



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Adriana Pacheco Moreira

**O benefício da música de câmara na motivação  
da prática instrumental no clarinete**





**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Adriana Pacheco Moreira

## **O benefício da música de câmara na motivação da prática instrumental no clarinete**

Relatório de Estágio  
Mestrado em Ensino de Música

Trabalho efetuado sob a orientação do  
**Professor Doutor Vítor Matos**

## **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**

Ao longo desta etapa que posso considerar uma das mais difíceis da minha vida, gostaria de mencionar várias pessoas que me apoiaram e que me estimularam nos momentos certos para realizar este relatório da forma mais eficaz possível.

As minhas primeiras palavras de agradecimento são dirigidas para o professor doutor Vitor Matos, por todos os conselhos e por toda a confiança que me deu ao longo deste tempo de investigação e da execução desta dissertação.

À professora Alcina Azevedo que se disponibilizou para me ajudar em todas as questões que lhe fui apresentando.

Gostaria de deixar um agradecimento especial à minha mãe e ao meu irmão, que apesar de estarem longe sempre me apoiaram para que pudesse seguir os meus sonhos. Transmitiram-me confiança quando mais precisei ao longo deste trajeto académico.

Não posso deixar de agradecer ao meu amigo David Ferreira que foi sem dúvida uma das pessoas mais importantes no meu percurso musical e na realização deste relatório. Obrigada por todo o apoio e por toda a disponibilidade.

Estendo também o meu agradecimento ao maestro e amigo Marco Araújo que se disponibilizou para me ajudar desde o primeiro momento.

Para finalizar, quero agradecer à minha amiga Sandra Leite por ter sido incansável e a todos os meus colegas que me ajudaram neste árduo caminho.

A todos, obrigada.

## **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.

## **O benefício da música de câmara na motivação da prática instrumental no clarinete.**

### **Resumo:**

O presente relatório visa refletir todo o trabalho desenvolvido ao longo do estágio profissional inserido no Mestrado em Ensino de Música do Instituto de Educação da Universidade do Minho no ano letivo de 2019/2020. Este relatório resulta do estágio desenvolvido no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, nos grupos de recrutamento M04 (clarinete) e M32 (Conjuntos Vocais e ou Instrumentais; Orquestra; Música de Câmara; Coro; Classe de Conjunto).

Dada a constatação que o fato de tocar em conjunto é um fator motivacional no desenvolvimento das capacidades musicais e pessoais dos alunos, esta intervenção visa demonstrar de que forma é que a prática da música de câmara impacta a execução individual.

Primeiramente, foi realizada a observação de aulas lecionadas pelos professores cooperantes, com o objetivo de compreender e contextualizar o perfil de cada aluno. Seguidamente, foi elaborada uma pesquisa bibliográfica com o intuito de enquadrar a música de câmara num contexto real apresentando as várias perspetivas de diferentes autores.

Simultaneamente, foram elaboradas planificações das aulas lecionadas, com o objetivo de perceber de que forma é que a música de câmara influencia os alunos. Adicionalmente, é também observado o impacto que as aulas de acompanhamento com piano têm na motivação e na capacidade de comunicação do aluno.

No seguimento da recolha de dados, foram utilizados instrumentos como pesquisas bibliográficas, grelhas de observação de aulas e questionários aos alunos intervenientes. Num contexto informal, foi também adquirido conhecimento através da experiência e exemplo dos professores cooperantes.

Os resultados deste Projeto de Intervenção Supervisionada, corresponderam às expetativas criadas no início do mesmo, sendo que a motivação é considerada na sua maioria como a chave do sucesso no desenvolvimento musical do aluno. Desta forma, os alunos consideram relevante a prática em conjunto especialmente a música de câmara.

Em suma, a prática da música de câmara está paralelamente relacionada com a motivação, sendo que quanto maior exposição a este tipo de prática, maior a motivação dos alunos.

**Palavras-chave:** aprendizagem; clarinete; motivação; música de câmara;

## **The benefits of chamber music in motivating instrumental practice on the clarinet**

### **Abstract:**

This report aims to reflect all the work developed during the professional internship inserted in the Master in Music Teaching of the Institute of Education of the University of Minho in the school year 2019/2020. This report results from the internship developed at the Calouste Gulbenkian Conservatory of Music, in the recruitment groups M04 (clarinet) and M32 (Vocal and/or Instrumental Sets; Orchestra; Chamber Music; Choir; Ensemble Class).

Given the fact that playing together is a motivational factor in the development of students' musical and personal skills, this intervention is intended to demonstrate how the practice of chamber music impacts individual performance.

Firstly, the observation of classes conducted by the cooperating teachers was carried out, with the objective of understanding and contextualizing the profile of each student. Then, a bibliographical research was elaborated with the purpose of contextualizing chamber music in a real context presenting the various perspectives of different authors.

Simultaneously, lesson plans were elaborated, with the goal of understanding how chamber music influences the students. In addition, the impact that the piano accompaniment classes have on the student's motivation and communication skills is also observed.

Following the data survey, tools such as bibliographic research, class observation grids and questionnaires were used to the students involved. In a more informal context, knowledge was also acquired through the experience and example of the cooperating teachers.

The results of this Supervised Intervention Project, corresponded to the expectations created at the beginning of it, with motivation being considered in its majority as the key to success in the student's musical development. In this way, the students consider relevant the practice together especially the chamber music.

In summary, the practice of chamber music is related to motivation, and the greater exposure to this type of practice, the greater the students' motivation.

**Keywords:** chamber music; clarinet; learning; motivation;



## Índice

1.	Introdução .....	1
2.	Contextualização teórica .....	3
2.1.	A prática da Música de Câmara .....	3
2.1.1.	Benefícios da música de câmara.....	5
2.1.2.	Comunicação verbal e não-verbal em música de câmara.....	8
2.2.	Metodologias de aprendizagem.....	9
2.2.1.	Aprendizagem cooperativa .....	11
2.3.	Motivação .....	13
2.3.1.	Motivação intrínseca e extrínseca .....	15
2.3.2.	Teorias da motivação.....	17
2.3.2.1.	Teoria da Autodeterminação.....	17
2.3.2.2.	Teoria da autoeficácia .....	18
2.4.	O papel do professor como fator motivacional.....	19
2.5.	O trabalho em grupo aplicado nas aulas individuais .....	22
3.	Contexto de intervenção .....	24
3.1.	Caraterização da instituição.....	24
3.2.	Caraterização dos alunos intervenientes .....	26
3.3.	Caraterização dos professores cooperantes .....	30
3.3.1.	Professor(a) de Clarinete.....	30
3.3.2.	Professor da disciplina de Música de Câmara .....	30
4.	Plano geral de intervenção pedagógica .....	31
4.1.	Tema e objetivos .....	31
4.2.	Metodologias de Investigação-Ação .....	32
4.3.	Instrumentos de recolhas de dados .....	33
4.3.1.	Observação livre .....	34

4.3.2. Questionários aos alunos .....	34
4.4. Planificação das aulas .....	35
4.5. Resumo da Intervenção .....	44
5. Análise dos questionários .....	46
5.1. Questionário aos alunos de clarinete.....	46
5.2. Questionário aos alunos de música de câmara .....	55
5.3. Confronto entre os resultados obtidos e a contextualização teórica .....	60
6. Conclusões .....	62
7. Referências bibliográficas .....	64
Anexos .....	69
Anexo I: Questionário aos alunos clarinete .....	69
Anexo II: Questionário aos alunos de música de câmara .....	74
Anexo III: Autorização para utilização da identificação da escola .....	77

## Índice de Gráficos

Gráfico 1. Resposta à questão nº1 do capítulo I do questionário aos alunos de clarinete .....	46
Gráfico 2. Resposta à questão nº2 do capítulo I do questionário aos alunos de clarinete .....	47
Gráfico 3. Resposta à questão nº3 do capítulo I do questionário aos alunos de clarinete .....	48
Gráfico 4. Resposta à questão nº5 do capítulo I do questionário aos alunos de clarinete .....	50
Gráfico 5. Resposta à questão nº1 do capítulo III do questionário aos alunos de clarinete .....	50
Gráfico 6. Resposta à questão nº3 do capítulo III do questionário aos alunos de clarinete .....	51
Gráfico 7. Resposta à questão nº4 do capítulo III do questionário aos alunos de clarinete .....	52
Gráfico 8. Resposta à questão nº6 do capítulo III do questionário aos alunos de clarinete .....	53
Gráfico 9. Resposta à questão nº7 do capítulo III do questionário aos alunos de clarinete .....	54
Gráfico 10. Resposta à questão nº5 do questionário aos alunos de música de câmara .....	55
Gráfico 11. Resposta à questão nº6 do questionário aos alunos de música de câmara .....	56
Gráfico 12. Resposta à questão nº7 do questionário aos alunos de música de câmara .....	56
Gráfico 13. Resposta à questão nº8 do questionário aos alunos de música de câmara .....	57
Gráfico 14. Resposta à questão nº10 do questionário aos alunos de música de câmara .....	58
Gráfico 15. Resposta à questão nº11 do questionário aos alunos de música de câmara .....	59

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1. Planificação da aula n°1 de clarinete .....	37
Tabela 2. Planificação da aula n°3 de clarinete .....	39
Tabela 3. Planificação da aula n°1 de música de câmara .....	41
Tabela 4. Planificação da aula n°2 de música de câmara .....	43

## **1. Introdução**

No âmbito da Unidade Curricular Estágio Profissional do Mestrado em Ensino da Música do Instituto de Educação da Universidade do Minho foi elaborado o seguinte relatório. O estágio referido, decorreu no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga 2018/2019.

A temática deste relatório incide na investigação sobre o benefício da música de câmara na prática individual do clarinete. Desta forma, pretende-se descrever o processo de intervenção pedagógica e a respetiva investigação realizada no decorrer do estágio.

A importância desta temática depreende-se com razões como a comum falta de motivação na aprendizagem musical. Esta desmotivação por parte dos alunos, muitas vezes advém da dificuldade que apreender um instrumento aporta. No entanto, a partilha de momentos é muitas vezes a chave da motivação, pois as necessidades sociais estão presentes no nosso quotidiano. A música de câmara é uma ferramenta que permite colmatar as necessidades sociais através da arte musical e por isso pode despertar a motivação para a aprendizagem desta. Por outro lado, a música de câmara é muitas vezes subestimada pelos músicos profissionais, que ofuscam a prática de conjunto com a execução individual.

A disciplina de música de câmara é considerada, de um ponto de vista social, extremamente rica quando pensamos no processo de aprendizagem da música, uma vez que implica uma conexão entre o grupo. Adicionalmente, infere-se que é mais importante para o aluno ter aulas em conjunto do que cingir-se unicamente às aulas individuais.

Através destas aulas consegue-se desenvolver competências técnicas, sonoras e rítmicas que podem também ser discutidas entre os vários elementos do grupo, de forma a desenvolver a capacidade de comunicação de cada um. Estima-se que um dos pontos fulcrais na prática da música de câmara é a comunicação. Para que este tipo de aulas se possam considerar harmoniosas, deve existir um nível de cooperação grupal elevado. A aprendizagem cooperativa permite que os alunos adquiram determinados valores e competências ligadas à cooperação.

Primeiramente, procedeu-se à elaboração do enquadramento teórico, onde é abordado de forma mais detalhada o tema música de câmara referido anteriormente, com incidência nos seus benefícios e nos vários tipos de comunicação. Adicionalmente, é também apresentada uma breve contextualização sobre a aprendizagem cooperativa considerada relevante neste contexto de investigação.

Assim, é também sumariado o tema da motivação e as suas teorias, sendo apresentado

algumas das principais estratégias de motivação. Este capítulo contém uma breve investigação sobre o papel do professor como fator motivacional. A motivação é um dos elementos mais influentes no processo da aprendizagem, podendo ser agrupado de duas formas: motivação extrínseca e intrínseca. A realização de uma atividade com o intuito de receber uma recompensa, caracteriza a motivação extrínseca e por outro lado, a motivação intrínseca é caracterizada pelo prazer na realização de alguma tarefa.

Por último, foi incluído neste capítulo um ponto que denota de que forma é que o trabalho das aulas em grupo pode ser aplicado nas aulas individuais. Deste modo, as aulas individuais implicam apenas a transmissão de conhecimento entre professor e aluno. No entanto, as aulas em grupo possibilitam uma maior abertura entre os elementos, permitindo a discussão de diferentes aspetos para atingirem um objetivo comum.

Seguidamente, será descrito a caracterização do Estágio de Intervenção Supervisionada. Inicia-se o capítulo com uma breve contextualização do Conservatório e uma posterior caracterização dos alunos intervenientes e dos professores cooperantes.

No capítulo seguinte será apresentado todo o processo de intervenção. Desta forma, serão relatados os objetivos, as metodologias de investigação utilizadas, os instrumentos de recolha de dados e também algumas planificações das aulas lecionadas. Depois de definidos os objetivos e as metodologias de investigação, foram estabelecidos como instrumentos de recolha de dados a observação livre e a realização de dois questionários direcionados aos alunos intervenientes. Posteriormente, é apresentado um resumo da intervenção num contexto de aula.

O último capítulo, apresenta os resultados dos questionários acerca do benefício da música de câmara na motivação da prática individual. Após a apresentação destes resultados será apresentado um último ponto que relaciona a pesquisa bibliográfica com os resultados obtidos.

Por fim, a última secção deste projeto de intervenção pedagógica integra a conclusão e as considerações finais.

## **2. Contextualização teórica**

O tema deste projeto de intervenção pedagógica reflete sobre o benefício da música de câmara na motivação da prática instrumental do clarinete. Em Portugal, a Portaria n° 691/2009, de 25 de julho definiu um novo plano de estudos no ensino especializado da música, onde é introduzido o ensino instrumental em grupo. A carga horária semanal atribuída à disciplina de instrumento é geralmente lecionada individualmente. No entanto, pode ser vantajoso para o aluno que esta carga horária seja distribuída em aulas individuais e aulas em grupo.

As disciplinas de classe de conjunto, orquestra, coro e música de câmara, passaram a assumir uma enorme relevância nos planos de estudos com a reforme de 1983.

Entende-se que o ensino coletivo de instrumento musical é uma importante ferramenta para o processo de democratização do ensino musical, e vem obtendo resultados significativos nas escolas onde vem sendo adotado. (Cruvinel, 2004, p. 6)

### **2.1. A prática da Música de Câmara**

Segundo Baron (1964), a música de câmara terá sido formulada primeiramente por Nicola Vicentino, em 1555, para distinguir a música tocada fora das igrejas, da música tocada em igrejas.

A música de câmara toma o seu nome a partir do lugar em que é executada ou seja, não na igreja ou no teatro mas sim nos salões da corte, aos quais se juntam, no decurso do séc. XVIII, também as salas burguesas. (Michels, 2007, p. 405)

Esta terminologia sofreu uma mudança, quando no século XVII, o músico italiano Marco Scacchi (1600-1662) dividiu a música em três tipos, consoante o local onde a performance era realizada: igreja, palco ou teatro. (Alcol & Neto, 2013).

Na história da música, foram vários os compositores que começaram a introduzir a música de câmara nas suas composições, tal como Joseph Haydn, Mozart, Beethoven, Schubert e Brahms. Gerguson (1964)

Em termos históricos, a música de câmara surgiu no século XVI, em eventos importantes

onde estavam presentes nobres e burgueses. Posteriormente, no século XVIII, com o aparecimento do quarteto de cordas, a música de câmara atingiu um reconhecimento que permitiu aos compositores e ouvintes da época a familiarização com a sonoridade da música de conjunto. No século XIX, compositores como Brahms, Schumann e Mendelssohn debruçaram-se sobre a música de câmara com mais afinidade. Deste modo, a vasta possibilidade de combinações de instrumentos, tanto nas cordas como nos sopros potenciou um alargamento do repertório de música de câmara.

Cunha (2007) afirma que no decorrer da atualidade, o conceito de música de câmara traduz-se em concertos realizados por um pequeno grupo de dois ou mais músicos.

[...] as combinações usuais são aquelas que vão de 2 a 10 instrumentos, que podem incluir o piano, todos os instrumentos de cordas, madeiras, e, ocasionalmente, instrumentos de metal. Muito do repertório foi escrito para dar prazer aos amadores, e ainda o faz, mas alguns dos trabalhos são expressões mais íntimas de emoção, que o compositor não conseguiu por em termos orquestrais. Muita da melhor música de todos os tempos foi escrita para estes dois propósitos. [...] <sup>1</sup>(Arnold, 1938, p. 343)

Salles (2002), acrescenta que não há um limite para o número de músicos, sendo comum uma formação até nove elementos. Considera ainda que, a partir de dez músicos até quarenta possa ser uma orquestra de câmara, e a partir dos quarenta músicos uma orquestra sinfónica. Posto isto, Baron (1964), enumerou algumas características inerentes à música de câmara: é um tipo de música instrumental; é tocada por dois ou mais músicos; cada um dos músicos toca a sua parte individualmente; o propósito da música é a valorização do conjunto.

“Música de câmara, no sentido mais liberal da palavra, pode revelar-se uma boa aposta na alteração dos currículos dos programas instrumentais. Se aspirarmos a ter estudantes que se tornem músicos independentes que podem encontrar a sua própria música, por eles próprios, interpretar música à sua maneira, encontrar locais para tocar (ou cantar), e apresentarem bem a

---

<sup>1</sup> Do original em inglês: The usual combinations are those for from two to ten instruments, which may include the piano, all stringed instruments, woodwind, and, occasionally, brass instruments. Much of the repertory was written to give pleasure to amateurs, and still does so, but some works are more intimate expressions of emotion which the composer could not put into orchestral terms. Much of the finest music of all times has been composed for these two purposes.



música, então teremos que valorizar a música de câmara... O papel do professor de instrumento neste novo tipo de programa passa menos por ser um maestro e mais um facilitador.” (Schmid, 2000, p. 54)

A atividade performativa em contexto camarístico carece de uma interação entre os elementos do grupo. Pode-se destacar que geralmente é criado um canal de comunicação entre os elementos do grupo, o que é essencial neste tipo de contexto. A troca de conhecimento entre os membros do ensemble sobre aspectos de execução, técnicos e de sonoridade podem criar várias discussões fulcrais. Desta forma, para que o grupo esteja realmente conectado, é necessário que estes tenham ensaios regularmente. Estes ensaios permitem compreender e estabelecer o papel de cada um, ou seja, perceber em que momentos os músicos estão a desempenhar um papel de carácter solista ou a de acompanhamento.

