



O Playback Instrumental como Suporte Musical no Ensino do Piano:

Estudo sobre Competências Instrumentais e Motivação

Ricardo Nuno Agrela Rodrigues

Professor Orientador: Prof. Doutor José Carlos David Nunes Godinho

Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico

2012

Resumo

Com este estudo pretendo analisar, conhecer e opinar de que forma a utilização de playbacks instrumentais promove uma aprendizagem do piano mais consistente e motivadora. Para isso, procurei implementar este Projeto Educativo com alguns dos meus alunos de piano, do Gabinete Coordenador de Educação Artística. Utilizei a minha experiência pessoal no ensino do piano, aliada à utilização do acompanhamento de playbacks instrumentais como indutor e fator de motivação para as práticas musicais de conjunto.

Para a realização deste trabalho, foram idealizadas 10 sessões, num período compreendido entre Outubro e Dezembro de 2011. Durante as sessões, foram testadas capacidades e motivações dos alunos em estudo com e sem a utilização do acompanhamento do playback instrumental. Para o efeito, foram abordados alguns conteúdos tais como: leitura musical, execução instrumental, compreensão da dinâmica e forma musical, tocar com outros, identificação e assimilação de outros instrumentos musicais, sincronismo com o playback instrumental, e muitos mais.

Através desta metodologia, os alunos desenvolveram um conjunto de competências que incluíram a audição, interpretação e execução. Em articulação com as sessões, foram utilizados instrumentos de recolha dados, a partir de notas de campo, registo audiovisual e inquéritos por entrevista aos alunos, professores e encarregados de educação.

Palavras-chave: Piano, Playback, Motivação, Autonomia de Estudo, Consistência de Aprendizagem, Prática Musical de Conjunto.

Agradecimentos

A realização deste projeto, só foi possível com a colaboração e o contributo, de várias pessoas e instituição, às quais gostaria de manifestar algumas palavras de agradecimento:

À minha mulher e às minhas filhas pela compreensão, força e constante encorajamento, em todos os momentos deste grande percurso.

Ao Professor Doutor José Carlos David Nunes Godinho, o meu orientador de mestrado, pela sua mestria, orientação, motivação e pelas palavras de confiança e sabedoria, que me fizeram crescer e evoluir durante esta caminhada.

Aos meus colegas e amigos pelas conversas informais, pela partilha de conhecimentos e de bibliografia facultadas.

Aos meus alunos que estiveram sempre ao meu lado, apoiando-me e compreendendo a importância desta investigação, sendo incansáveis e prestáveis com o seu contributo.

Ao Diretor do Gabinete Coordenador de Educação Artística, o Professor Doutor Carlos Gonçalves, pela cedência do espaço, para a realização da investigação do meu Projeto Educativo.

Índice do Relatório

Resumo.....	2
Agradecimentos.....	3
Índice do Relatório.....	4
Índice dos Anexos.....	6
Índice de Quadros.....	7
Índice de Figuras.....	7
1. Introdução.....	8
1.1. Motivações pessoais para a realização do trabalho.....	8
1.2. Apresentação geral da problemática da Investigação.....	9
1.3. Apresentação geral da problemática do Projeto Educativo.....	9
1.4. Síntese dos capítulos.....	10
2. Enquadramento Teórico e Contextualização do Projeto Educativo.....	12
3. Projeto Educativo.....	25
3.1. Pressupostos da unidade didática.....	25
3.2. Contextualização e apresentação do Projeto Educativo.....	26
3.2.1. Local e Período de Trabalho.....	26
3.2.2. Características dos alunos.....	27
3.2.3. Planificação Geral.....	27
3.2.4. A escolha do repertório.....	28
3.2.5. A origem e qualidade dos Playbacks.....	28
3.3. Conteúdos e metodologias aplicadas.....	29
3.3.1. Estratégias iniciais de sensibilização e motivação.....	29
3.3.2. O estudo das músicas – componente teórica.....	31
3.3.3. O estudo das músicas – componente prática.....	31
3.3.4. A apresentação pública do projeto.....	33
3.3.5. Avaliação do trabalho realizado com os alunos.....	34
3.3.6. Avaliação do Projeto Educativo.....	35

4. Metodologia de Investigação.....	37
4.1. Enquadramento da problemática e da questão investigativa.....	37
4.2. Instrumentos de recolha de dados, contextos e participantes.....	38
4.2.1. Método de investigação qualitativa.....	38
4.2.2. Inquéritos por entrevista.....	39
4.2.3. Notas de campo.....	40
4.2.4. Debate com os alunos.....	41
4.2.5. Registo audiovisual.....	41
4.2.6. Registo de observação face às competências musicais e atitudes na aprendizagem.....	42
4.3. Descrição do processo de análise de dados.....	42
5. Apresentação e discussão dos resultados.....	43
5.1. Análise e interpretação de dados.....	43
5.1.1. Inquéritos por entrevista.....	43
5.1.2. Grelhas de registo de observação face às competências musicais e atitudes na aprendizagem.....	55
5.2. De que forma o playback instrumental parece ser favorável na aprendizagem?.....	59
6. Conclusões.....	60
6.1. Limitações do estudo.....	62
6.2. Implicações educativas.....	62
6.3. Considerações finais.....	62
Referências Bibliográficas.....	64

Índice dos Anexos

Anexo 1 – Cronograma geral das sessões de investigação.....	26
Anexo 2 – Planificação das Sessões.....	27
Anexo 3 – Tabela de músicas do Projeto Educativo.....	28
Anexo 4 – Partituras das Músicas.....	28
Anexo 5 – Playbacks.....	29
Anexo 6 – Folheto do Espetáculo Final.....	33
Anexo 7 – Autoavaliação dos Alunos.....	35
Anexo 8 – Guiões dos inquéritos por entrevista.....	39
Anexo 9 – Textos com a explicação do objetivo dos inquéritos por entrevista.....	39
Anexo 10 – Autorizações.....	39
Anexo 11 – Cronograma dos inquéritos por entrevista.....	39
Anexo 12 – Inquéritos por Entrevista.....	40
Anexo 13 – Registo de observação - Notas de Campo.....	40
Anexo 14 – Registo audiovisual.....	41
Anexo 15 – Registo de observação face às competências musicais e atitudes na aprendizagem.....	42
Anexo 16 – Categorias de Análise.....	42

Índice de Quadros

Quadro 1 – Categorias e subcategorias de análise.....	44
Quadro 2 – Média dos níveis de qualidade a partir das grelhas de registo de observação face às competências musicais na aprendizagem.....	56
Quadro 3 – Média dos níveis de qualidade a partir das grelhas de registo de observação face às atitudes na aprendizagem.....	57
Quadro 4 – Média dos níveis de qualidade a partir das grelhas de registo de observação face às competências musicais e atitudes na aprendizagem.....	58
Quadro 5 – Oscilação da média dos níveis de qualidade e nota final, a partir das grelhas de registo de observação face às competências musicais e atitudes na aprendizagem.....	59

Índice de Figuras

Figura 1 – Triângulo do CLASP.....	23
Figura 2 – Gráfico 1 – Caraterização geral dos níveis de qualidade de aprendizagem (competências musicais).....	56
Figura 3 – Gráfico 2 – Caraterização geral dos níveis de qualidade de aprendizagem (atitudes).....	57
Figura 4 – Gráfico 3 – Caraterização geral dos níveis de qualidade de Aprendizagem (competências musicais + atitudes).....	58

1. Introdução

1.1. Motivações pessoais para a realização do trabalho

Considero que o facto de estar na música é uma forma de viver a vida. Para estar nesta área como músico em contextos mais formais ou menos formais é essencial gostar de música. A minha formação musical como aluno, inicialmente passou pelas escolas no 1º e 2º ciclo do Ensino Básico. Em paralelo, desde os 6 anos frequentei o Conservatório de Música da Madeira, na vertente mais clássica, e posteriormente frequentei uma academia de piano privada, na vertente de música ligeira.

Durante e após este percurso académico, tive a oportunidade de vivenciar inúmeras horas de prática de música de conjunto nas escolas de música, assim como, nas noites da Madeira na qualidade de pianista, ao longo de mais de 15 anos. Tocar e partilhar experiências com outros músicos, não é a mesma coisa que tocar sozinho e desenvolve o nosso eu coletivo. Toda esta experiência permitiu que crescesse como músico e como pessoa, possibilitando a compreensão da música de forma diferente.

Desde o ano de 2001, exerço funções de professor de piano no Gabinete Coordenador de Educação Artística, na qualidade de ensino artístico. Deste modo, optei por desenvolver o meu Projeto Educativo nesta instituição. No meu percurso como docente, sempre fiz o possível por refletir sobre as práticas musicais que desenvolvo como músico pianista e como professor de piano. A escolha do repertório musical é muito importante, para além do desenvolvimento de competências musicais, é o despertar da motivação dos alunos para que acreditem e se identifiquem com as músicas que tocam.

Iniciei a utilização do playback instrumental nas minhas aulas de piano, há cerca de 2 anos. Este tipo de suporte musical, existe há 4 décadas e atualmente é frequentemente utilizado nas aulas Educação Musical. Neste sentido, para este Projeto Educativo achei pertinente investigar a utilização desta ferramenta pedagógica, a problemática que passa por verificar se o playback instrumental influencia positivamente o desenvolvimento de competências instrumentais, assim como, a motivação face ao estudo do piano.

1.2. Apresentação geral da problemática da Investigação

Num ensino artístico extraescolar, é natural a existência da ligação com a Educação Musical. O que nos une e influencia musicalmente não é só a música mas também o mundo que nos rodeia.

Um primeiro aspeto, despontou da necessidade de proporcionar aos alunos uma experiência musical em paralelo com o ensino regular do piano, isto é, criar um conjunto de situações musicais com a utilização do playback, permitindo assim tocar juntamente com música gravada, despertando o interesse e a curiosidade musical no saber ser e estar, assimilando diferentes técnicas e timbres, indo ao encontro de vários estilos musicais.

Um outro aspeto surgiu como ponto de partida numa escola música, com alunos de piano, e pelo facto de estes mesmos alunos serem motivo de estudo e colocados à prova por uma ideia experimental e promotora de novos caminhos.

Em conformidade com esta investigação, existe a expectativa de obter respostas que permitam entender através dos dados indicativos, uma forma de refletir e possibilitar eventuais mudanças e melhorias pedagógicas.

1.3. Apresentação geral da problemática do Projeto Educativo

De acordo com Cury, “Os bons professores ensinam os seus alunos a explorar o mundo em que estão, do imenso espaço ao pequeno átomo. Os professores fascinantes ensinam os alunos a explorar o mundo que são, o seu próprio ser. A sua educação segue as notas da emoção” (Cury, 2004 p. 68).

Parece ser evidente que, o estudo de um instrumento musical, neste caso o piano, e a utilização do playback instrumental como ferramenta pedagógica, e se essa experiência for vivida com emoção, a aquisição dos conhecimentos musicais poderá torna-se mais vincada e com outro significado.

Atualmente como professor de piano, a minha preocupação assenta na qualidade do ensino, que inclui não só os conteúdos de programação e a sua execução, mas também o grau de motivação e de satisfação dos alunos. É essencial caminhar no sentido de ir ao encontro das tendências musicais da nossa época, com a preocupação de selecionar um repertório adequado aos gostos dos alunos. De igual modo, é necessário saber estimular os alunos, no seu percurso didático,

promovendo a execução de projetos de qualidade, com o uso de materiais adaptados à nossa realidade musical beneficiando o seu crescimento musical.

Para Pinheiro, A. (2010), “(...) o melhor ensinamento que podemos dar aos nossos educandos é a nossa própria pessoa (...)”.

A pertinência da temática para este Projeto Educativo, surge após a reflexão sobre as práticas musicais com os meus alunos, articulando o ensino do piano com a utilização de playbacks instrumentais. Enveredar pela utilização de playbacks instrumentais no ensino do piano, é um desafio que de certa forma poderá possibilitar alcançar diferentes patamares musicais para os meus alunos e para mim enquanto professor.

1.4. Síntese dos capítulos

Este estudo está organizado em 6 capítulos.

O capítulo 1, é a **Introdução**, no qual faço uma abordagem às motivações pessoais para a realização do trabalho. Também inclui a apresentação geral da problemática da investigação, como a apresentação geral da problemática do Projeto Educativo.

O capítulo 2, engloba o **Enquadramento teórico e contextualização do projeto educativo**, com conteúdos de bases teóricas que sustentam e fundamentam os alicerces desta investigação.

No capítulo 3, está incluído o **Projeto Educativo**, onde descrevo os pressupostos da unidade didática, a contextualização e apresentação do Projeto Educativo, e os conteúdos e metodologias aplicadas.

Para o capítulo 4, inclui a **Metodologia de Investigação**, onde faço a exposição do enquadramento da problemática e da questão investigativa, dos instrumentos de recolha de dados, contextos e participantes, concluindo com a descrição do processo de análise de dados.

O capítulo 5, é a **Apresentação e discussão dos resultados**, pelo que abrange a análise e interpretação de dados, passando pela pré-conclusão sobre dos resultados obtidos.

O último é o capítulo 6, com as **Conclusões**, que incorporam as limitações do estudo, as implicações educativas e as considerações finais.

No final, após todos os capítulos, apresento as referências bibliográficas que utilizei para a realização deste trabalho.

2. Enquadramento Teórico e Contextualização do Projeto Educativo

A **música** é uma linguagem de sons compreendida por pessoas de todas as nações. É um dos meios mais básicos de expressão, que proporciona uma melhor coordenação, a ampliação de interesses, a descoberta da importância da autodisciplina, e que na maioria das vezes conduz a sentimentos de prazer e felicidade.

Soares (2008, p. 19) afirma que “(...) **o som**, pode estabelecer a ponte para reunir os pedaços de conhecimento musical distribuídos pelas várias áreas de ensino da música, e que se apresenta como um meio de excelência para unir a aprendizagem do conhecimento à do crescimento do ser humano no seu todo”.

A mesma autora também defende que, através do Relatório Delors, elaborado no final do século XX pela comissão internacional sobre a educação para o século XXI, o novo tipo de educação assenta em quatro pilares estruturantes “(...) aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em conjunto e aprender a ser. Nesta linha de pensamento, aprender significa também desenvolver a capacidade de estabelecer pontes entre os diferentes saberes, tomar consciência dos seus significados para a vida quotidiana, potenciar capacidades interiores e dotar o indivíduo de flexibilidade para viabilizar a tão necessária atualização na vida profissional” (Soares 2008, p. 20).

A escola de hoje em dia representa um espaço de aquisição de conhecimentos nas mais variadas áreas do saber. Atualmente existem diversos modelos de pedagogias assentes na Educação Musical, o que permite uma versatilidade na escolha dos melhores conteúdos, para nas nossas práticas musicais.

Por esse motivo venho desde algum tempo a refletir em renovar e adaptar o meu método de ensino do **piano** pois, sinto que existem ferramentas atuais, que permitem resultados inovadores e estimulantes nos alunos e professores.

