcón, promoveu a aquisição de uma “experiência anterior” (Falcón, 2012, p. 323), através da fixação do conceito de dinâmicas, provocando um alargamento da atenção às dinâmicas escritas na partitura musical. Contudo, a motivação para a atenção dada à partitura foi diferente para os três casos. A Clara, a Margarida e a Teresa – segundo os resultados das fichas de trabalho e o feedback dado nos questionários e nas entrevistas – pareceram absorver auditivamente os conceitos trabalhados nas actividades propostas mas a aplicação destes nas suas performances revelou um conceito de interpretação musical diverso: a Margarida e a Teresa mostraram motivação em seguir as indicações concretas escritas (como as dinâmicas), tendo percebido que também fazem parte da música; a Clara,

porque foi capaz de relacionar os objectivos dos exercícios de audição propostos e por ter compreendido a responsabilidade do intérprete na leitura de uma partitura, fez a ligação das indicações escritas (como as dinâmicas e as articulações) com o carácter sugerido (como por exemplo *Allegro*), percebendo que estes parâmetros se potenciam mutuamente para o mesmo fim: comunicação musical de um estado de espírito. Assim, desenvolveu competências performativas através da percepção musical com objectivos (Howard, 1982, p. 167), tal como os exercícios aqui propostos de audição de música gravada visaram. O conceito de compreensão musical da Clara, segundo Koopman, tem um alcance mais abrangente dos vários aspectos da música do que o da Margarida e da Teresa (Koopman, 1995, p. 50).

Pôde-se também observar, ao longo do ano, uma maior atenção à interacção de vozes durante a performance: gradualmente, as alunas foram reagindo mais a nuances no acompanhamento, tentando imitar, aquando da performance em conjunto (geralmente, em duos com a professora). Este comportamento imitativo vai ao encontro das palavras de Kim Burwell, quando interpreta a imitação como uma prática social, sendo uma actividade ampla que depende da actual e potencial compreensão do aprediz (Burwell, 2013, p. 281). Nesta óptica, com a observação deste comportamento, depreende-se que houve uma progressão destas alunas na compreensão de recursos interpretativos da música, tornando-as mais sensíveis ao acompanhamento musical da professora, apesar de mostrarem dificuldade ou insegurança em fazê-lo por iniciativa própria – especialmente no caso da Margarida e da Teresa. A capacidade de ouvir mais (para além da concentração na tarefa instrumental) demonstrou também uma maior percepção auditiva e maior disponibilidade mental para reagir aos estímulos auditivos exteriores (reacção a uma voz para além da sua, como a voz de acompanhamento em dueto), indiciando o desenvolvimento do “loop hermenêutico” como resultado de maior envolvimento na audição de música e um “aumento progressivo de focagem de atenção” a que Anderson se refere (Anderson, 2012, p. 26). A performance em duetos (ou música em conjunto), em geral, também provou ser uma prática benéfica para a sensibilização auditiva e, em particular, encorajou as alunas a ajustar dinâmicas, tipos de articulação e caracterização musical com a performance da professora. Os resultados observados sugerem que esta prática poderá ser um bom complemento na progressão musical das alunas, encorajando-as a considerarem mais possibilidades interpretativas e a ajustarem a sua execução instrumental como exercício de sensibilidade e de flexibilidade musical.

Os níveis de aproveitamento das três alunas (na disciplina de flauta transversal) foram sempre positivos. Verificou-se uma subida geral de nível do primeiro para o segundo período e, à excepção da Margarida (que desceu de nível cinco para nível quatro no terceiro período, devido a dificuldades de organização rítmica persistentes), as alunas mantiveram o nível de aproveitamento até ao final do ano lectivo. Apesar de serem três alunas que, por si próprias, são responsáveis nos seu deveres, a influência das actividades levadas a cabo foi positiva, tendo-se observado um incremento no empenho demonstrado por cada uma. Este incremento, na leitura de Falcón (Falcón, 2012, p. 328) e de Oliveira (Oliveira, 2012), terá sido motivado pelo aumento da quantidade e da qualidade de informação percebida pelas alunas, originando um novo equilíbrio entre familiaridade e novidade. Este novo equilíbrio deu origem a uma audição, de alguma forma, mais significativa: cada uma das meninas confessou ter consciência de que adquiriu competências de percepção auditiva musical. Consequentemente, o nível de interesse e de fruição demonstrado nas aulas das três crianças subiu. A subida do nível de interesse terá sido um produto da cognição de elementos musicais presentes nas fichas de trabalho e dos respectivos propósitos de alguns desses elementos, como as dinâmicas e o carácter musical.

