



CATÓLICA PORTO
ARTES

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
Escola das Artes

*A música contemporânea para trombone como estratégia de
motivação no ensino secundário*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música

David Alexandre Madureira Rocha da Silva

Porto, Dezembro de 2013



CATÓLICA PORTO
ARTES

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Escola das Artes

*A música contemporânea para trombone como estratégia de
motivação no ensino secundário*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música

David Alexandre Madureira Rocha da Silva

Trabalho efetuado sob a orientação

Professora Doutora Sofia Serra

Porto, Dezembro de 2013

Resumo

A Música Contemporânea, pelas suas qualidades estilísticas no uso de ritmos invulgares, de timbres ricos, de efeitos e técnicas sonoras inovadoras e pela sua notação com base em símbolos, contrariando com o rigor tradicional, é considerada uma vertente cativante do ensino de música pelo grau de liberdade de execução e expressão que confere aos alunos, tendo um papel fundamental na educação musical. A presente dissertação tem como objetivo compreender a influência da abordagem de repertório contemporâneo nos níveis de motivação dos alunos de trombone do ensino secundário. Desta forma, este estudo pretende sugerir a utilização da música contemporânea como um veículo para o progresso integral dos alunos, oferecendo a uma formação mais completa nos mesmos. Para suportar este propósito procedeu-se a uma comparação de dois tipos de repertório (tradicional e contemporâneo) a fim de avaliar o impacto da utilização de cada um deles no desenvolvimento musical, técnico cognitivo e psico-motor nos alunos, bem como nos níveis de motivação dos alunos, através da observação direta do investigador e métodos de investigação como as entrevistas e relatório de avaliação sobre a evolução dos alunos. Os resultados indicaram que o emprego de repertório contemporâneo tem um impacto positivo na aprendizagem musical dos alunos, pelo que se recomenda a sua aplicação no ensino secundário.

Abstract

For its stylistic qualities, the use of unusual rhythms, rich tones, sound effects and innovative techniques and the rating based on symbols, contrary to the traditional rigor, the Contemporary Music is considered a captivating strand in music education by its degree of freedom execution and expression, that confers to students having a fundamental role in their music education. This dissertation have the objective of understanding the influence of the contemporary repertoire in the levels of motivation of the trombone students in high school approach. Thus, this study aims to suggest the use of contemporary music as a vehicle for the overall development of students, offering a more complete training in them. To support this purpose I proceeded to a comparison of two types of repertoire (traditional and contemporary) to assess the impact of using each of them in the musical, cognitive, technical and psycho-motor in students as well as levels motivation of students, through direct observation of the researcher and research methods such as interviews and evaluation report on the progress of students. The results indicated that the use of contemporary music has a positive impact on student learning music, it is recommended its implementation in secondary education.

Agradecimentos

Gostaria de deixar uma palavra de agradecimento á minha orientadora, Doutora Sofia Serra, pela sua ajuda neste longo caminho que percorri.

À minha amiga Sara, por todo seu empenho nos momentos que mais precisei.

Índice

Introdução.....	1
ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
1. Motivação.....	3
1.1. Teorias da motivação.....	5
1.1.1. Teoria da expectativa valor.....	5
1.1.2. Teoria da auto-eficácia.....	7
1.1.3. Teoria do fluxo.....	7
1.1.4. Teoria da atribuição.....	8
1.2. A motivação e o estudo da música contemporânea.....	9
2. O ensino de trombone no nível secundário.....	11
2.1. A música contemporânea e a sua aplicação no nível secundário de trombone.....	12
2.1.1. Multifônicos.....	15
2.1.2. Glissando.....	16
2.1.3. Trillos.....	16
2.1.4. Flatterzung.....	17
ESTUDO EMPÍRICO.....	18
1. Introdução.....	18
2. Delineamento do projeto.....	18
2.1. Objetivos.....	18
2.1.1. As questões da investigação.....	18
2.2. Estratégias metodológicas.....	19
2.3. Descrição dos materiais pedagógicos.....	21
2.4. Caracterização do contexto e dos participantes.....	21
2.5. Instrumento de recolha de tratamento da informação.....	22
2.5.1. Observação de aulas.....	22
2.5.2. Relatório de avaliação qualitativa de aulas.....	22
2.5.3. Entrevistas.....	23
Análise de dados.....	24
1. Relatório descritivo das aulas.....	24
1.1. Introdução.....	24
1.1.1. Aluno A.....	24
1.1.2. Aluno B.....	25
1.1.3. Aluno C.....	26
2. Análise das entrevistas.....	27
3. Análise dos relatórios de avaliação qualitativas das aulas.....	30
Conclusão.....	34
Referências bibliográficas.....	37
Anexos.....	42

Introdução

A educação deve integrar-se de modo a exercitar e desenvolver as potencialidades artísticas presentes no ser humano. No caso específico do ensino de música, dever ser orientada para uma formação profissional específica com o objetivo imediato de criar condições para que os indivíduos possam desenvolver todas as potencialidades. Essa preparação passa por um conhecimento consistente de todas ramificações da linguagem musical, implicando, conseqüentemente, a utilização de um bom domínio técnico do instrumento.

De uma perspectiva geral, o repertório de trombone no ensino secundário é deveras abrangente, implementando desde repertório barroco ao mais moderno. Contudo, apesar do repertório contemporâneo ocupar um lugar de destaque no panorama compositivo para o instrumento, ainda se verifica um déficit nos alunos na assimilação de competências neste tipo de repertório. De facto, as técnicas contemporâneas e assimilação deste tipo de linguagem deveriam ocupar um lugar central na formação dos alunos. Esta dissertação é resultado de uma reflexão da minha praxis profissional ao longo dos anos sobre a necessidade de um maior incentivo à prática da música contemporânea no ensino secundário de trombone, assim como a possível influência da mesma na motivação dos alunos.

A linguagem da música contemporânea exige uma abordagem de ensino diferenciada. O ensino de música contemporânea tem patente a necessidade de uma maior abertura e uma maior exploração do material sonoro e da própria partitura. A sua importância na educação é fulcral pois permite a exploração de todo o material sonoro disponível. Isto ainda é mais evidente no caso do ensino de trombone, onde as técnicas da linguagem contemporânea (os multifónicos, os glissandos, os trillos e os Flatterzung) devem fazer parte da formação de qualquer aluno neste nível de ensino.

Por outro lado, muitos têm sido os investigadores (Paynter, 1991; Zagonel, 1999; Swanwick, 1992; Hallam, 2006). a debruçar-se, ao longo do século XX, no estudo da música contemporânea como um importante factor motivacional. Assim, a música contemporânea aliada à motivação, poderão contribuir para um aumento significativo da aprendizagem.

Assim, esta investigação tem como foco compreender se a utilização de repertório contemporâneo no ensino secundário pode ser um elemento motivador, contribuindo para um desenvolvimento das capacidades musicais, cognitivas e psico-motoras dos alunos.

A presente investigação consiste em duas partes distintas. A primeira fase incidirá sobre a fundamentação teórica, onde se pretende abordar temas como as teorias da motivação, a relação entre a música contemporânea e a motivação, o ensino de trombone no ensino secundário e a música contemporânea no ensino secundário. Diversos investigadores têm-se debruçado no estudo de teorias da motivação por a considerarem um dos maiores aliados da aprendizagem. Assim, eles asseveram que a motivação está intimamente ligada com o sucesso de aprendizagem, já que o próprio prazer de aprender promove sucesso e um desenvolvimento mais eficaz do conhecimento. Por outro lado, inúmeros autores (Paynter, 1991; Zagonel, 1999; Swanwick, 1992; Hallam, 2006) têm defendido a utilização da música contemporânea no ensino instrumental por ser um novo tipo abordagem ao instrumento (novas técnicas, novos registos, linguagem musical própria), tornando a aprendizagem mais cativante, estimulante e inovadora, fomentando a curiosidade e o empenho dos alunos. Assim, nesta primeira fase pretende-se enquadrar todos os fatores que se espera que sejam determinantes no processo de aprendizagem através da motivação do aluno. A segunda fase é constituída pelo estudo empírico, onde se pretende clarificar os processos da investigação, analisando a possibilidade da música contemporânea ser um fator motivacional que represente um desenvolvimento musical dos alunos de trombone. Desta forma, a presente dissertação tem como objetivo compreender se a utilização da abordagem de repertório contemporâneo proporcionará aos alunos uma maior apreensão técnica e musical do instrumento e se, simultaneamente, promove motivação nos alunos. O resultado expectável é que a utilização da música contemporânea ofereça, aos alunos, experiências musicais positivas e que permita desenvolverem a sua performance no instrumento.

Além de uma formação mais integral dos alunos, a dissertação visou a difusão da música contemporânea instrumental na classe de trombones da Artave.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Motivação

“O estudo da motivação humana tem uma longa história. Os teóricos têm tentado explicá-lo a partir de uma ampla gama de diferentes perspectivas. Estas dividem-se em três grupos principais: aquelas que enfatizam a motivação como derivando de dentro do indivíduo, aquelas em que o indivíduo é percebido como um ser motivado por fatores ambientais e aquelas onde a motivação é vista como uma complexa interação entre o indivíduo e o ambiente mediado pela cognição” (Hallam, 2002, p. 3).

A motivação é um dos vectores essenciais no estudo do comportamento do seres humanos. É um fator determinante que poderá levar o indivíduo a executar tarefas de uma melhor forma, já que o seu desempenho depende em grande escala do seu nível de bem-estar.

Etimologicamente, a palavra motivação tem origem na palavra latina *movere*, que significa movimento. Sendo assim, esta é um estado interno que estimula, direciona e mantém o comportamento de um indivíduo. Por outras palavras, a motivação é uma área de estudo que pretende explicar teoricamente os motivos e as razões que influenciam e direcionam o comportamento de uma pessoa. Sendo a motivação uma “força” que impele a ativação de determinado comportamento, este é um agente determinante na aprendizagem do aluno (Stern, 1981).

A motivação é uma componente fundamental no processo do ensino/ aprendizagem, sobretudo para a compreensão dos educadores sobre o porquê de determinadas atitudes do aluno na sala de aula, como, por exemplo, o grau de envolvimento dos mesmos na realização de uma determinada tarefa.

“a motivação é uma força que age sobre um sujeito e o põe em movimento(...) é uma tensão afetiva em que todo o sentimento é suscetível de desencadear e de sustentar uma ação em direção a um objetivo”. (Nuttin, 1985, p.216).

Segundo Burochovitch & Bzuneck (2004, p. 13) “a motivação tornou-se um problema em educação pela simples constatação de que, em par de outras condições, a sua

ausência representa queda de investimento pessoal de qualidade nas tarefas de aprendizagem”. Também Bzunek (2001, p. 13) vai de encontro a estas ideias ao afirmar que “alunos desmotivados estudam pouco, ou até mesmo nada; consequentemente aprendem pouco”. O mesmo autor assevera que é fundamental a presença de componentes motivacionais para assegurar a perseverança na prolongação de comportamentos. Por outro lado, Burochovitch & Bzunek (2004, p. 17) referem, contudo, que “níveis excessivamente elevados de motivação rapidamente acarretam fadiga”.

Neste ponto é importante referir a importância da motivação intrínseca e extrínseca como decisivas no desenvolvimento do aluno. Indo de encontro às teorias da psicanálise e teorias humanistas de M. Cook e Lawrence A. Pervin (como citado em Hallam, 1998), é possível verificar a constatação de que a motivação surge do interior do aluno (motivação intrínseca). Contudo, outros autores (Hallam, 1998) advogam a existência de uma motivação gerada por recompensas ou punições externas, relacionadas com teorias comportamentais (motivação extrínseca). De acordo com Burochovitch & Bzunek (2004, p. 37) “a motivação intrínseca refere-se à escolha e realização de determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, atraente ou, de alguma forma, geradora de satisfação”. Por outro lado, “a motivação extrínseca tem sido definida como a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, como para a obtenção de recompensas materiais ou sociais, de reconhecimento” (Burochovitch & Bzunek, 2004, p. 45). O’Neill (2002) refere, como exemplo da motivação intrínseca, a sensação de bem estar e alegria no ato da performance. Por outro lado, o mesmo autor refere que a importância que o aluno atribui a fatores externos à performance (como a valorização dos familiares, a reputação ou recompensas materiais) é confinada a motivação extrínseca.

Apesar da motivação intrínseca ser um importante tipo de motivação e ser fundamental para prolongar um comportamento, a maioria das atividades gere-se através de um alto nível de motivação extrínseca, sobretudo no início de uma atividade. De facto, para além de motivar, o factor externo também é útil para modificar determinado comportamento, como é visível no paradigma behaviorista do condicionamento operante de Skinner ou no paradigma sócio cognitivo da aprendizagem de Albert Bandura. Outros estudos (Asmus, 1993) revelam que a motivação intrínseca, a nível educativo, parece trazer mais benefícios: permite aprendizagens mais duradouras, permite uma maior manutenção dos comportamentos e há maior probabilidade dos alunos serem criativos.

A aprendizagem musical pressupõe um conjunto de aptidões de disposição intelectual, física e mental que circunda o aluno numa experiência multidimensional e

multifacetada (Galvão, 2006). Assim, a motivação enquadra-se como uma componente fundamental no processo de ensino-aprendizagem, sendo considerada por vários autores (Eccles, 1983; Bandura, 1977, Sloboda, 1991, Csikszentmihalyi, 1990; Bzunek, 2001; Ryan, 2000; O'Neil & Mc Pherson, 2002) um dos factores essenciais para o êxito dos alunos no ensino de música. Os mesmos autores revelam que o assunto da motivação está presente em todas as áreas de ensino e deve ser um dos campos que mais se deve ter em conta na análise comportamental dos alunos.

