

José Manuel da Silva de Oliveira Fidalgo **O Ensino Colectivo Como Complemento à Aprendizagem Individual: Criação de Ensemble de Contrabaixo de Cordas para o 2º e 3º Ciclos**

**MEM. 2015**

Relatório de Estágio para a obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música

Professor (es) Orientador (es)

Professor Doutor FLORIAN PERTZBORN

Professora Doutora SOFIA LOURENÇO

## Agradecimentos

Agradeço à minha Co-Orientadora, Professora Doutora Sofia Lourenço, ao meu Supervisor, Professor Doutor Florian Pertzborn, ao meu Professor Cooperante, Jean-Marc Faucher, ao meu Coordenador de Curso, Professor Doutor António Augusto Aguiar.

Agradeço à minha mulher, Conceição.

## RESUMO

O presente relatório descreve todas as actividades realizadas ao longo do ano no Conservatório de Música do Porto, no âmbito da prática educativa desenvolvida no ensino de Contrabaixo de Cordas. O Estágio Supervisionado abriu oportunidades para reflectir acerca dos modelos pedagógicos que melhor servirão a prática de ensino individual de instrumento.

A preocupação em reforçar o interesse dos alunos mais jovens pela aprendizagem musical levou ao desenvolvimento de um Projecto de Intervenção onde se procurou criar soluções que pudessem ajudar à motivação dos alunos para o estudo do instrumento que tocam. A aprendizagem no Contrabaixo, pelas suas características físicas, torna-se, geralmente, mais lenta do que nos outros elementos da família instrumental à qual pertence. Na ausência de resultados imediatos, não é raro os alunos que o estudam na fase de pós-iniciação demonstrarem algum desinteresse pela disciplina. A ideia de um Ensemble de Contrabaixos dirigido a alunos que se encontram numa fase em que, habitualmente, se mostram menos focados nas suas actividades diárias, teve por objectivo criar um complemento à prática individual de instrumento. Para isso, desenvolveu-se um plano de acção, seguindo uma metodologia de Investigação-acção, o que permitiu a intervenção do investigador, não só como orientador, mas também como mediador.

Desde o início do projecto houve a consciência de que a adopção de uma postura construtivista (ainda mais do que numa aula individual) se adequa melhor a uma aula colectiva, pois uma pedagogia direccionada para este tipo de ensino necessita, obrigatoriamente, de um espírito aberto, flexível, atento às características de cada aluno, para que essa aula funcione. Num contexto de ensino colectivo, o papel do professor de grupo exige a prática de uma estratégia de ensino diferenciado, que possa conduzir a uma aprendizagem eficaz, tornando, ao mesmo tempo, as aulas interessantes. O professor está pronto a resolver os problemas dos alunos e a apoiá-los em qualquer momento. Além disso, incentiva os alunos à competição saudável, à crítica construtiva e à interacção entre colegas.

Na busca de estratégias que levem a uma maior motivação dos alunos para a aprendizagem musical, não se podem ignorar os benefícios do ensino colectivo de instrumento, que podem ser aplicados em qualquer actividade em grupo, mesmo de formação homogénea. Para que a aula colectiva de instrumento funcione, é necessário que os participantes estejam suficientemente habilitados, de modo a compreender os

desafios que lhes são colocados e também que se identifiquem uns com os outros. No grupo, também os aspectos psicossociais exercem a sua influência na aprendizagem musical, no sentido em que a convivência e interacção com os colegas são dos factores que mais contribuem para a motivação.

**Palavras-chave:** ensino da música, ensino colectivo, contrabaixo, motivação

## ABSTRACT

This report describes all the activities developed all over the year at Conservatório de Música do Porto, in the educational internship on double bass teaching. The supervised training brought an opportunity to consider which educational models should be the best to serve an individual practice in instrument teaching.

The will to increase the interest of young students in musical learning led to an intervention project where solutions have been searched to improve in students the motivation for the study of their instrument. Learning double bass, because of its physical properties, generally is slower than learning the other elements of the family. In default of immediate results, usually double bass post-initiation pupils show some indifference towards the subject. The idea was making a double bass ensemble turned to students who find themselves in a stage where usually are less focused on their daily activities. This project meant to be a complement in instrument teaching. For that, an action plan has been developed, following a research-action method. This allowed the intervention of the researcher as a guide and as a mediator.

Since the beginning there was a consciousness that a constructive posture (even more than in an individual class) is appropriate for a group of pupils because a pedagogy guided towards this teaching system needs necessarily a flexible, open mind, attentive to each different student, for that class can work. In this teaching context, the teacher's role demands the adoption of strategies that can lead to an effective learning making at same time, interesting classes. The teacher is ready to solve the student's problems and to support them all the time. Besides, he encourages salutary competition between students, the constructive criticism and the interaction between mates.

In the search for strategies that lead the students to a great motivation for musical learning, we can't ignore the benefits of group teaching that can be applied to any group activity. A functional instrument class needs qualified participants that can understand the proposed challenges. Also, they have identical interests. On group, the psychosocial aspects have their influence in musical learning. Being together, along the interaction between mates are major contributions to motivation.

**Keywords:** motivation; group teaching; musical learning; double bass

# ÍNDICE

Introdução.....	1
I A Escola .....	5
II A Prática Educativa.....	8
1. Reflexão acerca da Prática Educativa .....	8
2. A classe de Contrabaixo, Programas, Matrizes .....	14
3. Caracterização da sala de instrumento.....	15
4. Cronograma da Prática Educativa e das actividades relevantes .....	16
5. As restantes actividades desenvolvidas ao longo do ano .....	16
5.1. Audições .....	16
5.2. Outras actividades.....	18
6. Aulas assistidas e aulas dadas .....	21
6.1. Grelha de observação utilizada .....	21
6.2. Aulas assistidas (1º Semestre).....	21
6.3. Aulas dadas (1º Semestre) .....	25
6.4. Aulas assistidas (2ºSemestre) .....	28
6.5. Aulas dadas (2ºSemestre) .....	34
III Projecto de Intervenção .....	40
Introdução .....	40
1. Problemática do estudo .....	44
1.1. Identificação da problemática .....	44
1.2. Plano de melhoria a desenvolver .....	45
1.3. Definição de objectivos e resultados esperados .....	45
2. Fundamentação teórica .....	47

2.1. Questões relativas à experiência dos alunos jovens (e menos jovens) no ensino em grupo .....	50
2.2. Vantagens deste ensino, sem pôr em causa o ensino individual one-to-one .....	50
2.3. Desvantagens e constrangimentos do mesmo ensino em grupo .....	52
2.4. O papel do professor .....	52
3. Plano de acção .....	54
3.1. Estratégias de acção .....	54
3.2. Técnicas de recolhas de dados .....	57
3.3. Calendarização e cronograma de actividades .....	59
4. Análise e discussão dos dados/resultados .....	59
Conclusão .....	63
Reflexão final .....	<b>66</b>
Bibliografia .....	<b>68</b>
Anexos .....	<b>70</b>

# INTRODUÇÃO

O presente relatório reflecte as actividades realizadas ao longo do ano, no âmbito da Prática Educativa e do Projecto de Intervenção. A estrutura deste trabalho está organizada em três partes: uma primeira parte onde se caracteriza a escola onde se realizou o Estágio Supervisionado; uma segunda parte onde se descrevem todas as actividades referentes à Prática Educativa, incluindo a Prática de Estágio Supervisionado; a terceira parte é reservada ao desenvolvimento do Projecto de Intervenção.

A escola onde se realizou o Estágio Supervisionado bem como todas as actividades no âmbito da Prática Educativa, permitiu observar, aplicar e aprofundar muitos dos conhecimentos adquiridos no decurso deste mestrado em Ensino da Música. Sendo uma escola pública, o Conservatório de Música do Porto, na sua realidade actual (oferta dos três regimes de frequência), constitui, enquanto local de experiência privilegiado, um terreno de excelência para o exercício da prática educativa, não só pela importância que tem no Ensino Artístico Especializado da Música, mas também por todo o conjunto de actividades culturais que produz, na sua área geográfica, no campo da Música, da Dança ou do Teatro. As condições e recursos que aquela instituição possui permitem pôr em prática as experiências propostas, como é o caso do Projecto de Intervenção incluído neste relatório. Nenhuma das actividades desenvolvidas no âmbito deste Mestrado encontrou qualquer obstáculo que pudesse impedir a sua realização.

Os objectivos socioculturais previstos no Projecto Educativo desta instituição prendem-se com questões como a atenção à diversidade ou à integração social junto da comunidade escolar, sendo aspectos a explorar no Projecto de Intervenção.

“...importa (...) que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise.”, (Nóvoa,2009).

Neste trabalho procedeu-se a uma reflexão acerca da prática educativa, onde se descreve a importância da observação das aulas e da formação de professores dentro da profissão. António Nóvoa defende a formação de professores dentro da profissão, quando define o que deverá ser um bom professor:

(...) o trabalho docente não se traduz numa mera transposição, pois supõe uma transformação dos saberes, e obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a

dilemas pessoais, sociais e culturais. (...) A formação deve contribuir para criar nos (...) professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais. (Nóvoa, 2009).

É importante ter uma consciência da forma como conduzimos a nossa prática, reflectindo sobre as metodologias utilizadas e procurando uma formação contínua que enriqueça o exercício educativo. Nesse sentido, apresentar-se-á um conjunto de acções que vão ao encontro de uma via mais aberta, em direcção a uma proposta pedagógica mais construtivista, como o uso de métodos heurísticos ou o respeito pela diversidade.

“ Se cada indivíduo constrói seu mundo psíquico de modo *sui generis*, irrepetível, então cada criança representa uma riqueza em si, e é, por tanto, merecedora de respeito e da mais alta consideração.”, (Arias, Yera,1996, p.14).

Para Arias e Yera, o professor já não é a figura central, no processo ensino/aprendizagem. Importa mais como as crianças aprendem, constroem e reconstroem os seus conhecimentos e menos o processo de ensino. (1996, p. 11).

Reflecte-se, também, acerca dos aspectos mais relevantes das aulas dadas durante a Prática de Estágio, sobre a organização de uma audição de classe e sobre o exercício de auto-avaliação proposto aos alunos presentes.

Finalmente, a reflexão acerca da prática educativa contempla o Projecto de Intervenção e toda a preparação que a iniciativa envolveu.

A classe de Contrabaixo, tal como é constituída no Conservatório de Música do Porto, bem como os seus Programas e Matrizes, para além da sala de instrumento são descritos e caracterizados.

Sobre as restantes actividades desenvolvidas ao longo do ano, faz-se um balanço das audições de Contrabaixo que foram organizadas em conjunto, pelas três classes existentes na escola. O Intercâmbio entre a Escola de Música de Perosinho, a Academia de Música de Costa Cabral e o Conservatório de Música do Porto resultou num momento interessante, em que os alunos participantes puderam conhecer outros espaços, outros colegas e outros métodos do instrumento que estudam. Com o objectivo de inculcar bem nos alunos algumas noções acerca de postura, foi organizado,

na escola, um workshop de Técnica Alexander (consciência corporal), direccionado para a área de cordas.

A última observação acerca das actividades desenvolvidas ao longo do ano diz respeito às duas aulas experimentais de conjunto, realizadas no âmbito do Projecto de Intervenção. Aqui se descreve o espaço onde decorreram as sessões, como foi a participação dos alunos e a disponibilidade e apoio que estes demonstraram.

A segunda parte do segundo capítulo é dedicada às observações feitas, tanto das aulas assistidas como das aulas dadas, durante o Estágio de Prática Educativa Supervisionada. Descrevem-se os aspectos mais relevantes de cada aula que contribuíram para a aquisição de conhecimentos úteis e para a experiência de ensino. “O Estágio Curricular Supervisionado (...) É o momento em que o discente tem a oportunidade de conhecer os dilemas e os campos de atuação profissional.”, (Cruvinel, 2008).

O exercício da prática educativa pode revelar-se mais exigente em situações específicas, como é o caso de uma prática de estágio, em que lidamos com alunos cujos objectivos programáticos foram definidos por outro docente, ou seja, o professor cooperante. “...as práticas docentes são extremamente difíceis e complexas, mas, por vezes, alimenta-se publicamente a ideia de que ensinar é muito simples...”, (Labaree, citado por Nóvoa, 2009). Toma-se consciência da importância em compreender o conhecimento em todas as suas dimensões, não bastando apenas dominá-lo. A questão que o professor de ensino individual se coloca muitas vezes tem a ver com a dificuldade do aluno em se focar num trabalho, que nem sempre é o mais apelativo e que estratégias se poderão utilizar para estimular a sua aprendizagem.

(...) tem falhado frequentemente (...) o reconhecimento de que os alunos têm que se envolver na aprendizagem, e que os professores não podem aprender pelos alunos. Os professores podem apoiar e facilitar a aprendizagem dos seus alunos, mas o aluno tem que estar motivado. (Hallam, 2012, p.33).

A terceira parte do relatório diz respeito ao Projecto de Intervenção. Com base num trabalho de investigação-acção, procurou-se criar e desenvolver uma disciplina de conjunto que servisse de ferramenta motivadora para os alunos estudantes de Contra baixo do 2º e 3º ciclos. Sem esquecer todas as vantagens do ensino individual de instrumento, pretendeu-se, sobretudo, motivar os alunos para a aprendizagem musical. Deste modo, o Projecto centra-se nas práticas do Ensino Colectivo,

constituindo um complemento ao Ensino Individual. Verificar-se-á, neste ponto, a importância de se optar por uma pedagogia aberta. Num artigo de Arias e Yera, são apresentadas algumas implicações de uma prática construtivista: o papel do professor enquanto promotor da aprendizagem; a combinação de disciplina e organização do trabalho escolar com ambiente de relativa liberdade para as crianças; satisfação e motivação para o sucesso da aprendizagem; aprender com os erros; a criança como sujeito da educação e não como objecto passivo; um diálogo inteligente na formação e desenvolvimento dos conceitos científicos nas crianças; a importância do grupo, o carácter social do processo de aprendizagem e formação da personalidade (1996, p. 13). O ensino colectivo de instrumento pode servir não só como meio de integração social, mas também de experiência transformadora para o aluno que nela participa, como mais uma oportunidade de reforçar a comunicação, a resposta física e de construir a sua relação com o outro: “A socialização da criança é ao mesmo tempo o processo de sua individualização, de formação de sua personalidade.”, (Arias, Yera, 1996, p.12).

Será igualmente importante, num contexto de aula colectiva, reflectir acerca de práticas de ensino diferenciado. A aplicação de estratégias diferenciadas num grupo visa responder ao “ (...) interesse, ao nível de preparação e ao perfil de aprendizagem de cada aluno para obter o seu potencial máximo.”, (Mikus, 2012, p.34). A diferenciação pedagógica implica um cuidado por parte do professor em reconhecer o potencial de cada aluno. O professor deve saber gerir as diferenças do grupo com que trabalha, fazendo partilhar aquilo que cada elemento tem. Numa prática diferenciada, deve ter-se em conta o grupo social a que pertence cada indivíduo, o seu nível cultural, os seus interesses e necessidades, os seus saberes e experiências e as suas dificuldades.

Diferenciar o ensino é “fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem” (Perrenoud, citado por Mikus, 2012, p.34). Pretende-se criar oportunidades para que todos possam aprender, independentemente da sua origem social.

A aula de grupo resulta também numa situação que deve ser significativa para o aluno e na qual ele desenvolve competências específicas: “é em situação que o aluno constrói para si, modifica ou refuta conhecimentos situados e desenvolve competências igualmente situadas.”, (Jonnaert, 2009, p. 116). O professor de conjunto tem, portanto, interesse em criar situações em que o aluno possa construir conhecimentos e desenvolver competências (2009, p.117).

Toda a actividade desenvolvida no âmbito da Prática Educativa, incluindo o trabalho de pesquisa que é o Projecto de Intervenção, constitui uma oportunidade única para reflectir acerca de tudo o que respeita ao exercício da profissão: a procura de formação contínua, a constante auto-avaliação, a necessidade de investigar, a procura de soluções inovadoras, o querer fazer aprender.

## **I A Escola**

O Estágio de Prática Educativa referido neste relatório foi realizado no Conservatório de Música do Porto. Esta instituição, fundada em 1917, funciona, actualmente, numa dependência (área oeste) da Escola Básica e Secundária Rodrigues de Freitas, situada na Praça Pedro Nunes, freguesia de Cedofeita, na cidade do Porto. Situado anteriormente no Palacete da rua da Maternidade, na mesma freguesia, a mudança para o novo edifício, em 2008, prendeu-se, sobretudo, com a necessidade de infra-estruturas que pudessem proporcionar um ensino artístico com mais qualidade, mas também com a vontade de alargar a oferta a outros regimes de frequência, em particular o regime Integrado, que só poderia funcionar em condições específicas.

As actuais instalações possuem as condições apropriadas para uma escola de Ensino Artístico Especializado da Música, com um número considerável de salas adequadas à prática do Canto e do Instrumento, salas para ensaio de orquestra e de coro, dois auditórios, uma biblioteca, um estúdio de gravação e toda uma logística de apoio às mais diversas actividades, como Concertos, Audições, Master Class, ou Workshops em outras áreas, como a Dança Contemporânea, Lutherie, ou Técnicas de Consciência Corporal. A acústica das salas é boa e o isolamento é razoável. Verifica-se, em quase toda a escola, um bom aproveitamento da luz natural.

Actualmente, a oferta educativa do Conservatório de Música do Porto inclui os regimes Integrado, Articulado e Supletivo, distribuídos por um universo de mais de 1000 alunos, frequentando os três ciclos do Ensino Básico e Secundário. No ano lectivo de 2014/2015 a Formação Vocacional contava com 55 professores pertencentes ao quadro da escola e 69 contratados, uma realidade que não se verificava anteriormente. Este progressivo alargamento de quadros qualificados demonstra uma vontade da Direcção da escola em manter, quanto possível, os seus professores da componente vocacional, contribuindo para a estabilidade de uma

actividade muito específica, como é o Ensino Artístico Especializado da Música. O corpo docente, alargado à Formação Geral, tem mais de 150 professores. A Formação Vocacional inclui, para além das Ciências Musicais, toda a área de Cordas, de Sopros e de Percussão, mais o Canto, o Piano e o Cravo. As áreas de Canto e Piano, bem como o Saxofone, oferecem ainda a vertente do Jazz a partir do 10º ano (6º grau) e, mais recentemente, é também administrado o ensino de Acordeão, Bandolim e Guitarra Portuguesa. As disciplinas de conjunto incluem a prática de Coro em todos os ciclos do ensino básico, uma orquestra de cordas para o 1º ciclo, orquestras de cordas e de sopros no 2º e 3º ciclos, uma orquestra para o secundário, uma Big Band e vários Combos de Jazz para o secundário.