Inovar, representa nos dias de hoje uma verdadeira aventura, com a possibilidade de podermos usufruir de novos métodos de ensino como também de diversos materiais pedagógicos. Para Sebarroja (2001, p. 92) a inovação “(...) é o

resultado de um sábio e frágil equilíbrio entre o saber acumulado coletivamente e a necessidade permanente de repensá-lo”.

O **professor** tem de acreditar no trabalho que se propõe realizar. Na educação musical, o professor tem a função de ser um modelo musical no processo de ensino-aprendizagem, através do processo de imitação por parte do aluno.

“Um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender” (Cury 2004, p. 17).

Ser educador na música é uma missão redobrada porque o ensino musical é um caminho que requer sensibilidade, persistência e motivação – estas três características são aquisições desejáveis de alcançar pelos alunos, mas também são da responsabilidade do professor em sabê-las transmitir da melhor forma possível.

Giancaterino (2007, p. 19) citando Fonseca (1995) afirma que “Os professores que obtêm melhores resultados são os que proporcionam às crianças um ensino individualizado e adequado às suas necessidades”.

No âmbito escolar, a educação musical é procurada em dois sentidos. Uma é a formação de músicos profissionais, e a outra é simplesmente a musicalização dos alunos a partir do ensino regular, como por exemplo proporcionar aos alunos vivências e condições para que compreendam os diferentes contextos musicais (linguagem musical) quando ouvem ou executam música.

Para Afonso, Albérico (2011) “Um professor na sua intervenção pedagógica tem de se preocupar e se esforçar, para conduzir o processo de aprendizagem como uma mistura de relação com competência científica”.

Parece ser evidente que existe a necessidade do professor ter atitude humilde na sua pedagogia. Sob o ponto de vista de Giancaterino (2007, p. 114) “A tendência espontânea do educador é pensar que o educando não sabe nada, que aprender é passar da ignorância ao saber, e que esta passagem está no poder do mestre. O contacto que liga o professor ao aluno comporta uma reciprocidade essencial que é o princípio e a base de uma colaboração. Nesse momento, lembramo-nos das palavras de Aristóteles, em que o ensino é ato comum do professor e do aluno”.

O professor como agente de mudança tem a função de favorecer a compreensão mútua e a tolerância, cada vez mais nos dias de hoje. Neste sentido e

citando Pinheiro, Augusto (2011) “Cabe ao professor a grande responsabilidade de formar o caráter e o espírito das futuras gerações.

O **método de ensino**, é o reflexo do empenho e das estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor. Assim sendo, e como refere Palheiros (1999, p. 4) “Qualquer professor, ao ‘aplicar’ um determinado método, se o escolheu é porque se sente, pelo menos em parte, identificado com as propostas desse método e consequentemente sentir-se-á à vontade ao utilizá-lo. Por outro lado, o professor raramente reproduz essas propostas, mas adapta-as à sua personalidade e às condições particulares em que ensina”.

O professor como educador tem o dever de ter uma postura teórico-metodológica, o mais aproximado possível com as suas concepções, convicto que a sua intervenção na sala de aula é uma escolha pedagógica para os alunos.

De acordo com Palheiros (1999, p. 4) “Um professor minimamente organizado, bem como um orientador de professores formandos, ao planificar as aulas a curto, a médio e a longo prazo, está a propor um método de ensino para um certo período de tempo e um determinado contexto. Quando sugere uma determinada ‘maneira’ de ensinar, está também a propor um ‘método’, mesmo que não o faça explicitamente”.

Na mesma perspetiva das escolhas metodológicas por parte do professor, Ferreira e Santos (2007, p. 48) atribuem uma conotação semelhante quando referem “Pensamos que cada professor deverá escolher as metodologias segundo as características da turma, o programa a desenvolver, a formação recebida, o trajeto profissional, as características de personalidade, o seu pensar, a educação e a sua filosofia de vida”.

É igualmente importante conhecer vários métodos de ensino e saber utilizá-los de forma equilibrada, evitando assim cair na rotina e estagnação pedagógica. Graça Boal Palheiros partilha desta perspetiva, quando defende que “Entendendo-se o método como orientação do ensino, é preferível o jovem professor em início de carreira conhecer um ou vários métodos, a partir dos quais possa elaborar as suas aulas de uma forma coerente e organizada, do que não ter qualquer base de trabalho e utilizar a tentativa e o erro como estratégias de ensino” (Palheiros 1999, p. 4).

A **aprendizagem** é um processo de aquisição de conhecimentos, que no caso particular do ensino da Educação Musical, funciona pela troca de experiências mútuas, pela aquisição de habilidades e valores. É também através da imitação, com a repetição de um processo observado por ambas as partes, que os alunos e professores adquirem a aprendizagem.

Sobre esta ideia Pinto, J. (2010), refere que “a forma de aprendizagem varia de pessoa para pessoa, com a necessidade de pré-disposição para que isso aconteça, com resistência à mudança, num todo que não é a soma das partes. Aprendemos com quem mais gostamos (ex: a família, ao contrário do ensino formal, quebrando a forma), implicando duas vertentes: os outros e a própria pessoa”.

De acordo com as ideias de Ferreira e Santos (2007, p. 5) “(...) quando o professor acredita em si, acredita também nos seus alunos e na capacidade de, todos em conjunto, realizarem de forma gratificante e com sucesso as situações de aprendizagem.”

Para qualquer ser humano, aprender é uma atividade natural. Essa função cresce connosco desde o dia em que nascemos e é espontânea por toda a nossa vida. Aprender é, a aquisição de um conjunto de experiências, que, são organizadas progressivamente a partir de informações, da expressão de necessidades e da reação a estímulos.

No ato de ensino aprendizagem musical e seguindo a ideologia de Gordon (2000), existe um sentido musical denominado de audiação, conceito inventado pelo próprio autor para considerar a capacidade de ouvir e compreender musicalmente, quando o som já não está ou nunca esteve fisicamente presente.

Com a utilização do playback instrumental no ensino aprendizagem do piano, acontece a audiação, e o que está envolvido nesta prática de conjunto é, que o aluno adquire uma compreensão musical pelo que está a ouvir e pelo que está a tocar, independentemente do que lhe rodeia, com o reflexo musical em forma de imagem mental.

Citando Ferreira e Santos (2007, p. 75) “A aprendizagem envolve mudança no comportamento. A única forma de nós sabermos se houve aprendizagem é observarmos se houve mudanças no comportamento”.

É necessário fazer diferente para que os alunos possam aprender mais e melhor, porque a aprendizagem implica uma série de vivências que se desenvolvem com a maturidade de cada um de nós.

O **corpo** tem um papel fundamental na aprendizagem e interpretação musical. Desde a infância, que a música tem a capacidade fazer provocar e estimular sensações físicas que designamos de emoções, das mais variadas naturezas, desde alegria e tristeza e até mesmo o chamado ‘arrepio na espinha’ quando nos toca mais profundamente.

Esta reação a estímulos musicais é uma ideia sustentada por vários autores. Segundo Davidson (1999, p. 80) “Um exemplo prático da forma como a música tem raízes profundas em respostas físicas encontra-se na maneira como captamos e respondemos a estímulos rítmicos. É sabido que todos possuímos uma capacidade inata para perceber intervalos. De facto quando estamos a ouvir música, usamos a informação colhida em experiências anteriores como referência para o momento presente. Somos capazes de antecipar acontecimentos regulares (que demonstramos através de movimentos físicos) e de reagir a qualquer alteração a essa ordem. É algo que apreciamos bastante e o nosso corpo responde com naturalidade e grande prazer”.

A sensibilidade e os conhecimentos são um caminho de reação a qualquer género musical, tendo em conta que é através dos sentidos que aprendemos música. Deste modo poderá ser possível orientar os alunos na perceção do som, nas suas combinações, aumentando o leque de conhecimentos, e desenvolvendo os seus conceitos.

De acordo com Hall (1911:117) citado por Godinho (2006, p. 2), “É difícil para as crianças sentir a música sem movimento (...). A música devia ir com os passos e os passos com a música (...). Ficar sentado e quieto a ouvir música agitada reprime o desenvolvimento musical de uma criança no seu desabrochar, já que ela sente a música principalmente como um convite à ação”.

O movimento e expressão corporal no ensino da música é inevitável, até mesmo para um pianista quando está em performance, tanto a solo como em conjunto com outros músicos. A resposta a estes estímulos, surge naturalmente conforme o balanço musical e parece ser claro que estas reações corporais são mais intensas, quando existem estímulos sonoros externos.

Para Davidson (1999, p. 83) “Alguns estudos empíricos recentes demonstraram convincentemente que, para além da técnica instrumental, os movimentos corporais do instrumentista revelam informações sobre as características estruturais (harmonia, andamento, tensões melódicas, etc.) e expressividade da música (aquilo que o executante pretende transmitir com a sua interpretação pessoal da peça)”.

Aprender música através do corpo e dos sentimentos é o processo básico da aprendizagem porque “(...) quando os saberes são compreendidos também através do corpo e do sentimento, a inteligência assimila-os mais rápida e profundamente” (Soares 2008, p. 20).

A palavra autonomia, deriva do grego que significa governar-se a si próprio. A **autonomia de estudo** na educação, pode ser entendida pela forma como o aluno revela ser ativo, funciona de forma independente, ou seja, que saiba estudar por si próprio. Para Sónia Palha citando Machado (1995) em Menezes (2004) “a palavra autonomia pode decompor-se em *auto* (por si mesmo) e *nomos* (lei, norma). Etimologicamente, isto compreende o direito da pessoa se reger pelas próprias leis ou seja, leis de origem interna. Nesta perspetiva, autonomia está interrelacionada com conceitos de independência, autodeterminação e autoridade” (Palha 2006, p. 1).

Pode-se pensar na autonomia em contexto de educação como uma formação contínua, que exija dos alunos a capacidade de se governarem por si mesmos, nos seus progressos pessoais e profissionais. Nesta direção parece ser claro que a autonomia está interligada com a independência.

“A autonomia representa perda para quem está no poder, para quem se coloca no outro lado da relação como detentor do saber e das decisões a serem tomadas. Na relação pedagógica, significa, de um lado, reconhecer no outro sua capacidade de ser, de participar, de decidir, de ter o que oferecer e partilhar; de outro lado, significa a capacidade que o sujeito tem de ‘tomar para si’ sua própria formação, isto é, de tornar-se sujeito e objeto de formação para si mesmo” (Lopes, Newman e Salvago 2003, p. 4).

Pensando no conceito da autonomia, penso que o playback possibilita não só o trabalho de professor-aluno, mas também o trabalho com o aluno de forma mais

autónoma. Isto é, o aluno em casa pode utilizar esta ferramenta pedagógica permitindo-lhe diferentes situações de aprendizagem.

Na aprendizagem não existem formas ideais ou únicas que permitam o ser humano crescer. O que existe, é uma necessidade de construir um conjunto de experiências que a partir de aprendizagens sólidas e variadas, possibilitam encontrar um caminho seguro e de confiança. A partir daqui surge a **aprendizagem consistente**.

Na visão de Filgueiras (2002, p. 4) “A consistência garante o encontro de coordenações motoras mais eficientes, construídas para que o sujeito apresente soluções eficientes frente aos desafios (...)”. Para Póvoas e Pontes (2005, p. 4) “a consistência, nela os níveis de desempenho melhoram mais rapidamente de uma tentativa para outra à medida em que a aprendizagem avança, não como no início em que há mais variações dos níveis de consistência”.

Assim sendo, parece ser evidente que a aprendizagem musical consistente, é um conjunto de conteúdos que foram assimilados de forma que “não se desfez” e que pode ser colocado à prova com resultados satisfatórios/positivos.

A **motivação**, pressupõe a existência de uma força interior ou exterior, que permite ao ser humano, neste caso o aluno, continuar ou desistir de realizar determinada ação musical. Esta ideia é partilhada por diversos autores. Neste sentido, a motivação do aluno depende direta ou indiretamente de vários fatores. Podem ser intrínsecos ou extrínsecos como alicerce no processo ensino-aprendizagem.

A **motivação intrínseca**, tem origem na motivação do próprio aluno. Esta situação, é variável de aluno para aluno pois deriva relativamente se a música está presente no dia-a-dia, tanto na vertente lúdica, como também no processo ensino-aprendizagem. Normalmente, os alunos com motivação intrínseca esforçam-se mais, são mais persistentes, ativos e não se deixam acomodar perante as dificuldades que vão surgindo. O gosto pela música é uma presença constante e que possibilita alcançar níveis de sucesso.

De acordo com a perspetiva de Pinto (2004, p. 35) “A aplicação de capacidades e conhecimentos em novas situações, serão atributos de um aluno com vontade de aprender, persistente, capaz de todos os esforços. A perseverança e o espírito de iniciativa estarão presentes em todos os seus momentos”.

A **motivação extrínseca**, é desencadeada por fatores exteriores ao aluno, que não dependem diretamente de si próprio, mas advindas como por exemplo por parte do professor, do ambiente escolar, da família, dos amigos e do restante meio envolvente. Neste sentido a influência externa é que estimula o aluno.

Para Cardoso (2007, p. 13) citando Hallam (2000) “... a motivação dos alunos é afetada por aquilo que os alunos acreditam ser verdade acerca deles próprios. Essas ideias sobre si são construídas principalmente através da interação com pais, família próxima e amigos, e passam a constituir uma parte importante da estrutura da sua personalidade”.

É minha pretensão que perante a ação de motivação deste Projeto Educativo defender que, o playback instrumental para além de uma estratégia de ensino-aprendizagem, também seja uma ferramenta indutora de motivação extrínseca, potenciando assim a motivação intrínseca de cada aluno.

A **performance musical**, oferece um procedimento de desenvolvimento musical que é evidente quando se observa e avalia de várias formas, ao longo de um grande período de mudanças contínuas. Isso é mais visível quando existe uma clara mudança de atitudes por parte do músico, como também no desenvolvimento musical das capacidades motoras. Em ideia paralela, a performance musical poderá ser entendida como a construção de conhecimentos musicais, aplicados através da relação de processos cognitivos.

Sobre esta ideia Cerqueira (2009, p. 113) sustenta que a performance musical “É o produto final da prática instrumental. Como este modelo utiliza um conceito diferente para tal termo, é necessário expor a seguinte diferenciação: a performance é entendida como o ato momentâneo da apresentação musical, enquanto a execução refere-se à segunda etapa do estudo, envolvendo desde o aprimoramento do repertório até a apresentação pública (que, logicamente, contém a performance)”.

No mesmo sentido Cerqueira fortalece a ideia quando cita a seguinte citação “Chaffin, Imreh e Crawford (2002, p. 167) reforçam a complexidade da performance, que requer o controlo de todos os aspetos musicais preparados (divididos segundo o autor em básicos – digitações, estruturas musicais, forma – e interpretativos – dinâmicas, tipos de toque, tempo, fraseados)” (Cerqueira 2009, p. 113).

