

M

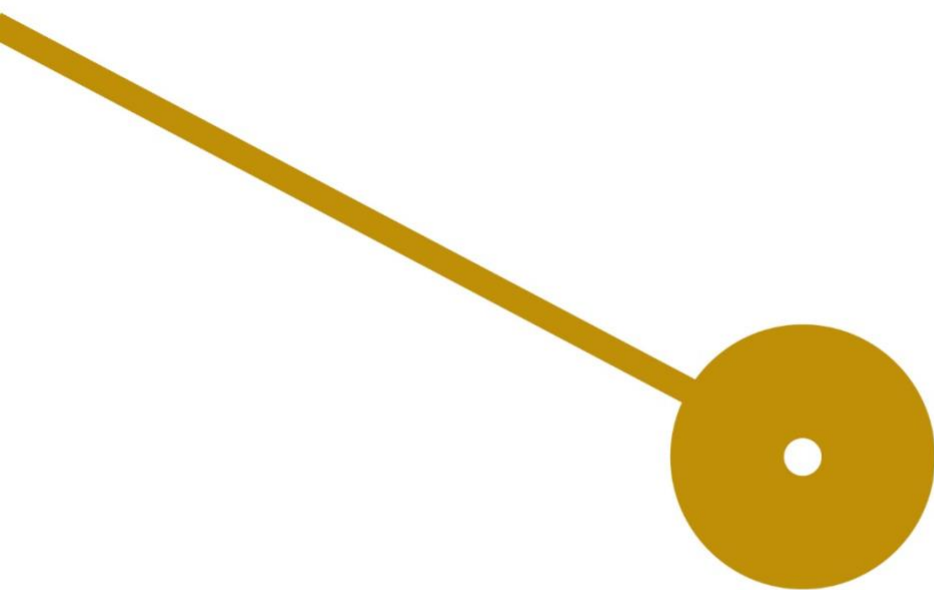
—
MESTRADO
ENSINO DE MÚSICA
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO
Instrumento – Violino

A Música de Câmara:

**Impacto da atividade no número de horas dedicadas à
prática do repertório do instrumento**

Afonso Ribeiro Almeida Fesch

09/2018



M

MESTRADO
ENSINO DE MÚSICA
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO
Instrumento – Violino

A Música de Câmara:

**Impacto da atividade no número de horas dedicadas à
prática do repertório do instrumento**

Afonso Ribeiro Almeida Fesch

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo e à Escola Superior de Educação como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, especialização Instrumento, Violino

Professor Orientador
Marta Eufrázio

Professor Coorientador
Suzanna Lidegran

Professor Cooperante
Marta Eufrázio

Resumo

O presente relatório remete para o trabalho desenvolvido no estágio realizado no âmbito do Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo do Porto. Tem como principal objetivo apresentar uma reflexão sobre a prática educativa, dividida em dois capítulos. O primeiro capítulo incide sobre a prática educativa e as aulas supervisionadas no Conservatório de Música do Porto. O segundo capítulo descreve o projeto de intervenção desenvolvido na Juventude Musical do Porto, especificamente, sobre o impacto que a atividade da música de câmara pode ter nos índices motivacionais dos alunos e no número de horas dedicadas à prática do repertório do instrumento. As conclusões desta intervenção são obtidas através da distribuição de três inquéritos a dois grupos distintos de intervenientes, com o objetivo de avaliar a evolução e o impacto da música de câmara na evolução musical dos alunos.

Palavras-chave

ensino da música; música de câmara; estímulo da prática musical

Abstract

The present report refers to the work developed in the internship taken during the master's degree at the Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo, Porto. Its main goal is to reflect on educational practices and it is divided in two chapters. The first chapter focuses on the observation and reflection on the context in which the supervised educational practice occurred, in Conservatório de Música do Porto. The second chapter describes the intervention project in Juventude Musical do Porto and it explores the impact of chamber music on the motivation levels of the music students, specifically, the impact that chamber music can have on the amount of hours spent in musical activities. The conclusions of this initiative were obtained through the results of three enquires, distributed by two different groups of participants. The main purpose is to assess the impact that chamber music activities can produce on the musical development of the music students.

Keywords

music education; chamber music; musical practice incentive

Índice

CAPÍTULO I – PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA	1
1. Introdução.....	1
2. Contextualização da Prática Educativa Supervisionada.....	3
2.1 Caracterização da Escola e da Comunidade Educativa.....	3
2.2 Estrutura organizacional do Conservatório de Música do Porto	6
3. Objetivos.....	8
4. Plano de ação.....	9
5. Avaliação	14
5.1 Matrizes e Conteúdos programáticos da disciplina de Violino	16
6. Aulas Observadas e Supervisionadas	22
6.1 Relatório das aulas observadas.....	22
6.2 Planificações das aulas supervisionadas	50
7. Prática Educativa Supervisionada.....	56
7.1 Professora Supervisora - Suzanna Lidegran.....	56
7.2 Professora Cooperante - Marta Eufrázio	56
8. Reflexão sobre a Prática Educativa	58
CAPÍTULO II – PROJETO DE INTERVENÇÃO.....	59
1. Introdução.....	59
2. Problemática de estudo.....	62
3. Contextualização Teórica.....	65
3.1 Motivação	65
3.2 Exemplos de métodos e projetos que englobem música em conjunto	68
4. Construção e Implementação do projeto de intervenção	72
4.1 Objetivos.....	72
4.2 Calendarização e cronograma das actividades.....	73
4.3 Metodologias e procedimentos	74
5. As sessões de acompanhamento	76
5.1 Descrição das sessões de acompanhamento	78
5.2 Concerto Final	83
7. Apresentação dos dados recolhidos	88
8. Reflexão final sobre o projeto de intervenção.....	99
9. Conclusão.....	102
10. Bibliografia.....	104

CAPÍTULO I – PRÁTICA EDUCATIVA SUPERVISIONADA

1. Introdução

O relatório de estágio que aqui é apresentado relata e desenvolve as atividades que foram realizadas ao longo do ano letivo de 2017/2018, no âmbito da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada do curso de Mestrado em Ensino de Música – Instrumento (Violino) da ESMAE / ESE – IPP.

O trabalho realizado durante o ano letivo foi desenvolvido em três etapas distintas, ainda que integrantes e complementares. Neste relatório, as referidas etapas serão apresentadas por ordem cronológica de acontecimentos:

1. Guia de Observação da Prática Musical – nesta etapa é realizada uma apresentação completa e aprofundada das características específicas do estabelecimento de ensino onde o estágio decorreu;
2. Prática Educativa Supervisionada – nesta segunda etapa é feita uma descrição de todas as aulas observadas e supervisionadas – e as respetivas planificações;
3. Projeto de Intervenção – nesta última etapa do relatório de estágio é apresentado e desenvolvido o projeto de intervenção. É descrito o tema do projeto, a problemática em estudo, a fundamentação teórica que sustenta a iniciativa, bem como os objetivos e resultados obtidos.

As primeiras duas fases do relatório de estágio foram realizadas no Conservatório de Música do Porto, com a cooperação da Professora Suzanna Lidegran e a supervisão da Professora Marta Eufrázio. O Projeto de Intervenção foi desenvolvido com 6 alunos de música, distribuídos por dois grupos de música de câmara. Todas as sessões de acompanhamento, assim como o concerto final, decorreram na Juventude Musical do Porto.

No contexto da Prática Educativa Supervisionada, salienta-se a importância e a pertinência das observações das aulas realizadas ao longo de todo o ano. Esta experiência, que a prática em questão oferece ao investigador, permite criar uma

plataforma importantíssima de observação e de análise das dinâmicas que o docente pode estabelecer com os diferentes alunos – posicionando o observador sempre num prisma exterior à relação professor-aluno. Não menos relevante, a possibilidade de apreender as estratégias aplicadas por uma docente com inquestionável qualidade pedagógica e anos de experiência, assume-se como uma ferramenta de inegável valia na evolução e formação profissional do investigador.

Numa segunda etapa da Prática Educativa Supervisionada, é concedida ao investigador a oportunidade única de colocar em prática os conhecimentos, que foram adquiridos e desenvolvidos pelo próprio durante o período de observação, nas aulas supervisionadas. As sessões em questão contam, para tal, com a presença da professora coordenadora. A importância das aulas supervisionadas para a experiência pessoal do investigador tem, obviamente, um valor e impacto imensos no enriquecimento profissional do próprio – permitindo-lhe o desenvolvimento de técnicas de transmissão de conhecimento e a possibilidade de análise de estratégias pedagógicas em conjunto com a professora coordenadora.

Por último, o Projeto de Intervenção relaciona-se com as etapas anteriormente descritas, e é mais um espaço onde o investigador pode aplicar e desenvolver todos os seus conhecimentos. A problemática do projeto de intervenção aqui apresentado está relacionada com o impacto que a música de câmara pode ter nos índices motivacionais dos alunos de música, mais especificamente, o impacto que a atividade pode ter no número de horas dedicadas à prática do repertório do instrumento.

2. Contextualização da Prática Educativa Supervisionada

Sendo que a Prática de Ensino Supervisionada ocorreu no Conservatório de Música do Porto, torna-se pertinente fazer uma contextualização do local de estágio.

2.1 Caracterização da Escola e da Comunidade Educativa

2.1.1 Conservatório de Música do Porto

Fundado em 1917 pela Câmara Municipal do Porto, o Conservatório de Música do Porto (CMP) é uma escola de referência nacional da rede pública do Ensino Artístico Especializado de Música (EAEM). Com mais de um século de atividade, representa um forte marco cultural da cidade e do país, com papel interveniente sob o ponto de vista cultural e formativo, onde as atividades desenvolvidas quer na instituição, quer em parceria com outras instituições culturais da cidade, vão para além da corrente de ensino.

Desta instituição de ensino, galardoada com a medalha de Mérito Cultural Grau de Ouro da Cidade do Porto (1992), conhecem-se diversas figuras relevantes da música portuguesa, como intérpretes, compositores, diretores de orquestra e professores. Associada também ao legado da organização, sublinha-se ainda a criação da Orquestra Sinfónica do Porto. O CMP é detentor de vários espólios, obras de arte, instrumentos, documentação e objetos pessoais e institucionais, com elevada importância na cultura nacional e internacional. De salientar o espólio da violoncelista Guilhermina Suggia, o espólio musical do compositor e violinista Nicolau Medina Ribas, documentação sobre Moreira de Sá, Cláudio Carneiro, Óscar da Silva, Berta Alves de Sousa e ainda sobre o tenor italiano Roncalli, que viveu na cidade do Porto.

2.1.2 Corpo Docente

No ano letivo de 2013-2014¹ o Conservatório tinha ao seu serviço 167 professores, pertencendo 124 à área da formação vocacional e 43 à área da formação geral. No que respeita à situação profissional desses docentes, na

¹ Últimos dados disponíveis

área da formação vocacional, 55 pertenciam ao quadro da escola e 69 eram contratados. Na área da formação geral 19 pertenciam ao quadro, 16 aos QZP e 8 eram contratados.

A situação profissional dos docentes do CMP foi penalizada até 2008, assim como a de todos os professores de EAEM, pela inexistência de um estatuto próprio, o que resultou na falta de professores no quadro (e por isso sem progressão). Só em maio de 2009 foram estabelecidos os quadros para as escolas do EAEM, através da Portaria 551/2009, de 26 de maio e só a 1 de setembro de 2009 foram integrados em quadro de Escola os professores com mais de 10 contratos consecutivos, através do Decreto-Lei nº 69/2009, de 20 de março. Assim, os professores são recrutados consoante a sua área de formação, de acordo com a distribuição do serviço docente, que tem em atenção a especialidade de cada professor e o perfil mais adequado a determinados níveis de ensino.

Na organização das atividades do CMP tem sido possível conciliar a distribuição de serviço dos docentes com outras atividades artísticas desenvolvidas fora da escola, na convicção de que o desenvolvimento de uma carreira artística pública valoriza os professores e qualifica-os, mais plenamente, para as suas funções pedagógicas.

2.1.3 Corpo Não Docente

No ano letivo de 2013-2014 o número global de todo o pessoal não docente era de 29 funcionários. O setor administrativo contava com 6 (todos pertencentes ao quadro) e a área operacional com 23 (pertencendo 11 desses funcionários ao quadro da escola e 12 recrutados na modalidade de Contrato Emprego-Inserção).

2.1.4 Alunos

No ano letivo de 2013/14, o CMP integrou mais de 1000 alunos, com idades compreendidas entre os 6 e os 23 anos, matriculados desde o 1º ano do 1º ciclo, ao 12º ano/ 8º grau. Ao ensino Integrado, Articulado e Supletivo correspondem um total de, respetivamente, 445, 63 e 545 alunos, perfazendo um total de 1053 alunos inscritos. Estes números permitem constatar três importantes pontos: a

solidificação do regime integrado; a persistência das matrículas em regime supletivo; um menor número de matrículas em regime articulado.

Sendo uma escola de Ensino Artístico Especializado da Música (EAEM), a admissão ao CMP é realizada através de provas de admissão/aferição, por níveis etários e de ensino, abertas a todos os candidatos, dentro dos parâmetros aceites. Nesta prova, os alunos são seriados consoante as suas aptidões e/ou pelos conhecimentos musicais, independentemente da sua área de residência ou do estatuto socioeconómico.

Qualquer dos regimes de frequência e disciplinas musicais do currículo implica grande sentido de organização e trabalho individual contínuo, não só na instituição em causa, mas também em casa. Tendo em conta que, no plano curricular, estão incluídas várias rotinas de concertos, audições, concursos, provas e exames é fundamental que os encarregados de educação assumam um papel presente. Ainda sobre o relevante papel dos encarregados de educação desta instituição é de salientar a disponibilidade no acompanhamento dos seus educandos ao nível socioeconómico (como na aquisição dos instrumentos, muitas vezes de elevado valor monetário), assim como no constante acompanhamento de rotinas de estudo fora da instituição de ensino. No CMP existe uma Associação de Pais e Encarregados de Educação, representados nos órgãos do Conservatório, com um papel ativo na proposta e concretização de diversas atividades. Para os alunos com menor capacidade económica, a instituição oferece a possibilidade de empréstimo de instrumentos, ainda que nem sempre seja uma situação praticável, quer pelo número de instrumentos necessários, quer pelas despesas inerentes (como reparações, atualizações).

2.1.5 Instalações e equipamentos

De 1917 a 1972, o CMP funcionou no Palacete dos Viscondes de Vilarinho de S. Romão, como escola municipal. A partir deste ano, passou a estar sob a alçada do Ministério da Educação Nacional. Em 1975, estabeleceu-se no Palacete Pinto Leite, também propriedade da Câmara Municipal do Porto. Desde 2008, até aos dias de hoje, ocupa a ala poente do edifício da Escola Rodrigues de Freitas (antigo Liceu D. Manuel II), na Praça Pedro Nunes. Neste edifício,

construído de raiz, existe um auditório, biblioteca, estúdio de gravação e vários equipamentos de apoio, imprescindíveis ao ensino musical.

O CMP oferece todos os níveis e ciclos de ensino (1º, 2º, 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário), sendo que as instalações estão devidamente adaptadas à diversidade de idades dos alunos, assim como às condições necessárias para as diferentes práticas de instrumentos, de acordo com o tipo de utilização, número de alunos, instrumento, grupo, aulas de formação vocacional, ou geral.

O auditório foi inaugurado a 13 de abril de 2009, contando atualmente com o equipamento de luz e som em pleno funcionamento. O mesmo se passa com o estúdio de gravação. Existem, para além disso, espaços próprios e condignos para a direção, serviços administrativo, salas de professores, gabinetes dos Departamentos, do pessoal não docente, espaços de convívio, entre outros.

2.2 Estrutura organizacional do Conservatório de Música do Porto

2.2.1 Enquadramento Legislativo e Normativo

Os cursos disponíveis no CMP cumprem todos os requisitos legais previstos nos Decretos nº 5.546, de 9 de Maio de 1919 e nº 18.881, de 25 de setembro de 1930, criados para o Conservatório Nacional de Lisboa. Em 1983 ocorreu uma reestruturação no ensino especializado de Música, tendo sido preconizadas as seguintes linhas de orientação: inserção no esquema geral em vigor para os diferentes níveis de ensino, criação de áreas vocacionais de música integradas no ensino regular preparatório e secundário, integração no ensino superior politécnico, no ensino profissional, ao mais alto nível técnico e artístico, deixando de ser lecionados nestas instituições (CNL e CMP) quaisquer cursos superiores de Música. O Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de Novembro – Lei de Bases do Ensino Artístico – estabeleceu, por fim, as bases gerais da organização da educação artística.

Os regimes de frequência atuais do CMP permitem a prática de um horário de funcionamento bastante alargado, nomeadamente das 8:20 horas da manhã para os alunos do regime integrado, prolongando-se diariamente até às 22:20 horas, de 2ª a 6ª feira. Aos sábados, o CMP funciona das 8:20 horas às 13:20

horas. Este regime alargado surge da necessidade de compatibilizar horários, disponibilidade dos docentes e de salas/ equipamentos com a quantidade de alunos matriculados nos regimes integrado e supletivo.

2.2.2 Projeto Educativo e Regulamento Interno

No CMP, os princípios e valores implícitos no ensino seguem as mesmas linhas de orientação globais das instituições do Ensino Artístico Especializado de Música:

- Promover a aquisição de competências nos domínios da execução e criação musical;
- Incentivar a superação das limitações e a busca da perfeição, que se atingem pela perseverança, pela disciplina e pelo rigor;
- Desenvolver sentido da responsabilidade e a capacidade de autodeterminação;
- Educar para a autonomia e para a ação, gerando autoconfiança e favorecendo a iniciativa individual;
- Desenvolver a capacidade de cooperação e de trabalho em grupo, nomeadamente pela prática regular de música de conjunto;
- Educar para a participação na construção da sociedade, sublinhando o valor da sensibilidade artística nas relações interpessoais;
- Apelar à inovação, ao sentido de pesquisa e à investigação, estimulando uma atitude de procura e desenvolvendo da criatividade.
- Contribuir para uma formação mais global, desenvolvendo a capacidade crítica, a sensibilidade e o sentido estético.
- Sensibilizar para o respeito e defesa do património cultural e artístico.

3. Objetivos

Os valores, metas e estratégias que orientam o CMP na sua atividade formativa estão descritos num conjunto orientador de objetivos pedagógicos e administrativos que contribuem para a sua identidade e norteiam a ação de todos aqueles que constituem a sua comunidade educativa. Assim, os objetivos do CMP são:

- A preparação dos alunos através de uma formação de excelência, orientada para o prosseguimento de estudos, no ensino superior; para a entrada no mercado de trabalho, em profissões de nível intermédio; para o desenvolvimento cultural do indivíduo, numa perspetiva de formação integral;
- A formação específica do aluno, proporcionando-lhe o conhecimento e domínio das diversas áreas que integram a sua formação musical. Esta deverá contemplar uma sólida formação ao nível da prática instrumental; aprofundada formação teórico-prática ao nível das ciências musicais; elevada capacidade de leitura musical; domínio interpretativo de diferentes géneros e estilos musicais; familiaridade com o repertório contemporâneo e competências para a sua interpretação; prática continuada de música de conjunto.

4. Plano de ação

Tendo em conta o enquadramento apresentado, nomeadamente no que respeito à especificidade de uma escola artística e considerando, ainda, uma gestão eficaz dos recursos disponíveis, o CMP elege como pontos prioritários do seu plano de ação os seguintes objetivos:

1. Defesa do estatuto da escola e da sua necessidade e importância no quadro da oferta formativa da escola pública; afirmação e divulgação do seu rico historial e do seu significado cultural aos níveis local, regional e nacional;
2. Continuação do trabalho que vem sendo realizado em conjunto com as outras escolas públicas de ensino especializado da música, no sentido de estudar e propor soluções para os problemas ainda existentes; articular iniciativas de interesse mútuo e colaborar em projetos comuns;
3. Desenvolvimento de um sentido de escola, que esteja na base de um melhor conhecimento de todos relativamente à missão principal do Conservatório e às inúmeras vertentes de que se reveste a sua prática diária, seja ao nível da formação artística, seja nos domínios da formação geral;
4. Abertura do Conservatório à comunidade, tanto em termos de capacidade de oferta formativa, como de dinamização da vida artística, contribuindo para dar uma resposta qualificada às necessidades da área alargada a que a escola dá resposta;
5. Otimização dos recursos existentes, ao nível dos meios materiais e humanos, através da gestão equilibrada das capacidades formativas e culturais instaladas; e da rentabilização de meios, nomeadamente através da possibilidade de prestação de serviços externos;
6. Defesa da complementaridade dos três regimes de frequência – integrado, articulado e supletivo – entendidos como respostas

- diversificadas aos diferentes tipos de alunos que procuram esta escola e às suas condições de frequência;
7. Defesa do estatuto do professor-músico, apoiando e valorizando a atividade artística dos professores, entendida como uma inegável valorização profissional com reflexos visíveis na atividade pedagógica;
 8. Organização de cursos, masterclasses e workshops, através de convites a professores ou intérpretes de prestígio, que completem a formação ministrada e alarguem as perspetivas dos alunos;
 9. Apoio de atividades de complemento curricular, tais como palestras, conferências, exposições, visitas de estudo;
 10. Promoção e desenvolvimento da articulação interdisciplinar e interdepartamental, desenhando iniciativas e atividades que reforcem o relacionamento e a complementaridade das diferentes disciplinas;
 11. Sensibilização da comunidade educativa para a arte como núcleo da formação nesta escola, procurando incluir nas disciplinas da componente geral temáticas e perspetivas de carácter artístico e abordagens que estimulem atitudes criativas;
 12. Promoção, junto dos professores das disciplinas da componente geral, de iniciativas e atividades que promovam uma maior sintonia com a prática artística, reforçando a sua maior identificação com a identidade da escola;
 13. Lançamento de iniciativas e atividades de promoção e produção próprias, tendentes a estimular e divulgar as qualidades formativas da escola;
 14. Aposta sustentada numa linha editorial do Conservatório, tendente a editar, em partitura, algumas obras musicais de compositores ligados a esta escola, desde os mais antigos, com espólio à guarda do Conservatório, até aos atuais professores;

15. Viabilização interna e externa de uma linha editorial que possa registar em CD ou em DVD algumas produções próprias ou utilizar esses recursos em produções para o exterior;
16. Apoio ativo à formação do pessoal docente, através do desenvolvimento de ações de formação e outras atividades consideradas oportunas;
17. Criação de condições para que os alunos mais qualificados do Conservatório possam apresentar-se em público, seja como solistas, seja integrando grupos de câmara, ou os diversos coros e orquestras;
18. Preocupação com a qualidade das prestações artísticas dos alunos em atividades culturais no exterior, garantindo padrões de exigência e de excelência, na linha da tradição da escola;
19. Colaboração próxima com instituições e entidades culturais, educativas e recreativas locais, nomeadamente com aquelas que estão representadas institucionalmente em órgãos de gestão do Conservatório: Casa da Música, Fundação Eng.º António de Almeida, Câmara Municipal do Porto, Associação dos Amigos do Conservatório, Igreja de Cedofeita, Junta de Freguesia, Águas do Douro e Paiva, sem esquecer outras instituições, museus, escolas, fundações;
20. Disponibilização aos alunos e suas famílias da informação possível acerca de outras escolas e das diversas saídas para prosseguimento de estudos no país e no estrangeiro;
21. Apoio dos alunos na sua preparação para as provas de acesso a outras escolas;
22. Desenvolvimento, junto dos alunos, do sentido de responsabilidade, de autonomia e de capacidade de gestão do seu estudo e do seu tempo;
23. Desenvolvimento de mecanismos que garantam o acolhimento de alunos mais distanciados da escola ou de vocação tardia, procurando respostas formativas mais adequadas às suas condições de

- frequência (seja na elaboração de horários e turmas, seja pela promoção de cursos livres);
24. Apoio à criação de núcleos de atividades que correspondam a necessidades de formação dos alunos ou constituam complementos da sua aprendizagem;
 25. Valorização das audições, concertos e outras apresentações públicas, pela importância de que se revestem na formação dos alunos;
 26. Incremento da participação dos alunos em concursos de música, promovendo a motivação, a responsabilização e a excelência musical dos alunos;
 27. Manutenção do Concurso Interno, como estímulo à participação qualificada dos melhores alunos da escola, premiando o mérito e a excelência;
 28. Consolidação da Semana Cultural, como espaço de afirmação artística da escola no interior e no exterior e como meio de expressão e concretização de iniciativas e projetos;
 29. Manutenção e reforço de parcerias e protocolos em curso, nomeadamente com as instituições que mais diretamente se relacionam com a atividade da escola;
 30. Motivação de toda a comunidade escolar para uma participação responsável na vida do Conservatório, desde a definição de metas até à colaboração e empenho na concretização das atividades programadas;
 31. Incentivo e divulgação de “boas práticas”, tanto em termos pedagógicos como administrativos, favorecendo a troca de experiências e a partilha de meios;
 32. Aperfeiçoamento e normalização dos mecanismos de avaliação, como condição para a melhoria da qualidade do ensino e para um melhor desempenho global da escola em todos os seus setores;

33. Criação de condições para a qualificação do pessoal não docente, através da promoção de atividades de formação e dando apoio à sua atividade regular;
34. Acolhimento de todos os novos elementos (sejam professores, alunos ou funcionários), garantindo uma boa integração na vida da escola;
35. Abertura do Conservatório a toda a comunidade educativa, garantindo a participação dos encarregados de educação na vida da escola e regulando a sua presença e circulação no espaço escolar;
36. Divulgação junto dos alunos e demais interessados das principais normas de funcionamento do Conservatório, para que a vida escolar se desenvolva nas melhores condições;
37. Valorização de um clima de sã convivência entre todos, através de iniciativas e práticas que estimulem a qualidade do relacionamento, o respeito pelos outros e as capacidades de cooperação e solidariedade;
38. Criação de condições para que a atividade escolar se processe com normalidade, garantindo um ambiente de serenidade que favoreça a concentração no estudo e no trabalho;
39. Divulgação da escola através de diversos meios e canais, garantindo informação atualizada e de fácil acesso, nomeadamente no que respeita a aspetos da prática pedagógica (testes de admissão, provas, exames, concursos, candidaturas) ou a atividades e iniciativas nos domínios da oferta cultural.

