



Instituto Politécnico de Castelo Branco
Escola Superior de Artes Aplicadas

A aprendizagem de um instrumento musical em contexto individual e em contexto de grupo

Mestrado em Ensino de Música - Instrumento e Música de Conjunto

Vânia Filipa Tavares Moreira

Orientadora

Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho

Coorientadora

Especialista Catherine Strynckx

Janeiro de 2015



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Artes Aplicadas

A aprendizagem de um instrumento musical em contexto individual e em contexto de grupo

Vânia Filipa Tavares Moreira

Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música - Instrumento e Música de Conjunto, realizado sob a orientação científica da Professora Adjunta Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho e coorientação científica da Professora Adjunta convidada Especialista Catherine Strynckx, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Janeiro de 2015

Agradecimentos

À professora Luísa Correia, pelo apoio, disponibilidade e empenho na orientação do presente trabalho.

À professora Catherine Strynckx, pelo apoio e encorajamento ao longo do meu percurso.

Aos meus alunos, que contribuíram ativamente para a realização deste trabalho.

Aos meus pais, pelo apoio incondicional ao longo de todo o meu percurso.

Palavras-chave

Aprendizagem de um instrumento musical, Aprendizagem individual e em grupo, Motivação, Performance, Ensino de música

Resumo

O presente trabalho é composto por duas partes: a primeira centra-se na descrição da Prática de Ensino Supervisionada de aulas individuais e de aulas de música de conjunto de alunos que integram o projeto Orquestra Geração; e a segunda parte consiste no Projeto de Investigação, cujo foco incide sobre a aprendizagem de um instrumento musical em contexto individual e em contexto de grupo. Pretende-se constituir um espaço de reflexão sobre os dois contextos de aprendizagem de um instrumento musical, com o intuito de compreender a influência e importância do grupo na aprendizagem de um instrumento musical, e nos fatores que condicionam essa aprendizagem e que decorrem da mesma - entre os quais se refere a motivação, o desenvolvimento técnico e musical, e a postura em situação de performance individual e coletiva.

Keywords

Musical instrument learning, Individual and group learning, Motivation, Performance, Musical education

Abstract

This work consists of two parts: the first focuses on the description of Supervised Teaching Practice of individual lessons and ensemble lessons for students who set up the project Orquestra Geração; and the second part consists of the Research Project, whose focus is on learning a musical instrument in individual context and in a group context. It is intended to provide a space for reflection on the two contexts of learning a musical instrument, in order to understand the influence and importance of the group while learning a musical instrument, as well as the influence and importance of the group on the factors that influence this learning and derive from this - among which: motivation, technical and musical development, and posture, in the context of individual and collective performance.

Índice geral

Introdução	1
PARTE I - Prática de Ensino Supervisionada	
1. Identificação das escolas	
1.1. Aulas individuais - Identificação da Escola EB 2,3 Miguel Torga	5
1.2. Aulas de música de conjunto - Identificação Escola EB 2,3 Professor Pedro d'Orey da Cunha	5
2. Descrição do meio socioeconómico	6
3. Identificação dos alunos	
3.1. Aulas individuais	7
3.2. Aulas de música de conjunto	8
4. Repertório abordado	
4.1. Aulas individuais	9
4.2. Aulas de música de conjunto	11
5. Planificações	
5.1. Aulas individuais	
5.1.1. Planificação anual	12
5.1.2. Planificação trimestral	16
5.1.3. Planificações de aulas selecionadas	18
5.2. Aulas de música de conjunto	
5.2.1. Planificação anual	24
5.2.2. Planificação trimestral	30
5.2.3. Planificações de aulas selecionadas	32
6. Avaliações	35
7. Reflexão Crítica sobre o trabalho desenvolvido na prática de ensino supervisionada	
7.1. Aulas individuais	35
7.2. Aulas de música de conjunto	36
PARTE 2 - Projeto de investigação: A aprendizagem de um instrumento musical em contexto individual e em contexto de grupo	
Introdução	41
I. Problemática e objetivos do estudo	43
II. Enquadramento e fundamentação teórica - Revisão bibliográfica	
1. Teorias e processos de aprendizagem	45
1.1. Inteligência	45
1.2. Memória	47
1.3. Aprendizagem	50
1.4. Aprendizagem escolar	52
1.4.1. Aprendizagem cooperativa	54
1.4.2. Aprendizagem individual	60

1.5.	Aprendizagem musical	62
1.5.1.	Métodos para instrumentos de cordas	63
2.	Motivação	68
2.1.	Teorias motivacionais	70
2.2.	Motivação para a aprendizagem	71
2.3.	Motivação para a aprendizagem musical	72
3.	Performance instrumental	80
III.	Apresentação do estudo	
1.	Contextualização	
1.1.	Aprendizagem em grupo - O Projeto Orquestra Geração	83
1.1.1.	Escola Pedro d'Orey	89
1.1.2.	Escola EB 2,3 Miguel Torga	89
1.2.	Aprendizagem individual - Regime articulado	90
1.2.1.	Conservatório Regional de Castelo Branco	94
2.	Metodologia	99
2.1.	Observação em contexto de prova final letiva	99
2.2.	Entrevistas	102
3.	Apresentação e análise dos resultados	
3.1.	Análise das entrevistas	104
3.1.1.	Análise da secção A - Caracterização pessoal	104
3.1.2.	Análise da secção B - Motivação	104
3.1.3.	Análise da secção C - Estudo de violoncelo	106
3.1.4.	Análise da secção D - Performance instrumental	111
3.1.5.	Análise da secção E - Aulas e performance em grupo	112
3.1.6.	Análise da secção F - Valorização social e pessoal	113
3.2.	Análise das grelhas de observação	115
IV.	Conclusão	119
	Bibliografia	127
	Anexos	
	Anexo 1 - Modelo de entrevista	137
	Anexo 2 - Entrevistas	139
	Anexo 3 - Modelo de grelha de observação do desempenho dos alunos em contexto de prova final letiva	163
	Anexo 4 - Grelhas de observação do desempenho dos alunos em contexto de prova final letiva	165

Índice de Figuras

Figura 1 - Roda de Tamanho do Grupo (Johnson e Johnson, 1999, p.20)	57
Figura 2 - Evolução do número de alunos no ensino especializado da Música entre os anos letivos 2006/2007 e 2009/2010, segundo o regime de frequência (Feliciano, 2010, p.3)	93

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Distribuição dos alunos da classe de conjunto observada por gênero, faixa etária e ano de escolaridade	9
Tabela 2 - Competências, conhecimentos e conteúdos programáticos a abordar na disciplina de violoncelo de nível III do Projeto Orquestra Geração, no ano letivo 2013/2014	12
Tabela 3 - Número total de aulas de violoncelo previstas e sua distribuição por período	13
Tabela 4 - Síntese de todas as aulas individuais da disciplina de violoncelo de nível III do Projeto Orquestra Geração, no ano letivo 2013/2014	13
Tabela 5 - Conteúdos programáticos para cada período e respectivas competências a desenvolver, no âmbito da disciplina de violoncelo de nível III do Projeto Orquestra Geração, no ano letivo 2013/2014	16
Tabela 6 - Plano da aula individual de violoncelo do dia 15 de novembro de 2013	18
Tabela 7 - Plano da aula individual de violoncelo do dia 14 de março de 2014	20
Tabela 8 - Plano da aula individual de violoncelo do dia 20 de junho de 2014	22
Tabela 9 - Competências, conhecimentos e conteúdos programáticos a abordar na disciplina de Naípe de cordas graves de nível I do Projeto Orquestra Geração, no ano letivo 2013/2014	24
Tabela 10 - Número total de aulas de Naípe de cordas graves previstas e sua distribuição por período	25
Tabela 11 - Síntese de todas as aulas da disciplina de Naípe de cordas graves de nível I do Projeto Orquestra Geração, no ano letivo 2013/2014	25
Tabela 12 - Conteúdos programáticos para cada período e respectivas competências a desenvolver, no âmbito de Naípe de cordas graves de nível I do Projeto Orquestra Geração, no ano letivo 2013/2014	30
Tabela 13 - Plano da aula de Naípe de cordas graves do dia 14 de novembro de 2013	32
Tabela 14 - Plano da aula de Naípe de cordas graves do dia 13 de março de 2014	33

Tabela 15 - Plano da aula de Naípe de cordas graves do dia 2 de junho de 2014	34
Tabela 16 - Características da aprendizagem cooperativa (Fontes e Freixo, 2004, p.28-35; Johnson e Johnson, 1999, p.5-6 e 47)	55
Tabela 17 - Grelha de observação da prova final letiva	101
Tabela 18 - Guião das entrevistas	102
Tabela 19 - Avaliação qualitativa dos alunos em contexto de prova final letiva	116
Tabela 20 - Média de cada aluno na avaliação qualitativa de critérios específicos e de critérios gerais; e média de cada grupo de alunos - regime articulado e Orquestra Geração	117
Índice de Gráficos	
Gráfico 1 - Distribuição dos alunos pelos regimes de frequência no ensino artístico	96
Gráfico 2 - Distribuição dos alunos por regime por cada escola	97
Gráfico 3 - Distribuição dos alunos por ano de escolaridade	97
Gráfico 4 - Distribuição dos alunos por instrumento	98
Gráfico 5 - Número de horas semanais de estudo de violoncelo	106
Gráfico 6 - Média de horas semanais de estudo de violoncelo pelos alunos de cada tipo de ensino	107
Gráfico 7 - Local onde os alunos estudam violoncelo	107
Gráfico 8 - Duração dos intervalos realizados durante o estudo de violoncelo	108
Gráfico 9 - Competências técnicas que os alunos inquiridos consideram necessárias a um aluno de 3º grau/nível III	110
Gráfico 10 - Emoções sentidas pelos alunos em contexto de concerto	111
Gráfico 11 - Preferência dos alunos por aulas individuais ou de grupo	112
Gráfico 12 - Música como possibilidade de carreira profissional	114

Introdução

O presente trabalho foi desenvolvido enquanto Projeto do Ensino Artístico do Mestrado em Ensino de Música – Instrumento e Música de Conjunto, pelo que contempla em si duas partes distintas: o Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, e o Projeto de Investigação.

Na primeira parte pretende-se fazer uma descrição clara da Prática de Ensino Supervisionada desenvolvida durante o ano letivo 2013/2014, que decorreu no âmbito do Projeto Orquestra Geração. Nesse sentido, o Relatório inicia-se com a identificação das escolas onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada, a descrição do meio socioeconómico onde se integram essas instituições, e a identificação dos alunos envolvidos nessas aulas. Seguidamente, descreve-se o repertório abordado nas aulas individuais e nas aulas de música de conjunto, e apresenta-se as planificações dessas mesmas aulas. Após esta secção, clarifica-se o método de avaliação adotado pelo projeto onde a Prática de Ensino Supervisionada decorreu. Por fim, reserva-se um espaço para uma breve reflexão sobre o trabalho desenvolvido nas aulas individuais e nas aulas de música de conjunto.

A segunda parte deste trabalho consiste na apresentação do Projeto de Investigação desenvolvido. Uma vez que o presente mestrado contempla duas vertentes de ensino musical instrumental – Instrumento e Música de Conjunto –, pareceu-me pertinente enquadrar a minha ação neste projeto com o trabalho que tenho desenvolvido ao longo dos últimos três anos enquanto docente – como professora de violoncelo no Conservatório Regional de Castelo Branco, trabalhando sobretudo com alunos que frequentam o ensino artístico de música em regime articulado; e como professora de violoncelo, naipe e orquestra no Projeto Orquestra Geração, onde a aprendizagem instrumental é direcionada para o trabalho orquestral. Desta forma, delineei um Projeto de Investigação cujo foco incide sobre a aprendizagem de um instrumento musical em contexto individual e em contexto de grupo. Com este estudo não se pretende uma comparação que determine qual dos dois métodos de aprendizagem instrumental é melhor ou mais eficaz. O seu objetivo consiste em criar um espaço de reflexão sobre os dois contextos de aprendizagem de um instrumento musical, com o intuito de compreender a influência e importância do grupo na aprendizagem de um instrumento musical, assim como nos fatores que condicionam essa aprendizagem – entre os quais se refere a motivação, o desenvolvimento técnico e musical, assim como a postura em situação de performance individual e coletiva. Pretende-se ainda perceber como deverá o professor direcionar a sua ação para conseguir que os alunos de ambos os tipos de ensino adquiram as competências e conhecimentos previstos para o seu nível.

Parte I

Prática de Ensino Supervisionada

1. Identificação das escolas

Aulas individuais - Identificação da Escola EB 2,3 Miguel Torga

A Escola EB 2,3 Miguel Torga é a Escola-Sede do Agrupamento de Escolas Miguel Torga, situado no Casal de São Brás, no concelho da Amadora, tendo a sua inauguração decorrido a 21 de Setembro de 1992 com a designação de Escola Preparatória e Secundária (C+ S) de Casal de S. Brás¹.

De entre os recursos físicos de que esta escola dispõe, pode-se mencionar 19 salas de aula, 22 salas de aula específicas (1 sala de Educação Moral e Religiosa Católica, 3 salas de Educação Visual, 4 salas de Educação Visual e Tecnológica, 1 sala de Educação Tecnológica, 3 Laboratórios, 1 sala de Geografia, 2 salas de Educação Musical, 2 salas de Informática, 1 Anfiteatro, 1 sala Gímnica, 1 sala de Educação Física, 1 sala de apoio, 1 salão de cabeleireiro), 12 Gabinetes (de entre os quais, Gabinete de Vídeo e fotografia, Gabinete de direção de turma, Gabinete de receção a Encarregados de Educação, Gabinete do Serviço de Psicologia e Orientação, Gabinete de direção, Gabinete de reuniões, Gabinete médico), papelaria, reprografia, bar, refeitório, PBX, sala de convívio de alunos, sala de professores com bar, Pavilhão Gimno-Desportivo, campo de jogos exterior, vários arrumos de material, vários WC e portaria.² As aulas do Projeto Orquestra Geração funcionam geralmente nas salas referenciadas acima como salas de aula específicas; quando se revela necessário um espaço maior, pela dimensão da orquestra, geralmente recorre-se ao uso do bar de alunos – em horário pós-letivo.

No ano letivo de 2013/2014 frequentaram a Escola EB 2,3 Miguel Torga 586 alunos que se dividiram em 25 turmas respeitantes aos 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, aos quais se acrescem 66 alunos divididos em 4 turmas de Cursos de Educação e Formação, e ainda uma turma de Currículo Alternativo composta por 18 alunos. Perfaz-se assim um total de 30 turmas, pelas quais são distribuídos 670 alunos, dos quais 32 são referenciados como alunos com Necessidades Educativas Especiais.³

Aulas de música de conjunto - Identificação da Escola EB 2,3 Professor Pedro d'Orey da Cunha

A Escola EB 2,3 Professor Pedro d'Orey da Cunha é a Escola-Sede do Agrupamento de Escolas da Damaia. A sua construção data de 1975, tendo sido alvo de obras de requalificação em 2002.⁴

A escola conta com 4 blocos principais, dispondo de um total de 32 salas que juntam em si a capacidade para acolher 896 alunos, refletindo uma taxa de ocupação próxima de 80%. Os alunos têm também ao seu dispor espaço de recreio exterior, biblioteca, auditório, sala de informática, refeitório, complexo desportivo, assim como vários WC e

¹ Agrupamento de Escolas Miguel Torga (2005, p.16)

² *Idem* (p.24)

³ AmadoraEduca (s/d)

⁴ Agrupamento de Escolas da Damaia (2013, p.8)

portaria, por exemplo. As aulas do Projeto Orquestra Geração funcionam em 8 salas do Bloco B, que se estende por 2 andares.⁵

No ano letivo de 2013/2014, esta escola foi frequentada por 665 alunos que se dividiram em 30 turmas respeitantes aos 5º, 6º, 7º, 8º e 9º anos de escolaridade. A estas turmas acrescentam-se ainda uma turma de Curso de Educação e Formação com 21 alunos, uma turma de Ensino Vocacional do 2º ciclo com 20 alunos, e uma turma de Ensino Vocacional do 3º ciclo com 24 alunos. Assim, no ano letivo 2013/2014 frequentaram a Escola EB 2,3 Professor Pedro d'Orey da Cunha um total de 730 alunos, divididos por 33 turmas, dos quais 36 estão referenciados como alunos com Necessidades Educativas Especiais.⁶

2. Descrição do meio socioeconómico

O Agrupamento de Escolas Miguel Torga e o Agrupamento de Escolas da Damaia situam-se no concelho da Amadora. Segundo um estudo sobre o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Miguel Torga realizado em 2005, o concelho da Amadora apresentaria uma densidade populacional cinco vezes maior que a Grande Lisboa e 66 vezes maior que o todo nacional, apresentando uma densidade populacional de 7393 habitantes por km². Neste concelho concentram-se muitas famílias oriundas de várias zonas do norte e do sul do país, mas também muitos imigrantes, sobretudo provenientes de países africanos de língua oficial portuguesa.

A freguesia de São Brás nasce em 1997, resultante do forte crescimento urbano que se fez sentir na cidade da Amadora a partir do final do século vinte. Em 2001, São Brás acolhe o bairro social do Casal da Boba que realojaria famílias de três bairros degradados de três zonas diferentes, modificando-se assim a composição sociocultural da freguesia. A atividade profissional da população da freguesia de São Brás parece incidir sobretudo no comércio local, nos serviços e indústria de confeção, na construção civil e nos serviços e indústria de limpeza doméstica.⁷

De acordo com o Relatório de Avaliação Externa das Escolas realizado pela equipa de avaliação da Inspeção Geral da Educação, em 2010, 41% dos alunos do Agrupamento de Escolas Miguel Torga inseriam-se no escalão A dos Serviços de Ação Social Escolar – escalão máximo de benefício na comparticipação das despesas escolares, que surge associado a uma elevada carência financeira; e 16% dos alunos inseriam-se no escalão B – segundo escalão (dos três escalões existentes) de apoio na comparticipação das despesas escolares. Desta forma, perfaz-se um total de 57% de alunos que beneficiavam de auxílios económicos.⁸

O Agrupamento de Escolas da Damaia pertence à freguesia das Águas Livres, criada em 2013, onde se inserem a antiga freguesia da Damaia, a parte sul da antiga freguesia da

⁵ Informação recolhida no local e em Costa, M; Batista, M. (2010, p.83)

⁶ Agrupamento de Escolas da Damaia (2013, p.10)

⁷ Agrupamento de Escolas Miguel Torga (2005, p.6-12)

⁸ Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo da Inspeção Geral da Educação (2010, p.3)

Reboleira e a parte norte da antiga freguesia da Buraca. Muitos dos alunos que frequentam este Agrupamento residem nos bairros da Cova da Moura, 6 de Maio e Estrela de África. Os bairros referidos são habitualmente referenciados como bairros problemáticos, onde a pobreza e as condições precárias de habitação, alimentação e higiene são uma constante.⁹

O Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas da Damaia para os anos letivos de 2013/2014 a 2016/2017 (2013, p.13) refere como principais problemáticas identificadas nas famílias dos seus alunos o desemprego ou emprego precário, a emigração ilegal, a precariedade económica e baixos rendimentos, a violência doméstica e abuso sexual, assim como a negligência no cumprimento das responsabilidades parentais.

Estas carências e problemáticas refletem-se no número de alunos que necessitam de recorrer aos Serviços de Ação Social. Os dados presentes no Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas da Damaia para os anos letivos de 2013/2014 a 2016/2017 (2013, p.12), revelam que no ano letivo de 2012/2013 na Escola Professor Pedro d'Orey da Cunha 272 alunos inseriam-se no escalão A dos Serviços de Ação Social Escolar (39,5% do total) e 128 alunos inseriam-se no escalão B (18%), perfazendo um total de 400 alunos que necessitavam de apoio económico, ou seja, 58% dos alunos. Estes valores revelam-se muito próximos dos valores apresentados para o Agrupamento de Escolas Miguel Torga no ano letivo 2009/2010.¹⁰

Pelo seu contexto socioeducativo, o Agrupamento de Escolas Miguel Torga e o Agrupamento de Escolas da Damaia integram o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP 2) – que tem como objetivo a promoção do sucesso educativo dos alunos pertencentes a meios sociais particularmente desfavorecidos.¹¹

3. Identificação dos alunos

Aulas individuais

A aluna cujas aulas de instrumento foram alvo de prática supervisionada é uma adolescente de 13 anos que integra a Orquestra Geração na Escola EB 2,3 Miguel Torga, onde frequenta o 7º ano de escolaridade.

A sua mãe é portuguesa e o seu pai cabo-verdiano, mas a aluna nasceu já em Portugal e, até ao momento, foi neste país que decorreu todo o seu percurso escolar. Atualmente, os seus pais estão separados e a aluna vive com a avó e com a irmã mais velha no Casal de São Brás. O pai mora em Lisboa com a família que constituiu após o divórcio, e a sua mãe mora no Luxemburgo. Apesar de a família estar separada, a aluna faz parte de uma família bastante numerosa com doze irmãos – a irmã mais velha (filha dos mesmos pais), dez irmãos do atual casamento do pai e uma irmã recém-nascida da atual relação da sua mãe.

⁹ Agrupamento de Escolas da Damaia (2013, p.4); Tafoi, B. (s/d, p.72)

¹⁰ Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo da Inspeção Geral da Educação (2010, p.3)

¹¹ *Idem*; Soares, M. (s/d); Tafoi, B. (s/d, p.73)

A nível instrumental é uma aluna assídua, pontual, bastante interessada e recetiva. Contudo, a assiduidade e pontualidade não se refletem nas disciplinas de Formação Musical, Orquestra e Naípe – o que condiciona diretamente a sua evolução instrumental. Na minha opinião isso deve-se a fatores intrínsecos da sua personalidade, nomeadamente a baixa autoestima e falta de confiança em si própria. Em cada aula individual é necessário dedicar grande parte do tempo a trabalhar esses parâmetros. Geralmente, esse reforço é feito através do instrumento, para que a evolução decorra em simultâneo a nível pessoal e a nível instrumental. Contudo, este espaço que nos é permitido criar numa aula individual não é possível fazê-lo de uma forma constante numa aula coletiva, e a aluna parece evitar esse tipo de aulas por sentir que não é capaz de fazer o que o professor lhe pede e de acompanhar o grupo.

A aluna começou a estudar violoncelo em abril de 2012. Em 3 meses aprendeu quase todo o repertório do nível I, pelo que no ano letivo seguinte transitou para o nível II. Apesar de o ideal ser ela ter mais tempo para consolidar as competências propostas para o nível I, o facto de se manter nesse nível poderia constituir um fator de desmotivação. Assim, tendo em conta a sua evolução ao longo dos primeiros 3 meses, apostamos em passá-la para o nível seguinte.

Contudo, o ano letivo em que frequentou o nível II foi um ano difícil para a aluna porque o repertório era mais exigente, e a necessidade de conseguir acompanhar o grupo não lhe permitiam tanto espaço de reflexão e consciencialização técnica. Além disso, a aluna foi durante muito tempo o único violoncelo da orquestra dela, pelo que a exposição era maior – o que não a deixava confortável, acentuando ainda mais a sua insegurança.

Atualmente a aluna frequenta a orquestra do nível III.

Aulas de música de conjunto

O grupo de alunos envolvidos na prática supervisionada de música de conjunto corresponde ao naipe de cordas graves do nível I do Projeto Orquestra Geração na Escola EB 2,3 Professor Pedro d'Orey da Cunha.

No Projeto Orquestra Geração, as aulas de Naípe de Cordas Graves destinam-se aos alunos de violoncelo e de contrabaixo de cada nível. Contudo, por uma questão logística, para que se pudesse trabalhar separadamente com os alunos de cada nível, este ano letivo optou-se por incluir os alunos de viola de arco nestas aulas de naipe da Escola EB 2,3 Professor Pedro d'Orey da Cunha. Desta forma, no mesmo horário, um professor trabalhava com os alunos de viola de arco, violoncelo e contrabaixo do nível I, enquanto outro professor trabalhava com os alunos dos mesmos instrumentos do nível III.

No início do ano letivo 2013/2014, este grupo (Naípe de cordas graves do nível I) era constituído por 5 alunos – 2 alunos de contrabaixo, 1 de violoncelo e 2 de viola de arco. Ao longo do ano foi havendo alterações no grupo por entradas e desistências de novos alunos. Pouco depois do ano letivo iniciar, houve novos elementos a integrar este grupo: dois alunos de viola de arco que se mantêm no naipe; e quatro alunos de violoncelo, dos quais três acabaram por desistir (uma aluna desistiu por não conseguir conciliar as aulas do Projeto Orquestra Geração com todas as outras atividades extracurriculares que mantinha, a segunda aluna desistiu porque nenhum familiar podia ir buscá-la à escola no final das

aulas de orquestra e de naipe, e a terceira aluna desistiu porque o instrumento que queria estudar era violino). As entradas e desistências no naipe de violoncelos decorreram de forma faseada, pelo que o grupo se manteve durante praticamente todo o ano com dois alunos de violoncelo – um deles ingressou o grupo aquando da criação do mesmo, e o outro aluno entrou um pouco mais tarde, mas a sua adaptação ao grupo foi muito fácil porque já tinha estudado contrabaixo durante um ano no Projeto Orquestra Geração.

Assim, a partir do segundo trimestre do referido ano letivo, o grupo de trabalho nestas aulas de Naipe de Cordas Graves do nível I manteve-se com a seguinte formação: 4 alunos de viola, 2 alunos de violoncelo e 2 alunos de contrabaixo. Todos os alunos são de nacionalidade portuguesa. Relativamente ao género, à faixa etária e ao ano de escolaridade, o grupo distribui-se da seguinte forma:

Tabela 1 - Distribuição dos alunos da classe de conjunto observada por género, faixa etária e ano de escolaridade

Género		Faixa Etária			Ano de escolaridade		
Feminino	Masculino	10 anos	11 anos	12 anos	5º	6º	7º
3	5	2	5	1	5	2	1

Apesar da dispersão pela faixa etária e pelos anos de escolaridade, como apresentado na tabela 1, o grupo mostrou-se bastante coeso ao longo de todo o ano letivo.

4. Repertório abordado

Aulas individuais

A aprendizagem do instrumento musical no Projeto Orquestra Geração é direcionada para o trabalho orquestral e assume-se a primazia do grupo. Nesse sentido, o repertório estudado corresponde às obras que estão a ser trabalhadas na orquestra em que o aluno está inserido, os conteúdos programáticos são definidos de acordo com esse repertório, e o trabalho realizado nas aulas individuais e nas aulas de naipe é delineado com base no mesmo repertório. Desta forma, a orquestra e o grupo são a prioridade, e o trabalho individual com conteúdos programáticos e obras fora do repertório orquestral só decorre quando o aluno já assimilou e consolidou este último.

A aluna cujas aulas individuais foram supervisionadas integra a orquestra de nível III. O programa proposto para o nível III da Orquestra Geração ao longo do ano letivo 2013/2014 foi o seguinte:

- *A Grande Porta de Kiev* – M. Mussorgsky
- «Trepak» da Suite *Quebra-Nozes* – P. Tchaikowsky

- *Gipsy Overture* – M. Isaac
- «Can-Can» de *Orpheus in the Underworld* – J. Offenbach
- «Prelúdio» de *Te Deum* - Charpentier
- «Hino à Alegria» adaptação de Ana Manzanilla do 4º and. da 9ª *Sinfonia* – L. van Beethoven
- «Halleluya» do *Messias* – G. Handel
- Ária «Toreador» da ópera *Carmen* – G. Bizet
- 1º andamento da Suite *Afro-cubana* – C. Garcia
- 1º andamento da Suite *Estância* – A. Ginastera
- Respetivas escalas

As escalas mais trabalhadas são as de sol maior e de ré maior em duas oitavas com diversas arcadas – notas longas com o arco sustentado até à ponta, *detaché*, *martelé*, *legato*, notas curtas no talão, notas curtas na ponta, notas separadas e notas com ligaduras até oito notas por arco, e com elementos rítmicos particulares de determinadas obras em estudo.

O programa acima descrito foi complementado com estudos e pequenas peças que permitissem trabalhar num texto curto e apelativo os conteúdos programáticos mais importantes.

No caso desta aluna, o repertório individual foi o seguinte:

- Estudo de Dotzauer – nº 3 da compilação *Studies for Violoncello* de Somló (escolhido pela aluna entre três previamente selecionados pelo professor): para trabalhar a destreza da mão esquerda entre a 1ª e a 3ª posição, extensões, mudanças de posição, *detaché* – e, posteriormente, com variações de arcadas para trabalhar *legato* e *spiccato*.
- Estudo nº 117 do segundo volume da compilação *Fundamentals of violoncello technique* por Francis Grant: para trabalhar a afinação da 1ª, da 4ª e da meia posição, a mudança entre estas posições e o vibrato.
- Peças da coletânea *Position pieces for cello* de Mooney: para trabalhar uma posição por peça – sendo obras muito pequenas não requerem muito tempo de leitura e a aluna pode avançar rapidamente para uma peça numa outra posição e, assim, trabalhar e conhecer as diferentes posições num espaço de tempo mais curto.
- *Some day* da coletânea “Cello Time Sprinters” de Blackwell: para, tal como no estudo nº 117 acima referido, trabalhar a afinação da 1ª e da 4ª posição, a mudança entre estas posições e o vibrato. Sendo que neste caso há a possibilidade de aluna tocar a peça com acompanhamento de piano ou com a gravação deste acompanhamento em CD.

Ao longo do ano, o programa proposto para o nível III sofreu algumas alterações, tendo sido retiradas as obras «Can-Can» de *Orpheus in the Underworld* de Offenbach, «Prelúdio» de *Te Deum* de Charpentier, 1º andamento da Suite *Afro-cubana* de Garcia e o 1º andamento da Suite *Estância* de Ginastera. Ao programa proposto foram adicionadas as

obras *He's a pirate* de Hans Zimmer, *Chamambo* de Manuel Artés, *Ritmos ciganos* que é um tema tradicional cigano com arranjo de Carlos Garcia e *Sol di manhã* que é um tema tradicional Cabo Verdiano composto por Paulino Vieira, também com arranjo de Carlos Garcia. A inclusão destas obras cria uma grande aproximação ao público, à comunidade onde as orquestras se inserem e aos próprios alunos, sobretudo por refletirem sonoridades e ambientes com os quais há uma grande identificação cultural. Excetuando o tema *He's a pirate* de Hans Zimmer, todos os outros temas foram acrescentados às orquestras de todos os níveis para que possam ser obras transversais a todos os níveis.

Por falta de tempo, não foi possível trabalhar as peças da coletânea *Position pieces for cello* de Mooney, nem a peça *Some day* de Blackwell. Nas duas últimas aulas do primeiro período letivo foram trabalhados alguns temas tradicionais alusivos ao Natal – esses temas foram selecionados pela aluna de entre alguns previamente selecionados pelo professor com o intuito de trabalhar a 4ª posição e o vibrato.

Aulas de música de conjunto

O grupo de música de conjunto em observação corresponde ao Naípe de Cordas Graves de nível I do projeto Orquestra Geração. O programa proposto para esse nível para o ano letivo 2013/2014 foi o seguinte:

- *Levantar-se* – repertório de iniciação do El Sistema¹²
- *El grillito* – repertório de iniciação do El Sistema
- *Los pollitos* – repertório de iniciação do El Sistema
- *Motto perpetuo* – Suzuki
- *Estudo nº 12* – Suzuki
- «Hino à alegria» tema da 9ª *Sinfonia* de Beethoven – repertório de iniciação do El Sistema
- *Chamambo* – M. Artés
- Respetivas escalas

Tendo em conta o empenho, a capacidade de resposta e o desenvolvimento dos alunos que integram este grupo, foi possível avançar para o repertório proposto para o nível II. Assim, trabalhou-se ainda os seguintes temas:

- *A machadinha* – tema popular português
- *A Grande Porta de Kiev* – M. Mussorgsky
- *Ritmos ciganos* – tema tradicional cigano, arranjo de Carlos Garcia
- *Sol di manhã* – Paulinho Vieira, arranjo de Carlos Garcia

¹² Sistema no qual a Orquestra Geração se inspirou e cujos fundamentos e métodos aplica. Entre as páginas 83 e 88 encontra-se uma descrição destes dois projetos educativos - Orquestra Geração e El Sistema.

5. Planificações

5.1 Aulas individuais

5.1.1 Planificação anual

Tabela 2 - Competências, conhecimentos e conteúdos programáticos a abordar na disciplina de violoncelo de nível III do Projeto Orquestra Geração, no ano letivo 2013/2014

	Competências e Conhecimentos	Programa
Critérios Gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Descontração • Capacidade de leitura rítmica e melódica • Sentido de pulsação • Aplicação correta da dedilhação proposta • Agilidade e segurança na execução • Postura / Atitude • Capacidade de concentração • Capacidade de memorização • Método de estudo • Capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los • Capacidade de se ouvir 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>A Grande Porta de Kiev</i> – M. Mussorgsky • «Trepak» da Suite <i>Quebra-Nozes</i> – P. Tchaikowsky • <i>Gipsy Overture</i> – Isaac • «Can-Can» de <i>Orpheus in the Underworld</i> – Offenbach • «Prelúdio» de <i>Te Deum</i> - Charpentier • «Hino à Alegria» da <i>9ª Sinfonia</i> – Beethoven • «Halleluya» do <i>Messias</i> – Handel • «Toreador» da ópera <i>Carmen</i> - Bizet
Critérios Específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento das posições – entre a meia e a 5ª posição • Conhecimentos dos harmónicos naturais da 5ª posição • Fluência nas mudanças de posição • Cordas dobradas • Funcionamento da mão, pulso e braço direitos • Execução de diversos golpes de arco • Vibrato • Aperfeiçoamento da sonoridade • Noção de fraseado 	<ul style="list-style-type: none"> • 1º andamento da Suite <i>Afro-cubana</i> – Garcia • 1º andamento da Suite <i>Estância</i> – Ginastera • Respetivas escalas • Um estudo da compilação <i>Studies for Violoncello</i> de Somló a escolher pela aluna entre os seguintes: 3, 8, 20. • Estudo do segundo volume da compilação <i>Fundamentals of violoncello technique</i> por Francis Grant a escolher pela aluna entre os seguintes: 112, 116, 117. • Peças da coletânea <i>Position pieces for cello</i> de Mooney • <i>Some day</i> – Blackwell

Tabela 3 - Número total de aulas de violoncelo previstas e sua distribuição por período

Aulas Previstas (1 aula semanal de 30 min.)	1º Período	2º Período	3º Período	Total
Definição de programa e objetivos	1	-	-	1
Conteúdos	8	13	7	28
Total de aulas previstas	9	13	7	29

Tabela 4 - Síntese de todas as aulas individuais da disciplina de violoncelo de nível III do Projeto Orquestra Geração, no ano letivo 2013/2014

Aula	Data	Sumário	Conteúdos
1º Período			
1	11.10.2013	Escala de Ré maior Leituras à primeira vista Estruturação do ano letivo	- Reestruturação técnica: repartição de arco; sustentar o som ao longo de todo o arco; extensões.
2	18.10.2013	Escala Ré maior – 2 oitavas <i>Portas de Kiev</i> Estudo – Somló	- Extensão na 1ª posição - Sonoridade: sustentar o som - Destreza mão esquerda
3	25.10.2013	Escala Ré maior – 2 oitavas <i>Portas de Kiev</i> Estudo – Somló	- Extensão na 1ª posição - Sonoridade: sustentar o som - Trémulo - Destreza mão esquerda
4	1.11.2013	Escala Sol maior – 2 oitavas Trepak Estudo – Somló	- Contraste dinâmico - Cordas dobradas em cordas soltas - Articulação: notas curtas; <i>martelé</i> . - Extensão na 1ª posição - Meia posição - Ritmo sincopado - Destreza mão esquerda
5	15.11.2013	Escala Sol maior – 2 oitavas Trepak Estudo – Somló	- Contraste dinâmico - Cordas dobradas em cordas soltas - Articulação: notas curtas; <i>martelé</i> . - Extensão na 1ª posição - Meia posição - Ritmo sincopado - Destreza mão esquerda
6	22.11.2013	Escala Lá menor – 2 oitavas <i>Gipsy Overture</i> Peça – Mooney	- Extensão para a frente e extensão para trás na 1ª posição - Meia posição - Mudanças de posição: 1ª, 2ª, 3ª e 4ª posição
7	29.11.2013	Escala Lá menor – 2 oitavas <i>Gipsy Overture</i> Peça – Mooney	- Extensões - Mudanças de posição: meia, 1ª, 2ª, 3ª e 4ª posição

8	6.12.2013	Escala Lá menor – 2 oitavas Gipsy Overture Peça – Mooney	- Extensões - Mudanças de posição: meia, 1ª, 2ª, 3ª e 4ª posição
9	13.12.2013	Gipsy Overture Trepak Portas de Kiev	- Extensões - Mudanças de posição: meia, 1ª, 2ª, 3ª e 4ª posição
2º Período			
10	10.01.2014	Escala de Sol maior em 2 oitavas com exercícios rítmicos Can-can	- Mudança de posição: 1ª - 4ª p. - Controle da ponta do arco - Contrastes dinâmicos - <i>Martelé e spiccato</i>
11	17.01.2014	Escala de Sol maior em 2 oitavas com exercícios rítmicos Can-can	- Mudança de posição: 1ª - 4ª p. - Ornamentos - Controle da ponta do arco - Contrastes dinâmicos - <i>Martelé e spiccato</i>
12	24.01.2014	Escala Sol maior – 2 oitavas Can-can Prelúdio de <i>Te Deum</i>	- Mudança de posição: 1ª - 4ª p. - Ornamentos - Contrastes dinâmicos - <i>Martelé e spiccato</i> - Sonoridade - Afinação
13	31.01.2014	Prelúdio de <i>Te Deum</i> Estudo – Grant II	- Sonoridade - Afinação - Destreza mão esquerda - Mudanças de posição: 1ª – 3ª p.
14	7.02.2014	Escala Lá maior – 2 oitavas Hino à alegria Estudo Grant II	- 5ª posição - Mudanças de posição: 1ª – 5ª p. - Destreza mão esquerda - <i>Legato</i> - Harmônicos naturais
15	14.02.2014	Escala Lá maior – 2 oitavas Hino à alegria Estudo Grant II	- 5ª posição - Mudanças de posição: 1ª – 5ª p. - Destreza mão esquerda - <i>Legato</i> - Harmônicos naturais
16	21.02.2014	Escala Lá maior – 2 oitavas Hino à alegria Estudo Grant II	- 5ª posição - Mudanças de posição: 1ª – 5ª p. - Destreza mão esquerda - <i>Legato</i> - Harmônicos naturais
17	28.02.2014	Escala Lá maior – 2 oitavas Hino à alegria Estudo Grant II Halleluya	- Mudanças de posição: 1ª – 5ª p. - Destreza mão esquerda - <i>Legato</i> - Harmônicos naturais - Extensões - Diferentes velocidades de arco
18	05.03.2014	Escala Ré maior – 2 oitavas Halleluya Peça – Mooney	- Meia posição – 4ª posição - Extensões - Diferentes velocidades de arco

19	14.03.2014	Escala Ré maior – 2 oitavas Halleluya Peça – Mooney	- Meia posição – 4ª posição - Extensões - Diferentes velocidades de arco
20	21.03.2014	Escala Ré maior – 2 oitavas Halleluya Peça – Mooney	- Meia posição – 4ª posição - Extensões - Diferentes velocidades de arco
21	28.03.2014	Escala Lá maior – 2 oitavas Toreadores	- Leitura
22	04.04.2014	Can-can Prelúdio de <i>Te Deum</i> Halleluya	Revisão de todos os conteúdos trabalhados ao longo do período

3º Período

23	02.05.2014	Escala Lá maior – 2 oitavas Toreadores	- Mudanças de posição: meia a 5ª p. - Harmónicos naturais - <i>Legato, spiccato, marcato</i> - Vibrato - Sonoridade: sustentar o som até à ponta
24	09.05.2014	Escala Lá maior – 2 oitavas Toreadores Peça – Mooney	- Mudanças de posição: meia a 5ª p. - Harmónicos naturais - <i>Legato, spiccato, marcato</i> - Vibrato - Sonoridade: sustentar o som até à ponta
25	16.05.2014	Escala Lá maior – 2 oitavas Suite Afro-cubana Peça – Mooney	- Mudanças de posição: meia - 5ª p. - Vibrato
26	23.05.2014	Escala Lá maior – 2 oitavas Suite Afro-cubana Peça: <i>Someday</i> – Blackwell	- Mudanças de posição: meia - 5ª p. - Vibrato
27	30.05.2014	Escala Lá maior – 2 oitavas Suite Estância Peça: <i>Someday</i> – Blackwell	- Mudanças de posição: meia - 5ª p. - Precisão rítmica - Vibrato
28	06.06.2014	Escala Lá maior – 2 oitavas Suite Estância Peça: <i>Someday</i> – Blackwell	- Mudanças de posição: meia - 5ª p. - Precisão rítmica - Vibrato
29	13.06.2014	Escala Lá maior – 2 oitavas Toreadores Suite Afro-cubana Suite Estância Peça: <i>Someday</i> – Blackwell	Revisão de todos os conteúdos trabalhados ao longo do período

5.1.2 Planificação trimestral

Tabela 5 - Conteúdos programáticos para cada período e respetivas competências a desenvolver, no âmbito da disciplina de violoncelo de nível III do Projeto Orquestra Geração, no ano letivo 2013/2014

Conteúdos programáticos e respetivas competências
<p>1º Período</p> <p><u><i>A Grande Porta de Kiev</i> – M. Mussorgsky</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Extensão na 1ª posição - Sonoridade: sustentar o som ao longo de todo o arco - Trémulo <p><u>«Trepak» da Suite <i>Quebra Nozes</i> – P. Tchaikowsky</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Contraste dinâmico - Cordas dobradas em cordas soltas - Articulação: notas curtas na metade inferior do arco; <i>martelé</i>. - Extensão na 1ª posição - Meia posição - Ritmo sincopado <p><u><i>Gipsy Overture</i> – M. Isaac</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Extensão para a frente e extensão para trás na 1ª posição - Meia posição - Possibilidade de trabalhar 2ª, 3ª e 4ª posição <p>Respetivas escalas</p> <p>Um estudo da compilação <i>Studies for Violoncello</i> de Somló a escolher pela aluna entre os seguintes: 3, 8, 20.</p> <p>Uma peça da coletânea <i>Position pieces for cello</i> de Mooney</p>
<p>2º Período</p> <p><u>«Can-can» de <i>Orpheus in the Underworld</i> – J. Offenbach</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - 4ª posição - Ornamentos - Controle na ponta do arco - Contrastes dinâmicos - <i>Martelé</i> - <i>Spiccato</i>

«Prelúdio» de *Te Deum* – J. Charpentier

- Sonoridade
- Afinação

«Hino à Alegria» da 9ª *Sinfonia* – Beethoven

- *Legato*
- Harmónicos naturais
- 4ª posição

«Halleluya» do *Messias* – Haendel

- Meia posição, 2ª posição e 3ª posição avançada
- Extensão para a frente
- Diferentes velocidades de arco

Respetivas escalas

Estudo do segundo volume da compilação *Fundamentals of violoncello technique* por Francis Grant a escolher pela aluna entre os seguintes: 112, 116, 117.

Uma peça da coletânea *Position pieces for cello* de Mooney

3º Período

Ária do «Toreador» da ópera *Carmen* – Bizet

- Possibilidade de trabalhar todas as posições desde a 1ª à 4ª posição
- Harmónicos naturais
- *Legato, spiccato, marcato*
- Vibrato
- Sonoridade: sustentar o som até à ponta

1º andamento da Suite *Afro-cubana* – C. Garcia

1º andamento da Suite *Estância* – Ginastera

Respetivas escalas

Uma peça da coletânea *Position pieces for cello* de Mooney

Some day – Blackwell

5.1.3 Planificações de aulas seleccionadas

Apresentar as planificações de todas as aulas tornar-se-ia redundante e demasiado extenso. Nesse sentido, seleccionou-se os planos de três aulas supervisionadas, correspondendo uma a cada período letivo, de forma a poder abranger-se todo o plano temporal de prática supervisionada.

Tabela 6 - Plano da aula individual de violoncelo do dia 15 de novembro de 2013

Plano de aula

Data: 15 novembro 2013

Aluno: Maria (nome fictício)

Disciplina/Nível/Escola: Violoncelo nível III - MT

Tempo de aula: 30 min

Conteúdos	Competências a desenvolver	Estratégias	Tempo
Escala de Sol maior em duas oitavas	<ul style="list-style-type: none"> - Consolidar a 4ª posição - Tornar as mudanças de posição mais fluentes - Fazer uma correta repartição do arco 	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir à aluna para posicionar a mão na quarta posição e dizer qual o nome da nota correspondente a cada dedo em cada corda nessa posição - Posicionar a mão na 1ª posição na corda Ré e depois alternar entre a 1ª e a 4ª posição com a mão em bloco – os 4 dedos na corda (sem arco, só com movimento do braço esquerdo e da mão esquerda); repetir o mesmo exercício na corda lá com dedos diferentes e perguntar à aluna qual a nota de passagem. - Aplicar o mesmo trabalho à segunda oitava da escala de sol maior 	10
<i>Chamambo</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Executar da obra do início até ao final da letra D com o texto correto (notas, ritmo, articulação e dinâmicas) - Ler corretamente da secção da letra E à letra I 	<ul style="list-style-type: none"> - Executar a peça do início até ao final da letra D para aferição de dificuldades. Trabalhar localmente as passagens em que a aluna tenha manifestado dificuldades de execução. 	5
	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a precisão rítmica - Executar dinâmicas 	<ul style="list-style-type: none"> - Solfejar com dinâmicas - Percutir o ritmo desta secção - Executar no violoncelo 	10
	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a estrutura formal da obra, e aglutinar grupos de compassos em pacotes de informação que permitam simplificar o processo de execução e memorização. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tocar novamente a obra completa para a aluna e pedir-lhe que divida a peça em frases. Perguntar quais são as frases repetidas, e quais são diferentes. Agrupar as frases em grupos maiores (secções). 	5

Balanco/Reflexão: Nas mudanças de posição a aluna teve dificuldade em adequar a altura do braço à 4ª posição, foi necessário lembrar que a mudança tinha que ser feita sem calcar a corda e hesitou no nome das notas correspondente a cada dedo em cada corda na 4ª posição, assim como nas notas de passagem. A aluna conseguiu encadear a peça do início até ao final da letra D, mas apresentou-a sem dinâmicas e sem a articulação indicada para as primeiras notas. A afinação estava melhor do que na peça anterior. Desde a última aula individual, esta peça foi bastante trabalhada nas aulas de naipe e de orquestra pelo que aluna não teve dificuldade em solfejar e em tocar a peça até ao fim. As correções incidiram sobre os seguintes parâmetros: afinação, dinâmicas, acentuação das primeiras notas, precisão rítmicas nas secções das letras E ao fim de G e, sobretudo na secção correspondente à letra K. Nesta última secção foi necessário trabalhar também a alternância rápida entre arco e *pizzicato*. A aula de hoje acabou por ter uma duração de 2 horas porque as restantes alunas não compareceram, pelo que foi possível iniciar o trabalho de leitura da peça *Trepak* da Suite “Quebra Nozes”, de Tchaikowsky.

