



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE ARTES

DEPARTAMENTO DE MÚSICA

**Relatório de Prática de Ensino
Supervisionada realizada na Escola de
Música do Conservatório Nacional.**

**A importância da música de câmara na
aprendizagem individual do clarinete.**

Eunice Cristina Rijo Gil

Orientação: Prof. Doutor Mário Dinis Coelho
da Silva Marques

Mestrado em Ensino

Ensino de Música

Relatório de Estágio

Évora, 2017



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE ARTES

DEPARTAMENTO DE MÚSICA

**Relatório de Prática de Ensino
Supervisionada realizada na Escola de
Música do Conservatório Nacional.**

**A importância da música de câmara na
aprendizagem individual do clarinete.**

Eunice Cristina Rijo Gil

Orientação: Prof. Doutor Mário Dinis Coelho
da Silva Marques

Mestrado em Ensino

Ensino de Música

Relatório de Estágio

Évora, 2017

Agradecimentos

Aos meus pais e irmão pelo amor e apoio incondicional.

Aos meus avós pelo carinho, valores, exemplos e convicções que sempre me deram.

Ao meu namorado pela paciência e amparo em todas e quaisquer situações.

Ao meu orientador, professor Doutor Mário Marques, pela ajuda e apoio facultado desde o início deste longo percurso.

Ao professor e orientador cooperante, Luís Gomes, pelas conversas e partilha de todo o conhecimento musical e, principalmente, pessoal.

Aos professores Olga Magalhães e Rui Amendoeira por todo o apoio e ajuda disponibilizada.

Ao professor e amigo, Étienne Lamaison, por tudo.

Aos professores Virgínia Figueiredo, Rui Travasso, Ruben Jacinto e Pedro Nuno, que me acompanharam desde muito cedo, pelos ensinamentos e referências que me deram.

À Escola de Música do Conservatório Nacional pela amabilidade e oportunidade em realizar o estágio.

Aos alunos que observei e com quem trabalhei no estágio pela amizade e disponibilidade em ajudar-me ao longo do mesmo.

Às amizades feitas na Mui Ilustre e Sempre Leal Cidade de Évora desde a Licenciatura.

A todos os meus colegas e alunos que muito me ensinaram e fizeram-me uma melhor pessoa e profissional.

Aos meus amigos Tiago Alves, Carolina Alves, Diogo Ricardo, Tiago Menino, António Menino, Diana Santos, Ana Filipa Luz, Inês Roça e Samuel Matos pela amizade, força e energia que sempre me facultaram.

À memória da minha bisavó Ilda de Jesus que, mesmo não estando comigo fisicamente, sei que, onde estiver, me dá força para acreditar e realizar os meus sonhos.

Resumo – Prática de Ensino Supervisionada realizada na Escola de Música do Conservatório Nacional. A importância da música de câmara na aprendizagem individual do clarinete.

O presente relatório surge no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, realizada na Escola de Música do Conservatório Nacional durante o ano letivo 2015-2016, tendo como supervisores os professores Mário Marques (na qualidade de orientador interno) e Luís Gomes como orientador cooperante. Ao longo da primeira secção será apresentada a descrição histórica e orgânica da instituição supracitada. Posteriormente é concretizada a caracterização dos alunos, das aulas assistidas e lecionadas, assim como uma análise crítica das mesmas. A segunda secção deste relatório prevê a aferição da importância da música de câmara na aprendizagem individual do clarinete, abordando diferentes conceitos e componentes que atuam nesta sistema de ensino. Nesta secção figuram também resultados de um questionário que afere as perspetivas de professores do ensino vocacional da música neste âmbito. Pretende-se com a presente investigação reunir informação substancial para a formação do professor de instrumento.

Palavras-chave

Clarinete; música de câmara; ensino; aprendizagem; música.

Abstract - Supervised Teaching Practice held at the Escola de Música do Conservatório Nacional. The importance of chamber music in individual clarinet learning.

This report is part of the Supervised Teaching Practice, held at the Escola de Música do Conservatório Nacional during the academic year 2015-2016, having professors Mário Marques (as internal supervisor) and Luís Gomes as co-supervisor. Throughout the first section will be presented the historical and organic description of the aforementioned institution. Subsequently, is presented a characterization of the students, the assisted classes and the lectures is analyzed, as well as a critical analysis of the same. The second section of this report foresees the measurement of the importance of chamber music in the individual learning of the clarinet, addressing different concepts and components that work in this system of education. This section also shows the results of a questionnaire that assesses the perspectives of vocational music teachers in this field. It is intended with the present investigation to gather substantial information for the training of the instrument teacher.

Key words

Clarinet; chamber music; teaching; learning; music.

Índice Geral

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vii
Índice de tabelas.....	xiii
Índice de gráficos.....	xiv
Índice de figuras.....	xv
Índice de anexos.....	xvi
Introdução	1
Secção I - Prática de Ensino Supervisionada.....	3
1. Caracterização da Escola de Música do Conservatório Nacional.....	3
1.1. Historial	3
1.2. Oferta Educativa	4
1.3. Órgãos de gestão.....	5
1.4. Comunidade educativa	5
1.5. Instalações e equipamentos	6
1.6. Avaliação	6
2. Alunos acompanhados na Prática de Ensino Supervisionada.....	7
2.1. Enquadramento.....	7
2.2. Caracterização dos alunos	7
2.2.1. Aluno A – Iniciação II.....	7
2.2.2. Aluno B – Iniciação IV	8
2.2.3. Aluno C – Segundo Grau	9
2.2.4. Aluno D – Terceiro grau	10
2.2.5. Aluno E – Sexto grau	10
3. Práticas educativas desenvolvidas	11

3.1. Aulas observadas	12
3.1.1. Aluno A	12
3.1.2. Aluno B	13
3.1.3. Aluno C	13
3.1.4. Aluno D	14
3.1.5. Aluno E	15
3.2. Aulas lecionadas	16
3.2.1. Aluno A	16
3.2.2. Aluno B	17
3.2.3. Aluno C	18
3.2.4. Aluno D	19
3.2.5. Aluno E	20
3.3. Outras informações e atividades	21
4. Análise crítica da atividade docente	23
4.1. Aulas assistidas	23
4.2. Aulas lecionadas	24
4.2.1. Aspectos positivos	25
4.2.2. Aspectos que podem ser melhorados	26
Conclusão	27
Introdução	29
1. Descrição do projeto de investigação	30
1.1. Objeto da investigação	30
1.2. Motivações para a escolha do objeto de investigação	30
1.3. Objetivo da investigação	30
2. Metodologias da investigação	31
2.1. Estádios da investigação	31
2.2. Participantes da investigação	31

2.3. Métodos e técnicas de investigação.....	32
3. Revisão da literatura	32
4. Apresentação e análise de resultados	33
4.1. Perspetivas da aprendizagem: Vigotsky e Piaget	33
4.2. Aprendizagem cooperativa	34
4.3. Papel do professor	37
4.3.1. Organização do trabalho em grupo	39
4.4. Breve definição de música de câmara	39
4.5. Sociologia da música	40
4.6. A música de câmara como ferramenta adicional de aprendizagem na formação do professor de instrumento.....	42
4.7. A importância da música de câmara na aprendizagem individual do clarinete	43
4.8. Planificação da aula individual de clarinete	46
5. Análise de resultados	46
5.1. Caracterização da amostra	47
5.2. Resultados do questionário	47
5.3. Descrição dos resultados	56
5.3.1. Descrição dos resultados do questionário	56
5.3.2. Ponderação crítica de resultados através dos alunos acompanhados na Prática de Ensino Supervisionada.....	57
Conclusão.....	59
Reflexão Final.....	61
Referências bibliográficas.....	63
Livros e artigos	63
Recursos disponíveis na internet.....	66
Anexos	68

Índice de tabelas

Tabela 1	.....	12
Tabela 2	.....	13
Tabela 3	.....	14
Tabela 4	.....	15
Tabela 5	.....	16
Tabela 6	.....	22
Tabela 7	.....	50
Tabela 8	.....	51
Tabela 9	.....	53
Tabela 10	.....	54
Tabela 11	.....	55

Índice de gráficos

Gráfico 1	.....	47
Gráfico 2	.....	48
Gráfico 3	.....	48
Gráfico 4	.....	49
Gráfico 5	.....	49
Gráfico 6	.....	50
Gráfico 7	.....	51
Gráfico 8	.....	52
Gráfico 9	.....	52
Gráfico 10	.....	53
Gráfico 11	.....	54
Gráfico 12	.....	55

Índice de figuras

Figura 1	36
----------	-------	----

Índice de anexos

Anexo I	68
---------------	----

Introdução

O presente relatório enquadra-se no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música, ministrado pela Universidade de Évora desde o ano letivo 2015-2016 que, segundo o Decreto-Lei N°79/2014, aprova o regime jurídico de habilitação profissional para a docência. A referida prática foi realizada na Escola de Música do Conservatório Nacional na classe de clarinete do professor Luís Miguel Gomes no ano letivo anteriormente referido. De acordo com a Ordem de Serviço N° 12/2016, que regulamenta a Prática de Ensino Supervisionada, foram observados cinco alunos, sendo que dois eram de nível de iniciação (alunos A e B), dois frequentavam o curso básico no regime integrado (alunos C e D) e um aluno de nível secundário no regime profissional (aluno E). É importante salientar que o estágio foi realizado simultaneamente com a colega Patrícia Camelo, assistindo às mesmas aulas e alunos que a mestrandas.

As normas do Guião de Elaboração de Relatório da Prática de Ensino Supervisionada em vigor na Escola de Ciências Sociais serviram de base para o presente relatório. Este encontra-se dividido em duas grandes secções: na primeira é caracterizada a Prática de Ensino Supervisionada e a segunda propõe o estudo do objeto de investigação definido anteriormente. Na primeira secção irá ser realizada uma pequena abordagem à Escola de Música do Conservatório Nacional através de um breve historial, da oferta educativa que desenvolve, dos órgãos de gestão, da comunidade educativa, das instalações e equipamentos e, por fim, da avaliação. Seguidamente é feita uma caracterização dos alunos acompanhados na Prática de Ensino Supervisionada precedido de um enquadramento da mesma, assim como as práticas educativas desenvolvidas durante a observação e lecionação a que a mestrandas teve acesso. Esta secção culmina com uma análise crítica da atividade docente a nível das aulas observadas e lecionadas.

Secção I - Prática de Ensino Supervisionada

1. Caracterização da Escola de Música do Conservatório Nacional

1.1. Historial

De acordo com o Projeto Educativo de Escola¹ (Anónimo, pg. 2), o ensino público de música em Portugal nos séculos XVIII e XIX era ministrado pelo Seminário da Sé Patriarcal, objetiva e maioritariamente relacionado com a música religiosa, inspirado no modelo parisiense. Um dos seus principais objetivos consistia na formação de músicos portugueses, de ambos os sexos, a fim de diminuir a quantidade de músicos estrangeiros contratados para a orquestra e o coro.

Em 1835, e devido à falha na continuidade deste projeto, é entregue a João Domingos Bomtempo (1775 – 1842), importante músico e compositor português, a direção de um novo conservatório de música, associado à Casa Pia. Um ano depois, em Novembro de 1836, o recém conservatório é integrado no Conservatório Geral da Arte Dramática, projeto elaborado por Almeida Garrett (1799 – 1854). Este era composto por uma Escola de Música (na qual Bomtempo ocupava o cargo de diretor) e por uma Escola de Teatro e Declamação, que incluía ainda a disciplina de Dança. O arcaico Convento dos Caetanos, que ficou desocupado com o fim das ordens religiosas em Portugal no ano de 1834, serviu de *casa* para o novo conservatório no qual Bomtempo, além de diretor da escola de música, também ocupava o cargo de presidente da direção. Devido a dificuldades financeiras e como forma de proteger a instituição, em 1840, D. Fernando (marido da Rainha D. Maria II) é designado presidente honorário do então denominado Conservatório Real de Lisboa.

Alguns anos mais tarde dá-se uma importante reforma do ensino musical maioritariamente devida a duas importantes figuras do panorama musical português: Vianna da Mota (1868 – 1948) e Luís de Freitas Branco (1890 – 1955) que eram, respetivamente, diretor e subdiretor da secção de música. Nesta fase deu-se um alargamento bastante considerável do número de alunos. Em 1930, e devido a uma nova reforma, houve um retrocesso do sistema de ensino nomeadamente ao nível das disciplinas de Cultura Geral e Leitura de Partituras e Regência, que foram retiradas, e à diminuição das inscrições. Em 1938 Ivo Cruz (1901 – 1986) ocupou o lugar de último diretor da instituição até 1972, fortemente apoiado pelo então Ministro da Educação, Dr. Carneiro Pacheco.

¹ Projeto Educativo da Escola de Música do Conservatório Nacional 2013/16.

A partir de 1946 deram-se inúmeras requalificações a nível das instalações, nomeadamente do salão de concertos, atualmente denominado Salão Nobre, biblioteca e no local onde posteriormente foi instalado o Museu Instrumental, assim como nos eventos musicais e pedagógicos, trazendo nomes nacionais e estrangeiros importantes do panorama musical de então. Algumas décadas mais tarde deu-se a inclusão do ensino de instrumentos antigos como o cravo, o clavicórdio, a viola da gamba, a viola d'amore, o alaúde, a flauta de bisel e a guitarra hispânica (hoje em dia denominada viola dedilhada, apenas em Portugal). De referir ainda que, na década de setenta, é incluída também a Escola de Cinema.

Depois do 25 de Abril e ao abrigo do Decreto-Lei nº 310/83 houve uma reestrutura do ensino da música, dança, teatro e cinema, em que o Conservatório Nacional de Lisboa foi dividido nas escolas independentes que hoje conhecemos: Escolas de Música e de Dança de Lisboa, as Escolas Superiores de Música e Dança de Lisboa e a Escola Superior de Teatro e Cinema.

A partir do 2002, e numa política de descentralizar o ensino da iniciação musical, foram fundados os polos da Amadora, de Sacavém e do Seixal. Em 2008 é criado o projeto da Orquestra Geração² que auxilia o desenvolvimento e crescimento de crianças e jovens através da música.

1.2. Oferta Educativa

A Escola de Música do Conservatório Nacional faculta o ensino de todos os instrumentos prenunciados na legislação³ nos cursos seguintes: iniciação (alunos que frequentam o primeiro ciclo do ensino regular); básico (alunos que frequentam o segundo e terceiro ciclos do ensino regular); secundário de música⁴ e canto e profissionais de nível IV. Os cursos básico e secundário podem ser frequentados nos seguintes regimes:

- Articulado - os alunos frequentam apenas as disciplinas da formação vocacional de música na Escola de Música do Conservatório Nacional, estando o seu restante plano de estudos entregue a uma das escola do ensino regular, parceiras da referida instituição de ensino musical;

² Projeto que pretende apoiar socialmente crianças e jovens provenientes de bairros desfavorecidos, ativando a inserção, por vezes difícil, na sociedade a partir de aulas do ensino vocacional da música em grupo. É baseado no El Sistema, projeto de orquestras infantis e juvenis da Venezuela.

³ Decreto-Lei 139/2012, de 5 de julho.

⁴ Nas variantes de instrumento e composição.

- Integrado - os alunos frequentam todas as disciplinas do seu plano curricular na Escola de Música do Conservatório Nacional;
- Supletivo - curso constituído apenas pelas disciplinas de formação vocacional no nível básico e das disciplinas de componente científica e técnico-artística no ensino secundário.

1.3. Órgãos de gestão

De acordo com o projeto educativo anteriormente referido, a Escola de Música do Conservatório Nacional tem como referências a nível estrutural os seguintes organismos:

- Direção – tem como diretora Ana Mafalda Pernão, como subdiretor Jorge Sá Machado, contando também com três adjuntos e três assessores;
- Conselho geral – tem como presidente Carlos Voss e representantes ao nível dos professores, pessoal não docente, alunos, encarregados de educação, representantes da autarquia e representantes da comunidade;
- Conselho pedagógico – tem como presidente Ana Mafalda Pernão e um orientador para cada uma das áreas gerais (formação musical, teóricas, sopros e percussão, teclas, cordas friccionadas, FOCCA⁵, voz, música de câmara e correpetição, ciências exatas, experimentais e expressões, ciências sociais, humanas e línguas).

1.4. Comunidade educativa

A denominação engloba o conjunto de pessoas como alunos, docentes, não docentes e encarregados de educação. Ao longo dos anos é possível perceber o crescente número de inscrições nos regimes articulado e integrado embora seja também evidente o considerável registo do regime supletivo principalmente no ensino secundário. Assim, e através da documentação disponível, que apenas tem os dados de dezembro de 2013, foi possível verificar os seguintes números:

- Regime integrado – verificavam-se duzentos e setenta e seis alunos inscritos;
- Regime articulado – estavam inscritos cinquenta alunos;
- Regime supletivo (incluindo iniciações) – representam o maior número de alunos, com seiscentas inscrições.

Estes dados incluem toda a Escola de Música do Conservatório Nacional, nomeadamente na sua sede (Lisboa) e os polos da Amadora, Loures e Seixal.

⁵ Departamento da Escola de Música do Conservatório Nacional que inclui os instrumentos de música antiga.

1.5. Instalações e equipamentos

De acordo o Projeto Educativo disponível, as grandes obras de requalificação do edifício foram realizadas na década de quarenta do século passado. Dadas às dificuldades e problemas na manutenção do edifício e, ultimamente, devido a inúmeros incidentes, algumas das salas tiveram de sofrer intervenções a fim de preservar a segurança de todos.⁶ Algumas foram recuperadas para novas funções, como aulas teóricas, ginásio e sala de ciências. O Salão Nobre foi também alvo de obras nomeadamente ao nível do palco, tornando-o mais amplo.

No que diz respeito aos equipamentos e principalmente a nível tecnológico, a maioria das salas das disciplinas teóricas dispõem de computador e projetor de vídeo, assim como de leitores de CDs e colunas.

1.6. Avaliação

De acordo com o Regulamento Interno da Escola de Música do Conservatório Nacional, os alunos de iniciação não dispõem de qualquer elemento de avaliação a não ser a avaliação contínua; dentro desta os professores organizam audições a fim de melhorar o desenvolvimento dos alunos e são tidas em conta na avaliação prevista. Salienta-se que os alunos que frequentam a disciplina de iniciação, aquando da realização das provas para o primeiro grau ou quinto ano de escolaridade, concorrem em pé de igualdade com todos os outros alunos, não tendo qualquer benefício por serem alunos da escola. Nos cursos básicos do segundo e terceiro ciclos prevê-se a realização de uma prova global no segundo e quinto graus (no final do terceiro período). No curso secundário e nos regimes integrado e profissional está prevista a realização de provas técnicas e de recital em todos os períodos nas disciplinas de instrumento, canto e música de câmara (esta última conta apenas com as provas de recital); no final do curso secundário, nos regimes supletivo, integrado e articulado deve ser feita a Prova de Aptidão Artística. No caso do regime profissional os alunos realizam a Prova de Aptidão Profissional.

⁶ Ao longo do ano em que a mestranda frequentou a Escola de Música do Conservatório Nacional houve uma derrocada numa das paredes do átrio interior; felizmente só houve danos materiais.

