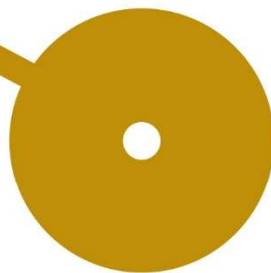


# O papel do professor no desenvolvimento da capacidade de trabalho autónomo de um quarteto de cordas do ensino secundário

Carolina Mota da Costa

06/2025





# O papel do professor no desenvolvimento da capacidade de trabalho autónomo de um quarteto de cordas do ensino secundário

Carolina Mota da Costa

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 e Classes de conjunto, *Violoncelo*

Professora Orientadora  
Ana Maria Liberal

Professores Cooperantes  
Raquel Alves  
Paulo Matos

Professor Supervisor  
Filipe Quaresma



## **Agradecimentos**

À minha orientadora, a professora Ana Maria Liberal, pela valiosa ajuda na definição do tema do trabalho, e pela conseqüente orientação atenta, consciente e consistente

À EACMCGB, por me ter aberto as suas portas.

À professora Raquel Alves, cujos ensinamentos, gentileza e dedicação servirão como inspiração por toda a minha carreira pedagógica.

Ao professor Paulo Matos, pela disponibilidade em integrar-me na sua lecionação, e pela ainda maior disponibilidade em participar no projeto de investigação.

Ao professor Filipe Quaresma, com quem termino uma viagem bonita de 6 anos, mas que estará sempre no que pretendo transmitir como professora.

Aos meus queridos alunos, com quem formei relações tão significativas. Pela sua vulnerabilidade, disponibilidade e carinho, terão sempre uma amiga em mim.

À minha família e aos meus amigos, que me abrem continuamente os olhos para a importância e dimensões da pedagogia.

Por fim, à ESMAE, casa onde fui muito feliz nos últimos 6 anos, de onde me despeço, mas apenas “no papel”.

ESMAE

**ESCOLA  
SUPERIOR  
DE MÚSICA  
E ARTES  
DO ESPETÁCULO**

POLITÉCNICO  
DO PORTO

**ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO**

**P.PORTO**

## **Resumo**

Este relatório de estágio reflete o trabalho desenvolvido durante a Prática de Ensino Supervisionada realizada na Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga durante o ano letivo 2024/2025. Reflete, também, o projeto de investigação desenvolvido nesta mesma escola com o objetivo de estudar o desenvolvimento de práticas de trabalho autónomo no âmbito da área de música de câmara no ensino secundário, analisando o papel do professor como principal influência no desenvolvimento dessas práticas.

O estudo foi efetuado recorrendo à observação de 11 aulas de música de câmara de um quarteto de cordas do 12º ano de escolaridade e entrevistando o grupo e o respetivo professor.

Os resultados indicam que o docente tende a adotar uma abordagem pedagógica mais diretiva do que aquela que afirma valorizar na entrevista. Esta abordagem é corroborada pelos membros do quarteto de cordas que, tanto nas aulas como na conversa com a investigadora, manifestaram o desejo de assumir um papel ativo nas decisões interpretativas.

## **Palavras-chave**

Música de câmara; Didática; Autonomia; Ensino Secundário.

## **Abstract**

This report reflects the work developed during the Supervised Teaching Practice carried out at Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga during the 2024/2025 school year. It also presents the research project developed at the same school with the aim of studying the development of autonomous work practices within the field of chamber music in secondary school level, with a particular focus on the teacher's role as the main influence on the development of these practices. The study was carried out by observing 11 chamber music lessons involving a 12th-grade string quartet, along with interviews with both the group and their teacher.

The results suggest that the teacher tends to adopt a more directive pedagogical approach than the one he claims to value in the interview. This tendency is supported by the members of the string quartet, who, both during the lessons and in their conversation with the researcher, expressed a desire to play a more active role in interpretative decision-making.

## **Keywords**

Chamber music; Didactics; Autonomy; High School.



# Índice

Introdução .....	1
Capítulo I – Guia de Observação da Prática Musical .....	2
1. Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga .....	2
1.1. Contextualização Histórica .....	2
1.2. Oferta Formativa .....	3
1.3. Comunidade Educativa .....	3
Capítulo II – Prática de Ensino Supervisionada .....	5
1. Introdução .....	5
2. Caracterização da Docência .....	6
2.1. Professor Supervisor Filipe Quaresma .....	6
2.2. Professora Cooperante Raquel Alves .....	7
2.3. Professor Cooperante Paulo Matos .....	8
3. Matrizes, conteúdos programáticos e critérios de avaliação (EACMCGB) .....	10
3.1. A disciplina de Violoncelo .....	10
3.2. A disciplina de Classe de Conjunto – Música de Câmara .....	16
4. Ensino Básico .....	19
4.1. Cronograma das Aulas .....	19
4.2. Caracterização do Aluno .....	19
4.3. Registo das Aulas Observadas .....	20
4.4. Registo da Aula Supervisionada .....	22
5. Ensino Secundário .....	25
5.1. Cronograma das Aulas .....	25
5.2. Caracterização da Aluna .....	25
5.3. Registo das Aulas Observadas .....	26
5.4. Registo da Aula Supervisionada .....	28
6. Classe de Conjunto – Música de Câmara .....	31
6.1. Cronograma das Aulas .....	31
6.2. Caracterização do Grupo .....	31
6.3. Registo das Aulas Observadas .....	32
6.4. Registo da Aula Supervisionada .....	34
7. Reflexões Finais .....	37
Capítulo III – Projeto de Investigação .....	38
1. Introdução .....	38
2. Estado da Arte .....	40

2.1. A autonomia na música de câmara .....	40
2.2. O papel do professor de música de câmara .....	42
2.2.1. Estratégias didáticas .....	42
2.2.2. Aplicação prática das estratégias pedagógicas .....	46
2.3. A prática da música de câmara no ensino artístico em Portugal .....	49
3. Estudo de caso .....	52
3.1. Metodologia .....	52
3.1.1. Observação de aulas .....	52
3.1.2. Entrevistas .....	52
3.2. Descrição dos participantes .....	55
3.3. Considerações Éticas .....	56
4. Análise dos resultados .....	57
4.1. Autonomia: Teoria versus Prática .....	57
4.2. A idealização da didática: o papel da experiência das alunas na perceção das abordagens ...	62
4.3. A didática no contexto: o impacto das condicionantes escolares na sala de aula .....	66
5. Considerações finais .....	70
Bibliografia .....	73

#### **Anexos**

**Anexo 1 – Tabelas Critérios de Avaliação Departamento de Cordas (Violoncelo) EACMCGB**

**Anexo 2 – Tabela Critérios de Avaliação Classes de Conjunto (Música de Câmara) EACMCGB**

**Anexo 3 – Relatórios de Observação Aluno A**

**Anexo 4 – Relatórios de Observação Aluna B**

**Anexo 5 – Planificação Aluna B**

**Anexo 6 – Relatórios de Observação Grupo C**

**Anexo 7 – Transcrição Entrevista Quarteto**

**Anexo 8 – Transcrição Entrevista Professor**

**Anexo 9 – Certificado de Conformidade Ética Conselho Pedagógico ESMAE**

ESMAE

**ESCOLA  
SUPERIOR  
DE MÚSICA  
E ARTES  
DO ESPETÁCULO**

POLITÉCNICO  
DO PORTO

**ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO**

**P.PORTO**

## **Introdução**

O presente Relatório de Estágio insere-se no Mestrado em Ensino de Música, na especialização Instrumento – Violoncelo, da Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo, no âmbito da Unidade Curricular da Prática de Ensino Supervisionada. O Estágio Curricular foi orientado pelos professores cooperantes Raquel Alves (Violoncelo) e Paulo Matos (Classe de Conjunto – Música de Câmara) e supervisionado pelo professor supervisor Filipe Quaresma, na Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga (EACMCGB).

O Relatório está dividido em três capítulos abrangentes. No Capítulo I são apresentadas uma contextualização histórica, a oferta educativa e uma descrição da comunidade educativa da instituição de acolhimento do Estágio. O Capítulo II refere-se às atividades referentes à Prática de Ensino Supervisionada, contendo a caracterização da docência orientadora, o cronograma das aulas, a caracterização dos alunos e o registo das aulas observadas e supervisionadas de todos os graus de ensino observados. O III Capítulo compõe o Projeto de Investigação, que pretendeu estudar a forma como o professor influencia o desenvolvimento da capacidade de trabalho autónomo em música de câmara no ensino secundário. Após uma secção de revisão de literatura com o objetivo de fundamentar a problemática da autonomia na música de câmara e estratégias didáticas relacionadas, introduz-se o estudo de caso, que consistiu na observação e participação nas aulas de um quarteto de cordas do 12<sup>o</sup> ano/8<sup>o</sup> grau e respetivo professor, a quem também foram realizadas entrevistas.

## Capítulo I – Guia de Observação da Prática Musical

### 1. Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga

#### 1.1. Contextualização Histórica

O Conservatório de Música de Braga, inicialmente instituição de tipo associativo e carácter particular, foi inaugurado no dia 7 novembro de 1961. O apoio da Fundação Calouste Gulbenkian foi desde o seu início fulcral, tendo tornado possível a construção e inauguração das instalações que se conhecem hoje a 31 de março de 1971. Estas instalações foram postas à disposição do Ministério da Educação Nacional, que pelo Despacho de 23 de Setembro de 1971, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 475876, de 10 de Março de 1967, determinou “que no ano lectivo 71/72 fosse criada uma *Escola Piloto* com ensino pré-primário, primário, ciclo preparatório e liceal, secção de música com cursos complementares e curso superior de Piano, secção de Ballet, secção de Artes Plásticas e Fotografia e secção da Arte Dramática, cuja direcção ficaria dependente da reitoria do Liceu D. Maria II, deixando de funcionar em regime particular e concebida nos moldes em que hoje se encontra, oficial e gratuita, sendo o apoio técnico e administrativo garantido por esse estabelecimento de ensino.” (Caldeira, 2012)

A luta pela autonomia da instituição em relação ao Liceu foi bem-sucedida em 1982, quando pelo Decreto-Lei n.º 114/82 foi criada a Escola de Música Calouste Gulbenkian, “um estabelecimento especializado no ensino da música e outras disciplinas afins, ministrando ainda, em regime integrado, os ensinamentos primário, preparatório e secundário”, ainda que sujeita a um período de experiência entre os anos letivos de 1983/84 e 1986/1987. Ainda antes do final deste período, em 1986, o Conservatório passa a ser designado como escola C+S, alteração estrutural na vida interna da instituição.

Depois de um período de cerca de 15 anos (ano letivo 1993/94 ao ano de 2009) seguindo o regime de funcionamento do Conservatório e aplicando os planos curriculares estabelecidos pela Portaria n.º 1196/93, é em 2012 que é criado o plano de estudos em vigor atualmente.<sup>1</sup>

## **1.2. Oferta Formativa**

A oferta formativa do Conservatório consiste no Curso Básico de Música (1º ao 9º ano de escolaridade), Curso Secundário de Música (ramos de Instrumento, Composição e Formação Musical) e Curso Secundário de Canto, ambos estes últimos entre o 10º e 12º ano de escolaridade. São contemplados 3 regimes de frequência do ensino especializado: ensino integrado, ensino articulado e ensino supletivo. O Conservatório oferece ainda o curso livre de dança, passível de certificação através de exames.

À exceção do curso de livre de dança, o ingresso em qualquer curso do Conservatório está condicionado por provas de aptidão e de conhecimentos musicais.

## **1.3. Comunidade Educativa**

O Conservatório rege-se por três órgãos de gestão: Conselho Geral, Direção e Conselho Administrativo. Internamente, estrutura-se por 9 departamentos curriculares: Departamento do Ciências; Departamento de Humanidades; Departamento de 1º Ciclo; Departamento de Expressões; Departamento de Ciências Musicais; Departamento de Teclas; Departamento de Sopros e Percussão; Departamento de Cordas; Departamento de Canto e Classes de Conjunto. O número de docentes distribuídos por todas as áreas é cerca de 170.<sup>2</sup> Em relação ao corpo não docente, registam-se cerca de 38 assistentes técnicos e operacionais, mais ainda uma psicóloga responsável pelo Serviço de Psicologia e Orientação.

---

<sup>1</sup> Portaria n.º 225/2012 e Decreto - Lei n.º 139/2012.

<sup>2</sup> Números retirados do Projeto Educativo 2021/2024, disponível em <https://conservatoriodebraga.pt/documentos-estruturantes/>, assim como todo os números disponibilizados nesta secção.

No que toca à população discente do Conservatório, esta é constituída por crianças e jovens entre os 6 anos de idade (à entrada para o 1º ciclo) e os 17/18 anos com que terminam o 12º ano. Tem também alguns jovens adultos do curso supletivo com idades até aos 23/24 anos. A melhor forma de avaliar a distribuição dos alunos é por instrumentos, encontrando-se aproximadamente 17% dos alunos no departamento de teclas (piano e cravo), 42% no departamento das cordas (violinos, violas, violoncelos, contrabaixos, harpa e guitarra), 34% no departamento dos sopros (flauta transversal, oboé, clarinete, saxofone, fagote, trompete, trompa, trombone, tuba e percussão) e 7% no grupo de canto. Ainda relativamente ao corpo discente é importante mencionar a existência de uma Associação de Estudantes, cuja missão é integrar os alunos na vida democrática, cívica, artística e participativa do Conservatório, mobilizando todos os estudantes para a participação ativa no dia-a-dia da escola.

## **Capítulo II – Prática de Ensino Supervisionada**

### **1. Introdução**

Neste capítulo faz-se uma descrição do trabalho realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) durante o ano letivo de 2024/2025, na Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga (EACMCGB). A observação, lecionação e supervisão foram realizadas nas disciplinas de Instrumento – Violoncelo e Classe de Conjunto – Música de Câmara, tendo tido início em novembro de 2024 e término em junho de 2025.

No contexto da PES tive a oportunidade de acompanhar um aluno do Ensino Básico e uma aluna do Ensino Secundário de Violoncelo, assim como um grupo de música de câmara na componente de Classe de Conjunto. Para além dos três objetos de observação contemplados no regulamento da PES, foi ainda acompanhada mais uma aluna de violoncelo do Ensino Secundário. Embora o acompanhamento dessa aluna não tenha sido registado em relatórios da mesma forma que os restantes, o nível de envolvimento na observação e lecionação dessa aluna foi idêntico ao daquele aplicado com os seus colegas previstos nas obrigações académicas da PES. Para além das aulas lecionadas com a supervisão dos professores cooperantes, foi lecionada uma aula de cada aluno/disciplina com a supervisão do professor Filipe Quaresma em fevereiro de 2025 (sensivelmente a meio do decorrer da PES).

O capítulo é constituído por quatro componentes-chave da descrição da PES. Começa-se por apresentar os docentes participantes na Prática: o professor supervisor Filipe Quaresma, a professora cooperante Raquel Alves e o professor cooperante Paulo Matos. Seguidamente, são apresentadas as matrizes, conteúdos programáticos e critérios de avaliação em vigor na instituição de ensino que acolheu a PES. Os três subcapítulos seguintes tratam dos registos de observação: cronogramas das aulas assistidas, descrição dos alunos acompanhados, exemplos de relatórios de observação e planificação de aulas. O capítulo termina com uma reflexão final acerca da experiência do estágio.

## **2. Caracterização da Docência**

Biografias providenciadas pelos próprios.

### **2.1. Professor Supervisor Filipe Quaresma**

Filipe Quaresma, descrito como “um dos mais interessantes músicos portugueses” (Jornal Público) e elogiado pela sua “forma precisa e soberbamente articulada de tocar” (The Strad Magazine), concilia a intensa atividade a solo e na música de câmara com a docência na Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo do Porto. É membro da Orquestra Barroca Casa da Música, Darcos Ensemble, Sond’Ar-te Electric Ensemble e Orchestre Révolutionnaire et Romantique, além de principal violoncelo convidado do Remix Ensemble CdM. Em 2023 criou o BEYRA Laboratório Artístico – Ensemble Orquestral da Beira Interior, do qual é diretor artístico.

Formou-se com Rogério Peixinho, David Strange, Mats Lidström e Natalia Gutman, sendo distinguido com o título ARAM pela Royal Academy of Music. Apresentou-se em importantes salas e festivais da Europa e EUA, colaborando com músicos de renome. Como solista, estreou obras de Luís Tinoco, António Chagas Rosa e Miguel Azguime, incluindo gravações com a Odradek Records e Artway Next. O seu percurso é marcado pela estreia de inúmeras obras de compositores contemporâneos, refletida nos álbuns “Portuguese Music for Solo Cello” e “Aleppo and Other Silences”.

Na discografia, incluem-se “Sonatas para violoncelo e piano” (2017), “Beethoven Cello Sonatas & Variations” (2021) e “Bach Cello Suites” (2023), gravados com o violoncelo Montagnana “Suggia”.

Compromissos futuros incluem concertos com a Constellation Orchestra de Sir John Elliot Gardiner, a estreia portuguesa de “The Protecting Veil” de John Tavener e um novo ciclo de concertos, o Ciclo Suggia. Filipe Quaresma toca com violoncelos de Christian Bayon, John Betts (séc. XVIII) e António Capela.

## **2.2. Professora Cooperante Raquel Alves**

Iniciou os seus estudos musicais no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, tendo sido aluna de violoncelo da professora Teresa Rocha.

Em 1989, ingressou na Escola Profissional de Música de Espinho onde estudou sob a orientação da professora Gisela Neves tendo concluído o Curso Geral de violoncelo em 1992. Prosseguiu os seus estudos com a mesma professora durante mais dois anos, obtendo desta forma uma Especialização Artística.

Realizou entre 1989/92 o Curso de Prática Orquestral da Escola Profissional de Música de Espinho, trabalhando com os seguintes maestros: José Luís Duarte, Miguel Graça Moura, Emílio Tiele, Kamen Goleminov, Gunter Arglebe e Omri Hadari. Participou igualmente durante este período em vários Meetings Internacionais de Orquestra de Jovens nomeadamente na Alemanha, França e Escócia.

Posteriormente continuou o seu percurso académico na Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo do Porto (ESMAE), na qual pertenceu à classe do professor Jed Barahal, terminando o curso superior de violoncelo, em Maio de 1996. Após algum tempo de interregno, por não existirem ainda licenciaturas na ESMAE, pode em 2001, na referida escola, concluir a licenciatura em violoncelo sob a orientação do professor Jed Barahal.

Participou em diversos cursos de violoncelo orientados pelos seguintes professores: Márcio Carneiro, Maria Macedo, Clélia Vital, Paulo Gaio Lima, Luís Claret, Iliá Laporev, Peter Wispelwey, Ophélie Gaillard, Miguel Rocha, Alexander Kniazev, Claudio Bahorquez, e Pavel Gomziakov.

A sua actividade como instrumentista, privilegia a música de câmara. Assim, foi elemento de um quinteto de música contemporânea, do quarteto Dux Ensemble (música do mundo) e do trio "Opus 1" (trio com piano). Encontra-se no momento a trabalhar em duo com piano e faz parte do Quinteto Adelina Caravana.

Lecionou no ano lectivo de 1996/97 na Escola Profissional de Arte de Mirandela (Esproarte), e nesse mesmo ano começou a dar aulas de violoncelo e naípe no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga onde continua a lecionar. Exerceu igualmente funções docentes na Academia de Música S. Pio X de Vila do Conde. Tem vários alunos laureados em concursos

nacionais e que se têm apresentado a solo com orquestra. Alguns alunos são membros da Orquestras Clássica do Porto e Metropolitana de Lisboa.

### **2.3. Professor Cooperante Paulo Matos**

Paulo Jorge Silva Lopes Matos é licenciado em violino pela Escola Superior de Música do Porto (ESMAE).

Como músico profissional integrou várias formações Orquestrais entre as quais se destacam a Orquestra do Norte, Orquestra Musicare e de Espinho.

Atualmente é professor de violino e diretor de Orquestra no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga.

Em 2009 concluiu a profissionalização em Serviço em Classe de Conjunto (Orquestra) na ESMAE.

Como diretor de coro e orquestra da escola, o seu trabalho pedagógico abrange todo um repertório eclético, desde a música antiga até aos nossos dias que inclui vários estilos musicais.

Na música sacra dirigiu obras como a Missa da Coroação de Mozart, Gloria de A. Vivaldi, Requiem de Pergolesi e a Missa "L'Homme Armé" de Karl Jenkins apresentadas na Sé Catedral de Braga. Recentemente levou à cena com coro *a cappella* a execução da obra de Duarte Lobo "Natalitiae Noctis Responsoria" no Santuário do Bom Jesus do Monte.

Na música orquestral e concertante, destacam-se concertos de Corelli, as suites e concertos Brandeburgueses de J.S. Bach, várias sinfonias e concertos de Mozart, Haydn, Beethoven, Max Bruch, Dvorak, Brahms e "Polka Circus" de Stravinsky.

Na ópera, dirigiu a gala inserida no Dia Mundial da Música (2010) no Theatro Circo de Braga onde participaram também os cantores Dora Rodrigues, Eduarda Melo, Liliana Coelho e Carlos Nogueira. Foram executadas árias de ópera de Verdi, Puccini, Gounod e zarzuelas de Chapi. No mesmo ano dirigiu a ópera integral "L'ivrogne Corrigé" de C. Gluck apresentada e gravada no Theatro Circo de Braga.

*O papel do professor no desenvolvimento da capacidade de trabalho autónomo de um quarteto de cordas do ensino secundário*

Carolina Mota da Costa

Dos musicais que dirigiu resultaram as seguintes gravações: 2008 "Soap opera" (Queen), 2009 "Lugar Nenhum" (Beatles), 2010 "L'Ivrogne Corrigé" (C. Gluck), 2011 "The Beauty and the Beast" (Alan Menken), "Arquivo" (vários compositores), West Side Story (Leonard Bernstein) etc.

### **3. Matrizes, conteúdos programáticos e critérios de avaliação (EACMCGB)**

Os conteúdos apresentados de seguida foram providenciados pelos docentes das disciplinas.

#### **3.1. A disciplina de Violoncelo**

A planificação da disciplina de Violoncelo está integrada na planificação geral do Departamento de Cordas da EACMCGB. A avaliação está organizada por trimestres, pelo que para além da avaliação contínua, existe um momento formal de avaliação em cada período letivo. Os critérios de avaliação e correção das provas trimestrais são transversais a todos os níveis:

- Qualidade do som e justeza da afinação (35%)
- Qualidade da execução (estilo, fraseado, articulação, dinâmica, andamentos, sonoridade) (45%)
- Flexibilidade (10%)
- Segurança da execução (10%)

Relativamente aos critérios gerais de avaliação em correspondência com os descritores operacionais do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (que incluem fatores como domínios de avaliação, instrumentos de avaliação e níveis de desempenho), as respetivas tabelas podem ser encontradas no Anexo 1.

A planificação atual de reportório do Departamento de Cordas é estruturada segundo domínios/subdomínios, adaptados a cada nível de ensino.

GRAUS	DOMÍNIO/SUBDOMÍNIO 1	DOMÍNIO/SUBDOMÍNIO 2	DOMÍNIO/SUBDOMÍNIO 3
1º ANO	2 escalas e arpejos e/ou*	3 peças ou estudos (o aluno deverá apresentar uma unidade por trimestre)	
2º ANO	3 escalas e arpejos	3 peças ou estudos	

*O papel do professor no desenvolvimento da capacidade de trabalho autónomo de um quarteto de cordas do ensino secundário*

Carolina Mota da Costa

3º ANO	3 escalas e arpejos	3 peças ou estudos	
4º ANO	3 escalas e arpejos	3 peças e 3 estudos (o aluno deverá apresentar 1 peça e 1 estudo nas provas trimestrais)	
5º ANO/1º GRAU	6 escalas e 6 estudos	3 peças	
6º ANO/2º GRAU	6 escalas e 6 estudos	3 peças	
7º ANO/3º GRAU	6 escalas e 6 estudos	3 peças	
8º ANO/4º GRAU	6 escalas e 6 estudos	3 peças	
9º ANO/5º GRAU	6 escalas e 6 estudos	3 peças	3 andamentos de concerto, sonatas, partitas ou suites
10º ANO/6º GRAU	3 exercícios em cordas dobradas 6 escalas e 6 estudos	6 peças	
11º ANO/7º GRAU	3 escalas em cordas dobradas 6 escalas e 6 estudos	8 peças	
12º ANO/8º GRAU	5 estudos	1 peça, 1 andamento de sonata e 1 andamento de concerto + 2 unidades de entre as anteriores 1 peça obrigatória	3 andamentos a solo

\*Os alunos de contrabaixo do 1º ano não apresentarão escalas nas provas

As matrizes para as provas de avaliação são depois definidas tendo em consideração a realização destes domínios.

### **1º TRIMESTRE**

### **1º ANO/ELEMENTAR I**

O aluno deverá apresentar uma unidade.

### **2º ANO/ELEMENTAR II**

O aluno deverá apresentar 1 escala (subdomínio 1) e respetivo arpejo e 1 peça ou estudo (subdomínio 2).

### **3º ANO/ELEMENTAR III**

O aluno deverá apresentar 1 escala (subdomínio 1) e respetivo arpejo e 1 peça ou estudo (subdomínio 2).

### **4º ANO/ELEMENTAR IV**

O aluno deverá apresentar 1 escala e respetivo arpejo (subdomínio 1), 1 estudo e 1 peça (subdomínio 2).

### **1º GRAU**

**Escalas:** 2 escalas com os respetivos arpejos (sortear 1) – Subdomínio 1.

**Estudos ou peças:** 3 estudos ou peças (sortear 2) – Subdomínio 2.

### **2º GRAU**

**Escalas:** 2 escalas com os respetivos arpejos (sortear 1) – Subdomínio 1.

**Estudos:** 2 estudos (sortear 1) – Subdomínio 1.

**Peça:** 1 peça (um andamento de sonata, concerto, pode substituir uma peça) – Subdomínio 2.

**Leitura à primeira vista:** leitura de um pequeno trecho.

### **3º GRAU**

**Escalas:** 2 escalas maiores com relativas ou homónimas menores melódicas, com os respetivos arpejos (sortear 1) – Subdomínio 1.

**Estudos:** 2 estudos (sortear 1) – Subdomínio 1.

**Peça:** 1 peça (um andamento de sonata, concerto, pode substituir uma peça) – Subdomínio 2.

**Leitura à primeira vista:** leitura de um pequeno trecho.

#### **4º GRAU**

**Escalas:** 2 escalas maiores com relativas ou homónimas menores melódicas, e harmónicas, com os respetivos arpejos (sortear 1) – Subdomínio 1.

**Estudos:** 2 estudos (sortear 1) – Subdomínio 1.

**Peça:** 1 peça – Subdomínio 2.

**Leitura à primeira vista:** leitura de um pequeno trecho.

#### **5º GRAU**

**Escalas:** 2 escalas Maiores com relativas ou homónimas menores melódicas, e harmónicas, com os respetivos arpejos (sortear 1) – Subdomínio 1.

**Estudos:** 2 estudos (sortear 1) – Subdomínio 1.

**Peça:** 1 peça – Subdomínio 2.

**Concerto, sonata, partita ou suite:** 1 andamento – Subdomínio 3.

**Leitura à primeira vista:** leitura de um pequeno trecho.

#### **6º GRAU**

**Escalas:** 2 escalas Maiores com relativas ou homónimas menores melódicas, e harmónicas, com os respetivos arpejos (sortear 1) – Subdomínio 1.

**Cordas dobradas:** 1 exercício ou escala – Subdomínio 1.

**Estudos:** 2 estudos (sortear 1) – Subdomínio 1.

**Peças, andamentos de: concerto, sonatas, partita ou suite:** 2 unidades – Subdomínio 2.

**Leitura à primeira vista:** leitura de um pequeno trecho.

### **7º GRAU**

**Escalas:** 2 escalas Maiores com relativas ou homónimas menores melódicas, e harmónicas, com os respetivos arpejos. (sortear 1) – Subdomínio 1.

**Cordas dobradas:** 1 escala em terceiras, sextas e oitavas. – Subdomínio 1.

**Estudos:** 2 estudos. (sortear 1) – Subdomínio 1.

**Peças, andamentos de: concerto, sonatas, partita ou suite:** 3 unidades (sortear 2) – Subdomínio 2.

**Leitura à primeira vista:** leitura de um pequeno trecho.

### **8º GRAU**

**Estudos:** 3 estudos (sortear 1) – Subdomínio 1.

**Peça/Sonata:** 1 peça e 1 andamento de sonata (sortear 1) – Subdomínio 2.

**Concerto:** 1 andamento – Subdomínio 2.

**Solo:** 2 andamentos a solo (sortear 1) ou 1 *Fuga ou Chaconne* das Partitas de J. S. Bach (original para violino) ou outra obra de dificuldade semelhante – Subdomínio 3.

**Leitura à primeira vista:** leitura de um pequeno trecho.

## **2º TRIMESTRE**

Igual ao 1º Trimestre, exceto:

### **8º GRAU**

**Estudos:** 2 estudos (sortear 1) – Subdomínio 1.

**Peça/Sonata/Concerto:** 2 unidades entre andamento de concerto, andamento de sonata ou peça - Subdomínio 2.

**Solo:** 1 andamento a solo - Subdomínio 3.

**Leitura à primeira vista:** leitura de um pequeno trecho.

### **3º TRIMESTRE**

Igual ao 1º e 2º Trimestres, exceto:

#### **7º GRAU**

**Escalas:** 2 escalas Maiores com relativas ou homónimas menores melódicas, e harmónicas, com os respetivos arpejos (sortear 1) - Subdomínio 1.

**Cordas dobradas:** 1 escala em terceiras, sextas e oitavas - Subdomínio 1.

**Estudos:** 2 estudos (sortear 1) - Subdomínio 1.

**Peças, andamentos de: concerto, sonata, partita ou suite:** 2 unidades - Subdomínio 2.

**Leitura à primeira vista:** leitura de um pequeno trecho.

Os alunos que realizam provas globais estão dispensados desta prova (2º, 5º e 8º graus).

### **PROVAS GLOBAIS (Violoncelo)**

#### **2º GRAU**

**Duração máxima :** 20 minutos.

**Escalas (20%) :** 2 escalas maiores com os respetivos arpejos. Para a execução das escalas é imposto marcação metronómica e diferentes tipos de articulação (sortear 1 no momento da prova).

**Estudos (30%) :** 2 estudos (sortear 1 no momento da prova).

**Peças (45%) :** 1 peça ou andamento de concerto, sonata ou suite.

**Leitura à primeira vista (5%).**

### **5º GRAU**

**Duração máxima :** 25 minutos.

**Escalas (20%) :** 2 escalas maiores e relativas ou homónimos menores com os respetivos arpejos. Para a execução das escalas é imposto marcação metronómica e diferentes tipos de articulação (sortear 1 no momento da prova).

**Estudos (20%) :** 2 estudos (sortear 1 no momento da prova).

**Peças (20%) :** 1 peça ou andamento de concerto, sonata ou suite.

**Concertos, sonatas, partita ou suite (30%) :** 1 andamento.

**Leitura à primeira vista (10%) .**

### **8º GRAU (Recital de Instrumento)**

**Duração mínima/máxima :** 30–40 minutos.

Os conteúdos do recital são da responsabilidade do professor. O programa do recital deve ter alguma diversidade e conter alguns capítulos como: estudos, peças e andamentos de concertos, suites, partitas ou sonatas.

A estrutura da prova estará de acordo com o programa e a cotação, num total de duzentos pontos, será dividida equitativamente pelo número de obras a executar pelo aluno.

## **3.2. A disciplina de Classe de Conjunto – Música de Câmara**

Sendo apenas uma das práticas constituintes da disciplina abrangente de classe de conjunto, a música de câmara partilha alguns critérios com as áreas de orquestra, coro, ensemble e estúdio de ópera. A planificação anual da disciplina é dividida em quatro componentes:

Competências/Objetivos; Conteúdos Programáticos; Estratégias/Atividades; Instrumentos de Avaliação.

### Competências/Objetivos

- Cumprir os objetivos programáticos
- Desenvolver métodos e hábitos de trabalho regulares
- Desenvolver uma boa capacidade de compreensão dos estilos e formas
- Contribuir para o desenvolvimento técnico e artístico
- Promover a autoconfiança
- Fomentar o gosto pela disciplina e pela música
- Participação em audições e concertos
- Tocar com gosto e segurança

### Conteúdos Programáticos

- O programa a realizar deve englobar preferencialmente três estilos ou formas musicais diferentes e perfazer, no mínimo, cinco minutos de música em cada período letivo

### Estratégias/Atividades

- Estruturar e organizar métodos de trabalho na aula
- Estruturar e organizar métodos de trabalho em casa, com vista a melhorar a apreensão e realização técnica e musical
- Criar condições para uma boa participação nas atividades e interesse pela disciplina

### Instrumentos de Avaliação

- Avaliação contínua
- Aquisição e aplicação de conceitos e conhecimentos
- Assiduidade e pontualidade
- Provas trimestrais
- Participação em audições
- Interesse e empenho

Em relação aos critérios específicos de avaliação da disciplina, os seus domínios são divididos em duas grandes áreas de competências, que são por sua vez divididas em componentes mais

específicas. A tabela de critérios de avaliação está em correspondência com os descritores operacionais do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. É também feita uma nota na qual se salvaguarda que os critérios expressos devem estar imbuídos da premissa da avaliação como um juízo globalizante, que tem em consideração a progressão do aluno ao longo do ano. Esta tabela (que inclui fatores como domínios de avaliação, instrumentos de avaliação e níveis de desempenho) pode ser encontrada no Anexo 2.

## 4. Ensino Básico

### 4.1. Cronograma das Aulas

Aluno A		
Ensino Básico – 7º Ano/3º Grau – Curso Básico de Música		
Data	Aulas Observadas/Cooperadas/Lecionadas	Aula Supervisionada
06/11/2024	X	
13/11/2024	X	
20/11/2024	X	
27/11/2024	X	
04/12/2024	X	
10/12/2024	X	
08/01/2025	X	
17/01/2025	X	
24/01/2025	X	
29/01/2025	X	
05/02/2025	X	
12/02/2025	X	
19/02/2025	X	X
12/03/2025	X	
19/03/2025	X	
26/03/2025	X	
31/03/2025	X	
23/04/2025	X	
30/04/2025	X	
14/05/2025	X	
28/05/2025	X	
04/06/2025	X	

### 4.2. Caracterização do Aluno

O aluno acompanhado do Ensino Básico (Aluno A) encontrava-se no 7º ano de escolaridade, correspondente ao 3º grau do Curso Básico de Música (regime integrado), e estudava com a professora Raquel Alves já desde a iniciação. Era um aluno extremamente interessado, motivado e genuinamente apaixonado, não só pelo violoncelo como pela música em geral. Para além de ter um conhecimento acima da média de repertório violoncelístico e orquestral, pois ouvia muita

música, também compunha, tendo várias vezes trazido algumas das suas composições para mostrar na aula. A nível técnico e musical, o aluno nunca apresentou dificuldades profundas. Tinha uma ótima capacidade de leitura, afinação, consciência rítmica/de pulsação, uma mão esquerda ágil, vibrato consistente, e uma grande sensibilidade expressiva. O trabalho técnico realizado passou mais pela correção da postura corporal do aluno (que foi ainda afetada pela mudança para um violoncelo maior a meio do ano letivo), consistência de som, gestão do arco, organização geral da mão esquerda (principalmente nas mudanças de posição) e coordenação entre mãos. No entanto, o maior trabalho esteve na educação do aluno para uma melhor organização do seu estudo e trabalho em casa (apesar de apresentar bons resultados, o aluno nem sempre tinha hábitos de estudo consistentes) e na gestão da sua postura irrequieta nas aulas, pois embora o seu entusiasmo fosse positivo, por vezes tornava o decorrer das aulas um pouco frustrante. Em relação à presença de um elemento externo nas aulas, nunca senti nenhum tipo de desconforto aparente por parte do Aluno A, tendo-se desenvolvido, pelo contrário, uma relação de grande “à vontade” entre nós.

### **4.3. Registo das Aulas Observadas**

As aulas observadas tiveram início no dia 6 de novembro de 2024 e terminaram no dia 4 de junho de 2025. A minha posição ao longo das aulas foi de observação mista, visto que tive sempre liberdade para intervir nas aulas, intervenção essa encorajada pela própria professora cooperante. A sala de aula tinha um tamanho suficiente para uma aula de instrumento, contendo uma mesa, um banco normal, um banco do piano, quatro cadeiras, um piano vertical e uma estante. A minha posição era de frente para o aluno e para a professora, exceto quando me deslocava para observar o aluno de outros ângulos. O registo que se segue é um exemplo de relatório de observação de uma aula, podendo encontrar-se a totalidade dos relatórios no Anexo 3.

#### Exemplo de relatório de observação A

**Estagiária :** Carolina Costa

**Data:** 06/11/2024

**Número de alunos/Coletivo :** 1

**Ano/Grau :** 7º ano/3º grau

**Disciplina :** Instrumento – Violoncelo

**Regime:** Ensino Integrado

**Horário:** 10h30

**Duração:** 1 hora

**Conteúdos programáticos :** J. B. Santos – Tema e Variações (1ª e 3ª variação), J. C. Bach – Concerto em Dó menor (II. Adagio molto espressivo)

**Relatório de observação :** Dado que era a primeira aula com observação externa, a professora apresentou-me ao aluno. Reforcei esta apresentação apresentando-me logo de seguida, perguntando ao aluno se estava tudo bem com a minha presença na sua aula, algo a que ele anuiu. A professora fez também uma breve descrição do aluno, que descreveu como sendo “muito talentoso”. O aluno começou por afinar o violoncelo sozinho, corda a corda, sem necessidade de intervenção da professora. Decidiram começar pela 1ª variação do *Tema e Variações*.