Tabela 7 - Plano da aula individual de violoncelo do dia 14 de março de 2014

Plano de aula

Data: 14 Março 2014

Aluno: Maria (nome fictício)

Disciplina/Nível/Escola: Violoncelo nível III - MT

Tempo de aula: 30 min

Conteúdos	Competências a desenvolver	Estratégias	Tempo
Escala de Ré maior em duas oitavas	<ul style="list-style-type: none"> - Apurar a afinação - Desenvolver a destreza na execução de extensões para a frente e para trás - Consolidar o movimento de mudança de posição entre a 1ª e 2ª posição - Fazer uma correta repartição do arco - Desenvolver a capacidade de realizar diferentes velocidades de arco 	<ul style="list-style-type: none"> - Dó# e Fá# 4º dedo: subir com extensão para a frente; descer com mudança para a segunda posição durante a corda solta e extensão para trás para o 1º dedo. Fazer extensão com polegar. - Fazer a escala com 1, 2, 4 e 8 notas por arco – a velocidade do arco mantém-se constante em todas as variações, a mão esquerda é que vai duplicando a velocidade - Confirmar a afinação do 4º dedo na corda ré e na corda lá com cordas soltas; tocar em conjunto com a aluna, mas à distância de uma oitava. - Fazer a escala com o ritmo '1 colcheia e 2 semicolcheias': a) as 3 figuras com a mesma nota; b) colcheia com uma nota, duas semicolcheias com a nota seguinte; c) uma nota para cada figura 	10
<i>Halleluya</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Tocar a obra do início até à letra C com o texto correto (notas, ritmo, articulação e dinâmicas) - Ler da secção da letra C à letra E - Consolidar a 2ª posição avançada - Executar corretamente as extensões 	<ul style="list-style-type: none"> - Tocar a peça do início até ao final da letra D para aferição de dificuldades. Trabalhar localmente as passagens em que a aluna tenha manifestado dificuldades de execução. - Solfejar com dinâmicas; percutir o ritmo desta secção; identificar e assinalar extensões e mudanças de posição; executar no violoncelo. - Confirmar a afinação com cordas soltas e com notas de referência tocadas pelo professor. 	10
Estudo 117 – Grant II	<ul style="list-style-type: none"> - Tocar o estudo completo com o texto correto (notas, ritmo, articulação e dinâmicas) - Consolidar as posições entre a 1ª e a 4ª posição - Consolidar o movimento de mudanças de posição - Desenvolver o vibrato 	<ul style="list-style-type: none"> - Tocar o estudo todo para aferição de dificuldades. Trabalhar localmente as passagens em que a aluna tenha manifestado dificuldades de execução. - Trabalhar isoladamente as mudanças de posição – a nota de partida e a nota de chegada, com movimento de antecipação, sem pressionar a corda para não haver tensão; confirmar a afinação das duas notas. - Trabalhar o vibrato com oscilações por pulsação – confirmar que todo o braço participa no movimento e não somente o pulso. 	10

Balço/Reflexão: A aluna consegue fazer as extensões corretamente – esticar o 1º dedo, acompanhar o 2º dedo com o polegar, avançar o braço e o pulso. Contudo, ainda evidencia relutância em fazê-lo – enrola o 1º dedo, não avança com o polegar, nem com o braço e o pulso, e estica os restantes dedos. A peça *Halleluya* vinha bem preparada até à letra C e já tinha preparado a leitura da secção seguinte (letra C à letra E), pelo que foi possível avançar rapidamente para essa secção. Não reconheceu o nome da posição para a qual tinha que mudar no 7º compasso da letra D (2ª posição avançada), mas soube executá-la sem ajuda. Relativamente às extensões, demonstrou a mesma relutância apresentada na escala. No estudo as mudanças de posição ainda não estão antecipadas, a mudança de posição tinha muito atrito e o vibrato ainda está tenso e pouco regular, mas melhor do que na aula anterior.

Tabela 8 - Plano da aula individual de violoncelo do dia 20 de junho de 2014**Plano de aula****Data:** 20 Junho 2014**Aluno:** Maria (nome fictício)**Disciplina/Nível/Escola:** Violoncelo nível III - MT**Tempo de aula:** 30 min

Conteúdos	Competências a desenvolver	Estratégias	Tempo
Escala de Sol maior em duas oitavas	<ul style="list-style-type: none"> - Consolidar o movimento de mudança de posição - Aprimorar a coordenação - Apurar a afinação 	<ul style="list-style-type: none"> - Executar a escala com a seguinte figuração rítmica: <ul style="list-style-type: none"> • Duas semicolcheias e colcheia para cada nota da escala, sendo que as semicolcheias devem ser executadas à corda e a colcheia é curta • Em tercinas repetindo a mesma nota 3 vezes - Confirmar a afinação da 4^a posição com o professor – que toca as mesmas notas numa oitava abaixo 	10
<i>Os Toreadores</i> (Bizet)	<ul style="list-style-type: none"> - Tocar a secção trabalhada na aula anterior com o texto correto (notas, afinação, ritmo, articulação e dinâmicas) 	<ul style="list-style-type: none"> - Tocar a secção trabalhada na aula anterior para aferição de dificuldades. Trabalhar localmente as passagens em que a aluna tenha manifestado dificuldades de execução. 	5
	<ul style="list-style-type: none"> - Ler a partir da secção correspondente à letra C - Compreender a estrutura formal da secção, e aglutinar grupos de compassos em pacotes de informação que lhe permitam simplificar o processo de execução - Persistir na precisão rítmica - Executar dinâmicas 	<ul style="list-style-type: none"> - Solfejar com dinâmicas - Entoar a secção C e pedir à aluna que a divida em frases. - Solicitar à aluna sugestões de dedilhação e de repartição de arco e discutir as propostas apresentadas - Trabalhar a repartição de arco sem mão esquerda - Trabalhar as mudanças de posição isoladamente - Juntar as passagens trabalhadas em pequenas frases e, por fim, toda a secção C - Tocar o estudo do início ao fim para aferição de dificuldades. Trabalhar localmente as passagens em que a aluna tenha manifestado dificuldades de execução. 	15

Balço/Reflexão: Apesar de ser um ponto em que insistimos bastante na última aula, a aluna continua a não aproximar o arco do cavalete. A afinação da escala melhorou bastante em relação à última aula, assim como todos os passos inerentes à mudança de posição. O início da peça *Os Toreadores* (até ao final da letra B) não foi devidamente trabalhada durante a semana, pelo que grande parte da aula consistiu em recuperar o que já tinha sido trabalhado na aula anterior e o avanço para a secção prevista para esta aula (letra C) foi muito reduzido – foi feita a leitura e identificação de dificuldades para que a aluna pudesse preparar essa secção para a aula seguinte.

5.2 Aulas de música de conjunto

5.2.1 Planificação anual

Tabela 9 - Competências, conhecimentos e conteúdos programáticos a abordar na disciplina de Naípe de cordas graves de nível I do Projeto Orquestra Geração, no ano letivo 2013/2014

	Competências e Conhecimentos	Programa
Critérios Gerais	<ul style="list-style-type: none"> • Comportamento em contexto de orquestra • Postura / Atitude • Capacidade de se ouvir e capacidade de ouvir o outro • Respeitar o ritmo de aprendizagem de cada um • Capacidade de concentração • Capacidade de memorização • Aplicação dos conteúdos aprendidos nas aulas individuais • Agilidade e segurança na execução 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Levantar-se</i> – repertório de iniciação do El Sistema¹³ • <i>El grillito</i> – repertório de iniciação do El Sistema • <i>Los pollitos</i> – repertório de iniciação do El Sistema • <i>Motto perpetuo</i> – Suzuki • <i>Estudo nº 12</i> – Suzuki • «Hino à alegria» tema da 9ª <i>Sinfonia</i> de Beethoven – repertório de iniciação do El Sistema
Critérios Específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Descontração • Sentir o peso natural do braço no arco • Utilização de todos os dedos da mão esquerda • Repartição do arco (talão, meio, ponta) • Mudanças de velocidade do arco • Aperfeiçoamento da sonoridade • Noção de fraseado • Ser capaz de ouvir o outro e tocar em conjunto • Capacidade de leitura rítmica e melódica • Sentido de pulsação 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Chamambo</i> – Artés • Respetivas escalas

¹³ Sistema no qual a Orquestra Geração se inspirou e cujos fundamentos e métodos aplica.

Tabela 10 - Número total de aulas de Naípe de cordas graves previstas e sua distribuição por período

Aulas Previstas (2 aulas semanais de 1h)	1º Período	2º Período	3º Período	Total
Apresentação	1	-	-	1
Conteúdos	18	26	13	57
Total de aulas dadas	19	26	13	58

Tabela 11 - Síntese de todas as aulas da disciplina de Naípe de cordas graves de nível I do Projeto Orquestra Geração, no ano letivo 2013/2014

Aula	Data	Sumário	Conteúdos
1º Período			
1	14.10.2013	Apresentação dos alunos. Apresentação dos instrumentos do naípe. Regras e comportamento na aula de naípe	- Comportamento em contexto de orquestra e naípe - Postura/Atitude - Capacidade de se ouvir e capacidade de ouvir o outro - Respeitar o ritmo de aprendizagem do outro
2	17.10.2013	Exercícios de arco <i>Levantar-se</i> – tema	- Posição do arco na corda - Colocar e levantar o arco - Retomar o arco - A metade inferior do arco - Mudança de corda
3	21.10.2013	Exercícios de arco <i>Levantar-se</i> – tema	- Posição do arco na corda - Colocar e levantar o arco - Retomar o arco - A metade inferior do arco - Mudança de corda
4	24.10.2013	Exercícios de arco <i>Levantar-se</i> – tema e 1ª variação	- Retomar o arco - Arco todo - A metade superior do arco - Alternar entre arco todo e meio arco, no talão e na ponta - Mudança de corda
5	28.10.2013	Exercícios de arco <i>Levantar-se</i> – tema e 1ª variação	- Retomar o arco - Arco todo - A metade superior do arco - Alternar entre arco todo e meio arco, no talão e na ponta - Mudança de corda
6	31.10.2013	Exercícios de arco <i>Levantar-se</i> – 2ª variação	- Precisão rítmica - Variação de velocidade do arco - Repartição do arco - Mudança de corda após uma nota curta

7	04.11.2013	Exercícios de arco <i>Levantar-se</i> – 2ª variação	- Precisão rítmica - Variação de velocidade do arco - Repartição do arco - Mudança de corda após uma nota curta
8	07.11.2013	Exercícios de arco <i>Levantar-se</i> – tema, 1ª variação e 2ª variação	- Integração de todos os conteúdos trabalhados nas aulas anteriores - Encadeamento da peça
9	11.11.2013	Exercícios de arco <i>Levantar-se</i> – tema, 1ª variação e 2ª variação	- Integração de todos os conteúdos trabalhados nas aulas anteriores - Encadeamento da peça
10	14.11.2013	<i>El grillito</i>	- 1º dedo da mão esquerda - Efeitos sonoros – tocar entre o cavalete e o estandarte - Transição entre a posição comum do arco e a posição para o efeito sonoro - Precisão rítmica
11	18.11.2013	<i>El grillito</i>	- 1º dedo da mão esquerda - Efeitos sonoros – tocar entre o cavalete e o estandarte - Transição entre a posição comum do arco e a posição para o efeito sonoro - Precisão rítmica
12	21.11.2013	<i>El grillito</i>	- 1º dedo da mão esquerda - Efeitos sonoros – tocar entre o cavalete e o estandarte - Transição entre a posição comum do arco e a posição para o efeito sonoro - Precisão rítmica
13	25.11.2013	<i>Levantar-se</i> <i>El grillito</i>	- Integração de todos os conteúdos trabalhados em cada peça
14	28.11.2013	Exercícios para mão esquerda Escala Ré maior – 1 oitava	- Coordenação dos quatro dedos da mão esquerda
15	02.12.2013	Exercícios para mão esquerda Escala Ré maior – 1 oitava <i>Los pollitos</i>	- Coordenação dos quatro dedos da mão esquerda - Repartição do arco: alternar entre arco todo e meio arco
16	05.12.2013	Exercícios para mão esquerda Escala Ré maior – 1 oitava <i>Los pollitos</i>	- Coordenação da mão esquerda - Repartição do arco: alternar entre arco todo e meio arco - Afinação
17	09.12.2013	Exercícios para mão esquerda Escala Ré maior – 1 oitava <i>Los pollitos</i>	- Coordenação dos quatro dedos da mão esquerda - Repartição do arco: alternar entre arco todo e meio arco - Afinação
18	12.12.2013	Exercícios para mão esquerda Escala Ré maior – 1 oitava <i>Los pollitos</i>	- Coordenação dos quatro dedos da mão esquerda - Repartição do arco: alternar entre arco todo e meio arco - Afinação

19	16.12.2013	Escala Ré maior <i>Levantar-se</i> <i>El grillito</i> <i>Los pollitos</i>	- Integração de todos os conteúdos trabalhados
2º Período			
20	06.01.2014	Escala Ré maior 1 oitava <i>Moto perpetuo</i> – letra A	- Leitura - Coordenação dos quatro dedos da mão esquerda
21	09.01.2014	Escala Ré maior 1 oitava <i>Moto perpetuo</i> – letra A	- Coordenação dos quatro dedos da mão esquerda - <i>Detaché</i>
22	13.01.2014	Escala Ré maior 1 oitava <i>Moto perpetuo</i> – letra A	- Coordenação dos quatro dedos da mão esquerda - <i>Detaché</i>
23	16.01.2014	Escala Ré maior 1 oitava <i>Moto perpetuo</i> – letras A e B	- Leitura - Coordenação dos quatro dedos da mão esquerda - Mudança de corda - <i>Detaché</i>
24	20.01.2014	Escala Ré maior 1 oitava <i>Moto perpetuo</i> – letras A e B	- Coordenação dos quatro dedos da mão esquerda - Mudança de corda - <i>Detaché</i>
25	23.01.2014	Escala Ré maior 1 oitava <i>Moto perpetuo</i>	- Destreza e articulação da mão esquerda - Afinação - <i>Detaché</i> - Mudança de corda
26	27.01.2014	Escala Ré maior 1 oitava <i>Moto perpetuo</i>	- Destreza e articulação da mão esquerda - Afinação - <i>Detaché</i> - Mudança de corda - Andamento lento e andamento rápido
27	30.01.2014	Escala Ré maior 1 oitava <i>Moto perpetuo</i>	- Destreza e articulação da mão esquerda - Afinação - <i>Detaché</i> - Mudança de corda - Andamento lento e andamento rápido
28	03.02.2014	Escala Ré maior 1 oitava <i>Moto perpetuo</i>	- Integração de todos os conteúdos trabalhados em andamento rápido
29	06.02.2014	Escala Ré maior 1 oitava <i>Levantar-se</i> <i>El grillito</i> <i>Los pollitos</i> <i>Moto perpetuo</i>	- Integração de todos os conteúdos trabalhados em cada peça
30	10.02.2014	Escala Ré maior 1 oitava <i>Levantar-se</i> <i>El grillito</i> <i>Los pollitos</i> <i>Moto perpetuo</i>	- Integração de todos os conteúdos trabalhados em cada peça
31	13.02.2014	Escala Ré maior 1 oitava <i>Levantar-se</i> <i>El grillito</i>	- Integração de todos os conteúdos trabalhados em cada peça

<i>Los pollitos</i> <i>Moto perpetuo</i>			
32	17.02.2014	Escala sol maior – 1 oitava	- Exercícios de arco - Afinação
33	20.02.2014	Escala de sol maior Estudo nº 12	- Leitura - Mudança de corda
34	24.02.2014	Escala de sol maior Estudo nº 12	- Leitura - Mudança de corda - Destreza e articulação da mão esquerda
35	27.02.2014	Escala de sol maior Estudo nº 12	- Mudança de corda - Destreza e articulação da mão esquerda
36	03.03.2014	Escala de sol maior Estudo nº 12	- Afinação - Destreza e articulação da mão esquerda
37	06.03.2014	Escala de sol maior Estudo nº 12	- Afinação - Destreza e articulação da mão esquerda
38	10.03.2014	Escala de sol maior Estudo nº 12	- Afinação - <i>Detaché</i> - Mudança de corda - Destreza e articulação da mão esquerda
39	13.03.2014	Escala de sol maior Estudo nº 12	- Afinação - <i>Detaché</i> - Mudança de corda - Destreza e articulação da mão esquerda
40	17.03.2014	Escala de sol maior Estudo nº 12	- Integração de todos os conteúdos trabalhados
41	20.03.2014	Escala de sol maior Estudo nº 12	- Integração de todos os conteúdos trabalhados - Aumentar o andamento
42	24.03.2014	Escala de sol maior Estudo nº 12 <i>Moto perpetuo</i>	- Integração de todos os conteúdos trabalhados - Aumentar o andamento
43	27.03.2014	Escala de sol maior Estudo nº 12 <i>Moto perpetuo</i> <i>Levantar-se</i> <i>El Grillito</i> <i>Los pollitos</i>	- Integração de todos os conteúdos trabalhados
44	31.03.2014	Escala de sol maior <i>Levantar-se</i> <i>El Grillito</i> <i>Los pollitos</i> <i>Moto perpetuo</i> Estudo nº 12	- Integração de todos os conteúdos trabalhados
45	03.04.2014	Escala de sol maior <i>Levantar-se</i> <i>El Grillito</i> <i>Los pollitos</i> <i>Moto perpetuo</i> Estudo nº 12	- Integração de todos os conteúdos trabalhados
3º Período			
46	21.04.2014	Escala de ré maior <i>Hino à alegria</i>	- Exercícios de arco - Leitura

47	24.04.2014	Escala de ré maior <i>Hino à alegria</i>	- Exercícios de arco - Ligaduras - Coordenação mão esquerda - Afinação
48	28.04.2014	Escala de ré maior <i>Hino à alegria</i>	- Coordenação mão esquerda - Afinação - Ligaduras
49	05.05.2014	Escala de ré maior <i>Hino à alegria</i>	- Coordenação mão esquerda - Afinação - Ligaduras
50	08.05.2014	Revisão de todo o repertório	- Integração de todos os conteúdos trabalhados
51	12.05.2014	Escala de sol maior <i>Chamambo</i>	- Leitura - Afinação - Precisão rítmica
52	15.05.2014	Escala de sol maior <i>Chamambo</i>	- Afinação - Precisão rítmica
53	19.05.2014	Escala de sol maior <i>Chamambo</i>	- Afinação - Precisão rítmica - Dinâmica - Acentos
54	22.05.2014	Escala de sol maior <i>Chamambo</i>	- Afinação - Precisão rítmica - Dinâmica - Acentos
55	26.05.2014	Escala de sol maior <i>Chamambo</i>	- Afinação - Precisão rítmica - Dinâmica - Acentos
56	29.05.2014	Escala de sol maior <i>Chamambo</i> <i>Hino à alegria</i>	- Integração de todos os conteúdos trabalhados
57	02.06.2014	Revisão de todo o repertório	- Integração de todos os conteúdos trabalhados
58	05.06.2014	Revisão de todo o repertório	- Integração de todos os conteúdos trabalhados

5.2.2 Planificação trimestral

Tabela 12 - Conteúdos programáticos para cada período e respetivas competências a desenvolver no âmbito de Naípe de cordas graves de nível I do Projeto Orquestra Geração, no ano letivo 2013/2014

Conteúdos programáticos e respetivas competências
<p>1º Período</p> <p><u>Levantar-se</u> – repertório de iniciação do El Sistema¹⁴</p> <ul style="list-style-type: none"> - Postura - Cordas soltas - Posição do arco na corda - Repartição de arco - Variação de velocidade do arco - Retomar o arco - Mudança de corda - Precisão rítmica <p><u>El grillito</u> – repertório de iniciação do El Sistema</p> <ul style="list-style-type: none"> - 1º dedo - Efeitos sonoros do instrumento (tocar com arco entre o cavalete e o estandarte) - Precisão rítmica <p><u>Los pollitos</u> – repertório de iniciação do El Sistema</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coordenação dos quatro dedos da mão esquerda - Repartição do arco - Afinação <p>Respetivas escalas</p>
<p>2º Período</p> <p><u>Motto perpetuo</u> – Suzuki</p> <ul style="list-style-type: none"> - Destreza e articulação da mão esquerda - Afinação - <i>Detaché</i> - Mudança de corda - Noção de harmonia <p><u>Estudo nº 12</u> – Suzuki</p> <ul style="list-style-type: none"> - Destreza e articulação da mão esquerda - Afinação - <i>Detaché</i> - Mudança de corda - Noção de harmonia <p>Respetivas escalas</p>

¹⁴ Sistema no qual a Orquestra Geração se inspirou e cujos fundamentos e métodos aplica.

3º Período

«Hino à alegria» tema da 9ª Sinfonia de Beethoven – repertório de iniciação do El Sistema

- Destreza e articulação da mão esquerda
- Afinação
- Ligaduras

Chamambo – M. Artés

- Afinação
- Precisão rítmica
- Dinâmica
- Acentos
- Polifonia

Respetivas escalas

5.2.3 Planificações de aulas selecionadas

As planificações seguidamente apresentadas correspondem aos planos de três aulas supervisionadas, correspondendo uma a cada período letivo, de forma a poder abranger-se todo o plano temporal de prática supervisionada.

Tabela 13 - Plano da aula de Naípe de cordas graves do dia 14 de novembro de 2013

Plano de aula

Data: 14 Novembro 2013

Disciplina/Nível/Escola: Naípe cordas graves nível I – PO

Tempo de aula: 1h

Conteúdos	Competências a desenvolver	Estratégias	Tempo
Exercícios de arco	<ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de executar uma repartição de arco específica - Retomar o arco 	<ul style="list-style-type: none"> - Colocar o arco na corda com precisão, sem fazer ruído, e em conjunto com todos os colegas no tempo indicado pelo professor. - Tocar em cordas soltas o ritmo da peça <i>El Grillito</i> – primeiro tudo na corda ré; depois na corda ré e na corda lá com as mudanças de corda que a peça requer. - Sem tocar, alternar a posição do arco entre as duas posições que terão na peça <i>El Grillito</i>: a) entre o ponto e o cavalete; b) entre o cavalete e o estandarte. 	20
<i>El Grillito</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Tocar com o 1º dedo da mão esquerda - Explorar efeitos sonoros – tocar entre o cavalete e o estandarte - Trabalhar a transição entre a posição comum do arco e a posição para o efeito sonoro - Aprimorar a precisão rítmica 	<ul style="list-style-type: none"> - Cantar a peça com o nome das notas e dizer pausa sempre que esta figura aparece; repetir o exercício, percutindo o ritmo com palmas e fazer silêncio na pausa. - Com o arco em repouso, articular o 1º dedo na corda ré. - Tocar com o 1º dedo na corda ré e ouvir a afinação com os restantes colegas. - Trabalhar separadamente cada pauta 	40

Balanco/Reflexão: Os alunos demonstraram-se empenhados nos exercícios de arco e, no global, conseguiram executar muito bem todos os exercícios. Revelaram alguma dificuldade em tocar o ritmo da peça *El Grillito* em cordas soltas quando lhes foi solicitado que fizessem as mudanças de corda. O exercício de alternar o arco entre o ponto de incidência habitual e a zona entre o cavalete e o estandarte, revelou-se bastante apelativo para todos os alunos. Na peça *El Grillito* demonstraram-se mais à vontade na articulação do 1º dedo; ao tocar, ainda precipitam a nota a seguir à pausa; têm dificuldade em corrigir a afinação do 1º dedo.

Tabela 14 - Plano da aula de Naípe de cordas graves do dia 13 de março de 2014

Plano de aula

Data: 13 Março 2014

Disciplina/Nível/Escola: Naípe cordas graves nível I – PO

Tempo de aula: 1h

Conteúdos	Competências a desenvolver	Estratégias	Tempo
Escala de sol maior	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar a coordenação da mão esquerda - Desenvolver o <i>detaché</i> - Apurar a afinação 	<ul style="list-style-type: none"> - Tocar em conjunto a escala com 1 nota de 2 tempos por arco - Dividir o naípe em dois grupos e tocar a escala à distância de um intervalo de terceira - Afinar o Dó e o Sol por um amigo que está a tocar a mesma nota em corda solta. - Em <i>detaché</i> tocar a escala repetindo a mesma nota 4 vezes, depois duas vezes e, por fim, nota a nota 	15
<i>Moto Perpetuo</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a destreza e articulação da mão esquerda - Apurar a afinação - Desenvolver o <i>detaché</i> - Trabalhar as mudanças de corda 	<ul style="list-style-type: none"> - Um naípe de cada vez executa cada letra da peça só em cordas soltas, mas com as mudanças de corda inerentes - Tocar a peça em conjunto - Reconhecer em que naípe está a melodia – associando à altura em que tocam em orquestra 	20
Estudo nº 12	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a leitura 	<ul style="list-style-type: none"> - Proceder à leitura e à explicação de propostas de execução - Tocar naípe a naípe - Juntar os três naípes 	25

Balço/Reflexão: Na escala, os alunos só revelaram alguma dificuldade na afinação pelas cordas soltas dos amigos. Na próxima aula pode-se trabalhar a sequência 4-2-1 (último exercício descrito) com um andamento mais rápido. A peça *Moto Perpetuo* não apresenta nenhuma dificuldade de destaque no naípe; precisa somente de amadurecimento para os alunos poderem tocar mais à-vontade e com um andamento mais rápido. No Estudo nº 12 os alunos revelaram que já conseguem ler com muito mais facilidade e que conseguem associar corretamente quase todas as notas a uma dedilhação adequada.

Tabela 15 - Plano da aula de Naípe de cordas graves do dia 2 de junho de 2014

Plano de aula

Data: 2 Junho 2014

Disciplina/Nível/Escola: Naípe cordas graves nível I – PO

Tempo de aula: 1h

Conteúdos	Competências a desenvolver	Estratégias	Tempo
Escala de sol maior	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar a coordenação da mão esquerda - Apurar a afinação - Insistir no golpe de arco com o ritmo da peça <p><i>Ritmos Ciganos</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tocar em conjunto a escala com: a) 1 nota de 2 tempos por arco; b) 2 notas de um tempo ligadas num arco - Dividir o naípe em dois grupos e tocar a escala à distância de um intervalo de terceira - Todo o naípe executa a escala com o ritmo e arcada de base da peça <i>Ritmos Ciganos</i>: a) primeiro, repetindo três vezes a mesma nota; b) depois com uma nota para cada golpe de arco - Os violoncelos e os contrabaixos tocam a escala com o ritmo e arcada de base da peça <i>Ritmos Ciganos</i> repetindo três vezes a mesma nota, enquanto as violas tocam a mesma nota em dois grupos de semi-colcheias – ritmo de base para cada naípe na peça em estudo 	20
<i>Ritmos ciganos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Tocar a obra com o texto correto (notas, ritmo, articulação e dinâmicas) - Tocar com diferentes velocidades de arco - Tocar com diferentes golpes de arco - Aprimorar a precisão rítmica 	<ul style="list-style-type: none"> - Executar a peça do início até ao final da letra D para aferição de dificuldades. Trabalhar localmente as passagens em que a aluna tenha manifestado dificuldades de execução. - Fazer verbalmente a subdivisão da célula rítmica de base, primeiro só em cordas soltas, e depois com as notas escritas. - Juntar bem os violoncelos e contrabaixos - Juntar as violas – que tocam a subdivisão 	40

Balço/Reflexão: Os alunos gostam imenso desta peça e tocam-na sempre com muito entusiasmo. Todos os alunos tinham a sua parte bem estudada, pelo que foi possível avançar rapidamente para o trabalho de conjunto – conseguiram tocar com atenção ao que os outros naipes estavam a tocar e no fim conseguiram reproduzir vocalmente o que os outros naipes estavam a tocar. O golpe de arco está bastante preciso e o ritmo compreendido e assimilado.

6. Avaliações

No Projeto Orquestra Geração, geralmente, não há provas nem avaliações. Por vezes realizam-se provas técnicas, ou de transição de nível, e, de facto, no ano letivo 2012/2013, os alunos destas duas escolas tiveram esses dois tipos de provas. Contudo, esse parâmetro não é obrigatório no Projeto, e no ano letivo 2013/2014 não houve nenhuma prova oficial em nenhuma destas duas escolas para estes alunos.

7. Reflexão Crítica sobre o trabalho desenvolvido na prática de ensino supervisionada

Aulas individuais

O ano letivo 2013/2014 foi bastante produtivo para a evolução desta aluna. Ela conseguiu trabalhar todo o programa proposto para a orquestra do seu nível, estando neste momento (junho de 2014) a preparar a Ária do «Toreador» da ópera *Carmen* de Bizet. Contudo, entretanto ficou definido pela direção do Projeto que essa obra seria para trabalhar no Estágio de Verão (que irá decorrer entre 1 e 6 de julho de 2014), pelo que se sentirá confortável e mais segura, tendo já alguma preparação da obra antes do estágio. Ao longo do ano, quando a aluna se sentia segura em relação à obra que estavam a trabalhar na orquestra, foram-lhe propostas outras peças e a aluna demonstrou-se sempre entusiasmada com o estudo de repertório violoncelístico para além do programa orquestral. No final do ano, já demonstrava vontade de trabalhar esse repertório em simultâneo com o repertório orquestral, revelando maior autoconfiança, motivação e empenho.

Devido a lesões, mudanças de instrumento e assiduidade irregular por parte das outras alunas, a aluna cujas aulas integraram a prática de ensino supervisionada deste projeto teve muito mais tempo de aula quase todas as semanas – tendo sido frequentes as semanas em que teve 2h de aula de instrumento, em vez dos 30 minutos previstos. O seu empenho e motivação foram grandes, refletindo-se na sua evolução, assiduidade e pontualidade, autoestima, integração nas aulas coletivas (naípe e orquestra), assim como na participação em novos projetos – como foi o caso da sua resposta positiva à proposta para integrar a Orquestra Municipal Geração da Amadora, enquanto voluntária. Os reforços positivos que lhe foram dados pelos professores de orquestra e de naípe, elogiando-a várias vezes pela sua evolução e pelo trabalho que fez ao longo do ano letivo 2013/2014, reforçaram a sua autoestima e a sua integração no grupo. Ainda se mostrou bastante resistente à participação no Estágio de Verão mas, tal como sucedeu no Estágio de Carnaval, acabou por se inscrever, demonstrando vontade em participar.

De entre as competências e conhecimentos propostos a atingir ao longo deste ano, relativamente aos critérios gerais salientam-se dois que não foram atingidos: um método de estudo regular e organizado, e a capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los. Quanto aos critérios específicos, todos eles foram abordados e trabalhados (uns no repertório de orquestra, outros no programa individual, outros ainda em ambos), mas todos eles precisam de tempo para consolidação e para que decorra a assimilação dessas competências.

Os momentos de aulas assistidas foram muito importantes para redefinir prioridades de trabalho com a aluna, para estruturar as aulas de uma forma mais eficaz, para perceber porque razão algumas estratégias não estavam a funcionar e, assim, redefinir o plano de ação no sentido de maximizar o trabalho com a aluna. Esses momentos estenderam-se para além do trabalho com esta aluna específica e permitiram uma reflexão sobre a minha atividade geral enquanto docente.

O meu percurso enquanto docente de violoncelo teve início há seis anos. Todos os anos fui procurando formas de potenciar o meu esforço e a minha ação enquanto docente, mas sinto que o meu progresso ao longo deste ano foi muito mais acentuado e que decorreu sobretudo do acompanhamento e orientação que tive com a prática supervisionada. Além da reflexão com que me confrontei e das estratégias que empenhei, aprendi também a lidar melhor com o facto de que muitas vezes terei que encontrar um equilíbrio entre os resultados desejados e os possíveis; e, sobretudo, terei que adotar uma postura paciente e perseverante, acreditando nos resultados que não-de surgir a longo prazo como resultantes do trabalho que se está a realizar no momento.

Aulas de música de conjunto

O grupo que integrou o Naípe de Cordas Graves do nível I da Escola EB 2,3 Professor Pedro d'Orey da Cunha foi um grupo de trabalho fantástico. Apesar da dispersão pela faixa etária e pelos anos de escolaridade, o grupo mostrou-se bastante coeso ao longo de todo o ano letivo e o seu empenho e motivação permitiu-lhes evoluir bastante, ajudando os colegas sempre que algum tinha dúvidas e respeitando o tempo de aprendizagem de cada um. Este grupo de alunos vê os alunos da orquestra de nível III da sua escola como uma referência, e isso constitui por si só um incentivo a estudar e a empenhar-se sem ser necessária tanta persistência por parte dos professores como aquela que os alunos do nível III precisam.

Ao longo do ano foram havendo algumas alterações no grupo de trabalho (por entradas e desistências de alunos), mas o grupo (quer enquanto naípe, quer enquanto orquestra) mostrou-se sempre pronto a ajudar os colegas novos que entravam, estudando com eles sempre que eles pediam. O empenho e a coesão entre o grupo estenderam-se para além do naípe, sendo frequente os alunos de violino quererem participar nas aulas de naípe que antecediam ou se seguiam à aula de orquestra (consoante o dia da semana). Este facto condicionou várias aulas de naípe, uma vez que os alunos de violino demonstravam mais dificuldades (por a sua parte instrumental ser mais complexa); desta forma, foram várias as aulas de naípe cuja planificação teve que ser adaptada, por precisar de dedicar uma grande parte da aula a trabalhar com os alunos de violino. Contudo, não faria sentido não permitir que os alunos participassem na aula (principalmente sendo eles a pedir para poder estar numa aula que não era do seu horário) e, mesmo sentindo que estavam a avançar mais lentamente do que poderiam avançar, os alunos da disciplina de Naípe de Cordas Graves incentivavam os colegas, apoiavam-nos e respeitavam o tempo de que eles precisavam, contribuindo assim para a coesão do grupo.

Quando terminamos o programa proposto para o nível I do ano letivo 2013/2014, avançamos para o repertório do nível II, ao qual todos os alunos reagiram positivamente e sem dificuldades de destaque.

Enquanto estagiária, foi muito importante ter a oportunidade de refletir em conjunto com os orientadores e supervisores sobre a minha ação enquanto professora de música de conjunto, e receber propostas de ação e soluções por parte desses professores, pois a nossa formação a longo prazo foi sempre mais direcionada para a dimensão individual das aulas instrumentais, e a música de conjunto acaba por nos ser um campo novo para explorar. Além da ação dos professores orientadores na supervisão das aulas, houve dois outros contextos que penso que contribuíram positivamente para a minha ação nas aulas de música de conjunto: as formações realizadas no âmbito do projeto Orquestra Geração – sendo que muitas delas são especificamente direcionadas para a nossa ação enquanto professores de naipe e enquanto professores de orquestra; e as aulas de Didática da Música de Conjunto frequentadas no decorrer do Mestrado em Ensino – que permitiram delinear desde cedo orientações específicas para a lecionação de Música de Conjunto, assim como desenvolver e adaptar estratégias a este contexto.

Parte II

Projeto de investigação: A aprendizagem de um instrumento musical em contexto individual e em contexto de grupo

Introdução

O presente estudo surge de um interesse particular e experiência pedagógica em contextos específicos de ensino de música. Ao longo dos últimos três anos integrei duas estruturas educativas cuja ação se desenvolve no âmbito do ensino artístico da música, mas com metodologias e propósitos bastante distintos: O Projeto Orquestra Geração e o Conservatório Regional de Castelo Branco.

A Orquestra Geração consiste num projeto de ação e apoio social em que a música constitui um recurso ao serviço dessa intervenção. Inspirado no Sistema de Orquestras Infantis e Juvenis da Venezuela, este projeto segue os seus fundamentos, recorrendo à prática intensiva de orquestra como meio de promoção da integração dos alunos na sociedade, do aumento da sua autoestima e respeito pelo outro, e de um desenvolvimento saudável da sua personalidade. Neste sentido, aqui, a aprendizagem de um instrumento musical dá-se num contexto de grupo, no sentido de fomentar a interação e integração social e transpô-las para a comunidade em que os alunos e a própria escola se inserem. A aprendizagem do instrumento musical é direcionada para o trabalho orquestral e assume-se a primazia do grupo – o repertório estudado corresponde às obras que estão a ser trabalhadas na orquestra em que o aluno está inserido, os conteúdos programáticos são definidos de acordo com esse repertório, o trabalho realizado nas aulas individuais e nas aulas de naipe é delineado com base no mesmo repertório. A orquestra e o grupo são a prioridade. O trabalho individual com conteúdos programáticos e obras fora do repertório orquestral só decorre quando o aluno já assimilou e consolidou este último. As apresentações em concertos decorrem com regularidade e enquanto grupo orquestral – em apresentações de orquestra de cada escola e de cada nível, mas também pela junção de orquestras de várias escolas ou pela junção de orquestras de diferentes níveis. Esporadicamente, os alunos atuam também em audições com performances individuais ou de pequenos grupos de música de câmara.

Por sua vez, os alunos que integram o regime articulado do Conservatório Regional de Castelo Branco, seguem um modelo de aprendizagem instrumental projetado no sentido de exponenciar a performance individual do aluno. O repertório e os conteúdos programáticos são definidos e estruturados nesse sentido, e o trabalho de grupo (seja orquestral ou de música de câmara) surge como um complemento da sua formação enquanto intérprete e solista. Regra geral, os alunos atuam em audições individuais pelo menos uma vez por trimestre. O mesmo sucede nas orquestras ou grupos instrumentais que os alunos integram.

Dá-se aqui uma contraposição entre um sistema de ensino em que o aluno vê a sua aprendizagem instrumental como necessária para integrar um grupo, face a um outro sistema de ensino em que a aprendizagem do instrumento é vista como um processo unicamente individual. É neste contexto que surge o presente Projeto de Investigação. O seu propósito consiste em explorar e compreender os referidos contextos de aprendizagem instrumental, e perceber em que medida diferem fatores como a motivação, o desenvolvimento técnico e musical no instrumento, ou a postura em situação de performance individual e em situação de performance coletiva.

Os resultados obtidos não terão em vista uma análise de cada um dos contextos de aprendizagem musical em estudo no sentido de identificar um melhor ou superior ao outro, mas sim uma reflexão acerca da forma como o professor deverá direcionar a sua ação para conseguir que os alunos de ambos os tipos de ensino adquiram as competências e conhecimentos previstos para o seu nível, e promovam a sua formação pessoal.

Após a apresentação da problemática e dos objetivos do presente estudo, seguem-se duas partes distintas e estruturais do projeto. A primeira parte corresponde ao Enquadramento Teórico, onde se procedeu a uma revisão bibliográfica centrada nas teorias e processos de aprendizagem, na motivação e na performance instrumental – com especial ênfase na ansiedade associada ao momento performativo. A segunda parte consiste na apresentação do estudo e desenvolve-se em três fases: a contextualização do estudo através da descrição do Projeto Orquestra Geração e do Regime articulado do ensino artístico especializado de música, assim como das escolas onde decorreu o estudo; a apresentação e descrição da metodologia utilizada; a apresentação e análise dos resultados; e, por fim, as conclusões que este estudo nos permitiu aferir.

I. Problemática e objetivos do estudo

No decorrer da atividade enquanto docente, teve-se o privilégio de experienciar diferentes contextos de ensino instrumental – diferentes nos seus objetivos, mas também no processo de ensino-aprendizagem. Este trabalho em paralelo com alunos do ensino artístico de música em regime articulado, em contexto de aulas individuais, e com alunos do Projeto Orquestra Geração, como professora de violoncelo, naipe e orquestra, onde a aprendizagem instrumental é direcionada para o trabalho orquestral, conduziu à reflexão sobre os dois contextos de aprendizagem de um instrumento musical. Foi neste âmbito que surgiram as questões referentes à problemática do presente estudo:

- Será que a aprendizagem de um instrumento musical em contexto individual difere nos seus resultados da aprendizagem musical em grupo?
- Em que medida o grupo pode ser um fator condicionante na aprendizagem de um instrumento musical?
- Como deverá o professor direcionar a sua ação para conseguir que os alunos de ambos os tipos de ensino adquiram as competências e conhecimentos estipulados para o seu nível?

Neste sentido, o presente projeto de investigação foi delineado no sentido de responder à referida problemática, tendo por base os seguintes objetivos:

- Desenvolver o conhecimento sobre diferentes formas e contextos de aprendizagem e aplicá-lo ao ensino instrumental.
- Compreender a influência e importância do grupo na aprendizagem de um instrumento musical, assim como nos fatores que condicionam essa aprendizagem e que decorrem da mesma – entre os quais, a motivação, o desenvolvimento técnico e desenvolvimento musical, e a postura em situação de performance individual e em situação de performance coletiva.

II. Enquadramento teórico

1. Teorias e processos de aprendizagem

O conceito de aprendizagem tem sido objeto de estudo e foi evoluindo ao longo dos séculos XX e XXI. Se na primeira metade do século XX dominava a perspetiva comportamentalista, em que o sujeito assumia uma postura passiva e a aprendizagem consistia na aquisição de respostas face a estímulos; nas décadas de 50 e 60 a instrução visava aumentar a quantidade de conhecimentos que o aprendiz tinha ao seu dispor, e a aprendizagem consistia na aquisição de conhecimento, sendo o aprendiz visto como um processador da informação que lhe era fornecida; já na década de 70, mantendo-se a influência da corrente cognitivista já presente nas duas décadas anteriores, considera-se também a influência de correntes ambientais e ecológicas. Assim, nesta fase final, atribui-se uma postura ativa ao aprendiz durante o seu processo de aprendizagem, que passa a ser o responsável pela construção do seu próprio conhecimento (Oliveira, 1999, p.64, 65).

Contudo, independentemente da forma como a aprendizagem possa ser concetualizada, este conceito não pode ser nunca dissociado de outros dois conceitos a ele inerentes: a inteligência e a memória. Citando Oliveira,

Não há inteligência sem aquisição, conservação e utilização dos conhecimentos. Agir intelectualmente é saber usar todos os materiais adquiridos ou aprendidos, o que não se faz sem memorização. Daí a íntima relação inteligência-aprendizagem-memória.

(Oliveira, 1999, p.60)

1.1. Inteligência

Tratando-se de um conceito amplamente estudado e, ainda assim, um dos mais vastos e vagos no campo da psicologia, são diversas as teorias que se desenvolveram sobre a inteligência. À visão da inteligência como um único fator geral, juntou-se a proposta da inteligência como um conjunto de fatores específicos, e ao espaço partilhado destas duas correntes juntou-se ainda a teoria que defendia a inteligência como sendo resultante de múltiplos fatores.

Binet – um dos primeiros autores a estudar este conceito – associava a inteligência aos seguintes termos: compreensão, invenção, direção e censura; e via a definição para este conceito como a capacidade de o indivíduo se adaptar. Por sua vez, Piaget, citado por Oliveira (1999, p.51), definiu a inteligência como “o funcionamento dos sistemas operatórios resultantes da ação”, vendo a inteligência refletida nos processos de assimilação e de acomodação que permitiam ao sujeito a capacidade de se adaptar à realidade interna e externa. Vygotsky concebe o ser humano dotado de funções psicológicas elementares inatas (como os reflexos ou a atenção involuntária) que evoluem para funções mentais superiores através da sua atividade social, sendo a informação proveniente do meio mediada pelas pessoas que rodeiam o indivíduo e, posteriormente, reorganizada numa linguagem interna (Fontes e Freixo, 2004, p.14; Davis e Martins,

citados por Fundação Victor Civita, 2004). Sternberg, alertou para a importância que o contexto desempenha e desenvolveu uma teoria triárquica considerando a relação entre a inteligência e o mundo interior do indivíduo, a relação entre a inteligência e o mundo externo do indivíduo e a relação entre a inteligência e a experiência de vida. Gardner desenvolveu a sua teoria de inteligências múltiplas, considerando a existência de inteligência logico-matemática, inteligência linguística, inteligência espacial, inteligência musical, inteligência corporal-cinestésica, inteligência interpessoal, inteligência intrapessoal, inteligência naturalista e inteligência espiritual/existencial. Apesar de Gardner frisar uma inteligência específica para as competências musicais, será importante refletir sobre a ligação da música também com outras dimensões da inteligência, como por exemplo a inteligência corporal-cinestésica – reportando-se esta dimensão da inteligência à capacidade de controlar os movimentos corporais e de manipular objetos com destreza através do uso eficiente da coordenação grossa ou fina, a prática de um instrumento musical estará intimamente relacionado com esta dimensão da inteligência; outros autores têm alertado para uma possível relação entre música e as capacidades espaciais, ou a linguagem, ou, ainda, a matemática. (Gama; Gómez e Gill, 2010, p.19-20; Iresen e Hallam, 2001, p.203,204; Oliveira, 1999, p.50-52).

Ceci segue a linha de Gardner considerando a existência de múltiplos potenciais e explora a importância que o contexto desempenha no processo de aprendizagem, delineando a partir daí a sua teoria bio-ecológica. No final do século XX (1996), Goleman alertou para a importância de se valorizar mais a inteligência emocional, defendendo que esta dimensão é mais importante para prever o sucesso de vida do sujeito do que as medições de capacidade cognitiva. Neste âmbito, e no sentido de explicar diversas capacidades emocionais, Salovey e Mayer destacam-se enquanto pioneiros no uso do termo Inteligência Emocional, englobando nele “a empatia, a expressão dos sentimentos, o controlo dos impulsos, a capacidade de resolver problemas, a simpatia, o respeito, a capacidade de adaptação ou a perseverança” (Gómez e Gil, 2010, p.21). Inevitável será a constatação de que música surge intimamente relacionada com esta dimensão da inteligência, influenciando-se mutuamente. Na verdade, as emoções e a música partilham a mesma região cerebral – córtex pré-frontal –, pelo que será natural uma mútua influência, sendo a música capaz de provocar todo o tipo de sentimentos. As nossas preferências musicais num determinado dia, assim como as nossas interpretações musicais são influenciadas pelas emoções que nos cercam nesse dia, mas a inteligência emocional também pode ser condicionada e educada através da música. A música é um veículo de excelência na expressão emocional e um meio de criação e promoção de estratégias que nos permitem lidar com as nossas próprias emoções – estratégias essas que poderão, posteriormente, ser aplicadas à nossa interação com os outros e com as suas emoções (Esmuki, 2013; Gama; Garcia, 2001; Gómez e Gil, 2010, p.21; Iresen e Hallam, 2001, p.203,204; Oliveira, 1999, p.50-52).

Várias abordagens e teorias sobre este conceito foram surgindo. Oliveira (1999, p.52-56) considera que essas teorias podem ser sistematizadas em três correntes distintas:

1. Teoria factorial – com uma perspectiva psicométrica, abarca as teorias que se “centram no produto e não nas operações ou no processo que está subjacente ao produto externo” (Oliveira, 1999, p.53). Esta perspectiva teve início nos trabalhos de Binet, mas incluem-se também aqui as teorias de Spearman e de Thurstone.

2. Teoria desenvolvimentista – em oposição ao modelo anterior, que assume um caráter descritivo e estático, a teoria desenvolvimentista engloba perspectivas mais dinâmicas e intencionais, em que o desenvolvimento cognitivo decorre da procura pelo equilíbrio. Apesar de o seu expoente máximo ser Piaget, também aqui se incluem a perspectiva construtivista de Bruner – segundo a qual, a construção da inteligência desenvolve-se através da interação entre o sujeito e o meio; assim como a teoria socio-construtivista de Vygotsky, que alerta para o facto de os fatores sociais e linguísticos desempenharem um papel relevante no desenvolvimento da inteligência.
3. Teoria cognitivista – embora não se centre tanto quanto a teoria desenvolvimentista na génese e evolução da inteligência, a teoria cognitivista surge na sequência da anterior, centrando-se, sobretudo, na definição do conceito e das componentes cognitivas que interferem na aquisição e na transformação do conhecimento. Sternberg destaca-se enquanto representante desta corrente.

No sentido de ampliar a visão da inteligência acima apresentada segundo três eixos, foram surgindo outras propostas, podendo-se referir uma sistematização em cinco abordagens possíveis: abordagem convencional psicométrica, abordagem desenvolvimentista de Piaget (que se revela essencialmente cognitivista), abordagem cognitivista, abordagem da ciência cognitiva, e abordagem cognitivo-contextual.

Mais do que optar por uma única perspectiva, Oliveira alerta para o enriquecimento que poderá advir da complementaridade entre as diferentes perspectivas (1999, p. 52-56).

1.2. Memória

Aprendizagem e memória são interdependentes. [...] O atual conhecimento de uma pessoa não só influencia a aprendizagem de novos conhecimentos e informações pelo aprendiz, mas também o modo como o material será organizado para retenção e recuperação futura.

(Pinto, 2001, p.17)

A memória refere-se à capacidade de armazenar e recuperar informação, que se processa em três fases: aquisição – transformação da informação recebida em representações mentais organizadas; retenção – armazenamento e conservação da informação num período de tempo definido pela necessidade dessa informação para o sujeito; e recordação – recuperação da informação previamente codificada e armazenada (Pinto, 2001, p.18-26).

Extremamente importante no processo de aprendizagem, por permitir a aplicação posterior dos conhecimentos apreendidos, também a memória tem sido alvo de estudo e vista sobre diferentes perspectivas. Na obra “Psicologia da educação escolar” cujo primeiro volume se centra no aluno e na aprendizagem, Oliveira (1999) expõe aquelas que considera serem as principais correntes que se têm desenvolvido em torno deste conceito:

a teoria neurológica (ou biológica), a teoria neo-associacionista, a teoria construtivista-estruturalista, a teoria cognitivista, a teoria desenvolvimentista-construtivista, e a teoria dinâmica (psicanalítica).

A teoria neurológica atribui grande importância à hereditariedade, alertando para a “hipótese da existência de traços mnemónicos ou modificações neurofisiológicas e bioquímicas a nível cerebral” intervenientes no processo de memorização, sendo que as perturbações ou lesões cerebrais estariam na origem do esquecimento (Oliveira, 1999, p.61).