2. Alunos acompanhados na Prática de Ensino Supervisionada

2.1. Enquadramento

O plano de estudos do Mestrado em Ensino de Música da Universidade de Évora prevê a realização das unidades curriculares Prática de Ensino Supervisionada I e II, respetivamente terceiro e quarto semestres. Assim sendo os mestrandos têm de concretizar oitenta e cinco horas no terceiro semestre⁷, sendo setenta horas de aulas assistidas nos diferentes níveis, seis de aulas lecionadas (uma a cada dois alunos de cada nível) e nove horas participativas nas atividades da escola cooperante. No quarto semestre prevê-se a realização de duzentas e doze horas em que cento e oitenta e quatro horas são de aulas assistidas nos diferentes níveis, dezoito horas de aulas lecionadas (três a cada dois alunos de cada nível) e dez horas de participação em atividades da escola cooperante. As aulas lecionadas tiveram a supervisão do orientador e as aulas assistidas tiveram a do orientador cooperante.

A tardia efetivação das creditações da mestranda determinou que o arranque da Prática de Ensino Supervisionada se tenha concretizado apenas na segunda semana de novembro (a meio do primeiro período), tendo a disciplina que ser ajustada para oito horas semanais, ao invés das seis previstas. No entanto, a colaboração do orientador e do orientador cooperante foram fundamentais para o seu bom funcionamento.

Assim, e de acordo com ambos, ficou definido que a mestranda assistiria às aulas de um aluno de iniciação II, um aluno de iniciação IV, um aluno do segundo grau do regime integrado (sexto ano do ensino básico), um aluno do terceiro grau no regime integrado (sétimo ano do ensino básico) e um aluno no décimo ano do curso profissional. Por razões de natureza ética os alunos serão identificados por letras, a fim de preservar a sua identidade.

2.2. Caracterização dos alunos

2.2.1. Aluno A – Iniciação II

O aluno A frequenta a Escola de Música do Conservatório Nacional no polo do Seixal. Tem oito anos e encontra-se no terceiro ano do primeiro ciclo do ensino básico, assim como na iniciação II. Começou a sua aprendizagem com o *clarineo*⁸ e apenas no

⁷ Realização, em média, de seis horas por semana.

⁸ Instrumento musical semelhante ao clarinete feito totalmente de plástico, incluindo a palheta. É recomendável para alunos mais novos e que estão a iniciar o seu percurso pois é muito mais leve, durável, pequeno e resistente que o clarinete. Existe em vários designs e cores. Está afinado em Dó, ao invés do clarinete soprano que está em si bemol.

segundo ano mudou para clarinete. Neste caso, e devido à estrutura física do aluno, o orientador cooperante sugeriu o aluguer do clarinete em dó existente na escola, que é mais pequeno e leve que o geralmente utilizado clarinete em sib. O contacto do aluno com a música aconteceu apenas aquando do ingresso no conservatório visto que nenhum dos familiares próximos executou ou executa algum instrumento.

O aluno apresentou-se com uma personalidade forte e reservado em relação às mestrandas. Observador, perspicaz e inteligente são outras das características do mesmo, estando constantemente a tirar dúvidas e a colocar questões ao orientador cooperante e, conseqüentemente, à mestrandas. Outra questão pertinente foi o inicial desconforto do aluno com a presença das mestrandas (com Patrícia Camelo, anteriormente referida), algo que foi prontamente ultrapassado aquando do ganho da confiança com as mesmas e com o inigualável apoio do orientador cooperante. O facto de já estar no segundo ano de aprendizagem do instrumento dá-lhe algumas ferramentas de estudo e noções claramente interiorizadas; trabalha diariamente o instrumento em casa e percebe muito bem os erros e o que deverá fazer para os resolver. No final do ano letivo participou na quarta edição do concurso “*Sons de Cabral*”, obtendo uma menção honrosa na primeira categoria.

Durante a observação das aulas foram assinaladas várias vezes, pelo orientador cooperante, algumas questões pertinentes no desenvolvimento performativo do aluno, tais como questões de embocadura (queixo deve estar sempre esticado e nunca encostado à palheta) e de postura, em que o maxilar deve estar direito e com um ângulo de aproximadamente noventa graus em relação a uma linha imaginária do pescoço.

2.2.2. Aluno B – Iniciação IV

O aluno B, tal como o aluno A, frequenta o curso de iniciação musical no Pólo do Seixal da Escola de Música do Conservatório Nacional. Tem nove anos, está no quarto ano do primeiro ciclo do ensino básico e, devido à idade, entrou diretamente para a iniciação IV do ensino da música. No entanto, derivado do facto de o pai ser clarinetista, teve contacto com a música e com o instrumento muito cedo. Começou por tocar *clarineo* e só mais tarde fez a mudança para o clarinete em si bemol (no segundo período). Esta alteração trouxe-lhe algumas dores no polegar e mão direitos devido à diferença do peso entre os dois instrumentos; o aluno e o encarregado de educação foram alertados para a situação assim como para exercícios que ajudam a minimizar a dor.

É um aluno motivado, empenhado e interessado que trabalha diariamente o instrumento. Devido à já referida relação próxima com um músico profissional nota-se-lhe um método de estudo maioritariamente acompanhado e uma noção clara da forma de trabalhar e do resultado auditivo pretendido. No final do ano letivo e porque iria para o quinto ano de escolaridade fez provas para o primeiro grau, também na Escola de Música do Conservatório Nacional, entrando em primeiro lugar. Em julho do presente ano também participou na quarta edição do concurso “*Sons de Cabral*”, obtendo o segundo prémio na primeira categoria.

Ao nível do ensino, por estar a frequentar o primeiro ano de iniciação, houve uma preocupação constante do orientador cooperante em noções básicas como afinação e timbre, apelando ao aluno que cantasse e reproduzisse sem o instrumento aquilo que iria tocar, a fim de criar a sua própria referência destas noções.

2.2.3. Aluno C – Segundo Grau

O aluno C encontra-se no segundo grau do ensino integrado (respetivamente sexto ano do ensino básico) na Escola de Música do Conservatório Nacional. Tem onze anos de idade e iniciou a sua jornada musical no Conservatório de Música da Metropolitana na classe do professor Miguel Costa. Frequentou durante três meses a iniciação musical antes de concorrer à Escola de Música do Conservatório Nacional e ingressar no quinto ano de escolaridade.

Apresenta uma postura muito descontraída e despreocupada. Tem algumas facilidades a nível instrumental mas o trabalho é muitas vezes nulo, repercutindo-se na falta de resistência e de consistência. As suas dificuldades de concentração poderão ser explicadas pela personalidade ainda muito infantil que o aluno apresenta. Todavia, a nível musical, o aluno C apresenta já uma intuição natural e uma sensibilidade muito pouco característica de alunos tão jovens, o que o auxilia muitas vezes também a nível técnico. Por outro lado são-lhe facultadas algumas condições muito favoráveis ao seu processo de aprendizagem; um interesse notório pelas artes em geral a nível familiar e o investimento num clarinete de um modelo profissional num grau ainda baixo de evolução. Mesmo com todas estas características obteve o terceiro prémio na terceira edição do concurso “*Sons de Cabral*” (2015) na segunda categoria e passou à semifinal do concurso “*Cultivarte Jovem*” (2016) no escalão B.

2.2.4. Aluno D – Terceiro grau

O aluno D tem doze anos de idade e encontra-se a frequentar o terceiro grau do regime integrado, sétimo ano do ensino básico, na Escola de Música do Conservatório Nacional. Começou a sua aprendizagem musical por influência do seu meio familiar, profundamente ligada às artes plásticas e ao teatro, que o inscreveu no Conservatório de Música da Metropolitana na classe do professor Miguel Costa e no qual completou os quatro anos da iniciação musical. Posteriormente ingressou no quinto ano do regime integrado na escola que atualmente frequenta.

Em termos pessoais é um aluno muito responsável, consciente, interessado e maduro, o que se repercute claramente no seu trabalho a nível musical. Apresenta quase sempre todo o material estudado e com ideias a nível interpretativo. É evidente o seu bom método de trabalho e de estudo, com uma noção extremamente transparente daquilo que quer ouvir e, como tal, encontra-se constantemente em busca do mesmo, a nível de timbres e cores do som. No ensino regular é também um ótimo aluno, ficando entediado quando as notas não correspondem às expectativas. A persistência e a insistência aliadas a uma boa capacidade organizacional e à forma correta de trabalhar unem-se para dar ao aluno uma grande margem de progressão a nível pessoal e musical. Além de todas estas características o aluno recebeu muito bem as mestrandas, ouvindo e tentando sempre reproduzir aquilo que lhe era dito, mostrando uma grande generosidade e interesse em aprender, algo que já era bastante visível nas aulas com o orientador cooperante.

Apesar da sua juventude o aluno ganhou o segundo prémio na terceira edição do concurso “*Sons de Cabral*” (2015) na segunda categoria e também passou à semifinal do concurso “*Cultivarte Jovem*” (2016) no escalão B.

2.2.5. Aluno E – Sexto grau

O aluno E tem dezasseis anos e frequenta o primeiro ano do curso profissional, o décimo ano do ensino secundário, na Escola de Música do Conservatório Nacional. O seu percurso musical iniciou-se no Conservatório de Música da Metropolitana na classe do professor Miguel Costa, onde concluiu dois anos de iniciação musical. Posteriormente ingressou no quarto ano de iniciação e, mais tarde, realizou a prova de acesso para o quinto ano do regime integrado na escola que atualmente frequenta, sempre na classe do orientador cooperante. No nono ano reprovou e, como tal, repetiu o quinto grau de instrumento, visto encontrar-se no regime integrado. O aluno revelou-se simpático e bastante afetivo. No

entanto, e após algum tempo de observação e de troca de impressões com o orientador cooperante, foi constatada a falta de confiança e de motivação que o aluno sofria. Oriundo de uma família disfuncional e até problemática, a música não estava a assumir um papel relevante na sua vida. Ao longo do ano letivo a transformação a nível psicológico foi imensa, refletindo-se claramente na sua evolução musical e até mesmo escolar. Para o aluno a música funciona como escape ao seu meio familiar bastante complicado, proporcionando-lhe ser um adolescente feliz e realizado na tarefa de estudar e tocar o instrumento.

Apesar de todas as adversidades anteriormente referidas o aluno venceu o segundo prémio na terceira edição do concurso “*Sons de Cabral*” (2015), na terceira categoria e neste ano passou à semifinal do concurso “*Cultivarte Jovem*”, no escalão A.

Aquando da primeira abordagem com o aluno foi clara a dificuldade de raciocínio que sentia em coisas simples, como a realização de escalas maiores. Estes bloqueios foram ultrapassados ao longo do ano, com um crescendo de motivação e confiança no seu trabalho e em si próprio. Desta forma a avaliação da disciplina de clarinete teve uma ascensão significativa (subiu de onze para dezassete valores), assim como nas disciplinas de carácter geral, em que subiu todas as negativas existentes.

De acordo com o orientador cooperante sofreu várias alterações a nível instrumental ao longo do seu já longo percurso enquanto discente do mesmo, nomeadamente correções de embocadura. Devido ao constante esforço deram-se algumas lesões ao nível do pulso e braço direitos, que foram prontamente minimizadas com o auxílio do apoio do polegar denominado Ton Kooiman Étude⁹.

3. Práticas educativas desenvolvidas

O trabalho inerente ao processo ensino-aprendizagem traduz-se maioritariamente na relação entre aluno e professor. Ao longo de toda a observação das aulas dadas pelo orientador cooperante foi notória a preocupação do mesmo na ligação entre si e o aluno, ferramenta fundamental nesta área, em que as aulas de instrumento são individuais. Este ensino personalizado cria uma maior *afinidade* entre os envolvidos, tornando a aula de instrumento bastante pessoal. As mudanças inerentes ao crescimento da criança e adolescente poderão traduzir-se num problema no que diz respeito ao processo de ensino; no entanto foi clara esta preocupação por parte do orientador cooperante e os diferentes

⁹ Apoio bastante ergonómico delineado para distribuir o peso do clarinete por todo o braço, abrangendo a mão e não apenas o polegar.

meios que utiliza para tal não ser um impedimento. As aulas que não constam do horário mas que o orientador cooperante se propôs a dar (irão ser caracterizadas mais à frente neste relatório) são um bom exemplo da sua inegável vontade em ajudar os alunos naquilo que lhe for possível.

3.1. Aulas observadas

3.1.1. Aluno A

A aula de clarinete decorria à quarta-feira às 19h15 e tinha a duração de quarenta e cinco minutos. Em termos físicos foi notório algumas vezes o cansaço extremo verificado no aluno devido à já tardia hora (de salientar que o aluno tinha aulas na escola do ensino regular durante toda a manhã e alguma parte da tarde era ocupada com atividades extracurriculares). Com este aluno a aula era geralmente dividida em três partes: uma primeira com os exercícios de mecanismos ou escalas; numa segunda parte eram executados estudos que o aluno trabalhou durante a semana em casa e, posteriormente, as peças. Como o aluno já apresentava um bom nível técnico no instrumento muitas vezes eram inseridos na aula alguns ritmos e compassos mais complexos, com o objetivo do seu desenvolvimento técnico e musical. O aluno foi também advertido para o cuidado na posição da embocadura pois tinha o queixo demasiado para a frente e colado à boquilha, prejudicando a flexibilidade de registo e a articulação.

O material didático desenvolvido pelo aluno ao longo do ano letivo dividiu-se em exercícios de mecanismos, já com intervalos e arpejos, e métodos específicos do instrumento e do seu grau presentes na seguinte tabela:

1.º Período	<i>Le Clarinettiste Debutant</i> – Jean-Noël Crocq <i>A Tune a Day</i> – Clarence Paul Herfurth Música Tradicional Portuguesa
2.º Período	<i>Le Clarinettiste Debutant</i> – Jean-Noël Crocq <i>A Tune a Day</i> – Clarence Paul Herfurth
3.º Período	<i>Aprende tocando el clarinete</i> – Peter Wastall

Tabela 1 – Material didático do aluno A

3.1.2. Aluno B

A aula de clarinete era lecionada às quartas-feiras às 17h45 e tinha a duração de quarenta e cinco minutos. Geralmente as aulas foram divididas em três partes: numa primeira eram tocados exercícios de mecanismos e escalas, com alterações ao nível da articulação e de dinâmicas; numa segunda parte eram executados estudos que o aluno trabalhou durante a semana em casa e, dependendo deste trabalho, muitas vezes avançou para os estudos seguintes na aula; por fim foi realizado um trabalho de desenvolvimento rítmico, musical e interpretativo das peças.

O material didático desenvolvido pelo aluno ao longo do ano letivo dividiu-se em exercícios de mecanismos, como escalas, e também métodos específicos do instrumento e do grau e encontra-se na tabela seguinte:

1.º Período	<i>Le Clarinettiste Debutant</i> – Jean-Noël Crocq <i>A Tune a Day</i> – Clarence Paul Herfurth Música Tradicional Portuguesa
2.º Período	<i>Le Clarinettiste Debutant</i> – Jean-Noël Crocq <i>A Tune a Day</i> – Clarence Paul Herfurth
3.º Período	<i>Aprende tocando el clarinete</i> – Peter Wastall

Tabela 2 – Material didático do aluno B

3.1.3. Aluno C

O aluno C tinha aula à segunda-feira às 11h15 e, devido à boa vontade do orientador cooperante, que oferecia mais um bloco de quarenta e cinco minutos dividido pelos alunos C e D, auferia de mais vinte e dois minutos e meio, também na manhã de segunda-feira. A aula dividia-se em três partes: numa primeira realizava a escala cromática, com múltiplos exercícios e diferentes articulações e escalas maiores e menores, com os respetivos arpejos e exercícios. Numa segunda parte eram apresentados os estudos que trabalhou em casa, não havendo um número específico. Por fim executava a peça ou as peças que tinham sido delineadas no trabalho para o período em questão. Como forma de ajudar as mestrandas, o orientador cooperante propôs que as mesmas dessem uma aula a este aluno e ao aluno D, também às segundas-feiras das 10h às 10h45, aproveitando assim para pôr em prática algumas questões e para os alunos tirarem as suas dúvidas. O material didático utilizado pelo aluno foi o seguinte:

	Estudos	Peças
1.º Período	<i>Per Clarinetto II</i> – Jean-Xavier Lefèvre <i>Wybór etiud e cwiczen na clarinet: 2.º</i> volume – Ludwik Kurkiewicz	<i>Sonatina</i> – Wolfgang Amadeus Mozart <i>Improviso</i> – Joly Braga Santos (leitura)
2.º Período	<i>Per Clarinetto II</i> – Jean-Xavier Lefèvre <i>Wybór etiud e cwiczen na clarinet: 2.º</i> volume – Ludwik Kurkiewicz <i>20 Estudios Faciles</i> – Ulysse Delecluse	<i>Improviso</i> – Joly Braga Santos
3.º Período	<i>Per Clarinetto II</i> – Jean-Xavier Lefèvre <i>Wybór etiud e cwiczen na clarinet: 2.º</i> volume – Ludwik Kurkiewicz <i>20 Estudios Faciles</i> – Ulysse Delecluse	<i>Petit Concert</i> – Darius Milhaud

Tabela 3 – Material didático do aluno C

3.1.4. Aluno D

As suas aulas decorriam à segunda-feira às 10h30, com a duração de quarenta e cinco minutos e, como já foi referido anteriormente, tinha mais vinte e dois minutos e meio, também na manhã de segunda-feira. As aulas eram divididas da mesma forma que as do aluno C, apenas alternando as alterações das escalas e o material didático, nomeadamente os estudos e as peças. A aula dada pelas mestrandas a este aluno e ao aluno C previu que se fizessem exercícios técnicos e que os alunos tirassem as suas dúvidas. Na seguinte tabela é apresentado o material didático do aluno D (página seguinte):

	Estudos	Peças
1.º Período	<i>Per Clarinetto III</i> – Jean-Xavier Lefèvre <i>Wybór etiud e cwiczen na klarinet: 3º</i> volume – Ludwik Kurkiewicz <i>Vingt Études Progressives et Mélodiques</i> <i>pour la Clarinette: 1.º volume</i> - Paul Jeanjean	<i>Concerto</i> - Nikolai Rimsky-Korsakov
2.º Período	<i>Per Clarinetto III</i> – Jean-Xavier Lefèvre <i>Wybór etiud e cwiczen na klarinet</i> – 3.º volume – Ludwik Kurkiewicz <i>20 Estudios Faciles</i> – Ulysse Delecluse	<i>Solo de Concours</i> – Henri Rabaud
3.º Período	<i>20 Études Faciles</i> – Jacques Lancelot <i>20 Estudios Faciles</i> – Ulysse Delecluse	<i>Fantasia</i> – Carl Nielsen

Tabela 4 – Material didático do aluno D

No terceiro período, e devido a algumas queixas do aluno em relação ao seu material, o orientador cooperante efetuou algumas experiências entre boquilhas e palhetas e verificou que era necessária uma mudança a este nível a fim de melhorar o seu desenvolvimento a nível instrumental, algo que se veio a concretizar.

3.1.5. Aluno E

O aluno, devido ao plano curricular do regime em que se insere, dispunha de três blocos de quarenta e cinco minutos de aula, à segunda-feira às 14h30 e das 17h45 às 19h30. No entanto, e por sugestão do orientador cooperante, o aluno trabalhou também com as mestrandas nos quarenta e cinco minutos precedentes à sua aula da tarde. As aulas dadas pelo orientador cooperante foram divididos da seguinte forma: a sua primeira aula previa a execução de escalas maiores e menores, com todos os seus exercícios (no terceiro período foram ainda introduzidas as escalas de tons inteiros e respetivas variações); a aula com as mestrandas servia para o aluno tirar dúvidas e questões em relação ao seu repertório; por fim, nos dois restantes blocos de quarenta e cinco minutos eram trabalhados os estudos e as peças previstas.