Vários estudos (Austin, Renwick & Mc. Pherson, 2006) demonstram como a motivação dos alunos é uma questão importante que se apresenta aos professores de instrumento. Os estudos sobre motivação na aprendizagem musical têm contribuído para uma maior compreensão dos principais factores que levam um aluno a aprender um instrumento e explicar o porquê do grau de envolvimento dos mesmos. A forma como determinados alunos apresentam uma maior valorização dos estudos musicais, por exemplo, produzem uma maior persistência nos mesmos para a obtenção de melhores resultados e, como tal é tido como um grande fator motivacional.

As pesquisas sobre motivação na aprendizagem musical provém e fundamentam-se nas teorias de motivação sobre educação de uma forma geral. Autores como Hallam (2002) e O'Neil & McPherson (2007) defendem que as teorias mais adequadas na compreensão de fenómenos motivacionais relacionais com a aprendizagem musical são a teoria da expectativa-valor, a teoria da atribuição, a teoria do fluxo e a teoria da autoeficácia. Desta forma, serão analisadas cada uma de forma particular, cujas teorias associam a motivação à aprendizagem do instrumento.

1.1 Teorias da motivação

1.1.1. Teoria da expectativa- valor

A teoria da expectativa-valor é uma das vertentes mais importantes da pesquisa da motivação que visa “proporcionar um quadro para compreender o porquê dos indivíduos estarem interessados ou se preocuparem com uma atividade com um grau suficiente que os faz acreditar que possa ser importantes para eles no futuro” (O'Neil & McPherson, 2002, p.32). Isto é, uma teoria que defende que o êxito de uma tarefa depende, em grande medida, da importância que o aluno a atribuiu e as suas próprias expectativas pessoais sobre o sucesso da sua realização. Assim, o indivíduo escolhe realizar determinada tarefa que

acredita que tenha importância e para as quais tenha elevadas expectativas no que diz respeito à obtenção de bons resultados. De acordo com Eccles (1983) esta é uma teoria que relaciona duas componentes: as expectativas individuais do êxito de um indivíduo e a valorização da atividade. Esta teoria sugere que as pessoas orientam-se em relação ao mundo de acordo com as suas próprias crenças, expectativas e evolução. Os teóricos deste paradigma argumentam que a escolha individual, a persistência e a performance pode ser explicada pelas suas crenças sobre o sucesso que terão nas mesmas (Atkinson, 1966; Wigfield, & Eccles 2002). Pintrich e Schunk (2002) e Eccles (1983) consideram quatro componentes essenciais na aceção desta teoria: o *attainment value* (aquisição de valor) diz respeito ao que o aluno percebe da sua capacidade para o sucesso de uma determinada tarefa e da atribuição de importância que atribuiu ao seu desempenho; a segunda componente, *intrinsic motivation* (motivação intrínseca) está relacionada com a sensação de simples prazer que o aluno tem na realização de uma tarefa; a terceira componente, *extrinsic utility value* (valor da utilidade extrínseca) diz respeito à percepção que o indivíduo tem da pertinência de determinada tarefa para a concretização de objetivos futuros (estudar muito tempo determinado exercício vai ter o objetivo de melhorar a sua técnica instrumental); e a *perceived cost* (percepção do custo) que diz respeito à percepção que o indivíduo tem dos aspetos negativos da concretização da sua própria tarefa (por exemplo, um aluno ter a noção de que se estudar muito, terá menos tempo para atividades lúdicas). Autores como Wigfield & Eccles (2002) reforçam a mesma ideia onde comprovam que quanto maior as expectativas pessoais perante uma determinada atividade, maior o nível de desempenho do indivíduo. Nesta medida também Eccles (1983) propõe quatro parâmetros que podem influenciar o grau motivacional de um aluno: o *interesse*, que diz respeito ao prazer e à vontade que o aluno apresenta na execução de determinada tarefa; a *utilidade*, na qual o aluno percebe o grau de pertinência de determinada atividade; a *importância*, que está relacionada com o peso que o aluno atribui a determinada tarefa, estando relacionada com os próprios fatores intrínsecos; e o *custo*, que diz respeito a todo o processo de trabalho e sacrifício que advém do cumprimento da tarefa (como o tempo despendido, o esforço, a abdicção de outras atividades). Nesta medida, Dewey (como citado em Regelski, 1992) defende a relação da motivação com a consciencialização dos próprios ideais que os alunos tenham, quer a nível dos seus objetivos como a valorização das ações. Também O'Neil & Mc Pherson (2002) corroboram com esta opinião onde constataram que alunos com maiores expectativas e ambicionando estudar música num período mais alargado de tempo, apresentam também melhores resultados.

1.1.2. Teoria da auto-eficácia

A auto-eficácia está associada “com o grau em que um músico acredita na sua própria habilidade e capacidade para atingir metas de realização determinadas (O’Neil & Mc Pherson, 2002, p. 34). O principal representante, A. Bandura (1977) defende que o envolvimento do indivíduo está relacionado com a avaliação que ele próprio faz da sua capacidade de realizar satisfatoriamente o que é proposto. De acordo com autores como Pajares (1996, p. 325) “as crenças de auto-eficácia atuam como determinantes do comportamento, por influenciar as escolhas que as pessoas fazem, o esforço que gastam e a perseverança que exercem face às dificuldades”. Estudos de Mc Pherson e Mc Cormick (1999) revelam que os resultados de um determinado grupo (neste caso pianistas) acerca dos níveis de auto-eficácia antes da experiência ajudou-os a prever o seu posterior exame. Concluíram portanto, que alunos que apresentavam um nível elevado de auto-eficácia tendem a ser melhores do que colegas com expectativas mais baixas, muito graças, a questões de confiança e persistência. Assim, no caso da música, a teoria de auto-eficácia está relacionada com a forma com que o aluno acredita na sua própria capacidade para obter determinados objetivos. Um aluno que desenvolva esta teoria é capaz de determinar metas em função do que considera que consegue atingir com bom aproveitamento. Assim, em tarefas que considerem que não conseguem realizar, os graus de desmotivação serão muito elevados, levando-o a desistir muitas vezes. Por outro lado, se os alunos tiverem expectativas elevadas, sentir-se-ão mais motivados e têm habitualmente melhores resultados. De acordo com O’Neill e McPherson (2002) este conceito é fundamental no âmbito do desenvolvimento musical na medida em que, os alunos, ao acreditarem nas suas próprias capacidades, vão ser capazes de se dedicar com muito mais proficiência às tarefas propostas e, conseqüentemente, obter melhores resultados. Esta teoria está relacionada diretamente com o grau de persistência e esforço dos alunos. De acordo com Hallam (2002) estudos revelam que há uma relação muito estreita entre os níveis de auto-eficácia e o grau de sucesso dos alunos. Ou seja, quando os alunos apresentam níveis elevados de eficácia numa determinada tarefa, geralmente estudam e esforçam-se mais, ambicionando superar as dificuldades. Por outro lado, estudos revelam que baixos níveis de eficácia originam uma maior tendência para desistir.

1.1.3. Teoria do fluxo

Inúmeros investigadores têm estudado a motivação em termos das mudanças que tem dentro do indivíduo quando este está já envolvido na aprendizagem musical. O conceito de fluxo prende-se com o estado de concentração e absorção que é depositada por um indivíduo

numa determinada atividade. A teoria de fluxo proposta por Csikszentmihalyi (1990) defende, então, que, quanto mais uma pessoa for absorvida por uma tarefa e se entregar a ela, mais rapidamente atinge um estado de fluxo (*flow*) e a tarefa pode ser executada com uma maior eficácia. A experiência de fluxo é chamada aos momentos mais prazerosos da vida. Segundo Csikszentmihalyi (1990), o fluxo acontece quando há um envolvimento completo de uma pessoa com a tarefa a ser realizada, na qual o indivíduo está completamente envolvido numa atividade que lhe proporciona grande desafio, no limite das suas próprias capacidades. O principal representante desta teoria é Csikszentmihalyi (1990) que defende a relação e equilíbrio entre o desafio proposto e as habilidades de uma pessoa. Assim, as atividades tendem a ser mais prazerosas quando o desafio é semelhante aos graus de habilidade de uma pessoa. Por exemplo, se um determinado desafio for extremamente complexo e os níveis de habilidades de uma pessoa forem reduzidos, os alunos podem sentir ansiedade, receio, frustração e desilusão. Esta teoria da motivação está diretamente relacionada com a motivação intrínseca. Ou seja, esta teoria revela, que o envolvimento total do aluno só é conseguido com aprendizagens apreciáveis que promovam este tipo de motivação. Ryan (1985) afirma que o fluxo é um exemplo claro de motivação intrínseca. “A teoria do fluxo foi descrita pela primeira vez como uma experiência autotélica. A palavra “autotélica” vem do vocábulo grego: “*auto*” que significa “em si”, e “*telos*” que significa “objetivo, ou meta”, e refere-se a uma atividade que é gratificante em si mesma” (Gomes, 2010, p. 18).

Para além disso, o equilíbrio entre as atividades e as competências individuais da pessoa são fundamentais. “Uma pessoa não consegue desfrutar de alguma coisa fazendo-a ao mesmo nível durante muito tempo. Nós crescemos quando nos frustramos ou aborrecemos (...)” (Csikszentmihalyi, 1990, p. 75). O mesmo autor evidencia ainda que as experiências de fluxo são mais apreendidas por indivíduos que fazem determinadas tarefas para seus próprios benefícios pessoais e não pelas recompensas externas que possam advir.

1.1.4. Teoria da atribuição

Entre as teorias sobre motivação, a teoria da atribuição recebeu uma atenção particular em música. A teoria da atribuição centra-se na compreensão que o indivíduo tem sobre quais as causas do seu sucesso ou fracasso. Um dos maiores investigadores desta teoria foi Weiner (1986) que acredita que o importante não é o sucesso ou o fracasso em si, mas as atribuições causais que levam a esse resultado. Ou seja, o mais importante é a interpretação da causa e não a causa em si. De acordo com Boruchovitch (2001, p. 148) “as atribuições de

causalidade são crenças pessoais e dizem respeito à interpretação que o aluno faz sobre as causas de um determinado evento”. Na música, por exemplo, Vispoel e Austin (1993) revelaram num estudo que os estudantes atribuíam o fracasso de uma atividade ao esforço insuficiente. Neste ponto também é importante a visão que uma pessoa tem do próprio esforço. Se o individuo acredita que o esforço é interno e pode ser controlável, este será um factor mais motivador do que uma pessoa que defende que o esforço é algo externo a ele. Assim, uma pessoa que acredite que o esforço é interno tem mais probabilidade de alcançar sucesso: “Se eu praticar mais eu estarei apto para tocar esta música” (O’Neill & McPherson, 2002, p. 36). Um estudo de Schmidt (2005) revela, a este respeito, que os alunos de música têm tendências maiores relativamente a atribuições internas (como as habilidades e o esforço) do que externas (como a sorte) para o sucesso e fracasso de uma atividade. Esta teoria está relacionada com o locus de controle, um tipo de expectativa que o individuo tem sobre a medida em que as causas de determinadas situações são de índole interna ou externa. Assim, as pessoas que apresentam o locus de controle interno acreditam que as causas de determinado acontecimento são deles próprios (por exemplo, a audição correu-me mal porque não estudei o suficiente). Por outro lado, as pessoas de locus de controle externo atribuem as causas de determinado acontecimento a factores externos a eles próprios (por exemplo, a audição correu-me mal porque a peça era difícil). Assim, pessoas de locus de controle interno têm tendência a ter níveis de motivação maiores e tendência a dedicar-se mais às atividades.

1.2 A motivação e o estudo da música contemporânea

Alguns importantes investigadores (Zagonel, 1999; Swanwick, 1992; Hallam, 2006) têm-se debruçado, ao longo do século XX, no estudo da música contemporânea como um importante factor motivacional. A música contemporânea, pelas suas qualidades estilísticas no uso de ritmos invulgares, de timbres ricos, de efeitos e técnicas sonoras inovadoras e pela sua notação com base em símbolos, contrariando com o rigor tradicional, é considerada uma vertente cativante do ensino de música pelo grau de liberdade de execução e expressão que confere aos alunos. De acordo com Swanwick (1992), um dos maiores estímulos motivacionais de um aluno é adoção de um estilo musical moderno, muito diferente dos estereótipos do ensino tradicional, que o permita inovar e ser criativo. A música contemporânea permite também criar oportunidades aos alunos através da participação ativa,

quer como executante, quer como contribuidor de ideias. Também este tipo de música, mais do que a instrução tradicional, vai fomentar o pensamento criativo e novos mecanismos de audição e interpretação. Segundo Elliot (1995) são essas competências que vão permitir a compreensão e o controlo da linguagem musical.

Zagonel (1999, s/n) afirma que “a música contemporânea tem um papel fundamental na educação musical, pois ela permite que se trabalhe com todo o mundo sonoro descoberto pela criança”. A mesma autora defende que os alunos desde sempre têm por natureza uma curiosidade em relação ao som e, como tal, a música contemporânea é das que mais as motiva pelo diversificado espólio sonoro que apresenta. Como a música contemporânea (mais que as outras) apresenta uma interpretação muito pessoal, esta torna-se mais interessante e eficaz para o aluno, uma vez que ele pode participar ativamente no seu processo de contribuição pessoal.