O caso com mais sucesso foi o da Clara. Com sucesso, quero dizer melhor aproveitamento e maior progressão, tanto musical como instrumental. Para além do que pôde ser observado nas aulas em si, a Clara foi a aluna que mais mostrou uma relação de afectos com a música erudita, confessando, inclusivamente, que começou a procurar ouvir a Antena2 por sua iniciativa, para, como a própria disse, “ouvir mesmo”. Demonstrou, ao longo do ano, facilidade em compreender o discurso musical (tendo revelado, desde o início da sua instrução musical, uma compreensão instintiva de estrutura frásica musical) e capacidade de absorver e acatar os conselhos ouvidos nas aulas, gradualmente com mais rapidez. A Clara revelou ser a aluna mais perspicaz à percepção e à comunicação de carácter musical. No decorrer das actividades propostas, mostrou mais confiança nas escolhas de carácter (presentes na escolha múltipla das fichas de trabalho) e na respectiva aplicação, ao querer comunica-lo nas suas performances. O progresso verificado, aliado ao entusiasmo manifestado pela aluna para ouvir música erudita voluntariamente, corrobora as palavras de Levitin (Levitin, 2006, p. 197), quando afirma que a valorização da experiência (neste caso, musical) fortifica a memória e o entusiasmo, espelhando-se na qualidade performativa e investimento pessoal emotivo e de preparação individual do material a ser apresentado nas aulas de flauta transversal.

Para a Clara, houve uma descoberta significativa na percepção musical: o seu nível de musicalidade – que, segundo Elliott, se enquadra no “aluno de música *competente*” (Elliott, 1995, p. 71) – de técnica instrumental e de entusiasmo permitiu uma transferência maior e mais abrangente de experiência musical para a sua performance do que os da Margarida e da Teresa, apesar de ser a aluna com menos tempo de instrução académica musical. A Clara compreendeu a faceta comunicativa de carácter e estado de espírito por parte do intérprete e comprometeu-se a esse papel. Esta envolvência pessoal beneficiou manifestamente a progressão instrumental/musical da aluna e terá estimulado a criação de marcadores neuroquímicos associados a memórias significativamente positivas (Levitin, 2006, p. 197). A focagem na intenção musical terá permitido performances musicais públicas (audições e provas com júri) com qualidade artística (musical) e técnica (instrumental), não dando aso a distrações provocadas pela possibilidade de erros, tal como LaBerge explicou (LaBerge, 1995, p. 53). Por sua vez, a Margarida e, mais notoriamente, a Teresa apresentaram níveis mais altos de ansiedade em actuações públicas (audições), devido ao receio de cometerem erros, mostrando dificuldade em focarem-se na intenção musical. Esta dificuldade relaciona-se com o enquadramento dos seus níveis de musicalidade que, segundo Elliott, se situam num nível de musicalidade que antecede o nível manifestado pela Clara e que as impede de prestarem atenção à resolução de problemas musicais. Este será o nível do “*principiante avançado*”, onde “a reflexão-em-acção ainda absorve demasiada atenção dela [a aluna] no nível de detalhe local.” (Elliott, 1995, p. 71). Assim sendo, sem excedente de atenção para questões musicais, a Margarida e a Teresa estão ainda confinadas a questões técnicas e de cognição (no caso da Margarida) e à ampliação de consciência das suas limitações (no caso da Teresa).

Em termos de audição (Gordon, 1980, p. 3), a Clara também foi a aluna que mostrou mais progressos no processo de assimilação e compreensão musicais, tendo-se observado um incremento na sua capacidade de memória musical e consequente planeamento musical e instrumental. A progressão positiva na compreensão e antecipação de padrões e eventos musicais, terá sido estimulada pela prática dos exercícios de audição de trechos de música gravada, com objectivos pré-definidos. A capacidade de assimilação musical da Margarida e da Teresa não foi óbvia na performance instrumental, devido às suas limitações técnicas individuais e aos objectivos instrumentais que estas alunas desenvolveram, em detrimento da compreensão do discurso musical.

Não se verificou, no entanto, com a prática dos exercícios de audição efectuados, uma transformação significativa no critério de escolha de respirações das alunas, o que deixa em branco o impacto destas actividades na capacidade de percepção de frases musicais. A única aluna que demonstrou ter sensibilidade de sintaxe musical foi a Clara que, de uma maneira geral, na leitura e execução instrumental da partitura, respirou instintivamente em momentos que se coadunavam com e ajudavam o discurso musical, indiciando a percepção de frases musicais. Apesar do uso de dinâmicas ter ajudado a definição do discurso musical, esta tendência era já anterior ao início das actividades aqui propostas e confirma a diferença de nível de compreensão musical da Clara em relação à Margarida e à Teresa. Consta-se que a abrangência da compreensão musical influencia a forma de ouvir música e a forma de ouvir música influencia a performance musical, assim com a performance musical influencia a forma de ouvir música.