O material didático utilizado pelo aluno foi o seguinte (página seguinte):

	Estudos	Peças
1.º Período	<i>Tango Etudes</i> – Astor Piazzola	<i>1º Concerto</i> – Carl Maria von Weber
2.º Período	<i>Vingt Études Progressives et Mélodiques pour la Clarinette: 2.º volume</i> - Paul Jeanjean <i>30 Caprices for Clarinet</i> – Ernesto Cavallini	<i>Sonatina</i> – Bohuslav Martinu <i>Hommage a Manuel de Falla</i> - Bella Kovàcs
3.º Período	<i>21 Capricci para Clarinete</i> – Vincent Gambaro <i>20 Estudios Faciles</i> – Ulysse Delecluse <i>15 Estudios</i> – Johann Sebastian Bach	<i>Rapsodie pour Clarinette Solo</i> – Giacomo Millucio <i>Fantasy Pieces Op. 53</i> – Niels Gade <i>Arlequin</i> – Louis Cahuzac

Tabela 5 – Material didático do aluno E

3.2. Aulas lecionadas

De acordo com a ordem de serviço Nº12/2016, que regulamenta a Prática de Ensino Supervisionada, foi lecionada uma aula a cada aluno no primeiro semestre e duas aulas no segundo semestre. Desta forma a mestrande deu continuidade ao trabalho desenvolvido pelo orientador cooperante, mantendo o plano da aula, com a presença também do orientador.

3.2.1. Aluno A

O aluno A, que ainda utilizava o *clarineo*, já desenvolvia um trabalho de leitura e de estudo bastante rápido. Assim a aula lecionada pela mestrande no primeiro semestre seguiu a ordem de trabalho que o aluno tinha levado para trabalho de casa na semana anterior, nomeadamente os exercícios e estudos dos métodos *Le Clarinettiste Debutant* de Jean Noël Crocq e *A Tune a Day* de Clarence Paul Herfurth. Mostrou um bom domínio técnico, tendo sido apenas pedido que termine bem as frases (tensão e distensão) e que tenha atenção à posição do corpo e da embocadura que, por vezes, está incorreta. Devido a esta irregularidade da posição do corpo e da embocadura, a mestrande preparou alguns exercícios (nomeadamente com uma borracha no queixo para este ficar esticado e firme)

para trabalhar este aspeto que em muito irá, aquando da resolução, ajudar o aluno no seu percurso ao nível do clarinete. Devido à já referida estatura física do aluno foi alertado pelo orientador cooperante a postura do mesmo, devendo usar uma correia para minimizar o peso do clarinete no polegar, a fim de prevenir lesões (no polegar, no pulso e no braço).

No segundo semestre as aulas lecionadas tiveram em vista a preparação da audição de final de ano letivo, em que executou a peça *Chinoise*¹⁰. Esta obra, já com alguns intervalos de difícil execução e algumas mudanças rítmicas, ajudou bastante o aluno a evoluir e a perceber já uma peça de um grau superior ao seu nível de desenvolvimento.

3.2.2. Aluno B

No primeiro semestre o aluno, que ainda utilizava também o *clarineo*, estava a efetuar um trabalho de desenvolvimento técnico e auditivo, reproduzindo vocalmente aquilo que teria que tocar (para a correção da afinação e do timbre). Na aula lecionada pela mestrandia foram trabalhados os seguintes itens:

- Cantar e tocar *Frère Jacques*;
- Cantar e tocar *Balão do João*;
- Cantar e tocar *É Natal*;
- Dizer o nome das notas das peças ao contrário;
- Dizer o nome das notas o mais rápido possível;
- Conhecer e desenhar claves de sol repetidamente;
- Exercícios de intervalos com a mão esquerda (segundas, terceiras, quartas),

sempre com esta muito próxima do clarinete;

- Exercícios com diferentes intervalos e com as duas mãos.

Posteriormente o aluno executou dois exercícios do método *Le Clarinettiste Debutant* de Jean Noël Crocq, onde foram retificadas algumas instabilidades rítmicas.

No segundo semestre, e de acordo com ordem de serviço acima referida, o aluno contou com duas aulas lecionadas pela mestrandia, que serviram de preparação para a audição de final de ano letivo e para a sua prova de ingresso no primeiro grau do ensino básico na Escola de Música do Conservatório Nacional. Assim, já com o clarinete em sib, foram trabalhados os seguintes pontos:

¹⁰ *Chinoise* de Guy Dangain.

- *Granito*¹¹, em que o aluno mostrou uma boa noção musical da obra, com claras diferenças de dinâmicas e de articulação;
- Escala de Sol maior e arpejo;
- Estudos do livro *Aprende tocando el clarinete* de Clarence Paul Herfurth.

3.2.3. Aluno C

Na primeira aula dada ao aluno C foi trabalhada a peça prevista para o 1º Período pois o aluno iria realizar gravações para um concurso (referenciado na tabela 6). Desta forma foram trabalhados os primeiros dois andamentos da *Sonatina* de Wolfgang Amadeus Mozart. Algumas fragilidades rítmicas foram notórias e corrigidas, assim como a escolha do material (palhetas) para a aula e a prova. O aluno, devido ao facto de realizar pouco estudo em casa e de ser ainda muito novo, demonstra alguma falta de resistência e despreocupação em relação à própria aula. No primeiro andamento da obra trabalhada a sua diferença de dinâmicas não foi suficiente, algo para que foi advertido, assim como a precisão necessária na articulação e carácter; em termos de respiração notava-se alguma dificuldade e, por isso, necessitava de respirar mais vezes, cortando a frase e até mesmo algumas notas, situação também acautelada pela mestrandia. No entanto o aluno tem uma intuição musical bastante natural, reproduzindo vocalmente a intenção e o fraseado, o que facilita o trabalho e até mesmo a performance. Ao longo de toda a aula o aluno foi chamado à atenção devido à sua postura e embocadura pois tinha uma grande tendência em mexer-se e mudar muitas vezes os seus pontos de apoio, prejudicando a execução do instrumento e a consolidação da embocadura enquanto suporte da emissão do som. Uma das vantagens que a mestrandia teve nesta aula para o seu projeto de investigação foi o facto de a aula ter sido realizada com a presença do pianista acompanhador, possibilitando o trabalho conjunto e de música de câmara com o aluno. Este mostrou muita abertura às ideias da mestrandia, assim como uma vontade em realizar logo aquilo que lhe era pedido.

No segundo semestre o aluno dispôs de duas aulas com a mestrandia. No entanto e talvez pelo facto de já estar no final do ano letivo e de já ter realizado todos os momentos de avaliação, mostrou já menos estudo e uma ainda maior descontração na aula. Na primeira aula foram trabalhadas a escala cromática (com diferentes articulações, em grupos de três e quatro) e a escala de si menor harmónica, com o arpejo simples com inversões e o arpejo com sétima, também simples e com inversões. A escala menor vinha para a aula

¹¹ Peça escolhida pelo orientador cooperante para a audição e a prova de ingresso.

em consequência da não execução da mesma na aula anterior, pelo que foi bem estudada. Ainda na mesma aula executou três estudos (números um, dois e três) do método *20 Estudios Faciles* de Ulysse Delecluse, embora não tenha estudado muito bem nenhum deles. Na segunda aula tocou a obra *Petit Concert* de Darius Milhaud, ainda muito incipiente, tanto a nível rítmico como a nível musical; esta peça requer já outra maturidade pois é composta por três andamentos bastante distintos em termos de carácter. A aula desenrolou-se com o intuito de que o aluno percebesse como deveria estudar a peça, sempre com metrónomo e como a poderia estruturar formal e musicalmente. Também nesta aula mostrou muita vontade em instruir-se e absorver tudo o que a mestranda ressaltou.

3.2.4. Aluno D

O aluno D dispôs também de uma aula dada pela mestranda no primeiro semestre e duas no segundo. No primeiro período o aluno tocou o *Concerto* de Nikolai Rimsky-Korsakov. Esta obra estava presente na sua planificação para o primeiro período; no entanto, e devido à participação no concurso “*Cultivarte Jovem*”, teria de realizar uma gravação onde a peça escolhida pelo orientador cooperante para esse fim foi a que havia sido trabalhada anteriormente (a gravação foi realizada no segundo período). Assim, o aluno já apresentava um grande conhecimento da sua partitura e também da parte de piano (redução de orquestra). Tinha ideias claras sobre o que queria ouvir e o que fazer para chegar a esse fim. A noção clara de fraseado, a atenção com a afinação (tinha muitos uníssonos com o piano) e a destreza técnica necessária para a obra facilitaram o processo ensino-aprendizagem. A mestranda frisou alguns aspetos musicais pessoais, algo que o aluno compreendeu, aceitou e até concordou em alguns pontos.

No segundo semestre a primeira aula teve como material didático a execução da escala cromática (com diferentes articulações em grupos de três e de quatro), a escala de Lá Maior, com o arpejo simples e com inversões, arpejo com sétima, simples e com inversões; escala de fá sustenido menor harmónica, arpejo simples e com inversões e arpejo com sétima, simples e inversões. O aluno tocou ainda alguns estudos do método *20 Études Faciles* de Jacques Lancelot, do número um até ao número sete, e o estudo número três do método *20 Estudios Faciles* de Ulysse Delecluse. Esta capacidade de apresentar bastante material e com um excelente controlo deve-se ao seu trabalho bastante metódico em casa e à sua capacidade de gestão de tempo. Na segunda aula o aluno tocou a peça confinada ao terceiro período, *Fantasia*, em que foi explicado ao aluno que é necessário analisar a obra

em termos formais, estruturais e musicais para poder realmente perceber todo o contexto e refletir sobre tal, proporcionando uma performance melhorada. Tal como já foi referido, o aluno é bastante disciplinado e exigente consigo próprio, adequando-se ao que lhe é proposto.

3.2.5. Aluno E

Na primeira aula dada ao aluno E foi trabalhada a *Hommage a Manuel de Falla* de Bella Kovács. Nesta fase (início do segundo período) o aluno apresentava já uma grande capacidade de trabalho e, por isso, foi possível este apresentar toda a obra pois estava perfeitamente dominada tecnicamente. A mestranda indicou algumas noções de carácter e fraseado que poderiam ser adotadas pelo aluno. Este exibiu-se francamente disponível e recetivo a tudo o que lhe foi dito, mostrando também uma grande preocupação no bem-estar da mestranda, dizendo várias vezes que iria esforçar-se muito para fazer uma boa aula. Esta aula foi bastante produtiva pois o aluno iria gravar nessa semana para o concurso *Cultivarte Jovem*, sendo o trabalho realizado bastante positivo para o processo de gravação que iria fazer.

No segundo semestre as duas aulas dadas foram de encontro às preocupações e necessidades do aluno. O mesmo achou por bem trabalhar, na primeira aula, uma obra que já se encontrava bastante consistente e estudada¹², em que apenas queria uma opinião ao nível de toda a performance (musical e artística). Por outro lado, e pelo facto de o aluno nesta fase já ter perfeita consciência do que é capaz, foi necessário, por parte da mestranda, gerir alguma ansiedade quando algo não corria como era desejado; este equilíbrio foi possível pois o aluno E e a mestranda já detinham alguma proximidade devido ao facto de terem passado muito tempo juntos. Na segunda aula, e novamente por necessidade do aluno, foi pedido para trabalhar uma obra que deveria ser para estudar para o ano letivo seguinte. O aluno preparou-a rapidamente e com um afinco invejável, facto que o fez ter a obra pronta antes do final do ano letivo, em que nem sequer a deveria tocar. *Arlequin* de Louis Cahuzac é uma obra a solo que descreve a figura inerente ao nome da peça numa perspectiva caricaturada; o aluno mostrou uma boa primeira abordagem da obra, nomeadamente a nível técnico, faltando-lhe apenas algumas noções de fraseado e diferenças no carácter necessário em determinadas secções. Tal foi automaticamente corrigido, mostrando uma grande abertura a todas as ideias musicais propostas e até

¹² *Fantasia* de Niels Gade

surgiram, por parte do aluno, algumas questões a nível rítmico e interpretativo, mostrando bem o entrosamento entre o aluno E e a mestranda.

3.3. Outras informações e atividades

Ao longo do ano letivo, os alunos tiveram vários momentos de apresentações e também de avaliação em que a mestranda esteve presente. Todas essas informações estão presentes no cronograma abaixo (página seguinte):

	Alunos				
	A	B	C	D	E
dezembro	Audição	Audição	Audição na Secretaria Geral do Ministério da Economia	Audição na Secretaria Geral do Ministério da Economia	Audição na Secretaria Geral do Ministério da Economia Prova técnica e de recital
janeiro					Apoio na preparação da prova para a <i>OJ.com</i> ¹³
fevereiro					Apoio na preparação da prova para a <i>OJ.com</i> ¹⁴
março	Audição	Audição	Preparação para concurso ¹⁵	Preparação para concurso ¹⁶	Preparação para o concurso ¹⁷
maio	Preparação para concurso ¹⁸	Preparação para o concurso ¹⁹			Preparação para masterclass ²⁰
junho	Preparação para concurso ²¹ Audição	Preparação para concurso ²² Audição			Preparação para masterclass ²³ Prova técnica e de recital

Tabela 6 – Informações e atividades dos alunos acompanhados na Prática de Ensino Supervisionada

As atividades desenvolvidas pela classe de clarinete do orientador cooperante mostraram um grupo bastante ativo e dinâmico, sempre com o grande objetivo de que os alunos se sintam bem e que mostrem o trabalho desenvolvido.

¹³ Orquestra Jovem dos Conservatórios Oficiais de Música

¹⁴ Idem

¹⁵ Concurso *Cultivarte Jovem*

¹⁶ Idem

¹⁷ Idem

¹⁸ Concurso *Sons de Cabral* - Belmonte

¹⁹ Idem

²⁰ XXI Curso Internacional de Clarinete Julián Menéndez – Ávila (Espanha)

²¹ Concurso *Sons de Cabral* - Belmonte

²² Idem

²³ XXI Curso Internacional de Clarinete Julián Menéndez

4. Análise crítica da atividade docente

Em relação às práticas educativas desenvolvidas anteriormente referidas, são notórias algumas semelhanças entre as aulas assistidas e as aulas que a mestrande deu, visto que já leciona há seis anos em conservatórios oficiais. Tal pode também dever-se ao facto de a mestrande ter sido aluna de antigos alunos do orientador cooperante e ter como referência esta metodologia de ensino. No entanto a larga experiência pedagógica e até mesmo a intuição do orientador cooperante trouxeram-lhe novas abordagens e reflexões; o constante pensamento no processo do aluno (desenvolvimento e resultados) ou a preocupação com o seu bem-estar são algumas das questões pertinentes que, por vezes esquecidas, devem estar sempre presentes na abordagem do docente.

4.1. Aulas assistidas

Ao longo do ano letivo foi possível observar várias condutas inerentes ao processo ensino-aprendizagem por parte do orientador cooperante, que em muito irão ajudar na formação da mestrande enquanto docente. Para os alunos mais novos é ainda mais importante que estes se sintam bem e que gostem daquilo que fazem. Desta forma, a aula é sempre muito descontraída e com vocabulário adequado à idade do aluno. A posição do orientador cooperante na sala de aula, em que está sentado ao lado do aluno, ajuda nesta postura mais informal da aula. A escolha da ordem do material para a aula, a analogia a algo familiar (por exemplo uma colcheia é igual a meia laranja) ou a explicação do fraseado através de uma história são também ferramentas para que o aluno se sinta inserido no processo. No entanto a descontração não deve ser confundida com falta de trabalho; a gestão da pressão exercida pelo professor deve ser sempre feita com reforço positivo e motivação. Nas aulas assistidas foi possível ver tal situação muito claramente, tendo sempre em mente o aluno. O orientador cooperante fez questão de frisar a importância da primeira aula e da abordagem que o professor tem primeiramente com o aluno, construindo desde o início uma boa relação pessoal e de trabalho. O processo de construção e de gestão das expectativas foi outra das observações feitas pelo orientador cooperante, sempre consciente e nunca deixando que o aluno saia do trabalho realizado na aula, trazendo-o sempre para a mesma através da divisão do trabalho ao longo desta. A ida até ao limite das velocidades exequíveis nos exercícios técnicos permitem ao aluno que seja *desafiado* em todas as aulas, nunca perdendo o interesse. Durante a Prática de Ensino Supervisionada a mestrande acompanhou o método de preparação para os concursos, o que se traduziu numa

aprendizagem bastante importante pois houve um enorme cuidado na preparação dos mesmos e nas reflexões posteriores às performances; os alunos e o orientador cooperante dialogaram sobre as suas opiniões acerca da performance, do trabalho desenvolvido para tal e o que retiraram positiva e negativamente do mesmo.

O objeto de investigação que irá ser desenvolvido neste relatório foi bastante abordado ao longo das aulas. Foi possível à mestranda assistir a inúmeros ensaios com o pianista e aulas dadas em conjunto, verificando todo o trabalho desenvolvido, assim como os seus resultados a nível individual, tornando a Prática de Ensino Supervisionada extremamente vantajosa e útil. Foi possível verificar que, nos alunos A e B, o material didático utilizado prevê a realização de música de câmara pois contêm duetos e trios para realizar com o professor ou os seus pares (a mestranda executou alguns deles com os alunos referidos anteriormente), permitindo desde cedo a perceção do trabalho em conjunto e de noções musicais e sociais bastante importantes no seu desenvolvimento musical e pessoal.

Em relação aos alunos C, D e E foi possível assistir aos ensaios com o pianista acompanhador, sendo bastante importante para a observação prática do objeto de estudo. Noções como afinação, equilíbrio de timbres e dinâmicas foram trabalhadas ao longo das referidas aulas, ao nível da música de câmara, havendo também uma partilha de conhecimentos a nível musical e pessoal. As aulas técnicas dadas pela mestranda aos alunos C, D e E também contribuíram muito para tirar conclusões sobre os benefícios do trabalho em conjunto.

4.2. Aulas lecionadas

Um dos receios que a mestranda tinha antes do início da realização da Prática de Ensino Supervisionada era a aceitação por parte dos alunos, visto que apenas esteve presente a partir de novembro. Esta situação foi imediatamente ultrapassada aquando da primeira aula em que foi recebida de forma muito positiva por parte dos alunos e da escola. A mestranda tentou logo estabelecer uma relação de confiança, o que a beneficiou bastante. Durante as aulas lecionadas teve especial atenção às diretrizes dadas pelo orientador cooperante a nível do trabalho a desenvolver e procurar sempre que os alunos retirassem algo que pudessem refletir e utilizar no seu método de estudo e performance. As desigualdades de idades e níveis poderiam ter sido problemáticas mas verificou-se exatamente o contrário; a mestranda soube adaptar-se, a nível corporal, de diálogo e de

postura a cada um deles e foi realmente muito satisfatória a forma como todos encararam as aulas.