A prática de música de câmara pode ser essencial na formação de um aluno, uma vez que cada um tem que desempenhar o seu papel da forma mais precisa. Desta forma, proporciona uma independência e responsabilidade elevadas. Para além disso, também proporciona uma maior bagagem musical e técnica para a interpretação de uma obra, já que há uma grande troca, entre colegas e professores, de conhecimentos e experiências musicais, como aspectos sobre a execução e história de uma obra. (Ferreira, 2011, p. 31)

### **2.1.1. Benefícios da música de câmara**

Os alunos de hoje são um público de características muito diversificadas entre si e, perante este panorama, é imperativo responder às necessidades individuais de cada caso. A experiência da prática camerística pode representar uma grande diferença no desenvolvimento do aluno de música, bem como proporcionar uma motivação e impacto na aprendizagem musical. (Cunha, 2016, p. 17)

Para Goodman (2002), a capacidade de ouvir o outro torna-se mais importante quando se toca em conjunto do que propriamente a comunicação visual. Cunha (2016), reitera que a música de câmara pode aumentar a compreensão musical à medida que o aluno desenvolve a sua, “consciencialização da pulsação/ritmo, o conceito de ritmo/pulsação sentido em conjunto,

maior sensibilização às mudanças, fraseio e balanço rítmicos, maior independência e domínio rítmico, melhoria na capacidade de improvisação, descoberta do som do próprio instrumento”.

Cunha (2016), refere que a prática de música de câmara desenvolve uma maior consciência do som e da forma como este pode ser reproduzido nos outros instrumentos, desenvolve a capacidade auditiva, implica uma interiorização e aplicação de conceitos através da exploração do material temático e harmónico pelos vários instrumentos, um aumento significativo na capacidade de leitura de uma partitura e, conseqüentemente, da leitura à primeira vista.

A prática de música de câmara pode ser uma forte ferramenta na formação do músico-pedagogo, uma vez que esta proporciona ao aluno 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, ou seja, maneiras diferentes de expressão de cada indivíduo que devem ser discutidas e equilibradas entre todos. (Cunha, 2016, p. 18)

Ao longo do meu percurso académico, pude constatar que uma das maiores características que distingue um grupo de música de câmara é a sua sonoridade. O fato de ser um grupo em que contém vários alunos de instrumentos diferentes, ou até mesmo de instrumentos iguais, conseguimos facilmente entender que nenhum dos elementos tem o mesmo timbre. É necessário que esta questão faça os elementos refletirem, de forma a que estes possam criar um equilíbrio. É de salientar que o fato dos alunos ensaiarem em conjunto, por vezes até sem o professor, criam um ritmo de organização exemplar, aumentam a responsabilidade, a autonomia e até mesmo o relacionamento entre os próprios elementos.

Adicionalmente, como referido à *posteriori*, trabalhar em música de câmara tem diversos benefícios, nomeadamente uma melhoria na leitura musical, na leitura rítmica e na afinação.

{...} a afinação não se limita à mera reprodução e verificação rigorosa das frequências exatas, mas é antes um compromisso de audição de si mesmo e dos outros, em cada momento, em cada nota. (Henrique, 2002, p.937, cit. Escórcio, 2019, p. 17)

Os alunos ao tocar em grupo percebem que as suas próprias dificuldades podem ser comuns às dos colegas e conseqüentemente, podem descobrir a resolução das mesmas quando as partilham com os restantes elementos do grupo.

O aluno percebe que as suas dificuldades são compartilhadas pelos colegas, evitando desestímulos; o aluno se sente, logo no início dos estudos, participante de uma orquestra ou de um coral e, ao conseguir executar uma peça, sua motivação aumenta; o aspeto lúdico do ensino coletivo (desde que bem direcionado pelo professor) torna-se uma poderosa força, auxiliando um aprendizado seguro e estimulante; e por fim, a qualidade musical no estudo em grupo é muitas vezes superior se comparado ao individual, contribuindo para que o processo de aprendizagem seja acelerado.” (Cruvinel, 2005, p. 78)

Em conformidade com o referido anteriormente por Cruvinel (2005), também Cunha (2016) considera que a música de câmara é de grande importância para o aumento da motivação intrínseca, contribuindo muitas vezes para que o aluno escolha seguir uma carreira musical.

Ferreira (2011), ainda acrescenta que a prática de música de câmara pode ser essencial na formação de um aluno, uma vez que cada um tem de desempenhar o seu papel da forma mais precisa. Desta forma, proporciona uma independência e responsabilidade elevadas.

Quanto ao desenvolvimento interpretativo dos alunos e o “*know how*” musical que carregam consigo, o papel da música de câmara é essencial, tendo por base que há uma grande partilha de conhecimentos e experiências entre os vários alunos e professores.

Para além disso, também proporciona uma maior bagagem musical e técnica para a interpretação de uma obra, já que há uma grande troca, entre colegas e professores, de conhecimentos e experiências musicais, como aspetos sobre a execução e história de uma obra. (Ferreira, 2011, p. 31)

Para Vicente (2018), a prática de música em grupo para além de permitir e desenvolver as competências sociais dos alunos, permite também o progresso de competências musicais que muitas vezes não podem ser trabalhadas nas aulas individuais de música por requererem mais do que um aluno.

Sousa (2015, p. 13), a música de câmara contribui para uma “evolução na capacidade de transposição e na leitura de claves distintas e, por fim, conhecimento, compreensão e domínio das formas, estilos e estruturas”. O autor acrescenta que a prática de música de câmara torna-se um desafio para os alunos, particularmente se forem explorados quatro aspetos que, de acordo

com autor Goodman (2002), são essenciais para o seu sucesso: a coordenação rítmica, a comunicação entre instrumentistas, tanto auditiva como visual, a definição do papel de cada músico no ensemble e a definição dos fatores sociais implícitos nesta mesma prática.

A música de câmara contribui para uma “evolução na capacidade de transposição e na leitura de claves distintas e, por fim, conhecimento, compreensão e domínio das formas, estilos e estruturas”. (Sousa, 2015, p. 13)

Em suma, as diversas opiniões dos autores apresentados, coincidem e revelam que a música de câmara desempenha um papel fulcral na aprendizagem musical. Estes autores conferem importância à música de câmara. Referem a sua importância, não só pelo desenvolvimento social que é provocado com a partilha da música, mas sobretudo com o desenvolvimento musical que esta atividade proporciona.

### **2.1.2. Comunicação verbal e não-verbal em música de câmara**

A comunicação não-verbal surgiu muito antes da comunicação verbal, pois afinal foi através de gestos e expressões que o mundo aprendeu, comunicou e evoluiu. A necessidade de comunicar cresceu ao longo dos tempos e fez com que o Homem, sedento do processo de socialização procurasse novas formas de comunicar. Essencialmente a humanidade procurava uma simbologia comum, partilhada pela maioria que trouxesse um entendimento generalizado. (Ferreira, 2011, p. 20)

De acordo com Pestana (2006), a comunicação verbal é toda a comunicação que utiliza palavras. O autor acrescenta que “através da comunicação verbal, simbólica e abstrata, que se faz por palavras, palavras estas, faladas ou escritas, o homem compreende e domina o mundo que o rodeia e entende, assim, os outros.”

Através da comunicação verbal oral, os indivíduos de um mesmo grupo linguístico criam diversas representações do mundo, interagem, comunicam, trocam experiências e procuram soluções para seus problemas. (Pestana, 2006, p. 1)

Segundo Ferreira (2011), nos grupos de música de câmara a comunicação tem um grande impacto no seu sucesso, pois quanto melhor for a comunicação entre o grupo melhor serão os resultados da sua performance. Marques (2018), reitera que ao nível da comunicação musical, a música de câmara vai permitir trabalhar a comunicação entre instrumentistas quer a nível auditivo, quer visual.

Marques (2018), acrescenta que Clarke (2002), acredita que comunicação não verbal percebida através da visão, pelos movimentos do corpo e expressão facial, e pela sua relação com o instrumento, podem ser pistas significativas para a performance camerística.

Ao longo do meu percurso académico pude constatar que a comunicação é importante também durante os ensaios. A comunicação gestual é fulcral para o sucesso da comunicação entre todos os elementos, como por exemplo o estalar dos dedos pode ser usado para definir o tempo, acenos de cabeça e gestos com o braço para auxiliar entradas e finais.

Desta maneira o conhecimento está condicionado às nossas interações humanas de comunicabilidade, de forma que à medida em que nos comunicamos, nos tornamos sujeitos autônomos e por isso responsáveis pela construção e transformação. (Lopes, 2018, p. 14)

Segundo Ferreira (2019), a comunicação é indutora do desenvolvimento e possibilita o estabelecimento de relações onde predominam a interação, a aprendizagem e o desenvolvimento.

## **2.2. Metodologias de aprendizagem**

“A aprendizagem consiste num conjunto de mecanismos psico-fisiológicos e de operações mentais de ordem cognitiva e emocional, que se caracterizam, em momentos posteriores, em acontecimentos observáveis. A aprendizagem define-se basicamente, pela ideia de mudança”. Peres & Pimenta (2011, p. 14)

Atualmente são conhecidas várias abordagens pedagógicas sobre a aprendizagem. Tapia (1997), refere que a aprendizagem implica na interação do aluno com o meio e na possibilidade deste captar e processar estímulos.

Segundo o relatório da CNS – Companhia Nacional de Serviços, citada por Peres &

Pimenta (2011, p. 14), podemos definir “aprendizagem” como: “[...] um processo de construção pessoal dinâmico e interativo, de aquisição de conhecimentos, que apela às experiências passadas, condiciona a atuação no presente e possibilita ao indivíduo reconstruções cognitivas”.

Note-se ainda que a aprendizagem consiste num vasto campo de investigação, sendo um conceito sobre o qual se desenvolveram diversas teorias. Moreira (2015)

Os objetivos de aprendizagem centram-se na atenção dos estudantes sobre a aquisição de conhecimentos e estratégias que os ajudam a desenvolver competências pessoais, defendendo que o sucesso e alcance de bons resultados estão dependentes do esforço pessoal. (Fonseca, 2014, p. 29)

Os fundamentos teóricos da aprendizagem cooperativa advêm de abordagens construtivistas. A sua fundamentação deriva de vários autores como Jerome Bruner (1959), Albert Bandura (1977), dos quais a destacar Jean Piaget (1896) e Lev Vygotsky (1896).

Segundo Barroca (2019), a teoria construtivista assenta no parecer do conhecimento não estático. A autora reitera que os aprendizes envolvem-se ativamente no processo de aprendizagem, onde a interação com o meio, seja através do contacto com o mundo, como em contacto com os outros, são elementos essenciais de aquisição e construção de conhecimento, tendo o contacto com os outros um papel predominante, neste aspeto.

Marques (2007), acrescenta que tanto L. Vygotsky como J. Piaget partilham a visão construtivista, assente na ideia de que a única aprendizagem significativa é a que ocorre através da interação entre o sujeito, o objeto e outros sujeitos (colegas ou professores).

A teoria de Vygotsky exerceu inúmeras influências na área educativa e ainda hoje se revela de extrema importância. Partindo do pressuposto que o conhecimento é construído socialmente, valoriza-se, deste modo, o papel da escola, do professor, dos alunos e dos seus pares. A sua teoria teve implicações educacionais, em particular na implementação de metodologias de trabalho inovadoras, nomeadamente na aplicação da aprendizagem cooperativa. Assim, a teoria de Vygotsky constitui uma referência importante para o desenvolvimento de investigações no âmbito da aprendizagem cooperativa. (Andrade, 2011, p. 23)

### **2.2.1. Aprendizagem cooperativa**

O conceito de aprendizagem cooperativa deriva de trabalhos de investigação desenvolvidos por alguns autores, destacando L. Vygotsky, cujas observações revelaram que os alunos adquirem determinados valores e competências quando trabalham cooperativamente com outros indivíduos.

Arede (2017) cita Leitão (2006), referindo que o autor define a aprendizagem cooperativa como uma estratégia de ensino centrada no aluno e no trabalho colaborativo em pequenos grupos. Na perspetiva do autor, os alunos conseguem aprofundar a sua compreensão do mundo em que vivem, se partilharem as suas diferenças.

Os autores Johnson, Johnson & Holubec (1999), destacam que a cooperação consiste em trabalhar juntos para alcançar objetivos comuns. Esta ideia permite que os indivíduos procurem obter resultados que sejam benéficos para os próprios e para todos os restantes elementos do grupo.

Adicionalmente, Arede (2017) reitera que uma aprendizagem assente na cooperação, consiste na realização de um trabalho em grupo com objetivos comuns. A autora ainda acrescenta, que é indispensável a partilha de conhecimentos entre os vários indivíduos.

Para Lopes e Silva (2009) é possível sintetizar os elementos mais importantes na definição de aprendizagem cooperativa, sendo eles:

- A aprendizagem é um processo inerentemente individual, não coletivo, que é influenciado por uma variedade de fatores externos, incluindo as interações em grupo e interpessoais.
- As interações em grupo e interpessoais envolvem um processo social na reorganização e na modificação dos entendimentos e das estruturas de conhecimento individuais e, portanto, a aprendizagem é simultaneamente um fenómeno privado e social.
- Aprender cooperativamente implica a troca entre pares, a interação entre iguais e o intercâmbio de papéis, de forma que diferentes membros de um grupo ou comunidade possam assumir diferentes papéis (aprendiz, professor, pesquisador de informação, facilitador) em momentos diferentes, dependendo das necessidades.
- A cooperação envolve sinergia e assume que, de alguma maneira, “o todo é maior do que a soma das partes individuais”, de modo que aprender, desenvolvendo um trabalho cooperativamente, pode produzir ganhos superiores à aprendizagem solitária.

- Nem todas as tentativas de aprender cooperativamente serão bem-sucedidas, já que, sob certas circunstâncias, pode levar à perda do processo, falta de iniciativa, mal-entendidos, conflitos e descrédito: os benefícios potenciais não são sempre alcançados.
- Aprendizagem cooperativa não significa necessariamente aprender em grupo, implicando na possibilidade de poder contar com outras pessoas para apoiar sua aprendizagem e dar retorno se e quando necessário, no contexto de um ambiente não competitivo.

No entanto, a aplicação desta metodologia no ensino da música continua a ser desenvolvida, ainda que necessite de mais estudos sobre esta mesma temática.

No caso do instrumentista a aprendizagem de fato acontecerá nos seus momentos de estudo e a sala de aula passa a ser o local onde ele irá se abastecer de experiências e informações. Estas, por sua vez, serão desenvolvidas e relacionadas com o conhecimento prévio do educando, o resultado de todo este processo pode ser que gere um novo conhecimento. (Souza & Tourinho, 2014, p. 6)

Estes mesmo autores afirmam, igualmente, que se pode observar a aprendizagem cooperativa como uma forma de criar oportunidades de construção da aprendizagem através da troca de informação com os outros elementos.

A Aprendizagem Cooperativa é uma metodologia de ensino que utiliza as interações entre os alunos como ferramenta para a construção do conhecimento. Esta alternativa de ensino e aprendizagem potencializa as relações interpessoais na sala de aula, facilitando as trocas de experiências, de dúvidas, de informações e de descobertas. Além disso, essa prática permite que os alunos também se coloquem como responsáveis pela aprendizagem da turma. (Souza & Tourinho, 2014, p. 7)

O estudo levado a cabo por Fedra Borrás e Isabel Gómez (2010) intitulado “*Dos experiencias de aprendizaje cooperativo: classe de instrumento y conjunto instrumental*” apresenta, como o título indica, duas experiências realizadas aplicando a metodologia cooperativa em dois grupos distintos, nomeadamente, no âmbito do ensino individual do instrumento e em classe de conjunto. Os alunos na aula de instrumento, como na aula de classe conjunto foram responsabilizados com algumas tarefas, que incluía auxiliar os colegas no estudo individual e na



interpretação conjunta. Os autores referem que durante esta experiência, os alunos conseguiram obter mais qualidade musical e técnica. Estes, concluem que as experiências revelaram que a aprendizagem cooperativa pode ser considerada uma ferramenta essencial e acrescentam que deveria complementar ao estudo do instrumento.

A bibliografia consultada menciona que, a aprendizagem cooperativa é uma metodologia capaz de desenvolver aspetos imprescindíveis para uma aprendizagem significativa tanto a nível cognitivo como a nível da aquisição e desenvolvimento de competências sociais por parte dos alunos.

### **2.3. Motivação**

O termo "motivação" deriva do latim "movere," que significa "movimento" (Pintrich, 2003). É definida como o processo que inicia, guia e mantém um determinado comportamento no indivíduo.

A motivação integra, assim, diferentes aspetos – que abarcam áreas afetivas, cognitivas e comportamentais – organizados de forma global. Regula-se, por exemplo, em torno de metas ou objetivos de realização e percepções/noções pessoais de competência. (Fesh, 2018, p. 70)

Moreira (2015) cita Schatt (2011), referindo que o autor considera que a motivação é a base para a realização humana. O autor ainda acrescenta que, "a motivação é considerada tanto um catalisador para a aprendizagem como um resultado da aprendizagem". Sem motivação pouco pode ser alcançado, mas com a inspiração adequada, um crescimento substancial pode ocorrer.

Brito (2014) reitera que no contexto escolar, a motivação influencia e conduz todo o comportamento do aluno em relação ao processo cognitivo, ou seja, influencia a forma como os alunos aplicam, adquirem e transferem as suas competências no processo de aprendizagem. Na mesma linha de pensamento, Tapia (1999) considera que a motivação é um processo mental que estimula a iniciativa e o entusiasmo que os alunos aplicam no desenvolvimento de todas as atividades propostas. Porém, é essencial compreender que todas as atividades requerem uma dinâmica em que para isso seja necessário o aluno estar motivado. Considera-se que motivar os alunos, significa que estes possam apelar à sua autoestima, autonomia e autorrealização.

O estudo da motivação humana tem uma longa história. Vários teóricos procuraram explicar a motivação segundo uma sucessão de diferentes perspectivas, que se podem agrupar em diferentes grupos, nomeadamente, os que enfatizam a motivação proveniente do interior do indivíduo, os que percecionam a motivação a partir de fatores ambientais externos ao indivíduo e os que estudam a motivação segundo a uma complexa interação, mediada pela cognição, entre o indivíduo e o ambiente. (Pereira, 2011, p. 3)

Salientando a aprendizagem musical, podemos considerar que esta difere da aprendizagem escolar convencional por possuir características distintas. A motivação dos alunos é um fator muito importante na aprendizagem musical, essencialmente pelo facto de não ter obrigatoriedade escolar. Considerando que é uma aprendizagem que advém do interesse dos alunos ou encarregados de educação, muitas vezes noutra instituição escolar, depende diretamente da vontade (motivação) dos alunos e/ou dos encarregados de educação.