Pôde-se, sim, constatar uma melhoria geral na atenção às respirações marcadas pela professora, com especial incidência na Teresa, que progrediu muito positivamente na produção sonora e – consequentemente – no controlo da respiração (o que lhe permitiu direccionar a atenção para este aspecto). A Margarida mostrou progresso na execução de indicações na partitura (como respirações), durante o segundo período mas, à custa das suas limitações de organização rítmica em compasso composto (mais incidentes no terceiro período), os seus recursos perceptuais e de atenção focaram-se na resolução deste problema, denunciando a capacidade de organização rítmica como um factor importante para o progresso musical/instrumental da aluna, apesar das competências de percepção musical adquiridas.

Com a duração deste estudo, não se conseguiu observar grande expressão no desenvolvimento de consciencialização do discurso musical, possivelmente pelo conteúdo das fichas de trabalho – concebido, essencialmente, para a identificação de recursos expressivos (dinâmicas, andamento, timbre...), não tendo havido uma abordagem objectiva à estrutura musical. Contudo, pôde-se verificar uma alteração do nível de subjectividade da complexidade dos estímulos auditivos a que estas alunas foram sujeitas: a alteração resultante destes exercícios de audição de música gravada terá sido, segundo Hargreaves (Hargreaves, 1986, p. 116), provocada pela exposição regular (semanal) aos trechos

seleccionados de música erudita, fruto de um aumento de familiaridade subjectiva, conduzindo a um aumento do prazer⁸⁸.

“A capacidade de perceber, discriminar e lembrar (...)” (Zimmerman, 1986, p. 22)⁸⁹ destas crianças alterou-se devido ao ênfase dado às discriminações de parâmetros musicais percebidos da audição dos trechos de música gravada propostos neste estudo, preparando estas alunas para a compreensão cognitiva. O “processo de ignição que liga influências inatas e aprendidas na percepção da música” que Thompson & Schellenberg (Thompson e Schellenberg, 2006, p. 115) descrevem terá sido iniciado. A velocidade com que as alunas responderam às perguntas, nas fichas de trabalho, foi aumentando ao longo do ano, revelando-se um progresso na facilidade/rapidez de percepção e de processamento da informação auditiva – competências aurais. À luz destas leituras, considero a prática destas actividades como um complemento útil à aprendizagem instrumental, nos moldes tradicionais académicos.

As conclusões retiradas deste estudo levam a considerar, no próximo passo investigacional a dar, a criação de fichas de trabalho com abordagens mais estruturais da música, de forma a canalizar a atenção das alunas para a “gramática” musical e continuar a estimular percepção e cognição musicais gradualmente mais abrangentes no acto da audição de música, promovendo familiaridade, uma escuta mais crítica e maior reflexão, quer na escuta, quer na performance musical.

A actividade reflexiva das alunas, manifestada nas entrevistas, sofreu alterações positivas com os exercícios de audição de música, exibindo um aumento significativo na atenção à música e à resposta estética – com maior incidência na Clara – indo ao encontro do princípio experimentado por Madsen & Coggiola com a manipulação do CRDI (Madsen & Coggiola, 2001, p. 13). Tal como previsto, todas as meninas afirmaram ter mais prazer em ouvir música erudita, graças à organização da escuta musical com a introdução de objectivos perceptuais/cognitivos, tendo estimulado uma audição mais abrangente e mais sensível, independentemente do contexto social.

⁸⁸ “Se o nível inicial de complexidade subjectiva é mais alto do que a capacidade máxima do ouvinte, porém (ex. no caso de um não-músico ao ouvir uma peça altamente complexa), a repetição deveria servir uma mudança para a curva ascendente, ou seja, a fruição deveria aumentar.” (Hargreaves, 1986, p. 119); nossa tradução

⁸⁹ Nossa tradução

Quer estas alunas sigam música ou não, este exercício estimulou um desenvolvimento de ferramentas auditivas que lhes proporcionou mais prazer, aquando da audição de música erudita. Na perspectiva de professora (e entusiasta) de música – para além de professora de flauta transversal – se não estou a formar futuros músicos, estarei (possivelmente) a formar uma nova geração de consumidores de música (seja qual for o estilo) e de público interessado e crítico para as salas de concertos: “(...) um aspecto essencial de audição inteligente de música é saber como ouvir criticamente – em relação a princípios com autoridade de interpretação e performance musical.” (Elliott, 1995, p. 98)⁹⁰.