5. Avaliação

A implementação do Projeto Educativo está sujeita a uma avaliação no final de cada ano letivo, com vista à promoção de um contínuo aperfeiçoamento das práticas, de modo a permitir o reajustamento de estratégias de melhoria. A avaliação da sua implementação insere-se num processo de avaliação formativa interna e numa lógica de autoavaliação.

Esta consiste na revisão regular, sistemática e abrangente das atividades e dos resultados do CMP e, em particular, do grau de concretização do projeto educativo. Para isso, são utilizadas metodologias adequadas que ajudem a dar continuidade a uma escola de qualidade.

São intervenientes no processo de avaliação interna o Conselho Pedagógico, a Comissão de Avaliação Interna e a Equipa de Avaliação Interna. As conclusões da avaliação e as recomendações produzidas são comunicadas a toda a escola através dos canais próprios.

O Projeto Educativo é objeto de avaliação e revisão no final do seu tempo de vigência, sendo intervenientes a Equipa de Avaliação Interna, o Conselho Pedagógico, o Diretor e o Conselho Geral. De acordo com o programa da disciplina é realizada uma avaliação sumativa/global no final de cada ano letivo, desde o 3º ano (Curso de Iniciação) ao 12º ano / 8º Grau (Curso Secundário). Esta avaliação é uma soma dos vários parâmetros de avaliação inscritos no âmbito da avaliação contínua. Entende-se por avaliação contínua, para além do contexto escolar e extraescolar, a realização de provas de avaliação, a participação em audições (pelo menos uma por período), concertos, masterclasses e concursos, entre outros projetos.

No 1º ciclo, 1º ao 4º ano de escolaridade, a classificação é expressa qualitativamente: Mau, Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom. No 2º e 3º ciclos, nomeadamente do 5º ao 6º ano de escolaridade e do 7º ao 9º ano de escolaridade, é expressa numa escala de 1 a 5. No secundário, do 10º ao 12º ano de escolaridade, é expressa numa escala de 0 a 20 valores. As classificações dos diferentes níveis de ensino “é um somatório ponderado dos

vários instrumentos de avaliação inscritos no âmbito da avaliação contínua”. (CMP, Programa da Disciplina de Cordas Friccionadas, Violino, 2016-17, p. 2).

No que respeita às provas de avaliação, estas têm um carácter obrigatório para todos os alunos, assumindo uma ponderação de 25% na avaliação final. As provas globais, nomeadamente no 4º ano (1º ciclo) e 6º ano/2º grau (2º ciclo do ensino básico), têm uma ponderação de 25% na avaliação final. No 9º ano / 5º grau (3º ciclo do ensino básico) e no 12º ano / 8º grau (ensino secundário), as provas globais assumem uma ponderação de 50% na avaliação final.

As matrizes destas provas são cotadas numa escala de 0 a 200 pontos e as respetivas classificações expressam-se da seguinte maneira:

	<i>Avaliação Qualitativa</i>	<i>Avaliação Quantitativa</i>
<i>Ensino Básico</i>	Mau	0 a 19%
	Insuficiente	20% a 49%
	Suficiente	50% a 69%
	Bom	70% a 89%
	Muito Bom	90% a 100%
<i>Ensino Secundário</i>		Escala de 0 a 20 valores

Tabela 1 – Correspondência entre avaliação quantitativa e qualitativa, no Ensino Básico e Ensino Secundário

O júri para estas provas é composto por um mínimo de três professores, preferencialmente. As provas globais do 4º ano, 6º ano, 9º ano e 12º ano são compostas obrigatoriamente por um júri de três professores. Os critérios de avaliação para estas provas são os seguintes:

- Segurança de execução
- Afinação
- Segurança rítmica

- Domínio do estilo e do carácter do repertório
- Sentido de frase e criatividade
- Qualidade da sonoridade
- Domínio dos diversos parâmetros da execução e interpretação musical (dinâmica, timbre, articulação, pulsação, ataque)
- Domínio da técnica da mão esquerda
- Domínio da técnica do arco
- Memória
- Postura corporal e instrumental
- Capacidade performativa
- Força interpretativa
- Dificuldade do programa

5.1 Matrizes e Conteúdos programáticos da disciplina de Violino

Os conteúdos programáticos e relativas matrizes das provas de avaliação seguem o seguinte modelo:

1º CICLO (1º ao 4º ano de escolaridade)

A abordagem dos conteúdos é adaptada ao ano de escolaridade em que os alunos iniciam a aprendizagem do instrumento, bem como às características/capacidades psicomotoras de cada aluno individualmente.

1º e 2º ANO / 1º e 2º PREPARATÓRIO

	CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS (MÍNIMO)
1º ANO / 1º PREPARATÓRIO	Exercícios técnicos
	Duas escalas maiores ou menores, numa oitava, com os respetivos arpejos
	Três peças
2º ANO / 2º PREPARATÓRIO	Exercícios técnicos
	Duas escalas maiores ou menores, numa oitava, com os respetivos arpejos
	Quatro peças e/ou estudos

Tabela 2 – Conteúdos programáticos do 1º e 2º ANO / 1º e 2º PREPARATÓRIO

3º ANO / 3º PREPARATÓRIO

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS (MÍNIMO)	MATRIZES DA PROVA DE AVALIAÇÃO - Prova Final
<i>Exercícios técnicos</i>	Um estudo ou uma peça Uma peça
<i>Duas escalas maiores ou menores, numa oitava, com os respetivos arpejos</i>	
<i>Dois estudos</i>	
<i>Quatro peças</i>	

Tabela 3 – Conteúdos programáticos do 3º ANO / 3º PREPARATÓRIO

4º ANO / 4º PREPARATÓRIO

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS (MÍNIMO)	MATRIZES DA PROVA DE AVALIAÇÃO - Prova Final
<i>Exercícios técnicos</i>	Uma escala em duas oitavas, com o respetivo arpejo Um estudo, ou uma peça Uma peça
<i>Duas escalas maiores ou menores, em 2 oitavas, com os respetivos arpejos</i>	
<i>Dois estudos</i>	
<i>Quatro peças</i>	

Tabela 4 – Conteúdos programáticos do 4º ANO / 4º PREPARATÓRIO

CURSO BÁSICO – 2º CICLO (5º ao 6º ano de escolaridade)**5º ANO / 1º GRAU**

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS (MÍNIMO)	MATRIZES DA PROVA DE AVALIAÇÃO - Prova Final
<i>Exercícios técnicos</i>	Uma escala em duas oitavas, com o respetivo arpejo Um estudo Uma peça
<i>Duas escalas maiores ou menores, em 2 oitavas, com os respetivos arpejos</i>	
<i>Três estudos</i>	
<i>Três peças</i>	

Tabela 5 – Conteúdos programáticos do 5º ANO / 5º PREPARATÓRIO

6ºANO / 2ºGRAU

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS (MÍNIMO)	MATRIZES DA PROVA DE AVALIAÇÃO - Prova Final
<i>Exercícios técnicos</i>	Uma escala em duas oitavas, com o respectivo arpejo Um estudo Uma peça
<i>Três escalas maiores ou menores, em 2 oitavas, com os respetivos arpejos</i>	
<i>Quatro estudos dos indicados no programa, ou de nível igual ou superior</i>	
<i>Três peças</i>	

Tabela 6 – Conteúdos programáticos do 6º ANO / 6º PREPARATÓRIO

CURSO BÁSICO – 3º CICLO (7º ao 9º ano de escolaridade)**7º ANO / 3º GRAU**

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS (MÍNIMO)	MATRIZES DA PROVA DE AVALIAÇÃO – Prova Final
<i>Exercícios técnicos e de vibrato</i>	Uma escala em duas oitavas, com o respectivo arpejo Um estudo Uma peça
<i>Três escalas maiores ou menores em 2 oitavas, com os respetivos arpejos</i>	
<i>Quatro estudos dos indicados no programa, ou de nível igual ou superior</i>	
<i>Três peças* de estilos diferentes</i>	

Tabela 7 – Conteúdos programáticos do 7º ANO / 3º grau

8º ANO / 4º GRAU

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS (MÍNIMO)	MATRIZES DA PROVA DE AVALIAÇÃO – Prova Final
<i>Exercícios técnicos e de vibrato</i>	Uma escala em duas oitavas, com o respectivo arpejo Um estudo Um estudo, ou uma peça Uma peça
<i>Três escalas maiores ou menores em 3 oitavas, com os respetivos arpejos</i>	
<i>Quatro estudos dos indicados no programa, ou de nível igual ou superior</i>	
<i>Três peças e estilos diferentes</i>	

Tabela 8 – Conteúdos programáticos do 8º ANO / 4º grau

9º ANO / 5º GRAU

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS (MÍNIMO)	MATRIZES DA PROVA DE AVALIAÇÃO – Prova Final
<i>Três escalas maiores com as relativas, ou as homónimas menores (melódica e harmónica), com os respetivos arpejos em 3 oitavas</i>	Uma escala maior e as relativas, ou as homónimas menores (melódica e harmónica), com os respetivos arpejos na extensão de três oitavas Dois estudos Uma peça Concerto (o 1º, ou o 2º e o 3º andamentos)
<i>Quatro estudos de caracteres diferentes dos indicados no programa, ou de nível igual ou superior</i>	
<i>Duas peças de estilos diferentes</i>	
<i>O 1º ou o 2º e o 3º andamentos de um concerto dos indicados no programa, ou de nível igual ou superior</i>	

Tabela 9 – Conteúdos programáticos do 9º ANO / 5º grau

PROVA DE ACESSO AO 10º ANO (NÍVEL SECUNDÁRIO)*Prova de acesso ao 10º Ano / 6º Grau*

Programa
<i>Uma escala maior e as relativas menores, ou homónimas (melódica e harmónica), com os respetivos arpejos, na extensão de três oitavas. (ver anexo sobre escalas)</i>
<i>Dois estudos dos livros de Kreutzer, Fiorillo, Mazas ou Léonard, ou de nível igual ou superior (de preferência de dois métodos diferentes).</i>
<i>Uma peça baseada nos objetivos e conteúdos do 5º grau, ou de nível igual ou superior.</i>
<i>O 1º ou o 2º e o 3º andamentos de um concerto baseado nos objetivos e conteúdos do 5º grau, ou de nível igual ou superior.</i>

Tabela 10 – Programa da Prova de Acesso ao 10º Ano / 6º Grau

CURSO SECUNDÁRIO (10º ao 12º ano de escolaridade)*10º ANO / 6º GRAU*

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS (MÍNIMO)	MATRIZES DA PROVA DE AVALIAÇÃO – Prova Final
<i>Duas escalas maiores com as relativas, ou as homónimas menores (melódica e harmónica), com os respetivos arpejos em 3 oitavas uma escala em 3as, 6as e 8as, em duas oitavas</i>	Uma escala em três oitavas, maior ou menor, com o respetivo arpejo e uma escala (a mesma ou outra) em 3as, 6as e 8as, na extensão de duas oitavas (ver anexo sobre escalas)
<i>Três estudos de caracteres diferentes dos indicados no programa, ou de nível igual ou superior</i>	Um estudo Uma peça
<i>Duas peças</i>	O 1º, ou 2º e 3º andamentos de um concerto.
<i>O 1º ou o 2º e o 3º and. de um concerto dos indicados no programa, ou de nível igual ou superior</i>	

Tabela 11 – Conteúdos programáticos do 10º ANO / 6º grau

11º ANO / 7º GRAU

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS (MÍNIMO)	MATRIZES DA PROVA DE AVALIAÇÃO – Prova Final
<i>Duas escalas maiores com as relativas, ou as homónimas menores (melódica e harmónica), com os respetivos arpejos em 3 oitavas. Uma escala em 3as, 6as e 8as em 2 oitavas</i>	Uma escala em três oitavas, maior ou menores, com o respetivo arpejo e uma escala (a mesma ou outra) em 3as, 6as e 8as, na extensão de duas oitavas (ver anexo sobre escalas)
<i>Três estudos de caracteres diferentes dos indicados no programa, ou nível igual ou superior</i>	Um estudo
<i>Um andamento de uma Sonata ou Partita de J.S. Bach ou de uma Fantasia de Telemann para violino solo</i>	Um andamento de uma Sonata ou Partita de J.S. Bach ou de uma Fantasia de Telemann para violino solo
<i>O 1º ou o 2º e o 3º and. de um concerto dos indicados no programa ou de nível igual ou superior</i>	Uma peça O 1º, ou o 2º e o 3º andamentos de um concerto

Tabela 12 – Conteúdos programáticos do 11º ANO / 7º grau

12º ANO / 8º GRAU

CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS (MÍNIMO)	MATRIZES DA PROVA DE AVALIAÇÃO – Prova Final
<i>Duas escalas maiores com as relativas, ou as homónimas menores (melódica e harmónica), com os respetivos arpejos em 3 oitavas uma escala em 3as, 6as e 8as em 2 oitavas.</i>	Um estudo baseado nos objetivos e conteúdos do 8º grau, ou de nível igual ou superior – 20 pontos
<i>Três estudos de caracteres diferentes dos indicados no programa, dos livros de Kreutzer, Fiorillo ou Rode por exemplo, ou de nível igual ou superior</i>	Dois andamentos de uma Sonata ou Partita de J.S. Bach, para violino solo – 60 pontos Duas peças* contrastantes baseadas nos objetivos e conteúdos do 8º grau, ou de nível igual ou superior
<i>Dois andamentos de uma Sonata ou Partita de J. S. Bach, para violino solo</i>	O 1º ou o 2º e o 3º andamentos de um concerto baseado nos objetivos e conteúdos do 8º grau, ou de nível igual ou superior
<i>O 1º ou o 2º e o 3º andamento de um concerto dos indicados no programa, ou de nível igual ou superior</i>	

Tabela 13 – Conteúdos programáticos do 12º ANO / 8º grau

6. Aulas Observadas e Supervisionadas

6.1 Relatório das aulas observadas

Aulas Observadas – 1 & 2

Aluno: Clara Florido	Grau: 7º - Integrado 13 anos	Aula: 1
Data: 6/11/2017	Horário: 10h55 – 11h40 / 11h50 – 12h35	
Aula Assistida		

Recursos necessários

- Violino 4/4 e arco
- Resina
- Estante
- Lápis e borracha
- Piano
- Partituras

Conteúdos da aula

- Estudo: Wolfhart 33
- Estudo: Wolfhart 34
- Kùchler: Concertino

Descrição da atividade

A aluna chegou 10 minutos atrasada e a professora decidiu dar as duas aulas seguidas sem intervalo. A aula serve de preparação para o exame, dentro de 3 semanas.

A aluna afinou o violino sozinha e tocou a escala de Lá em 3 oitavas. Tem boa posição da mão direita e geral, apesar do pulso direito ficar baixo demais no talão e não usar o arco todo por essa razão. Tem alguns problemas de afinação e uma personalidade bastante frágil.

A professora corrigiu a posição mão direita no talão e pediu, ao longo da execução da escala, para usar arco completo e sonoridade constante. Pediu

ainda à aluna para tocar novamente a escala com metrónomo (para corrigir a instabilidade rítmica).

Trabalhou mudanças de posição, aconselhando a manter a nota anterior enquanto o pulso e polegar sobem até à posição seguinte, sempre com glissando e movimentos lentos e contínuos e mantendo a posição do braço esquerdo. Na descida, a aluna deverá usar novamente movimentos contínuos e lentos e ter o primeiro dedo como referência. A aluna conseguiu melhorar.

Trabalhou as mudanças de corda. Estimulou a auto-avaliação, perguntando à aluna como resolver o problema. A aluna respondeu prontamente que deveria ter atenção ao momento da mudança de corda, fazendo uma mudança mais suave e redonda.

A aluna mostrou dificuldades em tocar a escala com 3 notas por batimento do metrónomo. De forma a resolver o problema, a professora pediu à aluna que cantasse o ritmo e, depois do exercício concluído, a aluna conseguiu tocar a escala com o ritmo correto.

A professora fez um resumo das propostas de mudanças que deviam ser objecto de estudo em casa, solicitando o uso do arco completo sempre que estudasse a escala.

A aluna não trouxe caderno para escrever indicações de estudo e a aula foi interrompida, tendo a aluna sido convidada a comprar um caderno para poder registar as anotações.

Depois de ter escrito no caderno as informações, a aluna tocou o arpejo em Lá Maior em 3 oitavas. As dificuldades são semelhantes e as indicações da professora também.

Estudo de Wolfhart, nº 33

A professora estimulou a noção de afinação, tocando no piano, as notas em que a aluna mostrava dificuldades. A aluna corrigia imediatamente, assim que ouvia as notas "afinadas" do piano. A reação rápida mostra que aluna está habituada a este trabalho.

Durante a execução do estudo, a aluna produziu, em alguns momentos, um som agressivo no talão. A professora mencionou isso mesmo e trabalhou a gestão

da pressão exercida no arco: menos pressão no talão e mais na ponta, de forma a manter uma sonoridade constante.

O som da aluna melhorou bastante depois deste trabalho e transmitiu bastante mais confiança, tendo conseguido terminar o exercício com melhor qualidade sonora e afinação.

A professora trabalhou o acorde final. Pediu para utilizar menos arco nas duas notas graves e utilizar maior flexibilidade de dedos na mão direita, de forma a suavizar o acorde e a produzir uma sonoridade mais uniforme.

Estudo de Wolfhart, nº 34

A professora corrigiu a posição do arco (mais paralelo ao cavalete) e, enquanto a aluna tocava, tentou fazer com que relaxasse a sua mão esquerda.

De forma a estimular a noção de afinação, a professora voltou a tocar algumas das notas “desafinadas” no piano.

A aluna apresenta muitas dificuldades na produção de uma sonoridade com qualidade e afinada, neste estudo. Como só é obrigatório tocar um estudo no exame, a professora decide que a aluna vai apresentar apenas o estudo nº 33.

Köchler: Concertino

A aluna não tem a peça memorizada e a professora começa por pedir que a aluna a memorize para a semana seguinte.

A professora volta a tocar no piano de forma a corrigir a afinação da aluna e, mais uma vez, a aluna reage bem ao exercício.

A professora continua o trabalho com exercícios para o vibrato: glissandos ao longo da corda com cada um dos dedos, reduzindo o glissando cada vez mais até ficar apenas sobre uma nota. Primeiro com o violino em posição de "guitarra" e depois apoiado no ombro. Estimula o relaxe da mão esquerda.

A aluna volta a tocar a obra e o vibrato melhora bastante. A professora foca-se então na mão direita: pede som mais constante com o arco mais paralelo ao cavalete, de forma a obter um som mais definido.

Chama atenção à aluna para respeitar as dinâmicas e mostrar mais contraste dinâmico.

A professora tocou a parte de piano com aluna. Quando tocou juntamente com a professora, a aluna mostrou muito mais musicalidade e sentido rítmico. A afinação melhorou bastante com o suporte harmónico do piano.

A aluna apresenta dificuldades técnicas claras e é bastante frágil emocionalmente. A professora entende, é muito paciente e estimula a auto-avaliação de forma construtiva.

As indicações técnicas são muito pertinentes, a professora é muito exigente, mas sempre de forma construtiva e sem nunca ser agressiva.

O facto de a professora ter tocado com a aluna funcionou muito bem e motivou claramente a aluna.

Aulas Observadas – 3

Aluno: David Despujols	Grau: 5º - Integrado 11 anos	Aula: 1
Data: 20/11/2017	Horário: 14h20 – 15h05	
Aula Assistida		

Recursos necessários

- Violino 3/4 e arco
- Resina
- Estante
- Lápis e borracha
- Piano
- Partituras

Conteúdos da aula

- Estudo: Wolfhart nº 11
- Vivaldi: Concerto em Lá menor

Descrição da atividade

A professora começa por pedir ao aluno que fizesse a avaliação da audição que

tinha tido na semana anterior. O aluno referiu que tinha corrido bem, mas que algumas passagens técnicas tinham que ser melhoradas até ao exame (cerca de 3 semanas depois).

