



Universidade de Aveiro
2017

Departamento de Comunicação e Arte

**CATARINA
MENDES DA
SILVA**

**MÚSICA DE CONJUNTO: VEÍCULO PARA A
APRENDIZAGEM DO VIOLONCELO**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música realizada sob a orientação científica de David Wyn Lloyd, da Universidade de Aveiro.

Dedicatória

Dedico este trabalho a todos os que contribuíram para a realização deste Projeto.

O júri

Presidente

Prof. Doutor José Paulo Torres Vaz de Carvalho,
Professor Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da
Universidade de Aveiro

Vogais

Prof. Doutor Tiago Garcia Vieira Neto,
Professor Adjunto Convidado da Escola Superior de Música de Lisboa

Prof. Doutor David Wyn Lloyd,
Professor Auxiliar Convidado do Departamento de Comunicação e
Arte da Universidade de Aveiro

Agradecimentos

Agradeço a todos os que acreditaram em mim para a realização deste trabalho:

Aos alunos, Encarregados de Educação e Academia de Música de Santa Maria da Feira, por todo o apoio e dedicação.

À minha grande amiga Diva Couto, um agradecimento do fundo do coração por todo o apoio, dedicação e disponibilidade demonstrada, através da partilha e orientação dos meus pensamentos, dando sempre o seu contributo de forma crítica e construtiva.

Ao meu companheiro de todos os dias Luís Lima, por toda a sua colaboração e apoio durante a realização deste projeto, tendo-me apoiado em todas as decisões e momentos difíceis.

Ao professor Doutor David Lloyd, que me orientou na realização do presente Projeto Educativo e que sempre se demonstrou disponível para me ajudar a todos os níveis.

Palavras – chave

Ensino especializado de música, *curriculum*, aprendizagem em grupo, *ensemble* de violoncelo.

Resumo

O presente estudo baseia-se no enriquecimento da prática educativa da disciplina de instrumento.

Segundo a percepção da autora, a aprendizagem em grupo é fundamental para a prática instrumental. Devido ao desinteresse demonstrado pelos alunos, pela prática instrumental, houve a necessidade de adaptar as estratégias de lecionação, para aumentar a motivação dos alunos para a aprendizagem do instrumento em diferentes contextos. Para tal, foi criado um *Ensemble* de Violoncelo (*EnsembleCello*), direcionado a todos os alunos de violoncelo que frequentam a Academia de Música de Santa Maria da Feira.

Neste projeto pretende-se perceber a importância e as vantagens que a aprendizagem em grupo traz aos alunos do ensino especializado da música.

Keywords

Specialized Course of Music, *curriculum*, group learning, cello ensemble.

Abstract

The focus of this study is on the improvement of the teaching practices in instrumental performance.

Our perception is that group learning is crucial for the instrumental practice. We consider that the observable students' lack of interest for the instrumental performance makes it necessary to adapt our teaching/learning strategies in order to motivate the students to practice their performance and competence in different contexts. To achieve that, we created a Cello Ensemble (*EnsembleCello*), targeting all students who learn the cello at the Academia de Música de Santa Maria da Feira. With this project, we aim to understand the importance and the advantages that group learning can have upon students who are in the Specialized Course of Music.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO 1

CONTEXTUALIZAÇÃO	4
1.1 Motivação.....	5
1.1.1. Teorias da motivação	5
1.1.2. Motivação para a aprendizagem musical	8
1.1.3. O papel do professor no desenvolvimento da motivação do aluno.....	9
1.2 A aprendizagem em diferentes contextos	12
1.2.1. Aprendizagem individual.....	12
1.2.2. Aprendizagem em grupo	13
1.2.3. Transdisciplinaridade.....	15

CAPÍTULO 2

O PROJETO	18
2.1. Local da implementação: Academia de Música de Santa Maria da Feira	19
2.2. Delineamento do Projeto	20
2.2.1. Metodologia de Investigação: apresentação e justificação	20
2.2.2. Caracterização do grupo implicado	22
2.2.3. Procedimento	23
2.2.4. Métodos de recolha de dados	24
2.3. Repertório	26

CAPÍTULO 3

RESULTADOS E DISCUSSÃO... ..	28
3.1. Perspetiva dos alunos.....	29
3.2. Perspetiva do professor.....	33
3.3. Conclusões.....	35
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	38

ANEXOS

Anexo 1 Componente letiva - Curso Básico de Música 2º Ciclo.....	43
Anexo 2 Componente letiva - Curso Básico de Música 3º Ciclo.....	44

Anexo 3 Pedido de autorização à AMSMF	45
Anexo 4 Aprovação do Projeto.....	46
Anexo 5 Consentimento dos Encarregados de Educação	47
Anexo 6 Fotografias da Audição	55
Anexo 7 Programa da Audição	56
Anexo 8 Guião da entrevista aos alunos	58
Anexo 9 Diário de Campo	59
Anexo 10 Repertório	67
Anexo 11 Transcrição da entrevista aos alunos	81

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

Projeto Educativo - PE

Academia de Música de Santa Maria da Feira - AMSMF

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

O presente Projeto Educativo (PE) resulta de um trabalho desenvolvido no decorrer do estágio inserido no Mestrado em Ensino de Música da Universidade de Aveiro. O seu principal foco reside na prática pedagógica instrumental, particularmente no ensino do violoncelo em contexto de *ensemble*. Assim, com o desenvolvimento de uma atividade de classe de conjunto, pretende-se analisar a forma como as aulas coletivas de instrumento contribuem para o desenvolvimento musical e pessoal dos alunos.

Apesar dos inúmeros estudos e da inegável comprovação dos benefícios da prática instrumental em grupo, o objetivo que conduziu todo este trabalho foi precisamente proporcionar aos alunos de violoncelo da Academia de Música de Santa Maria da Feira (AMSMF), a oportunidade de tocar em grupo. Este projeto partiu da iniciativa própria da autora, no sentido de colmatar a inexistência de um grupo deste tipo na referida Academia.

No contexto português, as aulas de conjunto instrumental (mais de dois alunos) podem não ser consideradas uma realidade comum e uma prática congruente no programa curricular das escolas de ensino vocacional de música. Visto que a frequência dos alunos nesta tipologia de aulas não tem um caráter obrigatório no curso do ensino vocacional de música.

É neste sentido que emerge a necessidade de criar aulas de classe de conjunto com os alunos de violoncelo. Ao mesmo tempo que se pretende potenciar a aprendizagem do instrumento, visa-se estimular a motivação do aluno. O *EnsembleCello* (nome dado ao *ensemble* deste projeto) foi organizado e direcionado a todos os alunos de violoncelo da AMSMF.

Uma vez que os alunos de violoncelo que integraram este projeto não participavam em aulas de orquestra ou música de câmara, considerou-se de extrema importância criar um momento em que os mesmos pudessem tocar coletivamente, podendo compreender a importância dos benefícios de tocar em grupo e ver a sua motivação para a prática individual do instrumento igualmente potenciada. Mais ainda, pretendeu-se que os alunos pudessem compreender e apreciar a música enquanto arte, através da organização e compreensão da linguagem musical de grupo/música de câmara.

Com a falta de consciencialização e interesse, por parte dos alunos, em colmatar a problemática supracitada, verifica-se uma certa instabilidade resultante da pouca estruturação curricular, particularmente no ensino do violoncelo, ficando o desempenho do aluno comprometido. Com este facto, o que se verifica é uma quebra na organização, autonomia e motivação que, claramente, influencia negativamente o sucesso escolar.

O professor assume aqui um papel de orientação e promoção da motivação do aluno, ao demonstrar satisfação pelos seus resultados positivos. É importante realçar que a adoção do reforço positivo como estratégia de estimulação da autoconfiança é também algo que inevitavelmente contribui para o desenvolvimento da relação professor-aluno. Por se considerar a motivação um aspeto fulcral na aprendizagem musical, a sua análise mais detalhada constitui um objetivo deste projeto. Assim, pretende-se compreender melhor os tipos de motivação de forma a ser possível conhecer e criar estratégias passíveis de serem adequadas ao desenvolvimento musical de cada aluno.

Estrutura do trabalho

O presente trabalho está organizado em duas partes distintas. A primeira parte diz respeito ao enquadramento conceptual, integrando a fundamentação teórica e prática das questões que impulsionaram este projeto. Primeiramente serão abordadas perspetivas motivacionais que se consideram pertinentes para esta área de ensino, posteriormente será feita a alusão à aprendizagem instrumental individual, aprendizagem instrumental em grupo e, finalmente, a transdisciplinaridade entre ambas as abordagens anteriores. A segunda parte contempla a descrição da atividade desenvolvida e que constitui o objeto de estudo deste trabalho: o *ensemble* de violoncelo (*EnsembleCello*). Numa primeira fase é descrita a problemática em que assenta o estudo e a metodologia utilizada. Posteriormente é apresentada a atividade na prática, bem como os resultados obtidos através da análise das entrevistas realizadas aos alunos intervenientes e da observação da investigadora. O trabalho encerra com a descrição das principais conclusões, bem como uma discussão dos resultados encontrados.

Todo o trabalho considera-se pertinente para dar a compreender que a relação entre as duas práticas (individual e em grupo) origina um complemento da aprendizagem do aluno, devido à absorção de novas matérias e informações, bem como da própria autonomia do aluno, ao ser capaz de aplicar e desenvolver os seus conhecimentos em diferentes contextos.

CAPÍTULO 1:

CONTEXTUALIZAÇÃO

1.1. Motivação

O termo motivação nasce do latim *movere*, que significa mover. Esta ideia parte do pressuposto de que a motivação é como uma “força” que produz um comportamento orientado em prol de uma ação. Na realidade, motivação implica uma variedade de processos psicológicos que geram uma escolha, despoletando um comportamento direcionado a um objetivo (Bzuneck, 2001; Pereira, 2013). No contexto educativo, Anne Marie Fontaine (2005) afirma que a motivação “leva as pessoas a tentar resolver os seus problemas ou, pelo contrário, a fugir deles, envolve afetos e emoções, inibe ou fomenta as aprendizagens e confere sentido à experiência” (p. 11). Assim, segundo a autora, a motivação está presente no quotidiano, sendo necessária para iniciar, manter e finalizar qualquer ação. Em traços gerais, é o aspeto dinâmico de um comportamento ou ação. Deste modo, a motivação influi no que os alunos aprendem, quando e como aprendem e, ao mesmo tempo, o que os alunos aprendem influencia a sua motivação (Schunk, 1995). Perante o exposto, a abordagem da motivação como aspeto essencial no processo de aprendizagem (Schatt, 2011) e na pedagogia reside na capacidade de esta permitir prever, explicar e orientar o comportamento dos alunos.

1.1.1. Teorias da motivação

Tal como tem sido referido ao longo deste capítulo, a motivação é uma característica essencial para a aprendizagem do aluno (Aloi et al., 2014) e interfere drasticamente nos resultados alcançados a longo e a curto prazo sendo importante analisar e compreender as abordagens relacionadas com a motivação. Assim, pode desenvolver-se um trabalho em sala de aula mais positivo e consolidar a criação e o aumento da motivação do aluno para a sua prática em contexto dentro e fora da sala de aula.

Antes de mais, é importante destacar que, apesar de o conceito de motivação poder variar consoante a realidade de cada autor, no que respeita à natureza da motivação parece existir consensualidade, na medida em que todos a classificam na vertente intrínseca e extrínseca.

No que concerne à motivação extrínseca, a mesma 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, objetivando atender aos comandos ou pressões de outras pessoas ou para demonstrar competências ou habilidades [...] diversos autores consideram as experiências de aprendizagem propiciadas pela escola como sendo extrinsecamente motivadas, levando alguns alunos que evadem ou concluem os seus cursos a sentirem-se aliviados por estarem livres da manipulação dos professores e livros (Burochovitch & Bzuneck, 2004, p. 45-46).

A motivação intrínseca é compreendida como sendo uma propensão inata e natural dos seres humanos para envolver o interesse individual e exercitar as suas capacidades, procurando e alcançando desafios ótimos (Burochovitch & Bzuneck, 2004). A motivação intrínseca é considerada um fator essencial para a aprendizagem positiva do aluno enquanto músico. Para McPherson e Renwick (2001), quando a motivação intrínseca surge e se desenvolve, cria vantagens na medida em que assegura a continuidade da aprendizagem do aluno. Não só a longo, mas também a curto prazo, pois contribui positivamente para a evolução do progresso do aluno.

Quando tentamos associar a motivação e a aprendizagem, inevitavelmente encontraremos Skinner e os seus conceituados estudos comportamentalistas. Na sua obra *The behavior of organisms: An experimental analysis* (1938) Skinner fornece um valioso contributo não só no estudo da motivação humana, mas também na origem da relação desta com a aprendizagem.

Após este impulso dado por Skinner, têm sido inúmeros os estudos que visam o aprofundamento da motivação (e.g., Todorov & Moreira, 2005).

A classificação das teorias da motivação é extremamente variável de acordo com as várias fontes passíveis de serem consultadas. De entre as mesmas optou-se por apresentar a abordagem proposta por Cardoso (2013) que analisa a motivação à luz de quatro orientações teóricas diferentes. A saber: Behaviorista, Humanista, Cognitivista e Sociocognitiva. Apesar de na literatura ser possível encontrar muitas outras abordagens e classificações, optou-se por esta, na medida em que parece fornecer um melhor contributo para a finalidade do presente trabalho, centrando a análise em questões fundamentais no processo de ensino/aprendizagem. Apresentar-se-á então, de seguida, uma breve alusão às quatro perspetivas à luz da motivação.

A abordagem Behaviorista (ou comportamentalista) consiste na tentativa de compreender o comportamento em termos das relações entre os estímulos observáveis (acontecimentos no meio ambiente) e respostas observáveis (ações comportamentais) e

respetivas consequências e acontecimentos contingentes e consequentes. Assim, é compreendido que o comportamento é determinado por um conjunto de estímulos provenientes do meio físico ou social em que o organismo se insere. Esta é uma abordagem que assenta na motivação extrínseca, que se relaciona com comportamentos espontâneos, sendo que o aluno apenas reage a estímulos externos. Desta forma, o sujeito realizará determinada ação apenas em função da antevisão do reforço associado ao comportamento.

Já na abordagem Humanista, o indivíduo possui a capacidade inata de assumir e promover o desenvolvimento das suas capacidades, criatividade e autorrealização. Assim, são valorizadas igualmente as fontes intrínsecas de motivação. Neste sentido motivar os alunos seria encorajar os seus recursos interiores, como o sentido de competência, a autoestima e a autonomia. A pessoa é valorizada, considerada naturalmente boa, detentora de um potencial de crescimento pessoal, com capacidade para se desenvolver numa busca contínua de autorrealização. Deste modo, esta corrente não aceita a noção de que o “comportamento é predeterminado, ou pelo ambiente, ou pelo subconsciente”, realçando “a liberdade do ser humano para realizar escolhas e a responsabilidade para se tornar naquilo que de melhor for capaz” (Oliveira, 2005).

Na perspetiva Cognitivista o foco assenta na avaliação do processo mental relativamente à compreensão da ação por parte da pessoa, no processo da construção do conhecimento. Esta é uma abordagem que exige a necessidade da procura do equilíbrio entre a assimilação (interpretação de novas experiências em termos das estruturas mentais existentes, sem que estas se alterem) e a acomodação (alteração das estruturas mentais existentes para integrar novas experiências), eliminando inconsistências ou faltas entre a realidade e a representação da mesma. Por seu turno, nesta abordagem o aluno demonstra intencionalidade nas ações devido à sua motivação. Assim, ao contrário da abordagem comportamentalista, a teoria cognitivista assenta na motivação intrínseca (Cardoso, 2013), associada à necessidade que o aluno sente em ser o expoente máximo de si próprio, adotando um comportamento ciente das suas escolhas e de responsabilidade pelas mesmas. Gonçalves (2010) refere também que esta é uma “abordagem que parte do princípio de que o nosso comportamento é motivado pelo pensamento e não apenas pelas recompensas que tenhamos casualmente recebido”. No mundo do ensino, entender os alunos como intervenientes ativos, na medida em que escolhem, organizam e reúnem informações sobre o mundo que os rodeia é estimular o aluno no aumento do seu próprio conhecimento. Assim, o professor deve conduzir o aluno a melhorar os seus processos cognitivos, estimulando a sua memorização e o grau de domínio das matérias (Gonçalves, 2010).

Sob a influência do Cognitivismo, surge então a perspetiva Sociocognitiva. Esta

perspetiva assenta na compreensão das condições do ambiente escolar que contribuem para o aumento da motivação. Neste sentido, o comportamento humano e a motivação são pluri determinados (Gonçalves, 2010). Esta perspetiva explica o funcionamento dos processos motivacionais através de uma interação recíproca entre a pessoa (fatores pessoais - cognições e afetos), circunstâncias ou variáveis do meio e ações ou comportamentos. As pessoas percebem o ambiente, criam autoestímulos e incentivos, avaliam o desenrolar dos acontecimentos e exercem influência sobre o tipo de resposta. Deste modo, o comportamento, os fatores pessoais e o meio ambiente operam todos de forma interdependente, exercendo influência mútua. O ser humano exerce um papel ativo na sua relação com o meio que o envolve e é movido pelo desejo de conhecer e compreender o mundo em que vive e também a si mesmo, conseguindo prever os acontecimentos e orientar o seu comportamento (Cardoso, 2013).