⁹⁰ Nossa tradução

Referências

- ALTÈS, H. [1956?] – Célèbre Méthode Complète de Flûte – premier volume. Alphonse Leduc, Paris
- ANDERSON, W. T. (2012) – The Effect of Mindful Listening Instruction on Listening Sensitivity and Enjoyment. http://uknowledge.uky.edu/music_etds/3
- BHARUCHA, J. J. (1994) – Tonality and Expectation. In R. Aiello & J. A. Sloboda (Eds.), Musical Perceptions (p. 213-239). Oxford University Press, New York, Oxford
- BURWELL, K. – Apprenticeship in music: A contextual study for instrumental teaching and learning. 2013. Disponível na internet em <http://ijm.sagepub.com/content/31/3/276>
- COLWELL, R. (2006a) – MENC Handbook of Musical Cognition and Development Oxford University Press, Inc.
- COUTINHO, C. (2006b) – Aspectos metodológicos da investigação em tecnologia educativa em Portugal (1985-2000). Disponível na internet em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6497/1/Clara%20Coutinho%20AFIRSE%202006.pdf>
- Dados estatísticos. (2013). Retirado de Bareme Rádio da Marktest – Press release: Resultados da vaga de setembro de 2013 (4ª Vaga 2013). Outubro de 2013. Disponível na internet em: <http://www.marktest.com/wap/private/images/news2013/856/Bareme.pdf>
- ELLIOTT, D. J. (1995) – Music Matters – A New Philosophy of Music Education. Oxford University Press
- FALCÓN, J. A. – Música fora dos limites: um estudo de algumas capacidades e limiares cognitivos humanos. In 8º Simpósio de Cognição e Artes Musicais SIMCAM8. 2012. Disponível na internet em www.abcoamus.org/documents/SIMCAM8.pdf
- FREIRE, R. D. – Relação entre figuras rítmicas e valores numéricos na proporção entre andamentos musicais. XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM) 2006 (p. 796-201), Brasília. Disponível na internet em <http://www.anppom.com.br/anais/category/51-teoria-da-musica-e-composicao?download=739:07com-teocomp-0305-227>

GORDON, E. E. (1980) – Learning Sequences in Music. 8ª ed. Chicago: GIA Publications, Inc.

GROVE, G. (1994) – The Grove Concise Dictionary of Music – Edited by Stanley Sadie. The Macmillan Press Ltd

HARGREAVES, D. (1986) – The Developmental Psychology of Music. Cambridge University Press

HOWARD, V. A. (1982) – Artistry: The Work of Artists. Hackett Publishing Company, Indianapolis, Cambridge

JENSEN, E. (2000) – Music with the Brain in Mind. Corwin Press, A SAGE Publications Company, Thousand Oaks, California

KOELSCH, S. – Significance of Broca's area and ventral premotor cortex for music-syntactic processing. *Cortex*, 2006 May; 42(4):518-20. Disponível na internet em http://www.stefan-koelsch.de/papers/Koelsch_Cortex2006_significance-of-brocas-area-and-ventral-premotor-cortex-for-music-syntactic-processing.pdf

KOOPMAN, C. – Stage Theories of Musical Development. *The Journal of Aesthetic Education*, V. 29, nº 2, 49-66, Summer 1995

LEVITIN, D. (2007) – This Is Your Brain On Music. Atlantic Books

MADSEN, C. K. & COGGIOLA, J. C. – The effect of manipulating a CRDI dial on the focus of attention of musicians/nonmusicians and perceived aesthetic response. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 149, 13-22, 2001

MEYER, L. B. (2000) – The Spheres of Music – A Gathering of Essays. The University of Chicago Press

MEYER, L. B. (1967) – Music, the Arts, and Ideas – Patterns and Predictions in Twentieth-century Culture. The University of Chicago Press, 1994

NARMOUR, E. (1990) – The Analysis and Cognition of Basic Melodic Structures: The Implication Realization Model. University of Chicago Press

OLIVEIRA, L. F. – Sistemas Dinâmicos, Auto-organização e Significação Musical. Conference Paper, January 2012

SLOOS, M., MCKEOWN, D.– Bias in Auditory Perception. I-Perception, 2015, V. 6, <http://ipe.sagepub.com/content/6/5/2041669515607153.short>

TARLING, J. (2004) – The Weapons of Rhetoric – a guide for musicians and audiences. Corda Music Publications, Hertfordshire, UK

THOMPSON, W. F., SCHELLENBERG, E. G. (2006) – Listening to Music. In R. Colwell (Eds.). *MENC Handbook of Musical Cognition and Development* (p. 72-123). Oxford University Press, Oxford, New York

TIERNEY, A., KRAUS, N.– Evidence for Multiple Rhythmic Skills. PLoS ONE. 2015. 10(9): e0136645. doi:10.1371/journal.pone.0136645

SULLIVAN, A., WYE, T. (1995) – A Gilbert and Sullivan Album. Emerson Edition Ltd., Ampleforth, Yorkshire, England

WILLIAMS, L. R. – The Effect of Musical Training and Musical Complexity on Focus of Attention for Melody and Harmony. 2004. *Electronic Theses, Treatises and Dissertations.* Paper 7072

WYE, T. (1984a) – Beginner's Book for the Flute – part one. Novello Publishing Limited

WYE, T. (1984b) – Beginner's Book for the Flute – part two. Novello Publishing Limited

ZIMMERMAN, M. P. – Music Development in Middle Childhood: A Summary of Selected Research Studies. *Bulletin of the Council of Research in Music*, No 86, (Winter, 1986)