A professora deu o lá do piano e deixou o aluno afinar.

O aluno tem facilidades técnicas e à-vontade com o violino. Tem um bom controlo de arco, boa afinação, boa técnica de mudanças de posição e boa produção de som para a fase de aprendizagem em que se encontra. A professora valorizou o trabalho e perguntou o que pode ser melhorado. O aluno mostrou ter uma boa noção do que deve ser melhorado.

A professora pediu então ao aluno para fazer as mudanças de posição e as mudanças de corda com mais calma. O aluno conseguiu melhorar imediatamente e a professora valorizou o trabalho.

O aluno conseguiu tocar o arpejo sem grandes dificuldades. A professora lembrou e voltou a pedir para cuidar e suavizar mais o som nas mudanças de corda. Trabalhou cerca 10 minutos na produção sonora com mais qualidade.

Estudo: Wolfhart nº 11

A professora acompanhou o aluno no piano, tocando e realçando as sequências harmónicas do estudo. O aluno reagiu bem às sequências e nuances harmónicas que a professora mostrava no piano. A professora valorizou o trabalho e pediu para repetir o estudo, desta vez com a professora também a tocar violino.

O aluno apresentou o estudo bem trabalhado, faltando mais direção de frase e a tornar a obra mais interessante. Como tal, parece-me uma boa estratégia tocar com o aluno para que este sinta o fraseado e as sequências harmónicas de forma mais orgânica.

A professora pediu para tocar de memória e o aluno sentiu algumas dificuldades. Não se sentiu à-vontade a tocar sem partitura e ficou claramente menos motivado. A professora falou com o aluno e pediu-lhe para se focar mais no controlo do arco do que nas notas; pediu-lhe ainda para olhar para a partitura uma vez. O aluno conseguiu tocar a passagem sem problema depois da conversa. Mostrou-se preocupado por ter uma altura de exames e por não ter

muito tempo para estudar violino na semana seguinte. A professora acalmou o aluno e fez um plano de estudos em conjunto.

Vivaldi: Concerto em Lá menor

O aluno tocou o concerto de Vivaldi com a professora a acompanhar no piano. A obra estava bem trabalhada e o aluno reagiu muito bem aos estímulos que o acompanhamento de piano oferecia.

A professora valorizou o esforço e pediu para melhorar a gestão do arco. Em particular pediu para melhorar a reposição do arco, utilizando uma maior flexibilidade nos dedos da mão direita. O aluno reagiu muito bem ao exercício.

A professora valorizou o trabalho e terminou a aula.

Aulas Observadas – 4 & 5

Aluno: Luca Araújo Moreira	Grau: 9º - Integrado 15 anos	Aula: 1
Data: 06/12/2017	Horário: 11h50 – 12h35 / 12h35 – 13h20	
Aula Assistida		

Recursos necessários

- Violino 4/4 e arco
- Resina
- Estante
- Lápis e borracha
- Piano
- Partituras

Conteúdos da aula

- Escala em Si menor melódica
- Escala em Si menor harmónica
- Estudo: Kreutzer nº16
- Emil Szymon Młynarski: Mazurka

- Haydn: Concerto nº2 em Sol Maior

Descrição da atividade

A professora questionou o aluno sobre a audição na semana anterior, como forma de preparação para o exame daqui a 3 semanas. A audição correu bem e o aluno disse ter sentido conforto e à-vontade durante a performance. A professora concordou e corrigiu apenas alguns problemas técnicos, tais como a posição da mão esquerda (muito rígida durante a audição). O aluno afinou o violino a partir do lá do piano, sem qualquer dificuldade.

Começou por tocar cordas soltas para trabalhar a posição e relaxe da mão direita. Apresentava bastantes problemas de tensão e a professora, notando isso mesmo, optou por realizar exercícios de relaxe para aquecer. Durante 10 minutos, o aluno corrigiu a posição da mão direita durante todo o arco, procurando relaxar o máximo possível e produzindo som constante.

A aula continuou com o aluno a tocar a escala em Ré Maior em 3 oitavas. A professora pediu-lhe que fizesse auto-avaliação e o aluno conseguiu descrever bem os problemas: som menos constante no registo agudo e tensão desnecessária no braço direito. Pediu-lhe também para olhar para o arco enquanto tocava e que mantivesse mais contacto do arco com a corda (na posição certa entre o cavalete e a escala). O pedido da professora melhorou claramente a qualidade do som produzido.

No que se refere ao arpejo, os problemas foram semelhantes, ainda que melhor em relação à primeira vez que tocou a escala.

Escala em si menor melódica.

A professora corrigiu a posição da mão esquerda no registo agudo, em especial na preparação das mudanças de posição descendentes. A chamada de atenção resultou bastante bem.

Escala em si menor harmónica.

A professora pediu ao aluno que estudasse em casa as mudanças de posição no talão sem interrupções na sonoridade. Pediu o mesmo relativamente ao arpejo e à sustentação do si agudo por mais tempo, de forma a transmitir confiança e eliminar receios. A professora repetiu todas as indicações sobre as

escalas e arpejos para o aluno estudar em casa.

Estudo: Kreutzer 16

O aluno pediu para tocar com metrônomo. Continuou a mostrar algumas tensões na posição enquanto tocava, mas no geral o estudo estava bem preparado.

A professora pediu-lhe para gerir melhor a utilização do arco, usando toda a extensão e não apenas a ponta do arco. Essa indicação aumentou muito a produção de som e ajudou bastante na produção de uma sonoridade mais agressiva e *martelé* que o estudo pede.

A professora sugeriu ao aluno para começar o estudo com o arco ao contrário, de forma a perceber que todas as notas têm a mesma relevância neste estudo (independentemente de serem com arco para cima ou para baixo). A técnica de *martelé* é mais difícil de conseguir na ponta do que no talão, por isso este exercício mostrava-se bastante importante.

O aluno tocou o estudo de início ao fim. O resultado final foi bastante melhor e o aluno conseguiu reproduzir bem a técnica de *martelé*. A professora valorizou-o e pediu-lhe para estudar da mesma forma em casa.

Mazurka

A professora pediu ao aluno para tocar de memória, tal como acontecerá no exame.

O aluno apresentou ainda alguma dificuldade em tocar sem recorrer à partitura, mas a obra estava bem preparada. A professora corrigiu o acorde final de Sol Maior em pizzicato e pediu que fosse menos arpejado. Ao fim de algumas tentativas, o aluno conseguiu o resultado pretendido, utilizando mais pressão localizada do dedo do pizzicato sobre as cordas Sol e Ré.

Foi também trabalhada a passagem central dos trilos, tendo sido pedido ao aluno mais definição e articulação na mão esquerda, assim como mais articulação no início da nota na mão direita. O aluno conseguiu melhorar a articulação.

Trabalharam a passagem das notas dobradas em que o aluno apresentou dificuldades. Questionado sobre as razões dessas dificuldades, o aluno sabia exatamente que o problema estava relacionado com a posição do cotovelo esquerdo. A resposta rápida indica que essa questão já tinha sido trabalhada

noutras aulas. O aluno repetiu com o cotovelo na posição correta (colocado mais junto ao seu corpo) e a passagem melhorou.

A professora exemplificou e tocou com o aluno por diversas vezes, o que ajudou na compreensão da sua mensagem.

Haydn: Concerto nº2 em Sol Maior

O início da obra começou com alguns problemas de afinação. A professora parou e pediu que repetisse, acompanhando o aluno ao piano. A melhoria foi clara e, pelo facto de ter suporte harmónico, a afinação e a direcção da melodia melhoraram consideravelmente.

O aluno mostrou musicalidade e capacidades, provando estar bem preparado, ainda que algumas passagens precisassem de algum estudo individual.

A professora fez o resumo da aula.

O aluno tem capacidades e à-vontade com o violino e está bem orientado para o exame. Tem ainda bastantes problemas de posição geral e de tensão desnecessária por resolver.

Aulas Observadas – 6

Aluno: Ana Isabel	Grau: 6º - Integrado 12 anos	Aula: 1
Data: 06/12/2017	Horário: 14h20 – 15h05	
Aula Assistida		

Recursos necessários

- Violino 3/4 e arco
- Resina
- Estante
- Lápis e borracha
- Piano
- Partituras

Conteúdos da aula

- Estudo: Mazas nº3
- Telemann: Concerto em Lá menor

Descrição da atividade

Estudo: Mazas nº3

A aluna chegou 15 minutos mais cedo e a professora aproveitou para dar uma aula mais longa. Esta situação parece ser comum e as aulas são, regularmente, mais prolongadas do que previsto. A aluna tem capacidades técnicas bastante boas para a idade: boa produção de som, boa posição geral, boa afinação e destreza. O estudo está bastante sólido.

A professora trabalhou a afinação dos acordes no final do estudo e a aluna reagiu bem quando lhe foi pedido para corrigir a afinação. Contudo, a aluna apresenta mais dificuldades a este nível quando tem acordes, o que é normal nesta fase.

Depois de trabalhar os acordes, a professora pediu-lhe para manter a posição do violino mais alta e não se mexer tanto, durante o estudo. Socorreu-se de exercícios precisos para ensinar a aluna a manter a posição do violino mais alta, recorrendo ao humor para a relaxar e cativar a sua atenção.

A aluna voltou a tocar o estudo e conseguiu manter a posição do violino mais alta, tal como pedido. Esta alteração melhorou a qualidade do som e da articulação.

A professora insistiu com a aluna para que preparasse todos os dedos da mão esquerda nas escalas descendentes do estudo. Para tal, devia aproximar o cotovelo do braço esquerdo para junto do corpo e manter os quatro dedos sobre a corda. Escreveu isso mesmo na partitura através de símbolos que tinham sido previamente definidos entre as duas.

A aula foi interrompida momentaneamente por causa dos afinadores do violino da aluna que tinham de ser substituídos. De notar a atenção da professora a este problema no equipamento (violino) da aluna.

Trabalharam mudanças de posição e a professora voltou a insistir para que a aluna mantivesse a posição do instrumento mais alta e para que fizesse a

mudança de nota mais lentamente, deslizando sobre a corda. Desta forma, as mudanças de posição tornam-se mais fáceis e naturais.

Como trabalho de casa, a professora estabeleceu as orientações necessárias, as quais foram correctamente reproduzidas pela aluna, o que demonstra que a mensagem foi assimilada.

Telemann: Concerto Lá menor

A professora pediu para tocar de memória. A aluna demonstra bom controlo de arco, boa afinação e destreza na mão esquerda para a fase de aprendizagem em que se encontra. Não teve problemas em tocar sem partitura.

A professora pediu à aluna para articular melhor as notas longas. Tocou juntamente com ela, de forma que entendesse o resultado que queria ver produzido. A aluna correspondeu positivamente ao estímulo e melhorou a articulação.

O mesmo método foi usado para trabalhar a passagem de notas dobradas. O trabalho da afinação foi executado através de exercícios tocados em conjunto. As melhorias da aluna foram significativas.

Perante as dificuldades de concentração evidenciadas pela aluna, a professora sugeriu um breve período de descanso (cerca de 2 minutos). O concerto foi retomado posteriormente com acompanhamento ao piano pela professora. Os índices de motivação e empenho da aluna melhoraram bastante, com o suporte harmónico do piano. O fraseado foi bastante mais fluído, melhorou ainda mais a afinação. Apresentou também um bom controlo de arco e a posição geral do violino melhorou substancialmente em relação ao início da aula.

A professora valorizou e terminou a aula.

Aulas Observadas – 7

Aluno: Sofia Silva	Grau: 2º - Integrado 8 anos	Aula: 1
Data: 24/01/2018	Horário: 16h05 – 15h50	
Aula Assistida		

Recursos necessários

- Violino 2/4 e arco
- Resina
- Estante
- Lápis e borracha
- Piano
- Partituras

Conteúdos da aula

- Escala de Sol Maior
- Conjunto de melodias compostas pela professora Suzanna Lidegran:
Melodias 17, 18 e 19

Descrição da atividade

A professora ajudou a aluna a colocar a almofada e afinou o violino, enquanto a aluna tocava o lá no piano. A aluna começou a estudar há um ano e meio e é normal que ainda necessite de ajuda para afinar.

Inquirida sobre a audição da semana antecedente, a aluna não se mostrou totalmente satisfeita.

A professora pediu para tocar a escala de Sol Maior em duas oitavas e a aluna mostrou algumas dificuldades em memorizar as posições da mão esquerda. Mencionou não ter estudado muito nessa semana e a professora mostrou-se compreensiva e bastante paciente. Tocou juntamente com ela a escala, indicando-lhe as posições das notas. Ao fim de 5 minutos, a aluna foi capaz de tocar a escala completa e só depois é que a professora passou para a peça.

A peça faz parte de um conjunto de melodias que a própria professora compôs

para alunos destas idades e adequadas aos seus níveis de aprendizagem.

A aluna começou por tocar a melodia 17 deste conjunto de melodias. O objetivo era estimular a independência de dedos, trabalhar o *detaché*, assim como noções básicas de ritmo. A professora mostrou-se muito atenta e corrigiu constantemente a posição, tanto da mão esquerda, como direita.

Depois de tocar com piano toda a melodia, a aluna passou para a melodia 18. Esta melodia já é um pouco mais complexa, utilizando mais mudanças de cordas e ritmos menos simples. A aluna completou a melodia sem grandes dificuldades. Uma vez mais, a professora tocou a melodia juntamente com a aluna, de forma a exemplificar melhor algumas indicações que pretendia que a aluna assimilasse.

Neste momento da aula foi interessante o facto de a professora ter pedido à aluna para lhe dar a entrada quando recomeçaram a tocar a melodia. Esta relação estabelecida faz com que a aluna lide com conceitos rítmicos antes de começar a tocar e se habitue a dar entradas, algo essencial no futuro de qualquer músico. Voltou a tocar a peça com acompanhamento do piano e conseguiu tocar a melodia sem dificuldade.

A professora fez então um exercício para treinar as notas com a aluna. Dizia o nome de uma nota e a aluna tinha de a reproduzir; em geral a aluna acertou, mostrando apenas alguma dificuldade em acertar nas alterações das notas (no caso em concreto: dó sustenido).

Depois do exercício, a aluna começou então a tocar a melodia 19 com acompanhamento do piano. A professora reproduziu uma passagem em que a aluna tinha tocado desafinado e perguntou à aluna que notas tinha falhado. A aluna acertou na identificação imediatamente e, quando tocou novamente, acertou a passagem.

A professora trabalhou então a independência de dedos na mão esquerda e a afinação, precisamente os pontos que a aluna tem de melhorar mais urgentemente.

A professora perguntou à aluna se tem alguma dor e mostrou-se muito atenta às necessidades e ao índice de atenção da aluna. A aluna sentiu necessidade de falar sobre outros assuntos e a professora acedeu de forma natural.

Alguns minutos depois, e restaurados os níveis de atenção, voltou à aula com outro exercício para independência de dedos. A professora tocou juntamente com a aluna e esta conseguiu terminar o exercício sem grandes dificuldades, tendo apenas de esclarecer uma dúvida sobre o ritmo de uma das notas.

Terminou a aula com um exercício rítmico que já tinham feito em outras aulas em que a aluna completa uma série de ritmos utilizando duas cordas ao mesmo tempo. Uma boa forma de a aluna treinar noções rítmicas, enquanto começa a tocar em duas cordas ao mesmo tempo. Depois de relembrar o exercício, a professora tocava uma melodia sueca no violino, enquanto a aluna mantinha algumas destas bases rítmicas que iam alternando, sempre que professora dava indicação.

De mencionar que a professora tentou tornar a aula o mais diversificada possível. Tentou adaptar a aula a uma aluna bastante nova e fez vários exercícios, tocando juntamente com a aluna, tanto no violino, como no piano. Mostrou-se paciente, mas corrigindo constantemente a posição geral e a afinação da aluna.

O facto de ter criado um conjunto de exercícios e melodias adaptadas aos alunos e à sua maneira de ensinar deve também ser mencionado positivamente.

A aluna não se mostrou cansada nem desmotivada em nenhum momento.

Aulas Observadas – 8 & 9

Aluno: Mercedes Alves	Grau: 7º - Supletivo 17 anos	Aula: 1
Data: 07/02/2018	Horário: 17h05 – 17h50 / 17h50 – 18h35	
Aula Assistida		

Recursos necessários

- Violino 4/4 e arco
- Resina
- Estante
- Lápis e borracha
- Piano
- Partituras

Conteúdos da aula

- Escala e Arpejo Ré menor em 3 oitavas
- Escala de Oitavas em Si bemol Maior
- Estudo: Rode nº24
- Mozart: Concerto em Ré Maior nº4
- J. S. Bach: Giga em Ré menor – Partita nº2

Descrição da atividade

Aula de preparação para exame, dentro de 3 semanas.

O violino da aluna apresentou um problema com a cravelha da corda lá e não conseguia manter a afinação da corda. A professora sugeriu à aluna ir ao *luthier* corrigir o defeito. Depois de a professora ter remediado a situação, a aula começou.

Escala e Arpejo Ré menor, em 3 oitavas

A aluna mostrou boa destreza na mão esquerda, boa afinação e bastante bom controlo de arco.

Escala de Oitavas em Si bemol Maior

A aluna estava bastante bem preparada e conseguiu tocar a escala sem grandes dificuldades.

A professora pediu apenas para controlar um pouco o volume e para se preocupar mais com a qualidade de som, não tanto com o volume. Pediu também para fazer as mudanças de posição de forma mais calma e pela corda, de forma a mudar de nota mais suavemente.

A professora valorizou o trabalho e pediu para tocar o estudo.

Estudo: Rode nº 24

A aluna apresentou algumas dificuldades na gestão do arco e na afinação. Enquanto tocava o início do estudo, chegou a pianista acompanhadora e tiveram de interromper o trabalho e iniciar o Concerto de Mozart. A professora não teve tempo para mencionar nada sobre o estudo.

Mozart: Concerto em Ré Maior nº4

A professora pediu para tocar o concerto num tempo mais lento.

A aluna tem bastante volume, boa posição base geral (em especial na mão direita) e vibrato bastante desenvolvido. Ainda demonstra algumas dificuldades em tocar com mais leveza e na técnica de mudanças de posição.

A professora pediu à aluna que mantivesse a pulsação durante todo o andamento; a aluna tem o impulso de acelerar o tempo, especialmente nas passagens técnicas mais difíceis. Também lhe pediu para ter cuidado e controlar o vibrato nas notas de finais de frase. A professora insistiu bastante com a aluna, pedindo-lhe que controlasse pulsação e vibrato. A aluna conseguiu melhorar bastante o vibrato depois do trabalho da professora e aperfeiçoar a pulsação. No final do andamento, a aluna voltou a apresentar alguma falta de controlo mas, em geral, a melhoria foi bastante grande, tanto a nível musical, como técnico.

De mencionar que a professora (ao contrário do que aconteceu com outros alunos) não interrompeu tantas vezes, tendo deixado a aluna tocar bastante mais tempo. Pretendia claramente dar indicações mais gerais e estimular a personalidade da aluna, nesta fase mais avançada do processo de aprendizagem. Também o facto de ter exame em 3 semanas foi razão para a professora ter deixado tocar mais tempo sem intervir.

A professora perguntou como é que a aluna conseguiu manter o tempo, ao que a aluna respondeu que se focou em ouvir e responder ao piano. A professora valorizou bastante o processo e reforçou que essa é a solução para o problema.

A pianista acompanhadora saiu da aula e a professora fez uma série de exercícios para a aluna manter a pulsação, assim como algumas indicações estilísticas e musicais bastante pertinentes, acompanhando-a ao piano.

Fez um resumo das indicações sobre o Mozart e voltaram ao estudo.

Estudo: Rode nº 24

A professora pediu à aluna para tocar num andamento mais lento. A aluna conseguiu apresentar melhor o estudo, ainda que tenha apresentado problemas de técnica de acordes e de afinação. A professora tentou melhorar precisamente esses dois aspetos, pedindo à aluna para arpejar mais cada um dos acordes. Este trabalho permitiu suavizar e controlar melhor a afinação de cada acorde e,

passados cerca de 10 minutos, a afinação da aluna nos acordes tinha melhorado bastante.

A professora continuou a aula pedindo à aluna para gerir melhor a utilização do arco durante as ligaduras mais longas. Pediu-lhe que começasse mais nos extremos (ponta ou talão) e que usasse menos arco no início da ligadura. A aluna melhorou, mas ainda mostrou algumas dificuldades em conseguir uma boa gestão do arco.

Trabalharam ainda a afinação e o ritmo de algumas passagens durante o estudo, sobretudo com metrónomo.

J. S. Bach: Giga em Ré menor – Partita nº2

A aluna tem capacidades muito boas e apresentou um bom trabalho. Ainda assim, os problemas gerais são os mesmos das outras obras. Falta alguma leveza na forma como toca (especialmente numa dança como a Giga) e demonstrou alguma dificuldade em manter uma pulsação constante.

A professora tocou em vários momentos com a aluna, apresentando uma base harmónica no violino. Desta forma fez a aluna sentir a pulsação dançante, leve, com pulsação mais regular e percebendo a sequência harmónica presente na obra.

Por fim, a professora repetiu à aluna toda a informação dada na aula sobre o estudo, Mozart e Bach e terminou a aula.

De notar a capacidade da professora se adaptar às diferentes realidades e fases de desenvolvimento dos alunos. Neste caso, a aluna está numa fase de aprendizagem técnica e musical bastante avançada e a professora estimula muito mais a liberdade criativa (dando indicações mais gerais), assim como focando a abordagem num plano mais musical (resolvendo questões técnicas a partir de um ponto de vista musical).

Aulas Observadas – 10

Aluno: Ana Isabel	Grau: 6º - Integrado 12 anos	Aula: 2
Data: 14/02/2017	Horário: 14h20 – 15h05	
Aula Assistida		

A Aluna faltou à aula.

Aulas Observadas – 11

Aluno: Constança Magalhães	Grau: 3º - Integrado 9 anos	Aula: 1
Data: 15/02/2018	Horário: 09h05 – 09h50	
Aula Assistida		

Recursos necessários

- Violino 2/4 e arco
- Resina
- Estante
- Lápis e borracha
- Piano
- Partituras

Conteúdos da aula

- Método Suzuki, Vol. 1: Peça 15 – Minueto de Bach
- Método Suzuki, Vol. 1: Peça 16
- Método Suzuki, Vol. 1: Peça 17 – Gavotte de Bach

Descrição da atividade

A professora começou por dar os parabéns à aluna pela audição da semana anterior.

A aluna iniciou a aula a tocar o minueto de Bach (15 do volume 1 de Suzuki). Apresenta boas capacidades para o nível de aprendizagem em que se encontra: boa qualidade de som, ótima afinação e uma posição geral muito correta. A aluna já não tocava esta peça há algumas semanas e teve uma falha de memória; a professora pediu para repetir.

Sempre acompanhando ao piano, a professora pediu para tocar a peça nº16.

