



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Francisco António Teixeira da Rocha

A importância da Música de Conjunto no desenvolvimento instrumental dos alunos do 2º ciclo



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Francisco António Teixeira da Rocha

**A importância da Música de Conjunto no
desenvolvimento instrumental dos alunos
do 2º ciclo**

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Música

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Nuno Aroso

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos. Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada. Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-Compartilhalgal
CC BY-NC-SA

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha esposa, por todo o apoio incondicional, tempo, paciência, compreensão, e motivação durante todo o meu percurso, e que em momento algum permitiu que eu duvidasse que seria capaz.

À minha filha, que nasceu durante este percurso académico, com o seu sorriso, e as suas lágrimas, suportaram-me e deram-me a força extra para superar os momentos mais difíceis.

Aos meus pais, que desde o dia que eu nasci, tudo fizeram para que nunca me faltasse nada, pela educação, princípios e valores transmitidos, e sempre estiveram do meu lado para suportar e ajudar nas decisões que tomei ao longo da vida.

À Andreia Daniela Marques, minha companheira nesta “viagem”.

Um obrigado ao professor Luís Ribeiro, por tudo que me permitiu viver, aprender e crescer. Foram anos inesquecíveis, que ficarão para sempre guardados no meu coração. Para além da admiração e do respeito, é e será sempre um exemplo.

Ao Professor Doutor Nuno Aroso pela compreensão, preocupação e disponibilidade demonstrada.

À Academia Música Fernandes Fão, na pessoa do Professor Gaspar Lima, bem como aos professores cooperantes, Tine Van der Geest e Pedro Fernandes, um muito obrigado por todo o apoio, colaboração e disponibilidade apresentados neste trabalho.

Aos meus alunos, pelo empenho e dedicação, e por me ajudarem todos os dias a ser cada vez melhor profissional.

A todos os meus amigos, que durante este percurso tiveram sempre uma palavra de incentivo, uma mão para ajudar, e essencialmente ao meu lado.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração. Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

A importância da Música de Conjunto no desenvolvimento instrumental dos alunos do 2º ciclo.

Resumo:

O presente relatório visa refletir todo o trabalho desenvolvido ao longo do estágio profissional integrante ao Mestrado em Ensino de Música do Instituto de Educação da Universidade do Minho no ano letivo de 2018/2019. Neste relatório de estágio o tema principal e no qual todo o estágio e investigação abrangeu foi, a importância da música de conjunto no desenvolvimento instrumental dos alunos do 2º ciclo.

Na primeira fase, procurou-se fazer um levantamento de dados tendo em conta as observações efetuadas durante as aulas de conjunto (Música de Câmara e Orquestra) lecionadas pelo Professor Cooperante, Pedro Fernandes, e as aulas de instrumento (Saxofone) lecionadas pela Professora Cooperante, Tine Van Der Geest, tendo em vista o desenvolvimento reflexivo sobre a prática educativa, a reflexão sobre metodologias no âmbito do crescimento enquanto professor e o desenvolvimento da capacidade de autoavaliação, bem como a capacidade de autocritica. Para além destas reflexões, durante este processo de observação, e posteriormente, durante a lecionação em cada grupo de recrutamento, pretendeu-se perceber a importância da música de conjunto no plano curricular, entender a sua influência no desenvolvimento social e pessoal, identificando os benefícios para a aprendizagem Instrumental e determinando de que forma tem implicações motivacionais para a prática do instrumento.

Numa segunda fase, realizou-se um questionário aos alunos do 2º e 3º ciclo que frequentam a disciplina de Música de Conjunto (Orquestra), e um questionário a professores que lecionam a disciplina de orquestra na Academia de Música de Fernandes Fão, bem como a docentes que lecionam a mesma noutras instituições. Este projeto de intervenção tem como objetivos gerais, perceber a importância da música de conjunto no plano curricular, entender a sua influência no desenvolvimento social e pessoal, identificar os benefícios para a aprendizagem instrumental e determinar a motivação para a prática do instrumento.

Palavras-chave: desenvolvimento instrumental, Música de Conjunto, Orquestra, prática educativa.

The importance of Ensemble Music in Development instrumental of 2nd cycle students.

Abstract:

This report aims to reflect all the work developed during the professional internship that is part of the Master's Degree in Music Teaching at the Education Institute of the University of Minho in the academic year 2018/2019. In this internship report the main theme and in which all the internship and research covered was, the importance of ensemble music in the instrumental development of 2nd cycle students.

In the first phase, an attempt was made to survey data taking into account the observations made during the group lessons (Chamber Music and Orchestra) taught by, Professor Pedro Fernandes, and the instrument (Saxophone) taught by Professor Tine Van Der Geest, with a view to reflective development on educational practice, reflection on methodologies in the context of growth as a teacher and the development of the capacity for self-assessment, as well as the capacity for self-criticism. In addition to these reflections, during this observation process, and later, during the teaching in each recruitment group, it was intended to understand the importance of ensemble music in the curriculum, to understand its influence on social and personal development, identifying the benefits for Instrumental learning and determining how it has motivational implications for the practice of the instrument.

In a second phase, a questionnaire was applied to students in the 2nd and 3rd cycle who attend the subject of Ensemble Music (Orchestra), and a questionnaire to teachers who teach the subject of orchestra at the Music Academy of Fernandes Fão, as well as the teachers who teach the same in other institutions. This intervention project has as general objectives, to understand the importance of ensemble music in the curricular plan, to understand its influence on social and personal development, to identify the benefits for instrumental learning and to determine the motivation to practice the instrument.

Keywords: educative practice, Ensemble music, instrumental development, orchestra.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	iii
Resumo:.....	v
Abstract:	vi
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – TEMÁTICA, MOTIVAÇÕES, OBJETIVOS E CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA	4
1.1. Temática, motivações e objetivos	4
1.2. Contextualização Teórica.....	5
1.2.1. O Ensino Artístico Especializado da Música em Portugal	5
1.2.2. Ensino Instrumental em Grupo – A Orquestra e a sua origem	7
1.2.3. A Orquestra no ensino Português	11
1.2.4. Ensino individual versus Ensino coletivo.....	12
1.2.5. Prática instrumental em grupo - Problemáticas	20
1.2.6. Papel do Professor na Música de Conjunto	21
1.2.7. Motivação e diferentes tipos de motivação	24
1.2.8. A Motivação na Aprendizagem de um Instrumento.....	28
1.2.9. Motivações para o Estudo da Música: Fatores de Persistência.....	29
1.2.10. Fatores Motivacionais e Sociais associados à Aprendizagem Instrumental em Grupo.....	31
1.2.11. Fatores de abandono no ensino da música	36
CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO	38
2.1. Contexto de Estágio.....	38
2.1.2. Caracterização da instituição de estágio.....	38
2.1.2. Estrutura Escolar da instituição.....	41

2.1.3. As disciplinas e o professor	42
CAPÍTULO III – METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO, ESTRATÉGIAS DE INVESTIGAÇÃO E PROJETO DE INTERVENÇÃO	48
3.1. Metodologia de Investigação	48
3.2. Projeto intervenção supervisionada em música em de conjunto (Orquestra)..	53
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	58
4.1. Análise de resultados dos inquéritos por questionários aos alunos.....	58
4.1.1 Discussão dos resultados do inquérito por questionário aos alunos	75
4.2. Análise de resultados dos inquéritos por questionário aos professores de orquestra	76
4.2.1. Discussão dos resultados do inquérito por questionário aos professores	89
CAPÍTULO V – CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFÊRENCIAS	93
Anexo I – Guião do inquérito por questionário	101
Anexo II – Declaração da Escola do Ensino Artístico Especializado	111

A vocês, Denise e Maria Rita.

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio, está inserido no âmbito da Unidade Curricular Estágio Profissional, do 2º ano do Mestrado em Ensino de Música do Instituto de Educação da Universidade do Minho e pretende descrever todo o processo de intervenção pedagógica e a respetiva investigação realizada ao longo do estágio. A partir da elaboração do projeto de intervenção pedagógica nasceu a temática “A importância da música de conjunto no desenvolvimento instrumental dos alunos do 2º ciclo”. O estágio curricular foi orientado pelo Professor Doutor Nuno Aroso.

Desde os 4 anos de idade, o momento em que iniciei os meus estudos musicais, a minha aprendizagem assentou sobre aulas coletivas. As aulas de “solfejo” e as de instrumento, sempre foram direcionadas e consolidadas num ensino coletivo. Nesse sentido, e tendo em conta o meu percurso musical, a música de conjunto, bem como a prática em conjunto, estiveram sempre presentes ao longo dos anos. É deste contexto muito real e muito vivido, associado ao contexto que encontrei na Academia de Música Fernandes Fão que surgem as motivações para esta investigação, onde se pretende perceber a importância da música de conjunto no plano curricular, entender a sua influência no desenvolvimento social e pessoal, identificar os benefícios para a aprendizagem instrumental e determinar a motivação que esta acarreta para a prática do instrumento.

Procurou-se, também, igualmente compreender quais os impactos que a disciplina de orquestra acarreta nos alunos, de que forma contribui para o desenvolvimento instrumental e social, quais os benefícios e desvantagens perante os alunos, bem como os professores. Para além disso, procurou-se clarificar a visão dos professores relativamente à disciplina e, se estes possuem alguma linha orientadora relativamente a um repertório mais adequado para esta disciplina, bem como a sua aplicação na prática diária de ensino.

Para além disso, acredito que a prática da música de câmara possa ajudar também na construção do estudo e da prática individual do instrumento, na medida em que “possibilita uma maior bagagem musical e técnica para a interpretação, já que há uma grande troca de conhecimentos entre os colegas sobre aspetos como de execução e

sonoridade” (Carvalho e Ray 2006, 1028), além de que “a prática de música de conjunto pode ser ferramenta poderosa na formação do músico-pedagogo” (Carvalho e Ray 2006, 1028).

Ao contrário de muitas escolas oficiais e conservatórios, a Academia De Música Fernandes Fão, disponibiliza aos alunos excelentes condições para a prática instrumental, bem como um projeto educativo com todas as disciplinas. Além disso, tem a particularidade, de oferecer a disciplina de Orquestra a todas as turmas que frequentam o ensino artístico especializado, havendo raras exceções, em que devido ao menor número de alunos em determinadas turmas, há agregação das mesmas, no entanto, são poucas as exceções.

O projeto iniciou-se com a fase de observação, quer nas aulas de música de conjunto (Orquestra), bem como nas de instrumento (Saxofone), de forma a compreender a vertente pedagógica. Este período de observação foi o ponto de partida para o trabalho de pesquisa bem como de preparação e de estudo para determinar o trabalho pedagógico a realizar na fase de intervenção.

Posteriormente, foram planeadas as aulas a serem lecionadas, tendo por base a temática em estudo, de forma a consolidar, clarificar e dar resposta à pesquisa bibliográfica efetuada. De certa forma, utilizar os conteúdos teóricos, e procurar aplicá-los de forma prática junto dos alunos. Para isso, este relatório de estágio assumirá uma metodologia investigação-ação.

Como instrumentos de recolha de dados acerca das aulas relativas à intervenção supervisionada do projeto, utilizou-se a observação participante e inquéritos por questionário (aos alunos do 2º e 3º ciclo que frequentam a disciplina de orquestra participantes no projeto de intervenção, aos professores que lecionam a disciplina de orquestra na Academia de Música Fernandes Fão, e a professores que lecionam a mesma disciplina noutras instituições).

O presente documento encontra-se dividido em 5 secções: Objetivos, motivações contextualização e fundamentação teórica; caracterização do contexto de estágio, metodologia de investigação-ação e estratégias; Processo de Intervenção; Apresentação e análise de resultados; conclusões e considerações finais.

Na primeira secção é apresentada uma revisão bibliográfica que procura abordar as problemáticas relacionadas com os objetivos desta investigação, no âmbito da prática da música de conjunto, bem como do desenvolvimento instrumental do aluno. A segunda secção explica o contexto de estágio, como as características e estrutura da instituição onde foi desenvolvida a prática profissional supervisionada, e ainda faz uma breve descrição das disciplinas de saxofone e música de camara, como dos professores e dos alunos envolventes no projeto de intervenção Pedagógica. Para além disso é apresentada a metodologia utilizada para o desenvolvimento do projeto (investigação-ação), para além das estratégias definidas para a recolha de dados. Na terceira secção está descrito todo o processo de intervenção. Na quarta secção (Apresentação e análise de resultados), esta refere a análise e discussão dos dados do inquérito por questionário, que suportará a conclusão e considerações finais do trabalho, que constitui a quinta secção.

CAPÍTULO I – TEMÁTICA, MOTIVAÇÕES, OBJETIVOS E CONTEXTUALIZAÇÃO TEÓRICA

1.1. Temática, motivações e objetivos

Inserido na Unidade Curricular de Estágio Curricular do 2º ano do Ciclo de Estudos Conducentes ao Grau de Mestre em Ensino da Música, o presente projeto de Intervenção Pedagógica terá como tema “A Importância da Música de Conjunto no Desenvolvimento Instrumental nos alunos do 2º ciclo.

O ponto de partida para esta temática foi essencialmente o meu interesse pela prática da música de conjunto e a sua importância para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Comecei a aprender música com 4 anos de idade, e desde logo fui inserido numa orquestra infantil de flautas de bisel. Posteriormente, ingressei numa banda filarmónica com 8 anos de idade, e sempre senti a importância da mesma durante o meu percurso. Mais importante que a qualidade da banda filarmónica, sinto que o facto de partilhar a minha aprendizagem com amigos, ser inserido num grupo, criar novas amizades, conhecimento, despertando em mim sentimentos de competição, entajuda e cooperação, bem como o simples facto de tocar com amigos e partilhar o palco com eles, ajudou-me bastante na minha progressão instrumental e desenvolvimento social. Alienado a este sentimento, encontrei na Academia de Música Fernandes Fão, um projeto educativo que demonstra e salienta a importância da música de conjunto, e, por conseguinte, da disciplina de orquestra.

Por esse motivo, pareceu-me pertinente propor este trabalho de investigação, para que pudesse sustentar a importância da música de conjunto no desenvolvimento instrumental do aluno.

Considerando a importância da Música de Conjunto, este projeto de intervenção tem como objetivos gerais:

- Perceber a importância da música de conjunto no plano curricular;
- Entender a sua influência no desenvolvimento social e pessoal;
- Identificar os benefícios para a Aprendizagem Instrumental;
- Determinar a motivação para a prática do instrumento.

Nesse contexto, considera-se as seguintes questões de investigação/objetivos específicos:

1. Reflexão sobre a implementação da música de conjunto no plano curricular/académico, e de que forma está compreendida no mesmo.
2. Identificação de estímulos que se manifestam no âmbito social e pessoa, nomeadamente, a competitividade, a interação, o sentido de crítica, o sentido de ajuda, sentido coletivo.
3. Compreensão dos aspetos que promovem a aprendizagem instrumental, tais como a rápida identificação e correção de erros, aprendizagem por memorização e imitação, a capacidade auditiva.
4. Compreensão da importância que a música de conjunto manifesta no aluno para que o estimule para a prática do instrumento.
5. Recolha e interpretação da informação obtida.

1.2. Contextualização Teórica

1.2.1. O Ensino Artístico Especializado da Música em Portugal

Os cursos artísticos especializados, na área da Música, são cursos de nível básico e secundário. A maior parte das escolas públicas e particulares e cooperativas oferecem também uma aprendizagem ao nível das iniciações musicais. Os cursos artísticos especializados de Música permitem desenvolver as aptidões ou talentos artísticos e desenvolver uma formação sólida tendo em conta o futuro no ramo artístico.

Para além disso, visam proporcionar o aprofundamento da educação musical e dos conhecimentos em ciências musicais, proporcionando o domínio avançado da execução instrumental.

Estes cursos podem ser frequentados na modalidade de regime integrado/articulado ou supletivo:

- Regime integrado (RI) - onde os alunos frequentam todas as componentes do currículo no mesmo estabelecimento de ensino;
- Regime articulado (RA) - a lecionação das disciplinas das componentes de ensino artístico especializado é assegurada por uma escola de ensino artístico especializado e as restantes componentes por uma escola de ensino geral;
- Regime supletivo (RS) - a frequência é restrita à componente de formação artística especializada dos planos de estudo dos cursos básicos de música ou às componentes de formação científica e técnica artística no caso dos cursos secundários de música.

O Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

O referido decreto-lei confere autonomia curricular às escolas, materializada, entre outros aspetos, na possibilidade de gestão flexível das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas adequando-as às opções curriculares de cada escola.

O artigo 7.º do decreto-lei acima mencionado, refere que no desenvolvimento da autonomia e flexibilidade curricular conferida às escolas, e considerando, entre outras, as escolas organizam as suas matrizes curriculares na unidade de tempo que considerem mais adequada. Para além disso a carga horária das disciplinas inscritas nas matrizes curriculares base constitui um valor de referência, a gerir por cada escola.

A Portaria n.º 267/2011 de 15 de Setembro, contempla a possibilidade da classe de conjunto poder ser dada como coro, orquestras ou música de câmara. Sob a designação de Classes de Conjunto incluem-se as seguintes práticas de música em conjunto: Coro, Música de Câmara e Orquestra.

No caso particular da Academia de Música Fernandes Fão, um aluno que frequente o 2º ciclo tem a seguinte carga horária:

- 1 bloco de 45 minutos de Instrumento;
- 1 bloco de 45 minutos de Orquestra/Música de Conjunto;
- 1 bloco de 45 minutos de Coro;
- 2 blocos de 45 minutos de Formação Musical.

No entanto, no ano letivo 19/20 ocorreram algumas alterações, e os alunos neste momento têm 1 bloco de 90 min mais 1 bloco de 45 min de Orquestra/Música de Conjunto.

1.2.2. Ensino Instrumental em Grupo – A Orquestra e a sua origem

Os países onde mais se desenvolveu o ensino coletivo de um instrumento através da orquestra foram o Brasil e os Estados Unidos da América. Ley (2004, p. 5), defende que o ensino em grupo nas bandas e orquestras tem uma longa tradição, e que a existência de orquestras europeias despertou o interesse para o ensino da música e levou à abertura de vários conservatórios e escolas de música. Os professores dessas instituições, que no início eram professores não-residentes, começaram a formar orquestras próprias dessas instituições, como por exemplo no Kansas em (1896). Edward Birge (1939), autor da *History of Public School Music in the United States*, descreveu essas orquestras iniciais:

Essas organizações iniciais eram consideradas atividades extracurriculares, sem lugar estabelecido no programa da escola, e seus ensaios eram forçosamente após o término das aulas. Seus membros eram alunos de professores particulares. A instrumentação, no melhor dos casos era limitada à da orquestra comum de teatro, ou seja, primeiro e segundo violinos, ocasionalmente um contrabaixo e um violoncelo, trompetes,

trombones, clarinetes, flautas, percussão e piano. A finalidade dos supervisores que organizaram essas primeiras orquestras não incluía o ensino da técnica dos instrumentos e nem tinha a intenção de formar uma orquestra de alunos iniciantes. Os alunos que já tinham alguma habilidade reconhecida eram escolhidos e reunidos na melhor formação possível, que as suas diferentes capacidades permitiram (Birge, 1939, pp. 178-9).

Os alunos de música das primeiras orquestras tinham, praticamente, só aulas particulares. Albert Wassel (1964), professor de música e autor de uma série de artigos sobre a história do ensino coletivo de instrumentos de cordas nos EUA, constatou que inicialmente o ensino instrumental era feito por professores que dedicavam apenas parte de seu tempo a essa atividade; gradualmente isso passou a ser feito por professores que dedicaram integralmente seu tempo ao ensino. Dessa forma conclui que esse é o pano de fundo do início das classes da música vocal e instrumental, que conduziram ao que poderia ser entendido como uma produção em massa, ou como era nominalmente chamado ensino coletivo instrumental. O ensino coletivo instrumental foi concebido para ser o método de desenvolvimento de orquestras e bandas de maiores proporções e melhores.

Em 1851, Lewis Benjamin fundou em Nova Iorque, a escola The Musical Academy onde eram lecionados diversos instrumentos em grupo, sendo a grande vantagem deste ensino a elevada rentabilidade. Dezasseis anos depois, foi fundado em Boston o primeiro conservatório e no final do séc. XIX, o panorama musical mudou devido ao aparecimento dos cursos de música de nível superior, em que os alunos precisavam de especialização, sendo esta adquirida apenas através do ensino individual. Em 1911, Albert Mitchell implantou o ensino coletivo de cordas nas escolas públicas americanas, estando estas escolas mais voltadas para a formação de bandas e orquestras. Apesar de utilizar os mesmos métodos dos conservatórios, as escolas públicas publicaram, também, métodos especiais direcionados ao ensino coletivo de instrumentos, incluindo melodias cantadas e música folclórica em grande proporção. Ainda hoje, é grande tradição das Universidades terem a sua própria banda de música.

Cruvinel (2005), refere que a primeira tentativa de utilização do ensino coletivo musical no Brasil foi na Era Vargas, nome que se dá ao período entre 1930 e 1945 em que Getúlio Vargas foi presidente do Brasil. Neste período aconteceram grandes alterações sociais e económicas. Esta tentativa de utilização do ensino coletivo, fez-se com a música vocal e o canto orfeônico de Villa – Lobos. Alberto Jaffé, nos anos setenta, implantou o projeto do ensino coletivo de cordas em várias cidades do país.

A disciplina de orquestra é importante para o desenvolvimento dos alunos a nível pessoal, social, instrumental e artístico, aumenta a responsabilidade dos alunos e o saber estar em orquestra, o que implica melhorar a sua confiança, segurança, assiduidade e disciplina. Para além disso, a disciplina de orquestra permite que a interação entre os alunos seja desenvolvida através da valorização do trabalho entre os colegas, aumentando a sua responsabilidade e respeito de um pelos outros.

Tal como sugere Wassel (1964), o ensino coletivo instrumental foi concebido para ser o método de desenvolvimento de orquestras e bandas de proporções maiores e melhores. A aprendizagem em grupo tem sido alvo de inúmeras pesquisas, bem como um catalisador para a reforma educacional e construção social. Alguma bibliografia aponta para que o uso de elementos de aprendizagem cooperativa para o currículo instrumental pode proporcionar um ambiente mais propício para o desenvolvimento dos alunos e um maior estímulo musical.

Segundo Cruvinel & Leão (2003), a partir de uma condução democrática, cria-se um ambiente favorável ao ensino-aprendizagem, procurando a participação efetiva dos alunos e a troca de experiências, contribuindo dessa forma para a motivação e o desenvolvimento da autonomia e do senso crítico. Portanto, destaca-se a motivação dos alunos inerente a este trabalho coletivo. Segundo Vernon (1973), a motivação é uma força interior que emerge, regula, direcciona e sustenta as ações mais importantes do indivíduo, dessa forma o desempenho instrumental dos alunos melhora graças à motivação do trabalho coletivo, a sua autoconfiança aumenta, assim como a sua assiduidade.

Vários estudos aferem sobre as características particulares da prática instrumental em conjunto que produzem benefícios nos alunos. Stevens (1989), defende que a prática instrumental em conjunto leva os alunos a aprenderem melhor. Na mesma linha, um estudo

defende que nas aulas de grupo a interação entre os alunos e o professor torna mais fácil a aprendizagem musical (West & Rostvall, 2003) e conseqüentemente ajuda ao desenvolvimento de autoconfiança e auto-estima (Abeles, 2004; Deister & Kirwan, 2009), uma vez que o ambiente de aprendizagem em grupo é mais descontraído (Gilbert, 1995).

Sendo assim, o envolvimento de alunos em atividades de conjunto (instrumental ou vocal) nomeadamente a participação nos serviços que este conjunto pode eventualmente prestar à comunidade (igrejas, associações, ar livre, etc.), desenvolve nos alunos uma consciência e responsabilidade social, uma vez que se sentem parte integrante da comunidade através do serviço prestado (Seitz, 1940).

Hewitt (2004) observa que estas atividades musicais em conjunto proporcionam oportunidades para que os alunos interajam com colegas porventura mais velhos que são vistos como 'modelos', motivando-os a imitá-los, e influenciando claramente a forma como avaliam o seu desempenho instrumental.

Joel Barbosa criou o método DaCapo para diversos instrumentos de Banda. Com este método, procurou elaborar um conjunto de práticas pedagógicas de modo a potenciar o ensino instrumental em grupo, através da criação de uma organização didática, de forma a estimular o desenvolvimento da percepção musical, e disponibilizando uma panóplia de exercícios a desenvolver em aulas de conjunto. Para o autor, o ensino instrumental em grupo promove diversas vantagens na prática instrumental, nomeadamente, classifica-o como um meio eficiente e viável economicamente.

Bajão (2015) refere que os fatores mais potenciados na prática orquestral são os seguintes: Convívio/interação com os colegas; Repertório atrativo; Sonoridade do grupo; Aprovação dos pares (colegas); Sentimento de competência advindo do sucesso; Aplicação dos conhecimentos adquiridos a nível individual; Ambiente de cooperação e ajuda entre colegas; Sentimento de integração; Feedback positivo. A grande maioria dos alunos sente-se "integrado" na disciplina de Orquestra, o que naturalmente reforça a inclusão social e potencia o desenvolvimento de competências humanas e sociais.

1.2.3. A Orquestra no ensino Português

A disciplina de classe de conjunto é relativamente recente no ensino em Portugal, sendo introduzida pelo Decreto – Lei nº 344/90, de 2 de Novembro que propõe uma diminuição progressiva do currículo geral e uma complementaridade do currículo específico nas escolas de ensino vocacional do ensino secundário. A classe de conjunto pode ser uma disciplina de "coro" ou "orquestra". A partir deste momento, começaram a surgir nas escolas de música públicas e particulares as primeiras orquestras.

No que diz respeito ao nível superior, as universidades e escolas que surgiram com o Decreto-Lei nº 310/83 de 1 de Julho contêm nos seus planos curriculares a disciplina de música de conjunto, orquestra sinfónica, música de câmara e coro. A Escola Superior de Lisboa contempla curso de direção coral, formação musical e direção de orquestra de sopros, no entanto, apenas a Academia Superior de Orquestra em Lisboa, possui o curso de Direção Orquestral. A Academia Superior de Orquestra foi fundada em Outubro de 1992 e oficialmente reconhecida pelo Ministério da Educação a 15 de Novembro de 1993 (Portaria nº 1202/93).

O processo de Bolonha, no ano letivo de 2007/2008 veio introduzir novas licenciaturas nestas escolas, entre elas, a de direção de orquestra, adaptadas e devidamente registadas junto do ministério da tutela e com a duração de seis semestres.

Está a ser equacionado, e em fase de aprovação o Mestrado em Pedagogia da Direção de orquestra. Este curso de direção de orquestra terá como saídas profissionais: diretores de orquestra, diretores de bandas e professores de classes de conjunto do ensino especializado da música. As instituições de ensino que têm uma maior carga horária em grupos instrumentais (por exemplo, música de câmara e orquestra) são as escolas profissionais e as escolas superiores, no entanto a Academia de Música de Fernandes Fão, implementou a disciplina de orquestra em todo o percurso do ensino articulado, desde o 1º Grau (5ºano) ao 8º Grau (12º ano).

1.2.4. Ensino individual versus Ensino coletivo

A preferência pelo tocar individualmente ou em grupo, para além de uma questão de gosto pessoal, depende também do tipo de instrumento, tipo de música que se pretende interpretar e do objetivo enquanto músico.

Ao tocar individualmente, o instrumentista foca-se nas suas capacidades pessoais e enquanto músico individual pode-se fazer o que quiser, quando e como quiser. No entanto, a música muitas vezes é um processo coletivo e desenvolver a competência da cooperação é muito importante.

Com o propósito de desafiar-se constantemente e a incapacidade de lidar com outros músicos, na maior parte dos casos, leva um músico a tocar sozinho, de forma individual. Contudo, tocar em conjunto tem os seus benefícios. Além da convivência e do fato de ser mais fácil fazer amigos, através de um contacto mais próximo e do estímulo da capacidade de ajudar o próximo, aprende-se mais sobre harmonia, afinação, musicalidade, articulação, entre outros.

No entanto, é necessário possuir uma grande capacidade de paciência, tolerância, capacidade de comunicação e organização, para que o grupo funcione e que a música chegue ao nível de qualidade desejado. Não é fácil conviver com diferentes personalidades e ansiedades.

O ensino coletivo é pouco usado na aprendizagem musical, pois possui uma metodologia tradicional que dá prioridade ao ensino individual.

“O ensino de instrumentos musicais, principalmente aqueles ligados à música erudita, carrega o peso de uma tradição secular, que está intimamente ligada à transmissão de uma habilidade, antes de mais nada, técnica.” (Barrenechea, 2003 cit in Mikustourin, C.C. 2005).

Sendo uma metodologia ainda pouco implementada, também não foram desenvolvidos métodos de literatura musical.

"Repertórios e metodologias de ensino em grupo ainda esbarram no pressuposto que o aprendizado instrumental é altamente individualizado. O individual no ensino em grupo também é preservado, mas o aluno tem outras referências que não o modelo do seu professor e aprende vendo e ouvindo os colegas" (Tourinho, 2003, P.52).

Para além desta dificuldade sentida em relação ao repertório, também se coloca a falta de recursos materiais e humanos. São poucas as escolas que possuem os recursos necessários, e os professores são formados por metodologias e práticas individuais.

O perfil dos professores adequado ao ensino individual, é bem diferente do perfil necessário para o ensino em grupo. [...] a aula de instrumento que coloca vários alunos juntos (...), com um tocando determinado repertório padrão enquanto os outros escutam não é ensino em grupo ou aprendizagem em grupo mas aulas individuais dadas em grupo (Montadon, 2004, p. 44 - 48).

A gestão do grupo exige do professor o domínio de um conjunto de competências que, no ensino individual não são consideradas como sendo essenciais na sua panóplia de estratégias. Dessa forma, deixou de ser possível ao professor sentar-se e deixar que o seu ensino se molde à medida que a aula progride de acordo com as necessidades imediatas da criança (Enoch, 1978).