A teoria neo-associacionista surge no seguimento das teorias comportamentalistas, defendendo que “a recordação é interpretada como reprodução dos dados memorizados que funcionam como respostas a diversos estímulos” (Oliveira, 1999, p.61), sendo que o esquecimento decorreria da falta de repetição.

Para a teoria construtivista-estruturalista, “a memória é vista em termos de esquemas ou padrões de compreensão que funcionam como construções” e o esquecimento consiste na “desagregação progressiva das estruturas, sistemas ou esquemas, devido à organização insuficiente das mesmas” (Oliveira, 1999, p.62).

A teoria cognitivista vê na codificação, armazenamento e recuperação dos conteúdos aprendidos, os passos necessários à memorização, sendo que o esquecimento se centra na dificuldade da recuperação.

Piaget é o maior representante da teoria desenvolvimentista-construtivista, segundo a qual “a memória está dependente dos esquemas que governam a ação”, sendo que a deterioração desses esquemas resulta no esquecimento (Oliveira, 1999, p.62). Nesta teoria (tal como sucederá na que será seguidamente apresentada) já se reconhece a importância do sujeito na efetividade do processo, no qual se refletem os seus traços de personalidade, afetividade e motivação.

Por fim, a teoria dinâmica, que tem em Freud o seu expoente máximo, e que, tal como a teoria desenvolvimentista-construtivista, “valoriza o sujeito e particularmente a importância da afetividade e das motivações mais ou menos inconscientes quer na estruturação e conservação da memória, quer no esquecimento, explicado particularmente como recalçamento de recordações indesejáveis” (Oliveira, 1999, p.63).

Oliveira (1999, p.63) alerta para o facto de se dever ver as diversas teorias como complementares, sobretudo por elas estarem relacionadas com o estudo de diferentes tarefas da memória, sendo que a sua complementaridade permitirá uma visão global deste conceito.

Habitualmente, no senso comum, quando nos referimos a memória, estamos na verdade a referir-nos àquela que é a memória a longo-prazo. Contudo, apesar de esta ser a mais duradoura, existem outros tipos de memória: a memória sensitiva e a memória a curto-prazo. Apesar de terem funções e modelos processuais específicos, todos estes tipos de memória são necessários à criação de memórias duradouras, pelo que se envolvem cooperativamente neste processo.

A memória sensitiva tem uma duração extremamente curta (inferior a 1 segundo), não requer um controlo consciente, e reporta-se à capacidade de reter informações sensoriais após o cessar do estímulo. A memória sensorial para os sons é denominada memória

ecóica. A memória a curto-prazo mantém a informação disponível por um período um pouco mais longo, mas corresponde a durações de alguns segundos a 1 minuto. Realizando-se um esforço consciente de retenção dessa informação – por repetição, atribuição de significado ou de associações –, ela poderá manter-se ativa e passar para a memória a longo-prazo. A memória a longo-prazo permite o armazenamento de informações relevantes para o sujeito por longos períodos de tempo. É neste tipo de memória que se insere a memória processual – associada à aprendizagem de um instrumento musical. A memória processual ocorre de forma inconsciente e é responsável pela memorização de competências, sobretudo, relacionadas com manipulação de instrumentos e movimentos corporais – como é o caso da aprendizagem de um instrumento musical. Através da prática e da repetição, este tipo de memória permite o desenvolvimento de comportamentos sensoriomotores automatizados (Mastin, 2010¹⁵).

Quando aprendemos uma sequência digital pela primeira vez começamos por utilizar, então, a memória de funcionamento, encadeando as várias sucessões de dedos por uma determinada ordem. Essa ordem vai ser ainda condicionada auditivamente através do ajuste preciso da afinação das notas. Após a repetição consciente, com um número de vezes variável consoante a complexidade da sequência e o nível performativo do violinista, a sequência passa, aos poucos, para a memória implícita ou processual. É esta memória que nos permite, por exemplo, andar de bicicleta ou correr sem termos que pensar no ato mecânico [...].

Lopes (2012, p.74)

Além da memória ecóica e da memória processual, há ainda outros dois tipos de memória bastante referenciados na bibliografia que relaciona música e memória: são eles a memória auditiva e a memória fotográfica.

Sousa (2003, p.76) refere-se à memória auditiva como a capacidade de memorizar sons que se acabaram de ouvir ou que se ouviram há algum tempo atrás – podendo, assim, estar associada tanto à memória a curto-prazo, como à memória a longo-prazo.

A memória fotográfica corresponde à capacidade de reter informações, pormenorizadamente e com elevada precisão, geralmente após uma breve exposição do material ou estímulo. Apesar de poucas pessoas possuírem memória fotográfica, a memória é passível de ser trabalhada no sentido de aumentar a sua eficácia. A memorização de uma partitura, por exemplo, pode ser realizada em fase com a prática da memória fotográfica aquando da prática instrumental. Chang (2009), vê na memória fotográfica a possibilidade de memorizar toda a partitura de uma peça, de forma a ser capaz de imaginá-la e lê-la na sua mente. Assim, o autor sugere que a memorização fotográfica seja realizada com uma rotina tão precisa quanto o estudo da obra desde o seu início. Chang (2009) associa três vantagens à utilização de memória fotográfica na prática instrumental: a possibilidade de trabalhar sem instrumento – que será fundamental no processo de memorização até que esta adquira um carácter permanente; em momento performativo, caso seja necessário, a memória fotográfica permite reiniciar uma determinada secção relendo-a na sua mente, assim como permite ler sempre com algum

¹⁵ Documento sem paginação

avanço e, conseqüentemente, pensar com algum avanço enquanto se está a tocar; e ajuda na leitura à primeira vista. A estas vantagens referentes ao uso da memória fotográfica na prática instrumental, o autor contrapõe duas desvantagens: o facto de, geralmente, a informação retida por este processo não se manter por períodos de tempo muito longos – a manutenção de toda a informação visual envolvida neste processo requer um grande esforço; e o facto de este processo poder interferir com o desempenho musical, uma vez que imaginar mentalmente a partitura revela-se um processo mental mais lento do que ler a partitura.

Além da ação da memória no processo de aprendizagem e interpretação musical, é interessante refletir também sobre o impacto da música na memória. A este propósito, cita-se O'Donnell (1999¹⁶):

O poder da música em afetar a memória é bastante intrigante. A música de Mozart e a música barroca, com um padrão de 60 pulsações por minuto, ativam os hemisférios cerebrais esquerdo e direito. A ação simultânea dos dois hemisférios cerebrais maximiza a aprendizagem e a retenção de informação. A informação que está a ser estudada ativa o hemisfério cerebral esquerdo, enquanto a música ativa o direito. Além disso, atividades que envolvem os dois hemisférios cerebrais ao mesmo tempo, tais como tocar um instrumento ou cantar, tornam o cérebro mais capaz de processar informação.

1.3. Aprendizagem

Segundo Oliveira, parece haver consensualidade na aceitação da definição que Kimble, em 1969, propôs para o conceito de aprendizagem. Segundo Kimble, a aprendizagem consiste na “mudança mais ou menos permanente de comportamento que se produz como resultado da prática” (Citado por Oliveira, 1999, p.65).

Tal como sucede relativamente aos conceitos de inteligência ou de memória, também a aprendizagem consiste num vasto campo de investigação, sendo um conceito sobre o qual se desenvolveram diversas teorias. Entre a vasta diversidade de modelos e teorias existentes a respeito deste vasto conceito, Oliveira (1999, p.165-170) destaca o modelo empirista ou comportamentalista, o modelo estruturalista, o modelo interacionista, o modelo baseado na aprendizagem social, o modelo personalista e dinâmico e, por fim, o modelo maturacionista ou inatista. A estes, será de suma importância acrescentar a teoria socioconstrutivista de Vygotsky.

O modelo comportamentalista baseia a aprendizagem num processo por condicionamento através do esquema estímulo-resposta, decorrendo de forma passiva para o sujeito, como resultado de uma reação reflexa.

Os adeptos da psicologia da forma¹⁷ insurgiram-se contra esta visão da aprendizagem e propuseram um modelo estruturalista que atribui a prioridade no processo de

¹⁶ Documento sem paginação

¹⁷ Psicologia da forma, ou gestaltismo, é uma corrente psicológica que surgiu como oposição às correntes atomistas e comportamentalistas que proliferavam no final do século XIX. Os defensores do gestaltismo consideram que o ser humano não pode ser estudado como o resultado da soma dos elementos que o compõem. A percepção é o ponto de

aprendizagem às estruturas que captam a globalidade dos elementos organizados entre si, salientando que a percepção que se tem de um determinado estímulo varia de acordo com o indivíduo a quem o mesmo é apresentado. Assim, os defensores deste modelo consideram que o reconhecimento dos esquemas apresentados é feito através de uma reorganização que o indivíduo faz dos estímulos, sendo que “a percepção da *figura* e do *fundo* refere-se à maneira como os sujeitos organizam os estímulos para criar ou entender a realidade”. Desta forma, no processo de aprendizagem “não se nega o papel do sujeito que reorganiza ou estrutura, mas inicialmente as formas percebidas impõem-se a ele” (Oliveira, 1999, p.66-67).

Piaget e Bruner contribuem com as suas perspetivas desenvolvimentistas e cognitivistas na criação de um modelo centrado no sujeito e que considera a evolução do conhecimento. Trata-se do modelo interacionista, segundo o qual, através do equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, o sujeito constrói estruturas ou esquemas operatórios equilibrados, sendo que cada nova etapa integra em si os conteúdos das etapas precedentes.

Vygotsky, tal como Piaget, considera fundamental a interação entre a criança e o meio social no processo de aprendizagem. Contudo, além da dimensão psicossocial, Vygotsky destaca o contexto sociocultural em que a aprendizagem decorre como um fator de primordial importância neste processo, pelo impacto que tem no significado atribuído às atividades do indivíduo. Assim, a aquisição do conhecimento e o seu desenvolvimento são vistos como processos eminentemente sociais, realizados através da prática e mediados cultural e historicamente, sendo que o desenvolvimento psicológico e a aprendizagem ocorrem em interação contínua. Contrariamente a Piaget, que considerava o desenvolvimento cognitivo como premissa necessária para que a aprendizagem pudesse ocorrer, Vygotsky defende que é a aprendizagem que conduz ao desenvolvimento; sendo a primeira promovida pela interação do indivíduo com o contexto sociocultural. Citando Fontes e Freixo (2004) acerca da teoria socioconstrutivista desenvolvida por Vygotsky,

O desenvolvimento é então um processo sociogenético e a atividade mental é vista como uma capacidade exclusivamente humana, que resulta da aprendizagem social, da interiorização de sinais sociais, da cultura e das relações sociais. A linguagem surge aqui como um instrumento chave, criado pelo homem, para organizar o pensamento. Para Vygotsky, a aquisição da linguagem representa o momento mais importante do desenvolvimento cognitivo.

(Fontes e Freixo, 2004, p.17)

A teoria da aprendizagem social, proposta por Albert Bandura no início dos anos 60 do século XX, consiste numa abordagem socio-comportamental, refletindo o impacto da revolução cognitiva numa perspetiva menos radical do que o comportamentalismo (Nogueira e Mesquita, 1992, p.16).

A teoria da Aprendizagem Social aparece como um importante paradigma de transição entre as perspetivas comportamentais e as perspetivas cognitivistas [...]

partida do gestaltismo, e a base da sua teoria assenta na premissa de que o todo é mais do que a simples soma das partes (Bailão, 2009, p.129-130).

colocando na interação entre situação observada e processos cognitivos do observador o fulcro de grande parte da aprendizagem.

(Gonçalves, citado em Nogueira e Mesquita, 1992, p.16)

Bandura vê a aprendizagem como o resultado da observação, memorização e imitação do comportamento dos modelos que são apresentados ao indivíduo, processando-se através de uma interpretação dos estímulos e não de uma resposta automática. Assim, na ação humana, o autor salienta o caráter intencional – “as pessoas formam intenções que incluem planos e estratégias de ação para realizá-las”; e a antecipação – “as pessoas criam objetivos para si mesmas e preveem os resultados prováveis de atos prospectivos para guiar e motivar os seus esforços antecipadamente”. Desta forma, o ser humano não é visto como um simples produto das condições que o circundam, mas antes como um ser proactivo, auto-organizado, autorregulado e autorreflexivo, que contribui para as circunstâncias da sua vida (Bandura, 2008, p.15).

O modelo personalista e dinâmico reconhece que, além dos fatores cognitivos, também as dimensões afetiva e conativa interferem no processo de aprendizagem, pelo que alertam para a necessidade de considerar fatores como a atenção, a motivação, valores, opiniões ou projetos, por exemplo.

O modelo maturacionista ou inatista centra-se nas capacidades perceptivas e intelectivas do sujeito, não contemplando a influência do contexto, uma vez que considera que a aprendizagem decorre como um processo exclusivamente neurológico – pela maturação cerebral do indivíduo.

Tal como nos conceitos anteriormente abordados neste capítulo, também estes modelos de aprendizagem se complementam e partilham muitas vezes espaços comuns, pelo que o esforço de ecletismo entre as várias perspetivas será amplamente benéfico na compreensão do conceito em estudo (Oliveira, 1999, p.165-170).

1.4. Aprendizagem escolar

Apesar de, durante várias décadas, os alunos terem sido vistos como sujeitos passivos que recebiam a informação que lhes era transmitida pelo professor, essa visão não se adequa aos dias de hoje. A sociedade mudou, o mundo mudou, e impõe-se à escola uma mudança de paradigmas que lhe permita integrar-se adequadamente no seu espaço. Essas mudanças passam inevitavelmente pela forma como a escola vê os seus alunos e como os instrui. Uma característica fundamental que será necessária ao longo dessa mudança de paradigma é a flexibilidade – as escolas não podem continuar a tentar ensinar uma sociedade do século XXI mantendo-se presas a paradigmas vigentes no século XIX. Hoje requer-se maior flexibilidade por parte das escolas, maior valorização da idiosincrasia do aluno, maior capacidade de adaptação aos alunos, e torna-se imprescindível centrar grande parte do trabalho na capacidade de motivar os alunos e manter essa motivação ao longo do seu percurso escolar (Iresen e Hallam, 2001, p.206 e 212, Johnson e Johnson, 1999, p.169).

De entre os vários objetivos educacionais que poderiam ser enumerados para a educação do século XXI, Iresen e Hallam (2001, p.206) destacam a necessidade de se “proporcionar oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, e promover o desenvolvimento espiritual, moral, social e cultural dos mesmos de forma a que estes alcancem a preparação necessária para as oportunidades, responsabilidades e experiências de vida”.¹⁸

Johnson e Johnson (1999, p.171-2) consideram que o novo paradigma de ensino adequado à nossa época e sociedade assenta em seis premissas essenciais:

1. O conhecimento é construído e transformado pelo aluno – o professor deve criar as condições necessárias para que haja uma atribuição de significado ao conteúdo a aprender, mas é o aluno que processará a informação através do seu sistema cognitivo e que retê-la-á na memória a longo prazo para que a possa usar novamente, processá-la e reconstruí-la caso seja necessário.
2. Os alunos são sujeitos ativos na construção do seu conhecimento, ativando as suas estruturas cognitivas já existentes e criando novas estruturas resultantes da incorporação do novo conhecimento.
3. Todos os alunos podem melhorar, e o professor deve manter o objetivo de valorizar e desenvolver as competências e talentos de cada aluno.
4. A aprendizagem é um processo simultaneamente individual e social. Aqui, os autores salientam a importância de o professor conseguir criar relações positivas de compromisso e afetividade com os alunos e entre os alunos, pois, posteriormente, quanto maior for a pressão que os alunos sentem ou quão mais difícil for a realização de determinada tarefa, mais importante será ter uma rede de apoio social.
5. Todos os pontos anteriormente mencionados só poderão ocorrer num contexto cooperativo.
6. Educar requer uma considerável prática de ensinar e uma formação contínua.

Os referidos autores concluem esta reflexão sobre os pontos essenciais ao novo paradigma de ensino com a constatação de que a premissa essencial para que este possa ser posto em prática é o uso da aprendizagem cooperativa. Citando os autores:

A aprendizagem cooperativa cuidadosamente estruturada assegura que os alunos estão ativamente envolvidos cognitivamente, física, emocional e psicologicamente na construção do seu próprio conhecimento e consiste num passo importante na mudança do carácter passivo e impessoal de tantas salas de aula.

(Johnson e Johnson, 1999, p.172)

Vygotsky partilhava deste ponto de vista, defendendo que era necessária a interação da criança com os outros e a cooperação com os colegas para ativar processos internos de desenvolvimento resultantes da aprendizagem. Com uma teoria que “permite a compreensão e a exploração de aspetos relacionados com a construção social do conhecimento e o desenvolvimento social e pessoal dos alunos”, Vygotsky contribuiu com

¹⁸ No original: “to provide opportunities for all pupils to learn and achieve; to promote pupils’ spiritual, moral, social and cultural development and prepare all pupils for the opportunities, responsibilities and experiences of life.

uma referência teórica que permite o delinear de novos paradigmas educacionais e que apoia os fundamentos da aprendizagem cooperativa (Fontes e Freixo, 2004, p.21 e 23).

1.4.1. Aprendizagem cooperativa

Na ausência do outro, o homem não se constrói homem.

(Vygotsky, citado por Fontes e Freixo, 2004, p.13)

Johnson e Johnson partilham do ponto de vista de Vygotsky, acima exposto. Estes autores veem a cooperação como uma ação inerente ao ser humano, que ao longo do seu percurso procurará os outros para partilhar a sua vida, mas também para trabalhar no sentido de atingir objetivos que sozinho não seria capaz de concretizar. Vendo a cooperação como uma forma de trabalhar em conjunto para atingir objetivos comuns, Johnson e Johnson definem a aprendizagem cooperativa da seguinte forma:

[...] uso instrutivo de pequenos grupos para que os alunos trabalhem em conjunto no sentido de maximizar a sua própria aprendizagem e a dos outros. Os alunos percebem que só podem atingir as suas metas de aprendizagem se os restantes alunos do grupo de aprendizagem também atingirem as suas próprias metas.¹⁹

(Johnson e Johnson, 1999, p.5)

Fontes e Freixo consideram que a aprendizagem cooperativa encontra a sua explicação teórica na teoria socioconstrutivista de Vygotsky e, além de Johnson e Johnson, mencionam também outros autores para definir este tipo de aprendizagem:

Ao referir-se ao conceito de Aprendizagem Cooperativa, Pujolás (2001) define-o como um recurso ou estratégia que tem em conta a diversidade dos alunos dentro de uma mesma turma onde se privilegia uma aprendizagem personalizada que só será possível se conseguirmos que os alunos cooperem para aprender, em detrimento de uma aprendizagem individualista e competitiva. [...]

Barbosa (1997) citando Cohen (1994), considera a Aprendizagem Cooperativa como o trabalho dos alunos em grupos com reduzido número de elementos e que têm objetivos previamente definidos para realizarem determinada tarefa. A todos os elementos do grupo cooperativo são dadas as mesmas oportunidades de participação na realização de tarefas [...].

[...] na perspetiva de Mir, C. *et al.* (1998), o termo Aprendizagem Cooperativa é um conceito mais genérico que engloba um conjunto de processos de ensino que partem da organização da turma em grupos de trabalho mistos e heterogéneos, constituídos por um pequeno número de elementos que trabalham em conjunto de forma cooperativa, para resolverem tarefas que levam à aquisição de conhecimentos académicos. [...]

De modo semelhante, Fraile (1998) define a Aprendizagem Cooperativa, por um lado como um movimento que tem por base um conjunto de princípios teóricos e uma forma de organização dos grupos de trabalho segundo os quais os alunos devem trabalhar de

¹⁹ No original: Cooperative learning is the instructional use of small groups so that students work together to maximize their own and each other's learning. Students perceive that they can reach their learning goals if and only if the other students in the learning group also reach their goals.

forma a que o resultado final seja mais positivo para todos; por outro lado, os estudos experimentais que comparam os resultados obtidos aplicando as três perspetivas pedagógicas (cooperativa, competitiva e individual) concluem por um aumento na motivação, um melhoramento do clima na sala de aula e um desenvolvimento das competências sociais quando se opta pela aplicação do modelo cooperativo.

(Fontes e Freixo, 2004, p.26-7)

Apesar de a aprendizagem cooperativa ocorrer em contexto de grupo, Johnson e Johnson alertam para o facto de que nem todos os grupos são cooperativos. Para que tal aconteça, tem que se assegurar a ocorrência de determinadas premissas. No quadro que se segue – resultante da conjugação de informação contante em Fontes e Freixo (2004, p.28-35) e Johnson e Johnson (1999, p.5-6 e 47) – descreve-se os aspetos fundamentais necessários à aprendizagem cooperativa.

Tabela 16 - Caraterísticas da aprendizagem cooperativa (Fontes e Freixo, 2004, p.28-35; Johnson e Johnson, 1999, p.5-6 e 47)

Objetivos	Aprender os conteúdos e as atitudes previamente previstas em pequenos grupos heterogéneos.
Níveis de cooperação	A cooperação pode estender-se à turma, ou à escola.
Esquema de interação	Os alunos estimulam e incentivam o êxito de todos e de cada um. Discutem os conteúdos entre si, procuram soluções para a atividade, escutam as explicações e opiniões dos colegas, esforçam-se para atingirem os objetivos comuns e ajudam-se mutuamente quer a nível da aquisição de conhecimentos, quer no desenvolvimento de competências e aptidões.
Avaliação dos resultados	A avaliação processa-se a nível individual e a nível do grupo, e baseia-se em critérios previamente estabelecidos que devem englobar o domínio cognitivo e o domínio das competências.
Caraterísticas específicas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interdependência positiva – todos os elementos se sentem responsáveis pela aprendizagem de cada um; o objetivo do aluno só é atingido se todos os membros atingirem os objetivos deles. ▪ Interação estimulante frente-a-frente – promove o uso e o desenvolvimento de competências sociais e o desenvolvimento da autoestima; proporciona apoio e <i>feedback</i> a todos os elementos; facilita o processamento de informação nova. ▪ Compromisso individual e responsabilidade pessoal – para que cada um seja cooperante e contribua de forma responsável e equitativa para o sucesso do grupo. ▪ Desenvolvimento de competências interpessoais e de pequeno grupo – no sentido de criar e promover confiança entre os membros, respeito pela diferença, espaço para dialogar clara e abertamente e para que se possa resolver positiva e construtivamente eventuais conflitos. ▪ Avaliação periódica e sistemática do grupo – para compreender quais as estratégias que resultam e as que se devem eliminar, no sentido de melhorar a eficácia do trabalho cooperativo e do próprio grupo.

Para que a aprendizagem cooperativa ocorra de forma apropriada é necessário ter em conta as premissas acima apresentadas e respeitar as cinco características específicas descritas.

A forma como se aplica este tipo de aprendizagem poderá estender-se a três vertentes: aprendizagem cooperativa formal, aprendizagem cooperativa informal e aprendizagem cooperativa de base.

Os grupos de aprendizagem cooperativa formal podem ter a duração de uma aula a um ano e, sendo adequados a qualquer atividade de aprendizagem, permitem a organização do material, a sua exploração e a integração da informação contida nesse material.

Os grupos de aprendizagem cooperativa informal têm como principal objetivo evitar a dispersão dos alunos, focando a sua atenção para a tarefa em realização. Destinam-se essencialmente à prática do ensino direto, e podem ter a duração de alguns minutos até ao tempo de uma aula inteira.

Os grupos cooperativos de base são grupos heterogêneos de longa duração – preferencialmente até à conclusão do ciclo de estudos que os alunos frequentam. O grupo encontra-se regularmente para que o trabalho decorra numa dinâmica de entajuda, apoio e encorajamento na realização das tarefas e para que se garanta que cada um se considera responsável pelo seu próprio esforço em aprender – as estratégias para atingir estes pontos são tão desenvolvidas quanto mais longa for a duração do grupo. Este tipo de grupos pode aplicar-se à turma, ou estender-se a toda a escola, sendo que em ambos os casos se deve assegurar as seguintes tarefas: tarefas de apoio académico – em que o grupo controla o progresso académico de cada membro e garante que todos os membros estão a atingir os objetivos propostos; tarefas de apoio pessoal – entajudando-se na resolução de problemas que se manifestam para além do âmbito académico; e tarefas de rotina – que passam pela gestão da recolha de trabalhos de casa, avaliações ou no atendimento. A dinâmica que se desenvolve nestes grupos de trabalho propicia a criação de relações pessoais e de compromisso para com o próximo, sobretudo quando há a consciência de que o grupo se manterá por um período de tempo bastante longo (Johnson e Johnson, 1999, p.5,15 e 59-60; Fontes e Freixo, 2004, p.43).

A estes três tipos de grupos de aprendizagem cooperativa propostos por Johnson e Johnson, Clark *et al.* propõem que se juntem os grupos combinados e os grupos representativos. Os grupos combinados são, geralmente, grupos de trabalho de curta duração que consistem na associação de diferentes grupos que trabalham em conjunto e têm como principal objetivo criar a possibilidade de interajuda entre os grupos. Por sua vez, os grupos representativos são compostos por um membro de cada um dos grupos de trabalho da turma e permitem a discussão do trabalho de cada grupo no seio da turma (Fontes e Freixo, 2004, p.44).

Relativamente à formação do grupo – quer quanto ao número de elementos, quer quanto à sua homogeneidade ou heterogeneidade – não parece haver consenso entre os diversos autores. Pujolás considera que quanto mais experiência os alunos tiverem no trabalho em grupos de aprendizagem cooperativa maior poderá ser o grupo de trabalho, até um máximo de seis elementos. Já O'Donnell e Dansereau defendem que formando-se grupos com mais de dois elementos pode-se estar a contribuir para diminuir a

responsabilidade individual de cada elemento do grupo, pelo que defendem que os grupos não deverão ter mais do que dois elementos. Johnson e Johnson consideram que, de uma forma geral, quão mais pequenos forem os grupos de aprendizagem, melhor. Contudo, apesar de mencionarem a dimensão típica destes grupos como sendo de dois a quatro elementos, estes autores consideram que não existe uma dimensão ideal para os grupos de aprendizagem cooperativa, sendo necessário adaptar a dimensão do grupo em função de diversas condicionantes (Fontes e Freixo, 2004, p.35-6; Johnson e Johnson, 1999, p.19-20).

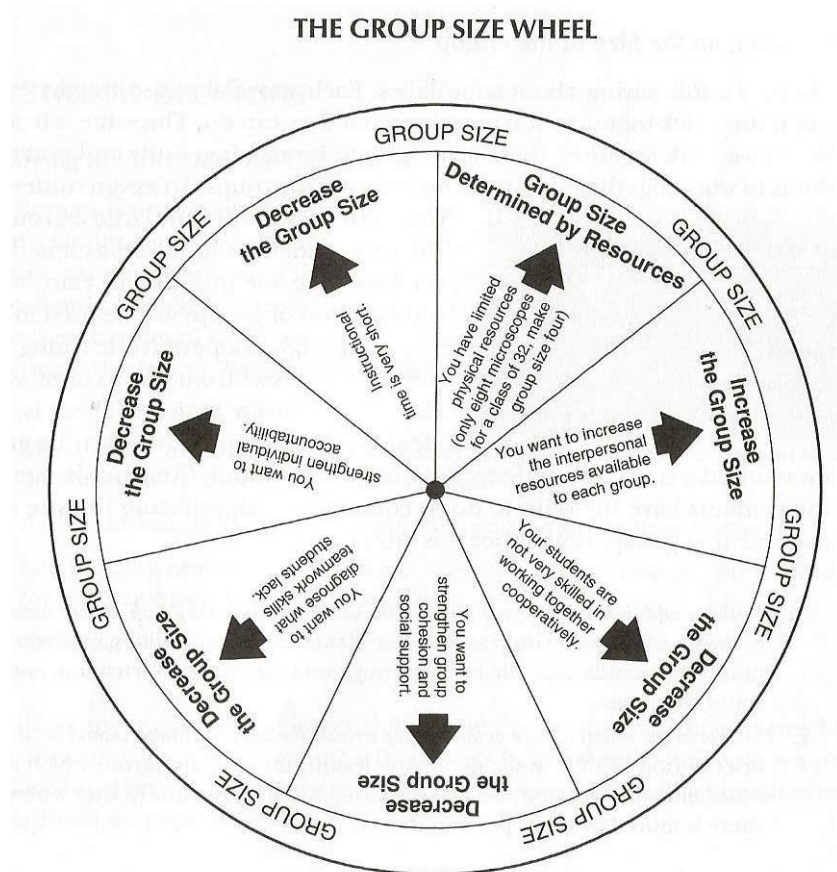


Figura 1 - Roda de Tamanho do Grupo (Johnson e Johnson, 1999, p.20)

Johnson e Johnson consideram que a dimensão do grupo deve ser realizada considerando os seguintes fatores: recursos disponíveis; período de tempo; interação pretendida entre os elementos e contribuição de cada elemento. Assim, como se pode ver na Roda de Tamanho do Grupo proposta por estes autores, há cinco situações nas quais é aconselhado que se diminua o tamanho do grupo: quando o tempo de instrução é reduzido, quando os alunos ainda não têm as competências necessárias para trabalhar cooperativamente, quando se pretende fortalecer a coesão do grupo e o apoio social, quando o professor quer diagnosticar quais as lacunas que o aluno reflete na capacidade de trabalhar em grupo, e quando o professor pretende fortalecer a responsabilidade individual. Por sua vez, os grupos maiores parecem ser mais adequados no caso de o

professor querer aumentar os recursos interpessoais disponíveis em cada grupo (Johnson e Johnson, 1999, p.19-20).

No sentido de maximizar a aprendizagem, Johnson e Johnson sugerem que se proceda a uma atribuição de papéis dentro do grupo de aprendizagem cooperativa. Pode-se atribuir papéis direcionados para a integração dos alunos dentro do grupo – observador, comentador, facilitador de comunicação, conciliador, verificador, intermediário; ou papéis relacionados com a realização das tarefas – gerir o tempo, recursos e ruídos, coordenar o grupo, recolher informação e material, avaliar o trabalho do grupo, anotar e registar as sugestões e decisões do grupo, estimular a participação dentro do grupo. A atribuição de papéis dentro do grupo poderá contribuir para controlar atitudes passivas ou dominadoras dentro do grupo, para garantir a aprendizagem e atividades básicas do grupo deste modo de aprendizagem, assim como para fortalecer a interdependência no seio do grupo (Fontes e Freixo, 2004, p.45-6).

A opção por uma dimensão adequada do grupo e atribuição de papéis são fatores que poderão ajudar a um pleno funcionamento do grupo de trabalho. Mas, obviamente, não são os únicos fatores que podem condicionar o sucesso do trabalho e da aprendizagem cooperativa. Algumas das fragilidades deste método de aprendizagem assentam em pontos como a possibilidade de surgir problemas relacionais e dificuldades de coordenação por parte do professor; o facto de ser necessário que os alunos dominem os procedimentos e as atitudes necessárias a este tipo de aprendizagem; a tentação que o professor pode sentir em atingir muito depressa resultados positivos, não respeitando o ritmo de cada aluno; o facto de a motivação para este tipo de trabalho poder ser influenciado pela idade e hábitos sociais do aluno; a dificuldade de encontrar parâmetros de avaliação adequados; e pelo facto de não se investir numa formação profissional adequada neste método de ensino, sendo que a maioria dos professores não está preparado para o aplicar corretamente.

Contudo, apesar de existirem dificuldades decorrentes da sua aplicação – como de resto pode acontecer em qualquer método de ensino –, são diversas as vantagens que a aprendizagem cooperativa apresenta. Fontes e Freixo referem Fraile no sentido de expor as vantagens que esse autor contempla neste tipo de aprendizagem:

A Aprendizagem Cooperativa, organizada em grupos pequenos, permite que os alunos adquiram determinados valores e competências e exercitem atitudes ligadas à cooperação, em qualquer disciplina, desde a matemática, ciências físicas e da natureza, passando pelas tecnologias e até pelas línguas, tanto materna como estrangeiras. Esta cooperação grupal é fundamental para o entendimento da escola como promotora do pensamento crítico, criativo e de valores que intensificam o sentido da aprendizagem e das relações humanas. Desta forma, os conflitos, as oposições e a diversidade dos vários pontos de vista, constituem a trama de fundo da cooperação. A capacidade de diálogo que se estabelece entre os diferentes elementos do grupo, ou grupos, para a co-construção do produto, ou resolução do problema, funcionam como uma força que vai regulando esses mesmos conflitos. [...] a Aprendizagem Cooperativa constitui uma iniciação à vida, assente numa sociedade democrática, pluralista e moderna. Esta aprendizagem também promove a autonomia, porque faz com que os intervenientes se sintam responsáveis por si próprios e pela construção e aquisição de conhecimentos, em cooperação com os demais elementos envolvidos no processo, alargando-se esta conduta ao quotidiano coletivo.

(Fontes e Freixo, 2004, p.60-3)

Fontes e Freixo concordam que a aprendizagem cooperativa permite sucesso nas aprendizagens atitudinais, assim como nas aprendizagens cognitivas. A nível atitudinal, as autoras mencionam progressos no desempenho individual dos alunos, no desempenho global dos grupos, nas aprendizagens de atitudes democráticas e de cidadania, e na motivação, interesse e empenho nas tarefas por parte dos alunos. A nível cognitivo, as autoras assumem que a aprendizagem cooperativa pode ser promotora de melhoria qualitativa dos resultados académicos dos alunos, propiciando o sucesso dos alunos relativamente às aprendizagens cognitivas. As autoras destacam ainda o facto de as competências cognitivas e atitudinais estarem intrinsecamente relacionadas e se desenvolverem mutuamente; frisam a forma como a aprendizagem cooperativa enaltece o carácter social da aprendizagem e a melhoria desta quando realizada em interação com outros agentes sociais, como os colegas e os professores; e alertam para a relação com a teoria socioconstrutivista de Vygotsky:

[...] os dados apoiam os princípios da teoria socioconstrutivista de Vygotsky sobre as potencialidades educativas da ajuda recíproca e da interação entre os alunos, tanto no domínio cognitivo como no domínio das atitudes, funcionando cada elemento, dentro do grupo, como o par mais capaz; no final, todos os elementos dos grupos cooperativos obtêm níveis mais elevados de rendimento e aprendizagem, ao mesmo tempo que parece terem desenvolvido a ZDP²⁰.

(Fontes e Freixo, 2004, p.118-120)

Uma das vantagens mais significativa da aprendizagem em grupos cooperativos e mais frisada por Johnson e Johnson é a rede de apoio social que se desenvolve e que proporciona ao aluno o sentimento de pertença, aceitação e carinho. Mas, para que isso decorra de forma efetiva, é necessário que algumas das relações desenvolvidas nestes grupos de aprendizagem cooperativa sejam permanentes e que os alunos tenham consciência disso. Nestes grupos de trabalho, a par da rede de apoio social, propiciam-se também as experiências de propósito e significado que surgem do envolvimento na relação de interdependência criada, sendo que o aluno equilibra a luta pelos seus objetivos pessoais com a procura pelo bem-estar dos outros. As experiências de propósito e de significado que aqui se propiciam afastam os alunos de caminhos que banalizam a vida e que conduzem à autodestruição, à falta de sentido de pertença, à solidão e à alienação – espaços comuns que são geralmente partilhados pelo egocentrismo do indivíduo e a pela falta de preocupação com os outros.

Johnson e Johnson referem-se à aprendizagem cooperativa como um meio por excelência para mudar a postura de desinteresse de alguns alunos face às aulas, e convertê-la numa valorização da escola e da educação, assim como do trabalho que a aprendizagem requer. Os autores referem investigações suas anteriores para sustentar as

²⁰ ZDP é a sigla para Zona de Desenvolvimento Proximal. Este termo insere-se na teoria socioconstrutivista de Vygotsky e, segundo o próprio, consiste na distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento proximal, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com colegas mais experientes. Vygotsky considera que a aprendizagem se constrói pela interação do aluno com o seu ambiente sociocultural e com a ajuda de pares mais experientes e com mais conhecimento, levando ao desenvolvimento da zona de desenvolvimento proximal (Fontes e Aleixo, 2004, p.117).

suas afirmações de que as atitudes raramente se mudam pela simples transmissão de informação, mas sim através de discussões e reflexões em grupo; que é necessário um planejamento a longo-prazo para interiorizar valores diferentes daqueles que o aluno concebe; e que o apoio dos colegas com quem o aluno estabelece relações próximas e significativas serão fundamentais na mudança de atitudes, sendo que as opiniões desses amigos terão muito mais impacto no aluno do que a opinião das outras pessoas. Assim, estes grupos de base podem ser fundamentais e decisivos também no combate ao abandono escolar (1999, p.63-66).

Apesar de a interdependência social ser inerente ao ser humano, ela pode manifestar-se de duas formas: cooperativa e competitiva.

Johnson e Johnson definem a competição e a aprendizagem competitiva da seguinte forma:

Competição consiste em trabalhar contra outro para atingir um objetivo que só um aluno ou um número reduzido de alunos poderão atingir, [...] procurando resultados que sejam em seu benefício e em detrimento dos outros. A aprendizagem competitiva consiste em o aluno se centrar numa execução mais rápida e mais precisa do que os seus colegas de turma. Os alunos têm consciência de que só poderão obter os seus resultados se os outros alunos da turma não conseguirem atingir os seus próprios objetivos (1999, p.6).

Apesar de, entre os anos 30 e os anos 60 do século XX, a aprendizagem competitiva ter sido o modelo de ensino preferencial, o uso deste modelo nas salas de aula tem gerado muita polémica e controvérsia. Não obstante o facto de este tipo de aprendizagem poder promover bons resultados académicos, as implicações que dele advêm parecem não compensar esse ponto positivo. A competição é vista como um modelo destrutivo que resulta, essencialmente, num aumento de ansiedade, numa descentração da aprendizagem como foco central e uma concentração excessiva na motivação e na recompensa extrínseca, e no possível e provável desenvolvimento de relações negativas entre os colegas de turma.

É fundamental que os alunos desenvolvam a capacidade de competir, mas num contexto saudável e positivo. A base para este contexto saudável e positivo de competição, poderá ter o seu ponto de partida na construção de um ambiente sólido de aprendizagem cooperativa. Neste contexto, a competição pode até surgir como uma boa estratégia para praticar o material já aprendido e para confirmar se aquisição de conhecimentos decorreu com sucesso (Johnson e Johnson, 1999, p.6,176-7).

1.4.2. Aprendizagem individual

À aprendizagem competitiva, muito em voga entre os anos 30 e os anos 60, sucedeu-se a preferência pela aprendizagem individualística. Ao longo das décadas de 60, 70 e 80 do século XX, alguns autores defendiam esta forma de aprendizagem como uma solução para corrigir falhas na aprendizagem competitiva e um espaço para aplicar a psicologia comportamental a situações de aprendizagem. Porém, outros autores opunham-se, considerando a aprendizagem individualística uma fonte de isolamento e alienação passível de causar, reforçar e perpetuar a patologia psicológica.

Johnson e Johnson, que vêm a aprendizagem individualística como decorrente de um processo em que o sucesso do aluno depende de si e não é influenciado pelo sucesso ou fracasso dos outros, consideram que este tipo de aprendizagem pode ser adequado em contextos específicos. Os referidos autores mencionam oito situações em que a aprendizagem individualística pode ser uma opção positiva:

1. A tarefa não requer interdependência entre os alunos.
2. Quando se trata de tarefas simples, unitárias, não divisíveis; como a aprendizagem de factos específicos ou da aquisição de competências simples de performance.
3. Quando o material a aprender será usado num futuro próximo em contexto cooperativo. [...]
4. Quando os objetivos da aprendizagem são importantes. Para muitos alunos, é difícil manter-se motivado a trabalhar sozinho. Se o aluno perceber que o objetivo é importante, atribuir-lhe-á rapidamente mais atenção e o esforço será menor.
5. Quando as regras e os procedimentos são claros. A confusão conduz à inação. [...]
6. Quando existe suficiente material e recursos para cada aluno. Em situações individualísticas, todos os indivíduos devem ser uma unidade autossuficiente.
7. Quando os alunos podem aprender trabalhando sozinhos, sem necessidade de interagir com outros alunos.
8. Quando o uso de competências individualísticas é apropriado. Estas competências incluem (a) ser capaz de trabalhar por si só sem se distrair ou deixar interromper pelo que os outros alunos estão a fazer, (b) controlando o seu próprio progresso, guiar-se a si próprio pelo material e autoavaliar o seu próprio progresso (c) tendo satisfação e orgulho pessoal por completar a tarefa com sucesso.

(1999, p.177-8)

O último ponto referido salienta que a aprendizagem individualística permite o desenvolvimento de competências específicas e essenciais ao ser humano: capacidade de trabalhar sozinho; compreender porquê que tem que aprender determinado conteúdo, comprometer-se consigo próprio a realizar essa aprendizagem e assumir a responsabilidade de completar a tarefa – Johnson e Johnson consideram que a tarefa será mais valorizada pelo aluno se este souber que a aprendizagem individual está a ser feita com o objetivo de, posteriormente, integrar uma tarefa do seu grupo; e controlar e avaliar o seu próprio desempenho, de forma a conseguir completar a tarefa com sucesso, permitindo o orgulho próprio pelo trabalho desempenhado.

Quando se implementa este tipo de ensino numa sala de aula, é necessário ter o cuidado de não incluir aprendizagens novas ou complexas, e de prevenir que o trabalho individual não se torne num esforço competitivo por parte dos alunos. O professor deverá também proporcionar um ambiente adequado, que passará por organizar a sala de forma que os alunos não perturbem o trabalho dos outros; fornecer todo o material necessário para que o aluno possa trabalhar autonomamente; explicar a tarefa a desempenhar segundo critérios que todos vejam como passíveis de sucesso; disponibilizar-se para ajudar no esclarecimento de dúvidas; controlar o desempenho dos alunos, intervindo no caso de os alunos precisarem de alguma reorientação para a aprendizagem ou de ajuda em alguma competência que não lhes está a permitir concluir a tarefa; e dar tempo aos alunos para que eles possam avaliar em que medida conseguiram apreender os conteúdos propostos (Johnson e Johnson, 1999, p.160-1).

Todos os tipos de aprendizagem descritos (cooperativa, competitiva e individual) podem apresentar vantagens e desvantagens quando utilizados isoladamente. Mas a integração de todos eles em momentos e contextos específicos do processo de aprendizagem enriquecem este processo e toda a formação do aluno. Para muitos autores, a competitividade e o trabalho individual são vistos como processos destrutivos para o aluno. Contudo, se estes esforços forem direcionados para um contexto de cooperação, podem funcionar como momentos divertidos e como fontes de autoconfiança para o aluno. Considerando-se a aprendizagem competitiva como um meio por excelência para rever os conteúdos aprendidos previamente num contexto cooperativo, e a aprendizagem individual como um momento destinado à aquisição de competências e conhecimento que contribuirá para um esforço cooperativo, os esforços competitivos e individuais assumem-se como trilhos para um bem maior: a cooperação.

Johnson e Johnson (1999, p.178) propõem um esquema em seis etapas para a integração das três estruturas de aprendizagem, onde enfatizam que o início e o final da aula devem ser sempre realizados em contexto cooperativo:

1. Iniciar a realização da tarefa em grupos cooperativos.
2. Identificar as competências e conhecimentos necessários para completar a tarefa, e proceder à distribuição dos mesmos pelos membros do grupo.
3. Trabalhar individualmente para aprender/assimilar a sua parte.
4. Cada aluno contribui com o seu desempenho individual para que o grupo possa proceder ao trabalho cooperativo, integrando as diversas partes individuais.
5. Por diversão, estabelece-se uma competição entre grupos num jogo em formato de torneio – é importante frisar que o resultado desta atividade não afeta a avaliação do aluno nem do grupo.
6. Por fim, o grupo cooperativo completa a tarefa, entrega-a, e a aprendizagem global dos membros é determinada e avaliada.

Todos os alunos precisam de aprender como cooperar efetivamente, como competir por diversão e como trabalhar autonomamente.

(Johnson e Johnson, 1999, p.181)

1.5. Aprendizagem musical

Não existiu nenhuma sociedade sem música, e muitas pessoas experienciam a música como um aspeto fundamental da sua vida diária. A música oferece numerosos benefícios pessoais e sociais [...]. Talvez por ser uma das tarefas mais exigentes para o sistema nervoso central humano, a música influencia-nos e intriga-nos.

(Davidson, Faulkner e McPherson, 2009, p.1026)

A performance musical é um processo extremamente multifacetado pela quantidade de competências que engloba em si. Para além da coordenação e destreza motora – que constituem as competências mais imediatamente visíveis para quem assiste a um

momento de desempenho musical –, a performance e prática musical requerem e desenvolvem inúmeras competências cognitivas, perceptuais, mnésicas, emocionais, comportamentais e, em variadíssimos contextos, competências sociais. A aquisição desta multiplicidade de competências reveste a aprendizagem musical e instrumental de características únicas quando comparada com outras aprendizagens, pelo que requer abordagens específicas e prática regular e contínua (Davidson, Faulkner e McPherson, 2009, p.1026; Cardoso, 2007²¹).

Hille e Schupp (2013) estudaram a forma como a aprendizagem de um instrumento musical ao longo da infância e da adolescência afeta o desenvolvimento de determinadas competências – capacidades cognitivas, resultados escolares, personalidade, uso do seu tempo e ambição. Os resultados do seu estudo indicam que a aprendizagem de um instrumento musical durante o período referido promove um aumento do desenvolvimento de competências cognitivas – com vantagem para as competências verbais em relação às competências matemáticas; reflete-se no desempenho escolar, potenciando melhores resultados; atua em aspetos de personalidade promovendo uma maior consciencialização, abertura e ambição – sendo este último aspeto significativo para todos os elementos do estudo com prática instrumental a longo prazo, mas duas vezes mais significativo nos adolescentes provenientes de meios socioeconómicos baixos; os adolescentes envolvidos na prática instrumental despendem menos do seu tempo livre a ver televisão. Os resultados deste estudo reforçam também as conclusões de variadíssimos estudos que têm sido realizados no sentido de enfatizar e sistematizar os benefícios provenientes da aprendizagem instrumental.

Conscientes de que os efeitos da aprendizagem musical na plasticidade cerebral são mais pronunciados nos músicos que iniciaram a sua formação instrumental em idades mais precoces, vários autores defendem e incentivam a prática instrumental a partir dos dois e três anos de idade. A estes, opõem-se autores que consideram que nos primeiros anos de vida será importante a educação musical estar direcionada para o desenvolvimento global da criança, considerando que, somente quando ela tiver adquirido as capacidades necessárias para realizar a assimilação e a acomodação das experiências, é que estará apta a beneficiar do ensino conceptual com todos os conceitos e destrezas inerentes ao ensino da técnica instrumental. Um outro ponto de divergência relativamente à aprendizagem instrumental relaciona-se com o carácter individual ou coletivo que deverá revestir as aulas de instrumento e o ensino musical (Davidson, Faulkner e McPherson, 2009, p.1026; Sousa, 2003, p.62-3).

As diferentes posturas dos instrumentistas e pedagogos face à aprendizagem instrumental resultaram numa multiplicidade de estratégias e métodos que se foram desenvolvendo ao longo do tempo.

1.5.1. Métodos para instrumentos de cordas

Ao longo de vários séculos, o ensino instrumental foi-se processando entre mestre e aluno, em contexto individual – propiciando-se o elitismo associado à música erudita. Contudo, nos séculos XVIII e XIX, os efeitos da Revolução Francesa sentem-se em vários

²¹ Documento sem paginação.

domínios, enfatizando a independência social das classes médias. Entre as diversas mudanças sociais a que se assistiu, encontra-se uma intensificação de interesse dos elementos desta classe pela música erudita e pelo acesso à sua aprendizagem. Esta tendência intensificar-se-ia muito mais após a Segunda Guerra Mundial, sendo que a difusão do rádio e do gramofone tornaram a música erudita passível de ser fruída por um público muito mais vasto. Os princípios socialistas que se difundiam nessa época intensificaram ainda mais a exigência por oportunidades para todos, refletindo-se também face ao acesso ao ensino artísticos. Neste contexto, multiplicam-se as publicações de métodos e de materiais didáticos para o ensino e aprendizagem instrumental, assim como se iniciam, um pouco por todo o mundo, diversos programas e sistemas de ensino artístico acessíveis a todos os cidadãos. Mais tarde, sobretudo na década de 70, os instrumentos de corda experienciam duas importantes inovações que permitiriam a sua expansão ao nível do ensino artístico: a produção de instrumentos de tamanhos pequenos pelo atelier de Suzuki – incluindo violinos até à dimensão de 16 oitavos e violoncelos de dez oitavos; e o aparecimento das cordas de aço – e a decorrente possibilidade de as afinar pelos esticadores. Instrumentistas e pedagogos dão continuidade a estes ideais e unem esforços no sentido de aproximar o ensino e a execução musical de um público mais vasto, procurando abordagens mais abrangentes e ecléticas (Bosanquet, 1999, p.203-4; Trindade, 2010, p.4-9).