Nestas duas peças a aluna apresentou alguma falta de preparação que resultou em lapsos de memória esporádicos. A professora foi compreensiva e pediu apenas para repetir as peças; a aluna não teve falhas à segunda vez.

Depois do aquecimento, a aluna tocou a parte inicial da Gavotte (peça nº17) do mesmo método que tinha estudado para esta semana.

A professora valorizou o trabalho e pediu à aluna para separar melhor as notas e para reduzir o ruído nas mudanças de corda. Trabalharam durante 10 minutos com uma série de exercícios.

A professora começou então a ler com a aluna o resto da peça, exemplificando e tocando juntamente com a aluna.

Definiu o trabalho para a próxima aula e, antes de terminar a aula, tocou a parte da peça que a aluna vai ter de estudar para a semana seguinte.

Por último, tocou ao piano com a aluna tudo o que trabalharam na Gavotte.

De notar o reforço positivo constante por parte da professora, valorizando o trabalho da semana e o esforço na aula. Também é de valorizar o facto de a professora entender muito bem os ritmos da aluna e permitir que a aluna fale sobre outros assuntos, sempre que a aluna demonstra essa necessidade.

A professora conseguiu manter o ritmo e dinâmica da aula durante todo o tempo e a aluna nunca se mostrou entediada.

Aulas Observadas – 12 & 13

Aluno: Luís Miguel Ricardo	Grau: 11º - Integrado 17 anos	Aula: 1
Data: 15/02/2018	Horário: 10h10 – 10h55 / 10h55 – 11h40	
Aula Assistida		

Recursos necessários

- Violino 4/4 e arco
- Resina
- Estante
- Lápis e borracha
- Piano
- Partituras

Conteúdos da aula

- Escala e Arpejo Dó Maior em 3 oitavas
- Lalo: Sinfonia Espanhola
- J. S. Bach: Giga em Mi Maior – Partita nº3

Descrição da atividade

O aluno vai apresentar-se em exame, dentro de 3 semanas.

O aluno tem uma personalidade bastante recatada e com apresenta índices de autoestima baixos. A professora perguntou-lhe qual era o programa e o aluno tinha dúvidas sobre que programa ia apresentar na prova.

Escala e Arpejo Dó Maior em 3 oitavas

Na execução da escala, o aluno apresenta uma boa sonoridade e boa afinação.

Lalo: Sinfonia Espanhola

O aluno apresenta um bom trabalho e a obra está bastante sólida, apesar de esta aula ser apenas a segunda aula com esta peça (não vai apresentar esta obra no exame).

O aluno tem capacidades muito boas: destreza na mão esquerda, bom vibrato, boa sonoridade e volume. Tem alguma dificuldade em ligar o arco, especialmente no talão.

A professora trabalhou algumas passagens em que o ritmo e/ou afinação não estavam corretos. Trabalharam também exercícios de mudança de posição.

O aluno muda a posição da mão direita enquanto toca. A professora insiste bastante neste erro. Essa parece ser também a razão para o problema das mudanças de arco no talão.

Entretanto chegou a pianista acompanhadora e o aluno tocou novamente o início da obra. Depois do trabalho com a professora e com a pianista, o aluno melhorou substancialmente.

J. S. Bach: Giga em Mi Maior – Partita nº3

O aluno tocou uma vez a obra e a professora pediu que tocasse com um som mais definido e com melhor articulação.

Apesar das capacidades apresentadas, o aluno é bastante tímido e com baixos índices de autoestima. A professora, percebendo isso mesmo, tem uma comunicação bastante paciente e positiva com o aluno. De notar o facto de a professora ter recorrido, em diversos momentos, ao humor, de forma a retirar pressão e a aumentar o à-vontade do aluno.

Grande parte do trabalho feito na aula foi trabalho musical e interpretativo, o que se demonstrou ser muito útil, tanto no que se refere à fase de desenvolvimento em que o aluno se encontra, como por servir como forma de motivar um aluno com baixos índices de auto-estima.

Aulas Observadas – 14 & 15

Aluno: Lorenzo Serafini	Grau: 8º - Integrado 14 anos	Aula: 1
Data: 15/02/2018	Horário: 13h35 – 14h20 / 14h20 – 15h05	
Aula Assistida		

Recursos necessários

- Violino 4/4 e arco
- Resina
- Estante
- Lápis e borracha
- Piano
- Partituras

Conteúdos da aula

- Escala e Arpejo Dó Maior em 3 oitavas
- J. S. Bach: Concerto em Lá menor
- J. S. Bach: Giga Mi Maior – Partita nº3

Descrição da atividade

O aluno vai apresentar-se em exame, dentro de 3 semanas, e num concurso em 2 semanas. Dentro de uma semana o aluno vai tocar o Concerto em Lá menor, de Bach, a solo com a Orquestra Juvenil do Conservatório.

A professora falou com o aluno sobre o concurso em que aluno participou, na semana anterior. Obteve o 3º prémio e ficou um pouco desiludido por não ter vencido o concurso. Foi interessante a forma como a professora conseguiu trabalhar os índices de autoestima do aluno, mencionando que o resultado dos concursos não deve ser a motivação primeira para o estudo individual, antes uma consequência secundária do mesmo.

Escala e Arpejo Dó Maior em 3 oitavas

O aluno tem boa destreza na mão esquerda e uma boa posição geral.

A professora pediu ao aluno para ter atenção à flexibilidade dos dedos da mão direita no talão, para usar o arco todo e para ligar mais as notas entre as cordas. Depois de alguns exercícios para ligar melhor a mudança de arco no talão, a professora conseguiu perceber que o problema não estava relacionado com a técnica da mão direita, antes com a falta de resina no arco. O aluno colocou resina e o problema da mudança de arco reduziu significativamente.

J. S. Bach: Concerto em Lá menor

O aluno tocou todo o primeiro andamento e mostra muito boas qualidades técnicas para o grau em que se encontra: boa afinação, boa independência de dedos, bom volume e correta postura corporal. O braço direito ainda tem alguns bloqueios que nem sempre permitem retirar a melhor sonoridade do instrumento.

A professora pede ao aluno para controlar a posição da vara do arco, mais centrada sobre as cerdas e não tão inclinada sobre a corda.

Para conseguir essa posição, pede ao aluno que mude a posição do braço direito para uma posição mais natural, sendo que a qualidade do som melhorou bastante.

A professora prosseguiu com exercícios de limpeza do som, afinação e controlo do arco em diversas passagens, ao longo do primeiro andamento do Concerto.

Em especial, a professora insistiu em manter o dedo indicador da mão direita relaxado e na posição certa. Fez uma série de exercícios só com o arco e sem o violino de forma a estimular a posição correta e a flexibilidade dos dedos da mão direita. Depois dos exercícios, a flexibilidade da mão direita e, por conseguinte, a qualidade do som do aluno melhoraram.

Os níveis de concentração e auto-estima do aluno são bastante elevados, o que permite trabalhar com muito detalhe e exigência sem que o aluno perca a concentração ou motivação. A professora utiliza essa mesma qualidade do aluno para trabalhar de forma muito pormenorizada e consegue resultados claros durante as aulas. Durante as aulas com este aluno, a professora tentou sempre incluir o aluno na identificação e resolução dos problemas, de forma a estimular a sua autonomia de estudo, em casa. O aluno correspondeu quase sempre com

facilidade, o que indica que esta relação de estímulo da autonomia por parte da professora para com o aluno é regular.

Aulas Observadas – 16

Aluno: Leonor Brummer	Grau: 6º - Articulado 12 anos	Aula: 1
Data: 22/02/2018	Horário: 17h30 – 18h30	
Aula Assistida		

Recursos necessários

- Violino 4/4 e arco
- Resina
- Estante
- Lápis e borracha
- Piano
- Partituras

Conteúdos da aula

- Dvorák: Sonatina
- Monti: Czardas

Descrição da atividade

A Leonor é aluna de violino da Prof. Suzanna Lidegran e este espaço semanal de 60 minutos é um espaço em que a professora dá uma aula de música de câmara em duo com a aluna Rafaela Oliveira (aluna de piano no Conservatório, com 12 anos).

Dvorák: Sonatina

A Leonor chegou atrasada cerca de 10 de minutos. Para aproveitar o tempo, a professora começou a tocar com a Rafaela. A professora Suzanna Lidegran também é professora de piano e deu algumas indicações musicais e sobre a utilização do pedal, de forma a obter um discurso mais claro e transparente.

A Rafaela tem boas capacidades e a obra está bem preparada.

Entretanto a aluna Leonor chegou e tocaram o início da Sonatina.

A aluna tem muitas capacidades, especialmente para o nível de aprendizagem em que se encontra: tem boa qualidade de som, boa afinação, bom vibrato e à-vontade com o instrumento. Não obstante as capacidades que tem, mostrou algumas dificuldades e não pareceu estar muito bem preparada. Também não pareceu ter havido muito tempo de ensaios, entre as alunas.

A professora explicou à aluna alguns dos ritmos que geravam mais dificuldades. A aluna melhorou com a ajuda da professora, mas continuou a demonstrar alguns problemas rítmicos e de junção com o piano.

A professora deu alguns conselhos musicais, mas a maior parte do tempo foi passado a esclarecer dúvidas rítmicas e de junção em música de câmara.

Não obstante o menor nível de preparação para esta aula, a professora manteve-se sempre positiva e paciente. Quando o trabalho de junção feito pela professora terminou, as alunas apresentaram-se substancialmente melhor ainda que seja claramente necessário mais tempo de estudo e de ensaio, tanto sozinhas, como em grupo.

Monti: Czardas

A aluna Leonor tem esta obra bem preparada e parece estar bastante motivada com a peça.

As capacidades, anteriormente descritas, são ainda mais claramente evidenciadas nesta obra. De notar um bom nível de destreza na mão esquerda, para o grau em que se encontra.

A professora foi dando algumas indicações à aluna Rafaela, mas a aluna Leonor necessitou claramente de mais atenção nesta aula.

De notar o facto de a professora valorizar a música de câmara como um elemento essencial na motivação das alunas e de tocar constantemente com elas de forma a esclarecer as dúvidas de junção que existam e a passar a sua mensagem musical de forma mais orgânica.

Aulas Observadas – 17

Aluno: Simone Rangel	Grau: 4º - Integrado 9 anos	Aula: 1
Data: 22/02/2018	Horário: 18h30 – 19h15	
Aula Assistida		

Recursos necessários

- Violino 2/4 e arco
- Resina
- Estante
- Lápis e borracha
- Piano
- Partituras

Conteúdos da aula

- Escala Sol Maior em 2 oitavas
- Método Suzuki, Vol. 1: Peça 6 – Gavotte de Bach
- Kűchler: Concertino

Descrição da atividade

A aluna vai apresentar-se em exame, dentro de 3 semanas.

A professora ajudou a afinar o violino.

A aluna chegou algo agitada e com necessidades de falar sobre assuntos pessoais. A professora acedeu e, lentamente, conseguiu preparar a aluna para iniciar a aula.

A aluna tocou a escala e arpejo de Sol Maior em 2 oitavas. A professora pediu à aluna que utilizasse o 4º dedo.

A posição base da aluna está bastante sólida para a idade, sem tensões graves; também não teve problemas em utilizar o 4º dedo.

A professora insistiu apenas para que preparasse melhor os dedos a utilizar de seguida e para que mantivesse a posição do cotovelo esquerdo mais junto ao corpo.

Por último, a professora acompanhou a aluna no concertino de Kùchler que a aluna também irá apresentar no exame, pedindo-lhe que tivesse atenção à posição do cotovelo direito, de forma a manter o arco na corda, paralelo ao cavalete.

De notar a abordagem sempre positiva e paciente da professora, assim como o recurso ao humor para tornar a aula o mais dinâmica possível.

Aulas Observadas – 18 & 19

Aluno: David Despujols	Grau: 5º - Integrado 11 anos	Aula: 2
Data: 26/02/2018	Horário: 14h20 – 15h05 / 15h05 – 15h50	
Aula Assistida		

Recursos necessários

- Violino 3/4 e arco
- Resina
- Estante
- Lápis e borracha
- Piano
- Partituras

Conteúdos da aula

- Estudo: Wolfhart nº 11
- Vivaldi: Concerto em Lá menor

Descrição da atividade

O aluno começou por tocar a escala de sol maior, com as notas ligadas duas a duas. Repetiu a escala e terminou imediatamente, dizendo que tinha tocado muito desafinado. A professora ajustou-lhe a posição do cotovelo e pediu-lhe

para que tivesse muito cuidado com as mudanças de posição e para ter atenção ao som. Depois disso, seguiram-se os arpejos. A professora esteve a trabalhar as mudanças de posição, corrigindo a posição do cotovelo. Pediu também para o aluno nunca saltar com a mão. Trabalharam todas mudanças de posição com *glissando*, com o primeiro dedo deslizando pela corda. A professora pediu-lhe que ele estudasse as escalas e os arpejos, em casa, como estavam a trabalhar na aula e disse-lhe para estudar em frente ao espelho.

Antes de começar a tocar o concertino de O. Rieding, a professora ajustou a postura do violino e o polegar esquerdo, dizendo que o polegar era um “ladrão” e tinha que estar escondido. O aluno executou a exposição do concertino e a professora disse que não estava contente com a introdução do tema alegando que o som estava muito arranhado e sujo. Para corrigir isso, a professora optou por fazer exercícios de flexibilidade de mão direita (dedos relaxados, como se fossem molas, como se fossem a suspensão de um carro).

A professora teve que corrigir de novo a postura do aluno, desta vez os pés e continuou com o trabalho de flexibilidade. Depois disso, fez vários exercícios com as notas ré, dó, si, lá (desde semicolcheias com o arco todo, colcheias e por fim como estava escrito, com a retoma do arco).

O aluno queixou-se que sentia que, quando retomava o arco, que parecia que este ia cair. A professora pediu-lhe que fizesse todos os exercícios, em casa.

O aluno tocou de novo o início do concerto até ao fim e, desta vez, com a professora a acompanhar ao piano. Quando o aluno não conseguia tocar bem as passagens técnicas, a professora tocava a parte do aluno no piano, pedindo-lhe as passagens mais lentas e sempre referindo a qualidade de som e afinação. Por fim, a professora trabalhou o vibrato do aluno na coda. Pediu ao aluno que tocasse de novo a escala mas, desta vez, com o objetivo de vibrar cada nota. Inicialmente, a professora pediu-lhe para tocar uma nota e fazer pausa correspondente a essa nota e, depois, pediu vibrato contínuo, desta vez sem pausas.

A professora pediu ao aluno para estudar o concerto em casa num andamento lento e que não tocasse só as partes que sabia melhor. Pediu-lhe mais paciência e concentração enquanto toca durante o estudo. Referiu também que não deixasse de fazer os exercícios todos de vibrato que estiveram a fazer na aula.

6.2 Planificações das aulas supervisionadas

Aulas Supervisionadas 1 & 2

Aluno: Luís Miguel Ricardo	Grau: 11º - Integrado 17 anos	Aula: 1
Data: 12/05/2018	Horário: 09h00 – 09h45 / 09h45 – 10h30	
Aulas Supervisionadas		

Recursos necessários

- Violino 4/4 e arco
- Resina
- Estante
- Lápis e borracha
- Piano
- Partituras

Conteúdos da aula

- Escala e Arpejo Dó Maior 3 oitavas
- Rode Estudo N°5
- Bach Giga Mi Maior – Partita N°3
- Labo Sinfonia Espanhola

Planificação da aula:

Objetivos Gerais	Domínio Motor e Cognitivo: Aquisição e desenvolvimento de competências motoras e cognitivas através da prática do instrumento.
------------------	--

Objetivos Específicos	<p>Utilizar o peso natural do braço direito de forma a obter mais volume e melhor qualidade sonora.</p> <p>Relaxar a posição da mão esquerda durante as mudanças de posição.</p> <p>Melhorar a afinação, especialmente, no Bach.</p> <p>Desenvolver uma abordagem estilisticamente enquadrada com as novas correntes de interpretação de Bach.</p>
Conteúdos e Duração	<ul style="list-style-type: none"> • Escala de dó maior e arpejos (10 minutos) • Estudo de Kreutzer nº 8 (20 minutos) • Bach Giga Mi Maior (25 minutos) • Lalo Sinfonia Espanhola (35 minutos)
Metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem	<p>Através dos métodos expositivo, interrogativo, demonstrativo e ativo, explicar, exemplificar e apoiar o aluno a colocar em prática os vários aspetos enunciados, permitindo-lhe fazer a sua autocorreção. Relembrar o aluno da importância da prática com uma postura correta.</p>

Descrição da aula:

A aula iniciou-se com a o aluno a tocar a escala e arpejo de Dó Maior de três oitavas. Senti que o aluno tinha alguns problemas posturais e que estava bastante tenso enquanto tocava. Assim sendo, foquei-me, essencialmente, nas mudanças de posição e na utilização do peso natural do braço direito em vez de pressionar a corda. Tentei, deste modo, fazer com que o aluno relaxasse a posição de ambos os braços, que utilizasse menos força na produção de som e que sentisse maior relaxe nas mudanças de posição. Desenvolvi, juntamente com o aluno, exercícios de mudança de posição lentos pela corda e com glissandos, de forma a retirar tensões desnecessárias. Trabalhámos, ainda, a posição do braço direito, tendo pedido ao aluno que sentisse o peso natural do braço direito sobre a corda, de forma a obter uma sonoridade menos dura e com maior qualidade do som.

Trabalhámos, seguidamente, o estudo N°5 de Rode. O trabalho realizado com o aluno centrou-se bastante na qualidade da produção do som e na postura do braço direito, criando mais espaço e apoios para as passagens técnicas mais difíceis do estudo. A articulação do detaché também foi bastante trabalhada durante o estudo.

O aluno tocou a Giga da Partita N°3. Nesta fase da aula, decidi trabalhar com o aluno, acima de tudo, questões de afinação e de utilização das articulações originais de Bach. Trabalhámos a forma como a abordagem às articulações originais de Bach ajudam na melhor perceção da estrutura do andamento e, sobretudo, no carácter geral da dança.

Por último, o aluno apresentou a Sinfonia Espanhola de Lalo. Uma vez mais, na minha perceção, a prioridade principal deste aluno deve ser o de conseguir estabelecer estratégias de relaxamento. O som tende a ser um pouco forçado e agressivo e, de forma a solucionar a questão, repetimos os exercícios iniciais da aula. O objetivo era permitir ao aluno produzir uma sonoridade mais rica, com mais volume, assim como um fraseado mais orgânico e melhor afinação.

Aulas Supervisionadas 3 & 4

Aluno: Lorenzo Serafini	Grau: 8º - Integrado 14 anos	Aula: 1
Data: 12/05/2018	Horário: 10h35 – 11h20 / 11h20 – 12h05	
Aulas Supervisionadas		

Recursos necessários

- Violino 4/4 e arco
- Resina
- Estante
- Lápis e borracha
- Piano
- Partituras

Conteúdos da aula

- Escala e Arpejo Sol Maior 3 oitavas
- Kreutzer Estudo N°8
- Mozart Concerto N°3

Planificação da aula:

Objetivos Gerais	<p>Domínio Motor e Cognitivo: Aquisição e desenvolvimento de competências motoras e cognitivas através da prática do instrumento.</p> <p>Desenvolvimento de noções e conceitos de interpretação, adaptados à estrutura e contexto estilístico e composicional das obras.</p>
Objetivos Específicos	<p>Solidificar a posição do braço direito, especificamente as mudanças de arco.</p> <p>Explorar as articulações originais no concerto de Mozart, de forma a tornar mais claro o fraseado da obra e a identificar os diferentes pontos de apoio das passagens.</p> <p>Estimular a audição da parte orquestral (versão piano), de forma a entender a mensagem musical das diferentes passagens e de que forma podem os elementos orquestrais aumentar o leque de possibilidades interpretativas.</p>
Conteúdos e Duração	<ul style="list-style-type: none"> • Escala e Arpejo Dó Maior 3 oitavas (15 minutos) • Kreutzer Estudo N°8 (30 minutos) • Mozart Concerto N°3 (45 minutos)
Metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem	<p>Através dos métodos expositivo, interrogativo, demonstrativo e ativo, explicar, exemplificar e apoiar o aluno a colocar em prática os vários aspetos enunciados, permitindo-lhe fazer a sua autocorreção. Relembrar o aluno da importância da prática com uma postura correta.</p>

Recursos necessários:

- Violino 4/4 e arco
- Resina
- Estante
- Lápis e borracha
- Piano
- Partituras

Descrição da aula:

No início desta aula, pedi ao aluno que executasse a escala de Sol maior em três oitavas. Foquei-me essencialmente no pulso e cotovelo da mão direita (ambos estavam mais altos em relação às aulas anteriores a que tinha assistido). Decidi, então, realizar alguns exercícios de correção postural e de relaxamento. O objetivo era retirar pressão desnecessária à produção de som e ajudar o aluno a utilizar e a sentir o peso natural do braço direito, por oposição à criação de tensão que só prejudica a qualidade do som. Sugeri que dedicasse parte do seu estudo diário aos exercícios de relaxamento e que sentisse, especialmente durante o estudo das escalas, o peso natural do braço sem forçar o som, de forma a obter uma sonoridade rica, com mais harmónicos e volume. A escolha da escala de sol teve como objetivo preparar o aluno para a tonalidade do concerto N°3 de Mozart, posteriormente apresentado pelo aluno na aula.

Trabalhámos, seguidamente, o estudo N°8 de Kreutzer. O trabalho nesta fase da aula centrou-se muito na qualidade do detaché do aluno. Desenvolvi exercícios para desenvolver uma maior flexibilidade do pulso e dedos da mão direita, sempre tendo em conta a posição geral do braço direito trabalhada durante a escala. Igualmente importante, pedi ao aluno que encontrasse pontos de apoio – notas de destino - durante o estudo, de forma a controlar melhor o detaché e criar um fraseado mais orgânico.

Passámos, então, ao Concerto de Mozart e o aluno tocou o primeiro andamento do concerto, com cadência. Ainda que apresente muitas facilidades e de estar bastante desenvolvido para a idade que tem, o aluno mostra ainda alguns problemas de rigidez técnica e de menor compreensão do texto musical. Tomei a decisão de focar o trabalho numa abordagem musical e interpretativa, com o objetivo de desenvolver a compreensão do texto musical por parte do aluno e,

fazendo-o sentir-se mais à-vontade com a obra de um ponto de vista musical, solucionar ainda alguns problemas de rigidez técnica.

Na entrada inicial do violino pedi ao aluno que utilizasse a articulação original de Mozart, visto esta articulação impulsionar a frase para o compasso seguinte e, desta forma, torna o discurso mais leve e direcional. O objetivo não foi alterar a articulação utilizada pelo aluno – e trabalhada com a sua docente – antes, criar uma nova sensação direcional para o tema e, partindo dessa mesma sensação, o aluno pode utilizar as arcadas que trabalhou com a professora, com uma abordagem e leveza diferentes.

Foram trabalhadas outras passagens com a pianista acompanhadora, de forma criar novos impulsos e uma linha musical condutora entre o andamento todo. Acompanhamento do piano em síncopas e em contratempos foram utilizadas de forma a que o aluno sentisse estes mesmos impulsos.