A professora começou a tocar no seu violoncelo a parte de piano para o aluno saber onde entrar, mas parou de tocar quando o aluno começou a tocar. Este mostrou logo ótima afinação, vibrato bonito e domínio geral da peça, salvo alguns enganos. O aluno foi tocando com intervenções pontuais da professora, que perguntou algumas vezes acerca das dedilhações quando o aluno parecia incerto, e incentivou-o a tocar mais lento para esclarecer estas dúvidas. A aula foi brevemente interrompida pela pianista acompanhadora, que precisou de esclarecer uma questão logística com a professora de violoncelo.

De uma forma geral, o que precisava de ser mais trabalhado era o rigor rítmico e a antecipação/preparação das passagens. A professora sugeriu ao aluno dividir a variação por padrões, de seguida fazendo exercícios de repetição das transições entre estes. A nível rítmico, explica ao aluno a diferença entre “fazer” o ritmo e “sentir” o ritmo, algo a que o aluno reagiu de forma quase imediata. Esta reação foi mais uma demonstração da musicalidade/expressividade do aluno, que não só tinha um ótimo sentido rítmico como cantava e dançava a parte de piano, entendeu conceitos como “pensar a 1” e participou em discussões já suficientemente complexas acerca de fraseado. Mostrou-se algo impaciente na sua necessidade de tocar por cima da

professora, mas notou-se que esta impaciência vinha de um lugar de interesse em experimentação. A nível técnico o trabalho foi mais focado na correção da postura do aluno e alguns exercícios de arco (peso do braço, distância das cordas, verticalidade e horizontalidade nos acentos e no vibrato), para os quais a professora tanto exemplificou ela própria como guiou o corpo do aluno. No final da aula a professora pediu para passar a 1ª variação novamente do início ao fim, fazendo antes uma síntese do que tinha sido trabalhado. A evolução do início para o final da aula foi notável.

O final oficial da aula foi assinalado quando um alarme definido pela professora tocou, mas dado que a aluna seguinte ainda não tinha chegado, o aluno demonstrou interesse em continuar. Quis tocar a 3ª variação porque “não gostava da 2ª”, e assim o fez, com poucos apontamentos da professora, que tocou com ele a parte de piano, e lembrou que na aula seguinte seria para juntar a peça inteira com piano. Lembrou que o concerto também ia ser para ver, o que fez o aluno começar a tocá-lo. Apesar da professora pretender terminar a aula, foi permissiva e prestou atenção ao que o aluno estava a tocar, chegando a fazer mais alguns exercícios de postura e carácter.

Entretanto a aluna seguinte chegou e a professora terminou definitivamente a aula, fazendo uma planificação do que iria ser para fazer na aula seguinte. O aluno resistiu a ir embora, continuando a tocar peças aleatórias que conhecia e das quais gostava. A professora teve quase de o obrigar a ir embora (de uma forma muito compreensiva), dizendo que estava na hora da aula da sua colega. Enquanto arrumava o seu instrumento o aluno continuou a cantar estas peças, fazendo perguntas interessadas à professora acerca da exequibilidade das mesmas para ele tocar. Antes de ir embora, o aluno incentivou à professora a ir à biblioteca da escola para ver a sua nova composição no computador.

#### **4.4. Registo da Aula Supervisionada**

Segue-se um exemplo de planificação e conseqüente relatório da aula supervisionada.

##### Planificação da aula

**Estagiária :** Carolina Costa

**Data:** 19/02/2025

**Número de alunos/Coletivo** : 1

**Ano/Grau** : 7º ano/3º grau

**Disciplina** : Instrumento - Violoncelo

**Regime**: Ensino Integrado

**Horário**: 9h15

**Duração**: 1 hora

**Conteúdos programáticos**: S. Lee – Estudo Nº21

**Objetivos/competências**:

- Promover o interesse do aluno pelo conteúdo programático
- Trabalhar a postura corporal do aluno
- Desenvolver o conforto na posição de polegar
- Trabalhar as transições para a posição de polegar
- Desenvolver a capacidade de autocorreção da afinação
- Trabalhar gestão do arco
- Trabalhar diferentes golpes de arco
- Discutir opções de fraseado
- Desenvolver técnicas de estudo autónomo

**Desenvolvimento de aula**:

1. Cumprimentar o aluno e notificá-lo da presença do professor supervisor
2. Afinação – o aluno afina o seu próprio instrumento com auxílio do afinador
3. Introdução dos conteúdos programados para a aula e execução (S. Lee – Estudo Nº21)
4. Conclusão da aula – sistematização do que foi trabalhado na aula e de como o aluno deve trabalhar em casa; falar sobre o desempenho na aula

**Recursos didáticos**:

Violoncelo; fita ("T"); partituras; estante; lápis e borracha; metrónomo/afinador

**Descrição da aula:** A aula desta semana foi lecionada por mim. O aluno estava ligeiramente mais tímido do que o habitual, mas manteve-se sempre recetivo e ativo na aula. Na dimensão da posição do polegar (aquela a que o estudo se destina) o aluno já estava muito mais à vontade do que na semana anterior. Apesar de haver algumas limitações que se relacionavam com a necessidade de adaptação do aluno a um instrumento que ainda é um bocadinho grande para ele, trabalhamos a organização da mão esquerda nesta posição com exercícios de repetição. Vimos também os movimentos de transição para a posição de polegar, mais uma vez destacando a necessidade de manter a mão esquerda próxima da escala. Para estudar a afinação fizemos um exercício do qual o aluno pareceu gostar bastante, que consistia em tocar toda a melodia com uma corda solta. Este exercício não só ajudou na afinação como trabalha a consciência para um arco mais estável com mudanças de corda menos amplas.

Outra dimensão trabalhada foi a do arco, tendo sido pedido ao aluno para ficar o mais possível na parte inferior do arco, pois poderia ser mais rigoroso com os diferentes golpes de arco e articulações trabalhando perto do talão. Ao prestar atenção à organização do arco também deveria ter em consideração o som consistente, com todas as cerdas e perto do cavalete. Num exercício que combinava ambas as mãos praticamos a antecipação da mão esquerda em relação à mão direita, onde parávamos o arco e preparávamos a mão esquerda antes de tocar com a mão direita. Este exercício tinha como objetivo antecipar as mudanças de nota/posição/corda.

Tendo em conta que o aluno não se mostrava tão musical e expressivamente livre no estudo, como é habitual com o resto do repertório, grande parte da aula foi também sugerir ao aluno formas diferentes de encarar o estudo para que este se torne mais motivador: exagerar dinâmicas (mesmo que estas não estejam escritas), dividir por secções, conceder caracteres diferentes, identificar padrões melódicos, etc.

## 5. Ensino Secundário

### 5.1. Cronograma das Aulas

<b>Aluna B</b>		
Ensino Secundário – 12º Ano/8º Grau – Curso Secundário de Música		
<b>Data</b>	<b>Aulas Observadas/Cooperadas/Lecionadas</b>	<b>Aula Supervisionada</b>
06/11/2024	X	
13/11/2024	X	
20/11/2024	X	
27/11/2024	X	
04/12/2024	X	
11/12/2024	X	
08/01/2025	X	
17/01/2025	X	
24/01/2025	X	
29/01/2025	X	
05/02/2025	X	
12/02/2025	X	
19/02/2025	X	X
26/02/2025	X	
12/03/2025	X	
19/03/2025	X	
26/03/2025	X	
31/03/2025	X	
23/04/2025	X	
30/04/2025	X	
14/05/2025	X	
28/05/2025	X	
30/05/2025	X	

### 5.2. Caracterização da Aluna

A aluna acompanhada do Ensino Secundário (Aluna B) encontrava-se no 12º ano de escolaridade, correspondente ao 8º grau do Curso Secundário de Música (regime integrado), e estudava com a professora Raquel Alves já desde a iniciação. Era uma aluna esforçada e empenhada, embora com algumas dificuldades que lhe causavam algumas inseguranças, frustrações e desânimo geral. Ao longo do ano letivo, a professora direcionou grande parte das suas abordagens com o objetivo de motivar a aluna, assegurar-lhe o valor do seu trabalho, aumentar a sua autoestima e fomentar o

mais possível o gosto pelo violoncelo e pela música. O trabalho desenvolvido foi bastante abrangente. Na dimensão técnica trabalhou-se afinação, antecipação e organização da mão esquerda, mudanças de posição, vibrato, postura corporal, consistência do som, organização do arco e capacidades globais de leitura. Expressivamente, o trabalho passou por motivar a aluna a envolver-se mais nas suas opções musicais, assegurando-a sempre de que era preferível uma ação tecnicamente imperfeita e intencionada a uma postura “a medo”. A evolução da Aluna B desde o início da observação até ao final foi verdadeiramente notável. Para além de uma maior desenvoltura e solidez técnica, a aluna tornou-se progressivamente mais confiante, expressiva e envolvida na música. Penso que o repertório pode ter tido um papel muito importante na evolução da aluna, pois esta foi quase sempre proporcional à apreciação da aluna pelo repertório em mãos. Em relação à presença de um elemento externo nas aulas, nunca senti nenhum tipo de desconforto aparente específico por parte da aluna. Tendo-me revisto em alguns dos seus sentimentos de inadequação e frustração, procurei sempre aconselhar a aluna acerca de estratégias que se mostraram valiosas no meu percurso como violoncelista.

### **5.3. Registo das Aulas Observadas**

As aulas observadas tiveram início no dia 6 de novembro de 2024 e terminaram no dia 30 de maio de 2025. O tipo de observação, a disposição da sala de aula e a minha posição ao longo das aulas foram idênticas ao descrito no contexto de observação do Ensino Básico. O registo que se segue é um exemplo de relatório de observação de uma aula, podendo encontrar-se a totalidade dos relatórios no Anexo 4.

#### Exemplo de relatório de observação B

**Estagiária** : Carolina Costa

**Data**: 13/11/2024

**Número de alunos/Coletivo** : 1

**Ano/Grau** : 12<sup>o</sup> ano/8<sup>o</sup> grau

**Disciplina** : Instrumento – Violoncelo

**Regime**: Ensino Integrado

**Horário:** 11h30

**Duração:** 1 hora

**Conteúdos programáticos :** C. Saint-Saëns – Concerto Nº1, Op.33 (I. Allegro non troppo), D. Popper – Tarantella

**Relatório de observação :** A professora decidiu começar pelo concerto, pois seria à partida um trabalho mais rápido. O carácter da aula, à semelhança da do aluno anterior, era mais focalizado, e por isso não começaram do início. Partiram logo de uma passagem na qual a aluna tinha mostrado dificuldades no ensaio com piano anterior, e depois da aluna tocar um pouco a professora interrompeu-a. Antes de passarem para o trabalho concreto, fez questão de dizer à aluna algumas das melhorias em relação à aula anterior.

A maior dificuldade da aluna estava na organização da mão esquerda, principalmente nas mudanças de posição (domínio bastante destacado nesta peça). Fizeram exercícios para este propósito, trabalhando as mudanças de posição lentamente e com notas de passagem. Estes exercícios foram feitos tanto de forma descendente como ascendente. Focaram-se mais nas posições mais agudas, pois era onde a aluna tinha mostrado dificuldades mais acentuadas. No decorrer destes exercícios a professora foi chamando atenção para a afinação geral e para a necessidade de manter sempre um som consistente, aproximando mais o arco do cavalete.

Sempre que a aluna se mostrava insegura e frustrada, parando várias vezes a meio de uma passagem/exercício, a professora apelou à calma e à paciência. Falou um pouco sobre o processo de identificar e trabalhar uma dificuldade, utilizando os três sentidos necessários para tocar violoncelo: a audição, o tato e a visão.

Avançaram para uma passagem com diferentes particularidades, uma de cordas dobradas especialmente desafiante. A professora reconheceu esta dificuldade e desconforto perante a aluna, mencionando que esta era uma passagem mal escrita para o instrumento, o que obriga à utilização de técnicas pouco ortodoxas. Trabalharam a passagem de forma lenta e seccionada, focando-se mais uma vez na antecipação e na orientação da mão em relação à escala nos intervalos de quinta (perpendicularidade da mão). A professora sugeriu dois exercícios diferentes: um mais comum, estudar a passagem com recurso a ritmos diferentes; exercício de dizer alto as notas do acorde antes de o tocar.

Avançaram para a *Tarantella*, onde foram diretamente para uma passagem de cordas dobradas, passagem que trabalharam lento, sem ritmo, *legato*, focando-se meramente na afinação. Aqui os exercícios sugeridos foram: cantar interiormente as notas antes de as tocar; tocar apenas a voz de cima; tocar apenas a voz de baixo. À semelhança das outras passagens vistas na aula, notou-se a necessidade de uma melhor organização da mão.

A professora terminou a aula informando a aluna do que iria ser para ver na próxima aula.

## 5.4. Registo da Aula Supervisionada

Segue-se um exemplo de planificação e conseqüente relatório de uma aula supervisionada, encontrando-se os registos semelhantes restantes no Anexo 5.

### Planificação da aula

**Estagiária :** Carolina Costa

**Data:** 19/02/2025

**Número de alunos/Coletivo :** 1

**Ano/Grau :** 12º ano/8º grau

**Disciplina :** Instrumento – Violoncelo

**Regime:** Ensino Integrado

**Horário:** 11h30

**Duração:** 1 hora

**Conteúdos programáticos:** F. Mendelssohn – Canção sem palavras

**Objetivos/competências:**

- Promover o interesse da aluna pelo conteúdo programático
- Fazer uma contextualização da peça
- Trabalhar a postura corporal da aluna
- Trabalhar técnicas de relaxamento corporal e contrariar a tendência à tensão de ambos os braços e mãos

- Estimular a aluna a libertar mais o seu gesto e a ter um maior envolvimento musical
- Ajudar a aluna a aprender a lidar com a insegurança e o medo de falhar
- Desenvolver a capacidade de autocorreção da afinação
- Trabalhar a fluidez das mudanças de posição
- Trabalhar gestão do arco
- Discutir opções de fraseado
- Desenvolver técnicas de estudo autónomo

#### **Desenvolvimento de aula:**

1. Cumprimentar a aluna e notificá-la da presença do professor supervisor
2. Afinação – a aluna afina o seu próprio instrumento com auxílio do afinador
3. Introdução dos conteúdos programados para a aula e execução (F. Mendelssohn – Canção sem palavras)
4. Conclusão da aula – sistematização do que foi trabalhado na aula e de como a aluna deve trabalhar em casa; falar sobre o desempenho na aula

#### **Recursos didáticos:**

Violoncelo; fita ("T"); partituras; estante; lápis e borracha; metrónomo/afinador

**Descrição da aula:** A aula desta semana foi lecionada por mim. A aluna aparentou estar nervosa pela presença de um professor externo na aula, mas rapidamente superou essa insegurança. Começou por tocar a peça do início ao fim, mostrando grandes progressos em relação às últimas aulas.

Foi uma aula muito produtiva, na qual trabalhamos várias dimensões. Começamos pela secção do desenvolvimento: certificamo-nos do rigor rítmico, que estava também relacionado com a necessidade de uma boa articulação. Ainda nesta secção trabalhamos mudanças de posição, empregando o método da antecipação da mão esquerda em relação à mão direita. Incentivei à aluna a trabalhar sempre utilizando todas as cerdas do arco e com o arco perto do cavalete, o que também ia ajudar na dicção das notas. Ainda nesta secção testamos vários tipos de vibrato e posição da mão esquerda numa nota muito aguda, tentando perceber de que forma é que a aluna se sentia mais confortável e o que soava melhor.

Começando na secção do desenvolvimento e acabando por fazer o mesmo trabalho em toda a peça, o ponto central da aula foi o desenvolvimento de uma maior amplitude de dinâmicas e fraseado. Conversei com a aluna sobre o significado de uma “canção sem palavras” e de que forma este conceito lhe dá a liberdade e ao mesmo tempo a responsabilidade para tocar como se estivesse mesmo a falar ou a cantar. Exagerar as dinâmicas como se se tratasse de diferentes tons de voz, e frasear como se estivéssemos a ditar palavras. Para este efeito testamos tipos diferentes de vibratos (mais contínuo ou de carácter acentuado) e vimos como é que diferentes golpes de arco podem ajudar no fraseado e na ligação das frases. Fui sempre chamando a atenção para o que ela deveria fazer e prestar atenção quando juntasse a peça com piano, algo que ainda não tinha tido a oportunidade fazer.

## 6. Classe de Conjunto – Música de Câmara

### 6.1. Cronograma das Aulas

<b>Grupo C</b>		
Quarteto de cordas - Ensino Secundário – 12º Ano/8º Grau – Curso Secundário de Música		
<b>Data</b>	<b>Aulas Observadas/Cooperadas/Lecionadas</b>	<b>Aula Supervisionada</b>
06/11/2024	X	
13/11/2024	X	
27/11/2024	X	
04/12/2024	X	
10/12/2024	X	
08/01/2025	X	
15/01/2025	X	
22/01/2025	X	
12/02/2025	X	
19/02/2025	X	X
26/02/2025	X	
12/03/2025	X	
19/03/2025	X	
26/03/2025	X	
02/04/2025	X	
23/04/2025	X	
30/04/2025	X	
14/05/2025	X	
21/05/2025	X	
28/05/2025	X	
30/05/2025	X	
04/06/2025	X	

### 6.2. Caracterização do Grupo

O grupo observado no âmbito da componente de Classe de Conjunto foi um quarteto de cordas constituído por quatro alunas do 12º ano (8º grau) do Curso Secundário de Música, regime integrado (Grupo C). O grupo só foi formado no ano letivo da PES, embora já tivessem tido aulas com o professor Paulo Matos separadamente noutros anos, formações e contextos. Os resultados e dinâmicas de trabalho deste grupo são explorados profundamente na secção do Projeto de Investigação (PI) deste trabalho, tendo em conta que foram a principal componente do

caso de estudo analisado. Contudo, para efeitos de contextualização geral da observação fora do contexto do PI, é possível descrever o Grupo C como um grupo empenhado, motivado e com muito potencial. Demonstraram desde o início conhecimento de conceitos essenciais inerentes à prática de música de câmara e um interesse para além do que eram os mínimos requeridos para a disciplina. Tecnicamente e musicalmente, o trabalho focou-se consistentemente em questões de articulação, junção, equilíbrio, dinâmicas, direção frásica e noções estilísticas. Em relação à presença de um elemento externo nas aulas, as alunas mostraram-se sempre à vontade. Mais do que ausência de constrangimento, o processo de participação no PI, as oportunidades de aconselhamento (por exemplo, em relação ao concurso ao ensino superior de música), entre outros fatores explorados na investigação, possibilitaram o desenvolvimento de uma relação de grande cumplicidade entre mim e as alunas.

### **6.3. Registo das Aulas Observadas**

As aulas observadas tiveram início no dia 6 de novembro de 2024 e terminaram no dia 4 de junho de 2025. A minha posição ao longo das aulas foi de observação mista, visto que tive muitas vezes liberdade para intervir nas aulas, quando o professor cooperante assim o motivava. A sala de aula tinha um tamanho perfeito para uma aula de quarteto de cordas, contendo algumas dezenas de cadeiras empilhadas, um banco do piano, um piano de cauda e quatro estantes. As alunas queixavam-se frequentemente da acústica demasiado seca da sala, embora eu considere que a sala tinha a acústica ideal para uma aula/um ensaio de música de câmara. A minha posição era de frente para o grupo, ao lado do professor cooperante. Inicialmente, a aula estava a ser observada por uma outra colega no âmbito da sua PES, mas esta deixou de comparecer eventualmente. O registo que se segue é um exemplo de relatório de observação de uma aula, podendo encontrar-se a totalidade dos relatórios nos Anexo 6.

#### Exemplo de relatório de observação C

**Estagiária :** Carolina Costa

**Data:** 06/11/2024

**Número de alunos/Coletivo :** 4 (Quarteto de cordas)

**Ano/Grau :** 12º ano/8º grau

**Disciplina** : Classe de conjunto – Música de Câmara

**Regime**: Ensino Integrado

**Horário**: 16h40

**Duração**: 45 minutos

**Conteúdos programáticos** : P. Tchaikovsky – Quarteto Nº1 op.11 (II. Andante Cantabile e III. Scherzo)

**Relatório de observação** : A aula começou com a minha apresentação às alunas do quarteto, na qual lhes perguntei se elas se importariam que eu assistisse à sua aula. Por elas não houve problema, e tomei conhecimento que iria partilhar a observação com uma outra colega estagiária que já tinha iniciado a sua observação algumas aulas antes.

O quarteto começou por afinar segundo o lá do piano, individualmente e por quintas. Uma das alunas comentou que tinha as mãos muito frias e o professor sugeriu que o grupo aquecesse um pouco antes de começar a aula, aproveitando este tempo para falar um pouco comigo. O professor começou a aula por perguntar se as alunas se lembravam do que tinha sido trabalhado na aula anterior, nomeadamente questões de articulação. As alunas anuíram e aproveitaram para fazer uma pergunta relacionada com arcadas que tinha surgido no ensaio que tinham tido mais cedo nesse dia. Decidiram começar pelo *Scherzo*, o andamento que tinham combinado ver nessa aula, e o professor disse-lhes que as ia deixar tocar uma vez do início ao fim antes de fazer os seus apontamentos.

O andamento estava bastante consolidado e com um bom som de grupo, não obstante algumas secções mais inseguras (essencialmente aquelas de tempo intencionalmente flutuante). O professor focou-se em questões relacionadas com a articulação, pedindo principalmente um ritmo mais acentuado no motivo que se repetia em todo o andamento e em uníssono. Também se trabalharam dimensões mais técnicas como o peso do arco, a sua posição e a sua gestão, de forma a uniformizar o golpe de arco para todo o quarteto. As intervenções foram quase sempre feitas tendo como objeto o grupo inteiro, mas o professor foi fazendo algumas anotações individuais. Discutiram também como deviam definir o tempo pretendido (se à colcheia ou à semínima com ponto). No geral a aula teve sempre um bom ambiente, as alunas sentiam-se à vontade para brincar umas com as outras e com o professor.

Avançaram para o *Andante Cantabile*, pois o professor alegou que esse era “o mais chato” e que queria ver como estava a evoluir. As alunas resistiram um pouco ao início porque não estavam a contar mostrar esse andamento na aula e por isso não o tinham ensaiado, mas rapidamente avançaram. Aqui o papel do professor foi diferente do que no *Scherzo*: o professor foi “dirigindo” o andamento e dando indicações à medida que o quarteto tocava. Após terminarem e esclarecer algumas dúvidas das alunas que entretanto surgiram, o professor pediu feedback das estagiárias. A minha colega, tendo assistido a alguma evolução desde as aulas anteriores, referiu uma grande melhoria do *Scherzo*, mas uma necessidade de mais trabalho no *Andante Cantabile*, que precisava no geral de mais respiração e fraseado.

O trabalho do professor foi de um teor muito diferente do andamento visto antes: aproveitou este andamento mais lento para falar de contraste de dinâmicas, equilíbrio entre vozes e comunicação entre o grupo. Referiu algumas situações nas quais era preciso definir um certo elemento para dar a indicação de entrada e chegou a fazer exercícios dessa indicação com a 2<sup>o</sup> Violino. Tocaram mais uma vez o andamento até ao fim, tendo o professor pedido mais uma vez feedback às estagiárias. Desta vez eu intervim, falando sobre a necessidade de uma postura diferente por parte das vozes do acompanhamento (em relação ao papel da 1<sup>o</sup> Violino): não “desligar” à face de um acompanhamento aparentemente repetitivo e monótono, manter uma postura ativa e conceder importância à sua voz. O professor corroborou esta intervenção e acabou a aula fazendo uma síntese do que tinha que ser trabalhado. Antes de ir embora, informou as alunas da possibilidade de uma apresentação fora da escola algures em dezembro.

#### **6.4. Registo da Aula Supervisionada**

Segue-se um exemplo de planificação e conseqüente relatório da aula supervisionada.

##### Planificação da aula

**Estagiária** : Carolina Costa

**Data**: 19/02/2025

**Número de alunos/Coletivo** : 4 (Quarteto de cordas)

**Ano/Grau** : 12<sup>o</sup> ano/8<sup>o</sup> grau

**Disciplina** : Classe de conjunto – Música de Câmara

**Regime:** Ensino Integrado

**Horário:** 10h20

**Duração:** 1 hora

**Conteúdos programáticos :** A. Borodin – Quarteto Nº2 (I. Allegro moderato)

**Objetivos/competências:**

- Estimular a capacidade de audição coletiva do grupo
- Conceder uma noção maior de partitura geral
- Incentivar a partilha de ideias e interpretações da peça
- Estimular a capacidade de identificação de problemas técnicos e/ou musicais
- Focar em problemas técnicos como a gestão do arco e afinação e desenvolver métodos de resolução que tenham em consideração o carácter coletivo do trabalho
- Trabalhar noções de tempo e rigor rítmico
- Trabalhar gestão de dinâmicas
- Desenvolver sentido frásico
- Trabalhar equilíbrio e som de grupo
- Desenvolver uma rede eficiente de comunicação (verbal e física (gestos, “cues”))
- Ajudar ao desenvolvimento de práticas de trabalho autónomo

**Desenvolvimento de aula:**

1. Cumprimentar o grupo e notificá-lo da presença do professor supervisor
2. Afinação – o grupo afina (preferencialmente por um método que será ensinado na aula)
3. Introdução dos conteúdos programados para a aula e execução (A. Borodin – Quarteto Nº2 (I. Allegro moderato))
4. Conclusão da aula – sistematização do que foi trabalhado na aula e de como devem ensaiar; falar sobre o desempenho na aula

**Recursos didáticos:** Partituras; metrónomo/afinador

**Descrição da aula :** A aula desta semana foi lecionada por mim. Apesar das alunas já terem afinado antes da aula ter começado, comecei a aula por lhes sugerir um processo diferente de afinação,

onde o violoncelo afina primeiro por quintas, os outros instrumentos afinando a seguir por ele corda a corda. Justifiquei a razão desta afinação ao grupo, que pareceu perceber e aceitar.

Depois de terem tocado uma vez do início ao fim, perguntei às alunas acerca das ideias que tinham discutido acerca da peça. Estas fizeram uma passagem detalhada pelo andamento, falando sobre o que cada secção lhes invocava e o que achavam que deviam fazer em termos de carácter, tempo e dinâmica. A minha intervenção na aula passou por tentar ajudar o grupo a alcançar tecnicamente os seus objetivos musicais. Trabalharam-se maioritariamente transições entre secções, onde falamos acerca da necessidade de reagir acima da de seguir. Fizeram-se algumas experiências de formas diferentes de transição para as alunas perceberem com qual é que se sentiam mais confortáveis.

Verificaram-se e testaram-se também algumas arcadas (individuais e de grupo) em função da articulação. O tempo lento não estava a ajudar na fluidez das frases e das arcadas, por isso insisti sempre num tempo mais rápido, algo que as alunas foram fazendo, mas não com a estabilidade desejada. Mencionou-se a noção de equilíbrio entre vozes, principalmente nos uníssonos em oitava, onde a oitava de cima se precisa de guiar sempre pela mais grave.

As dinâmicas e a sua aplicabilidade, frustração constante para o grupo, foram abordadas com um cariz de contextualização: os pianos e os fortes não são universais, dependem da secção e do carácter da passagem; um crescendo e um diminuendo podem significar apenas uma tentativa de direção de frase; as dinâmicas podem ser definidas em função do equilíbrio e da natureza da escrita (piano solista/piano de acompanhamento).

## **7. Reflexões Finais**

Ao refletir acerca da minha experiência como estagiária no decorrer deste ano letivo, parece-me importante enquadrar a PES no contexto maior do Mestrado em Ensino de Música, assim como em toda a minha formação superior. No decorrer dos meus agora 6 anos na ESMAE, foram-me ensinadas competências e foram-me dadas orientações relativas à prática instrumentista e musical, em formato de indicações diretas e indiretas. Aprendi a ser uma boa violoncelista, uma boa profissional e uma boa colega. A introdução da dimensão pedagógica destas práticas no MEM procura, presumo, munir os mestrandos de ferramentas didáticas para a transmissão eficaz dos conhecimentos já adquiridos. Embora reconheça o valor de grande parte das componentes teóricas que nos são apresentadas no decorrer do MEM, consigo agora comprovar que a PES é a experiência de maior valor que podemos ter enquanto futuros professores. Ainda que esteja consciente de que a experiência do estágio é apenas uma pequena parte da atividade letiva, estou certa de que adquiri competências e conhecimentos neste pequeno período que me influenciarão para o resto da minha carreira como docente.

Termino esta experiência com um sentimento genuíno de gratidão por ter acompanhado o trabalho dos professores cooperantes, com quem aprendi tanto, e por ter sido uma pequena parte do percurso dos alunos, com quem aprendi ainda mais. As relações que formei com a comunidade que me acolheu foram essenciais para a minha motivação na PES, tendo optado por continuar a comparecer nas aulas até ao final do ano mesmo não havendo obrigação académica para tal. Como o justifiquei várias vezes aos meus colegas e professores orientadores, “irei enquanto fizer sentido ir”, e nunca deixou de fazer.

Dito isto, estou consciente de que conduzi a minha PES num contexto de ensino privilegiado, cujas condições fazem os resultados, condições estas que não são transversais à maioria do ensino de música em Portugal. Contudo, isso apenas me incentiva mais a ser uma parte ativa da comunidade educativa e procurar proporcionar a melhor experiência possível em qualquer contexto de ensino, a qualquer aluno.

## Capítulo III – Projeto de Investigação

### 1. Introdução

A motivação para este projeto de investigação surgiu no seguimento do trabalho realizado no âmbito do Mestrado em Interpretação Artística (Costa, 2024). Após ter estudado a complexa rede de comunicação, práticas e dinâmicas relacionais que se estabelece no seio de um quarteto de cordas formado por estudantes do ensino superior, emergiu uma questão: assumindo que é dado um espaço para adaptação dos estudantes à realidade do ensino superior, é expectável que estes cheguem a esta etapa com alguma capacidade de trabalho autónomo já adquirida. Por essa lógica, o desenvolvimento de práticas de trabalho autónomo deve começar no ensino secundário (ou ainda mais cedo).

Sendo que a minha experiência em música de câmara teve início apenas no ensino superior, não possuía nenhum conhecimento empírico sobre como se processava a didática de música de câmara no ensino secundário. Contudo, considerando a fase formativa que este nível de ensino representa, considerei que a música de câmara proporcionaria uma experiência particularmente estruturante no desenvolvimento de capacidades de trabalho autónomo, com o professor a ter uma participação muito mais ativa do que no ensino superior. Este projeto pretende, assim, estudar de que forma a ação do professor pode ter influência no desenvolvimento de práticas autónomas no âmbito da área de música de câmara, colocando simultaneamente a figura do docente como objeto central de reflexão no exercício da prática pedagógica.

A escolha da instituição de ensino para desenvolver o presente projeto de investigação foi feita de acordo com o objeto de estudo, ou seja, foi escolhida uma escola que tivesse a disciplina de música de câmara na sua oferta formativa.

O projeto de investigação está dividido em quatro grandes capítulos: no Estado da Arte (2.) faz-se uma revisão bibliográfica da problemática em estudo, que inclui uma abordagem ao conceito de autonomia na música de câmara (2.1.), uma reflexão acerca do papel do professor na área (2.2.)(incluindo estratégias didáticas (2.2.1.) e a aplicação prática das mesmas (2.2.2.)) e, por fim, uma análise do estado atual da prática de música de câmara no ensino artístico em Portugal (2.3.); no Estudo de Caso (3.) o projeto de investigação é implementado, desde a descrição das

metodologias adotadas (3.1.), até à caracterização dos intervenientes (3.2.); na Análise dos Resultados(4.) são examinados os dados recolhidos com base em três parâmetros de investigação: a dicotomia entre a abordagem pedagógica teórica e prática (4.1.), o impacto do nível de experiência dos membros do quarteto de cordas (4.1.1.) e das condicionantes existentes a nível escolar (4.1.2.); por fim, nas Considerações finais (5.) os resultados obtidos no capítulo anterior são analisados à luz da literatura estudada no capítulo 2 em forma de avaliação final do projeto.

## 2. Estado da Arte

### 2.1. A autonomia na música de câmara

Quer a nível nacional como internacional, grande parte da bibliografia de perspetiva pedagógica relativa à área de música de câmara tem como foco principal os benefícios que esta prática traz para os jovens músicos, tendo em consideração fatores motivacionais, sociais e artísticos. Entre outros, dois benefícios que todas as referências identificam é o desenvolvimento da capacidade de colaboração entre pares e o incentivo ao pensamento crítico (Abrahams & Abrahams (2010), Brown (1997), Llorens (2024), Cotter-Lockard (2012), Drennan (1996), Fesch (2018), Ginsborg & Wistreich (2010), Hedgecoth (2018), Hendricks (2010), Kokotsaki & Hallam (2007), Leshnower (2008), Meals (2016), Nogueira (2023), Rosenberg (2016), Saetre & Zhukov (2021), Sawyer (2006), Seddon (2012), Shieh & Allsup (2016), Weatherly (2022)). Ambos fenómenos têm inerentes uma filosofia de ensino focada numa relativa autonomia dos alunos, que aparece explorada com diferentes contornos e abordagens.

Meals (2016) considera a autonomia como algo necessário e inerente à formação de ensembles. Não desvalorizando o papel que os educadores têm na transmissão de informação e conhecimento, assim como na própria organização do trabalho dos estudantes, Meals compara este processo pedagógico com a construção de uma rede de andaimes pedagógicos<sup>3</sup>, a partir da qual os alunos se devem sentir incentivados a adotar um papel ativo na sua formação, pois só assim ela será completa:

“When these thoughtfully crafted supports and scaffolds are never removed, and students are expected to simply execute rather than analyze, evaluate, and create, research and practice suggest that students experience an incomplete music education. In short, their active

---

<sup>3</sup> Tradução livre do termo original “scaffolding”, conceito frequentemente utilizado no contexto educativo. Trata-se de um método instrucional onde o professor presta um apoio pedagógico temporário aos alunos enquanto estes aprendem novos conceitos ou desenvolvem novas aptidões. À medida que os alunos se tornam mais autónomos, o professor reduz gradualmente a sua orientação. (Retirado de <https://www.gcu.edu/blog/teaching-school-administration/what-scaffolding-in-education-how-applied>)

participation – analyzing, evaluating, feeling, synthesizing, performing – is necessary to complete the circle of musical learning.”<sup>4</sup> (Meals, 2016, p. 4)

A estrutura de andaimes pedagógicos é também mencionada por Sawyer (2006), que reflete acerca do que ele considera ser uma interpretação errada da metáfora mantida por educadores. O autor alega que muitos professores mantêm a crença de que esta estrutura significa que o educador “andaima” o aluno durante a sua aprendizagem. No entanto, Sawyer sugere que o que realmente apoia o aluno e lhe dá toda a orientação necessária é a atividade em si. Ou seja, apenas a experiência da prática coletiva em primeira mão é o suficiente para a aquisição de competências. O papel do professor trata-se apenas de orientar a colocação da atividade em prática de forma adequada, não tendo de intervir na aprendizagem para além disso.

Shieh & Allsup (2016) entendem a independência musical não só como uma filosofia pedagógica, mas como um objetivo essencial da instrução musical, principalmente num panorama em que existe uma diversidade de estéticas cada vez maior. Problematizam, no entanto, a magnitude do termo “independência”. Pretendem saber se, no contexto da formação musical, o termo é sinónimo de mestria, se se refere apenas à execução de música sem ajuda de um professor, se é uma faculdade mental que pode ser cultivada e trabalhada, ou se é até um conceito amplo o suficiente para incluir elementos extramusicais muitas vezes associados a ele, como o envolvimento democrático de uma comunidade, o que, no caso deste trabalho, se aplica à prática de música de câmara e ao tipo de colaboração intrínseca a esse género musical. Embora conscientes da dificuldade da conversão geral das salas de aula em espaços exclusivamente dedicados à formação de aprendizes independentes, os autores concluem que os alunos têm tendência a manter um padrão elevado de exigência para si mesmos e procuram a orientação de especialistas quando estes lhes atribuem um envolvimento maior no processo de aprendizagem, ao contrário do que acontece quando se espera que sigam, de forma passiva, as indicações dos seus professores. Os autores enquadram a filosofia de independência musical com um objetivo geral simples: que os estudantes tomem decisões que importem<sup>5</sup>, e não que o seu envolvimento se reduza a contribuições superficiais e insignificantes. Este ponto de vista é partilhado por Salvi

---

<sup>4</sup> Tradução livre: “Quando estes apoios e andaimes cuidadosamente elaborados nunca são removidos e se espera que os alunos se limitem a executar em vez de analisar, avaliar e criar, os estudos e a prática indicam que os alunos têm uma educação musical incompleta. Em suma, a sua participação ativa – analisar, avaliar, sentir, sintetizar, executar – é necessária para completar o círculo da aprendizagem musical”

<sup>5</sup> “...that students make musical decisions that matter.” (Shieh & Allsup, 2016, p. 30)

(2016), que caracteriza a ação educativa como algo que “serve para mudar os dois termos do binómio de maneira inversa e progressiva, de tal forma que o aluno começa a tomar consciência da importância da sua própria formação e acaba por tomar a iniciativa.” (Salvi, 2016, p. 151)

## **2.2. O papel do professor de música de câmara**

Embora seja evidentemente mencionado como agente participativo no processo ensino-aprendizagem no contexto de música de câmara, a figura do professor raramente surge na bibliografia como objeto de maior escrutínio e reflexão, havendo uma tendência para separar o professor das suas próprias opções pedagógicas. A maioria dos autores convergem numa filosofia menos centrada no professor<sup>6</sup>, cujo principal objetivo deve ser o de ensinar colaboração, liderança e autonomia aos grupos que leciona. Para este efeito, existe abundante literatura que explora diferentes estratégias didáticas a adotar.