Os alunos inseridos em ambientes musicais que saem fora dos padrões existentes e comuns tendem a encarar isso como um desafio sentindo-se mais motivados no seu desempenho. Csikszentmihalyi (1990), defende que cada atividade "flow", que envolve competição, oportunidades, ou qualquer tipo de experiências, fornecem uma sensação de descoberta, um sentimento criativo de transporte da pessoa para uma nova realidade, o que remete a pessoa para níveis mais elevados de performance. Acrescenta, que os alunos, ao

encararem uma atividade como desafiadora dos seus limites, e capacidades a diferentes níveis, sentir-se-ão naturalmente mais motivados a aprender de uma forma independente e autónoma. Os alunos serão mais independentes nas suas reflexões e no seu trabalho individual quando lhes forem dadas oportunidades de refletirem durante as aulas, na sua execução musical.

Schön, D. A. (1983) caracteriza esta circunstância como “refletir-em-ação”. Este termo aplica-se às reflexões que o professor deve exigir e incutir nos alunos durante as aulas de música de conjunto.

“A situação reaparece, o praticante ouve e, como aprecia o que ouve, reformula a situação mais uma vez. Nesta conversa reflexiva, o esforço do praticante para resolver o problema reformulado, rende novas descobertas que exigem nova reflexão-na-ação. O processo passa por várias fases de apreciação, ação e reapreciação. A situação única e incerta passa a ser entendida através da tentativa de mudança, e alterada através da tentativa de compreendê-la.”(Schön, D. A., 1983, p.54)

Segundo o autor, estas reflexões e estilo de aprendizagem permitem que os alunos entrem em “atividades musicais da vida real”. Schön (1983) defende que pequenos grupos exigem que os alunos prepararem e executem, como é comum em grandes conjuntos, sem orientação diária de um professor, um vez que permite aos alunos, não só enfrentar várias interpretações musicais e fazer escolhas informadas, mas também identificar os aspetos técnicos de interesse no desempenho da sua performance e da dos seus colegas. Paralelamente, o ensino coletivo, por vezes, exige aos alunos que justifiquem a sua perspetiva sobre um problema e a sua solução. Além disso, a música de conjunto pode oferecer aos alunos oportunidades para tomar iniciativa, bem como aprender a resolver problemas e ajustar como um membro do grupo. Contudo, grandes grupos, como por exemplo as orquestras, poderão acarretar uma sensação de menor responsabilidade, conferindo, na maior parte das vezes, um papel mais passivo aos seus elementos.

Através do acesso a um vasto repertório que a música de conjunto propicia, é possibilitado ao aluno o desenvolvimento da sua musicalidade e da capacidade de estar disponível a aceitar novas ideias, concepções e assim como a motivação para a compreensão não só prática mas também teórica do trabalho que realiza (Kokotsaki e Hallam, 2007).

O ensino instrumental nas escolas do ensino especializado da música assenta essencialmente no modelo das aulas individuais. Esta prática tem como vantagens para a aprendizagem instrumental, a atenção exclusiva que se dá a um único aluno, e a possibilidade de adaptar os métodos e estratégias usadas em aula às características individuais dos alunos (Daniel, 2006; Gaunt, 2008; Stevens, 1989). Contudo, e de acordo com a literatura, esta prática pode ter associada alguns possíveis problemas, tais como: o facto de a relação individual do professor com os alunos poder “inibir o desenvolvimento do senso de responsabilidade próprio do aluno e da sua voz artística individual” (Gaunt, 2008, p. 215) e o nível limitado de interação com o aluno (Daniel, 2006).

Pelo contrário, as aulas de coletivas apresentam características que preenchem algumas limitações das aulas individuais como, por exemplo, a possibilidade de os alunos poderem interagir uns com os outros. No método Suzuki, os alunos são lecionados em grupos, mas com foco individual (Coff, 2007; Garson, 1970). As aulas incluem a observação de colegas, o trabalho simultâneo de diversos alunos com o mesmo repertório e maior interação social (Coff, 2007).

A aprendizagem instrumental em grupo pode incluir o uso de estratégias de estudo orientadas por colegas (Cope&Smith,1997). A comparação das aulas de instrumento individuais com as aulas de instrumento em grupo permite concluir que há ganhos com implicações motivacionais quando se juntam os alunos em grupos, nomeadamente ao nível do apoio que os alunos podem obter uns dos outros (Gaunt, 2008; West & Rostvall, 2003).

Dackow, S. (1981), entende que os alunos que integram os ensembles instrumentais são estimulados a assumir uma maior responsabilidade musical tendo em conta o bom funcionamento do grupo. Dessa forma, o autor argumenta que, uma vez que as partes em orquestra/música de conjunto são relativamente acessíveis ao ouvinte, o músico tem que preparar-se de uma forma irrepreensível, estando mais consciente de questões como a

afinação, articulação (de forma a que todo o grupo toque da mesma forma), variações de andamento, mas nunca dependendo excessivamente do resto do grupo.

Carvalho e Ray (2006) defendem que o ensino individual está relacionado com o coletivo e apresentam o que consideram ser as vantagens que a música de conjunto pode possibilitar ao estudo individual de um instrumento. Segundo os autores:

“a prática da música de câmara (...) proporciona ao aluno a busca de sua maneira de expressar artisticamente e manter a sua própria identidade, (...) pode propiciar uma maior bagagem musical e técnica para a interpretação”. (Carvalho e Ray, 2006, p.1028)

Para além disso, o aluno tem igualmente oportunidade de aprender novos recursos de sonoridade referentes a outro instrumento, podendo transferir esses recursos para o seu. Desta forma, a prática instrumental coletiva proporciona a obtenção de ferramentas musicais e pedagógicas essenciais no estudo individual e para a disciplina de instrumento.

De acordo com Gallaway e Kirchner (2012, p. 16)), ao interagir com um companheiro, a música de conjunto permite aos alunos desenvolver a sua técnica com mais empenho, talvez até com mais resultados do que estudando apenas para si, uma vez que “a presença de outro indivíduo motiva os alunos a tocar o seu melhor, e começam a sentir-se bem com o que estão a fazer”, de modo a que o resultado final seja positivo.

As aulas de instrumento em grupo permitem que os alunos interajam uns com os outros e com o professor de forma mais dinâmica (do que nas aulas individuais), facilitam a aprendizagem musical e ao mesmo tempo permitem que se aprenda a fazer música em conjunto (West e Rostvall, 2003).

"A auto estima do aluno ou a imagem positiva [que o aluno tem] de si mesmo é geralmente realçada pelas situações de aprendizagem em grupo[...]quando os seus esforços individuais são necessários para alcançar objetivos de grupo mutuamente aceites” (Stevens, 1989, p.4).

Alguma literatura sobre a prática instrumental coletiva revela estudos em que os alunos mostram-se altamente motivados, estimulados, divertidos e desinibidos, especialmente nas atividades mais lucrativas e competitivas; o tempo gasto nas aulas individuais com explicações e resoluções de dificuldades comuns é reduzido quando tratado coletivamente; a possibilidade dum maior número de estratégias pedagógicas, tanto individuais como coletivas, oferece uma elevada quantidade de recursos educativos; enquanto os alunos principiantes encontram-se em contínua audição do repertório, os alunos mais experientes repetem semanalmente, facilitando a posterior aprendizagem das músicas, já interiorizadas auditivamente; as práticas coletivas, em determinadas ocasiões, encobrem a falta de estudo, através de playback por parte dos alunos; o trabalho de lidar com um grupo grande pode ser classificado como exigente, desgastante ou cansativo para o docente, envolvendo um aumento de autoridade, atenção e energia.

Lev Vygotsky (1978), desenvolveu a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), baseada na ideia de que um aluno pode passar por níveis mais elevados de cognição com o apoio de colegas mais "avançados" ou adultos. Da mesma forma, defende que trabalhar em conjunto acarreta compreensões diferentes e configura novas formas de interpretação. Portanto, permite aos alunos a oportunidade de construir conhecimento e incentiva a responsabilidade individual.

Elliott, D. J. (1995) defende que a música de conjunto pode fornecer aos alunos possibilidades de desenvolver o conhecimento musical informal, ou seja, o conhecimento que surge e se desenvolve ao encontrar resolução para problemas musicais num contexto musical genuíno, possibilitando aos alunos mais oportunidades de fazerem decisões musicais. Oare, S. (2008), acredita que os alunos que trabalham em conjunto para um objetivo comum numa determinada orquestra, tendem a usar estratégias de aprendizagem cooperativas que refletem os ideais de educação democrática. O autor defende que os aspetos fundamentais da educação democrática incluem o desenvolvimento de uma comunidade de alunos, a liberdade criativa e o prazer musical. Desta forma, Oare, S. (2008) defende que a música de conjunto fornece aos alunos a oportunidade de experimentar esses aspetos da educação democrática.

O facto de integrar elementos de aprendizagem colaborativa em aulas de música de conjunto é uma forma eficaz de ajudar os alunos a atingirem níveis mais elevados de performance, motivação e atitudes positivas para a música.

O ensino coletivo incrementa capacidades físicas e mentais, assim como as aptidões de disciplina, ordem, trabalho em equipa, atenção, responsabilidade e motivação entre outras. Para além disso, facilita a formação musical e humana, desenvolvendo a personalidade do aluno e a sua participação na sociedade, ou seja, é uma combinação de divertimento, rendimento, música, educação e sociedade.

O ensino coletivo envolve um grupo de instrumentistas que realizam música em conjunto, beneficiando, de diferentes formas, com as qualidades do grupo. Estas classes em grupo permitem trabalhar de um modo integrador os diferentes aspetos que o aluno adquire de forma isolada e independente na aula individual de instrumento (Arrans, 2002). Desta forma, podemos complementar o "individual" com o "coletivo", em que a aula individual favorece a autonomia pessoal enquanto a aula coletiva possibilita o intercâmbio e a cooperação. Desta forma, o coletivo poderá potenciar conhecimentos e destrezas musicais e interpretativas, reforçando o trabalho diário individual.

Kokotsaki e Hallam (2007) referem que a prática de música de conjunto, para além dos benefícios musicais que proporciona, é bastante valiosa a nível pessoal e social, uma vez que

“também foi compreendida como parte integrante da atividade pessoal dos alunos de música”, uma vez que os ajudou a desenvolver a sua personalidade e a desenvolver uma forte perceção da sua própria identidade” (Kokotsaki e Hallam 2007, 1).

Estes autores expõem a música de conjunto como uma ferramenta social que possibilita a criação de laços e fomenta as relações pessoais entre os seus membros. Desta forma, a música de conjunto proporciona não só a oportunidade de fazer música, como também se transforma numa atividade que desenvolve ferramentas de carácter pessoal e social. Na opinião destes autores, a participação em ensembles é extremamente importante

para o crescimento da motivação intrínseca para o estudo de música, contribuindo muitas vezes para que o aluno opte pelo futuro neste ramo artístico. Para além de aumentar a motivação, a prática de música em conjunto fomenta a concentração, que vai ao encontro do que defende Cumminskey (1999), que considera que a mesma tem efeitos muito positivos no desenvolvimento cognitivo juvenil.

“No seu auge, quando todos os intérpretes estão a contribuir de forma igual, é uma experiência que não deve ser rivalizada”
(Barth, 2010, 24).

O estudo de música pode tornar-se bastante competitivo a determinados níveis e a possibilidade de fazer música em conjunto é uma excelente forma de contribuir para a formação pessoal do aluno no sentido de lhe fazer entender que, ao desenvolver trabalho com outros colegas, pode chegar a um resultado muito mais positivo, e que todos têm uma função importante na performance final.

A audição de concertos de música de câmara por parte de crianças tem sido um tema ainda muito pouco explorado, mas que começa a ganhar expressão na área da investigação musical. Smith (2011) acredita que a relação entre música de conjunto e crianças é uma combinação com grande potencial, tanto musical como educacional, com capacidade de desenvolver a imaginação e capturar o interesse das crianças, principalmente os estudantes de música, devido à oportunidade de ouvir repertório musical diversificado, com recurso à audição de diferentes instrumentos com timbres e aparência diferentes, e ao reconhecimento da possibilidade de fazer música em conjunto.

Dias (1995/1996), refere que a música de conjunto propicia vantagens ao nível do relacionamento em grupo, tanto a nível pessoal como musical, mas também ao nível da atitude em palco, aspetos pedagógicos preponderantes. É comum nos estudantes de música o receio de tocar em palco individualmente, potenciando muitas vezes traumas e problemas psicológicos que desmotivam e afastam o aluno da prática instrumental. A música de conjunta possibilita que essa dificuldade seja moderadamente colmatada, uma vez que, ao tocar em grupo, o aluno divide o palco e a responsabilidade do momento com outros colegas, sendo

uma forma de o incentivar a não desistir e estimular para retirar o máximo rendimento e prazer enquanto toca.

Arrans afirma que “a prática coletiva supõe o trabalho individual integrado num projeto comum que deve comportar a aquisição de hábitos, atitudes, valores e normas de convivência fundamentais para a atividade musical” (2002, p.245). O desenvolvimento musical e humano dos alunos, remete-nos para o ensino coletivo como uma disciplina fundamental, justificada no percurso académico pelos seus valores formativos.

1.2.5. Prática instrumental em grupo - Problemáticas

Um dos grandes problemas com a implementação do ensino instrumental em grupo advém da própria importância que escola, pais, professores de instrumento e alunos atribuem às disciplinas em grupo, dado que o ensino da música instrumental é muito centralizado no modelo de aula individual. Para além disso, no contexto do ensino especializado, o “ênfase [é dado] frequentemente à [formação tendo em vista] o nível de solista”, o que é uma contradição, em virtude de serem muito poucos os alunos a atingir o topo (Loebel, 1977, p. 81).

Alguns programas curriculares na área de música desvalorizam por completo a prática instrumental em conjunto (West & Rostvall, 2003). Finn, Pannozzo & Achilles (2003) acreditam que os alunos podem tornar-se mais anónimos e menos detentores de responsabilidade quando integrados em grandes grupos.

Segundo os autores, alunos que fazem parte de um grande grupo esforçam-se menos que os que integram um grupo mais pequeno. Este efeito pode ser acentuado dado que normalmente, os alunos são incentivados e apoiados a aprender música, quer pelo meio que os rodeia, bem como pelos colegas que praticam, no entanto o contrário também provoca o seu devido efeito negativo. Os alunos de música estão sujeitos ao que chama de influência social negativa, e que inclui a pressão dos colegas de escola (do ensino regular) que não gostam de música, e para quem a participação numa orquestra é ‘completamente reprovável’ (Hallam, 2009). Este efeito é acentuado consoante o crescimento do aluno, uma vez à medida que as crianças crescem o valor que elas dão à música diminui, mais acentuadamente até na

escola do ensino especializado da música (Mota, 1999). Um outro problema que pode afetar os alunos na prática instrumental em grupo está relacionado com o repertório. Barret e Smigiel relataram que alguns alunos se queixam quando o repertório a executar (neste caso em banda) é demasiado fácil e desinteressante e, dessa forma, não representam nenhum grau de desafio, e traduz-se num impacto motivacional negativo (2007; Ericsson, 2009). Outro problema que se levanta na prática coletiva é o mau comportamento e dessa forma eleva-se o nível de ruído (Gilbert, 1995).

De acordo com a literatura, o professor de orquestra deve estabelecer uma boa relação de trabalho com os alunos, o que requer que o professor tenha um perfil de “competência, boa vontade, senso de justiça e comportamento razoável” (House, 1966, p. 146). O professor tem um papel fundamental em que deve definir regras claras de conduta e dessa forma criar uma atmosfera apropriada e eficaz no seio do grupo (House, 1966; Parncutt & Mcpherson, 2002).

Um ambiente de cooperação no grupo permite que uma classe de conjunto funcione convenientemente, de modo a se obter, por exemplo, a coordenação num crescendo ou a obtenção da mesma articulação por parte de todos os alunos (Boerner & Streit, 2005). O professor é o responsável pela predisposição dos alunos em cooperar, uma vez que a revisão da literatura demonstra que os alunos de classes de conjunto, como o caso em orquestra, estão mais motivados não apenas para as suas tarefas individuais, mas também para ajudar os seus colegas (Boerner & Streit, 2005). Por fim, um possível problema da prática de orquestra está relacionado com a possibilidade de coexistirem diferentes níveis de desenvolvimento técnico dos alunos da orquestra (Coffman & Levy, 1997). Este problema será, provavelmente, maior para os alunos mais desenvolvidos tecnicamente, uma vez que têm de tocar repertório mais fácil e adequado ao nível inferior por causa das dificuldades dos seus colegas.

1.2.6. Papel do Professor na Música de Conjunto

Alguma literatura remete para a existência do mito da atenção exclusiva, ou seja, o ensino individualizado sobrepõe-se à crença do ensino coletivo, no entanto, este último,

permite a partilha de conhecimento, espaço, e onde a diferença e a interação são partes importantes na aprendizagem.

O professor é a referência, que executa com facilidade, enquanto que os restantes alunos representam espelhos, refletindo (ou não) as dificuldades individuais do grupo. Desta forma, é possível observar/comparar/avaliar a prestação individualizada sem necessidade de intervenções verbais explícitas. Todos podem aprender um instrumento, e é possível todos aprenderem com todos (Tourinho, 2007).

Alguns autores defendem que o Professor deve ter uma atitude de compreensão e aceitação, bem como de abertura à mudança de todos os envolvidos, quer quando observam, quer quando são observados, atitude que, do ponto de vista comunicacional se sintetiza no conceito de 'feedback construtivo' (Reis, 2001).

O papel do professor de uma classe de conjunto, seja orquestra, coro, ou música de câmara abarca um amplo leque de ação. De acordo com House (1966), o maestro é o responsável pelo ambiente físico do ensaio, devendo, por isso, estar atento a qualquer melhoria que seja possível introduzir, entre outras coisas, ao nível da acústica, da luz, da ventilação, do uso de cadeiras adequadas (1966). Ainda de acordo com House (1966), o professor é responsável pela escolha de repertório adequado e apelativo, de preferência, que os alunos não tenham ainda tocado, e deve fazer correções do ponto de vista rítmico, tonal, a afinação, da qualidade de som, dinâmica, do equilíbrio entre as diferentes vozes, e da interpretação. O expoente de um professor, é aquele que se espera capaz de ajudar os membros do grupo a superar o conhecimento básico da obra, levando-os a um patamar superior de pensamento musical que resulte numa performance satisfatória (Parncutt & McPerson).

Joel Barbosa (2006) defende que o professor deve criar rodas de conversa entre os membros do grupo, uma vez que fortalecem o processo pedagógico, permitindo a construção de um coletivo. A gestão do grupo exige do professor o domínio de um conjunto de competências que, no ensino individual não são consideradas como sendo essenciais. Dessa forma, deixou de ser possível ao professor sentar-se e deixar que o seu ensino se molde à medida que a aula progride de acordo com as necessidades imediatas da criança (Enoch, 1978).

O professor da música de conjunto é um promotor de cooperação no grupo, dessa forma contribuirá de modo significativo para a integração acadêmica e social dos novos alunos no grupo (Sichivitsa, 2007). O professor deve ajudar os alunos a definirem para si expectativas consideravelmente elevadas. O objetivo só será atingido se derem o exemplo ao estabelecerem metas elevadas para os seus alunos. Vários estudos mostram que os alunos reagem positivamente às expectativas que os professores estabelecem para eles (Dweck & Molden, 2005; Hargreaves & North, 1997). No entanto, é importante levar em consideração que essas expectativas têm de ser realistas, e que os alunos precisam sentir que podem atingi-las. Expectativas irrealistas produzem ansiedade, emoções negativas e um decréscimo da autoestima.

O professor que leciona em grupo deve possuir qualidades de um professor que se pretende eficaz. Segundo Arends (2008), essas qualidades são, uma base de conhecimentos em relação ao uso de estratégias diferenciadas, deve ter competências pedagógicas, científicas e técnicas, assim como ter a noção de equidade e justiça para garantir o sucesso dos alunos. Todas estas competências devem ser refletidas pelo uso da planificação que deve ser flexível, adaptando-se ao desenrolar das aulas, pelo currículo, que deve ser implementado conforme o nível de aprendizagem e preparação dos alunos. Este currículo deve ser flexível e aberto, possibilitando o acompanhamento do desenvolvimento dos alunos

O professor deve conhecer na perfeição a tarefa pela qual é responsável desempenhar. De igual modo, tem de conhecer as características e capacidades do coletivo e adequar-se à matéria-prima que dispõe, identificando dificuldades, delineando tarefas, avaliando a qualidade da aprendizagem e consciencializando o grupo enquanto unidade (ENECIM, 2004, p.41).

Webb, C. e Baird, J. H. (1968) entendem que o professor que sai dos padrões normais do ensino passa a responsabilidade de aprender para os próprios alunos. Alguns autores defendem que os professores devem estabelecer uma atmosfera para a aprendizagem, e que o estudante deve aprender como resultado do seu próprio esforço. Segundo os autores, os alunos devem descobrir na escola a ajuda para poderem estudar depois sozinhos, procurando os seus próprios caminhos com a orientação do professor, e por conseguinte, a escola de

música tem acima de tudo que ajudar a criança a descobrir a música por ele próprio, e para que ele se descubra musicalmente.

1.2.7. Motivação e diferentes tipos de motivação

Em psicologia, motivação é a força propulsora (desejo) por trás de todas as ações de um organismo. Caracteriza-se por um conjunto de impulsos que orientam o comportamento de uma pessoa em direção a um fim ou objetivo. Considera-se um comportamento Motivado quando:

- Orientado para um objetivo;
- Ativado e controlado por forças internas (biológicas):
- A fome e o sono são desencadeados por uma força interna;
- Ativado e controlado por forças externas (sociais).

O desejo de sucesso é orientado por uma força externa. Considera-se que se o objetivo é alcançado, a motivação diminui. A motivação, é um termo bastante utilizado na psicologia e na aprendizagem, dessa forma, como é utilizado em diferentes contextos pode ter diferentes significados. Vernon (1973) aplica o termo de duas maneiras distintas num mesmo parágrafo, na primeira página do primeiro capítulo de seu livro "Motivação Humana":

"A motivação é encarada como uma espécie de força interna que emerge, regula e sustenta todas as nossas ações mais importantes. Contudo, é evidente que motivação é uma experiência interna que não pode ser estudada diretamente".(Vernon, 1973, p.11).

Num primeiro momento, a motivação é uma força sem que se especifique de que natureza, e de seguida, a motivação é uma experiência interna, algo que sentimos e ninguém podem observar. Um outro exemplo interessante de como o termo motivação pode assumir diferentes significados, encontra-se em Bergamini (1997):

"Se, no início do século, o desafio era descobrir aquilo que se deveria fazer para motivar as pessoas, mais recentemente tal preocupação muda de sentido. Passa-se a perceber que cada um já traz, de alguma forma, dentro de si, suas próprias motivações. Aquilo que mais interessa, então, é encontrar e adotar recursos organizacionais capazes de não sufocar as forças motivacionais inerentes às próprias pessoas... (p. 23) ... não existe o pequeno gênio da motivação que transforma cada um de nós em trabalhador cuidadoso ou nos condena a ser o pior dos preguiçosos. Na realidade, a desmotivação não é um defeito da geração, nem uma qualidade pessoal, pois ela está ligada a situações específicas " (p. 27)"

No excerto acima, num primeiro momento, a motivação está relacionada com o controlo interno, ou seja, ela está dentro do indivíduo. No segundo momento, a motivação passa a estar relacionada com o controlo externo, ou seja, ela depende de situações específicas, depende do que está a acontecer com o indivíduo.

O ciclo motivacional é um processo desencadeado por uma necessidade que gera um impulso que orienta e organiza a ação em direção ao objetivo que faz desaparecer a necessidade inicial.

O ciclo motivacional é constituído pelas seguintes etapas:

1. A necessidade que resulta de um desequilíbrio provocado por uma carência, uma privação. A necessidade dá origem a um impulso;
2. O impulso ou pulsão é o estado energético que ativa e orienta o comportamento para uma meta, um objetivo e organiza a ação, a resposta. Os impulsos podem ser conscientes ou inconscientes e variam de pessoa para

pessoa. Além disso, na mesma pessoa variam segundo a situação e o momento em que ocorrem;

3. A resposta é constituída pelas atividades desenvolvidas e desencadeadas pelo impulso para se obter o que se necessita;

4. A saciedade ocorre se o objetivo é atingido. O impulso desaparece ou é reduzido. O equilíbrio é restabelecido.

Apesar de considerar quatro etapas, alguns autores defendem a existência de uma quinta etapa que antecede a "saciedade", nomeadamente, a etapa do incentivo, para o qual se orienta a ação.

✓ Motivações inatas biológicas/ primárias

As motivações inatas, biológicas, fisiológicas ou primárias são inerentes à estrutura do organismo, sendo, por isso, comuns a todos os seres humanos. Visam a manutenção do estado de equilíbrio interno - homeostasia - assegurando a sobrevivência do organismo. Manifestam-se desde o nascimento, independentemente de qualquer aprendizagem, ou seja, não se aprende a ter fome, sede ou sono. Contudo, a sua expressão e satisfação são determinadas por normas e regras sociais, por padrões de cultura. Assim, as horas a que comemos e dormimos são reguladas socialmente. Por outro lado, muitas vezes comemos e bebemos sem ter fome ou sede só para manter um convívio.

✓ Motivações aprendidas/sociais/secundárias

As motivações aprendidas, sociais ou secundárias são adquiridas no processo de socialização em diferentes contextos sociais e culturais. Variam de pessoa para pessoa, porque são aprendidas no contexto social, no contacto com os outros membros dos grupos sociais a

que a pessoa pertence. De entre os vários tipos de motivações sociais, podemos destacar as necessidades de afiliação, de prestígio e de sucesso.

✓ **Motivações combinadas**

Apesar de dependerem de mecanismos fisiológicos, as motivações combinadas não são homeostáticas, isto é, não visam a manutenção do equilíbrio interno. Apresentam características das motivações biológicas e das motivações sociais. Tal como as motivações inatas têm uma base fisiológica, mas a sua satisfação não é decisiva para a sobrevivência do organismo. Assim como as motivações sociais, a sua manifestação depende da aprendizagem, dos padrões de cultura vigentes numa determinada sociedade. Depende do processo de socialização, do modo como o indivíduo integra, interioriza os padrões culturais da sociedade em que vive. As motivações combinadas dependem de fatores biológicos e da aprendizagem. Combinam, portanto, características das motivações fisiológicas e sociais. O comportamento sexual e o comportamento maternal são dois exemplos de motivações combinadas.



Figura 1 - Tipos de motivação

1.2.8. A Motivação na Aprendizagem de um Instrumento

Clarke (2002), refere que a aprendizagem instrumental, independentemente do contexto escolar onde se insira, reveste-se de características únicas quando comparada com outras aprendizagens. Segundo o autor, aprender a tocar um instrumento requer a aquisição de um vasto leque de competências: auditivas, motoras, expressivas, performativas, e no caso do ensino especializado, acarreta também a obtenção de competências de leitura.

A aquisição dessas competências a um nível elevado só é possível se forem aplicadas, imensas horas de estudo, a praticar, a repetir, num processo de encarceramento visto como inerente ao processo de aprendizagem (Hallam, 2000; Davis & Pulman, 2001).

Ao adicionar a esta realidade a tensão diretamente ligada às audições e aos concertos, bem como a velocidade de aprendizagem e de evolução imposta no ensino especializado de música, torna-se evidente a importância da motivação para a aquisição e desenvolvimento das competências necessárias para tocar um instrumento musical (O'Neill & McPherson, 2002).

Contudo, e uma vez que nas escolas de ensino especializado há uma predisposição progressivamente maior para se iniciar a aprendizagem instrumental com alunos de idades relativamente inferiores, impõe-se ao nível da aprendizagem instrumental ainda uma outra importante questão: o que leva as crianças a gastar uma elevada quantidade de tempo e esforço a estudar e praticar no instrumento? Muitos estudos revelam que a motivação das crianças para aprender e estudar um instrumento tende a depender de fatores externos.

Nomeadamente, os motivos podem ser, como por exemplo, 'querer agradar aos pais e família', 'evitar que o professor fique triste', ou 'evitar um castigo' (Sloboda & Davidson, 1996).

A escola representa para a sociedade ocidental uma fonte socializadora de grande impacto na vida das pessoas. Para alcançar seus objetivos é necessário, no entanto, que se promova entre os estudantes interesse genuíno e entusiasmo pela aprendizagem e desempenho escolar (Pajares & Schunk, 2001).

A motivação no contexto escolar tem sido avaliada como um determinante crítico do nível e da qualidade da aprendizagem e do desempenho. Um aluno motivado mostra-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem, com foco e persistência em desafios.

A motivação intrínseca é o fenómeno que melhor representa o potencial positivo da natureza humana, considerada por Deci e Ryan (2000), entre outros, a base para o crescimento, integridade psicológica e coesão social.

McPherson (2001), refere que é consensual reconhecer que um fator determinante na continuação da aprendizagem após a transição para adolescência depende da criança ter permutado os fatores externos de motivação por fatores internos, ou seja, o que leva uma criança a continuar a estudar um instrumento deverão ser razões tais como 'querer ser um músico de orquestra', 'querer aprender a tocar peças mais difíceis', 'ter uma relação muito especial com o instrumento', ou outras diversas razões semelhantes. As vantagens de desenvolver motivação interna superam o assegurar da continuidade da aprendizagem. O autor reconhece que com a motivação interna, os alunos tendem a progredir mais rapidamente.

O desenvolvimento de motivação interna de um aluno depende, da maneira como os pais e professores de instrumento interagem com as crianças/alunos ao longo do processo de aprendizagem. Desta forma, para além da natural apreensão com a aquisição de competências, é exigido mais dos professores de instrumento. É fundamental que os professores desenvolvam uma atitude pedagógica adequada à sustentação de níveis superiores de motivação durante o longo processo de aprendizagem para que os alunos desenvolvam as competências necessárias para tocar um instrumento com níveis máximos.