Bibliografia

- AIELLO, R., SLOBODA, J. A. (1994) – Musical Perceptions. Oxford University Press
- ANDERSON, W. T. (2012) – The Effect of Mindful Listening Instruction on Listening Sensitivity and Enjoyment. http://uknowledge.uky.edu/music_etds/3
- BHARUCHA, J. J. (1994) – Tonality and Expectation. In R. Aiello & J. A. Sloboda (Eds.), Musical Perceptions (p. 213-239). Oxford University Press, New York, Oxford
- BLACKING, J. (1973) – How Musical is Man?. University of Washington Press
- BOOTH, E. (2009) – The Music Teaching Artist's Bible – Becoming a Virtuoso Educator. Oxford University Press, New York
- BREGMAN, A. S. (1990) – Auditory Scene Analysis: The perceptual organization of sound. Cambridge, MA: MIT Press
- BURWELL, K. (2013) – Apprenticeship in music: A contextual study for instrumental teaching and learning. <http://ijm.sagepub.com/content/31/3/276>
- COLWELL, R. (2006) – MENC Handbook of Musical Cognition and Development Oxford University Press, Inc.
- COUTINHO, C. (2006a) – DUNN, R. E. – Lifelong Listening: Enhancing the Intuitive Ways we Listen to Music. Case Western Reserve University
- COUTINHO, C. (2006b) – Aspectos metodológicos da investigação em tecnologia educativa em Portugal (1985-2000) <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6497/1/Clara%20Coutinho%20AFIRSE%202006.pdf>
- ELLIOTT, D. J. (2005) – Praxial Music Education: Reflections and Dialogues. Oxford University Press
- ELLIOTT, D. J. (1995) – Music Matters – A New Philosophy of Music Education. Oxford University Press
- ESTRELA, A. (1990) – Teoria e Prática de Observação de Aulas: Uma Estratégia de Formação de Professores. Instituto Nacional de Investigação Científica

FALCÓN, J. A. (2012) – Música fora dos limites: um estudo de algumas capacidades e limiares cognitivos humanos. In 8º Simpósio de Cognição e Artes Musicais SIMCAM8 www.abcogmus.org/documents/SIMCAM8.pdf

FALCÓN, J. A. (2011) – Quatro Critérios para a Análise Musical Baseada na Percepção Auditiva. Universidade Federal do Paraná <http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/bitstream/handle/1884/25899/DISSERTACAO%20Jorge%20Falcon.pdf?sequence=1>

FREIRE, R. D. (2006) – Relação entre figuras rítmicas e valores numéricos na proporção entre andamentos musicais. XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM), Brasília – 2006?

GORDON, E. E. (1990) – A Music Learning Theory for Newborn and Young Children. GIA Publications, Inc.

GORDON, E. E. (1980) – Learning Sequences in Music. 8ª ed. Chicago: GIA Publications, Inc.

GREEN, L. (2011) – Learning, Teaching, and Musical Identity – Voices across Cultures. Indiana University Press, Bloomington

GROVE, G. (1994) – The Grove Concise Dictionary of Music – Edited by Stanley Sadie. The Macmillan Press Ltd

HALLAM, S., CROSS, I., THAUT, M. (2009) – The Oxford Handbook of Music Psychology. Oxford University Press

HARGREAVES, D. (1986) – The Developmental Psychology of Music. Cambridge University Press

HOWARD, V. A. (1982) – Artistry: The Work of Artists. Hackett Publishing Company, Indianapolis, Cambridge

HUFSTADER, R. A. (1977) – An investigation of a learning sequence of music listening skills. *Journal of Research in Music Education*, 25, 185-196

JAFFURS, S. E. (2004) – Developing Musicality Formal and Informal Practices. *Action, Criticism & Theory Journal* <http://act.maydaygroup.org>

JACQUES-DALCROZE, E. (1921) – Rhythm Music & Education, tradução, Harold F. Rubinstein.

JACQUES-DALCROZE, E. – Rhythm Music & Education, translation, Harold F. Rubinstein (London, The Dalcroze Society (Inc.), 1967)

JENSEN, E. (2000) – Music with the Brain in Mind. Corwin Press, A SAGE Publications Company, Thousand Oaks, California

JOHNSON, J. (2002) – Who Needs Classical Music? Cultural Choice and Musical Value. Oxford University Press, Inc.