No entanto, são precisos vários fatores, para atingir uma boa performance musical. Na perspetiva de Clarke (1999, p. 62) “é claro que estas competências não

se desenvolvem de um dia para o outro, e quando os melhores performers atingem os vinte e um anos de idade, é muito provável que tenham despendido cerca de 10.000 horas a praticar o seu instrumento (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993), já para não falar do tempo dedicado a outras formas de educação musical, a ouvir música e, de uma maneira geral, a absorver cultura musical”.

A preparação de uma performance é compreendida em duas fases no trabalho da prática instrumental, cada uma com objetivos distintos. Cerqueira (2009, p. 113) e citando Kaplan (1987, p. 40), refere que estas duas fases são “Estudo: primeira fase, concentrada na compreensão do repertório e no aprendizado dos movimentos necessários à sua execução. A principal característica desta etapa é o reconhecimento da peça, envolvendo prioritariamente a consciência e o movimento. Execução: segunda fase de preparação, baseada na manutenção do repertório e preparação para a performance. Visa especialmente à manutenção da memória construída na fase de estudo, obtendo assim maior segurança nos momentos de apresentação musical”.

A **compreensão musical e a técnica** são duas dimensões associadas ao fazer musical e também ao desenvolvimento musical. A compreensão musical, é reconhecida como o significado expressivo e estrutural da linguagem musical, sendo por si mesma uma medida conceitual alargada, que intervém e é revelada a partir do fazer musical.

Por outro lado, a técnica é uma medida absorvida, quando são realizadas atividades musicais específicas e que está relacionada a uma forma de competência funcional, por exemplo o tocar com dinâmica ou até conseguir tocar um fraseado melódico o mais certo possível.

Sobre este assunto França (2000, p. 52) e citando Sloboda (1985) refere que “independentemente do grau de complexidade, à técnica chamamos toda uma gama de habilidades e procedimentos práticos através dos quais a conceção musical pode ser realizada, demonstrada e avaliada. Embora a compreensão e a técnica sejam aspetos interligados da experiência psicológica do fazer musical, é preciso desenhencilhá-las conceitualmente no intuito de se clarear a natureza de sua relação no desenvolvimento musical”.

Refere ainda que, “Tal separação conceitual é válida pois é possível identificar níveis diferentes de desenvolvimento desses dois elementos em uma

performance. É o caso, por exemplo, de um instrumentista de grande sensibilidade e musicalidade que apresenta um desenvolvimento técnico elementar, ou de outro que demonstra grande habilidade técnica mas lhe faltam aquela musicalidade e compreensão musical”.

Tocar em simultâneo com música gravada é uma questão que até já foi investigada. Godinho verificou que, a dispersão de atenção pela execução e pela audição (a mexer no córtex motor), fortalece a imagem mental e a compreensão que nos dá. Por isso, efetivamente há evidências que trás efeitos benéficos em termos cerebrais e mentais, porque o contexto de aprendizagem é maior e mais rico.

Segundo Godinho (2001, p. 18) “*tocar (...) em simultâneo com música gravada* pode afetar positivamente a aquisição e a organização das imagens mentais tem implicações ao nível da forma como o processamento mental é concebido. Uma das implicações principais diz respeito à interação entre o indivíduo e o meio, já que a expectativa é que a representação mental seja determinada pelas ações do meio (e.g. os instrumentos rítmicos acrescentados) e as ações do indivíduo (e.g. o ato de tocar ritmos). Uma outra implicação é a ideia de ter mais do que um processo a acontecer ao mesmo tempo, já que se a representação mental da música ouvida é favorecida e não perturbada pelo ato de tocar (...), isto significa que pelo menos os atos de ouvir e tocar (...) funcionam em simultâneo numa relação dinâmica”.

Clarke (1999, p. 61) refere que, “Sabemos hoje, ou pelo menos acreditamos veementemente, que uma variedade de processos subtis e sofisticados ocorrem durante as experiências musicais, mas que em circunstâncias normais não são facilmente detetados. Uma solução para este problema, ao alcance da psicologia da música, tem sido inventar tarefas de vária natureza que tentam revelar estes processos mentais”.

Esta ideia preconizada por Clarke, vem de encontro com o facto de ser possível diversificar e enriquecer as tarefas musicais na música. Neste sentido a utilização de playbacks instrumentais poderá induzir um performer (músico), a uma forma muito própria de interpretação musical, proporcionando um conjunto de conhecimentos profundos e complexos dos processos mentais associados ao pensamento musical humano.

A **prática musical de conjunto** são aprendizagens de enorme riqueza e diversidade, que englobam elementos cerebrais e físicos. Tocar com outros, significa crescer musicalmente, e é um contributo para o desenvolvimento da personalidade artística e impar nas relações com a própria música, os outros músicos e consigo mesmo.

Para as aulas de Educação Musical, estas experiências, podem ser trabalhadas a partir da utilização do playback instrumental, possibilitando aos alunos a prática instrumental para o estudo e vivência de música de conjunto, em forma de *performance* musical, mas não podem ser substituídas na sua totalidade, pois a presença humana no ato de música de conjunto, é um elemento essencial a partir de códigos visuais e emocionais. No mesmo sentido, a prática musical de conjunto, possibilita o desenvolvimento de competências individuais, associadas a fatores de rigor, disciplina, autoestima, partilha e respeito pelos elementos do grupo.

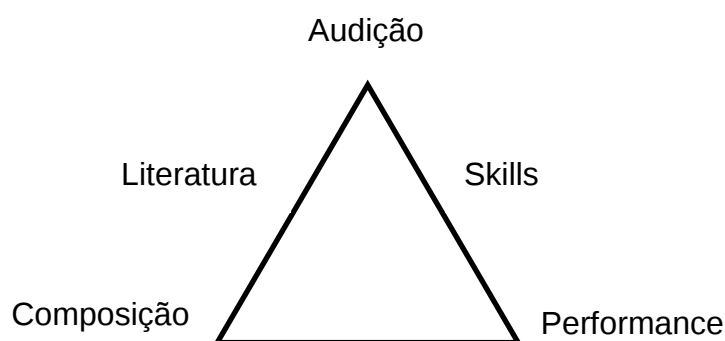
Perante este ponto de vista e citando Xavier (2008, p. 99) “Através de procedimentos sequenciais utilizados nos ensaios das bandas pop profissionais, os alunos, desenvolvem competências nos campos de audição, interpretação, execução (...) musical impulsionando o crescimento de um pensamento musical crítico e estruturado aliado à promoção da autoestima, pressupondo o conhecimento diferenciado, a mobilidade mental aliada à destreza física como alicerce de incremento da personalidade artística”.

A utilização do playback instrumental pressupõe basicamente a vivência de trabalho de grupo, onde cada músico tem a sua função específica, no contexto global da ação musical. Normalmente, os alunos em contexto de grupo conseguem-se libertar mais, revelando aspetos da sua personalidade, isto é, do seu modo de tocar. Dada esta situação “(...) o trabalho de grupo pode criar um ambiente menos ansiógeno, mais descontraído, tornando-se mais fácil suportar em conjunto do que individualmente as exigências escolares. Também em grupo a responsabilidade individual pelo resultado das tarefas é mais repartido, o que em si faz diminuir o medo do fracasso” (Ferreira e Santos 2007, p. 78).

Na prática musical de conjunto, o pianista tem que estar atento, de distribuir a sua atenção pelo que está a tocar e pelo que está a ouvir, e isso dá a competência de habituar a tocar e a estar a ouvir o que estão a tocar ao seu lado. Esta situação leva-se para a prática de conjunto a nível real, mesmo que depois possa trazer alterações da mente, combinações entre vários, outra tomada de decisão. Mas a

competência de estar a tocar e a ouvir os outros, mantêm-se, efetivamente dentro da sala de aula, e essa competência é desenvolvida pelo playback.

Segundo Swanwick (1979), para desenvolver práticas favoráveis na Educação Musical deve-se promover as aprendizagens significativas / atividades musicais significativas. A partir da sigla “CLASP”, que em português significa “agregar”, é possível absorver vários elementos: C – Composição (improvisação); L – Literatura (informações sobre música); A – Audição (apreciação musical); S – Skills (competências e aquisição de técnicas); P – Performance (atuar, fazer música).



(Figura 1)

Estas atividades podem funcionar e ser enriquecidas minimamente com apenas duas atividades, mas se todas estiverem articuladas, tem muito mais valor. No entanto, é possível começar por qualquer uma. Este triângulo é um processo de ensino-aprendizagem, onde a Composição, a Audição e a Performance (CAP), são fazeres musicais, que promovem uma atividade musical completa, quando são realizadas em equilíbrio (em qualidade e não em quantidade).

Em conformidade com Swanwick (2003, p. 70) “As atividades mais relevantes são composição, apreciação e performance/execução. As demais, cujas iniciais estão entre parênteses, literatura (L) e técnica (S), embora importantes, são secundárias”.

O playback instrumental, é uma prática musical que implica interpretação e audição em simultâneo. Para todos os efeitos o aluno está a ouvir música gravada e ao mesmo tempo está a tocar. É uma situação conjunta, onde o aluno não se pode

abstrair do que está a ouvir. O aluno é um ouvinte e um executante ao mesmo tempo. Ter um playback enquanto o aluno está a tocar podem-se ajudar mutuamente.

Swanwick defende que a audição e a interpretação são duas situações em simultâneo e por isso elas se podem enriquecer. O que o CLASP quer dizer, é que, a ligação entre todas estas áreas fortalecem-se umas às outras. Neste caso, existem duas áreas, a audição e a interpretação, que podem fortalecer-se mutuamente, como principal argumento deste estudo.

Sobre esta ideia defendida por Swanwick, o autor diz que “Em educação musical, definições tão importantes como as de composição, interpretação e audição (que alguns chamam de escuta) e termos como carácter expressivo e elementos estruturais não se formaram do ar, mas que fizeram sentido pela investigação dos teóricos e de quem escreve isto. Mesmo assim ainda há muito por fazer para ver as consequências práticas destas ideias e inclusive para compreendê-las realmente, é inegável que tenham penetrado (...) na prática escolar” (Swanwick 2000, p. 12).

3. Projeto Educativo

3.1. Pressupostos da unidade didática

As competências desejáveis no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, para a realização do trabalho desta unidade didática, passam por desenvolver três importantes organizadores: interpretação e comunicação, percepção sonora e musical, e culturas musicais nos contextos. No centro destas competências, é fundamental assegurar que as aprendizagens musicais sejam baseadas em ações resultantes de dois grandes domínios da prática musical, ou seja, a audição e a interpretação.

As competências artístico-musicais, aumentam a partir de diversos processos de aquisição de sentidos, técnicas, experiências de reprodução e reflexão, em concordância com os níveis de desenvolvimento do ser humano. As competências específicas, estão refletidas com o propósito de promover diferentes práticas artísticas, adaptadas aos diferentes contextos onde é exercida a ação educativa, possibilitando a construção e o desenvolvimento musical.

A aquisição do vocabulário, terminologias e conceitos musicais, assim como o desenvolvimento das práticas instrumentais, assentam numa base sólida e positiva. No entanto, é possível trabalhar todos estes organizadores de forma interdependente.

Segundo Vasconcelos (2006, p. 126) “A prática instrumental é outra dimensão importante na aprendizagem e no desenvolvimento das competências da criança. A introdução da aprendizagem dos instrumentos efetua-se de modo gradual e adequado aos diferentes tipos de desenvolvimento cognitivo, sensório-motor e técnico-artístico. É necessário tempo para apropriar os diferentes tipos de técnicas, tocar em conjunto, explorar os instrumentos, para praticar e para melhorar os desempenhos. A criança deve aceder a um conjunto alargado de instrumentos, acústicos ou eletrónicos, de boa qualidade de modo a multiplicar as possibilidades da prática instrumental (...).”

3.2. Contextualização e Apresentação do Projeto Educativo

O Projeto Educativo “O playback instrumental como suporte musical no ensino do piano: estudo sobre competências instrumentais e motivação”, foi pensado e fundamentado com base nas orientações curriculares da atividade de piano, no Gabinete Coordenador de Educação Artística, onde leciono. Na aplicação desta unidade didática, procurei direcionar este estudo nas vivências musicais dos alunos, dentro e fora da sala de aula, pretendendo um resultado final satisfatório, sem a intenção de formar “concertistas”, mas sim, atingir os objetivos propostos.

Parafraseando Vasconcelos (2012) “A performance musical é um ‘instrumento’ para o desenvolvimento do aluno”.

Num Projeto Educativo, é necessário dar respostas a situações reais, do quotidiano, acreditando com convicção em todo o trabalho desenvolvido no presente-futuro. Sobre esta ideia, Sebarroja (2001, p. 12) menciona que “...não se pode olhar para trás em direção a uma escola ancorada no passado confinada a ler, a escrever, a fazer contas e a receber de forma passiva um banho de cultura geral...”.

3.2.1. Local e Período do Trabalho

Este Projeto Educativo, foi desenvolvido no Gabinete Coordenador de Educação Artística (G.C.E.A.). Esta instituição, possui boas condições a nível de recursos materiais onde os alunos podem desenvolver as capacidades musicais. Na sala de piano havia vários recursos de excelente qualidade, tais como: piano acústico, partituras musicais, aparelhagem Hi-Fi, CD áudio com os playbacks, material informático e câmara de vídeo. Para a planificação e programação, foram idealizadas e implementadas 10 sessões de investigação, que realizaram-se entre 18 de Outubro a 2 de Dezembro de 2011, às 3^a e à 5^a feira, com duas sessões diárias, num total de 100 minutos em cada sessão (anexo 1 – Cronograma geral das sessões de investigação).

De referir que cada sessão esteve dividida em 2 blocos de 50 minutos, sendo as 8 primeiras realizadas na sala de piano (sala 1). 4 sessões foram realizadas com o apoio do playback e as outras 4 sem o playback. As sessões 9 e 10 destinaram-se

ao ensaio geral e a audição de apresentação, realizadas no auditório do G.C.E.A. Devo salientar que, a planificação destas 10 sessões, permitiu repensar o meu papel de professor / orientador, na perspetiva de inovação no ensino aprendizagem, para que os alunos fossem capazes de se exprimir musicalmente, atendendo às diferentes realidades musicais de cada um (Anexo 2 – Planificação das Sessões).

3.2.2. Caraterísticas dos alunos

Neste projeto, estiveram envolvidos 4 alunos de piano, 2 raparigas e 2 rapazes, com idades compreendidas entre os 8 e os 18 anos. A seleção destes alunos, foi pensada no sentido de que cada aluno estivesse inserido num nível diferente de piano. Deste modo, foram selecionados alunos de iniciação, nível 1, nível 2 e nível 3.