1.2.9. Motivações para o Estudo da Música: Fatores de Persistência

Vários estudos apontam para o facto de os alunos valorizarem o professor de instrumento, embora distingam o primeiro professor dos seguintes ou do atual. Alguns pedagogos alertam para a necessidade de existir um ambiente favorável nos domínios familiar, cultural e social, para que as capacidades musicais se desenvolvam. Por conseguinte, surge uma necessidade premente de investir na formação pedagógica dos professores,

sobretudo porque as expectativas em relação ao professor de instrumento são bastante elevadas, dessa forma é fundamental os professores estarem conscientes da responsabilidade que acarretam no sentido de conseguirem uma otimização do percurso escolar do aluno. O entusiasmo e a vivacidade do professor são aspetos muito importantes para a motivação, sobretudo nos alunos mais novos, para além disso, os professores mais entusiásticos são capazes de captar mais atenção dos alunos e de estabelecer com eles uma cooperação, bem como um feedback imediato das atividades, assente numa postura positiva e que produz nos alunos um sentimento de sucesso, sendo estas características de um professor reflexivo (Kemp, 1995), ou seja, um professor que desenvolve a capacidade de observar os alunos e a si próprio e que, mediante as necessidades e as respostas dos alunos, adapta a sua própria conduta.

«A criança que está intrinsecamente motivada para aprender, aprenderá; e irá continuar a querer aprender. O desafio para os professores [e para os outros agentes da motivação] consiste em utilizar os seus conhecimentos e experiência, na descoberta de meios para proteger, fomentar e reforçar a motivação intrínseca da criança para aprender.» (Whitehead, 1976, 71).

O'Neill (1997) defende que a qualidade da escola e a do professor são agentes de motivação e da necessidade do investimento pessoal em termos de estudo, tornando-se estes imprescindíveis para se obter sucesso na atividade. Segundo alguns pedagogos, é importante ultrapassar o constrangimento que as elevadas horas de estudo impõem aos alunos para o desenvolvimento da aprendizagem, uma vez que o aluno, enquanto seu próprio agente de motivação assume um lugar de destaque em toda a problemática.

Muitas vezes, os vários agentes da educação atribuem o sucesso ou insucesso musical ao fator 'sorte', 'talento', ou 'dom natural' (Asmus, 1986; Guirard, 1997), e isso remete para um conformismo, que desvirtua e amortiza o trabalho desenvolvido pelo aluno, professor e restantes agentes. Pelo contrário, a identificação das potencialidades de cada aluno e a sua maximização poderão representar um papel chave no desenvolvimento musical. Dessa forma,

pode-se considerar os seguintes fatores de persistência na motivação para o estudo da música: o querer estudar música, o prazer obtido pelo estudo, a capacidade de investir o seu tempo no estudo de música, o esforço que consegue despender para ultrapassar as dificuldades que surgem, o equilíbrio que consegue estabelecer e otimizar entre os desafios que se vão colocando e as suas competências, a perseverança com que encara as dificuldades e os desafios e o suporte emocional dos pais, dos pares e dos professores que o fazem sentir apoiado e encorajado.

1.2.10. Fatores Motivacionais e Sociais associados à Aprendizagem Instrumental em Grupo

Quando se fala de uma aula instrumental, o nosso consciente remete-nos para uma aula individual, em que há um Professor e um aluno apenas, no entanto se adicionarmos um aluno a este nosso consciente, teremos uma aula em grupo. Mas, de que forma será diferente? De que forma a aprendizagem em grupo contribui para a prática do instrumento? Que importância tem a aprendizagem em grupo? A aula de instrumento passa a ser mais motivadora? De que forma? Para Hargreaves e North (2000), a música tem diferentes funções na vida humana e muitas delas encontram fundamento nas relações sociais.

Nós utilizamos a música para comunicarmos. Do ponto de vista físico a música consiste num conjunto de sons com frequências específicas, amplitudes, timbres que são organizados pelo compositor ou executante dentro de um padrão de organização. O que transforma esses sons em música são os significados que as pessoas coletivamente projetam nos mesmos, e uma parte vital desse processo é o contexto cultural e social em que essa música se encontra.

Vygotsky, um enorme impulsionador da educação, fomentou a sua contribuição com as proposições a respeito do desenvolvimento humano através das interações sociais. Segundo ele, a espécie humana é capaz de adquirir e transmitir o conhecimento através da cultura que a envolve, por meio da interação social com os outros.

O desenvolvimento inicial humano diante das funções elementares é dependente da estimulação ambiental no que diz respeito a mecanismos biológicos ligados à memória natural, e desta forma a evolução biológica tem um papel restrito. Com o avanço das funções superiores, o ser humano evolui gradualmente através de um processo de interação social,

tornando possível o desenvolvimento psicológico do plano interspíquico (social) para o plano intraspíquico (individual). (Nunes e Silveira, 2009, p. 98-99; Veer e Valsiner, 1999, p. 213).

Vygotsky defende que as capacidades cognitivas das crianças são construídas em interação com as oportunidades e orientação proporcionadas pelo ambiente.

“O desenvolvimento cognitivo depende muito mais das interações com as pessoas do mundo da criança e das ferramentas que a cultura proporciona para promover o pensamento. O conhecimento, as ideias, as atitudes e os valores das crianças se desenvolvem pela interação com os outros” (Woolfolk, 2000, p. 52).

Dantas (2010), defende que o ensino em grupo fomenta inúmeras vantagens para a aprendizagem instrumental e para a motivação do aluno, nomeadamente, a oportunidade de aprender em grupo, o fato de sentir-se parte de um grupo, a sonoridade do conjunto e as apresentações ao público. Segundo a sua pesquisa, os alunos destacam que o mais importante do ensino em grupo é a convivência com os colegas, para além disso, Tais Dantas destaca a cooperação, e o trabalho em grupo que desenvolvem, com o propósito de atingirem todos o mesmo objetivo. O vínculo estabelecido em prol da música fortalece as relações interpessoais, que por sua vez contribuem para o desenvolvimento de uma identidade em grupo, bem como estimula a formação de valores e comportamentos.

Morais (1997), define o ensino em grupo como uma proposta que tem como principal objetivo de aprendizagem o desenvolvimento das atitudes dos alunos, relacionadas tanto com o aspeto musical como com o social. Segundo este autor, a motivação e a interação social são os elementos responsáveis pelo incremento da aprendizagem musical. O ensino em grupo pode tornar as aulas mais atraentes, mais participativas e sociabilizáveis.

"O ensino de música em grupo, dispersado e implementado por vários anos num mesmo local, criará não só músicos profissionais ou amadores, mas também um público de música

culto que só terá a enriquecer a vida cultural e social na região."(Galindo, 1998, p.2).

Por outro lado, é uma importante ferramenta no processo da democratização do ensino musical. A motivação para aprender música é aparentemente afetada ou potenciada por fatores como a participação em atividades em grupo bem como outros aspetos relacionados com a interação social. Enoch afirma:

“Em grupo, as crianças aprendem umas com as outras, descobrem coisas juntas, tocam juntas e aprendem a ser criticadas construtivamente e a criticar. O espírito competitivo e o facto do sucesso do grupo depender do sucesso de cada indivíduo, remete à necessidade de estudo por parte de cada membro do grupo. Isto estimula a progressão e por consequência o interesse em tocar” (conforme referido em Stevens, 1989, p. 4).

Enoch procura demonstrar aquilo que também é preconizado por alguns autores, ou seja, que as aulas de instrumento em grupo ou as aulas que envolvem interação musical em grupo motivam os alunos a tocar, fomentam a aprendizagem e o prazer em fazer música, capacitam os alunos a aprenderem uns com os outros de forma colaborativa e a avaliarem a qualidade das suas performances e do feedback uns com os outros (Cheng & Durrant, 2007; Hallam, 1998; Thompson, 1983).

Um exemplo muito pródigo é Suzuki, nomeadamente no que diz respeito ao método Suzuki, tradicionalmente vocacionado para a aprendizagem musical em grupo (Coff, 2007), ou no estudo que Gilbert desenvolveu, no qual concluiu que as aulas de instrumento em pequenos grupos eram bem sucedidas porque pareceram estimular uma atmosfera de aprendizagem relativamente relaxada (1995).

Fazer parte de um grupo representa extrema importância no desenvolvimento psicossocial de um indivíduo, no entanto, no que concerne à música, fazer parte de um grupo,

representa e vinca um sentimento de presença impulsionado pelo reconhecimento e pela aprovação dos restantes colegas. Dessa forma, é importante ressaltar e entender, que os processos que conduzem a um acréscimo na motivação para o estudo, fruto da interação entre indivíduos, tornam-se fundamentais para um bom processo de ensino e aprendizagem. A interação entre pessoas conduz a um acréscimo na motivação para a aprendizagem e torna-se fundamental para uma boa condução do processo de ensino e aprendizagem. Para além disso, tocar em orquestra ou nouro contexto de grupo, seja ele o coro, uma banda, ou as aulas de instrumento em grupo, permite que os alunos interajam socialmente com os seus colegas e com os professores, sendo essas interações sociais uma fonte de motivação para participarem em atividades musicais (Creech & Hallam, 2003; Davidson, Howe, Moore & Sloboda, 1996).

Stevens, que estudou a interação em aulas de piano em grupo e o seu respetivo impacto na motivação, assinalou “o efeito catalítico da interação nos alunos” (Stevens, 1989, p.3) ou seja, vai ao encontro do que muitos autores preconizam, em que as experiências sociais positivas em aula valorizam a música que os alunos fazem (Pitts, 2004; Sichivitsa, 2007).

As atividades musicais em grupo têm repercussões motivacionais que se refletem, tanto na definição de novos objetivos de aprendizagem no geral, como no desenvolvimento de compromisso a longo prazo com a música. O que torna isto possível é o facto de que os objetivos que o indivíduo define para si próprio podem ser definidos de forma social, em contexto de grupo, levando os alunos a adotarem para si metas semelhantes às dos colegas com os quais sentem afinidade (Deister & Kirwan, 2009; Hallam, 2011). Outro aspeto importante a considerar é o facto de os alunos sentirem-se mais motivados para trabalhar com os seus colegas que têm objetivos de aprendizagem semelhantes aos seus do que fazê-lo sozinhos (Man & Conttia, 2007). Por outro lado, e no contexto de uma atividade musical em grupo, esta pode tornar-se aos olhos dos alunos, por si só, o motivo para se esforçarem na aprendizagem musical.

Numa primeira fase, a participação dos alunos neste tipo de atividades musicais, com o mesmo grupo, permite que se fomente laços de amizade, sendo na maior parte dos casos, o grande impulsionador para os alunos participarem não só nas atividades de grupo como na aprendizagem musical em geral (Abeles, 2004).

Numa segunda perspectiva, e de acordo com Hallam, a possibilidade de tocar com outros colegas, pode resultar gradualmente em mais tempo de estudo (Hallam, 2009). Sendo esta uma perspectiva excessivamente positiva em relação à prática em atividades musicais em grupo, nomeadamente em orquestra, é claramente visível na dinâmica instrumental que se observa na Alemanha, onde o principal objetivo para a maioria dos alunos é tocar em orquestra.

Barbosa (2006) argumenta que se um grupo de pessoas constrói os seus relacionamentos de forma a estarem juntos e a entenderem e terem consciência dos motivos e objetivos, quer pessoais ou coletivos, e que os faz manterem-se juntos, desenvolvendo as suas atividades, garantem uma melhor aprendizagem e uma consolidação do conhecimento.

Segundo o próprio, o diálogo permite aprofundar as interações cognitiva, afetiva, social, cultural e musical do grupo de alunos, através das "rodas de conversa".

Bajão (2015) no seu projeto de investigação sobre fatores motivacionais da prática orquestral, demonstra que o fator que mais motiva os alunos é o "convívio com os colegas", seguido do "repertório atrativo" que, por sua vez, também promove significativamente a motivação dos alunos. O facto de tocar em conjunto com outros colegas e a "sonoridade" produzida revelar-se mais consistente e harmoniosa, contribui para que o aluno se sinta realizado e motivado por, em conjunto, fazer música. Os alunos gostam de sentir a admiração e aprovação dos colegas, e dessa forma este reconhecimento contribui para que se sintam capazes, competentes e valorizados. O "sentimento de competência" resultante do sucesso conquistado influencia positivamente a motivação dos alunos. A maioria dos alunos admite aplicar com bastante frequência os "conhecimentos técnicos e musicais adquiridos a nível individual", admitindo que esse fator assume uma elevada importância na sua motivação. As aulas em grupo potenciam uma outra componente da motivação musical, a motivação social. Segundo alguns autores, esta componente de motivação social inclui o desejo de conhecer novas pessoas, o querer estar com amigos e ter um sentimento de pertença em relação ao grupo (Coffman & Adamek, 2001; Kelly, 2009). Esta motivação assume preponderância nas novas gerações de alunos uma vez que estas parecem preferir o trabalho em equipa e aprender através da interatividade com outros (Lebler, 2008).

A prática musical em conjunto traduz-se num ponto positivo em relação aos membros menos capazes do grupo.

As referências na literatura indicam que o membro menos capaz de um grupo tende a trabalhar mais arduamente numa tarefa colaborativa do que se estivesse a realizá-la sozinho (Kerr, 2005). Dessa forma, a literatura permite-nos aferir que as atividades musicais em grupo fomentam de muitas formas a motivação individual (Coffman & Levy, 1997; Gilbert, 1995; Regelski, 2009).

1.2.11. Fatores de abandono no ensino da música

A revisão da literatura permitiu aferir sobre a crise de identidade por que passam hoje as escolas do ensino especializado da música e o desfasamento existente entre estas escolas e os alunos que as procuram. O ensino artístico vocacional possui toda uma estrutura, desde currículos, planos de estudos, programas e formação dos professores, direcionada para um determinado tipo de ensino, altamente especializado, e para determinados objetivos - a formação de futuros músicos profissionais. Por conseguinte, é uma estrutura que fracassa, de certa forma, nessas intenções, não contribuindo de uma forma geral para essa formação, mas apenas como um complemento musical, da formação geral de crianças e jovens.

A maior parte dos alunos que frequentam o ensino especializado não ambiciona uma carreira profissional nesta área, mas apenas aprender música e aprender a tocar um instrumento como forma de ocupação de tempos livres, como um enriquecimento cultural, pessoal e social, obter uma formação musical como complemento da formação geral, que possa contribuir para o seu desenvolvimento integral como pessoa. Este conflito entre aquilo que a escola oferece e as expectativas dos alunos levanta esta problemática do abandono precoce dos estudos musicais. Sousa (2004) num estudo realizado obteve os seguintes resultados:

- Os alunos desistem devido a fatores relacionados com obstáculos ao estudo do instrumento (falta de tempo para estudar o instrumento, conciliar a academia de música com a escola geral e não conseguir cumprir os objetivos);

- Os alunos que abandonam por motivos relacionados com o ensino e a escola apresentaram sinais de maior insucesso do que os restantes, já que foram aqueles que abandonaram mais precocemente, alcançaram um nível mais baixo e estudaram durante menos tempo;
- A maior parte dos alunos desiste quando muda de ciclo de ensino, seja entre o 3º ciclo do ensino básico e o ensino secundário, seja entre o final do secundário e o ensino superior;

É notória a influência do apoio dos professores na aprendizagem, quer em termos da persistência no estudo, quer em termos do nível alcançado.

Os professores de instrumento assumem um papel de importância na motivação dos alunos para aprender e persistir. Para o autor, as escolas e os professores deveriam corresponder mais ao que os seus alunos procuram e aos seus objetivos, isto é, um percurso não exclusivamente profissionalizante (Sousa,2004).

CAPÍTULO II – CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO

2.1. Contexto de Estágio

O Estágio profissional e a prática de ensino supervisionada tiveram lugar na Academia de Música Fernandes Fão, abrangendo dois grupos de recrutamento: Saxofone (M18) e Música de Conjunto (M32).

O projeto de intervenção pedagógico foi posto em prática com alunos do 2º e 3º ciclo. As aulas individualizadas de instrumento (saxofone) foram lecionadas a três alunos que frequentam o 1º, 2º e 3º grau respetivamente. No que concerne às aulas de música de conjunto, o estágio incidiu em 6 turmas. No pólo de Vila Nova de Cerveira, a orquestra do 1º grau, com 15 alunos, a orquestra do 2º grau com 12 alunos, e a orquestra do 3º ciclo (3º,4º e 5º grau) que contém 25 alunos, no pólo de Ponte Lima, a música de camara do 3º grau da escola da Correlhã com 2 alunos, a orquestra de secundário de Ponte de Lima com 14 alunos, e a orquestra de 2º e 3º grau da escola de Freixo, com 28 alunos.

2.1.2. Caracterização da instituição de estágio

A AMFF surgiu no ano letivo 1988/1989, sendo, de acordo com os fundadores, a data de 15 de outubro de 1988 como a de referência para a fundação da academia, com escritura pública, no Cartório Notarial de Caminha, em 3 de Maio de 1989, data que vigora atualmente como aquela que dita o seu nascimento enquanto entidade jurídica. O nome escolhido para a academia homenageia a família de músicos Fernandes Fão, e em particular Joaquim Fernandes Fão, Arthur Fernandes Fão e Emília Fernandes Fão, os que maior destaque mereceram no seu tempo, embora não sejam exemplo singular, já que os seus irmãos, José Fernandes Fão e Francisco Fernandes Fão, também foram músicos de valor, não esquecendo a influência do pai, Constantino Fernandes Fão, tido como grande amador musical, que em conjunto com a sua esposa influenciaram e transferiram para os filhos a paixão pela música.

A Academia de Música Fernandes Fão tem vindo a corresponder aos objetivos a que se propôs, detendo, atualmente, autonomia pedagógica, lecionando, em regime articulado

(gratuito) e supletivo, os cursos básicos de música e secundário de música, no enquadramento do ensino artístico especializado, para além das iniciações musicais (co-financiadas) e cursos livres.

Hoje a sua influência pedagógica expande-se para lá da sua sede, em Vila Praia de Âncora, tendo presença nos municípios de Caminha, Ponte de Lima, Vila Nova de Cerveira e Melgaço, acolhendo ainda alunos dos concelhos de Viana do Castelo, Ponte da Barca e Valença.

A ação letiva da Academia de Música Fernandes Fão é ainda enriquecida pelas Master Classes e Concursos, com forte participação nacional e internacional. A sua ação é igualmente marcante no quotidiano social, colaborando com as mais diversas entidades e contribuindo para a valorização da cultura musical.



Figura 2 - Cobertura do Ensino Artístico Especializado da Música pela AMFF

No que respeita a cobertura de Ensino Artístico Especializado da Música, a Academia de Música Fernandes Fão (AMFF) é a única entidade nos municípios de Caminha, Ponte de Lima, Vila Nova de Cerveira e Melgaço, e a aposta das famílias deste território educativo de influência da AMFF em procurar o ensino artístico da música revela que os encarregados de educação demonstram interesse pelo percurso escolar dos alunos e reconhecem o papel da Música na educação dos seus educandos, e em particular da importância dos hábitos de estudo no seu sucesso escolar.

No que concerne à ação educativa e ao ensino, a Academia de Música Fernandes Fão persegue os seguintes objetivos institucionais:

1. garantir o acesso de todos à aprendizagem da música;
2. capacitação da comunidade no domínio da música, quer na perspetiva da prática musical, quer na qualidade dos públicos;
3. desenvolvimento de uma perceção diferenciada, através do estímulo à criatividade, na garantia da tolerância e da integração sensorial, com especial relevo para a audição e a visão, partindo da identificação, experiência e conhecimento, e conduzindo à verbalização;
4. aprofundamento da análise das imagens musicais que estão em permanente mudança, através da aquisição das estruturas básicas de reflexão, comparação, análise, classificação, combinação e avaliação;
5. incentivo à expressão, através do desenvolvimento de perspetivas e experiências musicais como cantar, falar, mover, dançar e tocar.

No plano pedagógico, a AMFF incorpora ainda os objetivos seguintes:

1. consideração da personalidade global de cada aluno, aos níveis cognitivo, físico e emocional, promovendo uma aprendizagem equilibrada, globalizante e promotora de uma construção segura;
2. abordagem da prática como elemento de consolidação da teoria, promotora da capacidade de abstração;

3. prática de um ensino-aprendizagem de excelência, com critérios de rigor e de exigência, maximizadores das potencialidades de cada aluno, estimulando a cumplicidade entre mestres e aprendizes;

4. cooperação com diferentes especialistas do mundo da música, nomeadamente ao nível de compositores, maestros, instrumentistas e construtores, alargando os horizontes do conhecimento e capacitando os alunos em resultado das novas abordagens.

No Projeto de Ação, destacam-se o Concurso Ibérico de Piano, que organiza anualmente e que conta com a participação de centenas de crianças e jovens de Portugal, Espanha e Itália, ao longo das onze edições, o Concurso Nacional de Sopros, com três edições, e, conseqüentemente o papel cultural dinamizador da região, promovendo músicos e compositores portugueses e estrangeiros contemporâneos e abordando diferentes tipos de Música e de Artes

2.1.2. Estrutura Escolar da instituição

A Academia de Música Fernandes Fão (AMFF) é uma entidade de utilidade pública que detém uma estrutura organizacional funcional e capaz de responder às exigências e compromissos que assume. Os órgãos da AMFF são de natureza associativa/administrativa e pedagógica. Aos primeiros correspondem a Assembleia-geral, a Direção, o Conselho Fiscal e aos segundos a Direção Pedagógica, o Conselho Pedagógico e as Estruturas Educativas, incluindo os departamentos curriculares e a direção artística.

A sede é em Vila Praia de Âncora e detém ainda Pólo em Ponte de Lima e secção em Caminha e extensões em Vila Nova de Cerveira e Melgaço. No plano de gestão da AMFF, os serviços administrativos são sediados em Vila Praia de Âncora, na sua sede, estando disponível também serviços administrativos em Ponte de Lima e apoio administrativo em Caminha, havendo colaboradores a tempo inteiro nestes espaços físicos.

A Academia de Música Fernandes Fão desenvolve a sua ação num território de influência pedagógica amplo, abrangendo os municípios de Caminha, Vila Nova de Ceveira, Ponte de Lima e Melgaço, superando os 30% da população residente no Alto Minho e, excluindo o município de Viana do Castelo, 51 % da população residente.

A Academia, para além das turmas de Iniciação e os Cursos Livres, contempla 31 turmas de ensino articulado, espalhadas pelos diversos Pólos. A globalidade das turmas distribuem-se da seguinte forma: 6 de 1º Grau, 6 de 2º Grau, 8 (Subdivisão de 2 turmas) de 3º Grau, 5 de 4º Grau, 3 de 5º Grau, 1 de 6º Grau, 1 de 7º Grau e 1 de 8º Grau.

2.1.3. As disciplinas e o professor

O projeto foi aplicado na disciplina de instrumento, Saxofone (M18) e música de conjunto (M32). O programa de saxofone da AMFF apresenta o repertório a trabalhar desde iniciação até ao 12º ano (8º grau). No entanto, o programa contempla a possibilidade de o professor optar por diferente repertório, desde que, equivalente ou superior.

A disciplina de Saxofone tem como docente a professora Tine Van der Geest. Esta possui um modelo tradicionalista de ensino, ou seja, as aulas são divididas em três momentos. No primeiro momento da aluna, o aluno executa escalas com os diversos exercícios associados, no segundo momento executa os estudos, e por conseguinte, as peças no terceiro momento. No que diz respeito á disciplina de música de câmara, a academia possui 21 turmas com a disciplina de orquestra. Este número é inferior ao número total de turmas de articulado, uma vez que devido ao reduzido número de alunos de algumas turmas do 3º ciclo, a academia optou por agregar os diferentes graus do 3º ciclo por pólo, criando uma orquestra. Alguns alunos possuem instrumento próprio, no entanto, maior parte dos alunos do 1º e 2º grau, optam pelo aluguer do instrumento, que é disponibilizado pela academia. A disciplina de música de câmara não possui um programa definido, dessa forma, o professor tem autonomia curricular na escolha de repertório a trabalhar com o grupo.

2.1.4. Caracterização da valência de Saxofone

Apesar do projeto estar definido para os alunos do 2º ciclo, a fase de observação contemplou alunos do 2º e 3º ciclo, em particular, um aluno do 1º grau, um aluno do 2º grau e um aluno do 3º grau. Tendo em conta a temática do projeto de intervenção, procurei em todas as aulas individuais implementar o conceito em estudo, criando um ambiente “coletivo” em prol da individualização da aula. Considerando os conteúdos programáticos da disciplina, e tendo em ponderação o grau do aluno, o trabalho técnico, musical, expressivo e de leitura, as aulas lecionadas em projeto, foram planeadas com o objetivo de valorizar, compreender e refletir sobre a resposta do aluno perante um trabalho coletivo realizado entre aluno e professor em prol do individualizado, em que o aluno simplesmente executa sozinho.

2.1.5. Caracterização dos alunos de Saxofone (M18)

Durante o projeto de investigação participaram 3 alunos do ensino básico em regime de ensino articulado, sendo eles:

A Inês (Aluno A) do 1º grau/5ºano com 10 anos de idade e do sexo feminino, utiliza um saxofone alto da marca Yamaha e correia tipo suspensórios. É uma aluna que apresenta boa sonoridade, boa técnica, mas com alguns problemas a nível de pulsação. A Inês frequentou os 4 anos de Iniciação.

O Bruno (aluno B) do 2º grau/6ºano, com 11 anos de idade e do sexo masculino, utiliza um saxofone alto da marca Yamaha e correia tipo suspensórios. O aluno apresenta boa sonoridade e boa técnica para o grau que se encontra, no entanto fruto do seu tamanho, apresenta algumas dificuldades nomeadamente nos dedos da mão direita. Tanto a Inês como o Bruno, são dois alunos que estudam, e as aulas refletem o trabalho que desenvolvem em casa.

O José Pedro (aluno C) do 3º grau/7ºano, com 12 anos de idade e do sexo masculino, utiliza um saxofone alto da marca Yamaha e correia tipo fita. Este aluno na Iniciação aprendeu Violino, quando ingressou no 1º Grau mudou para Saxofone. O aluno

apresenta boa sonoridade, mas alguns problemas técnicos, devido ao fato de não ser metódico no estudo, nomeadamente, ser pouco coerente com o metrónomo. No entanto, é um aluno bastante interessado e empenhado.

2.1.6. Caracterização da valência de Música de Conjunto (M32)

A Academia de Música Fernandes Fão contempla 31 turmas de ensino articulado, pelos diferentes pólos, no entanto este valor não corresponde ao número total de orquestras. Na transição de ciclo entre o 2º e o 3º, por norma, e pelas diversas razões, acontecem desistências, nesse sentido, o número de alunos das turmas vai diminuindo, e, por conseguinte, a academia opta por agregar dentro do mesmo ciclo e pólo as turmas, neste caso, no 3º ciclo. Dessa forma, a academia possui 21 orquestras pelos diferentes pólos, seja Caminha, Vila Nova de Cerveira, Melgaço ou Ponte de Lima. As orquestras não são homogéneas, pois dependem do número de alunos e dos instrumentos que os mesmos se encontram a aprender no respetivo pólo, dessa forma, podemos encontrar orquestras com maior número de “cordas”, ou com maior número de instrumentistas de sopro.

A fase de observação abrangeu 6 orquestras, desde o 1º grau, até a uma orquestra de secundário, comtemplando ainda, uma orquestra de 2º grau, uma orquestra de 3º ciclo, uma orquestra de 2º e 3º grau, e um grupo de música de câmara do 3º grau. Estas orquestras encontram-se em 4 diferentes pólos.

Ao longo da fase de observação constatou-se diversas diferenças entre as mesmas, dependendo do contexto escolar que se encontram inseridas. Apesar das excelentes infraestruturas que a Academia dispõe, ainda não é possível em todos os pólos, os alunos terem as aulas numa Academia, dessa forma, as aulas em Vila Nova de Cerveira, Correlhã e Freixo, são lecionadas na escola do ensino regular. Nesse sentido, e devido ao fato das aulas estarem submetidas entre disciplinas do ensino regular, em algumas orquestras foi complicado criar o ambiente adequado.

O Professor Pedro Fernandes, responsável pelas orquestras mencionadas, teve sempre o cuidado de criar as melhores condições para que os alunos aproveitassem ao máximo os

45min de aula, minimizando a azáfama dos corredores e do exterior, bem como preparando a sala atempadamente para que o tempo fosse rentabilizado da melhor forma. Cada aluno é portador do seu instrumento, bem como da sua estante, e no momento de entrada na sala de aula, coloca imediatamente a sua cadeira em posição. Apesar da observação em 6 turmas, o projeto de intervenção incidiu nas turmas do pólo de vila nova de Cerveira. Trata-se de uma escola com um ambiente adverso, fruto do meio social onde se encontra inserido, no entanto, apesar de alguns alunos perturbadores e indisciplinados, o projeto foi bem aceite por parte dos alunos e foi possível realizar um trabalho agradável e satisfatório que permitiu retirar bastantes conclusões sobre a temática em estudo.

Houve compromisso e compreensão por parte dos alunos, e com o passar do tempo, notou-se uma maior entrega e entusiasmo de todas as orquestras.

2.1.6. Caracterização das turmas de Música de Conjunto (M32)

✓ Orquestra 1º Grau de Vila Nova de Cerveira

Esta orquestra contém 15 alunos. Por ser do primeiro ano, onde muitos alunos iniciam o seu percurso musical, a maior parte deles ainda não possui instrumento próprio ou de aluguer, dessa forma o trabalho realizado na aula é teórico. É uma turma bastante faladora, mas com alunos que revelam potencial para aprendizagem instrumental.