1.1.2. Motivação para a aprendizagem musical

A motivação humana conta já com uma longa história e a sua tentativa de definição conta já com centenas de respostas, tão diversas quanto os pressupostos e intenções dos seus autores (Pereira, 2011). Citando Pereira (2011), “desde sempre, o Homem tentou explicar e prever o seu próprio comportamento e o dos outros. Tal facto solicita a compreensão de fatores que impulsionam e direcionam esse comportamento, isto é, de variáveis motivacionais”. (Pereira, 2011, p. 21). Contudo, a emergência de estudos nas áreas da Psicologia e das Ciências da Educação têm realçado, no contexto educativo, a motivação como um fator preponderante. De acordo com Gonçalves (2010), alunos motivados revelam “pensamentos e comportamentos que otimizam o seu desempenho académico”, por exemplo, através da tomada de iniciativas, o enfrentar de desafios ou a utilização de estratégias de resolução de problemas, com entusiasmo, curiosidade e interesse. Segundo a autora, estes serão os alunos que “farão um percurso mais longo, aprenderão mais e sentir-se-ão melhor consigo mesmos...”. Por seu turno, os alunos desmotivados “são apáticos, não se esforçam, desistem facilmente, usam frequentemente as mesmas estratégias inoperantes e mostram-se irritados”. Mais ainda, estes alunos colocam-se “à margem das oportunidades de aprendizagem ou mesmo contra os seus agentes educativos”.

Segundo Clarke (2002), a aprendizagem de um instrumento musical, envolve características particulares e únicas. O ensino especializado da música pretende, entre outros aspetos, desenvolver o aluno na aquisição de competências auditivas, motoras, expressivas, performativas e de leitura. Essas competências normalmente são adquiridas em sala de aula, através do trabalho realizado entre o professor e o aluno. Contudo, esse tempo acaba por não ser suficiente requerendo um grande esforço e dedicação por parte do aluno no que diz respeito à prática instrumental fora da sala de aula.

Para que exista uma organização diária no que concerne ao estudo individual do instrumento, o aluno deverá sentir grande motivação para tal. Assim, enquanto professor, deve-se procurar compreender os motivos que levam uma criança a querer dedicar-se à aprendizagem de um instrumento musical.

De acordo com o estudo realizado por Sloboda e Davidson (1996) no âmbito da psicologia da música, a motivação do aluno deve-se, na maior parte das vezes, a fatores externos, tais como a vontade de querer agradar os pais e o professor, ou até mesmo evitar castigos. Desta forma, a natureza da motivação que o aluno transporta é puramente extrínseca.

Um outro estudo levado a cabo por McPherson e Renwick (2001) assume que o fator determinante que leva o aluno a querer prosseguir com os seus estudos deve-se ao facto de, ao longo da sua aprendizagem, o aluno ter transformado a natureza da sua motivação extrínseca em motivação intrínseca. Quando essa situação acontece, significa que o aluno desenvolveu a vontade de vergar no mundo da música, através da ligação que criou com o seu instrumento, com a vontade de desenvolver as suas capacidades e ao possivelmente querer tornar-se um músico profissional. Todas estas fases acabam por se tornar evidentes e essenciais para a evolução das capacidades do aluno e para a sua formação pessoal.

1.1.3. O papel do professor no desenvolvimento da motivação do aluno

Pereira (2011) defende na sua tese que todas as crianças podem aprender música. Porém, sobre os professores, cai a responsabilidade de motivar os seus alunos, procurando diferentes estratégias de ensino adequadas a cada um, no sentido de os estimular na procura e concretização de novos e desafiantes objetivos, sempre de acordo com as capacidades intelectuais, físicas e cognitivas de cada um. Adicionalmente, segundo Condessa (2011) a motivação do professor, as suas abordagens e as estratégias usadas na sala de aula são determinantes para os resultados de aprendizagem dos alunos.

É inegável que os professores de música ocupam um papel muito relevante na vida de qualquer aluno, na medida em que podem proporcionar-lhe, dentro e fora da escola, experiências musicais marcantes no seu percurso de vida. Na sala de aula, os alunos parecem estar mais motivados quando percebem que o professor é solidário e cooperante, explica bem a matéria, fornece instruções claras para o trabalho dos alunos e dá um reforço positivo e um *feedback* construtivo e imediato. A capacidade de os professores compreenderem e aceitarem as diferenças individuais, reforçar positivamente os comportamentos, apoiar e incentivar são de extrema importância para ajudar os alunos a terem sucesso e a motivá-los (Moares & Varela, 2007).

Segundo Ferreira (1994), o professor deve encarar os problemas da aprendizagem em conjunto com o aluno. Assim, os diferentes níveis de aprendizagem demonstrados pelo mesmo requerem que o professor pesquise e adote diferentes estratégias de ensino promulgando a motivação. Por um lado, ao aluno com maior nível de desenvolvimento das suas capacidades, o professor deve dar apoio na procura de novos objetivos e concretizações, por outro lado, ao aluno com menor nível de desenvolvimento das capacidades o professor deve proporcionar-lhe experiências recompensadoras da realização do trabalho demonstrado e, simultaneamente, promover a sua motivação. Apesar do nível de aprendizagem do aluno se diferenciar, o professor deve eliminar termos de comparação entre alunos, para que não os exponha, e para que não exista um tratamento diferenciado entre eles. A postura a assumir deve passar por informar o aluno do desenvolvimento e aperfeiçoamento das suas capacidades de forma frequente, mas não exagerada, para que não haja uma sobrevalorização dos seus resultados. Quando, em ambientes competitivos, o professor deve ser cauteloso na medida em que seja possível o alcance de resultados positivos por parte de todos os alunos, e deve transparecer o reforço positivo na melhoria do desempenho demonstrado pelos mesmos.

Para além dos factos expostos, quando o aluno é desprovido de motivação, o professor deve compreender que esse aspeto está na maior parte das vezes relacionado com a sua baixa autoestima. Ele interiorizou que não é capaz de ultrapassar as suas dificuldades e não acredita nas suas competências, acabando por não atingir os objetivos propostos. Assim, o professor não só tem a responsabilidade de apoiar o aluno na resolução da tarefa, como deve aumentar os seus níveis de autoconfiança, de modo a que interiorize que é capaz de alcançar a meta proposta.

Após a análise de todos os dados expostos, torna-se evidente que o fator motivação é fundamental para a aprendizagem do aluno. Segundo Pereira (2011) e Vilela (2009), a motivação é considerada uma das dimensões psicológicas mais importantes no

processo da aprendizagem e no desempenho escolar, sendo reconhecida como um fator determinante de uma aprendizagem bem-sucedida. Na continuação desse ideal, os vários estudos já realizados centram-se na exploração da influência da motivação de caráter extrínseco e intrínseco, com o objetivo de definir estratégias de aprendizagem que permitam potenciar e desenvolver o desempenho escolar. Para isso, é necessário que estejamos cientes do conceito das motivações em causa e que sejamos capazes de as associar aos comportamentos do aluno, para que consigamos direcionar e redirecionar a sua atenção. Por exemplo, o aluno estuda se sabe que na aula receberá um prémio pelo seu esforço (fator de motivação externo) ou estuda porque é persistente e não gosta de sentir-se frustrado (fator de motivação intrínseco).

Ambas as naturezas motivacionais poderão estar presentes no aluno simultaneamente. Contudo, com o passar do tempo e com a formação da personalidade da pessoa, é possível que uma das naturezas se torne mais predominante. Mas, curiosamente, a motivação intrínseca tende a deixar de fazer parte da consciência do aluno. Segundo Harter (1981), isso prende-se com o facto de o aluno considerar que é prioritário corresponder às exigências do professor e deixa para segundo plano o seu interesse e vontade própria em aprender e desenvolver as suas competências. Enquanto professor, é fundamental compreender que as reações dos alunos tendem a moldar-se ao comportamento do próprio professor na sala de aula (com o objetivo de corresponderem aos ideais do mesmo), além disso, é necessário e essencial considerar qual a melhor atitude e estratégias de ensino a adotar, para que o aluno atinja um nível de desempenho elevado.

Estudos realizados por Deci e colaboradores (1981), consideram existir dois estilos motivacionais utilizados pelo professor. O primeiro, retrata o modo quando, em sala de aula, o professor age de forma controladora, estando a estabelecer formas específicas relativamente ao comportamento do aluno, tal como sentimentos e pensamentos, o que acaba por proporcionar uma reação a incentivos extrínsecos. Mas quando o professor age como uma espécie de guia ou orientador, torna o ambiente em sala de aula como um meio informativo e desenvolve a motivação intrínseca reconhecendo e apoiando o interesse do aluno, propiciando o fortalecimento da sua autoestima. Quando, além disso, o professor procura alternativas para que o aluno desenvolva, por exemplo, a criação de estratégias ou métodos de estudo em casa, verifica-se um aumento da sua autonomia. Contudo, terá a motivação no contexto da aprendizagem musical uma relação de exclusividade na relação professor-aluno? Dado que este projeto foca uma atividade levada a cabo em grupo, acreditamos que o papel

dos outros colegas instrumentistas (pares) é fundamental no desenvolvimento da motivação do aluno. Reflitamos sobre a aprendizagem em diferentes contextos.

1.2. A aprendizagem em diferentes contextos

1.2.1. Aprendizagem Individual

Cada aluno tem a sua particularidade e uma personalidade idiossincrática. Do mesmo modo, a forma de aprendizagem é diferente de aluno para aluno. No que concerne à aprendizagem de um instrumento musical, é de salientar que a mesma deve ser efetuada de um modo gradual e adequada aos diferentes tipos de desenvolvimento cognitivo, sensório-motor e técnico artístico do aluno. Quando assim acontece, o trabalho realizado incide em aspetos relacionados com questões técnicas, posturais, de respiração, entre outras. Contudo, não se pretende que o aluno seja um mero executante de partituras, mas que seja também capaz de desenvolver a sua aprendizagem instrumental e musicalidade. Assim, pretende-se assumir esta como fator principal de modo a que o aluno seja capaz de perceber e interpretar a sua música, podendo transmitir algo mais profundo do que simplesmente a reprodução de notas e ritmos.

A interpretação e a musicalidade são aspetos que estão interligados a sentimentos do próprio executante, que se devem tornar evidentes através da sua atividade performativa. Há, portanto, a necessidade de contribuir para a criação desse sentimento, bem como para o seu desenvolvimento, através do apoio nas decisões do seu ideal.

Considerando este facto será de extrema importância repensar e adequar as estratégias de ensino utilizadas. A mesma estratégia de ensino de um pormenor técnico, por exemplo, pode não ser adequada a dois alunos.

Segundo Sloboda (2000) para que haja um ensino de instrumento efetivo é necessário que o ambiente de aprendizagem seja direcionado para a aquisição das habilidades necessárias à *performance*. O autor defende, que as atividades em sala de aula não se devem apenas cingir à aquisição de habilidades técnicas, mas, também, ao desenvolvimento de habilidades interpretativas. Contudo, uma vez que os aspetos técnicos consomem a maior parte do tempo de aula, os aspetos relacionados com a expressividade, muitas vezes, passam para segundo plano, sendo que o professor dedica geralmente menos tempo a este tipo de trabalho. Deste modo, é necessário que este organize e planifique as aulas para que o aluno desenvolva a sua criatividade

interpretativa, para além de todas as outras capacidades necessárias à sua atividade performativa, preparando-o para uma possível carreira, seja como solista, como músico de orquestra (ou outra formação), ou como professor. O professor deve assumir responsabilidade no que diz respeito à orientação e desenvolvimento da expressividade musical do aluno, tendo em conta os ideais de ambos, baseando a seleção de escolhas através de conhecimentos históricos.

Hallam (2006), afirma que o professor pode auxiliar o aluno a aumentar a sua aprendizagem ao discutir alternativas interpretativas e ao avaliar os seus pontos fortes e fracos. E ainda, que o professor deve desenvolver a habilidade do aluno em resolver possíveis problemas, dando-lhe liberdade de fazer a sua própria escolha.

1.2.2. Aprendizagem em Grupo

A aprendizagem em grupo é considerada por muitos uma atividade essencial à aprendizagem do aluno, na medida em que se pode tornar um complemento das aulas de prática de instrumental individual, através do desenvolvimento de aspetos de carácter técnico, interpretativo e social. Contudo, a maior parte dos autores, dão maior ênfase à forma de como a aprendizagem em grupo contribui para o desenvolvimento social do aluno. Segundo Sabine Boisseau (2006), as aulas em grupo tornam-se importantes porque permitem que os alunos adquiram e desenvolvam competências com uma finalidade comum. Assim, a autora considera que as aulas em grupo são vantajosas pelo facto de os alunos terem a possibilidade de partilharem ideias e cooperarem numa tarefa estabelecida pelo professor. A autora afirma ainda que a pedagogia em grupo promove a confiança dos alunos, desenvolvendo, assim, as suas competências sociais. A aprendizagem em grupo origina um ambiente de aprendizagem que engloba o apoio à aprendizagem entre alunos, fazendo com que estes sintam que têm um objetivo comum, e tendo o professor como líder do grupo, a possível competição entre eles deixa de co-existir e a cooperação passa a ser o fator predominante.

Tal como Boisseu, Billot (2008) também considera que as aulas em grupo são interessantes para a aprendizagem dos alunos, na medida em proporcionam o desenvolvimento das competências de cada um, através da partilha das suas vivências e do seu conhecimento.

Outra perspetiva que podemos considerar é a de Cacault (2003) que considera as aulas de grupo a criação de um contexto ideal para a partilha de conhecimento e de experiências. É um contexto que promove o desenvolvimento social e profissional pelo

facto de tornar possível a comunicação e interação entre os alunos tendo em conta a partilha de diversos conhecimentos, na medida em que cada participante envolve a sua identidade única.

Perante a análise dos aspetos referidos pelos vários autores, apesar de serem salientadas diferentes perspetivas, é evidente que todos eles referem que a aprendizagem em grupo é um contexto importante no desenvolvimento de competências profissionais e sociais dos alunos devido à partilha de conhecimento entre os mesmos. No entanto, devemos aprofundar o processo que permite este desenvolvimento, porque as aulas em grupo podem ser confundidas com outro tipo de organizações, como por exemplo a música de câmara. Apesar de também ter um papel muito importante para o desenvolvimento profissional dos alunos, segundo Artaut (1996), as aulas em grupo desenvolvem competências que ultrapassam o ato de fazer música, porque os alunos, além de aprenderem a socializar, utilizam o trabalho que é feito em grupo em benefício do seu desenvolvimento pessoal. Neste sentido devemos ter em conta a diferença entre o trabalho realizado nas aulas de grupo e nas aulas de música de câmara. Enquanto a música de câmara leva ao consenso musical entre todos os participantes, as aulas de grupo, mais concretamente relacionadas com este PE, estavam organizadas para que nenhum dos alunos contivesse os seus ideais relacionados com a interpretação musical, e para que os partilhassem com os restantes colegas do grupo.

A música de câmara é de facto uma aula que envolve vários alunos, o que leva à igualdade organizacional de uma aula em grupo, contudo, a finalidade é um tanto ou quanto distinta. Segundo Joubert (cit. in Biget, 2005) os objetivos acabam mesmo por ser opostos. A música de câmara exige que exista a concordância de todos os membros relativamente à intencionalidade e expressividade musical permitindo o equilíbrio entre o grupo. Dessa forma, o trabalho desenvolvido em música de câmara, pode moldar a personalidade e a ideia musical dos alunos, procurando homogeneidade entre o grupo. Perante estes factos, podemos afirmar que neste contexto o aluno vê-se na obrigação de controlar o seu ideal e a sua atitude em função do trabalho em grupo. Em contrapartida, as aulas em grupo têm como objetivo evidenciar a personalidade de cada membro criando maior partilha de conhecimento, enriquecendo as suas competências.

Segundo Gipson (2005), independentemente da idade, grau de aprendizagem ou instrumento, o crescimento musical de um aluno beneficia de um ambiente de ensino em grupo. Este formato ao invés da típica aula individual permite aos alunos trabalharem juntos, aprenderem uns com os outros e serem mais ativos nas decisões com vista à performance. Através das experiências musicais, os alunos desenvolvem maiores expectativas, aumentam a motivação e a independência musical.

1.2.3. Transdisciplinaridade

Para que o aluno tenha um bom desempenho a nível performativo, é realmente necessário que este tenha, entre outras coisas, um bom domínio técnico, uma boa capacidade de leitura e criatividade interpretativa. Tudo isto é passível de ser desenvolvido através da participação do aluno num contexto de aprendizagem individual e também de aprendizagem em grupo. Ambos os contextos podem ser assumidos como complementares. Deste modo, a aprendizagem do aluno pode ser organizada desta forma, tendo em atenção que os conhecimentos que o aluno adquire individualmente (em contexto de aula individual) serão aplicados em contexto grupal e vice-versa, originando a transdisciplinaridade. O aluno deverá desenvolver autonomia suficiente para aplicar e transferir os seus conhecimentos entre as disciplinas em que está inserido.

Quando um aluno está inserido num grupo há toda uma necessidade de preparação realizada individualmente, baseada na organização e no domínio dos seus conhecimentos enquanto instrumentista. Aquando da sua atividade em grupo, o aluno não só desenvolve os aspetos preparados como tem acesso a novos conhecimentos, que deverá assimilar, para que contribuam para a sua aprendizagem individual. Segundo Argyris e Schön (1996), o aluno aprende quando está envolvido em atividades diárias que exigem a interação com o outro. Essa aprendizagem acontece quando existe cooperação entre os alunos inseridos no grupo, para que atinjam objetivos comuns. Essa cooperação irá originar o desenvolvimento do aluno enquanto instrumentista e enquanto músico, através da partilha e aquisição de conhecimentos, influenciando as suas ideias e as do outro.