7. Prática Educativa Supervisionada

7.1 Professora Supervisora - Suzanna Lidegran

Natural de Odeshög, Suécia, iniciou a sua educação musical aos cinco anos de idade, aprendendo violino, piano e mais tarde órgão. Violinista diplomada pelo Conservatório Real de Música da Dinamarca (DKDM), Copenhaga. Vive em Portugal desde 1989, onde integrou durante um ano a então criada Orquestra do Porto – Régie Cooperativa Sinfonia. É membro fundador do quarteto de cordas Lyra, ensemble que nos últimos anos tem tido uma intensa atividade. Integra, desde 1997, o ensemble de música contemporânea Grupo Música Nova, dirigido pelo compositor Cândido Lima, formação com a qual tem executado primeiras audições nacionais e mundiais de várias obras para violino solo, entre outras. É Professora de Violino no Conservatório de Música do Porto desde 1996. Integra o grupo Sond'Ar-te Electric Ensemble, desde a sua formação.

7.2 Professora Cooperante - Marta Eufrázio

Estudou violino com Alberto Gaio Lima, na Escola Profissional Artística do Vale do Ave (Artave) e música de câmara com David Lloyd e Jed Barahal, antes de ser admitida no Royal College of Music, em Londres, onde estudou com o conceituado Grigory Zhislin. Foi nesta instituição que, em Julho de 2001, terminou com distinção a Licenciatura em música (especialidade violino) e, dois anos depois, o Mestrado em Performance (violino). Concluiu, ainda, em 2005, a Licenciatura em Ensino da Música (violino) e obteve o Diploma de Estudos Avançados em Música, na área da performance, em 2011, ambos da Universidade de Aveiro.

Participou como executante em Masterclasses orientadas por professores de renome internacional, como Ida Haendel, Dr. Felix Andrievsky, Lewis Kaplan, Joyce Tan, Geraldo Ribeiro e Daniel Rowland.

Apresentou-se a solo com a orquestra Artave, em 1996, com a orquestra Musicare, em 2004, sob a direção do Maestro Cesário Costa, em 2008 e 2009, com a orquestra Raízes Ibéricas, sob a direção do Maestro José Atalaya e Piero Beluggi, respetivamente e com a orquestra Filarmonia de Gaia, em Julho

e Outubro de 2012, sob a direção do maestro Mário Mateus. Paralelamente, desenvolveu uma atividade constante na área da música de câmara em quarteto, trio e em duo com o pianista Constantin Sandu. É professora Adjunta na ESMAE - Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo - no Porto, onde leciona desde 2004. Foi-lhe atribuído o Título de Especialista, pelo Instituto Politécnico, em Fevereiro de 2015.

8. Reflexão sobre a Prática Educativa

A minha vontade em completar a minha formação com o Mestrado em Ensino de Música deveu-se a uma necessidade e vontade própria de melhorar as minhas capacidades pedagógicas. A pedagogia é uma área que sempre me cativou e senti necessidade de criar e melhorar ferramentas, de forma a enfrentar da melhor forma possível os diferentes contextos e desafios a que um professor é exposto, no exercício das suas funções. A experiência, que a prática educativa deste relatório de estágio me proporcionou, permitiu-me alargar e desenvolver as minhas competências pedagógicas, da mesma forma que me permitiu ter contacto com diferentes abordagens e conceções de ensino.

Os momentos de observação durante o estágio foram, sem dúvida, bastante importantes na minha formação pessoal, tendo permitido relacionar-me com a realidade do ensino da música, partindo de um ponto de vista externo à ação direta da relação professor-aluno. Esta realidade foi essencial no meu processo ao longo do último ano, proporcionando-me o contacto com diferentes metodologias pedagógicas, tanto através do contacto com colegas de curso mas, especialmente, através do contacto com docentes de inegável qualidade e anos de experiência.

A oportunidade de ter realizado aulas supervisionadas foi o culminar de um processo de aprendizagem muito importante. O facto de ter tido a oportunidade de trabalhar e evoluir com o apoio e críticas construtivas por parte da professora orientadora e da professora cooperante, tornou toda a minha experiência ainda mais relevante, significativa e completa.

CAPÍTULO II – PROJETO DE INTERVENÇÃO

1. Introdução

Para Weerts (1992) o trabalho de Música de Câmara / Música de Conjunto funciona como um importante facilitador das capacidades cognitivas, das relações interpessoais e da autonomia dos participantes.

Por seu lado (Sousa, 2015:15) salienta que “a audição de concertos de música de câmara por parte de crianças tem sido um tema ainda muito pouco explorado, mas que começa a ganhar expressão na área da investigação musical”. Já Smith (*apud* Sousa, 2015) valoriza a combinação e o potencial musical e educacional revelado na relação entre a música de conjunto e a criança. Os contributos evidenciados pelo ensino da Música de Câmara no desenvolvimento de capacidades criativas e na captação do interesse das crianças estão associados, por um lado, à criação de maior diversidade de repertórios musicais disponíveis pela audição de diferentes instrumentos e, por outro lado, pela importância que o trabalho em conjunto tem na construção de novas identidades psicossociais.

Pelo acúmulo dos argumentos analisados, a decisão de centrar este projeto de intervenção no ensino da música de câmara deve-se, antes de mais, ao facto de se pretender explorar o impacto que esta unidade curricular pode ter na evolução dos alunos, tanto a nível musical como pessoal. Pretende, também, entender-se quais as ferramentas que esta prática pode disponibilizar numa relação professor-aluno que se quer mais dinâmica, interativa e que estimule a autonomia de todos os intervenientes neste processo educativo.

Alguns obstáculos, no entanto, foram enfrentados durante a realização deste projeto de intervenção, tendo essas mesmas circunstâncias acabado por estimular e validar a pertinência desta iniciativa. Entre os referidos obstáculos estiveram o facto de a música de câmara ter uma relevância reduzida – e em muitos casos inexistente – no plano curricular dos alunos, sobretudo nos Conservatórios, Academias e Escolas de Música em Portugal. O segundo desafio esteve relacionado com a dificuldade inicial em arranjar alunos cujos professores lhes permitissem estar envolvidos neste projeto. A justificação para tal decisão esteve sempre relacionada com o facto de os docentes terem

demonstrado algum receio que a realização deste projeto pudesse interferir no número de horas dedicadas ao estudo do repertório das aulas individuais de instrumento. Esta foi, também, a razão pela qual decidi centrar-se este projeto no impacto da música de câmara nos índices motivacionais de cada um dos alunos, mais especificamente, no impacto que o projeto poderia ter no número de horas dedicadas pelos mesmos à preparação do repertório das aulas individuais, durante a realização da investigação.

Sendo certo que não fui aluno no sistema público de educação musical português, também o meu trajeto enquanto estudante de música é um exemplo desta reduzida aposta no ensino da música de câmara em Portugal – tendo estado envolvido pela primeira vez num grupo camerístico apenas aos 18 anos de idade, já no ensino superior. Tendo, desde então, percebido as imensas potencialidades – tal como descrito por Weerts (1992) – que a música de câmara pode ter no desenvolvimento técnico, teórico e, não menos importante, pessoal dos alunos, decidi abordar este tema e perceber as razões para a menor aposta numa unidade curricular que acredito ser essencial no trajeto dos estudantes.

A problemática sobre o ensino específico da música de câmara nos estabelecimentos de música pré-universitários ainda não formou um corpo de produção e investigação científica vasto. Assim sendo, a contextualização da problemática do estudo e a contextualização teórica, aqui apresentadas, são assentes em diversas áreas da investigação científica – desde a psicologia à sociologia, passando por diferentes teóricos educacionais – assim como em outros projetos de investigação sobre a música em conjunto – maioritariamente projetos orquestrais. Pretende, deste modo, criar-se uma rede de conhecimentos de diferentes áreas, com o intuito de fortalecer a mensagem final e entender o impacto que o ensino da música de câmara pode ter nos índices motivacionais dos alunos, mais concretamente, o impacto que pode ter no número de horas dedicadas ao estudo do repertório das aulas individuais.

A contextualização teórica do projeto, aqui apresentada, pretende demonstrar de que forma pode a música de câmara influenciar a motivação dos alunos para a prática musical, da mesma forma que analisa exemplos de outros projetos e sistemas educativos que exploram a música em conjunto como parte vital do seu funcionamento. Exemplos como o método de Suzuki, assim como as orquestras

do El Sistema são mencionados e utilizados como exemplos de integração e de estímulo motivacional.

O projeto envolveu dois grupos de câmara, aconteceu durante 6 semanas e contou com a participação de seis alunos – quatro alunos e alunas de violino, um aluno de piano e um aluno de viola d’arco. Cada grupo teve três sessões de trabalho que foram realizadas nas instalações da Juventude Musical do Porto. Ambos os grupos participaram no concerto final no dia 20 de Julho, pelas 18h00, também na Juventude Musical do Porto. Os alunos foram agrupados de acordo com os seus níveis de aprendizagem e tendo em conta as suas disponibilidades para marcação das sessões de trabalho e de ensaios.

De forma a obter resultados indicadores sobre a realidade do ensino da música de câmara em Portugal, foram distribuídos três conjuntos de inquéritos por dois grupos de intervenientes distintos.

O primeiro inquérito foi distribuído pelos cinco professores que permitiram a participação dos alunos no projeto de investigação aqui apresentado – depois da realização do concerto final. O objetivo deste inquérito foi entender de que forma a realização desta iniciativa afetou o desenvolvimento de cada um dos alunos, a evolução dos seus índices motivacionais, assim como a evolução do crescimento musical e pessoal de cada um dos estudantes.

Foram, ainda, distribuídos dois inquéritos aos alunos que participaram no projeto – um antes da primeira sessão de trabalho e outro depois do concerto final. Também estes inquéritos tinham como objetivo entender como evoluíram os níveis motivacionais de cada aluno e perceber o impacto no número de horas dedicadas ao estudo do repertório das aulas individuais e do repertório de câmara, durante a realização do projeto.

2. Problemática de estudo

É necessário, antes de partir para uma contextualização teórica do projeto de intervenção, perceber os desafios que um professor de instrumento enfrenta em Portugal, tanto ao nível da gestão do tempo da aula de instrumento como na falta de apoio e estímulo à criação de aulas e grupos de música de câmara.

É importante, antes de mais, explorar a imagem identificada por Costa (1996) da escola como arena política. As instituições de ensino têm sofrido uma alteração do paradigma educativo e têm lidado com uma viragem importante nas conceções vigentes no âmbito da análise organizacional. A escola, atualmente, é composta por uma pluralidade de indivíduos e grupos que dispõem de objetivos próprios, poderes diversos e posicionamentos hierárquicos distintos. Uma pluralidade de realidades e desafios que têm aumentado com o maior acesso de toda a população às instituições de ensino. Esta maior democratização da educação, para Costa (1996), caracteriza ainda a imagem da escola como um elemento cada vez mais anárquico e que a transforma numa “...realidade complexa, heterogénea e ambígua” (ibid.: 89). Segundo o autor, as instituições de ensino atuais não foram criadas partindo de uma sequência lógica de planeamento, antes sim, surgiram como resultado de uma realidade desorganizada, imprevisível e improvisada – de forma a responder a um amontoamento de problemas, soluções e estratégias.

Tendo em conta esta nova realidade dos sistemas de ensino atuais, seria importante que os professores pudessem ter acesso a estratégias mais autónomas e diretamente relacionadas com as realidades locais das instituições em que atuam. Stenhouse (1987) propõe uma maior participação do professor nas decisões didáticas, com uma maior partilha das responsabilidades e propondo um discurso englobante e dinâmico entre os investigadores. O professor deve ser um profissional bem preparado para investigar permanentemente, na sua própria aula e na escola.

Ainda nesta sequência de pensamento, Rosário (2007) acredita que o professor deve utilizar estratégias de aprendizagem com os alunos de forma, a serem

estimulados a assumir papéis mais proativos, aumentando os seus níveis de autonomia nas pesquisas e na resolução de problemas.

Assim sendo, a escolha do plano curricular deveria ser, idealmente, decidida e direcionada individualmente para cada aluno. Igualmente importante, o próprio aluno deveria ser estimulado a participar e a ser incluído nas tomadas de decisão. Só desta forma é possível atingir o objetivo mais importante de cada etapa, que tem que ser preparada pelo professor e bem compreendida física e psicologicamente pelo aluno (Starr, 2000).

Um dos problemas enfrentados pelos professores, hoje em dia, prende-se precisamente o facto de a sua autonomia para decidir os currículos juntamente com os alunos, assim como para estabelecer uma relação mais diferenciada e dinâmica com os estudantes, estar consideravelmente limitada ao cumprimento do plano curricular central. Segundo Ben-Peretz (*apud* Moreira, 2017), um professor, no sistema de ensino atual, tem liberdade limitada e movimenta-se num esquema de diferenciação hierárquica, dependendo de uma organização burocrática. O docente vê-se obrigado a executar normativas – previamente estabelecidas por outros especialistas – de forma o mais rigorosa possível (Pacheco, 1995). O papel do professor atual define-se, em grande medida, como o de um implementador de normas ou diretrizes, adotando uma estratégia de desenvolvimento curricular do centro para a periferia (Blásquez, 1994).

No caso concreto do ensino da música, o professor vê-se confrontado, em muitos estabelecimentos de ensino, com a realidade de ter apenas 45 minutos semanais para montar um programa, partindo de um conjunto de opções de repertório pré-definidas. Perante esta realidade, o espaço para criar uma dinâmica nas aulas individuais de instrumento que envolva a música de câmara é, de facto, reduzido. O plano curricular dos Conservatórios, Escolas e Academias de música em Portugal não incluiu a obrigatoriedade dos seus alunos terem um espaço dedicado à música de câmara. Assim sendo, a esmagadora maioria dos estudantes acaba o curso com muito pouca ou, inclusivamente, sem ter qualquer experiência camerística. Esta realidade será mais aprofundada e explicada na descrição do projeto e no caso em concreto dos seis alunos que participaram no projeto de intervenção.

É importante mencionar, também, os fatores económicos que influenciam a organização do plano curricular – segundo os resultados obtidos no inquérito distribuído pelos professores. A maioria dos alunos termina, de facto, o curso com experiência de classe em conjunto durante a sua formação pré-universitária; a questão é que esta experiência é feita maioritariamente em orquestra, não em música de câmara. Não tirando qualquer tipo de importância à atividade orquestral, claramente essencial na formação completa dos alunos, a experiência de tocar num grupo de câmara é bastante diferente, estimulando um tipo de desenvolvimento técnico, estilístico e pessoal distinto.

Uma questão importante, a analisar neste caso concreto do ensino da música de câmara em Portugal, prende-se com o facto de ser economicamente mais viável que todos os alunos tenham experiência a tocar em orquestra do que em música de câmara. Segundo o resultado do inquérito distribuído pelos professores, o facto de um grupo de câmara ter menos estudantes envolvidos do que uma orquestra obriga, por conseguinte, a instituição de ensino a ter um corpo docente mais alargado.

Desta forma, o espaço que o ensino da música de câmara tem tido em muitos dos estabelecimentos educativos portugueses, está dependente da vontade e disponibilidade extracurricular dos professores.

A questão que se pretende responder, pelo menos parcialmente, com este projeto é: será fundamentada a opinião de alguns dos professores contactados, que receiam que os projetos de música de câmara diminuam o tempo dedicado ao estudo do repertório das aulas individuais tal como descrito na introdução; ou se, por outro lado, essa prática estimula os alunos a sentirem-se mais motivados e, por conseguinte, a estudarem mais tempo e a obterem melhores resultados musicais e pessoais.

3. Contextualização Teórica

3.1 Motivação

O impacto da música de câmara nos índices motivacionais dos alunos

Antes de aprofundar mais sobre o impacto da música de câmara nos índices motivacionais dos alunos de música, é pertinente fazer uma breve descrição dos conceitos de motivação, e mais especificamente, dos conceitos de autoestima e autorregulação.

“A motivação é concebida como o aspeto dinâmico do comportamento através do qual se procura compreender o processo de orientação do comportamento para situações e objetos preferidos” (Lemos, 1993: 8).

Já Rosenberg (1989) entende a autoestima como um fenómeno atitudinal criado por forças sociais e culturais. A autoestima cria-se, segundo o autor, num processo de comparação que envolve valores e discrepâncias. O nível de autoestima das pessoas relaciona-se com a percepção que alguém tem de si mesmo, em comparação com outros valores interpessoais – valores esses desenvolvidos através do processo de socialização. A distância entre estes valores define, para Rosenberg, o nível de autoestima: quanto maior a distância, menor será a autoestima do indivíduo e vice-versa.

A motivação integra, assim, diferentes aspetos – que abarcam áreas afetivas, cognitivas e comportamentais – organizados de forma global. Regula-se, por exemplo, em torno de metas ou objetivos de realização e percepções/noções pessoais de competência.

É essencial, ainda, definir outra noção relacionada com os conceitos já apresentados. Trata-se do conceito da autorregulação defendido por Bandura (2009). Segundo Bandura, um comportamento mais proactivo reforçará a ideia de autorregulação do comportamento e o compromisso com a própria realização. Assim sendo, comportamentos que estimulem a aprendizagem e a realização pessoal encontram-se fortemente associados a níveis elevados de motivação. A autorregulação é um processo consciente e voluntário, que possibilita a gestão dos próprios comportamentos, pensamentos e sentimentos (Polydoro e Azzi,

2009). Este conceito permite ao indivíduo identificar o seu próprio comportamento em toda a amplitude e diferentes dimensões do desempenho. Segundo os mesmos autores, estas dimensões organizam-se ao nível da qualidade do comportamento, da quantidade, originalidade, sociabilidade, moralidade e desvio. Para Zimmerman e Barry (*apud* Polydoro e Azzi, 2009), os estudantes que têm a oportunidade de autorregular a sua aprendizagem sentem-se mais aptos e disponíveis para assumir a responsabilidade pelo seu trajeto académico, desenvolvendo, deste modo, competências mais duradoras. Este tipo de alunos não se distingue somente pela sua abordagem mais proactiva e integrada, mas também pelos altos níveis de auto motivação. Esta realidade permite-lhes desenvolver um maior questionamento dos seus próprios comportamentos, assim como lhes propicia uma atitude que controla e regula o próprio processo de aprendizagem em direção aos objetivos e metas pelos próprios traçados (Montalvo e Torres *apud* Polydoro e Azzi, 2009).

Como é possível entender após a breve apresentação dos conceitos de motivação, autoestima e autorregulação, os índices motivacionais relacionam-se com a noção de realidade que cada indivíduo desenvolve para si mesmo, mas também e não menos importante, relaciona-se com a forma como a nossa realidade e a nossa identidade é aceite dentro de um ambiente social e cultural. É precisamente partindo deste ponto de vista, que a música de câmara pode oferecer condições ideais no desenvolvimento de níveis de motivação equilibrados, reais e integrados.

Segundo Coats (2006), o trabalho cooperativo melhora a execução, ao estimular os níveis de compreensão e de entendimento. Perante um cenário de trabalho cooperativo, o sempre necessário estudo, ou trabalho individual é estimulado pela noção da responsabilidade pessoal no resultado do grupo, sendo a inibição e o medo de falhar substituídos pelo dever da partilha das “descobertas”. Campos e Cunha (2013) observaram numa pesquisa sobre a importância da motivação para o estudo da música, que um dos principais fatores de motivação para a aprendizagem da música é o afeto proveniente das relações entre os intervenientes.

Hallam (2012) refere mesmo que pertencer a uma orquestra, a uma banda ou outro grupo musical reforça o sentimento de pertença e o desenvolvimento de

competências pessoais e sociais. Para a autora, este nível de pertença, potencia a promoção de um largo espectro de competências psicossociais e o estabelecimento de relações interpessoais norteadas pela afinidade de finalidades em presença.

Por seu lado, Fisher (2010: 9), realça que: “The group has the potential to generate a spirit of enthusiasm and motivation toward the subject matter in a way that the instructor could never achieve alone. (...) Groups may also present opportunities to motivate students through healthy competition”.

Várias investigações e projetos têm, de facto, constatado que a música em conjunto tende a aumentar os níveis motivacionais e de autoestima dos estudantes. As relações pessoais que se desenvolvem, o estímulo da autonomia dos alunos e um trabalho geralmente mais focado no conteúdo musical e menos técnico, têm tido resultados positivos no aumento dos níveis motivacionais registados.

Um aluno desmotivado tende a perceber de forma negativa as suas sensações e, conseqüentemente, enfrentará maiores dificuldades de aprendizagem. Muitos destes alunos confrontam-se com situações de insucesso, dificuldades de aprendizagem e frustrações sucessivas. Enfrentam, ainda, uma maior probabilidade de considerar as tarefas repetitivas, maçadoras, pouco estimulantes e desafiantes. (Veríssimo, 2013). Quando o Professor se apercebe que o aluno considera as tarefas de aprendizagem aborrecidas e pouco estimulantes, deve, então, ser capaz de proporcionar atividades que estimulem a curiosidade e aumentem os seus índices motivacionais (Veríssimo, 2013). Uma vez mais, a música de câmara pode oferecer uma plataforma que estimule estes alunos a serem integrados e a aumentarem os seus níveis de autoestima e motivação.

Conseguir identificar o que motiva os alunos a continuar os estudos foi a preocupação de Pinto (2006). A autora defende que conseguir identificar as potencialidades de cada aluno e a forma de maximizá-las poderá representar um papel chave no desenvolvimento musical destes.

Segundo Canto (*apud* Romão, 2012), a música pode ter um papel central, ao potenciar nas crianças os seus níveis de autonomia, criatividade, expressividade

e autoconfiança. De acordo com Romão (2012), a música permite a criação de contextos de aprendizagem e oportunidades de participação únicos que constituem um meio privilegiado de comunicação, partilha e entendimento. O autor refere, também, que o ensino da música é fundamental na enorme diversidade da educação e nas suas variadíssimas dimensões – sejam elas estéticas, sociais, criativas ou formativas. Romão menciona, ainda, que a música de câmara potencia exponencialmente este meio privilegiado de comunicação, partilha e entendimento.

3.2 Exemplos de métodos e projetos que englobem música em conjunto

“Os professores não deveriam subvalorizar a dimensão do que os estudantes podem aprender uns com os outros.” (Hallam, 2006, pg.171). Nessa perspetiva, a autora preconiza uma aprendizagem centrada na cooperação interpares, cujo potencial muito poderia contribuir para o sucesso do processo de ensino.

Para Fischer (2010: 52) a aprendizagem cooperativa também pode produzir um sentimento de pertença entre os seus membros, contribuindo para um aumento significativo dos índices de motivação dos alunos. Através dessa metodologia, os esforços de cada elemento são partilhados, o envolvimento aumenta e a possibilidade de fuga às responsabilidades individuais diminui consideravelmente.