✓ Orquestra 2º Grau de Vila Nova de Cerveira

Esta classe de conjunto contém 12 alunos. Um aluno de violoncelo, duas trompas, oito violinos e uma viola d'arco. É uma turma recheada de alunos que demonstra falta de empenho e estudo. Tem elementos bastante perturbadores e indisciplinados o que condiciona o ambiente e o trabalho realizado pelo professor. Normalmente, o professor perde um pouco mais de tempo e disponibiliza mais atenção à secção das cordas, uma vez que demonstram mais dificuldades de execução e falta de estudo, em relação aos sopros. Nesta

turma todos os alunos possuem instrumentos próprios, á exceção das trompas que são de aluguer.

✓ Orquestra 3º,4º e 5º Grau de Vila Nova de Cerveira

A orquestra do 3º ciclo contempla 25 alunos. Dispõe de quatro violinos, cinco saxofones, dois violoncelos, dois contrabaixos, um trompete, três clarinetes, uma flauta, dois oboés, três acordeões e dois percussionistas. Esta turma está composta pelos diversos naipes e famílias de instrumentos. Tem alunos interessados e motivados pelo repertório utilizado. São alunos um pouco faladores, no entanto são empenhados. As cordas apresentam maiores dificuldades em relação aos sopros. Maior parte dos alunos possui instrumento próprio, à exceção dos contrabaixos, que partilham o instrumento, tocando à vez semanalmente.

✓ Música de Câmara, 3º Grau da Correlhã.

Esta turma de 3º Grau do pólo da Correlhã contém dois alunos. O Rodrigo Neiva e o Tomás Lima. O Rodrigo é trompetista, tem instrumento próprio, por sua vez, o Tomás é trombonista também com instrumento próprio. São dois alunos super interessados, empenhados, e onde demonstram bastante aptidão para a prática instrumental. Alunos de nota máxima, mostram comprometimento com a disciplina e trabalham afincadamente todas as semanas para serem melhores.

✓ Orquestra 2ºe 3º Grau do Freixo

Esta orquestra engloba 28 alunos. Dos 28, dezanove são do 2º ano, sendo os restantes nove do 3º ano. sete violinos (Clara, Eduarda, Eva, Mariana e Ruben do 2º grau e Jéssica e Leonor do 3º grau), cinco guitarras (Catarina, Fátima, Letícia Martins e Letícia Salgado, Tiago Ralha do 2º grau), duas violas d'arco (Mateus e Jéssica do 2º grau), um violoncelo (Martim do 3º grau), três pianos (Adriana e Leonor do 2º grau e o Hugo do 3º grau), dois clarinetes (Carlos do 2º grau e Rafaela do 3º grau) , dois trompetes (Ana

e Davide do 3º grau) , duas trompas (Fernando do 2º grau e Gustavo do 3º grau), um oboé (Tatiana do 3º grau), dois percussionistas (Miguel e Rodrigo do 2º grau) e um acordeão (Rodrigo do 2º grau), Trata-se de um turma bastante mal comportada, e que revela muita falta de interesse e empenho em todas as aulas. O professor tem bastante dificuldade em encontrar um ponto de equilíbrio que permita realizar um trabalho consistente com o nível que preconizou.

✓ Orquestra de Secundário de Ponte de Lima

Esta Orquestra engloba os alunos do 10º ano (6º grau), 11º ano (7º grau) e do 12º ano (8º grau). Ao todo são 14 alunos. Os alunos do 6º grau são o Alexandre Rodrigues de Trombone, a Bárbara Rosado de Fagote, a Beatriz Patrocínio da classe de canto. o Bruno Martins de clarinete, o David Felgueiras de Saxofone, Micael Matos de Tuba e o Rodrigo da Costa de Flauta Transversal. Do 7º grau tem a Francisca Lima, o Lucas Brito e o José Rodrigues de clarinete, e do 8º grau a Carla Pereira de Saxofone, o Luís Grego de Clarinete e o Leonardo Gonçalves de Percussão. Olhando por naipes, contém cinco clarinetes, dois saxofones, uma flauta transversal, um fagote, um trombone, uma tuba, um percussionista, um piano e uma voz. É uma turma de alunos que ambiciona chegar a uma carreira profissional enquanto instrumentistas/pedagogos. É um grupo que demonstra bastante interesse, empenho, disponibilidade, cooperação e comprometimento de todos para com a disciplina orquestral.

CAPÍTULO III – METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO, ESTRATÉGIAS DE INVESTIGAÇÃO E PROJETO DE INTERVENÇÃO

3.1. Metodologia de Investigação

Para implementação do projeto de intervenção pedagógica supervisionada, “A importância da música de conjunto no desenvolvimento instrumental dos alunos do 2º ciclo”, foram traçadas estratégias que atentassem quer no campo da intervenção como da investigação. Como ponto de partida, pareceu adequado explorar a temática em estudo, de forma a obter informação mais precisa, recolher novos conceitos, definições, visões e crenças dos diversos dos autores, e preparar estrategicamente o investigador para a aplicação destes conteúdos teóricos em prática.

A fase exploratória assume papel preponderante uma vez que quando a quantidade de informação sobre determinada temática é insuficiente, ajuda a evitar a definição de conceitos errados e auxiliam “a focar a pesquisa adicional” (Babbie, 2012, p. 22). Para além disso, os dados recolhidos durante esta fase, permitem desenvolver métodos de investigação a ser empregues em estudos posteriores (Babbie, 2012). O principal objetivo deste tipo de estudo é explorar um problema, e dessa forma fornecer informações para uma investigação mais precisa. O foco está na descoberta de ideias e pensamentos. É nesta fase que o investigador compreende melhor algo que observou. No auxílio a esta fase de observação e exploração sobre o estudo de caso, adotou-se um paradigma quantitativo e qualitativo, uma vez que apresentam vantagens para a investigação, quando complementados um com o outro.

O estudo de caso é uma investigação que se assume como particularista, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica, que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse (Ponte, 2006, p. 2).

O objetivo é compreender a temática em estudo, ao mesmo tempo, fundamentar as teorias mais genéricas com elementos práticos. O objetivo do estudo de caso é explorar, descrever ou explicar (Yin, 1994) e para além disso, é relatar os factos como sucederam, descrever situações ou factos, proporcionar conhecimento acerca do fenómeno estudado e comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso (Guba & Lincoln, 1994). Por seu lado, Ponte (1994) afirma que o objetivo é descrever e analisar.

O paradigma quantitativo favorece a medição e a quantificação das reações dos participantes às questões fechadas, permitindo elaborar comparações e análises estatísticas. Por sua vez, o paradigma qualitativo é caracterizado por uma predominância qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, predominante nas questões abertas.

As pesquisas qualitativas são exploratórias, ou seja, estimulam os participantes a pensarem livremente sobre algum tema, objeto ou conceito. Elas fazem emergir aspetos subjetivos e atingem motivações não explícitas, ou mesmo inconscientes, de maneira espontânea. São usadas quando se busca percepções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação (IBOPE, 2004).

O método quantitativo representa, a intenção de garantir a precisão dos resultados, evitar deformações de análise e interpretação, facilitando, concludentemente, uma margem de segurança quanto às conclusões (Richardson, 1999).

Segundo Alyrio (2008), o método quantitativo é utilizado quando se procura identificar quantitativamente o nível de conhecimento, as opiniões, sensações, automatismos, comportamentos, quando se procura observar o alcance do tema em estudo do ponto de vista do universo pesquisado, em relação a um produto, serviço, comunicação ou instituição. A pesquisa qualitativa depreende sobre áreas de consenso (positivos ou negativos) nos padrões de respostas. Determina em determinadas situações/questions uma forte reação emocional que se torna útil em situações que envolvam o desenvolvimento e aperfeiçoamento de novas ideias. O método qualitativo trabalha com sentimentos, hábitos, valores, opiniões e atitudes. Neste sentido, o investigador, desenvolve conceitos, ideias e

conclusões a partir de padrões encontrados nos dados. O método qualitativo utiliza, na sua generalidade, procedimentos interpretativos, não experimentais, com valorização da representação global dos dados. Fundamentalmente privilegia a análise de caso ou conteúdo.

Para ajudar à investigação sobre a temática em estudo, e tendo em consideração a revisão bibliográfica e a observação efetuada nas aulas, foram elaborados dois questionários/inquéritos. Um direcionado aos alunos do 2º e 3º ciclo que frequentam a disciplina de orquestra na Academia de Música Fernandes Fão, e outro direcionado aos professores da AMFF que lecionam essa mesma disciplina. No entanto, alargou-se o campo de pesquisa e o segundo questionário foi também alvo de resposta por parte de professores que lecionam a disciplina de orquestra noutras academias/instituições de ensino. Ambos os questionários contemplam questões de resposta fechada, na escala de Likert, com cinco proposições, e questões de resposta aberta, que permitem captar os sentimentos, perceções e atitudes dos entrevistados sobre determinada temática. Os dados recolhidos permitiram uma análise qualitativa e estatística.

3.1.1. Instrumentos de recolha de dados – Observação Participante

A observação participante é uma técnica de investigação social em que o observador partilha, na medida em que as circunstâncias o permitam, as atividades, as ocasiões, os interesses e os afetos de um grupo de pessoas ou de uma comunidade (Anguera, Metodologia de la observación en las Ciencias Humanas, 1985). É uma técnica composta, na medida em que o observador não só observa como também tem de se socorrer de técnicas de entrevista com graus de formalidade diferentes. O objetivo fundamental que subjaz à utilização desta técnica é a assimilação dos significados e das experiências subjetivas dos próprios intervenientes no processo de interação social. O investigador encontra-se num clima de tensão permanente entre a necessidade de se adequar às características do grupo e a necessidade de manter o necessário espírito crítico e a isenção científica.

Este período de observação serviu de estudo e preparação para delimitar o trabalho educativo a realizar na investigação e na intervenção.

3.1.2. Instrumentos de recolha de dados – Inquérito por questionários

Segundo Parasuraman (1991), um questionário é tão somente um conjunto de questões, feito para gerar os dados necessários para se atingir os objetivos do projeto. Por sua vez, para Aaker et al. (2001), a construção de um questionário, é considerada uma “arte imperfeita”, pois não existem procedimentos exatos que garantem que objetivos em estudo sejam alcançados com boa qualidade.

Gil (1999, p.128), define que o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, experiências etc.”. O autor preconiza as seguintes vantagens:

- o baixo custo de distribuição por uma área geográfica relativamente alargada;
- o tempo reduzido na obtenção dos dados;
- a confidencialidade/anonimato das respostas (o que predispõem os respondentes a estarem mais à vontade para emitirem a sua opinião aquando preenchimento do mesmo);
- possibilidade de evitar a influência do investigador nas respostas dos sujeitos participantes no estudo.

Fundamentalmente, é uma técnica utilizada com frequência numa pesquisa que pressupõe a análise quantitativa dos dados uma vez que a sua estrutura é padronizada, tanto no conteúdo das questões, bem como na sua ordem (Borg e Gall, 2002).

No entanto, esta técnica apresenta algumas desvantagens, nomeadamente a débil credibilidade relacionada com o facto da recolha de dados ser efetuada de um modo indireto, sem a presença do investigador no momento da recolha de dados, não permitindo, ao investigador, pedir explicações sobre assuntos que tenham ficado menos esclarecidos nem permite ao respondente pedir esclarecimentos sobre as questões (Ghiglione e Matalon, 1997).

Dessa forma, é indispensável o rigor na escolha da amostra, enunciação clara e inequívoca das questões, relação entre o universo de referência das perguntas e o universo de referência do inquirido, e a presença de uma atmosfera de confiança no momento de realização do questionário.

Hartmut Günther define “questionário” como sendo um “método para adquirir informação de pessoas acerca de suas ideias, sentimentos, planos, crenças, bem como origem social, educacional e financeira” (Günther, 2003, p.1).

Os questionários realizados aos alunos e professores estavam divididos em duas seções. Uma primeira parte com perguntas objetivas na qual os inquiridos tinham que responder segundo a escala Likert, perante cinco posições de resposta, discordo totalmente, discordo, indiferente, concordo e concordo totalmente. As perguntas fechadas são consideradas a melhor opção para procurar dados estatisticamente relevantes. conclusivas por natureza, são desenvolvidas para criar dados facilmente quantificáveis. Devido à facilidade com que se codifica, são particularmente úteis para comprovar a relevância estatística dos resultados de uma pesquisa. Além disso, as informações obtidas por meio dessas perguntas permitem que o investigador classifique os inquiridos com base nas opções selecionadas por eles. A escala de Likert é utilizada para medir atitudes, conhecer graus de conformidade e capturar a intensidade dos sentimentos dos inquiridos. Este tipo de escala é utilizada para encontrar o nível de conformidade de uma ação, a frequência com que determinada atividade é realizada, o nível de importância atribuída a determinada atividade, a avaliação de um serviço, e probabilidade de realização de possíveis ações.

Na segunda seção do questionário, foram colocadas 3 questões de resposta aberta, de forma a exprimir os sentimentos, opiniões, conhecimentos e expectativas dos inquiridos. As perguntas de resposta aberta permitem ao inquirido expressar-se livremente, de forma mais expansiva e explicativa, e além disso, permite ao mesmo justificar e explicar melhor as respostas dadas anteriormente. As perguntas de resposta aberta acarretam algumas vantagens (Hill & Hill, 2005, p. 94) (Robson, 2002):

- (1) geram informação “rica”;
- (2) permitem aprofundar pontos de vista manifestados;

- (3) permitem clarificar mal-entendidos;
- (4) fomentam a cooperação entre entrevistados e entrevistado;
- (5) permitem avaliar o que o inquirido realmente acredita;
- (6) produzem respostas inesperadas, não antecipadas.

No entanto, as questões de resposta aberta podem acarretar alguns problemas (Hill & Hill, 2005, p. 94):

- (1) o facto de poder gerar dados que são mais difíceis de analisar;
- (2) o facto de requererem muito tempo quer na recolha como na análise de dados;
- (3) o facto das respostas obtidas precisarem “de ser interpretadas”.

O objetivo das perguntas específicas delineadas para o questionário estava diretamente relacionado com o objetivo deste estudo que, conforme já foi referido, era, perceber, refletir e compreender a importância da música de conjunto no desenvolvimento instrumental dos alunos, na visão dos professores e dos alunos.

3.2. Projeto intervenção supervisionada em música em de conjunto (Orquestra)

O projeto de intervenção pedagógica envolveu 3 turmas do ensino artístico especializado da música do pólo de Vila Nova de Cerveira. Uma turma do 1º grau, uma turma do 2º grau e uma turma de 3º ciclo que contempla alunos do 3º, 4º e 5º graus na disciplina de orquestra. Este pólo tem a particularidade das aulas serem lecionadas na escola do ensino regular.

Neste projeto, a problemática principal é conferir a importância da música de conjunto no desenvolvimento instrumental dos alunos do 2º ciclo. Nesse sentido, definiu-se como objetivos específicos uma reflexão sobre a implementação da música de conjunto no plano curricular/académico, a identificação de estímulos que se manifestam no âmbito social e

pessoa, particularmente, a competitividade, a interação, o sentido de crítica, o sentido de entreajuda, sentido coletivo, compreensão dos aspetos que promovem a aprendizagem instrumental, tais como a rápida identificação e correção de erros, aprendizagem por memorização e imitação, a capacidade auditiva, e compreensão da importância que a música de conjunto manifesta no aluno para que o estimule para a prática do instrumento.

A fase de observação das aulas, bem como a revisão bibliográfica efetuada revelaram-se fundamentais para preparar o projeto de intervenção. Desde o primeiro momento que foi pedido aos alunos para não se sentirem condicionados pela minha presença, fazendo-os perceber que não seriam eles o objeto em estudo, mas sim a disciplina. Quanto mais real for o contexto, maior será a veracidade dos dados recolhidos, nesse sentido, os alunos respeitaram o pedido efetuado, e colaboraram de forma genuína e não condicionada. Dessa forma, foi possível aferir sobre as características dos alunos, os comportamentos, as atitudes, a performance quer individual quer coletiva, a motivação e os sentimentos em contexto de aula. Com base na bibliografia e na informação recolhida durante esta fase, procedi ao planeamento das aulas de intervenção. Enquanto “responsável” pela aula de orquestra, nas aulas intervencionadas, foi fundamental estabelecer empatia e confiança com todos os alunos. O aluno tem que confiar no caminho que o professor indica, da mesma forma que o professor tem de acreditar no aluno, mostrando-lhe que ele pode e consegue evoluir. O professor cooperante da disciplina de orquestra, desde a primeira aula teve o cuidado de adotar um reportório mais simples, tendo em conta a especificidade dos alunos, previamente conhecidos por ele, e a diversidade de instrumentos da turma. Nesse sentido, e não alterando o reportório a trabalhar nem o decurso natural da aula, as planificações das aulas intervencionadas, assentaram num trabalho cujo objetivo era constatar o comportamento individual e coletivo dos alunos, perante determinados parâmetros que permitem recolher informação essencial para a reflexão e análise da temática em estudo. Durante o tempo de aula, procurei sempre adotar uma linguagem cuidadosa e ter uma abordagem objetiva e simples de uma forma a que os alunos se sentissem confortáveis, evitando um possível constrangimento ou nervosismo devido à alteração imposta. Como referido anteriormente, os professores são responsáveis por estabelecer uma atmosfera adequada para a aprendizagem, e o aluno deve aprender como resultado do seu próprio esforço. No início de

cada aula intervencionada, estabelecia junto dos alunos os objetivos para a aula. Esses objetivos eram definidos criteriosamente, para que os alunos conseguissem atingir no final da aula, de forma a estimular no grupo a autoconfiança, a motivação e a autoestima. É fundamental os alunos perceberem que conseguem atingir os objetivos enquanto grupo, dessa forma, durante as aulas a comunicação com os alunos era centrada num todo, enquanto grupo, e nunca individualizando. Um aluno com confiança nele próprio e nas suas capacidades de superar desafios, desenvolverá nele próprio uma motivação extra para a prática instrumental. No reportório trabalhado durante a aula, procurou-se incidir sobre alguns dos parâmetros destacados pela revisão bibliográfica, sobre a temática em estudo, nomeadamente a afinação, a musicalidade, o trabalho coletivo, as dinâmicas, a cooperação e entreajuda, e a sonoridade do grupo. As aulas começavam sempre pela afinação dos instrumentos, e aqui constatou-se o maior problema durante a fase de observação e intervencionada. Os alunos de cordas (violinos), tendo em conta a qualidade do material, e a pouca sensibilidade auditiva, revelavam bastantes dificuldades para afinar em grupo, no entanto, o professor cooperante era compreensivo, apelava ao silêncio do grupo, e gastava o tempo que fosse suficiente, para ajudar os alunos a afinarem. O parâmetro da afinação era constantemente trabalhado em todas as aulas, dessa forma, compreende-se a elevada percentagem de alunos que considerou a afinação como um dos parâmetros que a orquestra permite melhorar. Ressalvo, que foi gratificante observar que ao longo das aulas, os alunos adquiriram cada vez mais capacidade para afinar, e aos poucos, a afinação era feita de “ouvido”, sem recorrer ao afinador. Este trabalho minucioso permitiu melhorar o parâmetro da afinação bem como melhorar a capacidade auditiva. Para além disso, neste contexto em particular da afinação, constatava-se bastante entreajuda entre os alunos, e com o passar das aulas, o tempo despendido para a afinação diminuiu. Em todos os momentos da aula, procurei enaltecer o esforço, a dedicação e o empenho de todos os alunos, de forma a imputar no grupo confiança e motivação. O desempenho e a resposta dos alunos aos exercícios propostos durante as aulas intervencionadas revelaram-se fundamentais na elaboração dos dois inquéritos realizados.

Durante as aulas lecionadas, foi interessante verificar que os alunos com papel secundário, não sentiram que estavam a fazer acompanhamento, mas que estavam a

contribuir igualmente para o desempenho final do grupo, e que eram uma parte integral e não menos importante da obra executada.

Planificação nº 4			
Local: AMFF - Vila Nova de Cerveira	Data: 20/05/2019	Turma ou alunos: 12 alunos (2º Grau)	
Aula nº: 4	Conceitos fundamentais a desenvolver: Desenvolvimento Auditivo		
Exercícios Técnicos, Repertório (Instrumento): Estrelinha - Tradicional, Frère Jacques - Tradicional		Duração: 45'	Hora: 14h30-15h15
Função Didática: Trabalho em Grupo			
<p>Objectivo da aula: Trabalhar a obra recorrendo a metodologias que envolvam o trabalho auditivo como processo de interiorização da obra, bem como ter em consideração os seguintes aspetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Afinação; • Musicalidade; • Execução em Grupo; • Dinâmicas em Grupo; • Cooperação e entreaajuda; • Sonoridade; • Adquirir noções teóricas sobre a música de conjunto. 			
<p>Sumário: Estrelinha - Tradicional Frère Jacques - Tradicional</p>			

Parte da Aula	Conteúdo	Objectivos Específico	Metodologias	Critérios de <u>Exito</u>	Minutagem Exemplo 45'	
Inicial	Nota de Afinação nos sopros. As cordas afinação as 4 cordas.	Afinação; Pulsação; Ritmo; Harmonia; Melodia;	Cada aluno afina individualmente, depois por naípe e de seguida em conjunto. Estimular a audição para melhorar a capacidade de afinação, evitando o uso do afinador de forma constante. O aluno fecha os olhos e procura o equilíbrio dos sons.	O Grupo encontra-se afinado e em harmonia. Agradável bloco sonoro. Grupo a Funcionar.	10'	
Fundamental	Estrelinha - Tradicional Frère Jacques - Tradicional	Afinação; Pulsação; Ritmo; Harmonia;	Reprodução da obra na íntegra, para fazer o reconhecimento do estado da peça Expôr o carácter da	O trabalho realizado para corrigir afinação, ritmos ou notas, bem como erros de ligação foi	20	25'

Tabela 1 - Planificação de aula intervencionada

		Melodia;	obra e o que pretende o compositor. Trabalhar partes da obra que necessitem ser melhoradas, através da entoação, solfejo, e memorização, contribuindo assim para a comunicação visual entre os elementos do grupo. Trabalhar os pequenos motivos melódicos que passam por todas as vozes para que soe de uma forma fluida. Trabalhar o acompanhamento e a melodia separadamente.	satisfatório e notou-se após as correções. Execução de forma fluida motivos rítmicos e melódicos.		
Final e Avaliação	Estrelinha - Tradicional	Afinação; Pulsação; Ritmo; Harmonia; Melodia.	Tocar a obra na íntegra tendo em atenção os pormenores trabalhados; Balanço do trabalho realizado;	No final, verifica-se se há melhoria nos elementos textuais trabalhados	15	10'
	Frère Jacques - Tradicional					

Tabela 2 - Planificação de aula intervencionada (continuação)

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

4.1. Análise de resultados dos inquéritos por questionários aos alunos

Neste estudo realizado foram recolhidos dados quantitativos e qualitativos. Inicialmente, o inquérito possui uma secção com questões de resposta fechada, onde foi utilizada a “escala de likert”. Esta escala permite medir atitudes e conhecer graus de conformidade do “entrevistado” em relação a uma determinada questão/afirmação proposta. Para além disso, o investigador consegue aferir sobre a intensidade dos sentimentos dos inquiridos. Posteriormente, numa 2ª secção, foram colocadas três questões de resposta aberta. As perguntas abertas são exploratórias por natureza e oferecem aos investigadores dados qualitativos. Em suma, proporcionam ao inquiridor a oportunidade de obter *insights* sobre todas as opiniões relacionadas com a temática em estudo.

Na primeira parte do questionário, os alunos tiveram que responder às questões entre cinco variáveis, o discordo totalmente, discordo, indiferente, concordo ou concordo totalmente, e numa segunda parte, tiveram que responder a três perguntas abertamente.

Todo o inquérito se debruçou sobre a importância e o impacto da disciplina de música de conjunto no desenvolvimento performativo e social do aluno.

O inquérito abrangeu alunos do 2º e 3º ciclo que frequentam a disciplina de música de conjunto atualmente. Apesar da temática em estudo incidir nos alunos do 2º ciclo, a abordagem aos alunos do 3º ciclo teve como propósito averiguar se a transição de ciclo confere diferentes visões e sentimentos relativamente à importância da música de conjunto.

Considera-se 50 respostas válidas, divididas entre alunos que frequentam o 2º e 3º ciclo respetivamente, sendo a percentagem pertencente a cada ciclo praticamente igual, sendo 53% dos frequentadores do 2º ciclo e os restantes 46% do 3º ciclo.

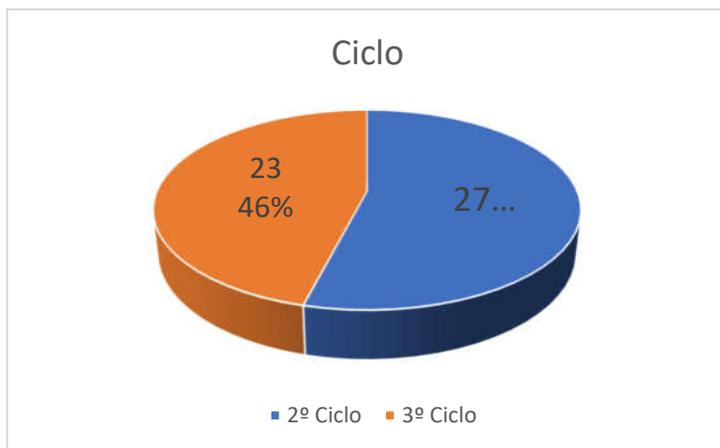


Gráfico 1 - Ciclo

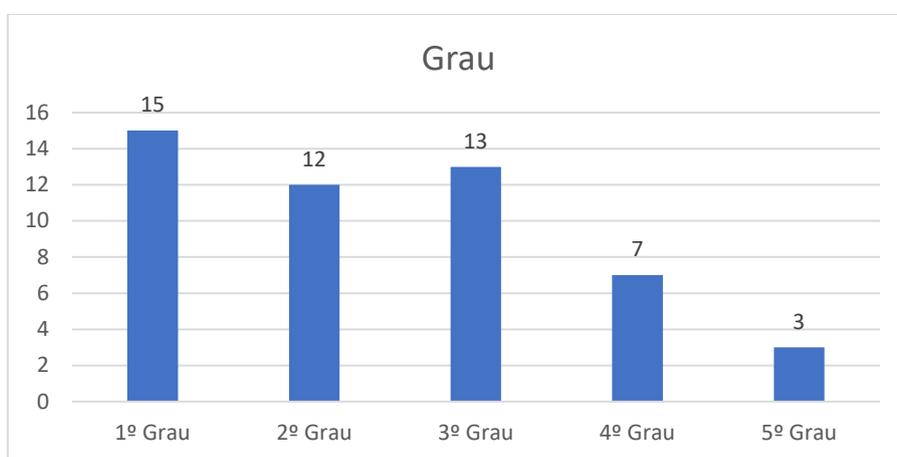


Gráfico 2 - Grau

Sobre o género 52% do público-alvo era do sexo feminino e os restantes 48% era do sexo masculino.

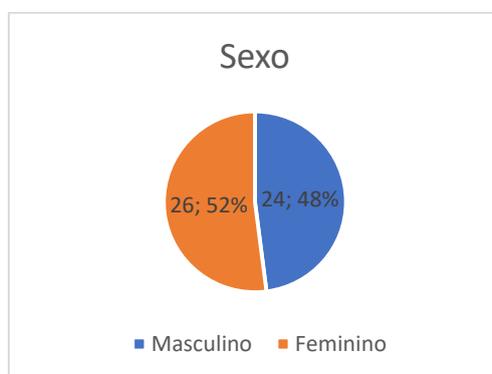


Gráfico 3 - Género

A primeira questão incidiu sobre a importância da disciplina de Orquestra, e as respostas foram elucidativas, 90% consideram importante a disciplina, onde 52% concorda em absoluto.

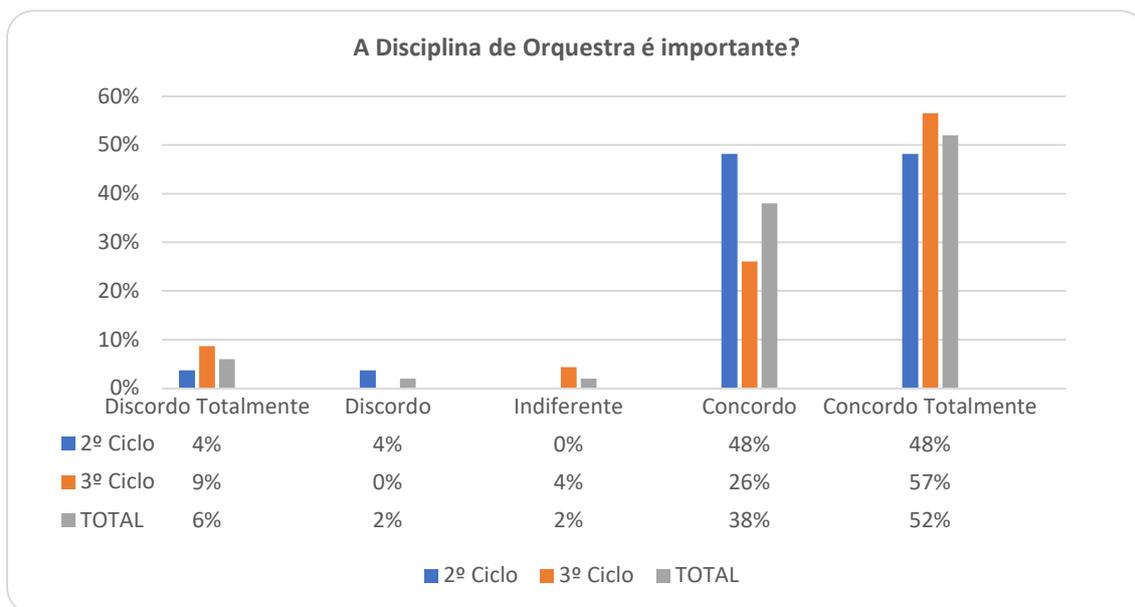


Gráfico 4 - A Disciplina de Orquestra é importante?