O psicólogo e pedagogo russo Lev Vygotsky (1978) aborda a aprendizagem em grupo provando que a aprendizagem do aluno, com o auxílio de outros mais experientes, é significativamente mais produtiva que a aprendizagem individual. Assim, Vygotsky desenvolveu a teoria da Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), que se baseia na ideia de que o aluno pode passar por níveis de cognição mais elevados com o auxílio de colegas mais experientes.

Numa atividade performativa em grupo, o aluno tem a possibilidade de expor as suas ideias e opiniões, de forma a compreender as suas ações. Todos os elementos intervêm, assim, de forma ativa e construtiva para criar uma interpretação da(s) obra(s) trabalhada(s) conjuntamente.

Remetendo para o PE aqui apresentado, é de salientar que os alunos afetos ao desenvolvimento do presente estudo, apenas têm contacto com a prática instrumental na disciplina de instrumento. Os conteúdos programáticos dessa disciplina estão baseados no desenvolvimento de habilidades de domínio técnico e performativo, tendo como base a interpretação e compreensão de obras direccionadas para a formação de uma carreira a solo. Assim, as estratégias de ensino utilizadas pelo professor devem ser organizadas de forma a que o aluno compreenda que uma obra é constituída por uma melodia e harmonia. Por seu turno, é expectável que o aluno desenvolva as capacidades necessárias à execução da melodia e do acompanhamento harmónico. Embora este ideal faça parte da planificação, nem sempre é possível dedicar o tempo suficiente ao desenvolvimento dessa competência no contexto de aula individual. Esse motivo agrupado à carência dos alunos da prática instrumental em contexto de grupo, faz com que se sinta a necessidade da criação do *EnsembleCello*.

Segundo Cruvinel (2003) um dos aspetos positivos da prática musical em grupo, é o facto de o professor ter a liberdade de selecionar um repertório em que é abordado o estilo, a harmonia, a polifonia e as noções de conjunto, que contribuem para uma maior compreensão musical dos alunos.

Não desfazendo os aspetos anteriormente descritos, é importante considerar que o aluno antes de iniciar a sua prática em grupo, deverá em conjunto com o seu professor, realizar um trabalho individualizado de modo a assegurar a correta execução técnica do repertório a ser desenvolvido. No decorrer desse trabalho o aluno deverá ultrapassar todas as dificuldades técnicas à execução da obra para que quando em contexto de grupo possa desenvolver outras capacidades, normalmente associadas à aprendizagem social e musicalidade.

Um exemplo estruturado e ilustrativo deste modo de trabalho é o método Suzuki (1998), em que o aluno ultrapassa vários estádios da aprendizagem. O mais importante é o trabalho realizado nas aulas em grupo, uma vez que são consideradas como um fator que impulsiona a motivação do aluno.

Suzuki observou que as crianças vão comunicando umas com as outras, vão tocando peças alegremente e os mais pequenos reparam muito nos mais velhos, havendo uma aprendizagem muito forte no que diz respeito à imitação (Suzuki, 1998; 2008).

Na utilização deste método, todas as crianças têm o mesmo repertório e este conjunto de alunos tem a oportunidade de se divertir e de ganhar experiência de grupo. É

de realçar que estas aulas de conjunto não podem ser consideradas aulas de orquestra pois Suzuki (1998) afirma que não queria tensão e competitividade entre os alunos.

Outro projeto pedagógico que dá ênfase à aprendizagem em grupo é o projeto Orquestra Geração. Esta metodologia surge na Venezuela (1973), denominada com *El Sistema*, organizada em aulas de orquestra, que permitiam que os alunos aprendessem uns com os outros.

Que tem como objetivo o desenvolvimento de orquestras infantis e juvenis em escolas do 1º, 2º e 3º ciclo, contribuindo para um crescimento mais harmonioso das crianças e jovens, alargando as suas perspetivas de vida e promovendo uma maior mobilidade social.

Neste projeto da Orquestra Geração, o processo de aprendizagem é baseado na estruturação de matérias que são aprendidas através da imitação e que vão ultrapassando vários níveis de aprendizagem. Inicialmente os alunos apenas têm a tarefa de imitar a reprodução do professor que tem como base a execução de exercícios que vão aumentando o grau de dificuldade técnica. Posteriormente, nas aulas de formação musical, vão desenvolvendo a leitura dos símbolos musicais relacionando-os com o que vão executando no instrumento. De seguida, entoam essas mesmas melodias, como forma de memorização. Assim, o desenvolvimento do conhecimento do aluno está organizado de forma global, sendo que este trabalha as mesmas matérias em diferentes contextos. Tal como no método Suzuki, o projeto Orquestra Geração proporciona ao aluno o contacto com a música em contexto de grupo, estimulando a entreajuda e a consolidação das competências através da partilha de conhecimentos.

CAPÍTULO 2:

O projeto...

2.1. Local da implementação: Academia de Música de Santa Maria da Feira

O presente Projeto Educativo realizou-se na Academia de Música de Santa Maria da Feira.

A Academia foi fundada em outubro de 1955 por Gilberta Custódia da Costa Gouveia Xavier de Paiva, com o intuito de descentralizar o ensino da música, até então limitado às cidades de Lisboa, Porto e Coimbra. Em dezembro do mesmo ano, a Academia adquiriu o estatuto oficial. Mais tarde, em outubro de 1956, os exames realizados na Academia de Música de Santa Maria da Feira, passam a ser considerados idênticos às provas efetuadas no Conservatório Nacional.

A Academia tem como finalidade principal ministrar o ensino artístico da música, de acordo com os planos e objetivos do sistema nacional de educação em vigor. Além disso, objetiva promover o ensino, exercício e divulgação de arte musical, de bailado artístico ou clássico, e de línguas estrangeiras, no quadro de experiências pedagógicas e educativas, para o que poderá aceitar a colaboração de outras organizações que visam a mesma finalidade.

Ao longo dos anos a Academia de Música de Santa Maria da Feira tem desenvolvido um trabalho de sensibilização e divulgação do ensino especializado da música junto de toda a comunidade, promovendo a igualdade de oportunidades.

Como oferta formativa atual, e querendo dar resposta às diferentes características e objetivos dos habitantes do concelho de Santa Maria da Feira e aos concelhos vizinhos, a Academia oferece três regimes de frequência:

- Curso de Iniciação;
- Curso Básico;
- Curso Secundário.

A acrescentar aos planos de estudo previstos na legislação, a Academia permite que o aluno participe na modalidade de Curso Livre, que tem como objetivo oferecer-lhe a oportunidade de estudar música de uma forma mais lúdica, sem improvisação de programas e prazos.

Como o presente projeto está relacionado com uma atividade direcionada aos alunos do Curso de Iniciação e Curso Básico (2º e 3º ciclo), segue-se a apresentação da oferta letiva relativa dos respetivos cursos.

O Curso de Iniciação, ao nível da pré-escola e do primeiro ciclo, propõe a participação do aluno em três disciplinas. A saber: Iniciação Musical (com a duração de quarenta e cinco minutos semanais); Classe de Conjunto, na vertente de Coro (com a

duração de noventa minutos semanais) e Instrumento (com a duração de sessenta minutos semanais, em aulas de 3 elementos).

O Curso Básico, ao nível do segundo ciclo, em regime de articulado ou supletivo, propõe a participação do aluno (Cf. Anexo 1) na componente de Formação Vocacional com a duração de trezentos e quinze minutos semanais. Esta componente pressupõe a distribuição da carga horária por três modalidades: Formação musical (com a duração de noventa minutos semanais); Instrumento (noventa minutos semanais);0 Classes de Conjunto (noventa minutos semanais). Relativamente aos restantes quarenta e cinco minutos da componente letiva Formação Vocacional, devem ser integrados na disciplina de Formação Musical ou na disciplina de Classes de Conjunto.

O Curso Básico, ao nível do terceiro ciclo, em regime de articulado ou supletivo, propõe a participação do aluno (Cf. Anexo 2) na componente de Formação Vocacional com a duração de trezentos e quinze minutos semanais. Esta componente pressupõe a distribuição da carga horária por três modalidades: Formação musical (com a duração de noventa minutos semanais); Instrumento (noventa minutos semanais); Classes de Conjunto (noventa minutos semanais). Relativamente aos quarenta e cinco minutos sobrantes, é disponibilizado ao aluno a disciplina de Oferta Complementar, em que normalmente, na AMSMF, o professor responsável trabalha aspetos e matérias relacionadas com a disciplina de Formação Musical.

Relativamente aos tempos sobrantes das componentes Vocacionais, a Academia tem a liberdade de organizar os tempos letivos na unidade que consideram mais conveniente, de acordo com o seu Projeto Educativo, desde que respeitem as cargas horárias semanais de cada disciplina.

2.2. Delineamento do Projeto

· Metodologia de Investigação: apresentação e justificação

A metodologia deste estudo é qualitativa e assume um formato de investigação-ação. Este género de investigação é uma metodologia que tem um duplo objetivo de ação e investigação e consiste, segundo Pardal e Lopes (2011), “numa estratégia de recolha e de análise de dados sobre um fenómeno específico, geralmente crítico, tendo em vista a formalização e promoção de mudança na realidade estudada”.

Neste tipo de metodologia, os resultados assumem duas vertentes principais. Por um lado, na ação, no sentido de obter uma mudança na comunidade, organização ou

programa. Por seu turno, na investigação, no intuito de aumentar a compreensão por parte do investigador, do cliente e da comunidade.

Podemos afirmar que a investigação-ação é uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática nos diversos campos de ação, neste caso em particular, na melhoria do ensino do violoncelo. Esta metodologia pressupõe o melhoramento das práticas, mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças, possibilitando a participação de todos os intervenientes. Esta lógica é passível de ser observada na seguinte espiral:



Figura 1. processo da investigação-ação

0

Assim, o presente Projeto Educativo pode ser compreendido tendo em conta as seguintes ações:

- **Observar:** constata-se que algo não está como devia estar e que poderá ser melhorado;
- **Planear:** fazer um planeamento de um percurso de ação que envolve a mudança de algo na prática;
- **Agir:** efetivar a mudança;
- **Refletir:** constatar os efeitos da mudança.

A escolha por esta metodologia de investigação deveu-se, entre outros motivos, ao facto de o projeto ser orientado para o melhoramento da prática profissional; ser colocado em prática pela autora deste projeto enquanto professora; conciliar o conhecimento teórico com o prático; e melhorar a prática educativa no que diz respeito à prática da música em grupo, no ensino do violoncelo.

Caracterização do grupo implicado

O presente Projeto Educativo foi desenvolvido nos meses de junho e julho do ano letivo de 2014/2015. Todos os alunos intervenientes eram alunos da autora que, verificou ao longo do tempo, uma lacuna ao nível da prática instrumental em grupo, pois nenhum dos alunos participava na disciplina de Orquestra (à exceção da aluna convidada, também aluna da autora numa outra escola de música).

A classe de violoncelo da AMSMF, no ano letivo 2014/15, era composta por seis alunos: aluno A1 (curso de iniciação I), A2 (curso de iniciação II), A3 (curso de iniciação III), A4 (curso básico, primeiro ciclo), A5 (curso básico, segundo ciclo) e A6 (curso livre). Além destes quatro alunos, uma ex-aluna (A7 – Curso Livre) que ao mostrar interesse em participar foi convidada a integrar o grupo. Apesar dos alunos evidenciarem ter conhecimentos técnicos próprios do instrumento, possuem lacunas ao nível do sentido crítico e conhecimento reduzido quanto à prática da música em grupo e das aprendizagens desenvolvidas nesse contexto. A sua falta de confiança e inexperiência leva-os ao desinteresse e a uma conseqüente falta de motivação nesse contexto.

Para que seja mais simples de perceber a realidade dos alunos que participaram neste projeto foi feita uma tabela descritiva (Tabela 1), com as características mais importantes e significativas de cada elemento.

Aluno	Sexo	Ano/ Grau	Curso/Frequência	Antiguidade na Academia
A1	F	I	Iniciação	1 Ano letivo.
A2	F	II	Iniciação	2 Anos letivos.
A3	M	III	Iniciação	2 Anos letivos.
A4	F	1º Grau	Articulado	2 Anos letivos.
A5	F	5º Grau	Articulado	5 Anos letivos.
A6	F	---	Curso Livre	1 Ano letivo, embora toque violoncelo há 6 anos.
A7	F	---	Curso Livre	Ex-aluna, com frequência de 6 nos letivos.

Tabela 1: Características dos alunos pertencentes ao grupo *EnsembleCello*.

Conclui-se que o grupo de alunos que participaram no projeto é heterogêneo, tanto a nível de faixa etária, como do curso que frequentam.

Procedimento

Para que o desenvolvimento deste Projeto Educativo fosse iniciado em junho de 2015, foi elaborado e entregue um documento direcionado à Direção Pedagógica da AMSMF, onde constavam os detalhes do projeto e onde era solicitado o consentimento para a sua realização (Cf. Anexo 3). O projeto foi aprovado a 19 de junho de 2015 (Cf. Anexo 4). Posteriormente foi também facultada toda a informação necessária aos respetivos Encarregados de Educação para a aprovação na participação dos seus educandos e recolha de dados para o desenvolvimento do projeto (Cf. Anexo 5).

A escolha, recolha e adaptação do repertório foi realizada no mês anterior, com o intuito de colocar o trabalho em prática logo que aceite. Desse processo resultaram 6 obras, adaptadas a três vozes. Os arranjos foram feitos pela autora deste projeto, tendo em conta as práticas relacionadas com o conhecimento técnico já adquirido pelos alunos.

A parte da intervenção pedagógica do Projeto Educativo foi aplicada na forma de uma unidade de ensino, denominada por “Música de Conjunto - Ensemble de Violoncelo” (tendo sofrido alterações com o desenrolar do projeto: passou a chamar-se *EnsembleCello*) no 3.º Período do ano letivo 2014/2015, entre os meses de junho e julho. Mais concretamente, a atividade apresentada neste projeto decorreu entre onze de junho de dois mil e quinze e catorze e julho do mesmo ano, num período de seis semanas, havendo duas a três aulas de noventa minutos por semana, na AMSMF.

Numa primeira fase foi feita uma abordagem histórica e musical dos períodos barroco, clássico e romântico, de forma a que os alunos pudessem compreender os diferentes estilos musicais e sonoridades exploradas pelos compositores. Houve, ainda, o propósito de abordar os compositores revolucionários dos períodos acima referidos. Finalmente, os alunos tiveram acesso à audição das obras completas que iriam trabalhar, com o objetivo de serem apresentadas publicamente.

A segunda fase de trabalho fixou-se na aprendizagem de cada peça, tendo sido trabalhados aspetos técnicos do instrumento, tais como a escolha da dedilhação e arcadas, decisões essas tomadas sob a orientação da professora. Procurou-se, ainda, direcionar o aluno para a análise das peças através de associações por analogias e diferenças presentes em cada peça, como também para o conjunto de elementos musicais que estão escritos na partitura, como o andamento, articulação, intensidades

sonoras, e reconhecê-los a partir de outras peças tocadas no seu percurso como instrumentista.

Foram trabalhadas seis obras, de períodos diferentes, criando maior diversidade de conteúdos. Cada obra foi trabalhada ao longo das aulas, tendo sido apresentadas numa audição pública. Essa apresentação deu-se no Auditório da AMSMF, pelas 18 horas e 30 minutos do dia 14 de julho de 2015.

A audição foi alvo de gravação de vídeo e fotográfica (Cf. Anexo 6), tendo sido executadas seis obras apresentadas pela seguinte ordem: *New World Symphony, 2º andamento*, de A. Dvorák; *Theme from 'Surprise' Symphony, N.º 94, 2º andamento*, de J. Haydn; *Sinfonia N.º 9, Hino da Alegria*, de L. V. Beethoven; *Hunter's Chorus*, de A. Weber; *Wiegenlied, Cradle Song*, de F. Schubert e *Prelude from Te Deum*, de M. Charpentier. A escolha da ordem de apresentação das peças foi escolhida pela autora e esteve unicamente relacionada com a dinâmica da audição (Cf. Anexo 7).

Durante a audição foi notória a entreatajuda, principalmente para com os alunos mais novos, no que compete às suas responsabilidades, contudo, a autora teve um papel um tanto ativo ao tocar com os alunos, dando apoio nas entradas e no final de cada peça apresentada.

Por fim foram realizadas entrevistas aos alunos que fizeram parte da atividade, com o intuito de analisar o envolvimento dos mesmos com a aprendizagem em grupo e com os aspetos positivos que a música em grupo traz para a educação do aluno enquanto instrumentista.

· **Métodos de recolha de dados**

Para a recolha de dados da parte prática do Projeto Educativo, recorreu-se à observação direta participante pela professora, com o recurso a um diário de campo de cada aula realizada bem como da gravação vídeo da audição. Por fim, foi realizada uma entrevista estruturada a cada aluno para traçar uma caracterização acerca da atividade.

Para a realização do registo escrito das aulas recorreu-se ao software Word da Microsoft. Por sua vez, o registo em formato de vídeo foi realizado com o apoio da câmara pessoal da autora.

Entrevista estruturada

A entrevista, por valorizar os processos fundamentais de comunicação e de interação humana, permite que o investigador, segundo Quivy e Campenhoudt (2008), retire informações e elementos de reflexão ricos e matizados. Aplica-se, assim, uma troca, durante a qual o entrevistado e o entrevistador exprimem as suas perceções relativamente a um acontecimento ou a uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências (Ibid.).

A entrevista estruturada, sendo uma abordagem direta e previamente estruturada dos temas mais relevantes para responder aos objetivos do trabalho, foi a opção escolhida para a recolha do *feedback* dos alunos relativamente à atividade em que participaram.