3.2.3. Planificação Geral

As sessões decorreram dentro da planificação traçada desde o início do ano, sem quaisquer alterações. Desde do início das sessões, os alunos foram informados do trabalho a desenvolver. Esta preparação prévia, constituiu de certa forma um acréscimo na motivação e empenho por parte dos alunos. Este Projeto Educativo, incluiu um conjunto de estratégias musicais pedagógicas, apoiadas em diferentes géneros musicais, desde o Barroco, ChaChaCha, Blues, Country, Valsa e Étnico.

Coube a cada aluno tocar duas músicas, uma com playback e outra sem playback. Um dos objetivos pretendidos, foi proporcionar aos alunos a imersão musical em estilos musicais nunca antes vivenciados, com a expectativa destes ganharem o gosto por este tipo de repertório musical. Em simultâneo foi pretendido que os alunos desenvolvessem e alcançassem competências (capacidades musicais) no âmbito da performance musical.

Do mesmo modo foi importante compreender, e atendendo que estes alunos frequentam um ensino artístico extraescolar não especializado, se este conjunto de estratégias, produziria resultados suficientemente qualitativos.

3.2.4. A escolha do repertório

A escolha do repertório, baseou-se na necessidade de proporcionar aos alunos um leque de géneros musicais o mais variado possível, com algum nível significativo na qualidade dos arranjos musicais em partitura para piano, como igualmente nos playbacks instrumentais. Associado a estes dois fatores juntei a particularidade das músicas serem do agrado generalista, que na mesma proporção permitissem trabalhar de forma clara uma técnica estilística muito própria em cada música, e que também fossem apropriadas ao nível de piano dos alunos.

A seleção das músicas é essencial e por vezes morosa, quando se trata de selecionar o melhor repertório musical para as aulas de piano. As músicas utilizadas neste projeto foram extraídas de manuais para piano (métodos para piano), passo a referenciar: *Learn & Master Piano with Will Barrow*, *Alfred's Basic Library – Level 1B*, *Popular Classics*, *I Can Play That! Bach*, *Blues in All Keys Volume 42*, *The C Book*.

Normalmente estes livros para além das partituras musicais já trazem os acompanhamentos dos playbacks instrumentais que em Inglês é designado de play along (anexo 3 – Tabela de músicas do Projeto Educativo).

As músicas trabalhadas pelos alunos foram: “Blueberry Hill” de Fats Domino, “Indians” de W. A. Palmer - M. Manus - A. V. Lethco, “Guantanamera” de Joseíto Fernández, “Trumpet Voluntary” de Jeremiah Clarke, “Jesu Joy of Man’s Desiring” de Bach, “The Cuckoo” de W. A. Palmer - M. Manus - A. V. Lethco, “C Blues” de Jamey Aebersold e “Bring it on Home to Me” de Sam Cooke (anexo 4 – Partituras das músicas).

3.2.5. A origem e qualidade dos Playbacks

O playback instrumental surgiu como forma de sonorização, sendo interpretado no campo da performance musical como uma ferramenta de auxílio, sem ser necessário recorrer a músicos para tocar ao vivo. Este tipo de suporte musical, é considerado e utilizado em particular por estudantes de música, com a intenção de ser possível tocar juntamente com a gravação.

Com esta investigação, propus-me verificar o estudo do piano, por um lado a solo sem qualquer tipo de acompanhamento musical, e por outro com a utilização de playbacks instrumentais. Uma das competências essenciais na música é o desenvolvimento da pulsação. Há dois tipos de playback, o playback por computador com o tempo exato e o playback que é feito com pessoas a tocar ao vivo. Deste modo existem diferenças relevantes em tocar das duas formas. Quando o aluno toca com um playback gravado com pessoas ao vivo, podem surgir variações no tempo, e por isso o aluno tem que reagir de acordo com o que está na gravação.

Dos quatro playbacks que utilizei nas sessões deste projeto educativo, o da música “Guantanamera” foi elaborado por mim com a utilização do computador e os outros três playbacks foram oriundos de dois manuais: *Learn & Master Piano with Will Barrow* e *Alfred’s Basic Library – Level 1B*. Os playbacks extraídos dos manuais, exceto o da música “The Cuckoo” foram gravados com pessoas a tocar ao vivo.

Todos os playbacks utilizados na investigação são de boa qualidade sonora, sendo este um dos critérios para a sua seleção. De igual modo a duração de cada playback, versus música (com ou sem o playback), foi tida em consideração, com a intensão de cativar ainda mais a atenção dos alunos (anexo 5 – Playbacks).

No playback “Blueberry Hill”, para além do som dos instrumentos eletroacústicos, há também a presença de um acompanhamento vocal. Esta característica só vem a enriquecer o próprio playback instrumental e tornando-o mais autêntico.

Quando questionado um cantor sobre que instrumento musical toca, ele poderá responder “toco com a voz”. Esta poderá ser uma justificação para considerar a voz nos playbacks, mais um instrumento musical. Para complementar esta ideia, a voz do cantor nos playbacks serve também de elemento guia (fio condutor), com a associação da letra à melodia.

3.3. Conteúdos e metodologias aplicadas

3.3.1. Estratégias iniciais de sensibilização e motivação

Nas performances tanto a solo como também com o playback, houve um reflexo na qualidade das mesmas e que os alunos sentissem um crescimento

musical o mais natural possível. Para isso, foi desencadeado um conjunto de **estratégias de sensibilização** com a pretensão de motivar os alunos, nomeadamente a exemplificação das músicas em estudo no piano e por outro lado com o visionamento de vídeos na internet.

Uma das formas de aprendizagem e motivação dos alunos, é ver e ouvir outros músicos a tocar, mostrando novas sonoridades, mas com versões aproximadas às músicas que serão estudadas. Neste sentido e segundo Pinto (2004, p. 41), este defende que “é bastante importante para influenciar a sua motivação (Persson et al. 1992) pois, pelo contato com músicos profissionais e com contextos que abram horizontes, o aluno cria afinidades com os músicos e a música em geral, em termos de envolvimento e de perspectivas futuras”.

Esta técnica de motivação, foi um motor de arranque, pois permitiu aos alunos conquistar e construir uma imagem mental das músicas que seriam estudadas. Considero esta estratégia, uma ferramenta de trabalho bastante adaptada ao ensino musical nos nossos dias. Outra estratégia implementada foi contextualizar a época das músicas em estudo e fazer a articulação da relação da característica musical com o compositor. De igual modo, outra das estratégias e de grande importância, foi o tocar as músicas no piano, com o intuito de transmitir aos alunos o meu exemplo musical.

Neste sentido, procurei pôr em prática o processo de aprendizagens formais e informais, de maneira equilibrada. Sobre esta ideia Green (2000) assegura que:

“paralelamente à educação formal, existem em todas as sociedades, outros métodos de transmissão e aquisição de competências e conhecimentos musicais. A isto eu chamo práticas de aprendizagem musical informal as quais, no extremo e em contraste com a educação formal, não recorrem a instituições de ensino, nem curriculum escrito, programas ou metodologias específicas, nem professores qualificados, nem mecanismos de avaliação ou certificados, diplomas e pouca ou mesmo nenhuma notação ou bibliografia. A educação formal e a aprendizagem informal não são esferas totalmente separadas. A distinção entre as duas é por vezes clara e muitas pessoas podem usufruir de ambas. No entanto, existem diferenças significativas e, para alguns, raramente existem semelhanças” Green (2000, p. 1).

Para este projeto, os indutores foram alicerces fundamentais, desde o mais simples exemplo musical, até à performance final de cada um dos alunos. Estas vivências musicais iniciais, tiveram características pouco formais e de extremo

interesse, e é nesse sentido que os conteúdos musicais trabalhados assumiram uma vertente lúdica, mas pedagogicamente vincada.

3.3.2. O estudo das músicas – componente teórica

Nas práticas instrumentais que implementei para este Projeto Educativo, não foi contemplado qualquer tipo de espaço dedicado à improvisação. Aliás, tudo o que os alunos tocaram estava escrito nas partituras e como já tinha referido anteriormente, um dos objetivos foi assegurar os dois grandes domínios da prática musical, que são a audição e a interpretação.

Posteriormente à primeira etapa, a sensibilização e motivação, pretendi que os alunos fizessem a **análise aos conteúdos** das músicas, que inclui normalmente a identificação do compasso, da tonalidade, do andamento, da dinâmica e da forma musical. Esta tarefa de análise é gradual, pois varia conforme os conhecimentos de teoria musical, e da prática de leitura de partituras.

3.3.3. O estudo das músicas – componente prática

A **leitura de uma partitura musical**, num conceito mais formal, normalmente é designada de solfejo musical. A notação musical que utilizei nas músicas para piano incluiu a escrita convencional, que foi praticada pelos alunos na vertical, de baixo para cima, primeiro na clave de sol e depois na clave de fá.

Outro recurso de leitura musical, foi a utilização das cifras que habitualmente situam-se por cima das notas musicais na clave de sol. Este aspeto informal de leitura é considerado uma orientação, principalmente quando os alunos desempenham a função de músico acompanhador, auxiliando a leitura da harmonia - acordes musicais. A leitura de cifras não requer tanto esforço como a do solfejo musical convencional.

Segundo Swanwick (1994, p. 10) “A maior virtude dos símbolos escritos é a sua potencialidade de comunicar certos detalhes de execução que se perderiam facilmente na transmissão oral, ou seriam, até mesmo, esquecidos”.

Após este trabalho de leitura e solfejo, o passo seguinte constituiu o estudo das músicas, na vertente de componente prática com as **mãos separadas**. Este processo permite aos alunos trabalhar a questão da lateralidade, direita e esquerda. Saliento que esta “rotina” acontece nos primeiros anos de aprendizagem, principalmente quando os alunos recorrem ao estudo das músicas, utilizando a partitura musical. Habitualmente é necessário haver um estudo prévio, com mãos separadas. Deste modo, os alunos revelam organização no seu estudo e vão aprendendo a serem mais autónomos.

Para Cerqueira (2009), este refere que:

“Executar um sistema ou notação direcionada a uma mão apenas, repetindo o procedimento com a outra mão. Na etapa de estudo, permite conhecer e entender a obra, além de favorecer a assimilação motora. Em passagens complexas ou de difícil domínio por parte do executante, a repetição de trechos aliada ao estudo de mãos separadas mostra-se extremamente eficaz no processo de aprendizado pianístico, permitindo desenvolver as habilidades motoras. Na etapa de execução, esta ferramenta ajuda na manutenção das memórias cinestésica e auditiva” (2009, p. 117).

Tocar com as **duas mãos** exige que haja coordenação motora. Esta prática exige um esforço acrescentado para o controlo e sincronismo de ambas as mãos. A coordenação motora, não depende de uma das mãos seguir rigorosamente a outra, embora tenha de haver alguma “cumplicidade” entre as duas. Desta forma, existe uma pulsação que é comum e que tem que ser partilhada no toque musical, utilizando também todos os restantes conceitos, desde a expressão, fraseado, quadratura, monorritmia e/ou polirritmia, procura de equilíbrio sonoro, etc.

Neste sentido a prática do piano ganha outro significado pois é a partir daqui que começa a haver a independência das duas mãos. Muitas vezes, digo aos meus alunos “é importante pensar em separado, mas como se fosse tudo junto”.

Clarke (1999, p. 66) diz que, “Shaffer (1981, 1984) demonstra o grande grau de independência entre as duas mãos que alguns pianistas podem atingir, quer por razões de polirritmia, quer por razões expressivas. Mais uma vez, esta independência e coordenação de mãos podem ser atribuídas à estrutura da representação cognitiva”.

Tocar piano com a presença do **playback instrumental** surgiu em 4 sessões como já havia relatado. Foi levado em consideração que, a partir do playback os alunos pudessem minimamente ter uma visão geral das músicas, dos andamentos, trabalhando a memória auditiva sobre os timbres dos instrumentos que acompanham.

Pode haver mudanças no andamento mas, não deixa de haver a competência de os alunos ouvirem o que está à sua volta. Uma das características dos playbacks utilizados nesta investigação, foi o facto de estarem todos os instrumentos gravados, exceto o som do piano. Por isso, existe um espaço para o pianista tocar as suas partes. Neste processo, para além da coordenação motora, os alunos foram levados a procurar o equilíbrio sonoro, que também tem a responsabilidade e sensibilidade do professor, em saber nivelar o volume de som do playback, para não haver a sobreposição deste sobre o piano ou vice-versa.

Parece ser claro que, o estudo das músicas com esta ferramenta pedagógica, é uma grande ajuda permitindo ao pianista conhecer a obra, trabalhando todo um conjunto de competências musicais.

3.3.4. A apresentação pública do projeto

A **apresentação pública do projeto** aconteceu no auditório do Gabinete Coordenador de Educação Artística no dia 2 de Dezembro de 2011. Foi aberto a toda a comunidade, mas compareceram na sua maioria os encarregados de educação, familiares e amigos dos alunos. Esta apresentação pública enquadrou-se num momento de audição de apresentação em forma de aula aberta de piano (anexo 6 – Folheto do Espetáculo Final). Como já havia sido agendado, foi necessário recorrer a um ensaio geral no mesmo auditório, uma hora antes da apresentação pública, com o pressuposto dos alunos se acostumarem ao novo espaço de performance musical.

Participaram todos os meus alunos de piano, incluindo aqueles que não foram contemplados para este projeto de investigação. Esta particularidade, de envolver todos os meus alunos é uma prática que tem por hábito acontecer no final de cada período escolar. Esta prática tem como objetivo a pretensão de os estudantes apresentarem o fruto do trabalho realizado nas aulas e da mesma forma ganharem

rodagem musical ao tocarem perante o público.

O importante na apresentação pública é que haja um conforto na performance musical de forma equilibrada a solo ou com o acompanhamento do playback instrumental. Deste modo, os alunos deverão sentir-se apreciados e valorizados pelo público. No entanto, realço que, as apresentações públicas são o reflexo do trabalho realizado dentro da sala de aula e o culminar deste produto de aprendizagem musical para fora da sala de aula. Esta apresentação, incluiu não só o tocar para os outros, mas também constituiu um exercício de postura musical, de motivação, da expressão corporal, de controlo das emoções, da forma como se vestem, da comunicação com o público, etc.

Dada a importância da performance na apresentação pública para um grupo restrito, Cerqueira (2009, p. 116) comenta que “Apresentação do repertório para poucas pessoas, em ambiente de limitada exposição pública. Este é um recurso eficaz na etapa de execução, pois aumentando a segurança e autoconfiança do instrumentista, atenuando a tensão no momento da performance. Esta ferramenta pode também apontar eventuais falhas de memória não perceptíveis no estudo individual”.

3.3.5. Avaliação do trabalho realizado com os alunos

Após o término da apresentação pública procedeu-se à avaliação a qual foi dividida em vários parâmetros de interesse. A partir da observação direta, foi encarado o processo de avaliação contínua, que engloba a verificação passo a passo do desenvolvimento musical em cada aluno. Nesta linha, surgiram indicadores que foram contemplados nas grelhas de registo de observação para todas as sessões, pelas competências musicais e atitudes na aprendizagem.