Também O’Neil (1999) verifica que as crianças que estão diante de novas situações conseguem sentir-se mais motivadas e adquirir maiores progressos. A música contemporânea, ao incentivar o lado criativo dos alunos, torna-se, por si só, um instrumento motivador. Autores como Paynter (1991) defendem que a música contemporânea promove uma maior liberdade que os outros estilos musicais, apesar da assimilação de competências um tanto complexas (sobretudo a nível de notação, ritmo e coordenação).

Ao estimular o pensamento criativo do aluno, a música contemporânea torna-se um instrumento muito motivante. De acordo com Beineke (2003), a propensão da música contemporânea para a experiência criativa numa aula de instrumento fomenta e contribui para o desenvolvimento do aluno. Acerca da criatividade, Rogers (1954) defende que ela é uma forte componente motivacional, uma vez que se encontra na tendência humana de auto-realização. Também para Grossi (1990) a criatividade promove a motivação. Um estudo de Narita (2008) evidenciou que os alunos sentem-se mais motivados numa educação musical que englobe a experimentação e a criação. Também Swanwick (2002) defende a existência de duas formas essenciais para ensinar: uma direcionada para o domínio e outro para a criatividade. O mesmo autor defende uma educação segundo um estilo musical moderno já que traz muitas vantagens musicais aos alunos e pode estimular a motivação.

De acordo com Chueke (2003, p. 43) “o enriquecimento que a música sem preconceitos ou barreiras de espécie alguma traz para a experiência auditiva em geral” é essencial no ensino de música. Cuervo (2008, p.229) afirma que o repertório contemporâneo pode tornar a aula de instrumento “mais prazerosa ao ampliar possibilidades experimentais de construção da linguagem musical de forma interativa com os alunos”.

De acordo com Zagonel (1999), a música contemporânea permite a exploração de quase todos os padrões sonoros, sendo estes muito naturais e cativantes para a criança. De acordo com Lehmann, Sloboda e Woody, (2007), a motivação dos alunos no ensino de música são mais desenvolvidos num ambiente de exploração. Ao viver e explorar o som, o aluno é totalmente envolvido em todas as fases da performance, contribuindo muito para a motivação intrínseca.

A música contemporânea permite imensas possibilidades de forma e uma grande liberdade do intérprete, podendo os alunos transformar as obras num campo de possibilidades de interpretação variadas, determinadas segundo as preferências do artista.

2. O ensino de trombone no nível secundário

Com a criação do Conservatório Nacional, em 1835 e, posteriormente, do Conservatório do Porto, em 1917, surge em Portugal, um grande ímpeto no fomento do ensino de música. Inicialmente surgida no Seminário Patriarcal, estas medidas tratam-se de uma expansão do ensino de música do âmbito religioso para um meio secular. Mais tarde, o D.L nº 553/80 assenta as bases do aparecimento futuro do ensino profissional ao estabelecer os princípios do Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo. A Portaria nº 294/84 de 17 de Maio foi também um marco importante no ensino em Portugal ao estabelecer o chamado “ensino articulado”, apesar de uma tentativa de integração das escolas vocacionais no sistema geral de ensino verificado no D.L. nº 310/83., decreto que implementou as artes no currículo do sistema geral de ensino. Em 1986, com a LBSE, as escolas profissionais tornaram-se uma inovação do ensino que contribui para a realização de vários jovens. O mesmo se passou com as escolas profissionais de música. O Decreto- Lei nº 26 de 1989 surgem as primeiras escolas profissionais de música num “contexto de integração europeia e do desafio do desenvolvimento económico e social que urge promover, a elevação da qualificação dos recursos humanos do País” (D.L 26/89, p. 246). Segundo Mikus (2012,p. 9) “ a tríade curricular: área sociocultural, área científica e área técnica/ tecnológica/ artística continha o germen que possibilitou um desenvolvimento curricular progressivamente ajustado às circunstâncias”.

Todas estas implementações pelas instâncias superiores, em conjunto com os contributos oferecidos com o aparecimento de novos conservatórios, academias e escolas profissionais, contribuíram para um largo desenvolvimento do ensino de instrumento,

sobretudo a partir da segunda metade do século XX. Instrumento de tradição menos efusiva, o programa de instrumento é da competência de grupo didático de cada escola onde, para além do repertório, são especificados os objetivos e critérios de cada ano de ensino. Tal como as outras disciplinas, o ensino de trombone é submetido a avaliações, que podem ser semestrais (no caso das escolas profissionais) ou trimestrais (no caso dos conservatórios e academias), segundo as diretrizes do ME que evocam uma prova prática “que consiste numa prova cuja realização implica a apresentação pública do aluno a solo ou integrado num conjunto (...)” (D.L. nº 156/ 2012, Artigo 20, 3c). Também a existência de audições é um ponto essencial para o desenvolvimento do aluno.

De uma perspetiva geral, o repertório de trombone no ensino secundário é deveras abrangente, implementando desde repertório barroco ao mais moderno. Contudo, o repertório do século XX ocupa um lugar de destaque no ensino do instrumento. De facto, as técnicas contemporâneas e assimilação deste tipo de linguagem ocupam um lugar central na formação dos alunos. Dentro do repertório, procura-se também o desenvolvimento do aluno através da apresentação do aluno, de estudos diários e métodos técnicos.

2.1 A música contemporânea e a sua aplicação no nível secundário de trombone

O século XX marcou decididamente o percurso do trombone não só na música erudita, como nos estilos ligeiros, particularmente o Jazz, os Blues e as *Big Band*. Consequentemente, durante este século o repertório para trombone obteve um grande incremento nas diversas áreas em que se insere: orquestra sinfónica, ensembles de sopros, bandas militares, bandas filarmónicas, *brass bands*, coros de metais, e outros estilos musicais como o *jazz*, *swing*, *merengue*, *salsa*, *rock*, *r&b* e *ska*. “A música jazz, com os seus efeitos e sonoridades próprios, têm contribuído para o alargamento da paleta sonora do instrumento.” (Henrique, 2006, pág. 344).

O incremento de repertório deveu-se especialmente ao aparecimento de virtuosos do instrumento que, através dos seus efeitos e sonoridade próprios, muito contribuíram para a afirmação do trombone. Os compositores, reconhecendo as vastas possibilidades sonoras do instrumento, utilizaram-no ora com características melódicas, ora com características harmónicas.

Apesar de um progresso gradual da escrita do instrumento, até ao século XIX, quase todas as composições para o instrumento eram incluídas em atividades orquestrais. São

muito poucas as referências que manifestam as preferências dos compositores no incentivo à escrita de repertório para instrumento solo. Enquanto o apogeu do instrumento como parte integrante da orquestra se deu no século XIX, é verdadeiramente no século XX que o instrumento atinge o seu clímax na importância que os compositores lhe atribuíram para repertório solo. Esta importância verifica-se não apenas na quantidade infindável de repertório que surgiu desde o início do século, como pelo aparecimento de inovadoras técnicas de execução. Entre as obras mais importantes deste período podemos destacar o *Concerto* de Tomasi, o *Concerto* de Rimsky-Korsakov, a *Sonata* de Paul Hindemith, a *Balada* de Frank Martin, a *Balada* de Eugène Bozza e o *Capricho* de Boutry.

Paralelamente é a partir desta fase que a música começa a explorar diferentes linguagens: a valorização da música atonal e do dodecafonismo são exaltados e a ruptura com a estrutura rítmica é métrica é evidente. Com o desenvolvimento dos recursos tecnológicos como a gravação, os compositores aproveitaram-se para desenvolver um novo tipo de escrita, experimentando novo material sonoro e manipulando o som de forma a obter várias possibilidades tímbricas.

Instrumentistas e compositores descobrem novos efeitos, novas formas de explorar tímbricamente o instrumento. Também surgem novos materiais que são aplicados tanto no seu fabrico, como no fabrico de surdinas. A escrita para trombone renova-se, transformando-se numa escrita plena de efeitos e técnicas, particularmente no repertório solo e de câmara.

A renovação da técnica para trombone, devido ao esforço de compositores como Edgar Varèse, Paul Hindemith, Luciano Berio, Stjepan Sulek, Jacques Casterède, Jean Michel Defaye, Derek Bourgeois, Lars-Erik Larsson, Jan Sandström, Folke Rabe, Gérard Buquet, Gordan Jacob e Henri Tomasi, foi acompanhada por outra renovação na notação musical. Um novo código de escrita musical foi criado, com novos sinais ou símbolos, que se afastam da notação convencional. Os compositores, ora adoptam os símbolos convencionais, ora criam os seus próprios símbolos, colocando no início da obra a respectiva legenda. Herbert (2006, p. 30) destaca como principais obras desta época o *Solo for Sliding Trombone* (1957-8) de John Cage e a *Sequenza V* (1966) de Luciano Berio. A importância destas obras reside no conjunto de técnicas novas que aparecem numa mesma obra, muitas das quais estão em grande controvérsia com a notação tradicional. “As chamadas técnicas avançadas do pós guerra ganharam uma nova legitimação que foi desenvolvida em diversas maneiras” (Herbert, p. 30). É o caso de técnicas como os multifónicos, a substituição de peças do instrumento por outro (como o clarinete ou o saxofone) e notas que devem soar através da inalação de ar enquanto se sopra ao mesmo tempo.

Nesta medida, autores como Zagonel (1999) defendem o papel fundamental da música contemporânea na educação musical, como uma forma rica em possibilidades de exploração e aprendizagem.

“A música contemporânea tem um papel fundamental na educação musical, pois ela permite que se trabalhe com todo o mundo sonoro descoberto pela criança quando ela era ainda pequena[...] A criança já possui, por sua natureza, curiosidade em relação ao som; ela faz pesquisas sozinha e quer descobrir. A intervenção pedagógica a auxilia a transformar esta atitude em ação consciente, para em seguida elaborar seus próprios processos”. (Zagonel, 1999, s/n).

O ensino de música contemporânea tem patente a necessidade de uma maior abertura e uma maior exploração do material sonoro e da própria partitura. A sua importância na educação é fulcral pois permite a exploração de todo o material sonoro disponível. Verificamos o seguinte exemplo: graças à linguagem da música do século XX, o estudo de códigos e sinais diferentes é visível. Isto ativa processos de imaginação do aluno, contrariamente ao rigor da notação tradicional que obriga os alunos a serem precisos. Assim “deve-se ver a criança como um todo, seja como receptor e aprendiz, seja como inventor e criador” (Zagonel, 1999, s/n).

Como é evidente, todas estas novas ideologias requerem do professor uma formação musical e pedagógica sólidas e uma vasta experiência na área. Felizmente, constado que grande parte do repertório de trombone alimenta-se nesta linguagem, há um grande investimento educativo neste ramo da performance. De facto, o repertório contemporâneo é uma parte essencial do currículo do instrumento de trombone no ensino secundário e, posteriormente, na escola superior. Isto deve-se, em grande parte, pela quantidade de novas técnicas que apresentam e que são de extrema importância para a percepção dos alunos do próprio instrumento. Segundo Zagonel (2006, p. 6) “ ler música, inventá-la, fazê-la e escrevê-la por meio de diferentes códigos, são aspetos a serem trabalhados ao mesmo tempo e sem receio”. Como exemplo, Fonseca (2008, p. 123) refere que um dos item exigidos em testes de admissão e seleção a trombonistas na escola superior (como o caso da Julliard School of Music, EUA) é o alargado repertório, sobretudo as tendências contemporâneas. Mesmo no Brasil, o programa para trombone refere a importância do repertório contemporâneo. Diversos são as abordagens dos professores acerca do uso das técnicas modernas do instrumento.

“Os níveis de musicalidade e proficiência em performance estão a cada dia mais evoluídos, e nos obrigam cada vez mais a ter o domínio rápido e completo de todos os tópicos da técnica do instrumento, não podendo ignorar tendências, tais como novas formações, novos rumos da música, adição de elementos eletrônicos, parte cênica, improvisação, música concreta, entre uma infinidade de novos conceitos que emergem dos avanços contemporâneos.” (Fonseca, 2008,p. 217)

Desta forma, o repertório contemporâneo pode ampliar as possibilidades instrumentais do trombone, de forma muito interativa com os alunos. As experiências por eles vivenciadas “demonstram uma nova forma de atuação do compositor dentro da sala de aula” (Borges, 2008, p. 70). A questão da notação, por exemplo, contribui para um aspecto bastante dinâmico na sala de aula. Também a nova exploração de timbres pode potenciar um maior desenvolvimento auditivo nos alunos. “A escuta consciente e ativa, a exploração dos materiais que a música contemporânea nos fornece são fundamentais no ensino musical. As competências auditivas, interpretativas, cognitivas, musicais são estimuladas e trabalhadas de forma simples e natural, a música contemporânea é uma linguagem facilmente assimilada pelos alunos (Fernandes, 2012,p. 37).

As técnicas utilizadas na linguagem contemporânea devem ser parte integrante da formação dos alunos, sobretudo para contribuir para o seu desenvolvimento performativo. Entre as principais técnicas abordadas no repertório contemporâneo e são alvo de estudo no ensino secundário de instrumento destacam-se os *multifônicos*, os *glissandos*, os *trillos* e os *Flatterzung*.

2.1.1. Multifônicos

Entre os efeitos que frequentemente surgem no repertório para trombone durante o séc. XX, encontram-se os multifônicos. Efeito comum apenas nas obras a solo, uma vez que coloca problemas de afinação se executado em conjunto, os multifônicos caracterizam-se pela emissão de duas frequências em simultâneo. O trombone é o instrumento de metal onde mais se utiliza este efeito.