Os tempos lectivos semanais de instrumento são de 45 minutos para o 1º Ciclo, passando para 90 minutos do 1º ao 8º grau, para os alunos do Integrado e do Articulado. Curiosamente, o regime Supletivo, que até ao 7º grau beneficia das mesmas condições, passa a dispor apenas de 45 minutos semanais de instrumento, no 8º grau.

O Projecto Educativo do Conservatório mostra preocupação pela falta de pessoal com formação adequada para responder às exigências de toda a actividade própria de uma escola de ensino artístico. Se a parte administrativa conta com um número aceitável de técnicos especializados, todos pertencentes aos quadros, já o pessoal operacional é insuficiente, sendo metade proveniente dos programas de Emprego-Inserção e substituídos a cada ano lectivo, apesar de muitos destes colaboradores manifestarem interesse em continuar ao serviço da escola. Esta constante mudança no pessoal operacional, que a cada novo ano tem de ser orientado para as tarefas a cumprir, acaba por afectar, de alguma forma, o bom funcionamento da instituição.

Através de diversas parcerias com instituições como a Câmara Municipal do Porto, a Casa da Música, o Coliseu do Porto, a Escola Superior de Música e das Artes do Espectáculo ou a Fundação Eng. António de Almeida, o Conservatório de Música do Porto promove, anualmente, uma série de actividades no exterior, realizadas pelas várias formações que existem na escola. Esta, como outras iniciativas, parte da missão sócio-cultural do seu Projecto Educativo. O mesmo Projecto visa, neste campo, o envolvimento da escola com a comunidade escolar, valorizando a diversidade. A educação artística é, aqui, vista como um meio de integração social.

Actualmente, o Conservatório de Música do Porto garante a certificação aos alunos de mais de 20 escolas do Ensino Particular e Cooperativo.

Desde a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, tem-se vindo a observar uma franca evolução no Ensino Artístico Especializado da Música em parte, também, devido a uma crescente proximidade entre países e diferentes culturas. No entanto, o mundo globalizado, se tem permitido todo um intercâmbio de conhecimentos estará, também, por influência de uma uniformização de currículos, a contribuir para alguma falta de projecção dos Conservatórios Nacionais, assistindo-se, hoje, a uma tendência para a designação de Escolas Artísticas, num quadro educativo marcado pelas políticas neoliberais e pela influência das organizações mundiais (OCDE, União Europeia).

O Decreto-Lei n.º 310/83 de 1 Julho veio trazer uma nova realidade ao ensino Artístico Especializado, passando a fazer-se distinção entre Ensino Secundário de música e Ensino Superior de música. De certo modo, este Decreto também contribuiu para que se desenvolvesse, nos Conservatórios, um ensino vocacional mais alargado, preparando mais eficazmente os alunos interessados em continuar os seus estudos musicais para um ensino de excelência, nas Escolas Superiores.

O Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de Novembro, na área da educação artística vocacional da dança e da música, previa a redução progressiva do currículo geral e reforço do currículo específico. Se considerarmos que a participação activa nas artes pode ser um veículo para a formação de cidadãos esclarecidos, com mais intervenção social e maior capacidade de opinião, seria interessante ver-se, nos nossos dias, efectivarem-se aquelas medidas, revendo o compromisso entre a formação geral e a prática Artística Especializada, num momento em que se dá particular relevo às metas curriculares e em que as expressões artísticas se encontram num plano inferior.

Os Conservatórios de Música visam formar não apenas futuros artistas, mas também futuros ouvintes conhecedores, com sentido crítico. Para isso, é necessário que os professores disponham de todos os meios, de modo a poder ter altas expectativas em relação aos seus alunos. Susan Hallam é de opinião que em tempos de austeridade, a educação musical encontra-se ameaçada:

Desenvolver elevados níveis de mestria requer um tempo e um esforço consideráveis, assim como uma grande variedade de atividades musicais. Os professores precisam de encontrar formas de conceção dessas experiências para contribuir para o desenvolvimento musical coerente a longo prazo., (Hallam, 2012, p.34)

## II A Prática Educativa Supervisionada

### 1. Reflexão acerca da Prática Educativa

O currículo está hoje mais centrado em quem aprende e menos em quem ensina. Assiste-se a uma condução das políticas educativas no sentido da uniformização dos programas curriculares. Está-se perante um novo paradigma de aprendizagem em que esta "... deixa de ser lenta e profunda e passa a ser apressada, fazendo com que os professores e formadores se tornem em meros funcionários do acto pedagógico que acontece na sala de aula...", (Pacheco, 2011, p.78). A formação de professores deverá, por isso, fazer adquirir os meios e conhecimentos que permitirão contrariar as tendências desse paradigma.

A prática de estágio desenvolvida ao longo do ano permitiu, acima de tudo, estabelecer comparações (entre os modelos pedagógicos do professor cooperante e os do mestrando), que não tinham sido possíveis, ao longo de quinze anos de experiência no ensino, tanto público como particular e cooperativo. A experiência empírica é útil e faz sentido, quando articulada com as bases teóricas que consolidam o saber ensinar. A observação de aulas práticas torna-se fundamental para o exercício de reflexão acerca da nossa própria prática pedagógica, permitindo-nos rever e pesar as metodologias e estratégias que tomamos, dentro e fora da sala de aula, quando são bem ou menos bem-sucedidas.

A observação de aulas constituiu uma oportunidade para reconhecer exemplos de rigor didáctico, quer no conhecimento científico das obras a trabalhar, quer nas demonstrações práticas, sempre que estas se justificaram. A constante correcção da postura das alunas feita pelo professor cooperante (especialmente da aluna do básico), revelou um cuidado que se deve ter em todos os aspectos relativos a uma aula de instrumento.

L. Macedo acredita que a formação de professores numa proposta construtivista é possível, se se considerarem quatro pontos fundamentais:

Primeiro: é importante para o professor tomar consciência do que faz ou pensa a respeito da sua prática pedagógica. Segundo, ter uma visão crítica das atividades e procedimentos na sala de aula e dos valores culturais de sua função docente. Terceiro, adotar uma postura de pesquisador e não apenas de transmissor. Quarto, ter um melhor conhecimento dos conteúdos escolares e das características de aprendizagem de seus alunos. (Macedo, citado por Leão, 1999, p. 201)

Na minha prática pedagógica utilizo, frequentemente, o método heurístico, numa perspectiva de ensino cujo significado seja “fazer aprender”. E se ensinar deve significar fazer aprender, pude constatar, muitas vezes, que os alunos chegam mais rapidamente à aquisição de um novo conteúdo, ou à resolução de um problema, através da descoberta por eles próprios, consoante os conhecimentos previamente adquiridos. Este estágio supervisionado permitiu verificar que, aquela metodologia, quando aplicada em alunos pouco familiarizados com ela, não resulta de imediato. Porém, não deixa de ser interessante observar a surpresa nesses alunos, no momento em que alcançam, por si, determinado objectivo.

Nas aulas dadas, tomei consciência da importância em gerir bem o tempo de aula, tendo o cuidado de não cansar os alunos insistindo num mesmo conteúdo. É importante dar espaço ao aluno e saber escolher os momentos oportunos para exemplificação prática.

A troca de ideias e comparação de metodologias com o professor cooperante revelou-se útil, no sentido da procura de melhoria da minha própria prática pedagógica. “...é (...) importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas.”, (Nóvoa, 2009).

A elaboração de planificações contextualizadas mostrou-se de grande utilidade, ajudando-me a organizar os conteúdos definidos pelo professor cooperante e assim poder centrar-me nos objectivos estabelecidos para cada aula. A planificação conjunta permitiu-me tomar maior consciência dos métodos e planos traçados pelo professor cooperante, tornando mais clara a minha linha a seguir nas aulas que ainda tinha a leccionar.

As duas alunas do professor cooperante, independentemente da diferença de níveis e idades em que se encontram, revelam personalidades e posturas distintas, que obrigaram a um cuidado, por parte do professor estagiário, na atitude a ter nas aulas. Mais do que centrar-se na simples transmissão de conhecimentos, o acto de ensinar deve incluir: “Tolerância face à diversidade psicossocial, o respeito à individualidade da criança, ao direito e às opiniões alheias, liberdade, ausência de autoritarismo, igualdade, cooperação, consciência e exercício da cidadania.”, (Arias, 1996, p.14).

A organização de uma audição da minha classe permitiu-me tomar contacto com uma realidade com a qual não estava familiarizado na escola pública (por tradição, as classes de Contrabaixo, por não terem tantos alunos como as outras

classes, organizam as audições conjuntamente), o que me levou a pensar em questões: de agenda, pelo número contínuo de actividades que a escola realiza, limitando a disponibilidade de espaços, de pianistas acompanhadores; relativas à orientação dos alunos durante a audição; de bom acolhimento aos familiares dos alunos e restante público presente; relativas à própria comunicação com o público (informações gerais, advertências sobre o uso de dispositivos electrónicos durante as actuações). Aproveitou-se esta oportunidade para pôr em prática uma pequena experiência que teve como objectivo conduzir os alunos participantes a uma maior concentração durante a audição, através de duas questões acerca do evento, a responder posteriormente.

No âmbito do Projecto de Intervenção, foi interessante procurar a melhor forma de organizar os encontros de Contrabaixo, pensando na melhor maneira de conduzir as sessões ou na escolha dos materiais a utilizar. Houve o cuidado em sondar os alunos (e respectivos encarregados de educação) acerca da sua receptividade e disponibilidade em relação à iniciativa. A adesão dos alunos consultados foi total, contribuindo para o bom resultado da experiência. Esta iniciativa constituiu uma oportunidade para reflectir acerca das características que um professor deve possuir para que o seu trabalho seja bem sucedido, quer se trate do ensino individual ou de uma actividade de grupo.

(...) três grandes categorias de características de professores de música: as qualidades internas, a relação com os outros e o controle social/gerenciamento de grupo. As qualidades internas de um professor bem sucedido seriam os "amplos interesses; confiança, segurança, forte ego e mentalidade; consciência e responsabilidade; criatividade e imaginação; estabilidade emocional; energia, entusiasmo e entusiasmo sobre música; ser feliz e otimista; independência e auto-suficiência; apresentável; não compulsivo; ser reservado; e ter autocontrole e auto-disciplina". A categoria de relação com os outros incluiriam [sic] qualidades como: "cuidadoso e empático; comunicativo; encorajador; extrovertido; amigável, gregário, e orientado às pessoas; gentil; humilde; interessado nos alunos; relaxado; sóbrio; confiável; com sensibilidade emocional; e senso de humor". E a última categoria, de controle social/gerenciamento de grupo, incluiria "ter autoridade, ser cooperativo, dramático, expressivo, justo, flexível, paciente, persistente, realista e forte em relação à disciplina; e exibir habilidades de liderança, incluindo ser proativo." (Pembroke and Craig, citado por Hallam, citado por Souza, 2013, p. 24).

O Projecto de Intervenção, como experiência colectiva, permitiu utilizar estratégias de ensino diferenciado, uma vez que se pretendia trabalhar com um grupo heterogéneo de alunos, em que cada um revela diferentes ritmos de aprendizagem,

diferentes interesses, diferentes dificuldades. A própria diferença de idades constitui, por si só, um desafio para o professor de grupo. Tentando seguir uma postura construtivista, procurou-se uma colaboração com os alunos no sentido de criar oportunidades de aprendizagem que pudessem ser eficazes para cada aluno participante. “O professor planeia e executa de forma proativa diversas abordagens ao conteúdo, processo e produto numa antecipação e resposta às diferenças de nível de preparação, interesse e necessidades educativas dos alunos.”, (Mikus, 2012, p.35).

Pretendeu-se, através desta experiência, organizar actividades que levassem os alunos a descobertas, atribuindo-lhes responsabilidades sobre o seu processo de aprendizagem e ensinando-os a lidar melhor com as situações. Foi necessário atender às diferenças, não só de nível (alunos do 2º e 3º ciclos), mas também do ritmo de aprendizagem de cada um, de modo a procurar estratégias que conduzissem a um resultado positivo:

(...) o professor na sua prática pedagógica deve ter em conta que deve organizar o ensino em função do objetivo comum a todos os alunos, variando as estratégias para lá chegar, evitando assim o perigo de que o aluno menos capacitado não se sinta diminuído ou, por outro lado, o mais capacitado não sinta que tem trabalho extra. (Mikus, 2012, p.41).

Numa estratégia de ensino diferenciado é necessário reflectir sobre os conteúdos a utilizar numa aula de grupo, pois cada aluno tem o seu nível de autonomia e desenvolvimento. É desejável que se estabeleça um clima de mútua confiança entre professor e alunos, para que a aula resulte num ambiente descontraído, onde os alunos se sintam à vontade para participar abertamente.

As práticas diferenciadas fazem com que todos se sintam bem recebidos e contribuam para que qualquer outra pessoa também se sinta bem-vinda. (...) Neste tipo de ensino, os alunos sentem-se seguros na sala de aula atrevendo-se a expor as suas capacidades ou ideias criativas não tendo medo do ridículo. (Mikus, 2012, p.42).

## **Parecer acerca da Prática Pedagógica e do Estágio**

O mestrando JOSÉ MANUEL DA SILVA DE OLIVEIRA FIDALGO concluiu com êxito a sua Prática Pedagógica e o seu Estágio, tendo seguido com rigor as indicações do Supervisor e da Co-Orientadora. As aulas assistidas foram cuidadosamente planificadas, preparadas e leccionadas, tendo decorrido da melhor forma, e com grande qualidade pedagógica.

Todos os comentários, sugestões e críticas que fizemos foram postos em prática nas aulas seguintes devidamente adaptados à circunstância do processo de ensino-aprendizagem no Estágio. De salientar o seu empenhamento no projecto científico, e a qualidade e os resultados do mesmo.

A procura contínua de uma pedagogia integradora e diferenciada, sempre com o intuito da obtenção de um nível técnico e artístico de grande qualidade, preservou a motivação e o empenho dos alunos, demonstrando a sua maturidade no exercício da prática pedagógica. O contacto atempado com o supervisor e a co-orientadora foi também facilitador de uma boa comunicação, tendo como evidência o processo de autoscopia e de autonomia que a Prática Pedagógica implica.

Sofia Lourenço

Florian Pertzborn

## **Avaliação do Professor Cooperante**

### **Ponto 1. Que balanço global faz do estágio:**

O estágio foi muito positivo na sua globalidade.

### **Ponto 2. O que considera ter sido mais positivo:**

José Fidalgo tem demonstrado muito empenho e entusiasmo no ensino.

### **Ponto 3. O que considera pode ainda ser melhorado:**

É sempre possível melhorar, por exemplo na apresentação da obra e como atingir o espírito da mesma, através dos meios técnico-instrumentais adequados.

### **Ponto 4. Como considera a relação professor – aluno desenvolvida nestas aulas pelo estagiário:**

Foi uma relação que ao longo das aulas se tornou cada vez mais de confiança, de à-vontade, de compreensão e que ao mesmo tempo permitia pedir cada vez mais concentração e exigência da parte do aluno que teve uma boa evolução durante este período.

Jean-Marc Faucher

## 2. A classe de Contrabaixo, Programas, Matrizes

O Conservatório de Música do Porto conta, actualmente, com três professores de Contrabaixo, um deles integrando os quadros da Escola, sendo os outros dois contratados. Com a abertura do regime Integrado, tem-se verificado, a cada ano, um aumento do número de vagas para Instrumento, pelo que, no momento, as três classes de Contrabaixo reúnem vinte e seis alunos do 1º Ciclo ao 8º grau, distribuídos pelos três regimes de frequência. Esta realidade é muito diferente da que se vivia até há menos de uma década, em que a classe de Contrabaixo do Conservatório, com apenas um docente, raramente ultrapassava os seis alunos.

O método adoptado para os primeiros anos é da autoria de Jean-Loup Dehant, pedagogo francês e músico de reputação internacional, com extensa publicação de métodos e obras para Contrabaixo. Dependendo da evolução de cada aluno, durante a iniciação é usado, habitualmente, o primeiro livro, *Ma Première Année de Contrebasse*. A partir do 1º grau até ao 3º grau, normalmente, dá-se continuação ao método, através do segundo livro de Dehant, *La Contrebasse Pour Tous*. Este método, muito apelativo pela sua apresentação e grafismo, de conteúdos acessíveis para as crianças, mostra-se eficaz no que respeita ao desenvolvimento da leitura e das bases técnicas do Contrabaixo.

Embora o programa oficial de Contrabaixo ainda remonte a 1930, o Conservatório de Música do Porto tem feito um esforço por manter actualizados os seus programas, nos vários departamentos que compõem a área vocacional, pela acção dos próprios professores. O documento que inclui todas as competências a adquirir, ao longo do curso básico e secundário, está adaptado a todos os níveis. Todos os departamentos realizam, anualmente, uma prova final, onde é avaliado todo o trabalho desenvolvido pelo aluno ao longo do ano lectivo. Mais recentemente, o departamento de cordas entendeu acrescentar uma prova semestral, em Fevereiro. De carácter formativo, não oficial, esta prova tem por objectivo reforçar, nos alunos, a noção de responsabilidade perante os objectivos a cumprir.

Os conteúdos das matrizes são adequados, de uma maneira geral, a todos os níveis, desde o 1º ano de iniciação ao 8º grau (12ºano).

A cada período do ano lectivo é feita uma avaliação sumativa, além de uma avaliação no final do ano. As provas realizam-se na presença de, pelo menos, dois professores do instrumento a avaliar, sendo obrigatório três, nos anos de final de ciclo (4º preparatório, 2º grau, 5º grau, 8º grau).

### **3. Caracterização da sala de instrumento**

As aulas de Contrabaixo, à semelhança da maior parte dos outros instrumentos e do Canto, desenrolam-se numa das salas do piso -1 do edifício onde funciona o Conservatório de Música do Porto.

A sala possui uma acústica adequada à prática instrumental, com um bom isolamento, embora a janela deixe passar algum ruído do exterior. Esta janela, ampla, permite uma boa entrada da luz natural, apesar da iluminação artificial da sala ser boa. O seu pé-direito, de mais de três metros, permite uma boa circulação de ar. Existem duas mesas de apoio, cadeiras e um computador. Nos meses de Inverno, o aquecimento é eficaz, quando é disponibilizado. As estantes de música são sólidas e estáveis. O piano vertical presente na sala está afinado, mas tem uma sonoridade algo estridente, tornando-se incomodativo nas aulas com acompanhamento. Podendo considerar-se, de uma forma geral, uma boa sala, a sala de Contrabaixo (pelas dimensões deste instrumento) torna-se estreita para mais de duas pessoas.