4.2.1. Aspetos positivos

O aluno A, tal como já foi referido, tem uma personalidade bastante forte e vincada o que, inicialmente, foi um entrave na aproximação da mestrandia. Ao longo do ano o aluno foi mostrando uma maior abertura e vontade de conhecer e aprender com a mesma, o que ajudou muito nas aulas auferidas ao aluno. Um tom de voz calmo e colocado e contacto visual direto foram ferramentas adicionais para o bom funcionamento das aulas.

O aluno B, pelo facto de já conhecer a mestrandia, mostrou uma simpatia e confiança maiores e diferentes de todos os outros alunos acompanhados na Prática de Ensino Supervisionada. A proximidade entre ambos foi traduzida numa aula dinâmica e com um discurso fluente e apelativo, levando a bons resultados com o aluno. As analogias com atividades do seu dia-a-dia também beneficiaram o bom ambiente da aula.

Devido à já referida personalidade do aluno C, ao longo das aulas foi necessário incutir um contexto favorável para a aprendizagem. Uma postura séria mas calma e serena, assim como uma convergência e reflexão sobre os assuntos tratados foram as ferramentas utilizadas pela mestrandia com o supracitado aluno.

O aluno D mostrou abertura às sugestões da mestrandia, o que facilitou o processo; foi sempre colaborador e respeitador no que diz respeito à autoridade da mesma, equiparando-a ao orientador cooperante no que diz respeito às aulas lecionadas pela mesma.

As modificações que o aluno E sofreu ao longo do ano poderão, em muito, ter ajudado na ligação com a mestrandia; o sentimento de proteção e ajuda que a mesma sentiu em relação ao aluno referido ajudaram na atividade docente permitindo que, devido também à sua idade mais próxima da mestrandia, houvesse uma aproximação não só musical mas também pessoal. Pode não ter sido devido à sua presença e da colega Patrícia Camelo (já referida anteriormente), mas o facto é que o aluno sentiu um apoio peculiar de duas figuras femininas permitindo, fora das aulas, realizar questões e reflexões com as mesmas, com vista à melhoria do seu estudo e performance e, até mesmo, a nível pessoal.

4.2.2. Aspetos que podem ser melhorados

A falta de experiência por parte da mestranda com alunos de iniciação, inicialmente, mostrou-se como que um *handicap* à sua prática. Em relação aos alunos A e B a mestranda iniciou-se com um discurso demasiado sério e formal, o que não beneficiou o contínuo trabalho na sala de aula; isto não significa que haja demasiada descontração e informalidade mas tem de haver alguma pois as idades das crianças assim o exigem. Desta forma deve melhorar o seu discurso e não se sentir atemorizada com a personalidade dos alunos, nomeadamente do aluno A, que mostrou algum desconforto com a presença das mestrandas.

Através da observação das aulas dadas pelo orientador cooperante ao aluno C foi possível verificar que este necessitava de métodos rigorosos de trabalho (na aula e em casa) para que as aulas pudessem decorrer da melhor forma. Talvez devesse ter planeado as aulas com mais diversidade e concentração.

O aluno D mostra um bom controlo emocional e musical o que permitiu que a mestranda exercesse maior pressão e afinco sobre o mesmo. Ao longo da prática docente é impreterível perceber os limites de cada aluno.

A envolvimento pessoal referenciada com o aluno E poderá ter sido prejudicial para a prática docente com o mesmo; a mestranda, depois de alguma reflexão e conversa com o orientador cooperante, percebeu que tal pode não ser benéfico e tem de ser controlado, a fim de cair no erro de se tornar numa figura maternal ou paternal e não de professor ou educador.

Conclusão

Perante a experiência da mestranda durante a Prática de Ensino Supervisionada é inegável a importância da mesma no plano curricular do Mestrado em Ensino de Música, ministrado pela Universidade de Évora. A frequência de uma escola que constitui um ambiente propício à aprendizagem, em que a música é vida em todas as suas componentes, é extremamente importante no percurso dos alunos, sejam eles mais ou menos jovens. O contacto com os alunos, os docentes e funcionários da instituição foi bastante importante ao nível da formação da mestranda enquanto docente, permitindo conhecer e reconhecer uma realidade absolutamente díspar àquela em que esteve inserida ao longo do seu percurso musical. A distância e cansaço aliados à realização da Prática de Ensino Supervisionada eram esquecidos aquando da entrada da Escola de Música do Conservatório Nacional e do contacto com os alunos. Verificar a evolução e crescimento pessoal e musical dos mesmos era a compensação por todas as horas intermináveis em transportes, sentindo que, nem que seja por pouco tempo, fomos parte integrante desse maravilhoso percurso.

Introdução

Ao longo do percurso da mestranda enquanto aluna, e ainda mais aquando do início da atividade docente, foram várias as questões emergentes, assim como dúvidas e reflexões inerentes ao trabalho que estava a ser levado a cabo, nomeadamente ao nível do ensino do clarinete. No percurso da mestranda, a música de câmara enquanto disciplina obrigatória fez parte integrante do currículo académico apenas no ensino superior; anteriormente realizava unicamente a disciplina de classe de conjunto (que neste caso foi orquestra de sopros). Devido à aprendizagem efetuada no referido trabalho de conjunto, rapidamente a mestranda percebeu a importância que este poderia trazer à sua evolução individual. Salientando que enquanto aluna do ensino básico do regime supletivo no conservatório, a mestranda ingressou no primeiro grau já com doze anos, facto que a fez concluir o quinto grau com dezassete anos e, por isso, com uma maturidade e consciência maior que a maior parte dos seus colegas, que eram mais novos. As modificações a nível cognitivo, assim como as várias perspetivas da aprendizagem (reforçadas nas unidades curriculares do ensino secundário, visto que foi realizado na área de Ciências e Tecnologias) sempre foram áreas bastante interessantes para a mestranda durante sua a formação.

A problemática da cada vez maior individualidade de cada aluno no ensino é ainda maior no que diz respeito ao ensino da música. O ensino individualizado, por natureza, poderá dar ao aluno uma maior atenção por parte do docente mas inibe-o de inúmeras questões ao nível do trabalho em grupo que, na opinião da mestranda, deveriam ser parte integrante do percurso musical. Assim esta segunda secção irá dividir-se em questões gerais e específicas, nomeadamente ao nível do ensino do clarinete. Numa primeira fase será descrito o objeto de investigação, as motivações, o objetivo e as metodologias utilizadas. Posteriormente é apresentada uma revisão da literatura e apresentação de resultados. Neste ponto são explorados conceitos como: perspetivas da aprendizagem, a aprendizagem cooperativa, o papel do professor e a possibilidade da organização do trabalho em grupo. Numa fase mais pormenorizada é desenvolvida a sociologia da música, os conceitos-chave do trabalho de conjunto e a questão da música de câmara aliada ao clarinete e à planificação das aulas. Por fim são descritos e apresentados os resultados do questionário realizado, com as conclusões subjacentes ao tema.

1. Descrição do projeto de investigação

1.1. Objeto da investigação

A prática da música de câmara ou de conjunto, seja em grupos pequenos (como por exemplo num dueto com piano) ou num ensemble ou orquestra é fundamental na evolução técnica e artística de qualquer instrumentista. Além destas questões meramente musicais, temos ainda as questões psicológica e social ao nível do crescimento dos jovens estudantes de música que se coadunam com estas experiências. A disciplina, a cedência de opiniões ou a reflexão conjunta de questões técnicas e interpretativas desempenham um papel preponderante no objeto de investigação, dando lugar a inúmeros debates a este nível.

1.2. Motivações para a escolha do objeto de investigação

A escolha do tema para o projeto de investigação que será desenvolvido neste segmento prende-se com o facto de a mestranda, ao longo da sua ainda curta experiência enquanto docente e também enquanto aluna, ter presenciado algumas lacunas ao nível do trabalho de música de câmara ou de conjunto, facto que a mesma sentiu na sua pele pois estudou num conservatório em regime supletivo e, como tal, esta disciplina não fazia parte do plano curricular. O trabalho de música de câmara inerente a uma prova (normalmente com piano) apenas foi realizado no seu último ano na referida escola, não permitindo que uma consciencialização do mesmo tenha sido feita. Aquando da sua entrada para o ensino superior foi bastante difícil a adaptação a esta realidade. Posteriormente, e depois de alguma reflexão, foi clara a importância que este trabalho teve no seu estudo e performance individuais, levando-a a tentar explicar o porquê destas melhorias a nível de impacto individual.

Durante a realização da Prática de Ensino Supervisionada, realizada na Escola de Música do Conservatório Nacional, foi possível presenciar vários ensaios com o pianista e aulas técnicas que foram dadas em conjunto, possibilitando a verificação das modificações a nível comportamental, social e musical que os alunos sofreram.

1.3. Objetivo da investigação

A aferição da relevância da prática de conjunto na aprendizagem individual do clarinete será o objetivo final deste relatório, tendo em conta as questões anteriormente citadas. Ao nível do ensino do clarinete estas reflexões são bastante importantes pois é um instrumento multifacetado, dando ao instrumentista a possibilidade quase inesgotável de

formações em que se pode inserir e tal deve ser trabalhado e vivenciado o mais cedo possível. Aulas técnicas em conjunto ou ensaios regulares com piano poderão ser uma mais-valia para o estudante que, devido à constante experiência com os outros, irá absorver todos os pontos, positivos e negativos, deste trabalho em conjunto.

Assim, e de acordo com alguns autores e os conceitos anteriormente referidos, a mestranda irá apresentar de que forma a música de câmara beneficia a aprendizagem individual de um instrumento, nomeadamente do clarinete.

2. Metodologias da investigação

Na continuidade da investigação proposta neste relatório irão ser apresentadas as metodologias utilizadas, assim como os estádios e os participantes da investigação.

2.1. Estádios da investigação

Ao longo da elaboração deste relatório, as etapas utilizadas para a investigação foram as seguintes:

- Definição do objeto de investigação;
- Aprovação do referido objeto por parte do orientador e da Universidade de Évora;
- Observação dos alunos na Prática de Ensino Supervisionada;
- Análise e reflexão dos problemas evidenciados pelos alunos na Prática de Ensino Supervisionada;
- Utilização das metodologias de correção e de ajuda nos alunos referidos;
- Recolha de bibliografia;
- Elaboração de um questionário acerca do objeto de investigação a docentes de vários instrumentos do ensino especializado da música.

2.2. Participantes da investigação

Nesta investigação estão presentes:

- Recolha de dados no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada;
- Permuta de informação, experiências e opiniões com o orientador cooperante;
- Observações no âmbito da prática docente da mestranda (a mesma já se encontra a lecionar num conservatório);

- Análise da bibliografia relativa ao objeto de investigação.

2.3. Métodos e técnicas de investigação

Ao longo da realização do presente relatório foram utilizadas diversas técnicas e métodos que irão ser apresentadas.

- *Qualitativo – descritivo*: determinado pela pesquisa bibliográfica e análise documental realizadas para evidenciar o objetivo da investigação;
- *Qualitativo – comparativo*: a observação dos alunos acompanhados na Prática de Ensino Supervisionada permitiu verificar a que níveis a realização do objeto de investigação auferiu novos conceitos e conhecimentos;
- *Qualitativo – questionário*: a recolha de dados através de um questionário foi considerado como a forma mais objetiva de perceber qual a opinião de alguns dos responsáveis pelo ensino vocacional da música, nomeadamente professores;
- *Quantitativo*: quantificação dos dados resultantes do questionário.

3. Revisão da literatura

A mestranda pretende elaborar um conjunto de reflexões e estudos sobre o objeto de estudo, fundamentando a importância da música de câmara na aprendizagem individual do clarinete.

Lev Vigotsky e Jean Piaget, autores que desenvolveram estudos ao nível de perspetivas sobre a aprendizagem, ocupam um papel preponderante na tentativa de explicação do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem dos alunos. Posteriormente, o conceito de aprendizagem cooperativa como linha orientadora do trabalho nas aulas é definida e caracterizada por vários autores, tais como Isabel Cochito, Paulo Freire, John Dewey, Jerome Brunner, Carl Rogers, Albert Bandura, Christopher Fisher e John Green. Segundo os autores José Libâneo e Paul Harris é caracterizada a relação professor-aluno através de uma perspetiva clara sobre o papel do professor no processo educativo. Finalizando os conceitos gerais, a organização do trabalho em grupo é objeto de estudo através dos autores Ana Coelho, Neville Bennett e Maurice Galton. Em

termos objetivamente musicais, é desenvolvido através da percepção da sociologia da música através de Luís Campos, Christopher Small, Antoine Hennion, Pierre Boulez, David Aronson e Karen Cerulo. Os conceitos-chave da música de câmara como respiração coletiva, qualidade de som, equilíbrio, pulsação, ritmo e afinação, assim como o trabalho de conjunto podem funcionar como ferramenta adicional de aprendizagem na formação do professor de instrumento. A forma como poderá ser pensada e feita a planificação das aulas individuais de clarinete no sentido de clarificar as noções basilares da música de câmara, que devem ser inculcadas nos alunos desde muito cedo, ocupam o último capítulo antes da apresentação de resultados do questionário. A segunda secção finda com uma análise dos resultados do questionário anteriormente apresentados.

4. Apresentação e análise de resultados

4.1. Perspetivas da aprendizagem: Vigotsky²⁴ e Piaget²⁵

Para Vigotsky, a aprendizagem é considerada o motor do desenvolvimento, em que o papel da educação é potenciar o desenvolvimento. Esta perspetiva centra-se muito no coletivo, na experiência e num forte pensamento sobre a sociedade. Segundo o autor anteriormente referido, não são as nossas estruturas cognitivas que determinam o nosso processo de desenvolvimento mas sim o inverso; são as nossas aprendizagens que promovem o desenvolvimento. Esta doutrina aqui apresentada pertence a um estudo teórico da aprendizagem denominado cognitivista ou construtivista. Tal como o autor referido, também Piaget se insere nesta perspetiva que defende que a mudança resulta de uma experiência, produzindo alterações na pessoa (a nível cognitivo), ou seja, uma mudança nos pensamentos e cognições. Talvez hoje em dia este ponto de vista tenha sido um pouco ultrapassado, ou seja, a aprendizagem promove desenvolvimento e o desenvolvimento promove aprendizagem. Desta forma, as perspetivas humanistas vêm mostrar o conceito de significado ou aprendizagem significativa, elevando a aprendizagem para um nível emocional, algo nunca antes falado; o impacto que aquilo que estamos a aprender tem em nós é determinante para o processo. Neste caso há uma facilidade em criar um ambiente propício à aprendizagem; uma autonomia dada aos alunos em termos de estudo mas também de avaliação (devendo estes serem capazes de se autoavaliar) e de disciplina

²⁴ *Lev Semenovich Vigotsky* (1896-1934): psicólogo bielo-russo; pioneiro da investigação no que respeita à importância das interações sociais na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo das crianças.

²⁵ *Jean Piaget* (1896-1980): psicólogo suíço; debruçou-se principalmente sobre os conceitos de inteligência e desenvolvimento cognitivo infantil.

(construção de regras conjuntas para a sala de aula). Tendo emoções positivas no processo de ensino-aprendizagem será maior a probabilidade de assimilar o conhecimento. Esta doutrina envolve o meio e a pessoa ao longo de todo o ciclo vital, ciclo este em que estamos sempre a aprender, um conjunto de ganhos e perdas. O desenvolvimento pessoal determina o nível de aprendizagem assim como a aprendizagem leva a um nível diferente de desenvolvimento. A dicotomia entre as perspetivas cognitivistas e humanistas²⁶ da aprendizagem têm um grande ponto de vantagem para as humanistas pois o processo de aprendizagem sobrepõe-se aos conteúdos da aprendizagem, ignorando a intencionalidade com que aprendemos algo. Vigotsky defende a educação inclusiva e a acessibilidade para todos. Para este, a aprendizagem é um processo contínuo e a educação é caracterizada por saltos qualitativos, de um nível de aprendizagem para outro; daí a importância das relações pessoais. A zona de desenvolvimento atual é a zona em que temos o nosso conhecimento (dentro de nós). Com a ajuda de um facilitador, seja ele professor, orientador, internet, entre outros, chegamos à zona de desenvolvimento potencial ou proximal, tornando-se, assim, a próxima zona de conhecimento atual. As aprendizagens são, primeiramente, interpsicológicas (vêm da relação com o outro) e só depois se tornam intrapsicológicas. A teoria de Vigotsky tenta procurar aquilo que de melhor o homem tem: a criatividade, a autonomia e a sua condição de ativo na sociedade.

4.2. Aprendizagem cooperativa

Segundo Isabel Cochito:

Resultados académicos mais elevados, maior compreensão dos conteúdos, competências sociais mais desenvolvidas, diminuição do estereótipo e preconceito relativamente à diferença são algumas das dimensões em que a aprendizagem cooperativa, usada de forma consistente e continuada, se revelou superior a métodos de ensino e aprendizagem baseados na competição e/ou no trabalho individual. (Cochito, 2004, pg. 18)

A aprendizagem cooperativa é, hoje em dia, não só definida como uma das ferramentas mais importantes no combate às desigualdades e discriminações sociais mas também apresenta um fator motivacional na aprendizagem e no aperfeiçoamento dos resultados académicos dos discentes. Desde a filosofia à psicologia, vários foram os autores

²⁶ *Perspetiva humanista da aprendizagem*: tem em Carl R. Rogers um dos seus grandes pilares e centra a aprendizagem no “eu”, dando um maior ênfase às experiências, valores e crenças definidos por cada um de nós.

que se debruçaram sobre esta problemática, tais como John Dewey²⁷ e Paulo Freire²⁸ na filosofia e Albert Bandura²⁹, Carl Rogers³⁰, Jerome Bruner³¹ e Leo Vigotsky no âmbito da psicologia. Segundo alguns estudos a qualidade das relações é basilar no que diz respeito à aprendizagem e ao desenvolvimento. As experiências vividas, as interações e os resultados das mesmas estão profundamente relacionados, sendo quase impossível a sua dissociação no processo ensino-aprendizagem. A cooperação é definida pelo saber, pela aprendizagem e pelo estágio de desenvolvimento em que o indivíduo se encontra, tornando-as em procedimentos sociais e intrínsecos à sua construção de identidade. No entanto a cooperação não deve ser entendida como uma *reunião* de pessoas com a mesma opinião ou convicções, pelo contrário; os conflitos devem acontecer pois todos somos diferentes e tal nunca deve ser esquecido. Quando há uma junção de individualidades capazes e curiosas dá-se o progresso, sendo para isso necessário algumas divergências de opiniões e de crenças. Segundo António Vaz Pinto (2003)

A sociedade, maioritariamente democrática, heterogénea e multicultural, deve ser acompanhada por um ensino multidisciplinar e atual, tornando-o apto para difundir o futuro da comunidade” (...). Aprender a cooperar com os outros no próprio ato de aprender é assumir a nossa condição comunitária. (pg. 13).

No início do séc. XX John Dewey escrevia no sentido de que a escola deve ter um ambiente propício à aprendizagem, em que os alunos adquirem uma experiência direta através do meio envolvente. Para este autor a vivência escolar deve potenciar “o desenvolvimento de um espírito de cooperação social e de vida comunitária”.

Uns anos mais tarde Paulo Freire (1997) critica o sistema de ensino, mostrando-o como sendo um *sistema bancário*, em que tanto o estudante como o professor são pensados enquanto objetos anulando, na maioria das vezes, o caráter inovador, criador e curioso que a escola deve exercer perante a comunidade. Para este a educação deve ter como principal fundamento a doação de ferramentas para o aluno atizar a sua curiosidade e não a transmissão de conhecimentos.