De entre os vários métodos desenvolvidos em torno da aprendizagem de instrumentos de corda, destacam-se aqueles implementados por Shinichi Suzuki, por Claude Létourneau e pelos irmãos Szilvay.

O método proposto por Shinichi Suzuki foi-se desenvolvendo ao longo da segunda metade do século XX, sendo que o seu início decorreu no Japão, em 1945. Vendo a aprendizagem da língua materna como um processo de aprendizagem tão eficaz, Suzuki considerou a sua aplicação noutros domínios de conhecimento, como na aprendizagem musical. Assim, o autor desenvolveu um método de aprendizagem instrumental baseado na aprendizagem da língua materna e na educação do talento, definindo o ambiente familiar e o papel dos pais na educação como fatores determinantes do sucesso deste processo de aprendizagem.

À semelhança da aprendizagem da língua materna, a aprendizagem instrumental por este método processa-se por imitação, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno – somente quando a criança adquire todas as competências técnicas definidas para um determinado patamar, é que poderá passar para o seguinte. E, uma vez mais, tal como na aprendizagem da língua materna, também a leitura e escrita surgem somente alguns anos após o início da prática instrumental. Assim, a memorização assume um papel fundamental neste processo de aprendizagem. O facto de a criança não ter que despender atenção para a leitura, permite-lhe uma maior concentração em parâmetros como a postura, o som e a musicalidade. Para que a memorização decorra de uma forma eficaz e célere, a audição de gravações das peças em estudo requer uma rotina diária.

Os alunos podem iniciar as aulas de instrumento a partir dos 3 anos de idade, mas sempre em conjunto com os pais. O processo inicia-se com aulas direcionadas para os pais, onde recebem informação relativa à prática instrumental; seguidamente as crianças começam a frequentar as aulas dos outros alunos, mas enquanto ouvintes; por fim, acompanhada pelos pais, a criança inicia as suas aulas individuais e as aulas coletivas.

Quando a criança inicia as suas aulas individuais, os pais já receberam a informação de que necessitam para poderem acompanhar a prática instrumental em casa – que deverá assentar na repetição e numa rotina diária que deverá decorrer em 4 ou 5 momentos ao longo do dia, mesmo que seja em períodos de tempo muito curtos (por exemplo, 3 a 5 minutos) – a repetição criará e potenciará conexões cerebrais que conduzirão à automação dos movimentos, pelo que é fundamental que a repetição decorra de forma atenta e rigorosa para que não se desenvolvam automatismos incorretos, cuja correção nem sempre é fácil.

O estudo deverá ser estimulado pelos pais, mas evitando o caráter obrigatório do mesmo, para que esses momentos não condicionem a motivação do aluno. Para tal, o professor deverá desenvolver estratégias com imaginação e criatividade para tornar a prática instrumental em casa algo divertido e estimulante para a criança – seja por gravações, por jogos, etc.

Os concertos e as aulas coletivas surgem como fatores motivacionais propostos por Suzuki, por considerar que a envolvimento social permitia às crianças praticar o instrumento de forma alegre e divertida, propiciando o desenvolvimento quer pela interação social, quer pela observação de alunos mais avançados. Na perspectiva do referido pedagogo, os concertos e as aulas coletivas permitem que os alunos se divirtam e ganhem experiência de grupo, tocando todos o mesmo repertório, sem tensão ou competitividade entre si. Desta forma, as aulas individuais e coletivas são vistas como complementares no processo de aprendizagem instrumental da criança.

Atualmente, o método Suzuki está difundido por diversos países um pouco por todo o mundo, e foi adaptado a instrumentos como viola d'arco, violoncelo, contrabaixo, guitarra, flauta, piano, órgão, harpa, bandolim, flauta de bisel e canto (Afonso, 2010, p.17-19; Rousset, 2007, p.9; Trindade, 2010, p.12-23).

No seguimento do método proposto por Suzuki, surge o método Létourneau – Vivaldi. Criado pelo violinista Claude Létourneau, este método baseia-se nos princípios pedagógicos de Suzuki e de Kodály, defendendo que o desenvolvimento musical do aluno se processa através da relação direta com o instrumento e da exposição à música tradicional. O conhecimento teórico advirá do conhecimento prático que o aluno adquire pelo contacto com o instrumento.

Apesar de este método se basear no método desenvolvido por Suzuki, ele compreende determinadas especificidades que o distinguem do seu modelo de inspiração:

- A aprendizagem instrumental decorrente deste método abrange crianças a partir dos três anos de idade e inicia-se com aulas coletivas, às quais, posteriormente, se sucederão as aulas individuais.
- As aulas são iniciadas de forma ativa pela criança, sendo que os pais não deverão receber instrução antes da criança.
- Existem duas vertentes: amadorismo e via profissional.
- Os adultos e os alunos provenientes de outras escolas também podem integrar o projeto.
- A música tradicional canadiana e o canto estão sempre presentes no processo de aprendizagem.

- Em contexto de exame são avaliados cinco parâmetros: postura corporal, tenacidade do arco, memória, musicalidade e ritmo.

Entre os vários pontos comuns existentes entre os dois métodos, é merecedor de destaque o facto de ambos assumirem como missão o acesso à educação artística, em particular dos instrumentos de corda, a todas as pessoas; assim como o facto de ambos promoverem formações de professores especializadas nos seus métodos.²²

Na década de 70, surge na Finlândia o método Szilvay, desenvolvido por dois irmãos húngaros – Géza Szilvay (violinista) e Csaba Szilvay (violoncelista). Este método tem por base a filosofia, etnomusicologia e pedagogia de Kodály e direciona o ensino instrumental para a própria criança, que aqui é assumida como o centro do processo de ensino e aprendizagem.

O desenvolvimento da técnica instrumental, da audição musical, da teoria musical e da emoção musical ocorre em fase e em constante equilíbrio. Assim, a leitura é introduzida desde o início, mas com o recurso a um tipo de notação específica, centrada em símbolos, cores e desenhos – o que o torna muito apelativo para as crianças. Este tipo de notação, com o recurso à cor como uma ferramenta de auxílio na leitura, explica o porquê de este método ser amplamente referenciado como *The Colourstrings method*.²³

Este método de aprendizagem instrumental é pioneiro relativamente à aprendizagem de diversas competências técnicas numa fase inicial de aprendizagem instrumental:

- Harmónicos naturais – o som de um harmónico (flautado, mas preciso e intenso) só soará se o aluno usar o arco de forma correta: velocidade, quantidade, pressão e posição certa.
- Mudanças de posição – para que a criança desenvolva desde o início um contacto livre e relaxado com o instrumento.
- Pizzicato de mão esquerda – os dedos da mão esquerda tocam em pizzicato em diferentes cordas, permitindo à criança que desenvolva a destreza da mão esquerda antes de calcar a corda.
- Solmização relativa – este mecanismo facilitará o processo de transposição, permitindo à criança tocar uma frase transposta para qualquer tonalidade. Este mecanismo desenvolve-se ensinando a criança a entoar primeiro a nota que quer ouvir e tocá-la somente depois de a ter entoado. Além de desenvolver um bom sentido de afinação, permite que a criança toque uma melodia em quase qualquer tonalidade sem precisar de pensar em notas diferentes ou com alterações, e permite ainda que a criança toque desde muito cedo em várias posições do instrumento.

Todos estes parâmetros convergem no sentido de permitir desenvolver uma posição bastante livre com o instrumento.

Tendo em conta a especificidade deste método, a sua utilização requer uma formação aprofundada para os professores. Nesse sentido, a organização promove anualmente a sua

²² Gouvernement du Québec (2014)

²³ Tradução: Método de cordas coloridas

divulgação através de congressos, simpósios e cursos, desde 1977, e com programação já prevista até abril de 2016. Uma vez que este método incentiva a introdução da prática coletiva desde cedo na formação do aluno, os cursos de formação de professores incluem formações direcionadas para as aulas individuais de instrumento, mas também para as aulas coletivas. As formações de professores estão estruturadas em três fases sucessivas, sendo que a participação requer a prévia realização de cada fase precedente, assim como a comprovação de lecionação de acordo com o método em questão – requisitos aplicáveis à admissão da formação para as fases II e III. Os pontos centrais para os membros da organização deste método consistem numa posição adequada e relaxada com o instrumento; qualidade de afinação e ritmo; qualidade do som, incluindo desenvoltura com o arco, fraseado e musicalidade; e audição interior dos alunos (Bosanquet, 1999, p.207; Rousset, 2007, p.10; Colourstrings, 2014).

O violinista húngaro Paul Rolland também desenvolveu um método para o ensino de instrumentos de corda inspirado no método criado por Suzuki, mas com a introdução de elementos de leitura desde o início do processo de aprendizagem. O foco deste método incide sobre o relaxamento, e a ação e equilíbrio corporal de uma forma total – todos os movimentos são realizados de forma circular e graciosa; tal como os irmãos Szilvay, Paul Rolland incentivou a introdução de mudanças de posição, pizzicatos de mão esquerda e uso de harmónicos desde o início da aprendizagem instrumental; aconselhou que se segurasse o arco pelo seu ponto-massa (em vez do talão) para que fosse mais leve e se evitasse tensões; e enfatizou que todos os movimentos repetitivos (como o *détaché*, *spiccato*, *sautillé*, *tremolo* e vibrato) seriam, na verdade, resultantes de movimentos reflexos, quando executados a partir de um movimento saudável e vazio de tensões. Os seus princípios seriam adaptados para o violoncelo por Joan Dickson, que frequentava as suas formações. É neste domínio que Rolland merece também um lugar de destaque na pedagogia dos instrumentos de corda: enquanto fomentador de formação para professores de instrumentos de corda. Em 1946, Rolland impulsionou a fundação da Associação Americana de Professores de Cordas²⁴, nos Estados Unidos da América – país para o qual havia emigrado pouco antes da Segunda Guerra Mundial – com o intuito de promover oportunidades de acesso a formações para os professores, e de proporcionar um espaço onde os professores pudessem discutir ideias e pontos de vista relativamente ao ensino dos seus instrumentos. Um dos maiores seguidores do método de Rolland foi Sheila Nelson, que, em conjunto com a sua equipa, não só desenvolveu um método de ensino combinando os ideais de Rolland e de Kodály, como também fomentou a formação de professores através de cursos regulares – sendo de destaque o facto de que muito material de ensino foi desenvolvido a partir do trabalho de Sheila Nelson e sua equipa.

Ao longo da segunda metade do século XX, surgiram vários livros relativos à prática de violoncelo, refletindo não só a preocupação com a prática do instrumento, mas também com o ensino do mesmo. A reflexão e divulgação sobre diferentes perspetivas na abordagem do instrumento e o seu ensino são essenciais para a divulgação e evolução do mesmo, pelo que estas obras constituem pilares no panorama musical em geral, e no panorama violoncelístico em particular. Entre essas obras destacam-se *Cello Playing of Today*, de Eisenberg; *An Organized Method of String Playing*, *Violoncello Exercises for the*

²⁴ Tradução do original: ASTA - American String Teachers' Association (Bosanquet, 1999, p.206)

Left Hand, de Janos Starker; *How I Play, How I Teach*, de Paul Tortelier; *Essay on the Craft of Cello Playing*, de Bunting; e *The Cello*, de Pleeth (Bosanquet, 1999, p.206-9).

À semelhança da ação dos pedagogos Kodály, Suzuki, Létourneau e Szilvay (entre tantos outros) direcionada no sentido de permitir o acesso ao ensino instrumental a todos os cidadãos, cada vez mais se tem assistido a esforços políticos direcionados para esse mesmo objetivo. Assentes no pressuposto de que a música é um meio por excelência para o desenvolvimento de competências cognitivas e competências não-cognitivas, têm sido desenvolvidas, em várias partes do mundo, políticas sociais promotoras da educação musical visando a redução de desigualdade de oportunidades de acesso a este ensino artístico. Exemplo disso, são projetos como *Kultur macht stark*²⁵, promovido pelo Ministério Federal da Educação, na Alemanha; *Jedem Kind ein Instrument*²⁶, também um projeto alemão, mas a nível regional, sendo apoiado pelo governo de Renânia do Norte-Vestfália; assim como o incontornável *El Sistema*, cuja difusão permitiu o incentivo de políticas sociais promotoras da educação musical acessível a todas as crianças um pouco por todo o mundo – sendo já, pelo menos, 55 os países que promovem projetos inspirados no sistema de orquestras venezuelano²⁷ (Hille e Schupp, 2013, p.2; *El Sistema USA*, 2014b).

2. Motivação

A motivação é a base para a realização humana. Uma construção psicológica, “a motivação é considerada tanto um catalisador para a aprendizagem como um resultado da aprendizagem”. Sem motivação pouco pode ser alcançado, mas com a inspiração adequada, um crescimento substancial pode ocorrer.²⁸

(Schatt, 2011, p.1)

No sentido de evidenciar a multiplicidade de fontes e de definições associadas ao conceito de motivação, Todorov e Moreira (2005, p.122-3) citam mais de vinte autores e suas visões sobre o referido conceito, que se estendem desde o início da segunda metade do século XX (1959) até ao início do século XXI (2004). Contudo, apesar de ser possível citar pelo menos um autor por década no espaço de tempo referido, Todorov e Moreira

²⁵ Tradução: A cultura torna-te forte.

²⁶ Tradução: Um instrumento para cada criança

²⁷ Países onde foram implementados projetos inspirados no El Sistema: Afeganistão, África do Sul, Alemanha, Argentina, Arménia, Áustria, Austrália, Bolívia, Bósnia, Brasil, Canada, Chile, Colômbia, Coreia do Sul, Costa Rica, Croácia, Dinamarca, Inglaterra, Escócia, Eslováquia, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Filipinas, Gronelândia, Guatemala, Haiti, Holanda, Índia, Irlanda, Islândia, Itália, Jamaica, Japão, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, País de Gales, Palestina, Perú, Portugal, Quênia, República Checa, Roménia, Sérvia, Singapura, Suécia, Suíça, Taiwan, Turquia e, obviamente, Venezuela.

²⁸ Tradução do texto original: Motivation is the foundation for human achievement. A psychological construct, “motivation is considered both a catalyst for learning and an outcome of learning” (Hurley, 1993, p. 17). Without motivation little can be achieved, but with the appropriate inspiration, substantial growth may occur.

alertam para o facto de isto não significar a existência de um amplo conhecimento sobre o tema, mas sim o resultado da falta de conhecimento.

Oliveira parece sintetizar de uma forma clara as reflexões de Todorov e Moreira e ser conclusivo quanto a uma proposta de definição do conceito:

A motivação foi definida conforme as diversas correntes psicológicas. Assim, por exemplo, para um behaviorista o comportamento motivado depende dos reforços e das suas contingências. Os cognitivistas insistem na percepção e significado da situação para o sujeito, nas suas expectativas, curiosidades, etc. Os humanistas destacam a liberdade, a autonomia funcional das motivações (Allport), o desejo de auto-realização (Maslow), etc.

A motivação designa os fatores internos do sujeito que, juntamente com os estímulos do meio ambiente, determinam a direção e a intensidade do comportamento. Entende-se por motivação qualquer fator interno que inicia (ativação), dirige (direção) e sustém (manutenção ou persistência) uma determinada conduta até atingir o objetivo.

Trata-se de um fator interno que dá energia e direção ao comportamento. [...] Por conseguinte, a motivação não se limita a fornecer energia para realizar certas ações, mas também as dirige para o objetivo a atingir, escolhendo os meios adaptados a alcançar o fim e descartando os inadaptados, tornando o sujeito persistente, mesmo que seja preciso procurar novos meios, e mantendo 'feedback' depois de novas tentativas, para continuar a orientar-se no bom sentido.

(Oliveira, 1999, p.107-8)

Às três perspetivas propostas por Oliveira – behaviorista, cognitivista e humanista –, Cardoso (2013, p.61-6) acrescenta ainda uma outra visão proposta por Bandura e resultante da influência do cognitivismo e das correntes ambientalistas e ecológicas. Trata-se da perspetiva sociocognitiva, segundo a qual o comportamento humano e a motivação são plurideterminados, sendo que os processos motivacionais decorrem da interação recíproca entre o sujeito, as circunstâncias do meio e as ações.

Relativamente à natureza da motivação, parece haver consensualidade entre os autores em classificá-la em duas vertentes: motivação intrínseca e motivação extrínseca. A primeira refere-se a todo o conjunto de ações que o indivíduo desenvolve pelo simples prazer que retira dessa ação – “estar intrinsecamente motivado significa ter elevadas expectativas e predisposição para agir, desenvolvendo uma ação pelos sentimentos positivos que ela envolve e proporciona” (Decy e Ryan, citados por Pereira, 2011, p.3). A motivação extrínseca consiste no movimento desencadeado pelo sujeito para a realização de uma tarefa somente com o intuito de receber uma recompensa, que poderá ser de ordem material ou social – como, por exemplo, reconhecimento, estatuto, prestígio ou valorização social (Pereira, 2011, p.4).

Oliveira (1999, p.109-110) alerta para as questões levantadas por DeCharms, Bem, Lepper et al., e Deci nas décadas de 60 e 70 do século XX. Estes autores frisaram que o incentivo da motivação extrínseca poderia prejudicar a continuidade da motivação intrínseca, uma vez que esta poderia diminuir progressivamente em detrimento da anterior.

2.1. Teorias motivacionais

A classificação das teorias motivacionais é extremamente variável de acordo com as diversas fontes passíveis de ser consultadas. Uma possível classificação é a que surge como reflexo das quatro correntes predominantes neste domínio de investigação que se foram delineando ao longo do século XX: comportamentalista, cognitivista, humanista e sociocognitivista (Cardoso, 2013, p.61).

A teoria comportamentalista (também referenciada como situacionista ou associacionista) assenta numa perspetiva muito automaticista do comportamento, tendo por base a motivação extrínseca – o sujeito realizará determinada ação em função da antevisão do reforço associado a esse comportamento (Oliveira, 1999, p.110).

Em oposição à visão das teorias comportamentalistas, que concebiam o indivíduo como um ser desprovido de intenção e como um simples reagente aos estímulos que procura reduzir a tensão e restabelecer o equilíbrio, a perspetiva cognitivista engloba teorias que defendem a intencionalidade na ação do sujeito motivado. Enquanto as teorias comportamentalistas se aproximam mais da motivação extrínseca, as teorias cognitivistas e humanistas reportam-se mais à motivação intrínseca (Oliveira, 1999, p. 110; Cardoso, 2013, p.64).

Nas teorias humanistas salienta-se o carácter proactivo do sujeito enquanto agente indutor das suas escolhas e responsável pelas mesmas. Esta perspetiva valoriza as motivações intrínsecas associadas à necessidade que o homem tem em ser o expoente máximo de si próprio. É neste contexto que surge a teoria das necessidades, proposta por Murray – que vê na necessidade a força motivadora de um comportamento para a sua satisfação; assim como a teoria hierárquica das necessidades, de Maslow – que contempla as diversas necessidades do ser humano agrupadas em cinco categorias (necessidades fisiológicas, necessidades de segurança, necessidades sociais, necessidades de estima e necessidades de autorrealização), sendo o seu comportamento motivado e direccionado para um fim maior – a autorrealização –, mas cuja ação para tal só poderá ser despoletada se as necessidades dos níveis anteriores tiverem sido realizadas. Assim, Maslow impõe uma hierarquia que estipula a ordem pela qual as necessidades têm que ser satisfeitas. Por sua vez, Allport, também numa perspetiva humanista, propôs uma teoria baseada na autonomia funcional dos motivos. Assim, apesar de considerar que as motivações adultas se desenvolvem a partir de sistemas motivacionais precedentes, elas estão revestidas de uma autonomia funcional que se justificam por si próprias, sem necessidade de uma ligação constante a necessidades mais básicas (Cardoso, 2013, p.62; Oliveira, 1999, p.118).

Por fim, as teorias sociocognitivas concordam com o pressuposto de que a cognição humana é um elemento central no processo motivacional, mas acrescentam o meio social como um fator também determinante nesse processo. Assim, a motivação é vista como um processo dinâmico entre os fatores pessoais do sujeito, as condições do meio em que a ação decorre, e os resultados do comportamento; as três dimensões ocorrem, interagem e influenciam-se mutuamente na promoção do processo motivacional (Cardoso, 2013, p.65-6; Vilela, 2009, p.18).

2.2. Motivação para a aprendizagem

Atualmente, a motivação é considerada uma das dimensões psicológicas mais importantes no processo de aprendizagem e de desempenho escolar, sendo reconhecida como um fator determinante de uma aprendizagem bem-sucedida (Pereira, 2011, p.3; Vilela, p.17). Nesse sentido, têm sido vários os estudos realizados nesta área – não só aplicados à aprendizagem em geral, mas também direcionados para a aprendizagem musical. Os estudos centram-se nas várias dimensões do conceito, enquadrando-o em teorias de aprendizagem, explorando a influência do seu carácter intrínseco ou extrínseco no processo de aprendizagem, definindo estratégias de aprendizagem que permitam potenciar o desempenho escolar, etc.

Relativamente à influência da orientação motivacional intrínseca ou extrínseca no processo de aprendizagem, Pereira (2011, p.4-8) refere vários estudos conduzidos no sentido de compreender como o carácter intrínseco ou extrínseco do comportamento motivado influencia o desempenho escolar. Como conclusões principais pode referir-se as seguintes:

- As orientações motivacionais dos alunos não se mantêm constantes, apresentando-se menos intrínsecas com o passar dos anos – isto dever-se-á ao facto de as crianças passarem a considerar como prioritário corresponder às exigências dos professores e relegarem para um segundo plano o interesse e vontade própria na aprendizagem por si só e pelo desenvolvimento das suas competências (estudo realizado por Harter, em 1981).
- A motivação intrínseca parece ser específica para cada área do conhecimento (estudo realizado por Gottfried).
- Os alunos motivados intrinsecamente tendem a ter um melhor desempenho escolar e evidenciam uma perceção de competência mais favorável, quando comparados aos alunos com motivação predominantemente extrínseca (estudo realizado por Gottfried, em 1985).
- Comprovou-se o efeito poderoso das recompensas nas orientações motivacionais (estudo realizado por Dalenberg, Bierman e Furman).
- As recompensas não afetam a motivação intrínseca das crianças mais novas da mesma forma que a das crianças mais velhas – nas crianças mais novas, a motivação intrínseca é consideravelmente potenciada por recompensas verbais, enquanto nas crianças mais velhas este tipo de recompensas potencia a motivação intrínseca de uma forma muito mais lenta; já as recompensas materiais têm um funcionamento inverso, afetando negativamente a motivação intrínseca em crianças mais novas (estudo realizado por Deci, Koestner e Ryan).

A pesquisa existente no domínio da motivação alerta para a influência de variáveis afetivas e cognitivas no processo motivacional, mas frisa também a importância que o professor assume neste processo a nível escolar. Se os alunos perceberem que o professor tem perceções positivas e expectativas altas relativamente a eles, isso poderá influenciar positivamente o seu desempenho pelo aumento da autoestima e pelo esforço que o aluno

empenhará no sentido de corresponder a essas expectativas. Estudos comprovam que a relação entre insucesso escolar e sentimento de impotência e incapacidade por parte do aluno é muito significativa – sendo que 50% das crianças com resultados de insucesso escolar revelam baixa autoestima, assim como sentimento de impotência e de incapacidade face aos fatores externos. Assim, parece sensato inferir que uma ação por parte do professor direcionada para o aumento da autoestima dos alunos pode constituir um passo fundamental na melhoria do seu desempenho escolar.

O desenvolvimento e promoção de estratégias de aprendizagem adequadas que permitam ao aluno ultrapassar as dificuldades que condicionam o seu desempenho escolar é fundamental para promover a motivação dos alunos e melhorar o seu desempenho escolar. Vários autores centraram as suas pesquisas na importância das estratégias de aprendizagem para a motivação dos alunos, podendo citar-se alguns cujas conclusões parecem ser pertinentes:

- Rutter (Londres, 1979): nas escolas onde os aspetos pedagógicos eram valorizados os alunos tinham melhores resultados escolares – os referidos aspetos pedagógicos relacionam-se com uma adequada planificação dos conteúdos escolares, trabalhos de casa corrigidos pelo professor, constante interação entre o professor e toda a turma (em vez de um apoio mais individualizado).
- Morais (Portugal, 1989, disciplina de língua portuguesa): o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas reforça a confiança, o interesse e as expectativas de sucesso do aluno, influenciando positivamente o seu desempenho escolar.
- Guthrie et al. (2001): o contexto de sala de aula pode ser planeado com estratégias promotoras de motivação, sendo esta potenciada quando os alunos recebem uma intervenção educativa planeada – nessas condições os alunos apresentaram maior envolvimento, curiosidade e interesse na realização da tarefa, sendo estes elementos essenciais para a motivação intrínseca (Pereira, 2011, p.8-12).

Perante toda a informação presente na revisão bibliográfica, parece sensato inferir que a promoção da motivação nos alunos (sobretudo a um nível intrínseco) será um passo essencial quando se tem por objetivo potenciar o desempenho escolar. Para tal será necessário atuar sobre as dimensões afetivas e cognitivas dos alunos, sem descurar a importância que a ação do professor assume no processo educativo.

2.3. Motivação para a aprendizagem musical

A aprendizagem instrumental, independentemente do contexto escolar onde se insira, reveste-se de características únicas quando comparada com outras aprendizagens [...]. Aprender a tocar um instrumento envolve a aquisição de uma enorme variedade de competências: auditivas, motoras, expressivas, performativas, e no caso do ensino especializado, envolve também a aquisição de competências de leitura. [...] A aquisição dessas competências a um nível elevado só é possível se forem gastas, literalmente,

milhares de horas a estudar, a praticar, a repetir, num processo de reclusão encarado como inerente ao processo de aprendizagem.

(Cardoso, 2007²⁹)

A citação acima apresentada reflete a complexidade que envolve a aprendizagem musical, assim como a razão pela qual a tarefa de ajudar os alunos a manter níveis elevados de motivação ao longo de todo o processo de aprendizagem é crucial, ainda que constitua um desafio.

Atualmente, existem já diversos estudos realizados no âmbito da psicologia musical e da neurociência direcionada para o processamento musical que comprovam que o cérebro humano desenvolve áreas muito específicas através da aprendizagem musical, sendo que a extensão dessas mudanças depende da duração do período de tempo em que decorreu essa aprendizagem. A bibliografia existente nesta área converge no sentido de valorizar que um envolvimento ativo na aprendizagem musical desenvolverá na criança competências a diversos níveis, entre as quais se poderá destacar:

- Capacidades perceptuais, linguísticas e de literacia;
- Literacia numeral;
- Desenvolvimento intelectual;
- Realização geral e criatividade;
- Desenvolvimento pessoal e social;
- Desenvolvimento físico, de saúde e de bem-estar;
- Desenvolvimento da consciência cognitivo-emocional;
- Desenvolvimento do comportamento autorregulado;
- Desenvolvimento da capacidade verbal e do raciocínio não-verbal.

(Davidson et al., 2009, p.1026; Hallam, 2007, p.1-3; Hallam, 2009, p.1017)

Contudo, apesar de estar cada vez mais difundida a informação acerca dos benefícios proporcionados pelo envolvimento ativo na aprendizagem musical, vários investigadores desta área continuam a centrar os seus esforços na compreensão das razões pelas quais é tão difícil os alunos manterem o seu percurso de aprendizagem musical até um nível superior, assim como em compreender quais os fatores que condicionam a motivação ao longo do processo de aprendizagem musical, e, ainda, perceber quais as estratégias mais eficazes para promover a motivação neste contexto.

Entre as diversas fontes relacionadas com a motivação na aprendizagem musical, os autores destacam vários fatores internos e externos ao aluno que influenciam este processo, entre os quais se pode mencionar a título de exemplo:

- Prazer que o aluno retira da prática musical – satisfação pessoal;
- Importância atribuída à prática musical pelo contexto onde o aluno se insere;
- Apoio e valorização por parte dos pais, professores, pares e irmãos;
- Utilidade para o futuro das competências desenvolvidas no decorrer da aprendizagem e prática musical;

²⁹ Documento sem paginação

- Percepção de capacidade pessoal para ser bem-sucedido na prática instrumental;
- Predisposição para dispensar tempo e esforço numa prática instrumental regular;
- Capacidade de lidar com a tensão, o sucesso e o fracasso associados aos concertos e audições;
- Capacidade de acompanhar o ritmo de aprendizagem e evolução imposto no ensino especializado da música.

(Cardoso, 2007, p.1-2; Davidson, Faulkner e McPherson, 2009, p.1027-1029)

Os estudos existentes nesta área não são consensuais em definir quais os fatores (externos ou internos) que exercem maior influência na motivação para iniciar o processo de aprendizagem musical. Contudo, todos parecem estar de acordo que, para que haja uma continuação de aprendizagem após a transição para a adolescência, é fundamental que a criança tenha desenvolvido uma forte motivação intrínseca e que revele pouca necessidade em recorrer a fatores de ordem externa (Cardoso, 2007, p.2).

A postura dos pais e dos professores de instrumento será um fator determinante para o desenvolvimento da motivação interna da criança para estudar música. Hallam (2009³⁰) refere que o simples ato de os pais valorizarem os progressos do filho numa conversa com os seus amigos de turma é um reforço altamente positivo e potenciador de fortalecer a motivação interna da criança. O reconhecimento que o aluno recebe dos outros que são significativos para si assume um papel importante no desenvolvimento da sua identidade enquanto músico, e isso motivá-lo-á a esforçar-se mais – quer pela intensificação da sua prática instrumental, quer pelo empenho em obter resultados mais elevados – o que resultará num fortalecimento da sua dimensão enquanto músico. Citando Hallam (2009),

“[...] assim pode desenvolver-se um ‘ciclo virtuoso’ em que os níveis de realização musical e de identidade musical se tornam interdependentes. Por outras palavras, a motivação de uma criança para ser bem-sucedida na música está inextricavelmente relacionada com aspetos da sua identidade musical: a forma como eles concebem as suas próprias capacidades tem uma influência direta na sua motivação para se empenharem em atividades que desenvolvem essas competências, e vice-versa.”³¹

Hallam (2009) explica dessa forma como fatores externos podem potenciar fortemente a motivação interna da criança face à aprendizagem de um instrumento musical. Neste sentido, a autora considera que as teorias da motivação podem explicar alguns dos efeitos presentes na construção de identidade musical.

São diversas as perspetivas desenvolvidas acerca do conceito de motivação, mas vários investigadores da área da psicologia musical parecem centrar-se sobretudo em quatro dessas teorias: a teoria de autoeficácia, a teoria do fluxo, a teoria de atribuição causal e a teoria de expectativa e valor.

³⁰ Documento sem paginação

³¹ Traduzido do texto original: and so a ‘virtuous cycle’ can develop in which growing levels of musical achievement and musical identity are interdependent. In other words, children’s motivation to succeed in music is inextricably linked with aspects of their musical identity: the ways in which they think about their own abilities have a direct influence upon their motivation to engage in activities which develop those abilities, and vice versa.

A teoria de autoeficácia, enquadrada na aprendizagem instrumental, centra-se na sensação de competência do aluno. Ou seja, em que medida o aluno acredita nas suas competências e capacidades para atingir os seus objetivos. Assim sendo, não basta que o aluno seja capaz de realizar uma determinada tarefa; é necessário que ele acredite que é capaz de a realizar. Segundo Pajares, a percepção que o sujeito tem acerca das suas capacidades “constituí um determinante do comportamento, influenciando as suas escolhas, o seu empenho na realização da tarefa, a sua perseverança face às dificuldades, e os padrões de pensamento e respostas emocionais que o indivíduo experienciará”³² (citado por O’Neill e McPherson, 2002, p.34). Os resultados dos estudos realizados na investigação musical no âmbito desta teoria revelam que a percepção de autoeficácia que o aluno tem influenciará a sua motivação e futuras decisões relativamente à continuidade da prática instrumental; em contexto de exame, os alunos que apresentam valores mais elevados de autoeficácia tendem a atingir níveis mais elevados de execução musical do que os alunos que têm as mesmas capacidades mas uma percepção de autoeficácia mais baixa; as crianças tendem a envolver-se mais em atividades musicais quando se sentem capazes de realizar bem as tarefas e as valorizam – esses alunos apresentam mais desenvoltura, persistência e perseverança (O’Neill e McPherson, 2002, p.34; Vilela, 2009, p.19).

A teoria do fluxo, proposta por Csikszentmihalyi, em 1990, sugere que a motivação é influenciada pelo desafio das tarefas, pelo que é de extrema importância que as atividades sejam estruturadas de forma que o aluno tenha a percepção que o desafio que elas constituem está a um nível bastante próximo das suas competências – se as atividades forem demasiados fáceis e o nível de competência for elevado, o aluno sentir-se-á entediado; se, pelo contrário, as atividades forem demasiado difíceis e o nível de competência for baixo, o aluno sentir-se-á ansioso; em contrapartida, se ambos os níveis forem baixos, desenvolver-se-á nos alunos uma sensação de apatia. Assim, de acordo com esta teoria, as atividades são mais aprazíveis quando o desafio representado pela tarefa e as capacidades do músico se encontram num bom equilíbrio. Para que o fluxo se mantenha, a complexidade das tarefas deverá aumentar com o desenvolvimento das competências do aluno e com a definição de novos desafios (O’Neill e McPherson, 2002, p.35-43; Vilela, 2009, p.21).

Relativamente à importância dos princípios da teoria de atribuição causal para a aprendizagem de um instrumento musical, vale a pena citar O’Neill e McPherson (2002, p.36):

As expectativas são fundamentais para manter a motivação, pelo que compreender como os alunos atribuem as causas dos seus sucessos ou fracassos, sobretudo num ambiente stressante como o de performance musical, é um passo importante para compreender flutuações no desempenho dos alunos.

Weiner é apontado como o expoente máximo neste domínio e, segundo este teórico, o foco da questão não está no sucesso ou no falhanço, mas sim nas causas às quais se atribuiu o resultado atingido; e serão essas atribuições causais que determinarão as

³² Tradução do original: Self-efficacy beliefs act as determinants of behavior by influencing the choices that individuals make, the effort they expend, the perseverance they exert in the face of difficulties and the thought patterns and emotional reactions they experience.

expectativas do aluno sobre se continuará a ter desempenhos positivos ou negativos. Weiner definiu três dimensões de atribuições causais:

- Causa interna ou externa – se a causa é percebida como sendo interna ou externa ou aluno;
- Persistência da causa – se a causa à qual é atribuído determinado resultado se mantém ou se é trocada por outra causa;
- Controlo – se o indivíduo consegue controlar a causa.

Assim sendo, esta teoria centra-se nas diferentes razões que um músico encontra para explicar uma performance bem-sucedida ou malsucedida. As pesquisas realizadas nesta área permitem concluir que as causas mais frequentemente atribuídas pelos alunos ao seu desempenho se relacionam com a sua capacidade e o seu esforço, sendo as menos frequentes as atribuições relacionadas com fatores de sorte ou resultantes de aplicação de estratégias de aprendizagem; alunos que atribuem resultados malsucedidos à falta de esforço e à adoção de estratégias de aprendizagem erradas parecem ter mais facilidade em antecipar melhorias no seu desempenho em situações futuras, quando comparados com alunos que atribuem os maus resultados de uma performance instrumental à falta de capacidades; os alunos que atribuem o seu sucesso ou fracasso às suas capacidades tendem a abordar a tarefa de forma diferente dos seus colegas que atribuem os resultados dos seus sucessos ou fracassos ao esforço que empenharam na resolução da tarefa (O'Neill e McPherson, 2002, p.36-37 e 43).

A teoria de expectativa e valor tem por base a proposta de Atkinson, em 1974, mas foi-se aprimorando e ramificando através do trabalho de diversos teóricos que se sucederam. De uma forma geral, pode-se centrar a sua base na premissa de que as expectativas que o indivíduo tem em relação a determinada tarefa, assim como o valor que lhe atribui, condicionam a motivação que o sujeito direciona para a sua realização, e, conseqüentemente o seu desempenho. Assim, os modelos baseados nesta perspectiva englobam três componentes:

- Componentes de valor – importância que o indivíduo atribui à tarefa;
- Componentes de expectativa – crença do sujeito acerca das suas competências para ser bem-sucedido no desempenho da tarefa;
- Componentes afetivas – sentimento do indivíduo para consigo próprio em relação a essa atividade.

(Hallam et al., 2009; Gil, 2013, p.7-14)

O modelo de motivação expectativa-valor tem sido utilizado, desde a sua criação, como suporte teórico para várias investigações na área da educação. E, mais recentemente, vários investigadores centrados na aprendizagem musical têm considerado este modelo um suporte teórico de excelência também para a pesquisa sobre o processo motivacional na sua área.

Transpondo o conteúdo das três componentes dos modelos assentes na perspectiva de expectativa e valor, acima apresentadas, para um contexto de aprendizagem musical, poder-se-ia dizer que um aluno que estuda piano poderia considerar as referidas componentes da seguinte forma:

1. Em que medida o estudo de piano é importante para a minha vida presente e futura? Que benefícios e recompensas podem advir desse investimento pessoal? – Componente de valor.
2. Será que sou capaz de tocar bem? Será que consigo atingir os níveis de sucesso pretendidos? – Componente de expectativa.
3. Comparando com as minhas outras atividades e interesses, tocar piano é uma atividade da qual retiro prazer e satisfação pessoal? – Componente afetiva.

A importância que a prática instrumental assume na vida atual e futura da criança será fomentada pela valorização atribuída a essa atividade no meio social onde a criança está inserida. Ghazali (2005, p.8) salienta que nos casos em que alguns membros da família tocam um instrumento musical e a criança cresce tendo instrumentos musicais ao seu redor, em princípio essa criança tenderá a sentir que tocar um instrumento é uma atividade perfeitamente comum e, tendencialmente, sentirá vontade em explorar os instrumentos e em aprender a tocar um instrumento musical. Contudo, mesmo nas famílias em que ninguém tem experiência musical, a importância atribuída à música pode ser perfeita e naturalmente transmitida à criança. Na infância, a opinião dos pais é extremamente valorizada pela criança, pelo que, quanto mais os pais valorizarem a aprendizagem e o desempenho musical da criança, maior será a sua motivação para se envolver ativamente na prática instrumental. A valorização por parte dos pais será tão mais eficaz quanto maior for a sua envolvimento no processo de aprendizagem musical dos filhos. Nesse sentido, será extremamente importante para a criança que os pais se empenhem também no que envolve todo este processo – como, por exemplo, assegurar o transporte para as aulas, assistir às aulas para que em casa possa acompanhar e ajudar na prática do instrumento e orientar o estudo. Este apoio e encorajamento por parte dos pais, sobretudo numa fase inicial da aprendizagem de um instrumento musical, serão cruciais para que a criança desenvolva em si, progressivamente, uma valorização pessoal relativamente a esta aprendizagem e autonomia. Ghazali (2005, p.6) salienta que o envolvimento parental na aprendizagem musical das crianças tem sido destacado por variados autores como sendo o fator mais importante e influente na realização musical. Portanto, este será o primeiro passo para que, a partir de fatores externos, a criança desenvolva progressivamente em si uma motivação intrínseca relativamente à aprendizagem musical.

A postura do professor face à aprendizagem e desempenho musical do aluno também serão fulcrais no desenvolvimento da motivação interna do aluno. No sentido de desenvolver uma atitude pedagógica adequada à potenciação e conservação de níveis elevados de motivação durante o longo processo de aprendizagem, será extremamente importante o professor conseguir encontrar um equilíbrio desafiante nas tarefas que propõe ao aluno, assim como saber quais as dimensões adequadas a valorizar. Cardoso (2007) sugere quatro mecanismos de regulação motivacional que os professores poderão utilizar de forma a conseguir potenciar e manter a motivação dos alunos.

- Ajudar os alunos a definir expectativas elevadas para si próprios – o professor deverá apresentá-las de forma clara e inequívoca e com orientações práticas que permitam ao aluno saber quais as estratégias adequadas que terá que selecionar. De acordo com o referido autor, vários estudos demonstram que os

alunos reagem positivamente às expectativas que os professores estabelecem para eles. Contudo, deverão ser expectativas desafiantes, mas realistas e que os alunos se sintam capazes de atingir.

- Ajudar os alunos a atingir níveis elevados de eficácia na aprendizagem – para isso é importante definir e desenvolver estratégias que permitam ao aluno ultrapassar as dificuldades com que se irá deparar; assim como dar um *feedback* apropriado, valorizando o esforço do aluno nos casos de sucesso, e desvalorizar o fracasso com críticas construtivas – é importante ajudar o aluno a compreender que as falhas fazem parte do percurso, e que estarão do seu lado para os ajudar a ultrapassar um erro e a perder o receio de falhar.
- Ajudar a desenvolver uma motivação intrínseca – segundo o autor, isso passará por encontrar um equilíbrio propondo tarefas desafiantes, mas que os alunos saibam que são capazes de a realizar, encarando-as como algo enriquecedor, desafiante e agradável.
- Ajudar os alunos a desenvolver autonomia na implementação destes mecanismos de regulação motivacional – permitindo que os alunos façam as suas próprias escolhas, o professor estará a incutir no aluno a consciência de que ele também é responsável pela sua própria aprendizagem e desenvolvimento; incentivando o aluno a dar sugestões para a resolução de determinada problemática, o professor estará a incentivar o aluno a usar os mecanismos de regulação motivacional que se pretende desenvolver; explicando as razões pelas quais elogia ou se sente descontente com o desempenho do aluno, o professor está a ajudá-lo a aprender a autoavaliar-se.

A valorização do esforço e empenho do aluno é um ponto amplamente salientado pelos vários autores. Schatt (2009, p.1), acerca desta questão, salienta ainda que a ênfase do esforço do aluno será mais eficaz na potenciação da sua motivação intrínseca do que a valorização das suas capacidades ou a comparação com outros colegas. Colocando a ênfase do sucesso do aluno no seu empenho e trabalho, está a incentivar-se o recurso a estratégias cognitivas, a persistência e perseverança face ao fracasso, e está a potenciar-se a realização da tarefa por prazer, assim como as sensações positivas a ela associadas.

A investigação em várias áreas da educação tem revelado que as crianças pequenas tendem a assumir crenças irreais acerca da sua competência relativamente a diversas tarefas. Contudo, conforme vão crescendo e se vão tornando mais críticos relativamente às suas capacidades, a sua noção de competência torna-se mais real. À medida que a criança vai percebendo que aprender a tocar um instrumento afinal não é tão fácil como pensava e que vai ter que se confrontar com algumas dificuldades, a sua motivação tende a diminuir, sobretudo para proteger a sua autoestima do medo que tem perante a possibilidade de falhar. Neste ponto assume particular importância que a componente de expectativa (referida na descrição das componentes do modelo motivacional de expectativa-valor) tenha sido contemplada pelos pais e pelo professor no processo de aprendizagem (Ghazil, 2005, p.9-10).

A forma como o aluno vai encarar o processo de aprendizagem de um instrumento musical, assim como a orientação e acompanhamento que os professores e pais vão providir,

serão determinantes para que o aluno possa desenvolver uma boa autoestima face a essa aprendizagem, desenvolver e manter a sua motivação e, conseqüentemente, atribuir sentido ao esforço que essa aprendizagem requer. Todos estes elementos confluirão, assim, num sentido que permitirá o aluno vivenciar sentimentos positivos face à prática instrumental – desenvolvimento da componente afetiva do processo motivacional. Estas emoções positivas constituirão, por si só, um forte elemento potenciador na manutenção de níveis elevados de motivação para a aprendizagem e prática instrumental, permitindo ao aluno encarar as inúmeras horas necessárias de estudo, prática e repetição, como um desafio que lhe permitirá atingir uma satisfação maior (Davidson et al., 2009, p.1027).

O'Neill e McPherson parecem sintetizar de forma bastante clara e concisa toda a problemática desenvolvida nesta secção referente à motivação para aprender um instrumento musical.

De facto, existem poucas dúvidas de que a motivação para dar continuidade à prática instrumental está inextricavelmente relacionada com o ambiente social e cultural, e portanto também é importante saber como a motivação para tocar um instrumento pode ser influenciada por fatores externos como os pais ou os professores. Não obstante a importância destes fatores, não há quantidade suficiente de apoio parental que possa fazer com que uma criança sem algum interesse intrínseco se envolva no esforço a longo prazo necessário para se conseguir atingir níveis pelo menos modestos de execução instrumental. Conseqüentemente, compreender como os alunos pensam acerca de si próprios, da tarefa e da sua performance é importante para que os professores possam estabelecer e manter um contexto de aprendizagem estimulante e desafiante. Os alunos precisam de sentir que o seu empenho em aprender a tocar um instrumento proporciona-lhes um sentido de escolha pessoal e de responsabilidade para alcançar as metas que estabelecem para si próprios. Tendo isto em mente, o desafio dos professores consiste em estar recetivo à perspectiva que cada criança tem acerca da sua aprendizagem e desenvolver a capacidade de compreensão acerca da complexa gama de pensamentos, sentimentos, e ações que ou sustentam ou dificultam a ação da criança ao longo dos vários anos necessários para desenvolver as suas capacidades musicais.³³

(O'Neill e McPherson, 2002, p.43)

³³ Tradução do original: Indeed, there is little doubt that motivation to continue instrumental training is inextricably linked to the social and cultural environment, and so it is also important to consider how motivation for playing an instrument might be influenced by external factors such as parents and teachers. Important as these factors may be, no amount of parental support is likely to make a child without some intrinsic interest engage in the long-term effort required to succeed at even modest levels of musical competence. Consequently, understanding how students think about themselves, the task and their performance is important if teachers are to establish and sustain a stimulating and challenging learning environment. Students need to feel that their involvement in learning to play an instrument provides them with a sense of personal choice and responsibility for reaching the goals that they set themselves. With this in mind, the challenge for teachers is to be receptive to each child's perspective on his or her own learning and to develop an understanding of the complex range of thoughts, feelings and actions that either sustain or hinder the children through the many years that it takes to develop their musical skills.

3. Performance instrumental

Todas as horas de prática instrumental são realizadas com vista à aquisição de diversas competências (já anteriormente referidas), mas também com o objetivo de tocar em público as obras que trabalhou arduamente. Contudo, todas as expectativas canalizadas para o momento performativo podem conduzir a ansiedade, que, quando excessiva, se torna prejudicial ao desempenho.

No momento performativo, um certo grau de adrenalina e excitação pode ser benéfico para o desempenho do músico, aumentando a sua concentração e capacidade de resposta. Porém, as sensações experienciadas pela reação corporal do músico em palco podem assustá-lo pela falta de controlo que sente relativamente ao seu próprio corpo. É neste contexto que se desenvolve a ansiedade de performance, que tanto afeta músicos amadores, como profissionais, e que se refere ao pânico sentido face ao palco e à atuação perante um público. A taxa de incidência da ansiedade em contexto performativo é bastante elevada, e pode estar relacionada com aspetos da personalidade do indivíduo, como o perfeccionismo ou a excessiva necessidade de controlo das situações.

Tal como em qualquer outra fobia, os sintomas desencadeados num momento de ansiedade de performance derivam da ativação do sistema de emergência do corpo, podendo desencadear-se as seguintes reações:

- Aumento significativo de adrenalina no fluxo sanguíneo;
- Aumento do bombeamento cardíaco;
- Aumento da atividade pulmonar e alargamento das vias aéreas;
- Diminuição da nitidez da visão;
- Desconforto a nível estomacal pelo desvio de recursos do processo digestivo;
- Redirecionamento de fluídos corporais como a saliva para a corrente sanguínea;
- Ativação do sistema de arrefecimento corporal.

Há alguns fatores que se podem considerar como atenuadores desta ansiedade. Além da idade e da experiência – cujo aumento contribui para a diminuição de ansiedade em contexto performativo –, tocar em conjunto parece também ajudar – sendo tão menor a tensão e ansiedade, quão maior for o grupo. A relação existente entre o músico e o público também influencia diretamente a ansiedade do executante, sendo esta maior na presença de colegas músicos, assim como em auditórios onde a proximidade do público (e, consequentemente, das suas reações à performance) é maior.