### **2.2.1. Estratégias didáticas**

Cotter-Lockard (2012) estuda o processo de mentoria de quartetos de cordas académicos (em contexto de ensino superior), e a forma como este processo pode ajudar os grupos a aprenderem a trabalhar juntos de forma eficaz. A motivação da autora veio de uma problemática semelhante à que originou esta investigação. Apesar de conhecer uma grande diversidade de estudos acerca das dinâmicas sociais do quarteto de cordas, Cotter-Lockard deu-se conta da existência de uma lacuna na literatura sobre a forma como os estudantes de música de câmara aprendem a colaborar juntos.

Tendo como objeto de estudo um quarteto de cordas profissional que orientava vários grupos de câmara no ensino superior, a autora observou a ação pedagógica daqueles mentores, tendo distinguido nesta observação um conjunto de estratégias pedagógicas e abordagens utilizadas. Após a recolha desta informação, procurou sistematizar aquilo que identificou como sendo o método de ensino utilizado, elaborando um modelo com três níveis de execução (Figura 1): o

---

<sup>6</sup> “teacher-centric model” (Hedgecoth, 2018, p. 1)

primeiro nível, a base do modelo, é a própria filosofia de ensino dos mentores; o segundo nível representa as estratégias pedagógicas, que identifica como e para quê que certas técnicas são utilizadas; o terceiro nível são as técnicas de ensaio, ou seja, as práticas específicas que os membros do quarteto de cordas profissional transmitiram aos grupos de câmara que orientavam.

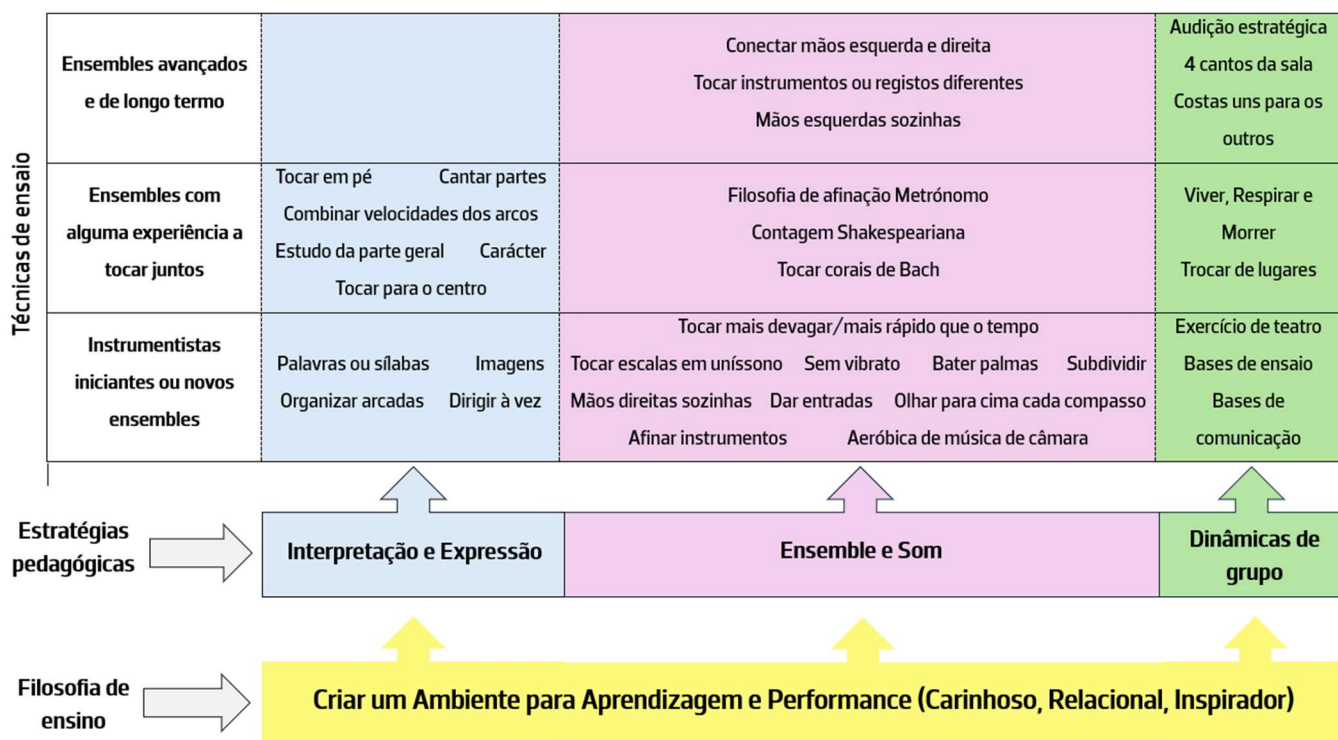


Figura 1. Modelo de ensino sistematizado por Cotter-Lockard (2012, p. 155)

O artigo de Flores (2010) apresenta uma contribuição semelhante à de Cotter-Lockard, ao enumerar fatores relevantes para a didática de música de câmara e sugerir uma série de exercícios práticos. Aborda conceitos como afinação de grupo, utilização de tons Tartini, junção de som e pulsação de grupo. Contudo, a investigação de Flores destina-se à fase inicial de instrução de grupos de nível básico, de modo que se trata de uma abordagem essencialmente técnica. A expansão para visões mais holísticas da didática da música de câmara vai acontecendo à medida que o nível de formação dos grupos vai aumentando, como é o caso do artigo de Hendricks (2010), que recomenda a combinação de instrução baseada na performance (aulas práticas) com aulas de teoria e história da música sobre o mesmo repertório. O artigo conclui que a incorporação de teoria nas aulas de música de câmara foi motivacional para os alunos, assumindo-se como um catalisador da iniciativa individual, da expressividade na performance e de uma gestão mais eficaz do tempo de ensaio.

O processo da escolha do repertório é uma componente que é vastamente mencionada e à qual é concedida grande importância (Ray (2019), Blackburn (2016), Llorens (2024), Weatherly (2022), Seddon (2012)). Blackburn (2016) foca-se nos significados e funções das escolhas de repertório no processo criativo e organizacional de um grupo. Defende o impacto que o repertório pode ter na formação da identidade de um grupo e a forma como pode condicionar as abordagens na sua preparação. Contudo, apesar de mencionar a escolha de repertório como uma parte relevante da formação musical, a autora direciona a sua pesquisa para ensembles profissionais. Enquanto, em contexto pedagógico, o processo de seleção de repertório tende a centrar-se na escolha de obras mais estruturais para a formação musical dos ensembles, no contexto profissional essa escolha assume, frequentemente, a função de refletir a identidade artística e o nicho interpretativo do grupo, bem como de evidenciar as capacidades individuais dos seus membros (Blackburn, 2016). Em relação a este processo em contexto de formação académica, os fatores a ter em atenção são mais intuitivos. Para além das componentes transversais a ter em conta, como por exemplo afinação, ritmo, controlo do arco, Ray, Llorens, Weatherly e Seddon alertam para a importância de escolher obras que sejam desafiantes o suficiente para despertar interesse e motivação nos alunos, mas não tão desafiantes que os possa desencorajar. Em caso de grande disparidade de nível entre os membros do grupo, Weatherly sugere que as passagens demasiado difíceis sejam adaptadas de forma que os alunos com maiores dificuldades as consigam tocar. Ray incentiva também à consideração dos interesses e especiais apreços dos alunos por algum género/época específicos no processo de seleção do repertório, desde que se enquadre nos objetivos previstos para a disciplina.

Embora as técnicas e estratégias enumeradas tenham sido o resultado de reflexões e investigações legítimas, assim como ferramentas de informação valiosas para qualquer educador musical (não só de música de câmara), não se parece ter formado uma relação significativa entre as técnicas utilizadas e os professores que as empregam em muita da bibliografia analisada. Saetre & Zhukov (2021) mostram-se inovadores quando conduzem uma investigação que introduz a figura do professor como elemento que deve ser flexível, mutável e objeto de autorreflexão. Explorando uma estratégia mais interventiva, estudam o modelo de “teaching-through-playing”, na qual os professores tocam com os alunos, participando ativamente no trabalho dos grupos. Este tipo de abordagem também pode acabar por englobar hábitos de “reciprocal teaching” (Abrahams & Abrahams, 2010), uma ferramenta didática que envolve

diálogo e conversação entre professores e alunos. Provando promover inevitavelmente uma maior autonomia, conexão e pensamento crítico nos alunos, Abrahams & Abrahams propõem a utilização desta técnica como forma de melhorar a compreensão musical.

Numa análise centrada na perspetiva dos professores participantes no estudo de Saetre & Zhukov, estes relataram resultados positivos relativamente ao trabalho realizado. Para além das componentes técnicas e musicais abordadas, mencionam o empenho em criar ambientes democráticos e colaborativos, nos quais os alunos se sentissem à vontade para questionar, sugerir e assumir papéis de liderança. Consideraram ainda que é responsabilidade do professor moderar e orientar esse diálogo. Para além disso, acrescentaram a importância de expor os alunos a contextos culturais profissionais reais, de forma a incentivar uma prática mais intensiva e consciente.

“When there were questions, we talked about the passages and discussed a bit. I listened to their views, and I was very keen to try to ... for there to be communication both ways, for it not to be too much of a one-way street. I felt that we had quite a good dialogue throughout the project. I believe that they should feel they are being taken 100% seriously. It’s very important, because it gives them an entirely different feeling of their contributions being genuinely significant. Because chamber music is a highly soloistic setting where every single voice is incredibly important.”<sup>7</sup>  
(Saetre & Zhukov, 2021, p. 560)

Todos os professores participantes reconheceram a utilidade deste método. No entanto, manifestaram opiniões divergentes quanto à frequência com que deveria ser aplicado, bem como relativamente aos níveis de ensino<sup>8</sup> que mais poderiam beneficiar da sua utilização. A conclusão apontou no sentido de considerar o modelo “teaching-through-playing” como alternativa e/ou suplemento à relação de um para um (mestre-aprendiz) praticada na típica instrução camerística.

---

<sup>7</sup> Tradução livre: “Quando havia perguntas, falávamos sobre as passagens e discutíamos um pouco. Ouvi os seus pontos de vista e estava muito interessado em tentar ... que houvesse comunicação bidirecional, para que não se tratasse de uma via de sentido único. Senti que mantivemos um bom diálogo ao longo do projeto. Penso que eles devem sentir que estão a ser levados 100% a sério. É muito importante, porque lhes dá um sentimento completamente diferente de que as suas contribuições são verdadeiramente significativas. Porque a música de câmara é um ambiente altamente solista em que cada voz é incrivelmente importante”.

<sup>8</sup> As discordâncias relativamente aos níveis de ensino variaram apenas entre o nível de Licenciatura e de Mestrado, dado que o estudo foi conduzido no âmbito do ensino superior.

Contudo, o estudo levantou preocupações ao nível das relações de poder formadas no contexto da abordagem pedagógica. Os docentes participantes relataram casos de algum constrangimento, nos quais sentiram que os alunos se mostraram inevitavelmente intimidados pela presença do professor, revelando-se, por isso, demasiado inibidos para participar no trabalho, quanto mais para assumir um papel de liderança. A hipótese avançada para explicar este fenómeno é simples: num contexto como o da instrução musical, predominantemente hierárquico e suscetível à manifestação de dinâmicas de poder negativas, a adaptação a novos papéis e contextos de aprendizagem representa um desafio tanto para alunos como professores. É, contudo, um exercício necessário:

“Students need to adjust to a more active role and involve themselves in each other’s learning (Christophersen, 2013) (Zanner & Stabb, 2013) and teachers need to switch between observation, instruction and facilitation (Hanken, 2015), which requires flexible teaching.”<sup>9</sup> (Saetre & Zhukov, 2021, pp. 554-555)

## **2.2.2. Aplicação prática das estratégias pedagógicas**

Quando refletimos sobre abordagens pedagógicas, não devemos nem podemos retirá-las do seu contexto de atuação, principalmente no ensino básico e secundário. A níveis diferentes e de diferentes formas, todos os professores do ensino formal são condicionados pela instituição onde lecionam, pelos planos curriculares em vigor, até mesmo pelo contexto socioeconómico e cultural onde se encontram.

Vários autores elaboram documentos que consistem numa série de sugestões informais e fatores a ter em consideração na construção de um programa de música de câmara independente do nível de ensino ou até apenas no processo de introdução gradual dessa prática musical no currículo. Llorens (2024) apresenta um guia que surge de um projeto por ele desenvolvido com o objetivo de fomentar a criação de mais iniciativas de música de câmara em contexto escolar. Embora se trate de um documento algo superficial e pouco aprofundado (a ausência de obstáculos aparentes e uma simplificação geral do processo podem ser justificadas pelo seu tom motivacional e

---

<sup>9</sup> Tradução livre: “Os alunos têm de se adaptar a um papel mais ativo e envolver-se na aprendizagem uns dos outros e os professores têm de alternar entre observação, instrução e facilitação, o que exige um ensino flexível.”

impulsionador), o guia é valioso pela enumeração dos fatores a ter em consideração numa iniciativa como esta, fatores estes relativamente transversais. São eles<sup>10</sup>:

1. Porquê música de câmara?
  - Música de Câmara absorve os estudantes num nível musical mais profundo, estimulando-os intelectualmente, emocionalmente e visceralmente
  - Ensembles de câmara servem como embaixadores do programa de música da comunidade
2. Gerar interesse estudantil
  - Começar por recrutar um núcleo de estudantes talentosos e motivados
  - Música de câmara estimula interação musical direta entre os instrumentistas
3. Formação de ensembles
  - Professores podem selecionar estudantes com base nos seus níveis de capacidade
  - Estudantes podem formar os seus próprios ensembles
4. Seleção de repertório
  - Como lidar com combinações de instrumentos não comuns
  - Lidar com diferenças nas capacidades dos membros do ensemble
  - Recursos para seleção de repertório
5. Orientação
  - Orientação é um passo importante para desenvolver a independência musical que a música de câmara requer
6. Planificação e espaço
  - Soluções testadas e aprovadas para arranjar tempo e locais para ensaios e sessões de orientação
7. Cativar as direções, os pais e os potenciais estudantes
  - Pais, diretores e estudantes devem ser consciencializados para a relação entre a atividade de música de câmara e o foco atual em requisitos base comuns
  - Promover performances de estudantes o mais frequentemente possível, incluindo para pais e diretores
  - Usar redes sociais para publicitar as atividades
8. Convencer a direção

---

<sup>10</sup> A lista que se segue foi retirada e traduzida livremente a partir de Llorens (2024, p. 3)

- Uma lista de benefícios que pode ajudar a persuadir a escola, os estudantes e a comunidade em relação ao valor de um programa de música de câmara

#### 9. Sonhar grandes sonhos

- Esforço pelo melhor

Contudo, uma análise detalhada a este guia revela algumas incongruências. Ao mencionar práticas como a captação de “estudantes talentosos” e a seleção com base nos níveis de capacidade, o autor pode reforçar um carácter elitista e exclusivo nas iniciativas propostas, o que contraria o impulso motivacional inclusivo que deveria estar subjacente ao guia.

Seddon (2012) e Weatherly (2022) elaboraram trabalhos semelhantes, apesar dos dez anos de diferença, nos quais mencionam grande parte dos fatores referidos por Llorens. Contudo, algo que é deixado de fora por estas duas autoras é a componente fulcral de negociação com uma direção. Por sua vez, Tsai (2001) explora a complexidade desta dimensão combinando-a com uma outra problemática (referindo-se ao contexto nacional dos EUA à data de 2001). Embora os benefícios da participação dos discentes em música de câmara fossem amplamente reconhecidos, eram poucas as escolas secundárias que ofereciam um programa de música de câmara. Adicionalmente, os professores que lecionavam ou poderiam lecionar música de câmara não tinham formação específica para o fazer, fator que poderia condicionar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, dos grupos de câmara. A hipótese colocada por Tsai foi a seguinte: caso estas escolas contassem com professores eficazes na elevação do nível de performance musical, as direções e as comunidades escolares poderiam ser mais facilmente influenciadas a disponibilizar os financiamentos necessários à manutenção desses programas. No entanto, aquando da realização da sua investigação, Tsai identificou uma lacuna na literatura em relação à importância de haver uma formação específica para os professores de música de câmara. Por esse motivo, o autor sublinha a necessidade de investigar métodos eficazes de ensino, bem como estratégias para o desenvolvimento de programas de música de câmara no ensino secundário.

Apesar desta associação ter algum fundamento lógico, numa perspetiva histórica, social e realista, o apoio às artes e à formação artística não tem, tradicionalmente, sido concedido de forma proporcional à sua qualidade. A qualidade constitui apenas um entre muitos fatores que as direções das escolas consideram na gestão e alocação dos seus recursos financeiros. Questões aparentemente irrelevantes podem ter um peso financeiro significativo, como por exemplo, o

processo de compra de partituras, mencionada por Camargo Jr. (2021). No entanto, ao relacionar a necessidade de uma sistematização da formação docente com o objetivo de promover um maior investimento na prática, o autor introduz uma reflexão pertinente sobre a formação específica de professores para a prática pedagógica da música de câmara – temática que constitui, precisamente, o núcleo central deste trabalho.

### **2.3. A prática da música de câmara no ensino artístico em Portugal**

Sendo esta investigação realizada numa escola portuguesa do ensino oficial, é pertinente fazer uma análise do estado atual da prática de música de câmara no ensino artístico português. No panorama artístico nacional é notória uma disparidade entre a atividade da música de câmara e outras atividades musicais como, por exemplo, orquestral ou solística. Esta diferença poderá dever-se a um desinvestimento que tem origem já na formação musical de base, nomeadamente nos níveis básico e secundário.

Na literatura existente sobre esta temática, a Música de Câmara como prática curricular aparece sempre associada à disciplina abrangente de Classe de Conjunto. Esta associação é justificada pelos planos de estudo estabelecidos na Portaria nº 229-A/2018, que trata da regulamentação dos cursos artísticos especializados de Música, Canto, Canto Gregoriano e Dança. Na matriz definida neste documento legal, a unidade curricular Classes de Conjunto é uma das subcomponentes de formação Técnica Artística, acompanhada por uma alínea que dita que sob esta designação se incluem as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara, Orquestra. Tendo como referência a matriz curricular-base e as opções relativas à autonomia e flexibilidade curricular, as escolas devem depois organizar os tempos letivos na unidade que considerem mais adequada.

No âmbito da referida Portaria, o processo interno de definição da oferta educativa de cada escola fica então marcado pelo seguinte paradoxo: enquanto esta designação geral (Classes de Conjunto) assume uma aparente autonomia pedagógica, a ausência de especificidade em relação às práticas de conjunto obrigatórias coloca as escolas numa posição em que se veem obrigadas a adaptar o seu currículo conforme os seus recursos financeiros. Consideremos a seguinte possibilidade: a matriz curricular-base destina uma carga horária semanal de 135 horas para

Classes de Conjunto. Os estabelecimentos de ensino podem optar por atribuir 45 minutos para cada uma das tipologias, dividir a carga horária semanal por apenas duas das tipologias (ex. 90 + 45), ou oferecer apenas uma tipologia que ocupe a carga horária total. No processo de decisão, as condicionantes relativas a recursos podem sobrepor-se ao Projeto Educativo. Práticas como Orquestra e Coro, que podem incluir dezenas de alunos simultaneamente numa só sala com um só professor, são muito mais económicas do que Música de Câmara, que necessita de um professor a lecionar grupos muito mais pequenos. Assim, a adoção da Música de Câmara como uma das tipologias incluídas na disciplina Classes de Conjunto tende a constituir um desafio considerável para as escolas.

A forma como este fenómeno se transfere para o estatuto da música de câmara no panorama musical português está em parte relacionada, presume-se, com uma questão de distribuição de financiamento. Como denuncia Costa (2025), “o setor (Ensino Artístico Especializado) atravessa uma crise sem precedentes. Desde 2009, o financiamento atribuído às escolas do EAE<sup>11</sup> privado tem permanecido praticamente inalterado (...)”. Entre vários outros flagelos, Costa menciona também uma desigualdade de tratamento entre as escolas privadas e as públicas: “Enquanto estas [escolas públicas] recebem um financiamento mais estável e proporcional às suas necessidades, as escolas do EAE privadas enfrentam restrições financeiras severas, apesar de desempenharem um papel educativo equivalente e em zonas onde a oferta pública não existe.”. Esta disparidade reflete-se forçosamente na oferta educativa das escolas: da mesma forma que o ensino público consegue providenciar o dobro do tempo de aulas de instrumento, tem também o privilégio de poder considerar práticas dispendiosas como a música de câmara no seu currículo.<sup>12</sup>

À data da escrita deste trabalho, Portugal conta com 23 escolas públicas com oferta especializada de música (das quais 12 são escolas do ensino artístico especializado). A rede privada conta com 140 escolas, das quais 127 são escolas especializadas de música e 8 são escolas profissionais (Costa, 2025). Silva & Vieira (2024) concluem ainda que a rede pública não está desenvolvida o suficiente para ter sequer uma escola especializada por distrito e que a distribuição geral das

---

<sup>11</sup> EAE: Ensino Artístico Especializado

<sup>12</sup> Nota: Embora se deva reconhecer este privilégio, não pretendo assumir uma isenção total de constrangimentos na rede pública. Estes certamente existem, sendo até mencionados por um docente da EACMCGB numa outra secção deste trabalho. Estas facilidades são alegadas apenas no exercício de comparação com a rede privada.

escolas não é uniforme pelo país, havendo nas duas redes uma presença muito mais acentuada de escolas no litoral. Desta forma, e partindo do princípio de disparidade de financiamento entre ambas as redes, é viável concluir que a grande maioria dos estudantes de música em Portugal não tem acesso à oferta curricular da prática de música de câmara. Embora o objetivo deste trabalho não seja o de estabelecer uma relação direta de causalidade entre a rede de EAE, o seu financiamento e o estado da prática de música de câmara em Portugal, é impossível não se fazer o seguinte exercício: se a música de câmara não está presente de forma significativa nas escolas do EAE, é extremamente difícil que esta exerça um impacto relevante no panorama musical português, gerando uma lacuna com implicações a nível educativo, profissional, social e cultural.

### **3. Estudo de caso**

#### **3.1. Metodologia**

A observação da aplicação das abordagens pedagógicas e dos seus resultados foi feita com recurso a dois métodos distintos: Observação de aulas e Entrevistas.

##### **3.1.1. Observação de aulas**

A observação de aulas foi feita no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, tendo decorrido entre novembro de 2024 e maio de 2025. Embora tenha havido algum grau de colaboração pedagógica por parte da investigadora, não se considera que essa postura relativamente participativa tenha prejudicado a observação. Pelo contrário, tal envolvimento constituiu uma componente importante na reflexão sobre o papel do professor enquanto sujeito de estudo.

Observaram-se 11 aulas de 45 minutos (incluindo as lecionadas pela investigadora) recorrendo à observação direta. Foram feitas anotações manuscritas no decorrer das aulas, que foram posteriormente transcritas e convertidas em relatórios de observação (ver Anexo 6). Os parâmetros definidos para a observação das aulas foram os seguintes:

- a. O tipo de indicações dadas pelo professor;
- b. As reações e respostas do grupo;
- c. O nível de eficácia do processo ensino-aprendizagem no decurso das aulas, ou seja, se a estratégia aplicada foi ou não útil para chegar ao resultado pretendido.

##### **3.1.2. Entrevistas**

Questionar os quatro membros do quarteto de cordas em simultâneo e o professor acerca do processo de trabalho do grupo e do papel de cada um deles explica-se pela necessidade de obter dados que pudessem complementar a observação das aulas. As duas entrevistas – a coletiva ao

grupo de câmara e a entrevista individual ao professor – foram realizadas presencialmente, gravadas em vídeo e transcritas, podendo encontrar-se as respetivas transcrições no Anexo 7 (entrevista quarteto) e no Anexo 8 (entrevista professor).

A preparação dos guiões das duas entrevistas teve como base as definições de Creswell (2003), tendo-se optado por realizar uma “metodologia mista”: o método quantitativo foi utilizado no planeamento das perguntas que constituíram a entrevista, que foi feita a partir de uma revisão bibliográfica sólida e abrangente, servindo esta bibliografia como base de definição dos conceitos abordados nas entrevistas. A experiência da investigadora e questões motivadas pela observação das aulas anteriores à realização das entrevistas foram tidas em consideração na elaboração dos guiões das entrevistas. Por outro lado, empregando também o método qualitativo, as entrevistas tiveram perguntas semiestruturadas, de forma a poderem gerar diálogo criado com os entrevistados.

O guião da entrevista efetuada ao quarteto de cordas foi o seguinte:

- Já trabalharam em Música de Câmara (MC) juntas?
- Já se conheciam (bem ou mal) antes deste grupo?
- Que formações já fizeram?
- Sentem alguma coisa diferente/específica em relação ao processo de trabalho em quarteto de cordas?
- Fazem MC desde quando?
- Como relacionam a prática de MC com o vosso percurso com a prática instrumental como instrumentista solista?
- Qual a vossa rotina de trabalho de MC (se tiverem uma)?
- Fazem ensaios? Porque sim ou porque não?
- Para que consideram ser os ensaios?
- Quais as diferenças dos ensaios para as aulas?
- Falem-me do processo de um ensaio
- Faziam ensaios nos anos anteriores/quando começaram? Se sim, como têm evoluído?
- Para as aulas: sentem que têm “liberdade de escolha” (nas opções de repertório, nas opções técnicas e musicais)? Essa liberdade tem mudado ao longo dos anos?

- Como encaram essa liberdade? Necessária? Preferem confiar e deixar as decisões para o professor?
- Como reagem quando o professor indica algo com o qual não concordam?
- Qual deve ser o papel do professor de MC, na vossa opinião?

O guião da entrevista efetuada ao docente foi o que a seguir se transcreve:

- Qual a sua experiência como instrumentista em MC?
- Como são formados os grupos de MC na Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga (EACMCGB)?
- Qual a sua opinião em relação ao funcionamento/organização (ex. quantidade de reportório exigido) da disciplina de MC?
- Qual a sua função no plano curricular dos alunos do secundário (opinião institucional/enquanto músico)?
- Quais os objetivos desta prática na formação dos alunos?
- Como escolher reportório?
- O tipo de orientação dado nas aulas depende do nível do quarteto/grupo?
- Ao dar aulas a um quarteto de cordas considera algumas particularidades inerentes a esta formação específica?
- Acha que o trabalho necessita de trabalho autónomo fora da aula ou pode ser conseguido maioritariamente na aula?
- Qual deve ser o papel do professor de MC, na sua opinião?
- De que forma encara as opções de incentivar ou não um grupo a fazer as suas próprias opções (artísticas, interpretativas, técnicas)?
- A partir da sua experiência, quais são as maiores diferenças que vê entre a prática de música de câmara no ensino secundário e no ensino superior?
- De que forma acha que os professores podem melhor preparar os seus alunos/grupos para a experiência que vão ter no ensino superior?

Na entrevista do quarteto de cordas, com cerca de 30 minutos de duração, foi possível abordar praticamente todas as questões pré-definidas, tendo sido suprimidas algumas questões que foram sendo respondidas pelo grupo no decorrer de perguntas anteriores. O quarteto de cordas foi muito participativo, tendo sido possível estabelecer um diálogo franco e aberto durante toda a

entrevista, com as quatro alunas a darem com frequência a sua opinião individual. Contudo, a violoncelista mostrou-se menos interventiva, limitando-se, na maior parte do tempo, a corroborar e/ou apoiar a opinião das colegas, como poderá ser apreciado na análise dos resultados. A entrevista ao professor durou cerca de 25 minutos. Neste caso, porém, a entrevistadora teve um papel muito menos interventivo, dado que o docente abordou muitas das questões por iniciativa própria, muito antes de lhe serem colocadas.

### **3.2. Descrição dos participantes**

Este projeto teve dois participantes: o grupo de câmara e o respetivo professor.

O grupo de câmara foi um quarteto de cordas formado em outubro de 2024 no âmbito da disciplina de Classe de Conjunto – Música de Câmara na EACMCGB. O grupo era formado por quatro alunas do 12º ano do Curso Secundário de Música – Ramo Instrumento, regime integrado, com idades entre os 17 e os 18 anos de idade. Eram todas da mesma turma e mantinham relações de amizade. À exceção da 2ª Violino, que só ingressou na escola no presente ano letivo, os restantes membros do grupo (1ª Violino, Viola e Violoncelo) frequentavam a EACMCGB desde o 1º ano de escolaridade. A 1ª Violino, a Viola e a Violoncelo frequentaram a disciplina de música de câmara desde o 10º ano de escolaridade, enquanto a 2ª Violino só o fazia como atividade extracurricular até ingressar no Conservatório. A 1ª Violino e a Violoncelo tinham feito música de câmara juntas em trio, mas esta foi a primeira vez que as quatro trabalharam juntas e na formação de quarteto de cordas.

O professor que deu aulas a este quarteto de cordas é professor de violino e música de câmara na EACMCGB, tendo também sido aluno desta escola, onde a sua experiência com a música de câmara foi muito diferente da do grupo que lecionou, ou seja, ele não teve qualquer experiência com a música de câmara enquanto discente. Começou a sua atividade na prática no ensino superior, atividade que chegou a continuar em contexto profissional. Já tinha lecionado música de câmara à 1ª Violino, Viola e Violoncelo em anos anteriores, mas era a primeira vez que dava aulas a um quarteto de cordas do 12º ano.

### **3.3. Considerações Éticas**

O presente estudo de caso envolveu um professor e quatro estudantes como participantes, três delas menores de idade. Todos os procedimentos éticos foram respeitados conforme atesta o certificado emitido pelo Conselho Pedagógico da Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo, que pode ser consultado no Anexo 9.

## 4. Análise dos resultados

Os resultados que a seguir se apresentam resultam da aplicação das metodologias de investigação definidas no ponto 3 deste trabalho. Inicialmente, foram analisados os relatórios de observação das aulas de acordo com os parâmetros definidos no ponto 3.1.1. Posteriormente, essa análise foi cruzada com os dados obtidos nas entrevistas, o que permitiu confirmar alguns dos aspetos observados nas aulas e contrariar outros. Uma terceira componente da análise corresponde aos relatórios das aulas observadas após a realização das entrevistas, os quais proporcionaram uma perspetiva mais detalhada e focada sobre aspetos específicos dos parâmetros de observação. A análise dos resultados que se segue considera todas as fases deste processo investigativo.

### 4.1. Autonomia: Teoria versus Prática

É na dicotomia entre a conceção e a aplicação de uma pedagogia voltada para a autonomia que se verificam as maiores incongruências entre os participantes neste estudo de caso. Nas respetivas entrevistas, tanto os membros do quarteto de cordas como o professor concordaram em qual deve ser a abordagem a utilizar nas aulas de música de câmara: o professor deve ser o orientador e o facilitador de estratégias para que as alunas possam desenvolver uma autonomia de trabalho, sendo o responsável por estimular a iniciativa, a criatividade e a liberdade artística do grupo. Em relação a esta temática, a 2<sup>o</sup> Violino respondeu:

**2<sup>o</sup> Violino:** (...) eu acho que a música de câmara traz um pouco mais da nossa autonomia. Nós temos de ter ensaios todas juntas, mesmo quando não são aulas, e temos todas de contribuir quando não temos uma pessoa a dizer-nos o que fazer e debater as nossas ideias. (...) eu acho que é importante orientar-nos, mas também dar liberdade ao grupo para interpretar. Obviamente dar ideias e interpretar, mas também manter a essência do grupo e não ser só como ele quer.”  
(Entrevista quarteto, Anexo 7)

A 1<sup>o</sup> Violino apresentou uma opinião no mesmo sentido:

**1<sup>o</sup> Violino:** Eu acho que um professor de música de câmara deve saber, à partida, unir um grupo. Não estar tão focado numa pessoa ou peça ou instrumento, mas mostrar que somos realmente

um grupo. (...). Tem de nos ensinar a trabalhar o ouvido, como ter o ouvido pronto a não nos ouvir a nós. (...) Por isso o papel dele é treinar o nosso ouvido enquanto grupo, como pensar enquanto grupo, como dar ideias quando estamos em aulas, porque temos todos de dar ideias nos ensaios. Ou seja, ensinar-nos a trabalhar fora das aulas sem ele. (...) (Entrevista quarteto, Anexo 7)

Já a Viola resume a sua intervenção a uma perspetiva mais geral, dizendo “eu acho que o professor nos deve orientar (...) Eu acho que um grupo de câmara tem de estar unido para fazer música e o professor tem de orientar isso (...)” (Entrevista quarteto, Anexo 7)

Acerca do mesmo assunto, o professor afirmou o seguinte:

**“Professor:** É uma disciplina super importante pela autonomia. Por exemplo, quem quer ser chefe de naipe numa orquestra tem de ter essa organização de trabalho: o que fazer, prestar atenção ao que o colega do lado está a fazer (arcos, articulação, vibrato). Todas essas questões são importantes e descobrem-se quando se trabalha em pequenos grupos, não em orquestra quando temos o concertino ou o professor de naipe a dizer o que fazer. Em música de câmara os alunos têm a autonomia e a obrigação de estudar em conjunto e de trocar ideias, que é um desafio que um professor de música de câmara muitas vezes tem que é dar essa liberdade até na própria aula: “o que acham?”. Acho que é muito importante, senão ao fim ao cabo a aula passa a ser uma aula de orquestra em que o professor está lá a dizer para fazer isto e fazer aquilo. Assim eles começam a descobrir por eles o que devem fazer, se devem fazer mais *staccato*, mais no talão, mais à corda... são questões que eles próprios têm de sentir. A música de câmara também os faz sentir o espírito de grupo que têm de ter e o bom funcionamento de um grupo. (...)” (Entrevista professor, Anexo 8)

Embora esta visão por parte dos intervenientes não seja surpreendente, pois trata-se de uma perspetiva transversalmente aceite do que deve ser a didática de música de câmara, inclusive pelas próprias matrizes da EACMCGB e por autores como Meals (2016), Sawyer (2006), Shieh & Allsup (2016) e Salvi (2016), coloca um problema de coerência. Desde os primeiros relatórios de observação das aulas que a dinâmica de partilha de ideias me chamou à atenção pela unilateralidade. No parâmetro respetivo às instruções do professor, a tendência foi quase sempre a de indicações explícitas por parte do mesmo, sem ser dado espaço à discussão com o quarteto. Nas situações em que o professor dava uma indicação, mas o grupo não concordava necessariamente com ela, os debates não decorriam de forma produtiva. Nesses momentos, ambas as partes resistiam, de certa forma, aos contributos da outra, o que quase sempre resultava numa cedência por parte das alunas, como se verifica nos relatórios de observação:

“[O professor] repetiu a necessidade de haver uma melhor gestão do arco, e alertou para terem cuidado com a estabilidade do tempo e para gerirem a quantidade de *ritardando*. Esta última indicação originou um longo debate entre o quarteto e o professor, com as alunas a discordarem acerca da interpretação dos *ritardando*. O debate não teve um término bem-definido, tendo o quarteto acabado por ceder às indicações do professor.” (Relatório de Observação 11C, Anexo 6)

“O professor corroborou e comentou que poderia ajudar se a 1ª Violino estivesse menos presa à partitura no tema. Ela argumentou que o seu desconforto não se devia à leitura, mas sim ao desconforto com os arcos, que tem sido constante. Construiu-se uma discussão complexa entre a 1ª Violino e o professor acerca de arcadas e forma de trabalhar à volta das mesmas, mas sem conclusão.” (Relatório de Observação 14C, Anexo 6)

Mesmo em ocasiões em que as alunas partilhavam com o professor as ideias que tiveram durante o ensaio, estas, apesar de não serem liminarmente rejeitadas, não mereciam do professor a devida e necessária atenção:

“Passaram para uma outra secção, e antes de começarem sugeriram logo ao professor uma ideia para carácter e articulação que tinham tido quando discutiram a sua perspetiva em ensaio. O professor sugeriu começarem a tocar, e depois percebiam se a ideia das alunas era concretizável. No entanto, não chegaram a abordar novamente o assunto.” (Relatório de Observação 9C, Anexo 6)

Na observação do segundo parâmetro, as reações e respostas do quarteto de cordas, a aparente resistência das alunas, manifestada pela sua linguagem corporal e, em alguns momentos, de forma verbal, foram para mim indicações de que esta dinâmica de aula era, de certa forma, frustrante para elas. De forma cautelosa, abordei este assunto na entrevista com o quarteto. Quando lhe perguntei quais eram, para elas, as maiores diferenças entre os ensaios e as aulas, as respostas corroboraram o que eu já tinha registado. A 1.ª Violino foi bastante taxativa ao afirmar que sempre sentiu, na aula, “que não há muita abertura para darmos as nossas ideias, sendo que o grupo é o nosso grupo e não o grupo do professor tal. (...) Claro que tem de ter um bocado a liderança do professor, mas acho que é muito mais interessante haver alguma liberdade (...)” (Entrevista quarteto, Anexo 7) Este sentimento de frustração misturado com resignação transparece das palavras da 2.ª Violino e da Viola:

“**2ª Violino:** É assim, eu acho que se ele me estiver a mandar fazer alguma coisa com a qual eu não concordo eu na altura vou só fazer e depois pronto, fico chateada mas... eu sinto que se ele estiver

a insistir em alguma coisa e eu não fizer ele não vai só ignorar e passar à frente. (...) Por isso não sei, eu pelo menos sinto que não há muito a opção de dizer que não.