Na realidade, a motivação é um fator chave para o sucesso em qualquer área, no entanto, o facto da educação musical não ser obrigatória acentua ainda mais esta influência. (Ferreira, 2011)

Embora existam inúmeras abordagens e teorias que tendem em definir a motivação, surgiram diferentes modelos da motivação no contexto cognitivo. Existem estudos que defendem a motivação tendo origem no interior do indivíduo, por outro lado, alguns pedagogos percecionam a motivação como algo vindo de fatores externos ao indivíduo, reconhecendo que a motivação é proveniente da interação entre o indivíduo e o ambiente que o rodeia.

Posto isto, quando falamos sobre motivação intrínseca, referimos todas as ações que o indivíduo desenvolve pelo prazer que retira dessas ações. Por outro lado, a motivação extrínseca consiste na realização das tarefas, em que o indivíduo tem o intuito de receber uma recompensa social ou material.

Note-se alguns pontos das duas vertentes da motivação. A motivação intrínseca está presente quando o indivíduo tem entusiasmo com o próprio trabalho, quando sente prazer derivado à tarefa, nutre um sentimento de responsabilidade, perceciona o sucesso e tem gosto pelo desafio. Contrariamente, um indivíduo com motivação extrínseca, é alguém que procura recompensas materiais e sociais.

### **2.3.1. Motivação intrínseca e extrínseca**

De acordo com a pesquisa, parece haver consensualidade entre os autores em classificar a motivação em duas vertentes: motivação intrínseca e motivação extrínseca.

Pereira (2011) classifica a motivação intrínseca como a realização de uma atividade a partir de satisfações inerentes à mesma e não causada por pressões externas, como recompensas. O autor cita Cavalcanti (2009), referindo que a motivação intrínseca “é uma força interna que mobiliza o sujeito a agir e executar a tarefa pelo simples desejo de produzir, dispensando elementos exteriores de caráter compensatório”.

Na perspectiva de Santos (2014) a motivação intrínseca é caracterizada pela sensação de interesse e de prazer na realização da atividade em si. Este refere que não existe a expectativa de recompensas externas, e toda a energia do indivíduo está focada na realização da tarefa.

Segundo Fernandes (2017) a motivação intrínseca tem a sua origem no interior do sujeito, sendo o seu principal fator a vontade do próprio indivíduo relacionando-se na sua forma de ser, os seus interesses ou os seus gostos pessoais.

Este tipo de motivação, é para muitos autores avaliada na curiosidade do aluno, na persistência, na eficácia e no interesse do aluno em realizar todas as atividades com vontade e determinação. Isto é, a motivação intrínseca provém da própria tarefa e da satisfação na realização da mesma. É considerado um comportamento em que o aluno sente prazer e satisfação por participar nas atividades.

A motivação intrínseca corresponde, por seu turno, a situações em que não há necessariamente recompensa deliberada, ou seja, relaciona-se com tarefas que satisfazem por si só o sujeito; correspondem-lhe, por isso, metas internas.  
(Ribeiro, 2011, p. 2)

Por oposição, a motivação extrínseca tem sido avaliada como uma motivação afetada por valores externos à atividade, ou seja, é determinada por incentivos externos associados ao resultado da tarefa.

Em consonância com Arias (2004), Moreira (2019) afirma que a motivação extrínseca é obrigatoriamente influenciada pelo meio exterior. Assim, o objetivo final é receber uma recompensa ou evitar uma punição.

Na motivação extrínseca, o controlo da conduta é decisivamente influenciado pelo meio exterior, não sendo os fatores motivacionais inerentes nem ao sujeito nem à tarefa, mas simplesmente o resultado da interação entre ambos. (Ribeiro, 2011, p. 2)

Deste modo, a motivação extrínseca está relacionada com metas externas. Segundo Ribeiro (2011) existe apenas finalidade de receber uma recompensa. O sujeito preocupa-se sobretudo com o seu “eu”.

Fernandes (2011) cita Pires (2013), reforçando a ideia de que a motivação extrínseca é aquela que a pessoa é movida por condições externas, sejam benefícios ou punições.

Adicionalmente, Cavalcanti (2009) e Araújo (2009), afirmam que na motivação extrínseca podem estar relacionados vários tipos de processos, assim como a presença de recompensas e punições, a aprovação social e a elevação do ego.

Posto isto, e relacionando a importância da motivação para os alunos de música, vários autores reiteram que a motivação intrínseca e extrínseca é uma questão crucial para a educação e para a educação musical. Pereira (2001) cita O’Neill (2002) afirmando que a importância atribuída pelo instrumentista a determinados valores utilitários exteriores à realização musical, é definida como motivação extrínseca. O autor acrescenta, que por outro lado a sensação de bem-estar experimentada pelo instrumentista no momento da performance é definida como motivação intrínseca.

Embora a motivação intrínseca seja, claramente, um importante tipo de motivação, a maioria das atividades dos indivíduos são extrinsecamente motivadas. Isto acontece, especialmente, após a infância, onde a liberdade de ser intrinsecamente motivado se torna cada vez mais cercada por procuras socialmente compensadoras. (Pereira, 2011, p. 4)

Por fim, estas duas classificações opostas da motivação tendem a complementar-se. Deste modo, no sentido de maximizar o potencial do aluno é possível relacionar a motivação intrínseca existente, com motivações extrínsecas.

## **2.3.2. Teorias da motivação**

As teorias motivacionais que serão sucintamente apresentadas são a teoria da autodeterminação e a teoria da autoeficácia. Em seguida, será realizada a apresentação de cada uma delas pela ordem acima exposta.

### **2.3.2.1. Teoria da Autodeterminação**

Deci & Ryan desenvolveram a teoria da autodeterminação, abordando “a personalidade e a motivação humanas, focalizando as tendências evolutivas, as necessidades psicológicas inatas (consideradas como a base para a motivação e integração da personalidade) e as condições contextuais favoráveis à motivação, ao funcionamento social e ao bem-estar pessoal”. (Guimarães e Burochovitch, 2004, p.144). Adicionalmente, Moreira (2019) acrescenta que “esta teoria procura compreender e explicar o que estimula o aluno a participar ou evitar uma determinada atividade.”

Consideram-se as ações autodeterminadas como essencialmente voluntárias e endossadas pessoalmente e, em contraposição, as ações controladas como resultado de pressões decorrentes de forças interpessoais ou intrapsíquicas. (Guimarães & Burochovitch, 2004, p. 144)

No contexto educacional, esta teoria “focaliza a promoção do interesse dos estudantes pela aprendizagem, a valorização da educação e a confiança nas próprias capacidades e atributos” (Guimarães e Burochovitch, 2004, p.144).

Segundo a teoria de Deci e Ryan, Cardoso (2013) cita que é possível identificar três necessidades básicas: de competência, de relacionamento e de autonomia.

Competência: Capacidade de colmatar os problemas e superar os obstáculos.

Relacionamento: Necessidade de ter relações próximas e afetuosas com os outros, pertencer a um grupo.

Autonomia: Responsabilizar-se pelas próprias decisões e fazer as suas escolhas, assumindo assim as consequências das mesmas. (Moreira, 2019, p. 60)

Na perspectiva de Gonçalves (2010) e em contexto de educação formal, refere-se que estas

necessidades favorecem a motivação intrínseca do seguinte modo: “a necessidade de autonomia (ou autodeterminação) compreende os esforços do aluno para ser o propulsor das suas próprias ações e para determinar o seu comportamento; é um anseio de exercitar um locus interno de causalidade”.

Desta forma, com o desenvolvimento de vários trabalhos sobre a teoria apresentada por Deci e Ryan (1985), entende-se que “as formas mais autónomas de motivação conduzem a diversos resultados positivos”, ou seja, “um maior envolvimento, interesse, satisfação e investimento de esforço, bem como melhor desempenho e aprendizagens de qualidade superior têm-se revelado associadas a formas de motivação extrínseca mais autónomas, tais como motivação identificada e da motivação integrada” (Oliveira, 2007, p. 147, citado por Cardoso, 2013, p. 80). A autora ainda acrescenta que “os contextos sociais podem favorecer a satisfação das necessidades básicas do indivíduo, facilitando o seu processo de crescimento natural, incluindo os processos de ação de motivação intrínseca integrados com a motivação extrínseca” (Cardoso 2013, p. 80).

### **2.3.2.2. Teoria da autoeficácia**

De acordo com a pesquisa bibliográfica, Albert Bandura (1925) definiu a teoria da autoeficácia como sendo a avaliação que o indivíduo faz das suas capacidades.

Brito (2014) cita Bandura (1994) referindo que o autor determina esta teoria como auto crença. A autora ainda acrescenta que “na educação, a autoeficácia está associada na autoavaliação dos alunos nas suas próprias capacidades e habilidades, quando se deparam com obstáculos desafiantes ou com situações de insucesso” (Brito, 2004, p. 17).

Por outro lado, Nazareth (2018) destaca que o aluno se empenha mais por acreditar na existência de sucesso ao realizar determinada tarefa. Na perspetiva da autora, o aluno encontra-se preparado para enfrentar qualquer problemática, quando tem certeza das suas competências e capacidades para realizar uma determinada tarefa. A autora acrescenta, ainda, que esta teoria está associada à capacidade de autoavaliação.

A crença na autoeficácia, além de modificar regras de pensamento, determina o nível de motivação. Quanto mais alto o senso de autoeficácia, maior será o esforço despendido, a persistência, o envolvimento com metas e objetivos mais elevados. (Medeiros P., Loureiro S., Linhares M. & Marturano , 2000, p. 329)

Duarte (2016) reitera que a teoria da autoeficácia “pretende levar os alunos a acreditarem em si mesmos, independentemente da real consciência das suas capacidades e da interiorização do que podem realizar ou do que são capazes”.

Por conseguinte, os alunos com forte sentido de autoeficácia têm como principal preocupação ultrapassar dificuldades na realização de tarefas, independentemente do esforço que estas exigem.

Transportando o conceito de autoeficácia para o âmbito musical, O’Neill e Mc Pherson (2002) citado por Ferreira (2011), acrescenta que os autores acreditam que este conceito é um aspeto fulcral no desenvolvimento de um músico.

O aluno ao acreditar nas suas capacidades e facilidades musicais, vai ser capaz de se entregar de uma forma muito mais completa e não ter medo de aceitar desafios, por muito difíceis que pareçam ser. (Ferreira, 2011, p. 24)

Duarte (2016) afirma que “as crenças de autoeficácia estão diretamente relacionadas com a adoção de posturas incrementais ou de entidade que se complementam entre si. Ambas dizem respeito ao autoconceito que cada pessoa tem de si e ao que acredita ser capaz ou não de realizar”.

Por fim, pode-se caracterizar a teoria da autoeficácia como o julgamento que o indivíduo faz das suas próprias capacidades. Quando esta teoria é transposta ao meio musical, permite o aumento do desempenho dos alunos, através de uma avaliação introspetiva.

#### **2.4. O papel do professor como fator motivacional**

A maioria dos alunos consideram os professores como referências, influenciando diretamente os seus gostos e valores musicais. Deste modo, é importante que os professores tenham consciência do papel de destaque que têm no percurso do aluno. Apesar do papel influenciador que o professor tem, é importante que este motive o aluno a procurar opiniões diversificadas com o objetivo de tornar o aluno mais independente, autónomo e flexível.

[...] o professor deverá indicar o caminho, que na sua perspetiva, é o mais proveitoso para o aluno, mas nunca cair na tentação de tornar o aluno inflexível, e perder a sua própria autonomia. (Ferreira D. , 2019, p. 29)

A última década testemunhou um aumento na pesquisa sobre a motivação dos professores, visto ser um elemento crucial para a evolução do aluno. Efetivamente, as teorias explicativas da motivação, prendem-se em estabelecer e compreender a “energização” e direção do comportamento humano em torno de um objetivo ou tarefa.

Jiyang Han e Hongbiao Yin (2016), são autores de um estudo que culmina com a publicação do artigo – “Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers” em que identificaram cinco áreas de pesquisa relacionadas com a motivação dos professores. Consideraram todos os fatores influentes na motivação dos professores; a motivação do professor e a eficácia da sua metodologia de ensino; a motivação do professor paralelamente à motivação do aluno; as motivações de cada professor em cada disciplina lecionada e os instrumentos usados para avaliar essa motivação.

Inicialmente, apresento a definição de “*teacher motivation*”. A motivação no sentido genérico é apresentada como a energia ou impulso que leva alguém a fazer algo natural e pouco ou nada premeditado. Contudo, Han e Yin (2006) citam Dornyei e Ushioda (2011), referindo que dada a complexidade do estudo da motivação, parece não haver consenso no entendimento e na definição da mesma.

Vários autores opinaram sobre motivação, contudo, o que se destaca nas análises consultadas foram as apresentadas por Williams e Burdem (1997), que é citado no artigo supra referido. Estes autores dividiram a motivação em duas partes: a que permite iniciar uma tarefa, que se prende com as razões ou a tomada de decisão para a executar e a outra parte que é a motivação necessária para manter ou sustentar uma tarefa não desistindo da mesma até que esta se cumpra.

Direcionando a pesquisa para os professores e o ensino, surge a teoria de Sinclair (2008) que definiu motivação como a atração, retenção ou concentração que um indivíduo manifesta pelo ensino, considerando o tempo que despendem na sua formação e posteriormente na função docente. Deste modo, é inevitável que a motivação do professor esteja relacionada com a proximidade para com os alunos.

No artigo de Atkinson (2000) sobre o relacionamento entre os alunos e seus professores motivados e desmotivados verificou-se que a descrença e a visão negativa de um professor desmotivado nas competências, no progresso e nos resultados dos alunos permitiram que ele sentisse a necessidade de estar mais próximo e presente mostrando-se entusiasmado com os alunos. Por outro lado, professores motivados relataram entusiasmo pelo ensino e pelo trabalho



dos alunos.

Outro estudo de apoio foi realizado por Kiziltepe (2006), que constatou que a direção escolar e os alunos eram fatores importantes para desmotivar os professores do ensino secundário. Posteriormente, o seu estudo subsequente (2008) indicou que a postura dos alunos, os salários baixos e as poucas oportunidades em fazer pesquisa são os fatores desmotivadores mais destacados para os professores universitários.

Note-se que alunos motivados são aqueles que tomam a iniciativa de enfrentar problemas e usam estratégias de resolução mais eficazes. Estes, demonstram um entusiasmo notório e curiosidade com estratégias cognitivas para a aprendizagem mais rápida. Estes mecanismos agregados resultam em alunos que aprendem mais e de forma mais profunda. Por outro lado, temos os alunos desmotivados, considerados mais passivos, que desistem facilmente e que usam as mesmas estratégias ineficazes para a resolução dos problemas. Esta postura pode levar a que esses alunos se tornem depressivos, ansiosos ou aborrecidos, que são características que um professor deve estar atento para tentar dissipá-las.

Desta forma, a motivação é um fator crucial, promotor da aprendizagem, do rendimento escolar e do sucesso educativo em geral. (Veríssimo, 2003, p. 73)

Gumm (2001), realizou um estudo de forma a investigar os efeitos de técnicas de motivação nos alunos de música. O autor reitera que pesquisas realizadas definem o conceito da motivação em duas formas, primeiramente como atributos pessoais e posteriormente pela motivação que pode ser provocada pelo professor.

Existem dois aspetos intrínsecos à relação professor-aluno: por um lado, a transmissão de conhecimento e a própria relação pessoal, baseando-se em afetividade, respeito e confiança; por outro, as regras disciplinares que têm de ser impostas, por meio da instituição e do sistema de ensino. (Gil, 2017, p. 57)

Veríssimo (2013) reitera que os professores são um modelo e que têm um papel fundamental na ativação da motivação dos alunos. De acordo com a autora, o professor pode ser considerado um agente educativo com mais impacto sobre a motivação do aluno.

Em suma, o papel do professor enquanto fomentador da educação é crucial na estimulação da motivação dos alunos.

## **2.5. O trabalho em grupo aplicado nas aulas individuais**

O ensino instrumental nas escolas do ensino especializado da música assenta essencialmente no modelo das aulas individuais. Este modelo tem óbvias vantagens para a aprendizagem instrumental como, por exemplo, 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 citado por Fonseca, 2014, p. 27)

De acordo com a pesquisa bibliográfica, o ensino instrumental nas escolas do ensino especializado da música geralmente consiste no modelo das aulas individuais. Este modelo contém vantagens para a aprendizagem instrumental devido à relação e à atenção que se consegue ter e dar ao aluno. As aulas individuais permitem que se possa adaptar os métodos usados nas aulas às características individuais de cada aluno.

Brito (2014, p. 20) acrescenta que “apesar da diversidade de opiniões e definições sobre quais seriam as estratégias mais eficientes para a prática individual é possível referir que a prática instrumental e conseqüentemente a sua eficácia depende de vários fatores: fatores naturais e do contexto da própria tarefa, do nível de especialização dos instrumentistas, das diferenças individuais como dos interesses e do empenho envolvido na tarefa”.

No entanto, em contraste com as aulas individuais, o trabalho desenvolvido nas aulas de grupo apresentam particularidades, assim como a possibilidade dos alunos poderem interagir uns com os outros.

Segundo Gil (2017, p. 63) “a criação de uma dinâmica de grupo (tanto musical como pessoal) aliada a domínios psicomotores e afetivos resultarão numa pedagogia musical extremamente válida e valiosa.”

É notória a importância não só musical mas também social e cognitiva da prática em conjunto; a responsabilidade, a disciplina, o rigor, a entreajuda, a motivação, a partilha, a socialização, o espírito de equipa ou a sensibilidade, entre outros, ocupam igualmente um fator preponderante no crescimento das crianças e aos adolescentes, devendo a sua formação musical corresponder ao seu desenvolvimento cognitivo e emocional. (Gil, 2017, p. 65)

Nas aulas em grupo, os alunos estimulam a comunicação e permitem uma abertura entre

os elementos do grupo para que possam discutir aspetos fulcrais para atingirem um objetivo comum, a *performance*. Estas aulas possibilitam aos alunos aprender uns com os outros e proporcionam momentos de maior prazer e convivialidade.