No sentido de ajudar os artistas a lidar com o pânico que sentem face ao palco, têm surgido propostas de diversos tipos de tratamentos, entre os quais se pode destacar:

- Uso de drogas e medicamentos – como álcool, Valium e cannabis.
- Psicanálise – procura interpretar a origem da ansiedade.
- Terapia comportamental – insiste no treino de relaxamento corporal em contextos imaginários potenciadores de gerar ansiedade, recorrendo a diversas estratégias de relaxamento; adoção de rotinas prévias ao momento performativo; estabelecer e seguir uma hierarquia de ansiedades que varia

entre a situação que potencia o mínimo de ansiedade até à situação que desencadeia uma ansiedade extrema, trabalhando assim ao longo da hierarquia por fases – só passam para a fase seguinte quando o indivíduo se sentir confortável na fase em que está a trabalhar; e a adoção de um estilo de vida saudável – exercício físico regular, descanso e alimentação saudável.

- Terapia cognitivo-comportamental – recorrendo ao uso de estratégias cognitivas que incluem a visão da ansiedade como algo positivo para a performance; ao desenvolvimento de um discurso realístico e pessoal positivo; à recriação do ensaio mental que permite ao indivíduo antecipar e vivenciar as sensações que sentirá em palco, ter uma visão exterior da sua performance e, em simultâneo, ter uma visão interna que lhe permite praticar o discurso pessoal positivo; definição de objetivos.
- Hipnoterapia – recorre ao uso da hipnose, indiciando no indivíduo sugestões de relaxamento, respiração lenta, imaginação de cenários agradáveis acompanhados de sugestões verbais que associam essas imagens a um maior controlo mental.
- Técnica Alexander – consiste numa reeducação cinestésica que recorre a instruções verbais e demonstração prática para corrigir posturas corporais desadequadas.

Apesar de seguirem caminhos e perspetivas distintas, todas as técnicas apresentadas são propostas válidas. A opção por uma delas deverá ser feita consoante a identificação do sujeito com a mesma (Wilson e Roland, 2002, p.47-58).

Porém, convém não perder o foco relativamente a esta questão, e não procurar anular as reações vivenciadas em momento performativo. São diversos os estudos que comprovam os efeitos fisiológicos desencadeados pela música – influenciando o ritmo respiratório, a pressão arterial, as contrações estomacais, os níveis hormonais, o ritmo cardíaco que procura sincronizar-se com a pulsação musical, e influencia, até mesmo, os ritmos elétricos cerebrais. Contudo, em vez de reagir com inquietude perante todas essas respostas fisiológicas, será sensato lembrarmo-nos que um certo grau de adrenalina e excitação pode ser benéfico para o desempenho musical e que devemos aproveitar toda a influência que a música tem sobre nós para exteriorizar as nossas emoções, sensações e sentimentos, vendo o instrumento como um meio para essa exteriorização (Rondón, 2011).

III. Apresentação do estudo

1. Contextualização

1.1. Aprendizagem em grupo - Projeto Orquestra Geração

O projeto Orquestra Geração teve o seu início em Portugal no ano de 2007, enquanto programa de ação e apoio social realizado através da música. Inspirado no Sistema de Orquestras Infantis e Juvenis da Venezuela, este projeto segue os seus fundamentos, recorrendo à prática intensiva de orquestra como meio de promoção da integração dos alunos na sociedade, do aumento da sua autoestima e respeito pelo outro, e de um desenvolvimento saudável da sua personalidade (Diniz, 2012a).

Uma vez que este projeto se inspira e se baseia nos fundamentos do *El Sistema*³⁴, torna-se necessário fazer uma breve incursão pela história e princípios do mesmo.

El Sistema

O início do *El Sistema* remonta a 1975, surgindo com o intuito de promover a inclusão e desenvolvimento dos jovens socialmente desfavorecidos. José António Abreu³⁵ assumiu a liderança deste projeto social que reconhecia na música a sua principal ferramenta de intervenção, sendo reconhecida a sua perseverança, determinação e paixão pelo projeto, como fatores determinantes para o sucesso em que o *El Sistema* consiste atualmente (Sánchez, 2007, p.64-70).

O projeto começou de forma humilde, numa garagem, com apenas 11 alunos. Ao longo dos dias iam aparecendo sempre novos jovens, sendo que no quarto dia José António Abreu tinha já perante si 75 alunos. Foi neste contexto que surgiu a *Orquestra Sinfónica Nacional Juvenil da Venezuela*. Atualmente, são mais de 350 mil as crianças e jovens que integram o *El Sistema*, divididas por 180 núcleos (escolas de música) que se estendem por todo o país. Sendo a Venezuela um país com um elevadíssimo índice de criminalidade – em 2012, a taxa de homicídio era três vezes superior à do Iraque e quatro vezes superior à do México – José António Abreu lutou pela sua crença de que a música deveria exercer a sua função na sociedade, e que, proporcionando aos jovens e crianças mais desfavorecidos o acesso a uma formação musical livre e intensa, poderia influenciar positivamente as suas vidas e, conseqüentemente, os problemas sociais que elas vivenciam. Assim, dos mais de 350 mil alunos que atualmente integram o projeto, mais de 80% são provenientes de meios socioeconómicos desfavorecidos.³⁶

Tendo em conta as frágeis condições financeiras das famílias dessas crianças, todos os encargos (instrumentos, aulas, visitas, partituras e até mesmo apoio social, caso esse seja

³⁴ Nome pelo qual o projeto venezuelano é atualmente conhecido.

³⁵ Instrumentista, maestro, compositor e economista, tendo também assumido os cargos de Ministro do Estado para a Cultura, Presidente do Conselho Nacional da Cultura, Diretor de Planificação e Coordenação e Assessor do Conselho Nacional de Economia.

³⁶ Burton-Hill, C. (2012); Malheiros (2012, p.19); Polar Music Prize (s/d).

necessário) são providenciados pelo projeto, sendo que a única condição estipulada é que a criança deseje e concorde em integrar um dos núcleos do projeto.³⁷

Geralmente, as crianças integram os núcleos em idade pré-escolar, podendo iniciar a partir dos dois anos de idade. Aí começam por trabalhar a linguagem corporal, o canto e o sentido rítmico, passando a aprender um instrumento assim que o consigam segurar. Nesta fase, a dimensão do coletivo é desenvolvida sobretudo através das aulas de coro. A partir dos 7 anos, a criança escolhe o seu instrumento (caso ainda não o tenha feito previamente) e integra a orquestra. Nos anos que se seguem, os alunos vão fazendo a transição entre as sucessivas orquestras, integrando a orquestra pré-infantil entre os 7 e os 8 anos, a orquestra infantil entre os 10 e os 12 anos, e a orquestra juvenil dos 13 aos 16 anos de idade (Sánchez, 2007, p.64-70). A formação é contínua e intensa, com um total de quatro horas de aulas por dia, e seis dias por semana. Apesar de as aulas individuais de instrumento serem uma parte importante do processo de aprendizagem, o foco do ensino centra-se nas aulas de grupo – naipes e orquestra. É nessas aulas que se vai desenvolver no aluno a perceção humana do seu papel na sociedade, a sensação de pertença a um grupo, e valores como a solidariedade, a entajuda, a perseverança, e o compromisso para com os outros e para com a sociedade (El Sistema USA, 2014a).

No *El Sistema* o grupo assume a primazia, mas com a consciência da importância de cada elemento. Nesse sentido, procura-se estabelecer sempre uma relação próxima e presente com cada aluno e também com a sua família. Quando um aluno integra o *El Sistema*, os professores dirigem-se a casa dos pais para explicar o modo de funcionamento do projeto e como devem ajudá-lo e orientar o seu estudo. O mesmo acontece se a criança faltar às aulas no núcleo duas vezes sem aviso prévio. O acompanhamento à família prossegue também quando um aluno integra uma orquestra juvenil ou uma orquestra da cidade, sendo-lhes oferecida uma bolsa que recompensa o esforço e trabalho do aluno, mas que também ajuda a família financeiramente para que permitam que o aluno possa continuar a estudar em vez de trabalhar.

A nível pedagógico, o *El Sistema* valoriza bastante a criatividade dos professores. Esforçando-se por adaptar a metodologia europeia à sua cultura e à realidade do projeto, os professores conseguiram estabelecer uma ponte sólida onde a disciplina, o trabalho de equipa e o empenhamento caminham lado a lado com um suporte de segurança e apoio a cada aluno. Atualmente, dos cerca de seis mil professores que integram o projeto, a grande maioria são ex-alunos do mesmo, pelo que têm em si perfeitamente incutidas as linhas orientadoras do projeto, tanto a nível social como musical.³⁸

A avaliação quantitativa (tão intrincada na metodologia europeia) é aqui substituída por audições e concertos públicos. Mesmo os alunos mais novos têm atuações públicas regulares para que, desde o início, aprendam a lidar com a pressão e a geri-la, e para que esses momentos de execução instrumental passem a ser uma parte natural da sua vida.

O repertório abordado abrange não só obras de compositores consagrados da música erudita, mas também de compositores da América Latina e música tradicional venezuelana, no sentido de facilitar a aproximação e integração do projeto nas comunidades em que se insere. Dependendo do nível técnico de cada orquestra,

³⁷ Polar Music Prize (s/d).

³⁸ El Sistema USA (2014a); Polar Music Prize (s/d).

determinado repertório pode consistir em arranjos das obras para as orquestras mais jovens, sendo introduzidos os originais da respetiva obra somente nas orquestras mais avançadas.

No caso de quererem prosseguir os estudos musicais, os alunos podem dar-lhes continuidade no *Conservatório de Música Simón Bolívar*, em Caracas, e no *Instituto Universitário de Estudos Musicais*, tendo a possibilidade de completar os ciclos de Mestrado e de Doutoramento nesta instituição graças à parceria existente com a *Universidad Simón Bolívar da Venezuela*. Com o nível de excelência que os alunos atingem ao longo da sua formação no *El Sistema*, têm também a oportunidade de concorrer a qualquer universidade dentro ou fora da Venezuela (El Sistema USA, 2014a; Sánchez, 2007, p.64-70; Borzacchini, 2004, p.69-71).

Quando José António Abreu iniciou a implementação do que viria a ser o *El Sistema*, só existiam duas orquestras sinfónicas na Venezuela, constituídas maioritariamente por instrumentistas europeus. À *Orquestra Sinfónica Nacional Juvenil da Venezuela*, que nasceria aquando da criação do *El Sistema*, suceder-se-ia aquela que viria a constituir um dos mais importantes e mais bem sucedidos empreendimentos deste projeto, a *Orquestra Sinfónica Simón Bolívar* – cuja estreia decorreu brilhantemente, em 1977, num concurso internacional na Escócia. Consciente da importância e das proporções que o projeto delineado por António José Abreu estava a atingir, o Governo Venezuelano, em 1979, constituiu a *Fundación del Estado para El Sistema Nacional de las Orquestas Juveniles e Infantiles de Venezuela (FESNOJIV)*, com o intuito de proteger este projeto e permitir-lhe as condições necessárias para desenvolver uma estrutura operativa e administrativa sólida. O projeto pôde assim crescer de tal forma que, atualmente, são já 30 as orquestras sinfónicas profissionais que existem por toda a Venezuela, partilhando o panorama cultural com as mais de 200 orquestras juvenis e infantis que se encontram em constante crescimento.³⁹

A internacionalmente reconhecida *Orquestra Sinfónica Simón Bolívar* constitui o expoente máximo de qualidade resultante do *El Sistema* – atuando frequentemente nas salas de concerto mais importantes dos continentes europeu, asiático e americano; partilhando o palco com solistas, maestros e grupos consagrados no panorama musical mundial; e contando já com um considerável registo discográfico patenteado por editoras como a *Dorian* ou a *Deutsche Grammophone*. Contudo, com a expansão do projeto, têm-se vindo a destacar novas orquestras como é o caso da *Orquestra Juvenil Teresa Carreño* e da *Orquestra Sinfónica Juvenil de Caracas*.⁴⁰

Para além de toda a dimensão que as orquestras e os coros assumem no projeto de José António Abreu, há ainda mais dois programas de formação que decorrem em paralelo mas com uma exposição menor: o *Centro Nacional Audiovisual de Música Inocente Carreño* e o *Centro Académico de Luheria*. O primeiro é responsável por formação na área de produção e edição musical – é neste centro que decorre todo o processo de gravação e produção, assim como de programação e de difusão, em formato de áudio e de vídeo, de todos os concertos realizados pelas orquestras do projeto. Ao segundo, cabe sobretudo a responsabilidade da formação de alunos na construção, reparação e manutenção dos instrumentos musicais (Borzacchini, 2004, p.73-77).

³⁹ Polar Music Prize (s/d); El Sistema Colorado (2013); Borzacchini (2004, p.69-71).

⁴⁰ El Sistema Colorado (2013); SBYOV (s/d).

No sentido de tornar o programa mais abrangente e acessível a crianças e jovens com necessidades educativas especiais (resultantes de problemáticas como défice de atenção, autismo, problemas auditivos, cognitivos ou visuais), foi criado, em 1995, um Programa de Educação Especial que possa integrar esses alunos (Sánchez, 2007, p.64-70).

Pelo exposto, facilmente se pode constatar que o sucesso do *El Sistema* se tem comprovado pelos seus próprios resultados. Com o crescimento do projeto, que se estende agora por toda a Venezuela, são cada vez mais os músicos de altíssima qualidade que surgem como produto do *El Sistema* e que desenvolvem uma carreira artística pelos principais centros musicais mundiais – como é o caso do maestro mundialmente reconhecido Gustavo Dudamel, ou do contrabaixista Edicson Ruiz que ingressou na *Orquestra Filarmónica de Berlim* com apenas 17 anos de idade.

São muitos os músicos profissionais formados pelo *El Sistema*. Mas, para além de músicos extraordinários, este projeto foi também o ponto de partida que permitiu a estabilidade e confiança necessárias para muitos outros jovens que o frequentaram poderem definir objetivos e carreiras profissionais. Já com cerca de dois milhões de alunos formados no projeto desde a sua criação, encontram-se entre eles excelentes músicos, mas também advogados, médicos, professores, entre outros.⁴¹

O reconhecimento tem surgido a nível mundial, quer por entidades como a UNICEF e a UNESCO, quer por figuras públicas das mais diversas áreas, sendo o *El Sistema* atualmente apontado por diversas fontes como o mais importante acontecimento na música do século XXI. O trabalho que José António Abreu desenvolveu com o *Sistema Nacional de Orquestras e Coros Juvenis e Infantis da Venezuela* tem merecido várias distinções, de entre as quais se pode destacar, por exemplo, o *Prémio Nacional de Música*, em 1979; a sua nomeação pela UNESCO, em 1995, para representante especial para o desenvolvimento de um sistema mundial de Orquestras Infantis e Juvenis; a sua premiação, em 2009, com o *Prémio TED* e com o *Prémio Polar Music*, e, em 2013, com o *Prémio Nacional América*, em Nova Iorque; a estes somam-se ainda o *Prémio Yehudi Menuhin*; o *Prémio Don Juan de Borbón*; o *Prémio Especial de Cultura do Japão*; o *Prémio de Cultura Interamericano Gabriela Mistral*; o *Prémio Príncipe de Astúrias das Artes*, em Espanha; e o *Prémio da Paz de Seul*, na Coreia. Destacam-se ainda vários Doutoramentos concedidos por universidades venezuelanas e internacionais e, mais recentemente, a sua nomeação pela respeitosa revista norte-americana *Fortune* como um dos 50 líderes mais influentes do mundo – sendo já várias as entidades que referem José António Abreu como um digno nomeado para o *Prémio Nobel da Paz* (Panorama, 2014; Nobre, 2013; Monterrey, 2012).

Com o reconhecimento mundial que o *El Sistema* tem recebido, a sua difusão é cada vez maior, tendo sido já implementados programas que se inspiraram no projeto de José António Abreu em cerca de 55 países espalhados por diversos continentes.⁴²

Apesar da dimensão e consolidação que o projeto já assumiu na Venezuela, este não é o ponto de chegada deste projeto, mas sim o percurso. Novos objetivos são constantemente definidos pela equipa que coordena o *El Sistema* e um deles é que, em 2019, o projeto integre um milhão de crianças (Malheiros, 2012, p.19).

⁴¹ Burton-Hill, C. (2012); Polar Music Prize (s/d).

⁴² El Sistema USA (2014b).

Orquestra Geração

Em Portugal, deu-se continuidade aos ideais e fundamentos do *El Sistema* através da implementação do projeto Orquestra Geração. Visando incidir sobre as problemáticas sociais vivenciadas pelas crianças pertencentes a bairros socialmente desfavorecidos, o projeto recorre à prática intensiva de orquestra para atingir os objetivos a que se propõe:

- Promover a inclusão social das crianças e jovens de bairros social e economicamente mais desfavorecidos e problemáticos;
- Combater o abandono e o insucesso escolar;
- Promover o trabalho de grupo, a disciplina e a responsabilidade para uma melhor cidadania;
- Promover a autoestima das crianças e das suas famílias;
- Aproximar os pais do processo educativo dos filhos;
- Contribuir para a construção de projetos de vida dos mais novos;
- Promover o acesso a uma formação musical que seria impossível para a maioria das crianças e jovens que vivem em contextos de exclusão social e urbana.

(Diniz, 2012a)

Este projeto teve início no Casal da Boba, no Concelho da Amadora. O referido bairro, construído em 2000/2001 para receber os moradores de três bairros degradados, encerrou em si diversas problemáticas sociais e económicas que favorecem a tendência para a exclusão social. Com o intuito de promover o desenvolvimento social e humano dos jovens deste bairro, foi implementado, em 2005, o *Projeto Geração/Oportunidade* que visava intervir ao nível da formação, educação, saúde, emprego, justiça e ocupação dos tempos livres destes cidadãos. Dois anos mais tarde, com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian e da Fundação EDP, a Câmara Municipal da Amadora e o Conservatório Nacional unem esforços no sentido de integrar no *Projeto Geração/Oportunidade* uma orquestra, iniciando-se assim a implementação em Portugal dos fundamentos do *Sistema de Orquestras Infantis e Juvenis da Venezuela* (Diniz, 2012a; Elvas, 2010, p.293; Caramelo, Vaz e Pais, 2009, p.4).

Foi no ano letivo de 2007/2008, na Escola EB 2,3 Miguel Torga, que a Orquestra Geração teve o seu início, com 15 alunos distribuídos por instrumentos pertencentes à família das cordas. Os instrumentos de sopro seriam introduzidos no ano seguinte, e a percussão surgiria no terceiro ano do projeto nessa escola. Ainda no ano letivo de 2007/2008, o projeto Orquestra Geração seria implementado também no agrupamento de escolas da Vialonga e, em novembro de 2008, numa outra escola da Amadora, no bairro da Mira. Ao longo dos anos letivos que se sucederam, o projeto alargou-se a escolas situadas em Camarate, Sacavém, Apelação, Zambujal, Damaia, Carnaxide, Algueirão, Ajuda, Boavista e Sesimbra. Cada escola criou a sua própria orquestra (multiplicando-se o número de orquestras por escola em níveis diferenciados ao longo dos anos), constituindo vários núcleos da Orquestra Geração. À exceção do polo de Vialonga, que funciona em regime integrado, as aulas do Projeto Orquestra Geração são lecionadas nas escolas como atividades extracurriculares. No ano letivo 2010/2011, o projeto foi implementado em Mirandela e Amarante, e, no ano letivo seguinte, em Murça e em Coimbra. (Diniz, 2012a; Caramelo, Vaz e Pais, 2009, p.4). De acordo com Malheiros (2012, p.21), em abril de 2012, o projeto Orquestra Geração englobava já 879 alunos, distribuídos por 16 núcleos.

À semelhança do que acontece no *El Sistema*, o ensino proporcionado pela Orquestra Geração é inteiramente gratuito para os alunos, pelo que o apoio dos parceiros financeiros que se associaram ao projeto revela-se essencial para que este possa ter continuidade. Entre eles conta-se a Escola de Música do Conservatório Nacional (responsável pelo serviço pedagógico e administrativo), a Fundação Calouste Gulbenkian, a Fundação EDP, a Fundação PT, o Ministério da Educação (que, desde o ano letivo 2008/2009, assegura a contratação dos professores do projeto da zona metropolitana de Lisboa e de Coimbra), as Câmaras dos municípios em que as escolas se inserem, a TAP, o Barclays Bank, o BNP Paribas, a Embaixada da Venezuela e a Atral Cipan (Diniz, 2012b).

Desenhado à semelhança do projeto *El Sistema*, a aprendizagem instrumental no projeto Orquestra Geração inicia-se pela imitação, tendo contacto com o instrumento desde o início do seu percurso. A concetualização formal decorrerá *a posteriori*. Apesar de a carga horária semanal ser bastante inferior à praticada pelo *El Sistema*, o coletivo é privilegiado também na *Orquestra Geração*; assim, as 8 horas semanais são distribuídas de forma a contemplar 3 horas de orquestra (em duas sessões de 1h30), 2 horas de naipe (em duas sessões de 1 hora), 1 hora de aula de instrumento (partilhada por dois alunos), 1 hora de formação musical e coro, e 1 hora de expressão dramática (Diniz, 2012a).

O processo de integração social passa também, obviamente, por envolver a comunidade com a orquestra. Para tal, torna-se necessário adaptar o método e o material de ensino à realidade cultural em que se insere. Nesse sentido, apesar de na Orquestra Geração se utilizar os manuais do *El Sistema*, é imprescindível incluir no repertório música tradicional portuguesa, música dos PALOP, música referente à etnia cigana, assim como jazz ou pop (Malheiros, 2012, p.24; Martins, 2014, p.53).

O corpo docente da Orquestra Geração é composto essencialmente por jovens adultos, maioritariamente de nacionalidade portuguesa, e com formação musical na metodologia europeia convencional. Desta forma, torna-se imperativo que os professores tenham uma formação contínua com as diretrizes do *El Sistema* para que o possam implementar adequadamente. Assim, a direção pedagógica e artística da Orquestra Geração desenvolve com regularidade ações de formação dirigidas aos professores do projeto, cuja realização é levada a cabo por formadores venezuelanos do *El Sistema* que se deslocam a Portugal, no sentido de prestar formação, monitorizar e avaliar a aplicação do programa no nosso país (Diniz, 2012a; Elvas, 2010, p.293).

Tal como no *El Sistema*, na Orquestra Geração não há uma avaliação quantitativa, privilegiando-se as apresentações públicas regulares como momentos de aplicação de todo o conhecimento que vão adquirindo ao longo do processo educativo. Os concertos, além de constituírem um forte fator motivacional para o aluno, funcionam também como um forte elo de ligação e inserção do projeto na comunidade, e de aproximação entre a comunidade e a cultura, a escola e o processo educativo dos seus educandos. Ao longo do ano letivo, cada escola realiza vários concertos, quer sozinha, quer inserida num grupo de dois ou mais núcleos. Nas interrupções letivas decorrem frequentemente estágios mais intensivos em que se juntam as orquestras de todos os núcleos de cada nível, culminando no estágio do final do ano letivo, que é sempre o mais intenso – quer pela duração (geralmente de 5 dias consecutivos), quer pelo concerto final, que decorre sempre em salas emblemáticas da cidade de Lisboa (Diniz, 2012a).

1.1.1. Escola EB 2,3 Professor Pedro D'Orey da Cunha

Na Parte I do presente relatório de estágio foi feita uma identificação das escolas EB 2,3 Professor Pedro D'Orey da Cunha e EB 2,3 Miguel Torga, assim como uma descrição do meio socioeconómico em que estas se inserem. Assim sendo, neste momento proceder-se-á simplesmente a uma breve descrição do contexto escolar de cada uma das instituições referidas.

A Escola EB 2,3 Professor Pedro D'Orey da Cunha é a Escola-Sede do Agrupamento de Escolas da Damaia e pertence à freguesia das Águas Livres, situada na freguesia da Damaia, no conselho da Amadora.

Pelo seu contexto socioeducativo, o Agrupamento de Escolas da Damaia integra o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP 2). A maioria dos alunos que frequenta este agrupamento é proveniente de bairros habitualmente referenciados como bairros problemáticos, onde a pobreza e as condições precárias de habitação, alimentação e higiene são uma constante. Estas carências refletem-se, obviamente, nos alunos, e confirma-se nos dados relativos aos Serviços de Ação Social do Agrupamento: no ano letivo 2012/2013, 58% dos alunos que frequentavam a Escola EB 2,3 Professor Pedro d'Orey necessitavam do apoio económico proporcionado pelos Serviços de Ação Social.⁴³

No ano letivo de 2013/2014, esta escola foi frequentada por 730 alunos, dos quais 36 estavam referenciados como alunos com Necessidades Educativas Especiais.⁴⁴

1.1.2. Escola EB 2,3 Miguel Torga

Situada no Casal de São Brás, no concelho da Amadora, a Escola EB 2,3 Miguel Torga é a Escola-Sede do Agrupamento de Escolas Miguel Torga.

A escola insere-se numa zona socioculturalmente desfavorecida, e isso reflete-se na população escolar – sendo que, em 2010, 57% dos alunos que frequentavam este agrupamento beneficiavam de auxílios económicos. Tal como o Agrupamento de Escolas da Damaia, também o Agrupamento de Escolas Miguel Torga integra o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP 2).⁴⁵

No ano letivo de 2013/2014, frequentaram a Escola EB 2,3 Miguel Torga 670 alunos, dos quais 32 estavam referenciados como alunos com Necessidades Educativas Especiais.⁴⁶

⁴³ Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo da Inspeção Geral da Educação (2010, p.3); Agrupamento de Escolas da Damaia (2013, p.4); Tafoi, B. (s/d, p.72).

⁴⁴ Agrupamento de Escolas da Damaia (2013, p.10)

⁴⁵ Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo da Inspeção Geral da Educação (2010, p.3)

⁴⁶ AmadoraEduca (s/d)

1.2. Aprendizagem individual - Regime articulado

A educação artística tem-se processado em Portugal, desde há várias décadas, de forma reconhecidamente insuficiente, incompatível com a situação vigente na maioria dos países europeus. A extrema complexidade intrínseca desta área da educação e a sua sempre problemática inserção e articulação no sistema geral de ensino, a par da natureza muito especializada deste domínio, [...] são alguns dos fatores que explicam este estado de coisas. [...] A educação artística não mais se compadece com medidas pontuais ou remédios sectoriais: a sua resolução passa pela reestruturação global e completa de todo o sistema, iniciando-se por aí a construção gradual de um novo sistema articulado [...].

(Decreto-Lei n.º 344/90)

Assim se inicia o Decreto-Lei n.º 344/90, através do qual, o Governo, consciente da importância que a educação artística assume numa formação equilibrada e global do ser humano, pretende estabelecer as bases gerais sobre as quais a educação artística se iria desenvolver ao nível pré-escolar, escolar e extraescolar.

A importância do ensino musical é reconhecida pelos dirigentes do país já no século XIX ao democratizarem esse ensino, fomentando a sua expansão para além das instituições religiosas e permitindo o seu acesso nas escolas públicas. Nesse sentido, procedeu-se à criação de Conservatórios e de algumas Escolas Particulares, às quais o ensino da música se havia de cingir até meados do século vinte. Contudo, a frequência do ensino de música nessas instituições representaria uma grande sobrecarga letiva para os alunos, uma vez que implicava a frequência cumulativa do ensino vocacional ministrado nos Conservatórios em paralelo com o sistema geral de ensino (Ribeiro, 2010, p.1424; Cardoso, 2013, p.41).

Essa questão é levantada no Decreto-Lei n.º 310/83. No primeiro ponto do referido documento são destacadas as dificuldades que, a par da acima mencionada, condicionam uma implementação bem-sucedida do ensino artístico:

A situação de pessoal docente, a falta de regulamentação do ensino de nível superior, as dificuldades de articulação com o ensino geral, são questões que se arrastam e cuja definição tem prejudicado o ensino, afastando dele professores e alunos e acarretando um regime de frequência muitas vezes em acumulação, com carácter de atividade secundária, que impede uma plena dedicação e um verdadeiro profissionalismo.

(Decreto-Lei n.º 310/83)

Assim, o ponto 5 deste Decreto-Lei esclarece que, com este documento, o Governo pretendeu reestruturar o ensino artístico vocacional e definir um adequado enquadramento no sistema geral de ensino com base nos seguintes pontos: “Inserção no esquema geral em vigor para os diferentes níveis de ensino; Criação de áreas vocacionais da música e da dança integradas no ensino geral preparatório e secundário; e Integração no ensino superior politécnico do ensino profissional, ao mais alto nível técnico e artístico.” (DL 310/83).

Ao longo do quinto ponto deste documento, onde são desenvolvidas as opções delineadas, é possível depreender a preocupação do Governo em combater o isolamento e

indefinição sobre os quais o ensino artístico se havia desenvolvido e que não lhe permitia acompanhar a evolução do sistema de ensino; reconhece-se ainda a consciência de que as especificidades do ensino da música e da dança requerem que o seu início decorra até cerca dos 10 anos de idade e de uma forma tão regular e intensiva que se torna extremamente difícil acumular os dois tipos de ensino (“escolaridade geral completa com a frequência do Conservatório”). Neste seguimento, o presente Decreto-Lei reitera que

“Não pode, porém, dispensar-se o cumprimento por estes da escolaridade obrigatória [...]. Deste modo, julga-se necessário encontrar para tais alunos com uma opção vocacional artística um plano de estudos que integre a componente de formação específica com a componente de formação geral indispensável, por forma a conseguir uma carga horária equilibrada e mesmo progressivamente aliviada, mas conduzindo a diplomas de valor idêntico aos do ensino geral, ao nível do 9.º ano e do 12.º ano.”

(Decreto-Lei n.º 310/83)

Como se pode ler no Decreto-Lei em análise, a integração do ensino artístico no ensino superior politécnico do ensino profissional “trata-se essencialmente de formar profissionais qualificados, com um alto nível técnico e artístico”. A consciência da necessidade de um estudo extremamente intensivo para atingir um patamar de preparação técnica e artística de nível superior, assim como o reconhecimento da carência de profissionais nesta área, condicionou a estruturação da integração do ensino artístico no ensino superior – suprimindo a possível necessidade de um reforço de formações teóricas, assim como de prolongar a escolaridade deste ciclo para além de dois a três anos de formação profissional aprofundada.

No sentido de implementar os referidos pontos que permitiriam reestruturar o ensino artístico vocacional e definir um adequado enquadramento no sistema geral de ensino, o Governo definiu que este poderia decorrer nos seguintes moldes:

- a) Nos estabelecimentos de ensino da música ou da dança, em regime de ensino integrado, lecionando-se também as disciplinas de formação geral aos respetivos alunos;
- b) Simultaneamente num estabelecimento de ensino da música ou da dança e numa escola preparatória ou secundária, de forma articulada;
- c) Em escolas preparatórias e secundárias em que sejam ministradas as disciplinas de formação específica do ensino da música e da dança.

(Decreto-Lei n.º 310/83, Art. 6º)

Este Decreto-Lei constituiu uma tentativa de integrar o ensino vocacional no sistema geral de ensino. Contudo, tal como é mencionado no ponto 10 do presente documento, ele não constituía um fim em si, mas antes o início de uma reforma do ensino artístico com o objetivo de enquadrar administrativa e pedagogicamente os seus diversos graus. A reforma necessária previa-se que fosse posteriormente implementada por despachos e portarias que a ele se seguiriam.

Exemplos de despachos e portarias que se seguiram a este Decreto-Lei são a Portaria nº 294/84 e o Despacho 76/SEAM/85. A primeira está na origem da criação do ensino articulado, sendo o seu objetivo a substituição oficial de algumas disciplinas do ensino genérico por disciplinas do ensino vocacional. O segundo surgiu no sentido de

regulamentar o regime supletivo de frequência, através do qual os alunos podiam acumular a frequência das disciplinas do ensino genérico com as do ensino vocacional. Na perspectiva de Cardoso,

“Pode afirmar-se que ambos os regimes, o articulado e o supletivo, concretizaram o desejo do Ministério da Educação em alargar o ensino especializado a um maior número de alunos, sem alargar a rede de escolas especializadas. Estes regimes de ensino estabeleceram a ponte de ligação entre o ensino vocacional e o ensino genérico.”

(Cardoso, 2013, p. 43)

Apesar dos dois exemplos acima mencionados, Fernandes (2007, p. 44) considera que o Decreto-Lei n.º 310/83 nunca terá chegado a ser devidamente regulamentado, mantendo a falta de clareza e de transparência que sempre caracterizou o ensino artístico especializado em Portugal.

Em 1990, é publicado um novo Decreto-Lei que visava cortar com a ambiguidade e desestruturação sentida em torno do ensino artístico e definir as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extraescolar. Neste documento (referenciado como Decreto-Lei n.º 344/90) procede-se a uma definição clara de educação artística genérica e de educação artística vocacional, no sentido de definir e distinguir cada uma. Assim, no artigo 7.º pode-se ler que “Entende-se por educação artística genérica a que se destina a todos os cidadãos, independentemente das suas aptidões ou talentos específicos nalguma área, sendo considerada parte integrante indispensável da educação geral”; e o artigo 11.º expõe que “Entende-se por educação artística vocacional a que consiste numa formação especializada, destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área artística específica” (Decreto-Lei n.º 344/90).

Este Decreto-Lei marcaria o ensino artístico no contexto escolar português – com influência até aos dias de hoje – constituindo as bases legais do seu funcionamento (Cardoso, 2013, p. 43).

Atualmente, o ensino da música pode ser frequentado em três regimes:

- Integrado – as disciplinas do currículo geral e as de formação artística são frequentadas na mesma escola;
- Articulado – as disciplinas do currículo geral são lecionadas nas escolas do ensino básico ou secundário, enquanto as disciplinas das componentes específicas da educação artística são lecionadas numa escola especializada do ensino artístico;
- Supletivo – acumulação de ambos os planos de estudo (geral e artístico) sendo as disciplinas da componente de formação vocacional lecionadas numa escola do ensino artístico especializado.

(Vieira, 2006, citado por Cardoso, 2013, p. 45)

Os regimes de frequência contemplados na atual legislação estão acima apresentados na ordem de preferência que seria expectável por parte dos alunos. Contudo, de acordo com o relatório final do Estudo de Avaliação do Ensino Artístico, apresentado em 2007, e coordenado por Fernandes, parece concluir-se que, nesse ano, o regime integrado era

praticamente inexistente em Portugal – talvez justificável por falta de infraestruturas que permitissem a sua implementação, e pela falta de esclarecimento relativamente ao facto de que a frequência deste regime não impede o aluno de seguir um qualquer outro percurso académico após a sua conclusão; o regime articulado era a opção de uma minoria – na opinião do autor, talvez resultante da falta de disponibilidade e de vontade das escolas de ensino regular em se articularem com as escolas de ensino artístico especializado; e, apesar de constituir o regime que menos beneficia a formação e o progresso académico dos alunos, o regime supletivo aparecia como a opção da maioria dos alunos – a explicação, segundo o autor, pode residir no facto de este regime implicar um menor esforço de coordenação e articulação entre as escolas, assim como no facto de este regime decorrer de forma independente das habilitações do aluno, o que se adequaria a uma grande maioria de alunos que, na verdade, não vêm no ensino artístico uma opção vocacional específica, mas sim uma ocupação dos tempos livres (Fernandes, 2007, p.48-49).

Contudo, a situação alterar-se-ia a partir do ano letivo que se sucederia à publicação do referido relatório. O espaço de debate e de reflexão que este Estudo de Avaliação do Ensino Artístico proporcionou, permitiu redirecionar os esforços no sentido de criar condições para o crescimento da frequência deste ensino. O conjunto de reformas que se implementou, apostando nos regimes integrado e articulado, permitiram potenciar progressos muito significativos no ensino artístico – reformas que passaram pelo aumento do investimento canalizado para esta via de ensino (que duplicou para 50 milhões de euros); pela estruturação de um novo plano de estudos; pelo reconhecimento da experiência e das competências dos professores do ensino especializado da música com mais de dez anos de serviço, assim como a criação de condições para a sua integração nos quadros de escola; e pela introdução de um quadro regulador da contratação de professores para as disciplinas de formação artística do ensino especializado da música. O alargamento das oportunidades de acesso ao ensino especializado da música teve um tal impacto, que, entre o ano letivo de 2007/2008 e o ano letivo 2009/2010, houve um crescimento de cerca de 70% – passando-se de um total de 17282 estudantes para 29645, num espaço de dois anos. O crescimento foi altíssimo nas iniciações (94%), mas também nos regimes integrado e articulado, que registaram um aumento de 78% (Feliciano, 2010, p.2-3).

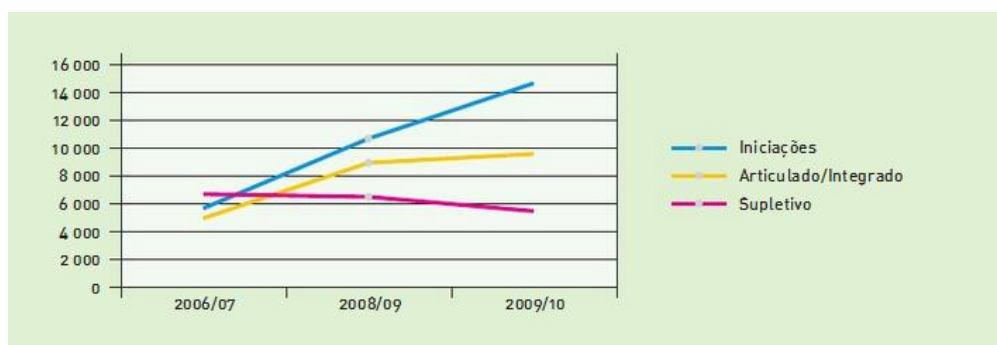


Figura 2 - Evolução do número de alunos no ensino especializado da Música entre os anos letivos 2006/2007 e 2009/2010, segundo o regime de frequência (Feliciano, 2010, p.3)

Como se pode ver na Figura 2 – que representa o gráfico exposto por Feliciano (2010, p.3) relativamente à evolução do número de alunos no ensino especializado da Música entre os anos letivos 2006/2007 e 2009/2010 – no período em análise, as iniciações tiveram um aumento bem superior à sua duplicação, o regime supletivo assistiu a uma diminuição do número de alunos que o frequentavam, e os regimes articulado e integrado tiveram um elevado aumento do número de alunos, passando a ser os regimes preferidos em relação ao regime supletivo.

Sendo um dos focos da presente dissertação o regime articulado do ensino da música, encerra-se esta secção com uma citação de Cardoso que sintetiza, de forma clara e sucinta, a legislação que rege o ensino articulado:

“[...] diremos que o ensino articulado é uma forma de frequentar o ensino da Música, em que o Conservatório e a escola regular se articulam entre si, de forma a aliviar a carga horária do aluno, não duplicando disciplinas. Nesta modalidade, o aluno frequenta um plano de estudos especificamente adaptado, em que as disciplinas do Conservatório substituem as disciplinas de formação artística da escola regular.”

(Cardoso, 2013, p.45)

1.2.1. Conservatório Regional de Castelo Branco

O Conservatório Regional de Castelo Branco define-se como sendo uma escola do Ensino Artístico Especializado da Música, sediada em Castelo Branco, com autonomia pedagógica concedida pelo Ministério da Educação.⁴⁷

Descrição do meio socioeconómico

Apesar de se considerar a possibilidade de que a região onde se situa a cidade de Castelo Branco tenha sido habitada por povoações do período pré-histórico, a primeira documentação relativa a esta zona surge somente em 1182. Entre 1213 e 1215, são emitidos documentos em que o nome de Castelo Branco é associado à região, e em 1771 Castelo Branco é elevada a cidade. Em 1959, Castelo Branco seria declarada como Capital do Distrito da Beira Baixa.

Localizado no interior do país, o Distrito de Castelo Branco ocupa uma área de cerca de 6 674 km² (correspondendo a cerca de 9,5% da área total de Portugal continental) e é habitado por cerca de 201 983 cidadãos. Apesar de dois terços da população residir na Covilhã, no Fundão e em Castelo Branco – que constituem os três principais centros urbanos do distrito – o Distrito de Castelo Branco é composto também pelos concelhos de Belmonte, Idanha-a-Nova, Oleiros, Penamacor, Proença-a-Nova, Sertã, Vila de Rei e Vila Velha de Ródão, englobando em si 159 freguesias – 54 das quais se situam no concelho de Castelo Branco, espalhando-se por uma área de cerca de 1 440 km² (Marques, 2010, p.21-25).

Castelo Branco é, desde eras distantes, uma zona preferencial de habitação. Atualmente reconhecem-se três núcleos populacionais topologicamente distintos:

⁴⁷ Conservatório Regional de Castelo Branco (s/d).

- A “cidade velha”, situada na colina da cidade.
- A zona referente ao triângulo compreendido entre os limites das Ermidas de S. Martinho, Senhora de Santana e Senhora de Mércules.
- S. Bartolomeu, situado a cerca de 5 km de distância da cidade.

(Marques, 2010, p.22)

Apesar de a atividade profissional das zonas rurais do concelho de Castelo Branco se centrar na agricultura e na pecuária, nos centros urbanos de maior índice populacional a atividade profissional tem-se direcionado mais para as indústrias modernas. O tecido empresarial centra-se, sobretudo, no comércio – com 1395 empresas; às quais se seguem as empresas dos setores de construção, de alojamento e restauração, e de atividades imobiliárias – respetivamente com 460, 457 e 453 empresas.

Desde a segunda metade do século XX, o distrito de Castelo Branco tem sido afetado pelo êxodo rural e pela emigração, incidindo sobretudo na população que se situa na faixa etária entre os 15 e os 49 anos de idade. Este fenómeno migratório tem como consequência direta o envelhecimento da população, a diminuição de população em idade ativa, o aumento da taxa de mortalidade e a diminuição da taxa de natalidade – o que põe em causa a capacidade de renovação geracional (Marques, 2010, p.25-32).

De acordo com o Diagnóstico Social do Concelho de Castelo Branco, realizado, em 2010, pelo Conselho Local de Ação Social de Castelo Branco, o concelho em análise tinha 9578 alunos que frequentavam os níveis de ensino pré-escolar, básico, secundário e profissional. Esses alunos distribuíam-se pelos 73 estabelecimentos de ensino – dos quais, 54 pertenciam à rede pública, e 19 pertenciam à rede privada (Marques, 2010, p.170).

A instituição

O Conservatório Regional de Castelo Branco (CRCB) foi fundado em 1974, enquanto escola de ensino artístico, sob a direção de Maria do Carmo Gomes. Visto que no primeiro ano letivo, 1974/1975, ainda não estavam reunidas as condições para obter o alvará necessário, os alunos que frequentaram o CRCB nesse ano ficaram matriculados no Conservatório Nacional de Lisboa. Nesse ano inscreveram-se 160 alunos, cuja formação seria assegurada por dois professores.

No ano letivo seguinte, seria concedida ao Conservatório uma licença de lecionação à experiência e, em 1977, conseguiria a obtenção do alvará definitivo.

Contando desde sempre com o apoio da Câmara Municipal de Castelo Branco, dos professores da instituição e da própria cidade, o CRCB pôde prosperar e alargar a sua ação a Proença-a-Nova e a Portalegre – sendo que, no caso de Portalegre, o CRCB estabeleceu-se e coordenou um polo que, ao fim de dois anos, serviria de ponto de partida para a criação de uma instituição própria na cidade e gerida pela mesma (Gomes, 2000, p.4-6).

Para o ano letivo de 2013/2014, o Conservatório tem protocolos de articulação com os Agrupamentos de Escolas Afonso de Paiva, Cidade de Castelo Branco, Nuno Álvares, António Sena Faria de Vasconcelos, em Castelo Branco; com o Agrupamento de Escolas de

Alcains e S. Vicente da Beira, em Alcains; e com os Municípios de Idanha-a-Nova e de Proença-a-Nova.⁴⁸

A ação do Conservatório alargou-se a diversos polos, mas a sua sede mantém-se na zona histórica da cidade de Castelo Branco, no Largo da Sé. Foi aqui que a instituição nasceu, ocupando o edifício que anteriormente havia recebido o Tribunal. Apesar da elevada deterioração do edifício e do escasso material existente – um piano emprestado pelo Orfeão, carteiras de madeira provenientes de escolas primárias e dois quadros de ardósia – o Conservatório soube adaptar-se e persistir na sua ação e empenho, usufruindo hoje de umas instalações com excelente qualidade, resultantes da remodelação de que o edifício foi alvo na primeira década do século XXI (Gomes, 2000, p.4).

Atualmente, o CRCB dispõe da utilização de dois edifícios – além do edifício original, a partir do ano letivo 2012/2013 o Conservatório teve permissão para utilizar também o antigo edifício dos correios, situado também no Largo da Sé. Assim, neste momento, a instituição dispõe de 19 salas de aula – sendo cada uma identificada pelo nome de um compositor –, dois auditórios, sala de professores, sala de direção, secretaria, biblioteca, reprografia, bar e três conjuntos de instalações sanitárias.⁴⁹

No ano letivo 2013/2014, esta instituição foi frequentada por 373 alunos, que se dividiam da seguinte forma pelos diversos regimes de frequência:

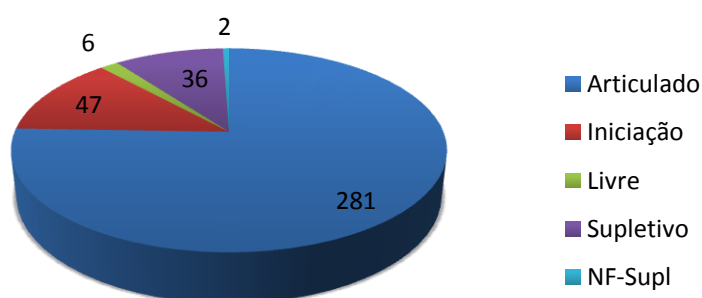


Gráfico 1 - Distribuição dos alunos pelos regimes de frequência no ensino artístico

O regime articulado é o preferido pelos alunos, representando a opção para 76% dos alunos; o regime supletivo revela-se como a opção para somente 11% dos alunos – sendo que, dessa percentagem, 1% corresponde a 2 alunos que frequentavam o regime supletivo, mas não financiado; 13% dos alunos frequentavam a Iniciação e 2% dos alunos frequentavam o Conservatório em regime livre.

⁴⁸ Povo da Beira (s/d); Conservatório Regional de Castelo Branco (s/d).

⁴⁹ Informação recolhida no local.

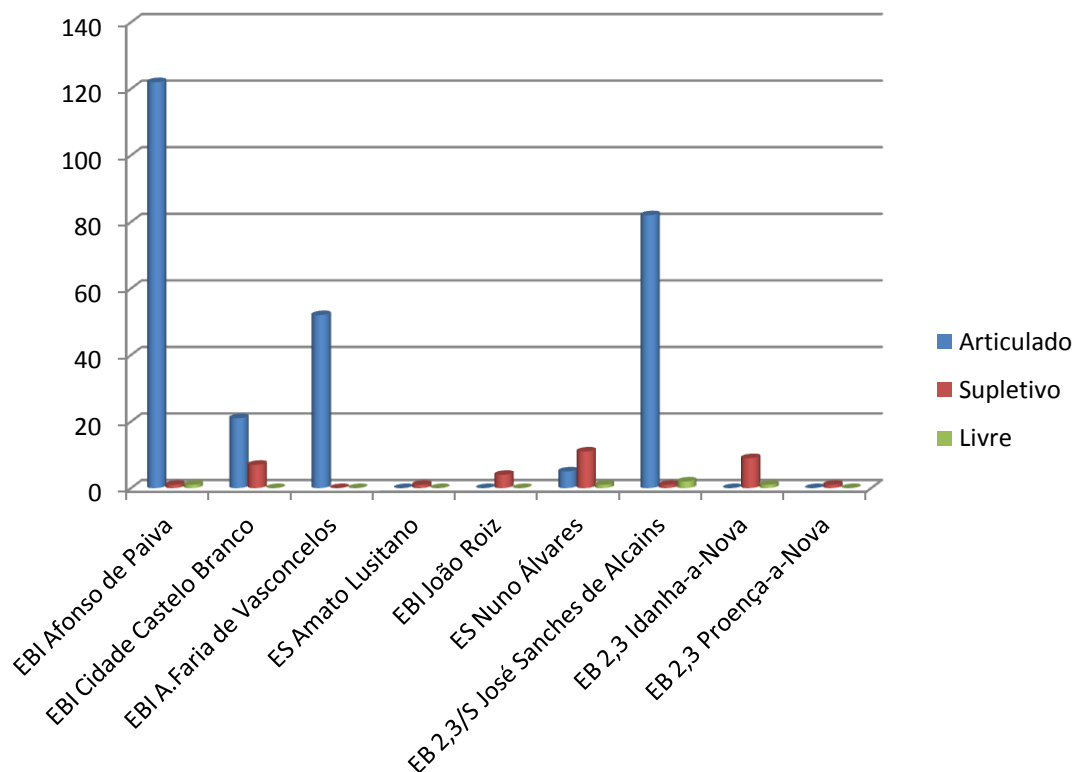


Gráfico 2 - Distribuição dos alunos por regime por cada escola

Como se pode verificar por uma breve análise do gráfico 2, além de, a nível global, ser o regime articulado que apresentava uma maior preferência pelos alunos, a grande maioria dos alunos que optaram por esse regime de frequência frequentavam a EBI Afonso de Paiva, a EB 2,3/S José Sanches de Alcains e a EBI António Sena Faria de Vasconcelos.