A classe de Contrabaixo do Conservatório de Música do Porto está servida de bons recursos, com instrumentos de vários tamanhos, adaptados a todos os níveis ministrados na escola, desde os mais pequenos, com medidas de 1/16, 1/8, 1/4, 1/2 3/4 e 4/4. Um de 4/4 tem cinco cordas. É um instrumento maciço, com mais de cem anos, de origem desconhecida, com uma sonoridade muito boa, que é usado, habitualmente, na orquestra do secundário, ou, ocasionalmente, pelos professores. À excepção deste último, os outros instrumentos, embora de série, são instrumentos de estudo de razoável qualidade, sobretudo os contrabaixos inteiros (3/4, 4/4). Esta oferta permite que cerca de metade dos alunos de Contrabaixo, que não tem possibilidade de adquirir de imediato um instrumento para estudo, possa usufruir do empréstimo que a escola faz, mediante um termo de responsabilidade. A classe de Contrabaixo possui ainda alguns arcos, de qualidade média. Dois instrumentos possuem afinação solística, permitindo abordar o repertório solo. O departamento de Jazz possui um instrumento próprio e a orquestra do secundário tem mesmo um contrabaixo de cinco cordas. Existem diversos bancos para contrabaixo, de altura regulável. Os instrumentos e acessórios são guardados em armários de apoio, existentes em todos os corredores de acesso às salas de aula.

#### 4. Cronograma da Prática Educativa e das actividades relevantes

	Nº de Aulas assistidas		Nº de Aulas dadas		Audições de classe	Outras actividades
	básico	secundário	básico	secundário		
Dezembro	4					
Janeiro	3		3			
Fevereiro	3	2	3		Audição das classes de Cb do Conservatório	Workshop de Técnica de Alexander por Iona McKay
Março	2	2	2	3		
Abril		3		4		Intercâmbio com a Escola de Música de Perosinho
Maio		3		4	1.Audição da minha classe; 2.Audição das classes de Cb do Conservatório	Aula experimental de conjunto
Junho		3		1		Aula experimental de conjunto

#### 5. As restantes actividades desenvolvidas ao longo do ano

##### 5.1. Audições

No presente ano lectivo, foram organizadas, pelos três professores de Contrabaixo, duas audições de classe, a primeira, no início do 2º período e a segunda em finais do 3º período.

**A primeira audição** realizou-se no pequeno Auditório do Conservatório. Sendo um espaço com uma capacidade para cerca de 50 pessoas, acaba, nestas ocasiões,

por ultrapassar a sua lotação, quando o público é constituído, maioritariamente, pelos familiares dos mais de vinte alunos participantes. Este facto fez com que os alunos tivessem de esperar a sua vez num espaço exterior ao auditório, perdendo assim os objectivos pedagógicos destas apresentações: ouvir os colegas, tocar perante estes, comparar-se, saber estar num espaço de concerto. Cada um dos professores responsáveis viu-se obrigado a ir chamando o aluno seguinte, desestabilizando, de certo modo, o ritmo da audição.

**A segunda audição** realizou-se no grande Auditório do Conservatório, um espaço com excelente acústica e com toda a logística necessária (luzes, estrados, cadeiras, estantes, equipamento de som, quando requerido) à realização de diversos tipos de performances, desde a Música ao Teatro. Embora o pequeno Auditório não deixe de ser uma óptima sala para recitais, workshops ou palestras, o grande Auditório, podendo receber mais de duzentos espectadores, acaba por dar aos alunos uma noção mais próxima da realidade de uma sala de concerto. Esta audição decorreu sem qualquer tipo de percalço.

Em ambas as audições, pôde contar-se com o apoio de três pianistas acompanhadores, habituais colaboradores (neste ano lectivo) das classes de Contrabaixo.

Dado o volume de eventos marcados para os auditórios da escola, só foi possível agendar a **audição da minha própria classe** para o final do ano, próxima da segunda audição conjunta com os colegas da disciplina. Por este motivo, a audição conjunta contou apenas com um terço dos meus alunos, também por forma a não sobrecarregar a mesma e por ser a classe com mais alunos. Esta audição realizou-se no pequeno Auditório, ideal para a apresentação da classe de um só professor. Bastou a presença de uma única pianista que acompanha, regularmente, esta classe. Participaram nesta audição onze alunos, do 1º ao 3º ciclo, na sua maioria bem preparados. Considera-se que foram alcançados os principais objectivos para esta actividade: os alunos com mais dificuldades mantiveram um nível de concentração satisfatório, o que lhes permitiu ter um bom desempenho; os alunos mais velhos tiveram oportunidade de pôr em prática aspectos técnicos recentemente adquiridos, como arcadas mais complexas ou o *vibrato*. Foi possível dispor os alunos na sala, por ordem de actuação, de forma a poderem ouvir atentamente os colegas e a estarem prontos para quando chegasse a sua vez, mantendo o bom ritmo da audição.

No sentido de apurar a percepção que os alunos têm em relação ao seu trabalho, mas também ao dos colegas, foi-lhes pedido que respondessem, por escrito,

após a audição, a duas questões: “o que achaste da tua actuação?”; “o que achaste da actuação dos teus colegas?”

Incluo algumas respostas dos alunos:

“Na minha actuação, como estava um bocado nervosa, saiu-me um bocado desafinado, mas não saiu assim tão mal, porque eu reparei e corriji mais ou menos. Fiquei um bocadinho chateada, mas depois passou. Nas outras actuações, que achei muito giras, acho que até lhes correu muito bem. A menina a seguir a mim, acho que também esteve um bocado atrapalhada. “ Mariana, 7 anos, 3º ano de iniciação

“A audição geral: Achei que as meninas mais novas, pelos nervos e por tocarem de cor, enganaram-se. A minha audição: Acho que desafinei e corriji muitas vezes a posição e como estava nervoso, as minhas mãos estavam molhadas e escorregadias e também por isso desafinei.” João, 12 anos, 3º grau

“Na minha opinião, o facto de a audição ter sido apenas com os alunos do professor permitiu que os alunos que não estavam a actuar pudessem ouvir os colegas a tocar, o que foi bastante bom e proveitoso. Em relação à audição de um ponto de vista técnico, de uma maneira geral, penso que todos tocaram bastante bem e que fizeram uma grande evolução desde a última audição. Em relação à minha própria audição, penso que decorreu de acordo com as minhas expectativas. Claro que podia ter sido ainda melhor. No entanto, penso que a afinação e o ritmo até estavam bem. Notei particularmente, que nesta audição não me senti tão nervosa e penso que possa ter sido graças ao facto de estar mais segura na música que ia tocar. “ Matilde, 13 anos, 4º grau.

## 5.2. Outras actividades

Num **Intercâmbio com a Escola de Música de Perosinho**, organizou-se, no início do 3º período lectivo, em conjunto, uma audição que reuniu três classes de Contrabaixo: uma da Escola de Música de Perosinho, outra da Academia de Música de Costa Cabral e a minha classe, do Conservatório de Música do Porto. Este intercâmbio teve por objectivo divulgar o trabalho que se faz nestas três escolas, e sobretudo, proporcionar aos alunos que nele participaram, a experiência de tocar fora do seu ambiente habitual, conhecer outros colegas de instrumento e comparar diferentes métodos.

Em meados de Fevereiro, por iniciativa de dois colegas de Violino, realizou-se, em dois dias, um **Workshop de Técnica de Alexander**, direccionado aos alunos de cordas, a partir do 2º ciclo e orientado pela professora Iona McKay. Uma vez que todas as questões relativas a postura e consciência corporal me têm vindo a interessar cada vez mais, ao ponto de transmitir aos alunos todos os conhecimentos que vou adquirindo, aproveitei a oportunidade para encaminhar alguns alunos para este workshop. A orientadora, possuidora de grande experiência, mostrou-se bastante sensível com os jovens participantes, consciencializando-os para a importância de se adquirir e manter boas práticas posturais, através de exercícios básicos da Técnica de Alexander. Os alunos acharam a iniciativa interessante e útil, ficando o desejo de se vir a repetir, pelo menos anualmente, e alargado aos outros departamentos.

O violoncelista Pedro de Alcantara, dedicado há vários anos a esta prática, explora, no seu livro *Indirect Procedures\_A Musician's Guide to the Alexander Technique*, todo o conceito de postura, através de diversas situações com que professores e alunos lidam todos os dias:

Suppose you want to find a good posture for sitting at a chair and playing long orchestral rehearsals. You can't quite go about it by simply arranging body part. You sit in a certain way (...), so that you can maximize your latent potential for musical, intellectual, and emotional action. Sitting comfortably is far from a purely physical pursuit., (Alcantara, 2013, p.8).

A Técnica de Alexander é uma técnica de consciência corporal, criada em finais do Séc. XIX, por Frederick Matthias Alexander, um actor que, no início da carreira começou a desenvolver sérios problemas vocais, especialmente em situações de palco. Não conseguindo qualquer ajuda dos médicos e especialistas da voz, F.M. Alexander veio a descobrir, por si, que os seus problemas tinham somente origem em hábitos de má postura. Alexander acabou por resolver os problemas que tinha, à medida que foi desenvolvendo uma das técnicas mais famosas de consciência corporal, hoje disseminada por diversos países. Ferramenta indispensável na prevenção de lesões músculo-esqueléticas, muito aplicada às artes performativas (como o teatro, o canto ou a prática instrumental), a Técnica de Alexander está instituída em muitas escolas superiores de música, especialmente da Europa e E.U.A.

Seria interessante instituir esta prática em todos os cursos superiores de Música dotando instrumentistas e futuros professores de alguma formação nessa área.

Poder-se-ia, assim, enriquecer o ensino do instrumento mesmo ao nível dos Conservatórios.

### **1ª Aula experimental de conjunto**

A primeira aula experimental de conjunto (no âmbito do Projecto de Intervenção) realizou-se em finais de Maio. O local escolhido foi o Piano-bar do Conservatório do Porto, por se tratar de um espaço amplo, ideal para um encontro de instrumentos de grandes dimensões. Aí acontecem, anualmente, todo o tipo de actividades, como Master Class, oficinas de Teatro Dinâmico, Dança, Workshops de Jazz e Jam-Sessions, Técnicas de Consciência Corporal, Lutherie, e outras.

Os alunos mostraram-se bastante receptivos a esta iniciativa, permanecendo atentos, envolvendo-se em cada actividade proposta. Foram participativos e respeitaram os colegas, sempre que foi pedido para escutar um só grupo. De uma maneira geral bem comportados, apenas foi necessário pedir silêncio num ou noutro momento. Na sua maioria, os alunos participantes estudaram as vozes que lhes haviam sido previamente distribuídas, pelo que não houve, neste primeiro encontro, grande dificuldade em atingir os resultados pretendidos.

### **2ª Aula experimental de conjunto**

A segunda aula de conjunto decorreu no início de Junho, novamente no Piano Bar do Conservatório do Porto. No intervalo de duas semanas que separou as duas sessões, alguns dos alunos participantes foram pondo questões pertinentes, como por exemplo, que papel iriam ter nas próximas peças de ensemble, ou se estas aulas aconteceriam nos anos seguintes, revelando uma ansiedade saudável.

Devido ao facto de esta aula coincidir com o início das actividades da Semana Cultural, houve menos assistência dos funcionários, na preparação do espaço (disposição de estantes, bancos de Contrabaixo). Porém, os alunos prestaram-se a ajudar no que foi preciso, tanto no começo, como no final do evento.

A afinação dos instrumentos foi mais rápida que da primeira vez, já que os alunos estavam mais concentrados. Além disso, fixaram, na sua maioria, as posições que lhes tinham sido atribuídas anteriormente, facilitando a tarefa da disposição dos lugares. Nesta sessão, procedeu-se a um exercício de 1ª vista, que acabou por resultar numa tarefa algo difícil, pois os alunos não estão familiarizados com essa prática, esperando insistir-se neste género de exercício em futuras sessões.

## **6. Aulas assistidas e aulas dadas**

### **6.1. Grelha de observação utilizada**

Para as aulas assistidas, optou-se pela utilização de uma grelha de observação de fim (semi) aberto, de maneira a facilitar uma reflexão posterior, sobre os aspectos que se consideraram mais relevantes.

### **1º Semestre: básico-1º grau, Cecília Trincão, Contrabaixo**

#### **6.2. Aulas assistidas**

##### **Aula 1\_09/12/2014 \_ 17.50/18.35**

A aluna iniciou os seus estudos de instrumento no 1º ano preparatório, tendo tido um percurso regular, com uma evolução natural e mostrando sempre algum interesse pela disciplina. Demonstra alguma aptidão para as cordas. O seu comportamento na sala de aula é bom.

O plano da aula prevê o estudo da 3ª posição, através da escala de Rém Melódico, com exercícios complementares de cariz rítmico, seguindo-se um estudo, nº36 em Rém, também na 3ª posição. Ambos os conteúdos constam do método de iniciação de Jean-Loup Dehant, tratando-se do livro *La Contrebasse Pour Tous*.

Apesar de vir de uma iniciação regular, a aluna demonstra, de momento, alguma dificuldade em manter uma postura correcta, quer de mão direita, quer de mão esquerda, o que obriga o professor a constantes advertências. A aluna tem dificuldade nas mudanças de posição e não mantém uma posição correcta da mão esquerda. Demonstra, sobretudo, falta de prática, pelo que o estudo não está preparado.

##### **Aula 2\_09/12/2014 \_18.40/19.25**

Nesta aula trabalha-se uma *Gavotte* de Thomas, peça a apresentar numa audição no início do 2º período. A obra é acessível ao nível em que a aluna se encontra, não ultrapassando os limites técnicos que esta deveria dominar. Esta obra apresenta poucas mudanças de articulação, com ocasionais *trilos* como ornamentação.

A aluna ainda não interpreta a obra no tempo adequado, tocando demasiado lento. O professor faz diversas correções quanto ao ponto de focagem do arco, posição da mão direita e afinação. Embora esta peça já venha a ser estudada há duas semanas, a aluna demonstra pouco empenho no trabalho de casa, não conseguindo, ainda, fazer uma interpretação geral.

### **Aula 3\_16/12/2014 \_17.50/18.35**

No plano da aula constam, ainda, o estudo da escala de Ré m Melódico e do estudo nº 36 do método já referenciado.

A aluna consegue já manter uma sonoridade regular, mas ainda perde a posição da mão direita, o que dificulta o trabalho de articulação, sobretudo no estudo. Apresenta sempre dificuldades nas mudanças de posição, obrigando o professor a recorrer a exercícios aplicativos. Há evidência de algum progresso, após estes exercícios.

### **Aula 4\_16/12/2014 \_18.40/19.25**

A aula é ainda dedicada à peça a preparar para uma audição de classe, a *Gavotte* de Thomas.

Apesar de ainda não conseguir tocar no tempo final, a aluna é já capaz de interpretar metade da obra sem hesitações. Continua com dificuldades nas mudanças de posição. O professor incentiva a aluna a corrigir a afinação, sempre que uma passagem é menos conseguida nesse sentido.

### **Aula 5\_13/01/2015 \_18.40/19.25**

Antes de continuar com a peça que vem sendo trabalhada, a primeira parte da aula é dedicada a breves exercícios de posição de Bernard Salles, fundamentais para consolidar cada posição da mão esquerda (que nesta fase a aluna deve dominar) e reconhecer as suas notas compreendidas. A aluna executa os exercícios com alguma facilidade, mas falha na sua aplicação, quer nos estudos, quer nas peças.

A Gavotte que está a ser estudada leva já um tempo considerável na sua preparação, apresentando-se sempre com passagens menos conseguidas nos mesmos pontos, sobretudo quando sujeitas a mudanças de posição. Contudo, a afinação é mais regular.

#### **Aula 6\_20/01/2015 \_ 17.50/18.35**

Graças a algum esforço por parte da aluna em se concentrar mais na prática em casa, o estudo nº 36 do livro de Dehant já toma alguma forma, sendo levado até ao fim, sem interrupções. A escala de Rém está já memorizada, sendo mais fácil pedir articulações mais complexas, ou figurações mais rápidas.

A posição da mão esquerda ainda não é perfeita, perdendo, por vezes, alguma firmeza. Nesta aula, o professor corrige diversas vezes o ponto de contacto do arco na corda.

#### **Aula 7\_27/01/2015 \_ 17.50/18.35**

Uma vez que o processo de aprendizagem da aluna se mostra mais lento do que o esperado, o professor ainda não se permite concluir esta fase do programa. Assim, para que possa avançar, a aluna ainda tem de trabalhar os conteúdos que lhe são propostos, ou seja, o reconhecimento da 3ª posição e as mudanças de posição implicadas até esse ponto do braço do instrumento.

Antes de seguir para o trabalho da escala de Rém, procede-se a alguns exercícios de posição (Bernard Salles) já anteriormente estudados. Mais à frente, o estudo nº 36, em Rém é novamente ouvido. A aluna executa-o com algumas imperfeições, até ao fim, e ainda num tempo demasiadamente confortável.

#### **Aula 8\_03/02/ 2015 \_18.40/19.25**

Com o aproximar da audição de classe, a *Gavotte* de Thomas a apresentar é tocada, com a pianista acompanhadora, no início da aula. Seguidamente, é feita uma leitura de uma nova obra a estudar, *Si J'Étais Moussorgsky* de Serge Lancen. O professor serve-se desta peça para que a aluna possa continuar a aplicar os conhecimentos adquiridos sobre a 3ª posição.

#### **Aula 9\_10/02/2015 \_ 17.50/18.35**

Embora no plano da aula constem, ainda, os mesmos conteúdos de cariz técnico que têm vindo a ser abordados, a aluna parece agora mais interessada pela disciplina, mostrando algum empenho no estudo do seu instrumento.

As mudanças de posição surgem mais seguras e o reconhecimento da 2ª e 3ª posições é mais imediato. No entanto, ainda demonstra alguma dificuldade em tocar figuras mais rápidas.

#### **Aula 10\_24/02/2015 \_ 18.40/19.25**

A peça que está a ser estudada, *Si J'Étais Moussorgsky*, é composta por duas partes, uma primeira lenta, com frases longas de melodias bem marcadas e uma segunda mais viva, composta por pequenas secções mais ritmadas e que exigirão mais trabalho de detalhe. Esta peça foi escolhida com o intuito de consolidar bem a 3ª posição do Contrabaixo, que não está ainda completamente apreendida pela aluna.

A aula é focada na 1ª parte da obra. Por vezes, a aluna demonstra dificuldade em aplicar os conhecimentos, sobretudo no que respeita às mudanças de posição. Necessita, invariavelmente, de repetir a mesma passagem três vezes ou mais, até compreender o processo.

#### **Aula 11\_ 03/03/2015 \_ 17.50/18.35**

Na continuação do método seguido pela aluna consta o estudo nº 37, em Sol M e que ainda não ultrapassa a 3ª posição.