A entrevista, contendo tipos de questões abertas e fechadas, pode ser consultada em anexo (Cf., Anexo 8). Por um lado, com questões diretas e fechadas, mas, por outro, questões mais abertas que permitam ao entrevistado exprimir e justificar livremente a sua opinião.

Observação direta

A observação direta é uma técnica de recolha de dados que permite ao investigador estar presente no local em que se desenvolve a recolha de dados ou, neste caso mais específico, no local onde decorre a ação do projeto. O objetivo é recolher os dados necessários utilizando métodos adequados (categoriais, descritivos e/ou narrativos).

No decorrer da atividade deste Projeto Educativo foram elaborados registos escritos, aula a aula, como já referido anteriormente (Cf. Anexo 9). A recolha de dados decorreu, quanto à posição da investigadora, segundo a observação participante. Neste tipo de observação, a própria investigadora é o instrumento principal da recolha de dados. Através desta metodologia, foi possível ter acesso às perspetivas dos intervenientes, vivenciar os mesmos problemas e as mesmas situações que eles.

Neste Projeto Educativo, tal como referido anteriormente, como meios de apoio à observação, utilizámos a entrevista aos alunos e o registo escrito em diário de campo.

2.3. Repertório

O repertório trabalhado no decorrer do presente projeto é constituído por seis obras, escritas por vários compositores, de diferentes períodos (Cf. Anexo 10). As obras foram escolhidas e adaptadas pela autora deste Projeto Educativo tendo em conta os conhecimentos dos alunos participantes e o desenvolvimento de competências relacionadas com a prática do instrumento.

A adaptação das obras teve como principal preocupação, evidentemente, o conhecimento técnico dos alunos. O pressuposto seria que qualquer dos alunos conseguisse tocar qualquer uma das vozes, desde a mais difícil (*cello I*) à mais simples (*cello III*). Além do conhecimento técnico dos alunos, possibilitando a execução dos vários papéis constituintes da obra (*cello I*, *cello II* e *cello III*), foi tido como objetivo o reforço da autoconfiança dos alunos na aplicação dos seus conhecimentos e na partilha dos mesmos. Mais ainda, foi pensado escolher uma obra característica de diferentes períodos da história da música, possibilitando a utilização de aspetos técnicos relacionados com o estilo musical de cada uma.

Período Barroco

Os historiadores da arte designavam como Barroco o que foi criado entre finais do século XVI até cerca de 1750 (século XVIII). No contexto da história da música, o período barroco foi e continua a ser utilizado para circunscrever a música composta entre 1600 e 1750.

Uma das características comum aos compositores desta época foi o seu esforço no sentido de exprimirem e representarem uma vasta gama de ideias e sentimentos com a máxima vivacidade e veemência. Estes procuravam encontrar e utilizar recursos musicais que transparecessem afetos ou estados de espírito, como a ira, a agitação, a majestade, o heroísmo, a elevação contemplativa, o assombro ou a exaltação mística. Assim, a música não era escrita com o pressuposto de exprimir os sentimentos de um artista individual, mas sim para representar os afetos num sentido genérico.

Na música, o período Barroco permite desenvolver técnicas relacionadas com o papel de baixo contínuo (através de tonalidades maiores e menores); contrastes sonoros (claro/escuro; forte/piano); além dos contrastes tímbricos, de ornamentações, registos e movimentos (Grout & Palisca, 2001).

Período Clássico

Na história da música, o período Clássico é considerado o período da música erudita ocidental, que vai a partir da segunda metade do século XVIII e o início do século XIX. É tida como um género de música caracterizada pela sua clareza, simetria e equilíbrio. Os compositores tinham a intencionalidade de elaborar obras que demonstram o equilíbrio entre a estrutura e a expressão.

Como aspetos técnicos a desenvolver com obras deste período podemos então considerar que os alunos podem impulsionar o desenvolvimento de técnicas relacionadas com o virtuosismo, o contraste de articulações e andamentos (Grout & Palisca, 2001).

Período Romântico

Em contexto musical, o período Romântico, corresponde ao período que se seguiu ao Classicismo. O seu início é por vezes considerado a partir do final do século XVIII, contudo, outros consideram que teve início por volta de 1810, e que o seu final se deu entre 1880 e 1910. É considerado um período caracterizado pela criação de música individualista e subjetiva, tendo como objetivo a liberdade expressiva.

Tendo em conta estas características, o período Romântico permite que o instrumentista adquira, desenvolva e empregue técnicas relacionadas com a produção de altos níveis de densidade sonora, bem como a aplicação recorrente de um *vibrato* mais acentuado (Grout & Palisca, 2001).

CAPÍTULO 3:

Resultados e discussão

Os dados recolhidos pelo professor/investigador baseados na qualidade de observador participante serão tratados e apresentados nesta secção, tendo em conta os objetivos deste Projeto Educativo.

É importante ter em linha de conta que neste PE, a ênfase que é colocada nos aspetos relativos ao processo contínuo da aprendizagem das obras trabalhadas nas aulas, tendo em conta não só os diferentes aspetos técnicos, mas também os aspetos estilísticos característicos de cada obra. Apesar de a atividade ter culminado numa audição, esse não foi o aspeto a ter maior relevo para este projeto.

A análise do impacto desta atividade nos alunos foi feita através do recurso a entrevistas (Cf. Anexo 11) e da observação da professora, detalhada em diário de campo (Cf. Anexo 9).

3.1. Perspetiva dos alunos

Tendo em conta as entrevistas no que diz respeito à primeira questão, os alunos partilham da opinião de que a sua participação no *EnsembleCello* contribui para o aumento do seu desempenho individual porque para além de considerarem ter sido capazes de desenvolver os seus conhecimentos, adquiriram novos conhecimentos.

Como podemos ver o aluno A2 refere na sua entrevista:

A2: *Sim. Nas aulas em grupo aprendo mais coisas, que posso utilizar nas aulas individuais.* (Cf. Anexo 10).

Na análise da segunda questão, que se relaciona com o facto de os alunos terem aumentado ou não o seu tempo de estudo, podemos verificar que sim, tanto pelo facto de tocarem em frente a outros alunos como pelo aumento da sua motivação para tal.

Como fundamento podemos verificar as referências dos alunos A5 e A7:

A5: *Sim. Porque queria estar preparada para tocar com os outros alunos e porque senti que comecei a tocar cada vez melhor.*

A7: *Sim. Porque devia estar preparada para tocar com os outros para não prejudicar o trabalho. E porque quis experimentar usar as coisas que aprendi nas aulas de grupo. Onas peças que toco nas aulas de instrumento.*

(Cf. Anexo 10).

Relativamente à terceira questão, que envolve a compreensão das possíveis semelhanças e diferenças entre a execução em grupo e individual, os alunos basearam as suas respostas nas diferenças encontradas, referenciando que na execução em grupo devem estar mais atentos no que diz respeito à pulsação e na audição atenta das várias partes constituintes das obras trabalhadas, tal como podemos verificar segundo as respostas:

A4: *Em grupo tenho que estar muito atenta a todas as partes da música e a ter mais cuidado com a pulsação e o ritmo.*

A7: *Em conjunto temos que estar concentrados no que estamos a tocar e temos que ouvir o que os outros tocam com atenção.*

(Cf. Anexo 10).

Como resposta à quarta questão podemos verificar que os alunos consideram que a sua participação no *EnsembleCello* contribui positivamente para o desenvolvimento da sua autonomia tendo em conta o facto de utilizarem os novos conhecimentos na prática do repertório trabalhado em contexto individual, e na capacidade de ajudar os colegas mais desfavorecidos.

A1: *Posso utilizar as coisas novas, que aprendi nas aulas de grupo, quando for tocar uma música sozinha.*

A5: *Contribui de uma forma positiva porque aprendi coisas novas e quando ajudei os outros alunos senti que sou autónoma nas coisas que são mais fáceis de tocar.*

(Cf. Anexo 10).

Em análise à quinta questão, compreendemos que os alunos partilham da opinião de que a aprendizagem em grupo é importante, porque permite a transdisciplinaridade e a partilha de conhecimentos.

A2: *Sim. Porque isso ajuda-me a aprender quando for tocar sozinha.*

A7: *Sim. Porque para além de aprendermos coisas novas, também aprendemos com os colegas e assim podemos melhorar a forma como tocamos.*

(Cf. Anexo 10).

Tendo em conta as respostas à sexta questão, os alunos consideram que ao participar neste projeto aprenderam informações acerca de vários compositores e que ao executar uma obra podem aplicar diferentes interpretações (entre outros aspetos).

A2: *Músicas novas e conheci novos compositores.*

Aprendi que se deve partilhar as coisas com os colegas e a respeitá-los.

A7: *Aprendi que posso tocar a mesma música de forma diferente e que é muito importante estarmos atentos às partes que os outros tocam.*

(Cf. Anexo 10).

Quanto à análise geral da sétima questão, os alunos consideram o seu papel no grupo importante, tendo em conta o apoio que deram aos restantes participantes, como podemos verificar na afirmação dos alunos A1 e A3.

A1: *O meu papel foi importante porque quando era a nossa parte de tocar ficava cada vez mais alto. Acho que ajudei os colegas a tocar a parte deles.*

A3: *Importante, porque ajudei os meus amigos.*

(Cf. Anexo 10).

A questão oito procura visar as maiores dificuldades sentidas pelos alunos no decorrer das aulas. Em análise às suas respostas podemos verificar que em geral os alunos sentiram maior dificuldade no que concerne à junção das várias partes constituintes das obras.

A4: *Nas músicas mais rápidas, porque às vezes era difícil acompanhar os outros colegas e também estar atenta ao que eles tocavam.*

A7: *Na forma como toco.*

Tenho que melhorar a afinação e a pulsação para conseguir tocar em conjunto.

(Cf. Anexo 10).

Na questão nove o que pretendia ser avaliado era o quão compensador foi ter participado no projeto. Perante as respostas, podemos afirmar que os alunos sentem que foi de facto compensador porque aprenderam a tocar em grupo e porque a atividade lhes proporcionou a aquisição de novas competências.

A3: *Sim. Porque aprendi a tocar em conjunto.*

A6: *Sim. Porque aprendi a ser melhor pessoa, a estudar mais, e coisas acerca da música que não sabia.*
(Cf. Anexo 10).

Na questão dez, a investigadora procura compreender o que o aluno considera ser mais positivo e negativo dentro do trabalho que foi realizado. Nesse sentido podemos afirmar, com base na análise das entrevistas, que os alunos consideram que nada foi negativo. E que em relação aos aspetos positivos os alunos frisam o facto da entreajuda, a aquisição de novos conhecimentos e até mesmo o facto de passar mais tempo com os amigos e com a professora.

A7: *A amizade e a ajuda entre todos. Nada.*
A2: *Aprender músicas novas. Estar com os amigos e com a professora. Nas aulas de grupo acho que não houve nada negativo.*
(Cf. Anexo 10).

A questão onze pretende avaliar o gosto que os alunos criaram acerca do resultado final, exposto na audição, e se mudariam alguma coisa no desenrolar da sua participação no *EnsembleCello*. Perante a análise dos dados, todos os alunos gostaram do resultado final. Quanto a possíveis mudanças, alguns apenas referem que se tivessem mais aulas em grupo desenvolviam enquanto instrumentistas e que teriam dedicado mais de estudo para melhorarem a sua atividade performativa.

A2: *Sim. Se tivesse sempre aulas em grupo, conseguia tocar cada vez melhor.*
A3: *Sim. Estudava mais e tocava melhor.*
(Cf. Anexo 10).

Por fim no que diz respeito à classificação do desempenho individual dos alunos, verificamos que quase todos se avaliaram com nível positivo baseando-se na dedicação e no aperfeiçoamento das suas capacidades.

Catarina Silva: *De 0 a 5, como classificarias o teu desempenho final? Porquê?*
A2: *O meu acho que o meu foi negativa.*
Catarina Silva: *Negativa?!*
A2: *Sim. Porque durante as aulas enganei-me e perdi-me algumas vezes.*
Catarina Silva: *E na audição?*

A2: Três. Porque acho que aí estava mais atenta.

A7: Quatro. Porque me esforcei e melhorei ao longo das aulas.

(Cf. Anexo 10).

3.2. Perspetiva do professor

Após a concretização do PE, consideramos que este foi de encontro aos objetivos estipulados.

Antes de apresentar os resultados do ponto de vista da autora, salientamos, uma vez mais, que conforme a caracterização da amostra realizada anteriormente, os alunos envolvidos neste projeto com a música em grupo nunca tinham participado em aulas instrumentais em grupo. Assim, os conteúdos abordados ao longo do projeto representaram uma completa novidade para os participantes.

Segundo a perspetiva da autora podemos considerar que este PE foi iniciado a partir do momento em que foi apresentado aos alunos. Estes aceitaram prontamente participar nesta atividade mostrando um bom nível de motivação e interesse, mas ao mesmo tempo de receio devido à falta de conhecimentos que nutriam em relação à prática instrumental em grupo.

Tendo em conta que as partituras do repertório a ser trabalhado foram entregues na primeira aula, os alunos demonstraram algum receio quanto às suas capacidades para a preparação das mesmas. Contudo, eles demonstraram interesse e motivação por virem a desenvolver competências relacionadas com a sua participação do *EnsembleCello*. Outro fator que também se tornou predominante para o desenvolvimento da motivação nos alunos foi o facto de adquirirem conhecimentos acerca dos compositores das obras e dos vários estilos musicais a interpretar (Barroco, Clássico e Romântico).

Tendo em conta que os alunos iriam usufruir de sete aulas para a apropriação de conhecimentos e preparação da audição, à exceção da primeira aula a três seguintes focaram-se no desenvolvimento da capacidade que os alunos adquiriram para a execução das três partes constituintes de cada obra (*cello I*, *cello II* e *cello III*), através da partilha de diferentes pontos de vista quanto à interpretação das obras.

Na segunda aula, optámos por começar o trabalho das peças através da execução das três vozes presentes em cada uma delas, permitindo aos alunos a compreensão da música com um todo. Contudo, no que diz respeito à realização desse trabalho os alunos não demonstraram grande dificuldade. Foram sim evidentes algumas

dificuldades relativas à execução técnica do *cello* I (melodia), principalmente demonstradas pelos alunos mais novos. Embora, estas tenham sido rapidamente corrigidas e ultrapassadas com o apoio dos alunos mais bem preparados que apoiaram e orientaram os outros colegas, transmitindo-lhes os seus conhecimentos (Cf. Anexo 9). Dessa forma as aulas seguiram o plano organizado, trabalhando as peças através da própria análise dos vários alunos. Assim, após a análise das várias opiniões e experimentação das mesmas, e com a orientação da professora, baseada nos conhecimentos transmitidos oralmente acerca dos estilos do período Barroco, Clássico e Romântico, os alunos chegaram à concordância relativamente à interpretação a aplicar no repertório trabalhado. Assim, operacionalizamos essas medidas na execução das obras, fazendo o apontamento relativo a articulações e intensidades nas partituras.

Dentro deste âmbito relativo à compreensão intelectual das peças, o fator autonomia foi preponderante na aproximação dos alunos ao repertório. Devido ao ambiente propício e ao trabalho realizado durante as aulas, os alunos foram percebendo e tomando consciência de que as peças não eram suscetíveis de interpretação única e foram transferindo esses conhecimentos para as peças que iam trabalhando.

Relativamente às aulas cinco e seis, que tinham como objetivo o reforço da junção das várias partes constituintes de cada obra e o equilíbrio entre as mesmas, os alunos demonstraram ter algumas dificuldades de sentido rítmico, evidenciadas pela falta de rigor em manter a pulsação. Assim, segundo a orientação da professora, os alunos começaram a prestar mais atenção à voz que tem como base a marcação do compasso (*cello* III). No que respeita ao equilíbrio sonoro, apesar dos alunos demonstrarem ter a noção do seu papel: “protagonista” e “secundário”, contudo, houve a necessidade de fazer compreender que as intensidades sonoras devem ser mais exageradas, pelo facto de estarem várias pessoas a executar o mesmo papel.

Na sétima aula que estava planificada para o reforço da junção das várias partes constituintes de cada obra, do equilíbrio entre as mesmas, e da aplicação das intensidades sonoras e fraseado musical tendo em conta a concordância dos alunos.

Os alunos demonstraram que a sua atividade performativa não é desprovida da orientação da professora. Demonstrando assim um grande nível de desenvolvimento no que concerne à autonomia dos alunos.

A diferença de atitude entre a abordagem inicial às peças, passando pela sua descoberta até ao final da unidade de ensino, corrobora a ideia da existência de um fosso entre os alunos e a música em grupo. Os alunos passaram de desconhecimento e insegurança, conforme analisamos ao longo do projeto, a uma descoberta e aproximação

à prática instrumental em grupo, com a ajuda da professora e dos colegas durante as aulas.

Não é demais lembrar que o objetivo deste PE nunca foi especializar os alunos na participação de um *ensemble*, mas desenvolver e aplicar estratégias de ensino que contribuam para o desenvolvimento do aluno enquanto instrumentista e enquanto músico.

Apesar do nível de interpretação das peças não ter sido excelente, o esforço que consistiu na aproximação dos alunos envolvidos neste projeto com a música em grupo foi bem-sucedido. Este projeto contribuiu para a anulação de barreiras e ideias pré-concebidas em relação à desmotivação e à falta de autoconfiança relativamente à prática da música em grupo, abriu os alunos para possibilidades do violoncelo então não experienciadas sensibilizando-os para a prática ativa numa disciplina que fornece a aprendizagem em grupo.