Por seu lado, Shinichi Suzuki (1989-1998) foi um músico, filósofo e pedagogo japonês, criador do método internacional Suzuki de educação musical, adaptável a pessoas de todas as idades e habilidades. Neste método, Suzuki sugere que, desde muito novas, as crianças são influenciáveis pelo ambiente e estímulos musicais a que são sujeitas, tendo os pais um papel fulcral no processo educativo. Assim, Suzuki introduziu as seguintes diretrizes, inovadoras para a época:

- Participação ativa dos pais no processo de aprendizagem;
- Tocar por imitação e pelo ouvido, sendo que a leitura é introduzida mais tarde;
- Introdução dos arcos curtos e ritmos rápidos em *staccato* desde o início da aprendizagem;
- **Aprender a técnica através do repertório e não de exercícios técnicos;**

- Progressão da aprendizagem em pequenos passos;
- Uso do mesmo programa de forma sequencial para todos os alunos;
- **Aprendizagem em grupo em que as crianças aprendem pela observação e entreaajuda.**

Não sendo um método de música de câmara, uma parte importante do conceito criado por Suzuki engloba uma aula semanal, na qual todos os alunos (de diferentes níveis) têm uma aula em conjunto, para além da aula individual.

“As crianças gostam muito de tocar em conjunto. É divertido tocar com pares em ensemble. A repreensão está fora das aulas de grupo e todos se envolvem sem hesitar. Os alunos mais avançados, quando também estão a tocar, funcionam como modelo para as crianças mais novas que vão absorvendo, quer a sua sonoridade, quer a sua postura” (Suzuki, 1981: 16).

Utilizando, complementarmente, as palavras do teórico educacional britânico Swanwick, “nós aprendemos a caminhar antes de conseguirmos correr, a levantar-nos antes de conseguirmos um ou outro, a imitar antes de dizer frases originais...” (apud Santos, 2016: 45).

As citações de Suzuki e Swanwick são excelentes exemplos que demonstram todo o potencial que a música de câmara / música em conjunto pode ter na evolução musical dos alunos e no aumento dos índices motivacionais dos mesmos. A prática da música de câmara pode estimular as noções de autonomia, de responsabilidade pessoal e de relacionamento social entre os alunos. Entre outras razões, permite aos alunos terem ensaios em conjunto sem a presença do professor, estimulando a sua autonomia; assim como lhes permite fazer parte de um organismo no qual as dinâmicas de responsabilização em grupo são fortes e onde todos os membros estão inerentemente dependentes do trabalho e da confiança entre companheiros. Para além destas razões mais facilmente trabalhadas em grupos camerísticos, a música de câmara cria relações fortes e significativas entre os estudantes e permite-lhes imitarem/aprenderem com os seus colegas. Por último, tal como é mencionado nas citações apresentadas, a música em conjunto permite que este crescimento seja feito de forma natural, menos centrado nas dificuldades técnicas e com a

intenção clara de estimular os índices motivacionais e, até mesmo, de estimular a imitação como uma forma orgânica de aprendizagem.

Passemos agora a um exemplo de música em conjunto que tem tido um enorme impacto a nível mundial, antes de mais, pela sua causa social e por dar a possibilidade a crianças de realidades socioeconómicas mais desfavorecidas de estarem envolvidas num sistema musical de altíssima qualidade. O *El Sistema* venezuelano é um sistema de orquestras que tem obtido resultados impressionantes e cujo conceito tem sido aplicado um pouco por todo o mundo – como é o caso da Orquestra Geração, em Portugal.

A causa social é, abertamente, a missão mais forte deste projeto. Não obstante, a qualidade dos resultados obtidos a nível social e musical está, e muito, relacionada com a forma como todos os alunos são estimulados a tocar em conjunto e a terem uma forte sensação de pertença dentro do grupo. Muita pesquisa tem mostrado o impacto positivo do projeto nos níveis motivacionais dos estudantes envolvidos e, não podendo dissociar as razões sociais para esse aumento também, o facto de tocarem em grupo é um fator central e base para o sucesso de todo o projecto.

Segundo Tunstall (*apud* Castro, 2016), o *El Sistema* desenvolve nas “uma visão educacional que traz [às crianças] não só formação e competência, mas também comunidade, arte, disciplina e esperança” (ibid.:323). O mesmo autor refere, ainda, que o princípio base do projeto assenta na “alegria de tocar junto como uma comunidade” e tem a “performance como uma parte integral e contínua do processo de aprendizagem” (ibid.:326).

Citado no mesmo artigo, o maestro titular do *El Sistema*, Gustavo Dudamel, menciona que tocar música em conjunto estimula uma evolução mais completa, permitindo a cada aluno tornar-se num “...melhor cidadão, que se preocupa com o outro e com o trabalho em conjunto. A orquestra, como se sabe, é uma comunidade. É um pequeno mundo, onde se pode criar harmonia. E, de facto, quando se conecta isso com a sensibilidade artística [...], qualquer coisa é possível. Tudo é possível”. (ibid.:324)

Tunstall (2012) define, ainda, os princípios básicos do *El Sistema*: 1) constância de princípios e flexibilidade de métodos; 2) o processo de interação humana

através da aprendizagem musical não é um meio para um fim, é o principal fim em si mesmo; 3) no ensaio ou na performance, fazer música é uma experiência tanto de atividade criativa quanto de um meio de se ter uma profunda satisfação em estar junto; 4) excelência artística é parte inseparável da construção da comunidade orquestral; 5) unidade entre os objetivos musicais e sociais. (ibid.:331).

Por último, a violinista e professora envolvida do projeto *El Sistema*, Susan Siman é citada no artigo: “Quando o Maestro dirigia, aprendíamos mais que técnica orquestral. Era um processo através do qual criávamos música, ao mesmo tempo que desenvolvíamos uma sensação de família”. (ibid.:330).

A importância, que a música em conjunto e que a criação de um sentimento de pertença a uma comunidade tem no projeto do *El Sistema*, é central e absolutamente essencial para estimular a motivação dos alunos envolvidos.

4. Construção e Implementação do projeto de intervenção

4.1 Objetivos

A realização deste projeto tem como objetivo principal promover e estimular a prática da música de câmara, como um elemento e ferramenta importantes na evolução e crescimento dos estudantes de música, tanto a nível artístico como pessoal.

Com este projeto de intervenção pretende, também, perceber-se o impacto que a atividade da música de câmara – pouco estimulada e pouco desenvolvida em muitos estabelecimentos de ensino nacionais – pode ter nos índices motivacionais dos alunos e, mais concretamente, o impacto que pode ter no número de horas semanais que os alunos dedicam ao estudo do instrumento.

As ferramentas que a música de câmara oferece são variadas e os objetivos concretos desta iniciativa seguem descritos:

- Promover e estimular a autonomia de cada aluno, nomeadamente, ao permitir aos grupos a realização de ensaios de preparação sem a presença do investigador;
- Criar e reforçar laços afetivos entre os participantes;
- Estimular a capacidade de observação e desenvolver a crítica construtiva entre colegas;
- Estimular os níveis de motivação para a prática do instrumento;
- Estabelecer uma abordagem que estimule a resolução dos problemas técnicos dos intervenientes partindo de um ponto de vista musical, e não necessariamente técnico;
- Trabalhar questões relacionadas com a afinação harmónica;
- Permitir aos alunos tocarem pela partitura geral, de forma a fomentar a leitura vertical das obras e desenvolver uma perceção integrada da sua parte, dentro de uma sequência harmónica completa e estrutural;
- Servir como disciplina de ligação entre as aulas de instrumento e as unidades curriculares teóricas como a formação musical, análise musical e história da música;

- Apresentar e entender o contexto dos compositores, assim como as estruturas e contextualização das obras apresentadas;
- Aprender a lidar com novos conceitos musicais.

4.2 Calendarização e cronograma das actividades

Fases		2017				2018								
		Set	Out	Nov	Dez	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set
Preparação	Revisão da bibliografia													
	Planificação do projeto													
	Elaboração de instrumentos e materiais de recolha de dados													
	Caracterização dos contextos e público-alvo													
	Reunião com encarregados de educação													
	Levantamento das competências musicais do público-alvo													
Implementação	Implementação do projeto													
	Recolha de dados para análise													
Tratamento e análise	Organização e tratamento dos dados obtidos													
	Análise dos dados obtidos													
	Formulação de conclusões													
Redação	Redação e revisão do relatório de estágio													

4.3 Metodologias e procedimentos

A temática deste projeto de intervenção começou por ter, como objetivo inicial, a criação de um contexto onde se pudesse investigar e compreender o impacto que a música de câmara pode ter no desenvolvimento de cada aluno e, especificamente, na evolução dos seus índices motivacionais para a prática musical.

Sendo certo que este tema-base foi mantido, alguns obstáculos moldaram o objetivo central desta investigação. Durante o contacto inicial para a realização do projeto foi demonstrado algum receio, por parte dos professores de instrumento, em aceitar a possibilidade de os seus alunos participarem neste projeto. A argumentação apresentada pelos docentes esteve, em todos os casos, relacionada com o receio de que a participação no projeto reduzisse o número de horas dedicadas pelos estudantes à preparação do repertório das aulas individuais de instrumento. Perante esta pequena dificuldade inicial em ter alunos disponíveis, foi tomada a decisão de alterar a especificidade do objeto de estudo com o novo propósito de compreender, verificar e investigar as razões mencionadas pelos professores.

Este projeto de investigação pretende, assim sendo, investigar o impacto da prática da música de câmara nos índices motivacionais dos alunos e, mais especificamente, o impacto que a música de câmara pode ter no número de horas dedicadas por cada aluno à prática musical.

A metodologia escolhida para a realização do projeto foi a Investigação-ação, tendo sido distribuídos três inquéritos anónimos por dois diferentes grupos de intervenientes:

- um primeiro inquérito dado aos cinco professores que permitiram aos seus alunos participar no projeto;
- um segundo e terceiro inquéritos distribuídos aos seis intervenientes nesta iniciativa – antes da primeira sessão e depois do concerto final.

Foram realizadas três sessões de acompanhamento com cada um dos grupos e um concerto final, no auditório da Juventude Musical do Porto. Os grupos

tiveram, ainda, de organizar ensaios de preparação para as sessões acompanhadas e para o concerto, sem a presença do investigador.

Local de Implementação do Projeto - Juventude Musical do Porto

O edifício da antiga escola de música do Porto foi utilizado como local onde as atividades deste projeto de intervenção foram desenvolvidas. Desde que cessou a atividade educativa, a instituição tem utilizado o espaço com pouca regularidade em algumas iniciativas culturais e pedagógicas. Conhecendo a proprietária do edifício, foi-me concedida a possibilidade de utilizar o local para esta iniciativa.

5. As sessões de acompanhamento

Antes de partir para a análise dos dados recolhidos com os inquiridos, julgo ser importante fazer uma sucinta descrição dos membros dos dois grupos de câmara e das seis sessões de trabalho acompanhado que foram desenvolvidas com os alunos (três por grupo), assim como do concerto final.

Grupo A:

Obra

Antonín Dvořák (1841 - 1904)

Terzetto de Cordas para dois violinos e viola em Dó Maior, Op.74 (1887)

- Introduzione: Allegro ma non troppo
- Larghetto

Duração: 20 minutos

Descrição dos alunos

Aluno 1

Sexo: M

Instrumento: Violino

Idade: 17 anos

Instituição de ensino: Academia de Música de Paços de Brandão

Aluno 2

Sexo: F

Instrumento: Violino

Idade: 17 anos

Instituição de ensino: Conservatório de Música do Porto

Aluno 3

Sexo: M

Instrumento: Viola d'arco

Idade: 30 anos – iniciou o estudo do instrumento há 2 anos, tendo feito a sua formação académica como guitarrista clássico

Instituição de ensino: Privado

Grupo B:

Obra

Dmitri Schostakovich (1906 - 1975)

Dueto para dois violinos e piano

– Prelúdio: Molto moderato

Duração: 4 minutos

Descrição dos alunos

Aluno 4

Sexo: F

Instrumento: Violino

Idade: 13 anos

Instituição de ensino: Academia de Artes de Chaves

Aluno 5

Sexo: F

Instrumento: Violino

Idade: 14 anos

Instituição de ensino: Academia de Artes de Chaves

Aluno 6

Sexo: M

Instrumento: Piano

Idade: 13 anos

Instituição de ensino: Academia de Artes de Chaves

5.1 Descrição das sessões de acompanhamento

Grupo A

1ª Sessão de trabalho		
Local	Data	Hora
Juventude Musical do Porto	23 de Junho de 2018	15h00

2ª Sessão de trabalho		
Local	Data	Hora
Juventude Musical do Porto	8 de Julho de 2018	15h00

3ª Sessão de trabalho		
Local	Data	Hora
Juventude Musical do Porto	16 de Julho de 2018	15h00

Depois de ter sido entregue o inquérito inicial aos participantes, a primeira sessão foi iniciada com uma apresentação e contextualização sobre o compositor Antonín Dvorak – preparada pelo investigador. Na primeira sessão foi, ainda, debatida e apresentada uma análise da estrutura do 2º andamento: *Larghetto* da obra Terzetto para dois violinos e viola d’arco – tendo sido estimulada a participação dos alunos em todo este processo de contextualização histórica e de análise da vida e obra do compositor. Toda a primeira sessão foi desenvolvida em torno do 2º andamento.

Na segunda sessão iniciou-se, novamente, com o 2º andamento. No final da sessão os alunos apresentaram, ainda, o primeiro andamento: *Introduzione: Allegro ma non troppo*.

Na terceira sessão foi trabalhado, essencialmente, o 1º andamento. No início desta sessão também foi debatida e apresentada uma análise sobre a estrutura formal e harmónica do 1º andamento, tendo a sessão sido concluída com o 2º andamento.

Os exercícios e conceitos desenvolvidos ao longo das sessões com o **Grupo A** foram os seguintes:

Exercício 1	
<i>Objetivo</i>	<i>Atividades</i>
Estimular a leitura vertical, estrutural, integrada e harmónica das partes individuais de cada elemento	Foi fornecida aos alunos a partitura geral do andamento e, durante todo o projeto, essa mesma partitura foi utilizada – incluindo no concerto final. Pretendia-se que os alunos trabalhassem uma visão vertical e integrada da obra, de modo a que a apresentação estrutural feita no início da sessão fosse, deste modo mais clara
Estimular a leitura vertical, estrutural, integrada e harmónica das partes individuais de cada elemento	Foi previamente pedido aos participantes de violino que preparassem as duas partes – violino I e violino II. Durante as sessões, ambos trocaram regularmente de posições e no concerto final, a obra foi repetida com as diferentes formações. Pretendeu-se, desta forma, que os alunos tivessem a visão mais global possível da obra.

Exercício 2	
<i>Objetivo</i>	<i>Atividades</i>
Desenvolver a afinação harmónica	Várias passagens com sequências harmónicas foram isoladas e trabalhadas separadamente. Os acordes foram sempre afinados partindo da nota mais grave até à aguda – acrescentando um instrumento de cada vez
	Uma vez que em grupos de cordas, a abordagem à afinação é mais complexa, foi explorada a noção de afinação natural – de acordo com a série dos harmónicos
	Foram feitos exercícios de afinação – por exemplo no caso dos acordes maiores – com o objetivo primeiro de encontrar e estabelecer quintas e quartas perfeitas e, posteriormente, encontrar a terceira “natural”, ligeiramente baixa. Pretendia-se, deste modo, atingir uma produção de harmónicos para cada acorde, o mais rica possível

Exercício 3	
<i>Objetivo</i>	<i>Atividades</i>
Explorar as diferenças e contrastes entre as secções anteriores	Foram exploradas as diferenças e contrastes entre as secções previamente debatidas e apresentadas em ambos os andamentos – os dois em esquema A B A – estabelecendo as pontes de forma orgânica

Exercício 4	
<i>Objetivo</i>	<i>Atividades</i>
Desenvolver conceitos da géstica de grupo e a forma correta para o 1º violinista dar os sinais de entrada	A título de exemplo, para o início da obra ou das diferentes secções, foi explicado, exemplificado e trabalhado como alterar o gesto físico, de acordo com o momento musical e o ambiente pretendido

Exercício 5	
<i>Objetivo</i>	<i>Atividades</i>
Aumentar a comunicação física e musical entre os membros do grupo, quebrando a barreira física que as estantes podem representar entre os músicos	Foi pedido aos alunos que tocassem em diferentes momentos sem a partitura, removendo, também, as estantes musicais

Exercício 6	
<i>Objetivo</i>	<i>Atividades</i>
Desenvolver a noção de progressão harmónica nos alunos	<p>Foi estimulada a audição dos intervenientes para o registo-base e grave do ensemble, pretendendo-se estimular a audição do registo grave da parte da viola d'arco. Queria-se mostrar como o fraseado e o registo melódico estão diretamente ligados à progressão harmónica das passagens – conseguindo, deste modo atingir um fraseado mais orgânico, mais interligado entre os membros e, não menos importante, tornar mais claro o discurso e estrutura formais da obra</p> <p>Foi pedido, ainda, aos intervenientes que tocassem a sua parte sem os restantes membros ou que tocassem apenas dois dos membros</p>

Exercício 7	
<i>Objetivo</i>	<i>Atividades</i>
Promover e explorar a solução de alguns dos problemas técnicos individuais	Através de sensações e conceitos musicais e partindo da premissa base de que só se consegue atingir a sonoridade pretendida, caso a abordagem técnica do instrumento seja a correta, procurou-se desta forma, solucionar alguns dos problemas técnicos, tendo como ponto de partida uma abordagem mais orgânica

Grupo B

1ª Sessão de trabalho		
Local	Data	Hora
Juventude Musical do Porto	24 de Junho de 2018	15h00

2ª Sessão de trabalho		
Local	Data	Hora
Juventude Musical do Porto	7 de Julho de 2018	15h00

3ª Sessão de trabalho		
Local	Data	Hora
Juventude Musical do Porto	15 de Julho de 2018	15h00

Após a entrega do inquérito inicial, a sessão foi iniciada com uma apresentação da estrutura formal da obra e do compositor Dmitri Schostakovich. À semelhança do que se passou nas sessões com o Grupo A, os alunos foram sempre questionados e envolvidos na apresentação, antes de lhes ser mencionada a análise preparada pelo investigador. O objetivo de questionar primeiramente os intervenientes está relacionado com a seguinte premissa: a produção de conhecimento sustentado é mais provável sempre que os alunos são colocados numa situação na qual, eventualmente, não saibam a resposta *a priori*. Esta situação faz com que questionem o problema apresentado e quando a resposta lhes é dada, é mais provável que o conhecimento seja adquirido e assimilado. Pelo contrário, se a resposta lhes for dada *a priori*, é mais provável que o conhecimento seja assimilado de forma mais superficial.

Todas as três sessões foram desenvolvidas em torno da obra Prelúdio: *Molto moderato* – um do conjunto dos três duetos de violino com piano de Dmitri Schostakovich. O facto de os alunos serem mais novos e, por conseguinte, apresentarem mais necessidade de acompanhamento fez com que o investigador tomasse a decisão de trabalhar apenas uma das obras do conjunto de três. É importante mencionar que a docente de violino da Academia de Artes de Chaves realizou uma sessão de preparação com o grupo antes do início deste projeto de investigação.

No Grupo B, ao longo das sessões, foram desenvolvidos os seguintes conceitos e exercícios:

Exercício 1	
<i>Objetivo</i>	<i>Atividades</i>
Estimular a leitura vertical, estrutural, integrada e harmónica das partes individuais	<p>Também neste grupo, os alunos tocaram a partir da partitura geral do andamento tanto durante as sessões como no concerto final, pretendendo-se que os alunos trabalhassem uma visão vertical e integrada da obra – de modo a que a apresentação estrutural feita no início da sessão fosse mais clara;</p> <p>Foi igualmente pedido aos participantes de violino que preparassem as duas partes previamente. Durante as sessões, ambos trocaram regularmente posições e no concerto final, a obra foi repetida com as diferentes formações, pretendendo-se, desta forma, que os alunos tivessem a visão mais global possível da obra.</p>

Exercício 2	
<i>Objetivo</i>	<i>Atividades</i>
Desenvolver a afinação harmónica	<p>Neste ensemble, a questão da afinação não é tão complexa como no grupo A: a razão deve-se ao facto de o piano ter uma afinação definida e estável – este facto também foi ponderado para atender ao nível de aprendizagem dos participantes em questão. Assim sendo, os exercícios de afinação foram desenvolvidos, partindo sempre da parte de sustentação harmónica que o piano apresenta durante toda a obra.</p>

Exercício 3	
<i>Objetivo</i>	<i>Atividades</i>
Explorar as diferenças e contrastes entre as secções previamente debatidas e apresentadas na obra	À semelhança dos andamentos do Grupo A, esta obra apresenta-se em esquema A B A

Exercício 4	
<i>Objetivo</i>	<i>Atividades</i>
Explicar os conceitos-base de géstica de grupo	Foram explorados os conceitos-base de géstica de grupo e como o 1º violino deve mostrar a entrada dos violinos e as mudanças de secção

Exercício 5	
<i>Objetivos</i>	<i>Atividades</i>
1) Desenvolver uma comunicação mais interativa e dinâmica entre os membros do grupo; 2) Estimular técnicas de memorização	Foram realizados exercícios de memorização das partes individuais e pedido aos alunos que tocassem sem partitura

Exercício 6	
<i>Objetivo</i>	<i>Atividades</i>
1) Resolver alguns problemas rítmicos que os alunos de violino apresentaram	Ainda que de forma menos completa do que com o grupo A, foi pedido aos alunos que guiassem a linha melódica pela parte harmónica do piano. Para tal, foi pedido ao pianista que tocasse a sua parte enquanto os dois violinistas cantavam as respetivas partes de violino

Exercício 7	
<i>Objetivos</i>	<i>Atividades</i>
Solucionar alguns dos problemas técnicos	Foi assumida uma abordagem mais orgânica - partindo da premissa de que só se consegue atingir a sonoridade pretendida, se a abordagem técnica do instrumento for a correta

5.2 Concerto Final

Grupos A & B

3ª Sessão de trabalho		
Local	Data	Hora
Juventude Musical do Porto	20 de Julho de 2018	18h00

No concerto final, cada grupo apresentou-se duas vezes ao público, de forma a permitir aos violinistas tocarem as duas partes. As funções desempenhadas pelo 1º e 2º violinistas são substancialmente diferentes e é importante que os alunos compreendam essas nuances o mais cedo possível na sua formação. É ainda importante desmistificar a noção de que o 1º violinista é o líder do grupo e alternar as posições permite a todos experimentar as especificidades e as dificuldades de cada uma das posições.

No final das apresentações foi distribuído o inquérito final pelos seis participantes e o inquérito aos professores dos alunos – quatro dos cinco professores estiveram presentes no concerto.

Técnicas de recolhas de dados

Inquéritos

Os inquéritos distribuídos pelos participantes neste projeto de intervenção foram realizados com o objetivo de entender o impacto que ensino da música de câmara pode ter nos índices motivacionais dos alunos, mais especificamente, o impacto que pode ter no número de horas dedicadas à preparação do repertório das aulas individuais de instrumento.