A questão seguinte afere se a disciplina de orquestra possibilita a integração na turma, A resposta foi bastante positiva, 78% dos inquiridos consideram que a orquestra permite a integração na turma, destacando o “concordo” com 54%. Destaco os 14% de indiferença e os 8%, que representam 4 alunos num universo de 50, ao discordarem totalmente.

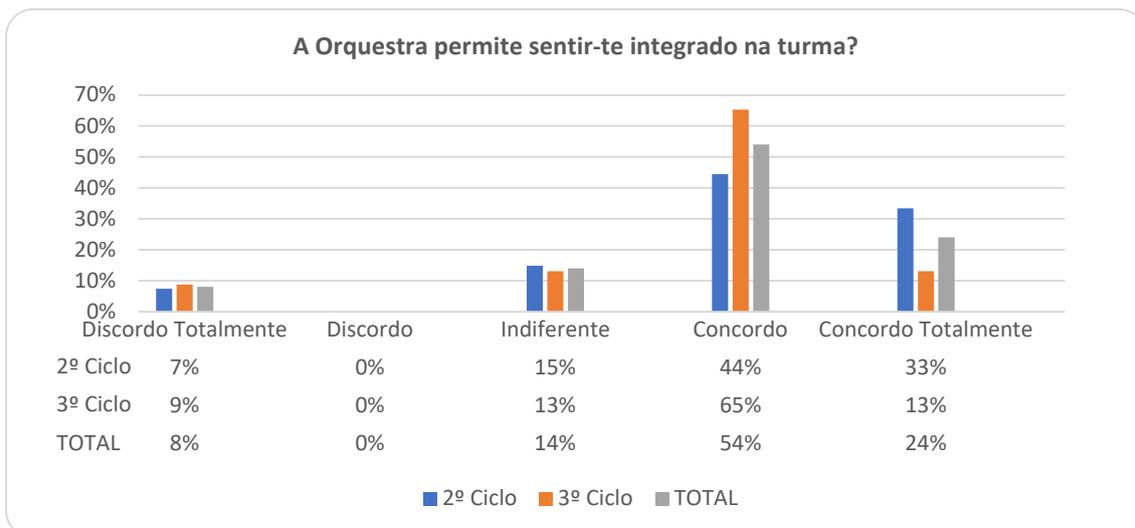


Gráfico 5 - A Orquestra permite sentir-te integrado na turma?

De seguida questionou-se se as peças executadas na disciplina de orquestra são mais acessíveis relativamente às das aulas individuais de instrumento. Nesta questão, 80% considera que as peças executadas em orquestra são mais acessíveis do que nas aulas de instrumento. Destaco os 67% dos alunos do 2º ciclo que corroboram em absoluto com a questão, em contraponto com uma maior homogeneização entre o concordo e o concordo em absoluto dos alunos de 3º ciclo. Este valor mais díspar, resulta dos diversos estados evolutivos dos alunos nos primeiros graus, bem como das diferentes metodologias e programas associados a cada instrumento, e dessa forma, o professor de orquestra procura agregar estas diferenças iniciais através de reportório mais simples, de forma a que todos possam participar. A prática de orquestra contribui para o processo de sociabilização dos alunos que a compõem (Savoie, 2011).

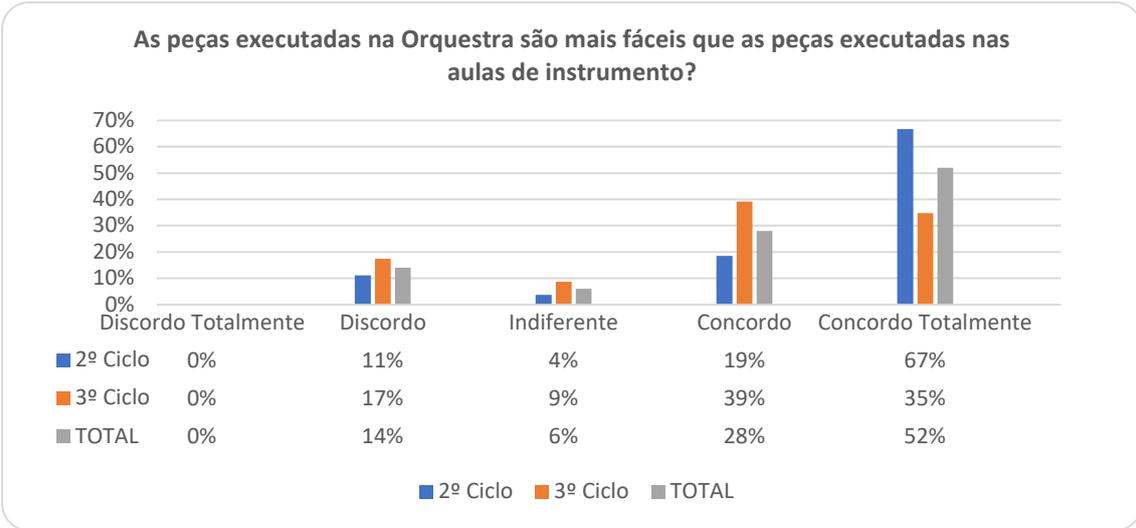


Gráfico 6 - As peças executadas na Orquestra são mais fáceis que as peças executadas nas aulas de instrumento?

A próxima questão incidiu sobre a preferência dos alunos em tocarem em conjunto com o professor, colegas ou sozinhos. No que diz respeito aos alunos do 2º ciclo, a resposta é inequívoca, 96% dos inquiridos prefere tocar com os colegas. Quanto aos alunos do 3º ciclo, 56% prefere tocar com os colegas, no entanto, 30%, preferem tocar individualmente.

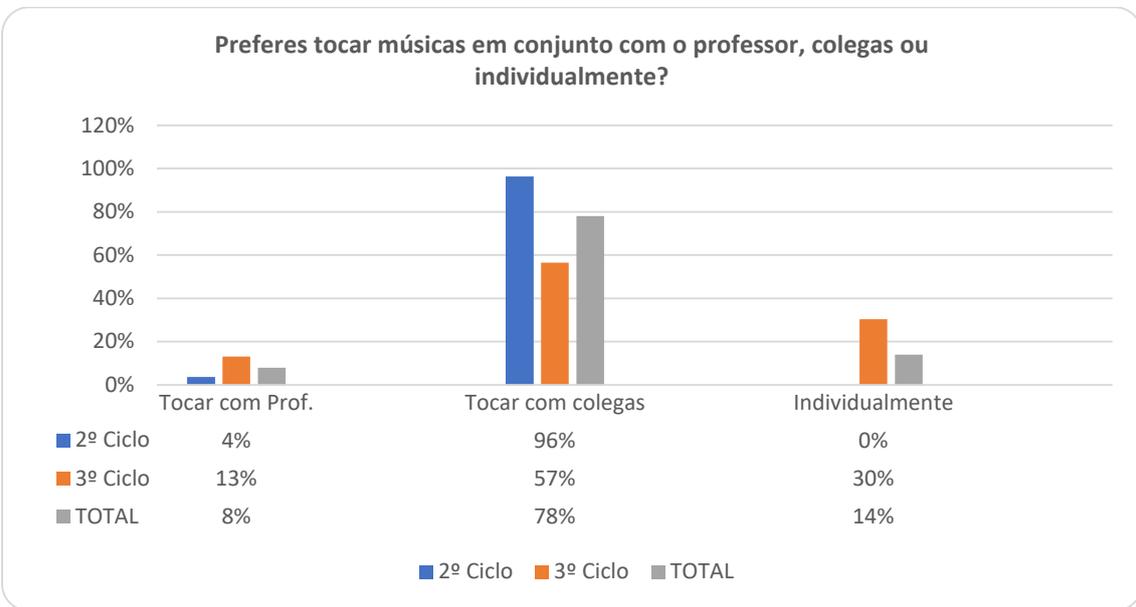


Gráfico 7 - Preferes tocar músicas em conjunto com o professor, colegas ou individualmente?

A questão seguinte abordou a motivação que a orquestra imputa nos alunos. Apesar dos 54% que consideram que a orquestra motiva, destaco os 32% que demonstram indiferença.

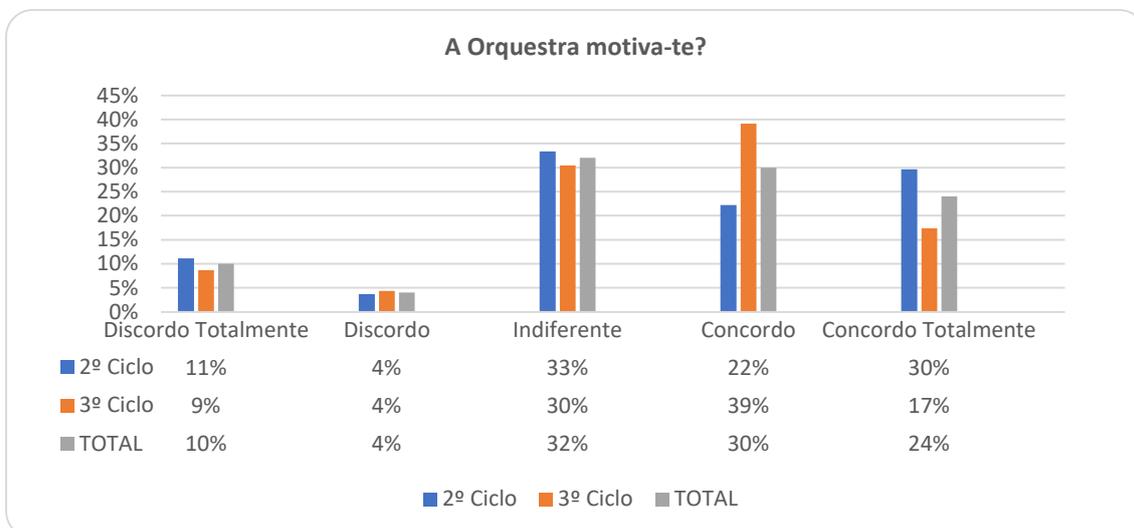


Gráfico 8 - A Orquestra motiva-te?

De seguida, questionou-se os alunos se a disciplina de orquestra desperta sentimento de competição entre eles, nomeadamente, o ser melhor que os colegas. Como o gráfico indica, 50% dos inquiridos não considera que a orquestra desperta sentimento de competição. De destacar os 24% de indiferença, reforçados pelos 35% dos alunos de 3º ciclo, e os 26% que responderam de forma positiva à questão, influenciados pelos 37% dos alunos do 2º ciclo.

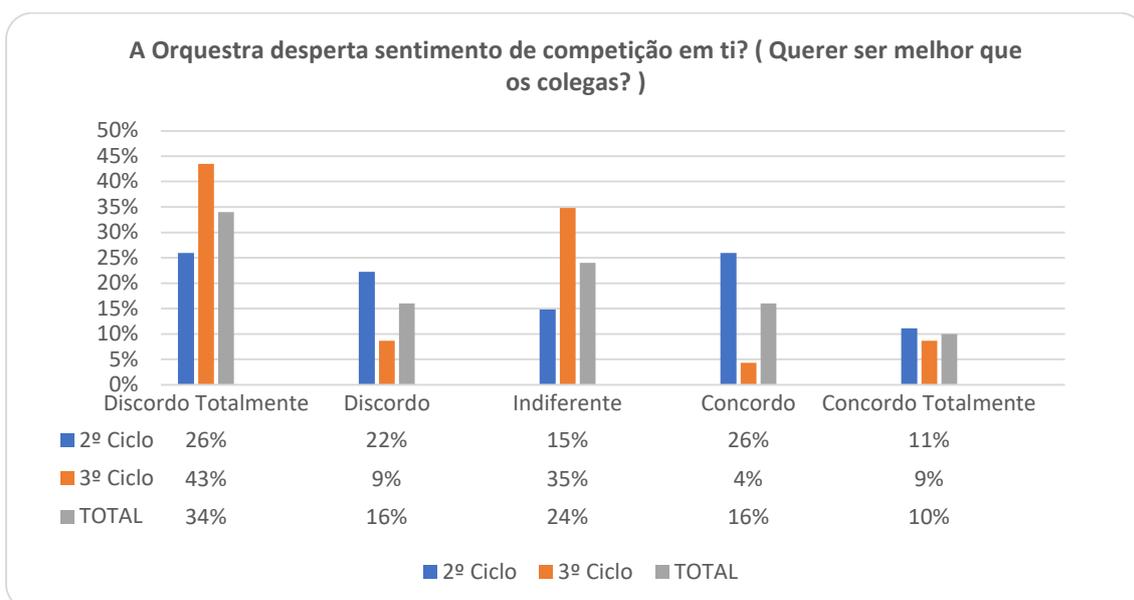


Gráfico 9 - A Orquestra desperta sentimento de competição em ti? (Querer ser melhor que os colegas?)

Posteriormente, perguntou-se aos alunos se nos momentos de dificuldades os colegas de orquestra ajudam. A resposta foi bastante positiva, 68% respondeu de forma afirmativa e apenas 14% respondeu negativamente. De realçar que estes 14% são influenciados pelos 26% dos alunos de 3º ciclo, uma vez que apenas 4% dos alunos do 2º ciclo referem que não são ajudados pelos colegas.

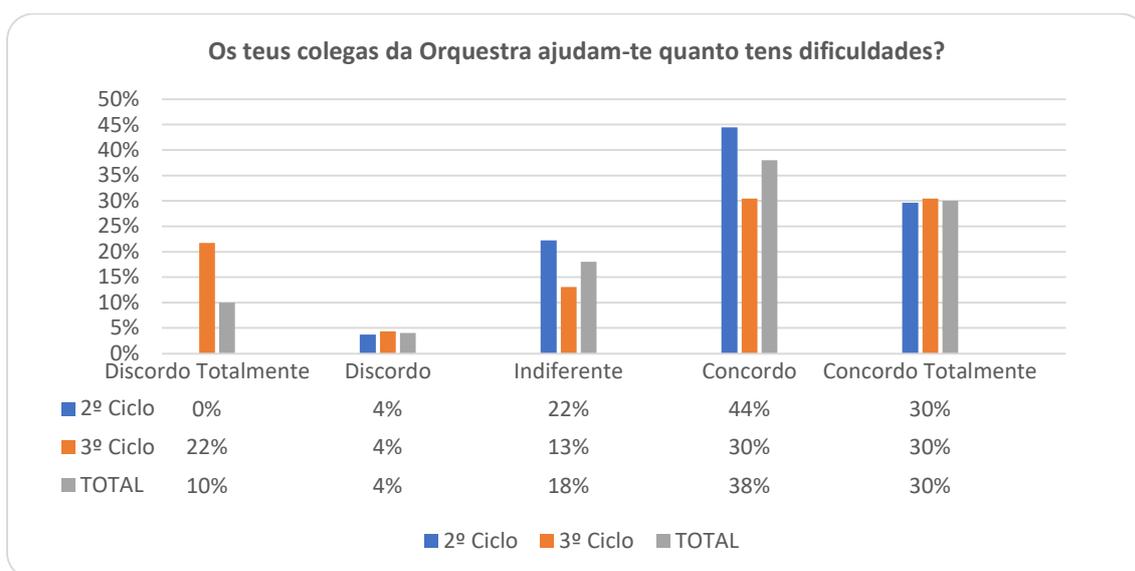


Gráfico 10 - Os teus colegas da Orquestra ajudam-te quanto tens dificuldades?

A pergunta seguinte abordou a aprendizagem dos alunos com os colegas durante a aula de orquestra. No que concerne aos alunos de 2º ciclo, 82,5% respondeu de forma afirmativa, não havendo respostas negativas. Quanto aos alunos do 3º ciclo, 70% refere que aprende com os colegas, no entanto 26% respondeu de forma negativa.

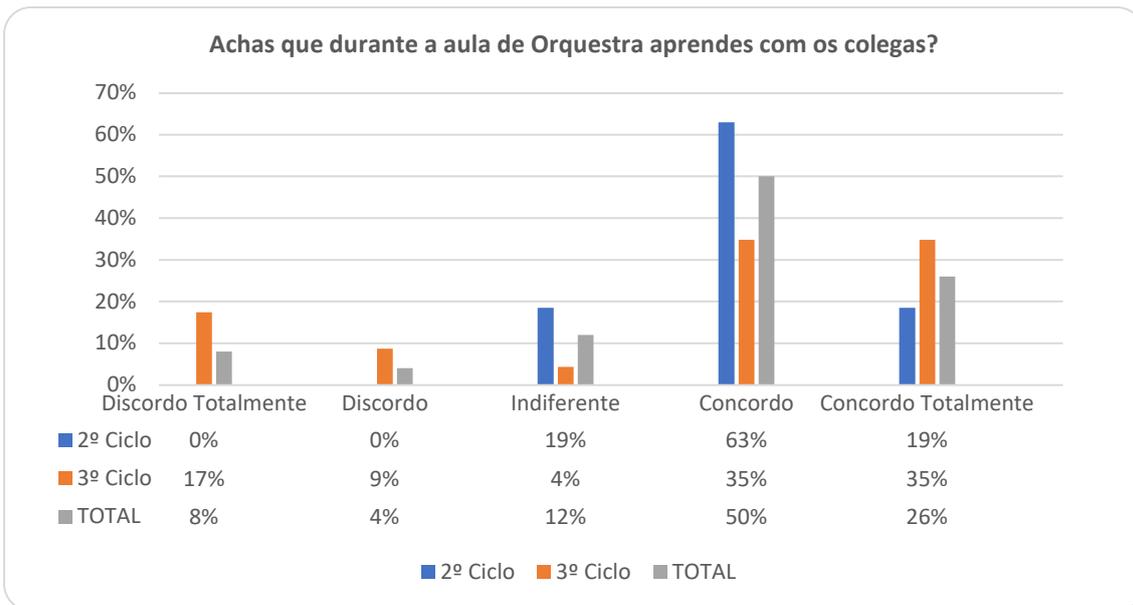


Gráfico 11 - Achas que durante a aula de Orquestra aprendes com os colegas?

A questão seguinte abordou o estudo das partituras da disciplina de orquestra. De 50 respostas, 56% estuda as partituras de orquestra, 20% admite que não, e 24% mostra indiferença.

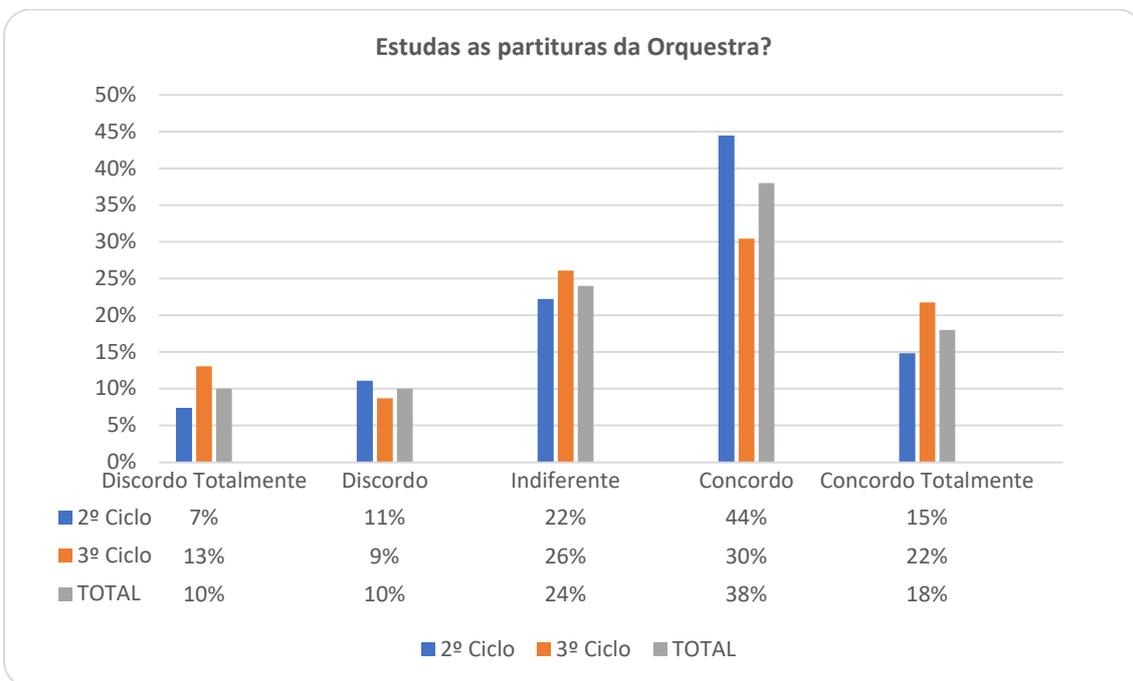


Gráfico 12 - Estudas as partituras da Orquestra?

A próxima questão abordou a importância do trabalho individual na aula de instrumento e a sua aplicação no trabalho coletivo. As respostas foram inequívocas, e 90% dos inquiridos considera que o trabalho individual realizado na disciplina de instrumento melhora o nível do trabalho coletivo.

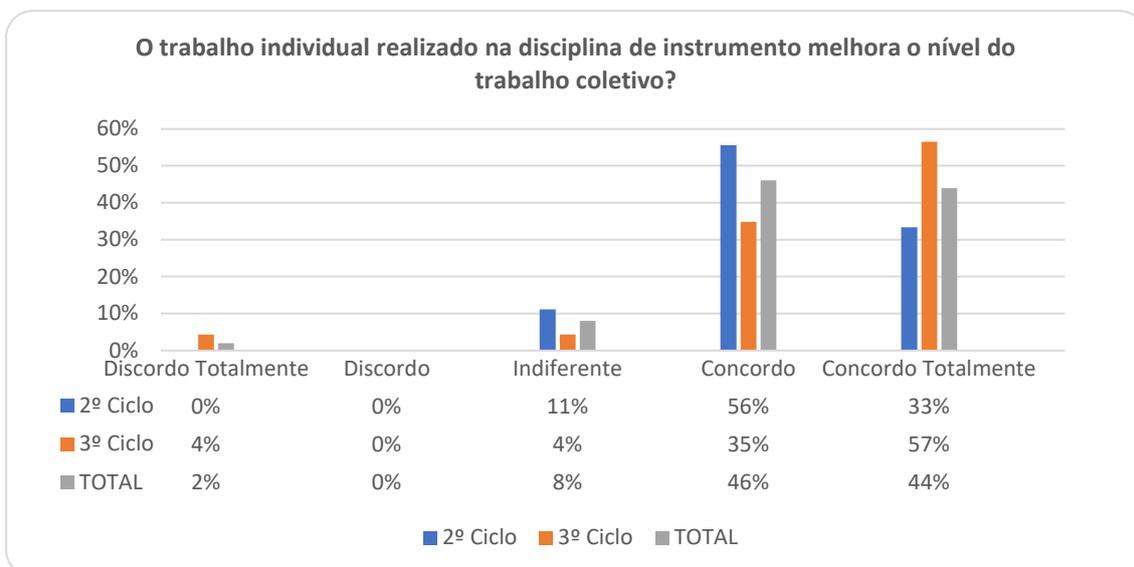


Gráfico 1 - O trabalho individual realizado na disciplina de instrumento melhora o nível do trabalho coletivo?

De seguida, inverteram-se os papéis, e questionou-se se o trabalho coletivo realizado na disciplina de orquestra melhora o nível do trabalho individual. Apesar de números um pouco mais inferiores, 66% responderam de forma positiva, 24% com indiferença e 10% de forma negativa, para este último valor, influenciou os 17% dos alunos de 3º ciclo.

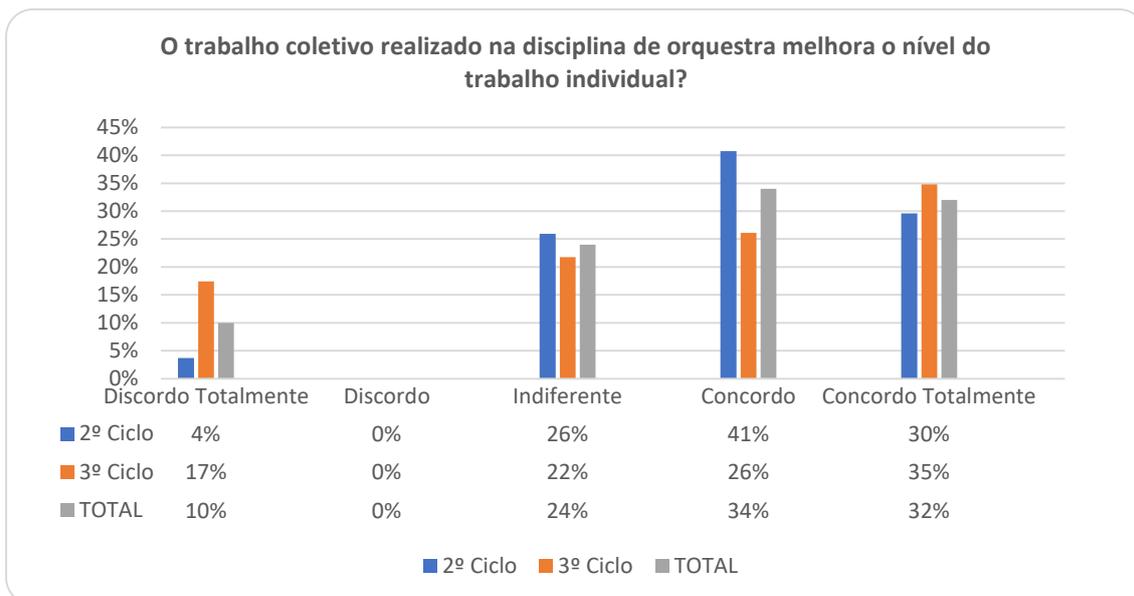


Gráfico 14 - O trabalho coletivo realizado na disciplina de orquestra melhora o nível do trabalho individual?

Na questão seguinte questionou-se de forma direta se os alunos preferem as aulas de orquestra ou as aulas individuais. Apesar dos resultados finais serem aproximados, 52% prefere as aulas de orquestra e 48% as aulas individuais, se for feito uma análise por ciclo não se constate essa aproximação. No que diz respeito aos alunos do 2º ciclo, 67% prefere as aulas de orquestra e 33% as aulas individuais, no entanto, 65% dos alunos do 3º ciclo prefere as aulas individuais e apenas 35% as aulas de conjunto. Estes valores podem ser explicados pelo simples facto dos alunos do 2º ciclo sentirem-se mais protegidos nas aulas de orquestra. Como vamos ver mais à frente nas questões abertas, nas aulas de orquestra sentem que podem falhar, passando despercebidos.

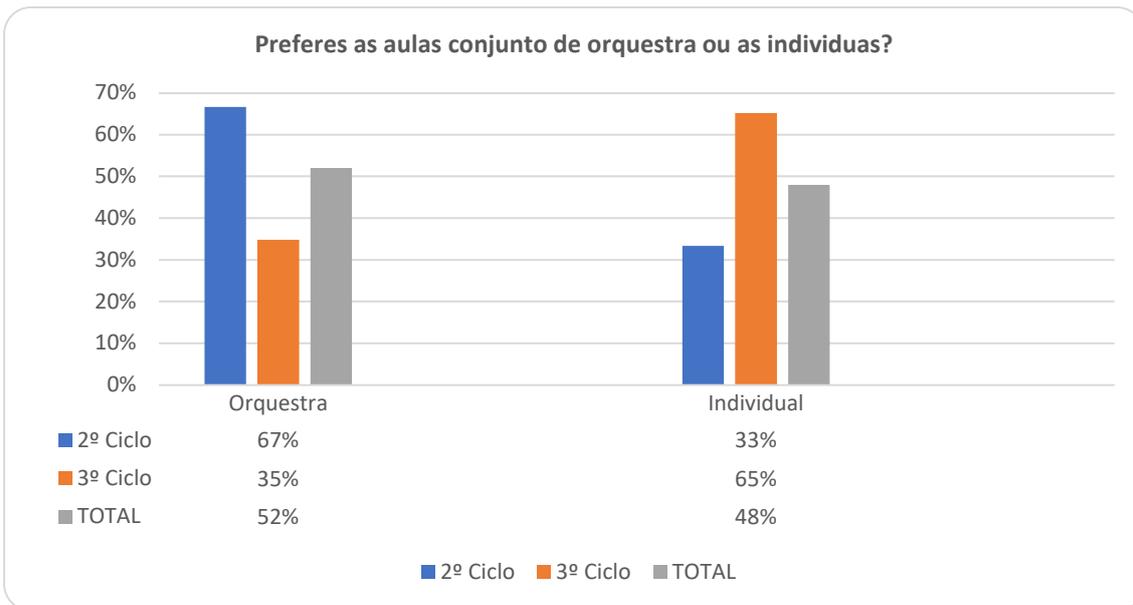


Gráfico 15 - Preferes as aulas conjunto de orquestra ou as individuais?

De seguida, questionou-se os alunos sobre o desenvolvimento da audição musical nas aulas de orquestra. A resposta foi afirmativa em 74% dos inquiridos, sendo apenas negativa em apenas 6%.