KINGSBURY, H. (2010) – Music, Talent & Performance: Conservatory Cultural System. Temple University Press

KOELSCH, S. (2006) – Significance of Broca's area and ventral premotor cortex for music-syntactic processing. *Cortex*, 2006 May; 42(4):518-20

KOOPMAN, C. – Stage Theories of Musical Development. *The Journal of Aesthetic Education*, V. 29, nº 2, 49-66, Summer 1995

LABERGE, D. (1995) – Attentional Processing – The Brain's Art of Mindfulness. Harvard University Press

LAWSON, C.; STOWELL, R. (1999) – The Historical Performance of Music: An Introduction. Cambridge University Press

LEVITIN, D. (2007) – This Is Your Brain On Music. Atlantic Books

MADSEN, C. K. & COGGIOLA, J. C. – The effect of manipulating a CRDI dial on the focus of attention of musicians/nonmusicians and perceived aesthetic response. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 149, 13-22, 2001

MENDONÇA, J. E.; LEMOS, S. M. – Relações entre prática musical, processamento auditivo e apreciação musical em crianças de cinco anos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 23, 58-66, mar.2010

MEYER, L. B. (2000) – The Spheres of Music – A Gathering of Essays. The University of Chicago Press

MEYER, L. B. (1967) – Music, the Arts, and Ideas – Patterns and Predictions in Twentieth-century Culture. The University of Chicago Press, 1994

NAKAJIMA, Y. (1992) – [Review of Auditory Scene Analysis: The Perceptual Organization of Sound]. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 9(4), 471–476. <http://doi.org/10.2307/40285566>

NARMOUR, E. (1990) – The Analysis and Cognition of Basic Melodic Structures: The Implication Realization Model. University of Chicago Press

OLIVEIRA, L. F. – Sistemas Dinâmicos, Auto-organização e Significação Musical. Conference Paper, January 2012

OLIVEIRA, L. F. – O Estudo da Música a partir do Paradigma da Cognição. In *Percepta – Revista de Cognição Musical*, 2(1), 17-36. Curitiba, Nov. 2014

PAYNTER, J. (1992) – Sound & Structure. Cambridge University Press

SLOOS, M., MCKEOWN, D. (2015) – Bias in Auditory Perception. *I-Perception*, V. 6. Disponível na internet em: <http://ipe.sagepub.com/content/6/5/2041669515607153.short>

TARLING, J. (2004) – The Weapons of Rhetoric – a guide for musicians and audiences. Corda Music Publications, Hertfordshire, UK

THOMPSON, W. F., SCHELLENBERG, E. G. (2006) – Listening to Music. In R. Colwell (Eds.). *MENC Handbook of Musical Cognition and Development* (p. 72-123). Oxford University Press, Oxford, New York

TIERNEY, A., KRAUS, N. (2015) – Evidence for Multiple Rhythmic Skills. *PLoS ONE* 10(9): e0136645. doi:10.1371/journal.pone.0136645

VUVAN, D. (2012) – The Statistical Learning of Musical Expectancy. Department of Psychology, University of Toronto

WILLIAMS, L. R. (2004) – The Effect of Musical Training and Musical Complexity on Focus of Attention for Melody and Harmony. *Electronic Theses, Treatises and Dissertations*. Paper 7072

WYE, T. (1984a) – Beginner's Book for the Flute – part one. Novello Publishing Limited

WYE, T. (1984b) – Beginner's Book for the Flute – part two. Novello Publishing Limited

ZAJONC, R. B. – Mere Exposure: A Gateway to the Subliminal. Current Directions in Psychological Science, V. 10, n° 6, 224-228, dez. 2001

ZIMMERMAN, M. P. – The Relevance of Piagetian Theory for Music Education. International Journal of Music Education, 1984

ZIMMERMAN, M. P. – Music Development in Middle Childhood: A Summary of Selected Research Studies. Bulletin of the Council of Research in Music, No 86, (Winter, 1986)

Anexo 1

Declaração de consentimento

Caro/a encarregado/a de educação,

Na qualidade de aluna de mestrado no ensino da música da Academia Nacional Superior de Orquestra e da Universidade Lusíada, irei levar a cabo um estudo para a minha tese final com o título “O papel da audição de música gravada na aula como factor de sucesso na aprendizagem da flauta transversal: três estudos de caso enquadrados no 2º e 3º ciclos do Ensino Básico”.

De forma a obter conclusões válidas, submeterei, durante um período de cinco meses, um grupo de alunos a actividades de audição de gravações de música erudita e a observação e avaliação qualitativas que me permitirão observar o progresso da sua aprendizagem musical. Em paralelo, trabalharei com um grupo a abordagem tradicional.

Este estudo implicará um exercício de audição de uma pequena peça ou trecho musical e, paralelamente, responderão a uma ficha de trabalho relacionada com a audição. Este exercício ocupará 10 minutos no início de cada aula – que será, seguidamente, retomada à normalidade.

Para efeitos de caracterização do historial dos hábitos musicais dos alunos e das respectivas famílias, solicitarei a colaboração dos encarregados de educação, pedindo que despendam de cinco minutos para responder a um questionário.

Todos os dados serão tratados anonimamente e usados apenas para efeitos deste estudo. Se desejar mais informação, estarei disponível para esclarecimentos

Ana van Zeller (966732393 ou 913743229)

Eu, _____, encarregado/a de
educação de _____

_____, concordo / não
concordo (riscar o que não interessa) com a participação do meu educando, assim como a
minha (através da resposta ao questionário), no estudo experimental para recolha de dados a
serem apresentados anonimamente na tese de mestrado de Ana Maria Martins van Zeller de
Macedo.