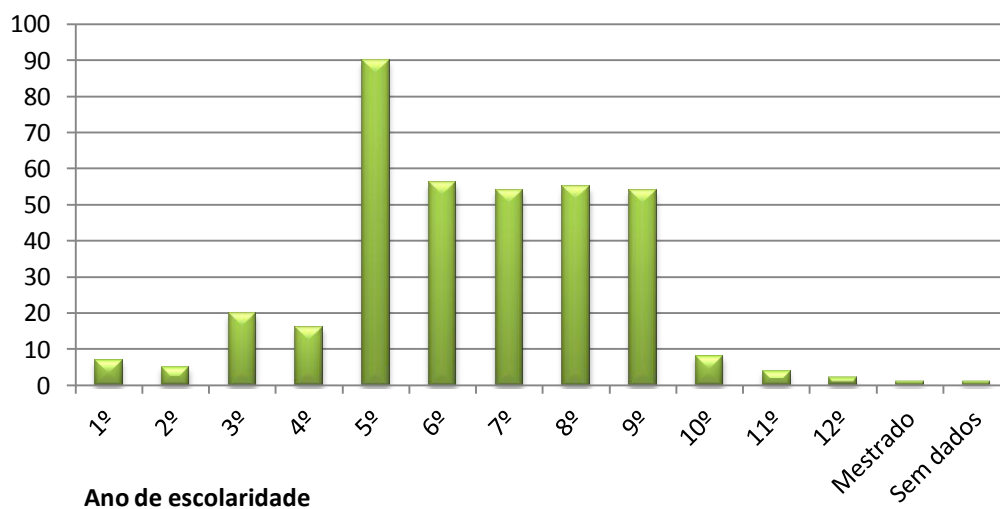


Gráfico 3 - Distribuição dos alunos por ano de escolaridade

O gráfico 3 evidencia que, no ano letivo 2013/2014, o ano de escolaridade com mais alunos que frequentavam o ensino artístico de música no CRCB correspondia ao 5º ano (com 90 alunos), seguindo-se o 6º, 7º, 8º e 9º com valores muito próximos (entre 50 a 60 alunos por cada um dos anos de escolaridade referidos).

No ano letivo em estudo, os alunos tiveram uma vasta oferta de cursos, cujos instrumentos se distribuíam pelas diversas famílias instrumentais: piano, órgão, violino, viola d'arco, violoncelo, contrabaixo, guitarra, oboé, flauta transversal, clarinete, fagote, saxofone, trombone, trompa, trompete, acordeão, percussão e canto. Como se pode ver no gráfico 4, o piano, a guitarra e o violino foram os instrumentos preferidos pelos alunos. A estes seguem-se o violoncelo, a flauta transversal, a percussão e o clarinete, com valores muito próximos entre si.

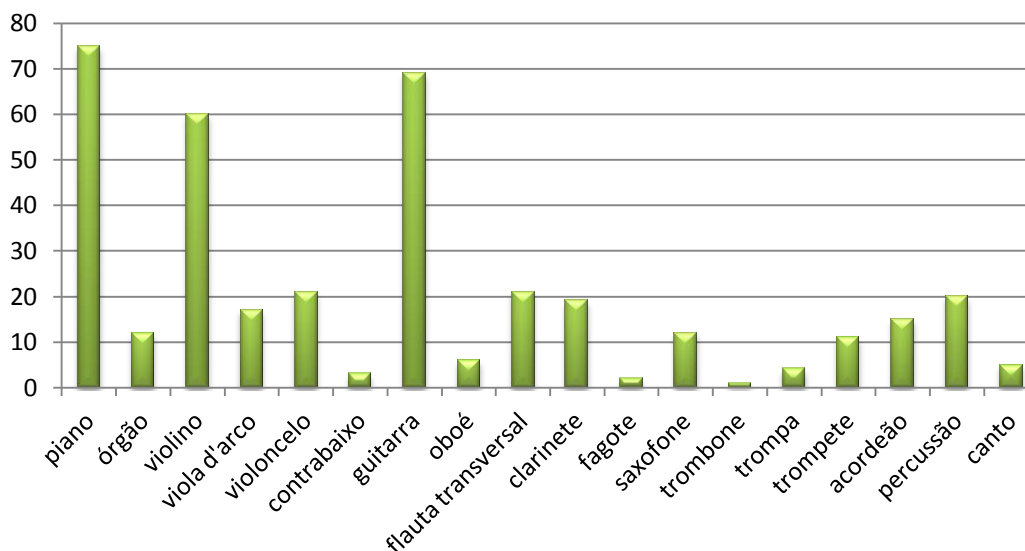


Gráfico 4 - Distribuição dos alunos por instrumento

No sentido de complementar a formação dos alunos e divulgar o trabalho realizado na sua instituição, o CRCB promove diversas atividades que se estendem ao longo de todo o ano letivo. Além das diversas audições (audições de classe, audições de estudos, audições temáticas e audições de excelência), no ano letivo 2013/2014 desenvolveram-se também diversas atividades nas quais os alunos tiveram oportunidade de participar e integrar, entre as quais se destaca as seguintes: Concerto de Natal, concertos em locais públicos da cidade – como o *Natal de Rua*, concerto desenvolvido no âmbito do Dia Mundial da Deficiência, Concerto de Solidariedade, Concerto JF Medelin, *Festa de Natal dos Infantários*, Concerto de Reis, Concertos inseridos nas *Tardes Musicais* do Museu Francisco Tavares Proença Júnior, Concerto Campestre inserido no *II Festival de Músicas Antigas – “Fora do Lugar”*, participação no *IX Festival de Música da Beira Interior*, concertos comemorativos de inauguração de exposições, participação na Comemoração do Dia Internacional da Mulher, momento musical inserido no *Programa Comenius* em Alcains, participação nas Comemorações do Aniversário da Cidade, criação e promoção de aulas abertas e rondas

dos instrumentos para alunos externos ao CRCB, organização e realização das Olimpíadas de Formação Musical, Encontro de Coros do Orfeão de Castelo Branco, Encontro da Classe de Violino, Encontro da Classe de Oboé, Encontro da Classe de Viola d'Arco, Encontros da Classe de Piano, Encontro Didático de Piano, III Encontro de Metais, Masterclass de Clarinete, Masterclass de Flauta Transversal, 1º Encontro Vocal Luso-Canadano realizado em Castelo Branco e em Lisboa, organização e realização do II Festival de Guitarras de Castelo Branco – onde se incluem concertos, recitais e cursos de aperfeiçoamento.

2. Metodologia

Com o objetivo de estudar o desenvolvimento instrumental decorrente da aprendizagem em contexto individual e em contexto coletivo, assim como os fatores associados a essa aprendizagem (com especial ênfase nas estratégias de estudo, motivação e performance), a investigação do presente estudo foi realizada no âmbito do estudo de caso com natureza qualitativa.

As descrições de Yin (1994, p.18) e de Ludke e André (1986, p.17) acerca desta metodologia parecem explicitar perfeitamente a razão pela qual esta foi a metodologia selecionada para este projeto. Os referidos autores referem-se ao estudo de caso como uma metodologia que procura uma descrição e compreensão profundas e pessoais dos indivíduos, enfatizando o facto de o caso ser semelhante a outros, mas, ainda assim, com um interesse próprio e singular que o torna distinto dos restantes.

A recolha de dados foi realizada através da observação de carácter naturalista do desempenho dos alunos em contexto de prova final letiva, e através de entrevistas realizadas aos mesmos alunos.

A seleção dos alunos foi realizada de acordo com três critérios: frequência do mesmo nível instrumental em ambos os contextos educativos; mesmo número de anos de prática e estudo instrumental; e que tivessem representatividade nos dois contextos de aprendizagem instrumental em estudo. Assim, o objeto de estudo é constituído por 4 alunos que frequentam o 3º grau da disciplina de violoncelo no Conservatório Regional de Castelo Branco em regime articulado, e por 3 alunos que integram o nível III do Projeto Orquestra Geração; sendo que todos eles iniciaram o estudo do instrumento no ano letivo 2011/2012.

2.1. Observação em contexto de prova final letiva

A observação do desempenho dos alunos na prova final letiva foi feita com recurso a uma grelha de observação construída com base nos parâmetros definidos pelo programa de 3º grau da disciplina de violoncelo do Conservatório Regional de Castelo Branco (CRCB) e pelo programa de nível III do Projeto Orquestra Geração. Os critérios e competências a avaliar foram comuns aos dois grupos de alunos, com vista a manter a maior

homogeneidade possível em contexto de prova. Nesse sentido, todos os alunos foram avaliados relativamente ao seu desempenho na execução do seguinte programa:

- Uma escala maior na extensão de duas oitavas, com 1, 2, 4 e 7 notas por arco; e respetivo arpejo com 1 e 3 notas por arco.
- Um estudo.
- Uma peça ou andamento de sonata para os alunos que frequentam o regime articulado no CRCB; uma peça do repertório de orquestra para os alunos que integram o projeto Orquestra Geração.

A grelha de observação foi estruturada de forma a incluir informação identificativa – identificação do aluno, idade, tipo de ensino musical frequentado, grau/nível, e repertório tocado na prova; avaliação qualitativa das competências e conhecimentos em avaliação, divididos em critérios específicos e critérios gerais – usando como escala de avaliação os parâmetros Insuficiente (I), Suficiente (S), Bom (B) e Muito Bom (MB); observação descritiva de cada elemento constituinte do repertório da prova; e observações gerais relativamente ao desempenho do aluno. A avaliação foi realizada pelo autor do presente estudo.

Tabela 17 - Grelha de observação da prova final letiva

Aluno: Idade: Tipo de ensino musical: Grau/Nível:			
<u>Programa</u>			
Escala:			
Estudo:			
Peça:			
	Competências e conhecimentos	Av. Qual.	Observações
Critérios Específicos	Conhecimento das posições – entre a meia e a 5ª posição		
	Conhecimentos dos harmónicos naturais da 5ª posição		
	Fluência nas mudanças de posição		
	Afinação		
	Sentido de pulsação		
	Funcionamento da mão, pulso e braço direitos		
	Execução de diversos golpes de arco		
	Vibrato		
	Qualidade de som		
	Noção de fraseado; Caráter da peça; Dinâmicas		
Critérios Gerais	Postura / Atitude		
	Descontração corporal		
	Capacidade de concentração		
	Aplicação correta da dedilhação proposta		
	Agilidade e segurança na execução		
Observação descritiva			
Escala:			
Estudo:			
Peça:			
Observações gerais:			

2.2. Entrevistas

As entrevistas foram estruturadas com perguntas abertas e fechadas, de forma a permitir ao entrevistado que falasse livremente sobre os tópicos abordados. Após uma primeira categoria direcionada para a recolha de dados pessoais do aluno, seguem-se categorias cujas questões pretendem compreender a visão do aluno acerca do estudo instrumental, da motivação que o levou a aprender um instrumento musical, da motivação que mantém o seu empenho nessa atividade, da sua postura perante o momento performativo, da importância atribuída às aulas individuais e às aulas de grupo, e da valorização social e pessoal que o aluno atribui à prática instrumental.

Segue-se o guião que orientou a condução das entrevistas, organizado por categorias de análise.

Tabela 18 - Guião das entrevistas

Categorias	Questões
A. Caraterização Pessoal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A.1: Género ▪ A.2: Idade ▪ A.3: Ano de escolaridade ▪ A.4: Escola de ensino genérico ▪ A.5: Tipo de ensino musical – Regime Articulado/Orquestra Geração
B. Motivação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ B.1: Como conhecestes o tipo de ensino musical que frequentas? ▪ B.2: Quais as razões que te levaram a frequentar este ensino? ▪ B.3: Quem te influenciou na tua escolha/decisão relativamente a frequentar este tipo de ensino? ▪ B.4: Porque quiseste estudar música? ▪ B.5: Há quanto tempo estudas violoncelo? ▪ B.6: Porque escolheste violoncelo? ▪ B.7: De quê que mais gostas no violoncelo? ▪ B.8: De quê que menos gostas no violoncelo?
C. Estudo de violoncelo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ C.1: Estudas violoncelo todos os dias? ▪ C.2: Quanto tempo estudas por dia ou por semana? ▪ C.3: Onde estudas? ▪ C.4: O que achas mais importante quando estudas violoncelo? ▪ C.5: Como estudas? <ul style="list-style-type: none"> a) Planificas o teu estudo? Se sim, como? b) Fazes intervalos durante o estudo? Com que duração? c) Quando tens uma secção que não consegues tocar, o que fazes? ▪ C.6: Gostas mais de estudar violoncelo sozinho ou

	<p>acompanhado?</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ C.7: Os teus pais costumam acompanhar o teu estudo? ▪ C.8: Estudas mais quando tens uma audição ou concerto? Sentes-te mais motivado(a)? ▪ C.9: Costumas ouvir e ver gravações das peças que executas? ▪ C.10: Se tivesses um amigo que ia começar agora a estudar violoncelo, como é que lhe explicavas como é que ele tinha que estudar para estudar bem? ▪ C.11: Quais as competências técnicas que achas que são importantes estarem assimiladas para um aluno do 3º Grau/Nível III?
D. Performance instrumental	<ul style="list-style-type: none"> ▪ D.1: Gostas de tocar em concertos e audições? Porquê? ▪ D.2: Preferes tocar sozinho ou em grupo? Porquê? ▪ D.3: O que sentes quando tocas num concerto? ▪ D.4: Como te preparas para um concerto? ▪ D.5: O que achas mais importante na tua execução instrumental?
E. Aulas e performance em grupo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ E.1: Gostas mais de ter aulas em grupo ou sozinho? Porquê? ▪ E.2: O que achas que é mais importante quando estamos a tocar em grupo? ▪ E.3: Achas que tocar em grupo valoriza a tua formação?
F. Valorização social e pessoal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ F.1: Tens muitos amigos que estudam música? ▪ F.2: Os teus amigos que não estudam música perguntam-te como é estudar um instrumento musical? ▪ F.3: Quais são as perguntas mais frequentes dos teus amigos sobre esse tema? ▪ F.4: E os teu pais? <ul style="list-style-type: none"> a) Gostam que tu estudes música e que aprendas um instrumento musical? b) O que pensam sobre estudares música? c) Ajudam-te a estudar violoncelo? d) Vão aos teus concertos? ▪ F.5: Na tua opinião, qual o grau de importância que o ensino da música tem na tua educação? ▪ F.6: Imaginando-te daqui a 10 anos, achas que o violoncelo ainda vai fazer parte do teu quotidiano? ▪ F.7: Pensas seguir, no futuro, uma carreira profissional ligada à Música?

3. Apresentação e análise dos resultados

3.1. Análise das entrevistas

Os dados aqui apresentados são referentes a um objeto de estudo constituído por um total de 7 alunos – 4 dos quais frequentam o ensino artístico de música em regime articulado no Conservatório Regional de Castelo Branco (CRCB); e 3 integram o Projeto Orquestra Geração nas escolas EB 2,3 Professor Pedro d’Orey da Cunha, na Damaia, e EB 2,3 Miguel Torga, no Casal de São Brás, ambas pertencentes ao concelho da Amadora, no distrito de Lisboa.

Aquando da aplicação das entrevistas, os 4 alunos do CRCB frequentavam o 3º grau da disciplina de violoncelo, e os 3 alunos do Projeto Orquestra Geração integravam a orquestra de nível III e, portanto, a disciplina de violoncelo estava direcionada para esse nível.

3.1.1. Análise da secção A - Caraterização pessoal

Apesar de não apresentar valores equitativos, a distribuição dos alunos pelo género revela-se muito próxima, com 4 elementos do sexo masculino e 3 elementos do sexo feminino.

A média de idades situa-se nos 12 anos de idade, sendo, no entanto, a idade mais representativa os 13 anos de idade – dois alunos com 11 anos de idade, um aluno com 12 anos de idade e quatro alunos com 13 anos idade.

A maioria dos alunos frequentava o 7º ano de escolaridade (5 elementos), sendo que dois alunos frequentavam o 6º ano de escolaridade. Os elementos do objeto de estudo distribuem-se pelas escolas EBI António Faria de Vasconcelos, EBI Afonso de Paiva, EB 2,3 Professor Pedro d’Orey da Cunha e EB 2,3 Miguel Torga – as duas primeiras escolas situam-se na cidade de Castelo Branco, e as duas últimas escolas situam-se no concelho da Amadora, no distrito de Lisboa.

3.1.2. Análise da secção B - Motivação

Questão B.1. – Meio pelo qual os alunos tomaram conhecimento da existência do ensino artístico que frequentam

A maioria dos alunos soube da existência do ensino artístico que frequentam por parte de agentes educativos, como a escola ou professores (43%). Sucedem-se, com idêntico valor percentual (28,5%), a família e os amigos como meios que informaram o aluno acerca destes tipos de ensino.

Questão B.2. – Razões para o ingresso no ensino artístico que frequenta

O gosto pela música é a dimensão mais associada a esta questão, sendo a razão atribuída ao ingresso no ensino artístico que frequentam por 57% dos elementos. Os

outros atribuem a sua decisão de frequentar o ensino artístico de música à influência de amigos, familiares ou à vontade de quererem aprender a tocar um instrumento.

Estes resultados indiciam que os alunos optaram por começar a estudar música por uma razão pessoal. Contudo, as respostas à questão seguinte sugerem outra realidade.

Questão B.3. – Quem teve influência na decisão de começar a estudar música

Apesar de 43% dos elementos incluírem na sua resposta a dimensão pessoal como fator decisivo no início do seu percurso musical, grande parte desses elementos também incluem a família como influência na sua decisão. Assim, observando as respostas onde a família é mencionada como fator de influência na tomada desta decisão, constata-se que a referência a elementos familiares surge em 71% das respostas.

Questão B.4. – Razão pela qual o aluno quis estudar música

Apesar de grande parte dos alunos reconhecerem a influência da família na decisão de estudar música, todos eles apresentam razões pessoais para iniciarem esse percurso. O gosto pela música é a resposta mais frequente, seguindo-se o gosto pelo som dos instrumentos e a vontade de querer aprender a tocar um instrumento, assim como a crença de que estudar música seria uma atividade divertida.

Questão B.5. – Número de anos de ensino instrumental

Todos os elementos constituintes do objeto de estudo estudam violoncelo há três anos.

Questão B.6. – Razão de opção pelo violoncelo

As respostas a esta questão alertam para a importância das apresentações dos instrumentos nas escolas. 86% dos elementos escolheu o violoncelo como o seu instrumento por ouvir outras pessoas a tocar. Foram mencionadas situações de concertos, audições e apresentações do instrumento em contexto escolar, sendo que, dos alunos que mencionaram estas razões como fator de decisão na escolha do instrumento, 66% refere as apresentações de instrumentos nas escolas como o meio onde ouviu o som do instrumento pela primeira vez. Estes dados alertam para a importância que estas apresentações de instrumentos podem assumir na escolha de um instrumento por parte dos alunos.

Questão B.7. – O que mais cativa no violoncelo

O som surge como a característica mais apelativa do instrumento, sendo referida por 57% dos elementos. As restantes respostas referem-se à versatilidade do instrumento, ao gosto por tocar e ao instrumento como um todo cativante.

Questão B.8. – O que menos cativa no violoncelo

A pergunta formulada para esta questão foi “De quê que menos gostas no violoncelo?”. A resposta mais frequente entre os elementos constituintes do objeto de estudo foi “Nada”, com 47% das respostas. Este resultado demonstra que os alunos gostam bastante do instrumento e indicia a existência de traços intrínsecos na motivação para aprender e estudar violoncelo.

Questões de ordem logística são referidas por 29% dos elementos – destacando-se o transporte e a preparação do instrumento para começar a tocar. Seguem-se duas outras respostas a esta pergunta, uma relacionada com o registo do instrumento – “O que eu acho que menos gosto no violoncelo são as notas muito agudas [...]”⁵⁰; e outra relacionada com o estudo – “tocar escalas”⁵¹.

3.1.3. Análise da secção C - Estudo instrumental

Questão C.1. – Existência de um estudo diário

Apenas 14% dos alunos respondeu sem hesitações que estuda violoncelo diariamente. 29% dos elementos afirmam que têm por hábito estudar diariamente, mas que essa prática está dependente da disponibilidade que tenham no próprio dia. A maioria dos alunos (57%) não estabelece a obrigatoriedade de estudar instrumento todos os dias, respondendo que não à questão formulada.

Questão C.2. – Tempo de estudo semanal

O gráfico 5 apresenta os resultados relativos ao tempo de estudo semanal dos alunos inquiridos. A sua análise permite-nos constatar que a maioria dos alunos estuda violoncelo entre 4 a 7 horas por semana – com um valor percentual correspondente a 43%; 29% dos alunos estuda violoncelo entre 1 a 3 horas por semana; e em igual valor percentual (14%) encontram-se os alunos que dedicam mais de 7 horas por semana ao estudo instrumental e os que lhe dedicam menos de 1 hora semanal.

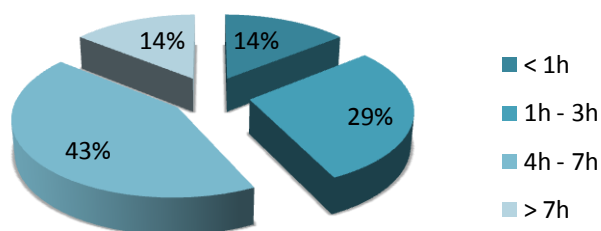


Gráfico 5 - Número de horas semanais de estudo de violoncelo

⁵⁰ Cf. entrevista a aluno A2, em Anexo 2.

⁵¹ Cf. entrevista a aluno OG1, em Anexo 2.

Uma análise de dados comparativa entre os alunos inquiridos que frequentam o regime articulado e os que frequentam a Orquestra Geração, relativamente ao seu tempo de estudo semanal de violoncelo, demonstram diferenças bastante significativas entre os dois grupos – sendo a média de horas semanais dedicadas ao estudo instrumental pelos elementos que frequentam o regime articulado bastante superior ao número de horas dedicadas pelos alunos que frequentam a Orquestra Geração. Os resultados são apresentados no gráfico 6.

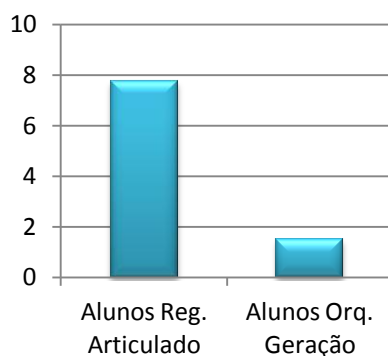


Gráfico 6 - Média de horas semanais de estudo de violoncelo pelos alunos de cada tipo de ensino

Os dados apresentados no gráfico 6 evidenciam uma clara diferença entre a média de horas semanais dedicadas ao estudo instrumental pelos alunos de cada contexto de aprendizagem – sendo que a média de horas semanais de estudo de violoncelo dos elementos que frequentam o regime articulado corresponde, aproximadamente, a 7 horas e 45 minutos; enquanto a média de horas semanais de estudo de violoncelo dos elementos que integram a Orquestra Geração corresponde, aproximadamente, a 1 hora e 30 minutos.

Questão C.3. – Local de estudo

O gráfico 7 apresenta os dados relativos ao local onde os alunos estudam violoncelo. A sua análise permite constatar que a escola como único local de estudo é a opção menos referida pelos alunos. A maioria dos alunos opta por estudar somente em casa, ou por alternar os locais de estudo entre a sua própria casa e a escola.

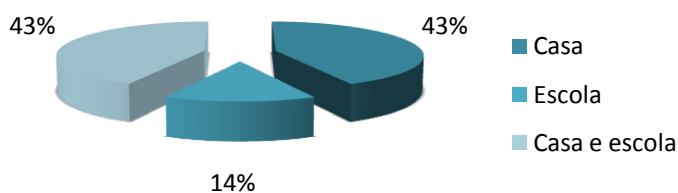


Gráfico 7 - Local onde os alunos estudam violoncelo

Questão C.4. – Prioridade no estudo instrumental

Quando os alunos são inquiridos acerca do que acham mais importante quando estão a estudar violoncelo, as respostas divergem bastante. 43% dos alunos referem competências técnicas específicas – como afinação, nome das notas ou posições físicas específicas; 28.5% mencionam a concentração como um parâmetro essencial ao estudo instrumental; 14% canaliza a sua atenção para a dimensão interpretativa das obras; e 14% centra a sua prioridade do estudo nos seus pontos fracos, no sentido de os melhorar.

Questão C.5.a – Planificação do estudo

57% dos alunos inquiridos não faz qualquer planificação do estudo instrumental. Entre os alunos que planificam o seu estudo de violoncelo, 33% optam por uma planificação estrutural semanal; 33% optam por uma planificação ao nível do repertório no momento do estudo; e os restantes 33% fazem também uma planificação no momento do estudo, mas ao nível das estratégias que vão aplicar. É importante destacar que todos os alunos inquiridos que integram a Orquestra Geração responderam que não fazem uma planificação do estudo.

Questão C.5.b – Intervalos ao longo do estudo

O gráfico 8 apresenta os dados relativos à duração dos intervalos que os alunos inquiridos fazem durante o estudo de violoncelo. Contudo, ao contrário do que lhes é sugerido nas aulas, nem todos os alunos realizam intervalos durante o seu estudo. Entre os alunos inquiridos, apenas 50% fazem momentos de pausa durante o seu estudo de violoncelo. A percentagem de alunos que fazem intervalos de 10 a 15 minutos é de 33%, e apenas 17% dos inquiridos fazem intervalos superiores a 15 minutos. Estes dados não se referem ao total do objeto de estudo. Face à questão “Fazes intervalos durante o estudo? Com que duração?”, um dos elementos respondeu “Dependentemente do tempo que estudo, se estudar mais tempo sim se não, não costumo fazer”.⁵² Uma vez que esta resposta era demasiado ambígua para que pudesse ser quantificada de forma a ser enquadrada no gráfico 8, foi retirada. Assim, os valores apresentados são referentes ao Total do objeto de estudo menos 1.

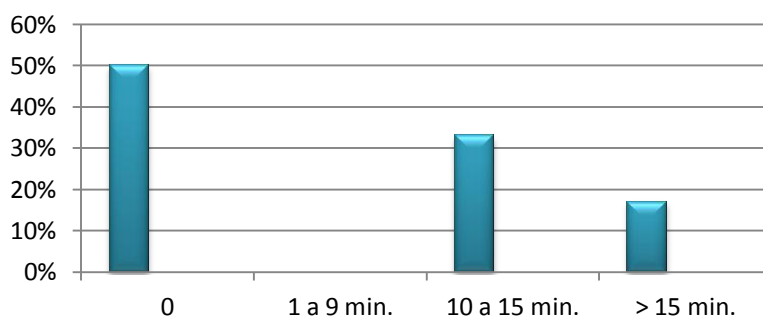


Gráfico 8 - Duração dos intervalos realizados durante o estudo de violoncelo

⁵² Cf. entrevista a aluno A3, em Anexo 2.

Questão C.5.c – Reação face a dificuldades de execução no decorrer do estudo

Na tentativa de perceber qual a reação dos alunos face às dificuldades de execução com que se deparam no decorrer do seu estudo de violoncelo, colocou-se a seguinte questão: “Quando tens uma secção que não consegues tocar, o que fazes?”. Os resultados demonstram que 43% dos alunos inquiridos usam a repetição como estratégia de suplantar uma dificuldade; 43% dos elementos optam por aguardar pelo próximo contacto com o professor para expor as suas dificuldades, esperando uma solução apresentada pelo docente, e 17% dos elementos associam as dificuldades de execução a dúvidas de leitura de partitura, pelo que perante uma dificuldade de execução, optam por parar de tocar e melhorar a sua compreensão da partitura.

Questão C.6. – Preferência por estudar sozinho ou acompanhado

Entre os alunos inquiridos, 43% prefere estudar acompanhado, 28.5% prefere estudar sozinho e 28.5% não têm uma opção clara em relação a esta questão. Neste ponto é importante salientar a distinção entre os alunos que frequentam o regime articulado e a Orquestra Geração, pois todos os elementos que integram este último projeto preferem estudar acompanhados, enquanto os que frequentam o regime articulado dividem-se entre a preferência por estudar sozinhos e a indecisão. Este aspeto parece estar diretamente relacionado com o tipo de ensino instrumental – com preferência pelo estudo individual no caso do regime articulado, e em grupo no caso da Orquestra Geração.

Questão C.7. – Acompanhamento do estudo pelos pais

As respostas dadas à questão “Os teus pais costumam acompanhar o teu estudo?” demonstram que 57% dos alunos inquiridos não contam com a participação dos pais no seu estudo de violoncelo. Os restantes 43% reconhecem que, de alguma forma, os pais acompanham o seu estudo instrumental – como no caso do aluno A2, que passa a ser citado: “Não sei se conta, mas sempre que eu tenho alguma peça e já a sei tocar bem tento mostrar aos meus pais e tal, e eles gostam muito de ouvir, gostam de me ouvir tocar.”⁵³ Apesar de os contextos socioculturais dos dois grupos serem bastante distintos, não há uma diferença significativa entre os dois grupos.

Questão C.8. – Motivação perante a proximidade de uma audição ou concerto

Os concertos e audições parecem constituir fortes fatores potenciadores da motivação dos alunos para estudar mais intensamente, pois todos os alunos inquiridos responderam que estudavam mais quando têm uma audição ou concerto. Assim sendo, a programação regular de concertos e audições parece ser uma boa estratégia para aumentar a motivação dos alunos para o estudo instrumental.

⁵³ Cf. entrevista a aluno A2, em anexo 2.

Questão C.9. – Recurso a gravações

Quando questionados sobre o recurso a audição e visualização de gravações existentes das obras que estão a estudar, 86% dos alunos inquiridos respondeu afirmativamente. Apenas 14% dos elementos não tem por hábito ouvir ou ver gravações das obras que estão a estudar. Neste sentido, a visualização de gravações em contexto de aula e a sugestão de diversas fontes que o aluno poderá consultar em casa, podem constituir boas estratégias para motivar o empenho dos alunos no estudo instrumental.

Questão C.10. – Condições para um estudo de qualidade

Com o intuito de perceber o quê que os alunos entendem por estudar bem violoncelo, colocou-se a seguinte questão: “Se tivesses um amigo que ia começar agora a estudar violoncelo, como é que lhe explicavas como é que ele tinha que estudar para estudar bem?”. As respostas a esta pergunta revelam que 43% dos alunos inquiridos consideram que um bom estudo depende da correta estruturação do mesmo; 43% associam um bom estudo a estar atento durante a aula e esclarecer dúvidas nesse contexto; e 14% vêm a concentração durante o estudo como um fator determinante na qualidade do mesmo.

Questão C.11. – Competências técnicas de 3º grau/nível III

Apesar de se ter definido uma resposta aberta para a pergunta relacionada com as competências técnicas que os alunos deste grau deverão ter assimilado, as respostas convergiram sobretudo em torno de competências como a afinação, o controlo do arco e o conhecimento de diferentes posições e respetivas mudanças. O gráfico 9 ilustra em que competências se centra a atenção dos alunos. A afinação surge como o parâmetro mais mencionado pelos alunos – com referência por parte de 57% dos alunos inquiridos; o controlo do arco e o conhecimento das diferentes posições ao longo do braço do violoncelo (da meia posição até à quinta posição), assim como as mudanças de posição, são referidas igualmente por 43% dos alunos inquiridos; segue-se a importância atribuída a uma correta posição da mão esquerda, à dificuldade do repertório e à leitura e conhecimento dos conteúdos aprendidos na disciplina de Formação Musical – sendo estes parâmetros mencionados por 28,5% dos elementos; e 14% dos alunos inquiridos mencionam ainda a postura.

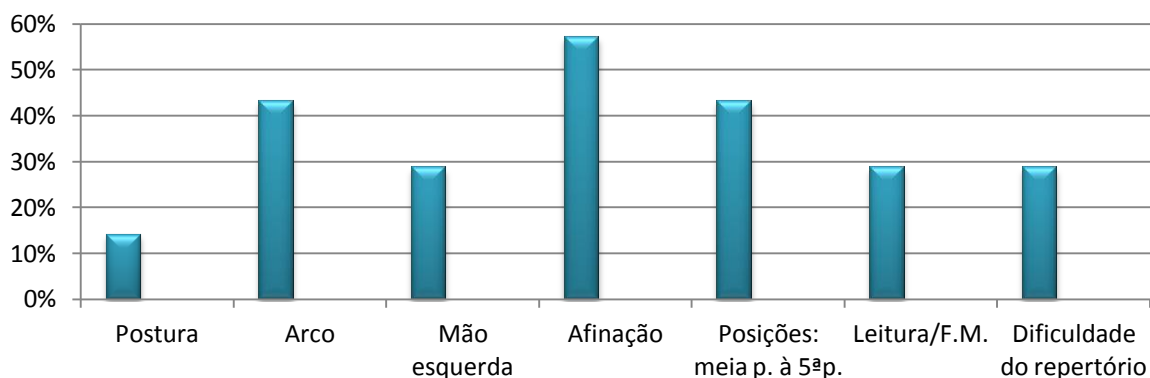


Gráfico 9 - Competências técnicas que os alunos inquiridos consideram necessárias a um aluno de 3º grau/nível III

3.1.4. Análise da secção D - Performance instrumental

Questão D.1. – Prazer em tocar em público

Todos os alunos inquiridos gostam de tocar em público. Apesar da diversidade de razões apresentadas pelos alunos para explicarem porque gostam de tocar em concertos e audições, destaca-se o facto de 43% dos alunos ter mencionado que essa experiência lhes permite mostrar aos outros o seu trabalho individual. É importante salientar que esta resposta foi dada por 75% dos alunos deste objeto de estudo que frequentam o ensino musical em regime articulado, o que pode evidenciar que o ensino instrumental em contexto individual pode conduzir a uma maior tendência para a competitividade entre os alunos. Por sua vez, os elementos que integram a Orquestra Geração associam o prazer em tocar em concertos e audições à importância do grupo e a emoções positivas que retiram dessa experiência.

Questão D.2. – Preferência por tocar sozinho ou acompanhado

Apesar de as respostas à questão C.6. revelarem que 43% dos alunos prefere estudar acompanhado, 28.5% prefere estudar sozinho e 28.5% não têm uma opção clara em relação a esta questão, as diferenças são mais acentuadas em relação à preferência por tocar sozinho ou acompanhado. Alguns alunos preferem estudar sozinhos, mas quando é para tocar preferem fazê-lo em grupo, pelo que a percentagem de alunos que prefere tocar em grupo é de 71%, face aos 29% de alunos inquiridos que preferem tocar sozinhos. Será importante destacar que no caso dos alunos da Orquestra Geração todos demonstram gosto em tocar em grupo; enquanto no grupo de alunos do regime articulado as opiniões dividem-se em percentagens iguais pelos que preferem tocar sozinhos e os que preferem tocar acompanhados.

Questão D.3. – Emoções sentidas em concerto

O gráfico 10 representa as emoções que os alunos inquiridos associam aos momentos performativos. Como se pode ver, apesar de o nervosismo ser mencionado por 57% dos elementos, os sentimentos de felicidade e alegria no final do concerto superam o nervosismo inicial, sendo referidos por 86% dos alunos inquiridos. Outros sentimentos como alívio após o concerto e entusiasmo também são mencionados por 14% dos elementos.

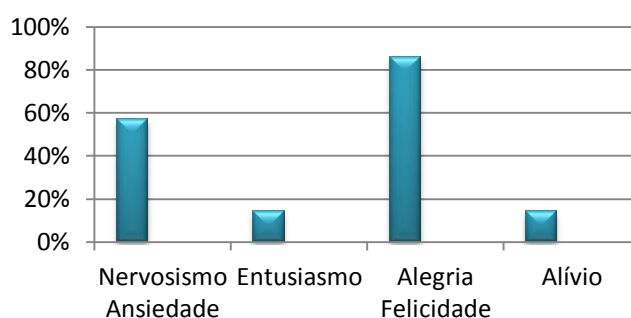


Gráfico 10 - Emoções sentidas pelos alunos em contexto de concerto

Questão D.4. – Preparação para um concerto

Quando questionados sobre qual a sua preparação para um concerto, todos os alunos mencionam somente o estudo das obras que irão interpretar. Não falam em preparação mental, descanso, ou outras estratégias.

Questão D.5. – Prioridade na execução instrumental

Esta questão foi formulada através da pergunta: “O que achas mais importante na tua execução instrumental?”, e as respostas obtidas demonstram uma diferença significativa entre os alunos de cada tipo de ensino. 75% dos alunos inquiridos que frequentam o regime articulado consideram que o mais importante é o prazer em tocar e em sentir a música; já os alunos inquiridos que integram a Orquestra Geração associam a concentração e o trabalho individual de cada membro do grupo como as dimensões mais importantes na sua execução instrumental.

3.1.5. Análise da secção E - Aulas e performance em grupo

Questão E.1. – Preferência por aulas em grupo ou sozinho

Apesar de 43% dos alunos inquiridos demonstrar uma preferência clara por ter aulas em grupo, existe uma percentagem idêntica de alunos que reconhece vantagens nos dois tipos de aulas, ficando indecisos no momento de decidir qual o seu modelo de aula preferido – indiciando, na verdade, que o ideal será a complementaridade dos dois modelos de aula. Neste objeto de estudo específico, apenas 14% dos elementos tem uma preferência clara pelas aulas individuais – elementos pertencentes ao grupo de alunos no regime articulado. As respostas do grupo de alunos que frequenta a Orquestra Geração demonstra maior preferência pelas aulas em grupo. O gráfico 11 sintetiza esta informação.



Gráfico 11 - Preferência dos alunos por aulas individuais ou de grupo

Questão E.2. – Prioridade na execução instrumental em grupo

Quando questionados sobre o que acham mais importante quando se está a tocar em grupo, as dimensões mais referidas são a capacidade de se ouvirem uns aos outros e a capacidade de manter a pulsação seguindo o maestro – ambas com uma frequência de 43% nas respostas dos alunos inquiridos; segue-se a coordenação para tocar em conjunto e a afinação de cada elemento do grupo – ambas com 28.5%.

Questão E.3. – Importância da prática instrumental em grupo para a formação individual

Relativamente a esta questão, os alunos revelam-se bastante coesos, sendo consensual entre todos os elementos que tocar em grupo valoriza a sua própria formação.

3.1.6. Análise da secção F - Valorização social e pessoalQuestão F.1. – Amigos que estudam música

Todos os alunos inquiridos afirmam que têm amigos que estudam música, sendo que 86% dos elementos referem ter muitos amigos nessa situação, e apenas 14% refere que tem apenas alguns amigos que estudam música.

Questão F.2. – Interesse por parte dos amigos que não estudam música

Esta questão foi colocada através da pergunta “Os teus amigos que não estudam música perguntam-te como é estudar um instrumento musical?”, sendo que 43% dos alunos inquiridos respondeu afirmativamente, e os restantes 57% responderam negativamente a esta pergunta.

Questão F.3. – Perguntas dos amigos sobre estudar um instrumento musical

Nos casos em que os amigos dos alunos inquiridos lhes fazem questões acerca deste tema, as perguntas mais frequentes parecem relacionar-se com a dificuldade da execução instrumental, com o modo de execução e, como os próprios alunos referem, os amigos perguntam “se é giro” tocar um instrumento musical.⁵⁴

Questão F.4. – Valorização parental

Nesta dimensão foram colocadas quatro perguntas aos alunos inquiridos:

- a) “[Os teus pais] Gostam que tu estudes música e que aprendas um instrumento musical?” – à qual todos os elementos responderam afirmativamente.
- b) “O que pensam sobre estudares música?” – à qual 57% dos elementos respondeu que os seus pais consideram benéfico para os alunos; 14% afirmou que os seus pais consideram que a aprendizagem de um instrumento musical é benéfico para o seu futuro; 14% dos elementos considera que o mais importante para os seus pais é a sua felicidade e bem-estar; e 14% considera que os pais “acham o máximo”⁵⁵.
- c) “Ajudam-te a estudar violoncelo?” – à qual apenas 14% dos inquiridos responderam afirmativamente.

⁵⁴ Cf. entrevistas aos alunos A1 e OG3, em Anexo 2.

⁵⁵ Cf. entrevistas aos alunos OG2, em Anexo 2.

- d) “Vão aos teus concertos?” – à qual todos os alunos inquiridos que frequentam o regime articulado respondeu afirmativamente, enquanto 67% dos alunos inquiridos que frequentam a Orquestra Geração responderam negativamente e apenas 33% responderam afirmativamente.

Questão F.5. – Importância que o aluno reconhece no ensino musical para a sua formação

Também nesta questão os dois grupos de alunos divergem nas suas respostas. Enquanto todos os elementos do regime articulado atribuem muita importância ao papel que o ensino musical desempenha na sua formação, atribuindo valores bastante elevados caso se procedesse a uma medição quantitativa dessa importância; por sua vez, os elementos que integram a Orquestra Geração referem consequências positivas provenientes do ensino musical que se transpõem para o seu desempenho escolar, mas não reconhecem muita importância no ensino musical para a sua formação. Entre as respostas dadas a esta questão, pode citar-se algumas que são exemplificativas da diferença entre os dois grupos do objeto de estudo face a esta questão: “De 0 a 10; poderia dizer 8,5 a música ensina-nos muito”; “De 1 a 5, 5 pois é algo que complementa o resto do ensino”; “Acho que a música é importante, mas se não tivesse música era igual.”⁵⁶

Questão F.6. – Projeção do violoncelo no seu futuro

Foi perguntado aos alunos se, daqui a 10 anos, se imaginam a manter o contacto com o violoncelo. 43% dos alunos acha que sim, e a mesma percentagem demonstrou não ter certezas relativamente a essa questão. Assim, somente 14% dos inquiridos responderam que não se imaginavam a manter o contacto com o violoncelo daqui a 10 anos.

Questão F.7. – A música como opção de carreira profissional

Por fim, perguntou-se aos alunos se consideram a possibilidade de, futuramente, exercer música profissionalmente. As respostas dividiram-se bastante pelas três alternativas expectáveis: 43% respondeu afirmativamente; 28.5% respondeu negativamente – sendo que todos estes elementos frequentam o regime articulado; e 28.5% não consegue responder conclusivamente a essa questão. O gráfico 12 evidencia estes resultados.

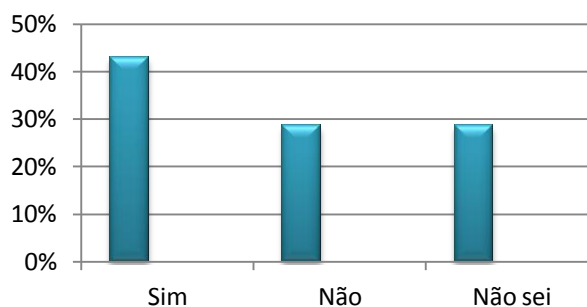


Gráfico 12 - Música como possibilidade de carreira profissional

⁵⁶ Cf. entrevistas aos alunos A3, A4 e OG1, em Anexo 2.

3.2. Análise das grelhas de observação

Na prova final letiva, todos os alunos em estudo foram avaliados qualitativamente pelo seu desempenho relativamente a determinados critérios específicos e gerais que se esperam que estejam adquiridos pela altura de conclusão do 3º grau da disciplina de violoncelo.

Os critérios específicos em que os alunos estavam a ser avaliados correspondiam às seguintes competências e conhecimentos:

- Conhecimentos das posições entre a meia posição e a 5ª posição
- Conhecimento dos harmónicos naturais da 5ª posição
- Fluência nas mudanças de posição
- Afinação
- Sentido de pulsação
- Funcionamento da mão, pulso e braço direitos
- Execução de diversos golpes de arco
- Vibrato
- Qualidade de som
- Noção de fraseado; Carácter da peça; Dinâmicas

Por sua vez, os critérios gerais em avaliação correspondiam às seguintes competências e conhecimentos:

- Postura/Atitude
- Descontração corporal
- Capacidade de concentração
- Aplicação correta da dedilhação proposta
- Agilidade e segurança na execução

Na tabela 19 apresenta-se os resultados obtidos pelos alunos na avaliação dos referidos critérios em contexto de prova.

Tabela 19 - Avaliação qualitativa dos alunos em contexto de prova final letiva

Competências e conhecimentos		Avaliação qualitativa						
		A1	A2	A3	A4	OG1	OG2	OG3
Critérios Específicos	Conhecimento das posições – entre a meia e a 5ª posição	MB	MB	MB	MB	B	S	B
	Conhecimentos dos harmónicos naturais da 5ª posição	MB	B	MB	MB	MB	B	B
	Fluência nas mudanças de posição	MB	MB	MB	MB	S	S	B
	Afinação	B	B	B	B	B	S	B
	Sentido de pulsação	B	B	B	B	B	B	B
	Funcionamento da mão, pulso e braço direitos	B	MB	MB	S	S	I	MB
	Execução de diversos golpes de arco	B	B	MB	B	B	B	MB
	Vibrato	B	MB	B	S	B	B	B
	Qualidade de som	S	S	MB	B	B	S	B
	Noção de fraseado	B	MB	MB	B	S	B	B
Critérios Gerais	Postura / Atitude	MB	MB	MB	MB	B	B	MB
	Descontração corporal	B	MB	MB	B	S	S	B
	Capacidade de concentração	B	B	MB	MB	B	B	MB
	Aplicação correta da dedilhação proposta	MB	B	MB	MB	S	S	MB
	Agilidade e segurança na execução	B	B	B	MB	B	B	MB

A análise das qualificações qualitativas de cada aluno relativamente a estas competências revela que, na avaliação dos critérios gerais definidos, os alunos de ambos os grupos obtiveram boas classificações, sendo que os alunos do regime articulado apresentam valores ligeiramente superiores. Contudo, como se poderá ver na tabela 20, a avaliação média deste grupo de estudo relativamente aos critérios gerais acaba por ser bastante positiva, não havendo uma diferença muito acentuada entre os dois grupos.

Porém, o mesmo não se verifica na avaliação qualitativa dos critérios específicos. Os alunos em estudo que frequentam o regime articulado obtiveram médias de classificações qualitativamente superiores às qualificações obtidas pelos alunos em estudo que integram a Orquestra Geração, na avaliação dos critérios específicos. Estes resultados parecem indicar que esta é uma lacuna a colmatar pelo professor de instrumento, no sentido de potenciar o desenvolvimento das competências avaliadas enquanto critérios específicos.

Apesar de a média geral da avaliação qualitativa de ambos os critérios em análise ser superior no caso dos alunos em estudo que frequentam o regime articulado, a média geral do grupo de alunos em estudo que integra o projeto Orquestra Geração também foi boa, revelando resultados bastante positivos na avaliação geral.

A tabela 20 apresenta a síntese desses resultados.

Tabela 20 - Média de cada aluno na avaliação qualitativa de critérios específicos e de critérios gerais; e média de cada grupo de alunos - regime articulado e Orquestra Geração

Aluno	A1	A2	A3	A4	OG1	OG2	OG3
Média Critérios Específicos	B	B	MB	MB	S	S	B
Média Critérios Gerais	B	B	MB	MB	B	B	MB
Média geral	MB				B		

Conjugando os dados apresentados nas tabelas 19 e 20, pode-se constatar que a diferença no desempenho instrumental dos dois grupos se destaca na avaliação dos critérios específicos em análise, sobretudo ao nível das mudanças de posição e do funcionamento da mão, pulso e braço direitos.

Conclusão

O presente projeto não tem como objetivo rotular os diferentes contextos de aprendizagem instrumental, nem tão pouco inferir qual o mais eficaz, mas sim criar um espaço que permita uma reflexão sobre os resultados obtidos, no sentido de potenciar o efeito de cada contexto de aprendizagem instrumental.

A informação recolhida através das entrevistas e da observação do desempenho dos alunos em contexto de prova final letiva revela dados bastante pertinentes. Contudo, é importante salientar que a dimensão da amostra é bastante reduzida. Optou-se por incluir no objeto de estudo apenas alunos do autor do presente relatório que reunissem três condições: que tivessem iniciado o estudo de violoncelo ao mesmo tempo; que frequentassem níveis idênticos; e que tivessem representatividade nos dois contextos de aprendizagem instrumental em estudo. A maior percentagem de alunos que conjugava esses três critérios correspondia aos alunos de 3º grau e nível III, pelo que foram esses alunos que constituíram o objeto de estudo.