O contacto com os vários instrumentos proporciona conhecimento ao aluno sobre outros instrumentos, aumentando assim as suas ferramentas musicais. Outros aspetos desenvolvidos com as aulas em grupo são: a afinação, coordenação rítmica, comunicação, leitura e a sonoridade. Assim, entende-se que os conceitos desenvolvidos num trabalho em grupo, são aplicáveis nas aulas individuais.

Dependendo das instituições (academias, conservatórios ou escolas profissionais), as aulas individuais contêm uma parte semanal que consiste na possibilidade dos alunos poderem tocar as obras que fazem parte do programa oficial com instrumento acompanhador, que geralmente é o piano.

Rubio (2012) reitera que o termo acompanhamento é definido pelo dicionário da língua portuguesa, como uma parte instrumental executada em simultâneo com a voz ou o instrumento solista. A autora acrescenta que “esta definição faz a distinção entre uma parte solista e um acompanhamento, implicando automaticamente a existência de uma subordinação e de um segundo plano por parte do acompanhamento” (Rubio, 2012, p. 23). Ainda que as possibilidades sejam inúmeras, os professores de piano acompanham os alunos na preparação das obras, substituindo a orquestra de forma a construir uma base sólida para que o aluno se possa apresentar.

Posto isto, a aprendizagem retida das aulas com o professor de piano, tem também uma vasta influência nas aulas individuais, visto que podem ser desenvolvidas em conjunto várias competências e conceitos cruciais para a aprendizagem do aluno.

### **3. Contexto de intervenção**

O Estágio Profissional, assim como o Projeto de Intervenção Supervisionada do mestrado em ensino de música enquadraram-se nos grupos M4 (clarinete) e do grupo M32 (classe de conjunto-orquestra). As aulas da componente de clarinete, foram observadas e lecionadas a duas alunas do 1º ciclo que representavam o 2º ano, a um aluno do 2º ciclo que representava o 6º ano, a cinco alunos do 3º ciclo que representavam o 7º, 8º e 9º ano e a um aluno de secundário onde abrangeram alunos com idades compreendidas entre os sete e os dezassete anos. As aulas de música de câmara foram integradas por um quinteto de saxofones com alunos de secundário, que frequentavam os 11º e 12º anos com idades compreendidas entre os dezasseis e dezoito anos.

#### **3.1. Caraterização da instituição**

A Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga está situada na freguesia de S. Victor, no concelho de Braga.

O Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, foi inaugurado no dia sete de novembro de 1961 pela diretora pedagógica Adelina Caravana. Em 1967 obteve o apoio da fundação Calouste Gulbenkian o que tornou possível a construção de novas instalações que foram inauguradas a 31 de março de 1971, permitindo assim que a escola integrasse um sistema de paralelismo pedagógico, obtendo o estatuto de “ensino oficial”, ficando integrada na administração do Liceu Nacional D. Maria II. Em 1982 dá-se uma reestruturação do conservatório, dando origem à Escola de Música Calouste Gulbenkian como estabelecimento autónomo especializado no ensino da música, ministrando em regime integrado o ensino primário, preparatório e secundário já independente da direção do liceu D. Maria II.

Em 2012, pela portaria nº225/2012 e pelo Decreto-Lei nº 139/2012 do Ministério da Educação, cria-se o plano de estudos que vigora atualmente e que implementa no Conservatório o Curso Básico de Música, o Curso Secundário de Música (Instrumento, Formação Musical ou Composição) e o Curso Secundário de Canto. O Conservatório oferece assim um ensino especializado em regime integrado e supletivo.

Em relação à estrutura do edifício, este apresenta uma arquitetura peculiar e encontra-se na parte central da cidade o que ajuda a que este edifício seja observado de forma distinta. A sua localização, na parte central da cidade ajuda e facilita os transportes para os seus alunos e

professores. Entre vários projetos que contemplam na oferta da escola destaca-se o “Projeto Música para todos”, “Geração D” e o “Entrepausas”. Com estes projetos que são disponibilizados à comunidade escolar cria-se um hábito de fazer chegar à população as atividades efetuadas dentro da escola, permitindo também aos alunos tocar para outros públicos.

No interior existe um vasto número de salas de aula e auditórios com o tratamento acústico adequado para o ensino da música. Desta forma, grande parte das salas direcionadas para o ensino individual de instrumento encontram-se equipadas com diverso material de apoio, do qual se destaca a presença de um piano, de cauda ou vertical, em cada sala. A presença deste tipo de material de apoio, é por mim considerado imprescindível para o sucesso escolar.

Diretamente relacionado com a formação artística e técnica, proporciona aos seus alunos inúmeras atividades de enriquecimento curricular e artístico. São exemplos disso, as masterclasses, estágios das orquestras de sopros e de orquestra sinfónica, bem como os projetos citados no parágrafo anterior. No plano curricular contempla um incomparável número de apresentações ao público, proporcionando aos seus alunos contacto com o palco em audições individuais e de música de câmara, assim como concertos das diversas formas orquestrais.

O Conservatório de Música Calouste Gulbenkian é atualmente uma das escolas com melhores resultados a nível nacional referente ao ensino artístico, prova disso é o resultado obtido nos exames nacionais nos últimos anos que tem sido alvo de vários artigos na comunicação social.

### **3.2. Caraterização dos alunos intervenientes**

O estágio profissional contemplou as disciplinas dos grupos de recrutamento M04 (Clarinete) e de M32 (Classes de Conjunto: Música de Câmara). A experiência pedagógica ministrada em Clarinete (M04) contemplou uma classe de alunos de clarinete com todos os ciclos de ensino, que passo a descrever:

**Aluna A:** A aluna tem dezoito anos de idade e frequenta o 12º ano/8º grau do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian. A aluna mostrava bastante interesse e dedicação pela disciplina de Clarinete. Apesar de tecnicamente necessitar de evoluir em certos aspetos específicos, tinha um domínio musical acentuado. Não obstante, tratava-se de uma aluna estudiosa, que procurava incessantemente conhecimentos mais aprofundados, quer de repertório, quer de questões técnicas. De uma forma geral, demonstrava um grande interesse em evoluir, destacando-lhe bastantes aptidões artísticas para o clarinete. A aluna encontrava-se num processo de preparação para o ingresso no ensino superior, ainda que tenha optado por repetir o 12º ano para aperfeiçoar o seu desenvolvimento musical e técnico no clarinete.

**Aluno B:** O aluno tem quatorze anos de idade e frequenta 8ºano/4º grau do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian. Por motivos que não consegui apurar, o aluno mostrava alguma falta de interesse e motivação pelo estudo do Clarinete. Deste modo, o aluno apresentava algumas dificuldades a nível técnico. Estas, emanavam não só problemas de postura, mas também problemas relacionados com a respiração e a capacidade de soprar para o clarinete. O aluno necessitava de organizar melhor o seu tempo, de maneira a que pudesse estudar regularmente para superar as suas dificuldades.

**Aluna C:** A aluna tem quatorze anos de idade e frequenta o 8ºano/4º grau do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian. A forma como a aluna trabalhava, foi considerada por mim exemplar. A sua dedicação e interesse demonstrado nas aulas era notável, e a sua responsabilidade era evidente. Adicionalmente, mostrava algumas facilidades técnicas e até mesmo musicais. Apesar de apresentar alguns problemas de respiração, esforçava-se no sentido de os resolver com a máxima dedicação e afinco. Note-se que o estudo em casa desta aluna era regular e os resultados eram evidentes. Esta era muito desinibida e confiante naquilo que dominava.

**Aluno D:** O aluno tem quinze anos de idade e frequenta o 9ºano/5ºgrau do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian. Este aluno apresentava-se nas aulas de forma interessada e motivada. Porém, demonstrava algumas dificuldades a nível da embocadura, o que lhe dificultava em questões de articulação. No entanto, este aluno poderia preparar melhor as aulas e apresentar mais vontade para conseguir superar as suas dificuldades.

**Aluna E:** A aluna tem treze anos de idade e frequenta o 7ºano/3ºgrau do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian. Esta aluna era dedicada e estudiosa, apresentava imensas capacidades e esforçava-se para conseguir trazer a aula bem preparada. No entanto, por ser muito envergonhada, tinha receio de mostrar aquilo que conseguia fazer.

**Aluna F:** A aluna tem quinze anos e frequenta o 9ºano/5ºgrau do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian. Considero esta aluna bastante madura e crescida para a sua idade, mostrando sempre bastante empenho. Efetivamente era uma excelente aluna, dedicada e sempre disposta a aprender. Quando tocava, fazia demasiados movimentos com o clarinete e isso prejudicava-a em alguns momentos. Apesar desta característica, a aluna apresentava-se sempre disposta a corrigir os erros.

**Aluna G:** A aluna tem sete anos e frequenta a turma de Iniciação do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian. A aluna tinha instrumento próprio e isso facilitava o estudo em casa. Note-se que era uma aluna dedicada e bem-disposta, contagiando quem a ouvisse a falar. Esta era extremamente interessada e preparava-se muito bem para as aulas. Deste modo, demonstrava bastante interesse em aprender e respondia com muita facilidade às novas aprendizagens. Também apresentava imensas qualidades sonoras e de articulação.

**Aluna H:** A aluna tinha oito anos e frequentava a turma de Iniciação do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian. A aluna de baixa estatura, comparativamente aos colegas da mesma idade, revelava algumas dificuldades em suportar o peso do clarinete e em conseguir tocar as notas do registo grave. Esta era uma aluna interessada, mas revela alguma falta de estudo e por vezes de concentração.

A intervenção em M32 deu-se na disciplina de Música de Câmara que era constituída por cinco alunos de saxofone em que dois eram do ensino articulado e os restantes do ensino supletivo.

O quinteto de saxofones contava com a seguinte distribuição: saxofone soprano, dois saxofones altos, um saxofone tenor e um saxofone barítono. O grupo demonstrava alguma facilidade de comunicação e continha um método de estudo regular.

Durante a fase de observação, foi possível perceber que os alunos se apresentavam bastante motivados no que estaria relacionado com o trabalho em grupo, ainda que algumas vezes se notava alguma falta de disciplina e concentração. O grupo apresentava uma sonoridade extremamente peculiar e demonstrava bastante entusiasmo pela música em conjunto. Um fator a considerar, era a boa relação de amizade que nutriam uns pelos outros permitindo-lhes uma comunicação eficaz. Contudo, foi perceptível alguma falta de rotinas para tocar em conjunto.

**Aluno I:** A aluna tem dezassete anos e frequentava o 12º ano de escolaridade, correspondendo ao 8º grau de ensino artístico. No quinteto desempenhava a função de saxofone soprano.

A aluna assumia de forma constante a posição de liderança, dando indicações de entradas, andamentos e de finais, visto que geralmente o seu papel possuía a melodia principal. Esta era uma aluna talentosa e empenhada. Apesar de não tocar diariamente saxofone soprano, a aluna mostrava bastante domínio do instrumento.

**Aluno J:** O aluno tem dezasseis anos e frequentava o 12º ano de escolaridade, correspondendo ao 8º grau de ensino artístico. No quinteto desempenhava a função de saxofone alto.

O aluno era bastante interessado, empenhado e comunicativo. Este demonstrava grandes facilidades técnicas e interpretativas. Adicionalmente, desempenhava um papel bastante ativo no grupo.

**Aluno K:** O aluno tem dezassete anos e frequentava o 11º ano de escolaridade, correspondendo ao 7º grau de ensino artístico. No quinteto desempenhava a função de saxofone alto.

O aluno era muito silencioso e pouco comunicativo, apresentando algumas dificuldades técnicas e interpretativas. Ainda assim, foi possível constatar que o aluno era observador e esforçava-se para corrigir algumas das suas dificuldades.



**Aluno L:** A aluna tem dezoito anos e frequentava o 12º ano de escolaridade, correspondendo ao 8º grau de ensino artístico. No quinteto desempenhava a função de saxofone tenor.

Constatou-se nesta aluna uma maior dificuldade técnica em relação aos restantes elementos do grupo. Ainda que fosse a aluna mais velha, esta mostrava alguma falta de atitude e de vontade de superar as suas dificuldades. A aluna era bastante tímida e pouco comunicativa. No que concerne à leitura musical, esta revelava grandes dificuldades.

**Aluno M:** A aluna tem dezassete anos e frequentava o 12º ano de escolaridade, correspondendo ao 8º grau de ensino artístico. No quinteto desempenhava a função de saxofone barítono.

A aluna demonstrava grande aptidão a tocar, dando uma base harmónica estável ao restante grupo. Relativamente à leitura musical e à leitura rítmica esta não exibia grandes dificuldades. Apesar de não ter oportunidade de tocar saxofone barítono todos os dias, a aluna apresentava um domínio do instrumento bastante razoável.

### **3.3. Caraterização dos professores cooperantes**

#### **3.3.1. Professor(a) de Clarinete**

O professor cooperante deste Estágio Profissional e Prática de Ensino Supervisionado, frequentou a licenciatura na ESMAE – Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo e o mestrado na Universidade do Minho. O professor cooperante leciona há mais de oito anos na instituição já referida anteriormente.

Com base na observação, foi possível perceber que o docente consegue cativar os alunos para que estes se sintam motivados e interessados pela disciplina de Clarinete. Para além de exigente, é dedicado aos seus alunos e procura adaptar a sua forma de lecionar dependendo de cada aluno. O professor cooperante, mostra uma grande preocupação pelos alunos e interesse pelo desenvolvimento dos mesmos nas restantes disciplinas.

As aulas de instrumento do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian, são organizadas em dois blocos semanais com a duração de cinquenta minutos. A instituição tem a singularidade das aulas do 1º ciclo, que são lecionadas com dois alunos em simultâneo.

O docente faz uma gestão das aulas de forma a que a aula seja dividida em três partes. Uma parte inicial para o aquecimento, que engloba a execução de escalas e exercícios de respiração, a segunda parte é destinada aos estudos e a terceira parte às peças. O segundo bloco de cinquenta minutos, geralmente é reservado para trabalhar as peças e inclui o ensaio com o pianista acompanhador.

#### **3.3.2. Professor da disciplina de Música de Câmara**

O professor cooperante da disciplina de Música de Câmara, frequentou a licenciatura na ESMAE – Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo. O docente fez parte de vários grupos relacionados com o seu instrumento e foi também fundador de dois grupos de música de câmara.

Com base na observação, foi possível perceber que o professor cooperante mostra uma excelente organização na planificação das aulas. O professor tinha uma ligação bastante forte com os alunos do grupo, o que permitia um ritmo de trabalho mais eficaz.

As aulas de Música de Câmara são com uma hora semanal e estão divididas em duas partes. A primeira parte é destinada ao aquecimento e a segunda parte engloba o trabalho com as peças.

## **4. Plano geral de intervenção pedagógica**

### **4.1. Tema e objetivos**

O presente Projeto de Intervenção Supervisionada faz uma abordagem sobre o benefício da Música de Câmara na motivação da prática instrumental do Clarinete.

O interesse por esta temática resulta da reflexão sobre a importância da música de câmara e de que forma é que a música de câmara pode ser um fator motivacional no estudo individual do clarinete. Durante o meu percurso académico tive a oportunidade de poder tocar em vários grupos de música de câmara, tanto com clarinetes como com outros instrumentos. Também tive a oportunidade de fazer parte do programa de Erasmus+ em 2017 que realizei na Alemanha, onde toquei em vários grupos de música de câmara, inclusive num quinteto de sopros onde estreamos uma obra em direto para uma rádio alemã. Esta panóplia de experiências vividas em Portugal e no estrangeiro, levam-me a obter visões e conhecer outras análises sobre este tema, que me permitem refletir sobre a importância que a música de câmara tem num percurso escolar de um aluno.

Nesse sentido, na parte investigativa pretende-se responder às seguintes questões:

- De que forma a música de câmara pode motivar o estudo individual?
- A prática da música em conjunto enriquece a aprendizagem dos alunos?
- Tocar em grupos de música de câmara é motivador?
- Quais serão as diferenças que os alunos encontram entre o tocar em conjunto e individualmente?

De forma a dar respostas às questões delineadas deste projeto e fazendo uma reflexão sobre os dados obtidos através da observação e da formulação de inquéritos, debruço-me sobre os seguintes objetivos:

- Desenvolver a capacidade de reflexão sobre a temática;
- Fazer entender de que forma a música de câmara pode ser realmente motivador na prática instrumental do clarinete;
- Sensibilizar os alunos para a prática de música em conjunto e de que forma pode influenciar o seu percurso;
- Realizar questionários aos alunos com o intuito de descobrir o ponto de vista acerca do tema deste projeto de intervenção;

## **4.2. Metodologias de Investigação-Ação**

O Projeto de Intervenção Pedagógica Supervisionada, “O benefício da música de câmara na motivação da prática instrumental do clarinete” foi desenvolvido no âmbito metodológico da investigação-ação. A metodologia de investigação-ação, adapta-se a este contexto de intervenção, pois tenciona interligar a componente prática com a componente reflexiva.

Segundo Ribeiro (2013), citado por Gonçalves (2019, p. 55), “A investigação-ação é um processo que segue um ciclo onde se planeia, se implementa, se descreve e avalia uma mudança com o objetivo de promover uma melhoria da sua prática.”

Na perspetiva de Coutinho (2009, p. 156), “a investigação-ação regressa de imediato à ribalta para se afirmar como a metodologia mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais dos tempos, o que só é possível quando toda uma comunidade educativa se implica num mesmo dinamismo de ação e intervenção”. Esta metodologia apoia-se num paradigma sócio crítico que segundo o autor, “traz para a ribalta das práticas investigatórias a conceção ideológica e valorativa que está presente na investigação e que acaba por determinar o conhecimento que daí possa advir.” (p. 357)

Coutinho et al. (2009), apresentam uma perspetiva sobre a reflexão e a prática reflexiva, onde reiteram que a “prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, [...] ou seja, inúmeras oportunidades para refletir.”

A reflexão na ação ocorre durante a prática letiva (...) a reflexão sobre a reflexão na ação tem como principal virtude a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento, aperfeiçoamento ou mesmo mudança das práticas docentes[...] (Coutinho, 2009, p. 358)

Assim, no caso específico deste projeto, o momento de observação ajudou a desenvolver um levantamento de algumas questões em relação à abordagem que os alunos tinham no que diz respeito à prática musical em conjunto e de que forma isso podia ser um fator motivacional.