Segundo Ferreira (2009, p. 3) citando Godinho “A verificação das aprendizagens desenvolvidas pelas crianças é também um importante indicador sobre a forma como decorreu o processo de ensino. O professor não deve, portanto, confiar unicamente na sua própria impressão sobre o sucesso das suas aulas. O desenvolvimento dos seus alunos é um dos melhores indicadores”.

No fim de cada sessão, foi debatido com os alunos um conjunto de ideias como medida de reflexão sobre o percurso de ensino-aprendizagem em cada

sessão. Após cada debate, foi solicitado aos alunos a fazerem a autoavaliação, tendo como base a reflexão sobre aquilo que mais ou menos agradou, o que aprenderam, onde poderiam melhorar. Nesta autoavaliação também foram incluídos alguns dos mesmos parâmetros de avaliação que utilizei nas grelhas de registo de observação face às competências musicais e atitudes na aprendizagem, com opção de escolha múltipla (sim ou não) (anexo 7 – Autoavaliação dos alunos).

Toda esta metodologia de avaliação funcionou em forma de diagnóstico que permitiu identificar pontos fortes e fracos dos alunos. A autoavaliação consiste na reflexão do processo de ensino-aprendizagem por parte do aluno, que inclui também a procura de soluções alternativas.

Ainda sobre a autoavaliação “Casos há em que os professores atribuem aos alunos um papel importante na identificação dos sucessos conseguidos e dos erros cometidos, bem como na sua correção: os alunos são chamados a verificar e(ou) classificar as suas aprendizagens, a comparar os produtos obtidos com a solução apresentada pelo professor ou pelo manual, a identificar as diferenças encontradas e procurar chegar à mesma solução...” (Barbosa e Alaiz 1994, p. 1).

3.3.6. Avaliação do projeto educativo

No que concerne ao tempo estipulado para o desenvolvimento do Projeto Educativo, devo referir que foi o suficiente, foram cumpridos os objetivos traçados e os alunos reagiram pela positiva aos estímulos implementados. Um dos aspetos menos positivos nesta investigação, prende-se com a situação de alguns alunos não usufruírem das mesmas condições de estudo em casa, como as da sala de música. Refiro-me particularmente à utilização do playback instrumental, quando por exemplo em algumas situações apercebia-me a partir de conversas informais que o sistema de som em casa não era muito eficiente.

A utilização do auditório onde decorreu o ensaio geral e a apresentação pública do trabalho, proporcionou boas condições, com o uso do piano de cauda, influenciando pela positiva a performance dos alunos. Em termos técnicos, a aparelhagem de som para a reprodução dos playbacks, foi a mesma que estava na sala de piano. Considero o auditório da instituição um espaço amplo e com acústica moderada oferecendo conforto para quem assistiu à apresentação pública. A reação

do público foi positiva, tornando-se um fator de motivação para os alunos de forma a prosseguirem com as suas práticas musicais.

Na perspetiva de Godinho (____, p. 1) “A avaliação é fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Se, por um lado, a avaliação permite verificar as aprendizagens realizadas pelas crianças, por outro, é através da avaliação que podemos tirar conclusões sobre o sucesso do processo de ensino desenvolvido e ajustá-lo face aos resultados. No entanto, uma das dimensões mais importantes da avaliação é a sua capacidade de promoção de aprendizagem e de desenvolvimento, ao constituir-se como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem”.

4. Metodologia de Investigação

4.1. Enquadramento da problemática e da questão investigativa

Esta investigação, foi enquadrada num processo formal com objetivos fundamentais de investigação, mediante a utilização de procedimentos científicos, com a pretensão de encontrar respostas, para a problemática central do Projeto de Investigação.

Neste capítulo, faço uma abordagem mais detalhada sobre os objetivos implicados na investigação. Começo por focar a metodologia de investigação, que abrange a problemática de origem deste Projeto Educativo, a explicitação da questão de investigação, a descrição dos participantes e as técnicas utilizadas que me permitiram obter dados qualitativos. Sendo esta investigação qualitativa, para uma melhor interpretação dos dados recolhidos, recorri também a algumas técnicas de análise quantitativa.

Este estudo, por ser uma investigação-ação é considerado uma metodologia com duplo objetivo. A ação remete para a obtenção de mudança, e que neste caso tem a ver com a atitude dos alunos de piano perante a utilização do playback instrumental. A investigação é um caminho no sentido de fazer o investigador aumentar a sua compreensão sobre a aprendizagem, a partir das conclusões dessas mudanças.

Sendo a investigação-ação uma metodologia de investigação orientada, pressupõe a procura da melhoria da prática dos diversos campos de ação, e que funciona numa espiral de ciclos, da seguinte forma: planificação, ação, observação e reflexão. Com esta metodologia, e em especial para esta investigação, existiu uma busca de progresso da prática instrumental, mediante a implementação e observação de mudanças de atitude e de aprendizagem.

De acordo com Sousa e Baptista (2011, p. 65) “A investigação-ação é participativa e colaborativa, no sentido em que implica todos os intervenientes no processo. O investigador não é um agente externo que realiza investigação com pessoas, é um co investigador com e para os interessados nos problemas práticos e na melhoria da realidade”.

A minha função neste Projeto de Investigação, baseou-se na qualidade de professor-investigador (PI). Os dados obtidos, foram apoiados em inquéritos por entrevista aos alunos (A) , encarregados de educação (EE) e professores de música (PM).

Recorri à observação direta e indireta, com notas de campo, registo de observação face às competências musicais e atitudes na aprendizagem. Para além disto, e para complementar os dados, foram realizados debates com os alunos, autoavaliação dos alunos, registo audiovisual, tudo isto numa conjuntura de análise, com e sem o playback instrumental.

No decorrer da investigação, houve a necessidade de reajustar determinados objetivos e outras situações de interesse, devido à verificação da sua relevância para o estudo.

A questão de investigação, o centro da ação de implementação e reflexão, é:

- **De que forma a utilização de playbacks instrumentais promove uma aprendizagem do piano mais consistente e motivadora?**

A partir da questão de investigação, derivou a necessidade de criar duas subcategorias complementares, que são:

- Verificar se o playback instrumental influencia positivamente o desenvolvimento de competências instrumentais.
- Verificar se o playback instrumental influencia positivamente na motivação face ao estudo do piano.

4.2. Instrumentos de recolha de dados, contextos e participantes

4.2.1. Método de investigação qualitativa

O **método de investigação qualitativa**, é caracterizado por elementos indutores e descritivos, com o interesse do investigador fazer uma recolha de dados a partir do seu conhecimento, sensibilidade e integração (com qualidade na fiabilidade e validade). É constituído pelo grande interesse no processo de investigação e não nos resultados, o que significa também o investigador tentar compreender os sujeitos da investigação, a partir de cenários de referência. Outro

aspecto, mas não menos importante são os significados que são conferidos às palavras, aos acontecimentos e comportamentos.

Para Sousa e Baptista (2011, p. 56) “A investigação qualitativa centra-se na compreensão dos problemas, analisando os comportamentos, as atitudes ou os valores”.

4.2.2. Inquéritos por entrevista

Os **inquéritos por entrevista** foram um processo de recolha de informações, que neste caso particular resumiu-se a uma conversa oral individual, com pessoas selecionadas, mediante a pertinência do estudo. Diretamente, foram entrevistados os 4 alunos envolvidos nesta investigação, assim como os respetivos encarregados de educação. O terceiro grupo de entrevistados, foram 4 professores de música do Gabinete Coordenador de Educação Artística e que têm em comum a utilização do playback instrumental nas suas práticas letivas.

As entrevistas foram construídas e adaptadas mediante o perfil de cada grupo de entrevistados, ou seja, para os alunos, encarregados de educação, e professores de música, com particularidade da maioria das questões serem comuns entre todos.

Para a elaboração dos inquéritos por entrevista, necessitei de criar um guião, ao qual fixei e ordenei as questões em diferentes subcategorias, designadamente a identificação, motivação, práticas de estudo em casa e aprendizagem, e avaliação das estratégias com e sem playback instrumental, com um máximo de 16 perguntas (anexo 8 – Guiões dos inquéritos por entrevista).

Antes das entrevistas dei conhecimento aos inquiridos sobre o objetivo do inquérito por entrevista (anexo 9 – Textos com a explicação do objetivo dos inquéritos por entrevista), pedi autorização por escrito para a sua realização e para gravar em áudio, garantindo a confidencialidade dos entrevistados e das suas respostas (anexo 10 – Autorizações).

No ato das entrevistas, tive a preocupação escolher um local com ambiente agradável (sala de piano), com uma distância audível entre ambas as partes, tentando manter a conversa num tom informal e sem influenciar nas respostas, com uma duração máxima de 25 minutos (anexo 11 - Cronograma dos Inquéritos por Entrevista).

Com os inquéritos por entrevista, pretendi recolher informações qualitativas em forma de questionário aberto, permitindo aos inquiridos dar respostas tão longas quanto quisessem. Os inquiridos foram interrogados sobre as suas opiniões, ideias, visão, experiências e projetos, referente à utilização do playback instrumental no ensino artístico não especializado. Para a gravação dos inquéritos por entrevista, recorri a um equipamento de áudio digital (anexo 12 – Inquéritos por entrevista).

Segundo Afonso (2005, p. 99) “Durante a entrevista, é necessário saber ouvir, isto é, não interromper a linha de pensamento do entrevistado, aceitar as pausas, e, em geral, aceitar tudo o que é dito numa atitude de neutralidade atenta e empática. Além disso, a estratégia de gestão da entrevista deve basear-se em perguntas abertas. As perguntas fechadas devem ser utilizadas apenas quando for necessário clarificar detalhes do discurso do entrevistado”.

4.2.3. Notas de campo

Na visão de dois autores “(...) as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (Bogdan e Biklen 1994, p. 152).

A partir das notas de campo, registei através da observação direta (na aula) e indireta (com a visualização do registo audiovisual), a qualidade e atitudes do percurso dos alunos ao longo das sessões. Para isso criei 2 tipos anotações.

Uma foi a parte descritiva, concebida para descrever o processo de ensino aprendizagem de cada aluno no decorrer de cada sessão, com a caracterização pormenorizada passo a passo, onde incluí conteúdos de observações descritivas, com registos detalhados. Os dados adquiridos por um lado incluem o envolvimento dos procedimentos e estratégias metodológicas utilizadas, os comportamentos e atitudes entre ambas as partes, e por outro, os relatos, a descrição dos locais e eventos especiais, e as conversas entre os alunos e o professor. Os campos de observação incidiram na sensibilização musical e motivação, e na componente teórica e prática. (anexo 13 – Registo de Observação – Notas de Campo)

A segunda parte baseou-se na parte reflexiva, no qual inclui o debate e autoavaliação com os alunos, como também o registo audiovisual, constituindo uma parte de reflexão para as notas de campo.

4.2.4. Debate com os alunos

No fim de cada sessão aconteceu um **debate com os alunos**, permitindo um momento de reflexão, abordado antes da autoavaliação.

Para Gatti (2003, p. 102) e nas exatas palavras do autor “A diversidade de opiniões sobre as avaliações que se processam em sala de aula, tanto entre os professores, como entre os alunos, e ainda entre alunos e professores, fica patente. O único ponto comum é a visão de que a avaliação dos alunos é uma parte esperada e essencial do processo de educação. Como esta avaliação deve ser realizada é uma questão aberta para debate. Debate que pode ser realizado em sala de aula entre professores e alunos na busca de maior transparência desse processo e de melhor utilização dos vários meios possíveis de serem utilizados ou criados para alimentar relevantemente os processos de ensino do professor e os de aprendizagem dos alunos”.

4.2.5. Registo audiovisual

A visualização do **registo audiovisual** (anexo 14 – Registo audiovisual), possibilitou por um lado observar pormenores relevantes no processo de ensino-aprendizagem, que durante as sessões não foi possível registar, pelo facto de eu estar envolvido como elemento ativo das sessões e de nem sempre ter oportunidade de escrever o que foi observado. Por outro lado foi significativo porque também permitiu refletir sobre a minha intervenção de pedagógica. Nem sempre a interpretação que temos de nós próprios corresponde à que os outros têm de nós.

Outra situação inerente ao visionamento dos vídeos, foi observar o crescimento musical dos alunos, com e sem o acompanhamento do playback instrumental ao longo das sessões.

4.2.6. Registo de observação face às competências musicais e atitudes na aprendizagem

Para o registo de observação face às competências musicais e atitudes na aprendizagem, utilizei de uma grelha de avaliação, previamente concebida com o registo de observação (objetivos de observação) face às competências musicais e atitudes na aprendizagem dos alunos, usando uma classificação de 0 a 4 para cada um dos 20 itens de avaliação, onde 0 é sem dados e 4 é muito bom (anexo 15 – Registo de observação face às competências musicais e atitudes na aprendizagem).

Esta grelha de avaliação foi um somatório de várias fontes de observação, nomeadamente com notas de campo, registo audiovisual, debate e autoavaliação com os alunos, e constitui um culminar de avaliação qualitativa.

4.3. Descrição do processo de análise de dados

O **processo de análise de dados** foi a etapa seguinte, após a recolha de informação, havendo a necessidade de organizar todos esses conteúdos, através de um processo de estruturação e sistematização. Por isso, e para dar resposta à pergunta de investigação, foi realizada a análise às transcrições dos inquéritos por entrevistas, às notas de campo, à autoavaliação dos alunos, ao registo audiovisual e ao registo de observação face às competências musicais e atitudes na aprendizagem.

“Todo o material compilado no trabalho de campo, como notas de trabalho, gravações em vídeo, transcrições das entrevistas, dados provenientes de inquéritos, etc., é considerado uma fonte de dados a partir da qual será construída a análise” (Sousa e Baptista 2011, p. 107).

Devido à grande quantidade de dados obtidos, foram criadas categorias de análise (anexo 16 – Categorias de Análise), como forma de organização e a fim de facilitar a sua análise. Nos inquéritos por entrevista, por haver perguntas semelhantes nas 3 qualidades de entrevistados, facilitou no processo de comparação das respostas e permitiu aumentar a compreensão dos resultados.

5. Apresentação e discussão dos resultados

Este trabalho foi definido desde o início no sentido de aprofundar o conhecimento no ensino-aprendizagem do piano com a utilização do playback instrumental. Considero esta etapa fundamental no processo de investigação e indo ao encontro daquilo que diversos autores defendem, é uma abordagem à análise de dados, independentemente de serem qualitativos e/ou quantitativos.

Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 205) “A análise envolve trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros”.

Tendo em conta a complexidade da questão de investigação, compete-me descrever a análise dos dados obtidos. Todo este conjunto de estratégias de recolha de dados foi eficaz, permitindo fazer um cruzamento (triangulação) das informações recolhidas.