²⁷ John Dewey (1859-1952): filósofo americano defensor do pragmatismo (para ele denominado instrumentalismo).

²⁸ Paulo Régis Neves Freire (1921-1997): filósofo e pedagogo brasileiro reconhecido pelos estudos ao nível da pedagogia crítica.

²⁹ Albert Bandura (1925-): psicólogo canadiano que estuda a psicologia cognitiva e o comportamentalismo social.

³⁰ Carl Rogers (1902-1987): psicólogo americano; estudou e desenvolveu as perspetivas humanistas da aprendizagem.

³¹ Jerome Bruner (1915-2016): psicólogo e pedagogo americano; foi um dos primeiros a estudar a psicologia cognitivista.

Segundo Jerome Bruner (2000), os alunos aprendem a partir de quatro conceitos: a *ação*, em que deve ser de descoberta e parceira de uma orientação mental para um produto; a *reflexão*, em que se deve pensar sobre as convicções e opiniões; a *colaboração*, em que todos procuramos a troca de impressões e experiência com os outros a fim de confirmar, ou não, aquilo em que acreditamos; e, por fim, a *cultura*, que não é mais que a nossa convivência real dentro de uma comunidade ou sociedade. Desta forma, “a aprendizagem humana é participativa, proactiva, comunitária, colaborativa e mais votada à construção de significados do que à sua receção” (Cochito, 2004, p. 21)

Para Carl Rogers (1942) e Albert Bandura (1978) as emoções têm um papel proeminente na aprendizagem. Aquilo que aprendemos tem de ser significativo para a pessoa, tendo impacto em si próprio. A emoção associada (emoções positivas e, assim, maior a probabilidade de aprender) e a emoção quotidiana (a utilização prática do que estamos a aprender) iria funcionar melhor num clima de escola facilitador, em que os ambientes de aprendizagem devem ser mais propícios para tal, tendo o educador um papel de facilitador na aprendizagem. Os alunos têm um papel fundamental na disciplina ou indisciplina, definindo regras de forma conjunta (como conduta), retornando a um processo contínuo de aprendizagem. Esta teoria é representada no seguinte esquema:

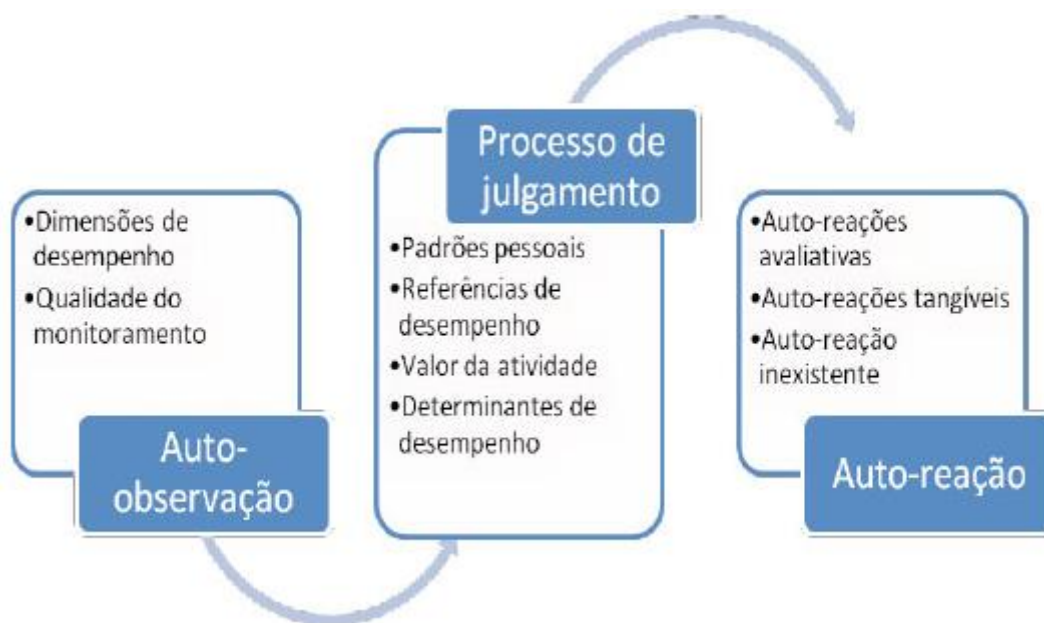


Figura 1: Teoria social da aprendizagem (Bandura, 1978)

É possível assim concluir, de acordo com os autores referidos, que o ambiente e a envolvimento entre pares e outros facilita a aprendizagem e beneficia o progresso académico dos alunos, assim como a sua construção de identidade.

Segundo Christopher Fisher³² (2010) existem cinco elementos essenciais para a aprendizagem cooperativa: a interdependência positiva; a interação cara-a-cara; a responsabilidade individual; as habilidades sociais e o processamento da informação e aprendizagem em grupo.

O autor John Green³³ (2008) afirma que “a aprendizagem informal da música inicia-se quando os alunos escolhem com o que se identificam, o que gostam de ouvir e o que percebem” (p. 23). Atendendo a esta afirmação, os alunos precisam de estar envolvidos e conscientes da importância da aprendizagem, tendo também como veículo de conhecimento os seus pares.

4.3. Papel do professor

A relação professor-aluno ocupa um papel fulcral no processo de ensino-aprendizagem, dinamizando e dando sentido ao sistema educativo, nomeadamente no ensino vocacional da música em que as aulas de instrumento são, maioritariamente, individuais. A diversidade de estratos sociais, culturas, valores, entre outros, fazem parte da relação, tornando-a essencial ao sistema do conhecimento. Por muito antagónica que seja, irá sempre influenciar o modo de o aluno adquirir conhecimento e de o professor o transmitir.

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.

Cabe ao professor facultar as bases morais e críticas para o aluno e não apenas o conhecimento. Os conflitos são parte integrante do processo e, normalmente, acontecem devido ao facto de a maior parte do sistema de ensino se inserir na fase de adolescência dos alunos, em que as oposições interiores e de autoafirmação fazem parte do seu crescimento.

³² *Christopher Fisher*: pianista, professor e autor Americano.

³³ *John Green* (1977-): autor americano.

A transmissão de conhecimento é importante mas o professor deve ter sempre em conta o lado afetivo e emocional do aluno, que funcionam como facilitadores da aprendizagem. De acordo com José Libâneo³⁴:

Não estamos a falar da afetividade do professor para com determinados alunos, nem de amor pelas crianças. A relação maternal ou paternal deve ser evitada, porque a escola não é um lar. Os alunos não são nossos sobrinhos e muito menos filhos. Na sala de aula, o professor relaciona-se com o grupo de alunos. Ainda que o professor necessite atender um aluno especial ou que os alunos trabalhem individualmente, a interação deve estar voltada para a atividade de todos os alunos em torno dos objetivos e do conteúdo da aula. (Libâneo, 2004, p. 251)

A instituição *escola* passa por altos e baixos em que, por vezes, os alunos não sabem porque têm que lá estar, podendo ser explicada pela falta de entendimento na forma de estudar. A reprovação nem sempre é produtiva no processo de conhecimento do aluno; o professor deve refletir e ponderar bastante a fim de perceber se vai ser benéfico para o mesmo. A relação afetiva irá facilitar esta reflexão, tendo o docente que entender o que o aluno necessita. Esta relação deve auxiliar o aluno mas nunca deve ser desprovida de normas e regras, em que o respeito possa ser esquecido.

Por definição, a educação é a condução de um estado a outro, modificando-o numa certa direção o que é suscetível de educar. Ainda segundo Libâneo:

o ato pedagógico pode ser então definido como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais tanto no nível do intrapessoal como no nível de influência do meio, interação esta que se configura numa ação exercida sobre os sujeitos ou grupos de sujeitos visando provocar neles mudanças tão eficazes que os tornem elementos ativos desta própria ação exercida. Presume-se aí, a interligação de três elementos: um agente (alguém, um grupo, etc.), uma mensagem transmitida (conteúdos, métodos, habilidades) e um educando (aluno, grupo de alunos, uma geração) (...). (Libâneo, 1994, p. 253)

Segundo Paul Harris³⁵ (p. 57), o princípio básico para o trabalho conjunto é que os estudantes deverão estar envolvidos na atividade, podendo esta ser devidamente planeada e pensada pelo docente, de acordo com as necessidades de cada elemento do grupo. Estas aulas deverão promover, primeiramente, a criatividade e a audição, num ambiente propício à aprendizagem, dando a oportunidade de os jovens verem um modelo e exemplo a seguir, não só no professor mas também nos seus pares.

³⁴ José Carlos Libâneo (1945-): autor brasileiro.

³⁵ Paul Harris: pianista e autor americano.

4.3.1. Organização do trabalho em grupo

Segundo Ana Maria Coelho, “Um dos primeiros objetivos da educação é preparar os alunos para a sua participação ativa na construção de uma sociedade equilibrada, livre e solidária, onde todos, sem exceção, sejam efetivamente integrados” (2011, p. 3)

A criança quando atinge os seis ou sete anos começa a sentir a necessidade da aceitação e do trabalho em grupo. Assim começa a fortalecer as suas aptidões cooperativas, compreendendo que os outros pensam de forma diferente e que devem ser respeitados, preparando-os, desde cedo, para a sociedade atual.

Segundo alguns estudos elaborados por Neville Bennett³⁶ (1966) e Maurice Galton³⁷ (1972) sobre trabalho em equipa e aprendizagem cooperativa, é possível verificar os benefícios a nível motivacional e de resultados académicos; os autores afirmam que a redução da distância entre professor e aluno facilita a aprendizagem. Os alunos devem ser preparados para o trabalho em conjunto, definindo claramente as metas a alcançar e serem enaltecidos pelos comportamentos e resultados atingidos. Um resultado comum poderá funcionar nesse sentido, assim como a criação de normas de conduta comuns. Bennet e Galton (1973) esclarecem que “quando os alunos se ajudam mutuamente para aprenderem, passam por um processo intelectual que clarifica o seu próprio pensamento e compreensão” (pg. 82). Talvez devido a este facto os alunos se superem mais trabalhando uns com uns outros, num objetivo claro e concreto, com espírito criativo e funcional, apoiando-se nos pares e auxiliando-os no trabalho, tanto os mais eficientes como, à partida, os menos aptos. No entanto é necessário que o professor tenha a noção clara que a coadjuvação não é uma tarefa simples, fácil nem espontânea. Este deve perceber as necessidades do grupo e preparar as aulas no sentido que lhe parece correto e praticável para os objetivos definidos.

4.4. Breve definição de música de câmara

A música de câmara representa uma forma de música, escrita para um reduzido número de intérpretes (geralmente de dois a doze), em que cada um dos elementos executa uma voz ou linha musical. É destinada a pequenas salas e não tem, normalmente, maestro. De acordo com a designação *câmara*, esta tem como sinónimo sala, quarto ou um local exíguo em que os músicos tocavam para os seus mecenas e príncipes nos seus palácios.

³⁶ Neville Bennett (1937-): educador e professor inglês, autor de vários estudos sobre educação em grupo.

³⁷ Maurice Galton (1937-): autor e professor na Universidade de Cambridge.

Assim teria de se realizar com formações relativamente pequenas e diversas, onde era tocada música instrumental profana, ao invés da música sacra, que era realizada nas igrejas.

Em termos históricos, emergiu no século XVI para “divertir” os nobres e burgueses nos seus aposentos, aquando da realização de eventos importantes. No século XVIII dá-se a emancipação da música de câmara e da música instrumental, nomeadamente do quarteto de cordas, o que catapultou a música de câmara para um nível bastante apreciado; desta forma, os compositores da época foram-se familiarizando com a sonoridade da música em conjunto sem baixo contínuo. No século XIX foram poucos os compositores que se debruçaram sobre a música de câmara (Wagner, Liszt e Berlioz não colaboraram em nada para a mesma); os que o fizeram foram os que tinham maior afinidade com a tendência clássica, tais como Brahms, Schubert, Schumann ou Mendelssohn. A intimidade e expressividade personalizada através de uma obra para solista ou o brilho de cores e o poder sonoro de uma obra orquestral foram, provavelmente, os entendimentos para tal escolha. Posteriormente, a vasta possibilidade de combinações de instrumentos e o desenvolvimento de novas técnicas potenciou um considerável alargamento no repertório de música de câmara, algo que beneficiou a variedade de programação cultural e social.

Hoje em dia a música de câmara é dotada de uma grande importância na cultura musical contemporânea, ocupando uma grande parte da programação de qualquer sala no mundo.

4.5. Sociologia da música

A criação emocional e sensorial inerente à música prevê uma colaboração fortemente vinculada a nível pessoal e social. As múltiplas personalidades presentes em todo e qualquer elemento musical desde aulas em conjunto, grupos de música de câmara ou coros e orquestras, beneficiam da interculturalidade nelas existentes.

Luís Campos³⁸ (2007) realizou um estudo sustentado no pressuposto que os diferentes estilos musicais podem ser associados a diferentes formas de relação com a música, concluindo que estas formas se encontram divididas em três conceitos:

- Capacidades e circunstâncias da aprendizagem musical;
- Relatividade da relevância da música no momento da performance;
- Relações dos músicos com a sociedade e o público.

Segundo Campos,

³⁸ *Luís Melo Campos* (1961-): sociólogo e investigador português.

trata-se, em síntese, de substantivar a relação que os músicos estabelecem com a música, parametrizando a estrutura de disposições (estruturadas e estruturantes) mais diretamente implicadas no campo musical, e potenciando assim uma avaliação quer dos contextos de atualização do habitus (nos planos cognitivo, relacional e reflexivo), quer enquanto elemento constitutivo dos processos sociais implicados numa produção cultural com grande projeção mediática. (Campos, 2007, pg. 12).

Ao longo de um largo período da história da música, a realização e fruição da mesma estava confinada a um grupo restrito, pertencente à corte ou à igreja. No entanto é claro para Campos que, hoje em dia, “a música é um produto de fruição estética mercantilizado e independente de um contexto sociocultural e funcional específico” (pg. 11)

O crescente aumento de salas de concerto, de ópera e de galerias de arte ao longo dos tempos pressupôs um aumento dos locais de socialização do público e não apenas dos grupos de elite que tinham acesso a este tipo de espetáculos no passado.

Segundo Christopher Small³⁹ (1998), o objeto de análise raramente é a música mas sim as relações interpessoais e culturais, assim como as práticas a nível psicológico e emocional. O conceito *musicar* (referenciado pelo autor) inclui os sons da música em si mas também todas as ligações inerentes à mesma, tais como a interação com o público, entre outras. “Só compreendendo o que as pessoas fazem quando tomam parte numa performance seria possível compreender a natureza da música, o sentido que lhe é atribuído e como é vivida”.(Small, 1989, p. 40). Num dos seus artigos Antoine Hennion⁴⁰ (1993) engloba a criação e performance da música com as experiências vividas e condicionantes sociológicas; para o autor só faz sentido falar em música nestas condições e nunca individualizada ou afastada de qualquer questão social, relativizando-a a todas estas situações.

Segundo Pierre Boulez⁴¹ (1992) a renovação na música nunca acontece individualmente, mas sim num conceito de coletivo. “A verdadeira vocação de um compositor cresce em contacto com outros compositores.” (Boulez, pg. 53). Os autores

³⁹ Christopher Small (1927-2011): músico, educador e autor neozelandês.

⁴⁰ Antoine Hennion (1952-): sociólogo francês.

⁴¹ Pierre Boulez (1925-2016): pedagogo e compositor francês.

David Aronson⁴² (1982) e K. A. Cerulo⁴³ (1984) também defendem a mesma ideia reforçando que a inovação resulta de um grupo de indivíduos capazes e competentes.

4.6. A música de câmara como ferramenta adicional de aprendizagem na formação do professor de instrumento

A formação geral de um professor de instrumento é desenvolvida, na sua maioria, individualizada e especificamente, havendo uma grande lacuna ao nível da prática conjunta. Alguns dos conceitos chave tais como timbre, afinação, fusão, entre outros, são explorados muito mais nas aulas de música de câmara do que nas aulas de instrumento. A falta de trabalho em grupo traz inúmeros problemas, nomeadamente a nível profissional pois, no futuro, a maioria dos músicos, raramente terá a oportunidade de tocar a solo. A ausência de um trabalho regular na música de câmara dificulta a vida profissional pois não estão tão bem preparados como poderiam estar para desenvolver esta função. As relações pessoais, aquando do trabalho coletivo, beneficiam os alunos em categorias não só musicais e profissionais mas também a nível cognitivo, social e pessoal. Os recursos disponíveis entre pares e docente nas aulas de grupo são permutados entre os mesmos, dando-lhes mais ferramentas para resolver problemas técnicos individualizados (por exemplo, os instrumentos de corda têm, geralmente, outro tipo de ensino a nível de questões que têm de ser resolvidas como arcadas e posições no braço do instrumento, algo que não acontece nos instrumentos de sopro, em que os problemas serão outros). Esta troca de conhecimentos permitirá aos alunos uma nova procura e experiência musical.

Segundo Anita Harrow⁴⁴ (1972) o processo ensino-aprendizagem é dividido em dois grandes conceitos: *domínios psicomotores e afetivos*. Segundo a autora a consciência de todos os elementos musicais e extramusicais prepararão os alunos para a evolução e execução do instrumento. O professor deve guiá-los na direção certa para que perceba o que fazer também por eles próprios.

O ensino coletivo ao nível do clarinete poderia ser uma mais-valia para o estudante; em termos gerais, os professores deveriam ter a capacidade de planear e elaborar aulas em conjunto a fim de conseguir chegar às necessidades dos mesmos. A socialização é extremamente importante ao nível das crianças e adolescentes; ser aceite num grupo é muito mais apelativo que seguir todo o seu percurso sozinho.

⁴² David Aronson (1923-2015): pintor e escultor lituano.

⁴³ Karen A. Cerulo (1957-): sociólogo, professor e autor americano.

⁴⁴ Anita Harrow (1972-): autora americana.

4.7. A importância da música de câmara na aprendizagem individual do clarinete

Ensinar um instrumento requerer maioritariamente auto motivação, disciplina e prática, tanto ao discente como também ao docente. 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. Ao nível da produção concreta do som de um grupo, por mais variado que este seja, devem constar alguns parâmetros relevantes tais como:

- Respiração;
- Afinação;
- Postura;
- Qualidade de som (individual e, posteriormente, em grupo);
- Articulação;
- Uniformidade de registos;
- Vibrato (usado apenas em grupos de alunos mais avançados em termos musicais e escolares).

Um dos grandes pilares e, ao mesmo tempo, dificuldade na criação de um som forte e estável de um grupo incide na fusão de timbres e cores, cúmplices de uma discrepância de técnicas e complexidades inerentes a cada instrumento. Torná-las uniformes e sólidas é responsabilidade de cada elemento do grupo e, quando é possível, do docente do mesmo, levando-os a refletir sobre estas questões e a resolvê-las da melhor forma possível. A disciplina e o rigor devem sempre estar presentes permitindo que todos trabalhem para e com o mesmo fim. Uma interpretação histórica e culturalmente informada também deve ser proporcionada aos alunos facilitando a sua aprendizagem não só musical da obra ou período em estudo.