3.3. Conclusões

Perante a minha experiência profissional e a procura de conhecimento, acredito que a aprendizagem em grupo completa a aprendizagem individual do instrumento, tanto no que diz respeito à sua execução técnica, quanto à expressão musical dos alunos. Ao participar num grupo, os alunos veem-se com a responsabilidade de estar preparados para tocar perante os outros e, assim, não comprometer os resultados do grupo como um todo. Quando um aluno inicia a sua prática em música de conjunto, já realizou um trabalho a nível individual, o que acaba por tornar-se muito importante para o seu enfoque e para o resultado do trabalho que é realizado em grupo. Dessa forma, o seu conhecimento já foi devidamente organizado e ele sente-se preparado para a partilha e aquisição de conhecimentos. Além do desenvolvimento social, a prática instrumental em grupo permite que o aluno compreenda e execute papéis diferentes na mesma obra, ocupando, por exemplo, o lugar de solista ou de acompanhador, fazendo-o trabalhar técnicas completamente diferentes e tomando consciência da globalidade estruturante da obra. Desse modo, o aluno eleva o seu nível de aprendizagem, não só no momento, mas também quanto reporta o conhecimento adquirido em diferentes contextos, para todo o repertório que executa.

No âmbito deste Projeto Educativo, desenvolvemos uma intervenção curricular através da criação do *EnsembleCello*, permitindo o desenvolvimento de competências em contexto de grupo.

O objetivo consistiu em adaptar, pesquisar e operacionalizar estratégias de ensino relacionadas com a aprendizagem em grupo, complementando o programa curricular dos alunos e desenvolvendo a motivação dos mesmos relativamente à sua participação em disciplinas de prática de conjunto instrumental.

Como podemos verificar ao longo deste projeto, a aprendizagem em grupo proporciona várias vantagens, sendo a motivação a maior delas.

No nosso entendimento, o ensino individual terá a ganhar, se for apoiado por uma prática instrumental em grupo com objetivos definidos, no que concerne ao incentivo do gosto de fazer música. Neste projeto, as aulas em grupo são consideradas uma atividade onde melhor se observa o desenvolvimento social, da autoestima e das competências pessoais dos alunos.

Segundo Mills (cit. in Souza, 2013), “as aulas em grupo apresentam oportunidades que as aulas individuais não têm”, pois “nas aulas em grupo, os alunos têm mais oportunidades para aprender com os seus pares, de se divertir com eles e de aprender de muitas formas”.

Neste Projeto Educativo, todo o processo de aproximação dos alunos envolvidos à criação do *EnsembleCello*, desde a apresentação de iniciativa do contacto com as obras, passando pelo desenvolvimento das competências adquiridas em contexto de grupo, até à audição das peças, que representou a finalização do trabalho realizado ao longo das aulas, foi uma descoberta construtiva para os alunos. O início da aprendizagem das seis obras trabalhadas não foi evidente dada a falta de familiarização em relação à prática instrumental em grupo. Não obstante, conforme foram sendo orientados pela professora e pela entreajuda entre os vários alunos, a possível sensação de desconforto foi reduzindo até que se transformou numa experiência positiva relativamente à partilha de conhecimentos e desenvolvimento da autonomia de todos. Desta forma, o contacto com a prática instrumental em grupo, através do *EnsembleCello* foi muito bem-sucedido.

Contudo, o facto deste Projeto Educativo constituir um ato isolado relativamente à prática instrumental em grupo para os alunos da Academia em questão, é considerado por nós uma limitação. Uma mudança de atitude afetiva em relação a essa prática carece de uma avaliação dos frutos desta iniciativa a médio e a longo prazo. Esta questão está relacionada com a inexistência de documentação relativa à inserção dos alunos numa disciplina de conjunto na vertente do instrumento, neste caso, do violoncelo. Deste modo, com o desenvolvimento deste projeto pretendemos contribuir para a compreensão e motivação dos alunos no que diz respeito à lacuna evidenciada.

Com a realização deste Projeto Educativo, pretendemos ainda demonstrar a necessidade de entender que o professor de instrumento enquanto investigador no seio da sua prática profissional e em particular na sua relação com o currículo, deve procurar desenvolver estratégias de ensino complementares à aprendizagem do aluno, evitando a possível existência de pequenas falhas. Segundo José Augusto Pacheco (1996), o professor não deve ser apenas um “operário do currículo, mas também um dos seus arquitetos”, assumindo um papel “prático e de reflexão sobre o programa, valorizado o trabalho que desenvolve e incorporando as necessidades dos alunos” (ibid.).

Num contexto como o ensino especializado da música em Portugal, em que o professor de instrumento é detentor de grande autonomia, acresce a responsabilidade na formação dos seus alunos. Neste sentido, este trabalho faz parte dum projeto profissional de desenvolvimento curricular, evidenciando a necessidade de continuar a criar ligações entre a prática instrumental individual e em grupo. Assim, este incentivo pode traduzir-se, a título de sugestão, na organização de uma componente letiva, direcionada para a prática instrumental em grupo através da criação de *ensembles*, complementando as aprendizagens na disciplina de instrumento.

Há, de facto muito trabalho a fazer em relação às aulas coletivas de instrumento. Torna-se incontornável agir perante a reformulação da gestão curricular das escolas que tanto influenciam a aprendizagem dos alunos. É necessário estudar cada uma das realidades escolares de forma a poder proporcionar um conhecimento autêntico das vantagens e desvantagens das aulas em grupo, mais concretamente de instrumento, tendo em conta que estas podem assumir vários formatos e características.

Do ponto de vista pessoal e tendo em conta os resultados analisados, acredito que este PE contribuiu muito positivamente para a formação pessoal e para o processo de aprendizagem dos participantes e que deste modo, consideramos essencial que esta metodologia de trabalho continue a ser aplicada não só na classe de violoncelo, como também em outras classes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Argyris, C. D. & Schön, D. (1996). *Organizational learning II: Theory, method, and practice*. Massachusetts: AddisonWesley.

Aloi, P.E., Haydu, V.B. & Carmo, J.S. (2014). *Motivação no ensino e aprendizagem: algumas contribuições da análise do comportamento*. Revista CES Psicologia, 7(2), 138-152.

Artaud, P.Y. (1996). *À propos de pédagogie*. Paris: Billaudot.

Biget, A. (2005). *Une pratique de la pédagogie de groupe dans l'enseignement instrumental*. Paris, cité de la musique.

Billot, O. (2008). *S'affranchir d'un enseignement traditionnel par l'apprentissage de la musique en groupe (Mémoire)*. CEFEDM Bretagne - Pays de la Loire.

Boisseau, S. (2006). *Apprendre autrement à l'école: le travail de groupe*.

Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (Orgs.). (2004). *A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea* (3a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Bzuneck, J. A. (2001). A motivação do aluno: Aspectos introdutórios. In E. Boruchovitch, & J. A. Bzuneck (eds.). *A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea* (pp. 9-36). Petrópolis: Editora Vozes.

Bzuneck, J. A. (2010). A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: Boruchovitch, E., Bzuneck, J. A. & Guimarães, S. E. R. (eds.) *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo* (pp. 9-36). Petrópolis: Vozes.

Cacault, M. (2003). *La Pédagogie de Groupe ou L'Esquisse d'un Changement*. CEFEDM Rhône-Alpes.

Condessa, J. (2011). *A motivação dos alunos para continuar seus estudos em música*. Tese de Mestrado em Música. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

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

- Clarke, E. (2002). Understanding the psychology of performance. In Rink, J. (Ed) *Musical Performance: A Guide to Understanding*. New York: Cambridge University Press.
- Cruvinel, F. M. (2003). *Efeitos do Ensino Coletivo na Iniciação Instrumental de Cordas: a Educação Musical como Meio de Transformação Social*. Universidade Federal de Goiás, Escola de Música.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L. & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73(5), 642- 650.
- Ferreira, M. S. (1994). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Edições Afrontamento.
- Fontaine, A. M. (2005). *Motivação em contexto escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gipson, A. M. (2005). "Group Lesson = Positive Results". *American Music Teachers*, 55 (3), 18-21
- Gonçalves, L. S. (2010). *Estratégias de motivação educacional: Orientações para o ensino e aprendizagem*. Tese de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Universidade de Coimbra.
- Grout, D. & Palisca, C. (2001). *História da Música Ocidental*. 2. ed. Lisboa: Gradiva.
- Hallam, S. (2006). *Music Psychology in Education*. London: Institute of Education, University of London.
- Harter, S. (1981). A New Self-Report Scale of Intrinsic versus Extrinsic Orientation in the Classroom: Motivational and Informational Components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300-312.
- McPherson, G. E. & Renwick J. M. (2001) A Longitudinal Study of Self-regulation in Children's Musical Practice. *Music Education Research*, 3(2), 169-186.
- Moares, C. R. & Varela, S. (2007). Motivação do Aluno Durante o Processo de Ensino-Aprendizagem. *Revista Eletrónica de Educação*, 1.
- Oliveira, A. L. (2005). *Aprendizagem autodirigida: Um contributo para a qualidade do ensino superior*. Dissertação de Doutoramento. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pardal, L. & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Areal Editores.
- Pereira, A. (2011). *Relação entre motivação e desempenho escolar em alunos do 1º ciclo*. Dissertação de Mestrado em Psicologia Clínica. Coimbra: Escola Superior de Altos Estudos do Instituto Superior Miguel Torga.
- Pereira, A. (2013). Motivação na Aprendizagem e no Ensino. In Veiga, F. H. (eds.) *Psicologia da Educação: Teoria Investigação e Aplicação – Envolvimento dos alunos na escola* (pp. 445-493). Lisboa: Climepsi Editores.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais* (5.a ed.). Lisboa: Gradiva.
- Schatt, M. (2011). Achievement Motivation and the Adolescent Musician: A Synthesis of the Literature. In B. Gleason, *Research & Issues in Music Education*, 9 (1).
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux (eds), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and applications*. New York: Plenum.
- Sloboda, J. (2000). Generative process in music: The Psychology of performance, improvisation and composition. Oxford: Oxford University Press.
- Sloboda, J. A. & Davidson, J. (1996). The young performing musician. In Deliège, I. & Sloboda, J. A. *Musical Beginings*. New York: Oxford University Press.
- Skinner, B. F. (1938). *The behavior of organisms: An experimental analysis*. New York: ApplentonCentury-Crofts.
- Souza, H. R. (2013). *Processos de Ensino Coletivo de Bateria e Percussão: Reflexões sobre uma prática docente*. Florianópolis.
- Suzuki, S. (1998). *Shinichi Suzuki: His Speeches and Essays*. Califórnia: Summy- Birchard inc.
- Suzuki, S. (2008). *Educação é Amor: O Método Clássico da Educação do Talento*. Rio Grande do Sul: Gráfica Editora Pallotti.

Todorov, J. & Moreira, M. (2005). O Conceito de Motivação na Psicologia. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*. 7(1), 119-132.

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

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society – The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.

ANEXOS

Anexo 1

Componente Letiva – Curso Básico de Música 2º ciclo

Diário da República, 1.ª série—N.º 146—30 de julho de 2012		3923	
ANEXO III			
Curso Básico de Música — 2.º Ciclo			
(a que se referem os artigos 1.º, 2.º e 5.º)			
Parte A			
<p>No âmbito da sua autonomia, as escolas têm liberdade de organizar os tempos letivos na unidade que considerem mais conveniente desde que respeitem as cargas horárias semanais constantes do quadro infra. Os tempos apresentados correspondem aos tempos mínimos por área disciplinar e disciplinas, pelo que não podem ser aplicados apenas os mínimos, em simultâneo, em todas as disciplinas. O tempo a cumprir é realizado pelo somatório dos tempos alocados às diversas disciplinas, podendo ser feitos ajustes de compensação entre semanas:</p>			
Componentes do currículo	Carga horária semanal (a) (b)		
	5.º ano	6.º ano	Total do ciclo
Áreas disciplinares			
Línguas e Estudos Sociais	(c) 500	(c) 500	1000
Português.			
Inglês.			

3924		Diário da República, 1.ª série—N.º 146—30 de julho de 2012	
Componentes do currículo	Carga horária semanal (a) (b)		
	5.º ano	6.º ano	Total do ciclo
História e Geografia de Portugal.			
Matemática e Ciências	(d) 350	(d) 350	700
Matemática.			
Ciências Naturais.			
Educação Visual	90	90	180
Formação Vocacional (e)	315	315	630
Formação Musical	90 (135)	90 (135)	180 (270)
Instrumento	90	90	180
Classes de Conjunto (f)	90 (135)	90 (135)	180 (270)
Educação Física	135	135	270
Educação Moral e Religiosa (g)	(45)	(45)	(90)
(h)	(45)	(45)	(90)
Tempo a cumprir (i)	1485/1530 (1530/1575)	1485/1530 (1530/1575)	2970/3060 (3060/3150)

(a) Carga letiva semanal em minutos referente a tempo útil de aula, ficando ao critério de cada escola a distribuição dos tempos pelas diferentes disciplinas de cada área disciplinar, dentro dos limites estabelecidos — mínimo por área disciplinar e total por ano ou ciclo.

(b) Quando as disciplinas forem lecionadas em turma não exclusivamente constituída por alunos do ensino artístico especializado, os alunos frequentam as disciplinas comuns das áreas disciplinares não vocacionais com a carga letiva adotada pela escola de ensino geral na turma que frequentam.

(c) Do total da carga, no mínimo, 250 minutos para Português.

(d) Do total da carga, no mínimo, 250 minutos para Matemática.

(e) A componente inclui, para além dos tempos mínimos constantes em cada disciplina, 45 minutos a ser integrados, em função do projeto de escola, na disciplina de Formação Musical ou na disciplina de Classes de Conjunto.

(f) Sob a designação de Classes de Conjunto incluem-se as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara e Orquestra.

(g) Disciplina de frequência facultativa, com carga fixa de 45 minutos.

(h) Contempla mais 45 minutos de oferta facultativa, a serem utilizados na componente de formação vocacional, em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas coletivas, podendo esta carga letiva global ser gerida por período letivo.

(i) Se, da distribuição das cargas letivas das componentes de formação não vocacional, em tempos letivos semanais, resultar uma carga letiva inferior ao total de tempo mínimo a cumprir, subtraído o tempo semanal a cumprir na componente de formação vocacional, o tempo sobranete é utilizado no reforço de atividades letivas da turma nas componentes de formação não vocacional, pela escola de ensino básico geral, quando a frequência ocorrer em regime articulado.

Anexo 2

Componente Letiva – Curso Básico de Música 3º ciclo

Diário da República, 1.ª série—N.º 146—30 de julho de 2012

3925

- (d) Do total da carga, no mínimo, 6 x 45 minutos para Matemática.
 (e) A componente inclui, para além dos tempos mínimos constantes em cada disciplina, 45 minutos a ser integrados, em função do projeto de escola, na disciplina de Formação Musical ou na disciplina de Classes de Conjunto.
 (f) Sob a designação de Classes de Conjunto incluem-se as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara e Orquestra.
 (g) Disciplina de frequência facultativa, com carga fixa de 45 minutos.
 (h) Contempla mais um tempo letivo semanal de oferta facultativa, a ser utilizado na componente de formação vocacional, em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas coletivas, podendo a sua carga horária global ser gerida por período letivo.

ANEXO IV

Curso Básico de Música — 3.º Ciclo

(a que se referem os artigos 1.º, 2.º e 5.º)

Parte A

No âmbito da sua autonomia, as escolas têm liberdade de organizar os tempos letivos na unidade que considerem mais conveniente desde que respeitem as cargas horárias semanais constantes do quadro infra. Os tempos apresentados correspondem aos tempos mínimos por área disciplinar e disciplinas, pelo que não podem ser aplicados apenas os mínimos, em simultâneo, em todas as disciplinas. O tempo a cumprir é realizado pelo somatório dos tempos alocados às diversas disciplinas, podendo ser feitos ajustes de compensação entre semanas:

Componentes do currículo	Carga horária semanal (a) (b)			
	7.º ano	8.º ano	9.º ano	Total do ciclo
Áreas disciplinares				
Português	200	200	200	600
Línguas Estrangeiras	225	225	225	675
Inglês. Língua Estrangeira II				
Ciências Humanas e Sociais	200	200	225	625
História. Geografia.				
Matemática	200	200	200	600
Ciências Físicas e Naturais	225	225	225	675
Ciências Naturais. Físico-Química.				
Expressões:				
Educação Visual (c)	(90)	(90)	(90)	(270)
Educação Física	135	135	135	405
Formação Vocacional (d)	315	315	315	945
Formação Musical	90 (135)	90 (135)	90 (135)	270 (405)
Instrumento	90	90	90	270
Classes de Conjunto (e)	90 (135)	90 (135)	90 (135)	270 (405)
Educação Moral e Religiosa (f)	(45)	(45)	(45)	(135)
(g)	(45)	(45)	(45)	(135)
Tempo a cumprir (h)	1575/1710 (1620/1755)	1575/1710 (1620/1755)	1575/1710 (1620/1755)	4725/5130 (4860/5265)
Oferta Complementar (i)	(45)	(45)	(45)	(135)

(a) Carga letiva semanal em minutos referente a tempo útil de aula, ficando ao critério de cada escola a distribuição dos tempos pelas diferentes disciplinas de cada área disciplinar, dentro dos limites estabelecidos — mínimo por área disciplinar e total por ano ou ciclo.

(b) Quando as disciplinas forem lecionadas em turma não exclusivamente constituída por alunos do ensino artístico especializado, os alunos frequentam as disciplinas comuns das áreas disciplinares não vocacionais com a carga letiva adotada pela escola de ensino geral na turma que frequentam.