Inicialmente, a aluna executa, como aquecimento, a escala de Ré M Melódico, já estudada. O estudo nº37 é mais acessível tecnicamente do que o anterior, centrando-se, sobretudo, no movimento da mão direita, que deve ser preciso mas relaxado. No entanto, exige alguma segurança dentro de cada posição, aspecto que a aluna necessita de trabalhar. As diferentes aberturas da mão esquerda, em relação às posições, não estão ainda devidamente apreendidas.

## **Aula 12\_ 17/03/2015\_ 17.50/18.35**

Nesta aula, a aluna toca o estudo que vem sendo trabalhado, até ao fim, mas com imprecisões na afinação. De modo a melhorar e compreender o estudo, o professor indica, como estratégia, alguns exercícios complementares, do mesmo livro.

É introduzida a 4ª posição, através de exercícios preparatórios previstos no método seguido e da escala de Mi M. Sendo sugerida uma dedilhação simples e eficaz, a aluna faz a primeira leitura da nova escala com alguma facilidade.

## **1º Semestre: básico-1º grau, Cecília Trincão, Contrabaixo**

### **6.3. Aulas dadas**

#### **Aula 1\_13/01/2015 \_17.50/18.35**

Como parte do plano da aula, procedeu-se a uma breve afinação do instrumento, pela aluna, com recurso a um piano, presente na sala. Aquela não mostra dificuldade nesta tarefa, quando orientada. A escala de RéM Melódica, já estudada pela aluna, não está, ainda, devidamente apreendida, pelo que se torna necessário dedicar algum tempo a esse conteúdo. A aluna demonstra, sobretudo, algum desleixo na sua postura. Obriga, com frequência, a correcções técnicas, quer na mão direita, quer na mão esquerda.

O estudo nº 36 na 3ª posição não está ainda preparado e é necessário fazer algum trabalho de detalhe. A aluna demonstra dificuldade nas mudanças de posição. Apesar deste estudo se encontrar na tonalidade de RéM (implicando muitas vezes a escala menor Melódica, bem como Harmónica), não há evidências de aplicação de conhecimentos, dados os conteúdos em estudo.

#### **Aula 2\_ 20/01/2015 \_ 18.40/19.25**

Esta aula, sendo supervisionada, centrou-se nos mesmos conteúdos da aula 1. A aluna foi aconselhada, no fim da aula anterior, a utilizar o espelho em casa, como medida de remediação para a sua postura de mão direita. Neste aspecto, verifica-se uma pequena melhoria no controle do arco. As escalas de RéM e RéM foram recomendadas para trabalho de casa, como estratégia para uma revisão das notas

compreendidas até à 3ª posição. Também aqui, a aluna demonstra um pouco mais de segurança, mas é ainda evidente a falta de uma prática mais cuidada.

Porque revela uma certa timidez, a aluna mostra dificuldade em cantar correctamente as passagens do estudo que lhe são pedidas. Porém, quando o consegue, compreende os seus problemas de articulação, bem como os de afinação.

### **Aula 3\_ 27/01/2015 \_ 18.40/19.25**

Aula também supervisionada, focada, sobretudo, na conclusão da peça que vem a ser estudada, a *Gavotte* de Thomas. A aluna já consegue afinar mais rapidamente o seu instrumento, no início da aula, recorrendo-se, para o efeito, ao piano presente na sala. É pedido à aluna que execute a escala de RéM, primeiro em notas longas e seguidamente passando para articulações simples, como o *staccato* e o *legato*, que devem ser dominados, para uma interpretação correcta da peça.

A parte A da *Gavotte* é interpretada com alguma segurança, mas ainda não no tempo ideal. O B requer ainda alguma dedicação, pois obriga a maior número de mudanças de posição. O som é já mais focado, tornando o discurso mais claro.

### **Aula 4\_ 03/02/2015\_ 17.50/18.35**

A aluna já executa a escala de RéM com segurança, mesmo nos exercícios aplicativos, que incluem articulações mistas simples. Mostra ainda alguma dificuldade no arpejo, em especial nos saltos de 4ª na mesma corda. A primeira parte do estudo nº 36 de *La Contrebasse Pour Tous* está próxima da conclusão, faltando apenas melhorar a secção central, onde ocorrem diversas mudanças de posição. Dedicar-se algum tempo da aula a esta parte, fazendo a aluna cantar e tocar cada passagem lentamente. À medida que vai reconhecendo aquilo que deve reproduzir, a aluna obtém melhor resultado.

### **Aula 5\_ 17/02/2015\_17.50/18.35**

Esta aula é dedicada ao trabalho de um novo estudo (iniciado anteriormente pelo professor cooperante), nº 37 do método seguido. Este estudo, em RéM, também não ultrapassa a 3ª posição. Trata-se de um estudo rítmico, com uma figuração de

base em colcheias e semicolcheias. Pretende-se que a aluna domine um movimento regular do arco, sem hesitação e com uma sonoridade constante.

Apesar das indicações dadas na aula anterior, o estudo não foi devidamente preparado e é necessário trabalhar o movimento da mão direita durante uma parte considerável da aula, para que o conteúdo possa ser apreendido.

#### **Aula 6\_ 24/02/2015 \_ 18.40/19.25**

A aula é supervisionada. Aparentemente, a aluna não se deixa intimidar pela presença de três professores na sala, mostrando à-vontade à medida que a aula decorre.

O plano da aula prevê o trabalho sobre uma peça, *Si J'Étais Moussorgsky*, de Serge Lancen, com o mesmo grau de dificuldade da peça anterior. De estilo completamente diferente, esta obra obriga a grandes variações de dinâmica, com profusão de *crescendi* e *diminuendi*, além de mudanças de tempo.

A aluna não possui ainda o domínio técnico necessário para este tipo de interpretação, embora a obra se possa considerar acessível para o nível em que aquela se encontra.

É pedido à aluna que toque a escala de Ré, com articulações simples, para se familiarizar com a tonalidade da obra. Seguidamente, faz-se uma leitura geral da obra, onde se vão assinalando os pontos a trabalhar. A aluna lê razoavelmente, mas nem sempre respeita o ritmo.

#### **Aula 7\_ 03/03/2015 \_ 18.40/19.25**

Sendo uma continuação da anterior, esta aula centra-se nos aspectos técnicos a melhorar na obra que está a ser estudada, *Si J'Étais Moussorgsky*.

Segundo o plano da aula, a aluna começa por tocar a escala de Ré, sendo-lhe pedido que varie a intensidade, de modo a fazer compreender o funcionamento do arco neste aspecto. Quando a peça é tocada, é necessário fazer alguns reparos, no que respeita às mudanças de posição (aspecto ainda não totalmente seguro). Perante os exemplos que lhe são dados, a aluna compreende (ou recorda) a função da mão

direita e o controle de peso sobre o arco, para obter diferentes intensidades, mas tem dificuldade, de imediato, em corresponder.

#### **Aula 8\_ 10/03/2015\_ 18.40/19.25**

Tocando as escalas de Rém e RéM, a aluna já é capaz de executar um *crescendo* e um *diminuendo*, conforme lhe é pedido, seja no modo ascendente, seja no descendente. A peça a apresentar na próxima audição, *Si J'Étais Moussorgsky*, de Serge Lancen, é interpretada de forma mais clara e com a expressão que é possível esperar no nível em que a aluna se encontra. Há ainda aspectos a melhorar, como a afinação ou o ponto de ataque do arco, mas a obra está perto da sua conclusão.

Por vezes, é necessário corrigir a postura da aluna (alguma tensão no braço esquerdo, costas curvadas) que, admite, nem sempre utiliza o espelho em casa, no seu estudo.

#### **Aula 9\_ 17/03/2015\_ 18.40/19.25**

No plano da aula, está previsto o trabalho sobre um estudo, nº 37 em Sol M, de cariz essencialmente rítmico. As mudanças de posição não exigem grande esforço, sendo apenas necessário algum cuidado na escolha da dedilhação adequada.

A aluna não demonstra dificuldade na gestão do arco, perante um *ostinato* de colcheia e semicolcheias. Há apenas dois aspectos a desenvolver: a projecção sonora e a afinação. É recordado à aluna que não deve criar tensão no braço direito e, através da exemplificação que lhe é dada, aquela consegue corresponder sem grande dificuldade.

**2ºSemestre: secundário - 8º grau, Margarida Ferreira,  
Contra baixo**

### **6.4. Aulas assistidas**

#### **Aula 1\_ 24/02/2015\_ 13.35/14.20**

Esta aluna iniciou os seus estudos ainda no Preparatório, tendo, posteriormente, continuado no regime Integrado, o que lhe permitiu estar em contacto mais directo com o seu instrumento, através de condições ideais para a sua prática. No entanto, essas condições nem sempre foram aproveitadas pela aluna, cujo percurso se mostrou irregular. Mais recentemente, tem-se notado algum empenho no estudo, em parte pelo facto de se encontrar na fase final do curso complementar. Presentemente, encontra-se no regime Articulado.

A aula é dedicada à leitura de uma transcrição de *Kol Nidrei*, op. 47, de Max Bruch. Tendo já conhecimento da obra e após uma breve leitura (sem o instrumento) da partitura em casa, a aluna não mostra muita dificuldade em compreender as dedilhações e arcadas marcadas pelo seu professor. É-lhe recordado, por diversas vezes, que o uso do *vibrato* nesta obra é imperativo. Este aspecto técnico ainda não é dominado pela aluna. São-lhe indicados exercícios específicos para trabalhar o *vibrato*.

#### **Aula 2\_ 24/02/2015\_ 19.25/20.10**

O plano da aula prevê, de início, alguns exercícios de controle do *vibrato*, a aplicar na obra de Max Bruch, *Kol Nidrei*. A aluna interpreta a primeira parte da obra, tentando introduzir a ornamentação pedida apenas nas notas longas, mas o seu *vibrato* é ainda irregular.

A maior parte da aula é dedicada à *Sarabande* da 1ª Suite para Violoncelo de J.S. Bach. Trata-se de uma transcrição para Contrabaixo (constante do programa a apresentar pela aluna), que obriga a algum trabalho na posição do polegar e tornando a execução desconfortável, sobretudo para uma aluna que descuroou as suas bases.

#### **Aula 3\_03/03/2015\_ 19.25/20.10**

Toda esta aula é centrada na *Sarabande* de Bach. A aluna compreende as dedilhações que lhe foram sugeridas, mas tem alguma dificuldade em aplicá-las. As passagens mais críticas surgem com cordas dobradas, pormenor que a aluna ainda não domina. O professor exemplifica algumas passagens, dando sugestões de fraseio, mas nem sempre consegue correspondência imediata por parte da aluna.

#### **Aula 4\_ 17/03/2015\_ 19.25/20.10**

Na primeira parte da aula faz-se algum trabalho de *vibrato*, através de exercícios preparatórios, a aplicar na 2ª parte de *Kol Nidrei*. A aluna, por só agora estar a adquirir esta técnica, mostra dificuldade em controlar o *vibrato*, mas compreende os movimentos da mão esquerda.

A aula prossegue com o 1º andamento do *Concerto em LáM* para Contrabaixo e Orquestra, de D. Dragonetti. A aluna já havia estudado esta obra, mas uma vez que consta do programa do seu recital final, o professor pede para rever algumas passagens. A sonoridade nem sempre é agradável, pelo que lhe é recordado, por várias vezes, que deve manter um bom ponto de contacto do arco na corda.

#### **Aula 5\_ 07/04/2015\_ 13.35/14.20**

Toda a aula é dedicada a nova revisão do 1º andamento do *Concerto em Lá M* de D. Dragonetti. Após uma exposição de todo o andamento pela aluna, o professor inicia uma série de correcções de cariz técnico e interpretativo. Recorda a importância em manter um bom ponto de contacto do arco na corda, de modo a projectar o som o melhor possível e de forma clara. Através de algumas passagens de menor dificuldade, desenvolve-se um trabalho de sincronização das mãos, pois verifica-se, com frequência, a tendência da aluna em antecipar a mão direita. Também se chama a atenção para a figuração presente na obra: a aluna nem sempre respeita o ritmo. Estes aspectos, como outros (questões de dinâmica ou de fraseamento) são exemplificados pelo professor, em diversas passagens, tornando o discurso mais compreensível para a aluna.

#### **14/04/2015**

As aulas previstas para este dia não se realizaram, por terem decorrido as provas do Concurso Interno.

#### **Aula 6\_ 21/04/2015\_13.35/14.20**

Embora o plano inicial da aula previsse a continuação do trabalho de aperfeiçoamento do 1º andamento do *Concerto em Lá M* de D. Dragonetti, além de

uma revisão da *Sarabande* de Bach, tinha sido recomendado à aluna, na aula anterior, que retomasse o estudo nº 1 de Simandl (já estudado no início do ano lectivo), também a apresentar no final do grau em que se encontra. Tratando-se de um dos estudos incluídos no programa do 7º e 8º graus, o 1º do livro de Simandl é relativamente acessível, mas extenso. Não o tendo preparado devidamente, a aluna toca o estudo com muitas hesitações e erros de leitura. Parte da aula é passada a trabalhar detalhes, quer do estudo, quer do Concerto de Dragonetti.

A sonoridade que a aluna obtém é, agora, um pouco mais focada e agradável.

#### **Aula 7\_ 28/04/2015\_ 13.35/14.20**

A aula começa com uma breve revisão sobre o trabalho de *vibrato*. A aluna executa uma escala em duas oitavas, tentando aplicar um *vibrato* regular. Ao fim de um curto espaço de tempo, a aluna já atinge, em grande parte, o objectivo. A aula prossegue com a *Sarabande* de Bach, que já é tocada de memória, demonstrando a aluna, assim, um empenho maior na sua prática de estudo. O professor chama a atenção para o facto de a aluna estar a imprimir demasiada tensão no arco. Exemplifica, ele mesmo, demonstrando como a peça deve ser interpretada de modo leve e recorda a importância de se respeitar o estilo e a época da obra que se está a tocar. Lembra, uma vez mais, que se deve, acima de tudo, ser rigoroso no ritmo.

O final da aula é reservado para o estudo nº 1 de Simandl. Trabalha-se, sobretudo, a afinação, que ainda não é segura.

#### **Aula 8\_05//05/2015\_ 13.35/14.20**

A maior parte da aula é dedicada ao estudo nº1 de Simandl. Pode dizer-se que a primeira parte do estudo é razoável, mas há vários aspectos a melhorar numa parte central, *meno mosso*, que a aluna aparenta não ter ainda compreendido. É-lhe chamada a atenção, por várias vezes, acerca da afinação e do ritmo, que é impreciso e também para o facto de este estudo já ter sido trabalhado, anteriormente. O professor aproveita a oportunidade para recordar que na partitura se devem tomar todas as notas pertinentes.

No final da aula, o professor faz ainda uma pequena reflexão sobre a responsabilidade que a aluna deve ter, face à eminência do seu recital final, na preparação do programa que vai apresentar.

#### **Aula 9\_ 12/05/2015\_13.35/14.20**

No plano da aula, está previsto trabalho sobre a *Sarabande* de Bach e revisão de detalhes na obra *Kol Nidrei*. A interpretação da *Sarabande* está agora mais clara, com as dedilhações estabelecidas e a afinação mais apurada. A aluna continua a demonstrar alguma dificuldade em manter uma pulsação regular, pelo que o professor dedica um tempo considerável da aula a aperfeiçoar este aspecto. A estratégia utilizada é a marcação de tempo com subdivisão (à colcheia, neste caso). A aluna compreende o exercício, mas mantém a imprecisão rítmica.

Os minutos finais da aula são dedicados ao trabalho de *vibrato*, em pontos-chave da peça *Kol Nidrei*.

#### **Aula 10\_19/05/2015\_ 13.35/14.20**

Esta aula inicia-se com o estudo nº 1 de F. Simandl. O professor adverte, mais uma vez, para a importância da clareza no ritmo. A aluna tem dificuldade em retomar o Tempo Primo, na reexposição do tema. Esta imprecisão deve-se ao facto de a aluna perder a pulsação na secção central do estudo, *meno mosso*. O som está também menos focado e faz-se algum trabalho nesse sentido, concentrando a atenção para o ponto de contacto com a corda.

A aula segue o seu plano, com a *Sarabande* de Bach. Faz-se um reparo sobre a distribuição do arco, por forma a poder frasear melhor. Nas passagens com cordas dobradas, o professor pede à aluna que faça sobressair mais as 5<sup>as</sup>. De modo a tornar os acordes mais claros, pede-se à aluna que os toque *arpeggiato* por algum tempo. Este exercício tem algum resultado.

A última parte da aula é reservada para trabalho de *vibrato*, aplicando-o ao tema inicial de *Kol Nidrei*. Chama-se a atenção da aluna para a necessidade de calcar bem as cordas, pormenor que contribui, várias vezes, para a aluna produzir uma sonoridade menos focada e desprovida de textura.

#### **Aula 11\_ 02/06/2015\_13.35/14.20**

Nesta aula, o professor faz por passar todo o programa de recital que a aluna deve apresentar, já que se aproxima a data desse evento. No estudo de Simandl verificam-se ainda imperfeições, sobretudo rítmicas, mas pode dizer-se que está quase preparado. Na presença do pianista acompanhador, são executados *Kol Nidrei* e o 1º andamento do Concerto em Lá M de D. Dragonetti. Graças a algum esforço da aluna em trabalhar com o pianista para além do acompanhamento normal nas aulas, a interpretação daquelas obras já revela sentido, havendo mais coesão entre solista e acompanhador. O professor pede à aluna que faça mais diferença nas dinâmicas, especialmente na obra de Max Bruch.

Na *Sarabande* de Bach, percebe-se que a aluna descure alguns aspectos trabalhados anteriormente, como a gestão do arco no lançamento das frases, quando toca os acordes.

#### **Aula 12\_ 09/06/2015\_13.35/14.20**

Tendo já decorrido o recital final da aluna, as duas últimas aulas do ano lectivo são aproveitadas para rever o programa a apresentar no recital da Prova de Aptidões Artísticas, a realizar no final de Junho. No lugar do estudo de Simandl, a aluna irá tocar a *Elegia* em Ré, de G. Bottesini. Peça de grande expressão, a *Elegia* em Ré tem um carácter virtuosístico que exige grande agilidade ao Contrabaixista que a interpreta. Toda esta aula é dedicada à revisão desta obra.

A aluna inicia a peça repetindo, por diversas vezes, a primeira frase, a pedido do professor, pois a velocidade imprimida ao arco não corresponde à pulsação desejada, perdendo, por isso, a clareza rítmica. A métrica é composta (12/8) e a aluna tem dificuldade em senti-la, pelo que o professor sugere que se interiorize, desde logo, a figura subdividida, para maior segurança. Esta estratégia tem algum resultado, sempre que a aluna se concentra nesse aspecto. Uma vez mais, é lembrada a importância de usar bem o *vibrato*, que ainda não está totalmente adquirido. É de notar que esta peça já havia sido tocada pela aluna, numa audição de classe do 2º período. Outro aspecto aparentemente esquecido é a direcção de frase, ausente na maior parte do discurso. O professor exemplifica algumas passagens, chamando a atenção para a importância de haver um bom controle de mão direita, de modo a responder a qualquer articulação.