As questões que refiro servem não só para corrigir certos comportamentos dos alunos, mas também para que no processo pós-observação me sirvam como ferramenta para uma mais rápida perceção dos problemas emocionais dos alunos. Esta ferramenta permitir-me-á identificar e combater estes problemas o mais precoce possível. O momento de observação foi marcado pela

oportunidade de poder observar os comportamentos dos alunos e de perceber de que forma é que estes se sentiam motivados ou desmotivados. Ainda assim, estando consciente que num processo de ensino técnico, por vezes, estas questões podem passar despercebidas. Contudo, cada vez mais, considero estas questões como fundamentais para o processo evolutivo dos alunos, não só a nível de académico, mas também no seu desenvolvimento pessoal.

Além da observação direta, foram realizados registos de observação das aulas e dois inquéritos por questionário. Estes registos, que serão analisados posteriormente terão um papel fundamental na minha evolução para as capacidades da docência. Paralelamente, os questionários citados, apresentados aos alunos, são uma forma mais direta de obter algumas informações, que, por vezes, quando questionados na presença de professores podem tentar optar pela resposta “politicamente correta”.

### **4.3. Instrumentos de recolhas de dados**

Na investigação-ação deste projeto de intervenção pedagógica foram delineados e utilizados diferentes tipos de instrumentos de recolha de dados, assim como a observação que teve como base a observação livre e os inquéritos em forma de questionário.

Esta intervenção foi ocupada primeiramente pela fase de observação. As aulas eram ministradas pelos professores. Desta forma, conseguia ter visualização do aluno, bem como das expressões faciais, que demonstravam claramente a sua motivação para o momento pedagógico que vivenciavam. Foram elaborados relatórios de cada aula, expondo conteúdos programáticos adequados ao ano de cada aluno, bem como registadas todas competências adquiridas pelo trabalho desenvolvido por cada aluno. Foi possível conhecer também o ambiente e a relação criada entre o professor e o aluno. Esta relação é um dos parâmetros que pretendo comprovar como vitais para o desenvolvimento dos alunos.

No decorrer desta intervenção foram elaborados dois inquéritos por questionário on-line, no formato “google forms”. Este questionário dirigido aos alunos da disciplina de música de câmara e aos alunos da disciplina de clarinete, tiveram como propósito perceber a opinião dos alunos em relação à música de câmara como fator motivacional, de que forma estes achavam que a música de câmara era relevante ou não no seu percurso musical, entre outras questões de importância relevante para atestar a importância da Música de Câmara na evolução dos alunos.

#### **4.3.1. Observação livre**

A fase de observação revelou-se imprescindível para o meu desenvolvimento e aprimoramento daquelas que poderão ser as minhas técnicas ou formas de ação perante os alunos. Nesta fase foi possível observar o comportamento dos alunos nas aulas, os seus objetivos e as suas características.

Ferreira (2019), acrescenta, que esta componente permite observar com atenção quais são as facilidades e as qualidades dos alunos. Esta permite também, perceber a relação que nutre entre os intervenientes da sala de aula. Com estas observações, constatei que mesmo que os professores mantenham uma forma de trabalhar paralela a todos os alunos, a receção desses estímulos por parte dos alunos não é uniforme. Encontrei alunos que precisam de fatores motivacionais exteriores à música, tais como falar da Escola, de futebol ou até da vida familiar, enquanto que outros a questão musical e técnica é suficiente para lhes fazer direcionar a sua atenção para a aula em questão.

Estes momentos de observação, foram úteis para a realização deste projeto de intervenção e serviu para que pudesse fazer uma reflexão sobre a forma como posso lecionar futuramente.

#### **4.3.2. Questionários aos alunos**

No âmbito desta investigação, foram elaborados dois questionários com o objetivo de compreender a opinião dos alunos em relação ao benefício que a música de câmara pode ter no percurso musical dos alunos.

Embora existam algumas plataformas disponíveis para a realização de questionários, estes foram realizados na plataforma online *Google Forms*.

Estes questionários continham perguntas de resposta fechada e aberta. O questionário direcionado aos alunos de música de câmara, é composto por doze questões que tinham como objetivo perceber se os alunos já tinham tocado em conjunto com outros alunos, o que consideravam ser “música de câmara” e se para eles tocar em conjunto é motivador.

Já o questionário direcionado para os alunos de clarinete, estava dividido em três capítulos. O primeiro capítulo está relacionado com apresentação, o segundo capítulo considera-se o acompanhamento do aluno com piano, em duo com o professor ou em aula partilhada e o terceiro capítulo considera-se o conhecimento e a experiência pessoal em música de câmara

#### **4.4. Planificação das aulas**

As planificações foram realizadas em cooperação com o professor da disciplina de clarinete, com vista a dar continuidade ao programa da disciplina. Desta forma, continham uma parte inicial, onde geralmente tinham como objetivo o aquecimento corporal e o aquecimento do instrumento. Seguidamente, a parte fundamental consistia na exploração do repertório, onde eram trabalhados estudos e obras e a última parte, era reservada para uma avaliação. No caso das aulas da disciplina de clarinete e embora estas seguissem um padrão clássico (escalas, estudos e obras), foi realizado um trabalho mais proveitoso e de certa forma, mais direcionado ao tema deste projeto de intervenção pedagógica, principalmente nas aulas com material em duo, quer seja com o professor ou com acompanhamento do piano.

Nas aulas lecionadas, percecionei que a maior parte dos alunos mudavam o seu comportamento pelo simples fato de estarem a tocar com piano. Ou seja, alguns alunos demonstravam mais confiança e segurança quando estavam a tocar com o professor de piano. A minha abordagem à temática deste projeto de intervenção pedagógica, passava também pela fase final da aula. Neste momento, conseguia questionar e percecionar qual o *feedback* dos alunos em relação a este tema.

Por outro lado, as planificações das aulas de música de câmara consistiram num trabalho mais direcionado com o tema deste projeto. Deste modo, em vários momentos, pretendi perceber se o relaxamento, vontade e a disponibilidade dos alunos para estas aulas eram diferentes em relação às aulas individuais. Efetivamente, foi evidente não só através das confirmações patentes nos questionários, mas também na vivência com os alunos nesta fase do processo.

As aulas estavam divididas da mesma forma que as aulas da disciplina de clarinete, uma parte inicial, a parte fundamental e a parte final. Desta forma, foram trabalhados aspetos como a comunicação em grupo, a respiração associada à questão do tempo metronómico, principalmente no início das obras, o rigor do texto musical executado da mesma forma por todos e sugestões propostas quer pelo professor cooperante, quer por mim. Todo o trabalho implementado nas aulas lecionadas, tinha como objetivo o referido no parágrafo anterior, mas também melhorar a consolidação e a dinâmica do grupo.

Nas páginas seguintes são apresentadas duas planificações de duas das aulas lecionadas tanto na disciplina de clarinete, como na disciplina de música de câmara.

<b>Planificação nº 1</b>			
<b>Local:</b> Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga	<b>Data:</b> 25/02/2019	<b>Turma ou alunos:</b> A	
<b>Aula nº:</b> 1	<b>Conceitos fundamentais a desenvolver:</b> Respiração		
Exercícios Técnicos, Repertório (Instrumento): Escala cromática; Excertos; Estudo nº11 Jean-Jean			<b>Duração:</b> 1h <b>Hora:</b> 10:30h- 11:30h
<b>Função Didática:</b> Consolidação de uma boa técnica, interpretação e trabalho técnico.			
<b>Objetivo da aula:</b> Continuação do trabalho realizado			
<b>Sumário:</b> Escala cromática; Excertos; Estudo nº11 Jean-Jean			

<b>Parte da Aula</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Objetivos Específico</b>	<b>Organização Metodológica/ Descrição do Exercício</b>	<b>Critérios de Êxito</b>	<b>Minutagem</b>	
Inicial	Escala cromática	Trabalho técnico e sonoro.	O exercício foi executado com metrónomo. Fomos alterando o ritmo e as articulações.	A aluna conseguiu fazer o exercício com alguma facilidade.	15'	
Fundamental	Excertos	Trabalho técnico e interpretativo dos excertos.	Os excertos foram tocados do início ao fim, repetindo mais que uma vez para que a aluna conseguisse de uma forma "eficaz" preparar-se para o momento da performance.	A aluna teve alguma dificuldade em conseguir interpretar os excertos.	15'	35'



	Estudo nº11, Jean-Jean	Exercícios para consolidação do estudo.	Exercícios rítmicos com o intuito de solidificar algumas passagens técnicas.	A aluna teve alguma dificuldade em conseguir fazer fraseados e consolidar algumas passagens técnicas.	20'	
Final e Avaliação	Revisão do que foi trabalhado na aula. Momento musical em conjunto.	Perceber de que forma é que a aluna se sentia ao tocar sozinha e ou tocar em conjunto o mesmo exercício.	A aluna foi questionada, com vista a perceber se todos os conteúdos trabalhados na aula foram claros.	A aluna não mostrou desconforto com nenhum conceito abordado na aula.	10'	10'

*Tabela 1. Planificação da aula nº1 de clarinete*

<b>Planificação nº 3</b>			
<b>Local:</b> Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga	<b>Data:</b> 25/02/2019	<b>Turma ou alunos:</b> C	
<b>Aula nº: 3</b>	<b>Conceitos fundamentais a desenvolver:</b> Regularidade rítmica e interpretação.		
Exercícios Técnicos, Repertório (Instrumento): Estudo nº11, Kell; "Cantilene", Cahuzac			<b>Duração:</b> 60' <b>Hora:</b> 12:30h-13:30h
<b>Função Didática:</b> Consolidação do estudo e da peça			
<b>Objetivo da aula:</b> Trabalhar aspetos técnicos e interpretativos			
<b>Sumário: Exercício de aquecimento;</b> Estudo nº11, Kell; "Cantilene", Cahuzac			

<b>Parte da Aula</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Objetivos Específico</b>	<b>Organização Metodológica/ Descrição do Exercício</b>	<b>CrITÉrios de Êxito</b>	<b>Minutagem</b>	
Inicial	Exercício de aquecimento.	Trabalho técnico.	O exercício foi executado com metrónomo de forma a poder aumentar a velocidade.	A aluna respondeu conseguiu fazer o exercício a uma velocidade bastante aceitável.	15'	
Fundamental	Estudo nº 11	Trabalhar técnica e fraseado.	Foi feito um trabalho mais lento do que o andamento pretendido no estudo.	A aluna mostrou alguma facilidade nos objetivos pretendidos.	15'	35'

	"Cantilène", Cahuzac.	Trabalhar fraseado e interpretação.	Inicialmente a aluna tocou a obra por secções de forma a perceber se esta compreendia o "texto". De seguida, trabalhamos em conjunto alguns aspectos técnicos.	A aluna confessou que não gostava de estudar lentamente, mas que tinha consciência que é um tipo de trabalho que tem de fazer.	20'	
Final e Avaliação	Revisão do trabalho feito na aula.	Conversa com a aluna com vista a perceber se ficou com alguma dúvida.		A aluna mostrou motivação com a aula e conseguiu perceber o objetivo do trabalho lento.	10'	10'

Tabela 2. Planificação da aula n.º3 de clarinete

<b>Planificação nº 1</b>			
<b>Local:</b> Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga	<b>Data:</b> 22/02/2019	<b>Turma ou alunos:</b> Música de Câmara	
<b>Aula nº:</b> 1	<b>Conceitos fundamentais a desenvolver:</b> Rigor do texto musical, Trabalho de conjunto		
<b>Exercícios Técnicos, Repertório (Instrumento):</b> "Petite Suite" Claude Debussy			<b>Duração:</b> 60' <b>Hora:</b> 15:30h-16:30h
<b>Função Didática:</b> Contacto visual, trabalho de conjunto.			
<b>Objetivo da aula:</b> Consolidação e coesão da dinâmica de grupo.			
<b>Sumário:</b> "Petite Suite" C. Debussy.			

<b>Parte da Aula</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Objetivos Específico</b>	<b>Organização Metodológica/ Descrição do Exercício</b>	<b>Crítérios de Êxito</b>	<b>Minutagem</b>
Inicial	"Petite Suite" de Claude Debussy	Trabalho de junção do 4º andamento.	Na parte inicial da aula, foi feita uma leitura na integra do primeiro andamento.	O grupo mostrou falta de conhecimento do andamento.	15'
Fundamental	"Petite Suite" de Claude Debussy	Trabalhar e motivar os alunos a dialogar mais uns com os outros;	Durante esta fase da aula, foram realizados alguns exercícios de comunicação entre o grupo. Para isso	O grupo revelou falta de conhecimento das partes de cada elemento do grupo.	35'

		Mecanizar algumas transições de andamentos tal como dinâmicas, motivos e frases.	foram executados alguns exercícios só com as entradas, de maneira que os alunos conseguissem olhar uns para os outros.			
Final e Avaliação	Revisão do trabalho feito durante a aula.	Execução do andamento completo.		No final da aula a peça estava recordada e já apresentava algumas melhorias de junção e de ideias musicais. Os alunos devem procurar mais conhecimento da obra em geral.		10'

*Tabela 3. Planificação da aula n.º1 de música de câmara*

<b>Planificação nº 2</b>			
<b>Local:</b> Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga	<b>Data:</b> 20/05/2019	<b>Turma ou alunos:</b> Música de Câmara	
<b>Aula nº:</b> 2	<b>Conceitos fundamentais a desenvolver:</b> Rigor do texto musical, Trabalho de conjunto		
Exercícios Técnicos, Repertório (Instrumento): Quinteto saxofones			<b>Duração:</b> 60' <b>Hora:</b> 15:30h-16:30h
<b>Função Didática:</b> Contacto visual, trabalho de conjunto			
<b>Objetivo da aula:</b> Consolidação e coesão da dinâmica de grupo			
<b>Sumário:</b> "Scherzo" de Mussorgsky			

<b>Parte da Aula</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Objetivos Específico</b>	<b>Organização Metodológica/ Descrição do Exercício</b>	<b>Crítérios de Êxito</b>	<b>Minutagem</b>
Inicial	"Scherzo" de Mussorgsky	Trabalho de leitura.	Na parte inicial da aula, foi feita uma leitura na integra da obra.	O grupo mostrou alguma facilidade na leitura da obra.	15'
Fundamental	"Scherzo" de Mussorgsky		Na primeira parte, foi perguntado ao grupo o que achavam da obra.	Os alunos revelaram interesse e dedicação ao tocar a obra.	40'

			<p>Na segunda parte da aula foi trabalhada a obra por partes.</p> <p>Foram trabalhadas as mudanças de andamento, visto que foi onde os alunos tiveram mais dificuldades a tocar na leitura inicial que fizeram.</p>	<p>Durante a parte fundamental da aula, foram trabalhadas algumas questões de dinâmicas e articulações entre o grupo.</p> <p>Tendencialmente o saxofone soprano ouvia-se mais em relação ao restante grupo.</p>	
Final e Avaliação	Revisão do trabalho feito durante a aula.	Execução da obra "Scherzo" de Mussorgsky.		<p>No final da aula, foi possível perceber que os alunos falharam algumas coisas por estarem numa fase primária de trabalho desta obra. Depois da aula, o resultado foi bastante mais interessante, comparativamente com início da aula.</p>	5'

Tabela 4. Planificação da aula n.º2 de música de câmara

#### **4.5. Resumo da Intervenção**

Inicialmente foi elaborada uma pesquisa bibliográfica, com o objetivo de compreender e contextualizar a temática proposta. Após encontrar uma vasta quantidade de autores que defendem a importância da música de câmara na prática individual, foi decidido comprovar num contexto real o verdadeiro impacto que esta prática poderia ter na *performance* individual.

Os alunos selecionados para este projeto apresentavam características e níveis díspares, salientando que apenas alguns destes alunos frequentavam aulas de música de câmara. No entanto, exceto as alunas de iniciação, todos tinham aulas com acompanhamento de piano.

Em primeira instância, foi proposto organizar a aula de forma a dedicar cerca de 15% do seu tempo a tocar em conjunto com um possível colega ou com o próprio professor. Este tempo previa a leitura de um diverso repertório, que incluía níveis de dificuldade distintos, inclusivamente repertório de outros instrumentos para sensibilizar o aluno às dificuldades dos outros instrumentos.

Posteriormente à parte da investigação bibliográfica, quando se inicia a intervenção, deparei-me com uma realidade que dificulta a implementação de qualquer um dos objetivos propostos anteriormente.

As alunas g) e h) caracterizadas no capítulo anterior, frequentam o 1º ciclo e por essa razão têm aulas em conjunto. Desta forma, foi possível aplicar algumas das metodologias propostas como a execução de exercícios de improvisação em conjunto, exercícios de imitação. Adicionalmente, é importante referir que o repertório individual que seguiam, continha um CD com o respetivo acompanhamento, permitindo às alunas trabalhar sempre com um suporte harmónico. No seguimento do modelo de ensino musical que estas alunas seguiam, foi possível encontrar características diferenciadoras quanto à sua atenção e predisposição ao meio musical envolvente.

De acordo com o plano de estudos da instituição já referida, os alunos b), c), d), e), f), que frequentam o ensino básico, não continham aulas de música de câmara. Desta forma, não se verificava tanta capacidade de concentração e predisposição ao meio musical envolvente. Adicionalmente, não foi possível aplicar as metodologias propostas devido à incompatibilidade entre o plano de estudos anual com as propostas por mim delineadas.

Por último, a aluna a) caracterizada no capítulo anterior, frequenta o ensino secundário e o seu plano de estudos continha a disciplina de música de câmara. Esta, era uma aluna que apresentava características como a perspicácia na correção de erros, nomeadamente a afinação,



controlo da respiração e a perda de sentido rítmico. Contudo, poderá denotar-se algum tipo de enviesamento nesta conclusão pela disparidade de idade entre a aluna a) e os restantes alunos.

O acompanhamento com piano que está presente nas aulas individuais de instrumento, confere a estas aulas uma componente de música de câmara. Desta forma, o desempenho dos alunos é superior nas aulas referidas, pois requer um maior envolvimento com a obra musical despertando a sua atenção para questões relacionadas com o tempo, a afinação e a comunicação.

Em suma, apesar de não ter sido possível aplicar a totalidade das metodologias previstas, foi visível através da comparação com os alunos, que as componentes de classe de conjunto têm um efeito positivo na *performance* individual do aluno.

## 5. Análise dos questionários

Conforme foi referido anteriormente, foram realizados dois questionários aos alunos com o intuito de entender qual era a opinião dos inquiridos à cerca da temática deste Projeto de Intervenção Pedagógica.