(c) Disciplina de frequência facultativa, mediante decisão do encarregado de educação — e de acordo com as concretas possibilidades da escola — a tomar no momento de ingresso no Curso Básico de Música do 3.º ciclo regulado pelo presente diploma. A opção tomada deve manter-se até ao final do ciclo.

(d) A componente inclui, para além dos tempos mínimos constantes em cada disciplina, 45 minutos a ser integrados, em função do projeto de escola, na disciplina de Formação Musical, na disciplina de Classes de Conjunto ou a ser destinados à criação de uma disciplina de Oferta Complementar.

(e) Sob a designação de Classes de Conjunto incluem-se as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara e Orquestra.

(f) Disciplina de frequência facultativa, com carga fixa de 45 minutos.

(g) Contempla mais 45 minutos de oferta facultativa, a serem utilizados na componente de formação vocacional, em atividades de conjunto ou no reforço de disciplinas coletivas, podendo esta carga letiva global ser gerida por período letivo.

(h) Se, da distribuição das cargas letivas das componentes de formação não vocacional, em tempos letivos semanais, resultar uma carga letiva inferior ao total de tempo mínimo a cumprir, subtraído o tempo semanal a cumprir na componente de formação vocacional, o tempo sobranante é utilizado no reforço de atividades letivas da turma nas componentes de formação não vocacional, pela escola de ensino básico geral, quando a frequência ocorrer em regime articulado.

(i) Caso as escolas não pretendam oferecer a disciplina de Oferta Complementar a carga letiva da mesma é obrigatoriamente transferida para a disciplina de Formação Musical ou de Classes de Conjunto. Esta oferta é gerida em função dos recursos da escola.

Anexo 3

Pedido de autorização à Direção da AMSMF

Catarina Mendes da Silva

Professora de Violoncelo na Academia de Música de Santa Maria da Feira

Exma. Sr. Diretora da Academia de Música de Santa Maria da Feira

Assunto: projeto de mestrado "Música de Conjunto – Ensemble de Violoncelo".

Esta proposta surge no âmbito do 2º ano do Mestrado em Ensino de Música, e pretendo intervir no programa curricular de violoncelo nos vários ensinamentos que leciono na Academia, Iniciação e Curso Básico, com vista a aproximar os alunos à música de conjunto, fomentando competências relativas à compreensão e familiarização a mesma.

Dessa forma, foram criados, por mim, quatro arranjos de obras de épocas diferentes, adaptadas às dificuldades dos alunos. Sendo que em duas delas também participarão alunos de violino, o que direcionada a atividade também para um trabalho a nível interdisciplinar.

Assim, até ao final do mês de julho, além do repertório já iniciado pelos alunos, irei lecionar uma unidade com vista a desenvolver os conteúdos relativos ao tema e promover uma audição comentada com o repertório em questão, avaliando o impacto da iniciativa no aluno.

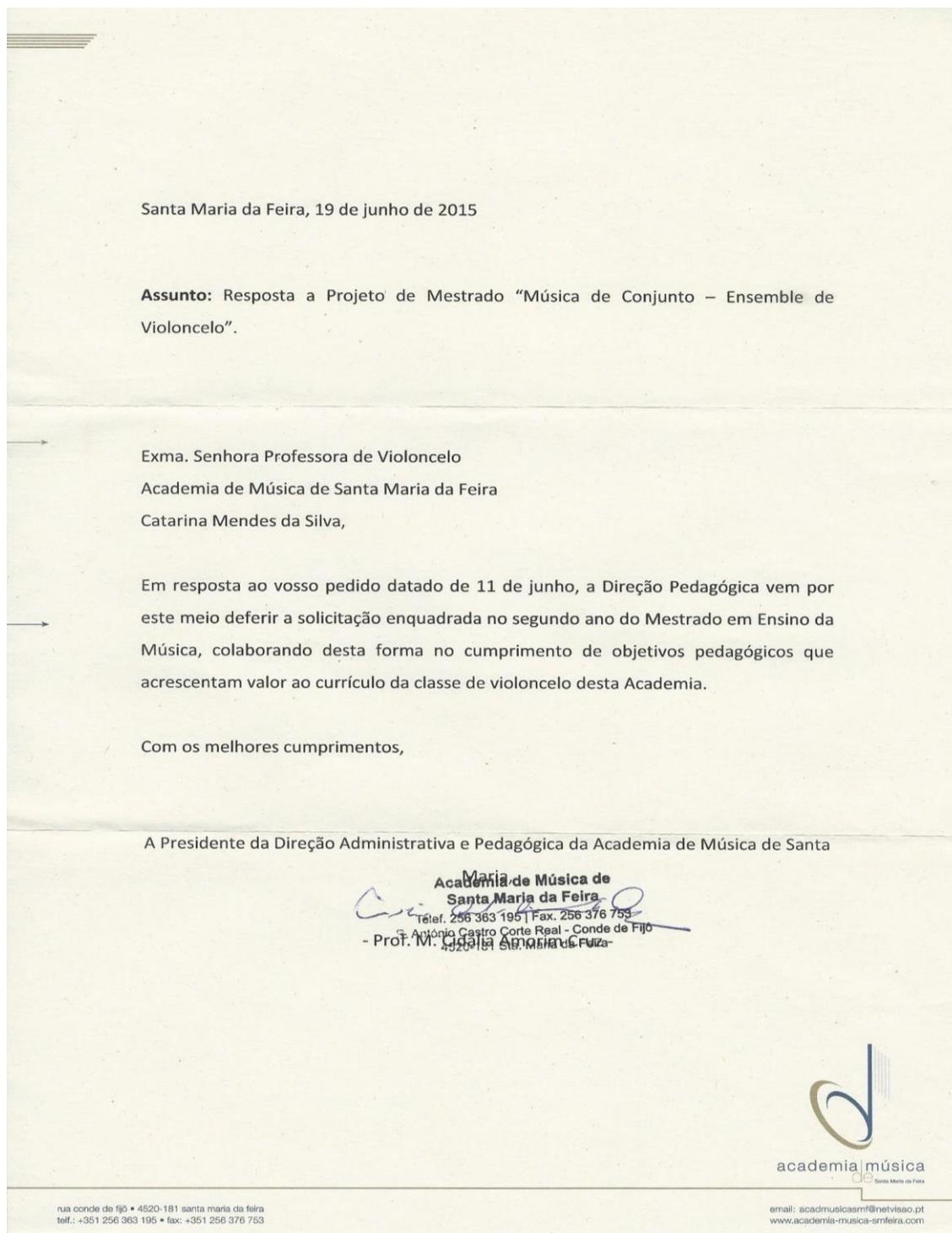
Para efeitos de documentação e de análise de dados, as aulas e as execuções públicas serão alvo de gravação vídeo, de captação de imagens e de registo escrito num diário de bordo, com a autorização dos Encarregados de Educação, sabendo que a participação no projeto por parte dos alunos é opcional. Posto isto, peço o favor de devolverem este documento devidamente preenchido e assinado.

Assinatura da Sr.ª. Dr.ª. Da Academia de Música de Santa Maria da Feira (Cidália Cruz)

11 de Janeiro de 2015

Anexo 4

0 Aprovação para a realização do Projeto



Anexo 5

Consentimento dos Encarregados de Educação

Catarina Mendes da Silva

Professora de Violoncelo na Academia de Música de Santa Maria da Feira

Exmo. Sr. Encarregado de Educação

Assunto: projeto de mestrado "Música de Conjunto – Ensemble de Violoncelo".

Esta proposta surge no âmbito do 2º ano do Mestrado em Ensino de Música, e pretendo intervir no programa curricular de violoncelo nos vários ensinos que leciono na Academia, Iniciação e Curso Básico, com vista a aproximar os alunos à música de conjunto, fomentando competências relativas à compreensão e familiarização da música de conjunto.

Dessa forma, foram criados, por mim, cinco de seis arranjos de obras de épocas diferentes, adaptadas às dificuldades dos alunos, que mais tarde serão apresentadas publicamente.

Assim, até ao final do mês de julho, além do repertório já iniciado pelos alunos, irei lecionar uma unidade curricular com vista a desenvolver os conteúdos relativos ao tema e promover uma audição comentada com o repertório em questão, avaliando o impacto da iniciativa no aluno.

Para efeitos de documentação e de análise de dados, as aulas e as execuções públicas serão alvo de gravação vídeo, de captação de imagens e de registo escrito num diário de bordo, com a autorização dos Encarregados de Educação, sabendo que a participação no projeto por parte dos alunos é opcional. Posto isto, peço o favor de devolverem este documento devidamente preenchido e assinado.

Consentimento informado		
Título do projeto educativo: "Música de Conjunto – Ensemble de Violoncelo"		
A secção que se segue deverá ser preenchida pelo Encarregado de Educação do participante, colocando uma cruz na resposta mais adequada?	Sim	Não
1. Leu o documento informativo sobre este estudo?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Concorda com a participação voluntária do seu educando neste estudo?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Concorda que os seguintes métodos de recolha de dados sejam realizados?		
• Captação de imagens	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Gravação vídeo	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Registo escrito	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Matilde de Sá Duarte
Nome do aluno participante

Ana Catarina Ramos C. Sá
Nome do Encarregado de Educação

Ana Sá
Assinatura do Encarregado de Educação

Com os melhores cumprimentos,

Catarina Silva
(Catarina Silva)

Junho de 2015

Consentimento informado		
Título do projeto educativo: "Música de Conjunto – Ensemble de Violoncelo"		
A secção que se segue deverá ser preenchida pelo Encarregado de Educação do participante, colocando uma cruz na resposta mais adequada?	Sim	Não
1. Leu o documento informativo sobre este estudo?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Concorda com a participação voluntária do seu educando neste estudo?	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Concorda que os seguintes métodos de recolha de dados sejam realizados?		
• Captação de imagens	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Gravação vídeo	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• Registo escrito	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Matilde Mearns Leitão Marcelo
Nome do aluno participante

Sónia Maria Ramos Pagan
Nome do Encarregado de Educação

h.
Assinatura do Encarregado de Educação

Com os melhores cumprimentos,

Catarina Silva
(Catarina Silva)

Junho de 2015

Consentimento informado		
Título do projeto educativo: "Música de Conjunto – Ensemble de Violoncelo"		
A secção que se segue deverá ser preenchida pelo Encarregado de Educação do participante, colocando uma cruz na resposta mais adequada?	Sim	Não
1. Leu o documento informativo sobre este estudo?	X	
2. Concorda com a participação voluntária do seu educando neste estudo?	X	
3. Concorda que os seguintes métodos de recolha de dados sejam realizados?		
• Captação de imagens	X	
• Gravação vídeo	X	
• Registo escrito	X	

Arnaldo Pereira Correia Dias
Nome do aluno participante

Olga Teresa Pereira Boia Paiva Dias
Nome do Encarregado de Educação

Olga Teresa Pereira Boia Paiva Dias
Assinatura do Encarregado de Educação

Com os melhores cumprimentos,

Catarina Silva
(Catarina Silva)

Junho de 2015

Consentimento informado		
Título do projeto educativo: "Música de Conjunto – Ensemble de Violoncelo"		
A secção que se segue deverá ser preenchida pelo Encarregado de Educação do participante, colocando uma cruz na resposta mais adequada?	Sim	Não
1. Leu o documento informativo sobre este estudo?	X	
2. Concorda com a participação voluntária do seu educando neste estudo?	X	
3. Concorda que os seguintes métodos de recolha de dados sejam realizados?		
• Captação de imagens	X	
• Gravação vídeo	X	
• Registo escrito	X	

Aug. Carolina Pereira Correia Dias
Nome do aluno participante

Olga Maria Pereira Boia Paiva Dias
Nome do Encarregado de Educação

Olga Maria Pereira Boia Paiva Dias
Assinatura do Encarregado de Educação

Com os melhores cumprimentos,

Catarina Silva
(Catarina Silva)

Junho de 2015

Consentimento informado		
Título do projeto educativo: "Música de Conjunto – Ensemble de Violoncelo"		
A secção que se segue deverá ser preenchida pelo Encarregado de Educação do participante, colocando uma cruz na resposta mais adequada?	Sim	Não
1. Leu o documento informativo sobre este estudo?	✓	
2. Concorda com a participação voluntária do seu educando neste estudo?	✓	
3. Concorda que os seguintes métodos de recolha de dados sejam realizados?		
• Captação de imagens	✗	
• Gravação vídeo	✗	
• Registo escrito	✓	

MARIANO PAULINO FERREIRA DE CASTRO
Nome do aluno participante

M^A ISABEL PAULINO FERREIRA DE CASTRO
Nome do Encarregado de Educação

Isabel Castro
Assinatura do Encarregado de Educação

Com os melhores cumprimentos,

Catarina Silva
(Catarina Silva)

Junho de 2015

Consentimento informado		
Título do projeto educativo: "Música de Conjunto – Ensemble de Violoncelo"		
A secção que se segue deverá ser preenchida pelo Encarregado de Educação do participante, colocando uma cruz na resposta mais adequada?	Sim	Não
1. Leu o documento informativo sobre este estudo?	X	
2. Concorda com a participação voluntária do seu educando neste estudo?	X	
3. Concorda que os seguintes métodos de recolha de dados sejam realizados?		
• Captação de imagens	X	
• Gravação vídeo	X	
• Registo escrito	X	

Inês Costa Resende
Nome do aluno participante

Márcia Alexandra Magalhães Costa
Nome do Encarregado de Educação

ate
Assinatura do Encarregado de Educação

Com os melhores cumprimentos,

Catarina Silva
(Catarina Silva)

Junho de 2015

Consentimento informado		
Título do projeto educativo: "Música de Conjunto – Ensemble de Violoncelo"		
A secção que se segue deverá ser preenchida pelo Encarregado de Educação do participante, colocando uma cruz na resposta mais adequada?	Sim	Não
1. Leu o documento informativo sobre este estudo?	X	
2. Concorda com a participação voluntária do seu educando neste estudo?	X	
3. Concorda que os seguintes métodos de recolha de dados sejam realizados?		
• Captação de imagens	X	
• Gravação vídeo	X	
• Registo escrito	X	

Caroline Raia Sousa Tereira de Castro
Nome do aluno participante

Rosalina Adelaide Sousa
Nome do Encarregado de Educação

Rosalina Adelaide de Sousa
Assinatura do Encarregado de Educação

Com os melhores cumprimentos,

Catarina Silva
(Catarina Silva)

Junho de 2015

Anexo 6

Fotografias da Audição do *EnsembleCello*



programa

New World Symphony, 2° and.

A. Dvorák, arr. Catarina Silva

Theme from 'Surprise' Symphony, N° 94, 2° and.

J. Haydn, arr. Catarina Silva

Sinfonia N° 9, Hino da Alegria

L. V. Beethoven, arr. Catarina Silva

Hunter's Chorus

A. Weber, arr. Catarina Silva

Wiegenlied, Cradle Song

F. Schubert, arr. Catarina Silva

Prelude from Te Deum

M. Charpentier, arr. Catarina Silva

Alunos:

Matilde Duarte

Matilde Marcelo

Arnaldo Dias

Ana Dias

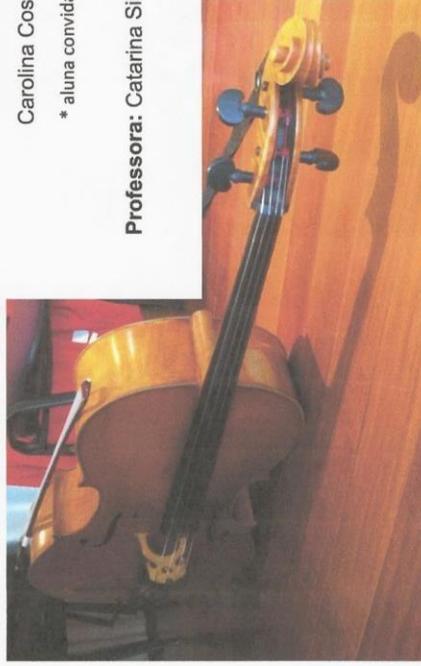
Inês Resende

Mariana Castro

Carolina Costa*

* aluna convidada

Professora: Catarina Silva



Anexo 8

Guião da entrevista aos alunos

Entrevista aos alunos

- 1) Achas que a tua participação no *ensemble* de violoncelo contribuiu para o aumento do teu desempenho individual?
- 2) Ao longo da experiência que tiveste, aumentaste o teu tempo de estudo? Porquê?
- 3) Quais as diferenças e/ou semelhanças que encontras ao tocar individualmente e em grupo?
- 4) De que forma consideras que a tua participação neste projeto contribuiu para a tua autonomia?
- 5) Pensas que é importante desenvolver a aprendizagem e promover o trabalho em grupo? Porquê?
- 6) O que aprendeste ao tocar em grupo?
- 7) De que forma consideras o teu papel no grupo?
- 8) Ao longo do processo onde sentiste mais dificuldades?
- 9) Foi compensador o facto de teres participado neste projeto? Porquê?
- 10) Dentro do trabalho realizado, o que pensas ter sido mais positivo? E negativo?
- 11) Gostaste do resultado final? O que mudarias?
- 12) De 0 a 5, como classificarias o teu desempenho final? Porquê?

Anexo 9

Diário de Campo

Registo de aulas do *EnsembleCello*

Aula 1

Data: 23/06/2015

Objetivos/sumário:

Entrega das partituras do repertório a ser trabalhado ao longo do projeto;

Apresentação das peças e audição das mesmas com recurso a vários vídeos;

Breve contextualização oral dos compositores e do período da história da música (barroco, clássico e romântico).

Outras observações:

Os alunos demonstraram interesse e motivação em participarem na atividade, e também quanto ao repertório a ser trabalhado.