Convém frisar dois aspetos que podem condicionar as conclusões retiradas deste estudo: o facto de os alunos de cada grupo viverem em contextos sociais e familiares completamente distintos – o que influencia toda a sua perceção do mundo e atitude perante o mesmo, refletindo-se em todas as dimensões da sua vida; e o facto de os projetos de aprendizagem aqui analisados como objeto de estudo da aprendizagem de um instrumento musical em contexto individual e em grupo terem objetivos completamente distintos. Contudo, tal como foi referido no início desta secção, não se pretende criar rótulos a partir dos resultados obtidos, mas sim expô-los e refletir acerca da influência e importância que o grupo desempenha na aprendizagem de um instrumento musical e nos fatores a ele inerentes. Nesse sentido, os resultados obtidos permitem perceber algumas tendências interessantes e despertar a atenção para a importância que a dimensão social pode desempenhar neste processo de aprendizagem.

Entre a diversidade de informação recolhida nas entrevistas e nas observações das provas finais dos alunos, neste espaço salienta-se apenas aqueles que parecem destacar-se e assumir maior relevância.

Na revisão bibliográfica acerca da motivação, revelou-se bastante pertinente a importância de desenvolver a motivação intrínseca nos alunos como meio para manter o aluno motivado na aprendizagem musical a longo prazo. Um dos resultados que parece ser surpreendente é precisamente o relacionado com o carácter intrínseco da motivação destes alunos para começarem a estudar música e por ainda hoje o fazerem. Apesar de grande parte dos alunos reconhecerem a influência da família na decisão de começar a estudar música, todos eles apresentam razões pessoais para iniciarem esse percurso, sendo que o gosto pela música é a resposta mais frequente pelos alunos inquiridos – revelando que essa motivação ainda se mantém. Além do referido gosto pela música, também o facto de vários elementos considerarem que o mais importante na sua execução instrumental é o prazer em tocar e em sentir a música, revela que os alunos se sentem motivados na aprendizagem musical e que retiram dela emoções positivas – importantes para manter o ciclo motivacional.

Contudo, apesar de as respostas às questões relacionadas com a categoria Motivação parecerem indiciar a existência de uma motivação intrínseca nos alunos inquiridos, as respostas obtidas nas questões relacionadas com a valorização social e pessoal parecem indiciar que essa motivação pode não ser duradoura. Quando questionados acerca do grau de importância que o ensino da música tem na sua educação, todos os elementos do regime articulado responderam no sentido de reconhecer a formação musical como muito importante, atribuindo valores bastante elevados caso se procedesse a uma medição dessa importância; contudo, os elementos que integram a Orquestra Geração, não demonstram que reconheçam muita importância no ensino musical para a sua formação – o que, de acordo com os resultados das entrevistas, talvez possa ser explicado pela falta de valorização por parte dos amigos e por um menor acompanhamento ativo por parte dos pais. Estes alunos reconhecem consequências positivas provenientes do ensino musical que se transpõem para o seu desempenho escolar, mas não lhe parecem atribuir tanta importância como os elementos do outro grupo. Porém, quando questionados sobre a possibilidade de, no futuro, seguirem uma carreira relacionada com a Música, os resultados invertem-se um pouco. Neste ponto, o grupo de alunos do regime articulado é mais assertivo com respostas concretas, sendo que metade dos elementos responde afirmativamente e a outra metade responde negativamente, mas com certezas. Enquanto os alunos da Orquestra Geração se dividem entre a resposta afirmativa e a indecisão – revelando que essa ainda é uma possibilidade considerada por eles. A decisão clara tomada pelos alunos que se mostram motivados no processo de aprendizagem instrumental, mas que têm a certeza que não querem seguir uma carreira profissional ligada à música, parece indiciar que a motivação intrínseca no processo de aprendizagem musical não é um elemento, por si só, preditor de que o aluno se vai manter motivado a longo prazo.

Será ainda importante salientar que todos os alunos reconhecem a importância de tocar em grupo e valorizam a prática coletiva como uma dimensão importante na sua formação. E, mais importante ainda, a maioria dos alunos parece associar emoções positivas à prática instrumental em conjunto – o que é muito importante pois, de acordo com a revisão bibliográfica, as emoções positivas associadas à prática instrumental podem potenciar a motivação nesse processo. Assim, o grupo parece influenciar positivamente a motivação dos alunos no processo de aprendizagem instrumental.

O professor assume um papel fundamental no processo motivacional do aluno e, além de todas as estratégias referidas no enquadramento teórico enquanto estratégias que o professor tem ao seu dispor e às quais deverá recorrer, parece pertinente a sugestão de algumas outras estratégias sobre as quais o autor do presente trabalho refletiu em conjunto com a professora orientadora da prática supervisionada. Assim, para além de todas as estratégias já mencionadas, convém salientar a importância de dar a conhecer ao aluno diferentes formas de arte; de promover vontade de abertura e elevação para ir ao encontro de compositores de várias épocas e estilos; de abrir horizontes musicais; de promover a expressão de sentimentos através da prática musical; e de explorar a vibração do instrumento ao nível emocional.

O desenvolvimento técnico e musical dos alunos em estudo foi aferido pela observação do seu desempenho em contexto de prova final letiva. A análise dos resultados obtidos revela que, na avaliação dos critérios gerais definidos, os alunos de ambos os grupos mantiveram homogeneidade nas classificações médias obtidas, sendo essa

avaliação bastante positiva para estes critérios. Os critérios gerais definidos como importantes para os alunos deste nível foram a postura e atitude, a descontração corporal, a capacidade de concentração, a aplicação correta da dedilhação proposta, e a agilidade e segurança na execução.

Porém, esta homogeneidade não se verificou na avaliação dos critérios específicos. Os resultados das observações do desempenho dos alunos em contexto de prova parecem indicar que a diferença no desempenho instrumental dos dois grupos se destaca na avaliação dos critérios específicos em análise, sobretudo ao nível das mudanças de posição e do funcionamento da mão, pulso e braço direito. Confrontando estes dados das observações das provas com os dados recolhidos nas entrevistas acerca do estudo de violoncelo, parece ser sensato inferir que estas dificuldades técnicas são resultantes da falta de um estudo contínuo, regular e estruturado por parte dos alunos em estudo que integram a Orquestra Geração.

Todos os elementos deste grupo afirmaram que não estudavam todos os dias, apresentando uma média de estudo semanal de violoncelo correspondente a 1h30. Além disso, durante o tempo de estudo parecem estar a canalizar a sua atenção para aspetos que não correspondem às suas lacunas técnicas e musicais.

A estas questões alia-se ainda o facto de não fazerem uma planificação do estudo – que poderia funcionar como uma ferramenta estruturante do mesmo e propiciadora de rotinas diárias de estudo. Esta foi uma estratégia desenvolvida com os alunos sobretudo ao longo dos dois primeiros anos de aprendizagem instrumental. Ao longo do primeiro ano, no final das aulas individuais, o aluno criava em conjunto com o professor um plano de estudo que deveria preencher ao longo da semana que se sucederia a essa aula. A grelha do plano de estudo iniciava-se com uma coluna com o repertório a estudar, e para cada componente do respetivo repertório associava-se uma coluna com o tempo destinado a essa componente, uma outra coluna com as competências técnicas em que se deveria focar, e uma última coluna onde o aluno deveria escrever as principais dificuldades sentidas e as estratégias que usaria para as resolver – desta forma, no dia seguinte o aluno saberia em que pontos deveria reforçar o seu estudo e por onde deveria iniciá-lo. No ano letivo seguinte, o professor continuou a acompanhar o plano de estudos, mas o aluno era incentivado a construí-lo sozinho em casa, apresentando-o ao professor no início da aula seguinte – este momento permitia ao professor compreender como é que o aluno tinha estruturado o seu estudo, e perceber quais as estratégias que estavam a funcionar na resolução de problemas, redireccionando a sua forma de estudo sempre que necessário através de sugestão de diferentes estratégias ou de uma estruturação do estudo diferente daquela pela qual o aluno havia optado. Neste terceiro ano de prática instrumental, pretendeu-se promover a autonomia dos alunos relativamente a este ponto. Assim sendo, os alunos eram responsáveis pela construção do seu plano de estudo semanal e o professor solicitava-o em momentos específicos em que o estudo parecia não estar a resultar – com o intuito de poder redireccionar a forma de estudo e as estratégias utilizadas pelo aluno. Contudo, era bastante frequente a inexistência de um plano de estudo para a semana que havia antecedido a aula de instrumento.

Acresce-se ainda o facto de que todos os elementos deste grupo referem que têm preferência por estudar em grupo. O estudo coletivo poderá funcionar positivamente no sentido de se criar um suporte social dinâmico entre os alunos e potenciar a vontade de

estudar. Mas, por outro lado, quando os alunos estão a tocar em conjunto, geralmente estão mais preocupados com a execução do texto do que com o desenvolvimento de competências técnicas específicas a nível individual. O professor deverá então desenvolver estratégias que incutam no aluno a preocupação com essas competências técnicas, mesmo quando está a tocar em grupo. Refletindo sobre essa questão, parece adequado o recurso a algumas estratégias adotadas pelos métodos de ensino descritos no Enquadramento Teórico – como, por exemplo, a habituação a diferentes posições, a mudanças de posições e a execução de harmónicos desde o início da prática instrumental, tal como proposto pelo método desenvolvido pelos irmãos Szilvay. Também parece pertinente a realização frequente de aulas coletivas só com a classe de violoncelo nos dois sistemas de ensino, em que os alunos assumem uma postura ativa na observação do desempenho individual dos colegas, analisando os pontos positivos de cada aluno e os pontos que precisam de ser mais trabalhados – sendo que para estes pontos deverão ser capazes de apresentar soluções para a sua resolução. Outra estratégia poderá passar por frisar bastante a execução correta de determinada competência técnica e, posteriormente, sugerir diversos modelos (intérpretes e outros alunos mais avançados) para que o aluno possa observar isso noutros para além do professor. Na verdade, essa é uma estratégia de eleição no *El Sistema* – cuja qualidade de execução instrumental está a um nível inquestionavelmente elevado. Os alunos aprendem por imitação, mas também pela determinação de tocar cada vez melhor, que será desenvolvida a partir da admiração que sentem pelos colegas mais velhos – com quem partilham o palco quase desde o início da sua prática instrumental.

Relativamente aos momentos performativos, todos os alunos inquiridos afirmam que gostam de tocar em público. Apesar da diversidade de razões apresentadas pelos alunos para explicarem porquê que gostam de tocar em concertos e audições, destaca-se o facto de uma percentagem significativa dos alunos (43%) ter mencionado que essa experiência lhes permite mostrar aos outros o seu trabalho individual. É importante salientar que esta resposta foi dada por 75% dos alunos deste objeto de estudo que frequentam o ensino musical em regime articulado, o que pode evidenciar que o ensino instrumental em contexto individual pode conduzir a uma maior tendência para a competitividade entre os alunos. A competitividade pode ser uma estratégia positiva, mas não deve ser um fim em si, pelo que o professor deverá estar atento a estas questões e valorizar muito mais a cooperação. Tal como evidencia a revisão bibliográfica, a competitividade pode ser positiva no processo de aprendizagem, mas para tal deverá ser enquadrada num plano mais global e num contexto cooperativo. Por sua vez, os elementos que integram a Orquestra Geração associam o prazer em tocar em concertos e audições à importância do grupo e a emoções positivas que retiram dessa experiência. Estes dados parecem indiciar que a aprendizagem instrumental em contexto de grupo assume um papel determinante na postura em contexto performativo.

Neste momento, parece oportuno fazer uma reflexão final acerca da complementaridade entre os dois contextos de aprendizagem. Refletindo na ação ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, nos conteúdos expostos no Enquadramento Teórico e nos resultados obtidos com o presente estudo, parece sensato inferir que a aprendizagem instrumental beneficiará imenso da complementaridade dos dois contextos de aprendizagem – individual e em grupo. O ensino de carácter individual permite uma concentração mais pormenorizada em competências específicas pessoais, mas a influência

positiva do grupo em várias dimensões da aprendizagem musical também parece ser inegável. Nesse sentido, o trabalho em grupo e o trabalho individual direcionado para o grupo reveste-se de uma importância extrema neste processo de aprendizagem. Assim, mais do que optar pelo modelo que nos parece mais adequado ou eficaz, parece ser sensato inferir que a complementaridade será sempre o melhor caminho – porque o conjunto é bem maior que a soma das partes.

A nível pessoal, considero que este projeto constituiu um processo evolutivo na minha ação e visão enquanto docente. Ao longo da sua construção, fui-me construindo também a mim, e, através dele, permiti-me explorar questões para as quais fui despertando ao longo da minha prática pedagógica. Sinto que todo o processo – desde a revisão bibliográfica, à orientação da prática supervisionada, à interação com os meus alunos, até à redação deste projeto – contribuiu para desenvolver em mim um olhar mais atento sobre a aprendizagem instrumental e os diversos fatores que a podem influenciar.

Os momentos de aulas assistidas foram muito importantes para redefinir prioridades de trabalho com a aluna, para estruturar as aulas de uma forma mais eficaz, para perceber porque razão algumas estratégias não estavam a funcionar e, assim, redefinir o plano de ação no sentido de maximizar o trabalho com a aluna. Porém, esses momentos estenderam-se para além do trabalho com esta aluna específica e permitiram uma reflexão sobre a minha atividade geral enquanto docente. Sendo este o meu sexto ano de atividade enquanto professora de violoncelo, têm sido várias as questões com que me tenho deparado ao longo do meu percurso. A orientação da prática de ensino supervisionada constituiu um espaço privilegiado de partilha e de reflexão sobre essas temáticas. Foram vários os pontos alvo de reflexão, sendo que os que mais me inquietaram foram relativamente à motivação do aluno; à postura que o professor deverá assumir perante alunos com muitas facilidades e perante alunos com muitas dificuldades; como lidar com as emoções dos alunos e canalizá-las para a prática instrumental; como desenvolver a imaginação e colocá-la ao serviço da interpretação.

O processo motivacional dos alunos parece-me determinante no seu percurso e continuidade na prática instrumental, pelo que em alguns casos optei por concentrar a maior parte do meu esforço na promoção de uma motivação intrínseca nos alunos, para que, posteriormente, estivessem mais recetivos à minha ação e à necessidade de um maior empenho da sua parte. Fui procurando, testando e adaptando diversas estratégias passíveis de potenciar a motivação dos alunos – algumas delineadas por mim, outras construídas em conjunto com a minha professora de instrumento e supervisora da prática de ensino. Apesar de nem todas terem sido tão proíficas quanto eu desejava, a maioria dessas estratégias foi extremamente funcional e bem sucedida, e algumas estratégias não resultaram com os alunos para as quais tinham sido criadas, e acabaram por resultar com outros.

A motivação foi um parâmetro em constante trabalho com os alunos que tinham muitas dificuldades e se sentiam incapazes perante os desempenhos dos colegas, mas também o foi em alunos que tinham muitas facilidades. Perante alunos com muitas dificuldades, procurei ter sempre em atenção o fortalecimento da autoestima e da motivação, enfatizando os bons resultados decorrentes do seu empenho, criei planos de estudo adaptados a cada aluno no sentido de potenciar o seu tempo de estudo, procurei que o aluno percebesse sempre quais os seus pontos fortes e quais os seus pontos mais

frágeis para que eles soubessem em que parâmetros tinham que focar a sua atenção quando estudavam sozinhos em casa. Por outro lado, os alunos com muitas facilidades podem constituir também um grande desafio para o professor. Habitados a desempenhar todas as tarefas com facilidade, quando estes alunos se deparavam com uma dificuldade pareciam sentir-se impotentes e sem saber como ultrapassá-la, sendo que por vezes assumiam uma postura menos perseverante do que os alunos que tinham muitas dificuldades. Nestes casos, esforcei-me por não reforçar os seus desempenhos positivos como um resultado da sua facilidade na prática instrumental, mas sim em reforçar os desempenhos positivos que decorriam do estudo e empenho.

Uma outra questão sobre a qual senti necessidade de refletir foi acerca do equilíbrio entre exigência técnica e musical. Alguns alunos não respondiam bem à exigência técnica que lhes era requerida porque condicionava a sua musicalidade e senti a sua motivação esmorecer. Perante esses casos tive que repensar até que ponto seria preferível atingir o padrão técnico que pretendia, se isso ia comprometer a motivação do aluno e, conseqüentemente, o seu empenho. A verdade é que com alguns alunos parece ser mais rentável baixar o nível de exigência técnica, se precisam disso para poder exprimir-se musicalmente – porque a longo prazo tornaram-se alunos mais motivados e mais predispostos a aprofundar determinadas questões técnicas por perceberem que futuramente isso lhes permitiria mais liberdade instrumental e musical. Os alunos perceberam que o instrumento musical era um excelente meio de expressão musical através das obras que estudavam, mas também pela canalização das suas próprias emoções; e todos os alunos reagiam positivamente (ainda que uns mais confortavelmente do que outros) ao incentivo para que tocassem de acordo com o que estavam a sentir – tanto as obras que estavam a estudar, como momentos de improvisação livre em que tocavam somente o que lhes apetecesse com o único intuito de exprimirem o que sentiam naquele momento.

Um outro caminho que exploramos para a promoção da musicalidade e da interpretação dos alunos foi a associação a outras formas de arte e ao canto. Através do canto de uma determinada frase musical, os alunos pareciam compreender melhor o que eles próprios pretendiam concretizar musicalmente nessa frase. No sentido de desenvolver a imaginação e a sua ligação com a musicalidade, também criamos diversas atividades com outras formas de arte. Por vezes o professor levava-lhes poemas, textos, ou réplicas de pinturas, e era pedido aos alunos que tocassem determinada frase ou peça de uma forma que se enquadrasse com o que lhes era apresentado; outras vezes era pedido aos alunos que fossem eles a trazer um poema, texto ou imagem que achassem que se identificava com determinada peça; outras vezes eram incentivados a criar uma história para a peça que estavam a executar. Estas estratégias foram criadas ao longo da prática de ensino supervisionada e revelaram resultados positivos com praticamente todos os alunos.

Foram vários os pontos abordados ao longo deste trabalho que me fizeram refletir na minha ação enquanto docente. Alguns decorreram da revisão bibliográfica, outros da partilha realizada durante a prática supervisionada. Todos eles confluíram no sentido de me fazer refletir na minha ação, quer pela definição de uma postura com que me identifique no processo de ensino-aprendizagem de um instrumento musical, quer pela procura de estratégias que potenciem a minha ação.

Perspetivas futuras

No seguimento deste trabalho seria interessante alargar o objeto de estudo. O recurso a uma amostra significativa poderia complementar e fundamentar este estudo. Esse aumento poderia passar pela incorporação de mais alunos deste nível, ou até mesmo pela inclusão de outros níveis existentes nos dois contextos de aprendizagem, assim como pelo alargamento a outros projetos direcionados para a aprendizagem de um instrumento musical em contexto de grupo para além daquele que foi aqui abordado.

Bibliografia

Afonso, L. (2010). *A implementação do Método Suzuki para Violino em Portugal: três estudos de caso*. Dissertação de Mestrado em Música para o Ensino Vocacional. Aveiro: Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

Agrupamento de Escolas da Damaia (2013). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas da Damaia: Uma escola de todos... a construir o futuro*. Damaia.

Agrupamento de Escolas Miguel Torga (2005). *Projeto Educativo 2005-2008 do Agrupamento de Escolas Miguel Torga: Fonte de saberes, fonte de vida*. Amadora.

Agrupamento de Escolas Miguel Torga (2008). *Projeto Curricular do Agrupamento de Escolas Miguel Torga: Vidas diferentes, oportunidades iguais*. Amadora.

AmadoraEduca (s/d). «Caraterização Escolar – Ano Letivo 2013/2014». *Câmara Municipal da Amadora Web site*. Acedido em 18 de junho de 2014, em <<http://educa.cm-amadora.pt/index.php/caraterizacao-escolar>>

Bailão, A. (2009). «O gestaltismo aplicado à reintegração cromática de pintura de cavalete». *Estudos de conservação e restauro*, nº1, p.128-139. Porto: Centro de Investigação em Ciência e Tecnologia das Artes – Universidade Católica Portuguesa.

Bandura, A. (2008). «A evolução da teoria social cognitiva». In A. Bandura, R. Azzi, S. Polydoro, *Teoria social cognitiva: conceitos básicos* (p.15-41). Porto Alegre: Artmed.

Bosanquet, R.C. (1999). «The development of cello teaching in the twentieth century». In R. Stowell (editor), *The Cambridge Companion to the Cello* (p.195-210). Cambridge: Cambridge University Press.

Borzacchini, O. e Chefi-Abreu, J.A. (2004). *Venezuela Sembrada De Orquestras - El Sistema Nacional De Orquestras Juveniles e Infantiles De Venezuela*. Banco del Caribe. Acedido em 1 de setembro de 2014 em <<http://catalogomedia.canaimaeducativo.gob.ve/usr/share/contenido-educativo/cuarto/contenidos/estudiantes/mediateca/galerias/interculturalidad/sistema-nacional-de-orquestras-y-coros-juveniles-e-infantiles-de-venezuela/guion/sistema%20nacional%20de%20orquestras.odt>>

Burton-Hill, C. (2012). *José Antonio Abreu on Venezuela's El Sistema miracle*. Acedido em 2 de setembro de 2014, em <<http://www.theguardian.com/music/2012/jun/14/abreu-el-sistema-venezuela-interview-clemency-burton-hill>>

Caramelo, E., Vaz, L., Pais, S. (2009). «Orquestra Geração – A música para todos». *Newsletter – Fundação Calouste Gulbenkian*, Nº102, p. 4-6.

Cardoso, A.C. (2013). *O Ensino Especializado da Música como promotor da aprendizagem*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Dissertação de Mestrado.

Cardoso, F. (2007). *Papel da Motivação na Aprendizagem de um Instrumento*. Artigo. Lisboa: Escola Superior de Música de Lisboa.

Chang, C. (2009). *Fundamentals of Piano Practice – Photographic Memory*. Acedido em 30 de outubro de 2014, em <<http://www.pianofundamentals.com/book/en/1.III.6.10.2>>

Chitas, S. (2011). *A música tradicional portuguesa como recurso da disciplina de educação musical*. Dissertação de Mestrado em Ensino de Educação Musical. Castelo Branco: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Colourstrings (2014a). *About colourstrings*. Acedido em 12 de outubro de 2014, em <<http://www.colourstrings.fi/about.html>>

Colourstrings (2014b). *Past courses*. Acedido em 12 de outubro de 2014, em <<http://www.colourstrings.fi/pcourses.html>>

Colourstrings (2014c). *Upcoming courses*. Acedido em 12 de outubro de 2014, em <<http://www.colourstrings.fi/courses.html>>

Colourstrings (2014d). *Teacher training*. Acedido em 12 de outubro de 2014, em <<http://www.colourstrings.fi/teachertraining.html>>

Conservatório Regional de Castelo Branco (s/d). *Instituição*. Acedido em 9 de setembro de 2014, em <<http://conservatoriocb.wordpress.com/instituicao/>>

Costa, M; Batista, M. (2010). *Carta educativa do Município da Amadora – Relatório de Monitorização 2007-2010*. Amadora: Câmara Municipal da Amadora – Departamento de Administração Urbanística.

Davidson, J., Faulkner, R., McPherson, G. (2009). «Motivating musical learning – Jane Davidson, Robert Faulkner and Gary McPherson on how to create the right conditions to take our natural interest in music to the next level». In J. Sutton (editor), *The Psychologist*, dezembro de 2009, vol. 22, nº12 (p.1016-7). UK: The British Psychological Society. Acedido em 20 de setembro de 2014, em <http://www.thepsychologist.org.uk/archive/archive_home.cfm/volumeID_22-editionID_182-ArticleID_1601-getfile_getPDF/thepsychologist%5C1209davi.pdf>

Delegação Regional de Lisboa e Vale do Tejo da Inspeção Geral da Educação (2010). *Avaliação Externa das Escolas, Relatório de Escola, Agrupamento de Escolas Miguel Torga – Amadora*. Lisboa: Ministério da Educação.

Diniz, W. (2012a). *O Projeto*. Acedido em 2 de setembro de 2014, em <<http://www.orquestra.geracao.aml.pt/o-projecto> consultado a 02.09.2014>

Diniz, W. (2012b). *Parceiros*. Acedido em 3 de setembro de 2014, em <<http://www.orquestra.geracao.aml.pt/parceiros> acedido em 03.09.2014>

El Sistema Colorado (2013). *History of the El Sistema Movement*. Acedido em 18 de junho de 2014, em <<http://www.elsistemacolorado.org/our-program/el-sistema-history/>>

El Sistema USA (2014). *El Sistema in Venezuela*. Acedido em 2 de setembro de 2014, em <<https://elsistemausa.org/el-sistema-in-venezuela.htm>>

El Sistema USA (2014). *El Sistema Around the World*. Acedido em 3 de setembro de 2014, em <<http://www.elsistemausa.org/el-sistema-around-the-world.htm>>

Elvas, I. (2010). «A Orquestra Geração na Escola Básica 2,3 Miguel Torga na Amadora». In M. S.J.Côrte-Real (org.), *Revista Migrações - Número Temático Música e Migrações*, outubro 2010, N.º 7 (p.293-294). Lisboa: ACIDI.

Esmuki (2013). *El poder de la música en el desarrollo emocional y cognitivo del niño*. Acedido em 30 de outubro de 2014, em <<http://faros.hsjdbcn.org/es/articulo/poder-musica-desarrollo-emocional-cognitivo-niño>>

Feliciano, P. (2010). «Reforma – Mais alunos no ensino especializado da Música». In J. Batista, (dir.), *Boletim dos Professores*, abril 2010, N.º 18 (p.2-3). Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação. Acedido em 25 de setembro de 2014 em <<http://pt.scribd.com/doc/35414177/Ensino-de-Musica>>

Fernandes, D. [et al.](2007). *Estudo de avaliação do ensino artístico – Relatório final revisto*. Lisboa: Ministério da Educação.

Fernandes, D., Ó, J.R., Paz, A. (2008). *Ensino artístico especializado da música: para uma definição de um currículo do ensino básico*. Lisboa: Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Fontes, A., Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa – uma forma de aprender melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.

Fundação Victor Civita (2004). *Vygotsky – o teórico social da inteligência*. Acedido em 16 de setembro de 2014, em <<http://www.miniweb.com.br/Educadores/Artigos/vigotski.html>>

Gama, M. (s/d). *A Teoria das Inteligências Múltiplas e suas implicações para a Educação*. Acedido em 30 de outubro de 2014, em <<http://www.homemdemello.com.br/psicologia/intelmult.html>>

Garcia, C. (2001) *Educar la inteligencia emocional de los niños com la música*. Revista de música culta, n.º20, setembro de 2001, acedido em <<http://filomusica.com/filo20/nino.html>>

Ghazali, G. (2005). *In the minds of children: understanding motivation to learn music*. Artigo realizado para apresentação em National Music Education Conference (MusEd'05). Faculty of Education, Universiti Teknologi MARA. Shah Alam, Malásia. Acedido em 2 de outubro de 2014, em <http://www.researchgate.net/publication/258022039_In_the_minds_of_children_Undersanding_motivation_to_learn_music>

Gomes, M. (2000). «Uma cidade uma escola». In *XXV Aniversário* (p.4-6). Castelo Branco: Conservatório Regional de Castelo Branco.

Gouvernement du Québec (2014). *Private Institutions Supervising Music Studies – La Société musicale Claude Lévesque inc*. Acedido em 12 de outubro de 2014, em <<http://www.mels.gouv.qc.ca/en/contenus-communs/education/private-institutions-supervising-music-studies/list-of-accredited-institutions/la-societe-musicale-claude-levesque-inc/>>

Hallam, S. (2009). «The role of psychology in music education – Susan Hallam on the nature and importance of musical ability». In J. Sutton (editor), *The Psychologist*, dezembro de 2009, vol. 22, n.º12 (p.1016-7). UK: The British Psychological Society. Acedido em 2 de outubro de 2014, em

<http://www.thepsychologist.org.uk/archive/archive_home.cfm/volumeID_22-editionID_182-ArticleID_1598-getfile_getPDF/thepsychologist%5C1209hall.pdf>

Hallam, S. (2007). «The power of music: it's impact on the intellectual, social and personal development of children and young people». Artigo realizado para National Year of the Music. Institute of Education, University of London. Acedido em 2 de outubro em <http://www.laphil.com/sites/default/files/media/pdfs/shared/education/yola/susan-hallam-music-development_research.pdf>

Hallam, S., Cross, I., Thaut, M. (2009). *Oxford Handbook of Music Psychology*. New York: Oxford University Press. Acedido em 2 de outubro de 2014 em <<http://books.google.pt/books?id=d-2DYVjNVpQC&pg=PT646&lpg=PT646&dq=hallam+2002+musical+learning+motivation&source=bl&ots=aoNlgixVNA&sig=sRcaQ-ntyInxriOwsHIZ550Gsk&hl=pt-PT&sa=X&ei=iy0tVJGAE4mf7gaInoDIAw&ved=0CCkQ6AEwAA#v=onepage&q=hallam%202002%20musical%20learning%20motivation&f=false>>

Hille, A., Schupp, J. (2013). «How learning a musical instrument affects the development of skills». In J. Schupp, G. Wagner (editors), *SOEPpapers on Multidisciplinary Panel Data Research*, setembro 2013, n.º 591 (p.1-33). Berlim: German Socio-Economic Panel Study (SOEP).

Iresen, J., Hallam, S. (2001). *Ability grouping in education*. Londres: SAGE Publications Inc.

Johnson, D., Johnson R. (1999). *Learning together and alone – cooperative, competitive and individualistic learning* (5ª ed.). Massachusetts: Allyn and Bacon.

Lopes, P. (2012). *A memória sensitiva da mão esquerda do violinista: contribuições para uma otimização da aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Ensino da Música. Lisboa: Academia Nacional Superior de Orquestra e Universidade Lusíada de Lisboa.

Ludke, M., André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

Malheiros, J. [et al.](2012). *Orquestra Geração – Estudo de Avaliação*. Lisboa: Centro de Estudos Geográficos – IGOT (Universidade de Lisboa).

Marques, A. (2010). *Diagnóstico Social do Conselho de Castelo Branco*. Castelo Branco: Conselho Local de Ação Social de Castelo Branco.

Martins, S. (2014). *Música e auto-estima: desenvolvimento pessoal nas aulas de grupo da orquestra do Bairro do Casal da Mira*. Dissertação de Mestrado em Ensino da Música. Lisboa: Academia Nacional Superior de Orquestra e Universidade Lusíada de Lisboa.

Mastin, L. (2010). *The human memory – types of memory*. Acedido em 30 de outubro de 2014, em <http://www.human-memory.net/types_declarative.html>

Monterrey, P.C. (2012). *José António Abreu más cerca del premio Nobel de la Paz*. Acedido em 3 de setembro de 2014, em <<http://www.lapatilla.com/site/2012/02/13/jose-antonio-abreu-mas-cerca-del-premio-nobel-de-la-paz/>>

Nobre, M.L. (2013). *Maestro José António Abreu homenageado pelo maestro Dudamel*. Acedido em 3 de setembro de 2014, em <<http://www.jb.com.br/sol->

maior/noticias/2013/02/22/maestro-jose-antonio-abreu-homenageado-pelo-maestro-dudamel/>

Nogueira, C., Mesquita, A. (1992). «Auto-eficácia e ansiedade: aplicações na consulta psicológica». In *Jornal de Psicologia*, nº 10-3, p.16-22. Braga: Universidade do Minho.

O'Donnell, L. (1999). *Music and the brain*. Acedido em 30 de outubro de 2014, em <<http://www.cerebromente.org.br/n15/mente/musica.html>>

Oliveira, J., Oliveira, A. (1999). *Psicologia da Educação Escolar I: aluno – aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.

O'Neill, S., McPherson, G. (2002). «Motivation». In R. Parncutt e G. McPherson (editors), *The science and psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning* (p.31-46). New York: Oxford University Press.

Panorama (2014). *Maestro Abreu en la lista de los 50 líderes más grandes del mundo*. Acedido em 3 de setembro de 2014, em <<http://informe21.com/arte-y-espectaculos/maestro-abreu-en-la-lista-de-los-50-lideres-mas-grandes-del-mundo>>

Pereira, A. (2011). *Relação entre motivação e desempenho escolar em alunos do 1º ciclo*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica. Coimbra: Escola Superior de Altos Estudos do Instituto Superior Miguel Torga.

Pinto, A. (2001). «Memória, cognição e educação: Implicações mútuas». In B. Detry, F. Simas (Eds.), *Educação, cognição e desenvolvimento: Textos de psicologia educacional para a formação de professores* (p.17-54). Lisboa: Edinova.

Polar Music Prize (s/d). *José António Abreu and El Sistema*. Acedido em 2 de setembro de 2014, em <<http://www.polarmusicprize.org/home/jose-antonio-abreu/>>

Povo da Beira (s/d). *Município e Conservatório Regional assinam protocolo*. Acedido em 7 de setembro de 2014, em <<http://conservatoriocb.files.wordpress.com/2013/12/protocolo-idn-17dez-povo-da-beira.jpg>>

Ribeiro, A.J. & Vieira, M.H. (2010). «O Ensino da Música em Regime Articulado: Projeto de Investigação-Ação no Conservatório do Vale do Sousa». In XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical, *Políticas públicas em educação musical: dimensões culturais, educacionais e formativas* (p.1424-1434). Goiânia: ABEM

Rondón, H. (2011). *Inteligencia Emocional – la Música y la Actividad Cerebral*. Acedido em 30 de outubro de 2014, em <<https://inteligenciaemocionalpnlt.wordpress.com/2011/08/26/inteligencia-emocional-la-musica-y-la-actividad-cerebral/>>

Rousset, F. (2007). *Comparaison de Methodes Musicales Actives et intérêt de leurs principes pédagogiques*. Lyon: Cefedem Rhône-Alpes – Centre de formation des enseignants de la musique. Acedido em 12 de outubro de 2014, em <<http://www.cefedem-rhonealpes.org/sites/default/files/ressources/memoires/memoires2007/Rousset.pdf>>

Sánchez, F. (2007). «El Sistema Nacional para las Orquestas Juveniles e Infantiles. La nueva educación musical de Venezuela». In *ABEM*, Nº 18, p.63-69.

SBYOV (s/d). *The SBYOV*. Acedido em 2 de setembro de 2014, em <<http://www.simonbolivarorchestra.com/the-sbyov/>>

Schatt, M. (2011). «Achievement Motivation and the Adolescent Musician: A Synthesis of the Literature». In B. Gleason (Editor), *Research & Issues in Music Education* setembro 2011, Vol. 9, Nº 1. Acedido em 2 de outubro de 2014, em <<http://www.stthomas.edu/rimeonline/vol9/schattfinal.htm#>>

Soares, M. *O que são Agrupamentos TEIP*. Acedido em 18 de junho de 2014, em <http://www.cfaematosinhos.eu/Ozar_22_MAR.pdf>

Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação – 3º Volume: Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Tafoi, B. (s/d). «Agrupamento de Escolas da Damaia». In S. Niza, *Mesa-Redonda – O 1º ciclo do ensino básico em Portugal: como se organizam as escolas a tempo inteiro*(p.71-74). Acedido em 18 de junho de 2014, em <<http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/TrabalhoEscolar/6-MesaRedonda.pdf>>

Todorov, J. e Moreira, M. (2005). «O Conceito de Motivação na Psicologia». In *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, Vol. VII, Nº 1 (p.119-132). Acedida em 29 de setembro de 2014 em <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtcc/v7n1/v7n1a12.pdf>>

Trindade, A. (2010). *A Iniciação em Violino e a Introdução do Método Suzuki em Portugal*. Dissertação de Mestrado em Música para o Ensino Vocacional. Aveiro: Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

Vilela, C. (2009). *Motivação para aprender música. O valor atribuído à aula de música no currículo escolar e em diferentes contextos*. Dissertação de Mestrado – Programa Pós-Graduação em Música. Porto Alegre: Instituto de Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Wilson, G., Roland, D. (2002). «Performance Anxiety». In R. Parncutt e G. McPherson (eds.), *The science and psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning* (p.47-58). New York: Oxford University Press.

Yin, R. (1994). *Pesquisa estudo de caso – desenho e métodos* (2ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

Legislação

Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de julho – Insere o ensino artístico nos moldes gerais de ensino em vigor através da reconversão dos Conservatórios de Música em Escolas Básicas e Secundárias, criando as respetivas Escolas Superiores de Música inseridas na estrutura de Ensino Superior Politécnico.

Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de novembro – Estabelece as bases da educação artística no âmbito pré-escolar, escolar e extra-escolar.

Portaria nº 294/84, de 17 de maio – Aprova o plano de estudos dos Cursos Gerais de Música, a nível do ensino preparatório e ensino secundário unificado, assim como o plano de estudos do Curso Complementar de Música ao nível do ensino secundário.

Despacho nº 76/SEAM/85, de 9 de outubro – Aprova os planos de estudos dos Cursos Básico e Complementar de Música em regime supletivo.

Anexos

Anexo 1 - Guião da entrevista

A aprendizagem de um instrumento musical individualmente e em grupo

A. Caracterização pessoal

Género: F __ M__

Idade:

Ano de escolaridade:

Escola:

Tipo de ensino: Regime Articulado/Orquestra Geração

B. Motivação

1. Como conhecestes este tipo de ensino (regime articulado/Orquestra Geração)?
2. Quais as razões que te levaram a frequentar este ensino?
3. Quem te influenciou na tua escolha/decisão relativamente a frequentar este tipo de ensino?
4. Há quanto tempo estudas violoncelo?
5. Porque quiseste estudar música?
6. Porque escolheste violoncelo?
7. De quê que mais gostas no violoncelo?
8. De quê que menos gostas no violoncelo?

C. Relativamente ao estudo de violoncelo...

1. Estudas violoncelo todos os dias?
2. Quanto tempo estudas por dia ou por semana?
3. Onde estudas?
4. O que achas mais importante quando estudas violoncelo?
5. Como estudas?
 - a) Planificas o teu estudo? Se sim, como?
 - b) Fazes intervalos durante o estudo? Com que duração?
 - c) Quando tens uma secção que não consegues tocar, o que fazes?
6. Gostas mais de estudar violoncelo sozinho ou acompanhado?
7. Os teus pais costumam acompanhar o teu estudo?
8. Estudas mais quando tens uma audição ou concerto? Sentes-te mais motivado(a)?
9. Costumas ouvir ou ver gravações das peças que executas?
10. Se tivesses um amigo que ia começar agora a estudar violoncelo, como é que lhe explicavas como é que ele tinha que estudar para estudar bem?
11. Quais as competências técnicas que achas que são importantes estarem assimiladas para um aluno do 3º grau?

D. Performance instrumental

1. Gostas de tocar em concertos e audições? Porquê?
2. Preferes tocar sozinho ou em grupo? Porquê?
3. O que sentes quando tocas num concerto?
4. Como te preparas para um concerto?

5. O que achas mais importante na tua execução instrumental?

E. Aulas em grupo

1. Gostas mais de ter aulas em grupo ou sozinho? Porquê?
2. O que achas que é mais importante quando estamos a tocar em grupo?
3. Achas que tocar em grupo valoriza a tua formação?

F. Valorização social e pessoal

1. Tens muitos amigos que estudam música?
2. Os teus amigos que não estudam música perguntam-te como é estudar um instrumento musical?
3. Quais são as perguntas mais frequentes dos teus amigos sobre esse tema?
4. E os teu pais?
 - a) Gostam que tu estudes música e que aprendas um instrumento musical?
 - b) O que pensam sobre estudares música?
 - c) Ajudam-te a estudar violoncelo?
 - d) Vão aos teus concertos?
5. Na tua opinião, qual o grau de importância que o ensino da música tem na tua educação?
6. Imaginando-te daqui a 10 anos, achas que o violoncelo ainda vai fazer parte do teu quotidiano?
7. Pensas seguir, no futuro, uma carreira profissional ligada à Música?

Anexo 2 - Entrevistas

A. Caraterização pessoal - A1

Género: F x M__

Idade: 13

Ano de escolaridade: 7^o ano

Escola: Escola Faria de Vasconcelos

Tipo de ensino: Regime Articulado

B. Motivação

1. Como conhecestes este tipo de ensino?

Eu conheci através da minha irmã e mãe.

2. Quais as razões que te levaram a frequentar este ensino?

Gostar de cantar e gostar de música em geral.

3. Quem te influenciou na tua escolha/decisão relativamente a frequentar este tipo de ensino?

A minha mãe e a minha irmã.

4. Porque quiseste estudar música?

Porque adoro o som dos instrumentos.

5. Há quanto tempo estudas violoncelo?

Há 3 anos.

6. Porque escolheste violoncelo?

Porque já tinha ouvido pessoas a tocar e adorei.

7. De quê que mais gostas no violoncelo?

Gosto do som do violoncelo.

8. De quê que menos gostas no violoncelo?

Não tenho nada de que não goste.

C. Relativamente ao estudo de violoncelo...

1. Estudas violoncelo todos os dias?

Não.

2. Quanto tempo estudas por dia ou por semana?

Estudo 5 horas por semana.

3. Onde estudas?

Em casa e no conservatório.

4. O que achas mais importante quando estudas violoncelo?
O braço levantado e o braço direito também levantado.

5. Como estudas?

a) Planificas o teu estudo? Se sim, como?

Sim, estudo primeiro o que tenho mais dificuldades e depois os outros que tenho menos dificuldades.

b) Fazes intervalos durante o estudo? Com que duração?

Não faço intervalos.

c) Quando tens uma secção que não consegues tocar, o que fazes?

Esclareço as dúvidas ao professor.

6. Gostas mais de estudar violoncelo sozinho ou acompanhado?
Gosto mais de estudar sozinha.

7. Os teus pais costumam acompanhar o teu estudo?

Não.

8. Estudas mais quando tens uma audição ou concerto? Sentes-te mais motivado(a)?

Sim, porque sinto-me mais segura quando estudo mais.

9. Costumas ouvir e ver gravações das peças que executas?

Sim, às vezes.

10. Se tivesses um amigo que ia começar agora a estudar violoncelo, como é que lhe explicavas como é que ele tinha que estudar para estudar bem?

Primeiro tinha de fazer o ritmo e depois fazer as notas e depois juntar tudo.

11. Quais as competências técnicas que achas que são importantes estarem assimiladas para um aluno do 3º grau?

Melhorar a afinação e peças um pouco mais difíceis.

D. Performance instrumental

1. Gostas de tocar em concertos e audições? Porquê?

Sim, porque vivemos experiencias diferentes do que numa aula.

2. Preferes tocar sozinho ou em grupo? Porquê?

Eu gosto mais de tocar em grupo pois é mais divertido e aprendemos coisas novas com outras pessoas.

3. O que sentes quando tocas num concerto?

Sinto-me muito nervosa quando toco mas ao mesmo tempo aliviada.

4. Como te preparas para um concerto?

Estudo muito os andamentos e onde eu tiver erros, repito.

5. O que achas mais importante na tua execução instrumental?

A afinação.

E. Aulas em grupo

1. Gostas mais de ter aulas em grupo ou sozinho? Porquê?

Gosto mais de ter aulas em grupo porque é mais divertido e aprendemos mais.

2. O que achas que é mais importante quando estamos a tocar em grupo?

O que acho mais importante é estarmos a tocar todos em conjunto.

3. Achas que tocar em grupo valoriza a tua formação?

Sim porque aprendemos mais.

F. Valorização social e pessoal

1. Tens muitos amigos que estudam música?

Sim.

2. Os teus amigos que não estudam música perguntam-te como é estudar um instrumento musical?

Sim.

3. Quais são as perguntas mais frequentes dos teus amigos sobre esse tema?

Perguntam como é que tocamos e se é giro.

4. E os teu pais?

a) Gostam que tu estudes música e que aprendas um instrumento musical?

Sim.

b) O que pensam sobre estudares música?

Acham que é muito bom para o meu futuro.

c) Ajudam-te a estudar violoncelo?

Não.

d) Vão aos teus concertos?

Sim, sempre.

5. Na tua opinião, qual o grau de importância que o ensino da música tem na tua educação?
Tem muita importância para o meu futuro e na minha formação.

6. Imaginando-te daqui a 10 anos, achas que o violoncelo ainda vai fazer parte do teu quotidiano?

Sim.

7. Pensas seguir, no futuro, uma carreira profissional ligada à Música?

Sim, pretendo seguir canto ou então violoncelo.

A. Caraterização pessoal – A2

Género: F M

Idade: 12

Ano de escolaridade: 7º

Escola: Afonso de Paiva

Tipo de ensino: Regime Articulado

B. Motivação

1. Como conhecestes este tipo de ensino?

Eu conheci este tipo de ensino pelo meu irmão. Ele começou a tocar guitarra no conservatório e eu também achei interessante começar a aprender música, e quis seguir o conservatório como o meu irmão.

2. Quais as razões que te levaram a frequentar este ensino?

É mais ou menos pelo que disse há um bocado. Foi basicamente por ouvir o meu irmão a tocar e pensar “Bem, é isto que eu quero fazer também. Quero começar a aprender a tocar qualquer instrumento, também quero começar a aprender a tocar música e comecei a interessar-me muito e foi aí que eu comecei.

3. Quem te influenciou na tua escolha/decisão relativamente a frequentar este tipo de ensino?

Foi em parte o meu irmão, mas também desde pequeno que eu já gosto muito de música, de ouvir música, ouvir bandas e vários estilos de música. E por isso decidi que também queria aprender a tocar, por isso, isso também influenciou um pouco a minha escolha.

4. Porque quiseste estudar música?

A música sempre foi interessante para mim. Sempre que eu ouvia alguma banda ou algum artista a cantar e a tocar eu gostava muito de estar a ouvir e, por isso, decidi que também queria fazer o que eles faziam.

5. Há quanto tempo estudas violoncelo?

Eu estudo violoncelo desde o 5º ano, portanto, estudo há três anos.

6. Porque escolheste violoncelo?

Eu escolhi violoncelo principalmente porque foi o que me atraiu mais na Ronda dos Instrumentos do Conservatório. Fiquei muito indeciso entre um instrumento de sopros, o trompete, e o violoncelo. Só que eu escolhi o violoncelo porque achei que era o que estava mais certo para mim, porque senti-me mais atraído e senti que se eu escolhesse o violoncelo iria gostar muito mais.

7. De quê que mais gostas no violoncelo?

O que eu mais gosto no violoncelo é que quando se toca pode-se fazer várias personagens, várias personalidades. E se tocarmos notas mais graves, assim mais sombrias, parece que é uma personalidade assim mais zangada ou mais pesada. Mas depois quando tocamos notas menos graves, um pouco mais agudas, dependendo da forma como se toca, pode-se dizer que está triste e também pode parecer que está feliz. Basicamente, gosto muito do facto de que se pode variar muito da forma como se toca, criando outras personagens.

8. De quê que menos gostas no violoncelo?

O que eu acho que menos gosto no violoncelo são as notas muito agudas, a capacidade de fazer notas muito agudas, porque há notas que eu estou a tocar e depois há uma nota que é assim mais aguda e às vezes o som dá-me arrepios. Não sei, não gosto lá muito de notas agudas.

C. Relativamente ao estudo de violoncelo...

1. Estudas violoncelo todos os dias?

Estudo.

2. Quanto tempo estudas por dia ou por semana?

Por dia, estudo uma hora. Só que estudo 30 minutos, faço uma pausa, e depois estudo mais 30 minutos.

3. Onde estudas?

Estudo em minha casa, no meu quarto.

4. O que achas mais importante quando estudas violoncelo?

O que eu acho mais importante quando estudo violoncelo é saber que, quando estou a tocar, não estou só a tocar. Em vez de pensar que estou a tocar, acho importante estar a pensar no que é que eu tenho que fazer para estar a tocar bem e conseguir interpretar a peça bem.

5. Como estudas?

a) Planificas o teu estudo? Se sim, como?

Eu planifico o meu estudo, sim. Primeiro é que quando começo a tocar, começo a tocar pelo primeiro compasso, a primeira parte, e depois continuo a repeti-la até tocá-la bem, até já não haver nenhuma dúvida nem nenhum problema. E por aí fora com cada compasso. Depois, quando acabar todos os compassos de uma certa pauta, volto a tocar essa pauta toda com os compassos de seguida, formando uma cadeia, até já estar tudo bem. E depois tento tocar tudo de seguida.

b) Fazes intervalos durante o estudo? Com que duração?