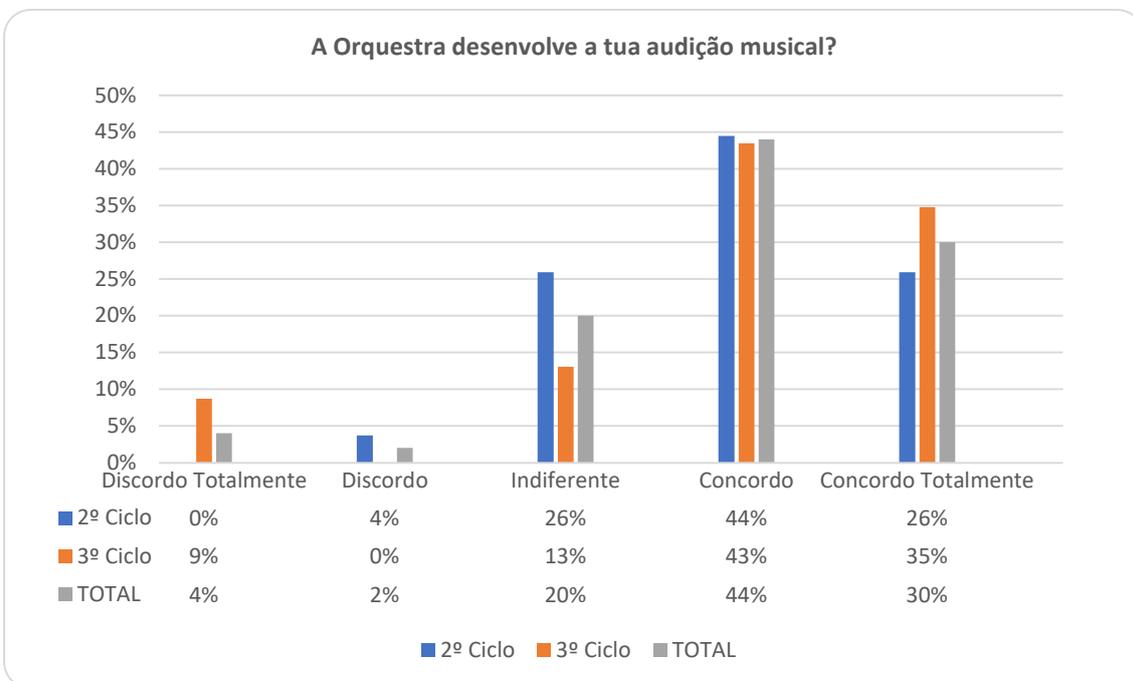


Gráfico 17 - A Orquestra desenvolve a tua audição musical?

Na próxima questão, perguntou-se aos alunos se a disciplina de orquestra permite melhorar a técnica individual. Dos 50 inquiridos, 70% respondeu afirmativamente, e apenas 14% negaram a questão.

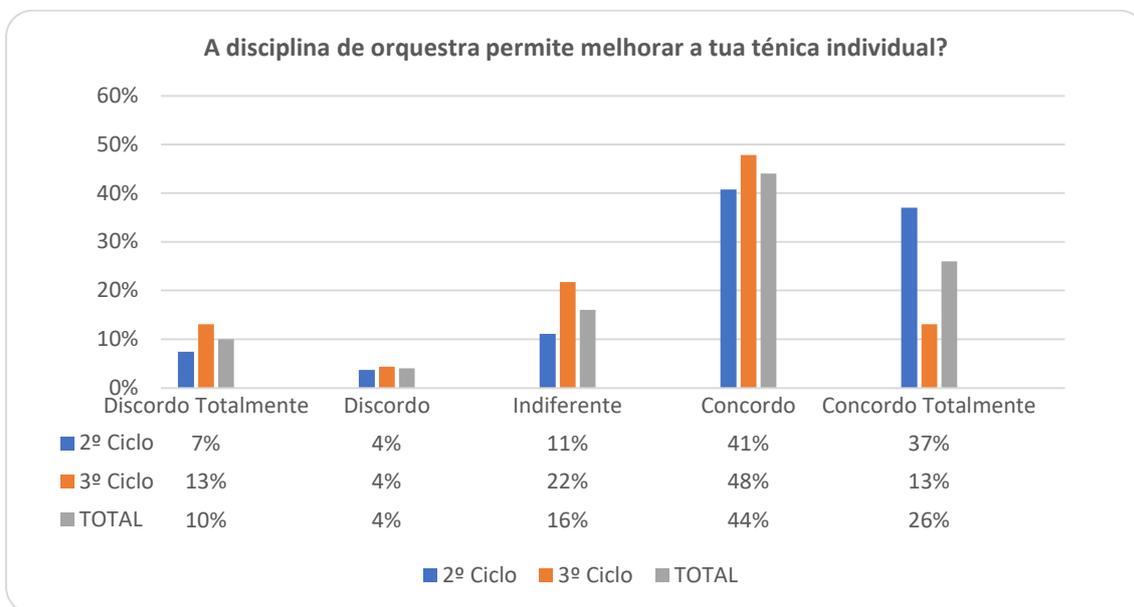


Gráfico 18 - A disciplina de orquestra permite melhorar a tua técnica individual?

No seguimento da questão anterior, e em caso de resposta afirmativa, pediu-se aos alunos para indicar os aspetos que a orquestra permitiu melhorar. Fazendo primeiramente uma análise por ciclo, no que diz respeito aos alunos do 2º ciclo, o ritmo, a afinação e a autoconfiança, são os aspetos mais destacados, com 63%, 74% e 70% respetivamente. Relativamente aos alunos do 3º ciclo, a opinião dividiu-se, mas o aspeto mais salientado foi a afinação com 57%, de seguida as dinâmicas com 48% e o ritmo com 43%. Fazendo uma análise global, os aspetos mais salientados foram a afinação com 66%, o ritmo com 54% e a autoconfiança com 52%.

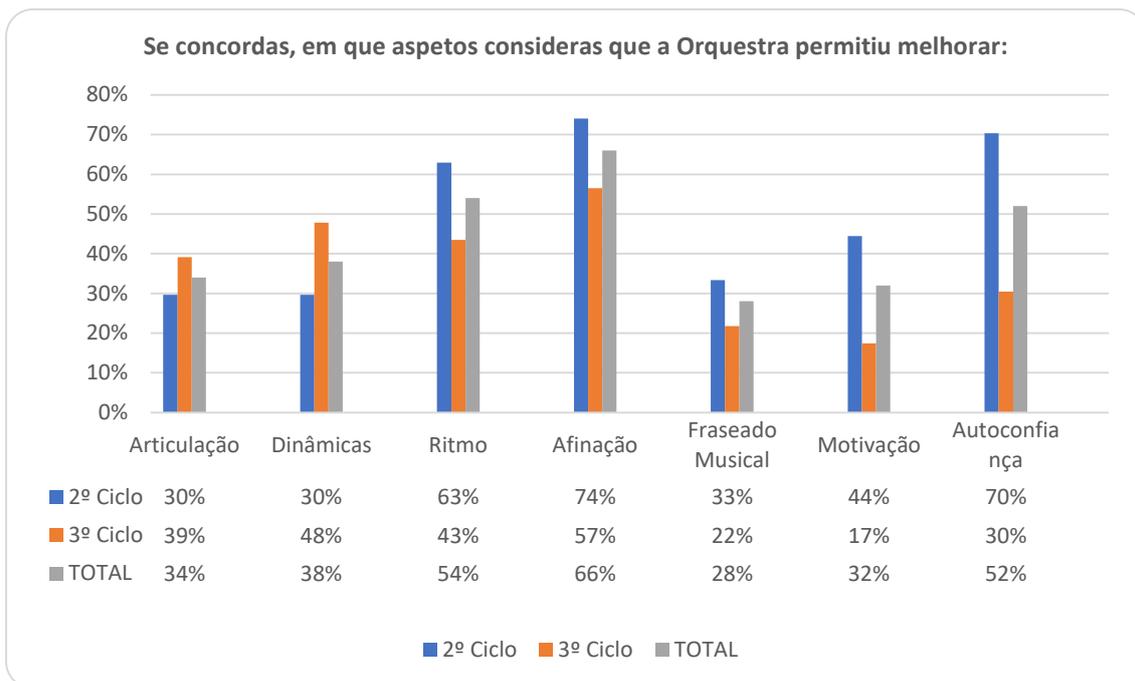


Gráfico 28 - Se concorda, em que aspetos consideras que a Orquestra permitiu melhorar:

Após questões mais relacionadas com a técnica e o contexto sala de aula, questionou-se os alunos sobre a diferença de comportamento, nomeadamente, os níveis de confiança nas audições de orquestra comparativamente com as audições individuais. Como seria de esperar, tendo em conta a tendência de algumas respostas anteriores, 86% dos inquiridos sentem-se mais confiantes nas audições de orquestra do que nas apresentações individuais.

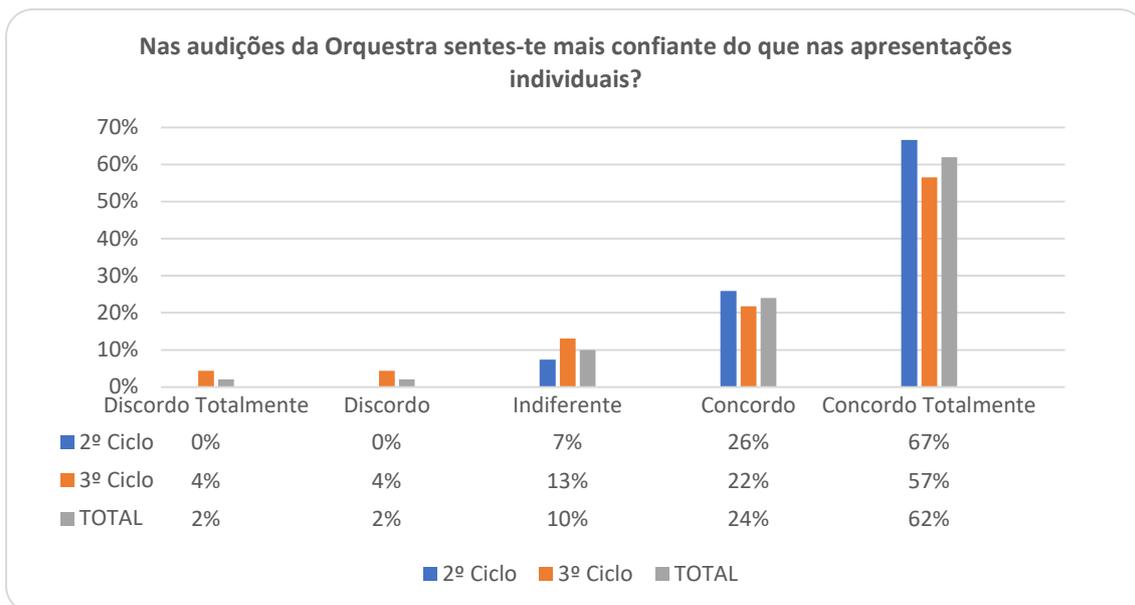


Gráfico 19 - Nas audições da Orquestra sentes-te mais confiante do que nas apresentações individuais?

Como última questão quantitativa, procurou-se aferir sobre o possível aumento da responsabilidade na disciplina de música de conjunto. A maior parte, ou seja 64% considerou que a disciplina de orquestra aumenta a responsabilidade, 24% respondeu com indiferença, e apenas 12% não concordam com esse acréscimo.

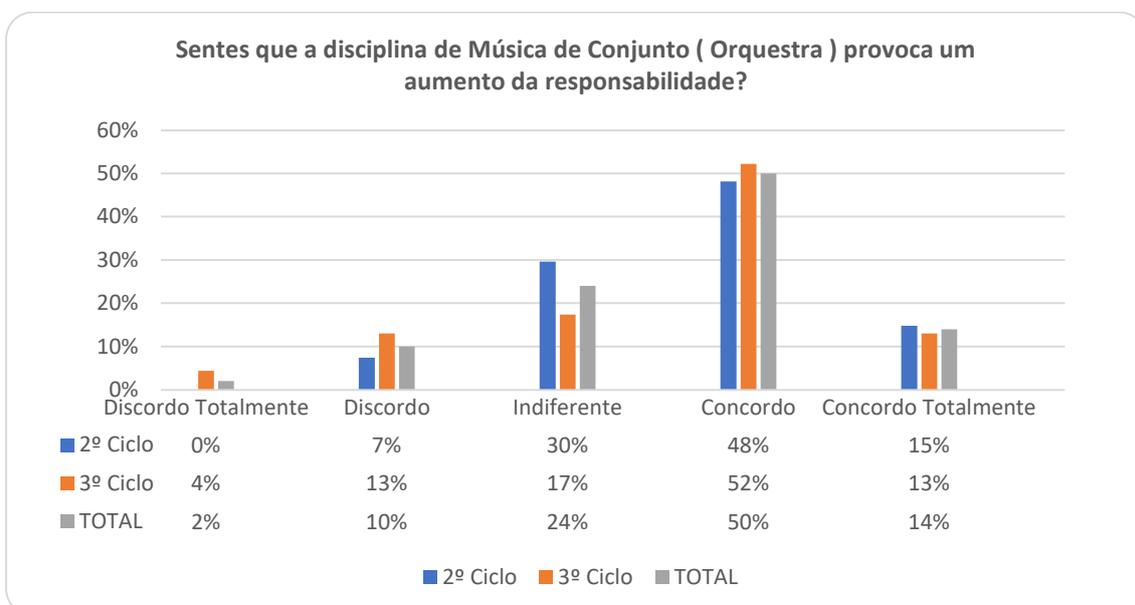


Gráfico 3 - Sentes que a disciplina de Música de Conjunto (Orquestra) provoca um aumento da responsabilidade?

Posteriormente, colocou-se três de questões de resposta aberta aos alunos. Num universo de 50 inquiridos, algumas das respostas repetiram-se, no entanto foram consideradas relevantes as seguintes:

- ✓ O Que significa para ti a disciplina de Orquestra?

Alunos do 2º Ciclo:

Tocar em conjunto com outras pessoas.

Uma disciplina normal, mas excitante e engraçada.

União e Harmonia.

Tocar em conjunto e ajudar a minha autoestima a ficar mais forte.

Alunos do 3º Ciclo:

Significa responsabilidade, todos os instrumentos têm que se ouvir, obrigando a ouvirmo-nos uns aos outros.

A Orquestra é uma aula onde todos podem demonstrar o seu potencial

Convívio com os colegas.

Apesar de algumas respostas semelhantes, podemos constatar objetividade e definições que vão ao encontro dos dados analisados durante o questionário, bem como na fase de observação. A primeira resposta mencionada, de forma objetiva, é a definição mais pragmática no que diz respeito ao momento de uma aula de orquestra. Na segunda resposta, curioso o facto de o aluno considerar uma disciplina normal, mas ao mesmo tempo, sente a mesma excitante e engraçada. Esta adjetivação, por ventura, deve-se ao facto da partilha de aula com os colegas a nível social e instrumental. O cooperativismo, a entreaajuda, a colaboração, a cooperação, e a integração na turma estão bem patentes na terceira resposta dos alunos do 2º e 3º ciclo acima mencionadas. Destaco a última resposta dos alunos do 2º ciclo, porque o aluno responde de uma forma muito pessoal, colocando sentimento nas

palavras que o transborda para um patamar superior. Considero pertinente destacar a primeira resposta dos alunos do 3º ciclo, que define a aula de orquestra como responsabilidade.

✓ Qual o maior benefício da Música de Conjunto?

Alunos do 2º Ciclo:

Se eu errar os meus amigos ajudam-me a melhorar.

O maior benefício da música é treinarmos para nos correr bem as audições.

Concentração, desempenho e confiança.

Se tocarmos mal não se nota.

Nas audições tenho menos vergonha.

Noção de afinação e autoconfiança.

Alunos do 3º Ciclo:

Aprendemos a ter melhor audição, ou seja, temos um “ouvido” melhor.

O maior benefício pode ser a autoconfiança e aprendermos a melhorar os nossos pontos fracos.

O maior benefício é aprender com os outros.

Perdi a vergonha de tocar em público, pois ninguém me ouve.

Relativamente à segunda questão, foi possível observar uma maior disparidade nas respostas, no entanto, ainda assim, a primeira resposta foi mencionada por bastantes alunos. Observando todas as restantes respostas, podemos constatar dados que são refletidos ao longo da bibliografia e do questionário, nomeadamente, a cooperação e entreaajuda, a audição, a preferência pelas audições em grupo, maior concentração e responsabilidade, a melhoria do desempenho e da performance, aprendizagem coletiva, autoconfiança, melhoria da noção de afinação bem como uma maior autoestima.

✓ A Música de Conjunto tem desvantagens? Se sim, quais?

Alunos do 2º Ciclo:

Sim, o comportamento dos outros.

Sim, o comportamento dos outros e os bemóis.

Alunos do 3º Ciclo:

Sim, porque quando não consegues acompanhar os outros perdes-te.

Sim, porque o aluno fica com menos responsabilidade e numa aula individual é preciso muita responsabilidade e podemos falhar.

O Professor baixa a autoestima e a motivação e não disfruto sem me poder ouvir impedindo de melhorar.

Sim, dificuldades em afinar, é muita confusão.

Sim, porque assim não me destaco e só faço o acompanhamento.

Relativamente à última questão, foi curioso constatar que os alunos do 2º ciclo mencionam o comportamento como a maior desvantagem. É importante terem a noção do comportamento em contexto de sala de aula, e reflete observação por parte dos alunos bem como de preocupação com o momento da aula. No que diz respeito às respostas dos alunos do 3º ciclo, podemos constatar algumas afirmações interessantes, nomeadamente, o facto de alguns alunos considerarem frustrante não se ouvirem nem destacarem do grupo, uma vez mais é mencionada a “confusão”, e para além disso, destaco a interpretação de um aluno que considera a aula de orquestra um momento com menor responsabilidade, uma vez que é permitido falhar (não se ouve perante os colegas).

4.1.1 Discussão dos resultados do inquérito por questionário aos alunos

Da análise dos resultados obtidos através do inquérito por questionário aos alunos, verifica-se a importância da música de conjunto no desenvolvimento instrumental e social dos alunos. A análise estatística realizada, considerando separadamente os alunos do 2º e 3º ciclo, demonstrou uma clara aproximação na qualidade das repostas, evidenciando, do meu ponto de visto, a visão consistente que os alunos manifestam perante a disciplina apesar da transição de ciclo. Entre as 17 questões de resposta fechada, apenas uma demonstrou discordância entre os alunos do 2º e 3º ciclo. Os alunos do 2º ciclo, na ordem dos 67%, preferem as aulas de conjunto/orquestra, enquanto que 65% dos alunos do 3º ciclo preferem aulas individuais. De forma objetiva, e contundente, 90% dos alunos considera a disciplina de orquestra importante, 90% afirma que o trabalho individual realizado na aula de instrumento melhora o nível do trabalho coletivo, 64% menciona que o trabalho realizado na disciplina de orquestra melhor o nível de trabalho individual, 76% afirma que a música de conjunto tem um papel social preponderante, ao permitir a integração na turma, 78% refere que prefere tocar com os colegas do que individualmente, 54% considera que a disciplina de orquestra é motivadora, 80% afirma que o repertório da orquestra é mais fácil do que o lecionado nas aulas de instrumento, 68% confirma que há ajuda de todos na presença de dificuldades, 76% refere que durante as aulas de música de conjunto aprende com os restantes colegas, 56% afirmam que estudam os papéis da disciplina de orquestra, 74% declara que a orquestra desenvolve a audição musical, 86% sente-se mais confiante nas audições de orquestra e 64% afirma que sente maior responsabilidade durante as aulas de música de conjunto.

A análise quantitativa e qualitativa dos dados recolhidos parece indicar que a música de conjunto assume relevância no percurso curricular do aluno, bem como no seu desenvolvimento social e instrumental. No entanto, é necessário referir que alguns dados recolhidos neste estudo indicam alguns problemas decorrentes da música de conjunto que podem desmotivar os alunos, nomeadamente, o comportamento do grupo e a má escolha de repertório. Nesse sentido, é imprescindível que o professor da disciplina conheça as características e capacidades do coletivo e adeque-se à matéria-prima que dispõe,

identificando dificuldades, delineando tarefas, avaliando a qualidade da aprendizagem e consciencializando o grupo enquanto unidade (ENECIM, 2004, p.41).

4.2. Análise de resultados dos inquéritos por questionário aos professores de orquestra

O inquérito por questionário realizado aos professores de orquestra, à semelhança do que foi efetuado aos alunos, tem como objetivo perceber e refletir sobre a visão do pedagogo em relação à temática em estudo. O questionário está dividido em duas secções. A primeira composta por questões de resposta fechada, em que o inquirido responde mediante 5 proposições, discordo completamente, discordo, indiferente, concordo e concordo plenamente, e uma segunda secção composta por três questões de resposta aberta, cujo objetivo é permitir ao professor que se expresse livremente, com a sua opinião, e crença de forma mais ampla e pessoal. Os Professores inquiridos, para além de docentes da disciplina de orquestra, lecionam a disciplina de instrumento nas respetivas instituições.

Na Academia de Música Fernandes Fão foram inquiridos 7 docentes da disciplina de orquestra. Para além desta função, lecionam também a disciplina de instrumento (trompa, trombone, fagote, contrabaixo, oboé, violino e tuba). Tendo em conta o contexto pedagógico da Academia de Música Fernandes Fão, e a importância que a disciplina de orquestra assume no percurso curricular do aluno, achei pertinente inquirir docentes que lecionam a disciplina de música de conjunto noutras instituições de ensino oficial. Nesse sentido, foram alvo de inquérito 6 docentes, 4 que trabalham em conservatórios públicos e 2 em academias que oferecem o ensino artístico especializado da música.

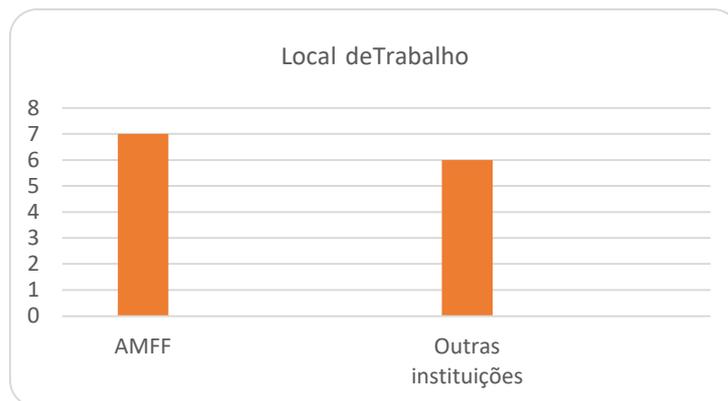


Gráfico 21 - Local de Trabalho dos inquiridos

A primeira questão abordou os professores sobre a importância da disciplina de orquestra, e a resposta foi unânime. Todos os inquiridos responderam que concordavam totalmente com a questão.

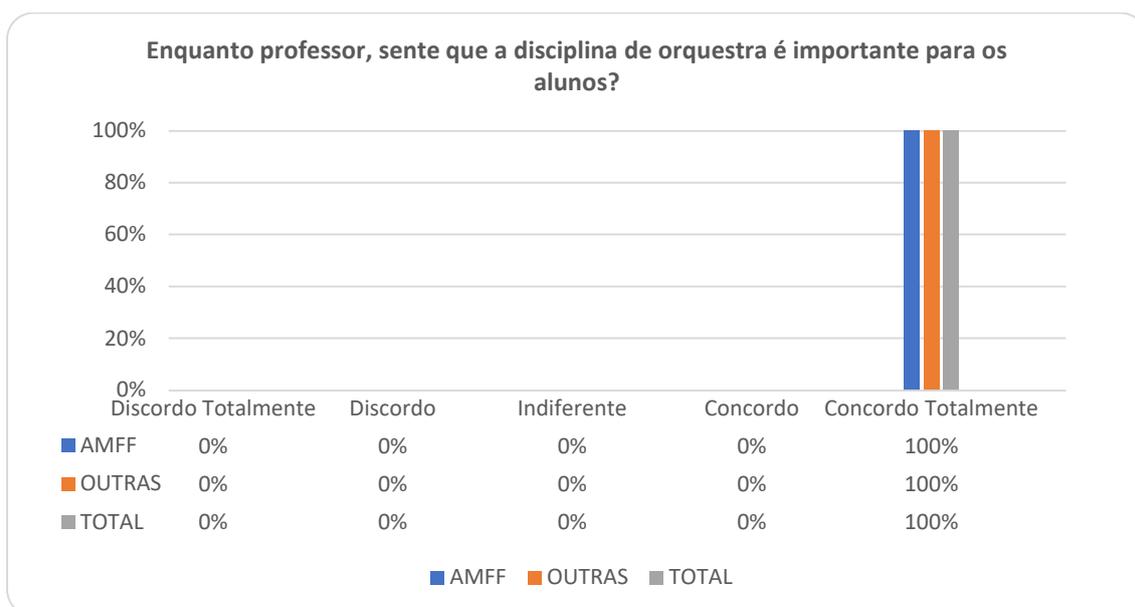


Gráfico 22 - Enquanto professor, sente que a disciplina de orquestra é importante para os alunos?

De seguida, questionou-se sobre o fato da orquestra permitir a integração dos alunos na turma. De uma forma geral, todos os docentes afirmam que a orquestra permite os alunos sentirem-se integrados na turma. Este dado estatístico corrobora com a importância da disciplina no desenvolvimento social do aluno.

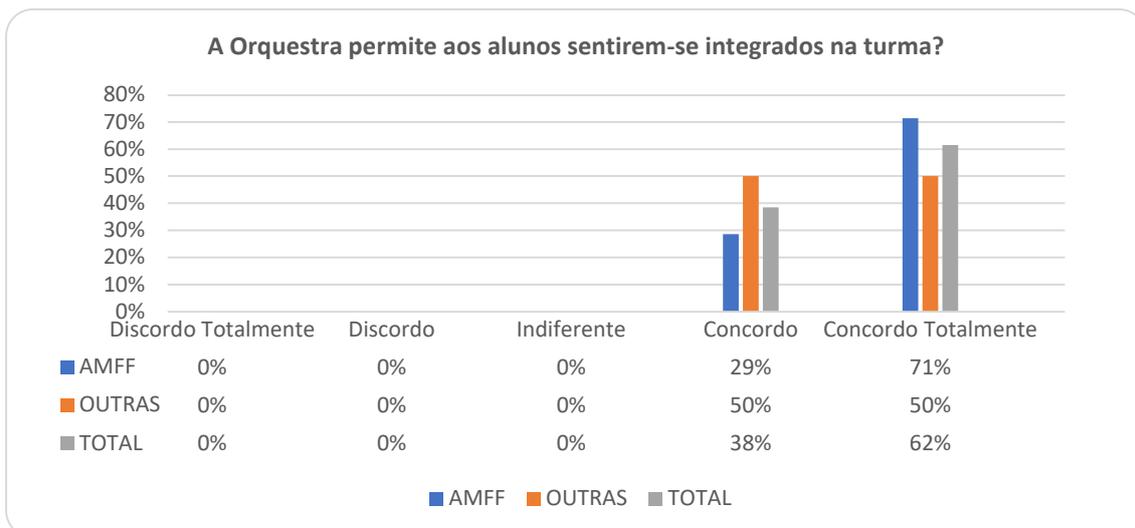


Gráfico 23 - A Orquestra permite aos alunos sentirem-se integrados na turma?

Posteriormente, perguntou-se aos professores se concordam com o facto de o repertório de orquestra ser mais acessível que o repertório trabalhado nas aulas de instrumento. Apesar de haver alguma divisão nas respostas, 69% dos inquiridos, conferem que o repertório executado nas aulas de orquestra é mais fácil do que o executado nas aulas de instrumento. Comparando entre os professores da AMFF e os das outras instituições, as respostas enquadram-se nas mesmas proposições com percentagens semelhantes, 71% e 67% respetivamente.

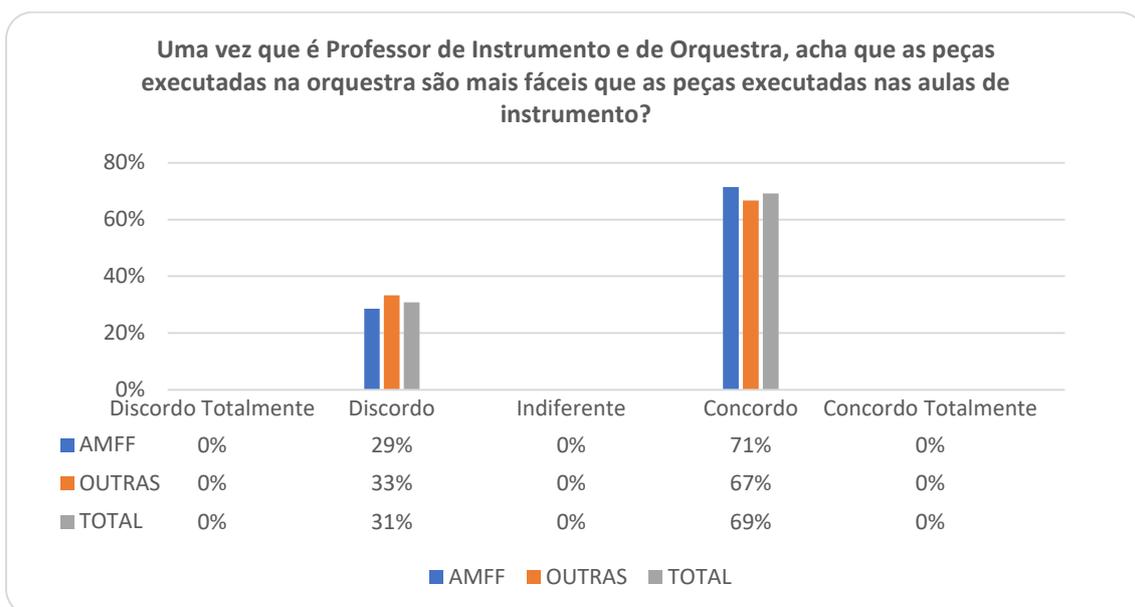


Gráfico 24 - Uma vez que é professor de Instrumento e de Orquestra, acha que as peças executadas na orquestra são mais fáceis que as peças executadas nas aulas de instrumento?

De seguida, e tendo em conta a visão do professor, enquanto docente de orquestra e de instrumento, abordou-se a preferência do aluno em tocar coletivamente ou individualmente. Nesse sentido, no computo geral, 85% dos inquiridos, responderam que os alunos preferem tocar com os colegas, havendo apenas 15% dos inquiridos, docentes da AMFF, que afirmam que os alunos preferem tocar com o professor.