Se nos instrumentos de sopro madeiras, particularmente no oboé, as características físicas dos instrumentos permitem que os multifônicos resultem exclusivamente da vibração da palheta, no trombone, a articulação do intervalo harmónico faz-se recorrendo à voz: é necessário tocar o som mais grave e cantar o som mais agudo (o contrário também é possível, dependendo da gama de frequências do instrumentista).

Dos dois sons executados em simultâneo, o mais comum, por ser o mais confortável técnica e auditivamente para o instrumentista, é de 5ª perfeita (o intervalo de 5ªP é o 3º harmónico a surgir na série dos harmónicos, sendo por isso o harmónico, excepto o de 8ª, mais natural de criar). Mas multifónicos de 3ª, 4ª, 6ª, no mesmo registo ou numa oitava diferentes, também se encontram frequentemente. Assim, a criação de qualquer multifónico exige ao instrumentista não só destreza técnica, como também um grande controlo auditivo.

Entre os compositores que utilizaram este efeito nas suas obras, destaca-se o italiano Luciano Berio. Na obra *Sequenza V* para trombone solo, Bério utiliza este efeito como elemento estrutura. Outro dos compositores que utiliza os multifónicos como elemento estrutural é o compositor sueco Folke Rabe (1935) na obra *Basta*

2.1.2. Glissando

A palavra glissando tem origem em Itália e significa escorregar ou deslizar. O glissando é produzido no trombone através do deslizar da vara entre duas notas, permitindo o som contínuo tão característico deste efeito (de todos os instrumentos de sopro, o trombone é aquele que permite com mais naturalidade produzir este efeito) surgindo tanto no repertório solo como no de câmara e orquestral. É de notar que este efeito é utilizado noutros estilos musicais, como por exemplo no jazz, blues e salsa. Os glissandos podem ser produzidos nota a nota ou em intervalos maiores, o que facilita a execução de intervalos grandes. Pela especificidade do instrumento na utilização de uma vara, o trombone é o instrumento cuja produção desta técnica é a mais fácil.

Sendo um efeito tão particular, os compositores utilizam o glissando para caracterizar diversos estados de espírito: do sarcasmo ao humorístico, do bizarro ao “riso”. Stravinsky, por exemplo, utilizou o glissando na música para bailado “Pássaro de Fogo” para traduzir musicalmente o sarcasmo. “Inúmeros compositores os têm explorado, sobretudo para efeitos cómicos, embora eles também se apliquem a outras situações.” (Henrique, 2006, pág. 333).

Para além do glissando gerado pelo deslizar da vara entre dois sons, há mais 2 tipos de glissando: o glissando labial e o glissando que combina o deslizar da vara com a articulação labial.

2.1.3 Trilos

Normalmente utilizado como elemento de ornamentação, o trilo é considerado um efeito virtuosista no repertório de trombone quer solo (com ou sem acompanhamento de piano), como orquestral ou câmara.

Noutros instrumentos de sopro que não o trombone, o trilo executa-se através da alternância de chaves ou pistões (nos instrumentos de cordas através do movimento dos dedos sobre as cordas). No trombone este efeito é produzido apenas pela mudança alternada de harmónicos, o que exige um grande controlo dos músculos labiais em qualquer registo

Este efeito destaca-se em obras anteriores ao século XX como, por exemplo, no “Romance” de Weber e “Concertino” de Ferdinand David (compositores românticos).

No repertório do século XX, os compositores exigem ao intérprete a rápida alternância de efeitos, combinando multifónicos e trilos, com a técnica de uso de posições auxiliares. Tal é visível em obras de compositores como Folke Rabe, em “Basta” e Henrique Crespo, na obra intitulada “Improvisação”.

2.1.4.Flatterzung

Ao contrário do trilo e do glissando, o *flatterzung* é um efeito característico do repertório para sopros no século XX. Efeito vulgarmente utilizado no repertório para trombone, o *flatterzung* é contudo mais comum no repertório solo do que no orquestral.

Efeito produzido através da garganta ou língua, torna o som mais estridente e rugoso, possibilitando aos compositores utilizá-lo para criar tensão (a caracterização de sentimentos mais violentos como a angústia ou a dor é vulgar. Esta técnica é um tipo de articulação produzido com a pronúncia de *rrrr*, quando se toca uma nota.

O efeito *Flatterzung*, usado em qualquer registo do trombone, surge também no repertório solo para diversificar o timbre do instrumento. Um exemplo característico é a obra *Trois Miniatures* do compositor francês Gérard Buquet. É um efeito muito utilizado nas Big Band’s e em música de jazz, mas a sua utilização no repertório erudito contemporâneo é muito valorizada pelos compositores.

ESTUDO EMPÍRICO

1. Introdução

Depois de realizada a revisão bibliográfica que serve como contextualização do estudo empírico, é pretendido nesta secção inserir o estudo numa linha de investigação específica. A razão primordial do interesse do investigador deve-se ao facto de, ao longo da sua carreira quer como aluno, como professor de instrumento, vivenciar o impacto que o repertório contemporâneo e as técnicas contemporâneas têm no desenvolvimento técnico e musical do aluno, aliadas a uma aprendizagem muito rica e inovadora. Situando-se o repertório contemporâneo no centro da linha investigativa, pretende-se constatar a sua influência sobre a aprendizagem musical dos alunos no nível secundário.

2. Delineamento do projeto

2.1 Objetivos

A motivação é uma componente fundamental no processo musical do ensino-aprendizagem. O objetivo principal deste estudo é avaliar se o repertório da música contemporânea influencia o grau de motivação do aluno. Será uma componente essencial do estudo, a recolha de elementos (grelha de observação, entrevista, relatórios de avaliação) que manifestem a importância deste repertório no ensino de instrumento. Desta forma, faz parte dos objetivos deste estudo, analisar qual das duas obras lecionadas (contemporânea e tradicional) potenciou neste estudo maior motivação. Este projeto pretende fazer emergir a pertinência do repertório contemporâneo no ensino instrumental, que ainda encontra muitas resistências no enquadramento geral do ensino de instrumento. Para além disso, este é um tema que ainda não é privilegiado nas pesquisas académicas. Pretende-se, também, desenvolver aptidões musicais e de performance no aluno através do ensino de técnicas diversificadas que permitam um conhecimento mais profundo dos limites do trombone e fomentar o estudo regular e a autonomia dos alunos.

2.1.1. As questões da investigação

As questões específicas em que o estudo empírico está inserido e que se pretende responder são:

- I. Será que utilizando repertório contemporâneo os alunos se sentem mais motivados?

- II. Poderá a utilização de repertório contemporâneo com alunos do ensino secundário fomentar o seu estudo?
- III. O ensino de repertório contemporâneo pode contribuir para o desenvolvimento de competências performativas nos alunos?
- IV. Os alunos sentem-se mais à vontade nas aulas com o repertório contemporâneo?

2.2. Estratégias metodológicas

Esta investigação centra-se numa seleção de um subconjunto de uma determinada população (Ferreira, 1998), através de uma estratégia metodológica de Investigação-Ação (I-A) de natureza qualitativa. A escolha por uma investigação de natureza qualitativa prende-se com a natureza do contexto e pelo seu caráter descritivo. Assim, as recolhas de dados são obtidas, em grande medida, pela observação direta do investigador com os participantes. Por outro lado, a pouca quantidade de participantes na investigação não é propensa a uma análise de natureza quantitativa. A estratégia metodológica de I-A é a que melhor se enquadra neste estudo por “se tratar de uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se orienta pela necessidade de resolver problemas reais, e muito particularmente, os problemas ligados à atividade do professor enquanto investigador na sala de aula” (Mikus, 2012, p. 56). Esta investigação desenrola-se em quatro fases distintas: planificação, ação, observação e reflexão. Assim, na fase de planificação, procedeu-se à entrega da declaração do pedido de consentimento aos pais e à instituição para a participação dos alunos nesta pesquisa (Anexo I), quer para a recolha de dados através de entrevistas, quer para a gravação das aulas. Os vídeos foram analisados por mim, em formato de relatório de escrito, onde relatei cada aula e o processo de aprendizagem de cada uma das peças referentes a cada um dos alunos. Na fase de planificação foi necessário selecionar criteriosamente as obras a serem abordadas. Nas fases da ação e investigação procedeu-se à realização de seis aulas de instrumento de acordo com o horário semanal dos alunos, cuja duração de cada aula era de 45 minutos. Posteriormente, realizou-se uma audição final dos alunos para os encarregados de educação e professores no qual cada um deles executa as duas peças, que constituiu um momento de avaliação onde os professores conversaram sobre o desempenho dos alunos e a sua evolução. Estando já os alunos na Artave na generalidade há cerca de 3 anos e estão eles sujeitos a provas mensais nessa escola onde decorreu este estudo, os professores que

assistiram à audição final têm acompanhado a evolução dos mesmos ao longo do tempo, pelo que não considerei obrigatório uma audição dos alunos aos professores numa fase pré-estudo. Na última fase, a de reflexão, procedeu-se a uma análise sobre os dados recolhidos nas outras fases do estudo.

Inúmeros autores (Kemmis, 1989; Elliot, 1991) defendem a investigação-ação como um método de investigação muito vantajoso pelo seu carácter interventivo e prático, participativo e por uma metodologia qualitativa e reflexiva.

Este estudo tem por base o referencial teórico da espiral auto reflexiva proposta por Kemmis (1989). O autor defende a existência de uma investigação que parte sempre de um âmbito geral de um tema, partindo para um campo de investigação particular.

Para além disso, a utilização neste estudo de ferramentas de investigação, como a observação de aulas, o relatório avaliativo diário (Anexo II) e as entrevistas (Anexo V), permitem, segundo Robson (1993) a construção de um modelo da prática pedagógica.

O estudo empírico centra-se na observação direta de uma análise reflexiva da prática pedagógica, segundo uma investigação descritiva. De acordo com o mesmo autor, este tipo de investigação “visa fornecer uma descrição e uma compreensão alargada de um fenómeno, no sentido de demonstrar as explicações e as significações dadas pelos participantes e investigador relativamente ao fenómeno” (2003, p. 322).

A recolha de dados foi realizada através de um relatório diário acerca do progresso do aluno a nível de competências afetivas, cognitivas e psico-motoras, da análise do repertório trabalhado em sala de aula e da observação dos momentos performativos (a audição).

A incidência temporal do estudo teve duração de seis sessões que dizem respeito a cerca de três semanas de aulas concluindo com uma audição final. A escolha desta duração está relacionada com o fato deste ser o tempo estipulado e considerado necessário para a preparação de repertório para a audição na Artave.

As linhas orientadoras que serviram de base para este trabalho foram as seguintes:

- Realização de seis sessões de aulas no qual se abordaram as duas peças distintas e que foram gravadas (método que pretende avaliar diretamente a questão IV).
- Realização de um relatório diário (ou grelha de observação) sobre os graus de progresso evidenciados pelos participantes, onde se enquadram competências afetivas/ motivacionais, cognitivas e psico-motoras (método que pretende avaliar diretamente as questões I, II e III).

2.3. Descrição dos materiais pedagógicos

Neste estudo foram utilizadas duas obras com a mesma estrutura, uma romântica e outra contemporânea.

Stojowski Opus 27: Fantasia para Trombone e Piano foi escrita em 1905, uma das suas primeiras composições depois de se mudar para os Estados Unidos. Foi dedicada a Sr. Theodore Dubois, diretor do Conservatório de Paris, devido a sua popularidade, que desde então tem sido transcritas para viola e outros instrumentos.

K. Sturzenegger : B.A.C.H. é uma fantasia sobre essas quatro letras famosas. Cada letra corresponde a um andamento que se modifica, melodicamente e ritmicamente, ao longo da peça. BACH foi realizada pela primeira vez em outubro de 1986 por Andrea Bandini nos estúdios da Rádio Lausanne (Suíça).

A Escolha destas duas obras tiveram como base, para além do nível dos alunos em causa, os aspetos técnicos, melódicos, e diferença de épocas que cada uma apresenta. A fantasia de Stojowski é caracterizada por melodias românticas dentro de um tonalidade complicada ao nível da afinação, tem aspetos técnicos de difícil execução, quer ao nível da articulação, quer ao nível da resistência do aluno.

B.A.C.H é uma obra inovadora, muito técnica que procura explorar o virtuosismo altamente técnico, juntamente com um numero limitado de ideias que o aluno tem de procurar, a peça esta dividida em quatro andamentos em que cada um deles cria um desafio para o executante.

Cada peça apresenta-nos pormenores distintos e idênticos, no aspeto melódico são bastante similares, Stojowski com uma melodia de difícil resistência e frases musicais complicadas mas com uma escrita tonal, B:A:C:H no segundo andamento temos um ADAGIO que expõe as mesmas características que a fantasia mas, dentro de uma tonalidade atonal, nos aspetos técnicos a peça contemporânea apresenta mais dificuldades, visto ter uma escrita inovadora, em que para os alunos já se torna assustador , sendo que as articulações e legatos naturais são praticamente iguais nas duas peças.