5.1. Análise e interpretação de dados

5.1.1. Inquéritos por entrevista

Nos inquéritos por entrevista (avaliação qualitativa), inicialmente elaborei as perguntas para a obtenção de respostas sobre o estudo do piano / instrumento musical, com e sem o acompanhamento do playback instrumental. Na sequência dirigi as perguntas para a manutenção do andamento, a compreensão da partitura, as facilidades e dificuldades, o favorecimento de práticas em casa, e as preferências. A partir da obtenção dessas respostas, verifiquei que os inquiridos responderam para além do que era pretendido, descrevendo outras situações associadas às práticas musicais.

Surgiram novas subcategorias de análise, que serviram para dar resposta a outras questões / pontos de vista, que não estavam contempladas sobre a utilização do playback instrumental no ensino artístico não especializado. Refiro de forma geral, a relatos e avaliação por observação para a resolução de erros ou enganos,

concentração na execução, adaptação, diversificação de estratégias pedagógicas, imersão em prática de música de conjunto, caráter de música real e metodologia de ensino.

As categorias de análise, foram o somatório da obtenção de dados dos inquéritos por entrevista. Deste modo, surgiram dois grandes quadros de triangulação, com as respectivas subcategorias, que passo a descrever:

Quadro 1 – Categorias e subcategorias de análise

Categorias	Subcategorias
Consistência de aprendizagem	• Manutenção do andamento • Resolução dos erros ou enganos • Compreensão da partitura • Concentração na execução • Adaptação • Facilidades e dificuldades
Motivação	• Diversificação de estratégias pedagógicas • Favorecimento de práticas em casa • Imersão em prática de “música de conjunto” • Caráter de música real • Preferências • Metodologia de ensino

Mediante a obtenção, distribuição e ordenação das respostas nas respectivas subcategorias de análise, foi possível extrair as frases mais relevantes dos inquéritos por entrevista. No entanto, o conteúdo geral das respostas pode ser consultado nas categorias de análise geral.

Consistência de aprendizagem

- **Manutenção do Andamento**

PM1: “(...) ajuda a manter o ritmo. Eles próprios sentem que aquilo ajuda mesmo a marcar a pulsação e... a não fugir do ritmo”;

PM2: “(...) a utilização do playback instrumental é muito mais fácil trabalhar a regularidade de pulsação, até porque é que muitas vezes a falta de regularidade está associada à dificuldade e às exigências técnicas de determinadas passagens e sem querer os alunos atrasam ou adiantam. Tendo o playback o aluno toma consciência das suas dificuldades e isto é uma ferramenta que o vai ajudar a ultrapassar. O manter sem dúvida que sim”;

PM3: “(...) o acompanhamento é um metrônomo, não há outra justificação. Começa a tocar e pára no fim e é uma máquina. (...) o conhecimento de géneros musicais e acompanhamentos musicais, obriga também a um padrão rítmico mais centrado na divisão padronizada, ou seja, terem mais rigor rítmico”;

PM4: “E nesse caso eles depois têm uma grande facilidade em respeitar o andamento quando estão acompanhados ao real (...)”;

A2: “Com o acompanhamento porque com o acompanhamento tinha já tinha o ritmo e era só seguir”.

Perante o ponto de vista dos inquiridos, o playback ajuda a marcar a pulsação, a manter o ritmo e o andamento. Na realidade é como se fosse um metrônomo. De igual modo, permite uma maior facilidade em respeitar o andamento quando o aluno é acompanhado por instrumentos reais.

O playback disciplina o andamento, pois quando o aluno toca sem o playback, atrasa ou adianta, e não se apercebe disso. Com o playback o esforço é maior, para ultrapassar essas dificuldades.

- **Resolução dos erros ou enganos**

A1: “Com playback às vezes perdia-me e depois já sabia a outra quando é que vinha a outra nota e já apanhava aí... o playback”;

A4: “Acho que com o playback é muito mais fácil por causa da bateria, que dá o ritmo e... e se tu vais a atrasar um bocadinho já ouves a música, há afinal já tou aqui, vais à frente vais atrás”.

Na visão dos 2 alunos, relativamente à resolução dos erros ou enganos, o playback ‘obriga’ o aluno a apanhar no compasso seguinte.

- **Compreensão da partitura**

PM2: “(...) existe a associação não só gráfica e do ritmo em relação ao que o aluno está a associar, mas também consegue associar um discurso musical em relação aquilo que analisa na partitura. (...) O facto de ter o playback cria a relação entre algo que ouve e que está escrito, ou seja, a compreensão de uma partitura acaba por ser mais acessível, no sentido em que existe essa relação entre algo de que é reproduzido auditivamente e que também de uma forma visível na partitura”;

PM3: “É mais fácil com acompanhamento instrumental, sobretudo se o acompanhamento estiver bem elaborado. (...) Ao fim ao cabo o aluno entra num contexto. Não é um contexto que tem que ver o aluno. O aluno executa e entra no contexto”;

A4: “É mais fácil porque ouves (...) a harmonia como é que é. Não sei, fica mais fácil porque decoras melhor como (...) é que vais fazer a seguir. (...) fica melhor mesmo sem a folha, mesmo que estejas a olhar pra folha e tas a tocar com o playback, se de repente desvias o olhar e já não sabes onde estás mas pelo ouvido”.

Face ao exposto parece ser claro que o playback permite uma maior autonomia de leitura da partitura, e também possibilita tirar dúvidas de leitura da mesma. Assim sendo, a compreensão de uma partitura, acaba por ser mais acessível, no sentido em que existe uma relação entre algo de que é reproduzido auditivamente e que interage de uma forma visível na partitura.

Com os alunos menos experientes, tem de haver um estudo prévio da música antes da introdução do playback. Na realidade permite associar um discurso musical em relação à análise da partitura, como um código musical, pois confronta o estímulo auditivo com o estímulo visual (escrita musical).

Tocar em simultâneo com o playback facilita a compreensão da partitura se estiver bem elaborado. Juntamente com a leitura motiva na execução e ajuda a decorar o que está na partitura, permitindo depois seguir pelo ouvido.

- **Concentração na execução**

PM2: “Olhando a algum tipo de desvantagens poderá ser o se apoiar, ou seja, a sua concentração ser um pouco dispersa e às vezes se perderam em relação ao foco de concentração estar na boa respiração, na afinação, na qualidade de ataque, na qualidade do som, porque tem muitas coisas para estar atento, incluindo o playback. Ou seja, pode desviar o seu centro de atenção em relação de executar o instrumento”.

Para os alunos menos experientes, inicialmente poderá em alguns casos causar dispersão cerebral, mas não provoca menos atenção. O que acontece é que provoca mais significado desta abrangência cerebral. Assim sendo, parece ser evidente que o playback, potencia a concentração na performance musical.

- **Adaptação**

PM2: “O aluno consegue ter a noção do andamento, da regularidade de pulsação que tem que ter, até a da própria afinação porque se existe um acompanhamento harmónico no playback e o aluno está a tocar um instrumento de sopro porque a afinação é algo flexível, ele automaticamente procura ajustar o pitch ou a afinação em relação aquilo que houve, ou seja, potencia o seu sentido auditivo especificamente à afinação”;

PM4: “Isso depende da evolução que eles têm... eu noto que a partir do momento que eles começam a tocar com acompanhamento em CD, é uma questão de adaptação, depois vão”.

Segundo as opiniões dos entrevistados, se o aluno for acostumado a tocar com playbacks, a adaptação é mais fácil. Com alguns alunos o período de adaptação varia, por os alunos estarem a tocar uma coisa e a ouvir outra. Permite contrabalançar o som induzindo o aluno a ser mais síncrono e a procurar um equilíbrio sonoro.

- **Facilidades e dificuldades**

PM1: “É mais no início que eles ainda têm a aprender a tocar pois têm alguma dificuldade de estarem a tocar uma coisa e a ouvirem outra coisa diferente”;

PM2: “Para os alunos numa fase inicial há uma grande vantagem associada ao facto de tocarem com o playback que é a diversidade harmónica, tímbrica e rítmica que se cria pelo facto do aluno dominar só duas notas. (...) É também uma forma dos alunos contornarem as suas dificuldades”;

PM3: “Eu não noto dificuldades, sinceramente. Se for a partir do primeiro momento, se eles começarem na primeira lição em que eles dão uma nota eles começam com acompanhamento instrumental. (...) As dificuldades que têm é que obriga o aluno a ser regular naquilo que está a fazer. (...) Se não é regular, erra. É quase uma máquina da verdade aquilo”;

PM4: “(...) tenho alunos que, a maior parte sente-se à vontade, muito à vontade, mas há outros que têm alguma dificuldade, mas que o acompanhamento é muito bom para eles se orientarem na questão rítmica. Não há muita flexibilidade, têm que respeitar o que está lá (...)”;

A2: “Com o playback instrumental eu tive dificuldades (...) às vezes eu perdia-me no meio da música”.

No que se refere às facilidades e dificuldades, as opiniões são bastante diversas. O playback facilita por haver uma diversidade harmónica, tímbrica e rítmica, principalmente se o aluno dominar poucas notas musicais, sendo uma forma de contornar as suas dificuldades. Para alguns alunos, numa fase inicial, o uso do playback dificulta porque obriga-o a ser regular e também porque não é flexível e o aluno tem que respeitar o que lá está.

Tocar com o playback, facilita a aprendizagem do aluno, se desde as primeiras aulas houver um processo de correção da leitura musical, nomeadamente na questão da durabilidade dos sons, porque o aluno não pode antecipar ou prolongar. Facilita igualmente, o aluno a manter a disciplina rítmica e a concentração, levando-o a executar a música de forma mais correta.

Motivação

- **Diversificação de estratégias pedagógicas**

PM1: “Eles têm os manuais (...) em que existe uma versão de acompanhamento mais lento e mais rápido no caso deles tocarem mais devagar ou mais depressa. E não é só o manual. Também às vezes (...) o youtube também serve pra isso, porque (...) às vezes eles não gostam de cantar. Gostam de tocar mas não gostam de cantar, e então põem a música a tocar e vão tocando em cima”;

PM2: “Eu penso que a utilização do playback é uma mais-valia para a aprendizagem do instrumento. Por um lado cria-se a possibilidade de diversificar as práticas pedagógicas. (...) É uma forma de o aluno (...) fazer o mesmo introduzindo uma novidade que será uma mais-valia para a sua aprendizagem”;

PM3: “(...) Principalmente na primeira fase é muito mais motivador o tocar acompanhado. Pode estar um instrumento solista a tocar meia dúzia de notas de cada vez, enquanto se tiver um acompanhamento, nem que seja uma nota lá e tiver um acompanhamento instrumental torna-se mais interessante”.

Sobre a diversificação de estratégias pedagógicas, o playback motiva o aluno a procurar outras versões da música na internet, ex: Youtube. É uma forma do aluno introduzir um elemento novo permitindo sentir mais conforto musical. Permite o vivenciar diferentes géneros musicais, utilizando um padrão rítmico mais centrado na divisão padronizada, ou seja mais rigor rítmico.

Atualmente é possível obter playbacks nos manuais para instrumento, com versões mais lentas e mais rápidas. Estes diversificam as aulas, no entanto o professor não pode estar só dependente do acompanhamento instrumental.

- **Favorecimento de práticas em casa**

PM1: “Eu acho que é importante (...) no estudo de casa eles terem o acompanhamento por playback porque às vezes uma coisa é eles estarem na sala de aula e tocarem e a professora tá ali sempre a tirar as dúvidas, e às vezes eles sentem necessidade do acompanhamento em playback que é para ouvirem. (...) Às vezes eles não conseguem quando não tem o acompanhamento, eles não conseguem estudar. Ficam à espera para tirar as dúvidas novamente na aula e depois (...) então irem pra casa estudar”;

PM3: “Defensores dizem que é ter uma banda em casa, que é, podermos diversificar os géneros, podemos ter um acompanhamento mais clássico, um andamento mais ligeiro, mais jazzístico, etc. Ou seja, o leque de abrangência é muito maior”;

PM4: “Eles gostam de tocar sempre com acompanhamento. No início quando eles sentem que a obra não está bem trabalhada, têm receio mas também para os responsabilizar e também para lhes fazer ver que o estudo é importante. Muitas das vezes a obra não tá muito bem preparada mas já o coloco no acompanhamento, e eu noto que na aula seguinte eles vêm que não há brincadeira e já vem mesmo trabalhada”;

EE3: “Sim, claro incentivado pelo professor. Pronto é... desde o ano passado que eu reparo nisso que ele tem estudado através dessa forma também. Eu penso que é uma mais-valia porque incentiva-o mais porque ele tenta fazer igual ao que ouve, e tenta corrigir, e penso também que ajuda mais”;

A4: “Sempre que tenho oportunidade sim, que quando são músicas, fogo dá muito jeito o playback, porque assim... apanho melhor o ritmo da música”.

No que concerne à prática do instrumento em casa, os inquiridos partilham da ideia que, o playback motiva no estudo em casa porque o aluno não sente-se sozinho e ajuda a tirar dúvidas, e porque os alunos não têm a presença do professor. Às vezes os alunos não conseguem tocar quando não têm o playback para estudar.

A utilização do playback é como ter uma banda musical em casa e é uma forma de responsabilizar e fazer ver aos alunos que o estudo em casa é importante.

Alguns encarregados de educação apercebem-se da importância do playback no estudo do piano em casa.

- **Imersão em prática de “música de conjunto”**

PM1: “Com o playback é importante também a nível do ritmo, e saber tocar com outros. Ao fim ao cabo o playback é como se tivesse ali uma orquestra ou banda, alguém a acompanhá-los que também é muito importante. É bom para a aprendizagem. Assim eles não ficam muito individualistas a tocar. Habitua-se a tocar... é como se outras pessoas lá a tocar com eles”;

PM2: “(...) o playback, tem uma outra riqueza em termos de timbres, de ritmos, de harmonias, produz um efeito, uma resultante final da junção daquilo que o aluno está a produzir com aquilo que está a ouvir, numa peça com um resultado final muito mais atrativa e motivador, para a execução daquelas duas notas musicais que o aluno domina e conhece. Ou seja, a motivação acaba por ser potenciada”;

PM4: “A partir do momento que começa a tocar em grupo também tem outra disciplina, (...) porque ele pode estar a tocar a sua obra num andamento diferente, pode estar num rumo diferente, mas quando tá em grupo tem que se adaptar ao grupo. E o trabalho de grupo aqui é muito importante, não só o acompanhamento em áudio, mas também o trabalho de grupo é muito importante”;

A3: “Com o playback porque tem mais significado, porque também não é só eu a tocar”;

A4: “É sempre bom tocar com uma bateria, um baixo, tudo assim a ouvir e tocar junto no piano a acompanhar e soa muito melhor não é, parece que estás a tocar com a banda. (...) quanto tas a tocar com o playback é muito melhor”;

EE1: “Acho muito bom porque (...) incentiva a pessoa a ouvir o outro instrumento. Dá mais gozo, dá mais vontade de preencher a música... tem mais harmonia. A palavra mais correta é essa, dá mais harmonia. E eu acho que é isso que as pessoas gostam de ouvir às vezes vários sons”.