**Viola:** Sim, eu acho que estamos muito sujeitos à opinião do professor... nós podemos ter as nossas ideias, mas se ele tiver uma ideia fixa não temos muita liberdade para não irmos por aí. (...) Acho que só temos de aceitar, é um bocado seca mas..." (Entrevista quarteto, Anexo 7)

A 1<sup>o</sup> Violino menciona ainda a frustração relacionada com o facto desta postura do professor não se alterar com a evolução do domínio do repertório:

**1<sup>o</sup> Violino:** Sim, ainda por cima porque sabemos que se depois chegarmos à prova e não fizermos o que ele diz vamos ser prejudicadas, porque aí não contam as nossas opiniões, só a dele. Então acho que aí não há muita liberdade de escolha. (...) Uma coisa é no início da peça, quando ainda não a conhecemos bem, aí é mais aceitação. Mas quando já a conhecemos, já ouvimos interpretações, já fizemos ensaios umas com as outras e já sabemos mais ou menos o que queremos, muitas vezes só ficamos a olhar a pensar "isso não faz mesmo sentido nenhum, isso não está nada de acordo com o que nós queremos". Então às vezes é um bocado frustrante, porque lá está, não é o grupo dele, mas pronto." (Entrevista quarteto, Anexo 7)

Com base nas opiniões das alunas acima transcritas, constata-se que, de facto, este é um dos pontos mais contraditórios da prática pedagógica em análise: a visão do professor e dos membros do quarteto acerca do que devem ser as aulas de música de câmara não é concretizada quando o professor as leciona de facto.

Na resposta à pergunta "o professor considera que a maior parte do trabalho pode ser conseguido dentro da aula ou necessita obrigatoriamente de trabalho autónomo fora?", o docente emitiu uma opinião fundamentada e clara:

**Professor:** Por exemplo: este quarteto é feito só de alunas do 12<sup>o</sup> ano. Muitas vezes sou tentado a pensar: "ponho todas as dedilhações? Ponho todos os arcos?". Muitas vezes tomo a iniciativa de não colocar, para que eles próprios tenham essa perceção da descoberta. Perceber o que dá jeito, o que funciona melhor, como conseguir tal efeito, é esse trabalho de equipa que também tem de funcionar desde quase do início. Tudo o que eles têm na partitura, eu também quero que eles descubram por eles, e não ser só o professor a dizer. Eu gosto de dizer "ok, está muito bem, estão a tocar bem, mas olhem bem, é isso que está na partitura?". Alguns deles descobrem logo, já têm a perceção de estar a tocar e ouvir o colega, há outros que ainda não conseguem atingir isso. Essa perceção de atingirem que o que também faz sentido em música é estarem ligados uns aos outros,

estar atento ao que o colega está a fazer. Normalmente num quarteto todos os movimentos que eles fazem são combinados: a respiração, a articulação, o movimento dos arcos, tudo isso, se eles descobrirem isso será mais fácil. Ou melhor, nós temos de os levar a descobrir esse caminho.”

(Entrevista professor, Anexo 8)

O problema é que esta opinião não encontrou correspondência com a realidade observada. Frequentemente grande parte das aulas foram dedicadas exatamente à definição de arcadas e dedilhações sem ter em conta as opiniões das alunas. Questões como “o que acham?” (presente numa citação anterior) não tiveram um lugar expressivo nas sessões, como é perceptível pela parca presença nos relatórios de observação (apenas uma ocorrência):

“O professor sugeriu duas formas diferentes de os fazer (com ou sem *ritardando*) e deu às alunas a opção de escolher qual das duas gostavam mais. Não chegaram a uma conclusão nesta aula, pois a Violoncelo disse que “precisavam de pensar.” (Relatório de Observação 16C, Anexo 6)

Também algo surpreendente na entrevista do professor foi a afirmação “são 4 pessoas, acho que não estão à espera que seja um a liderar e os outros a obedecer”, proferida durante a entrevista, quando refletia acerca da importância da disciplina de música de câmara. Embora congruente com o resto das suas declarações, choca, mais uma vez, com a prática letiva:

“A certa altura a 1<sup>o</sup> Violino reparou que a transição para uma certa secção de reexposição não estava a ser bem feita e que demoravam algum tempo a regular o tempo coletivamente. Perguntou ao professor se deviam ouvir o Violoncelo, que é quem tem mais movimento antes dessa secção. O professor disse que a audição deve ser geral e não particularmente seletiva, e que se alguém tiver de liderar deve ser a 1<sup>o</sup> Violino. (...) Já a meio do II andamento o professor interrompeu para dizer que numa secção específica “alguém tinha de mandar”. As discussões acerca do tempo e de quem deve seguir quem foram as mais frequentes neste trabalho e neste andamento.” (Relatório de Observação 2C, Anexo 6)

Apesar de não se destacar de entre outros momentos das aulas do ponto de vista do grau de incoerência, o facto de a autora deste trabalho ter desenvolvido uma investigação anterior dentro de uma temática muito semelhante fez com que esta situação se distinguisse de outras. Costa (2024) analisou a forma como a continuação de estereótipos antiquados relativos ao processo de trabalho do quarteto de cordas (como, por exemplo, a noção de que o 1<sup>o</sup> violino tem de liderar o grupo independentemente da sua parte) pode condicionar o funcionamento do grupo, e até mesmo criar situações constrangedoras entre colegas. Nesse trabalho, a autora concluiu que,

muitas vezes, os responsáveis pelo prolongamento desses estereótipos são precisamente os professores do ensino básico e secundário.

A maior dificuldade (e, ao mesmo tempo, a maior relevância) na análise da posição do professor encontra-se na contradição presente em todos os parâmetros de observação:

- a. Enquanto o professor defende que as suas instruções devem ser entendidas como sugestões, os registos de observação mostram que elas são maioritariamente instruções diretas e raramente incluem espaço para discussão;
- b. Apesar de o professor afirmar que a disciplina de música de câmara se destina em parte ao desenvolvimento da autonomia dos alunos, a frustração expressa pelo quarteto nas suas aulas demonstra que não são dadas às alunas oportunidades de intervenção na sua aprendizagem;
- c. A conjugação das indicações diretas do professor com a reação frustrada, embora resignada, das alunas causa frequentemente momentos pouco produtivos no decorrer da aula, o que prejudica o nível de eficácia do processo ensino-aprendizagem.

Desta forma, este tipo de abordagem contraria diretamente aquilo que é defendido por autores como Saetre & Zhukov (2021) e Abrahams & Abrahams (2010), ou seja, a utilização de ferramentas didáticas que envolvam diálogo entre professores e alunos e que procuram criar ambientes democráticos e colaborativos. Quando proporcionados, estes ambientes terão como propósito principal o desenvolvimento da capacidade de autonomia dos alunos.

## **4.2. A idealização da didática: o papel da experiência das alunas na perceção das abordagens**

Embora a opinião das alunas seja um elemento essencial na avaliação da performance do professor, esta não deve ser aceite sem um juízo crítico. A perceção e a reação das alunas podem também estar condicionadas por preconceitos ou pela sua própria inexperiência, o que pode conduzir a conclusões pouco fundamentadas ou a uma visão excessivamente idealizada do que está ao alcance da didática, como se verificou neste caso.

Quando lhes foi perguntado “qual deve ser o papel de um professor de música de câmara, tendo em conta a experiência que têm agora e no nível em que estão” (Entrevista quarteto, Anexo 7), a Viola foi de opinião que o “grupo de câmara tem de estar unido para fazer música e o professor tem de orientar isso”. A resposta da 1.<sup>a</sup> Violino foi no mesmo sentido:

**“1<sup>o</sup> Violino:** Eu acho que um professor de música de câmara deve saber, à partida, unir um grupo. Não estar tão focado numa pessoa ou peça ou instrumento, mas mostrar que somos realmente um grupo. (...) É uma questão de trabalhar ouvido e sensações entre nós e também a união, porque também acontece haver uniões diferentes entre grupos (...).” (Entrevista quarteto, Anexo 7)

O termo “união” e a expressão “unir um grupo” são compreensíveis no contexto em que surgem. É necessário, claro, um certo nível de coordenação, junção e sincronia para um grupo funcionar. Mas a “união” é mais importante e, como tal, necessita de ser trabalhada. A “união” como estado de harmonia está dependente das identidades musicais individuais de cada membro do grupo e da sua compatibilidade. Depende, também, das características dos próprios instrumentos, do tempo de contacto entre o grupo, do tipo de repertório. No caso da música de conjunto, deve ser tido em consideração fatores como a existência de “química” entre os membros do grupo, a possibilidade de “encaixarem” uns com os outros. Por isso, quando as alunas afirmam que o papel do professor deve passar por “unir um grupo”, parece-me fundamental distinguir o que está, de facto, ao alcance do docente. Este pode fornecer estratégias observáveis para a coordenação e coesão do grupo, como por exemplo exercícios de audição, sugeridos pelas próprias alunas, ou implementar alterações estruturais que considere benéficas para a dinâmica interna entre os seus membros. Algumas destas estratégias são mencionadas por Cotter-Lockard (2012), (ver 2.2.1.), num agrupamento de estratégias intitulado precisamente “Dinâmicas de grupo”. No entanto, não se lhe pode imputar a responsabilidade por resultados que dependem de múltiplos fatores alheios à sua ação direta.

Outro dos assuntos abordados na entrevista com o quarteto de cordas foi a quantidade de repertório trabalhado durante o ano letivo. Em cada um dos períodos letivos, o quarteto teve como material de trabalho cerca de dez minutos de música. Apesar da prova de avaliação trimestral requerer apenas a apresentação de cinco minutos de música, pareceu-me muito pouca a quantidade de repertório trabalhada durante os dois períodos letivos, situação que poderia ser prejudicial para o rendimento do quarteto de cordas pela excessiva repetição e previsibilidade das aulas, conforme foi registado nos relatórios de observação das aulas:

“O professor quis fazer uma vez o *Scherzo* (programa da prova) do início ao fim e fazer os comentários no final.” (Relatório de Observação 4C, Anexo 6)

“O professor começou então por pedir que tocassem uma vez do início ao fim.” (Relatório de Observação 11C, Anexo 6)

“O grupo começou por afinar, tendo discutido um pouco acerca da afinação de referência. De seguida, tocaram uma vez do início ao fim. (...) Por fim, foram novamente até ao fim do andamento.” (Relatório de Observação 13C, Anexo 6)

“Quando finalmente começaram a tocar, tocaram do início ao fim. (...) De seguida foram sempre tocando até ao final novamente com os professores a dar algumas indicações.” (Relatório de Observação 14C, Anexo 6)

Quando o quarteto de cordas foi questionado sobre esse assunto: “Eu sinto que vocês ficam muito tempo com o mesmo repertório. Vocês também acham isso? Ou sentem que têm sempre o que trabalhar e nunca é demasiado?”, a Violoncelo respondeu preferir “uma peça mais desafiante do que várias mais fáceis” (Entrevista quarteto, Anexo 7). Já a 1.<sup>a</sup> Violino levantou outras questões pertinentes que ajudam a entender a pouca quantidade de repertório trabalhado:

“**1<sup>a</sup> Violino**: Eu percebo que pensando assim possa parecer um bocado, mas a questão aqui é que nós só temos 50 minutos de aula por semana. Por isso eu acho genuinamente que uma peça por período chega perfeitamente, principalmente uma peça destas com passagens tão diferentes umas das outras. Já vamos a meio do período e eu pelo menos sinto que todos os ensaios descobrimos coisas novas. (...)” (Entrevista quarteto, Anexo 7)

Contudo, as alunas relataram também sentir que algumas aulas são repetitivas:

“**1<sup>a</sup> Violino**: Acho que muitas das vezes o que sentimos e dizemos quando saímos da aula é que parece que estamos sempre a trabalhar as mesmas passagens e sempre a dizer as mesmas coisas. Por exemplo, começamos na última aula o início, agora estamos a ver a passagem a seguir, parece que estamos sempre a tocar do início ao fim e são ideias muito gerais e vagas com pouco detalhe.” (Entrevista quarteto, Anexo 7)

Outro dos aspetos registado nos relatórios de observação de aulas, foi o foco em demasia em questões técnicas individuais, aspeto que não deve ser primordial nas aulas de música de câmara:

“Voltaram atrás no andamento para ver duas diferentes passagens de teor mais técnico para a 1ª violino. Como ela ainda estava um pouco insegura, estiveram a fazer um trabalho mais individual: viram nota a nota e definiram dedilhações.” (Relatório de Observação 9C, Anexo 6)

Na entrevista, as alunas salientaram esse aspeto, considerando não ser esse o objetivo das aulas de música de câmara.

“**Viola:** [O professor] diz coisas que nem sequer fazem sentido para o nosso instrumento, e por isso não vou dizer que é uma perda de tempo, mas acho que devemos trabalhar mais em como está a passagem, como é suposto soar, mas não na técnica. Isso não tem tanto a ver com o que é a música de câmara, acho eu.” (Entrevista quarteto, Anexo 7)

O quarteto menciona a falta de atenção do professor a dimensões como “articulação, timbre, som, equilíbrio” (Entrevista quarteto, Anexo 7), o que demonstra uma consciência sólida acerca dos requisitos inerentes ao trabalho em música de câmara, talvez até mais aprofundada do que aquela que o professor pressupõe, tendo em conta que a terminologia utilizada na entrevista é consideravelmente mais avançada do que a empregue durante as aulas. Relativamente ao reportório, consideram-no suficiente, mas revelam insatisfação quanto à natureza repetitiva das aulas. Descontextualizadas, todas estas observações das alunas parecem coerentes e justificadas. No entanto, quando consideradas em conjunto, e tendo em conta a inexperiência do grupo, é possível identificar um paradoxo complexo. A meu ver, a quantidade reduzida de repertório poderia ser adequada, caso fosse acompanhada por um trabalho minucioso, justamente o tipo de abordagem que o grupo afirma faltar. No entanto, tal trabalho detalhado exige necessariamente uma base técnica consistente. Assim, não se pode considerar que há “excesso” de técnica, mas sim que esta pode estar a ser mal direcionada.

Por outro lado, se se assumir que uma prática detalhada é inviável no contexto atual, devido a limitações como tempo de aula reduzido, pouco tempo de ensaio ou pouca disponibilidade individual, então uma abordagem mais abrangente não é, por si só, prejudicial, desde que seja acompanhada por um ajuste proporcional na quantidade de reportório estudado. Este ajuste pode ser fulcral no sentido em que pode significar a diferença entre despertar interesse e motivação nos alunos ou, pelo contrário, desencorajá-los, equilíbrio complexo mencionado por Ray (2019), Blackburn (2016), Llorens (2024), Weatherly (2022) e Seddon (2012). O professor entrevistado também aludiu ao peso da ponderação do reportório na sua entrevista, alegando que “é muitas vezes uma questão que temos com estes alunos, em que temos de ceder do ponto de vista

pedagógico, dar-lhes algum reforço positivo, mas também pode custar. Quando vemos que o passo é maior do que a perna, ou até que um dos elementos do grupo não está a acompanhar, o funcionamento do grupo pode ficar completamente destabilizado.” (Entrevista professor, Anexo 8).

Estabelecido este paradoxo, é possível concluir, a partir da análise do parâmetro de observação c., que a eficácia do processo ensino-aprendizagem depende não apenas das estratégias utilizadas pelo professor, mas também da forma como estas são interpretadas pelas alunas.

Como seria de esperar num grupo ainda em formação, a falta de experiência e relativa imaturidade não lhes permite compreender plenamente as múltiplas condicionantes associadas à prática pedagógica. Por essa razão, as suas interpretações tendem a restringir-se ao que ocorre diretamente na sala de aula, na interação entre grupo e professor. Esta análise, portanto, procura simultaneamente validar e valorizar as reações observadas por parte das alunas, assegurando, contudo, que estas não devem ser tomadas como verdades absolutas na avaliação da prática docente.

### **4.3. A didática no contexto: o impacto das condicionantes escolares na sala de aula**

Uma das principais condicionantes de natureza escolar que afeta o rendimento das aulas de música de câmara é o tempo letivo disponível. Tal como referido anteriormente, 50 minutos de aula por semana são amplamente insuficientes para o tipo de trabalho pretendido, ainda que, no panorama nacional, esse tempo já possa ser considerado um privilégio (ver ponto 2.3). Soma-se a este constrangimento a escassa disponibilidade das alunas para ensaiar fora do horário de aula. O grupo costuma realizar apenas um ensaio por semana, no dia da aula, referindo que esse é o único dia da semana possível, dada a sobrecarga dos seus horários e demais obrigações académicas. Embora seja bastante positivo o quarteto manter o hábito de realizar um ensaio semanal, tal frequência revela-se claramente insuficiente para alcançar o nível de aprofundamento musical e técnico que as próprias alunas almejam.

Um dos dados que se pretendia obter na entrevista ao professor relaciona-se com a forma como é organizada a música de câmara dentro da disciplina de Classe de Conjunto na EACMCGB. Quando questionado sobre os critérios utilizados na formação dos grupos de música de câmara: “O professor há bocadinho falou da oportunidade que se deu para formar o quarteto. Aqui no Conservatório como é que são formados os grupos de música de câmara? Quais são os critérios?”, o professor salienta que os docentes têm pouca influência nesse processo, uma vez que a praticabilidade e a eficiência tendem a sobrepor-se a considerações de ordem pedagógica na tomada de decisões, dificuldades de teor semelhante às mencionadas por autores como Tsai (2001) e Camargo Jr. (2021):

**“Professor:** “Infelizmente”, nem sempre os professores das disciplinas têm tido um parecer nesse processo. A direção normalmente toma as rédeas da música de câmara e muitas vezes tomam decisões do ponto de vista prático, ou seja, do que é melhor do ponto de vista administrativo. (...) Já tivemos oportunidades de ter mais quartetos, mais trios com formação clássica, mas eles querem juntar os alunos por turmas (alunos de 12º com 12º, 11º com 11º, etc.), e muitas vezes dentro de uma turma não existem alunos para fazer grupos minimamente realizáveis. (...) Essa questão da coerência é importante, mas também acontece termos alunos com capacidades completamente contrastantes. Temos alunos do 10º ano com muitas capacidades que podiam estar a tocar com alunos mais velhos e que só não vão porque têm de ficar no mesmo horário que os da sua turma. É uma pena, porque isso podia fazer com os grupos fossem muito mais equilibrados e com mais qualidade. (...)” (Entrevista professor, Anexo 8)

No caso específico do quarteto de cordas objeto deste estudo, o professor referiu estar muito satisfeito pela “oportunidade que surgiu” de constituir um quarteto de cordas de nível mais avançado, algo que tentava concretizar há anos, uma vez que considera o trabalho em quarteto um dos mais estruturantes na formação musical.

**“Professor:** (...) Quem tem a oportunidade de tocar em quarteto sente o “ pilar” e percebe que a base de tudo está no quarteto de cordas. (...) Eu considero que é a formação onde tudo está no seu sítio, não se imaginam mais coisas. Os alunos têm a possibilidade de descobrir isso por si mesmos, que cada um tem uma importância dentro do grupo que só faz sentido se eles estiverem juntos.” (Entrevista professor, Anexo 8)

Quando questionadas acerca das diferenças entre trabalhar nesta formação: “E sentem alguma coisa diferente em relação ao trabalho em quarteto? Alguma particularidade, alguma coisa

específica que acham que esteja relacionada ao facto de ser um quarteto?” também as alunas reconhecem a especificidade e a importância da experiência em quarteto de cordas, especialmente quando a comparam com as suas vivências em outras formações musicais:

**“1º Violino:** Sim. Pelo menos eu senti que como fiz sempre trio com piano e violoncelo, sentia que era se calhar mais fácil e mais seguro tocar porque o violoncelo “solava” comigo e também dava uma grande base harmónica, e também tinha o piano que nunca me deixava muito sair da afinação nem do tempo. Era aquela base de acompanhamento a que já estamos bastante habituadas porque já tocamos muito com piano quando tocamos o nosso instrumento sozinhas. Agora no quarteto sinto-me um bocado mais despida e sem alguém para liderar. Senti que tinha de estar muito mais atenta do que já estava antes. E eu já achava que estava muito atenta e agora fico muito mais, saber onde toda a gente entra senão é mais fácil de cair tudo.

**Viola:** Sim, eu acho que no quarteto ficamos a ter mais noção do que é que os outros estão a fazer do que quando é com piano. Eu tive o grupo com piano e o tal duo com harpa, e aí claro que estava bastante exposta, mas no quarteto percebemos bem o que é que cada um está a fazer e acho que isso também ajuda mais no grupo. Como somos instrumentos da mesma família também, ajuda mais o meu som a ir para o violoncelo, o violoncelo a ir para o violino, acho que há muito mais esta coisa de jogar com os timbres dos instrumentos.” (Entrevista quarteto, Anexo 7)

Os relatos tanto do professor como das alunas demonstram que o trabalho em quarteto envolve, de forma intrínseca, dinâmicas de autonomia, descoberta e iniciativa, aspetos abordados nesta investigação. Tal constatação reforça a importância de proporcionar aos alunos oportunidades de música de câmara que sejam exequíveis e bem orientadas, de modo a garantir uma prática consciente, significativa e produtiva. Revisita-se aqui a hipótese de Tsai (2001), que alerta para a necessidade de uma sistematização da formação docente específica para a música de câmara, com o objetivo de promover um maior investimento nesta prática.

Relativamente aos docentes atribuídos pela escola à disciplina de música de câmara, as alunas manifestam insatisfação com o facto de serem, na sua maioria, professores de violino. Esta predominância gera, segundo elas, uma falta de diversidade nas perspetivas pedagógicas e nas estratégias didáticas adotadas, bem como, em alguns casos, um excesso de enfoque em questões individuais do instrumento, em detrimento de uma abordagem mais integrada e coletiva:

**1º Violino:** (...) Mas acho que em relação à técnica (não sei se isto acontece nas escolas superiores), já desde o 10º que sinto isso e por vezes me sentia um bocado frustrada, normalmente os professores a quem é atribuída a disciplina de música de câmara nesta escola são professores de violino.

(...)

**Violoncelo:** Quase todos.

**1º Violino:** (...) Às vezes eram demasiadas aulas só ligadas ao violino, e saímos de lá frustrados porque não é assim que fazemos as coisas e demoramos meia hora, também porque estamos em frente aos nossos colegas e sentimo-nos um bocado envergonhados.

(...)

**Violoncelo:** Sim, e também o facto de não variarmos... eu por exemplo tenho o mesmo professor desde o 10º ano, e acho que se tivesse variado teria sido muito diferente.

(...)

**1º Violino:** Sim, também estava a pensar nesse fator, devia haver mais variação de professores. Devia ser obrigatório ser um diferente todos os anos e de um instrumento diferente também, porque muda completamente a aula! Por exemplo, eu sei que ainda não és [Carolina Costa] professora, mas tu vieste e mudou completamente a aula." (Entrevista quarteto, Anexo 7)

A autora deste trabalho, na qualidade de investigadora, foi apanhada de surpresa por esta observação durante a entrevista e, em diálogo com as alunas, considerou a possibilidade de que tais decisões se devessem sobretudo a questões administrativas, como a distribuição de horários entre os docentes<sup>13</sup>, questões exclusivamente burocráticas que se assemelham às que são exploradas no ponto 2.3. Ainda assim, procurou validar as frustrações do quarteto. A diversidade de perspetivas pedagógicas é fundamental em qualquer fase da aprendizagem, especialmente na formação de uma identidade musical própria e na consolidação de hábitos de trabalho autónomos. Este caso ilustra um dos paradoxos recorrentes na ação educativa: decisões tomadas por razões alheias à pedagogia que, inevitavelmente, acabam por influenciar a sua eficácia.

---

<sup>13</sup> Esta possibilidade não foi comprovada nem averiguada com os docentes responsáveis, tendo sido apenas uma hipótese formulada em conversa com as alunas.

## **5. Considerações finais**

Esta investigação procurou perceber de que forma a ação do professor pode influenciar o desenvolvimento de práticas autónomas no contexto da área de música de câmara. Associado a esse objetivo, esteve o compromisso de colocar a figura do professor no centro da reflexão didática, não com o intuito de formular uma resposta positiva ou negativa, mas sim de promover uma análise holística do processo ensino-aprendizagem observado.

A observação, orientada de acordo com os parâmetros previamente definidos, demonstrou que cada um desses parâmetros exerce um peso significativo na avaliação global da ação pedagógica do docente. Para além da sua influência individual, os resultados evidenciam também como esses parâmetros interagem entre si, originando dinâmicas complexas e, por vezes, paradoxais.

No que diz respeito à relação entre os resultados e a bibliografia revista, a natureza contraditória dos resultados conduz a uma conclusão dupla: há simultaneamente convergência e divergência em relação à literatura existente. Tanto o professor como o quarteto partilham, em teoria, uma visão pedagógica alinhada com os princípios de autonomia e pensamento crítico presentes na bibliografia (Abrahams & Abrahams (2010), Brown (1997), Llorens (2024), Cotter-Lockard (2012), Drennan (1996), Fesch (2018), Ginsborg & Wistreich (2010), Hedgecoth (2018), Hendricks (2010), Kokotsaki & Hallam (2007), Leshnowar (2008), Meals (2016), Nogueira (2023), Rosenberg (2016), Saetre & Zhukov (2021), Sawyer (2006), Seddon (2012), Shieh & Allsup (2016), Weatherly (2022)), bem como com a valorização de um papel orientador por parte do professor e da criação de um ambiente de aula aberto à participação e à discussão (Meals (2016), Sawyer (2006), Shieh & Allsup (2016), Salvi (2016), Saetre & Zhukov (2021), Abrahams & Abrahams (2010)).

As estratégias didáticas, as dimensões técnicas e artísticas abordadas nas aulas e mencionadas pelos participantes refletem, em parte, as que estão sistematizadas por autores como Cotter-Lockard (2012) e Flores (2010). Contudo, apesar dessa consonância teórica, o desalinhamento entre o discurso do professor e a sua prática pedagógica resultou num contexto de ensino-aprendizagem que contraria os princípios defendidos na literatura. A falta de recurso ao diálogo entre professor e grupo, verificada nos relatórios de observação e corroborada pela entrevista do quarteto, contraria a filosofia de “reciprocal teaching” introduzida por Abrahams & Abrahams (2010). Por sua vez, a ausência de espaço para o diálogo que frustrava o grupo promovia o oposto

do ambiente democrático e colaborativo que Saetre & Zhukov (2021) defendem como sendo o ideal para o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Antes de se formular uma conclusão definitiva, importa introduzir algumas considerações complementares: assim como não se pode refletir sobre práticas pedagógicas sem considerar quem as executa, também não é possível analisar a ação do professor sem atender ao contexto em que ela se insere. Como analisado previamente, essa ação está profundamente condicionada por fatores institucionais e pelas características e visões dos próprios alunos. Ainda assim, mesmo reconhecendo essas condicionantes, a investigação revelou um fenómeno evidente: uma prática pedagógica cuja fundamentação teórica, no que diz respeito ao papel da autonomia na música de câmara, se encontra em contradição com a sua aplicação prática. Tal incoerência resultou numa interpretação insatisfatória por parte das alunas e numa espécie de sabotagem involuntária da pedagogia que se pretendia implementar. Por essa razão, este trabalho chama a atenção para a necessidade de duas estratégias complementares. A primeira, de aplicação mais imediata, consiste em não subestimar à partida as capacidades dos alunos e promover uma comunicação mais aberta e eficaz. A diferença entre os conceitos abordados em aula e aqueles que as alunas foram capazes de discutir autonomamente evidencia uma possível subestimação por parte do professor, fator que parece estar na origem da frustração manifestada pelas alunas. O estímulo a uma comunicação mais clara e horizontal poderá ser determinante para a evolução positiva desta relação pedagógica. A segunda estratégia, que constitui o cerne desta reflexão, consiste na prática contínua da introspeção profissional. Depois de lecionar durante tantos anos no mesmo contexto, acabando por repetir as mesmas estratégias e abordagens, é possível que o educador vá criando “vícios” e atitudes inconscientes, entrando quase num estado automatizado de lecionação. A eventualidade de uma intervenção do género da que foi este trabalho, que obrigam a uma verbalização do que são as convicções pedagógicas, pode então expor a incongruência de uma prática educativa que não corresponde à teoria. Por essa razão, o professor deve refletir regularmente sobre as perspetivas pedagógicas que orientam a sua ação, bem como sobre a forma como estas são efetivamente implementadas, com vista a uma prática mais consciente, coerente e eficaz.

Os resultados deste estudo abrem caminho para futuras investigações de maior escala, envolvendo uma diversidade mais ampla de formações, abordagens e participantes. Até lá, espera-se que este trabalho contribua para preencher uma lacuna no panorama bibliográfico das

*O papel do professor no desenvolvimento da capacidade de trabalho autónomo de um quarteto de cordas do ensino secundário*

Carolina Mota da Costa

reflexões centradas na figura do professor no âmbito da didática da música de câmara. Mais do que isso, espera-se que funcione como estímulo para um exercício contínuo de autorreflexão por parte de todos os educadores envolvidos neste campo.

## **Bibliografia**

- Abrahams, F., & Abrahams, D. (2010). The Impact of Reciprocal Teaching on the Development of Musical Understanding in High School Student Members of Performing Ensembles: An Action Research. *Visions of Research in Music Education, 15(5)*.
- Blackburn, A. (2016). The Role Repertoire Choice Has in Shaping the Identity and Functionality of a Chamber Music Ensemble. 14th International Conference on Music Perception and Cognition.
- Brown, H. H. (1997). The application of music history and music theory in keyboard study to facilitate the development of beginning stages of critical thinking. University of Oklahoma.
- Buijs, J., Smulders, F., & Meer, H. v. (2009). Towards a More Realistic Creative Problem Solving Approach. *Creativity and innovation management, 18(4)*. doi:10.1111/j.1467-8691.2009.00541.
- Caldeira, A. M. (outubro de 2012). *Conservatório - História*. Obtido de Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga: <https://conservatoriodebraga.pt/historia/>
- Camargo Jr., E. d. (22 de Novembro de 2021). *Cinco desafios da música de câmara: V. Repertório camerístico para ensembles de alunos*. Obtido de DaCapo: <https://www.dacapo.pt/article/cinco-desafios-da-musica-de-camara-8>
- Christophersen, C. (2013). "Perspectives on the Dynamics of Power within Collaborative Learning in Higher Music Education". Em H. Gaunt, & H. Westerlund, *Collaborative Learning in Higher Music Education: Why, What and How?*(pp. 77-85). Burlington: Ashgate.
- Costa, C. M. (2024). *O quarteto de cordas: um laboratório de observação de interações humanas para a otimização da performance artística*. Dissertação de Mestrado, ESMAE - P.PORTO
- Costa, C. P. (19 de Fevereiro de 2025). *A crise das Escolas do Ensino Artístico Especializado em Portugal*. Obtido de Observador: <https://observador.pt/opinio/a-crise-das-escolas-do-ensino-artistico-especializado-em-portugal/>
- Cotter-Lockard, D. (2012). Chamber music coaching strategies and rehearsal techniques that enable collaboration. Fielding Graduate University.
- Cotter-Lockard, D. (2013). The Generative Team: How chamber music coaches use love and energy to enable student musicians to collaborate effectively. Paper Proposal. 3rd Conference of the International Association of Management, Spirituality & Religion.

*O papel do professor no desenvolvimento da capacidade de trabalho autónomo de um quarteto de cordas do ensino secundário*

Carolina Mota da Costa

- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (Second Edition ed.). London – New Delhi: Thousand Oaks.
- Drennan, H. (1996). Incorporating chamber ensembles in the middle school instrumental music program. Kansas State University.
- Fesch, A. R. (2018). *A Música de Câmara: Impacto da atividade no número de horas dedicadas à prática do repertório do instrumento*. Dissertação de Mestrado, ESMAE – P.PORTO
- Flores, J. G. (2010). Basic strategies for teaching Chamber Music to String Quartets: Training Young Musicians. *situArte*, 58–65.
- Gilboa, A., & Tal-Shmotkin, M. (2010). String quartets as self-managed teams: An interdisciplinary perspective. *Psychology of Music*, 1–23. doi:10.1177/0305735610377593
- Ginsborg, J., & Wistreich, R. (2010). Promoting Excellence in Small Group Music Performance: Teaching, learning and assessment. Royal Northern College of Music.
- Hanken, I. M. (2015). Learning Together: Trialling Group Tuition as a Supplement to One-to-one Principal Instrument Tuition. *NMH Publications, 2015 (10)*. Oslo: Norwegian Academy of Music.
- Hedgecoth, D. M. (2018). Student Perspectives and Learning Outcomes from Self-Guided Ensemble Rehearsal. *Research & Issues in Music Education, 14(1), Article 5*.
- Hendricks, K. S. (2010). Investing time: Teacher research observing the influence of music history and theory lessons upon student engagement and expressive performance of an advanced high school string quartet. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 184*, 65–78.
- King, E. (2006). The roles of student musicians in quartet rehearsals. *Psychology of Music, 34*, 262–282. doi:10.1177/0305735606061855
- Kokotsaki, D., & Hallam, S. (2007). Higher education music students' perceptions of the benefits of participative music making. *Music Education Research, 9(1)*, 93–109. doi:10.1080/14613800601127577
- Leshnowar, S. (2008). Teaching Leadership. *Gifted Child Today, 31(2)*, 29–35. doi:10.4219/gct-2008-764
- Llorens, E. (2024). Building a chamber music program: A teacher's guide. The Chamber Music Society of Lincoln Center. Obtido de [https://www.academia.edu/23709041/Chamber\\_music\\_Program\\_A\\_Teachers\\_Guide](https://www.academia.edu/23709041/Chamber_music_Program_A_Teachers_Guide)

- Meals, C. (2016). Autonomy Without Anarchy: Peer Interaction, Learning, and Musical Growth in the School Ensemble. *Praxis: The Electronic Journal of the Sam Houston State University Center for Music Education*. Vol. 2, No. 1.
- Murningham, J., & Conlon, D. (1991). The dynamics of intense work groups: A study of British string quartets. *Administrative Science Quarterly*, 36, 165-186. doi:10.2307/239335
- Nogueira, N. F. (2023). *A influência da prática de Música de Câmara na formação de instrumentistas de cordas friccionadas*. Dissertação de Mestrado, ESML - P. LISBOA
- Ray, S. (2019). Prática e didática da música de câmara. *ORFEU*, v.4, n.1, 151-165.
- Roesler, A. R. (2022). Fantastic four! Problem-solving processes of a professional string quartet. *Psychology of Music*, 50(2), 403-421. doi:10.1177/0305735621998746
- Rosenberg, T. (8 de Janeiro de 2016). *Developing Musicianship through Chamber Music*. Obtido de cellobello: [https://www.cellobello.org/cello-blog/chamber\\_music/developing-musicianship-through-chamber-music/](https://www.cellobello.org/cello-blog/chamber_music/developing-musicianship-through-chamber-music/)
- Saetre, J. H., & Zhukov, K. (2021). Let's play together: teacher perspectives on collaborative chamber music instruction. *Music Education Research*, 23:5, 553-567. doi:10.1080/14613808.2021.1979499
- Salvi, A. M. (2016). *Um contributo didático para a implementação da Disciplina de Música de Câmara no 3º ano do ensino integrado de música, do ponto de vista do ensino individual do instrumento Harpa*. Dissertação de Mestrado, ESMAE - P.PORTO
- Sawyer, R. K. (2006). Group creativity: musical performance and collaboration. *Psychology of Music*, 34(2), 148-165. doi:10.1177/0305735606061850
- Seddon, A. (Novembro de 2012). *Tips for Building a Chamber Music Program*. Obtido de The Instrumentalist: <https://theinstrumentalist.com/november-2012/tips-for-building-a-chamber-music-program/>
- Shieh, E., & Allsup, R. E. (2016). Fostering Musical Independence. *Music Educators Journal*, 30-35. doi:10.1177/0027432116645841
- Silva, H. A., & Vieira, M. H. (2024). Escolas especializadas de música da rede pública e da rede particular e cooperativa em Portugal: Panorama atual. *Revista Portuguesa de Educação Musical*(150).
- 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. Dissertação de Mestrado, DECA - UA

*O papel do professor no desenvolvimento da capacidade de trabalho autónomo de um quarteto de cordas do ensino secundário*

Carolina Mota da Costa

Tsai, Y.-Y. (2001). *Effective high school chamber music teaching*. University of Southern California.

Weatherly, K. I. (17 de Fevereiro de 2022). *Chamber Music for All: Highlighting for the Voices of Beginner Musicians*. Obtido de The Strad: <https://www.thestrad.com/student-hub/chamber-music-for-all-highlighting-the-voices-of-beginner-musicians/14487.article>

Young, V. M., & Coleman, A. M. (1979). Some psychological processes in string quartets. *Psychology of Music*, 7, 12-16.