Foram entregues quatro inquéritos, distribuídos por três grupos de intervenientes. A apresentação dos dados recolhidos será feita na seguinte ordem:

- inquérito inicial aos 6 alunos participantes no projeto de intervenção – entregue nos dias 23 e 24 de Junho de 2018;
- inquérito final aos 6 alunos participantes no projeto de intervenção – entregues no dia 20 de Julho de 2018;
- inquérito aos 5 professores dos alunos participantes – entregues no dia 20 de Julho de 2018.

Inquérito inicial aos 6 participantes no projeto de intervenção

1. Quanto tempo dedicas ao estudo do repertório aulas individuais de instrumento, semanalmente?
2. Quantas horas estudaste o repertório das aulas individuais de instrumento, por semana, durante a preparação deste projeto?
3. Quanto tempo de estudo individual e em conjunto dedicaste à preparação da primeira aula deste projecto
 - 3.1. Individual
 - 3.2. Conjunto
4. Em relação às aulas de música de câmara e às aulas de instrumento. Consideras as aulas de música de câmara
 - 4.1. Menos importantes?
 - 4.2. Iguamente importantes

- 4.3. Mais importantes?
5. Para além deste projeto, quantos grupos de música de câmara tiveste durante o ano letivo de 2017-2018?
 - 5.1. Menciona as seguintes informações:
 - 5.1.1. A formação ou formações em que tocaste
 - 5.1.2. Os grupos foram acompanhados por um professor? Durante quanto tempo e quantas aulas tiveram?
 - 5.1.3. Instituição onde as aulas aconteceram. Refere, também, se as aulas estavam incluídas no planeamento curricular da instituição?
6. Explica as razões para o impacto (positivo, neutro ou negativo) que a preparação deste projeto teve no teu estudo do repertório aulas individuais de instrumento.

Inquérito Final aos 6 participantes no projeto de intervenção

1. O tempo das aulas, preparação individual e dos ensaios despendido durante realização de todo este projeto afetaram o número de horas que dedicaste semanalmente ao estudo do teu repertório solo?
 - 1.1. Diminuiu o número de horas dedicadas ao estudo do repertório aulas individuais de instrumento;
 - 1.2. Não afetou a quantidade de horas dedicadas ao estudo do repertório aulas individuais de instrumento;
 - 1.3. Aumentou o número de horas dedicadas ao estudo do repertório das aulas individuais de instrumento.
 - 1.a) Caso tenhas escolhido as opções 1 ou 3:
Quantas horas estudaste, por semana, durante a preparação deste projeto?
2. Quanto tempo individual e em conjunto (aulas incluídas) dedicaste à realização deste projeto?
 - 2.1. Individual
 - 2.2. Conjunto

3. Após a realização do projeto, a tua opinião sobre as aulas de música de câmara e as aulas de instrumento manteve-se? Consideras as aulas de música de câmara:
 - 3.1. Individual Menos importantes?
 - 3.2. Igualmente importantes
 - 3.3. Mais importantes?
 - 3.a) Se a tua opinião mudou, por favor identifica os motivos:
4. Em quantos grupos de música de câmara estiveste envolvido ao longo do teu trajeto enquanto aluno(a)?
 - 4.a) Menciona as seguintes informações:
 - 1) A formação ou formações desses mesmos grupos
 - 2) Os grupos foram acompanhados por um professor? Durante quanto tempo e quantas aulas tiveram?
 - 3) A instituição onde as aulas aconteceram. Refere, também, se as aulas estavam incluídas no planeamento curricular da instituição?
5. Entre os valores de 1 a 10, sendo 1 o número com avaliação mais negativa e 10 o número com a avaliação mais positiva, atribui a avaliação geral do projeto e o impacto que este teve na tua motivação para o estudo do instrumento.
6. Explica as razões para o impacto geral (positivo, neutro ou negativo) que a realização deste projeto teve no teu estudo do repertório aulas individuais de instrumento, assim como no teu desenvolvimento ao longo do período em questão.

Inquérito aos 5 professores dos alunos participantes no projeto de intervenção

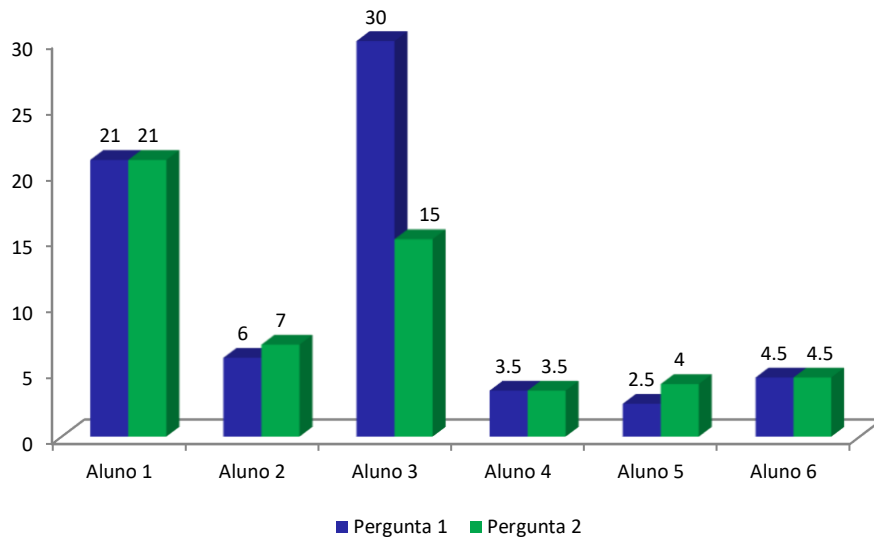
1. Ao longo da realização do projeto sentiu algum impacto no tempo dedicado à preparação do repertório das aulas individuais de instrumento, por parte do aluno?
 - 1) Diminuiu o tempo dedicado ao estudo do repertório solo
 - 2) Não afetou o tempo dedicado ao estudo do repertório solo
 - 3) Aumentou o tempo dedicado ao estudo do repertório solo

2. Sentiu alguma alteração nos índices motivacionais do aluno durante a realização do projeto?
 - 1) Diminuição dos índices motivacionais do aluno;
 - 2) Com pouca ou sem alteração dos índices motivacionais do aluno;
 - 3) Aumento dos índices motivacionais do aluno.
3. A opinião geral sobre o impacto do projeto e da música de câmara na evolução geral do aluno foi:
 - 1) Negativa;
 - 2) Neutra;
 - 3) Positiva.
4. Tenciona continuar a envolver os seus alunos em grupos de música de câmara, depois da realização do projeto?
 - 1) Não;
 - 2) Talvez;
 - 3) Sim.
5. Mencione, na sua opinião, as possíveis razões para a reduzida aposta no ensino da música de câmara na maioria das instituições de ensino de música portuguesas?

7. Apresentação dos dados recolhidos

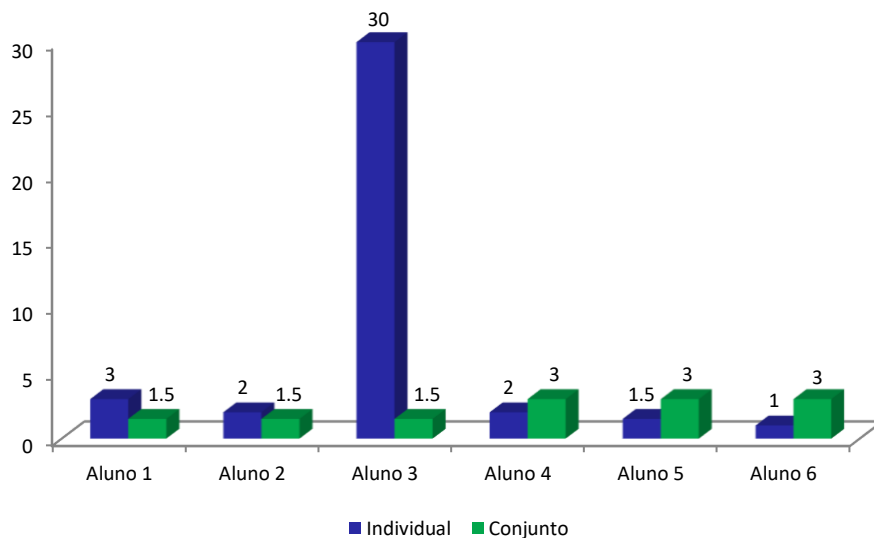
Inquérito inicial aos 6 participantes no projeto de intervenção

1. Quanto tempo dedicas ao estudo do repertório solo, semanalmente?
2. Quantas horas estudaste o repertório solo, por semana, durante a preparação deste projeto?



3. Quanto tempo de estudo individual e em conjunto dedicaste à preparação da primeira aula deste projeto?

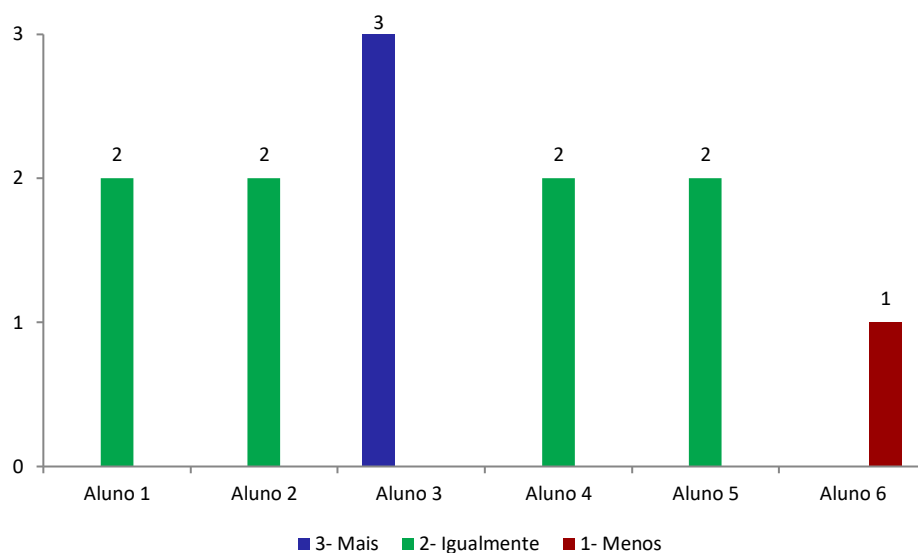
- 1) Individual
- 2) Conjunto



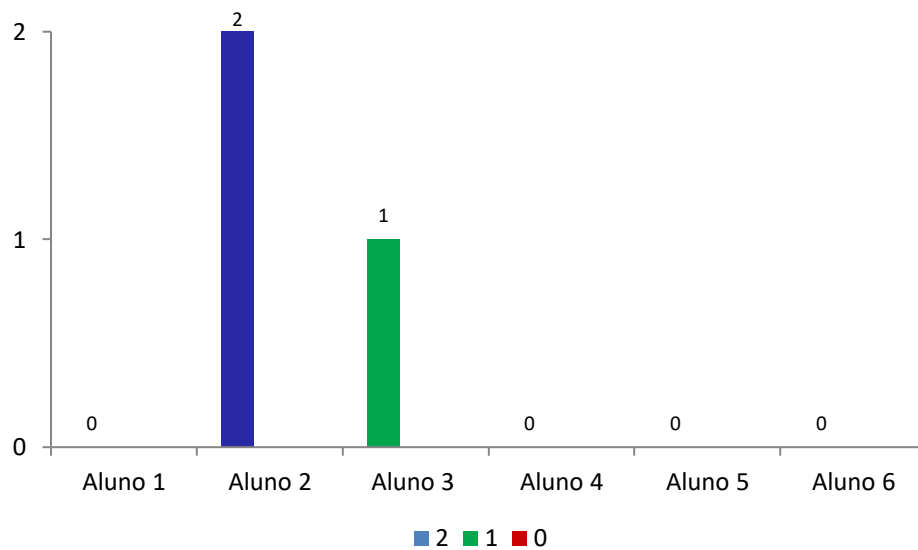
4. Em relação às aulas de música de câmara e às aulas de instrumento.

Consideras as aulas de música de câmara:

- 1) Menos importantes
- 2) Igualmente importantes
- 3) Mais importantes



5. Para além deste projeto, quantos grupos de música de câmara tiveste durante o ano letivo de 2017-2018?



5.a) Menciona as seguintes informações:

- 1) A formação ou formações em que tocaste
- 2) Os grupos foram acompanhados por um professor? Durante quanto tempo e quantas aulas tiveram?
- 3) A instituição onde as aulas aconteceram. Refere, também, se as aulas estavam incluídas no planeamento curricular da instituição?

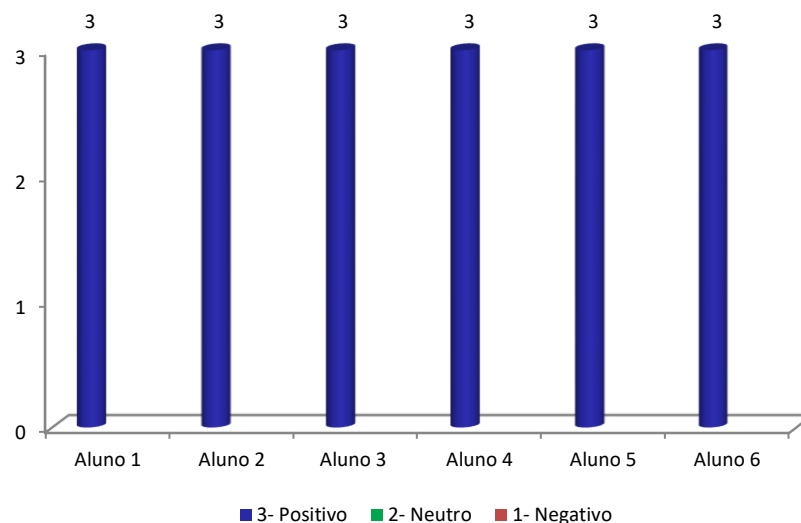
Aluno 2

- 1) Duo (violino e piano) & Trio (violino, piano e clarinete)
- 2) O duo teve uma aula semanal de 1h durante o ano letivo. O trio não teve aulas e foi organizado pelos próprios alunos
- 3) O duo teve aulas no Conservatório de Música do Porto e fez parte do plano curricular do aluno

Aluno 3

- 1) Duo (viola d'arco e piano)
- 2) O grupo não teve acompanhamento por parte de um professor
- 3) Não

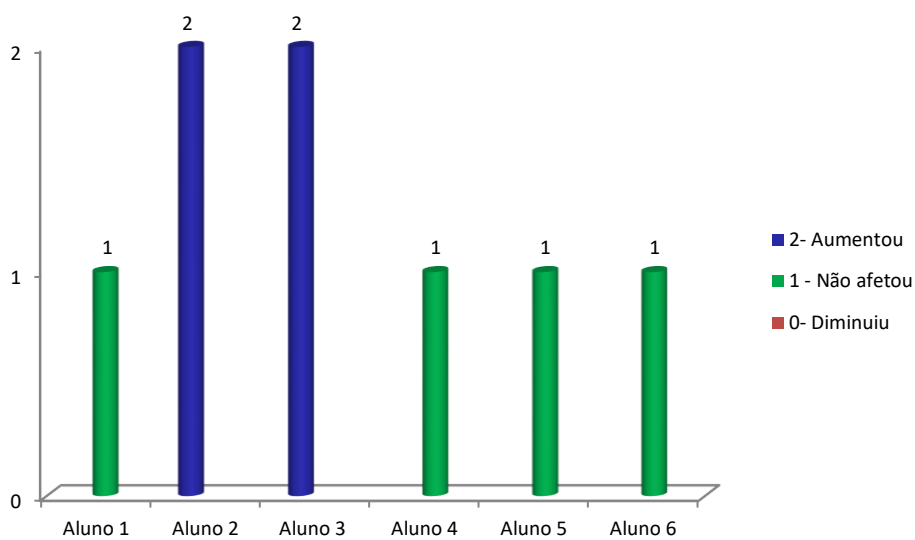
6. Menciona o impacto positivo, neutro ou negativo que a preparação deste projeto teve no teu estudo do repertório solo.



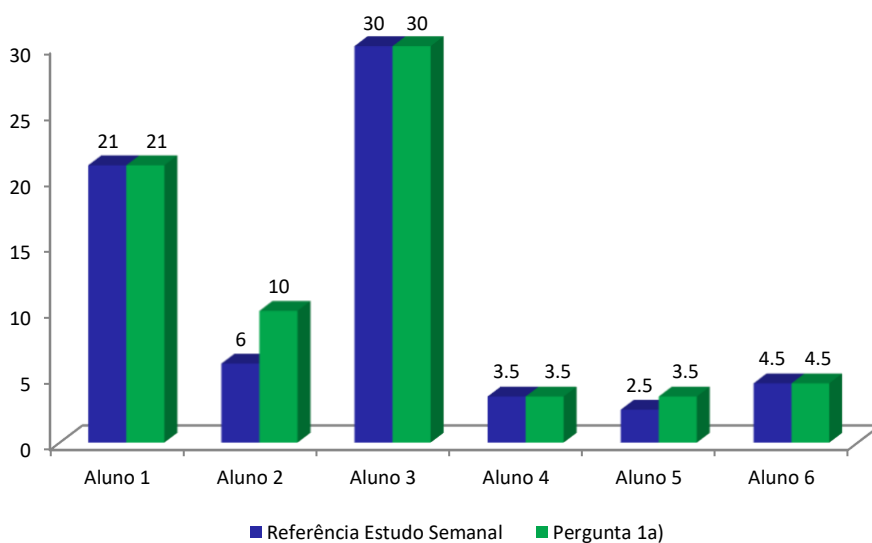
Inquérito final aos 6 participantes no projeto de intervenção

1. O tempo das aulas, preparação individual e dos ensaios despendido durante realização de todo este projeto afetaram o número de horas que dedicaste semanalmente ao estudo do teu repertório solo?

- 1) Diminuiu o número de horas dedicadas ao estudo do repertório solo
- 2) Não afetou a quantidade de horas dedicadas ao estudo do repertório solo
- 3) Aumentou o número de horas dedicadas ao estudo do repertório solo



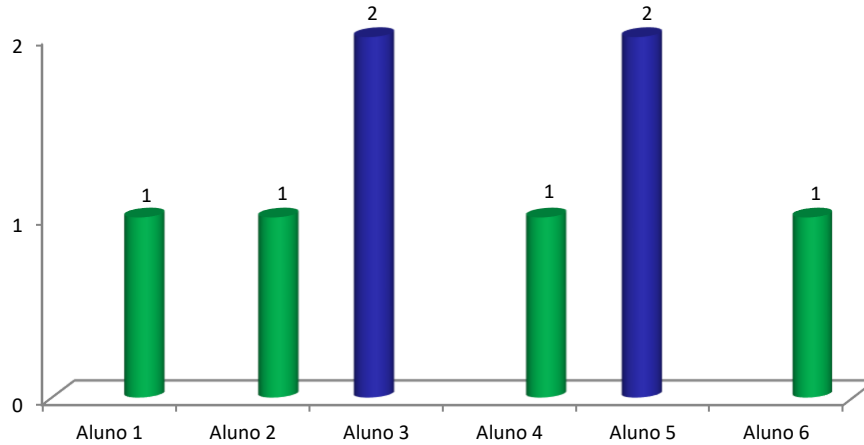
1.a) Quantas horas estudaste, por semana, durante a preparação deste projeto?



2. Quanto tempo individual e em conjunto (aulas incluídas) dedicaste à realização deste projeto?

1) Individual

2) Conjunto

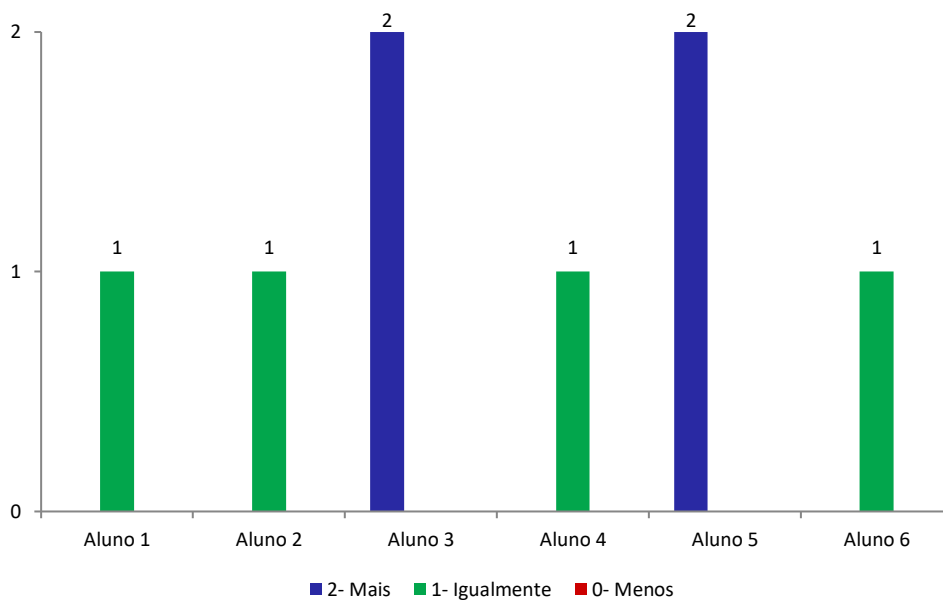


3. Após a realização do projeto, a tua opinião sobre as aulas de música de câmara e as aulas de instrumento manteve-se? Consideras as aulas de música de câmara:

1) Menos importantes

2) Igualmente importantes

3) Mais importantes



3 a) Se a tua opinião mudou, por favor identifica os motivos:

Aluno 5

Inquérito inicial – Igualmente importantes

Inquérito final – Mais importantes

“Gosto mais de tocar com outras pessoas e tive mais prazer a tocar”

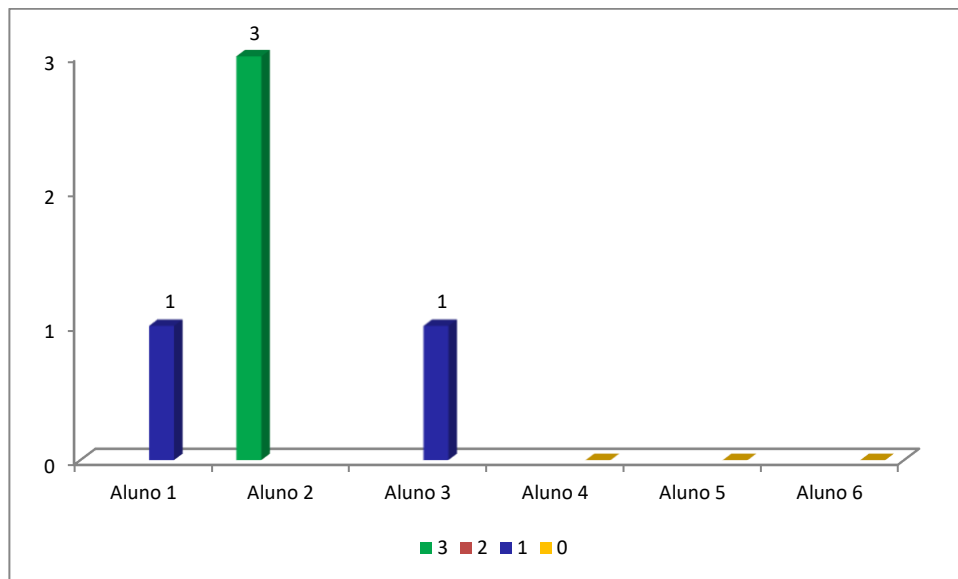
Aluno 6

Inquérito inicial – Menos importantes

Inquérito final – Igualmente importantes

“Tocar em conjunto ajudou-me a sentir mais motivado para estudar piano e consegui resolver alguns problemas rítmicos e técnicos de forma natural.”