Na questão da imersão em prática de música de conjunto, com o playback a motivação é potenciada e o resultado final é muito mais atrativo. Proporciona uma vivência musical de saber tocar com outros e o aluno não fica tão individualista a tocar. O aluno ganha outra disciplina musical e dá mais prazer e vontade de preencher a música.

- **Caráter de música real**

A1: “(...) a música fica mais verdadeira, mais real”;

A3: “Fica mais viva a música”.

Na opinião de dois alunos, o playback no caráter de música real, imprime a sensação que a música fica mais verdadeira, mais viva, mais real.

- **Preferências**

PM1: “Depende da fase. Na fase inicial eles até não gostam muito de ser acompanhados porque dizem que baralha. Mas depois quando a gente vai insistindo e vai tocando eles aí já começam... até pedem”;

PM3: “(...) nos níveis mais avançados já não se nota tanto isso, a necessidade já não é tanta a não ser que sejam uns playbacks mais elaborados, playbacks ao vivo, aí sim. (...) Mas eles já começam a ter também já alguma evolução auditiva e depois pressentem que já precisam de mais alguma coisa. (...) Eles depois quando passam a se tornar autónomos e já têm um domínio técnico superior, acabam por também já não ter tanta necessidade disso e já preferem por exemplo fazer música de conjunto com outros instrumentos ao vivo do que o acompanhamento instrumental”;

PM4: “É uma forma também de pô-los a trabalhar, mas preferem mais tocar com acompanhamento do que sem o acompanhamento”;

EE1: “Pra mim é indiferente, desde que ela toque. Eu já tou habituada a ouvir só instrumental, ambos. É indiferente”;

EE2: “Eu prefiro sem. Gosto mais de saber, porque eu tou a saber que o que eu tou a ouvir é ela que tá a tocar, que não é... um instrumento. Eu acho mais bonito”;

EE3: Gosto de ambas as coisas, gosto muito de piano. Às vezes a irmã que toca guitarra tenta acompanhar uma música ou outra com ele, também (...) fica bonito”;

EE4: “Eu prefiro que ele toque só o piano. Não gosto daquela interferência (...) gosto mais só do piano”;

A1: “Prefiro das duas formas porque às vezes posso me enganar, lá de vez em quando, e outras vezes até posso... das duas formas dá”;

A2: “Depende da música. Há músicas que eu gosto mais de ouvir só piano, e as outras gosto mais de ouvir com outros instrumentos a acompanhar”;

A3: Prefiro tocar com acompanhamento instrumental porque (...) sozinho é pior. (...) gosto mais de tocar com playback... porque dá mais vida à música”;

A4: Eu prefiro tocar com porque sou uma pessoa envergonhada e gosto de tocar com mais pessoas mesmo no geral, (...) gosto de mistura, fica mais bonito os encontros todos juntos do que estar a ouvir só um piano a tocar. (...) Assim também apaga um bocado os erros que eu faço, e aprendo com os outros, com os outros instrumentos aprendo sempre mais alguma coisa, até pra quando vou tocar sozinho”.

As preferências dos inquiridos não são unânimes. Uns defendem que, os alunos preferem tocar com playback porque é diferente, é mais cheio. Nos níveis avançados, quando são mais autónomos, já dispensam mais o playback porque pressentem que já precisam de mais alguma coisa, e então aí já procuram fazer música de conjunto com outros instrumentos ao vivo.

Por outro lado e numa fase inicial, os alunos preferem tocar com playback porque é mais motivante. Praticamente quase todos os alunos gostam das duas formas, com e sem playback. Existem músicas que gostam mais de tocar só com piano, e as outras gostam mais de tocar com piano acompanhado do playback.

- **Metodologia de ensino**

PM1: “(...) deve de haver uma altura que deve ser sem, outra altura com...”;

PM2: “Penso que das duas formas tendo em conta o objetivo central do que estamos a trabalhar. (...) Ou seja, parece-me ser importante o estar disponível para trabalhar com e sem o playback tendo em conta aquilo que é específico como objetivo essencial a trabalhar nas aulas”;

PM3: “Tem de ser das duas formas. (...) Não pode ser só acompanhamento instrumental nem sem acompanhamento instrumental. Acho que (...) na mistura é que está a riqueza”;

EE1: “Das duas formas. Primeiro tem de saber o que está a tocar sem o acompanhamento, para perceber o que realmente vai tocar (...) Depois então com o acompanhamento”;

EE2: “Neste momento eu penso que como ela tá ainda no início acho que sem acompanhamento, sem o playback é mais fácil”;

EE3: “Das duas formas. Acho que é um complemento à aprendizagem no instrumental, acho que sim... desde que se note que ele realmente desenvolve e evolui, acho que é uma mais-valia também”;

A1: “Das duas formas porque quando eu toco as duas mãos consigo tocar mas... quando toco com o playback às vezes eu... consigo tocar o resto”;

A2: “Das duas formas porque assim já habituamo-nos a ter outro instrumento a tocar ao mesmo tempo”;

A3: “Com o acompanhamento do playback instrumental porque ajuda-nos a compreender melhor a música”;

A4: “Eu acho que tem de ter um pouco de tudo, não é. Temos de nos habituar a tocar sem banda, não é, e com banda embora seja uma coisa que eu gosto mais com banda, também sei que é importante eu perder o medo de tocar sozinho porque nem sempre vou ter pessoas ao meu lado pra tocar comigo. Então acho que é importante saber dos dois e saber preencher sozinho uma música inteira”.

Na visão da maioria dos entrevistados, a prática do instrumento musical, deve ser das duas formas, com e sem playback, para que haja melhor pedagogia de aprendizagem.

5.1.2. Grelhas de registo de observação face às competências musicais e atitudes na aprendizagem

Com as notas de campo (avaliação qualitativa e quantitativa), e utilizando as partes descritivas e reflexivas mencionadas no capítulo anterior, também consegui encaminhar todo um conjunto de observações que ocorreram nas sessões, para as grelhas de registo de observação face às competências musicais e atitudes na aprendizagem.

Pelas médias dos níveis de qualidade, foi possível gerar uma série de 3 gráficos, com a utilização das grelhas de registo de observação face às competências musicais e atitudes na aprendizagem. Os itens de avaliação foram um indicador quantitativo sobre a qualidade do percurso de cada aluno em cada sessão. Pelos 3 somatórios distintos dos itens de avaliação, foram geradas médias, com os seguintes resultados:

Quadro 2 – Média dos níveis de qualidade a partir das grelhas de registo de observação face às competências musicais na aprendizagem.

Legenda: 0 = Sem dados 1 = Não satisfaz 2 = Satisfaz 3 = Bom 4 = Muito bom	Níveis de qualidade (competências musicais)							
	Sessão 1 A4 com PB	Sessão 2 A1 sem PB	Sessão 3 A3 com PB	Sessão 4 A2 sem PB	Sessão 5 A4 sem PB	Sessão 6 A1 com PB	Sessão 7 A3 sem PB	Sessão 8 A2 com PB
Média	3.6	2.7	3.6	2.7	2.6	3.4	2.8	3.3

A verde são os resultados das sessões com o playback e a amarelo são os resultados das sessões sem o playback.

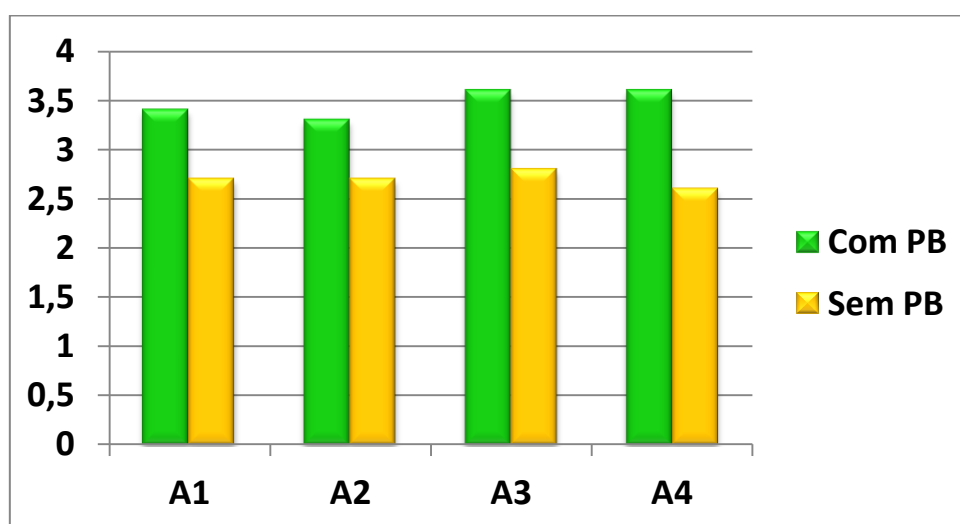


Figura 2 - Gráfico 1 - Caraterização geral dos níveis de qualidade de aprendizagem (competências musicais)

É possível observar no gráfico 1, que os melhores níveis de qualidade face às competências musicais de aprendizagem, são nas sessões com playback, com proporções compreendidas entre 3,3 e 3,6, o que significa um nível de qualidade superior em relação às sessões sem playback, que situam-se entre os 2,6 e 2,8.

Quadro 3 – Média dos níveis de qualidade a partir das grelhas de registo de observação face às atitudes na aprendizagem.

Legenda: 0 = Sem dados 1 = Não satisfaz 2 = Satisfaz 3 = Bom 4 = Muito bom	Níveis de qualidade (atitudes)							
	Sessão 1 A4 com PB	Sessão 2 A1 sem PB	Sessão 3 A3 com PB	Sessão 4 A2 sem PB	Sessão 5 A4 sem PB	Sessão 6 A1 com PB	Sessão 7 A3 sem PB	Sessão 8 A2 com PB
Média	3.7	2.8	3.9	2.6	2.9	3.6	2.9	3.4

A castanho são os resultados das sessões com o playback e a cinzento são os resultados das sessões sem o playback.

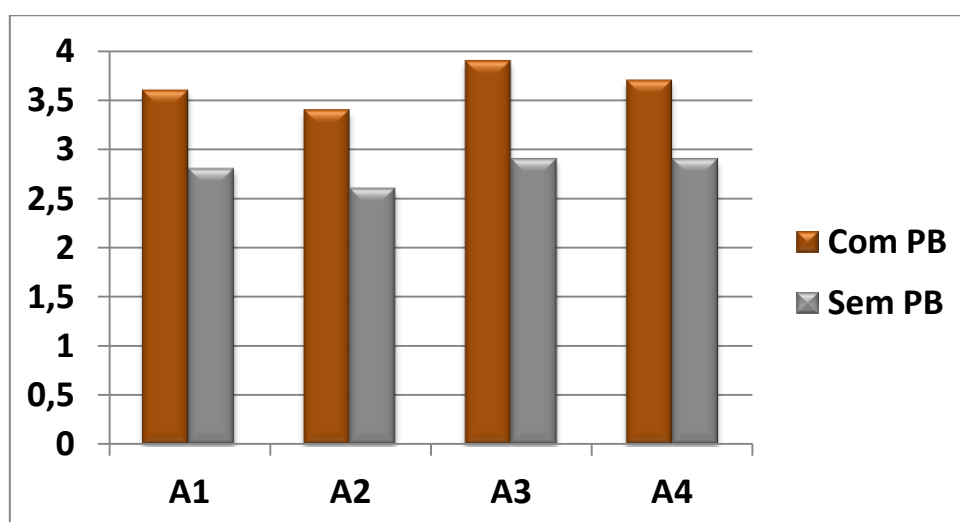


Figura 3 - Gráfico 2 - Caraterização geral dos níveis de qualidade de aprendizagem (atitudes)

Nesta segunda apreciação é possível observar no gráfico 2, que os níveis de qualidade mais significativos face às atitudes de aprendizagem, aconteceram nas sessões com playback, com oscilações que variam entre 3,4 e 3,9. Nas sessões sem o playback, a margem de medida situa-se entre os 2,6 e 2,9. Comparativamente, as sessões com a utilização do playback ganharam mais qualidade face às atitudes dos alunos.

Quadro 4 – Média dos níveis de qualidade a partir das grelhas de registo de observação face às competências musicais e atitudes na aprendizagem.

Legenda: 0 = Sem dados 1 = Não satisfaz 2 = Satisfaz 3 = Bom 4 = Muito bom	Níveis de qualidade (competências musicais + atitudes)							
	Sessão 1 A4 com PB	Sessão 2 A1 sem PB	Sessão 3 A3 com PB	Sessão 4 A2 sem PB	Sessão 5 A4 sem PB	Sessão 6 A1 com PB	Sessão 7 A3 sem PB	Sessão 8 A2 com PB
Média	3.6	2.8	3.7	2.7	2.7	3.5	2.8	3.4

A azul são os resultados das sessões com o playback e a vermelho são os resultados das sessões sem o playback.

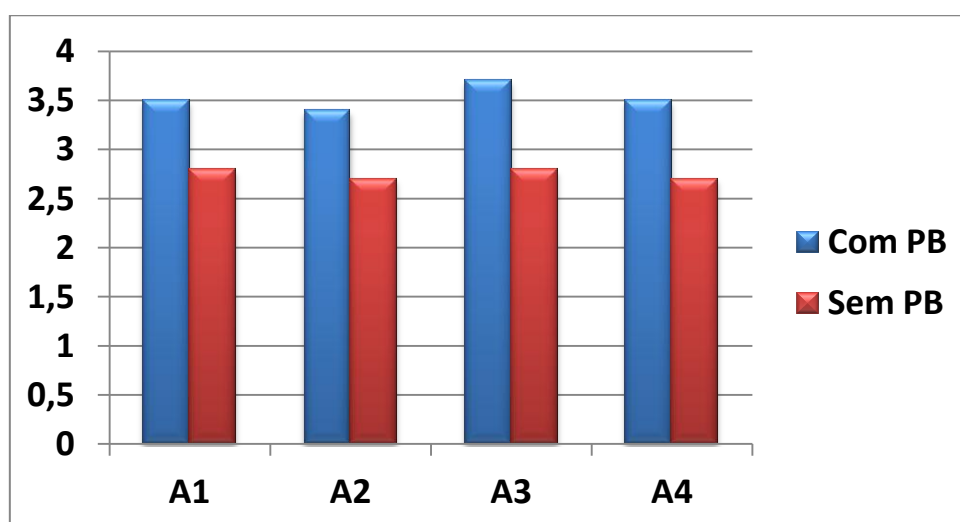


Figura 4 - Gráfico 3 - Caracterização geral dos níveis de qualidade de aprendizagem (competências musicais + atitudes)

Com esta última apreciação é verificável a partir do gráfico 3 que, há evidências de resultados positivos que indicam que o playback instrumental parece ser favorável na aprendizagem do piano. A variação de níveis de qualidade nas sessões com playback, é compreendida entre os 3,4 e 3,7. As sessões sem playback não foram além dos valores situados entre os 2,7 e 2,8.