A notória melhoria da leitura e da audição são inegavelmente alguns dos benefícios do trabalho na música de câmara. O constante estudo e preparação de performances em grupo refletem-se individualmente numa acentuada melhoria neste dois níveis, tornando-os mais atentos aos erros e às ferramentas para os resolverem. A nível rítmico também serão óbvias as melhorias nomeadamente em termos de pulsação, de tempo, de acentos e de cadências rítmicas, às vezes difíceis de entender num estudo somente individual. A afinação poderá ser dividida em duas linhas orientadoras de trabalho: linear (entendida como sendo a melodia) e vertical (vulgarmente designada por harmonia). Este conceito

ocupa grande parte do estudo da música de câmara permitindo consideráveis reflexões por parte dos alunos sobre o mesmo, por exemplo posições alternativas das notas, como no caso dos instrumentos de sopro. A equidade de dinâmicas e de terminologia irá ser preparada através do diálogo e das experiências realizadas com os membros do grupo, recriando sempre uma nova forma de execução. Ponderações conjuntas sobre a forma (estrutural e formal) assim como da interpretação desejada devem ser outras dos termos desenvolvidos ao longo da prática da música de câmara. A fusão de timbres aos níveis da identificação de cores do som, do balanço e das texturas requerem aos estudantes uma perspicácia em tempo real trabalhando sempre em prol do melhor resultado final possível.

A nível do ensino do clarinete a música de câmara ocupa um papel predominante da bibliografia do programa do instrumento, nomeadamente nos métodos referenciados na primeira secção e no programa oficial da disciplina de clarinete. Os métodos como o de Albalat⁴⁵, os de Wybor⁴⁶ ou o de Crocq⁴⁷, entre outros, têm vários duetos em que os alunos podem tocar com o professor ou com os colegas. Esta atenção dada pelos autores à prática conjunta ilustra bem a importância da mesma na aprendizagem individual do clarinete e a consciência que os mesmos têm da importância deste trabalho. Questões técnicas musicais base como afinação, fusão de timbres ou reflexão interpretativa das obras e questões sociais e psicológicas como autoconfiança, melhoria da condição da ansiedade na performance ou reforço das relações sociais entre pares são alguns dos benefícios que a música de câmara traz. De acordo com vários autores o constante trabalho conjunto entre clarinetistas (professores e pares) potencia o desenvolvimento a nível individual; um aluno que, desde muito cedo, perceba e trabalhe com outros terá uma experiência musical e pessoal bastante mais ampla.

Em termos objetivos, um dos principais pilares e contributos desta prática conjunta no clarinete é a afinação; desde o início da aprendizagem do instrumento esta deve ser uma das questões com maior relevância pois irá influenciar todo o percurso musical do aluno. Conseguir tocar afinado com os seus pares, em orquestra ou em diversas formações de música de câmara e ter consciência da flexibilidade necessária ao mesmo são alguns dos grandes desafios visto que nem sempre a embocadura, as palhetas e o próprio desequilíbrio

⁴⁵ José Vicente Mañes Albalat: professor e clarinetista espanhol, autor do método para iniciantes no instrumento "*Clarinete y música*".

⁴⁶ Coletânea de métodos de estudo, divididos em quatro volumes, escritos por Louis Kurkiewicz (1906-1998), clarinetista polaco.

⁴⁷ Jean Noel Crocq: clarinetista e professor francês, autor de vários métodos para a iniciação do clarinete.

do instrumento estão iguais. Outra questão importante é a fusão de timbres e cores necessária à prática em conjunto, algo que, para alguns alunos, não é necessariamente intrínseca e natural, devendo ser bastante trabalhado e interiorizado desde muito cedo. Começar com duetos com o professor e os seus pares poderá iniciar uma jornada de música de câmara muito interessante e enriquecedora para o aluno, facultado por alguns métodos, como foi referido anteriormente.

O facto de o programa oficial de clarinete conter uma grande quantidade de obras a ser executadas com piano (algumas são reduções de orquestra) deverá obrigar o aluno e o professor a gerir as suas aulas e o seu trabalho ao longo do ano tendo em conta que este trabalho conjunto poderá ser importante e ajudará em muito no crescimento do aluno, percebendo o contexto melódico, harmónico, formal, tímbrico e de texturas em que deve estar inserida a obra em estudo, aumentando também as capacidades auditivas e de coordenação, estimulando a metodologia e a criatividade. No entanto, por vezes tal não é possível pois as escolas não contêm as condições necessárias para esta prática por diversos motivos, tais como a falta de docentes e, conseqüentemente, de tempo para os alunos poderem ensaiar e trabalhar, o que os faria estar mais preparados na performance. Outro parâmetro importante é o desenvolvimento da componente rítmica, auxiliando no estudo e trabalho individual para o mesmo pois no contexto da prática de música de câmara é necessária uma precisão a este nível, não havendo espaço para falhas ou erros, que ponham em risco o trabalho e o estudo de várias pessoas pertencentes ao grupo.

É notória a importância não só musical mas também social e cognitiva da prática em conjunto; a responsabilidade, a disciplina, o rigor, a ajuda, 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. O docente deve potenciar o aluno não só para a questão musical mas também facultar-lhe ferramentas para se tornar melhor ser humano e consciente das suas crenças, convicções e escolhas. O trabalho em grupo permitirá ao aluno a criação de uma identidade pessoal e musical mas, ao mesmo tempo, ser solidário e criterioso para com os colegas para que o estudo e a performance sejam benéficas para todos.

4.8. Planificação da aula individual de clarinete

As aulas de clarinete, por natureza individuais, poderão ser planeadas para que os alunos trabalhem em conjunto. Juntá-los entre a classe ou entres classes poderá funcionar para que estes estejam envolvidos e motivados para a aprendizagem.

Ao nível da aula individual, a música de câmara pode tomar diversos contornos; por um lado a obrigatoriedade de tocar com piano as obras definidas pelo docente para o seu programa; por outro, a quase infinita possibilidade de juntar os alunos em diferentes formações para trabalharem em conjunto, desde as aulas técnicas até mesmo a um grupo definido (por exemplo duetos, trios, quartetos e até ensemble).

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada foi bastante evidente a preocupação do orientador cooperante em proporcionar aos alunos esta ferramenta adicional na sua formação. Foi possível a mestrandia observar o importantíssimo trabalho realizado com o pianista acompanhador a fim de executar as obras estipuladas pelo mesmo, a nível de afinação, timbre, consciência da importância da parte de piano e interpretativo, desde os alunos mais novos. Outra forma em que o orientador cooperante facilitou esta formação foi nas aulas técnicas, em que os alunos realizam todos os exercícios em conjunto e com atenção a vários temas, tais como a articulação e a fusão do som entre eles.

Não foi possível verificar na Prática de Ensino Supervisionada mas, de acordo com a (pouca) experiência da mestrandia, a realização de trios ou quartetos também ajuda em muito em todas as questões anteriormente referidas, assim como no melhoramento da autoconfiança, no gosto e envolvimento incutidos na tarefa de tocar clarinete. A apresentação regular com formações mais pequenas poderão também ajudar no controlo emocional ao nível da performance individual.

5. Análise de resultados

A fim de compreender melhor se no sistema de ensino em Portugal há algum tipo de sensibilidade à importância da música de câmara enquanto fator essencial à formação dos alunos, foi realizado um questionário a professores de vários instrumentos que lecionam em escolas de música com paralelismo e autonomia pedagógicos nos diferentes níveis e regimes. Assim, e de acordo com as perguntas efetivadas, irão ser apresentados esses resultados.

5.1. Caracterização da amostra

O questionário foi realizado a uma amostra de cinquenta e três professores com idade superior a vinte anos de idade. Pretende ilustrar e elucidar sobre a problemática em questão e verificar quais as opiniões e estratégias desenvolvidas pelos docentes no âmbito do objeto de investigação.

5.2. Resultados do questionário

Irão ser apresentados os resultados referentes ao questionário através de gráficos, para as respostas fechadas, e de tabelas, para as respostas abertas.

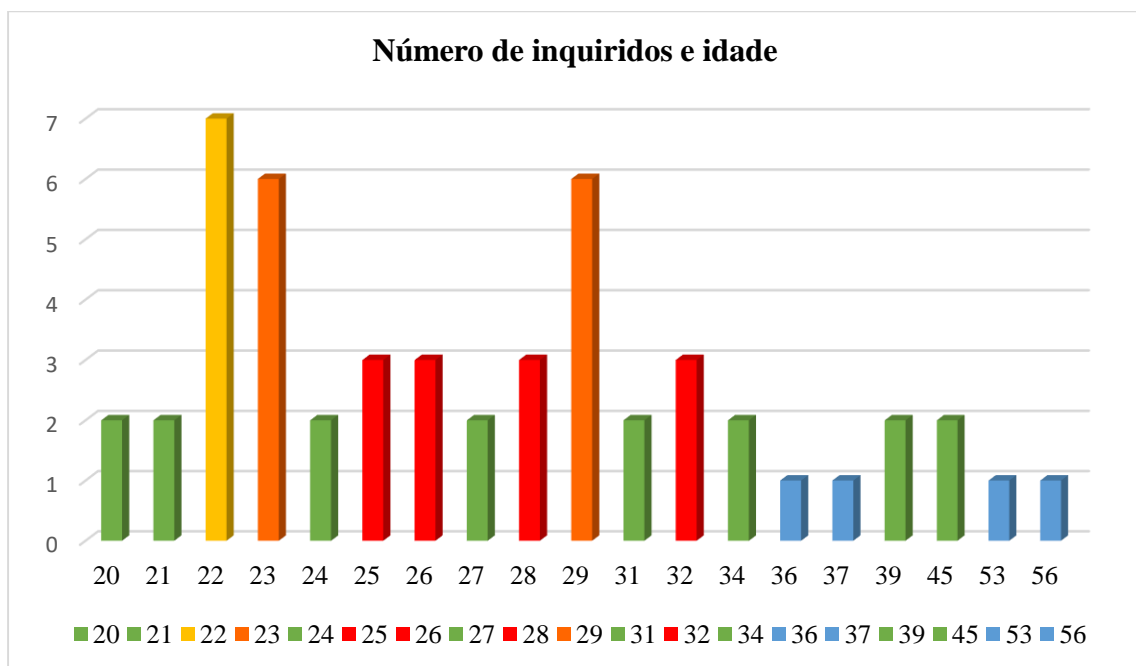


Gráfico 1: dados referentes à distribuição dos inquiridos por idades.⁴⁸

⁴⁸ Questionário disponível em anexo.

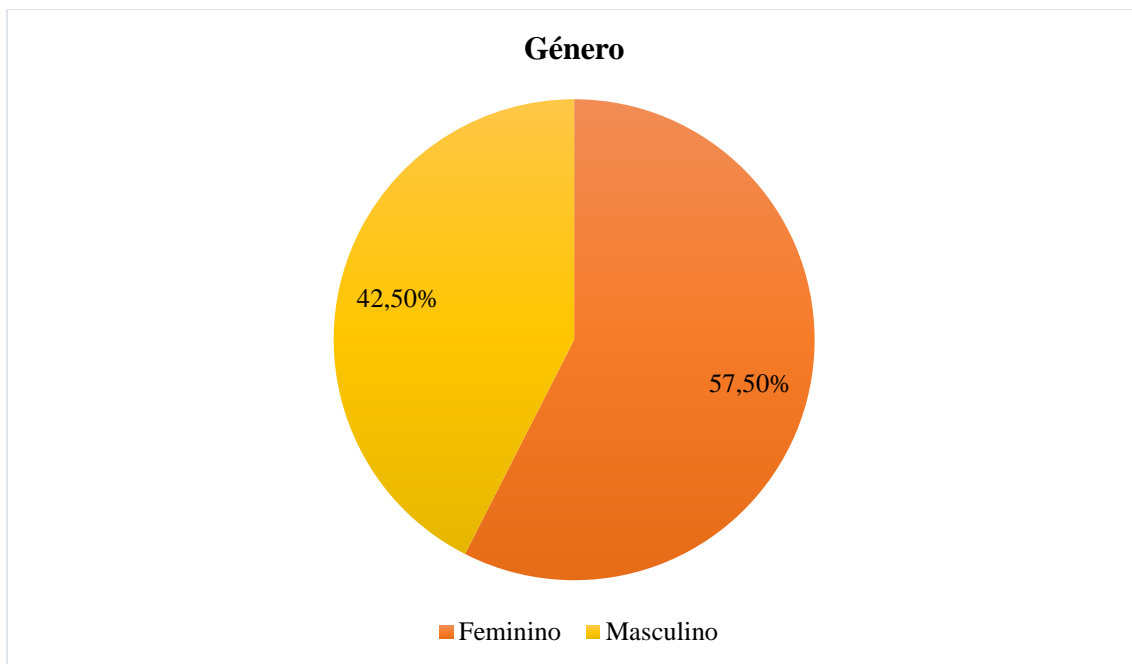


Gráfico 2: dados referentes à distribuição dos respondentes por género.



Gráfico 3: dados referentes à questão 1 do questionário.

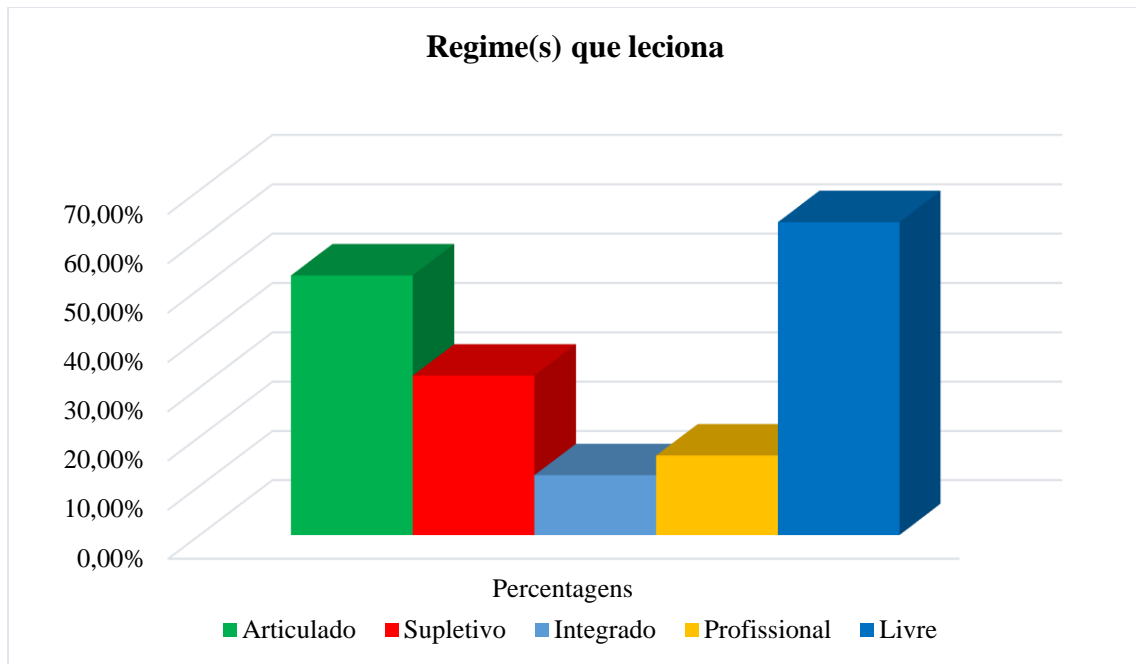


Gráfico 4: dados referentes à questão 1.1 do questionário.

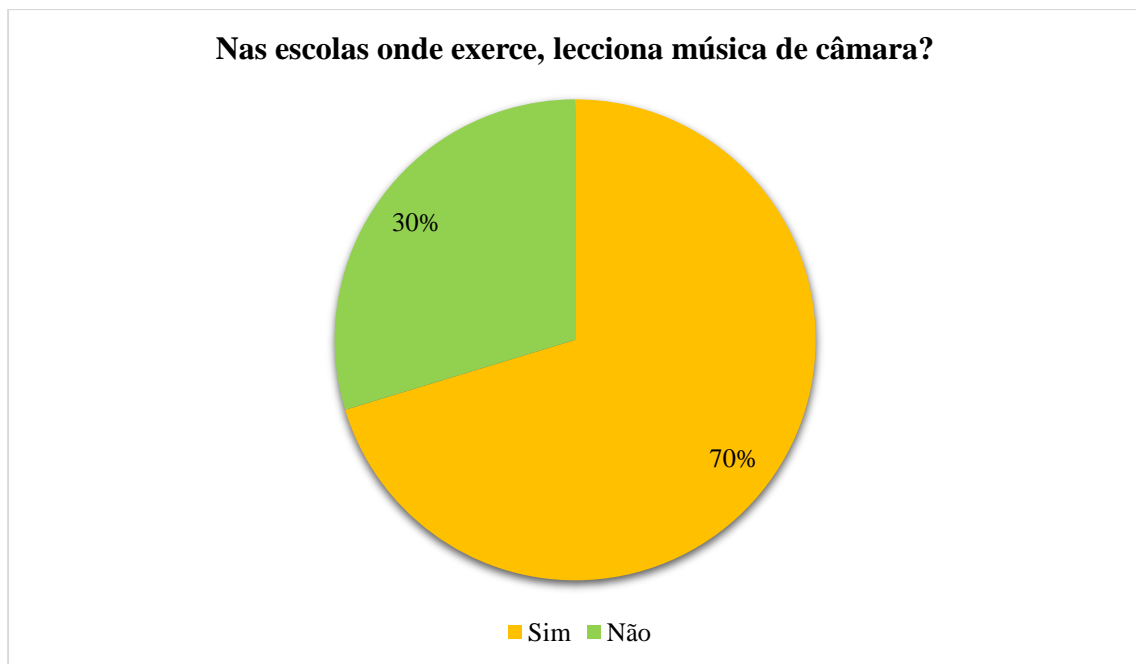


Gráfico 5: dados referentes à questão 2 do questionário.

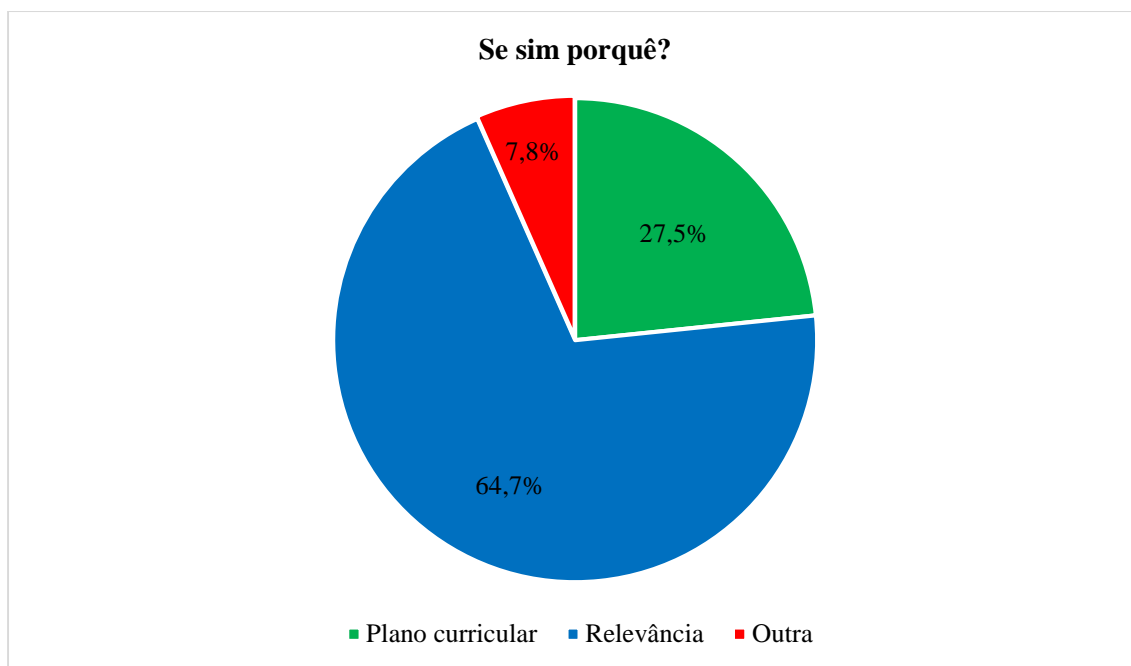


Gráfico 6: dados referentes à questão 2.1 do questionário.