2.4. Caraterização do contexto e dos participantes

A presente investigação foi realizada na Escola Profissional Artística do Vale do Ave no Concelho de Vila Nova de Famalicão, onde o investigador é professor de trombone. O grupo escolhido é constituído por quatro alunos, todos rapazes, de idade entre os 15 e 18 anos, que frequentam o curso instrumentista de sopros (entre o 10º e o 12º ano). A escolha

dos participantes recaiu numa amostragem não probabilística, ou seja, em que os participantes são escolhidos pelo investigador de acordo com os objetivos da investigação (Ferreira, 1998). Uma vez que a investigação incide sobre a música contemporânea e este tipo de repertório já exige uma determinada maturidade do aluno, a escolha dos alunos do ensino secundário recaiu pelo facto de já evidenciarem esse domínio técnico e musical necessário na performance deste tipo de repertório. Nesta fase de aprendizagem, espera-se que os alunos já sejam responsáveis, autónomos e que atinjam um elevado nível de competências. Assim sendo, o estudo incidiu sobre três alunos de trombone que frequentam, respetivamente, o 10º, 11º e 12º ano de escolaridade. Todos os participantes são do sexo masculino e têm idades compreendidas entre os 15 e 18 anos.

2.5 Instrumentos de recolha de tratamento da informação

Para a recolha de dados recorreu-se a três fontes de informação:

- I. Observação direta e através de registo vídeo;
- II. Relatórios de avaliação das aulas por parte do professor (Anexo II);
- III. Entrevistas individuais aos alunos participantes depois das sessões de aulas e posterior audição (Anexo V).

2.5.1. Observação de aulas

A observação direta das aulas foi complementada com gravações audiovisuais de todas as sessões, com o intuito de analisar e refletir de uma forma mais minuciosa sobre a evolução do desempenho dos alunos na aula. Este tipo de observação é um meio muito vantajoso de recolha de informação devido ao seu caráter rigoroso. As sessões evidenciam o trabalho que os participantes desenvolveram ao longo de todo o período experimental.

2.5.2. Relatório de avaliação qualitativa de aulas

De acordo com Estrela (1994), uma das estratégias de observação mais utilizadas pelo investigador é a utilização de uma grelha de registo de dados, onde apresente um conjunto de critérios a serem analisados. O relatório da avaliação qualitativa sobre a evolução dos alunos é um meio de recolha de dados onde o professor realizará uma avaliação de competências verificadas em cada aula sobre cada uma das peças. Pode ser considerada uma grelha de observação onde o professor regista tudo o que considera relevante nas suas aulas, seguindo determinados parâmetros pré-estabelecidos. De acordo com Reis (2011, p.30), essas grelhas podem ser orientadas por escalas de classificação “com as quais se

pretende atribuir uma avaliação, segundo uma escala, a um conjunto de características ou qualidades”. Essa avaliação pretende medir a progressão de determinadas competências (neste caso afectivas, psico-motoras e cognitivas) que estão divididas em critérios mais específicos.

Através do relatório, pretende-se analisar o estágio de desenvolvimento do aluno ao longo das seis sessões do estudo. A escolha das componentes específicas, que se dividem em competências afetivas/ motivacionais, psico-motoras e cognitivas, foram fundamentadas segundo teóricos que se debruçaram sobre a motivação e abordam estas mesmas aptidões como factores importantes do envolvimento do aluno na prática do instrumento. Entre eles, destacam-se Regelski (1992), Hallam (2002) e Lehmann, Sloboda & Woody (2007) e a tabela construída teve por base um estudo já desenvolvido por Fernandes (2012), segundo um modelo de escala de Likert, um tipo de escala de resposta psicométrica muito utilizada em pesquisas de opinião. De acordo com vários investigadores no campo da psicologia esses três componentes encontram-se em constante interação, estando sempre presentes na conduta do ser humano.

2.5.3. Entrevistas

As entrevistas abertas foram entregues aos participantes no final da experiência. As entrevistas, em formato de papel A4, foram distribuídas e recolhidas pelo investigador através do suporte de correio electrónico. A entrevista foi respondida em casa para evitar qualquer influência do professor ou outros alunos e sua, conseqüente, manipulação de dados. O objetivo das mesmas estava identificado na primeira página. As entrevistas tiveram como objetivo a recolha de dados pelos participantes sobre os pontos fulcrais da investigação. As questões pretenderam recolher indicadores da influência do projeto na motivação e conseqüente envolvimento do aluno no estudo de instrumento. Este estudo não se enquadra num contexto probabilístico já que diz respeito a um reduzido número de participantes num curto espaço de tempo. As entrevistas apresentaram questões padronizadas para todos os participantes, cuja ordem foi estabelecida previamente.

As entrevistas foram tratadas qualitativamente de acordo com a análise de conteúdo simplificado proposto por Guerra (2010). Assim, foi um processo que passou pelas seguintes fases:

- Leitura minuciosa das entrevistas;
- Análise descritiva.

Análise de dados

1. Relatório descritivo das aulas

1.1.Introdução

Estas aulas foram feitas com 3 alunos do curso instrumentista da Artave e tiveram como base uma obra romântica, Fantasia de (Stojowsky) e uma obra contemporânea, B.A.C.H de (k. Sturzenegger). Os alunos realizaram seis sessões de trabalho com cada obra em que, no final de cada sessão, eram avaliados qualitativamente segundo os parâmetros apresentados no relatório diário de avaliação qualitativa (anexo II). No final de todas as sessões responderam a um questionário de sete perguntas (anexo IV), em que responderam a questões relacionadas com a pertinência da música de câmara no ensino instrumental.

1.1.1. Aluno A

O aluno A tem 18 anos de idade e que frequenta, no ano letivo 2012/2013, o terceiro ano do Curso Instrumentista de Sopro e Percussão (correspondente ao 12º ano). Contrariamente aos seus colegas, ingressou na Artave apenas no 10º ano, apesar de já vir com alguma formação no âmbito da aprendizagem de trombone.

É um aluno aplicado e com muita energia mas, desde sempre se apresentou com algumas dificuldades em relação a obras românticas. Estas dificuldades estiveram patentes ao longo das sessões, onde se verificou pouca evolução a nível performativo como de interesse pessoal e concentração ao longo de toda a intervenção. Isto vem pôr a descoberto as suas dificuldades acerca deste tipo de repertório, muito justificado pelo facto, de ele não gostar de o estudar. Evidenciou algumas falhas rítmicas, e dificuldades em perceber questões relativas à compreensão da frase musical e expressividade.

Relativamente à peça contemporânea, o aluno evidenciou muito mais abertura à iniciativa, um estudo mais regular e aulas de nível performativo mais elevado. Tal abertura deveu-se ao facto de ser um repertório com uma linguagem totalmente diferente do que estava habituado, bem como à dificuldade do mesmo, já que geralmente é uma peça que se toca no ensino superior. Assim, verificou-se logo uma grande motivação no aluno.

Logo no primeiro encontro com este tipo de repertório (uma vez que nunca tocou repertório com este tipo de linguagem), foi visível o seu gosto em aprender este estilo de música, muito mais que a peça romântica.

É um aluno com muitas facilidades técnicas, o que vem corroborar com esta “leitura” e análise das sessões, já que a peça contemporânea é muito mais exigente do ponto de vista técnico.

De uma maneira geral, a sua dedicação e evolução foi sentida, mas com uma maior tendência para a peça contemporânea, onde demonstrou uma excelente atividade performativa: o tempo de estudo e preparação individual aumentou significativamente (ver anexo III), as passagens de maior dificuldade técnica foram executadas na perfeição e conseguiu uma execução de afinação quase sempre perfeita (verificado através de observação direta).

Apesar de também progredir com o outro repertório, o facto de o estudar menos, revelou algumas lacunas sobre a métrica, dinâmicas e articulação, bem como uma dificuldade acrescida relativamente à compreensão em termos de estilo. Contudo, evidenciou uma boa capacidade de leitura e um cuidado sonoro equilibrado.

1.1.2. Aluno B

O aluno B tem igualmente 18 anos e que frequenta, no ano letivo 2012/2013, o terceiro ano do Curso Instrumentista de Sopro e Percussão (correspondente ao 12º ano). O seu primeiro contacto com o trombone deu-se à cinco anos atrás, quando ingressou na Artave, no 7º ano de escolaridade.

Este aluno contrasta um ligeiramente com os seus colegas. Desde a sua entrada na escola, mostrou ser um aluno complicado (por ser pouco estudioso), apesar de muito talentoso. Apenas no presente ano letivo se têm notado melhorias no aluno em termos de estudo e concentração nas atividades propostas.

Em relação aos seus colegas, o aluno B é o seu oposto. O seu favoritismo perante o repertório romântico é genuíno. Sempre foi o tipo de repertório que mais se enquadrou a fazer e com o qual demonstrou maior empenho. Por outro lado, demonstrou na peça contemporânea, ao longo das sessões, pouco prazer na execução e vontade de aprender, pelo que a pouca evolução é sentida. Contrariamente, na peça romântica, verifica-se uma evolução mais significativa e uma maior predisposição para aprender. Isto está relacionado, em grande medida, pelas preferências dos alunos por este tipo de repertório, o que o levava a estudar mais (ver anexo V).

Em todas as sessões, era esta a obra pela qual o aluno queria começar a trabalhar, o que vem confirmar esta análise. A sua última sessão evidenciou uma performance quase perfeita da peça romântica, mas uma execução da peça contemporânea um pouco aquém das suas

possibilidades. Evidenciou alguns problemas rítmicos, dificuldades em recursos do instrumento como os *Multifónicos* e os *Flutterzung* e, regularmente, vinha para a aula sem estudar o que lhe tinha sido pedido na sessão anterior. Apesar disso, em ambas as obras, sempre se mostrou preocupado com uma boa projeção e controlo sonoro, e uma boa afinação.

Como se vê nas sessões da peça contemporânea o aluno B além do pouco prazer na execução, também é notório a falta de vontade em aprender. Evidenciou algumas dificuldades no domínio de técnicas contemporâneas como os *glissandos* e dificuldade na compreensão da concepção da obra. Da primeira sessão à quarta sessão é possível verificar a pouca evolução do alunos, sendo que os resultados são praticamente iguais. Na sexta sessão sente-se que o aluno evoluiu um pouco mais no parâmetro do “prazer e na vontade de aprender” mas tal progresso não foi suficiente para uma boa performance. Já na peça romântica temos precisamente o oposto, sente-se no aluno o prazer, vontade, e o interesse em aprender a dominar a peça.

As sessões falam disso mesmo, depois da análise da peça na primeira sessão, nota-se que na segunda e terceira sessão o interesse e evolução do aluno continua a subir, e chegamos a quarta sessão com uma performance já muito interessante, concluindo na sexta sessão com um performance quase perfeita.

1.1.3. Aluno C

O aluno C tem 15 anos de idade e que frequenta, no ano letivo 2012/2013, o primeiro ano do Curso Instrumentista de Sopro e Percussão (correspondente ao 10º ano). O seu primeiro contacto com o trombone deu-se à três anos atrás, quando ingressou na Artave, no 7º ano de escolaridade.

Sempre foi um aluno muito aplicado e a sua evolução ao longo dos anos é bastante evidente. Estas sessões foram exemplo do empenho e dedicação do aluno ao instrumento, independentemente dos desafios que lhe eram propostos. Relativamente às sessões gravadas, ressalta-se que este aluno, tal como os outros colegas, nunca tinham estudado nenhuma das obras e a linguagem do repertório contemporâneo era-lhe totalmente novo, pelo que sentiu, sobretudo na primeira sessão, algum receio e nervosismo que rapidamente ultrapassou ao longo da intervenção do professor. Na segunda sessão foi visível uma grande evolução, principalmente na obra contemporânea, sendo que o próprio aluno demonstra que essa obra foi um grande desafio e que, por gostar de desafios, foi a obra que mais trabalhava. Tal foi visível já na sessão quatro, uma vez que o aluno já tinha toda a peça estudada e evidenciou uma performance de nível significativo para um aluno de 10º ano. Por outro lado, na peça

romântica o aluno não evoluiu como seria esperado, apresentando aulas distintas a nível do aproveitamento. Tal se deveu ao facto do aluno não se entusiasmar com o estudo desta obra e dedicar praticamente todo o tempo disponível à peça contemporânea. Inclusive, o aluno, no início de cada aula, escolhia como primeira peça a apresentar, a peça contemporânea.

Na última sessão, é notória uma progressão relativamente à peça romântica mas, como já foi dito anteriormente, o seu percurso com este tipo de repertório não foi tão exemplar como a outra obra.

De uma forma geral, este aluno evidenciou um excelente domínio do instrumento, um pouco mais evidente no repertório contemporâneo (talvez por ele desde sempre ter muita facilidade técnica e as obra contemporânea ser mais exigente neste ponto) e uma proficiente aplicação das competências performativas. Para além disso, evidenciou um bom domínio na utilização de recursos como os *glissandos* e o *vibrato* e facilidade na leitura e compreensão rítmica das obras. A nível da notação contemporânea, evidenciou, na primeira sessão, alguma dificuldade de compreensão que logo foi colmatada nas sessões seguintes. Nas duas obras, sempre teve preocupação com a procura de um som homogéneo entre o registo grave e agudo e uma boa percepção de afinação.

2. Análise das entrevistas

A realização das entrevistas deu-se com o desígnio de compreender e analisar a percepção dos alunos acerca do impacto da utilização de repertórios distintos nas aulas de instrumento. Pretendeu-se, também, que os dados recolhidos complementem e favoreçam a compreensão os resultados obtidos nos relatórios de avaliação qualitativa.

A análise das respostas dos alunos foi feita por parâmetro (analisando-se cada questão em todos os alunos), numa perspetiva qualitativa.

A partir de uma análise aprofundada das entrevistas aos alunos, foi possível constatar, na resposta à primeira questão (*Qual o repertório que mais gostaste de trabalhar nas aulas?*) a relação das preferências dos alunos com a facilidade e disposições para a performance de um determinado estilo musical. Assim, a escolha do repertório que mais gostaram de estudar, recaiu no tipo de música com que mais se identificavam e que sentiam ter, também, mais facilidade. Assim, todos os alunos assumiram que identificavam-se com determinado repertório por ser mais fácil para os mesmo: no caso dos alunos A e C, identificavam-se com

o repertório contemporâneo, contrariamente ao aluno B que se identificava mais com a peça romântica.