### **Aula 13\_ 09/06/2015\_19.25/20.10**

Esta aula segue um plano semelhante ao da aula anterior, ou seja, a revisão das obras a apresentar no recital da Prova de Aptidões Artísticas. A aluna começa por tocar a *Sarabande* da 1ª Suite para Violoncelo de J.S. Bach. Antes da prova final, tinha ficado decidido, por segurança, tocar *arpeggiato* nas notas dobradas nos inícios de compasso, pois a aluna não ultrapassou a sua dificuldade em tocar acordes. O professor exemplifica algumas passagens onde se deve trabalhar mais o efeito de *legato*, já que a aluna tende a separar demasiado as notas, quebrando o sentido de frase. Por vezes, nesta obra, a sonoridade não é agradável, mais devido às condições em que se encontra o arco da aluna. O professor chama a atenção para o cuidado a ter-se com os instrumentos e acessórios, no caso, a importância de substituir regularmente as cerdas do arco. Também recorda que a aluna tem por hábito utilizar uma quantidade excessiva de resina, o que torna o seu ataque na corda mais agressivo.

Na segunda parte da aula, é dado a escolher à aluna qual a obra a abordar a seguir. A aluna escolhe o 1º andamento do Concerto em Lá M de D. Dragonetti. Não havendo muitos aspectos a melhorar, trabalha-se, sobretudo, a secção final do andamento, onde se dedica algum tempo a aperfeiçoar o contraste de dinâmicas, numa série de arpejos em harmónicos.

## **2ºSemestre: secundário - 8ºgrau, Margarida Ferreira, Contrabaixo**

### **6.5. Aulas dadas**

#### **Aula 1\_ 03/03/2015\_ 13.35/14.20**

O plano da aula prevê um breve aquecimento através das escalas de Ré e FáM, tonalidades presentes na 1ª parte da obra a estudar, *Kol Nidrei*, op. 47, de Max Bruch. A aluna executa cada escala sem dificuldade, começando por notas longas e evoluindo para figurações diversas, conforme lhe vai sendo pedido. Insiste-se, sobretudo, no trabalho de articulação, como o *legato* ou o *marcato*, que deverão ser dominados, neste nível.

A obra, de grande expressividade, exige alguma maturidade musical, que a aluna ainda não atingiu. No entanto, consegue tocar a 1ª parte sem hesitações, já com algumas dedilhações definidas. Por vezes, o ritmo é um pouco confuso, tornando-se necessário dedicar algum tempo a esse aspecto. Apesar do nível em que se encontra, a aluna ainda não domina o *vibrato*, fundamental no estilo da obra que se propõe apresentar.

A aluna compreende as recomendações que lhe são feitas, no sentido de trabalhar em casa, cuidadosamente, os conteúdos vistos na aula.

#### **Aula 2\_ 10/03/2015\_ 13.35/14.20**

(Apesar de o professor cooperante ter estado ausente nesta data, a planificação desta aula foi feita e encontra-se, como as restantes, em anexo).

#### **Aula 3\_ 17/03/2015\_ 13.35/14.20**

Após um breve aquecimento com a escala de Fám, a aluna toca a 1ª parte de *Kol Nidrei*, fazendo por aplicar alguns dos ensinamentos adquiridos na aula anterior. A questão da articulação não está completamente resolvida, mas já é possível fazer alguma distinção entre *legato* e *marcato*, tornando o discurso mais claro. A afinação nem sempre é perfeita e é pedido à aluna que cante uma ou outra passagem menos segura. Depois deste exercício, a aluna mostra tomar consciência do problema, corrigindo-o.

É recordada a importância de evidenciar as diferenças de dinâmica e de trabalhar o *vibrato*.

Recomenda-se o cuidado no trabalho de *vibrato* com as escalas, atendendo à amplitude e regularidade.

#### **Aula 4\_ 07/04/2015\_ 19.25/20.10**

No início da aula, a aluna executa a escala de RéM, com *vibrato*. O movimento está adquirido, mas necessita de regularidade no número de oscilações, pelo que o resultado nem sempre é agradável. A aluna admite ter-se dedicado pouco ao

instrumento, nessa semana, aspecto evidenciado, quando toca a 1ª parte de *Kol Nidrei*. Apesar dos exercícios de posição recomendados em praticamente todas as aulas, a articulação ainda não é clara, sobretudo nas passagens de maior movimento.

É pedido à aluna que prossiga na obra, tocando a 2ª parte de *Kol Nidrei*. Recordar-se o trabalho já desenvolvido com o professor cooperante, no que respeita ao *tempo* mais agitado, conveniente ao carácter desta parte da peça.

#### **Aula 5\_ 14/04/2015\_ 19.25/20.10**

No plano da aula prevê-se um trabalho técnico sobre o *Concerto em LáM* para Contrabaixo e Orquestra, de D. Dragonetti. Sendo, na verdade, um Estudo de Concerto, esta obra não apresenta dificuldades relevantes, em especial para uma aluna que se encontra na recta final do seu curso complementar.

A aluna já havia estudado este concerto com o seu professor, pelo que, de momento, necessita apenas de dedicar algum trabalho ao jogo de harmónicos, presente em todos os andamentos do Concerto.

#### **Aula 6\_ 21/04/2015\_ 19.25/20.10**

Aula supervisionada. Pede-se à aluna que toque a escala de Ré, em duas oitavas, com figurações simples, exercício de aquecimento que visa interiorizar a tonalidade principal da 1ª parte de *Kol Nidrei*. A aluna desconhece (por desinteresse) dedilhações alternativas para esta escala. No entanto, não mostra dificuldade quando lhe são sugeridas outras dedilhações.

A aluna toca o 1º tema e desenvolvimento de *Kol Nidrei*. É-lhe pedido que repita algumas passagens onde deve acentuar o *vibrato*. Habitualmente, a aluna só o utiliza quando lhe é lembrado. Por forma a tornar o *vibrato* mais regular, sugere-se à aluna que trabalhe em casa com a ajuda de metrónomo. Trabalha-se a sonoridade, pois o ponto da corda em que o arco é colocado não é o desejável.

#### **Aula 7\_ 28/04/2015\_ 19.25/20.10**

Esta aula, também supervisionada, destina-se a trabalhar e desenvolver a peça *Kol Nidrei*, que tem vindo a ser estudada desde o início do 2º semestre.

À semelhança das aulas anteriores, a aluna começa por executar a escala de FÁM, em três oitavas. Insiste-se algum tempo no registo mais agudo, corrigindo-se, sobretudo, a afinação, mas também a posição da mão esquerda e a dedilhação mais confortável e que irá ser usada na obra a estudar. A aluna tem dúvidas no processo de execução do arpejo de FÁM, de resto, como nas outras escalas.

A aula prossegue com uma audição integral da peça a trabalhar. Apesar de não dar indícios de inibição pela presença de três professores na sala (a sala de Contrabaixo, com mais de três pessoas, torna-se exígua), a aluna recua várias vezes nas passagens de maior dificuldade técnica. O fraseamento nem sempre é claro, devido, sobretudo, a uma alguma confusão com o ritmo. Toma-se este aspecto como ponto de partida para o trabalho de aperfeiçoamento. É pedido à aluna que cante algumas passagens, para que se aperceba dos seus problemas de afinação e da imprecisão rítmica. Este exercício não oferece dificuldade à aluna, que, seguidamente, interpreta cada passagem com mais rigor.

No final da aula recomenda-se para trabalho de casa, como nas aulas anteriores, exercícios de articulação e, novamente, o uso do metrónomo.

#### **Aula 8\_05//05/2015\_ 19.25/20.10**

Aula em conjunto com o professor cooperante, focada, essencialmente, na peça *Kol Nidrei*, op. 47, de Max Bruch, com acompanhamento de piano. Estando este piano previsto apenas para a segunda metade da aula, o professor cooperante inicia uma breve revisão ao 1º andamento do Concerto de Dragonetti, onde se trabalha, sobretudo, o ritmo.

Já na presença do pianista acompanhador, a aluna mostra-se hesitante no momento da entrada do solo de *Kol Nidrei*, revelando algum desconhecimento da parte de piano. Ambos os professores estão de acordo, quanto à evidência de descoordenação entre a aluna e o piano. O professor cooperante recorda que a aluna possui (facultadas por si) várias referências fonográficas, como ferramenta de apoio. Uma vez mais se chama a atenção para a necessidade de usar mais *vibrato* nesta peça, pormenor que a aluna tende a negligenciar com frequência.

Após a repetição de algumas passagens mais críticas, insiste-se na 2ª parte da peça, onde a aluna descursa, por sistema, o *tempo più animato*, fazendo, mesmo, atrasar as frases mais movimentadas. O professor cooperante chama a atenção para o facto de a aluna perder muitas vezes a pulsação, perdendo o fio condutor.

No final da aula, alerta-se a aluna para a importância da postura perante o público e de como se o deve respeitar, apresentando-se preparada e interpretando as obras de forma clara, ainda que possa, por vezes, existir algum cunho pessoal.

#### **Aula 9\_ 12/05/2015\_19.25/20.10**

A aula é supervisionada. Pede-se à aluna que toque a escala de Sol M, em três oitavas, de modo a reconhecer, rapidamente, a tonalidade do Concerto de Dragonetti (embora se trate do *Concerto em LáM* para Contrabaixo e Orquestra, para o executante, o instrumento é sempre transpositor, soando um tom acima). A aluna toca a escala com articulações simples, primeiro como exercício de aquecimento e depois, com articulações a aplicar na obra que está a estudar. Seguidamente, é-lhe pedido que faça o arpejo de Sol M, com as dedilhações a usar na obra. A aluna descursa um pouco a gestão do arco, à medida que evolui no arpejo, perdendo a projecção do som (especialmente no registo dos harmónicos), mas corresponde bem quando se a adverte para esse facto.

#### **Aula 10\_19/05/2015\_ 19.25/20.10**

A planificação desta aula prevê um trabalho de aperfeiçoamento do ritmo, no 1º andamento do Concerto de D. Dragonetti.

Pede-se à aluna que toque, em três oitavas, a escala de Mim Melódico, uma vez no talão do arco, outra no meio e uma terceira na ponta. A aplicação deste exercício visa obter uma melhor gestão do arco, ao fazer a aluna tomar consciência do efeito produzido em cada secção do seu arco. Seguidamente, a aluna toca os arpejos de Sol M e Ré M em três oitavas, com articulações diferentes (até ao registo de harmónicos), por se tratar de um motivo recorrente em todo o andamento do Concerto.

Findos os exercícios preliminares, a aluna interpreta o 1º andamento do Concerto de D. Dragonetti, sem interrupções. O ritmo nem sempre é claro, como nas aulas anteriores. A aluna tende, sobretudo, a confundir a figuração de divisão binária

com a ternária. Nas passagens com notas longas seguidas de tercinas sugere-se que a aluna interiorize, previamente, a tercina, de modo a não perder a pulsação, como frequentemente acontece. Ao fim de algum tempo deste exercício, alguns resultados são já visíveis. A aluna mostra especial dificuldade em seguir uma interpretação clara, sempre que numa mesma frase surgem colcheias pontuadas com semicolcheia, seguidas de um grupo de tercinas. Verifica-se que a aluna tende, por sistema, a “tercinar” as primeiras, desrespeitando o ritmo escrito. Como estratégia, pede-se à aluna que alterne ritmos binários e ternários, numa corda solta, à razão de dois tempos para cada. Este tipo de exercício, a aplicar em escalas, é recomendado para casa, com ajuda de metrónomo.

#### **Aula 11\_ 26/05/2015\_19.25/20.10**

(Apesar de o professor cooperante ter estado ausente nesta data, a planificação desta aula foi feita e encontra-se, como as restantes, em anexo).

#### **Aula 12\_ 02/06/2015\_19.25/20.10**

Após a afinação do instrumento, é pedido à aluna que toque, como aquecimento, a escala de Mib M em duas oitavas, por se tratar da tonalidade principal do estudo nº 1 de Simandl, conteúdo previsto na planificação desta aula. Como estratégia de preparação, a aluna, depois de se familiarizar com a escala que executa, faz alguns exercícios de arpejo, com variações, semelhantes às que encontra no estudo de Simandl. O objectivo é o de reconhecer essas variações, presentes em todo o estudo.

A aluna passa ao conteúdo seguinte, o estudo de Simandl, que toca até ao fim, sem interrupções. Verifica-se, como em aulas passadas, que a aluna tem dificuldade em respeitar as mudanças de *tempo*, na secção central do estudo, *meno mosso* e na reexposição, com indicação de *tempo primo*. Trata-se de uma passagem mais *cantabile*, que pede alguma expressão. Trabalha-se algum tempo esta passagem, fazendo com que a aluna utilize, se possível, arcos mais longos, gerindo bem o trabalho de mão direita. Faz-se alusão ao facto de se poder, também, usar o *vibrato*. Algumas dedilhações são propostas, nas passagens de maior dificuldade.

Voltando à primeira parte do estudo, pede-se à aluna que toque as passagens com saltos maiores (no âmbito das duas oitavas) bastante devagar, de modo a

memorizar o movimento e posição da mão esquerda. Este exercício é recomendado para casa, pela dificuldade que oferece, na questão da afinação.

### **III Projecto de Intervenção**

#### **O Ensino Colectivo como Complemento à Aprendizagem Individual: Criação de Ensemble de Contrabaixo de Cordas para o 2º e 3º Ciclos**

#### **Introdução**

...o ensino em grupo permite aos professores e alunos serem responsáveis por seu crescimento coletivo e abre as portas da descoberta para cada um. Em um grupo, professores e alunos se esforçam, pressionam e lideram uns aos outros a altos níveis... (Evelyn Glennie, 2004, citado por Mills, 2007, p. 192, citado por Souza, 2013, p. 20).

Na procura de uma prática pedagógica que vá ao encontro de um modelo construtivista, o professor de hoje, que quer atender a diferentes alunos, com diferentes características, vai sendo travado pela rigidez dos planos uniformizados e pela obrigatoriedade do cumprimento de metas curriculares, quer se trate do ensino público, ou do ensino particular e cooperativo.

O ensino/aprendizagem individual, tal como está instituído, não deixa muitas oportunidades para desenvolver aspectos como a criatividade ou a própria musicalidade, quando temos de nos cingir aos conteúdos específicos da disciplina.

O Ensino Artístico Especializado da Música deve observar práticas de aprendizagem focadas, que levem a um nível de excelência, ao preparar músicos eficientes, que possam encontrar o seu lugar no mundo das artes. Mas nesse ensino deve, também, haver espaço para orientar os alunos dentro das suas preferências, mantendo, ao mesmo tempo, um olhar cuidadoso sobre o ritmo de cada um, seguindo modelos pedagógicos abertos e flexíveis que possam contribuir para o desenvolvimento da autonomia. “É o professor o mediador do processo de

aprendizagem da criança, isto é, ele é quem vai propiciar a interação entre os alunos e entre ele e seus alunos.”, (Leão,1999, p. 201).

Um ensino vocacional sensível à diversidade deve considerar todos os aspectos a que o campo da Psicologia social da música dá relevo: as diferenças individuais no comportamento musical (alunos diferentes apresentam personalidades diferentes); as influências sociais e culturais (indivíduos com diferentes identidades e diferentes hábitos culturais); as respostas afectivas à música (gosto e preferências musicais); a actividade musical como actividade social (relações interpessoais e em grupo e performance e comunicação musical).

A interacção social e artística desenvolve um ambiente favorável à aprendizagem. O trabalho em ensemble instrumental permite estabelecer e desenvolver o espírito crítico, reflectindo e analisando-o.

Nas cordas friccionadas, o ensino instrumental, tradicionalmente individual, sempre se deparou com algumas especificidades que não se verificam, geralmente, nos instrumentos de sopro. Entre outras, a sonoridade num violino ou num contrabaixo não é tão fácil de obter, nem tão imediata, como num instrumento de sopro o qual, obviamente, não deixa de necessitar dos requisitos de uma aula individual. Ainda que desde há vários anos se venha a fomentar, em muitas escolas e academias de música, o ensino de grupo para as cordas (em geral e cada vez mais, como meio de rentabilização deste ensino), em Portugal, em particular, apenas a aprendizagem musical que se faz, há muitas décadas, tradicionalmente nas bandas filarmónicas, resulta numa prática de ensino colectivo, onde as crianças aprendem, desde cedo, a ler música e a tocar o seu instrumento, acabando, frequentemente, por desenvolver bases sólidas para muitas carreiras de sucesso, até a nível internacional. Ainda hoje, é prática comum de muitos professores de instrumentos de sopro, reunirem semanalmente a sua classe, para fazerem exercícios técnicos em uníssono. Porque não estender estas práticas às outras famílias de instrumentos, nomeadamente, às cordas?

Verifiquei, em experiências passadas, que os alunos mostravam mais entusiasmo em aulas de conjunto, fossem estas de teor técnico ou interpretativo. Os alunos com mais dificuldades desenvolviam outro interesse pela disciplina, preparando-se melhor para a aula de conjunto seguinte. Quando estudam em grupo, os alunos deparam-se com uma situação social desejável, sendo induzidos a uma maior motivação intrínseca. As vivências e conhecimentos partilhados permitem o desenvolvimento do espírito crítico e da entre-ajuda.

Pude constatar, nos meus anos de estudante do Conservatório e da Escola Superior, que encontrava outra motivação, quando participava em duos ou trios de Contrabaixo, orientados pelos meus professores. Não que não encontrasse motivação noutros contextos, como a Música de Câmara ou a disciplina de Orquestra, mas os ensembles permitiam focar mais o meu interesse no universo do instrumento que toco, partilhar ideias, além de fazer com que me empenhasse mais no meu papel, de forma a sentir-me à altura dos meus colegas. Importante, também, era o espírito de camaradagem que se gerava nessas experiências. Susan Hallam é da opinião que: “Estar numa orquestra, numa banda, num coro ou noutro tipo de grupo, promove amizades com pessoas afins e um vasto leque de competências pessoais e sociais...” (2012, p. 30).

Os aspectos afectivos estão na base da construção do interesse, logo, da motivação, como sustenta a teoria interaccionista de Piaget (Campos, Cunha, 2013, p.188). O trabalho em grupo é importante, já que um dos principais factores de motivação para a aprendizagem da música é o afecto proveniente das relações entre as pessoas. O desejo de se identificar e relacionar com os outros constitui, também, uma forte motivação para a continuidade do desenvolvimento na aprendizagem.