Questionário 1

Questionário para caracterização dos hábitos musicais do aluno

Podes escolher mais do que uma opção

1. Ouves música todos os dias?

- a) Sim c) Quase todos os dias
b) Não d) Raramente

2. Em que contextos (situação, local) costumavas ouvir música?

- a) Em casa e) No computador i) No leitor de CD's
b) No carro f) Na rádio j) No telemóvel
c) Nos transportes públicos g) Nos vídeo-jogos k) Outro _____
d) Na televisão h) No leitor mp3/4/5 _____

3. Escolhes a música que ouves?

- a) Sim, tenho as minhas músicas preferidas e ouço-as quando me apetece.
b) Sim, escolho-as em conjunto com os meus pais/irmãos/amigos
c) Não, alguém (os meus pais; os meus amigos; os meus irmãos) escolhe-as por mim.
d) Não, gosto de todos os tipos de música.

4. Quando te apetece ouvir música?

- a) Nunca me apetece. f) De manhã, antes de ir para a escola.
b) Raramente me apetece. g) Nos intervalos das aulas.
c) Quando estou a estudar. h) Quando estou com os meus amigos
d) Quando não tenho nada para fazer. i) Quando estou sozinho/a
e) À noite, para adormecer. j) Outro _____

Anexo 2(a)

5. Já foste a concertos de música ao vivo?

- a) Não.
- b) Sim, já fui a ____ (quantidade) concertos.
- c) Sim, costumo ir regularmente.

6. Gostas de cantar?

- a) Não, só quando tenho de cantar no coro.
- b) Sim mas só canto no coro.
- c) Sim mas não costumo cantar.
- d) Sim, estou sempre a cantarolar.

7. Já aprendeste a tocar outro instrumento?

- a) Não
- b) Sim, já toquei _____ (nome do(s) instrumento(s))
 - b.a) e ainda toco.
 - b.b) mas desisti porque _____

Questionário 2

Questionário ao Encarregado de Educação

Caracterização dos hábitos musicais familiares

Sempre que achar necessário, pode escolher mais do que uma opção.

1. Costuma ouvir música?

1.1. Não:

- 1.1.1. Não gosto.
- 1.1.2. Não tenho tempo.

1.2. Raramente:

- 1.2.1. Tenho pouco tempo mas ouço sempre que posso.
- 1.2.2. Nem sempre me apetece.

1.3. Sim:

- 1.3.1. Em casa.
- 1.3.2. No carro.
- 1.3.3. Sozinho/a.
- 1.3.4. Com a família.
- 1.3.5. Com amigos.
- 1.3.6. Outro_____

2. Através de que meio?

2.1. Rádio.

2.2. Leitor de CD's.

2.3. Leitor de MP3 (ou similar).

2.4. Computador.

2.5. Televisão:

- 2.5.1. Concertos ao vivo.
- 2.5.2. Telediscos.
- 2.5.3. Programas musicais televisivos.

2.6. Outro_____

Anexo 3(a)

3. Quais os seus critérios de escolha?

- 3.1. Gosto de tudo, portanto ouço a música que estiver a dar no momento.
- 3.2. Procura a música que gosta mas se não encontrar, ouve o que estiver a dar.
- 3.3. Ouço apenas a música que gosto.
- 3.4. Procuro escolher música que toda a família goste.
- 3.5. Outro_____

4. Costuma comprar música?

4.1. Não:

- 4.1.1. Ouço na rádio.
- 4.1.2. Ouço quando vejo televisão.
- 4.1.3. Ouço directamente da internet.
- 4.1.4. Outro_____

4.2. Sim:

- 4.2.1. Compro CD's.
- 4.2.2. Compro DVD's musicais.
- 4.2.3. Compro através da internet em sites como o itunes.
- 4.2.4. Outro_____

5. Costuma ir a concertos de música ao vivo?

5.1. Não:

- 5.1.1. Não tenho tempo.
- 5.1.2. Não gosto.
- 5.1.3. Outro_____

5.2. Sim:

- 5.2.1. Costumo ir regularmente.
- 5.2.2. Ocasionalmente.
- 5.2.3. Raramente.

6. Tem formação musical?

6.1. Não.

6.2. Sim:

- 6.2.1. Na escola.
- 6.2.2. No conservatório.
- 6.2.3. Numa banda filarmónica.