Zanner, A., & Stabb, D. (2013). Singers, Actors and Classroom Dynamics: From Co-teaching to Co-learning. Em H. Gaunt, & H. Westerlund, *Collaborative Learning in Higher Music Education: Why, What and How?*(pp. 231-236). Burlington: Ashgate.

# Anexos

## Anexo 1 – Tabelas Critérios de Avaliação Departamento de Cordas (Violoncelo) EACMCGB



CONSERVATÓRIO  
DE MÚSICA  
CALUSTE  
GULBENKIAN  
DE BRAGA

Escola Artística | Código 404251

### Critérios de avaliação 2022/2023 Departamento de Cordas Curso 1º Ciclo



REPÚBLICA  
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

Domínios de avaliação		Descritores específicos e correspondência com os descritores operacionais do Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (A, B, C, E, F, H, I e J)	Instrumentos de avaliação	Classificação de desempenho					
				Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom		
Áreas de competências	SOCIOAFETIVA 20%	Participação, colaboração	<ol style="list-style-type: none"> <li>É atento e cooperante, revelando interesse pelas dinâmicas e atividades implementadas no âmbito da disciplina <b>A</b> (3%)</li> <li>Pensamento crítico e espírito criativo relativamente ao trabalho desenvolvido <b>B, E</b> (2%)</li> <li>Demonstra correção na relação interpessoal, promovendo um ambiente de índole cívica e consentâneo com as necessidades da aprendizagem <b>A</b> (3%)</li> </ol>	Observação direta em contexto de aula / prestação pública	Não cumpre/cumprir com muita dificuldade todos os descritores	Não cumpre/cumprir com dificuldade a maioria dos descritores satisfatórios	Cumprir a maioria dos descritores com pouca facilidade, obtendo bons resultados	Cumprir a maioria dos descritores com facilidade, obtendo bons resultados	Cumprir todos os descritores com muita facilidade, obtendo muito bons resultados
		Responsabilidade e autonomia	<ol style="list-style-type: none"> <li>É assíduo, pontual e é portador do material necessário à realização das atividades <b>C</b> (4%)</li> <li>Conserva o instrumento e restante material pedagógico <b>C</b> (2%)</li> <li>Apresenta hábitos de autonomia e regularidade no estudo, cumprindo, assim, metas e prazos propostos <b>C</b> (4%)</li> <li>Manifesta capacidade de autoconsciência/autoavaliação no processo de aprendizagem <b>C</b> (2%)</li> </ol>	Observação direta em contexto de aula / prestação pública Questionários de autoavaliação					
	COGNITIVA E PSICOMOTORA 80%	Apreensão e realização técnica	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>Qualidade do som e afinação*</b> - Executa gestos técnicos conducentes à promoção de qualidade sonora e afinação <b>J</b> (9%)</li> <li><b>Disponibilidade Física, Postura e Flexibilidade</b> - Dá resposta à execução e amadurecimento técnico através da disponibilidade física, desenvolvendo posturas corretas, que favoreçam a técnica e a flexibilidade de movimentos e que previnam o aparecimento de problemas físicos comuns aos instrumentistas <b>J</b> (7%)</li> <li><b>Leitura, domínio rítmico, memória e segurança na execução</b> - Lê de forma correta e a um ritmo expectável, permitindo equacionar e realizar outras metas de trabalho na construção do repertório. Reconhece a importância da acuidade rítmica e o seu impacto na destreza técnica através de um rigoroso conhecimento prévio à experimentação, na fase de leitura. Reconhece a necessidade e garante uma memorização do repertório em favor do aumento da segurança na execução <b>F, H, I, J</b> (9%)</li> </ol>	Observação direta em contexto de aula / prestação pública  Trabalho individual autónomo (estratégia e método de estudo)					



**Critérios de avaliação 2022/2023**  
**Departamento de Cordas**  
Curso 1º Ciclo

Apreensão e realização musical	<ol style="list-style-type: none"><li>1. <b>Estilo, sonoridade (timbre), fraseado, articulação, dinâmica, andamentos</b> - Serve-se das capacidades musicais e técnicas como articulação, dinâmica, timbre e noção de andamento ao serviço do fraseado com impacto na qualidade expressiva da comunicação musical <b>F, H, I, J</b> (10%)</li><li>2. <b>Pulsção e ritmo</b> – Reconhece e sente a pulsação como base do trabalho musical performativo e consegue manter a sua regularidade bem como demonstrar acuidade rítmica <b>F, J</b> (8%)</li><li>3. <b>Repertório e criatividade</b> - Interpreta repertório com conteúdos diversos e abrangentes, adequados à etapa de estudos, e aplica autonomamente as competências estéticas e de espírito crítico desenvolvidas na disciplina de instrumento, ao serviço da resolução de problemas <b>F, H</b> (5%)</li><li>4. <b>Desempenho em público</b> - Tem cuidado com a apresentação formal, prepara-a previamente, e apresenta as unidades do programa com parâmetros de qualidade semelhantes aos atingidos no seu estudo. Revela, ainda, autocontrolo emocional durante o desempenho em público <b>H, J</b> (8%)</li><li>5. <b>Prova trimestral</b> - Apresenta-se em momento formal de avaliação, perante júri, e demonstra, de forma fiel, o trabalho desenvolvido no que se refere à área de competências cognitiva e psicomotora <b>F, H, I, J</b> (24% equivalente a 30% da área cognitiva e psicomotora)</li></ol>	Observação direta em contexto de aula / prestação pública  Trabalho individual autónomo (estratégia e método de estudo)       Observação direta, por júri, em contexto de prova					
--------------------------------	---	--	--	--	--	--	--

\*Neste descritor deve-se ter em atenção a particularidade da afinação que apenas se enquadra nas disciplinas de Violino, Viola d'Arco, Violoncelo e Contrabaixo. Nas disciplinas de Guitarra e Harpa apenas se deve considerar a qualidade de som.



Domínios de avaliação	Descritores específicos e correspondência com os descritores operacionais do Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (A, B, C, E, F, H, I e J)	Instrumentos de avaliação	Níveis de desempenho						
			1	2	3	4	5		
			Insuficiente		Suficiente	Bom	Muito Bom		
Áreas de competências	SOCIOAFETIVA 20%	Participação, colaboração	1. É atento e cooperante, revelando interesse pelas dinâmicas e atividades implementadas no âmbito da disciplina <b>A</b> (3%) 2. Apresenta sensibilidade estética, pensamento crítico e espírito criativo relativamente ao trabalho desenvolvido <b>B, E</b> (2%) 3. Demonstra correção na relação interpessoal, promovendo um ambiente de índole cívica e consentâneo com as necessidades da aprendizagem <b>A</b> (3%)	Observação direta em contexto de aula / prestação pública	Não cumpre/cumprir com muita dificuldade todos os descritores	Não cumpre/cumprir com dificuldade a maioria dos descritores	Cumprir a maioria dos descritores com pouca facilidade, obtendo resultados satisfatórios	Cumprir a maioria dos descritores com facilidade, obtendo bons resultados	Cumprir todos os descritores com muita facilidade, obtendo muito bons resultados
		Responsabilidade e autonomia	1. É assíduo, pontual e é portador do material necessário à realização das atividades <b>C</b> (4%) 2. Conserva o instrumento e restante material pedagógico <b>C</b> (2%) 3. Apresenta hábitos de autonomia e regularidade no estudo, cumprindo, assim, metas e prazos propostos <b>C</b> (4%) 4. Manifesta capacidade de autoconsciência/autoavaliação no processo de aprendizagem <b>C</b> (2%)	Observação direta em contexto de aula / prestação pública Questionários de autoavaliação					
	COGNITIVA E PSICOMOTORA 80%	Aprensão e realização técnica	1. <b>Qualidade do som e afinação*</b> - Executa gestos técnicos conducentes à promoção de qualidade sonora e afinação <b>J</b> (9%) 2. <b>Disponibilidade Física, Postura e Flexibilidade</b> - Dá resposta à execução e amadurecimento técnico através da disponibilidade física, desenvolvendo posturas corretas, que favoreçam a técnica e a flexibilidade de movimentos e que previnam o aparecimento de problemas físicos comuns aos instrumentistas <b>J</b> (7%) 3. <b>Leitura, domínio rítmico, memória e segurança na execução</b> - Lê de forma correta e a um ritmo expectável, permitindo equacionar e realizar outras metas de trabalho na construção do repertório. Reconhece a importância da acuidade rítmica e o seu impacto na destreza técnica através de um rigoroso conhecimento prévio à experimentação, na fase de leitura. Reconhece a necessidade e garante uma memorização do repertório em favor do aumento da segurança na execução <b>F, H, I, J</b> (9%)	Observação direta em contexto de aula / prestação pública  Trabalho individual autónomo (estratégia e método de estudo/pesquisa)					



**Critérios de avaliação 2022/2023**  
**Departamento de Cordas**  
Curso Básico

		Apreensão e realização musical	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>Estilo, sonoridade (timbre), fraseado, articulação, dinâmica, andamentos</b> - Apreende o estilo do repertório, através de elementos fornecidos pelo professor, ou pela consulta autónoma de referências, e interpreta-o tendo em conta a época histórica em que se insere, bem como tem em conta outros registos como notação musical ou tradição. Para tal, serve-se das capacidades musicais e técnicas como articulação, dinâmica, timbre e noção de andamento ao serviço do fraseado com impacto na qualidade expressiva da comunicação musical <b>F, H, I, J</b> (10%)</li> <li><b>Pulsção e ritmo</b> – Reconhece e sente a pulsção como base do trabalho musical performativo e consegue manter a sua regularidade bem como demonstrar acuidade rítmica <b>F, J</b> (8%)</li> <li><b>Repertório e criatividade</b> - Interpreta repertório com conteúdos diversos e abrangentes, adequados à etapa de estudos, e aplica autonomamente as competências estéticas e de espírito crítico desenvolvidas na disciplina de instrumento, ao serviço da resolução de problemas <b>F, H</b> (5%)</li> <li><b>Desempenho em público</b> - Tem cuidado com a apresentação formal, prepara-a previamente, e apresenta as unidades do programa com parâmetros de qualidade semelhantes aos atingidos no seu estudo. Revela, ainda, autocontrolo emocional durante o desempenho em público <b>H, J</b> (8%)</li> <li><b>Prova trimestral</b> - Apresenta-se em momento formal de avaliação, perante júri, e demonstra, de forma fiel, o trabalho desenvolvido no que se refere à área de competências cognitivas e psicomotoras <b>F, H, I, J</b> (24% equivalente a 30% da área cognitiva e psicomotora)</li> </ol>	<p>Observação direta em contexto de aula / prestação pública</p> <p>Trabalho individual autónomo (estratégia e método de estudo/pesquisa)</p> <p>Observação direta, por júri, em contexto de prova</p>					
--	--	--------------------------------	--	--	--	--	--	--	--

\*Neste descritor deve-se ter em atenção a particularidade da afinação que apenas se enquadra nas disciplinas de Violino, Viola d'Arco, Violoncelo e Contrabaixo. Nas disciplinas de Guitarra e Harpa apenas se deve considerar a qualidade de som.

**Prova Global**

Nos 6º e 9º anos, na disciplina de Canto, os alunos realizam uma Prova Global no 3º período. Para esta prova é designado um júri específico que atribui uma classificação que faz média ponderada respetivamente de 30% e 40% com a avaliação final de período atribuída pelo professor, com um peso respetivamente de 70% e 60%.



**Critérios de avaliação 2022/2023**  
**Departamento de Cordas**  
Curso Secundário

Domínios de avaliação	Descritores específicos e correspondência com os descritores operacionais do Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (A, B, C, E, F, H, I e J)	Instrumentos de avaliação	Níveis de desempenho					
			0 - 3	4 - 9	10 - 13	14 - 17	18 - 20	
			Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom		
Áreas de competências	SOCIOAFETIVA 20%	Participação, colaboração	<ol style="list-style-type: none"> <li>É atento e cooperante, revelando interesse pelas dinâmicas e atividades implementadas no âmbito da disciplina <b>A</b> (3%)</li> <li>Apresenta sensibilidade estética, pensamento crítico e espírito criativo relativamente ao trabalho desenvolvido <b>B, E</b> (2%)</li> <li>Demonstra correção na relação interpessoal, promovendo um ambiente de índole cívica e consentâneo com as necessidades da aprendizagem <b>A</b> (3%)</li> </ol>	Observação direta em contexto de aula / prestação pública	Não cumpre/cumprir com muita dificuldade todos os descritores	Não cumpre/cumprir com dificuldade a maioria dos descritores satisfatórios	Cumprir a maioria dos descritores com facilidade, obtendo bons resultados	Cumprir todos os descritores com muita facilidade, obtendo muito bons resultados
		Responsabilidade e autonomia	<ol style="list-style-type: none"> <li>É assíduo, pontual e é portador do material necessário à realização das atividades <b>C</b> (4%)</li> <li>Conserva o instrumento e restante material pedagógico <b>C</b> (2%)</li> <li>Apresenta hábitos de autonomia e regularidade no estudo, cumprindo, assim, metas e prazos propostos <b>C</b> (4%)</li> <li>Manifesta capacidade de autoconsciência/autoavaliação no processo de aprendizagem <b>C</b> (2%)</li> </ol>	Observação direta em contexto de aula / prestação pública Questionários de autoavaliação				
	COGNITIVA E PSICOMOTORA 80%	Apreensão e realização técnica	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>Qualidade do som e afinação*</b> - Executa gestos técnicos conducentes à promoção de qualidade sonora e afinação <b>J</b> (9%)</li> <li><b>Disponibilidade Física, Postura e Flexibilidade</b> - Dá resposta à execução e amadurecimento técnico através da disponibilidade física, desenvolvendo posturas corretas, que favoreçam a técnica e a flexibilidade de movimentos e que previnam o aparecimento de problemas físicos comuns aos instrumentistas <b>J</b> (7%)</li> <li><b>Leitura, domínio rítmico, memória e segurança na execução</b> - Lê de forma correta e a um ritmo expectável, permitindo equacionar e realizar outras metas de trabalho na construção do repertório. Reconhece a importância da acuidade rítmica e o seu impacto na destreza técnica através de um rigoroso conhecimento prévio à experimentação, na fase de leitura. Reconhece a necessidade e garante uma memorização do repertório em favor do aumento da segurança na execução <b>F, H, I, J</b> (9%)</li> </ol>	Observação direta em contexto de aula / prestação pública  Trabalho individual autónomo (estratégia e método de estudo/pesquisa)				



**Critérios de avaliação 2022/2023**  
**Departamento de Cordas**  
**Curso Secundário**

		Apreensão e realização musical	<ol style="list-style-type: none"> <li><b>Estilo, sonoridade (timbre), fraseado, articulação, dinâmica, andamentos</b> - Apreende o estilo do repertório, através de elementos fornecidos pelo professor, ou pela consulta autónoma de referências, e interpreta-o tendo em conta a época histórica em que se insere, bem como tem em conta outros registos como notação musical ou tradição. Para tal, serve-se das capacidades musicais e técnicas como articulação, dinâmica, timbre e noção de andamento ao serviço do fraseado com impacto na qualidade expressiva da comunicação musical <b>F, H, I, J</b> (10%)</li> <li><b>Pulsção e ritmo</b> – Reconhece e sente a pulsção como base do trabalho musical performativo e consegue manter a sua regularidade bem como demonstrar acuidade rítmica <b>F, J</b> (8%)</li> <li><b>Repertório e criatividade</b> - Interpreta repertório com conteúdos diversos e abrangentes, adequados à etapa de estudos, e aplica autonomamente as competências estéticas e de espírito crítico desenvolvidas na disciplina de instrumento, ao serviço da resolução de problemas <b>F, H</b> (5%)</li> <li><b>Desempenho em público</b> - Tem cuidado com a apresentação formal, prepara-a previamente, e apresenta as unidades do programa com parâmetros de qualidade semelhantes aos atingidos no seu estudo. Revela, ainda, autocontrolo emocional durante o desempenho em público <b>H, J</b> (8%)</li> <li><b>Prova trimestral</b> - Apresenta-se em momento formal de avaliação, perante júri, e demonstra, de forma fiel, o trabalho desenvolvido no que se refere à área de competências cognitiva e psicomotora <b>F, H, I, J</b> (24% equivalente a 30% da área cognitiva e psicomotora)</li> </ol>	<p>Observação direta em contexto de aula / prestação pública</p> <p>Trabalho individual autónomo (estratégia e método de estudo/pesquisa)</p> <p>Observação direta, por júri, em contexto de prova</p>					
--	--	--------------------------------	--	--	--	--	--	--	--

\*Neste descritor deve-se ter em atenção a particularidade da afinação que apenas se enquadra nas disciplinas de Violino, Viola d'Arco, Violoncelo e Contrabaixo. Nas disciplinas de Guitarra e Harpa apenas se deve considerar a qualidade de som.

**Recital Final - 8o Grau**

No 8º Grau, os alunos realizam um Recital Final no 3º período. Para esta prova é designado um júri específico que atribui uma classificação que faz média ponderada de 40% com a avaliação final de período atribuída pelo professor, com um peso de 60%.

## Anexo 2 – Tabela Critérios de Avaliação Classes de Conjunto (Música de Câmara) EACMCGB



Departamento de Canto e Classes de Conjunto  
Ano Letivo - 2024/2025

Critérios Específicos de Avaliação - Orquestra, Coro, Música de Câmara, Ensemble, Estúdio de Ópera



Domínios de Avaliação		Descritores específicos e correspondência com os descritores operacionais do Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (A, B, C, E, F, H, I e J)	Instrumentos de avaliação	Níveis de desempenho					
				1	2	3	4	5	
				0 - 3	4 - 9	10 - 13	14 - 17	18 - 20	
				Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito Bom		
ÁREAS DAS COMPETÊNCIAS	Sócio Afetiva 30%	Relacionamento Interpessoal (11%)	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Aulas – Observação direta</li> <li>➤ Provas de Avaliação</li> <li>➤ Audições</li> <li>➤ Participação noutras Atividades Performativas</li> </ul>	Ausência de trabalho individual e autónomo; Não realiza nenhum dos parâmetros conducentes a uma performance técnico-musical e artística suficiente.	Trabalho individual e autónomo insuficiente; Não realiza a maioria dos parâmetros conducentes a uma performance técnico-musical e artística suficiente.	Trabalho individual e autónomo suficiente; Realiza a maioria dos parâmetros conducentes a uma performance técnico-musical e artística suficiente.	Trabalho individual e autónomo bom; Realiza a maioria dos parâmetros conducentes a uma boa performance técnico-musical e artística.	Trabalho individual e autónomo muito bom; Realiza todos os parâmetros conducentes a uma boa performance técnico-musical e artística.	
		Pensamento crítico e criativo (2%)							
		Desenvolvimento pessoal e autonomia (11%)							
		Bem-estar, saúde e ambiente (2%)							
		Sensibilidade estética e artística (4%)							
	Cognitiva e psicomotora 70%	Apreensão e realização técnica 35%							Afinação, Qualidade de Som, Postura
									Leitura e Domínio rítmico, Segurança da Execução
									Capacidade de audição e reação assertiva à execução dos colegas
		Apreensão e realização musical 35%							Qualidade da Execução (Estilo, Fraseado, Articulação, Dinâmica, Andamentos, Sonoridade) Pulsação, Ritmo
									Criatividade, Repertório, Desempenho em público
	Prova trimestral								

Nota: Os critérios acima expressos devem estar imbuídos da premissa da avaliação como um juízo globalizante, que tem em consideração a progressão do aluno ao longo do ano.

## Anexo 3 – Relatórios de Observação Aluno A

### Relatório de observação 2A

**Estagiária:** Carolina Costa

**Data:** 13/11/2024

**Número de alunos/Coletivo :** 1

**Ano/Grau:** 7º ano/3º grau

**Disciplina:** Instrumento – Violoncelo

**Regime:** Ensino Integrado

**Horário:** 10h30

**Duração:** 1 hora

**Conteúdos programáticos :** J. C. Bach – Concerto em Dó menor (II. Adagio molto espressivo)

**Relatório de observação :** A aula começa com a professora e o aluno a tentar marcar uma aula de compensação. Entretanto o aluno afinou, mais uma vez corda a corda e sem intervenção da professora. Decidem começar pelo concerto, que acabou por ser a única coisa que viram na aula.

A aula foi bastante focalizada, sendo que a professora sugeriu começar logo diretamente com uma das passagens mais difíceis, tocada lentamente para que se pudessem focar na afinação e esclarecer algumas dedilhações. De um modo geral, o aluno precisava de trabalhar a fluidez do arco e de relaxar tanto a sua postura corporal como a mão esquerda, principalmente nas mudanças de posição. Para estes propósitos a professora deu várias indicações e alguns exercícios: sugeriu que se pensasse na mão esquerda com uma articulação mais horizontal do que vertical e explicou a lógica necessária para as mudanças de posição, nomeadamente a necessidade de aliviar a pressão da mão nas mudanças. Ainda na mão esquerda, trabalharam o reconhecimento das diferentes orientações da mão esquerda conforme a posição da escala em que se encontra. Trabalhou-se a dimensão do arco, principalmente a antecipação e preparação de uma mudança de corda ou de arcada, onde a professora sugeriu o aluno “imaginar que só temos 1 corda no violoncelo”, tendo as mudanças de arco de ser o mais impercetíveis possível. Também foram trabalhadas algumas noções de harmonia aplicada à peça específica: que notas acentuar/destacar e porquê.

No final a professora pediu para o aluno tocar o andamento do início ao fim, incentivando-o a tocar de cor. Enquanto o aluno tocava a professora foi dando algumas indicações, principalmente relativamente à postura (ex. relaxar, abrir, respirar). Acabou a aula a fazer uma lista das coisas que o aluno devia trabalhar

mais em casa (o corpo ajudar a antecipar as mudanças de arco e a afinação geral). Sugeriu também ao aluno anotar todas estas indicações na partitura ou até mesmo gravar no telemóvel.

## **Relatório de observação 3A**

**Estagiária:** Carolina Costa

**Data:** 20/11/2024

**Número de alunos/Coletivo :** 1

**Ano/Grau:** 7º ano/3º grau

**Disciplina :** Instrumento – Violoncelo

**Regime:** Ensino Integrado

**Horário:** 10h30

**Duração:** 1 hora

**Conteúdos programáticos :** Escala de Dó Maior (4 oitavas)

**Relatório de observação :** Inicialmente a professora pretendia ver os estudos, mas o aluno fez confusão e não os trouxe para a aula. A professora decidiu então aproveitar a aula para trabalhar a Escala de Dó Maior em 4 oitavas. Apesar da 4ª oitava não ser obrigatória, a professora queria começar a introduzir o aluno às posições mais agudas do violoncelo. Ao contrário do que o aluno estava habituado, a professora quis experimentar uma dedilhação sem cordas soltas, algo a que ele resistiu um pouco inicialmente mas rapidamente se habituou. A professora exemplificou então a dedilhação que pretendia.

A aula teve foco quase exclusivo nas duas oitavas mais agudas, aquelas com que o aluno estava menos familiarizado. A professora começou por sugerir que o aluno subisse o espigão do violoncelo, pois parecia demasiado baixo para chegar confortavelmente a este registo. Já com a postura ligeiramente mais natural, trabalharam a posição e orientação da mão nesta tessitura.

No geral, a dimensão mais trabalhada foi a da organização da mão esquerda na Escala: a consciencialização da diferente organização para tons inteiros e  $\frac{1}{2}$  tons e a utilização do polegar como ponto de referência. Para este propósito fizeram-se vários exercícios: fazer as mudanças de posição com notas de passagem (no sentido ascendente e descendente); dizer o nome das notas antes de as tocar; repetir o mesmo grupo de 3 notas várias vezes (com o objetivo de consolidar a posição da mão e estabilizar a afinação). Um último exercício interessante foi dar ao aluno um pano e pedir-lhe para limpar a escala do violoncelo para cima e para baixo com a mão esquerda. Esta sensação de fluidez e relaxamento da mão serviu de referência para como o aluno se devia sentir ao fazer a Escala.

No final da aula aproveitaram para fazer o exercício das notas de passagem a um tempo mais rápido (sendo que um dos objetivos de trabalhar a Escala passava por estudar velocidade) e, por fim, tocaram a Escala de forma regular. A professora fez um resumo dos exercícios e processos utilizados em aula e pediu ao aluno que anotasse estes exercícios e os trouxesse escritos na aula seguinte.

Antes de se ir embora o aluno avisou que não ia conseguir estudar até à aula seguinte (audição) porque tinha de deixar o violoncelo na escola. A professora alertou para o quão importante é estudar todos os dias, apelando a um esforço acrescido para esse efeito.

## **Relatório de observação 4A**

**Estagiária:** Carolina Costa

**Data:** 27/11/2024

**Número de alunos/Coletivo :** 1

**Ano/Grau:** 7º ano/3º grau

**Disciplina :** Instrumento – Violoncelo

**Regime:** Ensino Integrado

**Horário:** 10h30

**Duração:** 1 hora

**Conteúdos programáticos :** Escala de Dó Maior + arpejos 4 oitavas; Dotzauer nº17

**Relatório de observação :** A aula começou com a professora a perguntar ao aluno se ele tinha estudado a escala com os exercícios sugeridos. O aluno disse que sim, e a professora disse que iam rever a mesma escala mas ligada. O aluno começou a tocar, mas a professora interrompeu-o para o lembrar que queria a dedilhação da escala sem cordas soltas. Ele tinha-se esquecido, mas rapidamente adaptou e fez a dedilhação pretendida. Trabalharam a antecipação/preparação da mão nas mudanças de posição e fizeram um exercício de fazer a escala apenas com o 1º dedo para trabalhar o alívio da pressão da mão esquerda em cada mudança de posição. Passaram a escala mais uma vez de forma regular, mas ligada 4 a 4.

Passaram para o arpejo, do qual o aluno não conhecia inicialmente a dedilhação, mas rapidamente a percebeu. Fizeram um exercício de geografia do violoncelo para identificar/localizar os “dós” do arpejo, e não adivinhar. Dividiram também o arpejo por oitavas onde trabalharam com notas de passagem. Para o estudo em casa a professora sugeriu ao aluno fazer o arpejo com diferentes rítmicos, algo a que ele pareceu aderir. Também sugeriu fazer uma das notas do arpejo mais longas que as restantes à vez. Por fim, o último

exercício proposto foi ir trabalhando com semínimas, colcheias, tercinas e semicolcheias, com arcadas diferentes para cada ritmo.

Seguiram para o estudo, que o aluno só tinha começado a ler no dia anterior, sendo que a leitura estava já bastante avançada. A professora interrompeu durante o estudo para chamar mais uma vez a atenção para o alívio da pressão nas mudanças de posição e também da independência da mão esquerda e da mão direita neste parâmetro. Aproveitou também para elogiar o vibrato. Chamou a atenção para a metade superior do arco ser tocada com mais cerdas e com mais pressão do indicador. Tocaram os dois uma vez o estudo inteiro devagar para verificar todas as notas com o ritmo certo. No final, a professora aconselhou o aluno a estudar com notas de passagem, mantendo o legato, ter atenção ao alívio das mudanças de posição e à antecipação das mudanças de corda. Relembrou o aluno para escrever os exercícios dedicados ao arpejo, fazendo uma recapitulação dos mesmos.

## **Relatório de observação 5A**

**Estagiária:** Carolina Costa

**Data:** 04/12/2024

**Número de alunos/Coletivo :** 1

**Ano/Grau:** 7º ano/3º grau

**Disciplina :** Instrumento – Violoncelo

**Regime:** Ensino Integrado

**Horário:** 10h30

**Duração:** 1 hora

**Conteúdos programáticos :** Escala de Dó Maior + arpejo 4 oitavas; Escala de Dó Menor Melódica + arpejo 2 oitavas; Popper Nº1, Op.76

**Relatório de observação :** No geral, esta aula foi um pouco menos produtiva que as restantes pois o aluno estava doente, tendo até faltado à audição dois dias antes. Avisou a professora que não tinha conseguido estudar entre as aulas e estava visivelmente abatido. A professora decidiu então ver escalas e estudos com calma. Começaram pela escala de Dó Maior nota a nota: o aluno foi tocando enquanto que a professora foi dando indicações acerca do relaxamento do braço direito, antecipação das mudanças de posição e direção do arco. A seguir fizeram a escala ligada duas a duas e o arpejo nota a nota. O aluno parecia não estar confortável com a sua posição, e por isso a professora experimentou subir-lhe um pouco do espigão e foi tentando corrigir a posição enquanto ele tocava. O aluno foi tendo algumas falhas e incertezas na

dedilhação, mas tendo em conta a facilidade com que normalmente o faz, deveu-se essa distração ao facto de estar mais em baixo no dia.

A seguir fizeram a escala de Dó Menor Melódica pela primeira vez, por isso apenas com 2 oitavas. Relembrou a armação de clave e as alterações da escala. Fizeram primeiro nota a nota e depois logo sete a sete, exercício em que já se trabalhou distribuição do arco. Antes de passarem para o estudo fizeram ainda o arpejo de Dó Menor (nota a nota e três a três).

Avançaram para o estudo, o qual o aluno tocou uma vez do início ao fim, ainda que com alguns enganos. A professora notou estas hesitações, mas elogiou bastante o trabalho musical. Focaram-se mais em trabalho técnico de arco: a diferença entre motivos separados e ligados e a gestão do movimento do braço conforme a zona do arco. Fizeram exercícios para este propósito, repetindo várias vezes a mesma nota enquanto se concentravam na qualidade do som. Trabalharam gestão do arco (quantidade diferente de arco a utilizar conforme a corda), a estabilidade do mesmo (tocar sempre no mesmo sítio) e a antecipação da alternância de corda. Ainda chegaram a falar sobre diferenças de dinâmica e como as fazer.

No final da aula, à semelhança das aulas anteriores, a professora pede ao aluno para escrever todas estas componentes trabalhadas no estudo, sendo que o aluno foi logo escrevendo algumas antes de arrumar o instrumento.

## **Relatório de observação 6A**

**Estagiária:** Carolina Costa

**Data:** 10/12/2024

**Número de alunos/Coletivo :** 1

**Ano/Grau:** 7º ano/3º grau

**Disciplina :** Instrumento – Violoncelo

**Regime:** Ensino Integrado

**Horário:** 10h10

**Duração:** 25 minutos

**Conteúdos programáticos :** Escala de Dó Maior + arpejo 4 oitavas; Escala de Dó Menor Melódica + arpejo 2 oitavas; Popper Nº1, Op.76; J. C. Bach – Concerto em Dó menor (II. Adagio molto espressivo); Leitura à primeira vista

**Relatório de observação :** A aula foi ocupada pela prova trimestral do aluno.

## **Relatório de observação 7A**

**Estagiária:** Carolina Costa

**Data:** 08/01/2025

**Número de alunos/Coletivo :** 1

**Ano/Grau:** 7º ano/3º grau

**Disciplina :** Instrumento – Violoncelo

**Regime:** Ensino Integrado

**Horário:** 10h30

**Duração:** 1 hora

**Conteúdos programáticos :** J. B. Santos – Tema e Variações (1ª variação)

**Relatório de observação :** Tendo sido apenas dedicada à 1ª variação da peça, a aula foi bastante focada em dimensões técnicas como o arco e o rigor rítmico. O aluno tinha a peça geralmente dominada, mas um pouco desorganizada, por isso a professora fez questão de incentivar um trabalho mais lento e detalhado.

Apesar de estar a tocar a peça a um tempo mais lento que o normal, o aluno corria em várias ocasiões, o que destabilizava os próprios padrões rítmicos. A professora pediu ao aluno para fazer o exercício de repetir várias vezes o mesmo padrão para consolidar o ritmo. Em relação ao arco, trabalharam-se várias dimensões: secções em que o arco precisava de ser mais curto e na corda, a consistência do movimento e direção do arco nas passagens de semicolcheias, as diferenças entre os *sforzando* e os acentos e o controlo de arco no geral. Estudaram ainda em que zona da escala fazia mais sentido fazer os acordes e reviram fraseados e dinâmicas possíveis.

O aluno mostrou-se entusiasmado o tempo todo, arranjando sempre pretextos para dançar e brincar. Embora positivo, fez com que não tenha sido sempre fácil gerir a dinâmica da aula.

A aula terminou com o preenchimento de algumas burocracias para um concurso no qual o aluno ia participar em breve.

## **Relatório de observação 8A**

**Estagiária:** Carolina Costa

**Data:** 17/01/2025

**Número de alunos/Coletivo :** 1

**Ano/Grau:** 7º ano/3º grau

**Disciplina :** Instrumento – Violoncelo

**Regime:** Ensino Integrado

**Horário:** 17h30

**Duração:** 1 hora

**Conteúdos programáticos :** J. C. Bach – Concerto em Dó menor (II. Adagio molto espressivo); Popper Nº1, Op.76

**Relatório de observação :** Dado que o aluno ia ter concurso no dia seguinte e que a pianista acompanhadora estava presente na aula, decidiram começar pelo concerto. Antes de começarem a professora fez um resumo daquilo a que queria prestar atenção (ex. vibrato contínuo, legato da frase). Enquanto o aluno foi tocando a professora vai tentando corrigir a postura, chegando mesmo a uma altura em que têm de parar para subir o espigão do violoncelo. A seguir começaram de novo para ir até ao fim, continuando a mesma dinâmica em que a professora foi fazendo algumas correções. Verificaram e consolidaram alguns rubatos e dinâmicas, assim como a quantidade de som e a gestão do arco perto do cavalete.

Seguiram para o estudo, que o aluno tocou do início ao fim, embora com algumas hesitações. Como estratégia para estas hesitações a professora aconselhou a pensar na estrutura harmónica e anacruses para organizar os padrões. Como técnica mais direta assinalaram todas as hesitações mais frequentes a caneta colorida.

O aluno foi brincando muito durante a aula toda, sendo por vezes difícil manter a sua concentração. Depois de algumas tentativas a professora conseguiu que o aluno tocasse o estudo mais uma vez do início ao fim, desta vez "mais concentrado". Apesar de não ter sido completamente perfeito, foi muito mais estável e deu alguma segurança para o concurso no dia seguinte.

## **Relatório de observação 9A**

**Estagiária:** Carolina Costa

**Data:** 24/01/2025

**Número de alunos/Coletivo :** 1

**Ano/Grau:** 7º ano/3º grau

**Disciplina :** Instrumento – Violoncelo

**Regime:** Ensino Integrado

**Horário:** 17h30

**Duração:** 1 hora

**Conteúdos programáticos** : J. B. Santos – Tema e Variações, J. C. Bach – Concerto em Dó menor (II. Adagio molto espressivo)

**Relatório de observação** : Sendo que o aluno tinha dois concursos em breve, a aula foi para consolidar duas das peças que ele ia apresentar. Começaram pelo Tema e Variações, mas antes de passarem tudo a professora pediu ao aluno e à pianista acompanhadora para irem primeiro diretamente à 2ª Variação para ver questões de junção. O aluno confundiu-se no tempo logo no início, pensando à semínima e não à mínima. Começaram de novo com o tempo correto, mas o tempo continuou a ser uma fragilidade. O aluno tinha tendência a atrasar, por isso a professora aconselhou-o a ouvir bem o 2º tempo que apenas o piano faz.

Prosseguiram então para passar a peça toda. O aluno treinou dar entrada à pianista, começando com o arco fora da corda. Voltou a enganar-se no tempo do tema, por isso começou de novo depois da professora o corrigir. Após terem tocado o Tema e a 1ª Variação a pianista disse que sentia o tempo muito lento, o que de facto se verificava quando olharam para a indicação metronómica. O aluno estava resistente a tocar mais rápido, até brincando a dizer que “tinha medo” do que podia acontecer, mas reagiu bem à alteração do tempo. Esta postura de brincadeira e de aproveitar a música foi constante em toda a peça (e constante no aluno), mas principalmente na 3ª Variação, a preferida do aluno. Decidiram passar tudo mais uma vez para se certificarem das transições e entradas do aluno, que mostravam ser a sua maior fragilidade. Esta passagem ainda teve alguns enganos, mas a professora desvalorizou, pois ainda tinha tempo para estudar mais.

Entretanto a pianista acompanhadora saiu, mas a professora quis passar na mesma o Concerto para verificar algumas questões de afinação numas escalas. O aluno passou tudo enquanto a professora foi dando indicações e também foi tocando de vez em quando. No geral a afinação estava muito mais sólida, excetuando uma tendência do lá bemol para ficar sempre alto. Trabalharam também o som contínuo e a fluidez das mudanças de posição. A professora pediu ao aluno para ter atenção a estes parâmetros mais uma vez em casa antes do dia seguinte, o dia do concurso, ainda que se tenha mostrado otimista para a prova do aluno.

## **Relatório de observação 10A**

**Estagiária:** Carolina Costa

**Data:** 29/01/2025

**Número de alunos/Coletivo** : 1

**Ano/Grau:** 7º ano/3º grau

**Disciplina** : Instrumento – Violoncelo

**Regime:** Ensino Integrado

**Horário:** 10h30

**Duração:** 1 hora

**Conteúdos programáticos :** J. B. Santos – Tema e Variações (I. e II. Variações)

**Relatório de observação :** No geral, o trabalho desta aula já foi de um nível bastante complexo e focado em pormenores, pois o aluno já mostrava um bom domínio da obra.