Se uma tarefa de aprendizagem é realizada com sucesso, o aluno vê reforçada a sua auto-estima, o que terá, também, um impacto na sua motivação, e que será transportado para tarefas posteriores (Hallam, 2012, p. 33).

Embora a história do ensino colectivo de instrumento nos indique que este tenha nascido de necessidades de rentabilização do ensino musical, um dos objectivos desta prática terá sido o de desenvolver o gosto pela música orquestral.

Provavelmente, o ensino colectivo de instrumentos musicais terá tido início na Europa, sendo levado posteriormente para os Estados Unidos. Desde as primeiras décadas do séc. XIX, já haveria naquele país aulas colectivas de diversos instrumentos (Oliveira, citado por Cruvinel, 2003, p. 42). Em 1843, foi inaugurado na Alemanha, por Felix Mendelssohn, o Conservatório de Leipzig, instituição que difundiu a nova metodologia de ensino de instrumentos em grupo.

Entre a última década do século XIX e o início da Primeira Guerra Mundial, uma empresa especializada na venda de instrumentos musicais, a *Murdock and Company of London*, instituía o ensino colectivo do violino nas escolas de ensino formal. Em 1911, o inglês Albert Mitchell implantou, nas escolas públicas americanas, o ensino colectivo de instrumentos musicais.

Para Enaldo Oliveira (Cruvinel, 2003, p. 43), a metodologia do ensino colectivo tem uma importância fundamental na criação e desenvolvimento de orquestras em escolas públicas, ajudando a aumentar o interesse dos alunos pela aprendizagem instrumental.

Desde há algumas décadas, o ensino instrumental colectivo tem sido desenvolvido em países como a Inglaterra e os Estados Unidos, onde já não há a necessidade de provar a sua eficácia, mas sim a procura da “sua sistematização através de metodologias e materiais didáticos específicos.” (Moraes, citado por Cruvinel, 2003, p.44). Para este autor, a motivação e a interacção social são elementos responsáveis pelo incremento da aprendizagem musical.

Não se pretende, com este projecto de criação de uma disciplina de conjunto, substituir o ensino individual de instrumento pelo ensino/aprendizagem colectivo, mas sim tirar partido dos benefícios que o ensino musical colectivo pode dar, no sentido de aumentar a motivação para o estudo do Contrabaixo em particular, sem jamais ignorar a prática de ensino individual. Este projecto serve, antes de mais, de complemento a essa prática, comprovadamente eficaz desde há séculos e que deve manter-se acessível a todos os alunos.

É de referir que os alunos do Conservatório já dispõem de práticas semanais de conjunto. Para além da disciplina de Coro, existem diversas orquestras para os diferentes ciclos. A realização de ensaios semanais de naipes, tendo como única finalidade a preparação para essas orquestras, obedece a uma especificidade que não deixa espaço para qualquer tipo de criatividade. Além disso, os ensaios de naipe dos Contrabaixos são feitos conjuntamente com os Violoncelos.

A razão de este projecto ser direccionado para o 2º e 3º ciclos (1º ao 5º grau), prende-se, antes de mais, com razões de ordem músculo-esquelética. A estrutura física das crianças entre os seis e os nove anos não permite suportar uma aula prática de 90 minutos, mesmo com uma breve interrupção, manuseando um instrumento que exige uma força considerável e alguma ginástica. Os músculos das crianças não são suficientemente fortes para suportar durante muito tempo as primeiras posições no Contrabaixo. Os alunos do 1º ciclo, mesmo no final do 4º ano, raramente dominam mais do que duas posições no instrumento. Estes motivos constituiriam um impedimento natural à sua participação nestes ensembles. “...o ritmo de trabalho pode vir a ser de difícil ajuste, quando há uma classe com crianças de níveis de conhecimento muito diferentes.”, (Hallam, citada por Souza, 2013, p. 32).

Para além disso, a inclusão de alunos mais experientes (nível secundário) poderia resultar num factor inibidor para os alunos mais novos. Na maior parte dos casos, os alunos que continuam os seus estudos musicais para além do 5º grau pretendem, normalmente, seguir para os estudos superiores. Sendo estudantes que, à partida, fizeram já a sua escolha profissional, não necessitam de estratégias de motivação.

A estrutura física e as capacidades cognitivas das crianças e adolescentes entre os dez e os catorze anos, além de um domínio técnico razoável que adquiriram no seu instrumento, possibilitam e justificam a realização de uma experiência motivadora para a sua prática, também por se tratar de idades críticas, de incertezas e falta de definição nos objectivos.

É desejável, para o sucesso deste projecto, que o orientador mantenha uma postura aberta perante todo o tipo de situações que possam surgir:

...considerando o aprendiz como um ser ativo, aquele que não espera passivamente que alguém venha lhe ensinar alguma coisa para começar a aprender, uma vez que por si só compara, ordena, classifica, reformula e elabora hipóteses, reorganizando sua ação em direção à construção do conhecimento. (Elias, citado por Leão, 1999, p. 201)

Numa aula de conjunto, o professor será, obviamente, a figura central que irá cativar, coordenar, conduzir e levar a cabo toda uma série de acções, numa atmosfera descontraída, sem, contudo, perder a sua seriedade e os seus objectivos. Ele será responsável pelo sucesso ou insucesso do seu grupo.

## **1. Problemática do estudo**

### **1.1. Identificação da problemática**

O Contrabaixo de cordas, sendo um instrumento menos ágil do que os seus parentes da família mostra-se, nos primeiros anos de estudo, pouco apelativo. Não é raro, no primeiro ano de estudo, só ao fim de vários meses os alunos ultrapassarem os exercícios e peças em cordas soltas. A natureza física do instrumento exige algum esforço da parte do aluno que o toca, levando, habitualmente, muito tempo até obter uma sonoridade razoável. Na emissão do som, a resposta é, no Contrabaixo, mais demorada do que na maior parte dos outros instrumentos de orquestra e as próprias

dimensões do mesmo dificultam, no início, a aquisição de uma boa postura. A aprendizagem torna-se lenta, mesmo para alunos com idades compreendidas entre os dez e os catorze anos (como é o caso do grupo que faz parte do estudo deste projecto), resultando, muitas vezes, num certo desinteresse pela disciplina. Na generalidade, os alunos limitam-se a cumprir os objectivos mínimos propostos nos seus programas.

A procura de soluções estratégicas que possam aumentar a motivação dos alunos, como a exploração da improvisação (seja em contexto jazzístico ou noutra) ou a introdução de conteúdos extraprograma (abordagem de outros universos musicais), é travada por limitações de tempo. As duas aulas semanais de 45 minutos (preferencialmente em dias diferentes) não permitem mais do que o cumprimento do programa estabelecido. Por sua vez, os alunos dispõem de pouco tempo para a prática instrumental em casa, dadas as cargas horárias que lhes são impostas.

## 1.2. Plano de melhoria a desenvolver

Uma prática regular de conjunto para os alunos de Contrabaixo do 1º ao 5º grau poderá ser uma solução para uma problemática que parte, muitas vezes, da falta de motivação para o estudo do instrumento.

A criação deste ensemble deve servir de complemento ao ensino/aprendizagem individual, utilizando o trabalho de grupo como instrumento motivador, que, de alguma forma, possa vir a contribuir para um aumento do interesse dos alunos pela música em geral e pela disciplina de Contrabaixo em particular.

## 1.3. Definição de objectivos e resultados esperados

Para este trabalho, definiram-se objectivos de âmbito:

1. **Técnico** \_Os exercícios técnicos, quando executados em uníssono, visam, sobretudo, obter uma sonoridade uniforme, clareza nas articulações e coordenação em naipe. Partindo de exercícios básicos de mão direita e mão esquerda, de fácil compreensão para os mais novos, mas progredindo para outros mais complexos, pretende-se criar padrões que, de aula para aula se vão tornando reconhecíveis, à medida que os mais novos se obrigam a acompanhar o resto do grupo.

Desta forma, o ensemble vai evoluindo para uma maior coesão, tornando a prática musical em grupo mais eficiente, do ponto de vista técnico. Sendo um complemento à prática individual, o exercício em conjunto permite a cada aluno tomar consciência da sua própria prática, ao comparar com os colegas os conhecimentos adquiridos, melhorando a sua técnica, através do exemplo dos mais avançados.

2. **Artístico** \_ As peças a três e quatro vozes, distribuídas pelo naipe, permitem que mais do que um aluno toque a mesma voz, podendo fazer correcções com os seus colegas. Ao mesmo tempo, desenvolvem a consciência para o plano em que se encontra cada uma das outras vozes, respeitando o equilíbrio e contribuindo para o bom resultado do grupo. Este aspecto é importante, para aprender a definir o papel de cada um na música de conjunto, qualquer que seja a formação.

A escolha de repertório deve ser feita num sistema de rotatividade, de forma a todos poderem participar em diferentes vozes, dos fundamentos às solistas. Pretende-se, com esta estratégia, incentivar os alunos a manter uma preparação constante para esta disciplina, motivando-os para o estudo do seu instrumento.

3. **Sócio-cultural** \_ As representações simbólicas encontradas no ensemble (colegas/irmãos, professor/pais) terão importância na identificação com o grupo. No âmbito sócio-cultural, o sentimento de pertença gerado pelo grupo é, sem dúvida, o principal motor de motivação para o estudo do instrumento que os alunos tocam.

O prazer em fazer música com os colegas e amigos, aliado ao facto de todos tocarem o mesmo instrumento, logo, num ambiente favorável à troca de ideias e de experiências, poderá contribuir para o desenvolvimento do espírito de união e camaradagem e de ajuda mútua, que definem o bom funcionamento do trabalho em grupo, especialmente o de naipe.

Para cada aula colectiva, dever-se-ão cumprir os objectivos que constam de uma **planificação** bem elaborada. É da maior importância que se sigam os tempos estipulados para cada tarefa a realizar, para que o professor possa gerir bem a dinâmica da aula, sem fatigar os alunos com o mesmo conteúdo, o que poderia levar a algum desinteresse.

## 2. Fundamentação teórica

Como já vimos anteriormente, a consciência dos benefícios que o ensino colectivo pode trazer à aprendizagem de instrumentos musicais, remonta às primeiras décadas do séc. XIX. Esta metodologia de ensino levaria perto de cem anos a ver a sua formalização nas escolas públicas. Na década de 70 do século passado, o professor e violinista brasileiro Alberto Jaffé e a sua mulher, a pianista Daisy de Luca criaram um projecto de ensino colectivo de cordas, que partiu da necessidade de incentivar os seus filhos e alunos particulares a estudar violino e viola. A este primeiro grupo viriam a juntar-se alunos de violoncelo e contrabaixo. Cedo, Jaffé viria a observar os bons resultados que esta prática trazia, o que o levaria a desenvolver todo um programa estruturado, preconizando, no Brasil, esse método de ensino colectivo de cordas. Muitos têm sido, desde então, os que, naquele país, “utilizam o ensino coletivo como metodologia eficiente na iniciação instrumental.”, (Cruvinel, 2008, s.p.).

Têm sido feitas diversas investigações nas áreas do ensino colectivo e da motivação para a aprendizagem musical, focando aspectos de interacção, de auto-estima, de funções sociais da música e de sucesso na aprendizagem.

Regina Campos e Marcelo Cunha observam, numa pesquisa, a importância da motivação para o estudo da música, apoiando-se nas teorias interaccionistas piagetianas. O seu trabalho foca, especialmente, os aspectos afectivos na construção do interesse. Segundo estes autores, um dos principais factores de motivação para a aprendizagem da música é o afecto proveniente das relações entre as pessoas. Para Piaget, o afecto, como base do interesse, não é mais do que energia da cognição (Campos, Cunha, 2013, p. 188).

O indivíduo realiza melhor a sua tarefa em grupo, quanto mais se identificar com ele. Através das representações simbólicas, o indivíduo encontra no grupo um factor motivador.

Depois da relação inicial com mãe-pai, e mesmo irmãos, os afetos podem se tornar mais representativos ou simbolizados e o sujeito tem a possibilidade de se motivar fora da presença da família. Dessa forma, o simbolismo pode ser representado na relação com os primeiros colegas (como irmãos) e professores (como pais). (Campos, Cunha, 2013, p.193).

Na sua pesquisa, Campos e Cunha, através de um estudo de caso concluíram que as representações simbólicas podem corrigir uma desmotivação inicial: “As figuras

dos professores e dos colegas podem, então, corrigir uma desmotivação inicial se simbolizarem, mesmo inconscientemente, o apoio de mãe, pai ou irmãos.”, (2013, p. 210).

No mesmo trabalho também é destacado, como factor de motivação, o desejo de se identificar e relacionar com os outros. A competição, em si pouco colaborativa, também se pode transformar em elemento motivador, já que o sujeito procura distinguir-se dos outros, estes admiram-no e deste modo, são criados laços afectivos.

Num artigo acerca do contributo da música no sucesso da aprendizagem, Susan Hallam defende que tocar um instrumento pode aumentar a auto-estima, levar a um acréscimo de confiança, criar hábitos de autodisciplina e representar um meio de expressão pessoal. Além disso, pertencer a uma orquestra, a uma banda ou outro grupo musical reforça o grupo de pertença, desenvolvendo competências pessoais e sociais. Para a autora, um currículo com mais música permite dotar o indivíduo de maior autonomia, levar a uma melhor integração social e produzir atitudes mais positivas. Porém, sublinha que esses efeitos positivos só serão possíveis se as aulas de música forem, para o aluno, uma experiência da qual ele tire prazer, (Hallam, 2012, p. 30).

Susan Hallam refere a importância do reconhecimento dos outros para o desenvolvimento da identidade do indivíduo, já que esse reconhecimento eleva a auto-estima e a confiança:

A identidade desenvolve-se como resposta a um *feedback* recebido do meio ambiente. (...) A família tem um papel fundamental a desempenhar neste processo (...), assim como os contatos sociais que a criança vai fazendo com outras pessoas, incluindo professores e colegas, tornando-se muito importantes. (2012, p. 33).

A autora é da opinião que a motivação do aluno constitui um factor decisivo para obter sucesso na aprendizagem e os professores podem ter um papel activo no apoio dessa motivação.

Numa pesquisa de Mestrado em Educação Musical, Tais Dantas investigou os aspectos psicossociais relacionados com o ensino colectivo de instrumentos musicais e as suas influências na aprendizagem musical. Naquela pesquisa, verificou-se que “a convivência e a interacção com os colegas é o factor que mais motiva os estudantes para a aprendizagem musical.”, (Dantas, 2010, p. 406). Através de um estudo de caso exploratório, a pesquisa realizou-se com professores do ensino colectivo e alunos de

turmas do 6º ano que participavam em aulas de instrumentos de cordas. Neste trabalho, Dantas refere estudos de outros autores que se debruçaram sobre a questão do sentido de grupo: "...para o bom funcionamento de um grupo seus membros precisam possuir um senso de afiliação, ou seja, é necessário haver uma conexão ou associação entre os indivíduos.", (Davidson, citado por Dantas, 2010, p. 408).

E ainda: "...para criar um senso de grupo os membros do grupo precisam ser capazes de identificar os desafios da tarefa, para tanto eles precisam ser habilitados para a execução musical.", (Davidson, citado por Dantas, 2010, p. 409).

Pesquisas de Davidson no mesmo campo revelam que:

(...) numa orquestra o reconhecimento da capacidade individual de execução é parte vital da motivação do músico num direcionamento para o sentimento de grupo.(...) No que diz respeito à relação entre pares, o gosto musical e as atitudes parecem ser parte formadora do modelo social para os alunos, principalmente na faixa etária entre 11 e 16 anos. (Davidson, citado por Dantas, 2010, p. 409).

A motivação para a aprendizagem musical é influenciada por "...a opinião dos colegas, o sentimento de pertencer a um grupo, a formação da identidade entre os amigos, a escolha de valores e os tipos de comportamentos.", (Condessa, citada por Dantas, 2010, p. 409).

No mesmo trabalho, no capítulo dedicado aos contributos da música na sociedade, põem-se em relevo as funções propostas por Allan Merriam como a expressão emocional, o prazer estético, a diversão, a comunicação, a representação simbólica, a resposta física ou o reforço da conformidade e normas sociais. Para Cruvinel, a música, exercendo a função de preservação da integração social reduziria os desequilíbrios da sociedade:

Essa função é notada na satisfação do indivíduo em participar de algo familiar ou de fazer parte de um grupo que é constituído de indivíduos que possuem os mesmos valores, os mesmos modos de vida e as mesmas formas de arte. (Cruvinel, citada por Dantas, 2010, p. 408).

Como resultados da pesquisa relacionada com o ensino colectivo, Tais Dantas aponta diversos factores de motivação para o aluno, surgindo, em primeiro plano, a convivência com os colegas, seguido da oportunidade de aprender em grupo, sentir-se parte de um conjunto musical, a actuação e o estímulo do professor e por fim, a

sonoridade do grupo. A autora chega a conclusões importantes na área da motivação para a aprendizagem musical:

O vínculo estabelecido em torno da música fortalece as relações interpessoais, que por sua vez contribui para o desenvolvimento de uma identidade grupal, e a formação de valores e comportamentos. Pertencer a um grupo representa extrema importância no desenvolvimento psicossocial de um indivíduo, em grupos musicais o sentimento de pertença é promovido pelo reconhecimento e pela aprovação dos demais indivíduos. (Dantas, 2010, p. 412).

## 2.1. Questões relativas à experiência dos alunos jovens (e menos jovens) no ensino em grupo

Na sua dissertação de Mestrado acerca dos Efeitos do Ensino Colectivo na Iniciação Instrumental de Cordas, Flávia Maria Cruvinel entende que a experiência musical dos alunos deve ser transformadora, tendo o professor um papel decisivo nesse processo: “Portanto, o educador musical deve estar atento ao contexto social em que está inserido, tanto na atividade pedagógica dentro de sala de aula como na repercussão do resultado da mesma na sociedade.”, (2003, p. 38).

Cruvinel, num artigo mais recente, salienta que o Ensino Colectivo de Instrumentos Musicais, enquanto metodologia, contribui para uma educação musical transformadora para o aluno (2008).

Regressando à sua dissertação, Cruvinel, ao indicar as qualidades do ensino colectivo, recorda, a partir do trabalho de Oliveira, uma característica dos alunos iniciantes que é produzirem, habitualmente, um som menos agradável nos instrumentos de corda, quando tocam individualmente. Porém, quando tocam em conjunto, os sons tornam-se aceitáveis devido à fusão das sonoridades. O êxito resultante desta experiência provoca uma grande dose de satisfação pessoal, estimulando o aluno a continuar a sua aprendizagem (Oliveira, citado por Cruvinel, 2003, p. 51).