Anexo 3(b)

6.2.4. Tive aulas particulares.

6.2.5. Outro _____

7. Toca/já tocou algum instrumento musical?

7.1. Não:

7.1.1. Nunca tive esse desejo.

7.1.2. Tentei mas convenci-me de que não tinha “jeito”.

7.1.3. Nunca tentei porque sempre achei que não tinha “jeito”.

7.1.4. Nunca tive oportunidade.

7.1.5. Outro _____

7.2. Sim:

7.2.1. Toco regularmente:

7.2.1.1. Em casa:

7.2.1.1.1. Sozinho.

7.2.1.1.2. Com a família.

7.2.1.2. Com um grupo de amigos.

7.2.1.3. Num grupo amador.

7.2.1.4. Numa banda filarmónica.

7.2.1.5. Outro _____

7.2.2. Toco raramente.

7.2.3. Já toquei mas parei porque:

7.2.3.1. Não tenho tempo.

7.2.3.2. Perdi o entusiasmo.

7.2.3.3. Deixei de ter paciência para praticar.

7.2.3.4. Outro _____

8. Costuma cantar?

8.1. Não:

8.1.1. Não tenho o hábito.

8.1.2. Não gosto da minha voz.

8.1.3. Não tenho “jeito”.

8.1.4. Outro _____

8.2. Sim:

8.2.1. Estou sempre a “cantarolar”.

Anexo 3(c)

8.2.2. Quando estou de bom “humor”.

8.2.3. É um hábito familiar.

8.2.4. Outro _____

9. Cantou/canta canções de embalar para o(s) seu(s) educando(s)?

9.1. Não.

9.2. Raramente.

9.3. Sim, sempre.

Questionário 3

Questionário de diagnóstico à compreensão de termos musicais

1. Quando ouves música com mais do que um instrumento, têm todos os instrumentos a mesma importância?
2. O que é o compasso?
3. O que é o *tempo*/andamento de uma peça?
4. O que é o carácter de uma peça?
5. O *tempo*/andamento de uma peça tem alguma relação com o carácter? Se sim, qual?
6. O que são as dinâmicas?
 - 6.1. Para que servem?
 - 6.2. O que sentes quando ouves *piano*?
 - 6.3. O que sentes quando ouves *forte*?
 - 6.4. O que sentes quando ouves um *crescendo*?
 - 6.5. O que sentes quando ouves um *diminuendo*?
7. Gostas de ouvir música? Porquê?

Anexo 5

Questionário 4

Questionário ao aluno

Reflexão sobre as actividades levadas a cabo nas aulas de instrumento no decorrer do ano lectivo

1. Gostaste das músicas que ouviste nas aulas de instrumento ao longo do ano?
2. Gostaste de fazer as fichas de trabalho sobre as músicas que te foram apresentadas?
3. Essas fichas alteraram a tua forma de ouvir? Como?
4. Achaste as fichas difíceis?
5. As perguntas tornaram-se mais fáceis no decorrer do ano?
6. Qual foi a pergunta que gostaste mais de responder? Porquê?
7. Qual foi a pergunta que gostaste menos de responder? Porquê?
8. Este exercício de audição alterou de alguma forma a tua relação com o teu instrumento? Porquê?
9. Este exercício alterou de alguma forma a tua visão da partitura?

Anexo 6

O que ouves?

1. Que instrumentos ouves?

1.1. Tocam todos ao mesmo tempo?

- a) Sim, sempre.
- b) Sim mas nem sempre.
- c) Não, toca um de cada vez.

1.2. Têm todos os instrumentos (vozes) a mesma importância?

- a) Sim, sempre.
- b) Sim, por vezes.
- c) Não, o instrumento protagonista é _____

2. Qual o *tempo* da peça? (assinala a alínea que achares adequada)

- a) Muito rápido
- b) Rápido
- c) Moderado
- d) Lento
- e) Muito lento

3. Qual o carácter da peça? (podes escolher mais do que um adjetivo)

- a) Muito alegre
- b) Alegre
- c) Moderadamente alegre
- d) Calmo
- e) Jocosos
- f) Ansioso
- g) Furioso
- h) Triste
- i) Muito triste

Anexo 5(a)

j) Outro(s) _____

Anexo 6(a)

3.1. O carácter é sempre o mesmo ou vai mudando?

- a) Sim, é sempre o mesmo
- b) Não, vai mudando com a seguinte ordem: [ordena os adjectivos da pergunta 3, ex. b), d), i), a), etc.] _____

3.2. Qual o compasso (ou os compassos, caso haja mudanças) da peça?

4. Qual a dinâmica (volume sonoro) geral da peça?

- a) *pp*
- b) *p*
- c) *mp*
- d) *mf*
- e) *f*
- f) *ff*

4.1. A dinâmica é sempre a mesma ou vai mudando?

- a) Sim, é sempre a mesma.
- b) Não, vai mudando com a seguinte ordem: _____

4.2. As mudanças de dinâmicas são repentinas (*pp subito* e/ou *ff subito*) ou graduais (*crescendo* e/ou *diminuendo*)?

- a) São repentinas.
- b) São graduais.

5. Se esta música contasse uma história, quem seriam as personagens e qual seria o cenário?