A aula começou logo com a professora a tentar adaptar o violoncelo e a postura do aluno, que à semelhança das aulas anteriores parecia ser desconfortável e limitar muito o aluno. Ele mostrou-se um pouco resistente à mudança, e a professora tentou então justificar o porquê de ser necessária.

Começaram pela I Variação, onde o maior foco foi a qualidade das notas, nomeadamente a capacidade do aluno para ouvir. Trabalharam sempre lento e muito rítmico, tendo muita atenção à articulação, à gestão e direção do arco, à proximidade do cavalete e às acentuações. Ainda relativamente à dimensão do arco trabalharam a posição do braço em acordes arpejados. Trabalharam também o rigor rítmico (o aluno vai mostrando tendência a correr), criando uma distinção entre padrões em função deste rigor, e a projeção dos pizzicato. A professora procurou chamar à atenção para a necessidade geral de maiores exageros e contrastes de dinâmicas e caracteres. Passaram para a II Variação, onde se focaram muito mais nas particularidades do *legatissimo*: limpeza do som, mudanças de posição e arco, vibrato e fraseado. Acabaram a aula a fazer uma recapitulação do que tinha sido trabalhado.

O aluno mostrou sempre muito entusiasmo por estar na aula, estando constantemente a tocar e até a parar para contar anedotas. Apesar de ser algo positivo e apreciado neste aluno, nem sempre foi fácil gerir a aula.

## **Relatório de observação 11A**

**Estagiária:** Carolina Costa

**Data:** 05/02/2025

**Número de alunos/Coletivo :** 1

**Ano/Grau:** 7º ano/3º grau

**Disciplina :** Instrumento – Violoncelo

**Regime:** Ensino Integrado

**Horário:** 10h30

**Duração:** 1 hora

**Conteúdos programáticos:** E. Elgar – Salut d'amour

**Relatório de observação :** Tendo em conta que o aluno ia apresentar esta peça em concurso nesse fim de semana, a aula foi muito à volta dos pormenores. Trabalharam fraseados, geriram dinâmicas, e a forma como a técnica pode afetar estas dimensões. Exemplos deste fenómeno é a fluidez do movimento das mudanças de posição e das mudanças de arco. Ainda na mão direita trabalharam o controlo do arco nas notas longas. A professora também foi chamando à atenção para a qualidade do som, algo que era maioritariamente afetado pela proximidade do arco ao cavalete.

Algo interessante a destacar nesta aula foi o tipo de dinâmica entre o aluno e a professora no que tocou ao trabalho musical. Todo o discurso referente ao fraseado e ao carácter da peça era discutido, e não apenas indicado pela professora e assumido pelo aluno.

## **Relatório de observação 12A**

**Estagiária:** Carolina Costa

**Data:** 12/02/2025

**Número de alunos/Coletivo :** 1

**Ano/Grau:** 7º ano/3º grau

**Disciplina :** Instrumento – Violoncelo

**Regime:** Ensino Integrado

**Horário:** 10h30

**Duração:** 1 hora

**Conteúdos programáticos:** S. Lee – Estudo Nº21

**Relatório de observação :** A professora começou a aula a avisar o aluno de que iriam ler o novo estudo. Avisou que iria ser difícil, mas que era necessário para começarem a trabalhar a posição de polegar. Antes de começarem esclareceu logo o compasso e o ritmo inicial (forma de fazer as apogiaturas) e também questionou o aluno acerca da tonalidade do estudo.

Apesar de produtiva e bem-sucedida, a aula não foi fácil. Mesmo não aparentando ter muitas dificuldades, o aluno foi mostrando sempre muita resistência ao trabalho técnico, estando sempre a sugerir dedilhações alternativas que lhe pareciam mais naturais do que as que estavam no estudo. A professora explicou a razão pela qual não se deve mudar as dedilhações que estão nos estudos, e procurou consciencializar o aluno da importância do trabalho técnico, assim como motivá-lo com outros objetivos como o facto de que quanto mais desenvolvida for a sua técnica mais peças estarão ao seu alcance.

O trabalho da aula foi lento e sequencial. A professora começou por ir tocando com o aluno a contar os tempos, de modo a não haver erros na leitura do ritmo. Repetiram várias vezes as mesmas passagens, leram quase sempre um compasso de cada vez e procuraram seccionar o estudo por padrões (ex. escalas, 3as). A professora foi escrevendo as dedilhações e as arcadas à medida que foram lendo.

Sendo que o foco deste estudo é a posição de polegar, naturalmente que esse foi o foco da aula, nomeadamente as transições para a posição e a organização da mão na mesma. Treinaram a preparação da subida do polegar na transição a partir da quarta posição, assim como a organização imediata da mão esquerda a seguir. A professora foi ajustando a mão do aluno neste processo, pediu-lhe para manter os dedos perto da corda. Chamou também a atenção para a necessidade de relaxar e não fazer demasiada tensão nem peso nesta posição, tendo explicado ao aluno o que são tendinites e qual o risco de as desenvolver neste tipo de trabalho. Depois falou um bocadinho acerca das diferenças entre as diferentes posições do violoncelo e da importância do polegar como característica essencial do desenvolvimento anatómico humano. Motivado por esta explicação, o aluno tomou a iniciativa de procurar as diferentes sensações físicas em várias posições do violoncelo. Embora algo secundário, a professora foi também referindo os diferentes golpes de arco contemplados no estudo e os sítios do arco adequados para os fazer.

Leram cerca de metade do estudo e a professora pediu ao aluno para tentar ler o resto sozinho em casa, lento e organizado. A aula terminou com o aluno a perguntar à professora qual era a peça que ia tocar a seguir.

## **Relatório de observação 14A**

**Estagiária:** Carolina Costa

**Data:** 12/03/2025

**Número de alunos/Coletivo :** 1

**Ano/Grau:** 7º ano/3º grau

**Disciplina :** Instrumento – Violoncelo

**Regime:** Ensino Integrado

**Horário:** 10h30

**Duração:** 1 hora

**Conteúdos programáticos:** A. Franchomme – Estudo Nº5; Estudo Nº7

**Relatório de observação :** O aluno começou por tocar o Estudo Nº5, que tocou tecnicamente do início ao fim mas com bastantes hesitações e enganos. A professora foi deixando continuar e de vez em quando ia dando algumas indicações, assim como o aluno também foi colocando dúvidas. Quando acabou a

professora aproveitou para fazer logo uma menção à postura do aluno e conseqüente movimento do braço direito. Este nunca se mostrava completamente confortável na corda dó e para isso precisava de conseguir rodar o corpo livremente conforme a corda em que se encontra. Para além disso, devia ter os pés bem assentes no chão, consciente da gravidade e peso necessários envolvidos em tocar violoncelo.

O maior foco da aula foi a sensibilização para e construção de uma rotina de estudo mais eficaz. Tendo em conta que o aluno não mostra dificuldades gerais de leitura, a professora considerou que as hesitações e inseguranças que se verificaram são apenas devido a um estudo pouco organizado. Chamou a atenção para um estudo dividido por etapas: reflexão, aquecimento, estudos, peças, e não saltar nenhuma etapa. Falou também da importância de reconhecer os objetivos de cada peça/unidade para melhor trabalhar. Em relação ao estudo em questão, inquiriu o aluno acerca disto mesmo, ao que ele corretamente respondeu: trabalho de fluidez da mão esquerda e de distribuição do arco. Para esta última componente, um exercício feito em aula foi o estudo com um som muito concentrado (velocidade do arco lenta e muita pressão). Chegou também a dar uma breve explicação sobre o funcionamento do atrito e como as diferentes resistências ao movimento condiciona o sítio da escala onde se deve tocar conforme as diferentes cordas. Mais dois exercícios sugeridos foram: estudar com uma quantidade de arco exageradamente reduzida e estudar a fazer corda solta enquanto a mão esquerda dedilha a passagem na corda vizinha (para a fluidez das mudanças de posição). A professora também incentivou o aluno a pensar mais musicalmente no estudo e também a estudar mais lento, pois o aluno tem a tendência para começar a correr e a perder a consistência do som. Antes de seguirem a professora fez mais uma reflexão sobre a necessidade de uma maior disciplina no estudo, que para além de organizado deve ser diário e regular. O aluno vai intervindo dizendo que nem sempre tem tempo para estudar e que se esquece muito rapidamente das coisas trabalhadas. A professora aconselha-o, mais uma vez, a fazer uma espécie de “relatório” no final de cada aula e sessão de estudo.

Passaram para o Estudo Nº7. O aluno avisou logo a professora de algumas dificuldades de leitura e assimilação de dedilhações. Depois de tocar um pouco, a professora alertou logo para a necessidade de definir uma pulsação, colocar no metrónomo e trabalhar nesse tempo. Na dimensão técnica trabalharam bastante o *staccato* (sítio do arco onde tocar e preparação) e antecipação da mão esquerda em relação ao arco.

Acabaram a aula com a professora a avisar que iria avaliar os estudos na aula seguinte. O aluno chegou a perguntar à professora se ela achava que ele se tinha “portado mal”. Esta explicou que não estava chateada, mas que ia pedir o tal “relatório” para avaliar na aula seguinte também.

## **Relatório de observação 15A**

**Estagiária:** Carolina Costa

**Data:** 19/03/2025

**Número de alunos/Coletivo :** 1

**Ano/Grau:** 7º ano/3º grau

**Disciplina :** Instrumento – Violoncelo

**Regime:** Ensino Integrado

**Horário:** 10h30

**Duração:** 1 hora

**Conteúdos programáticos:** S. Lee – Estudo Nº21

**Relatório de observação :** A aula começou um pouco atribulada e atrasada, pois o aluno tinha-se esquecido das partituras e teve de as ir buscar. A professora aproveitou este esquecimento para chamar o aluno à atenção acerca da organização do seu caderno e portfólio, avisando que ia avaliar o mesmo na aula seguinte.

Depois de afinarem, a professora instruiu o aluno para começar o estudo, avisando-o para “pensar no tempo e no som” antes de começar. Ele toca o estudo uma vez do início ao fim, mas com bastantes hesitações e enganos. Depois de ter referido que estas hesitações eram claramente devido ao facto de o aluno não trabalhar o estudo há muitos dias, a professora perguntou ao aluno o que é que ele gostaria de melhorar. O aluno mencionou o desejo de ficar mais confortável na posição polegar, e juntos identificaram os locais dos problemas e começaram a trabalhar por partes. Certificaram-se acerca de algumas dedilhações (aluno estava a fazer algumas opções desadequadas, e a professora procurou demonstrar as razões dessa desadequação), notas erradas e afinação geral.

O maior foco da aula foi o som (quantidade e consistência). O aluno reconheceu que o som estava bastante fraco, e foi percebendo como melhorá-lo: fazer mais pressão, com mais cerdas, mais perto do cavalete. Fizeram exercícios como pequenas escalas para encontrar o som pretendido, mantendo o som com várias arcadas e velocidades diferentes. A professora explicou o que era o *détaché* como significava fazer notas separadas mas sem perder o som e a ligação entre as notas. Trabalharam também diferentes golpes de arco, nomeadamente alguns que requeriam ficar mais perto do talão.

Referiu-se também uma necessidade de maior antecipação, tanto da mão esquerda como da mão direita. Importante manter os dedos perto da corda, principalmente nas extensões e nos arpejos finais (algo que foi trabalhado na aula lecionada pela estagiária). Onde era preciso mais segurança era na transição entre os padrões, pois o aluno não tinha dificuldades nas passagens em si, mas nas transições entre elas. A forma de trabalhar isto é identificar as transições e repetir várias vezes com segurança.

Terminaram a aula a fazer uma recapitulação do que tinha sido visto e aquilo que o aluno devia trabalhar em casa: som, arco, transições, antecipação e golpes de arco, tudo isto estudado lento e com atenção. A professora lembrou o aluno que na aula seguinte ia fazer avaliação do portfólio e daquele estudo, que deveria ser de cor.

## **Anexo 4 – Relatórios de Observação Aluna B**

### **Relatório de observação 1B**

**Estagiária:** Carolina Costa

**Data:** 06/11/2024

**Número de alunos/Coletivo :** 1

**Ano/Grau:** 12º ano/8º grau

**Disciplina :** Instrumento – Violoncelo

**Regime:** Ensino Integrado

**Horário:** 11h30

**Duração:** 1 hora

**Conteúdos programáticos :** D. Popper – Tarantella

**Relatório de observação :** O início da aula foi um pouco atribulado devido a alguma perturbação por parte do aluno interior, mas houve na mesma uma apresentação entre mim e a aluna, embora esta tenha sido mais casual. Devido ao contexto em que nos encontrávamos, a aluna já tinha presumido o meu propósito na sua aula.

A aluna começou a aula um pouco nervosa, provavelmente afetada pelo facto de haver uma presença externa na sala. Enganou-se algumas vezes e parecia distraída, o que fez a professora reconhecer este nervosismo e apelar à calma da aluna, dizendo-lhe para imaginar/fingir que eu não estava na sala. Aproveitou este momento para falar um bocadinho sobre a importância da preparação para as situações de performance no estudo individual: construir a certeza das opções técnicas/artísticas que quer fazer e trabalhar a antecipação da ansiedade, fazendo exercícios de simular o sentimento de performance na sua imaginação, por exemplo. A professora lembrou que na aula seguinte haveria ensaio com piano, e que essa seria uma oportunidade para gerir a reação advinda de uma pessoa externa na aula.

Logo desde o início da peça a aluna mostrou alguma dificuldade em simultaneamente articular e relaxar a mão esquerda. A professora descreveu a mão esquerda necessária para a peça como uma borboleta, que devia funcionar de forma leve e fluída pela escala do violoncelo, quase como um reflexo. Trabalharam também a energia e o ritmo da mão esquerda, assim como a preparação e antecipação das mudanças de posição, objetivos técnicos do trabalho da peça. A professora chamou a atenção de uma particularidade do estudo desta obra: nem sempre o estudo a um tempo mais lento poderá ser benéfico, pois a dificuldade está precisamente na leveza necessária da mão esquerda. Uma das principais dificuldades da aluna esteve

também nas passagens dedicadas à utilização da pestana: as mudanças de posição para e nestas passagens. Aqui a professora focou-se na afinação geral e na organização da mão. Sugeriu à aluna “atrasar” em vez de “correr” nas passagens em que sentisse mais dificuldade como exercício.

Ao longo da aula também se fizeram exercícios de arco (gestão e organização, formas como a mão direita pode ajudar a mão esquerda, gestão da postura conforme a secção do arco, ponto de contacto (principalmente na ponta)). Falou-se de qualidade do som, e como esta depende de fatores como a junção da pressão da mão esquerda com a pressão do arco. Procurou-se corrigir também uma secção em que a aluna teve dificuldades no ritmo (duína numa divisão ternária). Apesar de mostrar algumas dificuldades técnicas, a aluna mostrou sempre muito interesse e empenho na aula, assim como mostrou ótima capacidade de identificação das mesmas dificuldades. No entanto, pareceu bastante insegura e nervosa, postura que a professora tentou combater com constante motivação e reforço positivo (ex. “foi muito melhor!”; “x, y, z foi muito bem! Agora é preciso trabalhar mais isto (...”).

Entretanto o alarme que assinalava o final da aula tocou, mas a aula não terminou imediatamente. A professora aproveitou esta parte final da aula para fazer uma síntese do que tinha sido trabalhado, optando também por dividir a obra em diferentes partes e identificar as suas particularidades técnicas e ao que a aluna devia prestar mais atenção no seu estudo. Houve uma conversa final sobre o estudo em casa como um laboratório de experimentação, no qual a aluna se devia esforçar para “ouvir música, procurar ideias e encontrar a sua voz, não cair exclusivamente na imitação”. Procurando orientar melhor o estudo da aluna, a professora fez uma descrição do que requer o violoncelo e a que é que destinam exatamente as horas de estudo: à experimentação, à criação de certezas e segurança no instrumento e à preparação para a performance, regressando ao assunto do início da aula relativo à gestão da ansiedade.

## **Relatório de observação 3B**

**Estagiária:** Carolina Costa

**Data:** 20/11/2024

**Número de alunos/Coletivo :** 1

**Ano/Grau:** 12º ano/8º grau

**Disciplina :** Instrumento – Violoncelo

**Regime:** Ensino Integrado

**Horário:** 11h30

**Duração:** 1 hora

**Conteúdos programáticos :** C. Saint-Saëns – Concerto Nº1, Op.33 (I. Allegro non troppo)

**Relatório de observação** : O objetivo inicial da aula era trabalhar todo o andamento, focando-se em apenas algumas passagens de maior insegurança. A aluna assegurou que estudou essas passagens com metrônomo de forma gradual em casa, mas que realmente sentiu que quando aumentava o tempo sentia dificuldades.

No geral, a aluna mostrou muito progresso desde a aula anterior. Aquilo que se mostrava mais necessário era uma maior imaginação/consciencialização da parte de orquestra: particularmente nesta peça, a orquestra é essencial para sentir os impulsos. A professora apelou também a um pensamento um pouco mais rítmico, contrastante com algumas das secções que necessitavam de um pensamento mais melódico. Esta diferença de pensamento nas diferentes secções e padrões estava também relacionada com a gestão do arco e a concentração do som, que iriam ajudar aos contrastes necessários. A professora refletiu também um pouco sobre a relação entre música e técnica: como podem estar dependentes uma da outra e como se podem ajudar mutuamente.

Pretendendo estimular mais energia na forma de tocar da aluna, a professora formulou uma equação necessária para este propósito: velocidade do arco + pressão + vibrato. A dimensão da velocidade e pressão do arco foi muito trabalhada nesta aula, também abordada em relação às mudanças de corda.

Apesar da aluna insistir que não sabia de cor, a professora tirou a estante da frente para ela olhar para as mãos e observar o seu movimento. Havia algumas dúvidas de dedilhação que foram esclarecidas. Passaram também pela mesma passagem problemática das cordas dobradas da aula anterior, mais uma vez para trabalhar a capacidade de antecipação da mão esquerda.

O final da aula teve um tempo considerável dedicado à melhoria do vibrato da aluna, dimensão na qual eu intervim. Durante toda a peça o vibrato estava algo tenso, preso e pouco contínuo. A professora pediu à aluna uma maior atenção ao polegar da mão esquerda, que devia servir como referência, mas sem estar apertado. Tendo tido problemas da mesma natureza, sugeri à aluna um exercício para um vibrato mais relaxado e livre: tirar completamente o polegar da escala e fazendo um vibrato muito lento, quase exagerado, fazendo um movimento mais circular e alargado. Também era importante a consciência de que o vibrato é algo impulsionado por toda a mão, pulso e braço, e não apenas restrito aos dedos. O objetivo final deste exercício era que, recordando a sensação de relaxamento e fluidez, que esta surja de forma mais natural no produto final. A aluna reagiu muito bem ao exercício em aula, mas foi chamada à atenção pela professora de que este era um exercício que requeria muito tempo de estudo e paciência em casa.

A professora terminou a fazer uma passagem rápida pelas partes que não conseguiram trabalhar na aula e a dizer o que iam ver na aula seguinte. Antes da aluna ir embora, marcaram uma aula de compensação.

## Relatório de observação 4B

**Estagiária:** Carolina Costa

**Data:** 27/11/2024

**Número de alunos/Coletivo :** 1

**Ano/Grau:** 12º ano/8º grau

**Disciplina :** Instrumento – Violoncelo

**Regime:** Ensino Integrado

**Horário:** 11h30

**Duração:** 1 hora

**Conteúdos programáticos :** Duport nº6; 2ª suite de J.S. Bach – Gigue; L. Boccherini – Concerto em Sol Maior, II andamento

**Relatório de observação :** A aula começou pelo estudo, diretamente a partir de uma passagem de arpejos na posição pestana. Aqui trabalharam mais as cordas dobradas de oitavas, principalmente a afinação: a importância de um polegar estável e a nota de baixo como referência para afinação. Também se mencionou o papel da estabilidade do arco na estabilidade da oitava. Trabalharam de seguida uma passagem descendente por meios-tons, onde se focaram na organização da mão e na afinação. Trabalhou-se antecipação da mão esquerda e arco nos grandes saltos (intervalares e de corda). No geral, procurou-se sempre um som mais bonito e consistente, assim como ataque do arco. A professora aconselhou estudar mais lento para pensar em todos estes parâmetros e assimilar bem a sensação física de todos eles.

Avançaram do estudo, e a professora perguntou à aluna se preferia ver o Boccherini ou o Bach, e a aluna disse que estava a ter algumas dificuldades em ler a Gigue e que preferia tocar isso. Começaram por tocar devagar juntas para ler e eventualmente retificar dedilhações e arcadas, mas a professora percebeu rapidamente que a edição que tinha dado à aluna tinha notas erradas e arcadas pouco adequadas, e que então preferia adiar a leitura da peça para a aula seguinte, já depois de ter dado à aluna uma edição alternativa. Contudo, já foi dando alguns conselhos à aluna acerca das características das danças na forma como se tocam (as anacruses, a direção do movimento, frase, padrões e articulação). Reforçou o carácter contrapontístico da peça, demonstrando as duas vozes sempre em conversação.

Passaram para o Boccherini, onde as preocupações foram essencialmente musicais: onde fazer mais vibrato, onde procurar sonoridades diferentes, o interesse de não fazer duas notas iguais da mesma forma.

Aconselhou a aluna a imaginar sempre a parte de piano, algo que torna o estudo muito mais interessante. Sugeriu também mais gravações e audições atentas do estudo.

## **Relatório de observação 5B**

**Estagiária:** Carolina Costa

**Data:** 04/12/2024

**Número de alunos/Coletivo :** 1

**Ano/Grau:** 12º ano/8º grau

**Disciplina :** Instrumento – Violoncelo

**Regime:** Ensino Integrado

**Horário:** 11h30

**Duração:** 1 hora

**Conteúdos programáticos :** 2ª suite de J.S. Bach – Gigue

**Relatório de observação :** Esta aula foi uma aula essencialmente de leitura. A aluna começou por tocar sozinha, acompanhada pela professora pouco tempo depois. Mesmo assumindo a fase de leitura embrionária em que estava a peça, a professora chama a atenção de que mesmo no estudo inicial a peça deve ser trabalhada no carácter certo: no caso de Bach, os acentos e apoios nos tempos devidos (tempos fortes e tempos fracos). No geral, a maior dificuldade da aluna mostrava ser na organização da mão, o que causava incertezas e desconexão geral entre as notas e os motivos. Trabalharam também afinação, nomeadamente os intervalos de 4ª e 6ª, onde a professora aproveitou por explicar um pouco da nuance da afinação num instrumento de cordas.

A professora foi dando dicas ao longo da aula acerca da evolução da leitura de uma peça, como o trabalho deve ser lento, consciente e refletido. Apelou à aluna para ouvir mais no geral, tanto a ela mesma quando toca como quando ouve outros intérpretes.

## **Relatório de observação 6B**

**Estagiária:** Carolina Costa

**Data:** 11/12/2024

**Número de alunos/Coletivo :** 1

**Ano/Grau:** 12º ano/8º grau

**Disciplina :** Instrumento – Violoncelo

**Regime:** Ensino Integrado

**Horário:** 9h50

**Duração:** 35 minutos

**Conteúdos programáticos :** Duport Nº4; 2ª suite de J.S. Bach – Gigue; C. Saint-Saëns – Concerto Nº1, Op.33 (I. Allegro non troppo); Popper – Tarantella

**Relatório de observação :** A aula foi ocupada pela prova trimestral da aluna.

## **Relatório de observação 7B**

**Estagiária:** Carolina Costa

**Data:** 08/01/2025

**Número de alunos/Coletivo :** 1

**Ano/Grau:** 12º ano/8º grau

**Disciplina :** Instrumento – Violoncelo

**Regime:** Ensino Integrado

**Horário:** 11h30

**Duração:** 1 hora

**Conteúdos programáticos :** F. Mendelssohn – Canção sem palavras

**Relatório de observação :** A aula da aluna começou de uma forma algo caótica devido a obrigações da aula anterior que se prolongaram. Após estabilização da aluna e da professora, começam o trabalho.

Este consistiu basicamente numa aula de leitura. A professora foi tocando com a aluna e retificaram dedilhações, ritmo e arcadas. A professora chamou também a atenção para a afinação, falando um pouco sobre a complexidade da afinação num instrumento de cordas, principalmente.

Incentiva a aluna a estudar lento, com mais arco do que o costume e sem apogiaturas que possam confundir numa fase inicial de assimilação do ritmo.

## **Relatório de observação 8B**

**Estagiária:** Carolina Costa

**Data:** 17/01/2025

**Número de alunos/Coletivo :** 1

**Ano/Grau:** 12º ano/8º grau

**Disciplina :** Instrumento – Violoncelo

**Regime:** Ensino Integrado

**Horário:** 11h30

**Duração:** 1 hora

**Conteúdos programáticos :** J.S. Bach – Suite para violoncelo solo II – Prelúdio

**Relatório de observação :** A aluna tocou poucos compassos até a professora a interromper para a incentivar a tocar com um som mais consistente – *piano* mas relativo. Relembrou também que considera que a música de Bach é para ser pensada (racionalizada), mais do que sentida, e que as decisões musicais devem ter uma lógica. Sendo assim, o fraseado deve ser mostrado através das articulações conscientes do arco.

O fraseado foi o grande foco desta aula: a importância das dinâmicas, da estrutura frásica conforme a estrutura harmónica (“umas são cadência e outras são pontos de chegada”). Chegaram a fazer um exercício em que a aluna tocava as notas ligadas de um motivo enquanto que a professora tocava as notas separadas e vice versa. Isto teve o objetivo de mostrar à aluna a escrita de duas vozes diferentes num só instrumento (“tocar Bach é fazer um duo contigo própria”).

Falou-se também de questões de tempo e divisão: sendo um andamento ternário, a professora chamou a atenção para se sentir dessa forma. Aproveitei para partilhar com a aluna e a professora a importância do número três em Bach (motivos religiosos) e como essa imagética podia ser importante tanto para o tempo como para o fraseado.

Questões técnicas que foram abordadas foram: importância do som puro e natural ressonante do instrumento (para este fim manter os dedos a tocar perto da escala), ter a ideia do som pretendido antes de tocar; flexibilidade do corpo e continuidade do movimento para um melhor *legato*. A aluna foi aconselhada a estudar lento e a ouvir muito bem o som.

Dado que foi uma aula carregada de informação, a professora fez um resumo do que tinha sido trabalhado. Chamou também a atenção para o trabalho de afinação que a aluna devia fazer em casa, apesar de terem descuidado um pouco esse aspeto na aula. Por fim, incentivou a aluna a decorar a peça. Considera que os padrões de notas interligadas tornam esta tarefa simples e concedem à aluna uma maior liberdade física e disponibilidade para ouvir.

## **Relatório de observação 9B**

**Estagiária:** Carolina Costa

**Data:** 24/01/2025

**Número de alunos/Coletivo :** 1

**Ano/Grau:** 12º ano/8º grau

**Disciplina:** Instrumento – Violoncelo

**Regime:** Ensino Integrado

**Horário:** 11h30

**Duração:** 1 hora

**Conteúdos programáticos:** F. Mendelssohn – Canção sem palavras

**Relatório de observação:** A aluna começou por tocar tudo do início ao fim. Teve algumas fragilidades e enganos, mas no geral notou-se uma grande evolução desde a aula anterior. A professora identificou duas dimensões que precisavam de trabalhar: rigor rítmico e afinação. Em relação ao ritmo, sugeriu pensar sempre em semicolcheias. A afinação requeria um trabalho mais complexo de organização e espaçamento da mão esquerda.

O que acontecia frequentemente com a aluna era pensar precocemente na mudança para uma certa nota, ajustando logo o espaçamento da mão para essa nota e destabilizando as anteriores. A professora chamou a atenção para este fenómeno e aconselhou a aluna a não “saltar etapas”. Ainda em relação à afinação a professora falou à aluna da prática de ouvir muita música (do mesmo compositor ou não) para criar referências de temas melódicos e até mesmo fraseado.

Algo que também foi trabalhado na aula foi a postura da aluna, nomeadamente a necessidade de ter um corpo menos rígido para um movimento e som mais livre. Também em foco no som se trabalhou arco (velocidade, distribuição e ponto de contacto). O fraseado serviu sempre como objetivo constante em todo o trabalho técnico, tendo a professora pedido à aluna para cantar várias vezes e depois “através da ideia musical ir buscar a técnica”. Ainda no âmbito do fraseado se trabalhou vibrato e controlo de dinâmica. No decorrer da aula a professora também procurou incentivar a aluna a trabalhar uma nova forma de lidar com os erros que a impedissem de “paralisar” de cada vez falhava, algo que acontece frequentemente com a aluna.

Terminou a aula a elogiar muito o trabalho da aluna e a decidir as peças que vão ver na aula seguinte.

## **Relatório de observação 10B**

**Estagiária:** Carolina Costa

**Data:** 29/01/2025

**Número de alunos/Coletivo:** 1

**Ano/Grau:** 12º ano/8º grau

**Disciplina:** Instrumento – Violoncelo

**Regime:** Ensino Integrado

**Horário:** 11h30

**Duração:** 1 hora

**Conteúdos programáticos:** F. Mendelssohn – Canção sem palavras

**Relatório de observação:** Mais uma vez a aluna mostrou grandes progressos em relação à aula anterior, e por isso o trabalho desta aula, apesar de intenso e técnico, foi já relativo a dimensões muito mais complexas (postura, fraseado, dinâmicas, vibrato, gestão do arco).

Esta aula teve dois grandes focos interrelacionados: o som e a flexibilidade da aluna. Na dimensão do som viram a diferença entre um som frágil e um som consistente, algo em que a quantidade de cerdas do arco utilizada tem muito impacto. No entanto, a flexibilidade do corpo era muito importante para desbloquear a rigidez e alcançar a quantidade de som pretendida. A flexibilidade era também muito importante para o vibrato da aluna, que em certas posições era muito preso e tenso. Como era necessário um movimento mais amplo e livre do braço esquerdo, um exercício frequente da aula foi a professora ir “abanando” o braço da aluna como forma de desbloquear o movimento. O objetivo também era a aluna memorizar a sensação física do som. Esta começou a ficar um pouco frustrada quando percebeu que só com a intervenção da professora é que conseguia ter essa liberdade. Algo também relacionado com a tensão era o medo da aluna de errar/tocar desafinado, o que fazia com que ela nunca arriscasse “procurar o som” e, conseqüentemente, desenvolver-se musicalmente. Várias vezes a professora pediu à aluna para repetir passagens sem qualquer medo de desafinar, apenas com o objetivo de procurar o som. Outros aspetos que foram sendo referidos durante a aula foi a antecipação das mudanças de posição (mão esquerda e arco), dedilhações, estruturação da mão e fraseado.

No final da aula acabaram a falar um bocadinho da orquestra na escola e como a aluna achava que estava a correr.

## **Relatório de observação 11B**

**Estagiária:** Carolina Costa

**Data:** 05/02/2025

**Número de alunos/Coletivo:** 1

**Ano/Grau:** 12º ano/8º grau

**Disciplina:** Instrumento – Violoncelo

**Regime:** Ensino Integrado

**Horário:** 11h30

**Duração:** 1 hora

**Conteúdos programáticos :** D. Popper – Tarantella

**Relatório de observação :** Esta aula foi muito técnica e exigente, mas produtiva. A aluna começou diretamente por uma secção desafiante de terceiras em cordas dobradas. O objetivo era fazer um trabalho lento, calmo, prestando atenção à organização e sensação física da mão esquerda, uma voz de cada vez e nota a nota.

A professora foi dando algumas indicações: procurou tentar aliviar a tensão nos ombros que tem causado cansaço físico à aluna; incentivou a aluna a trabalhar uma mudança de cada vez, organizando as repetições por grupos; falou dos riscos de se estar a olhar exclusivamente para a mão esquerda quando se faz este tipo de trabalho (“as mãos ficam à frente do pensamento e acabam por guiar o cérebro quando deve ser ao contrário”); partilhou com a aluna que as passagens de cordas dobradas devem ter o esforço distribuído 50/50 em ambas as mãos; chamou à atenção para a pressão e tensão que se acumulam particularmente neste tipo de trabalho e como se deve evitar isso. No geral, resumiu tudo isto como fatores que a aluna deve ter em consideração no seu estudo individual.

Entretanto saíram da posição pestana para descansar e trabalhar temas melódicos. Nesta dimensão a professora aconselhou a aluna a pensar na frase como um todo em vez de dividir em secções. Viram a necessidade de consolidar bem onde se encontram os harmónicos agudos e gastar mais arco para estes soarem bem timbrados. Acabaram a fazer a escala cromática de si, trabalhando primeiro por oitavas e depois terceiras menores. Para trabalhar a fluidez da mão esquerda fizeram como exercício a escala de Si maior apenas com o 1º dedo, tentando retirar a pressão nas mudanças de nota, e depois passando para o glissando.

Durante todo este processo a professora foi alertando a aluna para pensar mais nas mudanças com o corpo inteiro, que precisava de “desbloquear”. Para esse efeito chegou mesmo a pegar no braço direito da aluna e a rodá-lo por cima da cabeça para ela sentir os músculos da lombar que precisavam de ser empregues. A aula terminou com elogios, mas com a chamada de atenção de que estava “ainda tudo muito preso”.

## **Relatório de observação 12B**

**Estagiária:** Carolina Costa

**Data:** 12/02/2025

**Número de alunos/Coletivo :** 1

**Ano/Grau:** 12º ano/8º grau

**Disciplina** : Instrumento – Violoncelo

**Regime**: Ensino Integrado

**Horário**: 11h30

**Duração**: 1 hora

**Conteúdos programáticos** : J.S. Bach – Suite para violoncelo solo II – Prelúdio

**Relatório de observação** : A aluna começou por tocar a peça uma vez do início ao fim. Antes de fazer uma apreciação geral a professora chamou a atenção para a afinação dos acordes finais. No geral, referiu que já estava tudo bastante melhor, nomeadamente o tempo mais estável. No entanto, também no geral era necessário variar mais as dinâmicas e ligar melhor o som. Um exemplo desta necessidade era o hábito de que sempre que a aluna queria evidenciar mais uma certa nota parava depois de a tocar.

Um dos grandes focos da aula foi a afinação. A afinação frágil da aluna vinha em parte da falta de atenção à ressonância natural do instrumento e aos seus harmónicos. Trabalharam libertar mais o arco e treinar a flexibilidade do mesmo na mudança de notas e cordas, o que ajudava a alimentar mais a ressonância do violoncelo. Para este efeito também deve não levantar muito os dedos da mão esquerda, mas ter atenção ao timbre das notas. O que a professora tentou incentivar a aluna a fazer (não só nesta aula como em todas as outras) é criar um processo de trabalho baseado na seguinte sequência: ouvir primeiro, sentir a seguir e só depois olhar.

Fizeram também algum trabalho de gestão de dinâmicas e de equilíbrio (ex. certificarem-se de que as cordas lá isoladas não soam demasiado estridentes). A professora pediu para a aluna tentar mostrar que “gosta do que está a fazer” e para procurar não tocar tanto “como se fosse um estudo”.

Durante toda a aula a professora foi perguntando à aluna acerca de justificações para certos fenómenos e ela foi sempre sabendo responder, mostrando que estava bastante consciente das suas ações. A aula terminou com a professora a elogiar a aluna por todo o progresso que tem feito em cada aula.

## **Relatório de observação 14B**

**Estagiária**: Carolina Costa

**Data**: 26/02/2025

**Número de alunos/Coletivo** : 1

**Ano/Grau**: 12º ano/8º grau

**Disciplina** : Instrumento – Violoncelo

**Regime**: Ensino Integrado

**Horário:** 11h30

**Duração:** 1 hora

**Conteúdos programáticos :** D. Popper – Tarantella

**Relatório de observação :** A aluna começou a tocar a peça do início, mas passado um pouco pediu para parar, pois não tinha ainda aquecido e estava um pouco desconfortável. A professora aproveitou para ajustar um pouco a posição do violoncelo e da postura da aluna. Um dos grandes focos da aula foi a necessidade de maior flexibilidade no movimento corporal da aluna, ou seja, rodar o corpo conforme a corda em que estava a tocar. Também tinha de ter atenção ao mesmo tipo de flexibilidade conforme o sítio do arco em que estava a tocar, o ponto de contacto e a quantidade de cerdas.

Focaram-se também na mão esquerda, particularmente em mudanças de posição. Fizeram exercícios como repetir várias vezes a mesma mudança a aliviar a mão (“mão borboleta”), assim como tocar a corda solta ré enquanto dedilhava a passagem na corda lá. Este exercício tinha como objetivo demonstrar a sensação de não parar o arco nas mudanças de posição. Em todos estes exercícios também era suposto a aluna habituar-se a usar mais arco. Em toda a aula a professora também incentivou a aluna a não fazer tantas “caretas” (o que provoca tensão) e a não olhar tanto para baixo. Incentivou-a também a perceber ela própria o que está mal, identificar desconfortos e a adaptar os exercícios para que estes se foquem no que ela precisa de corrigir. Trabalharam a organização da mão esquerda na dimensão em que os dedos devem levantar e pousar no mesmo sítio. Todo este trabalho tinha como grande objetivo final a articulação geral (arco e mão esquerda). Também trabalharam a dimensão musical, tentando pensar em frases mais longas e até “pergunta-resposta”. É suposto que a música ajude a técnica.

No fim da aula investiram no trabalho de som: adaptar o ponto de contacto, ter mais peso no arco. A respiração abdominal também é importante neste fator. A professora também alertou para a importância da dimensão visual em certas secções da peça. Acabaram a aula a combinar juntar com piano na aula seguinte, se tudo corresse bem.