## 2.2. Vantagens deste ensino, sem pôr em causa o ensino individual one-to-one

Ainda na tese de Cruvinel, são apontadas diversas vantagens do ensino colectivo:

- A aprendizagem musical em grupo é agradável, pois as dificuldades do aluno são compartilhadas pelos colegas.
- O aspecto lúdico do ensino colectivo, quando bem direccionado pelo professor, surge como uma ferramenta útil, tornando a aprendizagem estimulante.
- O estímulo está na interacção do grupo, onde o indivíduo observa, compara e aprende.
- O aluno apercebe-se que os colegas têm as mesmas dificuldades que ele. Ao mesmo tempo, encontra soluções para os seus problemas observando os colegas.
- Numa aula de grupo, o desenvolvimento do repertório é mais rápido do que na aula individual.
- Uma competição saudável pode servir de estímulo para uma aprendizagem mais rápida e de melhor qualidade.

“...de todas as vantagens que o ensino em grupo pode trazer, a motivação é, provavelmente, a mais importante.”, (Moraes, citado por Cruvinel, 2003, p. 52).

O trabalho do professor, apesar de este gastar mais energia numa aula em grupo do que numa individual, acaba por resultar numa maior economia de esforço. No trabalho em grupo, o tempo é rentabilizado, no sentido em que o resultado musical surge mais cedo do que no trabalho individual: “Após aprender uma simples escala, o grupo estará apto a executar arranjos harmonizados a três ou quatro vozes, o que é bastante estimulante.” (Galindo, citado por Cruvinel, 2003, p.51). Também a aprendizagem em grupo pode tornar-se mais proveitosa do que o estudo individual, já que o professor impõe uma disciplina em que utiliza processos de estímulo e relaxamento, a que o aluno não tem acesso em casa. Outro aspecto positivo da aula colectiva é o facto de o professor ter a oportunidade de escolher um repertório de grupo onde aborda estilo, harmonia, polifonia e noções de conjunto, contribuindo, desse modo, para uma maior compreensão musical dos alunos (Cruvinel, 2003, p. 52)

Na dissertação de Mestrado de Henry de Souza, são apresentadas outras vantagens do ensino em grupo, como: estimular a aprendizagem individual nos alunos; ser mais divertido; criar oportunidades para a realização de *performances* informais de modo a superar nervosismos; fazer com que alunos mais tímidos se sintam menos inibidos ao tocar com outros ao mesmo tempo; abrir espaço para o desenvolvimento da improvisação.

Para além destas vantagens, destacam-se também outros benefícios da actividade em grupo, pois esta tem a capacidade de diminuir a ansiedade do indivíduo, uma vez que não lhe exige exposição, melhorando os seus resultados no exercício da *performance*. O ensino colectivo oferece aos alunos a oportunidade de se envolverem, por iniciativa própria, noutros grupos, pois: "...encorajar os alunos a se engajar em grupos musicais, dentro e fora da escola, na área de especialidade que eles desejam desenvolver, é de grande benefício para o aprendiz.", (Hallam, citada por Souza, 2013, p.32).

### 2.3. Desvantagens e constrangimentos do mesmo ensino em grupo

Na sua revisão de literatura, Henry Souza encontra algumas desvantagens que a prática instrumental em grupo poderá ter. A hipótese de o professor se deparar com a necessidade de dissolver o grupo por motivos de deslocação familiar de um aluno, ou mesmo doença, constituiria um problema. Outros aspectos seriam a existência de conflitos de personalidade dentro do grupo ou a impossibilidade de formar grupos devido ao número limitado de alunos, com idades muito diferentes (Lyke, citado por Souza, 2013, p. 26).

Se o grupo apresentar uma quantidade de alunos excessiva, o professor poderá ter mais dificuldade em atender aos problemas individuais de cada aluno (Hallam, citada por Souza, 2013, p. 32).

### 2.4. O papel do professor

O professor, no ensino colectivo, terá um papel de "consultor, facilitador e líder democrático, ao invés de fonte única de conhecimento, como no ensino individual", (Moraes, citado por Souza, 2013, p. 23). Neste contexto, a linguagem utilizada deverá ser directa e sem grandes explicações teóricas. Em cada aula, não se deverá introduzir mais que um conteúdo novo, de modo a evitar excesso de informações. O professor deve ter sensibilidade para seguir o ritmo do grupo, tal como o de cada aluno. Perante alunos com um ritmo mais lento ou com mais dificuldades, o professor tem a oportunidade de incentivar os alunos mais aptos (ou mais velhos) a orientar os primeiros.

O professor de ensino colectivo deve possuir algumas qualidades especiais: *timing*, carisma e habilidade verbal, como defendia Alberto Jaffé; por outro lado, como

defende Oliveira, a habilidade em reconhecer os erros dos alunos e em encontrar soluções práticas, e ser possuidor de uma didáctica que permita introduzir novos conteúdos em três níveis de explicação\_ verbalmente, por demonstração e assistência junto de cada aluno (Cruvinel, 2003, p. 50).

Para que a aula em grupo funcione, deve seguir alguns princípios:

o professor introduz um currículo amplo, que inclui um programa inter-relacionado com repertório, técnica e teoria; (...) o professor entende técnicas de grupo e sabe planejar e implementar aulas interessantes que resultam em aprendizado eficaz. Os alunos aprendem bons hábitos de prática; o professor entende os elementos da competição, cooperação, crítica construtiva e interação entre colegas; (...) o professor acha maneiras de relacionar teoria com o estudo do repertório; o professor torna-se um modelo, continua praticando e introduz repertório novo através de *performances* competentes; (...) o professor considera a prática em conjunto uma parte integral das aulas e dá oportunidades aos alunos de experimentarem duetos, (...), música de acompanhamento e de câmara, se possível; (...) o professor desenvolve um clima de aprendizado saudável, livre de ameaças, ajuda os alunos a resolver os problemas musicais, diagnostica problemas rapidamente, escuta os alunos sobre suas vidas fora das aulas, e apoia seus alunos em todos os momentos. (Lyke, citado por Souza, 2013, p. 25).

Numa aula colectiva instrumental, à semelhança do que acontece no ensino individual, o professor tem, obrigatoriamente, de conhecer o instrumento que toca, de possuir conhecimentos musicais, de conhecer o currículo. Para além disso, necessita de ter uma pedagogia direccionada, de saber como gerir um grupo e de se organizar (Hallam, citada por Souza, 2013, p. 28).

Para a aula de grupo, o professor deve elaborar, antecipadamente, uma planificação onde constem todos os objectivos por ele definidos, de forma a preparar, organizadamente, todas as actividades previstas. No entanto, ele deve ser suficientemente flexível para se adaptar a quaisquer situações adversas que possam surgir. De alguma maneira, o ensino de instrumento em grupo aproxima-se mais do contexto de turma do que do ensino individual de instrumento:

Assim, o professor estruturaria sua aula em resposta ao progresso do grupo e não apenas ao de um indivíduo. Como o professor escolar, o professor de instrumento em grupo deveria planejar as aulas, ter objetivos e um planeamento claro. Precisaria, também, estabelecer um ritmo de aprendizagem que contemple todo o grupo, sendo desafiador a todos os alunos. (Hallam, citada por Souza, 2013, p. 28).

Finalmente, no ensino/aprendizagem em grupo, o papel do professor não deixa de ser dominante, mas permite e estimula a participação dos seus alunos, sempre numa linha interestruturante, onde se promove a interacção professor/alunos e em que o aprender a aprender encontra o seu sentido.

### **3. Plano de acção**

#### **3.1. Estratégias de acção**

Criação de uma disciplina colectiva para os alunos de Contrabaixo do 2º e 3º Ciclos, com a duração de 90 minutos semanais, onde se fará trabalho de técnica, leitura de repertório de orquestra e de obras para ensemble, a apresentar em futuras audições. Serão igualmente postos em prática projectos musicais de interesse pedagógico e artístico para o grupo.

As acções a concretizar são as seguintes:

1. Apresentações públicas em audições e concertos, dentro e fora do Conservatório de Música do Porto.
2. Intercâmbios com outras escolas e instituições congéneres.

Será feita uma avaliação dos resultados através de dois encontros dos alunos de Contrabaixo daqueles níveis de ensino, a decorrer no final de Maio e início de Junho.

Design metodológico:

Optou-se pela Investigação-acção como forma de conhecer e compreender as dificuldades, ansiedades e preferências dos alunos, através de uma actividade que possa motivá-los para a aprendizagem musical e onde o investigador intervém, enquanto orientador e mediador, colocando desafios e contribuindo para a heteroformação e para a sua própria formação.

A acção levantará, necessariamente, questões sobre as quais importará reflectir, implicando a procura de outras soluções. O investigador é capaz de "...transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações" (Barbier, citado por Cruvinel, 2003, p. 84)

Será utilizado um método descritivo, recorrendo à análise qualitativa através de um pequeno questionário aos alunos participantes, para facilitar a recolha de dados. Serão colocadas questões fechadas, de escolha múltipla.

O primeiro encontro será registado em fotografia, como referência da disposição do ensemble em futuras sessões.

Efectuar-se-á uma gravação em DVD, do segundo encontro.

No início de cada encontro, como meio de prevenir lesões musculares e logo após a afinação dos instrumentos, far-se-ão breves exercícios de alongamento/relaxamento, com os quais os alunos estão já familiarizados.

Os conteúdos a desenvolver nos encontros e que constam das planificações que se encontram em anexo são os seguintes:

- Exercícios básicos em cordas soltas; exercícios de coordenação com arco e em *pizzicato*. O objectivo destes exercícios é criar, rapidamente, um sentido de coesão, aperfeiçoando os ataques e trabalhando dinâmicas.
- Escala de Sol M em duas oitavas, com respectivo arpejo; execução em unísono, com arco e em *pizzicato*, articulações simples (os alunos mais velhos podem tocar na oitava superior). Optou-se, para as duas sessões experimentais, pela escala de Sol M, por ser uma escala relativamente confortável, a nível de dedilhação e exequível para qualquer aluno nesta fase da aprendizagem. O objectivo, aqui, será o trabalho de afinação e articulação.
- Peças simples, a 3, 4 e 5 vozes, distribuídas por um naipe de nove contrabaixos: *5 to 9*; *Greensleeves*; *Valse Vienoise*; *Promenade dans le Désert*; *Ave Verum Corpus*; *Yesterday*; *Rock and Bass*. A peça *5 to 9* visa, essencialmente, aperfeiçoar um trabalho de articulação de mão direita, dando a conhecer aos alunos um ritmo assimétrico (no caso, 5/4) pouco usual nos seus programas habituais. Enquanto exercício, esta peça permite que as vozes possam ser tocadas por todos os alunos, pois o facto de incluir harmónicos naturais não constitui um impedimento, tratando-se de notas de fácil acessibilidade. Peças como *Promenade dans le Désert* ou *Ave Verum Corpus* exigem alguma destreza para a execução das vozes superiores, que serão, necessariamente, reservadas aos alunos mais velhos.

Estes materiais encontram-se, igualmente, em anexo.

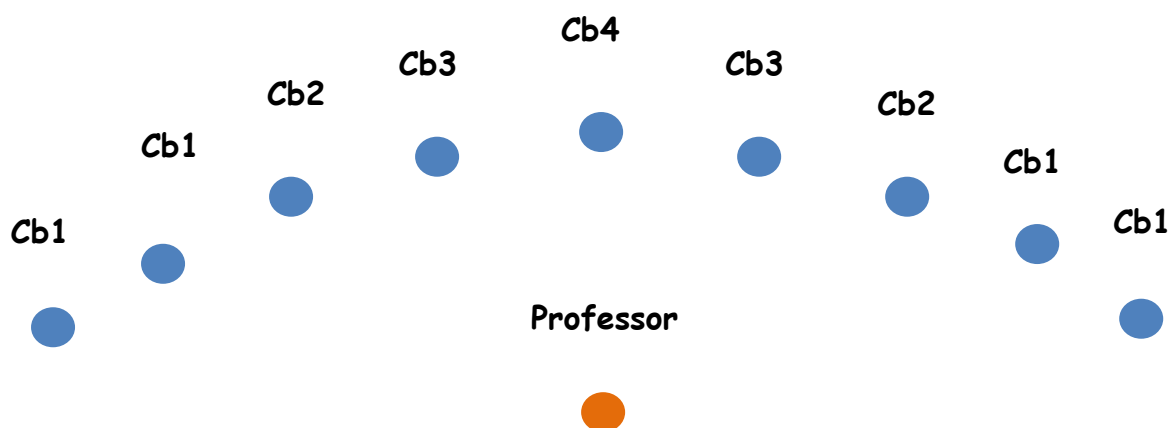
Relativamente a questões de logística, os encontros decorrerão no Piano-bar do Conservatório.

Utilizar-se-ão como recursos contrabaixos de medida 1/8,1/4; 1/2, 3/4; bancos de contrabaixo; estantes; partituras; metrónomo.

### Sequência das actividades nos dois encontros

	<b>23 Maio 11.00/13.00</b>	<b>06 Junho 10.00/12.00</b>
<b>Disposição dos alunos</b>	<b>11.00</b>	<b>10.00</b>
<b>Afinação dos instrumentos</b>	<b>11.05</b>	<b>10.05</b>
<b>Exercícios de alongamento/relaxamento</b>	<b>11.15</b>	<b>10.15</b>
<b>Exercícios em cordas soltas</b>	<b>11.20</b>	<b>10.20</b>
<b>Exercícios de sincronização</b>	<b>11.25</b>	<b>10.25</b>
<b>Escala</b>	<b>11.35</b>	<b>10.35</b>
<b>INTERVALO</b>	<b>11.55</b>	<b>10.55</b>
<b>Peças de ensemble</b>	<b>12.05</b>	<b>11.05</b>
<b>Recomendações finais</b>	<b>12.55</b>	<b>11.55</b>

## Disposição do ensemble e distribuição das vozes



A escolha desta disposição deveu-se à necessidade de, para estes encontros, o professor manter um contacto directo com os alunos mais novos, de modo a poder atender rapidamente a estes, sempre que tal se justificasse. Os alunos mais velhos, tendo mais autonomia, puderam ser colocados nas extremidades, não perdendo, apesar disso, a oportunidade de ajudar, se necessário, os colegas menos experientes. A disposição em meia-lua resulta sempre neste género de formação, por permitir o contacto visual entre todos.

O facto de, nesta primeira experiência, se terem distribuído vozes de melodia principal aos alunos mais velhos, não implica que se mantenha a mesma disposição no futuro. Pelo contrário, um dos aspectos a explorar e desenvolver neste projecto é precisamente a rotatividade de posição e funções dentro do ensemble, tornando mais apelativa a participação de cada um.

### 3.2. Técnicas de recolhas de dados

No final do segundo encontro, foi distribuído pelos nove alunos participantes, um questionário a responder no local, de modo a que os alunos não sofressem qualquer tipo de influência externa. Foram colocadas sete questões fechadas com o objectivo de conhecer as impressões e analisar as preferências e grau de interesse dos alunos na experiência.

- **P: Gostas mais de tocar sozinho/a ou em grupo? R: Sozinho/a ou em grupo.**

Com esta questão procurou-se conhecer o grau de receptividade dos alunos para a experiência de ensino colectivo.

- **P: Preparaste-te para estes encontros de Contrabaixo? R: Sim, ou não.**

A questão pretende avaliar o interesse dos alunos pela experiência.

- **P: Que gostaste mais de fazer? R: Exercícios, escalas, peças.**

Os objectivos da pergunta são, por um lado, saber se, perante conteúdos de carácter técnico ou artístico, os alunos se sentirão menos inibidos em grupo e, por outro, saber qual das três actividades constitui maior factor de motivação.

- **P: Que outros géneros musicais gostarias de tocar? R: Jazz, Pop, Bossa Nova.**

Ao analisar as escolhas dos alunos, poder-se-á saber se haverá necessidade de intensificar, no futuro, alguma das propostas, de modo a reforçar a motivação para a prática musical.

- **P: O professor atendeu às tuas dificuldades? R: Sim, ou não.**

Visa-se compreender, com esta questão, o grau de importância que a figura do professor tem para os alunos, enquanto orientador do grupo. É importante, também, verificar o grau de empatia criada e a confiança que o professor transmite.

- **P: Preferes tocar com colegas de Contrabaixo ou com colegas de outros instrumentos? R: Contrabaixos, outros instrumentos, ambos.**

A questão tem a ver, mais uma vez, com a receptividade dos alunos em fazer música em conjunto e com o facto de poderem ou não sentir maior conforto (apelo) em realizar esse exercício num grupo do mesmo instrumento, ou de instrumentos diferentes.

- **P: Gostaste de participar nos encontros de Contrabaixo? R: Sim, ou não.**

Pretende-se, aqui, saber se a experiência foi ou não positiva.

### 3.3. Calendarização e cronograma de actividades

ACTIVIDADES	Abr	Mai	Jun	Jul
Ler bibliografia				
Análise dos dados				
Experiência no campo				
Redacção do texto				
Revisão do texto				
Defesa				

### 4. Análise e discussão dos dados/resultados

Apesar de a experiência de ensemble se ter limitado a duas sessões no final do ano lectivo, pôde observar-se, no período de tempo que envolveu o projecto, um entusiasmo por parte dos alunos que nela participaram, em especial daqueles que habitualmente têm mais dificuldades. Face à curiosidade natural dos alunos em relação à experiência, houve uma participação mais activa no primeiro encontro. Já no segundo encontro, os alunos mostraram-se mais concentrados no papel que lhes cabia, fazendo por focar os aspectos trabalhados anteriormente, conseguindo um melhor resultado na sua prestação. Em vários momentos, em ambos os encontros, foi necessário pedir a dois alunos de cada vez, que executassem um determinado exercício, ou passagem de uma peça, por forma a trabalhar detalhadamente os aspectos técnicos não imediatamente detectáveis, quando todos tocavam. Esta estratégia tem por objectivo fazer com que os alunos se exponham perante os seus colegas, retirando-os, por momentos, do conforto do *tutti*. Ao mesmo tempo, serve de preparação para outras situações de exposição que os alunos poderão encontrar no futuro. Verificou-se, com esta estratégia, que os alunos se concentravam na sua acção performativa, dando o seu melhor. Observou-se, ainda, que alunos com habituais dificuldades rítmicas mostraram-se capazes de manter uma pulsação regular no exercício em grupo. O exercício em grupo poderá vir a revelar-se uma estratégia de melhoria para estes alunos, a nível individual.

As sugestões que os alunos foram dando, aquando da interpretação das peças para ensemble, demonstram envolvimento da parte deles. O trabalho de coordenação revelou-se eficaz, já que os exercícios e escalas em conjunto obrigam, como era esperado, a que os alunos desenvolvam a sua percepção rítmica e melódica, corrigindo, entre si, erros ou imperfeições. No final do segundo encontro, alguns alunos mostraram grande interesse pela experiência, ao ponto de quererem saber se no próximo ano estes encontros se iriam manter e em que dia da semana.