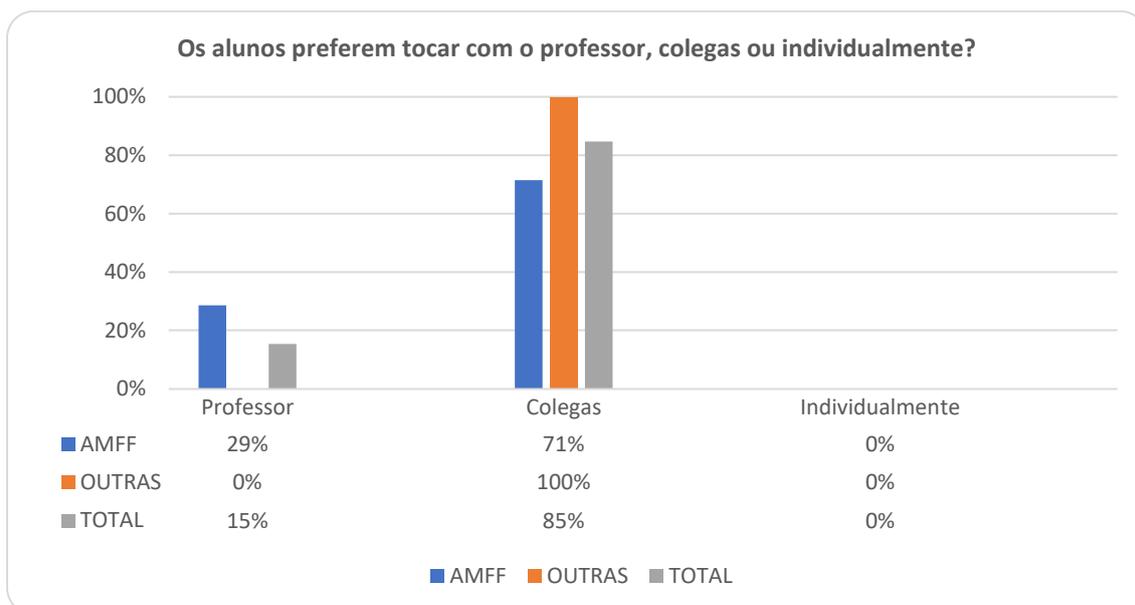


Gráfico 25 - Os alunos preferem tocar com o professor, colegas ou individualmente?

Ao longo da revisão bibliográfica a palavra motivação apareceu diversas vezes associada à música de conjunto, dessa forma pretendeu-se aferir sobre a mesma. Nesta questão, procedeu-se a uma escala de 1 a 10, e nesse sentido, 92% dos inquiridos consideraram o nível 8 ou superior na sua resposta. Apenas 8% dos docentes consideraram o nível 7. Deste modo, podemos conferir que a orquestra é motivadora para os alunos. Segundo Vernon (1973), a motivação é uma força interior que emerge, regula, direciona e sustenta as ações mais importantes do indivíduo, dessa forma, o desempenho instrumental dos alunos aumenta devido à motivação do trabalho coletivo, a autoconfiança aumenta, assim como a sua assiduidade.

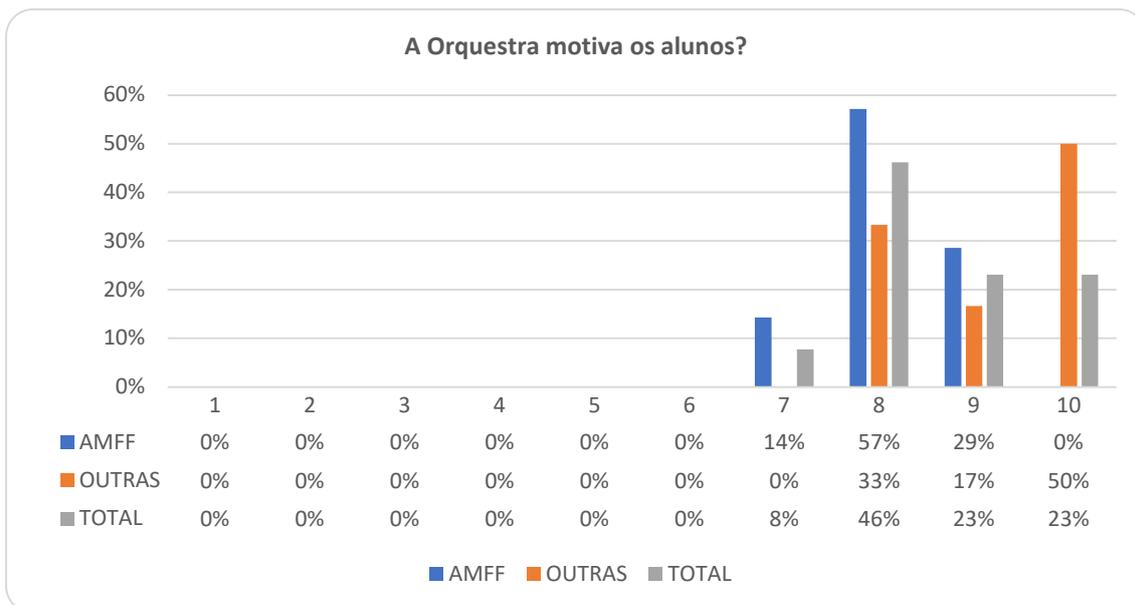


Gráfico 26 - A Orquestra motiva os alunos?

À semelhança do que foi inquirido aos alunos, questionou-se os professores se verificaram durante as aulas de orquestra, comportamentos de competição entre os alunos. Como podem constatar no gráfico, as opiniões diversificam. Relativamente aos docentes da AMFF, 71% afirma veemente que os alunos são competitivos durante a aula, 29% demonstra indiferença. No que diz respeito aos docentes de outras instituições, 33% não concorda que haja um sentimento de competição, 17% manifesta indiferença e 50% concordo com a questão. Globalmente, 61% dos inquiridos afirma que existe competição entre os alunos durante a aula de orquestra, 15% nega a existência desse sentimento de competição, e 23% refere indiferença.

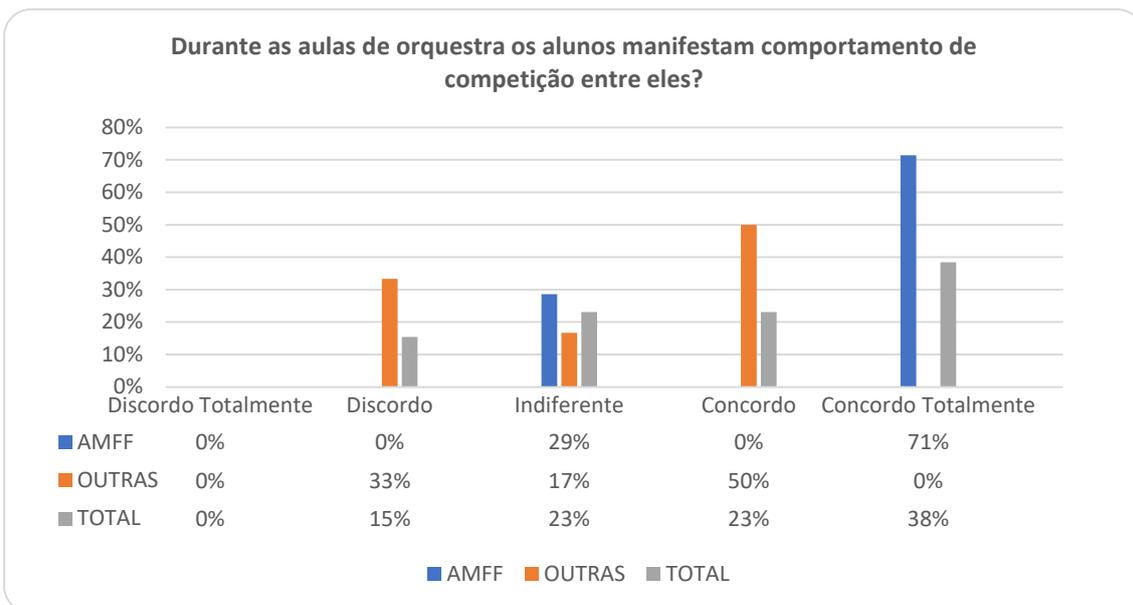


Gráfico 27 - Durante as aulas de orquestra os alunos manifestam comportamento de competição entre eles?

No seguimento da questão anterior, questionou-se os docentes se verificam camaradagem, cooperação e entreaajuda entre os alunos. A resposta foi inequívoca, e todos os inquiridos constataam que os alunos demonstram camaradagem, cooperação e entreaajuda entre eles.

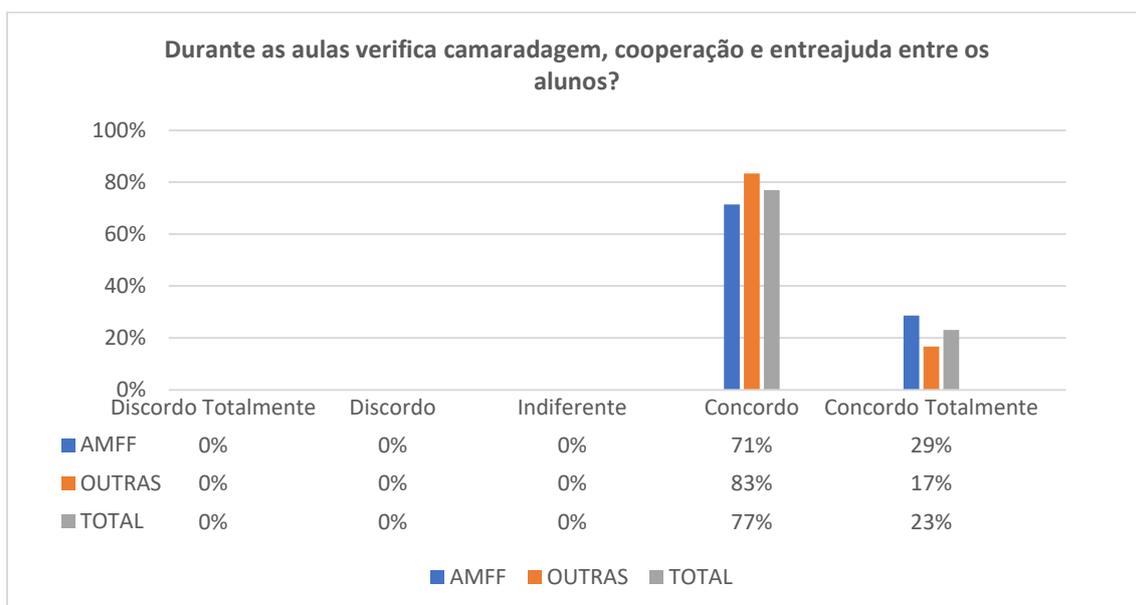


Gráfico 28 - Durante as aulas verifica camaradagem, cooperação e entreaajuda entre os alunos?

A próxima questão aferiu sobre o estudo de repertório para a disciplina. Analisando o gráfico, existe algumas dúvidas sobre esta questão, no entanto, a proximidade das respostas ao nível médio, permite-nos conferir que os professores sentem que os alunos estudam moderadamente. Estatisticamente, e numa escala de 1 a 10, 38% classificou a resposta com o nível 6, 46% com o nível 5, e 15% com o nível 4.

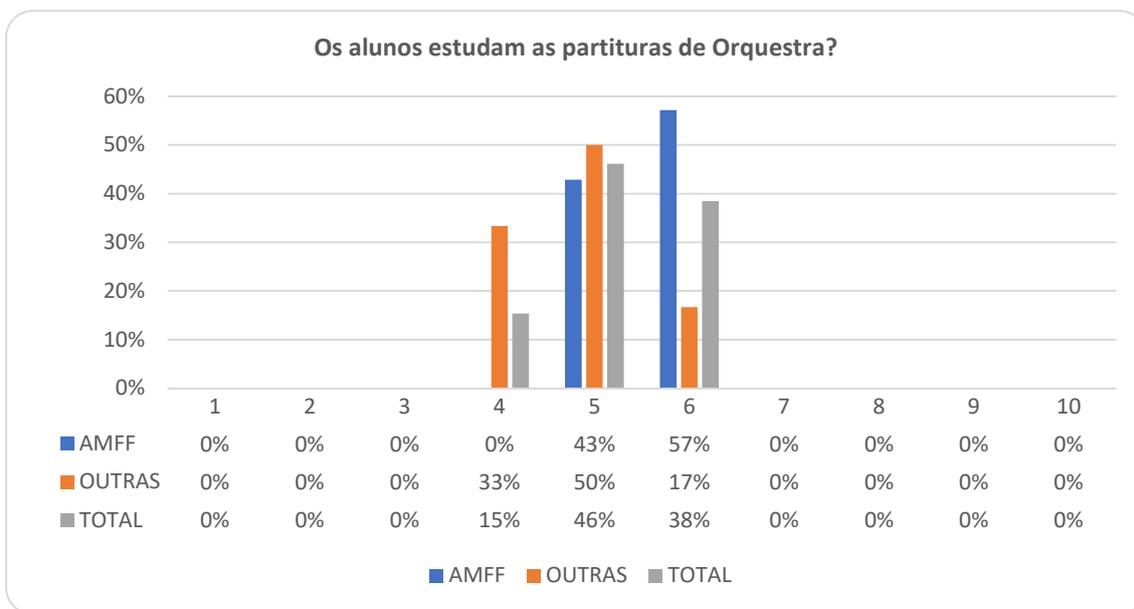


Gráfico 29 - Os alunos estudam as partituras de Orquestra?

De seguida, e tendo em conta que os inquiridos são docentes nas duas valências, questionou-se sobre o trabalho individual realizado nas aulas de instrumento e a sua consequência no trabalho coletivo. As respostas são claras, e todos os inquiridos concordam totalmente com o facto do trabalho individual que é realizado na disciplina de instrumento, melhora o nível do trabalho coletivo.

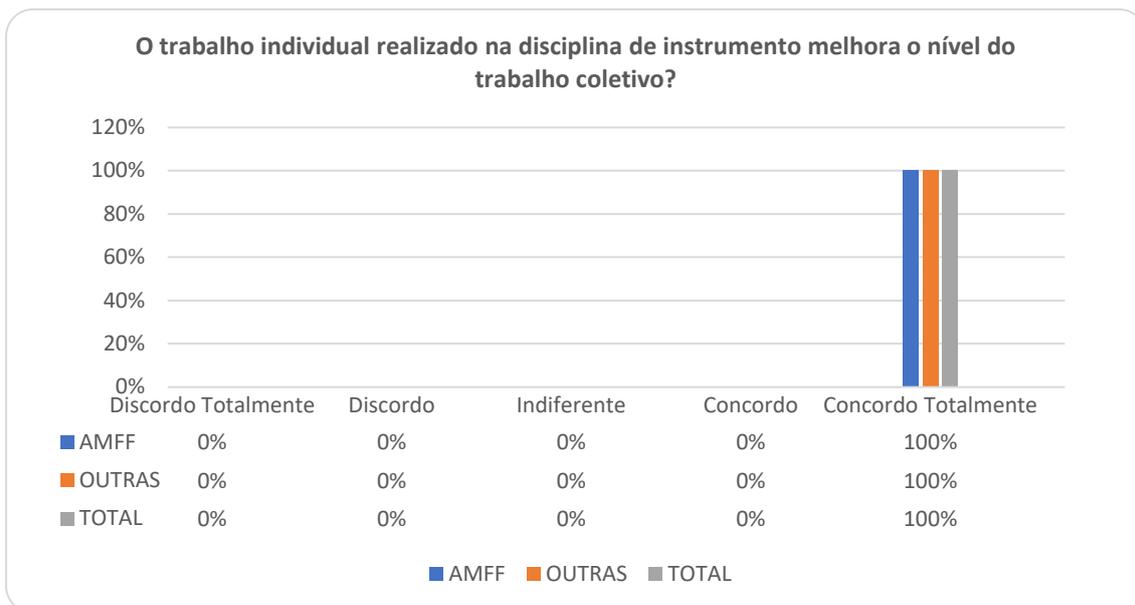


Gráfico 30 - O trabalho individual realizado na disciplina de instrumento melhora o nível do trabalho coletivo?

De seguida, inverteu-se a questão anterior, ou seja, inquiriu-se os docentes se o trabalho coletivo realizado na disciplina de orquestra melhora o nível do trabalho individual. Mais uma vez, todos os inquiridos concordam com a questão efetuada, isto é, segundo os professores, o trabalho coletivo realizado na disciplina orquestra melhora a performance individual do aluno.

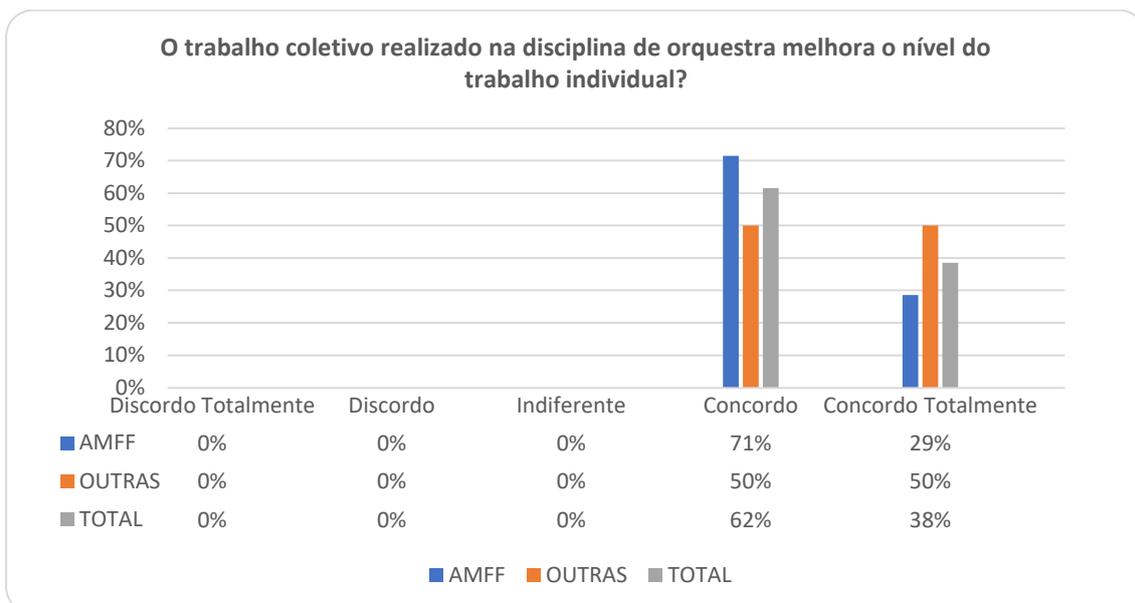


Gráfico 31 - O trabalho coletivo realizado na disciplina de orquestra melhora o nível do trabalho individual?

No seguimento do questionário, perguntou-se aos inquiridos se a orquestra desenvolve a audição musical dos alunos. Todos os docentes responderam afirmativamente à questão, corroborando com a mesma, estatisticamente, 62% concorda, e 38% concorda plenamente.

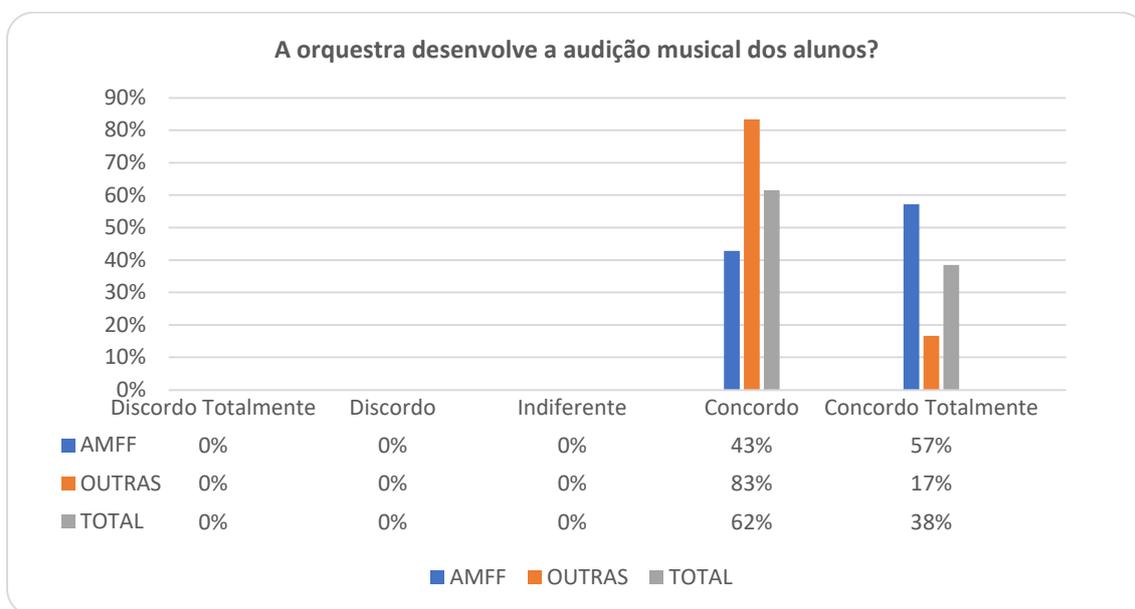


Gráfico 32 - A orquestra desenvolve a audição musical dos alunos?

De seguida, colocou-se uma questão aos docentes, que em caso afirmativo, teriam que responder a uma questão adjacente. Nesse sentido, todos concordaram que a disciplina de orquestra permite melhorar a técnica individual do aluno. Num universo de 13 inquiridos, 69% concorda, e 31% concorda totalmente com a questão colocada. Por conseguinte, os inquiridos tiveram que indicar quais os aspetos que consideram que a disciplina de orquestra permite melhor. Foram disponibilizados 10 aspetos, e os docentes podiam ressaltar mais do que um.

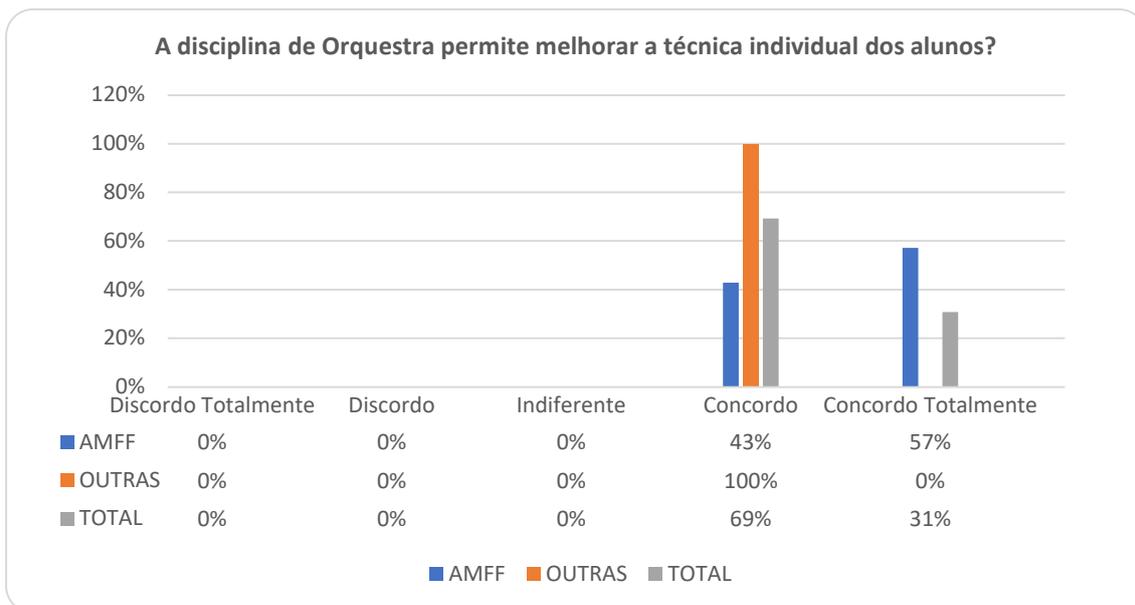


Gráfico 33 - A disciplina de Orquestra permite melhorar a técnica individual dos alunos?

Considerando os docentes da AMFF, os aspetos mais referidos foram a leitura à 1ª vista, as dinâmicas, e a afinação com 86%, ressalvo ainda a motivação e a autoconfiança com 71%. A musicalidade teve 57%, o ritmo 43% e a articulação bem como a expressividade não foram referenciados por nenhum dos docentes da AMFF. De acordo com os outros docentes inquiridos, os aspetos mais referenciados foram a leitura à 1ª vista, as dinâmicas, a afinação e a motivação com 100%, o ritmo com 67%, a motivação com 50% e o fraseado com 33%. A articulação, a musicalidade e a autoconfiança não foram assinalados. Comparando os dois paradigmas, importante referenciar a discrepância de opinião relativamente ao parâmetro da autoconfiança, expressividade e musicalidade. Globalmente, os aspetos mais mencionados foram a leitura à 1ª vista, as dinâmicas e a afinação com 92%, e de seguida a motivação com 85%. A articulação não foi considerada por nenhum dos inquiridos.

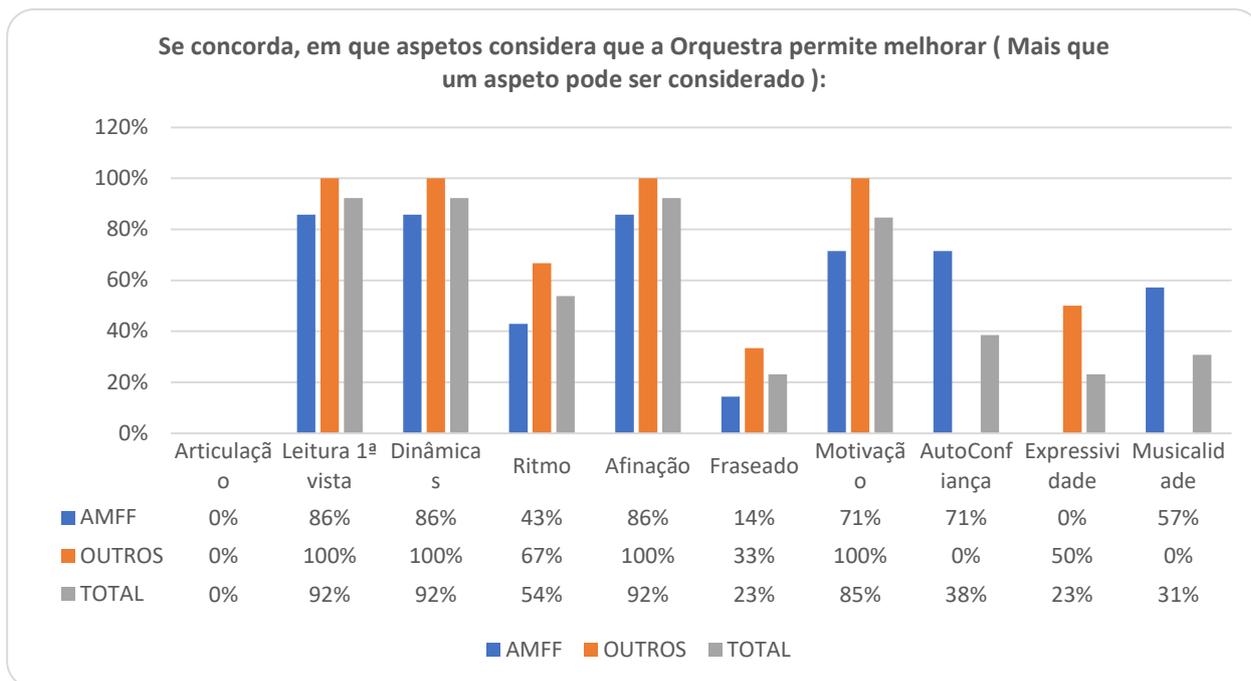


Gráfico 34 - Se concorda, em que aspetos considera que a Orquestra permite melhorar (Mais que um aspeto pode ser considerado)

Considerou-se neste inquérito a importância das apresentações ao público, e nesse sentido, questionou-se os professores relativamente à visão deles sobre o sentimento que os alunos demonstram nos momentos que antecedem as audições individuais ou as audições de orquestra. A totalidade dos inquiridos afirma que os alunos se sentem mais confiantes nas audições de orquestra do que nas individuais.

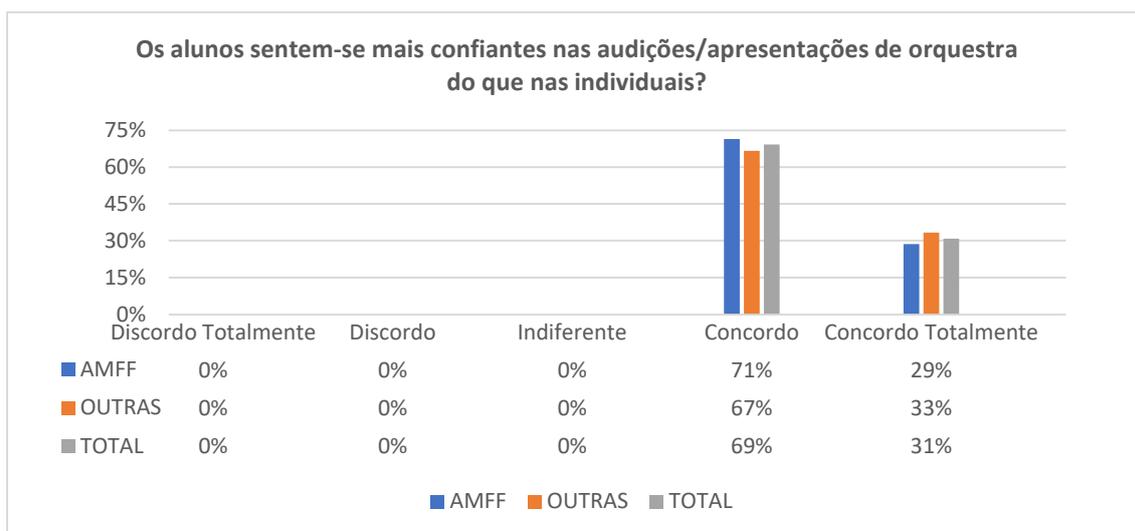


Gráfico 35 - Os alunos sentem-se mais confiantes nas audições/apresentações de orquestra do que nas individuais?