Outras
Estratégias de motivação para o estudo do instrumento e de incentivo à apresentação em público, no caso de alunos mais ansiosos ou reservados
Opção própria
Leciona na Orquestra Geração que tem um programa específico que valoriza acima de tudo o trabalho dentro grupo, e portanto o plano curricular prevê que para além das aulas de orquestra existam também duas aulas de naipe
Extra escola
Orquestra de sopros

Tabela 7: dados referentes à questão 2.1.1 do questionário.

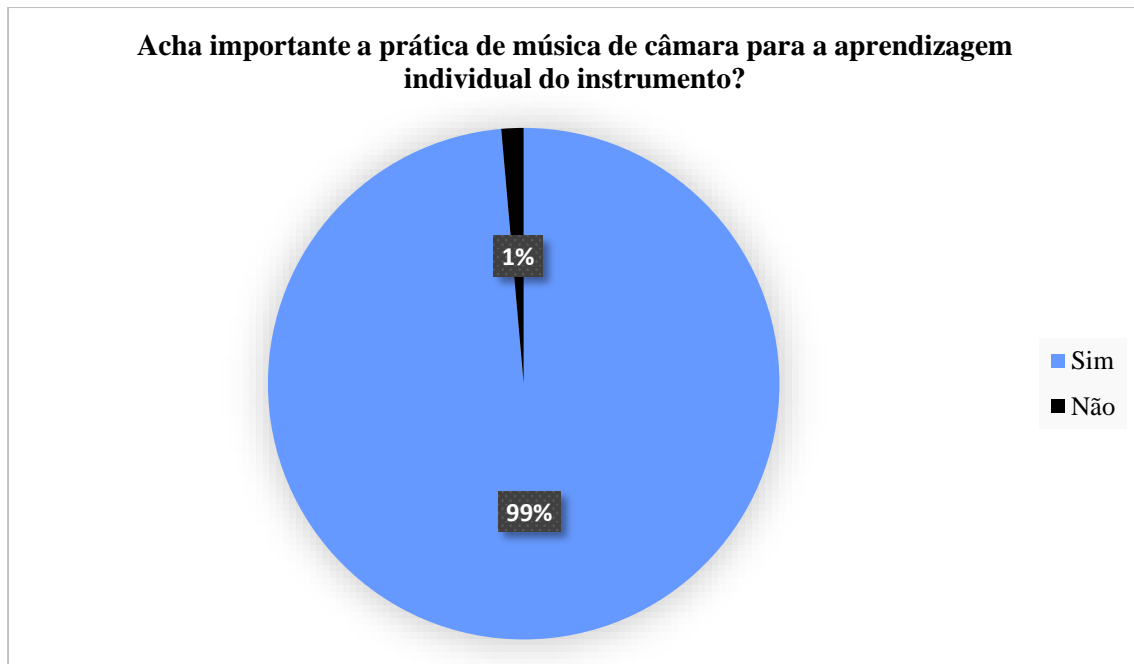


Gráfico 7: dados referentes à questão 3 do questionário.

Porquê?				
Perceção musical	Espírito de grupo/equipa	Ouvir	Expressividade	Criatividade
Realidade	Responsabilidade	Competências musicais/extra musicais	Pulsação	Metodologia
Afinação	Compreensão	Sensibilidade	Motivação	Partilha
Musicalidade	Capacidade de leitura	Sociabilidade	Personalidade musical	Sensibilidade
Fraseado	Desenvolvimento	Coordenação	Interdependência	Rigor
Evolução	Foco	Interajuda	Interação	Cognição

Tabela 8: dados referentes à questão 3.1 do questionário.

Níveis de importância da música de câmara

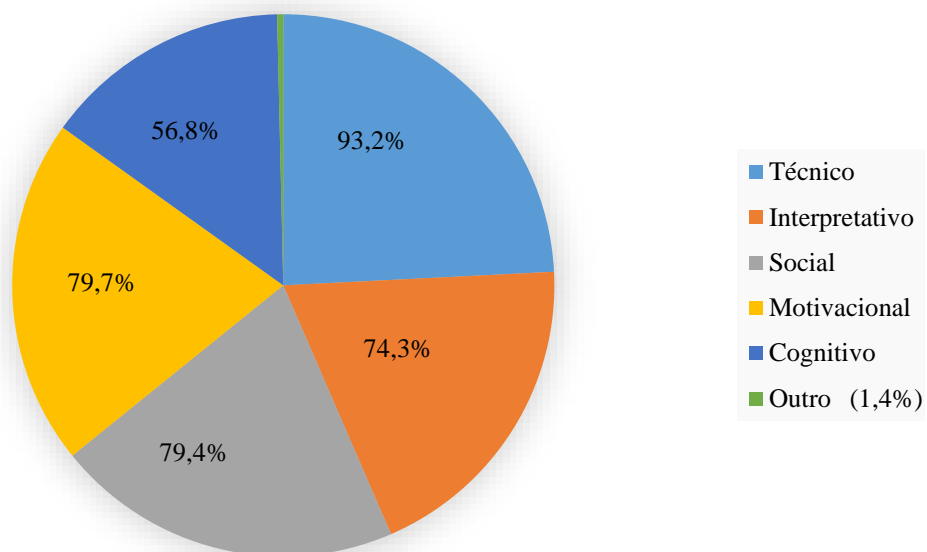


Gráfico 8: dados referentes à questão 4 do questionário.

Outra:

- A nível profissional e de postura na música de conjunto.

Que tipos de formações costuma realizar?

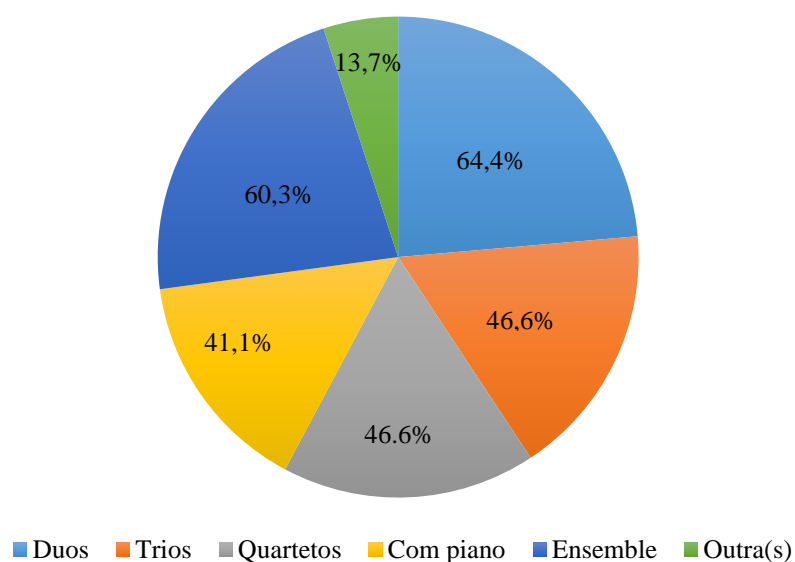


Gráfico 9: dados referentes à questão 5 do questionário.

Outras		
Coro	Banda juvenil	Octeto
Orquestra	Quinteto	Quinteto clássico

Tabela 9: dados referentes à questão 5.1 do questionário.

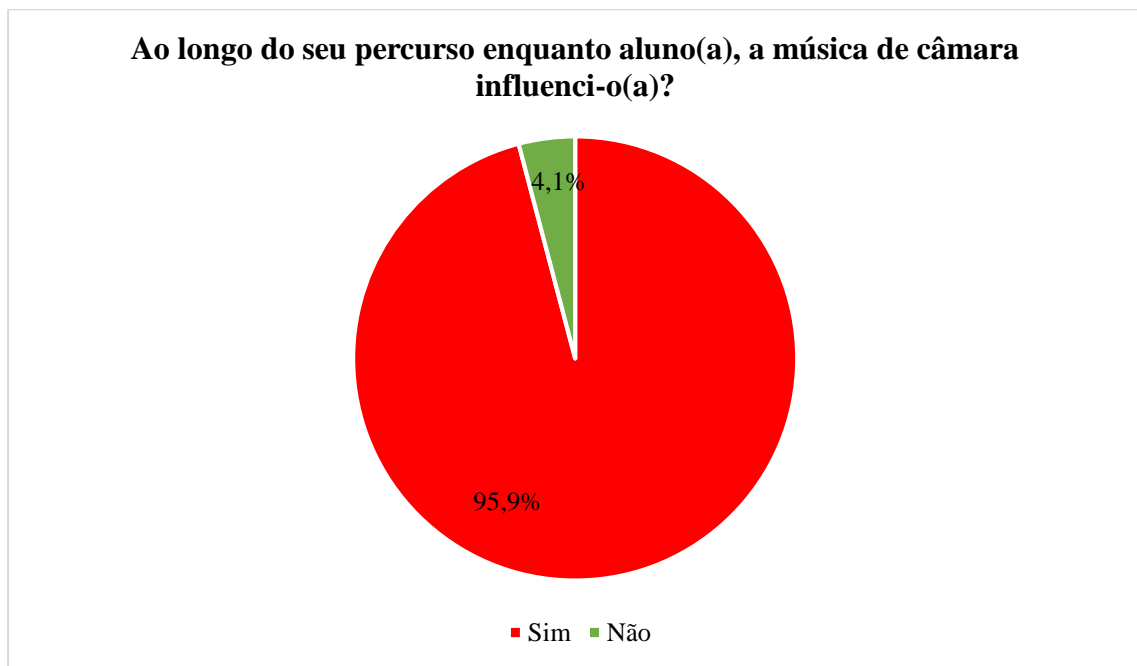


Gráfico 10: dados referentes à questão 6 do questionário.

De que forma?				
Afinação	Novos horizontes	Simbiose de timbres	Linguagem	Conhecimento
Estudo	Ouvir	Espaço musical	Fusão	Desenvolvimento
Motivação	Troca de ideias e impressões	Rigor rítmico	Comunicação não-verbal	Crescimento
Socialização	Independência	Articulação	Aprendizagem	Postura
Escutar	Respeito auditivo	Estilo	Partilha	Técnica

Tabela 10: dados referentes à questão 6.1 do questionário.

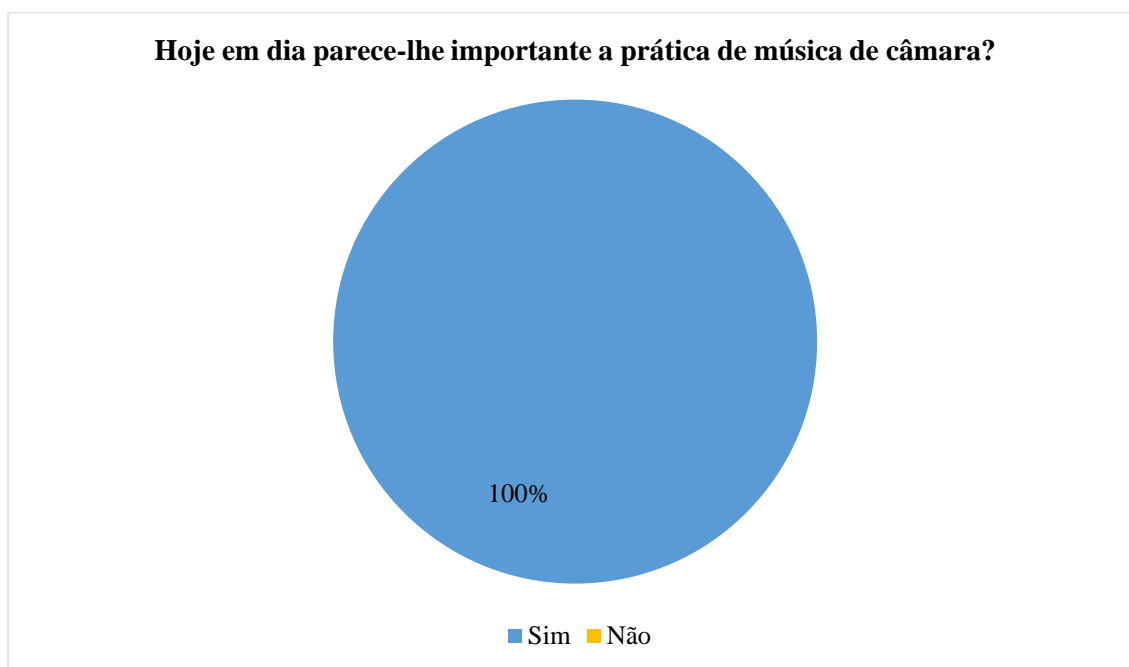


Gráfico 11: dados referentes à questão 7 do questionário.

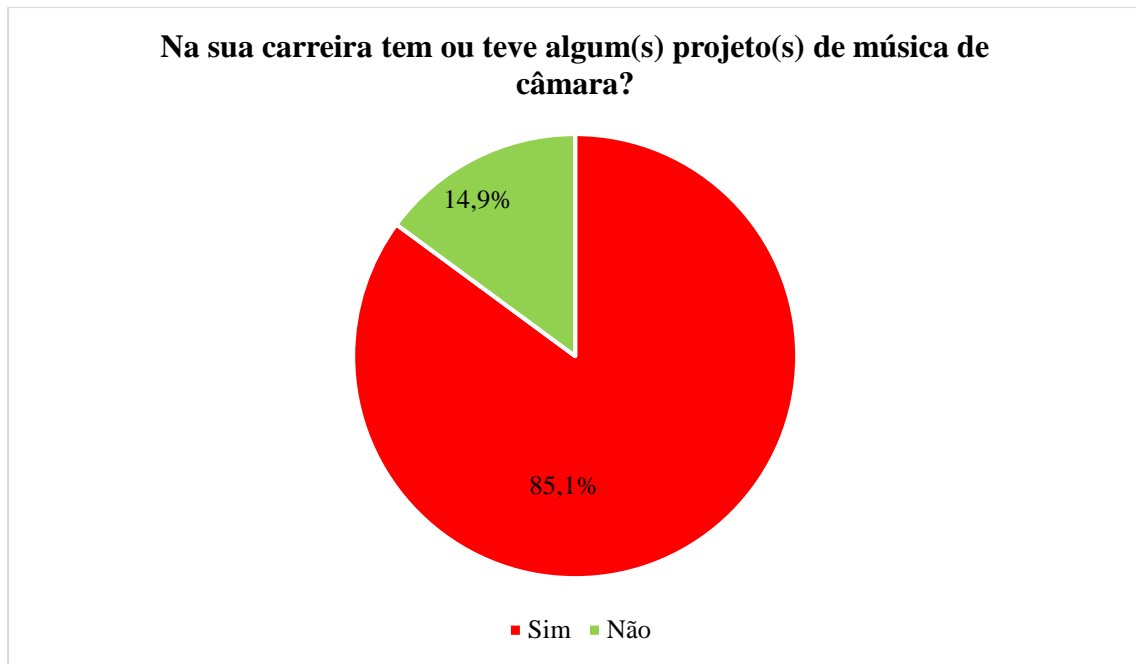


Gráfico 12: dados referentes à questão 8 do questionário.

Em que medida(s) que o(s) referidos(s) projeto(s) influencia ou influenciou a sua forma de encarar a música?				
Dedicação	Repertório	Responsabilidade	Afinação	Sucesso
Interesse	Respeito	Método de trabalho	Partilha	Controlo emocional
Esforço	Audição	Aperfeiçoamento	Espaço musical	Ultrapassar dificuldades
Perceção	Técnica	Riqueza	Realização pessoal	Evolução
Ideias	Musicalidade	Intensidade	Concentração	Resistência

Tabela 11: dados referentes à questão 8.1 do questionário.

5.3. Descrição dos resultados

A descrição dos resultados de acordo com objeto de investigação previsto serão divididos em dois subcapítulos, em que um corresponde aos resultados do questionário e o segundo refere-se aos alunos acompanhados na Prática de Ensino Supervisionada.

5.3.1. Descrição dos resultados do questionário

Como é visível no primeiro gráfico, a maior percentagem de inquiridos ocupa a faixa dos vinte anos, o que poderá significar alguma renovação ao nível docente no ensino médio em Portugal. Por outro lado a média jovial presente neste estudo certamente indicará alguma falta de experiência na docência e, conseqüentemente, no trabalho do objeto de investigação.

A nível do género há uma predominância do feminino, indicando apenas que este mostrou uma maior abertura a responder ao questionário. O nível de estudos que os inquiridos lecionam está bastante equilibrado, não acontecendo o mesmo com os regimes. Estes têm uma maior incidência no regime livre e, seguidamente, no regime articulado, o que poderá indicar que muitos dos inquiridos dão aulas em escolas não oficiais e a segunda maior percentagem concentra o seu horário em alunos do regime articulado e, assim, com uma colaboração evidente com as escolas do ensino regular. Os regimes integrado e profissional ocupam a menor percentagem de lecionação dos inquiridos; estes regimes são os que contemplam a disciplina de música de câmara no plano curricular. Todavia a menor percentagem nesta questão ditará que poucos serão os discentes que trabalham constantemente esta prática conjunta ficando, assim, sem as bases necessárias e ferramentas intrínsecas à música de câmara. A execução da disciplina é bastante clara por parte dos indagados; estes respondem em grande número que a maior razão para facultarem aos alunos esta prática se deve à relevância que esta ocupa na sua evolução e crescimento pessoal e musical, sendo extremamente importante na formação de um músico. A importância da música de câmara na aprendizagem individual de um instrumento é demonstrada também por grande parte dos docentes, nomeadamente no que diz respeito aos seus benefícios; 98.6% acha importante esta prática e enumera (em respostas abertas) um conjunto de questões musicais, pessoais, sociais e cognitivas⁴⁹ pertinentes na sua ação de ensinar, podendo estas ser utilizadas a vários níveis. Todas as questões referidas anteriormente encontram-se enumeradas em respostas abertas pelos inquiridos e, mais uma

⁴⁹ Disponíveis da tabela 8.

vez, refletem a que níveis a música de câmara poderá ser pertinente no ensino de qualquer instrumento. As formações utilizadas variam bastante, sendo os duos os que ocupam maior percentagem, seguidos do ensemble; os duos poderão ser mais passíveis de realização pois o aluno e o professor ou com um colega conseguirão concretizá-la. O ensemble também é bastante utilizado, o que potenciará um maior aglomerado de pessoas e opiniões, facultando a diversidade de opiniões e convicções. De referenciar que um/a dos(as) inquiridos(as) leciona na Orquestra Geração, projeto que é caracterizado pelas predominantes aulas de conjunto a que os alunos têm acesso. A influência da música de câmara no percurso de aluno e professor dos inquiridos é extrema e igualmente relevante (95,9% respondeu afirmativamente) para o objeto de estudo; as razões diferem mas são unânimes no que respeita às benevolências que trouxeram e trarão a si próprios e, conseqüentemente, aos seus alunos. A importância da música de câmara incluiu cem por cento de respostas positivas, demonstrando claramente que os inquiridos têm consciência e preocupação com estas questões. Por fim é notória a importância da música de câmara na vida e carreira dos inquiridos pois a percentagem de quem tem ou teve projetos nesta área é relevante; independentemente de quais sejam, a realização de música em conjunto é preponderante e influenciadora nas suas carreiras.