No questionário a que os alunos responderam, verificou-se que, dos nove participantes, oito demonstraram preferência por **tocar em grupo**, enquanto um, apenas, prefere tocar sozinho. A experiência de tocar em conjunto é sempre apelativa, pela troca de ideias que permite, e por favorecer o desenvolvimento da linguagem musical. No entanto, pode conter aspectos desinteressantes, para um aluno que sente necessidade de se destacar dos seus pares.

Questionados sobre a preparação para os encontros, oito responderam **sim** e um, não. Este resultado comprova a predisposição dos alunos para a actividade em grupo. A expectativa de fazer, ou voltar a fazer música com os amigos, num clima de convivência e interacção, constitui um factor de motivação para a aprendizagem.

Sobre as actividades realizadas, oito alunos demonstraram preferência pelas **peças** e só um apreciou os exercícios, as escalas e as peças. A preferência da maioria dos alunos pelas peças revela a necessidade de haver maior cuidado na escolha e condução dos conteúdos de carácter técnico, que deverão ser repensados, de forma a tornar toda a aula apelativa.

Na questão acerca de outros géneros musicais a abordar, as respostas foram mais diversificadas, até porque a pergunta permitia mais do que uma resposta. Assim, três alunos gostariam de tocar mais **Jazz**, três preferem o Pop, um aluno prefere Bossa Nova, um aluno escolheu **Jazz** e Bossa Nova e um aluno prefere **Jazz** e Pop. Estas respostas reflectem o ambiente musical em que os alunos vivem em casa. O facto de a preferência geral recair sobre o Jazz, prende-se muito com a identificação que os alunos fazem do seu instrumento com este género musical.

Sobre se o professor atendeu às dificuldades dos alunos, os nove participantes responderam **sim**. É importante verificar que nesta experiência se gerou um clima de confiança, em que o papel do professor surge não só como um estímulo à aprendizagem, mas também como orientador.

Quando se lhes pergunta em que tipo de formação preferem tocar, oito alunos dão como resposta **ambos** (com colegas de Contrabaixo e colegas de outros instrumentos) e um mostra preferência em tocar com colegas de outros instrumentos. O facto de nenhum aluno ter escolhido a opção de tocar apenas “com colegas de Contrabaixo”, demonstra que os alunos procuram, sobretudo, o conforto e o prazer de tocar em conjunto.

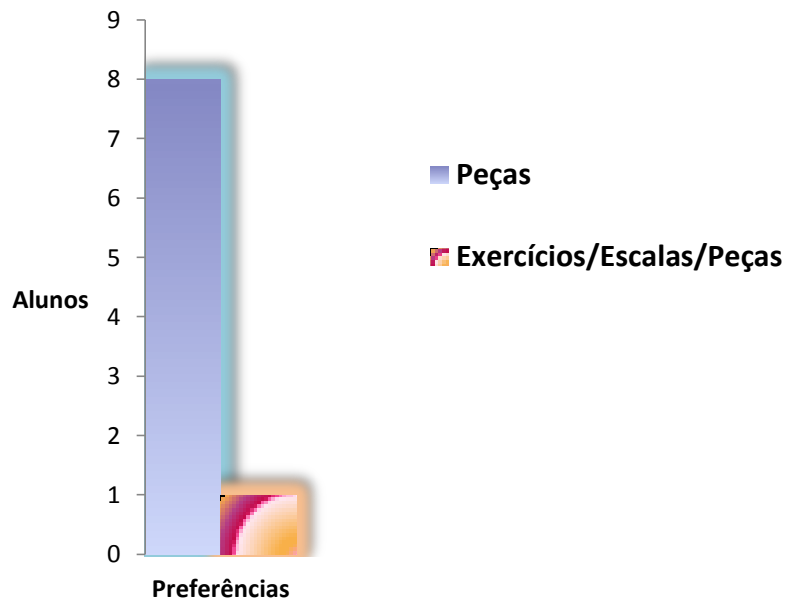
À última questão colocada, se gostaram de participar na experiência, os nove alunos responderam **sim**. A resposta unânime revela que a experiência foi positiva, o que justifica a sua continuidade.

Consideraram-se mais relevantes para o projecto, as questões referentes à actividade em grupo e às preferências de cada aluno.

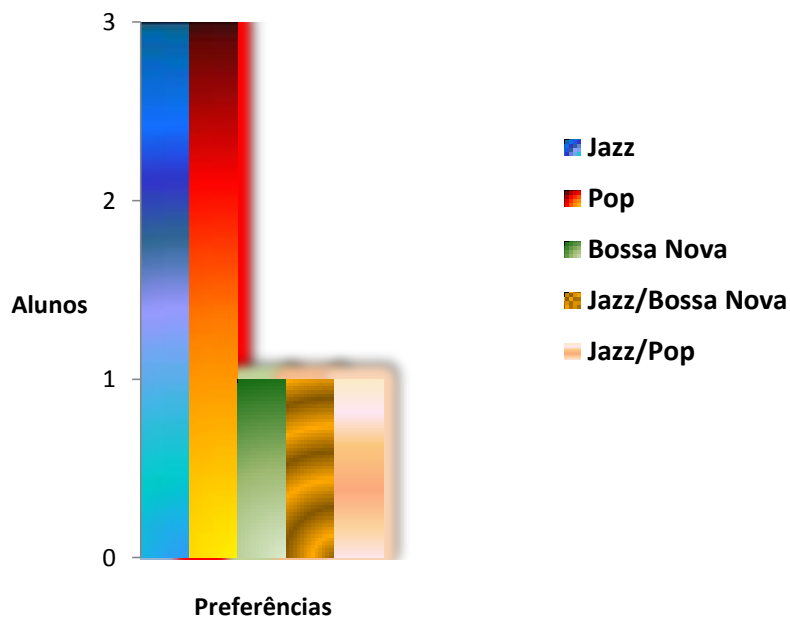
Gostas mais de tocar sozinho/a ou em grupo?



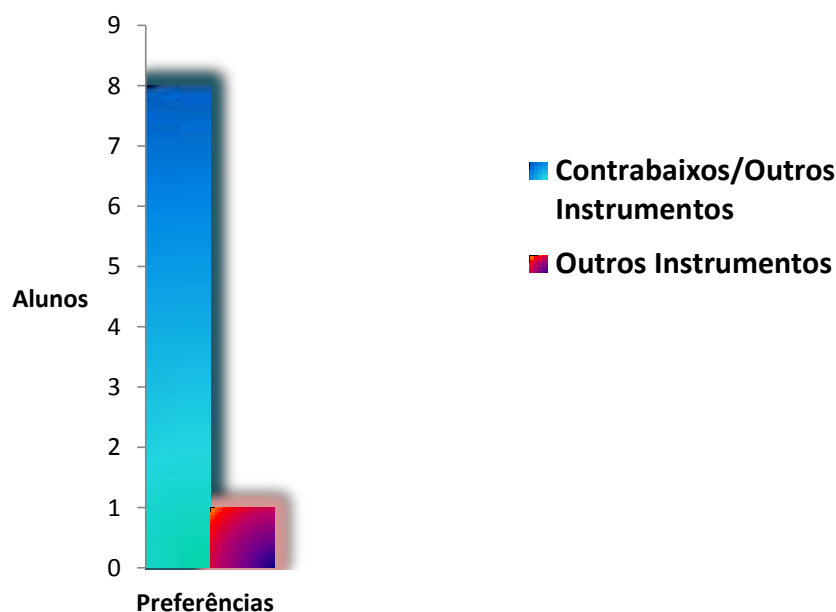
Que gostaste mais de fazer?



Que outros géneros musicais gostarias de tocar?



Preferes tocar com colegas de Contrabaixo, com colegas de outros instrumentos, ou ambos?



## Conclusão

Na procura de soluções que conduzam à motivação para a prática de estudo do instrumento, a aula de grupo revela-se, de facto, uma ferramenta extremamente útil, quando usada como complemento à prática individual, especialmente se atendermos às limitações de tempo e exigência dos programas a que o Ensino Artístico Especializado da Música se encontra, actualmente, sujeito.

Como vimos, são muitas as vantagens que o ensino colectivo oferece e que contribuem para o sucesso na aprendizagem musical, sendo a motivação a maior dessas vantagens.

O ensino individual terá a ganhar, se for apoiado por uma prática instrumental em grupo com objectivos bem definidos, onde se incentiva o gosto pela música e se dá espaço para a improvisação. A aula de grupo será uma das actividades onde

melhor se observam as funções sociais da música, reforçando o sentido de grupo, o espírito de camaradagem, a auto-estima e as competências pessoais e sociais.

as aulas em grupo apresentam oportunidades que as aulas individuais não têm, pois "em uma aula em grupo, os alunos têm mais oportunidades para aprender com seus pares, se divertir com eles e aprender de muitas maneiras"(Mills, citada por Souza, 2013, p. 20).

A aula colectiva de formação homogénea permite desenvolver nos alunos noções de autodisciplina e sentido de grupo aplicado ao naipe, que os preparam para situações que reconhecerão no futuro, quando trabalharem numa orquestra, mas também num agrupamento de câmara ou em qualquer género de música em conjunto. Os alunos aprendem a respeitar os colegas, definindo o papel de cada um, dentro do ensemble.

É importante, neste sentido, perceber-se o papel do professor de conjunto para que os resultados sejam positivos. A sua actuação e estímulo são fundamentais para a motivação dos alunos. Uma postura mais construtivista permitir-lhe-á definir o seu papel transformador, reflectir sobre a sua prática, ser sensível aos diferentes ritmos dos alunos e dotá-los de maior autonomia.

A criação do Ensemble de Contrabaixos foi possível, tendo em consideração as características individuais dos alunos participantes, tanto a nível de competências adquiridas, como dos valores culturais. Foi necessário reflectir sobre que conteúdos poderiam ser abordados numa aula em grupo, como orientar essa aula, que materiais deviam ser usados e qual o número ideal de alunos para constituir o grupo.

Dado que este projecto partiu da necessidade de motivar os alunos do 2º e 3º ciclos, utilizaram-se materiais que pareceram adequados ao nível em que se encontravam os participantes.

Conhecendo as origens e história dos educandos, assim como suas atividades musicais anteriores e atuais na família e em suas comunidades, o educador pode construir os passos metodológicos e definir o conteúdo pedagógico com eles mais eficazmente (Barbosa, citado por Cruvinel, 2008).

O facto de os dois encontros do ensemble de Contrabaixos terem acontecido perto do final do ano lectivo não permitiu avaliar resultados a longo prazo, no que

respeita a progressos na aprendizagem individual ou a reforço da auto-estima. Apesar disso, o interesse e motivação que os alunos demonstraram para o estudo do seu instrumento, além da participação activa nas aulas de grupo e vontade em continuar, justificam a aposta neste projecto que, no futuro, dependerá apenas da disponibilidade dos alunos e de espaço próprio para a sua realização. Seria interessante instituir esta prática nas escolas de Ensino Artístico Especializado da Música, de forma regular, como complemento ao ensino individual, utilizando todos os benefícios que o ensino colectivo pode oferecer.

## Reflexão final

A Prática de Estágio Supervisionada resultou numa experiência enriquecedora, por permitir aplicar os conhecimentos recém-adquiridos, de grande utilidade e, ao mesmo tempo, evidenciar ou melhorar práticas utilizadas anteriormente. Neste contexto, tanto na observação de aulas como na leccionação, foi possível reflectir acerca de todos os aspectos que definem a prática educativa relacionada com a aprendizagem musical.

A estrutura das planificações para as aulas dadas foi pensada de modo a incluir todos os elementos que permitissem seguir a linha definida pelo professor cooperante, ainda que previsse a introdução de alguns conteúdos novos. Houve um cuidado na elaboração dos itens, desde a contextualização de cada aluna, até aos descritores de avaliação. Estes foram de grande ajuda, no sentido em que se pôde acompanhar a evolução das alunas.

Todos os aspectos técnicos foram tidos em conta, dos exercícios mecânicos aos estudos, assim como as questões mais pertinentes relativas à interpretação das obras trabalhadas. Observaram-se e puseram-se em prática diferentes tipos de estratégias de ensino, que se revelaram eficazes para alcançar determinados objectivos.

Houve uma preocupação constante com a postura das alunas, quer em relação ao instrumento, quer em relação à sua postura corporal. Não foram esquecidos os cuidados que se deve ter com os materiais, como o instrumento e seus acessórios ou as obras e métodos utilizados. Também se referiu a importância da postura em palco, em futuras situações, assim como a necessidade de uma boa preparação do programa a apresentar, por respeito ao público.

O professor que devemos querer ser terá características que apoiem e incentivem “(...) a aprendizagem garantindo que os professores tenham altas expectativas dos seus alunos, conhecimento da matéria que lhes permita satisfazer as elevadas expectativas e um conjunto de qualidades pessoais que motivem o aluno.”, (Hallam, 2012, p.34).

A escola onde se efectuou este Estágio, pelas condições que oferece e pelos objectivos por que se orienta, deu oportunidade à realização de actividades, como a

organização de audições de classe, o que levou a reflectir sobre até que ponto conhecemos os nossos alunos, como prepará-los, que peças dar a cada um. Pela preocupação em consciencializar os alunos para a prevenção de lesões devidas à má preparação para a prática instrumental, o workshop de consciência corporal realizado na escola, surgiu como uma oportunidade para os pôr em contacto com a Técnica Alexander. Como actividade organizada em conjunto, o Intercâmbio com outra escola resultou numa experiência estimulante para os alunos que nela participaram.

A questão da motivação para a aprendizagem musical foi o ponto de partida para pôr em prática um Projecto de Intervenção que teve por objectivo incentivar alunos do 2º e 3º ciclos para o estudo do Contrabaixo. Criou-se, assim, um Ensemble de Contrabaixos formado por aqueles alunos, numa perspectiva de continuidade, podendo actuar, no futuro, em diferentes contextos. A realização de duas aulas experimentais permitiu observar diversas vantagens do ensino colectivo. Foi importante compreender as formas de gerir uma aula de grupo, em que toda a actuação do professor pode funcionar como factor motivador. Tomou-se consciência da importância da adequação de conteúdos a utilizar numa aula deste género, da relevância de papéis no grupo, de criar desafios aos alunos, de estimulá-los para a sua auto-avaliação.

A procura de uma prática educativa que se baseie em modelos pedagógicos abertos ao desenvolvimento da autonomia, da inter-aprendizagem, da integração, deve partir de uma formação que “poderá contemplar o perfil desejado para o educador musical na contemporaneidade: a de um professor pesquisador, crítico e reflexivo, que assuma a postura de interventor social.”, (Cruvinel, 2008).

Colocar-se-ão sempre questões, numa profissão que irá sempre exigir empenho e envolvimento. O que queremos ensinar? De que forma? Com que métodos? “O segredo continua no próprio professor, no seu nível intelectual, na sua criatividade, no seu profissionalismo pedagógico e na sua dedicação plena à nobre e não suficientemente valorizada tarefa de educar.”, (Arias, Yera, 1996, p. 21).

## Bibliografia

Alcantara, Pedro de, *Indirect Procedures\_ A Musician's Guide to the Alexander Technique*, 2ª edição, Oxford University Press, 2013

Arias, José O. Cardentey, Yera, Armando Pérez, "O que é a Pedagogia Construtivista?", *Rev. Educ. Pública*, Cuiabá, v. 5, nº 8, Jul/Dez, 1996, pp. 11-22

Campos, Regina Helena de Freitas, Cunha, Marcelo de Magalhães, "Motivação para o estudo da música com base em pressupostos interacionistas piagetianos.", *Opus*, Porto Alegre, v. 19, n.1, p. 187-214, Jun. 2013

Cruvinel, Flavia Maria, *Efeitos do Ensino Coletivo na Iniciação Instrumental de Cordas: a Educação Musical como Meio de Transformação Social*, Universidade Federal de Goiás, Escola de Música, 2003

Cruvinel, Flavia Maria, "O Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais na Educação Básica: compromisso com a escola a partir de propostas significativas de Ensino Musical", in: *Anais do VII Encontro Regional da ABEM Centro-Oeste*, Brasília, 2008

Dantas, Tais, "Aprendizagem do Instrumento Musical Realizada em Grupo: Fatores Motivacionais e Interações Sociais.", I Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música, Rio de Janeiro, 8 a 10 de Novembro de 2010

Dehant, Jean-Loup, *Ma Première Année de Contrebasse*, Paris, Éditions COMBRE, 1993

Dehant, Jean-Loup, *La Contrebasse Pour Tous*, Paris, Éditions COMBRE, 1998

Hallam, S., "Psicologia da música na educação: o poder da música na aprendizagem", *Revista de Educação Musical*, nº138, Janeiro-Dezembro 2012, pp. 29-34.

Jonnaert, Philippe, *Competências e socioconstrutivismo*, "Horizontes Pedagógicos", Lisboa, Instituto Piaget, 2009

Leão, Denise Maria Maciel, "Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista", *Cadernos de Pesquisa*, nº 107, Julho, 1999, pp. 187-206

Mikus, Ana Cristina Fernandes, *Conceção de Estratégias para o Ensino Coletivo de Violino numa Sala de Aula Diferenciada*, Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Escola das Artes, Porto, 2012

Nóvoa, António, “Para uma formação de professores construída dentro da profissão”, “Cap. 2 Para uma formação de professores”, in *Professores: Imagens do futuro presente*, Lisboa, EDUCA, 2009

Pacheco, José Augusto, “Currículo, Aprendizagem e Avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada”, *Revista Lusófona de Educação*, 17, 2011, pp. 75-90

Souza, Henry Raphaely de, *Processos de Ensino Coletivo de Bateria e Percussão: Reflexões sobre uma prática docente*, Florianópolis, 2013

Ying, Liu Man, *O Ensino Coletivo Direcionado no Violino*, S. Paulo, 2007

## Anexos

Conteúdo do CD:

- 1-Grelha de observação das aulas assistidas
- 2-Planificações das aulas dadas no básico
- 3-Planificações das aulas dadas no secundário
- 4- Programa de Contrabaixo
- 5- Projecto Educativo do Conservatório de Música do Porto
- 6- Programas das Audições de Classe e do Intercâmbio com a Escola de Música de Perosinho
- 7- Cartaz Workshop Técnica Alexander
- 8- Planificações das aulas de grupo\_ Projecto de Intervenção
- 9- Materiais utilizados nas aulas de grupo
- 10- Fotografias da 1ª aula de grupo
- 11- Questionário acerca das aulas de grupo\_ Projecto de Intervenção

DVD da 2ª aula de grupo