De uma forma geral os alunos mostraram mais motivação de aprendizagem nas sessões com a utilização do playback, conseguiram assimilar melhor a aquisição de competências musicais, e mudaram afirmativamente as suas atitudes face ao estudo do piano.

Quadro 5 – Oscilação da média dos níveis de qualidade e nota final, a partir das grelhas de registo de observação face às competências musicais e atitudes na aprendizagem.

	Oscilação		Nota Final	
	Com PB	Sem PB	Com PB	Sem PB
Gráfico 1 - Caraterização geral dos níveis de qualidade de aprendizagem (competências musicais)	3,4 a 3,6	2,6 a 2,8	Bom +	Satisfaz +
Gráfico 2 - Caraterização geral dos níveis de qualidade de aprendizagem (atitudes)	3,4 a 3,9	2,6 a 2,9		
Gráfico 3 - Caraterização geral dos níveis de qualidade de aprendizagem (competências musicais + atitudes)	3,4 a 3,7	2,7 a 2,8		

5.2. De que forma o playback instrumental parece ser favorável na aprendizagem?

A construção das categorias de análise e dos gráficos, possibilitou que a triangulação dos dados fosse mais fácil, nos momentos de comparação e de conclusão. Há evidências de resultados positivos que indicam que o playback instrumental parece ser favorável na aprendizagem do piano.

Existem vantagens de não tocar com o playback como também existem vantagem de tocar com o playback. A prática do piano existe como prática de conjunto, mas existe também como prática individual, e desse ponto de vista e citando o PM1 *“Assim eles não ficam muito individualistas a tocar”*, esta ideia pode ser redutora para a utilização do playback.

O playback tem importância em todos os níveis de piano, ao nível das músicas de práticas de conjunto, mas também não podemos deixar de lado a estratégia de que o pianista é um indivíduo que toca sozinho, e desse ponto de vista o playback não permite que ele seja individualista.

6. Conclusões

Ao concluir este projeto, considero que todo o processo idealizado e implementado para esta investigação, proporcionou-me a oportunidade para investigar sobre a prática do piano, com e sem a utilização do playback instrumental. O balanço geral foi positivo, pois considero que os alunos conseguiram atingir os objetivos pré-estabelecidos.

A utilização da metodologia qualitativa, foi benéfica, constatando que principalmente nos inquéritos por entrevista, todos os inquiridos empenharam-se em dar o seu testemunho da melhor forma possível, podendo claramente responder à questão da investigação.

Por outro lado, e a partir das grelhas de registo de observação face às competências musicais e atitudes na aprendizagem, consegui quantificar a qualidade das aprendizagens dos alunos, em cada sessão. Assim sendo, parece ser claro que a utilização de playbacks instrumentais no ensino do piano:

- Proporciona uma aprendizagem mais consistente e motivadora;
- Favorece no estudo autónomo;
- Favorece na manutenção do andamento, na resolução de erros ou enganos, e na compreensão da partitura;
- Pode não permitir a individualidade do pianista quando toca sozinho;
- Permite uma maior adaptação de imersão em prática de “música de conjunto”;
- Permite executar e entrar num contexto musical, proporcionando maior prazer musical, com a aquisição de novas formas de sentir, pensar e agir.

Mediante a análise global aos dados adquiridos, os resultados comprovam que a utilização do playback instrumental é uma mais-valia no ensino do piano. Este fator dependerá da qualidade da pedagogia que o professor utilizar, preparando os alunos para uma autonomia de estudo, fortalecendo o crescimento musical, com mais consistência e motivação de aprendizagem. Contudo, dependerá da regularidade do tempo despendido pelos alunos, para a prática do instrumento

musical, e se estes se consciencializarem que tocar com outros não é a mesma coisa que tocar sozinho.

A prática de um instrumento musical com o acompanhamento do playback instrumental, fará sempre parte da educação musical. Cabe aos professores de música, sensibilizar os alunos nas suas práticas musicais, mas também saber motiva-los a aprender, a pensar e a agir como músicos, desde a mais simples, até a mais complexa vivência musical.

A componente técnica como também a teoria musical, são elementos importantes, mas é necessário que esses objetivos sejam trabalhados numa percentagem suficiente e sem exageros.

Palheiros (1999), defende que “Ainda se observam muitas aulas em que o professor se preocupa essencialmente com a teoria, ocupando a maior parte do tempo a explicar elementos de notação, por exemplo, no caso do ritmo, as figuras, não deixando lugar para a experiência, a interpretação, a audição e a improvisação de ritmos”.

A mesma autora, refere que “Alguns professores de Educação Musical parecem preocupados em ‘dar matéria’, entendendo como ‘matéria’ elementos de teoria musical. Mas que sentido faz para uma criança saber dizer os nomes das figuras ou desenhar os respetivos símbolos sem ter experimentado os valores rítmicos e ter compreendido o seu significado musical?” (Palheiros 1999, p. 4).

Estas evidências indicam que tem de haver um equilíbrio no conhecimento teórico e tecnicista que é transmitido aos alunos balanceado com a prática instrumental. O aluno não tem que utilizar o playback constantemente, na sua aprendizagem, visto que o playback é como uma espécie de “bengala” para desenvolver uma pulsação robusta e estável. Aquando da utilização do playback por parte do aluno, este sente que existe um momento em que está mais há vontade, vai manter o tempo ou poderá aumentar a velocidade. Da mesma forma, quando existe uma parte com dificuldade técnica, o playback vai “obrigar” a mudar o tempo.

Sintetizando, afirmo que continuar com o playback é uma forma de avaliar os níveis técnicos em cada frase ao longo das músicas, e de o aluno ver se consegue tocar toda a música, no tempo razoável e corretamente.

6.1. Limitações do estudo

- Uma das limitações prendeu-se com o facto que durante a implementação do projeto educativo, o tempo foi tangencial.
- Um dos aspetos está relacionado com a falta de bibliografia que seja direcionada especificamente sobre o uso do playback instrumental nas aulas de piano e/ou educação musical.
- Outra limitação foi que durante algumas sessões havia interferências sonoras da sala de música ao lado, o que por um lado não favoreceu muito para a captação dos registos audiovisuais.

6.2. Implicações educativas

Perante o estudo desenvolvido, e tendo em conta as implicações educativas:

- Recomenda-se continuar a investir no playback instrumental mas de forma equilibrada com práticas sem o playback instrumental;
- Pode promover práticas de conjunto ao real com os alunos;
- Propõe-se produzir acompanhamentos de playbacks instrumentais para os alunos.

6.3. Considerações finais

Após a conclusão de todo o projeto, constatei que a utilização de playbacks instrumentais poderá ser considerada uma ferramenta de ensino atual, podendo ser trabalhada em paralelo com o ensino mais tradicional do piano. O playback por si só, já é uma estratégia e através dessa estratégia é possível trabalhar vários conteúdos ou conceitos.

Foi evidente que os alunos foram estimulados a vivenciar a prática de conjunto, pois o playback para além de ser um suporte de enriquecimento musical,

também é um contributo para que os alunos consigam evoluir mais rápido e com motivação.

Finalizando...

“Ser um mestre inesquecível é formar seres humanos que farão a diferença no mundo” (Cury 2004, p. 74).

Referências Bibliográficas

Livros

Aebersold, J. (1988). *Blues in All Keys – Volume 42*. New Albany: Aebersold Drive.

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa. Coleção em foco.

Barrow, W. (2007). *Learn & Master Piano with Will Barrow*. Nashville: Legacy Learning Systems, Inc.

Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora. Coleção Ciências da Educação.

Cury, A. (2004). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*. Lisboa: Editora Pergaminho SA.

Duro, S. (1993). *I Can Play That! Bach*. England: Wise Publications.

Denke, D. (1995). *The C Book – Encyclopedia of Comercial Music*. Minnesota: Hall Leonard Corporation.

Ferreira, M. S. e Santos, M. R. (2007). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento.

Giancaterino, R. (2007). *Escola, Professor, Aluno: Os Participantes do Processo Educacional*. São Paulo: Madras Editora LTDA.

Godinho, J. C. (2006). O corpo na aprendizagem e na representação mental da música. In Ilari, B. (Org.) *Em Busca da Mente Musical: Ensaio sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba, Brasil: UFPR (353-379).

Gordon, E. E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian (17-18).

Palmer, W. A., Manus, M., Lethco, A. V. (1999). *Alfred's Basic Piano Library – Lesson Book - Level 1B*. USA: Alfred Publishing Co., Inc.

Swanwick, K. (1994). *Ensino instrumental enquanto ensino de música*. Cadernos de estudo: educação musical. São Paulo, n. 4/5

Swanwick, K. (2000). *Música, Pensamiento y Educacion*. Ministerio de Educación y Cultura, Madrid: Ediciones Morata.

Swanwick, K. (2003). *Ensinando Música Musicalmente*. São Paulo: Editora Moderna Ltda.

Sebarroja, J. C. (2001). *A Aventura de Inovar – A Mudança na Escola*. Porto Editora, LDA.

Sousa, M. J. e Baptista, C.S. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor – Edições de Ciências Sociais e Política Contemporânea.

Artigos de Revista

Barbosa, J. e Alaiz, V. (1994). “Caminho percorrido... Percurso a construir... Autoavaliação”, in *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem /IIE*. Lisboa: IIE – consultado em 13 de Março de 2011.

Cardoso, F. (2007). “Papel da Motivação na Aprendizagem de um instrumento”, in *Associação Portuguesa de Educação Musical – APEM – Revista 2007 (n.º 127)* – consultado em 15 de Setembro de 2011.

Cerqueira, D. L. (2009). “Proposta para um modelo de ensino e aprendizagem da Performance Musical”, in *Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música - ANPPOM – Volume 15 (n.º 2)* – consultado a 20 de Março de 2012, em: <http://www.anppom.com.br/opus/opus15/207/207-Cerqueira.pdf>

Clarke, E. (1999). “Processos cognitivos na performance musical”, in *Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical – CIPEM – Revista 1999 (n.º 1)* – consultado em 22 de Janeiro de 2012, em: <http://cipem.files.wordpress.com/2007/03/artigo-6.pdf>

Davidson, J. (1999). “O corpo na interpretação musical”, in Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical – CIPEM – Revista 1999 (n.º 1) – consultado em 10 de Outubro de 2011, em: <http://cipem.files.wordpress.com/2007/03/artigo-7.pdf>

Ferreira, A. J. (2009). “Citações e dicas pedagógicas – Ensino da Música nas AEC”, in Meloteca – consultado em 15 de Janeiro de 2012, em: <http://www.meloteca.com/cursos/aec-musica-abc-dicas-pedagogicas.pdf>

Filgueiras, I. P. (2002). “A criança e o movimento – Questões para pensar a prática pedagógica na Educação Infantil e no Ensino Fundamental” in Centro Revista Avisa lá, nº11 – Coluna: Conhecendo a criança – consultado em 23 de Fevereiro de 2012, em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/32960205/625438715/name/MovimentoWallon.pdf>

França, C. C. (2000). “Performance instrumental e educação musical: a relação entre a compreensão musical e a técnica”. Belo Horizonte (v. 1, pp. 52-62) – consultado em 23 de Agosto de 2011.

Gatti, B. A. (2003). “O Professor e a Avaliação em Sala de Aula”, in Estudos em Avaliação Educacional, n. 27 – consultado em 02 de Março de 2012, em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1150/1150.pdf>

Godinho, J. C. (2001). “Tocar-na-Assistência e Ouvir na Assistência”, in Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical – CIPEM – Revista 2001 (n.º 3) – consultado em 18 de Novembro de 2011, em: <http://cipem.files.wordpress.com/2009/11/artigo-2.pdf>

Godinho, J. C. (____). “Alguns aspetos sobre a avaliação no ensino da música”, in O Ensino da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico – DGIDC – APEM, Módulo 1 – Leitura 1.4

Green, L. (2000). “Poderão os professores aprender com os músicos populares?”, in Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical – CIPEM – Revista 2000 (n.º 2) – consultado em 29 de Dezembro de 2011, em: <http://cipem.files.wordpress.com/2009/11/pprartigo-4.pdf>

Lopes, M. C. L. P., Newman, B. A. e Salvago, B. M. (2003). “Autonomia em contextos educacionais diferenciados: presencial e virtual”, in Universidade Católica Dom Bosco – consultado em 9 de Outubro de 2011, em: <http://site.unitau.br/scripts/prppg/humanas/download/autonomiacontextos-N1-2003.pdf>

Palha, S. (2006). “Educar para a autonomia”, in Oosterlicht College, Instituto Freudenthal – consultado em 11 de Março de 2012, em: [http://www.nwo.nl/files.nsf/pages/NWOA_7NQJ4Z/\\$file/Palha%20educar%20para%20a%20autonomia%20XVEIM.pdf](http://www.nwo.nl/files.nsf/pages/NWOA_7NQJ4Z/$file/Palha%20educar%20para%20a%20autonomia%20XVEIM.pdf)

Palheiros, G. B. (1999). “Metodologias e Investigação sobre o Ensino do Ritmo – Algumas Reflexões”, in Associação Portuguesa de Educação Musical – APEM – Revista 1999 (n.º 103) – consultado em 28 de Agosto de 2011.

Pinto, A. (2004). “Motivação para o Estudo de Música: fatores de persistência”, in Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical – CIPEM – Revista 2004 (n.º 6) – consultado em 27 de Dezembro de 2011, em: <http://cipem.files.wordpress.com/2012/01/04-alexandrina-pinto.pdf>

Póvoas, M. B. C. e Pontes, V. E. (2005). “Técnica pianística e coordenação motora: relações interdisciplinares com vistas à aprendizagem motora” in Centro das Artes Universidade do Estado de Santa Catarina – CEART UDESC – Volume 2 (n.º 2) – consultado em 16 de Outubro de 2011, em: http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume2/numero2/musica/Bernadete%20-%20Vania.pdf

Soares, I. (2008). “A vibração do som e sua repercussão na performance musical”, in Associação Portuguesa de Educação Musical – APEM – Revista 2008 (n.º 130) – consultado em 13 de Agosto de 2011.

Vasconcelos, A. Â. (2006). “Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico”, in Associação Portuguesa de Educação Musical – APEM – Revista 2006 (n.º 126) – consultado em 16 de Abril de 2011.

Xavier, C. B. (2008). "A Banda Pop em sala de aula (Oficina), in Música, Arte, Diálogo e Civilización – Center for intercultural Musica Arts – consultado em 04 de Setembro de 2011.

Textos retirados da Internet

Clarke, J. (2012). Popular Classics. Easy Sheet Music, disponível em: http://www.easysheetmusic.com/view_page.asp?book=popular_classics&piece=clark_trumpet