### 5.1. Questionário aos alunos de clarinete

O questionário realizado para os alunos de clarinete estava dividido em três capítulos, sendo que o primeiro estava destinado à apresentação, onde era questionado a idade de cada aluno. Considerando as oito respostas ao questionário, a idade dos alunos de clarinete estavam compreendidas entre os sete e os dezoito anos.

No capítulo dois, foram apresentadas cinco questões sobre o acompanhamento do aluno com piano, em duo com o professor ou em aula partilhada.

De acordo com a primeira pergunta do capítulo II, podemos verificar que todos os alunos já tocaram acompanhados por um colega, professor ou piano durante o seu percurso musical até à data. Desta forma, conseguiu-se garantir que as respostas têm por base a experimentação. Com essa vivência transversal a todos, tenho um ponto de partida sólido para as próximas questões. O gráfico seguinte representa o universo das respostas e a sua distribuição:

Já tocaste acompanhado de um colega, professor ou piano? Se sim, continua no Capítulo II, se não, passarás automaticamente para o Capítulo III.

8 respostas

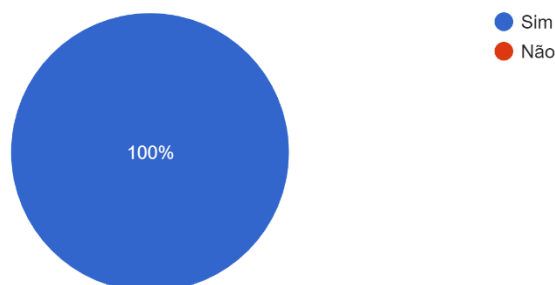


Gráfico 1. Resposta à questão nº1 do capítulo I do questionário aos alunos de clarinete

A segunda questão do capítulo II, tinha como objetivo entender se os alunos demonstravam preocupações quando tocavam acompanhados e se essas também existiam quando tocavam sozinhos na aula ou em algum momento de apresentação. Analisando as respostas reparo que existe, inequivocamente, uma maior preocupação dos alunos quando se apresentam acompanhados. Essa preocupação assenta em alguns fatores, que são alvo de análise posteriormente. A larga maioria de alunos, (87,5% das respostas), indicam que têm preocupações quando tocam acompanhados. Contudo, apenas 12,5% das respostas indicam que os alunos não têm preocupações quando tocam com um colega, um professor ou com o piano.

Este valor referente apenas a um inquirido, coincide com uma aluna extremamente preocupada e dedicada, que observada durante as aulas demonstrava uma constante preocupação com toda a envolvente musical como a técnica, sonoridade e a afinação. A postura da aluna leva-me a concluir que não estratifica as suas preocupações, mantendo em alta os seus níveis de concentração, quer se apresente individualmente, quer em conjunto. Seguidamente apresento o gráfico onde se espelha as respostas obtidas:

Quando tocas com um colega (aula partilhada), com o teu professor ou com piano, tens preocupações que tocando sozinho não tens?

8 respostas

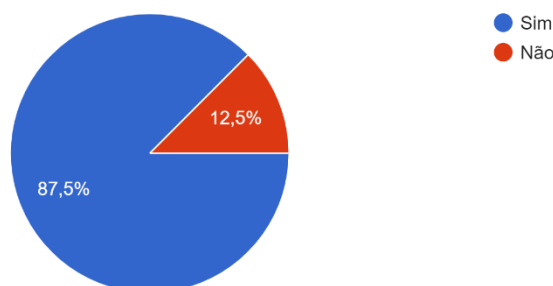


Gráfico 2. Resposta à questão n.º 2 do capítulo I do questionário aos alunos de clarinete

Na terceira questão foram apresentados cinco conceitos musicais, com o intuito de perceber quais eram os hipotéticos problemas que mais preocupavam os alunos quando tocam individualmente e/ou acompanhados. Desta forma, foi possível observar que houve uma distribuição pouco díspar na escolha dos conceitos, percebendo mesmo que todos os conceitos foram escolhidos pelo menos uma vez, pela totalidade dos alunos. Contudo, destaca-se a “afinação”, que foi escolhida por 75% da amostra. Este dado revela que os alunos ponderam que a afinação é mais importante tocando acompanhados do que de forma isolada. Neste contexto,

descoram a capacidade e necessidade de afinação do instrumento isoladamente, que poderá prejudicá-los em certos registos em que o clarinete se apresenta “desafinado” por natureza. Contudo, não sendo este o objeto de estudo, parece-me importante que fique registado que a afinação individual também deve ser monitorizada e trabalhada. O segundo lugar da votação é ocupado por dois conceitos, sendo eles o ritmo, com a capacidade de manter o tempo, e a sonoridade do grupo. Estes conceitos atingiram 62,5% da votação, coincidente com 5 escolhas em 8 possíveis. São conceitos que não sendo exclusivos da Música de Câmara, são uma das maiores preocupações dos alunos.

Um dos conceitos que considerava mais relevantes, a “comunicação”, foi escolhido apenas por 50% dos alunos. Este conceito parece-me importante no contexto de música em conjunto, uma vez que a comunicação permite aos músicos começarem a tocar a obra simultaneamente, ou perfeccionarem a agógica que o “líder” pretende implementar a dado momento. Com os mesmos 50% de escolhas, surge a temática do “nervosismo quando tocamos em público”, que foi claramente a menos escolhida, precisamente porque estando em palco acompanhados, os alunos entendem que a responsabilidade estará dividida, ou menos exposta.

Em seguida apresento o gráfico referente as respostas obtidas:

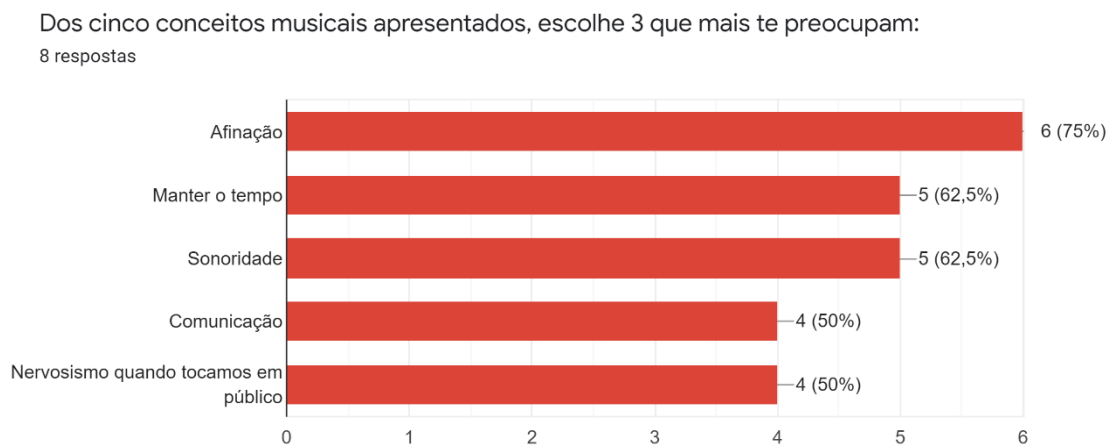


Gráfico 3. Resposta à questão nº3 do capítulo I do questionário aos alunos de clarinete

A quarta questão refere-se aos aspetos que ao tocar com um colega, piano ou o professor permitem o aluno evoluir. Nesta pergunta aberta, surgiram várias respostas, algumas delas simples e lógicas. Contudo, algumas mais elaboradas com uma visão mais aprofundada de questões técnicas. Para uma análise mais sucinta agregarei as respostas que se apresentam semelhantes.

“Ao ouvir o outro, e assim tentar focar-me também no que se passa à minha volta, e não só em mim” e “ao tocar com alguém somos obrigados a ouvir o que o outro e assim, conseguir encontrar erros (como afinação, ou o tempo), que sozinhos não seria possível detetar”, demonstram uma clara preocupação dos alunos em perceber o que está a ser feito pelo outro interveniente. Desta forma, conseguem dividir a sua atenção em duas vertentes, sendo elas o que estão a fazer e em perceber as intenções musicais do outro elemento. Ainda assim, existe uma resposta de um aluno que aborda a questão dos erros, numa clara intenção de demonstrar que a música de câmara permite uma colaboração e entreaajuda mais vincada na correção de erros que surge reiterada numa outra resposta mais curta em que o aluno responde que “aprendo com os meus erros e com os do colega”.

Outro fator abordado em relação à quarta questão, prende-se com a comunicação. Este conceito, que surge diretamente em duas respostas: “a comunicação principalmente, mas a interação e o aprender a ouvir o que o outro está a fazer também é muito importante como muitos outros fatores” e “comunicação”. Podemos concluir, que na opinião dos alunos, este é um dos fatores que permite a evolução através da prática camerística.

Uma das respostas que considero interessantes e diferenciada, prende-se com “flexibilidade e atenção”. No que toca à flexibilidade, desconheço se o inquirido se refere a flexibilidade como técnica instrumental ou em termos de flexibilidade para o repertório mais abrangente. Referente à atenção, o aluno refere-se à expansão da concentração não só ao que está a executar, mas também ao que está a ouvir.

A última resposta, prende-se com o “repertório e partilha de música”. Esta resposta, proveniente de um aluno mais experiente, permite-me perceber que a música de câmara tem um papel importante neste aluno, a ponto de escolher o repertório camerístico como sendo um dos pontos altos da sua evolução.

Na quinta pergunta do capítulo II, foi questionado aos alunos se estes se sentiam mais seguros a tocar acompanhados. Esta questão, tinha como objetivo entender se os alunos consideram que tocar acompanhados lhes transmite mais segurança, facilitando a postura e

atenuando aquilo que na gíria dizemos de “estar nervoso” ou se não tem qualquer influência nestes aspetos. Como podemos verificar no gráfico apresentado de seguida, a resposta “sim” contou com 62,5% e a resposta “não” contou com 37,5% da amostra. A distribuição destes valores, muito próximo da igualdade na escolha, tem a particularidade dos alunos mais velhos, já não se sentirem inseguros nas apresentações a solo, bem como, os alunos que assinalaram o “sim” coincide com os alunos mais novos e inexperientes.

Sentes-te mais seguro(a) a tocar acompanhado?

8 respostas

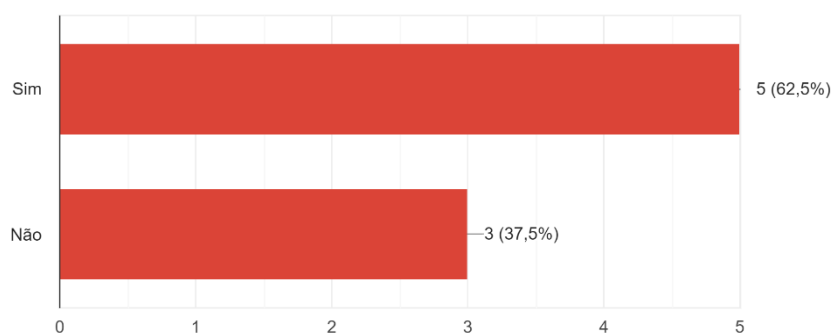


Gráfico 4. Resposta à questão nº5 do capítulo I do questionário aos alunos de clarinete

No capítulo III, considerava-se o conhecimento e a experiência pessoal de cada aluno em música de câmara. Analisando o gráfico que representa as respostas dos alunos à primeira questão, depreendo que todos os alunos conhecem pelo menos dois ou mais grupos de música de câmara, incluindo a orquestra clássica, orquestra sinfónica e orquestra de sopros. A dúvida que sugere terá sido em considerar o Coro como música de Câmara, até porque grande parte deles, frequentaram o Coro nos primeiros anos da formação nesta Escola, pelo que conhecem e reconhecem a sua existência. O gráfico que representa esta questão é o que a seguir apresento:

Que grupos de música de câmara conheces?

8 respostas

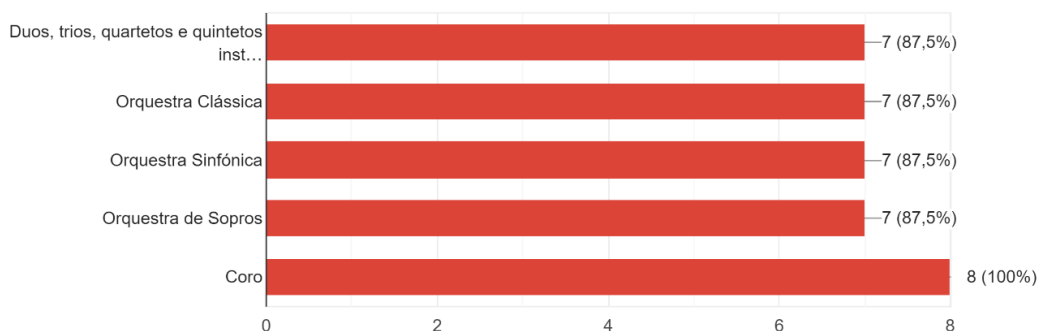


Gráfico 5. Resposta à questão nº1 do capítulo III do questionário aos alunos de clarinete

A segunda questão do capítulo III, é uma questão de resposta aberta e tinha o intuito de perceber em que agrupamentos participaram em toda a sua formação, bem como na experiência musical obtida sem ser no Conservatório.

Por unanimidade, os alunos responderam que já tiveram a oportunidade de tocar em orquestras, tanto sinfónica como de sopros. Além disso, alguns alunos não só faziam parte das Orquestras do Conservatório, mas também por participaram em vários estágios das diversas orquestras que existem em Portugal. Alguns alunos mencionaram também o coro, numa escala muito superficial, mas os resultados desta questão recaem maioritariamente em formações como: duos, trios, quartetos, quintetos, octeto, e ensemble de clarinetes. Ao longo do percurso musical dos alunos, a música de câmara ocupa um papel na bibliografia do programa de clarinete, nomeadamente os métodos de J. Albalat, de Wibor, os de J. Crocq, os de P. Wastall, entre outros, que contêm vários duetos em que os alunos podem tocar com o professor ou com os colegas.

A terceira questão, posiciona-se com o intuito de perceber se os alunos têm preocupações ao tocar em conjunto, que sozinhos não manifestam. De acordo com o gráfico, 87,5% das respostas indicam que os alunos têm preocupações quando tocam em conjunto, que quando tocam sozinhos não tem, apresentando uma maioria significativa que deixa claro que há preocupações diferentes nas atividades em conjunto. O valor referente a 12,5%, corresponde somente à resposta de um aluno, que indica que quando toca em conjunto e sozinho, tem as mesmas preocupações. O aluno em questão é um aluno extremamente aplicado que poderá ter respondido, tentando dar a entender que a sua preocupação e aplicação é sempre total e máxima quer sozinho, quer acompanhado. O gráfico seguinte apresenta as respostas para esta questão:

Quando tocas em conjunto (música de câmara), tens preocupações que tocando sozinho não tens?

8 respostas

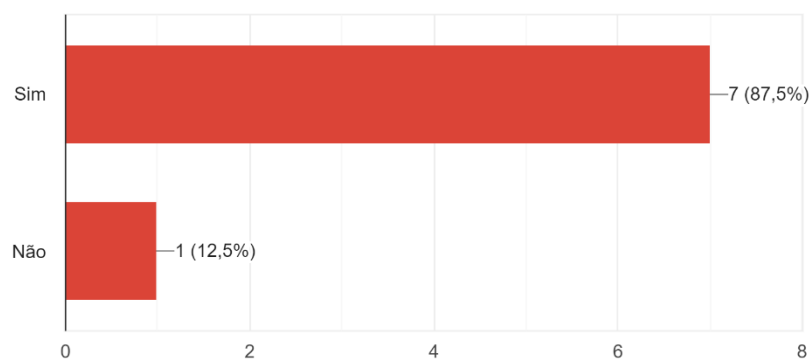


Gráfico 6. Resposta à questão n.º 3 do capítulo III do questionário aos alunos de clarinete

De seguida, foram apresentados cinco conceitos aos alunos. Dos cinco apresentados, era sugerido que os alunos escolhessem os três que representam as suas maiores preocupações ao tocar em grupos de música de câmara. Um dos conceitos escolhidos de comum acordo, foi a “afinação”. Todos os alunos escolheram este conceito como uma das suas maiores preocupações ao tocar em música de câmara. Como podemos verificar no gráfico, este mesmo conceito representa 100% das respostas. Continuando, a análise do gráfico, constatei que a resposta “manter o tempo”, atinge uma percentagem de 75% das respostas. Este é um valor que na prática, representa 6 dos 8 alunos inquiridos, o que permite concluir que a par da “afinação”, o “manter o tempo” são as duas maiores preocupações destes alunos.

O conceito “sonoridade” e “comunicação”, surgem como 50% das escolhas. Os alunos consideram que estes dois conceitos são importantes, no entanto, não são fulcrais e entendidas como “primeiras escolhas” para estes alunos. A temática do “nervosismo quando tocamos em público”, foi escolhida por dois alunos, que corresponde aos 25% do total e está representado no gráfico na última linha. Sendo este conceito escolhido apenas por dois alunos, podemos concluir que os restantes elementos consideram que ao tocar em música de câmara, sentem-se menos nervosos.

Dos cinco conceitos apresentados, escolhe 3 que mais te preocupam ao tocar em conjunto/ se tocasses em conjunto?

8 respostas

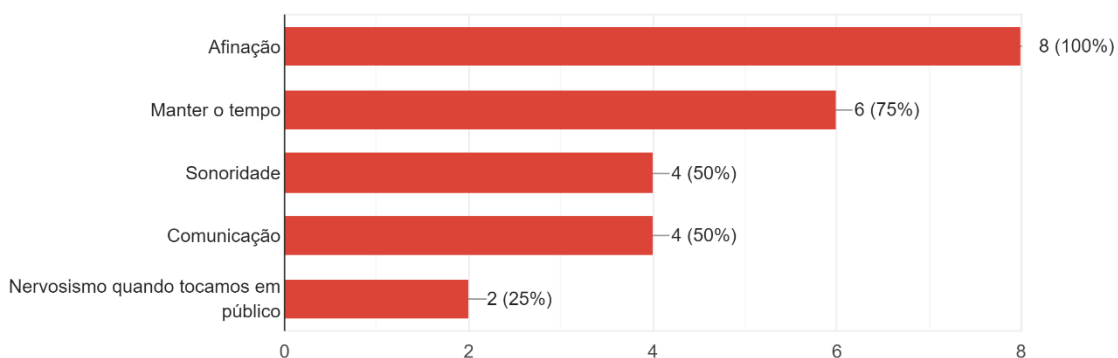


Gráfico 7. Resposta à questão nº4 do capítulo III do questionário aos alunos de clarinete

A questão seguinte, visa compreender qual a opinião dos alunos sobre a importância de haver disciplinas de música de câmara nos programas escolares desde o início da formação até ao ensino superior. Os alunos classificaram de um a nove, sendo o 1 (nada importante) e o 9 (muito importante). Numa primeira análise visual, percebi que todas as opções se centraram nos patamares mais altos, que são os que consideram a Música de Câmara como “muito importante”.