## **Relatório de observação 15B**

**Estagiária:** Carolina Costa

**Data:** 12/03/2025

**Número de alunos/Coletivo :** 1

**Ano/Grau:** 12º ano/8º grau

**Disciplina :** Instrumento – Violoncelo

**Regime:** Ensino Integrado

**Horário:** 11h30

**Duração:** 1 hora

**Conteúdos programáticos :** F. Dotzauer – Estudo Nº69; J.S. Bach – Suite para violoncelo solo II – Prelúdio

**Relatório de observação :** Iniciaram com o estudo. Antes de começar, a aluna avisou a professora de que ainda estava lento, mas que sabia que ia conseguir fazer mais rápido. Foi tocando com algumas dificuldades até decidirem parar. A professora comentou que a velocidade lenta não é a melhor ajuda neste tipo de estudo. Aqui, o foco do trabalho foi a mão esquerda: a energia necessária para uma articulação mais rápida, o movimento de rotação da mão para passar de um dedo para o outro (transferência de peso) e também noções gerais de geografia do violoncelo (preparação da forma da mão conforme a posição). Em relação ao arco, trabalharam para uma maior consistência do som: tocar mais perto do cavalete e com mais peso no arco enquanto mantém a liberdade necessária na mão esquerda. De forma geral, a professora sugere também trabalhar com ritmos. Combinam avaliar os estudos na semana seguinte.

Passaram para o Bach, e a professora aproveitou para lembrar a aluna que queria que ela tocasse tudo decor na audição. Tocou uma vez do início ao fim e a professora aproveitou logo para dar um feedback geral: estava muito melhor, muito mais musical, várias ocasiões em que se alcançava um som muito bom. No entanto, faltava alguma ligação entre as notas e alguma liberdade para a ressonância. Para além disso, o ataque das notas estava no geral com um carácter bastante “consoante”. Isto devia-se maioritariamente à aluna ter um movimento demasiado vertical do arco. Fizeram um exercício para libertar o cotovelo/braço direito e assim conseguir um arco mais horizontal.

Retificaram algumas dedilhações e afinação. Trabalharam também qualidade do som: a professora ia perguntando à aluna se gostava do som e incentivou-a a ir à procura do som que lhe agradava. Encorajou-a também a gravar-se e a tirar anotações antes e depois de se ouvir. No final da aula voltaram ao início da peça para ver se a aluna já conseguia aplicar algumas das coisas que tinham sido trabalhadas. No início pararam logo para corrigir a afinação, mas depois continuaram, enquanto a professora foi corrigindo a postura da aluna (a pedir para relaxar) e foi dando algumas orientações musicais. Acabaram a aula com a professora a elogiar muito o trabalho da aluna.

## **Relatório de observação 16B (leccionada)**

**Estagiária:** Carolina Costa

**Data:** 26/03/2025

**Número de alunos/Coletivo :** 1

**Ano/Grau:** 12º ano/8º grau

**Disciplina :** Instrumento – Violoncelo

**Regime:** Ensino Integrado

**Horário:** 11h30

**Duração:** 1 hora

**Conteúdos programáticos :** F. Dotzauer – Estudo Nº69; J.S. Bach – Suite para violoncelo solo II – Prelúdio

**Relatório de observação :** A aula desta semana foi lecionada por mim. A aluna foi apanhada um pouco de surpresa pois não sabia que isto ia acontecer, mas mostrou-se receptiva.

Começou por tocar o estudo do início ao fim. Sendo que o estudo era bastante repetitivo, focamo-nos em questões mais gerais que se aplicavam no seu todo. A dimensão mais trabalhada foi as mudanças de posição: a antecipação da mão esquerda e um movimento mais “circular” e menos brusco, assim como um relaxamento geral da mão. Isto também ajuda a uma melhor assimilação da geografia do violoncelo e conseqüentemente da certeza das notas e afinação. Mencionei também a importância das dinâmicas na ajuda à técnica e a forma como a gestão do arco é importante nesta dimensão. Antes de terminarmos a análise do estudo, sugeri para trabalho em casa exercícios com ritmos, pois o ritmo nem sempre esteve regular.

Avançamos para o Bach. Coerente com as últimas aulas, a aluna demonstrou imensa evolução nesta peça, estando cada vez mais à vontade para tomar decisões de fraseado e um som cada vez melhor, algo que tanto eu como a professora fizemos questão de elogiar. Ainda assim, a preocupação da aluna com manter um tempo regular fazia com que se sentisse uma certa falta de calma e “tomada de tempo” em certas secções. Trabalhamos a forma como a aluna podia adotar esta calma sem perder a regularidade do tempo. Notei também a necessidade de “cuidar” um pouco mais da qualidade das notas que a aluna estava a destacar, sugerindo, por exemplo, o vibrato. A esta sugestão seguiu-se uma reflexão na qual a professora também interveio, onde falamos do vibrato em música barroca. Ainda no tema do “cuidado das notas”, chamei à atenção para uma prevenção melhor das mudanças para a corda lá, que soavam frequentemente algo bruscas e estridentes. Discutimos várias opções de amplitude de dinâmica e carácter conforme a secção do andamento, e por fim trabalhamos acordes (principalmente a gestão do arco nos mesmos, tendo visto como é que uma melhor gestão, direção e estabilidade do arco melhorou exponencialmente e facilitou a afinação). Acabamos a aula a sugerir à aluna que pensasse na possibilidade de tocar os acordes modo arpejado. A aluna teve alguma dificuldade em fazer à primeira, mas comprometeu-se a pensar nisso depois das duas professoras terem garantido que era bastante mais fácil que os acordes estáticos.

## **Anexo 5 – Planificação Aluna B**

### **Planificação 2B**

**Estagiária:** Carolina Costa

**Data:** 26/03/2025

**Número de alunos/Coletivo :** 1

**Ano/Grau:** 12º ano/8º grau

**Disciplina:** Instrumento – Violoncelo

**Regime:** Ensino Integrado

**Horário:** 11h30

**Duração:** 1 hora

**Conteúdos programáticos:** F. Dotzauer – Estudo Nº69; J.S. Bach – Suite para violoncelo solo II – Prelúdio

**Objetivos/competências:**

- Promover o interesse da aluna pelo conteúdo programático
- Fazer uma contextualização da peça
- Trabalhar a postura corporal da aluna
- Trabalhar técnicas de relaxamento corporal e contrariar a tendência à tensão de ambos os braços e mãos
- Estimular a aluna a libertar mais o seu gesto e a ter um maior envolvimento musical
- Desenvolver a capacidade de autocorreção da afinação
- Trabalhar a fluidez das mudanças de posição (utilizando metáforas como os movimentos “arco-íris” e “colher de gelado”)
- Trabalhar gestão do arco
- Discutir opções de fraseado
- Desenvolver técnicas de estudo autónomo

**Desenvolvimento de aula:**

1. Cumprimentar a aluna
2. Afinação – a aluna afina o seu próprio instrumento com auxílio do afinador
3. Introdução dos conteúdos programados para a aula e execução
4. Conclusão da aula – sistematização do que foi trabalhado na aula e de como a aluna deve trabalhar em casa; falar sobre o desempenho na aula

**Recursos didáticos:**

Violoncelo; fita (“T”); partituras; estante; lápis e borracha; metrónomo/afinador.

## Anexo 6 – Relatórios de Observação Grupo C

### Relatório de observação 2C

**Estagiária:** Carolina Costa

**Data:** 13/11/2024

**Número de alunos/Coletivo :** 4 (Quarteto de cordas)

**Ano/Grau:** 12º ano/8º grau

**Disciplina :** Classe de conjunto – Música de Câmara

**Regime:** Ensino Integrado

**Horário:** 16h40

**Duração:** 45 minutos

**Conteúdos programáticos :** P. Tchaikovsky – Quarteto Nº1 op.11 (II. Andante Cantabile e III. Scherzo)

**Relatório de observação :** As alunas já estavam prontas na sala de aula quando o professor chegou. Afinaram todas individualmente e por quintas, tendo como referência o lá do piano. Antes de começarem, o professor perguntou como estavam, e informou que queria começar pelo *Trio* (2ª parte do *Scherzo*), pois era o que não tinha sido trabalhado tão bem na última aula. Tocaram uma vez essa secção do início ao fim.

O professor corrigiu algumas arcadas que viu não estarem a resultar e apela mais uma vez ao exagero das acentuações (e à direção para as mesmas) e de uma melhor gestão do arco nesse sentido. As alunas também aproveitaram para tirar algumas dúvidas relativamente a dinâmicas. O professor singularizou os violinos e pediu para tocarem apenas as duas, prestando atenção à equalização da sua articulação e consequente junção. No geral a comunicação e produtividade da aula nem sempre foi bem-sucedida porque o professor e as alunas tinham edições diferentes da partitura, causando alguns transtornos como diferença de notação entre partituras e a falta de números de compasso de referência no caso do quarteto.

A certa altura a 1º Violino reparou que a transição para uma certa secção de reexposição não estava a ser bem feita e que demoravam algum tempo a regular o tempo coletivamente. Perguntou ao professor se deviam ouvir o violoncelo, que é quem tem mais movimento antes dessa secção. O professor disse que a audição deve ser geral e não particularmente seletiva, e que se alguém tiver de liderar deve ser a 1º Violino. De seguida o professor pediu feedback às estagiárias: foi mencionado que os violinos deviam igualar mais a sua articulação, pois estavam a tocar em zonas completamente diferentes do arco; também se sugeriu à 1º Violino e à Viola que exagerassem mais o carácter rítmico das suas síncopas. Perante esta última

indicação a Viola tomou iniciativa de sugerir para ela mesma um maior contraste de articulação entre diferentes secções de síncopas.

Antes de seguirem para o II andamento, discutiram o que deviam tocar e quando deviam tocar em possíveis concertos fora da escola. Antes de começarem a tocar a 1º Violino perguntou qual era o tempo que deviam fazer, pois não tinha ficado claro na última aula. Já a meio do II andamento o professor interrompeu para dizer que numa secção específica “alguém tinha de mandar”. As discussões acerca do tempo e de quem deve seguir quem foram as mais frequentes neste trabalho e neste andamento. Ensaïaram algumas entradas e o professor deu alguma noção de fraseio à 1º Violino, cuja parte no II andamento é significativamente mais melódica e de carácter mais solístico.

O professor acabou a aula avisando que na semana seguinte o quarteto iria fazer audição intercalar na hora da sua aula.

### **Relatório de observação 3C**

**Estagiária:** Carolina Costa

**Data:** 27/11/2024

**Número de alunos/Coletivo :** 4 (Quarteto de cordas)

**Ano/Grau:** 12º ano/8º grau

**Disciplina :** Classe de conjunto – Música de Câmara

**Regime:** Ensino Integrado

**Horário:** 16h40

**Duração:** 45 minutos

**Conteúdos programáticos :** P. Tchaikovsky – Quarteto Nº1 op.11 (II. Andante Cantabile e III. Scherzo)

**Relatório de observação :** A aula foi ocupada por participação do grupo numa audição.

### **Relatório de observação 4C**

**Estagiária:** Carolina Costa

**Data:** 04/12/2024

**Número de alunos/Coletivo :** 4 (Quarteto de cordas)

**Ano/Grau:** 12º ano/8º grau

**Disciplina :** Classe de conjunto – Música de Câmara

**Regime:** Ensino Integrado

**Horário:** 16h40

**Duração:** 45 minutos

**Conteúdos programáticos :** P. Tchaikovsky – Quarteto Nº1 op.11 (III. Scherzo)

**Relatório de observação :** A aula começou com a tentativa de definir dia e hora para a prova de avaliação a acontecer na semana seguinte, tarefa que se demonstrou confusa e demorada. Após a decisão final e a inscrição do grupo numa audição opcional do Conservatório, o professor incentivou o quarteto a escolher um nome, sugestão seguida de algum *brainstorming* mas sem nenhum resultado. Finalmente a 1º Violino afinou com afinador, dando o lá às colegas.

O professor quis fazer uma vez o Scherzo (programa da prova) do início ao fim e fazer os comentários no final. O andamento já estava bastante sólido e definitivamente melhor de aula para aula, mas houve sugestões a fazer tanto da parte do professor como da minha: foi sugerido um tempo mais rápido (que foi imediatamente adotado pelo grupo com reação positiva); chamou-se a atenção para os apoios devidos nos respetivos tempos do compasso; antecipação dos ataques; não atrasar (e se atrasar, recuperar a seguir); melhor gestão de dinâmicas.

## **Relatório de observação 5C**

**Estagiária:** Carolina Costa

**Data:** 10/12/2024

**Número de alunos/Coletivo :** 4 (Quarteto de cordas)

**Ano/Grau:** 12º ano/8º grau

**Disciplina :** Classe de conjunto – Música de Câmara

**Regime:** Ensino Integrado

**Horário:** 10h30

**Duração:** 5 minutos

**Conteúdos programáticos :** P. Tchaikovsky – Quarteto Nº1 op.11 (III. Scherzo)

**Relatório de observação :** A aula foi ocupada pela prova trimestral do quarteto.

## **Relatório de observação 6C**

**Estagiária:** Carolina Costa

**Data:** 08/01/2025

**Número de alunos/Coletivo :** 4 (Quarteto de cordas)

**Ano/Grau:** 12º ano/8º grau

**Disciplina:** Classe de conjunto – Música de Câmara

**Regime:** Ensino Integrado

**Horário:** -

**Duração:** -

**Conteúdos programáticos:** -

**Relatório de observação:** A hora da aula foi ocupada por uma atividade de carácter obrigatório a nível escolar.

## **Relatório de observação 7C**

**Estagiária:** Carolina Costa

**Data:** 15/01/2025

**Número de alunos/Coletivo:** 4 (Quarteto de cordas)

**Ano/Grau:** 12º ano/8º grau

**Disciplina:** Classe de conjunto – Música de Câmara

**Regime:** Ensino Integrado

**Horário:** 16h40

**Duração:** 45 minutos

**Conteúdos programáticos:** A. Borodin – Quarteto Nº2 (I. Allegro moderato)

**Relatório de observação:** O professor atrasou-se um pouco para o início da aula, e assim as alunas aproveitaram o tempo para ler um pouco do andamento individualmente. Mal o professor chegou perguntou-lhes se o grupo já tinha ensaiado o andamento, ao que elas responderam que não. Prosseguiram a fazer uma leitura geral do andamento, durante o qual o professor foi dirigindo e dando algumas indicações. Quando chegaram ao final o professor perguntou se as alunas gostavam da peça, tendo estas respondido entusiasticamente que sim, mesmo estando ainda numa fase prematura da leitura. Viram algumas questões de mudança de tempo, pois com edições diferentes não tinham todos as mesmas indicações metronómicas.

O professor começa o trabalho por pôr a tocar desde o início a 2º Violino e a Viola (acompanhamento), prestando atenção à gestão do arco das duas em função do fraseado. Juntaram-se depois a Violoncelo e

1º Violino, com quem também se trabalhou sentido de frase geral. Focaram-se seguidamente na articulação das síncopas, juntamente com as acentuações nas mesmas.

A 1º Violino fez uma questão relativa a tempo numa transição de secção. Ainda nesta secção aproveitei para dar uma sugestão de arcada à violoncelo que poderia ajudar nesta transição. A questão das arcadas foi um problema durante toda a aula, pois as alunas ainda não tinham nada definido para além das arcadas de referência da edição (que nem sempre são práticas e/ou exequíveis).

Durante o resto da aula focaram-se na diferença de carácter das várias secções e trabalharam as transições entre elas. Acabaram a aula a repetir várias vezes uma secção onde o tema passa por todos os membros, até seguirem mais uma vez até ao final do andamento.

## **Relatório de observação 8C**

**Estagiária:** Carolina Costa

**Data:** 22/01/2025

**Número de alunos/Coletivo :** 4 (Quarteto de cordas)

**Ano/Grau:** 12º ano/8º grau

**Disciplina :** Classe de conjunto – Música de Câmara

**Regime:** Ensino Integrado

**Horário:** -

**Duração:** -

**Conteúdos programáticos :** -

**Relatório de observação :** Por motivos de saúde e por participação em aulas abertas fora da escola, apenas duas das alunas estavam disponíveis para ter aula. Sendo assim, o professor dispensou-as e a aula não aconteceu.

## **Relatório de observação 9C**

**Estagiária:** Carolina Costa

**Data:** 12/02/2025

**Número de alunos/Coletivo :** 4 (Quarteto de cordas)

**Ano/Grau:** 12º ano/8º grau

**Disciplina :** Classe de conjunto – Música de Câmara

**Regime:** Ensino Integrado

**Horário:** 16h40

**Duração:** 45 minutos

**Conteúdos programáticos :** A. Borodin – Quarteto Nº2 (I. Allegro moderato)

**Relatório de observação :** Esta aula foi apenas com 3 alunas, pois a Violoncelo faltou. Por causa disso, o professor pediu para começarem diretamente de uma secção onde a parte de violoncelo não é tão estrutural como o início. Antes de começarem o professor pede para fazerem lento e prestarem atenção à articulação. Depois de tocarem o professor chamou à atenção a 1º Violino no que tocava à gestão do arco e ao exagero das dinâmicas da sua parte. Fez depois as mesmas correções à viola, mas esta demorou mais algum tempo a reagir às mudanças. Fizeram-se vários exercícios como mudar as arcadas e gastar uma quantidade exagerada de arco, e no final já estava melhor, embora ainda precisasse de trabalho.

Passaram para uma outra secção, e antes de começarem sugeriram logo ao professor uma ideia para carácter e articulação que tinham tido quando discutiram a sua perspetiva em ensaio. O professor sugeriu começarem a tocar, e depois percebiam se a ideia das alunas era concretizável. No entanto, não chegaram a abordar novamente o assunto. Depois de tocarem o professor destacou a necessidade da 2º Violino exagerar tudo na sua parte, e para esse efeito fizeram-se alguns exercícios semelhantes aos anteriores da viola: gastar mais arco, exagerar o crescendo, melhorar a sonoridade. Para todo o grupo era preciso mais energia nas anacruses (e na generalidade do andamento), e por isso estas tocaram a sua parte uma de cada vez.

Quando avançaram para uma secção onde a Viola tinha o tema, o professor disse que ela tinha de ser “mais cantora” e usar mais o vibrato para efeitos expressivos. No mesmo tema a seguir a 2º Violino tinha de prestar atenção à sua dicção rítmica e também distinguir mais entre acentuações e crescendo. Aconselhei à 2º Violino que procurasse sempre utilizar mais a parte inferior do arco, algo que também se aplicava a todo o grupo e a todo o andamento. A gestão do arco foi a dimensão mais trabalhada em toda a aula. Ainda nesta secção a 1º Violino colocou uma dúvida que teve em relação a uma articulação escrita na partitura.

Voltaram atrás no andamento para ver duas diferentes passagens de teor mais técnico para a 1º Violino. Como ela ainda estava um pouco insegura, estiveram a fazer um trabalho mais individual: viram nota a nota e definiram dedilhações. Por fim, passaram para uma passagem semelhante para a 2º Violino e Viola, que apesar de não ser tão difícil individualmente era uníssono, o que se transmitiu em dificuldade de junção. Trabalharam afinação, direção frásica e sensibilização harmónica. Chegaram também a questionar as dinâmicas do andamento, dizendo que muitas vezes tinham escrito *piano* e queriam tocar *forte*. Aproveitei para falar um pouco da interpretação de dinâmicas e como estas não seguem uma amplitude universal e que dependem sempre do seu contexto. O professor complementou falando de nuances e carácter associadas às dinâmicas e como também variam de acordo com o período musical.

A aula terminou quando foi interrompida pelo professor que ia utilizar a sala a seguir.

## **Relatório de observação 11C**

**Estagiária:** Carolina Costa

**Data:** 26/02/2025

**Número de alunos/Coletivo :** 4 (Quarteto de cordas)

**Ano/Grau:** 12º ano/8º grau

**Disciplina :** Classe de conjunto – Música de Câmara

**Regime:** Ensino Integrado

**Horário:** 16h40

**Duração:** 45 minutos

**Conteúdos programáticos :** A. Borodin – Quarteto Nº2 (I. Allegro moderato)

**Relatório de observação :** As alunas começaram por afinar, utilizando (parcialmente) a nova forma de o fazer ensinada na aula anterior. Antes do professor iniciar a aula estavam a trabalhar algumas passagens específicas entre elas espontaneamente. O professor começou então por pedir que tocassem uma vez do início ao fim.

Quando acabaram, voltou ao início, por onde começou a dar indicações. Logo no início a entrada do 2º Violino e da Viola deviam ser mais doces, dando espaço ao tema do violoncelo, que por sua vez devia estar mais à vontade na dinâmica e exagerar o *cantabile*. Quando entra o 1º Violino e começa a fazer o mesmo desenho que a 2º Violino e Viola, devem ter em atenção a mesma quantidade e qualidade do arco, assim como cuidar a articulação de cada arcada/nota. Quando começaram a fazer as três para treinar esta sincronia, acabaram por ter de verificar arcadas.

Seguiram em frente, onde o professor se focou bastante na articulação geral e no fraseado em função do ritmo que estava escrito em cada parte. Também chamou a atenção para o rigor dos acentos, tendo de os fazer mais expressivos. Na mesma secção acontecia bastante um desfasamento significativo entre o grupo, provavelmente porque acompanhamento e melodia não sabiam bem quem tinham de seguir. Acabamos por ouvir o tema do violoncelo, para perceber como é que a articulação do tema a podia ajudar no fraseado e no tempo. Como a Violoncelo se mostrava desconfortável com a passagem, sugeri-lhe uma dedilhação alternativa.

Passaram para o final do andamento, onde o professor incentivou a exagerar as dinâmicas e o fraseado. Repetiram de seguida, com o professor a repetir estas indicações “ao vivo” enquanto elas tocavam. Este repetiu a necessidade de haver uma melhor gestão do arco, e alertou para terem cuidado com a

estabilidade do tempo e para gerirem a quantidade de *ritardando*. Esta última indicação originou um longo debate entre o quarteto e o professor, com as alunas a discordarem acerca da interpretação dos *ritardando*. O debate não teve um término bem-definido, tendo o quarteto acabado por ceder às indicações do professor.

Terminaram a aula a combinar o calendário das semanas seguintes (aulas, audições, provas).

## **Relatório de observação 12C**

**Estagiária:** Carolina Costa

**Data:** 12/03/2025

**Número de alunos/Coletivo :** 4 (Quarteto de cordas)

**Ano/Grau:** 12º ano/8º grau

**Disciplina :** Classe de conjunto – Música de Câmara

**Regime:** Ensino Integrado

**Horário:** 16h40

**Duração:** -

**Conteúdos programáticos :** -

**Relatório de observação :** À data da aula, uma das alunas encontrava-se fora de Braga e outra estava a recuperar de uma lesão. Tendo apenas duas das alunas disponíveis, o professor decidiu cancelar a aula.

## **Relatório de observação 13C**

**Estagiária:** Carolina Costa

**Data:** 19/03/2025

**Número de alunos/Coletivo :** 4 (Quarteto de cordas)

**Ano/Grau:** 12º ano/8º grau

**Disciplina :** Classe de conjunto – Música de Câmara

**Regime:** Ensino Integrado

**Horário:** 16h40

**Duração:** 45 minutos

**Conteúdos programáticos :** A. Borodin – Quarteto N.º2 (I. Allegro moderato)

**Relatório de observação** : Tendo em conta que a Viola continuava lesionada, não tocou na aula, mas esteve presente na mesma, cantando várias vezes a sua parte. O grupo começou por afinar, tendo discutido um pouco acerca da afinação de referência. De seguida, tocaram uma vez do início ao fim.

Logo no princípio o professor apelou a um maior contacto para qualquer parte que tivesse o tema, o que não só ajudaria no som como no fraseado. Ainda em relação ao fraseado reviram alguma articulação do 1º Violino particularmente e também no geral. O professor também chamou a atenção para uma maior consciencialização harmónica e como é que as diferentes progressões podem e devem influenciar as dinâmicas e o fraseado. Quando incentivou a 1º Violino a exagerar as dinâmicas no sentido do *forte*, o professor acabou por introduzir uma conversa acerca da questão da audição dos violinistas.

Voltando ao trabalho do andamento, falaram novamente da articulação, nomeadamente de algumas mudanças de arcadas no 1º Violino em função dessa articulação. A comunicação na mudança dessas arcadas não foi fácil, havendo até alguma resistência de ambas as partes (não ajudou o facto de haver alguns pormenores diferentes entre as edições) mas acabaram por chegar a um acordo. De seguida, focou-se um pouco mais na parte do violoncelo: alguns ataques de nota um pouco agressivos (acentos desadequados) e afinação no geral, que estava a ser destabilizada pelo tipo de vibrato que a violoncelista estava a utilizar. Por último, incentivou-se a 2º Violino a ficar mais à vontade no seu contratema (e no geral), utilizando mais arco e indo mais até ao talão. Falaram também um pouco da gestão do fraseado de acordo com a intenção musical.

Por fim, foram novamente até ao fim do andamento. Acabaram a aula a falar do agendamento da prova de avaliação.

## **Relatório de observação 14C**

**Estagiária:** Carolina Costa

**Data:** 26/03/2025

**Número de alunos/Coletivo** : 4 (Quarteto de cordas)

**Ano/Grau:** 12º ano/8º grau

**Disciplina** : Classe de conjunto – Música de Câmara

**Regime:** Ensino Integrado

**Horário:** 16h40

**Duração:** 45 minutos

**Conteúdos programáticos** : A. Borodin – Quarteto Nº2 (I. Allegro moderato)

**Relatório de observação** : Tendo em conta que a Viola continuava lesionada, não tocou na aula, mas esteve presente na mesma, cantando várias vezes a sua parte. A lesão da violetista induziu uma conversa sobre o agendamento da prova: o professor sugeriu fazer a prova sem a Viola logo no final da aula, mas as alunas preferiram esperar pela semana seguinte. Depois de acordarem, começaram a afinar, o que também trouxe uma grande conversa sobre dificuldades de manutenção de instrumentos, principalmente durante as mudanças de temperatura.

Quando finalmente começaram a tocar, tocaram do início ao fim. No final, o professor deu algumas notas gerais: a 1º Violino devia entrar mais na corda logo no seu tema inicial, assim como a 2º Violino devia tocar sempre mais. A 1º Violino também podia exagerar o carácter *cantabile* dos seus temas. Em relação à secção do desenvolvimento, o professor concentrou-se na articulação geral, pois as notas curtas estavam demasiado “duras”. Sugeriu pensar nessas notas com traço e ponto simultâneo, algo que o grupo experimentou a seguir. Ainda na mesma secção deu-se alguma atenção às acentuações do 2º Violino, que precisavam de ser mais exageradas.

De seguida foram sempre tocando até ao final novamente com os professores a dar algumas indicações. Na coda final trabalhou-se primeiramente apenas com os violinos, pois era preciso algum rigor na junção. A técnica requerida para isto era uma recuperação do arco, mas de forma a nunca parar o movimento.

Antes de terminar a aula, o professor perguntou-me se eu tinha sugestões. Dei uma nota geral em relação à energia e ao tempo: o grupo tinha muita facilidade em manter a energia e um tempo saudável nas secções mais rápidas, mas alguma tendência a perder tempo e direção em todas as partes mais lentas e líricas, o que tornava o andamento algo repetitivo e pesado. O professor corroborou e comentou que poderia ajudar se a 1º Violino estivesse menos presa à partitura no tema. Ela argumentou que o seu desconforto não se devia à leitura mas sim ao desconforto com os arcos, que tem sido constante. Construiu-se uma discussão complexa entre a 1º Violino e o professor acerca de arcadas e forma de trabalhar à volta das mesmas, mas sem conclusão. Terminaram a aula com a data exata da prova ainda em aberto.

## **Relatório de observação 15C**

**Estagiária:** Carolina Costa

**Data:** 02/04/2025

**Número de alunos/Coletivo** : 4 (Quarteto de cordas)

**Ano/Grau:** 12º ano/8º grau

**Disciplina** : Classe de conjunto – Música de Câmara

**Regime:** Ensino Integrado

**Horário:** 15h30

**Duração:** 10 minutos

**Conteúdos programáticos :** A. Borodin – Quarteto Nº2 (I. Allegro moderato)

**Relatório de observação :** A aula foi ocupada pela prova trimestral do quarteto.

## **Relatório de observação 16C**

**Estagiária:** Carolina Costa

**Data:** 23/04/2025

**Número de alunos/Coletivo :** 4 (Quarteto de cordas)

**Ano/Grau:** 12º ano/8º grau

**Disciplina :** Classe de conjunto – Música de Câmara

**Regime:** Ensino Integrado

**Horário:** 16h40

**Duração:** 45 minutos

**Conteúdos programáticos :** J. Haydn – Quarteto Nº3, Op. 76 (II. Poco adagio, cantabile)

**Relatório de observação :** Antes da aula em si começar, o professor informou as alunas (e a estagiária) acerca do reportório que iriam ver no terceiro período. Depois enviou-lhes as partituras, que elas foram imprimir, o que atrasou bastante a aula. A Violoncelo permaneceu na sala, visto que via pelo tablet, e foi lendo a sua parte enquanto nós fomos dando algumas indicações. Entretanto voltaram as colegas, que quando se sentaram começaram também a ler cada uma a sua parte antes de afinar e começar a aula propriamente dita.

Sendo o primeiro contacto do grupo com esta peça, a aula consistiu meramente em leitura. Apesar de não ter lecionado esta aula, tendo já tocado e estando muito à vontade com a peça, intervimos ainda mais do que o habitual. Antes de começarem a tocar, perguntaram logo acerca de dúvidas imediatas, como o tempo e a forma de fazer os mordentes. Isto levou a uma contextualização da peça pela minha parte (compositor, motivação, características).

Começam pelo Tema, que tocam do início ao fim. Eu e o professor fomos dando algumas indicações e localizando quando se perdiam. De seguida o professor pede aos Violinos para fazer do início só as duas para anotar arcadas e dedilhações, que foram decididas conforme as ideias frásicas. Depois pede à Violoncelo para tocar a sua parte, chamando a atenção para a consistência do som e da linha. A Viola juntou-se a seguir. Repetem novamente do início, onde o professor volta a mencionar a necessidade de melhor condução da frase, assim como maior intensidade e amplitude de dinâmicas.

Passaram para a I Variação, que foi apenas tocada do início ao fim, a um andamento ligeiramente mais lento. Tendo em conta a dificuldade da passagem para a 1ª Violino, foi uma primeira leitura bastante sólida. Seguiram para a II Variação, que foi significativamente mais caótica, tendo havido vários problemas de leitura, ritmo e assimilação do tempo. Por isso repetiram esta variação, com o professor a marcar o tempo e a dar entradas.

Antes de fazerem a III Variação, fez-se uma pausa para afinar. Depois tocaram-na uma vez do início ao fim, com erros semelhantes, mas decidiu-se avançar. Na IV Variação o professor começa logo de início a marcar o tempo e a dar entradas. Nesta variação houve mais espaço para perguntas sobre *ritardando* e outra agógica. Gastaram os momentos finais da aula a trabalhar os últimos compassos. O professor sugeriu duas formas diferentes de os fazer (com ou sem *ritardando*) e deu às alunas a opção de escolher qual das duas gostavam mais. Não chegaram a uma conclusão nesta aula, pois a Violoncelo disse que “precisavam de pensar”.

O professor termina a aula a dizer que até à aula seguinte devem preparar os seus temas de forma “mais *cantabile* possível”, prestando atenção ao som e ao vibrato. Indica também a ouvirem uma gravação, preferencialmente das mais antigas, pois diz que são melhores e mais fiáveis. Acabam a aula a discutir se devem ou não participar num projeto escolar.

## **Relatório de observação 17C**

**Estagiária:** Carolina Costa

**Data:** 30/04/2025

**Número de alunos/Coletivo :** 4 (Quarteto de cordas)

**Ano/Grau:** 12º ano/8º grau

**Disciplina :** Classe de conjunto – Música de Câmara

**Regime:** Ensino Integrado

**Horário:** 16h40

**Duração:** -

**Conteúdos programáticos :** -

**Relatório de observação :** Tendo em conta que duas das alunas se encontravam ausentes, o professor decidiu cancelar a aula.

## **Relatório de observação 18C**

**Estagiária:** Carolina Costa

**Data:** 14/05/2025

**Número de alunos/Coletivo** : 4 (Quarteto de cordas)

**Ano/Grau**: 12º ano/8º grau

**Disciplina** : Classe de conjunto – Música de Câmara

**Regime**: Ensino Integrado

**Horário**: 16h40

**Duração** : -

**Conteúdos programáticos** : -

**Relatório de observação** : A aula foi cancelada.

## **Relatório de observação 19C**

**Estagiária**: Carolina Costa

**Data**: 21/05/2025

**Número de alunos/Coletivo** : 4 (Quarteto de cordas)

**Ano/Grau**: 12º ano/8º grau

**Disciplina** : Classe de conjunto – Música de Câmara

**Regime**: Ensino Integrado

**Horário**: 16h40

**Duração**: 45 minutos

**Conteúdos programáticos** : Peça (sem nome)

**Relatório de observação** : A aula foi dedicada à leitura de uma peça simples da autoria de um colega de composição, para ser tocada no seu recital final.

## **Relatório de observação 20C**

**Estagiária**: Carolina Costa

**Data**: 28/05/2025

**Número de alunos/Coletivo** : 4 (Quarteto de cordas)

**Ano/Grau**: 12º ano/8º grau

**Disciplina** : Classe de conjunto – Música de Câmara

**Regime**: Ensino Integrado

**Horário:** 16h40

**Duração:** -

**Conteúdos programáticos :** -

**Relatório de observação :** Por motivos de indisponibilidade, a aula foi remarcada para outro horário.

## **Relatório de observação 21C**

**Estagiária:** Carolina Costa

**Data:** 30/05/2025

**Número de alunos/Coletivo :** 4 (Quarteto de cordas)

**Ano/Grau:** 12º ano/8º grau

**Disciplina :** Classe de conjunto – Música de Câmara

**Regime:** Ensino Integrado

**Horário:** 17h30

**Duração:** 20 minutos

**Conteúdos programáticos :** Peça (sem nome)

**Relatório de observação :** As alunas participaram no recital final do seu colega de composição.

## **Relatório de observação 22C**

**Estagiária:** Carolina Costa

**Data:** 04/06/2025

**Número de alunos/Coletivo :** 4 (Quarteto de cordas)

**Ano/Grau:** 12º ano/8º grau

**Disciplina :** Classe de conjunto – Música de Câmara

**Regime:** Ensino Integrado

**Horário:** 15h30

**Duração:** 6 minutos

**Conteúdos programáticos :** J. Haydn – Quarteto Nº3, Op. 76 (II. Poco adagio, cantabile)

**Relatório de observação :** Aula ocupada pela prova trimestral das alunas.

## Anexo 7 – Transcrição Entrevista Quarteto

**Carolina Costa** : Olá a todas!

**Todas**: Olá!

**Carolina Costa** : Como vos tinha dito, esta entrevista é uma componente do meu projeto final do Mestrado em Ensino de Música. Tem como tema “O papel do professor no desenvolvimento de práticas didáticas na área de música de câmara no ensino secundário”. Este tema surgiu a partir do meu trabalho do último Mestrado, onde eu fiz observação e análise de um quarteto de cordas no âmbito do ensino superior. Apesar dos temas que abordei nesse trabalho terem sido um bocadinho diferentes do que pretendo abordar aqui, houve algo que me ficou na cabeça quando ingressei neste Mestrado. Quando chegamos ao ensino superior, é expectável que os grupos funcionem de forma muito autónoma. Fazem os ensaios que quiserem, quando quiserem, e as aulas e os professores servem mais como orientadores do trabalho do que propriamente “professores” tradicionais. E por isso comecei a pensar em como é que é suposto desenvolver-se estas práticas e fazer esta transição de modelo quando a música de câmara começa no ensino secundário. Começo por vos perguntar se vocês já tinham trabalho juntas em música de câmara antes deste ano? Ou algumas de vocês pelo menos?

**Viola** : A Violoncelo e a 1º Violino.

**1º Violino** : Sim, fizemos um trio.

**Carolina Costa** : E sem ser em música de câmara vocês já se conheciam (bem ou mal) antes deste grupo?

**Viola** : A 2º Violino era a que conhecia menos porque só entrou este ano na escola. Nós (Viola, 1º Violino e Violoncelo) já nos conhecíamos.

**1º Violino** : Desde sempre quase.

**Carolina Costa** : Estavam a dizer que já tinham feito trio. Que outras formações é que já fizeram entre vocês, para além desta?

**Viola** : Eu já fiz um quarteto com piano, um duo com harpa e um trio com piano.

**1º Violino** : Eu só fiz trio e o quarteto este ano.

**Violoncelo** : Eu no 10º ano tive um quarteto com piano, depois o tal trio com piano e agora o quarteto.

**2º Violino** : Eu também tive um trio, e no 9º ano tive um grupo de música antiga com cravo e assim.

**Carolina Costa** : É o primeiro ano que todas vocês estão a fazer quarteto de cordas?

**Todas:** Sim.

**Carolina Costa:** E sentem alguma coisa diferente em relação ao trabalho em quarteto? Alguma particularidade, alguma coisa específica que acham que esteja relacionada ao facto de ser um quarteto?