5.3.2. Ponderação crítica de resultados através dos alunos acompanhados na Prática de Ensino Supervisionada

Ao longo do ano letivo que a mestrandas observou e trabalhou com os alunos (caracterizados na primeira secção do presente relatório) ao nível do objeto de investigação, foram várias as modificações resultantes do mesmo.

Nos alunos A e B verificou-se uma notável melhoria em conceitos chave como afinação e qualidade de som. Ao realizarem de forma sistemática duetos com o orientador cooperante, os alunos tiveram alguma ajuda das mestrandas na consciencialização da necessidade de melhorar estes aspetos, através da evidência comparativa. Este trabalho poderia ter sido árduo pois, normalmente no nível de iniciação, ainda não há uma consolidação da embocadura e da respiração, o que dificultaria um trabalhar mais sério no que diz respeito à afinação. No entanto, e de acordo com os alunos deste nível que a mestrandas acompanhou, os mesmos apresentavam já uma estrutura básica sólida, o que permitiu que pudessem trabalhar outros conceitos. A qualidade de som também depende do seu desenvolvimento básico e técnico; assim os alunos melhoraram consideravelmente

o seu timbre, permitindo uma performance mais consistente, ponderada e flexível. Também houve uma melhoria acentuada na sua leitura, conseguindo executar mais rapidamente algo à primeira vista.

Em relação ao aluno C verificou-se uma melhoria pouco assinalável nos conceitos já referenciados; tal deve-se ao trabalho inconstante que o mesmo realizou, não permitindo que a evolução fosse contínua e em crescendo. No entanto as noções de fraseado e de interpretação inerentes às obras que trabalhou também através dos regulares ensaios com o pianista ficaram mais claras e foram entendidas pelo aluno, possibilitando um aperfeiçoamento e conhecimento dos conceitos.

O aluno D, através das aulas técnicas em conjunto e dos ensaios regulares com piano, evoluiu no sentido que seria expectável no objeto de investigação. Salienta-se um controlo funcional do instrumento e da forma de trabalhar através da música de câmara, permitindo que este já tenha uma facilidade para assimilar as competências adquiridas e a alcançar do trabalho de conjunto. As notáveis melhorias a nível de afinação, de timbre, de cores do som, de fraseado, de interpretação, de resistência, de leitura e a entrega deste aluno em particular foram um fator de realce em toda a investigação da mestranda.

O aluno E, com alguns problemas já referenciados na primeira secção, demorou algum tempo até que o objeto de investigação pudesse ser posto em prática. Aquando da resolução dos seus bloqueios mentais e físicos, o aperfeiçoamento a um nível técnico e musical mais avançado foi fulminante, fazendo com que o aluno tenha beneficiado bastante do trabalho em conjunto. O aluno refletiu sobre as questões que lhe eram propostas, verificando a nível individual o seu desenvolvimento.

Em suma foi claro para a mestranda os benefícios que todo o trabalho que propôs trouxeram aos alunos acompanhados na Prática de Ensino Supervisionada, permitindo novas metodologias que poderá aplicar na sua futura atividade docente.

Conclusão

A pesquisa realizada no âmbito do objeto de investigação tornou-se extremamente útil e esclarecedora. A percepção e maior conhecimento de questões cognitivas e de conceitos gerais da aprendizagem levantaram um conjunto de reflexões e de pensamentos bastante importantes da área da docência, levando a que, cada vez mais, o professor seja também orientador, educador e, por vezes, até psicólogo, numa área tão específica com o ensino vocacional da música, em que o instrumento é lecionado, maioritariamente, em contexto de aula individual.

Os autores referenciados assim como todo o material consultado nesta pesquisa trouxeram novas abordagens e apreciações no que diz respeito à forma como as aulas podem ser planeadas e organizadas. O bem-estar dos alunos deve prevalecer acima de tudo, tendo o docente que ponderar e tomar decisões que definam como principal objetivo a aprendizagem social, pessoal e musical do aluno. É clara a importância que os docentes têm, tanto no ensino regular como em qualquer outro, nomeadamente ao nível do ensino vocacional da música, no crescimento e desenvolvimento das crianças e jovens. O contacto com um ambiente escolar favorável irá potenciar um maior desenvolvimento e, conseqüentemente, uma maior facilidade na aprendizagem. Os docentes fazem parte da vida escolar e pessoal de cada aluno, tendo que compreender bem a sua importância na coadjuvação da formação dos alunos enquanto seres humanos, permitindo que estes tenham em si um exemplo e uma referência. A aprendizagem cooperativa, enquanto ferramenta e fator de motivação, poderá ser entendida e realizada cada vez mais cedo no ensino vocacional da música, permitindo que os alunos experimentem as sensações em grupo o mais cedo possível. Desta forma a relação entre professor e aluno irá beneficiar o crescimento e a evolução do discente, sendo-lhe dada a informação e os meios para atingir os seus objetivos.

As ligações sociais e sensoriais intrínsecas à música preveem que esta esteja completa através da permuta de opiniões, de valores e, posteriormente, de interpretações. Desta forma as relações devem prevalecer e ser ensinadas às crianças e jovens se iniciam num percurso musical. Como uma das grandes vantagens os alunos são inseridos e aceites num grupo, o que os fará ganhar interesse, gosto e vontade em permanecer em algo que lhes dê prazer, como a execução de um instrumento. Em termos específicos do clarinete, a abordagem a um (talvez novo) conceito de aprendizagem em grupo e à realização da música

de câmara enquanto apoio às aulas individuais trará, de acordo com a pesquisa realizada, vantagens a variados níveis. Cabe ao docente criar estratégias e novas metodologias para que os alunos se identifiquem e cresçam, não só musicalmente mas também em termos pessoais.

Desta forma a realização desta pesquisa revelou-se ainda com uma maior relevância do que a mestranda tinha previsto e facultou-lhe inúmeras ferramentas para o seu futuro trabalho na área da docência, a par com sua a carreira de instrumentista.

Reflexão Final

Ao longo do extenso percurso decorrente da frequência no Mestrado em Ensino muitas foram as aquisições de novas abordagens no que se refere à prática docente, fazendo com que cada um nós reflita bastante sobre todas as decisões e atitudes tomadas.

Toda a pesquisa, análise e reflexão realizadas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada refletiram-se em inúmeras questões, algumas resolvidas e outras que ficaram suspensas. A observação das aulas dadas pelo orientador cooperante mostraram-se bastante positivas e esclarecedoras do trabalho que a mestranda pretende realizar na sua presente e futura atividade docente. É importantíssimo o rigor e método de estudo, tanto nas aulas como durante o trabalho individual; a enorme experiência a nível da docência aliada a uma perspicácia e sensibilidade invejáveis culminam num trabalho inegavelmente valioso no que diz respeito à relação entre os alunos e o professor, neste caso, desempenhado pelo orientador cooperante. Ao longo do ano letivo em que a mestranda frequentou assiduamente as aulas referenciadas no capítulo I do presente relatório foi possível observar várias modificações inerentes ao processo de crescimento de crianças e jovens e como tudo isso tem de ser gerido na perfeição para que o aluno não quebre o entusiasmo e o gosto pela música e pelo instrumento. É importante referir o imenso gosto que a mestranda teve em realizar o estágio descrito, com ganhos importantíssimos a nível profissional na sua formação enquanto docente mas, principalmente, a nível pessoal.

A secção de investigação iniciou-se com um interesse sobre a prática de música em conjunto mas culminou com um enriquecimento de conhecimentos e certezas a esse nível; a mestranda verificou que, cada vez mais, é dada uma maior importância a conceitos chave do ensino tais como aprendizagem cooperativa, refletindo consideravelmente a emancipação do aluno enquanto fator preponderante no processo ensino-aprendizagem.

De extrema importância também se tornou toda a envolvência do percurso realizado no âmbito do Mestrado em Ensino, determinando, claramente, as linhas gerais com que a mestranda pretende seguir no seu percurso enquanto docente, determinadas por um conjunto excelente de professores e colegas.

Referências bibliográficas

Livros e artigos

- Aróstegui, J. L. (2011). *Education Music Teachers for the 21th Century*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Barret, M. S. & Stauffer, S. L. (2009). *Narrative Inquiry in Music Education*. Estados Unidos da América: Springer Science+Business.
- Bloom, B. S. & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives: Handbook II: Affective Domain*. New York: David McKay Co.
- Booth, E. (2009). *The Music Teaching Artist's Bible. Becoming a Virtuoso Educator*. New York: Oxford University Press.
- Borém, F. (2006). Por uma unidade e diversidade da pedagogia da performance. *Revista da ABEM*, 14, 1-10.
- Braga, S. & Dantas, T. (2011). Performa '11: Encontros de Investigação em Performance. *Aprendizagem entre pares: influências na interpretação musical*. Universidade de Aveiro, 1-10.
- Brodsky, W., Kessler, Y., Ginsborg, J., Rubinstein, B. & Henik, A. (2008). The Mental Representation of Music Notation: Notational Audiation. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 34, 427-445.
- Cabecinhas, R. (2004). *Representações sociais, relações intergrupais e cognição social*. Braga: Universidade do Minho.
- Cahuzac, L. (s/d) *Arlequin*. França: United Music Publishers.
- Campos, L. M. (2007). A música e os músicos como problema sociológico. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. 78, 71-94.
- 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, 1027-1031.
- Cavaco, A. S. G. (2014). *Música de Conjunto: Percepções e Aprendizagens em jovens do 3º ciclo*. Instituto Politécnico de Setúbal.

- Cerulo, K. & Aronson, D. (1985). *Culture in mind: Toward a Sociology of Culture and Cognition*. 1ª edição. Department of Sociology Rutgers. Princeton: The State University of New Jersey.
- Cochito, M. I. G. S. (2004). *Cooperação e Aprendizagem*. Porto: ACIME – Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Éticas.
- Coelho, A. M. S. R. (2011). *A importância da educação musical no desenvolvimento pessoal dos alunos NEE. Perspetivas e Práticas Pedagógicas dos Professores de Educação Musical*. Vila Nova de Gaia: Instituto Piaget.
- Crozier, W. R. (1997). Music and social influence. In D. J. Hargreaves & A. C. North (Eds.). *The social psychology of music*. Oxford: Oxford University Press.
- Crocq, J. N. (1990). *Le Clarinettiste Debutant*. Charnay – les – Macon: Editions Robert Martin.
- Cruvinel, F. M. (2008). O Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais na Educação Básica: compromisso com a escola a partir de propostas significativas de Ensino Musical. *III Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumento Musical*. Brasília.
- Delecluse, U. (s/d). *20 Estudios Faciles*. Paris: Éditions Musicales Alphonse Leduc.
- Esperidião, N. (2002). Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios. *Revista da ABEM*, 7, 1-6.
- Fisher, C. (2010). *Teaching Piano in Groups*. New York: Oxford University Press.
- Gade, N. (s/d) *Fantasy Pieces Op. 53*. Leipzig: Fr. Kistner.
- Gordon, E. E. (2011). *Roots of Music Learning Theory and Audiation*. Chicago: GIA Publications.
- Guerchfeld, M. (1989, dezembro) A orquestra de câmara como experiência didática. *Revista Eletrônica da ANPPOM*. 1, 66-71.
- Haigh, Al. (2010). *A arte de ensinar*. Alfragide: Oficina do Livro – Sociedade Editorial, Lda.
- Harris, P. (2012). *The Virtuoso Teacher*. London: Faber Music Ltd
- Harrow, A. J. (1972). *A Taxonomy of the Psicomotor Domain*. New York: David McKay Co.

- Herfurth, C. P. (1953). *A Tune a Day for Clarinet*. Boston: The Boston Music Company.
- Jagow, S. (2007). *Teaching Instrumental Music: Developing the Complet Band Program*. Galesville: Meredith Music Publications.
- Jorgensen, E. R. (2008). *The Art of Teaching Music*. Bloomington: Indiana University Press.
- Korsakov, N. R. (s/d) *Concerto*. Paris: Gérard Billaudot.
- Kovács, B. (s/d) *Hommage a Manuel de Falla*. Edition Darok.
- Lefèvre, J. (1784). *Per Clarinetto II*. Ricordi.
- Maydwell, F. (2007). *Piano Teaching. A Guide for Nurturing Musical Independence*. Western Australia: New Arts Press of Perth.
- Martini, B. (s/d) *Sonatina*. Paris: Alphonse Leduc.
- Menezes, M. F. G., Tavares, E. L., Ferreira, A. A., Silva, T. C. M., Bezerra, P. S. S., Cardoso, J. D. A. & Oliveira, A. B. (2003). A importância dos grupos de convivência como instrumento para a inserção social de idosos. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*. 17, 39-48.
- Milhaud, D. (s/d) *Petit Concert*. Paris: Gérard Billaudot.
- Millucio, G. (s/d) *Rhapsodie*. Paris: Alphonse Leduc.
- Mozart, W. A. (s/d) *Sonatina*. Leipzig: Breitkopf & Härtel.
- Nielsen, C. (s/d) *Fantasia*. Leipzig: Breitkopf & Härtel.
- Pinzino, M. E. (1994). *Letters On Music Learning*. Come Children Sing Institute.
- Rabaud, H. (s/d) *Solo de Concours*. Paris: Alphonse Leduc.
- Ribeiro, A. J. P. & Vieira, M. H. G. L. (2010). O Ensino da Música em Regime Articulado: Projeto de Investigação-Ação no Conservatório do Vale do Sousa. *XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira da Educação Musical. Políticas públicas em educação musical: dimensões culturais, educacionais e formativas*. Goiânia. 1-25.
- Santos, J. B. (1988). *Improviso, Op. 70*. Lisboa: AVA Musical Editions.
- Silver, H. F., Strong, R. W. & Perini, M. J. (2007). *The Statagic Teacher*. Alexandria, Virgínia: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes pela educação – 3º volume*. Lisboa – Instituto Piaget.
- Spruce, G. (1998). *Teaching Music*. London: The Open University.
- Tranchefort, F. R. (1989). *Guia da Música de Câmara*. Lisboa: Gradiva – Publicações, Lda.
- Wastall, P. (1989). *Aprende tocando el clarinete*. Madrid: Boosey and Hawkes Music Publisher Lda.
- Weber, C. M. (1811). *Concerto Nº 1*. Leipzig: Breitkopf & Härtel.
- Vieira, J. R. (2016). *Aprendizagem Cooperativa no Ensino em Grupo de Piano: Considerações de uma Pesquisa em Andamento*. Paper presented to the Simpósio Brasileiro de Pós-graduando em Música. 1-15.

Recursos disponíveis na internet

- Anónimo (2013). *Projeto Educativo de Escola - Escola de Música do Conservatório Nacional 13-16*. Retirado de <http://www.emcn.edu.pt/index.php/instituicao/documentos/>. Último acesso a 30 de junho de 2016.
- Anónimo (s/d). *Regulamento Interno da Escola de Música do Conservatório Nacional*. Retirado de <http://www.emcn.edu.pt/index.php/instituicao/documentos/>. Último acesso a 30 de junho de 2016.
- Cabral, L. (s/d). *Biografia de Jean Piaget*. Retirado de https://www.ebiografia.com/jean_piaget/. Último acesso a 3 dezembro de 2016.
- Campos, L. M. (2012). *A música e os músicos como problema sociológico*. Retirado de <https://rccs.revues.org/756>. Último acesso a 29 de setembro de 2016.
- Fernández, T. (s/d). *Albert Bandura*. Retirado de <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/b/bandura.htm>. Último acesso a 2 de dezembro de 2016.
- Fernández, T. (s/d). *Bruner*. Retirado de <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/b/bruner.htm>. Último acesso a 2 de dezembro de 2016.

Hennion, A. (2002). *La pasión musical*. Retirado de <http://www.casadellibro.com/libros-ebooks/antoine-hennion/84111>. Último acesso a 4 de dezembro de 2016.

Machado, G. M. (s/d), *Vygotsky*. Retirado de <http://www.infoescola.com/biografias/vigotski/>. Último acesso a 3 dezembro de 2016.

Ramalho, P. (2011). *John Dewey*. Retirado de <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/john-dewey-307892.shtml>. Último acesso a 3 de dezembro de 2016.

Soares, G. (2013). *A aprendizagem na perspectiva humanista: Carl R. Rogers*. Retirado de <http://psicologiadaeducacao-portfolio.blogspot.pt/2013/03/a-aprendizagem-na-perspectiva-humanista.html>. Último acesso a 15 de novembro.

Souza, A. I. (2006). *Paulo Freire*. Retirado de <http://www.suapesquisa.com/paulofreire/>. Último acesso a 2 de dezembro de 2016.

Thomas, G. (s/d). *Pierre Boulez*. Retirado de <http://www.compositiontoday.com/articles/boulez.asp>. Último acesso a 4 de dezembro de 2016.

Anexos

Anexo I – Questionário professores de escolas de música com paralelismo pedagógico, que lecionam nos diferentes níveis (iniciação, ensino básico, ensino secundário) e regimes (articulado, supletivo, integrado, profissional e livre).

Idade: _____

Género:

Feminino _____

Masculino _____

1. Que nível (eis) de estudo (s) leciona?

Iniciação _____

Básico _____

Secundário _____

1.1. Em que regimes?

Articulado _____

Integrado _____

Profissional _____

Supletivo _____

Livre _____

2. Na (s) escola (s) onde exerce, costuma lecionar música de câmara aos seus alunos?

Sim _____

Não _____

2.1. Se respondeu sim, porquê?

Consta do plano curricular _____

É relevante para a aprendizagem dos alunos _____

Outra (s) _____

2.1.1. No caso de ter respondido outra (s), indique qual (ais).

3. Acha importante a prática da música de câmara para a aprendizagem individual do instrumento?

Sim _____

Não _____

3.1. Porquê?

4. A que nível (eis) lhe parece importante a música de câmara?

Técnico (afinação, timbre, entre outros) _____

Interpretativo _____

Social _____

Motivacional _____

Cognitivo _____

Outra (s) _____

4.1. No caso de ter respondido outra (s), indique qual (ais).

5. Que tipo (s) de formação (ões) de música de câmara costuma realizar?

Duos _____

Trios _____

Quartetos _____

Com piano _____

Ensemble _____

Outra (s) _____

5.1. Se respondeu outra (s), quais são?

6. Ao longo do seu percurso enquanto aluno (a), a música de câmara influenciou-o (a)?

Sim _____

Não _____

6.1. De que forma?

7. Hoje em dia parece-lhe importante esta prática?

Sim ____

Não ____

8. Na sua carreira, tem ou teve algum projeto (s) de música de câmara?

Sim ____

Não ____

8.1. Em que medida (s) que o (s) referido (s) projeto (s) influencia ou influenciou a sua forma de encarar a música?