Todos os entrevistados selecionaram como repertório preferido, a peça com que sentiam maior facilidade em tocar, apesar de ambas as peças terem o mesmo nível de dificuldade (a nível de registo de instrumento, problemas técnicos, duração da obra e questões de afinação).

Quanto ao repertório que mais estudavam em casa, foi possível verificar (através da observação direta e das grelhas de avaliação- anexo III) que dois dos alunos estudaram mais o repertório romântico e um dos alunos estudou mais o repertório contemporâneo. Após uma análise das respostas dos alunos, o investigador apercebeu-se que essa recaiu sobre o repertório que consideravam ter mais dificuldade. Assim, a escolha da peça romântica por parte dos alunos A e B recaiu pelo facto de ser uma peça em que mais sentiram dificuldades técnicas e de interpretação. Por outro lado, o aluno C respondeu que o repertório que mais estudava era o contemporâneo porque era o que tinha mais dificuldade, já que era a primeira vez que tinha contacto com uma peça deste género e, como tal, a linguagem musical era bastante diferente do que estava habituado. Para além disso, o aluno B evidenciou também que estudava mais este repertório por ser também o que mais gostava de tocar em performances. Assim, foi possível constatar, através da análise das respostas dos alunos, que a lógica das suas opções recaiu, sobretudo, pela dificuldade que sentiam ao executar determinado repertório. Pode-se concluir, nesta medida, que o facto dos alunos terem novos desafios, potencia a um estudo em maior quantidade. Contudo, o facto de gostarem do repertório também tem um peso preponderante.

Em relação à questão nº 3, (*Qual foi o repertório que consideraste mais desafiante*), também a análise desta questão evidencia a relação das escolhas dos entrevistados com as suas próprias dificuldades. Todos os alunos evidenciaram que a resposta a esta questão se devia ao facto de ser o repertório que tinham mais dificuldade e que exigia maior estudo. Assim, os alunos B e C evidenciaram mais desafiante o repertório contemporâneo enquanto o aluno A escolheu o repertório romântico por ser o que “sentia mais dificuldade”. Assim, este aluno relacionou o desafio em si com a capacidade de combater as principais dificuldades.

Quanto à questão nº 4 (*O repertório contemporâneo ajudou-te a melhorar o teu desempenho individual?*), todos os alunos responderam afirmativamente, evidenciando a influência do repertório contemporâneo no desenvolvimento do desempenho individual. Foi interessante observar que a resposta a esta questão assumiu perspetivas semelhantes: o aluno A afirmou que este repertório permita um maior desenvolvimento da vertente técnica e uma

maior exploração da peça. Também o aluno B vai ao encontro do aluno A ao afirmar que este repertório permite explorar uma obra de forma diferente e permite encontrar novas soluções de interpretação. O aluno C afirmou que este repertório, sendo uma peça a solo, contribuía em maior escala para o desenvolvimento técnico do aluno. Assim, de uma forma geral, todos identificaram a relevância do repertório contemporâneo para uma técnica mais eficiente e uma interpretação mais consistente. Pode-se então concluir que, apesar do repertório contemporâneo colocar maiores dificuldades (na medida em que utiliza uma linguagem nova e a utilização de novas técnicas como os *flutterzung*), potencia aspetos que são fortemente valorizados pelos alunos (como a vertente técnica que favorece todos os estilos de repertório). Desta forma, o repertório contemporâneo pode servir de base para o desenvolvimento técnico do instrumento, em geral.

Quando questionados se a utilização da música contemporânea tornava aula mais motivante, todos os alunos responderam afirmativamente, reforçando a importância do papel da música contemporânea na motivação para a aula. O aluno A, clarificou que, apesar de ter algumas renitências iniciais, logo se apercebeu que a peça contemporânea o ajudou a melhorar a sua performance, sobretudo a saber explorar novas ideias musicais e por isso, começou a saber apreciar muito mais este tipo de repertório. O aluno B afirmou que começou a saber apreciar este tipo de música e sentiu que com este repertório se cultivava musicalmente. O aluno C também evidenciou que com este repertório sentia que evoluía mais e isso, por si só, era uma grande fonte de motivação. Assim, todos os alunos, apercebendo-se que evoluíam muito com a peça contemporânea, ficaram mais motivados. É possível constatar que os alunos, ao perceberem as vantagens performativas do repertório contemporâneo, revelam-se uma fonte de estimulação, contribuindo para elevados níveis motivacionais.

Na resposta à questão nº 6 (*De uma forma geral, consideras o uso da música contemporânea uma experiência positiva no teu percurso como instrumentista?*), todos os alunos demonstraram a pertinência do repertório contemporâneo no percurso como instrumentista, já que lhes oferecia uma maior “bagagem” para o futuro. Uma vez que era uma experiência nova para os alunos, todos demonstraram que este repertório devia ser utilizado por todos os profissionais, para abrir novos horizontes, uma vez que é importante os músicos saberem tocar todo o tipo de repertório, não deixando nenhum de parte.

Em resposta à última questão (*Sentes que a utilização de repertório contemporâneo contribuiu para aumentares os níveis de concentração?*) verificou-se, mais uma vez, a resposta afirmativa dos alunos. O aluno A afirmou que necessitava de estar muito

concentrado com este repertório porque apresentava uma linguagem muito diferente do que estava habituado. O aluno B, ao mencionar a dificuldade que tinha neste repertório, afirmou que era o repertório que exigia uma maior concentração. O aluno C referiu que esta peça, ao ter tantos pormenores interpretativos, exigia uma maior concentração do que a outra peça.

Estes resultados permitem concluir que os alunos demonstraram grande interesse e evidenciaram a necessidade do repertório contemporâneo. Também todos responderam positivamente à totalidade de questões relacionados com a motivação na execução de repertório contemporâneo. Todos os alunos demonstraram que o repertório contemporâneo deve fazer parte dos seus estudos pois compreendem as vantagens que o mesmo lhe trouxe no desenrolar da investigação, para além de ser um repertório completamente inovador para os mesmos.

3. Análise dos relatórios de avaliação qualitativas das aulas

A realização de relatórios de avaliação qualitativa em todas as aulas teve a finalidade de analisar de forma mais sistémica e objetiva o trajeto evolutivo de cada aluno. A escolha de uma grelha constituída por uma avaliação qualitativa de acordo com a Escala de Likert mostrou-se pertinente por permitir uma avaliação mais objetiva e imediata a nível do progresso dos alunos. Pretende-se que os dados recolhidos complementem a análise descritiva da observação da aula. A análise dos relatórios de avaliação foi ser feita numa vertente descrita, apoiada por uma grelha síntese (ver anexo III) onde se realça a evolução dos alunos ao longo das sessões. A apresentação de uma grelha síntese da avaliação qualitativa de cada aluno demonstra ser relevante por ser indicar e delinear a curva de evolução dos alunos em cada parâmetro.

De uma forma geral, todos os alunos demonstraram um conhecimento prévio pouco evidente no que diz respeito à música contemporânea. As dificuldades técnicas e musicais evidenciadas nas primeiras sessões da investigação pode ser um indicador do contacto praticamente inexistente com a linguagem contemporânea. Isto porque os alunos nunca tinham estudado este tipo de repertório, apesar dos incentivos do professor em ouvir variado repertório. Contudo, todos os alunos, de uma forma geral, também evidenciaram algumas lacunas numa primeira fase de implementação do repertório romântico, sobretudo no que diz respeito às capacidades psicomotoras e capacidades cognitivas. Foi possível registar uma evolução positiva em ambas as obras ao longos das seis sessões, nos três alunos analisados (ver anexo III).

Este registo foi apoiado pelo aumento das competências motivacionais (verificado através do anexo III onde se verificam melhores resultados a nível das competências afetivas nas últimas duas sessões, que poderá ser um fator determinante para o progresso dos estudantes. Todos eles demonstraram, perante as dificuldades que emana o repertório contemporâneo, uma grande capacidade de compreensão e assimilação de competências, relevando uma grande força de vontade para ultrapassar as dificuldades, na medida em que começaram a estudar mais, demonstraram pelas respostas às questões do professor que ouviram gravações em casa sugeridos pelo investigador e procuraram saber mais sobre as técnicas contemporâneas, nomeadamente ao pesquisarem livros de apoio. É possível verificar uma evolução positiva em todos os parâmetros de todos os alunos, sendo que estes foram desenvolvendo de forma gradual competências de motivação, como maior vontade de aprender e superar obstáculos, necessidade de estudarem mais e serem mais perfeccionistas e maior segurança de execução nas aulas de instrumento.

Analisando a grelha com mais pormenor, é possível verificar que, acerca do primeiro parâmetro, “prazer da execução” nota-se uma evolução progressiva em todos alunos, em ambas as peças (à medida que iam melhorando a sua performance, os alunos ficavam mais empenhados na aula e mais receptivos à correção de determinados aspetos performativos por parte do professor).

Todos eles evoluíram de forma muito positiva, sendo que a melhor aula terá sido a última sessão. Em relação ao segundo ponto, “Vontade de Aprender”, os resultados dos três alunos foram mais diversificados. O aluno A mostrou ser bastante homogéneo, sendo que uma maior progressão só é significativa na última sessão e relativa à peça contemporânea, o que poderá ser um índice das preferências manifestadas na entrevista, por este repertório. Por outro lado, o aluno B, demonstrou ao longo da investigação, uma maior evolução no repertório romântico, no que toca a este item, evidenciando, mais uma vez, as suas claras preferências. Já o aluno C, é bastante homogéneo no que concerne às duas obras, com exceção, das sessões 4 e 5, onde a preferência pelo repertório contemporâneo é bastante evidente (obtem melhores resultados em todos os parâmetros, o que vem corroborar a sua entrevista).

No que diz respeito ao ponto 3, “Concentração na aula”, o aluno A apresenta uma evolução gradual, mas com uma evolução ligeiramente maior no que diz respeito à peça contemporânea. O aluno B é bastante homogéneo em ambas as obras e ao longo das sessões, apresentando uma evolução pouco acentuada, com exceção da sessão 2, onde está patente um maior incidência de concentração no trabalho do repertório romântico. No aluno C é

notório a presença de itens mais favoráveis no repertório contemporâneo, sobretudo a nível de competências afetivas (ver anexo III).

O 4º ponto “Dinâmica de estudo pessoal” evidencia resultados bastante semelhantes no aluno A . Os resultados do aluno B voltam a manifestar valores mais positivos no que diz respeito ao repertório romântico. O aluno C apresenta uma evolução progressiva, com algumas oscilações, mas os resultados mais positivos no que diz respeito ao repertório contemporâneo continuam patentes. Na “aprendizagem da peça”, o aluno A demonstra uma evolução progressiva, acompanhada por uma tendência na obtenção de melhores resultados na peça contemporânea. No aluno B, verifica-se melhores resultados na peça romântica (ver competências afetivas em anexo III), muito embora, as diferenças não sejam muito significativas. No aluno C, volta a notar-se uma leve superioridade de resultados da peça contemporânea relativamente à peça romântica, apesar da notório estagnação presente na sessão 4. A nível da “destreza motora”, o aluno A apresenta uma evolução progressiva e bastante uniforme nas duas obras. O aluno B apresenta um desenvolvimento progressivo em ambas as peças, com a exceção da sessão 2, onde é notório uma maior evolução do repertório romântico. o aluno C evidencia uma grande evolução nas duas últimas (sobretudo a nível de competências afetivas) sessões em ambas as peças, sendo que os resultados entre elas são bastante uniformes. Acerca do “sentido rítmico”, o aluno A evidencia melhores resultados na peça contemporânea, sobretudo nas duas primeiras sessões (mais evidente nas competências psicomotoras).

O aluno B apresenta uma evolução bastante progressiva e uniforme, sendo que quase todos os resultados das duas peças são iguais. No aluno C é clara a evolução da primeira para a segunda sessão, em ambos os repertórios e, apesar dos resultados menos favoráveis na quarta sessão, o aluno demonstra uma evolução mais positiva nas duas últimas sessões em ambas as obras. Acerca das “competências de leitura”, o aluno A demonstrou uma evolução gradual, denotando melhores resultados, embora pouco significativos, no repertório contemporâneo. O aluno B apresentou resultados bastante semelhantes nas duas obras, com pequenas oscilações em alguns itens. O aluno C apresentou resultados iguais em todas as sessões, no que diz respeito às duas peças. Sobre a “assimilação de conhecimentos”, o aluno A , apresenta, mais uma vez, resultados bastante homogêneos nas duas obras, mas com um ligeiro progresso no que diz respeito ao repertório contemporâneo .O aluno B apresenta uma evolução gradual, mas uma maior tendência a obter resultados favoráveis na peça romântica. No aluno C, há diferentes resultados em ambas as obras, mas a “preferência” não recai por nenhuma obra em particular. Em relação ao item “Autonomia na execução”, o aluno A

apenas apresenta melhores resultados nas duas últimas sessões, embora o mesmo se aplique às duas obras. O aluno B demonstra um progresso gradual e resultados ligeiramente mais favoráveis no que concerne à peça à solo. O aluno C demonstra uma evolução clara nas duas últimas sessões mas a diferença das duas obras não é significativa. Acerca do último tópico, “Capacidade de execução”, verificou-se uma evolução gradual no aluno A, embora sempre com resultados mais favoráveis no que diz respeito à peça contemporânea. Por outro lado, o aluno B, evidencia melhores resultados na peça romântica, sendo que não é tão evidente. O aluno C é mais regular, evidenciando resultados muito semelhantes em ambas as obras (sobretudo nas competências cognitivas e psicomotoras).