**1º Violino:** Sim. Pelo menos eu senti que como fiz sempre trio com piano e violoncelo, sentia que era se calhar mais fácil e mais seguro tocar porque o violoncelo “solava” comigo e também dava uma grande base harmónica, e também tinha o piano que nunca me deixava muito sair da afinação nem do tempo. Era aquela base de acompanhamento a que já estamos bastante habituadas porque já tocamos muito com piano quando tocamos o nosso instrumento sozinhas. Agora no quarteto sinto-me um bocado mais despida e sem alguém para liderar. Senti que tinha de estar muito mais atenta do que já estava antes. E eu já achava que estava muito atenta e agora fico muito mais, saber onde toda a gente entra senão é mais fácil de cair tudo.

**Viola:** Sim, eu acho que no quarteto ficamos a ter mais noção do que é que os outros estão a fazer do que quando é com piano. Eu tive o grupo com piano e o tal duo com harpa, e aí claro que estava bastante exposta, mas no quarteto percebemos bem o que é que cada um está a fazer e acho que isso também ajuda mais no grupo. Como somos instrumentos da mesma família também, ajuda mais o meu som a ir para o violoncelo, o violoncelo a ir para o violino, acho que há muito mais esta coisa de jogar com os timbres dos instrumentos.

**Carolina Costa:** Vocês as duas (Violoncelo e 2º Violino) concordam também?

**Violoncelo:** Sim, é mais ou menos o que elas disseram.

**Carolina Costa:** Vocês fazem música de câmara desde o 10º ano, certo? Tu (2º Violino) fazes desde o 9º?

**2º Violino:** Sim, mas na altura não contava para nada oficial do meu curso, era extracurricular.

**Carolina Costa:** E as outras não tiveram também nenhum destes tipos de grupos extracurriculares?

**Viola:** Sim, eu tive ensembles de violas, mas não sei se conta bem...

**Carolina Costa:** Eu acho que conta! Mesmo tendo só a partir do secundário, também é mais ou menos nessa altura que começamos a ter mais noção do que estamos a fazer, a não estar tão dependentes do que nos mandam fazer, a ser um bocadinho mais introspetivas e a perceber coisas sobre a nossa personalidade, também como instrumentistas. Sendo assim, como é que vocês têm relacionado a vossa prática de música de câmara com a vossa vida como instrumentistas solistas? Há alguma coisa do trabalho de um que vocês levem para o outro e vice-versa?

**Violoncelo:** Eu acho que que tenho evoluído muito não só no aspeto de tocar em conjunto (isso também), mas mais na forma como penso. Este ano tenho muitas mais ideias para concretizar, tanto no violoncelo

como em música de câmara. Penso que nos anos anteriores não tinha tantas, fazia mais o que me mandavam, e acho que agora penso realmente no que é que pode resultar e no que é que não resulta... acho que evoluí nesse sentido.

**2º Violino :** Sim, eu acho que a música de câmara traz um pouco mais da nossa autonomia. Nós temos de ter ensaios todas juntas, mesmo quando não são aulas, e temos todas de contribuir quando não temos uma pessoa a dizer-nos o que fazer e debater as nossas ideias.

**Carolina Costa :** Digam-me então qual é a vossa rotina de trabalho de música de câmara, se tiverem uma? Ou seja, x ensaios por semana, x aulas. Qual é o vosso calendário normalmente?

**Viola :** Normalmente temos um ensaio por semana no dia da aula de manhã. Porque assim depois as ideias estão mais frescas.

**1º Violino :** E também porque é quase o único horário em que conseguimos estar as quatro.

**Carolina Costa :** Para que é que vocês consideram ser os ensaios?

**Viola :** Acho que é mais para perceber as ideias de cada uma. Primeiro tocamos, para ver o que está mal, depois acho que os ensaios servem para saber as perspetivas de cada uma de como é que o grupo está. É óbvio que eu tenho uma perspetiva diferente da Violoncelo, que tem uma perspetiva diferente da 1º Violino... temos então de ver as ideias de cada uma para depois decidir como fazer.

**Violoncelo :** Também para trabalhar coisas que na aula não temos tanto tempo para fazer. O professor por vezes nem toca em assuntos como a articulação, que nós vemos bastantes vezes nos ensaios, ou algumas passagens em que estamos bastante desfasadas e na aula não temos tempo suficiente para as vermos com calma. O professor dá-nos algumas ideias de como o fazer mas não trabalha especificamente passagens, então é mais esse trabalho que fazemos nos ensaios.

**1º Violino :** Eu acho que é mais uniformizar ideias e lá está, articulações, e ver timbres também. Equilibrar um bocado o som, porque às vezes não está muito equilibrado.

**Carolina Costa :** Vocês já estão de certa forma a responde a uma pergunta que eu tinha, quais são para vocês as maiores diferenças entre os ensaios e as aulas? Vocês já me foram dizendo algumas coisas, mas até podem ser diferenças na vossa postura ou abertura.

**1º Violino :** Eu acho que na aula uma das coisas que eu sempre senti um bocado é que não há muita abertura para darmos as nossas ideias, sendo que o grupo é o nosso grupo e não o grupo do professor tal. Até porque os professores normalmente são sempre os mesmos a ter os grupos de música de câmara, o nosso professor por exemplo tem quatro grupos, por isso não podemos ser todos o grupo dele. Claro que tem de ter um bocado a liderança do professor, mas acho que é muito mais interessante haver alguma liberdade

(até para nós crescermos como instrumentistas, porque um instrumentista só é completo se tiver as duas vertentes: solística mas também saber tocar com as outras pessoas (até porque muitas vezes é mais difícil tocar com outras pessoas do que tocar sozinho)). Acho que é isso que falta um bocado nas aulas, o professor perguntar-nos o que é que achamos das passagens e também aceitar um bocado, porque muitas das vezes eu acho que eles como são os professores e nós ainda somos o secundário eles não querem muito saber. Acham sempre que devia ser da forma que eles estão sempre habituados a ouvir e a tocar, acho que falta um bocado isso. Acho que muitas das vezes sentimos e dizemos quando saímos da aula é que parece que estamos sempre a trabalhar as mesmas passagens e sempre a dizer as mesmas coisas. Por exemplo, começamos na última aula o início, agora estamos a ver a passagem a seguir, parece que estamos sempre a tocar do início ao fim e são ideias muito gerais e vagas com pouco detalhe. Notamos isso e acho que é esse lado que tentamos ir buscar nos nossos ensaios.

**2º Violino :** Acho que os nossos ensaios são muito mais produtivos nesse aspeto do que as aulas.

**Carolina Costa :** Pois, eu ia perguntar-vos se vocês sentem que têm alguma liberdade de escolha, tanto em opções de repertório como técnicas e musicais? E também se sentem que essa liberdade tem mudado ao longo dos anos em que foram tendo música de câmara?

**Violoncelo :** Acho que em relação à técnica era o que estávamos a dizer há bocado. Antes fazíamos o que nos diziam e agora temos as nossas ideias que pomos no papel e fazemos concretizar. Relativamente à escolha do repertório, acho que é mais o professor que escolhe o que é que nós temos de trabalhar e tenta também escolher repertório de períodos variados.

**1º Violino :** Sim, este ano foi muito melhor. Nos outros anos era muito mais da mesma coisa, era sempre clássico e nós não gostávamos tanto. Este ano o professor disse que ainda por cima como éramos um quarteto ele queria aproveitar para explorarmos os géneros todos para termos uma ideia do que é tocar coisas desses períodos e nós também gostamos muito dessa ideia. Mas acho que em relação à técnica (não sei se isto acontece nas escolas superiores), já desde o 10º que sinto isso e por vezes me sentia um bocado frustrada, normalmente os professores a quem é atribuída a disciplina de música de câmara nesta escola são professores de violino.

**Carolina Costa :** A sério? É quase exclusivo?

**1º Violino :** Sim, um bocado...

**Violoncelo :** Quase todos.

**1º Violino :** Certo, e quando ficam é como o professor, que tem para aí quatro grupos, e não há assim tantos grupos no secundário. Muitas vezes sinto que eles ligam muito mais aos violinos... não é descartar porque eles não descartam os outros instrumentos, mas como claramente não é a área deles, eles ficam muito

mais pelos violinos. Se calhar às vezes entram por partes que eu como professora de música de câmara provavelmente não entraria, mais questões técnicas, porque muitas vezes eles não são nossos professores, e não acho muito correto estar a mexer na nossa técnica quando não somos alunos deles. Eu percebo sugestões e aceito, mas às vezes fico a pensar “não é assim que o meu professor diz”, e ele conhece-me melhor e sabe que se calhar isso não vai funcionar comigo. Eu posso andar a tentar trazer uma coisa nova para a minha técnica e esse professor já está a tentar fazer com que eu faça outra e às vezes pode baralhar um bocado, porque podem ser coisas completamente opostas. Às vezes eram demasiadas aulas só ligadas ao violino, e saímos de lá frustrados porque não é assim que fazemos as coisas e demoramos meia hora, também porque estamos em frente aos nossos colegas e sentimo-nos um bocado envergonhados. Lá está, nós queremos estar ali para fazer música em conjunto, não para ter uma aula de instrumento, para isso eu tenho uma aula de instrumento. Depois estão os nossos colegas a olhar para nós a ouvir-nos tocar e é tipo “pronto, trabalha essa técnica agora”, é um bocado constrangedora essa parte às vezes.

**2º Violino:** Sim, há vezes em que passamos mesmo aulas inteiras quase a tocar sozinhas, e mesmo a Violoncelo e a Viola, mas há aulas que são quase individuais e não tocamos assim tanto juntas...

**Viola:** Os professores até tentam dar sugestões para os instrumentos que não são violino, mas lá está, não sabem bem o que dizer, e depois nós ouvimos aquilo e sabemos que não é aquilo. Dizem coisas que nem sequer fazem sentido para o nosso instrumento, e por isso não vou dizer que é uma perda de tempo, mas acho que devemos trabalhar mais em como está a passagem, como é suposto soar, mas não na técnica. Isso não tem tanto a ver com o que é a música de câmara, acho eu.

**Carolina Costa:** Eu percebo perfeitamente. Eu tive vários professores de música de câmara, e todos incríveis à sua maneira, ainda bem que os tive a todos. Mas tive um em que (apesar de eu o adorar) as aulas eram 4 horas e eu tocava na boa apenas 1 hora... era terrível, era muito difícil e eu quase que adormecia em cima do violoncelo. Em relação aos professores de música de câmara serem todos professores de violino, não sei porque será... estou a conjeturar, pode ser um acaso, ou pode ser apenas porque havendo muitos professores de violino alguns podem precisar de preencher mais horas e acabam por tomar essas decisões por questões meramente burocráticas...mas claro que isso depois afeta a pedagogia, como vocês estão a dizer.

**Violoncelo:** Sim, e também o facto de não variarmos... eu por exemplo tenho o mesmo professor desde o 10º ano, e acho que se tivesse variado teria sido muito diferente.

**Viola:** Sim, eu no 11º ano tive outro professor, que também era de violino, mas eu percebi que os dois professores têm uma maneira de trabalhar muito diferente. Eu sinto que o outro professor não ligava tanto à técnica do instrumento, era mais ao som de grupo. Ele pedia para tocarmos sozinhos, mas era mais

focado no som. Eu percebia que ele de vez em quando falava mais para o violino, mas por exemplo em dedilhações ele dizia para nós vermos isso com o nosso professor, porque não era do nosso instrumento. Os dois professores têm uma maneira muito diferente de trabalhar.

**1º Violino** : Sim, também estava a pensar nesse fator, devia haver mais variação de professores. Devia ser obrigatório ser um diferente todos os anos e de um instrumento diferente também, porque muda completamente a aula! Por exemplo, eu sei que ainda não és (Entrevistadora) professora, mas tu vieste e mudou completamente a aula. Se calhar não vem um professor de sopros porque aí não nos consegue ajudar de todo, mas se ele viesse às vezes só para dar opiniões também seria bom, porque claro que em música de câmara também se vê um bocado a técnica de instrumentista, mas é muito mais o que sai de um grupo. A opinião de alguém que não percebe de cordas conta exatamente a mesma coisa, porque o que nós queremos passar é o som, não é a técnica.

**Carolina Costa** : Claro! Eu tive um professor de música de câmara de sopros e foi espetacular. Claro que no início estávamos um pouco preocupados (éramos um quinteto de cordas e clarinete) porque achávamos que ele não só não nos ia conseguir dizer nada como ia reclamar connosco por nós não conseguirmos fazer certas coisas, mas não foi tanto isso que aconteceu. Ele tocava e dizia "isto é o que eu quero ouvir", mas claro que não nos dizia como o fazer, nós apenas tínhamos de descobrir como, e isso foi muito importante. Claro que no ano seguir tive um professor de música de câmara de violino que mudou a minha vida e a vida de um grupo, porque ele nos dizia exatamente o que nós precisávamos de fazer para alcançar um certo objetivo, desbloqueava-nos e funcionava perfeitamente. Por isso é que é importante ter de tudo. Pode vir um cantor, um contrabaixista, um pianista... nós aproveitamos o que quisermos aproveitar. E não só em música de câmara, mas até em instrumento nós podemos fazer isso. Estavam a falar de repertório. Disseram que o professor escolheu a peça, mas alguma vez foi uma conversa com vocês ou apenas tomou a decisão?

**Violoncelo** : Ele no início do ano perguntou que períodos é que queríamos trabalhar.

**1º Violino** : Ele dá as peças, mas se nós não gostarmos ele normalmente muda. No último ano nós até tivemos um caso em que ele veio com duas peças e nós é que escolhemos qual delas é que queríamos. Em relação a isso ele não é muito fechado.

**Carolina Costa** : Pergunto-vos isso também porque, como alguém que vem de fora, há algo que me impressiona. Eu sinto que vocês ficam muito tempo com o mesmo repertório. Vocês também acham isso? Ou sentem que têm sempre o que trabalhar e nunca é demasiado?

**1º Violino** : Eu percebo que pensando assim possa parecer um bocado, mas a questão aqui é que nós só temos 50 minutos de aula por semana. Por isso eu acho genuinamente que uma peça por período chega perfeitamente, principalmente uma peça destas com passagens tão diferentes umas das outras. Já vamos

a meio do período e eu pelo menos sinto que todos os ensaios descobrimos coisas novas. Eu acho que esta peça dá perfeitamente para o período todo por causa da aula ser só 50 minutos. Se fossem duas aulas por semana, ou 4 horas como tu estavas a dizer, faria completamente a diferença, mas sendo assim acho que não dá para arriscar muito. Até porque nós depois temos muitas coisas para ver no instrumento, que eu também já falei muitas vezes com os professores daqui, acho que o reportório está muito mal feito, principalmente no 12º com tudo o que temos de fazer. Por isso acho mesmo que este ano seria impossível, se o professor metesse outra peça eu acho que chorava.

**Carolina Costa :** Vocês (as restantes) concordam?

**Todas:** Sim.

**Carolina Costa :** Foi uma questão que me chamou a atenção porque de facto fui habituada a ver muito mais, mas claro que se calhar é algo pessoal.

**Violoncelo :** Eu acho que prefiro uma peça mais desafiante do que várias mais fáceis.

**Carolina Costa :** Claro, faz sentido. Vocês já foram falando um pouco disso, mas algo que não tem só a ver com a tal "liberdade de escolha": quando um professor vos diz algo com que vocês não concordam, qual costuma ser a vossa reação? Interna, externa, dentro e fora da sala?

**2º Violino :** É assim, eu acho que se ele me estiver a mandar fazer alguma coisa com a qual eu não concordo eu na altura vou só fazer e depois pronto, fico chateada mas... eu sinto que se ele estiver a insistir em alguma coisa e eu não fizer ele não vai só ignorar e passar à frente. Houve uma aula em específico em que ele ficou a ver uma coisa comigo na boa durante 10 minutos, e depois com a Viola foi durante imenso tempo também. E pronto, se não fizéssemos o que ele queria ele ia estar lá a aula toda connosco. Por isso não sei, eu pelo menos sinto que não há muito a opção de dizer que não.

**Viola :** Sim, eu acho que estamos muito sujeitos à opinião do professor... nós podemos ter as nossas ideias, mas se ele tiver uma ideia fixa não temos muita liberdade para não irmos por aí. Mas também já reparei que houve vezes em que ele ficou imenso tempo a ver coisas comigo, eu fiz o que ele queria, mas depois eu inconscientemente voltei a fazer o que estava a fazer antes e ele não reparou, ou então ignorou. Porque às vezes ele fica ali, mas depois está o grupo a tocar, ele vê que está bem e nem se lembra.

**2º Violino :** Sim, e de aula para aula ele muda às vezes um bocado...

**Viola :** Sim, ele também muda muitas vezes de opinião, por isso não nos devemos focar muito na opinião dele naquele momento. Acho que só temos de aceitar, é um bocado seca mas...

**Carolina Costa :** E vocês (Violoncelo e 1º Violino)?

**Violoncelo:** Eu tento fazer sempre o que o professor diz e depois quando vou estudar vejo realmente se funciona ou não, se não funcionar...

**Carolina Costa:** E isso é importante! Não negar à partida, depois experimentar e ver se realmente faz sentido. Mas percebo que seja complicado. Uma coisa é quando somos mais novos e confiamos em tudo o que nos dizem, outra coisa é quando já crescemos e vamos criando as nossas próprias opiniões, e temos de fazer o que nos dizem só para andar para a frente.

**1º Violino:** Sim, ainda por cima porque sabemos que se depois chegarmos à prova e não fizermos o que ele diz vamos ser prejudicadas, porque aí não contam as nossas opiniões, só a dele. Então acho que aí não há muita liberdade de escolha. Agora como reagimos: eu faço uma “cara de cu” sem querer. Eu sei que faço, fico meia hora a questionar o que me estão a dizer e não consigo mesmo disfarçar... e depois vou fazer e nota-se mesmo que eu estou a fazer aquilo contrariada. Às vezes eu faço e percebo “ok, até resulta”, mas há muitas vezes que eu percebo que não resulta mas sei que vou ter de continuar a fazer porque se não fizer sei que vou ser penalizada no final. Mas sim, eu sei que muitas das vezes eu não consigo disfarçar. Uma coisa é no início da peça, quando ainda não a conhecemos bem, aí é mais aceitação. Mas quando já a conhecemos, já ouvimos interpretações, já fizemos ensaios umas com as outras e já sabemos mais ou menos o que queremos, muitas vezes só ficamos a olhar a pensar “isso não faz mesmo sentido nenhum, isso não está nada de acordo com o que nós queremos”. Então às vezes é um bocado frustrante, porque lá está, não é o grupo dele, mas pronto.

**2º Violino:** Às vezes nós temos ideias diferentes para passagens e sinto que ele não aceita muito isso... tem de ser como ele quer.

**Carolina Costa:** Na vossa opinião (que irá mudar), com a experiência que têm agora e no nível em que estão (não para os que ainda vão passar), qual deve ser o papel de um professor de música de câmara?

**Viola:** Eu acho que o professor nos deve orientar...

**Violoncelo:** Era isso que eu ia dizer.

**Viola:** Mas orientar no som, nos timbres, como é que ele quer que o grupo soe. Eu acho que um grupo de câmara tem de estar unido para fazer música e o professor tem de orientar isso. Não tanto aquela coisa de pormenores do que uma pessoa está a fazer, mas como fazer e o que ele quer ouvir do grupo.

**1º Violino:** Eu acho que um professor de música de câmara deve saber, à partida, unir um grupo. Não estar tão focado numa pessoa ou peça ou instrumento, mas mostrar que somos realmente um grupo. E depois lá está, mostrar como trabalhar em grupo que acaba por ser a mesma base da orquestra: saber ouvir o outro, saber que a minha parte não é melhor que a do outro, porque mesmo que eu esteja a tocar a parte solo estou a ser acompanhada por uma parte harmónica que faz totalmente a diferença. Acaba quase por

ser um solo em todas as partes porque faz toda a diferença se tocarmos três semínimas iguais ou mais forte a primeira e menos a última. Tem de nos ensinar a trabalhar o ouvido, como ter o ouvido pronto a não nos ouvir a nós. Claro que há a parte de nós estarmos seguros connosco mesmos, mas isso é uma parte que nós temos de trabalhar sozinhos em casa. Por isso o papel dele é treinar o nosso ouvido enquanto grupo, como pensar enquanto grupo, como dar ideias quando estamos em aulas, porque temos todos de dar ideias nos ensaios. Ou seja, ensinar-nos a trabalhar fora das aulas sem ele. Trabalhar muito o som e o que queremos que passe para fora, e não o que ouvimos entre nós, as articulações, os timbres, porque é muito mais difícil do que quando estamos a tocar sozinhos. Lá está, mais uma vez a base da orquestra, sabermos quando entra alguém, quando estamos a ser acompanhados, quem é que mantém o ritmo faz a diferença em relação a saber apenas onde nós entramos e a ver a mão do maestro a cair. Nós nunca entramos no tempo exato do tempo do maestro porque não somos robôs, temos sempre de antecipar. É uma questão de trabalhar ouvido e sensações entre nós e também a união, porque também acontece haver uniões diferentes entre grupos: ideias diferentes, ou uns acham que são melhores que os outros, e acontece que não estão a tocar todos da mesma forma. Soaria muito melhor se toda a gente trabalhasse para o mesmo objetivo e estivesse a ouvir tudo.

**2º Violino:** Sim, eu acho que é importante orientar-nos mas também dar liberdade ao grupo para interpretar. Obviamente dar ideias e interpretar mas também manter a essência do grupo e não ser só como ele quer.

**Carolina Costa:** Tens alguma coisa a acrescentar, Violoncelo?

**Violoncelo:** Acho que não.

**Carolina Costa:** Pronto, acho que estamos despachadas. Muito obrigada, meninas!

## Anexo 8 – Transcrição Entrevista Professor

**Professor:** Então diz-me lá no que é que isto vai consistir.

**Carolina Costa :** O tema da minha tese é o desenvolvimento de práticas de trabalho autónomo no âmbito do trabalho de música de câmara e a importância que o professor tem no desenvolvimento destas práticas. Os alunos chegam ao ensino superior e é expectável que façam tudo muito sozinhos, não há ninguém a dizer-lhes como devem gerir o seu trabalho. Como alguém que não teve música de câmara no ensino secundário, eu gostava de saber como se faz essa transição.

**Professor:** Eu por acaso também não tive. Recordo-me que a primeira experiência de música de câmara que tive aqui foi um quarteto para acompanhar o concerto de Vivaldi de guitarra.

**Carolina Costa :** Então a sua experiência “a sério” de música de câmara começou apenas no ensino superior?

**Professor:** Sim... aliás, aqui nem havia orquestra nem música de câmara. O que havia era porque alguns professores se interessavam e quando tinham algum aluno mais avançado que tivesse alguma coisa para apresentar com orquestra eles arranjavam um quarteto para acompanhar e assim.

**Carolina Costa :** E profissionalmente, o professor fez algo em música de câmara?

**Professor:** Sim, com o falecido maestro Gunther. Já na ESMAE fiz música de câmara só piano e violino, depois trio de Haydn, mas quarteto nunca tive oportunidade... é difícil, mesmo na ESMAE, arranjar alunos com compatibilidade de tempo... E não só, eu tenho o meu sobrinho aqui na UM, ele é pianista e foi muito difícil arranjar gente que quisesse fazer um grupo. Ele teve que arranjar alunos de fora para conseguir fazer música de câmara ali.

**Carolina Costa :** Pois, e mesmo quando se arranja é muito difícil arranjar pessoas com os mesmos objetivos de trabalho.

**Professor:** Sim sim, e é uma disciplina super importante pela autonomia. Por exemplo, quem quer ser chefe de naipe numa orquestra tem de ter essa organização de trabalho: o que fazer, prestar atenção ao que o colega do lado está a fazer (arcos, articulação, vibrato). Todas essas questões são importantes e descobrem-se quando se trabalha em pequenos grupos, não em orquestra quando temos o concertino ou o professor de naipe a dizer o que fazer. Em música de câmara os alunos têm a autonomia e a obrigação de estudar em conjunto e de trocar ideias, que é um desafio que um professor de música de câmara muitas vezes tem que é dar essa liberdade até na própria aula: “o que acham?”. Acho que é muito importante, senão ao fim ao cabo a aula passa a ser uma aula de orquestra em que o professor está lá a dizer para fazer isto e fazer aquilo. Assim eles começam a descobrir por eles o que devem fazer, se devem fazer mais staccato,

mais no talão, mais à corda... são questões que eles próprios têm de sentir. A música de câmara também os faz sentir o espírito de grupo que têm de ter e o bom funcionamento de um grupo. São 4 pessoas, acho que não estão à espera que seja 1 a liderar e os outros a obedecer. Por acaso o quarteto a que estás a assistir é engraçado: a Viola é assim um bocadinho nariz empinado, tem muitas vezes a posição de questionar tudo. O professor diz "faz mais assim" e ela pergunta logo porquê, é interessante. Às vezes roça um bocadinho a infantilidade, porque também temos de saber porque é que perguntamos, e ela muitas vezes só pergunta porque já está habituada. Depois também temos o caso da 1ª Violino, que também tem muito espírito crítico e de dar a opinião dela, ao invés da 2ª Violino, que é mais reservada, e é por esses alunos que nós muitas vezes também temos de puxar mais, para eles também terem uma opinião a dar.

Este ano por acaso é o primeiro ano que eu estou com a formação de quarteto de cordas no 12º. Como a 1ª Violino e a Violoncelo já tinham comunicação entre elas há pelo menos um ano, surgiu a oportunidade de fazermos o quarteto, juntando a Viola e a 2ª Violino, uma aluna nova que veio para a escola este ano. Isso pode fazer com que elas ainda não tenham a comunicação e conhecimento que é preciso para os grupos funcionarem bem, embora elas se deem todas bem no grupo. Claro que era importante que de vez em quando os violinos estivessem mais ligados, por exemplo, reparamos muitas vezes que elas estão a fazer a mesma voz mas com articulações e zonas do arco diferentes. Mas isso pode vir do facto de terem pouca experiência como naipe e de ainda não terem noção de que devem fazer tudo igual.

Quanto ao repertório: os alunos são cada vez mais... não digo exigentes, mas pensam sempre uma perna ou duas à frente daquilo que podem dominar. Elas queriam tocar logo Shostakovich para começar... eu normalmente gosto de começar pela parte clássica, até mais para eles se organizarem em questões técnicas. Quando tenho a formação no 10º ano, como é o caso deste ano, começamos por um quarteto de Boccherini, por exemplo, para eles também perceberem bem como se pode alcançar um som de grupo. O que normalmente acontece quando nós trabalhamos programa mais avançado é que eles trabalham mais a leitura do que realmente a junção e a sonoridade de quarteto. Elas agora estão a ver o Borodin, por exemplo, e é um bocado puxado para elas perceberem e equilibrarem as diversas partes do andamento do ponto de vista sonoro, é super exigente... mas foi uma das opções que eu lhes dei e elas foram logo para aquilo. É muitas vezes uma questão que temos com estes alunos, em que temos de ceder do ponto de vista pedagógico, dar-lhes algum reforço positivo, mas também pode custar. Quando vemos que o passo é maior do que a perna, ou até que um dos elementos do grupo não está a acompanhar, o funcionamento do grupo pode ficar completamente destabilizado.

**Carolina Costa** : O professor há bocadinho falou da "oportunidade" que se deu para formar o quarteto. Aqui no Conservatório como é que são formados os grupos de música de câmara? Quais são os critérios?

**Professor** : "Infelizmente", nem sempre os professores das disciplinas têm tido um parecer nesse processo. A direção normalmente toma as rédeas da música de câmara e muitas vezes tomam decisões

do ponto de vista prático, ou seja, do que é melhor do ponto de vista administrativo. Olham para a quantidade de alunos e veem 6 ou 7 violinos, 5 violas, e pensam logo “isto é demasiada gente, como é que vamos distribuir isto?”, e depois a distribuição sofre. Já tivemos oportunidades de ter mais quartetos, mais trios com formação clássica, mas eles querem juntar os alunos por turmas (alunos de 12º com 12º, 11º com 11º, etc.), e muitas vezes dentro de uma turma não existem alunos para fazer grupos minimamente realizáveis. Às vezes aparece-nos nas aulas de música de câmara um violino e um contrabaixo, às vezes uma flauta e uma tuba, coisas do género, algo que não devia acontecer por norma. Eles normalmente respeitam que devem ter um quarteto, trios, um quinteto de metais, um quinteto de sopros, mas quando se mete a questão da elaboração dos horários, por exemplo, muito rapidamente esta regra é diluída e os grupos ficam completamente descabidos. É uma das questões a que as direções devem prestar mais atenção, porque é uma disciplina muito importante que todos os alunos devem ter a oportunidade de fazer como deve ser.

Essa questão da coerência é importante, mas também acontece termos alunos com capacidades completamente contrastantes. Temos alunos do 10º ano com muitas capacidades que podiam estar a tocar com alunos mais velhos e que só não vão porque têm de ficar no mesmo horário que os da sua turma. É uma pena, porque isso podia fazer com os grupos fossem muito mais equilibrados e com mais qualidade. E pronto, são essas questões que muitas vezes estão na balança, e acho que se os professores de música de câmara e de instrumento fossem ouvidos a balança muitas vezes penderia para outro lado. Mas claro, assumimos que a direção é responsável pela supervisão.

**Carolina Costa** : Nota-se que o professor dá muita importância (e bem) ao trabalho em quarteto de cordas. Que particularidades é que o professor considera neste trabalho e porque é que acha que é importante os alunos terem a oportunidade de o fazer?

**Professor** : Ao fim ao cabo, muitas das sinfonias (tanto clássicas como para a frente) têm como base o quarteto de cordas. Quem tem a oportunidade de tocar em quarteto sente o “pilar” e percebe que a base de tudo está no quarteto de cordas. Quem tem a sorte e a felicidade de ter esta experiência pode imaginar que está a tocar um instrumento mas que está a ouvir cores completamente diferentes, é um universo muito grande. Eu considero que é a formação onde tudo está no seu sítio, não se imaginam mais coisas. Os alunos têm a possibilidade de descobrir isso por si mesmos, que cada um tem uma importância dentro do grupo que só faz sentido se eles estiverem juntos.

**Carolina Costa** : No que toca ao processo da aula especificamente: o professor considera que a maior parte do trabalho pode ser conseguido dentro da aula ou necessita obrigatoriamente de trabalho autónomo fora?

**Professor** : Por exemplo: este quarteto é feito só de alunas do 12º ano. Muitas vezes sou tentado a pensar: “ponho todas as dedilhações? Ponho todos os arcos?”. Muitas vezes tomo a iniciativa de não colocar, para

que eles próprios tenham essa percepção da descoberta. Perceber o que dá jeito, o que funciona melhor, como conseguir tal efeito, é esse trabalho de equipa que também tem de funcionar desde quase do início. Tudo o que eles têm na partitura, eu também quero que eles descubram por eles, e não ser só o professor a dizer. Eu gosto de dizer "ok, está muito bem, estão a tocar bem, mas olhem bem, é isso que está na partitura?". Alguns deles descobrem logo, já têm a percepção de estar a tocar e ouvir o colega, há outros que ainda não conseguem atingir isso. Essa percepção de atingirem que o que também faz sentido em música é estarem ligados uns aos outros, estar atento ao que o colega está a fazer. Normalmente num quarteto todos os movimentos que eles fazem são combinados: a respiração, a articulação, o movimento dos arcos, tudo isso, se eles descobrirem isso será mais fácil. Ou melhor, nós temos de os levar a descobrir esse caminho.

**Carolina Costa:** Pois, era isso que eu ia perguntar. Qual é então o papel de um professor de música de câmara neste contexto?

**Professor:** É dar-lhes material suficiente para os levar à descoberta. Eu muitas vezes ponho a partitura à frente para eles ouvirem. Cada um ouve a sua parte, e pelo menos na primeira aula já ficam com uma percepção da obra. E a primeira leitura é muito importante, às vezes é a que fica mais no ouvido. Depois, fazê-los perceber o que é que é preciso fazer para os levar à descoberta da sonoridade que eles também têm. Utilizar não só a gravação como instrumento de trabalho, mas também para eles descobrirem por eles próprios se gostariam de fazer algo diferente ou não. Hoje em dia o que vai diferenciar um músico é ele saber que pode tocar de maneira diferente, senão acontece o que acontece hoje em todos os concursos de televisão, que é fazer uma pura imitação do início ao fim.

**Carolina Costa:** E o professor tem essa postura em qualquer nível? Por exemplo, com um quarteto de 10º ano tem a mesma postura?

**Professor:** Não, no início tem de se intervir mais, tem de se parar mais vezes... é mais desagradável para os alunos, não deixamos passar do esquema de 4 mais 4 mais 4 compassos... temos de os lembrar que cada um tem um papel, que têm de respirar, de se ouvir, têm de afinar. É um papel de construção ainda. Muitos de eles ainda não têm a capacidade, muitas vezes até de leitura, para manter a pulsação, quanto mais em conjunto. Nós temos a sorte dos alunos já fazerem orquestra desde novos, já têm alguma conceção da importância de cada naipe. Aqui eles têm de ganhar a noção de que não só parte de um naipe, também fazem a parte da liderança, estão sozinhos, e tudo o que fazem têm de tocar a cantar. No 10º ano é muito difícil conseguir essa percepção logo nos primeiros tempos. Mais difícil, ou seja, demora mais um bocadinho para eles conseguirem atingir esse caminho. Mas mais importante sobretudo é eles estarem ligados auditivamente. Num quarteto de 12º ano podemos começar diretamente com a audição do andamento. Com os de 10º nós temos de fazer exercícios: temos de fazer escalas com a articulação do tema, escalas com cada um a começar num grau diferente, sentir a afinação coletiva, a sonoridade, fazer

um corpo, que é o que eles vão fazer na obra de quarteto. Se já fizerem estes exercícios, é trabalho futuro. Normalmente faço sempre este trabalho, arranjo material que esteja no contexto do andamento que eles vão fazer. No 12º já não vou para aí, temos que ouvir mais, e como a aula só tem 50 minutos, uma vez por semana, os alunos têm que tocar mais e depois conversamos mais no final, sem estar tanto a quebrar o ritmo.

**Carolina Costa:** Claro, também já existe alguma independência. Pronto, professor, acho que é tudo, obrigada!

## Anexo 9 – Certificado de Conformidade Ética Conselho Pedagógico ESMAE

P.PORTO

ESMAE  
ESCOLA  
SUPERIOR  
DE MÚSICA  
E ARTES  
DO ESPETÁCULO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

CP CONSELHO PEDAGÓGICO

### CERTIFICADO DE CONFORMIDADE ÉTICA

Jorge Miguel da Costa Alves, Professor Adjunto, na qualidade de Presidente do Conselho Pedagógico da ESMAE, certifico que foram respeitados todos os procedimentos éticos no que diz respeito à gravação de aulas e realização de entrevistas ao docente, a uma aluna maior de idade e a três alunas menores de idade, no projeto de investigação que integra o Relatório de Estágio intitulado *O papel do professor no desenvolvimento de práticas autónomas em música de câmara no ensino secundário*, elaborado por Carolina Mota da Costa para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, especialização Instrumento e Classes de conjunto, Violoncelo, sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Maria Liberal e a supervisão pedagógica do Professor Filipe Quaresma.

13/06/2025  
Porto, ESMAE

O/A PRESIDENTE DO CONSELHO PEDAGÓGICO



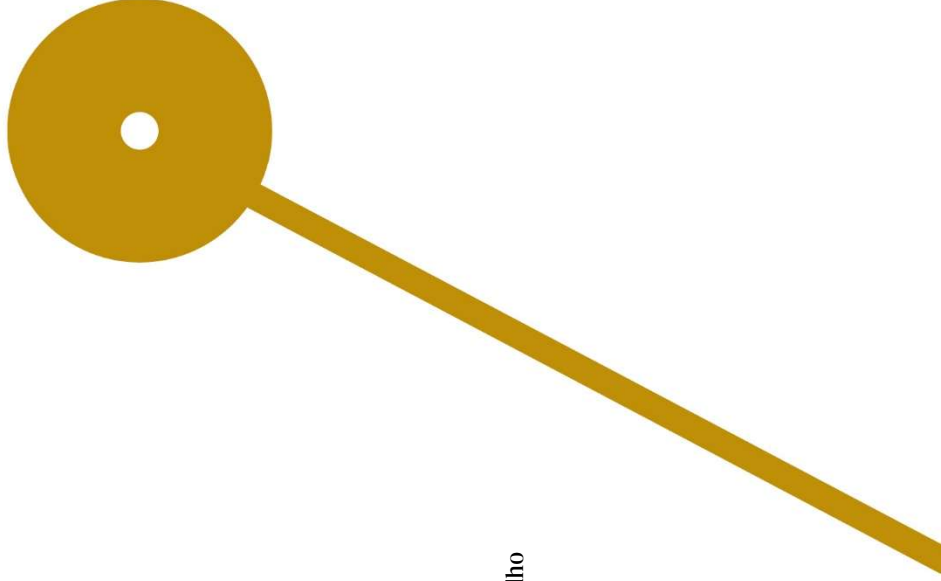
ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

ESCOLA  
SUPERIOR  
DE MÚSICA  
E ARTES  
DO ESPETÁCULO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P.PORTO

**M**

MESTRADO  
ENSINO DE MÚSICA  
INSTRUMENTO - VIOLONCELO



O papel do professor no desenvolvimento da capacidade de trabalho  
autónomo de um quarteto de cordas do ensino secundário

Carolina Mota da Costa