No entanto, e segundo o gráfico, 62,5% das respostas que correspondem a seis alunos, indicam que estes consideram muito importante que a disciplina de música de câmara faça parte dos programas escolares dos alunos. Estes, escolheram precisamente a hipótese “9”, que sendo a que representa o “muito importante”, traduz-se na intenção da maioria dos inquiridos. De igual forma, 25% dos inquiridos, classificam com um 8, o grau de importância da Música de Câmara. Por fim, apenas um aluno classifica com um 7, que corresponde aos 12,5% apresentados no gráfico. Contudo, conforme citei no parágrafo anterior, as opções escolhidas visaram os patamares mais próximos do “muito importante”.

Sintetizando, os alunos consideram “importante” ou “muito importante”, a presença da Música de Câmara nos currículos académicos dos estudantes de música. O gráfico seguinte representa a resposta à questão citada:

Qual a importância de haver disciplinas de música de câmara nos programas escolares dos alunos até ao ensino superior? Classifica de 1 (nada importante) a 9 (muito importante)

8 respostas

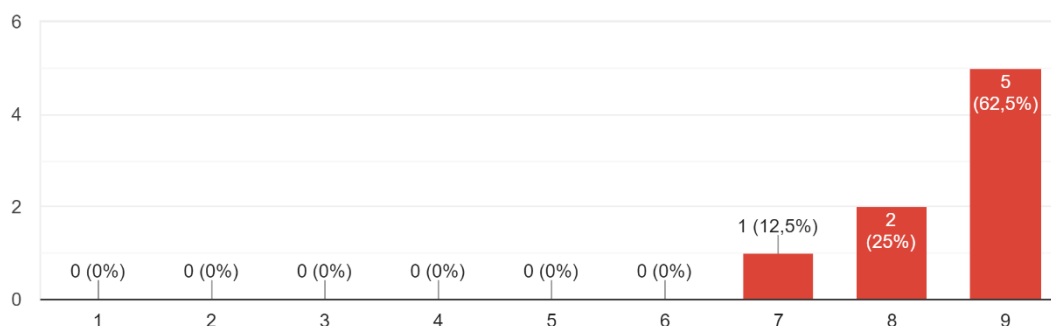


Gráfico 8. Resposta à questão nº6 do capítulo III do questionário aos alunos de clarinete

A última questão do capítulo III, centra-se na procura da opinião dos alunos em relação à importância da prática de música de câmara no desenvolvimento da prática individual. A questão foi colocada nos mesmos moldes da questão anterior, em que os alunos tinham de classificar de um a nove, sendo o 1 (nada importante) e o 9 (muito importante), a importância da música de câmara no desenvolvimento do seu percurso musical. As respostas foram mais uma vez esclarecedoras, sendo a parte mais alta do gráfico, que representa o “muito importante”, as mais escolhidas. Foi possível perceber que, os alunos maioritariamente classificam com um nove. A importância da música de câmara foi classificada por 87,5% inquiridos nos dois patamares mais altos. Este, é um valor que retira qualquer dúvida quanto à importância que estes alunos atribuem

à Música de Câmara. Contudo, apenas um aluno atribuiu o nível 7 a esta resposta, que não deixa de ser um valor alto e significativo.

Qual a importância da música de câmara no teu desenvolvimento técnico do clarinete? Classifica de 1 (nada importante) a 9 (muito importante)

8 respostas

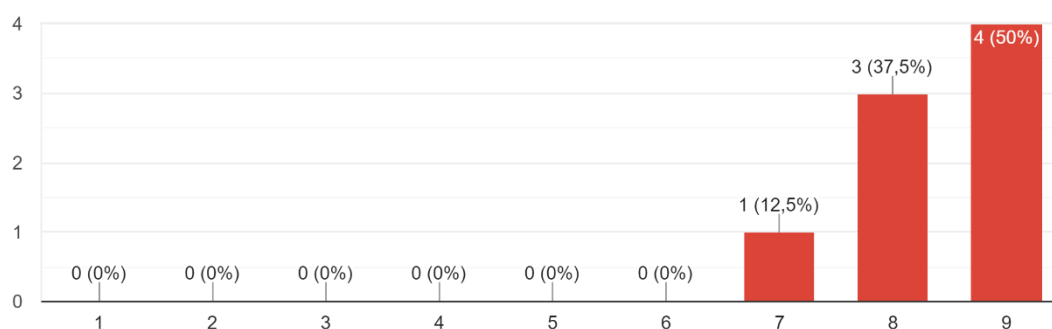


Gráfico 9. Resposta à questão n.º7 do capítulo III do questionário aos alunos de clarinete

Em suma, no questionário colocado aos alunos intervenientes, foi possível perceber que todos consideram “importante” e “muito importante” a prática da música de câmara, visto que, segundo os alunos, desenvolvem vários conceitos referidos anteriormente. Os alunos referem que tanto a comunicação, como a partilha musical são conceitos que permitem que estes possam evoluir. Tal como observamos anteriormente, os alunos consideram em diferentes classificações, que a música de câmara ocupa um lugar importante no desenvolvimento da prática individual.

## 5.2. Questionário aos alunos de música de câmara

No segundo capítulo, que contém uma parte direcionada aos alunos de Música de Câmara referido anteriormente como um quinteto de saxofones, os alunos têm idades compreendidas entre os dezassete e dezoito anos. O grupo é constituído por três elementos do sexo feminino e por dois do sexo masculino.

Na primeira questão, relacionada com a idade em que começaram a aprender música, tem por fundamento enquadrar o percurso académico de cada um deles. As respostas são muito díspares colocando alguns deles em turmas desde o pré-escolar, iniciação e até mesmo já no 1º ciclo.

A seguinte questão, pretendia conhecer quais as formações de grupos de música de câmara que os alunos conheciam. As respostas dos alunos foram unânimes e coincidiram nos seguintes grupos: duos, trios, quartetos, quintetos, decatetos, ensembles, coro de câmara e orquestra de câmara. Podemos concluir, que todos os alunos conhecem bastantes formações e todos eles já fizeram parte de pelo menos duas ou três formações acima referidas.

Como resposta à pergunta “Já tiveste a oportunidade de assistir a algum concerto de música de câmara?”, 100% dos alunos respondeu que “sim”, como podemos verificar no gráfico seguinte.

Já tiveste a oportunidade de assistir a algum concerto de música de câmara?  
5 respostas

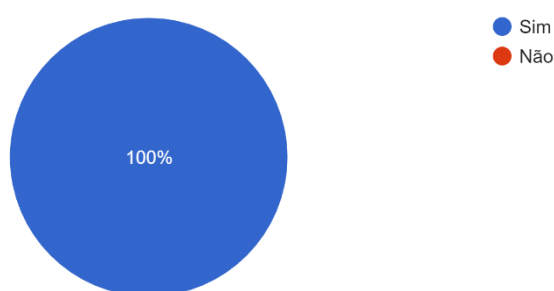


Gráfico 10. Resposta à questão n°5 do questionário aos alunos de música de câmara

Na questão seguinte, onde existiu um enviesamento na formulação da questão, pretendo saber se já tocaram em conjunto e quantas vezes terá acontecido. Foi apresentado como hipótese de resposta, de 1 a 4 vezes ou uma opção de resposta aberta para identificarem quantas. Os alunos deparando-se com estas hipóteses, optaram por colocar em texto “várias vezes”. No

entanto, o resultado da questão é de fácil análise e compreensão, pois todos eles já pertenceram a grupos de Música de Câmara inúmeras vezes. Esta resposta assegura que são conhecedores das rotinas deste tipo de formações e que, certamente, as suas respostas validam a minha pesquisa relativa à importância da Música de Câmara na prática instrumental. Tal como referi e após a análise do gráfico seguinte, percebo que todos os inquiridos já pertenceram por inúmeras vezes a grupos de Música de Câmara.

Já alguma vez tocaste em conjunto com outros músicos? Quantas vezes ?

5 respostas

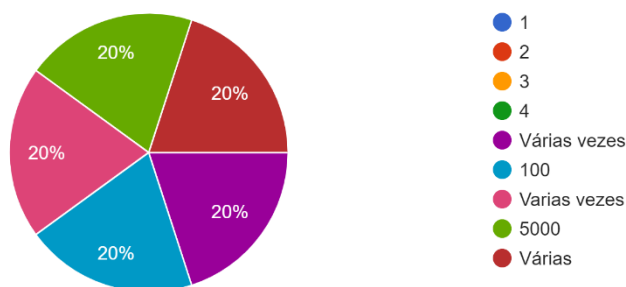


Gráfico 11. Resposta à questão nº6 do questionário aos alunos de música de câmara

Diretamente relacionado com o tema desta dissertação, a próxima questão pretendia saber até que ponto será motivador a prática em conjunto. A resposta foi unânime sobre o “sim”, demonstrando que esta prática é um fator de motivação para os alunos. O gráfico seguinte apresenta os dados referentes a esta abordagem:

Consideras motivador tocar em conjunto?

5 respostas

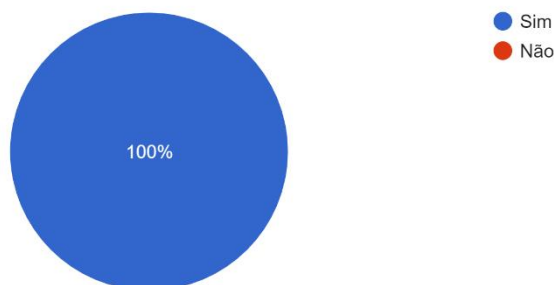


Gráfico 12. Resposta à questão nº7 do questionário aos alunos de música de câmara

Foi questionado aos alunos, tendo por base o seu conhecimento, o que era a “Música de Câmara”. Dois dos inquiridos, responderam que a Música de Câmara é “fazer música em conjunto” e “tocar em conjunto com outros instrumentos.

Os restantes alunos, responderam de forma mais elaborada em relação à sua opinião sobre esta temática.

O que é para ti "Música de Câmara" ?

5 respostas

Grupo de, pelo menos, dois músicos que tocam sem a direção de um maestro

É fazer música em conjunto

Tocar em conjunto com outros instrumentos

Música de câmara é uma forma de criar música em conjunto e de aprender a trabalhar em equipa.

Alegria, sobretudo união, um pequeno grupo de músicos que dadas as suas características se reúnem para tocar e estudar, divertindo-se também.

Gráfico 13. Resposta à questão n.º8 do questionário aos alunos de música de câmara

Relativamente à pergunta seguinte, uma questão aberta, foi dada liberdade de escrita aos alunos inquiridos. Desta forma, era solicitado aos elementos do quinteto que referissem as diferenças entre tocar em conjunto e tocar individualmente. As respostas foram muito dispersas e apoiadas em vários fatores como a motivação, exposição perante o público, sensibilidade e até mesmo adrenalina. Uma das respostas visa unicamente a motivação, no entanto, respostas mais elaboradas já abordam a questão das relações entre o grupo e o público, caracterizando como “gratificantes”. A questão da “exposição perante o público” também aparece como sendo mais fácil trabalhar com o apoio dos outros. Por último, foi referido que tocando em conjunto existiria uma alteração ao sentido de sensibilidade e sensatez, acrescentando que até a cooperação surge como um acrescento a tocar sozinho.

Quais são as diferenças que encontras entre o tocar em conjunto e individualmente?

5 respostas

- A motivação
- Acho que partilhar música é muito gratificante. Criar relações é uma das principais diferenças entre tocar individualmente e em conjunto. É também uma das maiores qualidades
- O facto de em conjunto não estar tão expostos e temos sempre o apoio de outros instrumentos
- Quando toco em conjunto sinto mais adrenalina e vontade de tocar.
- Tocando em conjunto existe um sentido de sensibilidade, sensatez e cooperação diferente do que tocar sozinho.

A última pergunta deste questionário, consistia em perceber se os alunos consideravam a “Música de Câmara” como um ponto fundamental na sua formação. As respostas foram unânimes, e todos os alunos consideram que a “Música de Câmara” ocupa um lugar fundamental na formação de cada aluno.

Consideras a música de câmara como um ponto fundamental para a tua formação?

5 respostas

- Sim
- Sim!
- Completamente.
- Sem dúvida.

Gráfico 14. Resposta à questão nº10 do questionário aos alunos de música de câmara

Por fim, foi pedido aos alunos que justificassem a resposta anterior. De várias formas todos consideram que tocar em conjunto é fundamental, tanto para o crescimento enquanto músicos, como para desenvolvimento de algumas capacidades de carácter individual. Desta forma, tocar em conjunto confere momentos de partilha em que o fator social e de convivência, são a chave para o sucesso do grupo. Por outro lado, outros alunos consideram importante tocar em conjunto, para “saber ouvir”, perceber os timbres de cada instrumento, as diferentes formas de tocar e aprender como fundir os próprios timbres no sentido de obterem um resultado único.

Adicionalmente, alguns dos inquiridos sugerem que desta forma poderemos ter mais facilidade em distinguir partes importantes em que a melodia se divide pelos intervenientes. Por último, é apontada a sensibilidade e a cooperação como vitais para a música de câmara, como podemos verificar na publicação seguinte:

Justifica a resposta da questão anterior.

5 respostas

É fundamental tocar em conjunto para o crescimento enquanto músico, pois permite desenvolver várias capacidades e obriga a um aumento da capacidade de contração

Acho que é fundamental realizar tarefas em grupo. É uma peça chave no crescimento quer pessoal quer musical de alguém. Aprendemos a trabalhar em conjunto com outras pessoas, a partilhar momentos e a evoluir em simultâneo com outros.

É fundamental porque tocar em música de câmara, resume-se principalmente em saber ouvir e isso na música é um factor importante! E o facto de termos de tocar com instrumentos e instrumentistas com cores e maneiras diferentes de tocar, só faz com que tenhamos de saber fundir e isso faz nos crescer como músicos individuais.

A meu ver, a música de câmara é um elemento crucial para a formação de qualquer músico. É importante saber tocar em conjunto e ouvir os outros, distinguindo a melodia das partes inferiores da peça.

Existem valores que sobrerudo se desenvolvem nesta área, como disse em cima, a sensibilidade e a cooperação, sendo que acho que é necessário à formação de um músico / instrumentista.

Gráfico 15. Resposta à questão nº11 do questionário aos alunos de música de câmara

Em suma, podemos concluir que os alunos têm opiniões formadas sobre o tema "Música de Câmara". Estes, deram opiniões bem elucidadas sobre os benefícios da Música de Camara para a sua evolução e ao longo do questionário, foram realçando que consideravam este tema fundamental para a sua formação. Enquanto estudantes de música, todos os inquiridos referem a importância de tocar em conjunto e dando enfoque em vários aspetos, como "saber ouvir", "a sensibilidade" e a "cooperação", que podem ser desenvolvidos com a prática da música de câmara. Alguns alunos referem ainda, que a prática de música de câmara "é uma peça chave no crescimento quer pessoal, quer musical de alguém".

### **5.3. Confronto entre os resultados obtidos e a contextualização teórica**

De acordo com os resultados acima demonstrados, é perceptível uma opinião generalizada acerca do papel da música de câmara.

Os questionários elaborados aos alunos intervenientes, permite-nos concluir que as suas opiniões são coerentes e correspondem com a fundamentação teórica e pesquisa bibliográfica realizada anteriormente. Deste modo, neste subcapítulo pretende-se interligar os resultados dos questionários com a pesquisa bibliográfica presente nos primeiros capítulos.

Em relação à questão número cinco do questionário direcionado aos alunos de clarinete, estes destacam a “afinação” como um dos conceitos que mais tem mais importância no momento de tocar em conjunto. Este conceito foi referido anteriormente como um dos mais importantes por Henrique (2002).

{...} a afinação não se limita à mera reprodução e verificação rigorosa das frequências exatas, mas é antes um compromisso de audição de si mesmo e dos outros, em cada momento, em cada nota. (Henrique, 2002, p.937, cit. Escórcio, 2019, p. 17)

Seguidamente, foi colocada uma outra questão aos alunos de clarinete, que tinha como objetivo perceber quais os aspetos que permitem o aluno evoluir. As respostas obtidas foram afirmações como “aprendo com meus erros, e com os do colega”, tal como refere Cruvinel (2005).

O aluno percebe que as suas dificuldades são compartilhadas pelos colegas, evitando desestímulos; o aluno se sente, logo no início dos estudos, participante de uma orquestra ou de um coral e, ao conseguir executar uma peça, sua motivação aumenta; [...] (Cruvinel, 2005, p. 78)

Adicionalmente, podemos encontrar duas respostas que fazem referência à comunicação como um dos conceitos desenvolvidos com a prática musical em conjunto. Esta mesma ideia é também defendida por Ferreira (2011).



A comunicação não-verbal surgiu muito antes da comunicação verbal, pois afinal foi através de gestos e expressões que o mundo aprendeu, comunicou e evoluiu. A necessidade de comunicar cresceu ao longo dos tempos e fez com que o Homem, sedento do processo de socialização procurasse novas formas de comunicar. Essencialmente a humanidade procurava uma simbologia comum, partilhada pela maioria que trouxesse um entendimento generalizado. (Ferreira, 2011, p. 20)

Quanto ao questionário dos alunos de música de câmara, é também possível verificar-se congruência entre a fundamentação teórica e as respostas obtidas. Uma das questões apresentadas a estes alunos, incide em perceber se estes consideram motivador tocar em conjunto. A esta pergunta os alunos responderam positivamente, sustentando assim a opinião defendida por Ferreira (2011).

Na realidade, a motivação é um fator chave para o sucesso em qualquer área, no entanto, o facto da educação musical não ser obrigatória acentua ainda mais esta influência. (Ferreira, 2011)

Em suma, verifica-se que a opinião dos alunos é congruente com a fundamentação teórica apresentada. Apesar de os alunos classificarem a música de câmara de forma diferente, a sua maioria considera esta prática fundamental no seu desenvolvimento musical. Deste modo, enfatizam características como a motivação, a comunicação e a perspicácia na resolução de problemas.