Resumindo, é possível constatar que, de uma forma geral, todos os alunos mantiveram resultados homogêneos durante o período de investigação. Contudo, é notório uma dissemelhança do aluno B com os outros dois alunos no que diz respeito aos resultados atingidos no repertório contemporâneo, apresentando resultados distintos dos seus colegas, sobretudo no que diz respeito à peça contemporânea. Fazendo um paralelismo com as entrevistas, este também foi o único aluno que preferiu o repertório romântico e com o qual mais se identificava, sendo que este pode ser uma razão para justificar os resultados obtidos. No que diz respeito às competências motivacionais, o progresso dos alunos é logo manifesto na segunda sessão, sobretudo no aluno C, sendo aliás, este o aluno que apresenta resultados mais positivos (ver competências afetivas do anexo III).

Todos os alunos reagiram de forma bastante positiva à introdução de um repertório de linguagem totalmente nova.

Conclusão

A presente dissertação teve como desígnio entender a influência da música contemporânea na motivação dos alunos do ensino Secundário, que compreendem idades entre os 15 e os 18 anos. Tal estudo surgiu enquadrado à necessidade de se difundir o repertório contemporâneo no ensino secundário, já que é um género musical muito pouco empregado no contexto escolar até ao ensino superior. Assim, com este estudo foi pertinente evidenciar a necessidade da inclusão deste tipo de repertório numa fase mais prematura da aprendizagem de trombone, para que o impacto no ensino superior não seja tão acentuado, evitando maiores lacunas e dificuldades dos alunos.

Com a presente investigação foi possível reunir dados sobre a influência de tipos diferentes de repertório, nomeadamente o repertório “tradicional” romântico e repertório contemporâneo associados aos níveis de motivação, como na aquisição de competências performativas.

Através da recolha e fundamento bibliográfico, o autor apoiou-se em investigadores proeminentes que defendem a utilização da música contemporânea no ensino e a importância desta no desenvolvimento da aprendizagem musical. Muitos têm sido os investigadores (Paynter, 1991; Zagonel, 1999; Swanwick, 1992; Hallam, 2006) a debruçar-se, ao longo do século XX, no estudo da música contemporânea como um importante factor motivacional. A música contemporânea, pelas suas qualidades estilísticas no uso de ritmos invulgares, de timbres ricos, de efeitos e técnicas sonoras inovadoras e pela sua notação com base em símbolos, contrariando com o rigor tradicional, é considerada uma vertente cativante do ensino de música pelo grau de liberdade de execução e expressão que confere aos alunos. Desta forma, a música contemporânea aliada à motivação, poderá contribuir para um aumento significativo da aprendizagem nos alunos, quer a um nível mais elementar, como num nível mais avançado.

Após a análise dos resultados verifica-se bastante semelhanças nos dois repertórios, pelo que a utilização de obras contemporâneas não prejudica, em nenhuma circunstância, a progressão dos alunos. Pelo contrário, verificou-se que os alunos demonstraram muito interesse e dedicação na execução deste tipo de repertório e que o mesmo se recomenda para aplicação neste nível de ensino, sem receios. Não obstante esquecer que este tipo de repertório, pela peculiaridade da linguagem e escrita musical, acarreta a necessidade de se abordarem competências técnicas e musicais diferentes, fomentando um nível de performance mais elevado. Apesar de fomentar um desafio mais elevado, este tipo de

repertório é perfeitamente adaptável ao nível dos alunos, já que estes demonstram ter um conhecimento alargado do instrumento e uma técnica instrumental suficiente para esta nova abordagem.

Pela recolha de vários indicadores relacionados com a motivação na prática de repertório contemporâneo, foi possível verificar que os alunos atribuíram grande importância a este tipo de repertório. Foi também visível que conseguiram evoluções significativas em termos técnicos e estilísticos, já que estudaram mais e com mais consciência dos aspetos mais complexos. Os alunos demonstraram compreender a importância de se tocar repertório diversificado, por os ajudar na sua performance individual, na medida em que contribuiu para uma técnica mais eficiente e uma interpretação mais consistente (ideia essa manifestada na entrevista).

Também foi notório, neste estudo, que os resultados mais positivos, em todos os alunos, estão diretamente relacionados com as suas preferências musicais. Assim, progrediam mais significativamente e empenhavam-se mais, no repertório com que melhor se identificavam, facto que evidente pela observação das aulas e confirmada na entrevista.

Embora os resultados não comprovem de forma significativa que o repertório contemporâneo estimula a motivação com maior influência do que o repertório “tradicional”, este estudo demonstrou, por outro lado, que também não parece haver nenhum entrave na utilização de novas abordagens no ensino do instrumento. Assim, preferencialmente, deverá ser adotado pelo professor a aplicação de repertório diversificado já que estimulam o desenvolvimento integral do aluno e permitem aprendizagens diversificadas, que estimulam os estudantes. A aplicação de diferentes tipos de repertório possibilitam experiências positivas no processo de ensino- aprendizagem. Assim, foi possível constatar a necessidade que os alunos sejam capazes de conhecer e interpretar os mais variados e distintos estilos musicais. Isto porque a linguagem contemporânea incita a aprendizagem de noções diferenciadas que pode contribuir para a melhoria relativa à performance do próprio repertório dito “tradicional”, como a incorporação das técnicas contemporâneas, dos quais se destaca os *multifónicos* e a *flutterzung*.

A nível dos resultados obtidos da investigação, o autor conclui que todos os alunos demonstraram, perante as dificuldades que emana o repertório contemporâneo, uma grande capacidade de compreensão e assimilação de competências, relevando uma grande força de vontade para ultrapassar as dificuldades, na medida em que começaram a estudar mais e procuraram saber mais sobre as técnicas contemporâneas, nomeadamente ao pesquisarem livros de apoio. Para além disso, foi possível verificar (ver anexo III) uma evolução positiva

em todos os parâmetros de todos os alunos, o que os conduziu a um nível performativo bastante bom. Este estudo evidencia a possibilidade e as potencialidades que o repertório contemporâneo tem para este nível de aprendizagem.

Uma vez que este trabalho incide sobre um número reduzido de alunos e sobre um curto muito período de tempo é importante referir que este trabalho não é significativo estatisticamente. Assim sendo, uma amostra maior poderá obter resultados que possam levar a conclusões mais fiáveis e consistentes. Contudo, apesar destas limitações, foi possível demonstrar algumas vantagens que existem no emprego de novas linguagens musicais, motivando o aluno para ultrapassar barreiras e colmatar obstáculos.

Referências bibliográficas

Asmus, E. P. (1986). Student Beliefs about the Causes of Success and Failure in Music: A Study of Achievement Motivation. *Journal of Research in Music Education*, 34(4), pp. 262-278.

Atkinson, J., & Feather, N. (1966). *A theory of achievement motivation*. New York: Wiley.

Austin, J.; Renwick, J. & Mc Pherson, G. E (2006). Developing motivation. In: G. Mc Pherson (Ed.), *The child as musician: a handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press, pp. 213-238.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological review*, 84, pp.191-215.

Burochovitch, E. & Bzuneck, J.L. (2004). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Editora vozes.

Beineke, V. (2003). A composição em sala de aula: como ouvir a música que as crianças fazem? In Hents- Chke, L. & Souza, J. (ED.), *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna, pp. 91-104.

Borges, A. R. (2008) *Abordagens Criativas: Possibilidades para o Ensino/Aprendizagem da Música Contemporânea*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista.

Bzuneck, J. A. (2001). A motivação dos alunos: Aspectos Introdutórios. In E. Boruchovitch & J. A. Bzuneck (Eds.), *A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Vozes.

Cuervo, L. (2008). *Música Contemporânea para Flauta Doce: um diálogo entre educação musical, composição e interpretação*. XVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPPOM).

Chueke, Z. (2003). Música nunca antes ouvida: o medo do desconhecido. In: *Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM*, XIV, Porto Alegre: UFRGS.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: HarperCollins Publishers.

Eccles, J. (1983). Expectancies, values and academic behaviours. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives*. San Francisco: San Francisco, Freeman.

Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes and Philadelphia: Open University PRESS

Elliot, J. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. Oxford: University Press.

Estrela, A. (1994), *Teoria e Prática de Observação de Classes, Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, M. (2012). *Música contemporânea como estratégia de motivação no ensino de piano*. (Tese de Mestrado não publicada). Universidade de Aveiro.

Ferreira, M. (1998). Metodologia da Investigação – Aprofundamento Temático. In H. Carmo & M. Ferreira, *Metodologia da Investigação – Guia para a auto – aprendizagem*, Lisboa: Universidade Aberta, pp. 169 – 272.

Fonseca, S. I.R.L. Da (2005). *As escolas de Piano Europeias: Tendências Nacionais da Interpretação Pianística no séc. XX*. Tese de Doutoramento. Universidade de Évora.

Grossi, C. (2012). *A abordagem não-tonal na Aprendizagem Musical: Um Relato de Pesquisa*.

Gomes, S. (2010). *Quando o jogo flui: uma investigação sobre a Teoria do Fluxo no*

voleibol. (Tese de Mestrado não publicada). Universidade Federal de Juiz de Fora.

Guerra, M. S. (2002) *A escola que aprende*. Porto: ASA

Hallam, S. (1998). The Predictors of achievement and Dropout in Instrumental Tuition. *Psychology of Music*, 26: 116-132.

Hallam, S. (2002). Musical Motivation: Towards a model synthesising the research. *Music Education Research*, 4(2), 255-244.

Hallam, S. 2006. *Music Psychology in Education*. London: Bedford Way Papers

Henrique, L. (2008). *Instrumentos Musicais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Herbert, T. (2006); *The Trombone*, Yale University Press, 2006),

Kemmis, S.(1989). Investigación en la Accion. In T. Husen & T.N. Postlethwaite, *Enciclopedia Internacional de la Education*, 6, PP. 3330-3337. Barcelona: Vicens-Vives/MEC.

Lehamn, A. C., Sloboda, J. A. & Woody, R. H. (2007). *Psychology for Musicians: understanding and acquiring the skills*. Oxford: Oxford University Press.

Mc. Pherson, G. (2007) . Childrens motivation to study music. In: *Conference proceedings of the 40th anniversary conference of the Australian Society for Music Education*. Perth, Western Australia.

McPherson, G. E., & McCormick, J. (1999). Motivational and self-regulated learning components of musical practice. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 141, 98–102.

Mikus, A.C.F.(2012). *Conceção de estratégias para o ensino coletivo de violino numa sala de aula diferenciada*. (Tese de Mestrado não publicada). Universidade Católica Portuguesa. Porto.

Narita, F (2008). Criação musical e cultura infantil: possibilidades e limites no ensino e aprendizagem da música. *Anais do SIMCAM4 – IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais*. São Paulo: USP.

Nuttin, J. (1985). *Theorie de la motivation humaine*. Paris: PUF.

O’Neill, S. A. (1999). The role of motivation in the practice and achievement of young musicians. In S. W. Yi (Ed.), *Music, mind and science* (pp. 420–433). Seoul: Seoul National University Press.

O’Neill, S. A., & McPherson, G. E. (2002). Motivation In R. Parncutt & G. E. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (pp. 31-46). Oxford: Oxford University Press.

Paynter, J. (1992). *Sound and Structure*. Cambridge: Cambridge Press.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs and mathematical problem-solving of gifted students. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 325–344.

Pintrich, P.R. & Schunk, D.H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and application* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Regelski, T.A. (1992). The Action Value of musical Experience and Learning. In J. Paynter, T. Howel, R. Orton & P. Seymour (Eds.), *Companion to Contemporary Musical Thought*. Londres: Routledge.

Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ryan, R. L. (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Robson, C. (1993). *Real World Research: a resource for social scientists and practitionerresearchers*. Oxford: Blackwell.

Swanwick, k. (1992). What makes music musical? In J. Paynter, t. Howel, R. Orton & P. Seymour (Eds.), *Companion to Contemporary Musical Thought*. Londres: Routledge.

Schmidt, C. P. (2005). Relations among motivation, performance achievement, and music experience variables in secondary instrumental music students. *Journal of Research in Music Education*, 53.

Sloboda, J. A. & Howe, M. J. A. (1991). Biographical precursors of musical excellence: An interview study. *Psychology of Music*, 19: 3-21.

Stern, P. (1981). Research on teachers pedagogical thoughts, judgments decisions and behavior, In: *Review of Educational Research*, 51 (4), 455-498.

Vispoel, J. (1998). *How American Adolescents Interpret Success and Failure in Classroom Music: Relationships among Attributional Beliefs, Self-Concept and Achievement*. *Psychology of Music*, 26-45.

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer.

Wigfield, A., & Eccles, J. (2002). *Development of achievement motivation*. San Diego, CA: Academic Press.

Zagonel, B. (1999) Em direção a um ensino contemporâneo de música. *Ictus Ictus - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia*. Salvador.

Legislação

Decreto-Lei nº 310/83.