A última questão de resposta fechada, abordou a responsabilidade dos alunos perante a disciplina de música de conjunto. Para os professores da AMFF, 71% afirma que a disciplina de orquestra acarreta maior responsabilidade aos alunos, enquanto que 29% se mostra indiferente perante a questão. Relativamente aos outros docentes, 67% concorda que a disciplina de orquestra acarreta maior responsabilidade, e, por conseguinte, 33% discorda da questão. De uma forma global, 70% dos inquiridos afirmam que a disciplina de orquestra conduz maior responsabilidade aos alunos, 15% mostra indiferença e 15% discorda.

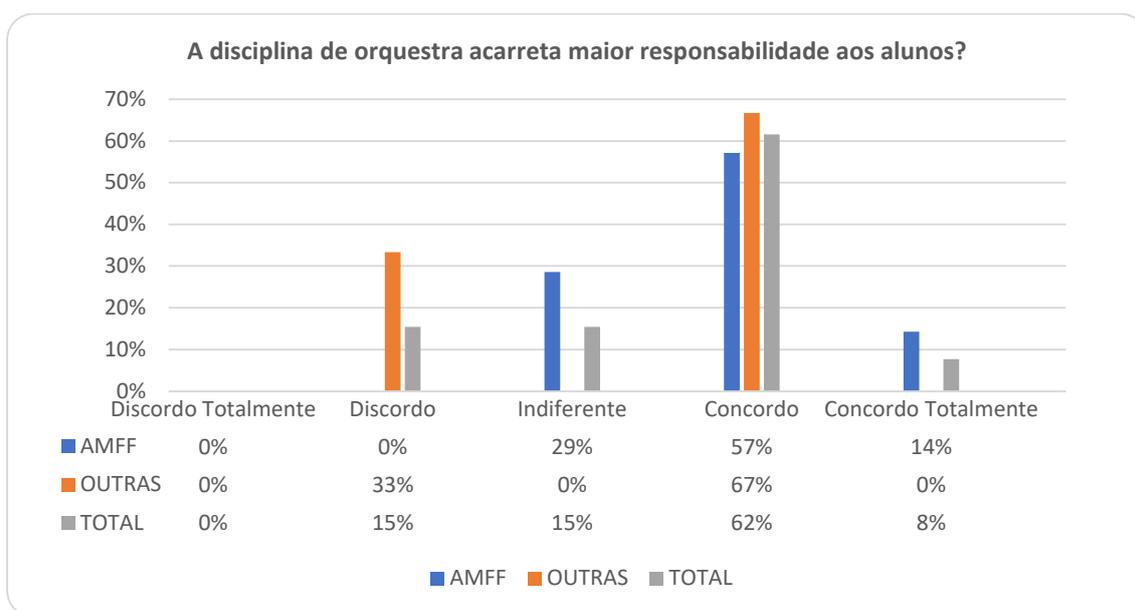


Gráfico 36 - A disciplina de orquestra acarreta maior responsabilidade aos alunos?

Após a última questão acima referida, foram colocadas três perguntas de resposta aberta aos docentes. Das 13 respostas válidas, destaca-se as abaixo mencionadas.

- ✓ Enquanto docente da disciplina, o que acha que a Orquestra representa para os alunos?

“A orquestra é sem dúvida um local de partilha musical, de sentimentos e emoções. Representa para cada elemento constituinte da mesma a criação da parte para o todo, concretizando o seu produto final num objetivo comum. Cada aluno sentir-se-á realizado por fazer parte da Orquestra, passando a realização pessoal para realização comum.” (Docente exterior)

*“No meu entender, a disciplina de classe de conjunto/orquestra representa para os alunos, a oportunidade de mostrar e desenvolver o trabalho adquirido na disciplina de instrumento.”
(Docente AMFF)*

“Tocar com outros colegas de instrumentos diferentes e conhecer o nível e forma de tocar em que se encontram todos eles.” (Docente AMFF)

“Para a maior parte deles, representa a oportunidade de tocar em conjunto, algo que essa maioria gosta de fazer e que não tem como.” (Docente exterior)

- ✓ Do seu ponto de vista, quais os maiores benefícios da Música de Conjunto (Orquestra)?

“Na prática da música de conjunto torna-se possível vivenciar, realizar e aprender competências comunicacionais e sociais que fazem parte da essência da Música. É através do seu domínio que se pode participar validamente numa vida musical ativa.” (Docente exterior)

“A projeção sonora - os alunos quando tocam em conjunto estão mais confiantes e ao mesmo tempo não se ouvem com tanta facilidade a si próprios, a leitura, a afinação/timbre.” (Docente exterior)

*“A música de conjunto, permite aos alunos desenvolver acima de tudo a afinação, o trabalho rítmico, as dinâmicas e o tocar para lá da partitura, ou seja, desenvolver a autonomia.”
(Docente AMFF)*

“Na maior parte das vezes, é a única forma de interagirem uns com os outros ao nível musical e tocar outro tipo de repertório. Para além disso, desenvolvem a audição, ritmo, liderança, o seguir o maestro, como estar em palco, regras e camaradagem.” (Docente AMFF)

- ✓ A Música de Conjunto tem desvantagens? Se sim, quais?

“Não. Esta prática só terá desvantagens se não for adequada ao meio envolvente.” (Docente exterior)

“As desvantagens na música de conjunto, variam consoante o interesse e estudo dos alunos. Na eventualidade de um determinado não ser aplicado na disciplina de instrumento, certamente encontrará bastantes dificuldades em tocar em conjunto. Consequentemente, sentirá frustração e desinteresse pela disciplina. O papel do docente é também importante nesta questão. A aprendizagem dos diferentes instrumentos que completam as classes de conjunto orquestra, diferencia de instrumento para instrumento. Por exemplo, os instrumentos da família das cordas iniciam o estudo através das escalas com sustenidos, os bemóis são estudados numa fase posterior. Cabe então ao docente, ter em consideração esta realidade e adaptar o reportório às necessidades dos alunos.” (Docente AMFF)

“Tem. Desresponsabiliza os alunos que têm papeis secundários e, numa primeira fase, pode ser desmotivador para os alunos mais novos que não consigam acompanhar a aula.” (Docente exterior)

4.2.1. Discussão dos resultados do inquérito por questionário aos professores

Após a análise dos resultados obtidos, quer qualitativamente ou quantitativamente, verifica-se de um modo geral uma conformidade no que diz respeito à importância da disciplina de orquestra no desenvolvimento instrumental e social do aluno. De forma concreta, objetiva e unânime, 100% dos docentes consideram a disciplina de orquestra importante, referem que os alunos sentem-se mais integrados na turma, constata-se camaradagem, cooperação e ajuda dos alunos durante as aulas, afirmam que o trabalho individual realizado na disciplina de instrumento melhora o nível do trabalho coletivo, asseguram que o trabalho coletivo realizado na disciplina de orquestra melhora o nível do trabalho individual, desenvolve a audição musical, declaram que a disciplina de orquestra melhora a técnica

individual do aluno, e ainda, concordam que os alunos sentem-se mais confiantes nas apresentações/audições de orquestra do que nas individuais. Analisando de forma quantitativa, os resultados obtidos são inequívocos e conclusivos. Para além disso, 69% dos inquiridos concorda que o repertório de orquestra é mais acessível que o executado nas aulas de instrumento, 85% afirma que os alunos preferem tocar com os colegas e 92% considera que a orquestra é motivadora para os alunos. Na questão adjacente à melhoria da técnica individual do aluno, com 92%, a leitura à 1ª vista, as dinâmicas, e a afinação foram os aspetos mais considerados pelos docentes, além da motivação com 85%, que a orquestra permite melhorar. Nesta questão, foi possível constatar diferenças entre os docentes da AMFF e os de outras instituições. Enquanto que 71% dos docentes da AMFF consideraram a autoconfiança, e 57% a musicalidade, nenhum dos outros docentes os referiu, e pelo contrário, 50% mencionou a expressividade. Esta diferença pode ser ponderada tendo em conta o meio e contexto escolar onde o aluno se encontra inserido. Os docentes referem que o estudo para a disciplina de orquestra é moderado. As respostas abertas alertam para possíveis desvantagens da música de conjunto, nomeadamente, o meio envolvente, isto é, o contexto social e escolar, pode não favorecer a prática de música de conjunto, bem como os diferentes processos de aprendizagem dos diversos instrumentos, que têm que ser considerados pelo docente da disciplina na escolha de repertório adequado.

Em resumo, e fazendo um paralelismo com o inquérito realizado aos alunos, é possível constatar, quer qualitativamente, quer quantitativamente a importância da disciplina de orquestra no plano curricular, a sua influência no desenvolvimento social e pessoal, bem como os seus benefícios para a aprendizagem instrumental. A música de conjunto consegue agregar os alunos e motivá-los para a prática coletiva.

CAPÍTULO V – CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a apresentação da investigação realizada no âmbito deste relatório de estágio, é oportuno fazer-se uma reflexão final dos resultados obtidos. Os dados recolhidos nos dois inquéritos realizados no âmbito deste trabalho de investigação permitiram obter informação suficiente para se poder dar uma resposta à pergunta de investigação que orientou esta tese, isto é, a importância da música de conjunto no desenvolvimento instrumental dos alunos do 2º ciclo. A análise aos dados recolhidos permitiram retirar as seguintes conclusões: (1) tanto os alunos como os professores, consideram a disciplina de música de conjunto importante, (2) o trabalho desenvolvido na disciplina de orquestra permite melhorar as capacidades técnicas do aluno enquanto instrumentista, (3) a música de conjunto gera motivação e confiança para a prática instrumental, (4) a disciplina de orquestra desenvolve as capacidades sociais do aluno, (5) a música de conjunto promove a camaradagem, entreaajuda e cooperação.

O ensino artístico especializado da música, sendo uma oferta educativa, e apesar de contemplar provas de admissão, por vezes recebe alunos que não se encontram minimamente interessados pela aprendizagem de um instrumento, e quando inseridos em disciplinas de grupo, tendem a revelar comportamentos desestabilizadores, nesse sentido, considero este, o ponto negativo do projeto de investigação. Por mais esforço, compreensão, empenho, dedicação e adaptação por parte do professor, por vezes torna-se complicado suprimir as faltas de educação, contudo, as turmas alvo de estudo, revelaram bastante empenho, dedicação, comprometimento, disponibilidade e interesse durante todo o estágio, sendo pontuais os acontecimentos desestabilizadores.

Como referi na introdução, a música de conjunto faz parte do meu percurso musical desde os quatro anos de idade, nesse sentido, foi bastante gratificante poder investigar e realizar um projeto de intervenção supervisionado em contexto de estágio curricular, sobre um tema na qual acredito plenamente e que foi marcante durante a maior parte da minha vida curricular e profissional.

Tendo em conta o meu interesse pela temática, a revisão bibliográfica foi bastante enriquecedora e ajudou-me a definir os instrumentos de recolha de dados, a estruturar inquéritos, sempre com os objetivos a alcançar bem definidos. Nesse sentido, considero que

os objetivos delineados no início deste relatório foram alcançados. Para isso contribuiu as aulas observadas, a revisão bibliográfica, as aulas lecionadas no projeto de intervenção, e a recolha de dados quantitativos e qualitativos através dos inquéritos realizados aos professores e alunos.

Perante os resultados apresentados, são evidentes o interesse e o entusiasmo dos alunos pela prática de música de conjunto. Fazendo um paralelismo com os dados recolhidos pelos dois questionários, a opinião dos alunos é consolidada pela visão dos professores. Não há um ponto de discórdia, mas sim um entendimento inequívoco em todos os parâmetros referidos ao longo dos inquéritos. Dessa forma, podemos concluir que a música de conjunto é preponderante no desenvolvimento instrumental dos alunos do 2º ciclo.

Apesar do questionário conter duas secções distintas, uma de resposta fechada e outra de resposta aberta, o inquérito tinha o objetivo de criar complementaridade entre as duas secções, e isso foi conseguido, uma vez que, tanto os alunos como os professores, ao usarem livremente as suas palavras, marcaram a sua opinião, expressaram os seus sentimentos, justificaram e complementaram os dados quantitativos obtidos das respostas fechadas.

Os resultados obtidos na análise dos questionários permitiram validar as afirmações dos diversos autores mencionados na contextualização teórica.

Ao longo de todo o estágio, os professores cooperantes da disciplina de música de conjunto e instrumento, demonstraram sempre disponibilidade para ajudar, e receptividade a todas as atividades idealizadas e executadas na sua classe, auxiliando e apoiando o projeto sem restrições.

Finalizo afirmando com convicção que este projeto de investigação foi bastante gratificante, uma vez que pude aprender novas metodologias de ensino, novas metodologias de investigação, e acima de tudo, aprofundar conhecimento sobre a prática pedagógica do ensino em grupo, e as vantagens que advém do mesmo.

REFÊRENCIAS

Albuquerque, C. R. T. (2015). A aula de orquestra como laboratório para a criatividade. Universidade do Minho.

Austin, J. R. (1988). The Effect of Music Contest Format on Self-Concept, Motivation, Achievement, and Attitude of Elementary Band Students. *Journal of Research in Music Education*, 36(2), 95.

Austin, J. R., & Berg, M. H. (2006). Exploring music practice among sixth-grade band and orchestra students. *Psychology of Music*, 34, 535–558.

Babbie, E. (2012). *The Basics of Social Research* (4th ed.). Belmont: Thomson.

Bajão, V.S.S. (2015). Fatores motivacionais da prática orquestral: o caso da Orquestra Juvenil da Bonjóia. Escola Superior de Educação. Politécnico do Porto

Barbosa, Joel (2004). DaCapo – Método Elementar Para o Ensino Coletivo e/ou Individual de Instrumentos de Banda, Keyboard Editora Musical Ltda.

Barrett, M. S., & Smigiel, H. M. (2007). Children’s perspectives of participation in music youth arts settings: Meaning, value and participation. *Research Studies in Music Education*, 28(1), 39-50.

Barry, N. H. (1992). The Effects of Practice Strategies, Individual Differences in Cognitive Style, and Gender upon Technical Accuracy and Musicality of Student Instrumental Performance. *Psychology of Music*, 20(2), 112–123.

Barry, N. H., & Hallam, S. (2002). Practice. In R. Parncutt & G. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (pp. 151–161). New York: Oxford University Press.

Barth, Molly. 2010. Running a chamber ensemble. *The Flutist Quarterly* 35 (2):24-27

Beebe, M. (2007). *Teaching and Rehearsal Behaviors of Instrumental Music Teachers* (Tese de Doutorado, Bowling Green State University).

Bergamini, C. W. (1997). *Motivação nas organizações*. São Paulo: Atlas

Birge, E. B. (1939). *History of Public School Music in the United States. (178-9) New and Augumented Edition*.

Borthwick, S. J., & Davidson, J. W. (2002). Developing a Child's Identity as a Musician: a family "script" Perspective. In *Musical Identities and the School Environment*. New York: Oxford University Press.

Byo, J. L. (1990). Recognition of intensity contrasts in the gestures of beginning conductors. *Journal of Research in Music Education*, 38(3), 157–163 .

Cardoso, F. (2007). *Papel da Motivação na Aprendizagem de um Instrumento*. Instituto Politécnico de Lisboa.

Cardoso, F. (2012). *Optimal Teaching Experiences: Phenomenological Route for Effective Instrumental*. (Tese de doutoramento, Institute of Education (University of London)).

Clark, T., Williamon, A., & Lisboa, T. (2007). The phenomenology of performance : Exploring musicians' perceptions and experiences. *International Symposium on Performance Science* (pp. 35–40). <http://www.performancescience.org>.

Coff, R. (2007). Suzuki violin versus traditional violin. MusicStaff, pp. 1–4. Boston. Disponível em <http://www.musicstaff.com/lounge/article17.asp>.

Creech, A., & Hallam, S. (2003). Parent-teacher-pupil interactions in instrumental music tuition: a literature review. *British Journal of Music Education*, 20(1), 29–44.

Creech, A., & Hallam, S. (2009). Interaction in instrumental learning: the influence of interpersonal dynamics on parents. *International Journal of Music Education*, 27(2), 94–106.

Creech, A., & Hallam, S. (2010). Interpersonal interaction within the violin teaching studio: The influence of interpersonal. *Psychology of Music*, 1–19.

Cruvinel, F. M. & Leão, E. (2003). O Ensino Coletivo na Iniciação Instrumental de Cordas: Uma Experiência Transformadora. In. XII Encontro Anual da ABEM, 2003, Florianópolis. Anais do XII Encontro Anual da ABEM. Florianópolis: Editora da ABEM, 2003.

Cruvinel, Fátia Maria (2004). “I ENECIM. Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais. O início de uma trajetória de sucesso” in Anais do I ENECIM. Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais. Goiânia: Universidade Federal de Goiás.

Cumminskey, Cynthia.(1999). Creating chamber music enthusiasts in high school. *Teaching Music* 6 (4):44-45.

Dantas, T. (2010, novembro). Aprendizagem do instrumento musical realizada em grupo: fatores motivacionais e interações sociais. Anais do Simpósio Brasileiro de pós-graduandos em Música (406- 413). Rio de Janeiro, Brasil, 1.

Davidson, J. W., Howe, M. J., Moore, D. G., & Sloboda, J. A. (1996). The role of parental influences in the development of musical performance. *British Journal of Developmental Psychology*, 14(4), 399-412.

Decreto-Lei n.º 55/2018. Disponível em <https://dre.pt/application/conteudo/115652962>

Dias, Paulo Belchior dos Santos. (1995/1996). A música de conjunto como meio de atingir a compreensão musical. Em *Guia Pedagógico para o Ensino de Música de Câmara: seminário 5.º ano*, ed. Nancy Lee Harper, 4-12. Aveiro: Universidade de Aveiro.

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

Ferreira, F. M. S. (2011). *Influência da música de câmara no ensino de saxofone*. Universidade de Aveiro

Fonseca, A. (2014). *A importância da prática de orquestra no ensino especializado da música : implicações no âmbito da motivação para a aprendizagem instrumental*. Universidade de Aveiro

Galindo, J. M. (1998). *Cordas Pró Guri*. São Paulo: Sociedade dos amigos do Projeto Guri, 1998. (capítulo 1.3).

García, I. M. (2013). *A prática instrumental coletiva no contexto do ensino integrado de música da Casa Pia de Lisboa*. Universidade Lusíada de Lisboa, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Lisboa.~

Gaunt, H. (2008). One-to-one tuition in conservatoire: the perceptions of instrumental and vocal teachers. *Psychology of Music*, 36, 215–244.

Gilbert, R. (1995). Small Groups in Music Lessons - Creativity or Cacophony? *Research Studies in Music Education*, 5(1), 24–31.

Gray, D. E. (2004). *Doing Research in the Real World* (p. 422). London: SAGE Publications.

Hallam, S. (1998). The predictors of achievement and drop in instrumental tuition. *Psychology of Music*, 26, 116–132

Hallam, S. (2001). The development of metacognition in musicians: Implications for education. *British Journal of Music Education*, 18(01), 27–39.

Hallam, S. (2009). Motivation to Learn. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *Handbook of Psychology of Music*. (pp. 285–294). Oxford University Press.

Hallam, S. (2011) What predicts level of expertise attained, quality of performance, and future musical aspirations in young instrumental players? *Psychology of Music online*, 23rd November 2011.

Hewitt, A. (2004). Students' Attributions Of Sources Of Influence On Self-Perception In Solo Performance In Music. *Research Studies in Music Education*, 22, 42–58.

Hill, M. M., & Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário. Metodologias de Investigação em Educação*. Lisboa: Edições Sílabo.

Kalof, L., Dan, A., & Dietz, T. (2008). *Essentials of Social Research* (p. 225). Glasgow: McGrawHill/Open University Press.

Kendall, M. (1988). Two Instructional Approaches to the Development of Aural and Instrumental Performance Skills. *Journal of Research in Music Education*, 36(4), 205–219.

Kokotsaki, Dimitra, e Susan Hallam. 2007. Higher education music students' perceptions of the benefits of participative music making. *Music Education Research* 9 (1):93-109.

Lourenço, A. V., & Silva, E. (2010). A orquestra como instrumento dinamizador de meios desfavorecidos. Universidade de Aveiro.

McCormick, J., & McPherson, G. E. (2003). The Role of Self-Efficacy in a Musical Performance Examination: An Exploratory Structural Equation Analysis. *Psychology of Music*, 31(1), 37–51.

McPherson, G. E. (2009). Playing together in ways that cater for and fulfill student musicians psychological needs. *International Symposium on Performance Science* (pp. 475-480). <http://www.performancescience.org>.

Mikus, J.(2013). O contributo da disciplina de orquestra no desenvolvimento integral dos alunos do ensino especializado da música. Universidade Católica Portuguesa.
Oare, S. (2008). The Chelsea House Orchestra: A case study of a non-traditional school instrumental ensemble. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 777, 63-78.

Montadon, Maria I (2004). *Ensino Coletivo, Ensino em Grupo: mapeando as questões da área*. In: Anais do ENECIM - Encontro Nacional De Ensino Coletivo De Instrumentos Musicais: Goiânia – Goiás: [s. n.]p. 44 – 48.

Pinto, A. (2006). Motivação para o estudo da música: factores de persistência. *Música, Psicologia e Educação* (6). Porto: CIPEM, ESE do Porto

Pitts, S. (2004). Lessons in learning: Learning, teaching, and motivation at a music summer school. *Music Education Research*, 6(1), 81–95.

Projecto Educativo da Academia de Música Fernandes Fão – 2018
Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.

Robson, C. (2002). *Robson, C. (2002). Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers (2nd ed.). Oxford: Blakwell*

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action: United States: Basic Books, Inc*

Sichivitsa, V. O. (2007). The influences of parents , teachers , peers and other factors on students ' motivation in music. *Research Studies in Music Education*, (29), 55–68.

Somekh, B., & Lewin, C. (2005). *Research Methods in the Social Sciences*. London: SAGE Publications.

Sousa, R. (2004). Factores de abandono no ensino vocacional da música. *Revista*, 19-31.

Stevens, K. (1989). Interaction: The Hidden Key to Success in Group Piano Teaching. *International Journal of Music Education*, (1), 3–10

Thompson, K. (1983). *An analysis of group'instrumental teaching: principles, procedures and curriculum implications*. University of London.

Tourinho, C. (2007). Ensino coletivo de instrumentos musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. União Federal da Bahia.

Vernon, M. D. (1973). *Motivação humana*. Tradução de L. C. Lucchetti. Petrópolis: Vozes. (trabalho original publicado em 1969).

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Massachusetts: Harvard University Press

Wassel, A. (1964). *Class String Instruction in, American String Teachers Association*. Part I-X, 1964-1967. Fall 1964: 30-31.

West, T., & Rostvall, A. (2003). A study of Interaction and Learning in Instrumental Teaching. *International Journal of Music Education*, (1), 16–29.

Whitehead, J. M. (1976). *Motivation and learning*. The open university educational studies: a second level course, Personality and learning, block 3. The Open University Press.

Woolfolk, A. (2000). *Educational Psychology in Teacher Education*. Allyn & Bacon Publisher

Anexo I – Guião do inquérito por questionário

Anexo I - 1: Guião do Inquérito por questionário a alunos.....	102
Anexo I - 2: Guião do Inquérito por questionário a professores	107



QUESTIONÁRIO

Mestrado em Ensino da Música

Discente: Francisco António Teixeira da Rocha

" A Importância da Música de Conjunto no desenvolvimento instrumental dos alunos do 2º ciclo"

Questionário nº

Este questionário é anónimo. Todos os dados recolhidos são confidenciais e para utilização exclusiva da investigação em curso. Seleccione a sua resposta para cada questão colocando um "X" na resposta mais indicada. Quando colocadas questões de resposta extensa, por favor deixe-a nos locais assinalados.

Sexo

Masculino

Feminino

Idade

Grau que frequentas

Família a que pertence o teu instrumento (cordas, madeiras, metais ou percussão)

Assinala com um X a opção que corresponde à tua resposta

A disciplina de orquestra é importante?

Discordo Totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo Totalmente

A Orquestra permite sentires-te integrado na turma?

Discordo Totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo Totalmente

As peças executadas na Orquestra são mais fáceis que as peças executadas nas aulas de instrumento?

Discordo Totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo Totalmente

Preferes tocar músicas em conjunto com o professor, colegas ou individualmente?

- Tocar com professor
- Tocar com colegas
- Tocar individualmente

A Orquestra motiva-te?

Discordo Totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo Totalmente

A Orquestra desperta sentimento de competição em ti (Querer ser melhor que os colegas) ?

Discordo Totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo Totalmente

Os teus colegas da Orquestra ajudam-te quando tens dificuldades?

Discordo Totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo Totalmente



Achas que durante a aula de Orquestra aprendes com os colegas?

Discordo Totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo Totalmente

Estudas as partituras da Orquestra?

Discordo Totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo Totalmente

O trabalho individual realizado na disciplina de instrumento melhora o nível do trabalho coletivo?

Discordo Totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo Totalmente

O trabalho coletivo realizado na disciplina de orquestra melhora o nível do trabalho individual?

Discordo Totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo Totalmente

Preferes as aulas de conjunto de orquestra ou as aulas individuais?

- Música de Conjunto (Orquestra)
- Aulas Individuais

A Orquestra desenvolve a tua audição musical?

Discordo Totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo Totalmente



A disciplina de Orquestra permite melhorar a tua técnica individual?

Discordo Totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo Totalmente

Se concordas, em que aspetos consideras que a Orquestra permitiu melhorar:

- Articulação
- Dinâmicas
- Ritmo
- Afinação
- Fraseado Musical (Construção de uma frase)
- Motivação
- Autoconfiança

Nas audições da Orquestra sentes-te mais confiante do que nas apresentações individuais?

Discordo Totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo Totalmente

Sentes que a disciplina de Música de Conjunto (Orquestra) provoca um aumento da responsabilidade?

Discordo Totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo Totalmente

Responde em poucas palavras:

O que significa para ti a disciplina de Orquestra?



Qual o maior benefício da Música de Conjunto (Orquestra) ?

A Música de Conjunto tem desvantagens? Se sim, quais?



9.2 Questionário para Docentes da Disciplina de Orquestra na AMFF e outras Instituições de Ensino da Música

QUESTIONÁRIO A DOCENTE DA DISCIPLINA DE ORQUESTRA (Música de Conjunto)

Mestrado em Ensino da Música
Discente: Francisco António Teixeira da Rocha

" A Importância da Música de Conjunto no desenvolvimento instrumental dos alunos do 2º ciclo"

Questionário nº

Este questionário é anónimo. Todos os dados recolhidos são confidenciais e para utilização exclusiva da investigação em curso. Seleccione a sua resposta para cada questão colocando um "X" na resposta mais indicada. Quando colocadas questões de resposta extensa, por favor deixe-a nos locais assinalados,

Sexo

Masculino

Feminino

Idade

Local de Trabalho

Assinala com um X a opção que corresponde à tua resposta, ou classifica na escala de 1 (nada) a 10 (completamente) .

Enquanto professor, sente que a disciplina de orquestra é importante para os alunos?

Discordo Totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo Totalmente



Durante as aulas verifica camaradagem, cooperação e entreaajuda entre os alunos?

Discordo Totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo Totalmente

Os alunos estudam as partituras de Orquestra?

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

O trabalho individual realizado na disciplina de instrumento melhora o nível do trabalho coletivo?

Discordo Totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo Totalmente

O trabalho coletivo realizado na disciplina de orquestra melhora o nível do trabalho individual?

Discordo Totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo Totalmente

A Orquestra desenvolve a audição musical aos alunos?

Discordo Totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo Totalmente



A disciplina de Orquestra permite melhorar a tua técnica individual?

Discordo Totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo Totalmente

Se concorda, em que aspetos considera que a Orquestra permite melhorar (Mais que um aspeto pode ser considerado):

Articulação

Leitura à 1ª Vista

Dinâmicas

Ritmo

Afinação

Fraseado Musical (Construção de uma frase)

Motivação

Autoconfiança

Expressividade

Musicalidade

Os alunos sentem-se mais confiantes nas audições/apresentações da Orquestra do que nas individuais?

Discordo Totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo Totalmente

A disciplina de Orquestra acarreta maior responsabilidade aos alunos?

Discordo Totalmente	Discordo	Indiferente	Concordo	Concordo Totalmente



Responde em poucas palavras:

Enquanto docente da disciplina, o que acha que a Orquestra representa para os alunos?

Do seu ponto de vista, quais os maiores benefícios da Música de Conjunto (Orquestra) ?

A Música de Conjunto tem desvantagens? Se sim, quais?

OBRIGADO PELA SUA COLABORAÇÃO.
Francisco António Teixeira da Rocha

Anexo II – Declaração da Escola do Ensino Artístico Especializado



DECLARAÇÃO

A Academia de Música Fernandes Fão, Escola do Ensino Artístico Especializado, NIPC n.º 502 186 925, com sede na Avenida do Centro Cívico em Vila Praia de Âncora, declara que autoriza o uso do nome desta Instituição para efeitos de relatório de estágio do Professor Francisco António Teixeira da Rocha.

Por ser verdade é passada esta declaração que vai ser assinada pelos Serviços Administrativos.

Vila Praia de Âncora, 23 de fevereiro de 2021.

Os Serviços Administrativos,
ACADEMIA
DE MÚSICA

FERNANDES FÃO

(António Manuel Pais Presa)

Avenida do Centro Cívico, Centro Cultural, 4710-113 Vila Praia de Âncora, Portugal
Contacto: Telefone 910 300 119 | Email: info@academiafernandesfao.pt | www.academiafernandesfao.pt