## 6. Conclusões

Com o intuito de perceber o benefício da música de câmara na motivação da prática individual, realizou-se o presente projeto de intervenção. Com o objetivo de uma melhor reflexão sobre o papel da música de câmara no ensino da música e os seus benefícios, foi elaborado um enquadramento teórico. Este, por sua vez, permitiu entender que a música de câmara desempenha um papel fulcral no desenvolvimento de um aluno.

Não obstante, a motivação está positivamente relacionada com a música de câmara, uma vez que a presença desta componente no plano de estudos, aumenta os níveis de motivação de um aluno. A motivação pode ser caracterizada de duas formas: extrínseca e intrínseca. Apesar de opostas, estas duas formas de motivação complementam-se. A primeira caracteriza-se pela motivação através da recompensa, enquanto a segunda define-se pelo prazer na realização de algo.

A comunicação está também relacionada com a prática da música de câmara, sendo que esta é uma prática de conjunto, onde comunicar é essencial para um bom funcionamento.

Seguidamente, foi analisado de que forma pode ser aplicado nas aulas individuais os conhecimentos adquiridos nas práticas em conjunto. Assim, nas aulas individuais verifica-se um trabalho mais técnico e personalizado. Apesar de nas aulas em grupo o trabalho não ser tão personalizado, desenvolve capacidades de autonomia que permite ao aluno encontrar ferramentas para solucionar os próprios problemas.

Posteriormente à caracterização do contexto de intervenção dos alunos intervenientes e dos professores cooperantes, iniciou-se a apresentação do plano geral de intervenção. Desta forma, foram relatados os objetivos definidos:

- Desenvolver a capacidade de reflexão sobre a temática;
- Fazer entender de que forma a música de câmara pode ser realmente motivador na prática instrumental do clarinete;
- Sensibilizar os alunos para a prática de música em conjunto e de que forma pode influenciar o seu percurso;
- Realizar questionários aos alunos com o intuito de descobrir o ponto de vista acerca do tema deste projeto de intervenção;

Quanto aos objetivos delineados, no caso das aulas de música de câmara foi possível concretizar os mesmos, através das aulas lecionadas e da observação livre. Os alunos foram

sensibilizados para trabalhar os conceitos abordados como por exemplo a comunicação. Com o intuito de trabalhar a comunicação foram elaborados exercícios de caráter verbal e não verbal. No entanto, nas aulas individuais nem todos os objetivos foram viáveis de atingir, devido ao plano de estudos já estabelecido pelo Conservatório. Contudo, foi possível aplicar alguns dos objetivos previstos através das aulas de acompanhamento com piano, sensibilizando os alunos para a importância de tocar em grupo.

Adicionalmente, foram definidas as metodologias de investigação, instrumentos de recolha de dados e as planificações das aulas lecionadas. Ainda assim, foi elaborado um breve resumo caracterizando as aulas lecionadas, uma vez que não foi possível implementar na totalidade os objetivos previstos. Estas aulas foram descritas tendo por base cada aluno e a sua realidade. Desta forma, destaco as aulas das alunas de iniciação onde que foi possível aplicar alguns dos objetivos, pois no 1.º ciclo do presente Conservatório as aulas de instrumento são em conjunto.

Por último, foram apresentados os dados relativos aos questionários realizados e as suas respetivas análises. Os presentes questionários foram apresentados aos alunos intervenientes deste Projeto de Intervenção Supervisionada. Os questionários incidiam sobre questões como a perspetiva dos alunos sobre a música de câmara, de que forma transpunham os conhecimentos da prática em conjunto para a execução individual e de que forma consideravam motivador tocar em conjunto. Nesta fase verificou-se que os alunos intervenientes consideram a música de câmara como uma componente essencial no seu desenvolvimento, assim como um fator de motivação à prática individual.

Posteriormente, foi estabelecida a relação entre a pesquisa bibliográfica e os resultados obtidos nos questionários. Deste modo, foi constatado a congruência entre as respostas obtidas e as teorias apresentadas ao longo do relatório.

Em suma, a música de câmara desempenha um papel benéfico no desenvolvimento profissional e social dos alunos, fortalecendo capacidades que geralmente não têm grande enfoque no ensino individual.

Por fim, é de realçar que este projeto de intervenção supervisionada permitiu-me desenvolver e relacionar as diversas competências adquiridas ao longo do mestrado em ensino de música.

## 7. Referências bibliográficas

- Alan J. Gumm (2001). The Effect of Instrumental Student Motivation for Music on Perceptions of Music Teaching Style.
- Andrade, C. d. (2011). *Aprendizagem Cooperativa. Estudo com alunos do 3.ºCEB*.
- Arnold, D. (1938). *The New Oxford Companion to Music*.
- Barrera, S. D. (2010, Dezembro). Teorias cognitivas da motivação e a sua relação com o desempenho escolar. *Poiesis Pedagógica*.
- Braga, S. & Dantas, T. (2011). Performa '11: Encontros de Investigação em Performance. Aprendizagem entre pares: influências na interpretação musical. Universidade de Aveiro.
- Braga, S. e Tourinho, C. (2013). *Um por todos ou todos por um? Processos avaliativos em música*. Feira de Santada: UEFS Editora.
- Beltman, S. (2005). *Motivation of high-achieving athletes and musicians: A person-context perspective*. PhD thesis, Murdoch University.
- Borrás, F., & Gómez, I. (2010). Dos experiencias de aprendizaje cooperativo : clase de instrumento y conjunto instrumental.
- Branquinho, E. (2013). *A prática instrumental em grupo como fator de socialização/integração da criança*. Relatório Final de Estágio Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB.
- Brito, H., & Vieira, M. H. (2014). *Contributos para uma Etnopedagogia Musical no ensino instrumental das escolas especializadas*. In M. H. Vieira, & R. Soutelo (Edits.). *Percursos do Ensino da Música-2014*.
- Borém, F. (2006). Por uma unidade e diversidade da pedagogia da performance. *Revista da ABEM*, 14, 1-10.
- Boruchovitch, E., & Martini, M. L. (1997). As atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar e a motivação para a aprendizagem de crianças brasileiras. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*.
- Cardoso, A. C. (2013). *O ensino especializado da música como promotor da aprendizagem*. Universidade de Coimbra. Portugal.
- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Editor: Guerra e Paz.
- Carvalho, V. D. & Ray, S. (2006). *Intersecção da prática camerística com o ensino do instrumento musical*. XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação

- em Música (ANPPOM), Brasília, Brasil, pp. 1027-1031.
- Cavalcanti, C. R. (2009). *Auto-regulação e prática instrumental: um estudo sobre as crenças de auto-eficácia de músicos instrumentistas*. Curitiba. Departamento de Artes da Universidade Federal do Paraná.
  - Cochito, M. I. G. S. (2004). *Cooperação e Aprendizagem*. Porto: ACIME – Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Éticas.
  - Conservatório de Música Calouste Gulbenkian (2013). *Projeto Educativo*. Consultado em 10 de dezembro de 2018 em: [http://www.conservatoriodebraga.pt/userfiles/CMCG\\_Projecto%20Educativo%202014\\_2018.pdf](http://www.conservatoriodebraga.pt/userfiles/CMCG_Projecto%20Educativo%202014_2018.pdf)
  - Correia, M. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação
  - Coutinho. (2009). Ivestigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas..
  - Cunha, R. (2016). *A influência da prática de música de câmara na pedagogia da pianista Helena Sá e Costa*. Porto: Universidade Católica.
  - Cruvinel, F.M. (2004). “*I ENECIM. Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais. O início de uma trajetória de sucesso*”. Anais do I ENECIM. Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais. Goiânia: Universidade Federal de Goiás.
  - Cruvinel, F.M (2004). Ensino coletivo de instrumentos musicais: aspectos histórico. I Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical. *01 a 04 de Dezembro, Goiânia*.
  - Cruvinel, F. M. (2005). *Educação musical e transformação social - uma experiência com ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Wolnwy Unes.
  - D. Arnold (1938). *The New Oxford Companion to Music*.
  - Deci, E., & Ryan, R. (2010). *Self-Determination*. John Wiley & Sons, Inc. Disponível em <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9780470479216.corpsy0834/full>.
  - Escórcio, D. (2019). *Afinação: Estratégias para a obtenção de melhores no resultados no estudo do fagote*. Dissertação de mestrado. Universidade do Minho. Braga.
  - Ferreira. (2011). *INFLUÊNCIA DA MÚSICA DE CÂMARA NO ENSINO*. Dissertação de mestrado. Universidade de Aveiro.
  - Ferreira, D. (2019). *Benefícios de um estudo variado para alunos de clarinete*. Dissertação de mestrado. Universidade do Minho. Braga.

- Fesh, A. (2018). *A Música de Câmara: Impacto da atividade no número de horas dedicadas à prática do repertório do instrumento.*
- Fonseca. (2014). *A motivação no processo de aprendizagem musical: Estudo de caso no Conservatório de Música de Barcelos.*
- Fonseca, A., & Fonseca, A. (2014). *A importância da prática de orquestra no ensino especializado da música.*
- Fidalgo, J. (2015). *O Ensino Colectivo Como Complemento à Aprendizagem Individual: Criação de Ensemble de Contrabaixo de Cordas para o 2º e 3º Ciclos.* Relatório de Estágio. ESE. Politécnico do Porto.
- Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- Gil, E. (2017). *A importância da música de câmara na aprendizagem individual do clarinete.*
- Guimarães & Boruchovitch. (2004). *O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação.* *Psicologia e Reflexão Crítica.*
- Goodman, E. (2002). Ensemble performance. In J. Rink (ed.). *Musical Performance – A guide to understanding* (pp. 153-165). Cambridge: Cambridge University.
- J. Han & H. Yin (2016). *Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers.*
- Lemos, M. S. (1999). *Motivação, aprendizagem e desenvolvimento.* A.M. Bertão, M.S.Ferreira, & M. R. Santos. *Pensar a Escola sob os olhares da Psicologia.* Porto: Edições Afrontamento.
- L. Veríssimo (2003). *Motivar os alunos, motivar os professores: Faces de uma mesma moeda.*
- Machado, G. n.d. Vygotsky. Consultado em abril 2020, em <https://www.infoescola.com/biografias/vigotski/>
- Michels, U. (2007). *Atlas de Música II. Do Barroco à Actualidade.* Gradiva.
- Moreira, V. F. (2015). *A aprendizagem de um instrumento musical em contexto individual e em contexto de grupo.* Relatório de Estágio, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola Superior de Artes Aplicadas, Castelo Branco.
- Moreira. (2019). *O ensino especializado da música como promotor da aprendizagem.*
- Nogueira, Maria Alice. *Família e Escola na contemporaneidade: os meandros de uma*

*relação*. Educação e Realidade, p.155-170, jul. 2006.

- Oliveira, J., Oliveira, A. (1999). Psicologia da Educação Escolar I: aluno – aprendizagem (2ª ed.). Coimbra.
- Oliveira, M. K. Vygotsky: *aprendizado e desenvolvimento: um desenvolvimento sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.
- O`Neill S., & McPherson, G. E. (2002). Motivation. In R. Parncutt, & G. McPherson (Eds.), *The science & psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning* (pp.31–46). New York: Oxford University Press.
- Ribeiro, F. (2011). *Motivação e aprendizagem em contexto escolar*.
- Ribeiro, A. (2013). *O ensino da Música em Regime Articulado. Projeto de Investigação-Ação no Conservatório do Vale do Sousa*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança – Especialidade em Educação Musical, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*.
- Rosane Araújo, C. C. (2010, setembro). Motivação para a prática musical no ensino superior: três possibilidades de abordagens discursivas. *Revista da ABEM*, 44.
- Rubio, I. C. (2012). *A influência do pianista acompanhador no percurso de aprendizagem musical dos estudantes de instrumento*. Dissertação de mestrado. Universidade Católica Portuguesa. Porto.
- Salles, F. (2002). Música de Câmara. Consultado em 05/06/2019 em <http://www.mnemocine.com.br/filipe/chamber.htm>
- Santos, L. E Cavalcante, F. (2018). *“Método” para ensino coletivo de instrumentos de sopro*.
- Schmid, W. (2000). Challenging the status quo in school performance classes: New approaches to band, choir, and orchestra suggested by the music standards. The National Association for Music Education.
- Sousa. (2015). *Impacto da música de câmara no ensino de piano: estudo exploratório com alunos com alunos do 2º. e 3º ciclos do ensino básico*.
- Souza & Tourinho. (2014). *Autorregulação da aprendizagem e aprendizagem cooperativa: um diálogo na formação do violonista*.
- Lopes, J. (2018). *A comunicação verbal e não-verbal de docentes do ensino médio e o processo de ensino-aprendizagem: um estudo de caso*.
- Lopes, J., & Silva, H. (2009). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: um guia prático*

*para o professor.*

- Muñoz, S. T. (2016). *Estrategias de motivación durante el aprendizaje instrumental*. Revista Internacional de Educación Musical.
- Pereira, M. (2011). *Motivação dos alunos no ensino especializado da música*.
- Pestana, G. (2006). *A Comunicação verbal*.
- Pimenta, P. &. (2011). *Teorias e Práticas de B-Learning*.
- Peres, P., & Pimenta, P. (2011). *Teorias e práticas de b-learning*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Tapia, Jesus Alonso. *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz*. Tradução: Sandra Garcia. São Paulo: Loyola, 1999.
- Veríssimo, L. (2003). *Motivar os alunos, motivar os professores: Faces de uma mesma moeda*.
- Tiba, Içami. *Disciplina, limite na medida certa*. - 1ª edição. São Paulo: Editora Gente, 1996.
- Vygotsky, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. (1998). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (11ª ed.) São Paulo: Ícone editora.
- Zerbinatti, C. D. (2009). *Motivação e performance: Contribuições da psicologia da Música à prática instrumental*. Brasil: São Paulo



## Anexos

### Anexo I: Questionário aos alunos clarinete

#### Capítulo I - Apresentação

O presente inquérito serve para estudo de um Relatório final do Mestrado de Ensino na Música da Universidade do Minho. Espera-se respostas diferentes, salientando que não existem respostas certas ou erradas. Este questionário é de natureza confidencial e o seu tratamento é feito de forma global não havendo análise individualizada. Obrigada pela colaboração.

Idade:

Sua resposta

Email:

Sua resposta

Próxima

## Capítulo II - Estudo acompanhado

Neste capítulo considera-se o acompanhamento do aluno com piano, em duo com o professor ou em aula partilhada.

Já tocaste acompanhado de um colega, professor ou piano? Se sim, continua no Capítulo II, se não, passarás automaticamente para o Capítulo III.

- Sim
- Não

Quando tocas com um colega (aula partilhada), com o teu professor ou com piano, tens preocupações que tocando sozinho não tens?

- Sim
- Não

Dos cinco conceitos musicais apresentados, escolhe 3 que mais te preocupam:

- Afinação
- Manter o tempo
- Sonoridade
- Comunicação
- Nervosismo quando tocamos em público

Que aspectos achas que ao tocar com o teu colega, com piano ou com o professor, te permitem evoluir?

Sua resposta \_\_\_\_\_

Sentes-te mais seguro(a) a tocar acompanhado?

Sim

Não

Voltar

Próxima

### Capítulo III - Música de Câmara

Neste capítulo considera-se o conhecimento e a experiência pessoal em música de câmara.

Que grupos de música de câmara conheces?

Duos, trios, quartetos e quintetos instrumentais

Orquestra Clássica

Orquestra Sinfónica

Orquestra de Sopros

Coro

Outro: \_\_\_\_\_

Já tocaste em algum grupo de música de câmara? Indica quais? (não é necessário o nome do agrupamento, mas sim o tipo)

Sua resposta \_\_\_\_\_

Quando tocas em conjunto (música de câmara), tens preocupações que tocando sozinho não tens?

Sim

Não

Dos cinco conceitos apresentados, escolhe 3 que mais te preocupam ao tocar em conjunto/ se tocasses em conjunto?

- Afinação
- Manter o tempo
- Sonoridade
- Comunicação
- Nervosismo quando tocamos em público

---

Sentes-te mais seguro(a) a tocar enquadrado num agrupamento deste género?

- Sim
- Não

---

Qual a importância de haver disciplinas de música de câmara nos programas escolares dos alunos até ao ensino superior? Classifica de 1 (nada importante) a 9 (muito importante)

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Nada Importante          Muito Importante

---

Qual a importância da música de câmara no teu desenvolvimento técnico do clarinete? Classifica de 1 (nada importante) a 9 (muito importante)

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Nada Importante          Muito Importante

## Anexo II: Questionário aos alunos de música de câmara

### O benefício da Música de Câmara na motivação da prática individual.

O presente inquérito serve para estudo de um Relatório final do Mestrado de Ensino na Música da Universidade do Minho. Espera-se respostas diferentes, salientando que não existem respostas certas ou erradas. Este questionário é de natureza confidencial e o seu tratamento é feito de forma global não havendo análise individualizada. Obrigada pela colaboração.

\*Obrigatório

Endereço de e-mail \*

Seu e-mail \_\_\_\_\_

Idade:

Sua resposta \_\_\_\_\_

Género:

Feminino

Masculino

Com que idade iniciaste os estudos?

Sua resposta \_\_\_\_\_

Quais são as possíveis formações de grupos de música de câmara que conheces? \*

Sua resposta \_\_\_\_\_

Já tiveste a oportunidade de assistir a algum concerto de música de câmara? \*

Sim

Não

Já alguma vez tocaste em conjunto com outros músicos? Quantas vezes? \*

1

2

3

4

Outro: \_\_\_\_\_

Consideras motivador tocar em conjunto? \*

Sim

Não

O que é para ti "Música de Câmara" ? \*

Sua resposta

---

Quais são as diferenças que encontras entre o tocar em conjunto e individualmente? \*

Sua resposta

---

Consideras a música de câmara como um ponto fundamental para a tua formação? \*

Sua resposta

---

Justifica a resposta da questão anterior. \*

Sua resposta

---



## Anexo III: Autorização para utilização da identificação da escola



# Declaração

. Nos termos previstos na Parte 1, n.º 18 do Despacho RT-31/2020 da Universidade do Minho, declara-se que a estagiária Adriana Pacheco Moreira está autorizado a identificar a Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, no âmbito do seu relatório de estágio, salvaguardando o anonimato dos alunos intervenientes.

Braga, 16 de julho de 2020

A Diretora do Conservatório,



(Ana Maria F. P. Caldeira G. Ferreira)