Decreto-Lei nº 26/89

Decreto-Lei nº 156/2012

ANEXOS

Anexo I- Declaração de consentimento informativo



CATÓLICA PORTO
ARTES

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Escola das Artes

Declaração de consentimento informativo

Exmo. Encarregado de Educação

No âmbito do Mestrado em Ciências da Educação- Ensino especializado de Música na Universidade Católica do Porto, estou a realizar um trabalho de investigação com o tema “A música contemporânea para trombone como estratégia de motivação no ensino secundário”. Este trabalho pretende identificar e analisar de que forma a implementação de música contemporânea em sala de aula, fomenta o desenvolvimento do aluno do ensino secundário e se é uma abordagem mais eficaz no contexto da motivação. A fim de concretizar este projeto, é necessário gravar aulas e realizar entrevistas aos meus alunos do ensino secundário. Gostaria, neste contexto de pedir a sua autorização no sentido de autorizar o seu educando a participar nesta investigação, através da recolha de dados a partir de gravações de aulas e de entrevistas. Os dados escolhidos, assim como a identidade do seu educando serão mantidos em anonimato.

Espero que Vossa Exa. se digne a deferir este meu pedido de autorização, para a realização deste estudo com os meus alunos desta escola.

Grato pela sua atenção,

Caldas da Saúde, 30 de Setembro de 2013

David Silva

Anexo II- Relatório diário de avaliação sobre a evolução dos alunos

Relatório diário de avaliação sobre a evolução dos alunos

Sessão n.º: _____

Peça: _____

		Regrediu	Manteve	Evoluiu pouco	Evoluiu razoavelmente	Evoluiu muito
Competências afetivas/ motivacionais	Prazer na execução					
	Vontade de aprender					
	Concentração na aula					
	Dinâmica de estudo pessoal aprendizagem da peça					
Capacidades psico-motoras	Destreza motora					
	Sentido rítmico					
Capacidades cognitivas	Competências de leitura					
	Assimilação de conhecimentos					
	Autonomia na execução					
	Capacidade de execução					

Anexo III- Grelha síntese de avaliação individual

Aluno A

		Sessão 1		Sessão 2		Sessão 3		Sessão 4		Sessão 5		Sessão 6	
		P.C.*	P.R.	P.C.	P.R.								
Competências afetivas/ motivacionais	Prazer na execução	2	2	2	2	3	3	3	3	4	3	5	4
	Vontade de aprender	3	3	3	3	3	3	4	3	4	4	5	4
	Concentração na aula	2	3	3	3	3	2	4	3	4	3	4	3
	Dinâmica de estudo pessoal	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3
	Aprendizagem da peça	3	2	2	2	3	2	4	2	4	4	5	4
Capacidades psico- motoras	Destreza motora	2	2	2	3	2	2	4	3	4	4	5	5
	Sentido rítmico	4	2	4	2	3	3	4	2	3	4	4	5
Capacidades cognitivas	Competências de leitura	3	2	3	2	3	3	3	2	3	3	5	4
	Assimilação de conhecimentos	3	3	3	3	4	3	3	3	4	3	5	4
	Autonomia na execução	3	2	3	3	3	2	3	2	4	4	5	5
	Capacidade de execução	2	3	3	2	4	3	3	3	4	3	5	4

*P.C.- peça contemporânea

P.R- peça Romântica

Níveis:

1- Regrediu

2- Manteve

3- Evoluiu Pouco

4- Evoluiu Razoavelmente

5- Evoluiu Muito

Aluno B

		Sessão 1		Sessão 2		Sessão 3		Sessão 4		Sessão 5		Sessão 6	
		P.C.*	P.R.	P.C.	P.R.								
Competências afetivas/ motivacionais	Prazer na execução	3	2	3	3	3	4	3	4	4	4	5	5
	Vontade de aprender	3	2	3	5	3	4	3	4	4	4	5	5
	Concentração na aula	2	2	3	3	4	3	3	4	4	4	5	4
	Dinâmica de estudo pessoal	2	2	2	4	3	3	4	3	4	4	3	5
	Aprendizagem da peça	3	2	3	4	4	4	3	4	3	4	3	5
Capacidades psico- motoras	Destreza motora	2	2	2	4	3	3	3	3	3	4	4	5
	Sentido rítmico	2	2	3	3	3	3	4	4	4	4	3	4
Capacidades cognitivas	Competências de leitura	3	2	2	3	4	3	3	4	3	4	4	5
	Assimilação de conhecimentos	2	2	2	3	4	4	3	5	4	5	4	5
	Autonomia na execução	2	2	3	3	3	4	3	4	4	5	4	5
	Capacidade de execução	3	2	2	3	4	4	3	4	3	4	5	5

Aluno C

		Sessão 1		Sessão 2		Sessão 3		Sessão 4		Sessão 5		Sessão 6	
		P.C.*	P.R.	P.C.	P.R.								
Competências afetivas/ motivacionais	Prazer na execução	2	2	4	3	5	4	2	2	4	4	5	5
	Vontade de aprender	2	2	4	4	4	5	5	3	5	3	5	5
	Concentração na aula	2	2	5	3	5	3	3	3	5	4	5	5
	Dinâmica de estudo pessoal	2	2	4	4	4	4	3	2	5	4	5	4
	Aprendizagem da peça	2	2	4	5	5	4	2	2	5	3	5	5
Capacidades psico-motoras	Destreza motora	2	2	3	4	2	2	2	2	4	4	5	5
	Sentido rítmico	2	2	4	5	4	2	3	2	4	4	5	5
Capacidades cognitivas	Competências de leitura	2	2	4	4	5	5	3	3	4	4	5	5
	Assimilação de conhecimentos	2	2	3	4	4	5	4	3	4	3	5	5
	Autonomia na execução	2	2	4	5	3	2	2	2	5	4	5	5
	Capacidade de execução	2	2	3	3	5	4	2	3	4	4	5	5

Anexo IV- Guião da entrevista



CATÓLICA PORTO
ARTES

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
Escola das Artes

Guião Entrevista

Nº Pergunta	Pergunta
1.	Qual o repertório que mais gostaste de trabalhar nas aulas? Porquê?
2.	Qual o repertório que mais estudavas em casa? Porquê?
3.	Qual foi o repertório que consideraste mais desafiante? Porquê?
4.	Em que medida o repertório contemporâneo te ajudou a melhorar o teu desempenho individual?
5.	A utilização da música contemporânea tornou a aula mais motivante?
6.	De uma forma geral, consideras o uso da música contemporânea uma experiência positiva no teu percurso como instrumentista?
7.	Sentes que a utilização de repertório contemporâneo contribuiu para aumentares os níveis de concentração?

Anexo V- Transcrição das entrevistas



CATÓLICA PORTO
ARTES

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Escola das Artes

Entrevista 1

Dados de caracterização

Identificação: Aluno A

Idade: 18 anos

Sexo: Masculino

Formação académica: A frequentar o 12º ano do Curso de Instrumentista de Sopro e Percussão

1. Qual o repertório que mais gostaste de trabalhar nas aulas? Porquê?

O repertório que eu mais gostei de trabalhar nas aulas foi sem dúvida o repertório contemporâneo, pois sempre gostei deste tipo de repertório e, com a minha facilidade em reportório contemporâneo, torna-se mais rápido para mim evoluir, e claro, aprender com isso.

2. Qual o repertório que mais estudavas em casa? Porquê?

O repertório que eu mais estudava em casa era o repertório romântico pois é aquele onde encontro mais dificuldades. De uma forma geral, sempre tive dificuldade em peças românticas. Encontrei muita dificuldade nesse tipo de obras pois não é o meu forte e então preciso de me focar mais nesse tipo de repertório.

3. Qual foi o repertório que consideraste mais desafiante? Porquê?

O repertório que considerei que achei mais desafiante foi repertório romântico pois tenho uma maior necessidade de trabalhar obras mais líricas, para saber fazer uma frase

corretamente e jogar com as dinâmicas e articulações de modo a que seja do maior agrado musical.

4. Em que medida o repertório contemporâneo te ajudou a melhorar o teu desempenho individual?

O repertório contemporâneo ajudou-me a desenvolver a minha técnica, mistura de articulações diferentes e ajudou-me essencialmente a saber explorar devidamente uma obra.

5. A utilização da música contemporânea tornou a aula mais motivante? Porquê?

No início não gostava, mal tal como eu disse na minha resposta à pergunta quatro ajudou-me a saber explorar novas ideias musicais e isso, fez com que ganhasse um grande gosto ao tocar esta peça e me sentisse mais motivado nas aulas.

6. De uma forma geral, consideras o uso da música contemporânea uma experiência positiva no teu percurso como instrumentista? Porquê?

Claro que sim, porque a vida de um músico não é só tocar clássico, mas também descobrir coisas novas para criar uma “bagagem” extensiva para o futuro.

7. Sentes que a utilização de repertório contemporâneo contribuiu para aumentares os níveis de concentração? Porquê?

Sinto sim, pois, o repertório contemporâneo foi algo novo pelo qual não estamos habituados a ouvir ou sentir. Explorar os efeitos do trombone, as articulações e tudo que podemos fazer com o nosso instrumento torna-se algo engraçado e motivante. Por isso, precisava de estar mais concentrado para perceber todas as indicações do professor.



CATÓLICA PORTO
ARTES

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Escola das Artes

Entrevista 2

Dados de caracterização

Identificação: Aluno B

Idade: 18 anos

Sexo: Masculino

Formação académica: A frequentar o 12º ano do Curso de Instrumentista de Sopro e Percussão

1. Qual o repertório que mais gostaste de trabalhar nas aulas? Porquê?

O repertório que mais gostei de ver nas aulas foi o repertório romântico pois foi o que melhor me enquadrei a tocar, já que tenho várias dificuldades no repertório contemporâneo.

2. Qual o repertório que mais estudavas em casa? Porquê?

O repertório que mais estudei em casa foi o romântico. Isto porque foi o que mais gostei e me enquadrava melhor a tocar e, também, porque exige muitos pormenores musicais de alguma dificuldade.

3. Qual foi o repertório que consideraste mais desafiante? Porquê?

Foi o repertório contemporâneo pois era aquele que tinha algumas dificuldades e foi um desafio tentar superar as dificuldades o melhor possível.

4. Em que medida o repertório contemporâneo te ajudou a melhorar o teu desempenho individual?

O repertório contemporâneo ajudou-me a melhorar o meu desempenho individual em vários aspetos. Um deles foi perceber como se interpreta música contemporânea, ajudou-me também a perceber as grandes diferenças da música romântica para a contemporânea e levou-me a conhecer novas formas de experimentação na música.

5. A utilização da música contemporânea tornou a aula mais motivante? Porquê?

Sim, porque comecei a conseguir apreciar esse tipo de música, e ajudou também a aprender como se deve tocar, sem esquecer que é importante sabermos tocar vários estilos para sermos músicos com mais conhecimentos.

6. De uma forma geral, consideras o uso da música contemporânea uma experiência positiva no teu percurso como instrumentista? Porquê?

Sim, considero porque era um estilo de música que não sabia apreciar, que não gostava e que tinha algumas dificuldades a tocar, e tornou-se positivo porque consegui aprender a gostar, apreciar e a superar muitas dificuldades desse estilo de música. Penso que todos os músicos não deviam mostrar resistência a obras que não conhecem e perceber isso, foi muito importante para mim.

7. Sentes que a utilização de repertório contemporâneo contribuiu para aumentares os níveis de concentração? Porquê?

Sim, porque sempre foi um género musical onde sempre tive várias dificuldades, e é um estilo que necessita de muita concentração quando se executa.



CATÓLICA PORTO

ARTES

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Escola das Artes

Entrevista 3

Dados de caracterização

Identificação: Aluno C

Idade: 15 anos

Sexo: Masculino

Formação académica: A frequentar o 10º ano do Curso de Instrumentista de Sopros e Percussão

1. Qual o repertório que mais gostaste de trabalhar nas aulas? Porquê?

O repertório que mais gostei de trabalhar nas aulas foi sem dúvida o B.A.C.H. pois é uma obra contemporânea, que é o repertório que mais senti facilidades e é uma obra onde se pode expor todo o tipo de ideias diferentes.

2. Qual o repertório que mais estudavas em casa? Porquê?

O repertório que mais estudava em casa era também o B.A.C.H. pois é uma obra que exige muito estudo de pequenos pormenores e porque é a primeira vez que toco uma peça deste género, o que traz algumas dificuldades.

3. Qual foi o repertório que consideraste mais desafiante? Porquê?

Sem dúvida que o repertório mais desafiante foi a obra contemporânea pois era um estilo que nunca tinha experimentado nem executado e, por isso, foi mais difícil adaptar-me a esta peça.

4. Em que medida o repertório contemporâneo te ajudou a melhorar o teu desempenho individual?

O repertório contemporâneo ajudou-me muito a melhorar o meu desempenho, pois, sendo uma obra a solo (sem acompanhamento de orquestra/ piano) ajudou-me muito mais a nível de leitura e interpretação do que me ajudou a obra romântica.

5. A utilização da música contemporânea tornou a aula mais motivante? Porquê?

Sim, muito mais. As aulas davam sempre para aperfeiçoar tudo e juntar muitas mais ideias a obra. Assim, acho que evoluí muito com este repertório e, ao ver que melhorava, cada vez gostava mais de o tocar.

6. De uma forma geral, consideras o uso da música contemporânea uma experiência positiva no teu percurso como instrumentista? Porquê?

Sim, não só no meu caso, mas em todos os casos deve-se executar música contemporânea porque nos dá uma maior bagagem para o futuro.

7. Sentes que a utilização de repertório contemporâneo contribuiu para aumentares os níveis de concentração? Porquê?

Sim. Graças a todos os pequenos pormenores, o músico deve estar sempre atento, o que me levou a aumentar muito os níveis de concentração.