Relativamente à contextualização dos compositores e períodos musicais, os alunos demonstraram desenvolver conhecimentos não adquiridos até à data, e compreensão acerca das características de cada um, de modo a serem empregues na execução de cada obra. Segundo a observação das ações e comentários dos alunos, considero que esses aspetos também se tornaram importantes para a motivação dos alunos, tanto na participação do *EnsembleCello*, como no estudo que iriam realizar em casa.

Aula 2

Data: 24/06/2015

Objetivos/sumário:

Introdução à execução das peças: *Cradle Song*, de F. Schubert e *New World Symphony*, de A. Dvorák. Participação de todos os alunos na execução do violoncelo I, do violoncelo II e do violoncelo III, compreendendo as várias partes constituintes da obra. Desenvolvimento do caráter da obra tendo em conta a opinião de todos os alunos, baseada nos seus sentimentos e conhecimentos.

Aplicação e registo de articulações, intensidades sonoras e fraseado musical, baseadas na interpretação dos alunos.

Outras Observações:

Os alunos demonstraram estar preparados para a execução das obras, contudo, os alunos mais novos, sentiram e demonstraram ter algumas dificuldades, a nível técnico, principalmente na execução de violoncelo I. Tendo em conta a forma estratégica de como estavam posicionados (os alunos estavam intercalados de acordo com as idades – mais velho junto de uma mais novo), e o ambiente propício, foi possível observar que a forma como os alunos mais bem preparados (geralmente os mais velhos) apoiaram e orientaram os alunos que demonstraram mais dificuldades (geralmente os mais novos), foi automática e espontânea.

Após a resolução das dificuldades apresentadas, o trabalho direcionou-se para a partilha da análise interpretativa de cada aluno, através da execução das obras com a aplicação desses ideais.

Seguido dessa experimentação, procurou-se a concordância entre os alunos relativamente à interpretação a aplicar na obra de F. Schubert, com a orientação da professora tendo como base os conhecimentos da história da música, relativamente ao período Romântico. Assim, passamos à escrita de símbolos musicais relacionados com articulação, respiração e intensidades sonoras.

Já na execução da obra de A. Dvorák, os alunos compreenderam rapidamente que as técnicas utilizadas podem ser igualadas às trabalhadas na obra anterior. Após a partilha de opiniões, verificou-se que todos os alunos sentem que a interpretação depositada no segundo andamento da Sinfonia do Novo Mundo se relaciona com aspetos ligados à tranquilidade e doçura. Assim, passou-se à realização de um trabalho relacionado com a utilização de diferentes articulações e intensidades sonoras, propostas pelos alunos, permitindo o enriquecimento interpretativo através da partilha de opiniões.

Aula 3

Data: 26/06/2015

Objetivos/sumário:

Introdução à execução das peças: *Hunter's Chorus*, C. Weber e *Theme from 'Surprise' Symphony*, n.º 94, J. Haydn. Participação de todos os alunos na execução do violoncelo I, do violoncelo II e do violoncelo III, compreendendo as várias partes constituintes da obra. Desenvolvimento da criatividade interpretativa dos alunos tendo em conta a opinião de todos.

Aplicação e registo de intensidades sonoras e fraseado musical, baseadas na interpretação dos alunos.

Outras Observações:

Mais uma vez foi notória a entreaajuda entre os alunos na execução das obras, devido às dificuldades apresentadas. Essa ajuda incidiu-se na utilização de diferentes articulações e arcadas. Os alunos que já tinham conhecimento relativo ao *spicatto* e *stacatto* partilharam a sua experiência e noção técnica, apoiando os restantes colegas. Desta forma, os próprios alunos começaram a desenvolver níveis de autoconfiança mais elevados e a sentirem-se mais motivados para a prática do instrumento, devido à consciencialização da influência positiva da sua dedicação para o alcance de resultados (tanto no contexto de sala de aula como em casa).

Após a resolução das dificuldades apresentadas, à semelhança da aula anterior, o trabalho direcionou-se para a partilha da análise interpretativa de cada aluno, através da execução das obras com a aplicação desses ideais.

Na execução da obra de C. Weber, todos os alunos partilharam da opinião de que deveriam transparecer um carácter musical rápido e enérgico. Dessa forma o trabalho desenvolvido baseou-se nesses ideais, havendo a necessidade de colocar as indicações necessárias na partitura.

Já na execução da obra de J. Haydn, os alunos sentiram que a obra se baseia num carácter “alegre e brincalhão”, tendo chegado à conclusão, segundo a orientação da professora, de que devemos compreender o carácter da obra como um divertimento.

Relativamente à aplicação de articulações, intensidades sonoras e fraseado musical, houve um momento da aula em que foram postas em prática as várias interpretações dos alunos, desenvolvendo a capacidade de cada um, permitindo mais uma vez, o desenvolvimento dos seus conhecimentos através da partilha.

Aula 4

Data: 29/06/2015

Objetivos/sumário:

Introdução à execução das peças: Sinfonia n.º 9, 4º andamento *Hino da Alegria*, L. V. Beethoven, *Prelude from Te Deum*, M. Charpentier. Participação de todos os alunos na execução do violoncelo I, do violoncelo II e do violoncelo III, compreendendo as várias partes constituintes da obra.

Desenvolvimento do carácter da obra tendo em conta a opinião de todos os alunos, baseada nos seus sentimentos e conhecimentos.

Aplicação e registo de intensidades sonoras e fraseado musical, baseadas na interpretação dos alunos.

Outras Observações:

Relativamente à execução técnica da obra de L.V. Beethoven, não houve grande dificuldade devido à preparação dos alunos e ao reconhecimento da obra. Em contrapartida, na execução da peça de M. Charpentier, também devido ao registo em que está escrita, os alunos sentiram algumas dificuldades técnicas, necessitando de maior apoio e orientação da professora.

Quanto ao carácter musical da obra de L. V. Beethoven, os alunos consideraram-no como alegre e formoso. Assim, passamos rapidamente para a compreensão do fraseado musical, evidenciando-o através da utilização de várias intensidades sonoras e registo das mesmas. Já na obra de M. Charpentier, após a análise e aplicação das diferentes propostas chegou-se à conclusão de que a obra transparece um ato de celebração. Desse modo procuramos demonstrar performativamente o sentimento de alegria e entusiasmo, apesar

de ainda estar um pouco ausente no interior de vários alunos, devido às dificuldades técnicas sentidas pelos mesmos.

Aula 5

Data: 01/07/2015

Objetivos/sumário:

Distribuição dos papéis relativa a todas as peças.

Prática das peças: Sinfonia n.º 9, 4º andamento *Hino da Alegria*, L. V. Beethoven, *Prelude from Te Deum*, M. Charpentier. Reforço da junção das várias partes constituintes de cada obra e o equilíbrio entre as mesmas.

Reforço da aplicação das intensidades sonoras e fraseado musical tendo em conta a concordância dos alunos.

Outras Observações:

Inicialmente os alunos demonstraram ter a noção do seu papel: “protagonista” - melodia/ “secundário” - acompanhamento. Contudo, houve a necessidade de tornar evidente que enquanto grupo as dinâmicas devem ser exageradas, pois o mesmo papel é executado por várias pessoas. Para além deste aspeto os alunos demonstraram ter algumas dificuldades de sentido rítmico, evidenciadas pela falta de rigor em manter a pulsação. Segundo a minha observação esse problema acaba por ser comum a todos devido à falta de prática instrumental em grupo.

Desse modo, houve a necessidade de orientar a concentração dos alunos para a audição atenta do violoncelo III, que geralmente tem como base rítmica a marcação metronómica da pulsação. Outra estratégia utilizada para a resolução das dificuldades apresentadas foi a audição da obra seguindo a partitura geral.

Aula 6

Data: 03/07/2015

Objetivos/sumário:

Prática das peças: *Cradle Song*, de F. Schubert e *New World Symphony*, de A. Dvorák. Reforço da junção das várias partes constituintes de cada obra e o equilíbrio entre as mesmas.

Reforço da aplicação das intensidades sonoras e fraseado musical tendo em conta a interpretação dos alunos.

Outras Observações:

Nesta aula torna-se evidente que os alunos já não necessitam da orientação relativa à forma de interpretar o seu papel (“protagonista” - melodia/ “secundário” – acompanhamento), contudo os mais distraídos contaram com o apoio dos colegas para a adaptação e correção da sua interpretação.

Relativamente à junção entre os alunos, houve, mais uma vez, a necessidade de reforçar a importância e a necessidade de ouvirem atentamente a voz do violoncelo III, sendo que este volta a ter como base rítmica a marcação metronómica da pulsação.

Em relação ao equilíbrio sonoro, houve a necessidade de adaptar a articulação presente no violoncelo III, devido ao excesso de massa sonora. Assim, todos concordamos em que esse papel deveria ser tocado em pizzicato. Contudo, esta técnica apesar de ter melhorado o resultado final relativamente ao equilíbrio sonoro, causou problemas de junção entre os alunos a voz de violoncelo III. Apesar do sucedido, um dos alunos rapidamente sugeriu que poderia expressar corporalmente o momento de produção do som, eliminando o problema.

Aula 7

Data: 06/07/2017

Objetivos/sumário:

Prática das peças: *Hunter's Chorus*, C. Weber e *Theme from 'Surprise' Symphony*, n.º 94, J. Haydn. Reforço da junção das várias partes constituintes de cada obra e o equilíbrio entre as mesmas.

Reforço da aplicação das intensidades sonoras e fraseado musical tendo em conta a concordância dos alunos.

Outras Observações:

Nesta aula devido à qualidade do resultado final da execução das peças, tornou-se evidente que os alunos praticamente não necessitaram da orientação da professora, cumprido os objetivos propostos. Os próprios alunos já desenvolveram autonomia suficiente para aplicar as matérias desenvolvidas ao longo das aulas. Os mais desprovidos desse aspeto foram apoiados pelos outros colegas.

Aula 8

Data: 08/07/2015

Objetivos/sumário:

Execução das peças: *Cradle Song*, de F. Schubert; *New World Symphony*, de A. Dvorák; *Cradle Song*, de F. Schubert; *New World Symphony*, de A. Dvorák; *Hunter's Chorus*, C. Weber e *Theme from 'Surprise' Symphony*, N.º 94, J. Haydn.

Reforço da aplicação das matérias relacionadas com a articulação, intensidades sonoras e estilos próprios do período barroco, clássico e romântico.

Outras Observações:

Nesta aula houve apenas a necessidade de relembrar todos os aspetos gerais aplicados em cada obra, e de orientar o estudo dos alunos preparando-os para a apresentação das obras na audição.

Aula 9

Data: 13/07/2015

Objetivos/sumário:

Simulação da audição.

Outras Observações:

Aperfeiçoamento do andamento aplicado a cada obra e do equilíbrio sonoro.

Aula 10

Data: 14/07/2015

Objetivos/sumário:

Ensaio Geral.

Outras Observações:

Orientações gerais acerca do sentimento depositado na execução de cada obra, alcançando um resultado mais positivo.

Valorização do empenho e do resultado final do trabalho realizado, contribuindo para a autoconfiança dos alunos, atenuando o nervosismo de alguns.

O Agradecimento da participação dos alunos no Projeto Educativo, e empenho demonstrado pelos mesmos.

Anexo 10

Repertório trabalhado

New World Symphony
2º andamento

A. Dvorák
Arr. Catarina Silva

Largo

The musical score is arranged in three systems. Each system contains staves for Cello I, Cello II, Cello III, Violin I, Violin II, and Violin III. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The tempo is marked 'Largo'. The score includes handwritten red annotations: dynamics (p, mp, mf, ppp) and phrasing slurs. The first system covers measures 1-4, the second system covers measures 5-8, and the third system covers measures 9-12. A copyright symbol (©) is located at the bottom center of the page.

New World Symphony

13

Vc. I

Vc. II

Vc. III

p

p

p

rit.

rit.

pp

pp

pp

Theme from 'Surprise' Symphony, N.º 94

2º andamento

J. Haydn

Arr. Catarina Silva

Andante

The score is arranged in three systems. The first system features three Cello parts (Cello I, Cello II, Cello III) and three Violin parts (Vc. I, Vc. II, Vc. III). The second system continues with the Violin parts. The third system features three Violin parts. The music is in 2/4 time and marked 'Andante'. Dynamics include *p*, *pp*, and *pizz.*. Red handwritten annotations include slurs and accents. A copyright symbol is centered at the bottom of the page.

Cello I *p*

Cello II *p*

Cello III *p*

Vc. I ⁵

Vc. II

Vc. III

Vc. I ⁹ *pp*

Vc. II *pizz.*

Vc. III *pp* *pizz.*

©

13

Vc. I

Vc. II

Vc. III

17

Vc. I

Vc. II

Vc. III

21

Vc. I

Vc. II

Vc. III

mf

arco

mf

mf

p

p

p

p

Theme from 'Surprise' Symphony, N.º 94

3

25

Vc. I

Vc. II

Vc. III

29

Vc. I

Vc. II

Vc. III

Sinfonia N.º 9

Hino da Alegria

L. V. Beethoven
Arr. Catarina Silva

The image shows a musical score for the Cello and Violin sections of the Ninth Symphony, 'Hino da Alegria'. The score is written in 4/4 time and consists of three systems of staves. The first system includes Cello I, Cello II, and Cello III. The second system includes Violin I, Violin II, and Violin III. The third system includes Violin I, Violin II, and Violin III. The score features various dynamics such as *mf*, *p*, and *mp*, and includes performance instructions like *cresc. poco a poco*. Red handwritten annotations, including slurs and accents, are present throughout the score. A copyright symbol (©) is located at the bottom center of the page.

13

Vc. I *mp*

Vc. II *mp*

Vc. III *p*

17

Vc. I *mf* *cresc. poco a poco* *f*

Vc. II *mf* *cresc. poco a poco*

Vc. III *p* *cresc. poco a poco*

21

Vc. I

Vc. II *f*

Vc. III *mf*

Hunter's Chorus

C. Weber

Arr. Catarina Silva

Allegro

The score is for three cellos and three violins. It is in 2/4 time with a key signature of one sharp (F#). The tempo is marked 'Allegro'. The score is divided into three systems. The first system (measures 1-4) features Cello I and II with dynamic markings of *mf* and *f*, and Cello III with *mf*. The second system (measures 5-8) features Violin I and II with *mf* and *f* markings, and Violin III with *f*. The third system (measures 9-12) features Violin I and II with *mf* markings, and Violin III with *mf*. The score includes various musical notations such as slurs, accents, and dynamic markings.

©

Musical score for Hunter's Chorus, measures 13-21, for Violin I, II, and III. The score is in G major (one sharp) and 4/4 time. It features three staves: Vc. I, Vc. II, and Vc. III. The music includes dynamic markings (f, mf, p, pp, arco, pizz.) and performance instructions (V, arco, pizz.).

Measures 13-16: Vc. I and Vc. II play a rhythmic pattern of quarter notes. Vc. III plays a single note. Dynamics: *f* (handwritten) for Vc. I and Vc. II.

Measures 17-20: Vc. I and Vc. II continue the rhythmic pattern. Vc. III plays a single note. Dynamics: *f* (handwritten) for Vc. III, *mf* (handwritten) for Vc. I, and *p* (handwritten) for Vc. II.

Measure 21: Vc. I plays a rhythmic pattern. Vc. II and Vc. III play a single note. Dynamics: *mf* (handwritten) for Vc. I, *pp* (handwritten) for Vc. II, and *p* (handwritten) for Vc. III. Performance instructions: *arco* (handwritten) for Vc. I and Vc. III, *pizz.* (handwritten) for Vc. II.

Hunter's Chorus

3

The musical score is arranged in three systems, each containing three staves for Violin I (Vc. I), Violin II (Vc. II), and Violin III (Vc. III). The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 3/4. The score includes dynamic markings such as *f*, *mf*, and *ff*, and features red handwritten annotations including slurs and accents. The first system covers measures 25-28, the second system covers measures 29-32, and the third system covers measures 33-36, which includes a first and second ending. The Vc. I part features a melodic line with slurs and accents, while Vc. II and Vc. III provide harmonic support with rhythmic patterns and sustained notes.

Wiegenlied op. 98, N.º 2

Cradle Song

F. Schubert

Arr. Catarina Silva

Andante Cantabile

The musical score is arranged in three systems. The first system contains three staves for Cello I, Cello II, and Cello III. The second system contains three staves for Violin I, Violin II, and Violin III. The third system contains three staves for Violin I, Violin II, and Violin III. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The tempo is marked 'Andante Cantabile'. The score includes dynamic markings such as *mp*, *pizz.*, *p*, and *mf*. There are also red handwritten annotations, including slurs and accents, throughout the score. The first system starts with a *mp* marking for Cello I and Cello II, and a *pizz.* marking for Cello III. The second system starts with a *p* marking for Cello III, *mp* for Violin I and II, and *p* for Violin III. The third system starts with a *mf* marking for Violin I, *mp* for Violin II, and *p* for Violin III. The score ends with a copyright symbol (©) at the bottom center.

13

Vc. I

Vc. II

Vc. III

Prelude from Te Deum

M. Charpentier
Arr. Catarina Silva

Maestoso
8va

Cello I
Cello II
Cello III
Vc. I
Vc. II
Vc. III

5
9

f
mf
f
mf
mf
mf

>
>
>
>
>
>

©

14

Vc. I

Vc. II

Vc. III

Handwritten annotations in red ink include accents (>) and slurs over notes in measures 14, 15, and 17. A dynamic marking of *mf* is present in measure 17.

18

Vc. I

Vc. II

Vc. III

Handwritten annotations in red ink include accents (>) and slurs over notes in measures 18, 19, 20, and 21. Dynamic markings of *f* and *mf* are present in measures 18, 19, and 21.