Eu faço intervalos, sim. Faço 30 minutos a estudar, depois faço uma pausa de 15 minutos, e depois mais 30 minutos a tocar. Por dia.

c) Quando tens uma secção que não consegues tocar, o que fazes?

Quando eu tenho secção que não consigo tocar, quando não percebo como é que eu toco, quando tiver aula com a minha professora digo a minha dúvida e depois a professora explica como é que é, a minha professora explica o que eu estou a fazer mal e o que devo fazer para fazer bem. Depois, quando chego a casa para estudar, faço o que a professora me disse e vou fazendo isso várias vezes até dar bem.

6. Gostas mais de estudar violoncelo sozinho ou acompanhado?

Eu gosto de estudar violoncelo sozinho, porque tenho menos distrações, porque eu distraio-me facilmente. Mas por outro lado também gosto de tocar acompanhado porque quando toco acompanhado tenho uma sensação de igualdade. Imagine, eu engano-me em qualquer coisa, e depois a outra pessoa também se engana ou diz “Ah, eu também me enganei nessa parte” e dá-me a sensação que não sou só eu que me engano em certas partes. Mas, mesmo assim, acho que prefiro tocar sozinho.

7. Os teus pais costumam acompanhar o teu estudo?

É assim, os meus pais não são da área da música. Gostam de música, mas não sabem o suficiente sobre música para acompanhar continuamente o meu estudo. Não sei se conta, mas sempre que eu tenho alguma peça e já a sei tocar bem tento mostrar aos meus pais e tal, e eles gostam muito de ouvir, gostam de me ouvir tocar. Mas não acompanham em termos de ajudar a tocar qualquer coisa, porque não têm conhecimentos suficientes para isso.

8. Estudas mais quando tens uma audição ou concerto? Sentes-te mais motivado?

Eu diria que, quando eu estou a estudar numa semana normal, não estudo tão intensamente como quando estou a estudar para uma audição. Sinto-me mais motivado porque sei que na audição vai haver mais pessoas a ouvir, vai haver a minha família a ouvir, vai haver a minha professora a ouvir, por isso eu sinto-me um pouco mais motivado para estudar, porque sinto que se eu estiver a estudar mesmo aquilo e sair bem na audição sei que vou ficar muito feliz. Por isso é que tenho mais motivação.

9. Costumas ouvir e ver gravações das peças que executas?

Sim. Sempre que eu tenho uma peça, e às vezes até os estudos, eu tento ver como é que é, para ter uma ideia mais ou menos de como é que se calhar eu deveria tocar ou da entoação. Por isso, sim, costumo.

10. Se tivesses um amigo que ia começar agora a estudar violoncelo, como é que lhe explicavas como é que ele tinha que estudar para estudar bem?

Se eu tivesse um amigo que ia começar agora a estudar violoncelo, eu provavelmente dizia para ele estudar bem, para se concentrar muito, porque o violoncelo não é apenas nós chegarmos lá e começarmos a tocar. Temos de concentrar, temos de perceber e ver o que nós estamos a tocar. Não é só apenas chegar lá e começar a tocar. Era isso que eu iria dizer.

11. Quais as competências técnicas que achas que são importantes estarem assimiladas para um aluno do 3º grau?

Para um aluno do 3º grau acho que já deve ter técnica suficiente para conseguir tocar uma peça logo à primeira. Quando recebe uma peça deve conseguir interpretar suficientemente bem para depois poder avançar mais rápido. Porque no início é normal quando vemos uma peça e depois temos que aprender tudo passo a passo, mas há coisas que no 3º grau nós já devemos saber e se não soubermos acho que é mau sinal.

D. Performance instrumental

1. Gostas de tocar em concertos e audições? Porquê?

Sim, eu gosto de tocar em audições porque eu acho que, se eu souber tocar em audições, eu posso mostrar às pessoas que estão a ver que o trabalho que eu fiz. Só que quando eu sei

que fiz um bom trabalho, que estive a estudar bem e que toco bem qualquer peça e há pessoas que não reconhecem isso, que não percebem isso ou que não vêm, fico um pouco chateado. E depois, com as audições, tenho oportunidade de mostrar às pessoas a forma como eu toco, e gosto disso.

2. Preferes tocar sozinho ou em grupo? Porquê?

Eu prefiro tocar sozinho. Apesar de gostar muito de tocar na orquestra e com o grupo, que tem um som diferente, eu prefiro tocar sozinho porque acho que quando é uma orquestra é suposto sermos todos um instrumento, é suposto todos sermos uma única harmonia, uma única peça. Mas para isso é preciso toda a gente estar a trabalhar e é preciso toda a gente trabalhar em conjunto, mas, principalmente, é preciso que as pessoas estejam a gostar do que estão a tocar. E às vezes isso não é o que acontece. As pessoas estão a tocar qualquer coisa porque o maestro decidiu que sim, ou estão a tocar qualquer coisa que não gostam porque o resto das pessoas querem tocar isso. Mas quando estamos sozinho somos nós que escolhemos. Parte é a professora que dá-nos as opções e nós escolhemos, e vamos dando as coisas e nós temos que gostar daquilo. É por isso que eu prefiro tocar sozinho.

3. O que sentes quando tocas num concerto?

Sinto-me nervoso. Sinto-me bastante nervoso. Principalmente porque tenho sempre medo de me enganar e depois ficar embaraçado lá no meio e sem saber o que fazer. Tenho medo que isso aconteça. Mas também me sinto muito feliz quando acaba e percebo que consegui fazer aquilo bem e sem problema nenhum e que correu bem.

4. Como te preparas para um concerto?

Eu para me preparar para um concerto preparo-me mais ou menos como me preparo para uma aula. Vejo o que eu tenho de estudar e vejo o que eu posso fazer para mudar alguma coisa que esteja mal. É claro que quando é para um concerto é mais intenso e tem que ser mais pormenorizado.

5. O que achas mais importante na tua execução instrumental?

Quando estamos a interpretar qualquer peça, sinto que o que é mais importante para mim é gostar do que nós estamos a tocar e gostar de estar a tocar. E acho que também é muito importante sentir e perceber o que nós estamos a tocar, em vez de estarmos lá a tocar porque sim.

E. Aulas em grupo

1. Gostas mais de ter aulas em grupo ou sozinho? Porquê?

Também gosto de às vezes ter aulas em grupo porque também fico a perceber qualquer coisa com os meus colegas, aprendo também com as pessoas que estão a tocar comigo. Também gosto de tocar sozinho porque, por outro lado, sinto mais individualizado e ajuda-me a concentrar melhor. Por isso, não tenho bem a certeza de que forma é que gosto mais, mas acho que gosto mais de tocar sozinho, sinto-me mais concentrado.

2. O que achas que é mais importante quando estamos a tocar em grupo?

Acho que é a coordenação. E também o entendimento com toda a gente, porque se cada um estiver a tocar uma coisa sem perceber o que o outro está a tocar, não vai valer de

nada. Acho que o que interessa mais quando estamos a tocar em grupo é perceber o que a outra pessoa está a tocar.

3. Achas que tocar em grupo valoriza a tua formação?

Sim. Porque tocar em grupo é uma grande parte de aprender a tocar, porque temos que aprender não só a ouvir o que estamos a fazer, mas também ouvir outros, e isso é muito importante, na minha opinião.

F. Valorização social e pessoal

1. Tens muitos amigos que estudam música?

Tenho.

2. Os teus amigos que não estudam música perguntam-te como é estudar um instrumento musical?

Não, nunca me perguntam isso.

3. Quais são as perguntas mais frequentes dos teus amigos sobre esse tema?

As perguntas mais frequentes que me fazem sobre este tema é normalmente sobre os meus horários, ou seja, quanto tempo é que eu fico a tocar, quanto tempo é que demora qualquer coisa; e se é difícil. Estão sempre a perguntar-me se é difícil ou se é muito fácil.

4. E os teu pais?

As perguntas mais frequentes que os meus pais fazem sobre música é se está tudo a correr bem. Ou seja, se eu estou a dar-me bem com uma peça nova que antes tinha dificuldade, ou assim. E também perguntam se podem ouvir-me tocar.

a) Gostas que tu estudas música e que aprendas um instrumento musical?

Gostam.

b) O que pensam sobre estudares música?

Pensam que é bom para mim, que é uma boa atividade, e que também é bom para eu experienciar uma das coisas que eu mais gosto, que é ouvir música.

c) Ajudam-te a estudar violoncelo?

Não, porque os meus pais não são nada ligados a música. Gostam muito de ouvir, e gostam de ouvir vários tipos de música, apenas não têm conhecimento teórico.

d) Vão aos teus concertos?

Sim, vão.

5. Na tua opinião, qual o grau de importância que o ensino da música tem na tua educação? Eu diria que, de 0 (zero) a 10, eu dava um 7, principalmente porque eu não quero seguir música. Não é o que eu quero, não me vejo a seguir música no futuro ou a ir para um escola de música. Mas, por outro lado, gosto muito de tocar música e ajudou-me muito a ver coisas diferentes. Quando eu oiço uma música estou a ouvi-la, mas, agora que comecei a estudar música, quando ouço uma música estou a prestar atenção aos instrumentos e aos ritmos. Por isso é que dou 7, de 0 a 10.

6. Imaginando-te daqui a 10 anos, achas que o violoncelo ainda vai fazer parte do teu quotidiano?

Muito bem, eu tenho 12 anos, por isso, quando eu tiver 22 anos acho que não. Acho que no meu dia-a-dia não vou tocar violoncelo, nem vou estudar. Posso mudar de ideias mais tarde e querer seguir música, mas neste momento não é o que estou a ver.

7. Pensas seguir, no futuro, uma carreira profissional ligada à Música?

Pronto, como eu já disse, não, não penso isso. Penso que a música, para mim, não é ser um passatempo, mas sinto que não é o estilo de profissão que iria ter.

A. Caracterização pessoal – A3

Género: F x M

Idade: 13

Ano de escolaridade: 7^o

Escola: Faria de Vasconcelos

Tipo de ensino: Regime Articulado

B. Motivação

1. Como conhecestes este tipo de ensino?

Pela escola

2. Quais as razões que te levaram a frequentar este ensino?

Amo música, e sempre quis aprender, desde pequena que vivo no meio da música pois a minha mãe trabalhou numa escola de música e esta foi uma oportunidade que não quis perder.

3. Quem te influenciou na tua escolha/decisão relativamente a frequentar este tipo de ensino?

Acho que não foi ninguém. Fui eu que quis.

4. Porque quiseste estudar música?

Porque é a minha paixão.

5. Há quanto tempo estudas violoncelo?

Há 3 anos.

6. Porque escolheste violoncelo?

Gosto do som, da maneira de tocar talvez um pouco influenciada por músicos que conheci pela minha vida, mas sobretudo porque adoro.

7. De quê que mais gostas no violoncelo?

Tudo, não há nada que me dê preferências.

8. De quê que menos gostas no violoncelo?

Nada, gosto de tudo.

C. Relativamente ao estudo de violoncelo...

1. Estudas violoncelo todos os dias?

Sim, só se não der mesmo tempo é que não estudo mas caso isso aconteça depois estudo mais tempo para repor o tempo em que não pratiquei.

2. Quanto tempo estudas por dia ou por semana?

Entre uma hora a três horas por dia mais ou menos.

3. Onde estudas?

Normalmente em casa mas às vezes também estudo no conservatório.

4. O que achas mais importante quando estudas violoncelo?

Tentar melhorar sempre os aspectos que estão menos bons.

5. Como estudas?

Utilizando as dicas da professora.

a) Planificas o teu estudo? Se sim, como?

Não.

b) Fazes intervalos durante o estudo? Com que duração?

Dependentemente do tempo que estudo, se estudar mais tempo sim se não, não costumo fazer.

c) Quando tens uma secção que não consegues tocar, o que fazes?

Repito-a até conseguir fazer bem.

6. Gostas mais de estudar violoncelo sozinho ou acompanhado?

Não sei.

7. Os teus pais costumam acompanhar o teu estudo?

Não.

8. Estudas mais quando tens uma audição ou concerto? Sentes-te mais motivado(a)?

Sim, às vezes.

9. Costumas ouvir e ver gravações das peças que executas?

Sim.

10. Se tivesses um amigo que ia começar agora a estudar violoncelo, como é que lhe explicavas como é que ele tinha que estudar para estudar bem?

Depende das dificuldades que ele tenha.

11. Quais as competências técnicas que achas que são importantes estarem assimiladas para um aluno do 3º grau?

Os arcos, conhecer as várias posições...

D. Performance instrumental

1. Gostas de tocar em concertos e audições? Porquê?

Sim. Gosto de transmitir ao público algo que eu trabalhei e ser reconhecida pelo meu trabalho e transmitir-lhes várias sensações consoante o que a música nos pede ou pelo menos tentar transmitir-lhes essa sensação.

2. Preferes tocar sozinho ou em grupo? Porquê?

Não sei talvez em grupo. Por poder partilhar com eles o que estou a sentir enquanto toco.

3. O que sentes quando tocas num concerto?

Não sei, sinto um remoinho de sensações. Ansiedade, felicidade, esqueço o mundo inteiro e simplesmente existe a música e eu.

4. Como te preparas para um concerto?

Penso em tudo o que tenho de fazer para que toque como a professora me ensinou.

5. O que achas mais importante na tua execução instrumental?

Há vários aspetos importantes, mas o mais importante de todos para mim é fazer música.

E. Aulas em grupo

1. Gostas mais de ter aulas em grupo ou sozinho? Porquê?

Não sei. Tanto numa como na outra aprendemos e são as duas essenciais.

2. O que achas que é mais importante quando estamos a tocar em grupo?

Ouvirmo-nos uns aos outros.

3. Achas que tocar em grupo valoriza a tua formação?

Sim, porque acabamos por aprender uns com os outros.

F. Valorização social e pessoal

1. Tens muitos amigos que estudam música?

Sim, fiz muitos amigos quando fui estudar para o conservatório.

2. Os teus amigos que não estudam música perguntam-te como é estudar um instrumento musical?

Sim, alguns perguntam.

3. Quais são as perguntas mais frequentes dos teus amigos sobre esse tema?

Se é muito difícil tocar um instrumento.

4. E os teu pais?

a) Gostam que tu estudes música e que aprendas um instrumento musical?

Sim, eles também viveram muito no mundo da música, de maneiras diferentes mas viveram.

b) O que pensam sobre estudares música?

Se eu estou feliz, para eles tudo bem.

d) Ajudam-te a estudar violoncelo?

Não.

- e) Vão aos teus concertos?
Sempre que podem.

5. Na tua opinião, qual o grau de importância que o ensino da música tem na tua educação? De 0 a 10; poderia dizer 8,5 a música ensina-nos muito.

6. Imaginando-te daqui a 10 anos, achas que o violoncelo ainda vai fazer parte do teu quotidiano?

Sim, espero bem que sim. Se não, não valeria a pena estar tão dedicada à música, já para não falar que é a minha paixão.

7. Pensas seguir, no futuro, uma carreira profissional ligada à Música?

Sim, claro, se não for como violoncelista será como outra coisa qualquer ligada a música, mas espero que seja como violoncelista.

A. Caraterização pessoal – A4

Género: F M

Idade: 13

Ano de escolaridade: 7^o

Escola: Afonso de Paiva

Tipo de ensino: Regime Articulado

B. Motivação

1. Como conhecestes este tipo de ensino?

Através de amigos.

2. Quais as razões que te levaram a frequentar este ensino?

Aprender a tocar um instrumento.

3. Quem te influenciou na tua escolha/decisão relativamente a frequentar este tipo de ensino?

Os meus Pais.

4. Porque quiseste estudar música?

Para aprender a tocar um instrumento musical.

5. Há quanto tempo estudas violoncelo?

Há 3 anos.

6. Porque escolheste violoncelo?

Porque gostei do som na ronda de instrumentos.

7. De quê que mais gostas no violoncelo?

O som.

8. De quê que menos gostas no violoncelo?

Nada.

C. Relativamente ao estudo de violoncelo...

1. Estudas violoncelo todos os dias?

Sim ou não, dependendo do tempo disponível.

2. Quanto tempo estudas por dia ou por semana?

45 minutos por dia.

3. Onde estudas?

Em casa.

4. O que achas mais importante quando estudas violoncelo?

Estar concentrado e pensar nos pormenores que falamos nas aulas.

5. Como estudas?

a) Planificas o teu estudo? Se sim, como?

Sim, através de planos de estudo.

b) Fazes intervalos durante o estudo? Com que duração?

Sim, de 10 a 15 minutos.

c) Quando tens uma secção que não consegues tocar, o que fazes?

Repito-a várias vezes.

6. Gostas mais de estudar violoncelo sozinho ou acompanhado?

Sozinho.

7. Os teus pais costumam acompanhar o teu estudo?

Sim, por vezes.

8. Estudas mais quando tens uma audição ou concerto? Sentes-te mais motivado?

Sim. Sim.

9. Costumas ouvir e ver gravações das peças que executas?

Sim.

10. Se tivesses um amigo que ia começar agora a estudar violoncelo, como é que lhe explicavas como é que ele tinha que estudar para estudar bem?

Procurar perceber tudo esclarecendo dúvidas que tenha.

11. Quais as competências técnicas que achas que são importantes estarem assimiladas para um aluno do 3º grau?

Afinação, posições desde a meia até à quarta e posição do arco e da mão esquerda.

D. Performance instrumental

1. Gostas de tocar em concertos e audições? Porquê?

Sim. Porque permitem-me demonstrar para outros aquilo que aprendo.

2. Preferes tocar sozinho ou em grupo? Porquê?

Sozinho. Sinto-me mais confortável, apesar de não desgostar de tocar em grupo.

3. O que sentes quando tocas num concerto?

Alegria em poder tocar para outros mostrando aquilo que sei.

4. Como te preparas para um concerto?

Estudando arduamente porém com períodos de descanso para tornar mais leve e não ficar muito nervoso.

5. O que achas mais importante na tua execução instrumental?

Sentir a música.

E. Aulas em grupo

1. Gostas mais de ter aulas em grupo ou sozinho? Porquê?

Sozinho. Sinto-me mais à vontade para expor as minhas dúvidas.

2. O que achas que é mais importante quando estamos a tocar em grupo?

Seguir o tempo e ouvir a afinação.

3. Achas que tocar em grupo valoriza a tua formação?

Sim.

F. Valorização social e pessoal

1. Tens muitos amigos que estudam música?

Sim.

2. Os teus amigos que não estudam música perguntam-te como é estudar um instrumento musical?

Sim.

3. Quais são as perguntas mais frequentes dos teus amigos sobre esse tema?

Como sou capaz de tocar assim.

4. E os teu pais?

a) Gostam que tu estudes música e que aprendas um instrumento musical?

Sim.

b) O que pensam sobre estudares música?

Pensam que é algo bom para a minha aprendizagem.

c) Ajudam-te a estudar violoncelo?

Sim, quando possível.

d) Vão aos teus concertos?

Sempre.

5. Na tua opinião, qual o grau de importância que o ensino da música tem na tua educação? De 1 a 5, 5 pois é algo que complementa o resto do ensino.

6. Imaginando-te daqui a 10 anos, achas que o violoncelo ainda vai fazer parte do teu quotidiano?

Talvez.

7. Pensas seguir, no futuro, uma carreira profissional ligada à Música?

Não.

A. Caracterização pessoal – OG1

Género: F x M

Idade: 13 anos

Ano de escolaridade: 7º ano

Escola: EB2,3 Miguel Torga

Tipo de ensino: Orquestra Geração

B. Motivação

1. Como conhecestes este tipo de ensino?

Pelos colegas da escola que já andavam na Orquestra.

2. Quais as razões que te levaram a frequentar este ensino?

Porque pensei que ia ser fixe. Os meus amigos disseram para entrar e eu entrei.

3. Quem te influenciou na tua escolha/decisão relativamente a frequentar este tipo de ensino?

Os meus amigos.

4. Porque quiseste estudar música?

Porque eu tinha aulas de música na escola e gostava muito. Este ano não gosto tanto porque é mais músicas antigas e não gosto muito do professor. Mas antes gostava muito das aulas e do professor.

5. Há quanto tempo estudas violoncelo?

Há 3 anos.

6. Porque escolheste violoncelo?

Porque a professora da orquestra disse que eu tinha a mão grande e que dava para tocar violoncelo.

7. De quê que mais gostas no violoncelo?

De tocar.

8. De quê que menos gostas no violoncelo?
De tocar escalas.

C. Relativamente ao estudo de violoncelo...

1. Estudas violoncelo todos os dias?
Não.

2. Quanto tempo estudas por dia ou por semana?
Muito pouco.

3. Onde estudas?
Em casa não posso estudar. Só posso estudar na escola.

4. O que achas mais importante quando estudas violoncelo?
No nome das notas.

5. Como estudas?
a) Planificas o teu estudo? Se sim, como?
Não.
b) Fazes intervalos durante o estudo? Com que duração?
Não.
c) Quando tens uma secção que não consegues tocar, o que fazes?
Pergunto à professora. Se a professora não estiver lá eu não toco, só estudo o nome das notas.

6. Gostas mais de estudar violoncelo sozinho ou acompanhado?
Acompanhada.

7. Os teus pais costumam acompanhar o teu estudo?
Não.

8. Estudas mais quando tens uma audição ou concerto? Sentes-te mais motivado(a)?
Quando tenho concertos tento estudar mais para não me esquecer das notas.

9. Costumas ouvir e ver gravações das peças que executas?
Sim.

10. Se tivesses um amigo que ia começar agora a estudar violoncelo, como é que lhe explicavas como é que ele tinha que estudar para estudar bem?
Primeiro ele tinha de saber as notas na clave de fá, e segundo ele tinha de saber os dedos. Depois tinha que tocar pouco a pouco e estudar todos os dias.

11. Quais as competências técnicas que achas que são importantes estarem assimiladas para um aluno do nível III?
Afinação e mudanças de posição. O arco tem que estar sempre direito e no cavalete. Tem que ter as costas direitas. O braço esquerdo tem que estar levantado e tem que ter os dedos da mão esquerda redondos e cortar as unhas para tocar com as pontas dos dedos.

D. Performance instrumental

1. Gostas de tocar em concertos e audições? Porquê?

Sim. Porque é fixe e porque tem muitas pessoas a tocar e se eu me enganar tenho outras pessoas a tocar.

2. Preferes tocar sozinho ou em grupo? Porquê?

Nos concertos prefiro em grupo, mas nas aulas prefiro tocar sozinha com a minha professora.

3. O que sentes quando tocas num concerto?

Sinto que toquei bem... às vezes toco mal. Às vezes fico nervosa durante o concerto porque posso-me enganar. Mas depois do concerto fico contente.

4. Como te preparas para um concerto?

Estudando. E no dia do concerto fico a cantar as músicas antes do concerto.

5. O que achas mais importante na tua execução instrumental?

Não sei, mas quando estou a tocar em conjunto é olhar para o maestro, ter a minha peça certa e os outros também têm que saber tocar a parte deles para tocarmos bem. E é preciso saber ouvir, para saber se está afinado ou se está desafinado.

E. Aulas em grupo

1. Gostas mais de ter aulas em grupo ou sozinho? Porquê?

Depende. Gosto mais das aulas individuais porque aprendo mais. Mas também gosto muito das aulas em grupo porque tenho os meus colegas e tocamos todos juntos e às vezes também tocamos individualmente nas aulas de grupo.

2. O que achas que é mais importante quando estamos a tocar em grupo?

É como nos concertos. Temos de ouvir os outros, olhar para o maestro e ver se estamos afinados.

3. Achas que tocar em grupo valoriza a tua formação?

Sim, porque ajuda a perceber as coisas e quando temos dúvidas podemos ver como os outros estão a fazer.

F. Valorização social e pessoal

1. Tens muitos amigos que estudam música?

Sim.

2. Os teus amigos que não estudam música perguntam-te como é estudar um instrumento musical?

Não.

3. Quais são as perguntas mais frequentes dos teus amigos sobre esse tema?

Não fazem. Eu é que lhes digo que podem entrar na orquestra, que é muito fixe, que se aprende a tocar.

4. E os teu pais?

a) Gostam que tu estudes música e que aprendas um instrumento musical?

Sim, a minha mãe gosta. Às vezes, quando não me apetece vir à orquestra, ela diz para vir, que é muito fixe e para não faltar.

b) O que pensam sobre estudares música?

Ela acha que é bom para mim.

c) Ajudam-te a estudar violoncelo?

Não.

d) Vão aos teus concertos?

Não, não pode ir por causa da minha irmã e porque não está cá, mas gostava de ir.

5. Na tua opinião, qual o grau de importância que o ensino da música tem na tua educação? Acho que a música é importante, mas se não tivesse música era igual.

6. Imaginando-te daqui a 10 anos, achas que o violoncelo ainda vai fazer parte do teu quotidiano?

Não sei.

7. Pensas seguir, no futuro, uma carreira profissional ligada à Música?

Não sei.

A. Caracterização pessoal – OG2

Género: F M

Idade: 11 anos

Ano de escolaridade: 6º ano

Escola: EB2,3 Prof. Pedro d'Orey da Cunha

Tipo de ensino: Orquestra Geração

B. Motivação

1. Como conheceste este tipo de ensino?

Na escola.

2. Quais as razões que te levaram a frequentar este ensino?

Curiosidade e gosto pela música.

3. Quem te influenciou na tua escolha/decisão relativamente a frequentar este tipo de ensino?

A minha mãe.

4. Porque quiseste estudar música?

Porque gosto, tenho contacto com a música desde bebé.

5. Há quanto tempo estudas violoncelo?

Estudo desde o 4ºano, há 3 anos.

6. Porque escolheste violoncelo?

Porque gostei do instrumento quando os professores mostraram os instrumentos.

7. De quê que mais gostas no violoncelo?

O que mais gosto é do som.

8. De quê que menos gostas no violoncelo?

Do tamanho, quando tenho que o transportar.

C. Relativamente ao estudo de violoncelo...

1. Estudas violoncelo todos os dias?

Não.

2. Quanto tempo estudas por dia ou por semana?

Estudo cerca de 2 ou 3 horas por semana, para além das aulas.

3. Onde estudas?

Em casa e na escola.

4. O que achas mais importante quando estudas violoncelo?

A minha afinação.

5. Como estudas?

a) Planificas o teu estudo? Se sim, como?

Não.

b) Fazes intervalos durante o estudo? Com que duração?

Sim, 20min.

c) Quando tens uma secção que não consegues tocar, o que fazes?

Paro de tocar e leio a partitura.

6. Gostas mais de estudar violoncelo sozinho ou acompanhado?

Acompanhado.

7. Os teus pais costumam acompanhar o teu estudo?

Não.

8. Estudas mais quando tens uma audição ou concerto? Sentes-te mais motivado(a)?

Sim.

9. Costumas ouvir e ver gravações das peças que executas?

Sim.

10. Se tivesses um amigo que ia começar agora a estudar violoncelo, como é que lhe explicavas como é que ele tinha que estudar para estudar bem?

Estar com atenção nas aulas e estudar em casa.

11. Quais as competências técnicas que achas que são importantes estarem assimiladas para um aluno do nível III?

Afinação e controlo do arco.

D. Performance instrumental

1. Gostas de tocar em concertos e audições? Porquê?

Sim. Porque fico orgulhoso.

2. Preferes tocar sozinho ou em grupo? Porquê?

Em grupo. Porque se errar não se nota.

3. O que sentes quando tocas num concerto?

Emoção.

4. Como te preparas para um concerto?

Treinando muito.

5. O que achas mais importante na tua execução instrumental?

Concentração.

E. Aulas em grupo

1. Gostas mais de ter aulas em grupo ou sozinho? Porquê?

Em grupo. Porque gosto de estar acompanhado.

2. O que achas que é mais importante quando estamos a tocar em grupo?

Ouvirmo-nos uns aos outros, em harmonia.

3. Achas que tocar em grupo valoriza a tua formação?

Muito.

F. Valorização social e pessoal

1. Tens muitos amigos que estudam música?

Sim.

2. Os teus amigos que não estudam música perguntam-te como é estudar um instrumento musical?

Não.

3. Quais são as perguntas mais frequentes dos teus amigos sobre esse tema?

Não fazem.

4. E os teu pais?

a) Gostam que tu estudas música e que aprendas um instrumento musical?

Sim.

b) O que pensam sobre estudares música?

Acham o máximo.

c) Ajudam-te a estudar violoncelo?

Sim.

d) Vão aos teus concertos?

Não.

5. Na tua opinião, qual o grau de importância que o ensino da música tem na tua educação?
A minha mãe diz que fico mais calmo.

6. Imaginando-te daqui a 10 anos, achas que o violoncelo ainda vai fazer parte do teu quotidiano?

Não sei.

7. Pensas seguir, no futuro, uma carreira profissional ligada à Música?

Não sei.

A. Caraterização pessoal – OG3

Género: F __ M x

Idade: 11

Ano de escolaridade: 6º ano

Escola: Pedro D'Orey da Cunha

Tipo de ensino: Orquestra Geração

B. Motivação

1. Como conhecestes este tipo de ensino?

Por informação dos professores.

2. Quais as razões que te levaram a frequentar este ensino?

O gosto pela música.

3. Quem te influenciou na tua escolha/decisão relativamente a frequentar este tipo de ensino?

Eu decidi e o meu pai apoiou-me.

4. Porque quiseste estudar música?

Achei que seria divertido fazê-lo.

5. Há quanto tempo estudas violoncelo?

Há 3 anos.

6. Porque escolheste violoncelo?

Chamou mais a atenção na apresentação da escola e gostei do som.

7. De quê que mais gostas no violoncelo?

O som.

8. De quê que menos gostas no violoncelo?

De o preparar para tocar, tirar o arco, pôr o espigão no buraco certo, etc.

C. Relativamente ao estudo de violoncelo...

1. Estudas violoncelo todos os dias?

No fim-de-semana.

2. Quanto tempo estudas por dia ou por semana?

Um quarto de hora por dia.

3. Onde estudas?

No quarto da minha avó, em frente ao espelho.

4. O que achas mais importante quando estudas violoncelo?

Estar atento para errar o mínimo.

5. Como estudas?

a) Planificas o teu estudo? Se sim, como?

Não, decido tudo na hora.

b) Fazes intervalos durante o estudo? Com que duração?

Não faço intervalos.

c) Quando tens uma secção que não consegues tocar, o que fazes?

Tento tocá-la mais, até ficar melhor.

6. Gostas mais de estudar violoncelo sozinho ou acompanhado?

Acompanhado.

7. Os teus pais costumam acompanhar o teu estudo?

O meu pai sim.

8. Estudas mais quando tens uma audição ou concerto? Sentes-te mais motivado(a)?

Sim, e sinto-me mais motivado.

9. Costumas ouvir e ver gravações das peças que executas?

Não.

10. Se tivesses um amigo que ia começar agora a estudar violoncelo, como é que lhe explicavas como é que ele tinha que estudar para estudar bem?

Pôr-se em frente a um espelho, estudar a partitura e depois tocar.

11. Quais as competências técnicas que achas que são importantes estarem assimiladas para um aluno do nível III?

Ter as peças preparadas, e perceber o que damos em formação musical.

D. Performance instrumental

1. Gostas de tocar em concertos e audições? Porquê?

Sim. Dá-me mais entusiasmo.

2. Preferes tocar sozinho ou em grupo? Porquê?

Em grupo. Porque soa melhor.

3. O que sentes quando tocas num concerto?

Sinto entusiasmo e alegria.

4. Como te preparas para um concerto?

Faço revisões das respetivas peças.

5. O que achas mais importante na tua execução instrumental?

Prestar a tenção e “não adormecer”.

E. Aulas em grupo

1. Gostas mais de ter aulas em grupo ou sozinho? Porquê?

Em grupo. Porque é mais divertido.

2. O que achas que é mais importante quando estamos a tocar em grupo?

Seguir o tempo certo.

3. Achas que tocar em grupo valoriza a tua formação?

Sim.

F. Valorização social e pessoal

1. Tens muitos amigos que estudam música?

Alguns.

2. Os teus amigos que não estudam música perguntam-te como é estudar um instrumento musical?

Perguntam-me como é tocar um instrumento musical.

3. Quais são as perguntas mais frequentes dos teus amigos sobre esse tema?

Perguntam se é fixe, se é giro, se é difícil.

4. E os teu pais?

a) Gostam que tu estudes música e que aprendas um instrumento musical?

Sim.

b) O que pensam sobre estudares música?

Acham que é bom para mim.

c) Ajudam-te a estudar violoncelo?

Não.

d) Vão aos teus concertos?

O meu pai sim.

5. Na tua opinião, qual o grau de importância que o ensino da música tem na tua educação?
Ajuda a minha concentração

6. Imaginando-te daqui a 10 anos, achas que o violoncelo ainda vai fazer parte do teu quotidiano?
Sim.

7. Pensas seguir, no futuro, uma carreira profissional ligada à Música?
Sim.

Anexo 3 - Modelo de grelha de observação

Aluno: Idade: Tipo de ensino musical: Grau/Nível:			
<u>Programa</u>			
Escala:			
Estudo:			
Peça:			
	Competências e conhecimentos	Av. Qual.	Observações
Critérios Específicos	Conhecimento das posições – entre a meia e a 5ª posição		
	Conhecimentos dos harmónicos naturais da 5ª posição		
	Fluência nas mudanças de posição		
	Afinação		
	Sentido de pulsação		
	Funcionamento da mão, pulso e braço direitos		
	Execução de diversos golpes de arco		
	Vibrato		
	Qualidade de som		
	Noção de fraseado; Carácter da peça; Dinâmicas		
Critérios Gerais	Postura / Atitude		
	Descontração corporal		
	Capacidade de concentração		
	Aplicação correta da dedilhação proposta		
	Agilidade e segurança na execução		
Observação descritiva			
Escala:			
Estudo:			
Peça:			
Observações gerais:			

Anexo 4 - Grelhas de observação

Aluno: A1 Idade: 13 Tipo de ensino musical: Articulado Grau/Nível: 3º grau <u>Programa</u> Escala: Sol maior em duas oitavas Estudo: Estudo nº 50 compilação Somló (Lee) Peça: <i>L'innocense</i> – Squire			
	Competências e conhecimentos	Av. Qual.	Observações
Critérios Específicos	Conhecimento das posições – entre a meia e a 5ª posição	MB	
	Conhecimentos dos harmónicos naturais da 5ª posição	MB	
	Fluência nas mudanças de posição	B	Na escala as mudanças de posição foram bem coordenadas e fluentes, mas no estudo e na peça não foram tão fluentes
	Afinação	B	
	Sentido de pulsação	MB	
	Funcionamento da mão, pulso e braço direitos	B	
	Execução de diversos golpes de arco	B	
	Vibrato	B	
	Qualidade de som	S	Som pouco timbrado, sobretudo na metade superior do arco.
	Noção de fraseado; Carácter da peça; Dinâmicas	B	
Critérios Gerais	Postura / Atitude	MB	
	Descontração corporal	B	
	Capacidade de concentração	B	
	Aplicação correta da dedilhação proposta	MB	
	Agilidade e segurança na execução	B	
Observação descritiva <u>Escala:</u> Boa repartição de arco. Boa pulsação. Conhecimento das 4 posições. Mudanças de posição e mudanças de corda podem ser mais fluídas. Tem que melhorar a qualidade do som na metade superior do arco e a descontração do braço direito nesta zona do arco. <u>Estudo:</u> Afinação pouco precisa. Mudanças de posição bem coordenadas. Mudanças de corda têm que ser mais fluídas. Bom vibrato, contínuo e regular. Boa noção de fraseado. <u>Peça:</u> Carácter adequado. Fraseado claro. Qualidade de som melhor do que na escala e no estudo, mas precisa de sustentar mais na metade superior. Os parâmetros técnicos não interferiram na interpretação.			
Observações gerais: Boa evolução ao longo do ano letivo. Atingiu os objetivos propostos. Boa postura e atitude em palco, destacando-se a sua musicalidade e sentimento de entrega no momento performativo. Apesar de manifestar bastante agilidade na execução, poderia sentir mais segurança em palco se tivesse um estudo mais contínuo e regular.			

Aluno: A2 Idade: 12 Tipo de ensino musical: Articulado Grau/Nível: 3º grau			
<u>Programa</u>			
Escala: Sol maior em duas oitavas			
Estudo: Estudo nº 6, op. 18 – Squire			
Peça: <i>Tarantella</i> – Colledge			
	Competências e conhecimentos	Av. Qual.	Observações
Critérios Específicos	Conhecimento das posições – entre a meia e a 5ª posição	MB	
	Conhecimentos dos harmônicos naturais da 5ª posição	B	
	Fluência nas mudanças de posição	MB	
	Afinação	B	
	Sentido de pulsação	B	
	Funcionamento da mão, pulso e braço direitos	MB	
	Execução de diversos golpes de arco	B	
	Vibrato	MB	
	Qualidade de som	S	Som pouco timbrado
	Noção de fraseado; Caráter da peça; Dinâmicas	MB	
Critérios Gerais	Postura / Atitude	MB	
	Descontração corporal	MB	
	Capacidade de concentração	B	
	Aplicação correta da dedilhação proposta	B	
	Agilidade e segurança na execução	B	
Observação descritiva			
<p><u>Escala:</u> Boa repartição de arco. Boa pulsação. Conhecimento das 4 posições. Tem que melhorar a qualidade do som – precisa de desenvolver um som mais presente, mais timbrado, com mais peso.</p> <p><u>Estudo:</u> Mudanças de posição bem coordenadas. Mudanças de corda têm que ser mais fluídas. Bom vibrato, contínuo e regular. Boa noção de fraseado. A pulsação manteve-se estável ao longo da execução. A afinação tem que ser mais precisa.</p> <p><u>Peça:</u> Boa precisão rítmica. Conseguiu transmitir o caráter da peça. Boa noção de fraseado. Precisa de criar maiores contrastes dinâmicos e desenvolver um som mais timbrado.</p>			
Observações gerais			
Boa evolução ao longo do presente ano letivo. Atingiu os objetivos propostos. Destaca-se pela sua musicalidade, mas precisa de desenvolver bastante a qualidade do som.			

Aluno: A3 Idade: 13 Tipo de ensino musical: Articulado Grau/Nível: 3º grau			
<u>Programa</u>			
Escala: Sol maior em duas oitavas			
Estudo: Estudo nº1, op.18 – Squire			
Peça: <i>Menuet</i> – Squire			
	Competências e conhecimentos	Av. Qual.	Observações
Critérios Específicos	Conhecimento das posições – entre a meia e a 5ª posição	MB	
	Conhecimentos dos harmónicos naturais da 5ª posição	MB	
	Fluência nas mudanças de posição	MB	
	Afinação	B	
	Sentido de pulsação	B	
	Funcionamento da mão, pulso e braço direitos	MB	
	Execução de diversos golpes de arco	MB	
	Vibrato	B	Precisa de melhorar a regularidade de oscilação
	Qualidade de som	MB	
	Noção de fraseado; Caráter da peça; Dinâmicas	MB	
Critérios Gerais	Postura / Atitude	MB	
	Descontração corporal	MB	
	Capacidade de concentração	MB	
	Aplicação correta da dedilhação proposta	MB	
	Agilidade e segurança na execução	B	Nos momentos performativos (prova ou concerto) manifesta menos segurança.
Observação descritiva			
<u>Escala:</u> Excelente execução. Bastante concentrada e segura.			
<u>Estudo:</u> Afinação pouco estável. As mudanças de corda foram demasiado acentuadas. Conseguiu manter uma pulsação estável. O vibrato estava relaxado e contínuo.			
<u>Peça:</u> Caráter e fraseado adequados. A afinação foi pouco estável, assim como a pulsação.			
Observações gerais			
Evolução fantástica ao longo do ano. A afinação pode ter sido prejudicada pela mudança de instrumento – por opção própria, a aluna mudou para um instrumento de um tamanho superior na semana anterior à prova.			
A sua postura em palco é muito boa; demonstra segurança e agilidade; consegue aplicar os conteúdos técnicos em todo o repertório; boa noção de fraseado e musicalidade.			

Aluno: A4 Idade: 13 Tipo de ensino musical: Articulado Grau/Nível: 3º grau			
<u>Programa</u>			
Escala: Sol maior em duas oitavas			
Estudo: Estudo nº 9, op. 18 – Squire			
Peça: <i>Miles away</i> – Colledge			
	Competências e conhecimentos	Av. Qual.	Observações
Critérios Específicos	Conhecimento das posições – entre a meia e a 5ª posição	MB	
	Conhecimentos dos harmônicos naturais da 5ª posição	MB	
	Fluência nas mudanças de posição	MB	
	Afinação	B	
	Sentido de pulsação	B	
	Funcionamento da mão, pulso e braço direitos	S	Tem dificuldade em abrir instintivamente o braço quando está na metade superior do arco
	Execução de diversos golpes de arco	B	
	Vibrato	S	Regular, mas muito artificial e somente de pulso
	Qualidade de som	B	
	Noção de fraseado; Caráter da peça; Dinâmicas	B	
Critérios Gerais	Postura / Atitude	MB	
	Descontração corporal	B	
	Capacidade de concentração	MB	
	Aplicação correta da dedilhação proposta	MB	
	Agilidade e segurança na execução	MB	
Observação descritiva			
<u>Escala:</u> Boa repartição de arco. Boa pulsação. Conhecimento das 4 posições. Mudanças de posição e mudanças de corda fluídas. Som com bom qualidade.			
<u>Estudo:</u> Boa afinação. Conseguiu corrigir o movimento do braço direito para realizar <i>detaché</i> corretamente e manter o arco estável na metade superior.			
<u>Peça:</u> Vibrato regular, mas somente vibrato de pulso – tem que desenvolver o vibrato de braço. Boa afinação. Mudanças de posição bem coordenadas e fluentes. O movimento de braço direito não foi tão bem conseguido nesta fase da prova.			
Observações gerais			
O aluno teve uma evolução muito boa ao longo do ano, mas está com dificuldade em resolver um problema com a abertura do braço direito que condiciona o som na metade superior do arco. Na escala e no estudo já consegue corrigir essa questão porque estabeleceu-a como prioridade. Contudo, como na peça tem que se concentrar em muito mais pormenores, não conseguiu mantê-la. A nível geral tem uma boa afinação e é muito concentrado e esforçado, o que lhe permite evoluir bastante bem tecnicamente.			

Aluno: OG1 Idade: 13 Tipo de ensino musical: Orq. Geração Grau/Nível: III			
<u>Programa</u>			
Escala: Sol maior em duas oitavas			
Estudo: Estudo nº 117, compilação Grant II			
Peça: «Halleluya» do <i>Messias</i> – Handel			
	Competências e conhecimentos	Av. Qual.	Observações
Critérios Específicos	Conhecimento das posições – entre a meia e a 5ª posição	B	
	Conhecimentos dos harmónicos naturais da 5ª posição	MB	
	Fluência nas mudanças de posição	S	Por vezes bruscas.
	Afinação	B	
	Sentido de pulsação	B	
	Funcionamento da mão, pulso e braço direitos	S	Posição muito rígida, pouco relaxamento.
	Execução de diversos golpes de arco	B	
	Vibrato	B	
	Qualidade de som	B	
	Noção de fraseado; Carácter da peça; Dinâmicas	S	Melhor na peça do que no estudo (que é melódico).
Critérios Gerais	Postura / Atitude	B	
	Descontração corporal	S	Muito tensa, sobretudo no lado direito.
	Capacidade de concentração	B	
	Aplicação correta da dedilhação proposta	S	Dedilhação por vezes incorreta, sobretudo quando inclui extensões
	Agilidade e segurança na execução	B	
Observação descritiva			
<u>Escala:</u> Boa repartição de arco e som constante ao longo de todo o arco. Dificuldade em manter a pulsação constante. Conhecimento das 4 posições. Mudanças de posição ainda estão um pouco bruscas. Articulação da mão esquerda mais precisa.			
<u>Estudo:</u> Vibrato mais regular nas várias posições. Mudanças de posição mais fluídas do que na escala. Boa afinação. Som com boa qualidade.			
<u>Peça:</u> Boa precisão rítmica. Fraseado adequado e golpes de arco bem executados. Mudanças de posição fluídas. Extensões pouco consolidadas.			
Observações gerais			
A aluna evoluiu bastante este ano, mas ainda apresenta muita resistência em realizar corretamente as extensões e as mudanças de posição – sabe como fazer, mas nem sempre aplica o conhecimento que já possui. O som melhorou bastante, estando agora mais timbrado e contínuo. Demonstra mais segurança e uma postura mais adequada em contexto performativo, mas ainda apresenta algumas tensões corporais – sobretudo no braço direito e respetiva mão.			

Aluno: OG2 Idade: 11 Tipo de ensino musical: Orq. Geração Grau/Nível: III			
<u>Programa</u>			
Escala: Sol maior em duas oitavas			
Estudo: Estudo nº 8, compilação Somló (Dotzauer)			
Peça: «Halleluya» do <i>Messias</i> – Handel			
	Competências e conhecimentos	Av. Qual.	Observações
Critérios Específicos	Conhecimento das posições – entre a meia e a 5ª posição	S	Sabe tocar nas quatro posições, mas não sabe identifica-las.
	Conhecimentos dos harmônicos naturais da 5ª posição	B	
	Fluência nas mudanças de posição	S	Mudanças de posição bruscas.
	Afinação	S	
	Sentido de pulsação	B	
	Funcionamento da mão, pulso e braço direitos	I	Posição demasiado rígida.
	Execução de diversos golpes de arco	B	
	Vibrato	B	
	Qualidade de som	S	Perde qualidade na metade superior do arco.
	Noção de fraseado; Caráter da peça; Dinâmicas	B	
Critérios Gerais	Postura / Atitude	B	
	Descontração corporal	S	Muita tensão na mão direita, na mão esquerda e no pescoço.
	Capacidade de concentração	B	
	Aplicação correta da dedilhação proposta	S	
	Agilidade e segurança na execução	B	
Observação descritiva			
<p><u>Escala</u>: Boa repartição de arco e som constante ao longo de todo o arco. Dificuldade em manter a pulsação constante. Mudanças de posição ainda estão um pouco bruscas. Afinação mais estável. Mãos direita e esquerda muito crispadas.</p> <p><u>Estudo</u>: Mudanças de posição bruscas. Abertura do braço em <i>detaché</i> está melhor. Apesar de já saber como o fazer, ainda demonstra resistência em fazer as extensões corretamente a nível técnico.</p> <p><u>Peça</u>: Boa precisão rítmica. Fraseado adequado e golpes de arco bem executados. Mudanças de posição muito bruscas. Extensões pouco consolidadas. Pulsação estável.</p>			
Observações gerais			
Evolução positiva ao longo do ano, mas menos significativa do que o poderia fazer, tendo em conta as suas capacidades. A crisão da mão direita prejudica a abertura do braço na metade superior do arco e, conseqüentemente a qualidade do som. A crisão da mão esquerda dificulta a agilidade e destreza pretendida nesta mão. A sua postura em contexto performativo já é mais adequada e mais confiante do que nos anos anteriores.			

Aluno: OG3 Idade: 11 Tipo de ensino musical: Orq. Geração Grau/Nível: III			
<u>Programa</u>			
Escala: Sol maior em duas oitavas			
Estudo: Estudo nº 116, compilação Grant II			
Peça: Ária do «Toreador» da ópera <i>Carmen</i> – Bizet			
	Competências e conhecimentos	Av. Qual.	Observações
Critérios Específicos	Conhecimento das posições – entre a meia e a 5ª posição	B	
	Conhecimentos dos harmónicos naturais da 5ª posição	B	
	Fluência nas mudanças de posição	B	
	Afinação	B	
	Sentido de pulsação	B	
	Funcionamento da mão, pulso e braço direitos	MB	
	Execução de diversos golpes de arco	MB	
	Vibrato	B	
	Qualidade de som	B	
	Noção de fraseado; Caráter da peça; Dinâmicas	B	
Critérios Gerais	Postura / Atitude	MB	
	Descontração corporal	B	
	Capacidade de concentração	MB	
	Aplicação correta da dedilhação proposta	MB	
	Agilidade e segurança na execução	MB	
Observação descritiva			
<u>Escala:</u> Boa repartição de arco e som constante ao longo de todo o arco. Pulsação constante. Conhecimento das 4 posições. Mudanças de posição fluentes.			
<u>Estudo:</u> Vibrato mais regular nas várias posições. Mudanças de posição fluídas. Boa afinação. Som com boa qualidade.			
<u>Peça:</u> Legato e marcato bem executados; no spiccato ainda demonstra algumas dificuldades. Boa precisão rítmica. Vibrato regular e relaxado. Mudanças de posição executadas com precisão. Som bem sustentado.			
Observações gerais			
Uma excelente evolução ao longo deste ano, sobretudo ao nível do arco – que era onde o aluno demonstrava mais dificuldades nos anos anteriores.			