4. Em quantos grupos de música de câmara estiveste envolvido ao longo do teu trajeto enquanto aluno(a)?



4 a) Menciona as seguintes informações:

1) A formação ou formações desses mesmos grupos

2) Algum desses grupos foi acompanhado por um professor. Durante quanto tempo e quantas aulas tiveram?

3) Instituição onde as aulas aconteceram. Refere, também, se as aulas estavam incluídas no planeamento curricular da instituição?

Aluno 1

- 1) Quinteto com piano
- 2) Sim, tiveram orientação de um professor -1 Projeto de duas semanas e o grupo teve 5 aulas.
- 3) Universidade do Minho - Workshop de música de câmara.

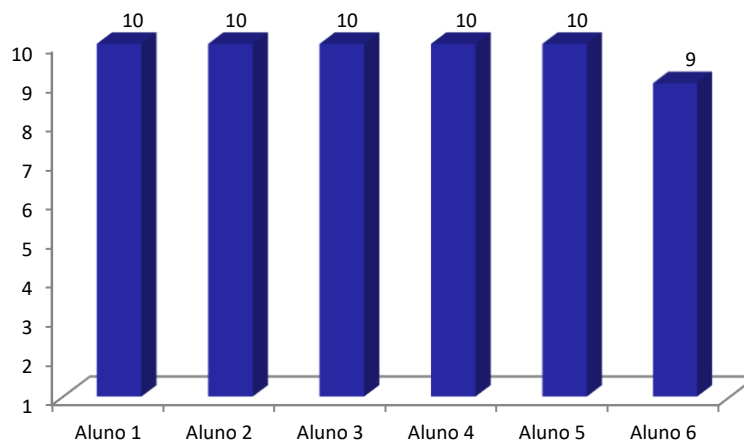
Aluno 2

- 1) Trio (violino, viola d'arco e violoncelo) & Duo (violino e piano) & Trio (violino, piano e clarinete).
- 2) O trio (violino, viola d'arco e violoncelo) teve aulas semanais de 1 h, durante o mês de Janeiro de 2017. O duo teve uma aula semanal de 1h, durante o ano letivo de 2017-2018. O trio não teve aulas e foi organizado pelos próprios alunos.
- 3) O trio e o duo tiveram aulas no Conservatório de Música do Porto, mas apenas o Duo fez parte do plano curricular do aluno.

Aluno 3

- 1) Duo (viola d'arco e piano)
- 2) O grupo não teve acompanhamento por parte de um professor.
- 3) Não.

5. Entre os valores de 1 a 10, sendo 1, o número com avaliação mais negativa e 10 o número com a avaliação mais positiva, atribui a avaliação geral do projeto e o impacto que este teve na tua motivação para o estudo do instrumento.



6. Explica as razões para o impacto geral (positivo, neutro ou negativo) que a realização deste projeto teve no teu estudo do repertório solo, assim como no teu desenvolvimento ao longo do período em questão.

Aluno 1

“Este projeto teve um impacto bastante positivo no estudo do repertório solo, porque me fez aperceber de coisas que, sem ter acesso a este projeto, não seriam possíveis de adquirir. A minha afinação melhorou e desenvolvi a capacidade de resposta a estímulos a tocar em conjunto.”

Aluno 2

“Este projeto foi muito positivo e aumentou o meu conforto com o instrumento, levando a que, entre as aulas, tivesse mais vontade de estudar o repertório solo. Melhorou a minha envolvência com a obra e a análise da interação entre as diferentes partes.”

Aluno 3

“De uma forma geral, o maior impacto que o projeto teve em mim foi, sem dúvida, ter-me dado capacidades musicais e humanas para tocar num grupo de câmara, capacidades essas que vão bastante além do instrumento. Foi uma excelente oportunidade para trabalhar questões fundamentais tais como: energia, comunicação, estrutura, entre outras. Melhorou ainda a minha afinação e as arcadas perto do talão.”

Aluno 4

“O impacto foi positivo. Estudei mais tempo e o projeto fez-me sentir mais motivada e confortável com o instrumento.”

Aluno 5

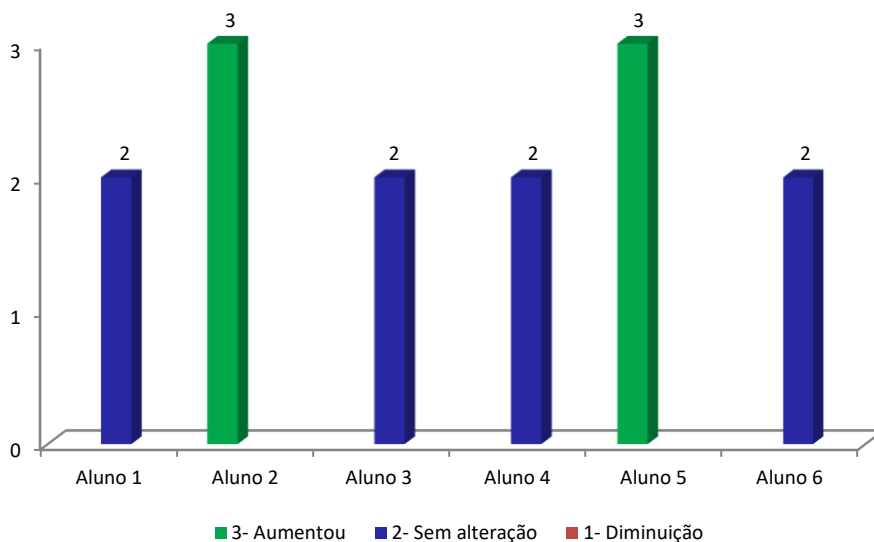
“Positivo. Gostei bastante de tocar em conjunto e senti-me mais motivada para tocar violino.”

Aluno 6

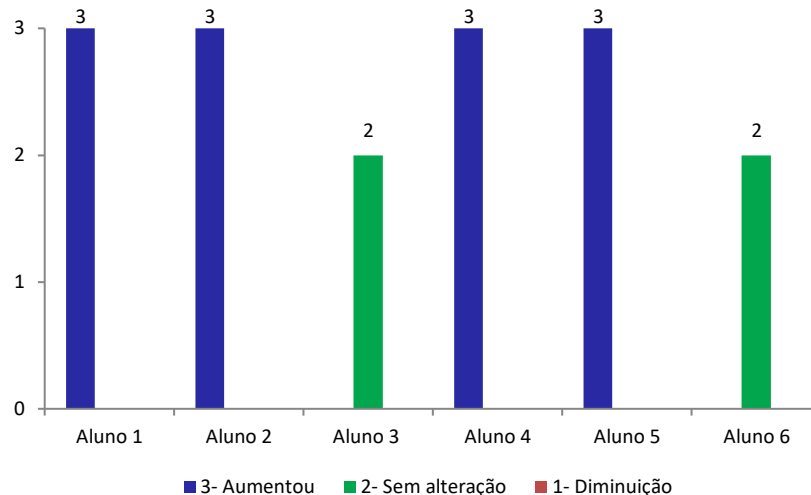
“O impacto do projeto foi bastante positivo. Foi a primeira vez que toquei num grupo de música de câmara e foi muito divertido tocar em conjunto. Senti bastante energia durante as aulas e os ensaios.”

Inquérito aos 5 professores dos alunos participantes no projeto de intervenção

1. Ao longo da realização do projeto sentiu algum impacto no tempo dedicado à preparação do repertório solo, por parte do aluno?
 - 1) Diminuiu o tempo dedicado ao estudo do repertório solo
 - 2) Não afetou o tempo dedicado ao estudo do repertório solo
 - 3) Aumentou o tempo dedicado ao estudo do repertório solo

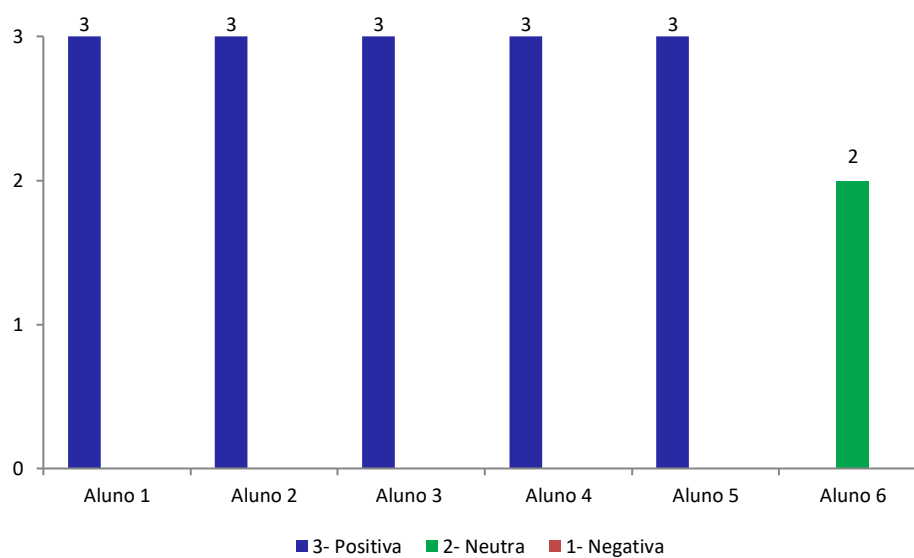


2. Sentiu alguma alteração nos índices motivacionais do aluno durante a realização do projeto?
 - 1) Diminuição dos índices motivacionais do aluno
 - 2) Com pouca ou sem alteração dos índices motivacionais do aluno
 - 3) Aumento dos índices motivacionais do aluno



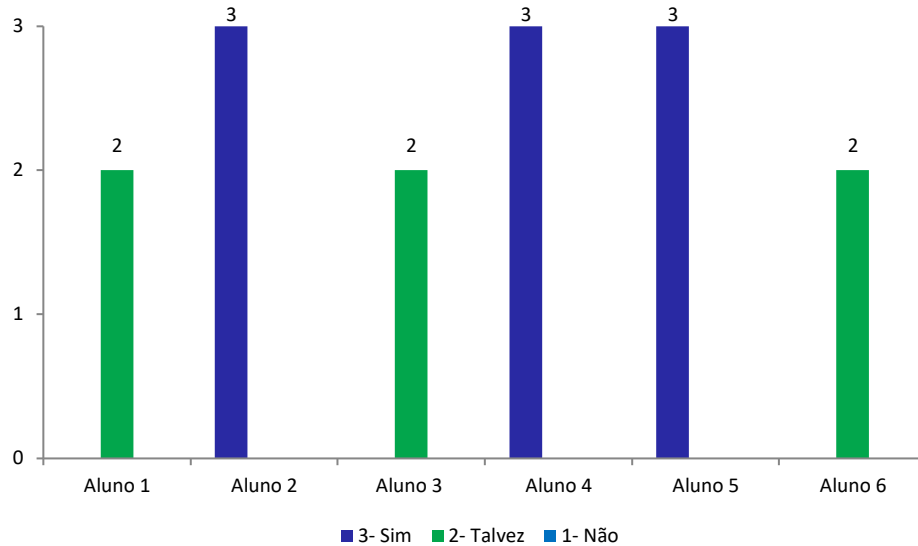
3. A opinião geral sobre o impacto do projeto e da música de câmara na evolução geral do aluno foi:

- 1) Negativa
- 2) Neutra
- 3) Positiva



4. Tenciona continuar a envolver os seus alunos em grupos de música de câmara, depois da realização do projeto?

- 1) Não
- 2) Talvez
- 3) Sim



5. Mencione, na sua opinião, as razões para a reduzida aposta no ensino da música de câmara na maioria das instituições de ensino de música?

Professor 1

“Julgo que a razão principal se deve ao facto de ser mais barato para as escolas incluir aulas de conjunto em orquestra do que em aulas de música de câmara.”

Professor 2

“Razões económicas.”

Professor 3

“Falta de docentes e o custo da unidade curricular.”

Professor 4

“O curso de música é um curso caro, visto os alunos terem aulas individuais de instrumento. A classe de conjunto orquestral surge como uma solução mais barata do que a música de câmara.”

Professor 5

“Na minha opinião, muitos estabelecimentos de ensino de música portugueses não valorizam suficientemente a importância da música de câmara e o impacto que pode ter no desenvolvimento dos alunos. Para além desta razão, o custo desta disciplina é, também, uma razão para a fraca aposta.”

8. Reflexão final sobre o projeto de intervenção

O projeto de intervenção aqui apresentado permitiu estabelecer uma plataforma de exploração do impacto educativo que a música de câmara pode ter no desenvolvimento dos alunos de música. Os resultados obtidos durante a realização da iniciativa e, especialmente através dos inquéritos distribuídos, foram bastante interessantes e pretende-se, agora, realizar uma reflexão global de todo projeto.

Antes de mais, é importante entender que, dos seis alunos que participaram na iniciativa, apenas o aluno 2 esteve envolvido num grupo com aulas de música de câmara, incluídas no planeamento curricular do estabelecimento de ensino que frequenta. Os alunos 1, 2 e 3 – Grupo A – tiveram pouca experiência camerística e, à exceção do referido grupo que envolveu o aluno 2, todas estas experiências foram de curta duração e extracurriculares. Os alunos 4, 5 e 6 – Grupo B – não tiveram qualquer experiência em grupos de câmara durante o seu trajeto, antes da realização deste projeto de intervenção. Esta realidade reforça – à escala destes 6 intervenientes – a problemática apresentada no início deste projeto de intervenção, relacionada com a pouca aposta da música de câmara no planeamento curricular da maioria das instituições de ensino de música em Portugal.

Foi interessante entender como – à exceção do aluno 6 – todos os intervenientes consideraram a música de câmara como sendo uma disciplina com uma relevância semelhante ou até mesmo superior – caso do aluno 3 – à disciplina de instrumento solo. A importância atribuída à prática em conjunto foi especialmente notória nos casos dos alunos de violino 4 e 5 do Grupo B. Os alunos em questão mencionaram no início do projeto que tinham, por algumas vezes, considerado trocar de instrumento – para outro de sopro – pela única razão de poderem, desta forma, participar na orquestra de sopros que existe no estabelecimento de ensino que frequentam. De notar, ainda, que todos os estudantes que participaram no projeto mantiveram ou aumentaram a importância atribuída à unidade curricular da música de câmara entre os dois inquéritos – inicial e final.

Todos os intervenientes consideraram que a realização do projeto teve um impacto positivo na sua evolução e preparação do repertório solo. Os estudantes atribuíram a avaliação máxima “10” ao projeto e ao impacto da sua realização nos seus índices motivacionais para a prática musical – à exceção apenas do aluno 6 que atribuiu a classificação “9”.

As justificações apresentadas pelos 6 intervenientes para o impacto positivo que o projeto teve na sua evolução foram diferenciadas. Os membros que participaram no Grupo A são alunos mais adiantados no seu trajeto educativo – tanto ao nível da faixa etária de cada um dos estudantes, como da maturidade técnica e musical apresentadas. Foi interessante, por essa mesma razão, notar que as justificações apresentadas pelos alunos do Grupo A centraram-se bastante em razões técnicas e de desenvolvimento musical. Já as justificações apresentadas pelos alunos do Grupo B para o impacto positivo do projeto centraram-se, essencialmente, em razões de índole motivacional.

Em relação ao impacto específico que o projeto teve no número de horas dedicadas ao estudo do repertório solo, os alunos mencionaram em ambos os inquéritos que o projeto não alterou ou, inclusivamente, que aumentou o número de horas dedicadas ao estudo do repertório das aulas individuais de instrumento. A única exceção foi o caso do aluno 3 que referiu, apenas no primeiro inquérito, que a preparação do projeto diminuiu o número de horas de estudo dedicadas ao repertório do instrumento.

Pode, então, aferir-se que a realização deste projeto aumentou exponencialmente – com a exceção do aluno 3 na preparação inicial – o número de horas que os alunos dedicaram à prática instrumental, como ficou claro na apresentação dos dados.

É igualmente importante mencionar que todos os professores dos alunos envolvidos também referiram não ter notado alteração no número de horas de estudo do repertório das aulas individuais de instrumento. Os professores dos alunos 2 e 5 mencionaram, inclusivamente, ter notado um aumento do número de horas dedicadas ao estudo individual.

A opinião geral da realização do projeto, por parte dos professores, foi bastante positiva e todos os inquiridos mencionaram não ter notado qualquer alteração ou um aumento dos índices motivacionais dos seus alunos.

Por último, é importante referir que todos os professores atribuíram a fraca aposta da música de câmara no planeamento curricular das instituições de ensino, a razões económicas e financeiras e de falta de reestruturação do corpo docente das instituições de ensino onde lecionam.

9. Conclusão

Todo o conhecimento e experiência adquiridos, durante os três anos em que estive envolvido no curso de Mestrado em Ensino de Música da ESMAE / ESE, foram de importância extrema para a minha formação pessoal e profissional. A oportunidade que me foi concedida, ao ter tido acesso a um vasto leque de informação, experiências e conhecimento sobre a pedagogia em geral e sobre o ensino específico do meu instrumento, permitiu-me questionar e moldar a minha abordagem e conceção pedagógicas.

Num mundo em constante mudança, ao qual a pedagogia também não é indiferente, procurar novas formas de relacionamento com os alunos torna-se vital. Estabelecer novas ferramentas que permitam desenvolver uma relação professor-aluno assente em princípios de valorização da interdisciplinaridade, autonomia, criatividade e dinâmica entre todos os intervenientes no processo pedagógico é, mais do que nunca, essencial.

A Prática de Estágio Supervisionada foi, sem dúvida, muito importante na minha evolução enquanto professor, por me ter permitido, por um lado, o questionamento e reflexão metodológica durante as aulas a que assisti no Conservatório de Música do Porto e, de igual importância, por me ter permitido aplicar todo o conhecimento adquirido através da orientação de professores de inquestionável qualidade e experiência.

Não menos relevante, o diálogo tanto com colegas, bem como com todos os professores com quem mantive contacto, fez parte de um processo evolutivo que valorizo bastante. Foi um processo centrado na troca de experiências, partilha de metodologias de ensino e de desenvolvimento de uma abordagem pedagógica que se adapte constantemente aos diferentes contextos.

O Projeto de Intervenção foi especialmente positivo e interessante, tendo permitido aplicar muitos dos conceitos adquiridos e por ter criado uma plataforma onde pude desenvolver e questionar um tema que me é especialmente próximo. Compreender o papel que a música de câmara pode ter na motivação dos alunos para a prática musical é uma questão que julgo ser central, num futuro da música clássica cada vez mais complexo e completo – e no qual a interação e

comunicação entre os diferentes sujeitos e plataformas artísticas continuará em constante regeneração.

A experiência e os resultados obtidos durante a realização do projeto permitiram entender – à escala dos seis participantes – o impacto positivo que esta unidade curricular pode ter no desenvolvimento musical, pessoal e emocional dos alunos de música.

10. Bibliografia

- Bandura, A.** (2009). *Cultivate Self-Efficacy for Personal and Organizational Effectiveness. Handbook of principles of organization behavior*. Nova Iorque: Wiley.
- Blázquez, F.** (1994). *Própositos formativos de las nuevas tecnologías de la información de maestros*. Sevilla. Alfar.
- Campos, R. H. F. & Cunha, M. M.** (2013). *Motivação para o estudo da música com base em pressupostos interacionistas piagetianos*. Porto Alegre: Opus.
- Canto, H. M. P.** (2010), *Educação Musical e Animação Socioeducativa no 1º Ciclo no Âmbito das Actividades de Enriquecimento Curricular*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Área de Especialização em Animação Sociocultural – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Chaves.
- Castro, M. C.** (2016). El Sistema e suas aquisições no campo musical e social, segundo Tunstall. *Revista De Antropologia*, 59(1), pp. 321-333.
- Coats, S. C.** (2006). *Thinking as you play: teaching piano in individual and group lessons*. Bloomington, Ind.; Chesham: Indiana University Press
- Costa, J.A.** (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Lisboa: Edições ASA
- Hallam, S.** (2006). *Music Psychology in Education*. London: Institute of Education, University of London.
- Hallam, S.** (2012). Psicologia da música na educação: o poder da música na aprendizagem. *Revista de Educação Musical*;
- Lemos, M.** (1993). *A motivação no processo de ensino/aprendizagem, em situação de aula*. Tese de Doutoramento em Psicologia, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Montalvo, F. e Torres, M.** (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*

Moreira, J. V. (2017). *A Prática Coletiva como fator motivacional à prática do instrumento. Criação de um Ensemble de Clarinetes do ensino básico*. Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo, Instituto Politécnico do Porto

Pacheco, J. A. (1995). *Da componente nacional às componentes curriculares regionais e locais*. Lisboa: Ministério da Educação.

Pinto, A. (2006). "Motivação para o estudo da música: factores de persistência". *Música, Psicologia e Educação*

Polydoro, S. e Azzi, R. (2009). Autorregulação da aprendizagem na perspetiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção. *Psicologia da Educação*.

Romão, D. (2012). *A braguinha e a música tradicional madeirense em ambiente extraescolar: estudo sobre motivações e aprendizagens*. Relatório final de estágio. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal.

Rosário, P.; Núñez, J. C. & González-Pienda, J. (2007). Sarilhos do Amarelo.

Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image*. Middletown, CT: Wesleyan University Press.

Santos, G. S. (2016). A importância da classe de conjunto de violinos Suzuki no desenvolvimento musical, pessoal e social dos alunos. Escola Superior de Artes Aplicadas. Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Sousa, A. S. (2015). Impacto da música de câmara no ensino de piano: estudo exploratório com alunos do 2º e 3º ciclos do ensino básico. Departamento de Comunicação e Arte. Universidade de Aveiro.

Starr, W. (2000). *The Suzuki Violinist: a guide for teachers and parents*. Miami: Summy-Bichard Music.

Stenhouse, L. (1987). *Investigacion y desarrollo del Curriculum*. Madrid: Morata.

Weerts, R. (1992) Research to the teaching of instrumental music. In R. Cowell (ed.) *Handbook of Research on Music Teaching and Learning: Music Educators National Conference*. Nova Iorque: Schirmer

Veríssimo, L. (2013). Melhorar a escola – Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas. In A. Bolivar (et. al), *Motivar os alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda*. Porto: Universidade Católica Editora.

Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process goals to outcome goals. *Journal of Educational Psychology*

ESCOLA
SUPERIOR
DE MÚSICA
E ARTES
DO ESPETÁCULO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO
ENSINO DE MÚSICA
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO: Instrumento - Violino

**A Música de Câmara:
Impacto da atividade no número de horas dedicadas à
prática do repertório do instrumento**

Afonso Ribeiro Almeida Fesch