22

Vc. I

Vc. II

Vc. III

Handwritten annotations in red ink include accents (>) and slurs over notes in measures 22, 23, 24, and 25. Dynamic markings of *mf* are present in measures 22 and 25.

Anexo 11

Transcrição da entrevista aos alunos

Entrevista dos alunos

Questão 1

Catarina Silva: Achas que a tua participação no *EnsembleCello* contribuiu para o aumento do teu desempenho individual?

A1: Não. Porque as músicas que eu aprendi com eles só dão para tocar em grupo. Mas em relação aos aspetos técnicos sim. E com a ajuda dos colegas isso foi cada vez mais fácil de aprender e perceber.

Questão 2

Catarina Silva: Ao longo da experiência que tiveste, aumentaste o teu tempo de estudo? Porquê?

A1: Sim. Porque assim os colegas não tinham que se cansar muito em ajudar-me.

Questão 3

Catarina Silva: Quais as diferenças e/ou semelhanças que encontras ao tocar individualmente e em grupo?

A1: Quando eu toco em grupo tenho que estar um pouco mais atenta para conseguir tocar com os outros.

Questão 4

Catarina Silva: De que forma consideras que a tua participação neste projeto contribuiu para a tua autonomia?

A1: Posso utilizar as coisas novas, que aprendi nas aulas de grupo, quando for tocar uma música sozinha.

Questão 5

Catarina Silva: Pensas que é importante desenvolver a aprendizagem e promover o trabalho em grupo? Porquê?

A1: Sim. Porque com as aulas de grupo o que aprendia tornava-se mais fácil.

Questão 6

Catarina Silva: O que aprendeste ao tocar em grupo?

A1: Aprendi que havia partes que tinha que esperar para tocar, o que faz com que conheça bem as músicas. Aprendi que não podia fazer barulho porque podia incomodar os outros e eles não conseguiam tocar direito.

Questão 7

Catarina Silva: De que forma consideras o teu papel no grupo?

A1: O meu papel foi importante porque quando era a nossa parte de tocar ficava cada vez mais alto. Acho que ajudei os colegas a tocar a parte deles.

Questão 8

Catarina Silva: Ao longo do processo onde sentiste mais dificuldades?

A1: Na audição. Porque tive que tocar para muita gente.

Questão 9

Catarina Silva: Foi compensador o facto de teres participado neste projeto? Porquê?

A1: Sim. Porque aprendi a trabalhar em grupo.

Questão 10

Catarina Silva: Dentro do trabalho realizado, o que pensas ter sido mais positivo? E negativo?

A1: Foi ter a ajuda dos meus colegas. Não houve nada negativo.

Questão 11

Catarina Silva: Gostaste do resultado final? O que mudarias?

A1: Sim. Nada.

Questão 12

Catarina Silva: De 0 a 5, como classificarias o teu desempenho final? Porquê?

A1: Três. Porque não estudei muito e acho que podia ter tocado melhor.

Entrevista aos alunos

Questão 1

Catarina Silva: Achas que a tua participação no *EnsembleCello* contribuiu para o aumento do teu desempenho individual?

A2: Sim. Nas aulas em grupo aprendo mais coisas, que posso utilizar nas aulas individuais.

Questão 2

Catarina Silva: Ao longo da experiência que tiveste, aumentaste o teu tempo de estudo? Porquê?

A2: Sim estudei mais. Também para me preparar bem para a audição. Não me queria enganar na audição.

Questão 3

Catarina Silva: Quais as diferenças e/ou semelhanças que encontras ao tocar individualmente e em grupo?

A2: Quando toco sozinha parece que tudo é mais fácil. Quando toco em grupo não me posso atrasar, para não ficar desfasada dos colegas.

Questão 4

Catarina Silva: De que forma consideras que a tua participação neste projeto contribuiu para a tua autonomia?

A2: Posso utilizar as coisas novas, que aprendi as aulas de grupo, para melhorar a forma como toco sozinha. Quando tiver uma música nova vou tentar lembrar-me das coisas que aprendi nas aulas de grupo.

Questão 5

Catarina Silva: Pensas que é importante desenvolver a aprendizagem e promover o trabalho em grupo? Porquê?

A2: Sim. Porque isso ajuda-me a aprender quando for tocar sozinha.

Questão 6

Catarina Silva: O que aprendeste ao tocar em grupo?

A2: Músicas novas e conheci novos compositores. Aprendi que se deve partilhar as coisas com os colegas e a respeitá-los.

Questão 7

Catarina Silva: De que forma consideras o teu papel no grupo?

A2: A minha parte é importante, tal como a dos outros.

Questão 8

Catarina Silva: Ao longo do processo onde sentiste mais dificuldades?

A2: Em algumas músicas, por serem mais difíceis e baralhava-me várias vezes.

Questão 9

Catarina Silva: Foi compensador o facto de teres participado neste projeto? Porquê?

A2: Sim. Foi uma experiência nova e foi divertido.

Questão 10

Catarina Silva: Dentro do trabalho realizado, o que pensas ter sido mais positivo? E negativo?

A2: Aprender músicas novas. Estar com os amigos e com a professora. Nas aulas de grupo acho que não houve nada negativo.

Questão 11

Catarina Silva: Gostaste do resultado final? O que mudarias?

A2: Sim. Se tivesse sempre aulas em grupo, conseguia tica cada vez melhor.

Questão 12

Catarina Silva: De 0 a 5, como classificarias o teu desempenho final? Porquê?

A2: Só o meu ou o de todos os alunos?

Catarina Silva: Podes classificar o teu e o de todos.

A2: O meu acho que o meu foi negativa.

Catarina Silva: Negativa?!

A2: Sim. Porque durante as aulas de enganei e perdi algumas vezes.

Catarina Silva: E na audição?

A2: Três. Porque acho que aí estava mais atenta.

Entrevista aos alunos

Questão 1

Catarina Silva: Achas que a tua participação no *EnsembleCello* contribuiu para o aumento do teu desempenho individual?

A3: Sim, pois aprendi a tocar melhor.

Questão 2

Catarina Silva: Ao longo da experiência que tiveste, aumentaste o teu tempo de estudo? Porquê?

A3: Sim. Para não tocar mal em frente aos meus amigos.

Questão 3

Catarina Silva: Quais as diferenças e/ou semelhanças que encontras ao tocar individualmente e em grupo?

A3: Em conjunto tenho que estar atento à pulsação, ao ritmo e em ajudar os colegas. E individualmente posso tocar na minha pulsação e no meu ritmo.

Questão 4

Catarina Silva: De que forma consideras que a tua participação neste projeto contribuiu para a tua autonomia?

A3: Contribui de uma forma positiva porque aprendi coisas novas para utilizar quando toco sozinho.

Questão 5

Catarina Silva: Pensas que é importante desenvolver a aprendizagem e promover o trabalho em grupo? Porquê?

A3: Sim. Porque aprendo a tocar com os meus amigos e aprendo a tocar melhor.

Questão 6

Catarina Silva: O que aprendeste ao tocar em grupo?

A3: Aprendi a utilizar melhor o arco e a estudar melhor.

Questão 7

Catarina Silva: De que forma consideras o teu papel no grupo?

A3: Importante, porque ajudei os meus amigos.

Questão 8

Catarina Silva: Ao longo do processo onde sentiste mais dificuldades?

A3: Em nada.

Questão 9

Catarina Silva: Foi compensador o facto de teres participado neste projeto? Porquê?

A3: Sim. Porque aprendi a tocar em conjunto.

Questão 10

Catarina Silva: Dentro do trabalho realizado, o que pensas ter sido mais positivo? E negativo?

A3: A forma como tocamos. Nada.

Questão 11

Catarina Silva: Gostaste do resultado final? O que mudarias?

A3: Sim. Estudava mais e tocava melhor.

Questão 12

Catarina Silva: De 0 a 5, como classificarias o teu desempenho final? Porquê?

A3: Cinco. Porque trabalhei bem.

Entrevista aos alunos

Questão 1

Catarina Silva: Achas que a tua participação no *EnsembleCello* contribuiu para o aumento do teu desempenho individual?

A4: Sim, porque comecei a melhorar a minha leitura, a qualidade de som e o sentido da pulsação.

Questão 2

Catarina Silva: Ao longo da experiência que tiveste, aumentaste o teu tempo de estudo? Porquê?

A4: Sim. Porque as aulas em grupo incentivaram-me a estudar mais.

Questão 3

Catarina Silva: Quais as diferenças e/ou semelhanças que encontras ao tocar individualmente e em grupo?

A4: Em grupo tenho que estar muito atenta a todas as partes da música e a ter mais cuidado com a pulsação e o ritmo.

Questão 4

Catarina Silva: De que forma consideras que a tua participação neste projeto contribuiu para a tua autonomia?

A4: Contribui de uma forma positiva porque aprendi coisas novas e comecei a perceber melhor a forma como tenho que tocar.

Questão 5

Catarina Silva: Pensas que é importante desenvolver a aprendizagem e promover o trabalho em grupo? Porquê?

A4: Sim. Porque os meus colegas ajudam-me quando tenho mais dificuldades e porque aprendo a tocar com eles.

Questão 6

Catarina Silva: O que aprendeste ao tocar em grupo?

A4: Aprendi a mesma música de formas diferentes.

Questão 7

Catarina Silva: De que forma consideras o teu papel no grupo?

A4: Importante, porque consegui melhorar a forma como toco e também ajudei os colegas mais novos a tocar melhor.

Questão 8

Catarina Silva: Ao longo do processo onde sentiste mais dificuldades?

A4: Nas músicas mais rápidas, porque às vezes era difícil acompanhar os outros colegas e também estar atenta ao que eles tocavam.

Questão 9

Catarina Silva: Foi compensador o facto de teres participado neste projeto? Porquê?

A4: Sim. Porque aprendi a tocar melhor violoncelo e porque aprendi a tocar em conjunto.

Questão 10

Catarina Silva: Dentro do trabalho realizado, o que pensas ter sido mais positivo? E negativo?

A4: A forma como tocamos e a ajuda que tive e que dei aos colegas. Nada.

Questão 11

Catarina Silva: Gostaste do resultado final? O que mudarias?

A4: Sim. Estudava ainda mais para tocar melhor.

Questão 12

Catarina Silva: De 0 a 5, como classificarias o teu desempenho final? Porquê?

A4: Três. Porque acho que preciso de participar mais em aulas de grupo para aprender mais coisas e para tocar melhor.

Entrevista aos alunos

Questão 1

Catarina Silva: Achas que a tua participação no *EnsembleCello* contribuiu para o aumento do teu desempenho individual?

A5: Sim.

Questão 2

Catarina Silva: Ao longo da experiência que tiveste, aumentaste o teu tempo de estudo? Porquê?

A5: Sim. Porque queria estar preparada para tocar com os outros alunos e porque senti que comecei a tocar cada vez melhor.

Questão 3

Catarina Silva: Quais as diferenças e/ou semelhanças que encontras ao tocar individualmente e em grupo?

A5: Quando toco em grupo não posso estar só atenta à parte que eu toco.

Questão 4

Catarina Silva: De que forma consideras que a tua participação neste projeto contribuiu para a tua autonomia?

A5: Contribui de uma forma positiva porque aprendi coisas novas e quando ajudei os outros alunos senti que sou autónoma nas coisas que são mais fáceis de tocar.

Questão 5

Catarina Silva: Pensas que é importante desenvolver a aprendizagem e promover o trabalho em grupo? Porquê?

A5: Sim. Porque aprendemos mais coisas do que na aula de instrumento e porque temos a ajuda da professora e dos outros alunos.

Questão 6

Catarina Silva: O que aprendeste ao tocar em grupo?

A5: Aprendi que tenho de estar mais atenta ao ritmo e à pulsação.

Questão 7

Catarina Silva: De que forma consideras o teu papel no grupo?

A5: Importante, porque toquei bem e ajudei os outros alunos a tocarem melhor.

Questão 8

Catarina Silva: Ao longo do processo onde sentiste mais dificuldades?

A5: Em estar atenta às partes que os outros tocavam.

Questão 9

Catarina Silva: Foi compensador o facto de teres participado neste projeto? Porquê?

A5: Sim. Porque aprendi a tocar melhor.

Questão 10

Catarina Silva: Dentro do trabalho realizado, o que pensas ter sido mais positivo? E negativo?

A5: A forma como nos ajudamos uns aos outros. Nada.

Questão 11

Catarina Silva: Gostaste do resultado final? O que mudarias?

A5: Sim. Nada.

Questão 12

Catarina Silva: De 0 a 5, como classificarias o teu desempenho final? Porquê?

A5: Quatro. Porque acho que consegui melhorar a forma como toco.

Entrevista aos alunos

Questão 1

Catarina Silva: Achas que a tua participação no *EnsembleCello* contribuiu para o aumento do teu desempenho individual?

A6: Sim.

Questão 2

Catarina Silva: Ao longo da experiência que tiveste, aumentaste o teu tempo de estudo? Porquê?

A6: Sim. Porque queria tocar melhor em frente às outras pessoas, digamos, fazer melhor figura.

Questão 3

Catarina Silva: Quais as diferenças e/ou semelhanças que encontras ao tocar individualmente e em grupo?

A6: As diferenças é que em grupo, fica tudo mais bonito e harmonizado. As semelhanças é que não estou a ver.

Questão 4

Catarina Silva: De que forma consideras que a tua participação neste projeto contribuiu para a tua autonomia?

A6: Fez com que estudasse mais e ficasse mais segura e ao estudar aprendo mais.

Questão 5

Catarina Silva: Pensas que é importante desenvolver a aprendizagem e promover o trabalho em grupo? Porquê?

A6: Sim. Porque aprendemos a ser melhores pessoas e a estar unidos.

Catarina Silva: E a nível musical?

A6: A harmonia fica melhor e as pessoas empenham-se mais.

Questão 6

Catarina Silva: O que aprendeste ao tocar em grupo?

A6: Aprendi que soa muito melhor. Que é muito diferente.

Catarina Silva: Do que quando tocas individualmente?

A6: Sim.

Catarina Silva: Porquê?

A6: Porque sozinhos só há uma voz.

Questão 7

Catarina Silva: De que forma consideras o teu papel no grupo?

A6: É um papel importante como todos os outros.

Questão 8

Catarina Silva: Ao longo do processo onde sentiste mais dificuldades?

A6: Na música em que tive que tocar a melodia sozinha.

Questão 9

Catarina Silva: Foi compensador o facto de teres participado neste projeto? Porquê?

A6: Sim. Porque aprendi a ser melhor pessoa, a estudar mais, e coisas acerca da música que não sabia.

Questão 10

Catarina Silva: Dentro do trabalho realizado, o que pensas ter sido mais positivo? E negativo?

A6: A união. Considero que nada foi negativo.

Questão 11

Catarina Silva: Gostaste do resultado final? O que mudarias?

A6: Sim. Nada.

Questão 12

Catarina Silva: De 0 a 5, como classificarias o teu desempenho final? Porquê?

A6: Talvez um quatro. Porque tive um bom desempenho e aprendi coisas novas.

Entrevista aos alunos

Questão 1

Catarina Silva: Achas que a tua participação no *EnsembleCello* contribuiu para o aumento do teu desempenho individual?

A7: Sim.

Questão 2

Catarina Silva: Ao longo da experiência que tiveste, aumentaste o teu tempo de estudo? Porquê?

A7: Sim. Porque devia estar preparada para tocar com os outros para não prejudicar o trabalho. E porque quis experimentar usar as coisas que aprendi nas aulas de grupo nas peças que toco nas aulas de instrumento.

Questão 3

Catarina Silva: Quais as diferenças e/ou semelhanças que encontras ao tocar individualmente e em grupo?

A7: Em conjunto temos que estar concentrados no que estamos a tocar e temos que ouvir o que os outros tocam com atenção.

Questão 4

Catarina Silva: De que forma consideras que a tua participação neste projeto contribuiu para a tua autonomia?

A7: Positiva. Porque aprendi aspetos que vou poder desenvolver em casa a tocar outras músicas.

Questão 5

Catarina Silva: Pensas que é importante desenvolver a aprendizagem e promover o trabalho em grupo? Porquê?

A7: Sim. Porque para além de aprendermos coisas novas, também aprendemos com os colegas assim podemos melhorar a forma como tocamos.

Questão 6

Catarina Silva: O que aprendeste ao tocar em grupo?

A7: Aprendi que posso tocar a mesma música de forma diferente e que é muito importante estarmos atentos às partes que os outros tocam.

Questão 7

Catarina Silva: De que forma consideras o teu papel no grupo?

A7: Importante. Porque consegui ajudar os outros a tocarem melhor e a estarem mais atentos.

Questão 8

Catarina Silva: Ao longo do processo onde sentiste mais dificuldades?

A7: Na forma como toco. Tenho que melhorar a afinação e a pulsação para conseguir tocar em conjunto.

Questão 9

Catarina Silva: Foi compensador o facto de teres participado neste projeto? Porquê?

A7: Sim. Porque aprendi muitas coisas novas e aprendi que é importante ajudarmos os que têm mais dificuldades.

Questão 10

Catarina Silva: Dentro do trabalho realizado, o que pensas ter sido mais positivo? E negativo?

A7: A amizade e a ajuda entre todos. Nada.

Questão 11

Catarina Silva: Gostaste do resultado final? O que mudarias?

A7: Sim. A forma de eu tocar (foi um bocado desafinada).

Questão 12

Catarina Silva: De 0 a 5, como classificarias o teu desempenho final? Porquê?

A7: Quatro. Porque me esforcei e melhorei ao longo das aula