



CATÓLICA
ESCOLA DAS ARTES

PORTO

RELATÓRIO DE PRÁTICA PROFISSIONAL E
PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA:
A comunicação não verbal dentro da Música de Câmara

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em Ensino de Música

Maria Grazia Arcella

Porto, outubro 2017



CATÓLICA
ESCOLA DAS ARTES

PORTO

RELATÓRIO DE PRÁTICA PROFISSIONAL E
PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA:
A comunicação não verbal dentro da Música de Câmara

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em Ensino de Música

Maria Grazia Arcella

Trabalho efetuado sob a orientação de
Maria Guilhermina Castro

Porto, outubro 2017

Agradecimentos

Agradeço em primeiro lugar o meu filho Francesco, o meu marido e os meus pais que são o maior presente que Deus poderia ter me dado nesta vida.

À Professora Doutora Maria Guilhermina Castro pela ajuda na realização deste trabalho.

Aos alunos da Academia de Música de Basto e à disponibilidade dos pais e da Direção Pedagógica que renderam possível este projeto.

Ao meu professor de piano Rodolfo Rubino por ter sempre acreditado em mim.

Às professoras Ana Carolina Correia, Vera Ferreira e Sophia Sariyianni pelo apoio, pela amizade e pelas sugestões que muitos contribuíram para a realização deste projeto.

Por último, agradeço a todos os que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho, mas também para a minha formação académica e profissional.

RESUMO

O presente relatório e projeto de intervenção foram elaborados no âmbito do Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Música da Universidade Católica do Porto, durante o ano letivo 2016/2017, na Academia de Música de Basto, em Celorico de Basto, nas disciplinas de piano e coro.

As aulas assistidas foram realizadas na disciplina de coro com duas turmas, do 7.º e 8.º anos de escolaridade. As aulas dadas individualmente, em vez, foram realizadas com os onze alunos da classe de piano e tiveram como principais objetivos fortalecer alguns aspetos essenciais da performance do piano, como o fraseado e a sensibilidade ao toque, mas também desenvolver a imaginação, a criatividade e o aproximar-se ao mundo musical dos alunos. Realizou-se, ainda, uma aula de música de câmara com um grupo de dois alunos de diferentes instrumentos (piano e violino).

A Intervenção Pedagógica foi realizada no contexto de música de câmara, com três grupos de dois alunos de diferentes instrumentos e um grupo com dois alunos de piano. Esta teve como principais objetivos introduzir e promover a comunicação não verbal na música em conjunto. Através de novas linguagens e técnicas, como os gestos, a respiração ou o olhar, foi possível melhorar alguns aspetos da comunicação não verbal na performance dos alunos.

Os resultados obtidos através de gravações antes e após a intervenção, demonstraram uma pequena evolução nos alunos, em diversos aspetos. Foi, ainda, possível observar uma maior sensibilização por parte dos alunos para a importância da comunicação não verbal para a sua performance e para sua formação enquanto músicos.

Palavras-chave: Música da câmara - Comunicação - Linguagem Musical - Criatividade

ABSTRACT

The following report and intervention project have been elaborated during the Professional Internship conducted in 2016/2017 as part of the Master of Music Education in the Catholic University of Porto and in the Academy of Music of Basto (Celorico de Basto). The disciplines involved are piano and choir. As for the choir, we have two assisted classes of the 7th and 8th grades. The individually classes, instead, were performed with the eleven students of the piano class and the main objectives were the strengthening of some essential aspects of the piano performance such as the musical phrasing and touch sensitivity but also the developing of the imagination, creativity and and the approach to the musical world of the students. It has been also realized a chamber music class with a group of students playing different instruments (piano and violin).

The Pedagogical Intervention has been realized in the chamber music context within three groups of students playing different instruments and one group of students composed by two students playing piano. The main goals of this intervention have been the introduction and promotion of non-verbal communication in chamber music. During the student performance, it has been possible to improve some aspects of non-verbal communication thanks to the use of new languages and techniques such as gestures, breathing or glance. The results obtained have been analysed recording the students performance before and after the intervention showed a small evolution in the students, in several aspects. The students have become also more aware about the importance of non-verbal communication during their performance and training as musicians.

Keywords: Chamber Music - Communication - Musical language – Creativity

ÍNDICE

RESUMO	4
ABSTRACT	5
PARTE I: PRÁTICA PROFISSIONAL	8
Introdução.....	9
Enquadramento	11
Descrição detalhada	13
Contextualização da prática pedagógica no projeto educativo.....	13
Descrição de atividades realizadas no contexto geral da escola.....	14
Caracterização dos alunos	15
Registo das aulas assistidas	16
Registo das aulas individuais lecionadas.....	19
Registo das aulas lecionadas de Música de Câmara	25
Síntese das planificações	26
Material pedagógico	29
Breve descrição do projeto de intervenção pedagógica	30
Reflexão sobre o estágio e os resultados obtidos pelos alunos.....	31
Avaliação do percurso realizado	33
Autoavaliação	33
Coavaliação da Prática Docente.....	34
Conclusão	36
PARTE II: PROJETO DE INTERVENÇÃO.....	37
1. Parte Introdutória	39
2. Contextualização Teórica	41
2.1. Comunicação Não Verbal.....	41

2.2. Música de câmara: linguagem e comunicação	42
2.3. Música de câmara: interação	44
3. Metodologia	48
3.1. Procedimento.....	48
3.2. Participantes	52
3.3. Instrumentos de observação	53
4. Apresentação dos resultados.....	55
4.1. Questionários aos alunos.....	55
4.2. Questionário aos professores:.....	60
4.3. Grelhas de observação participante	61
4.4 Perceção geral da observação participante	62
5. Discussão e conclusão dos resultados	65
5.1. Discussão dos resultados	65
5.2. Conclusão.....	66
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	68
ANEXOS	71

PARTE I: PRÁTICA PROFISSIONAL

Introdução

Este trabalho insere-se no estágio do Mestrado em Ensino de Música da Escola das Artes da Universidade Católica do Porto. O presente relatório tem como objetivo principal a apresentação dos trabalhos realizados na Academia de Música de Basto (AMB), em Celorico de Basto, durante o ano letivo 2016-2017. Este inclui a descrição das aulas assistidas e das aulas dadas, a caracterização dos alunos intervenientes bem como do meio em que se inserem, a apresentação dos materiais pedagógicos usados e a respetiva avaliação do mesmo. Este projeto apresenta, ainda, o relativo projeto de intervenção pedagógica realizado na mesma escola, onde são expostas algumas das teorias sobre a Comunicação não verbal, com particular destaque na música de câmara. É apresentada, também, a metodologia utilizada, incluindo os resultados finais da intervenção.

As aulas assistidas foram realizadas entre janeiro e março, na disciplina de coro, com duas turmas de 7.º e 8.º ano de escolaridade, correspondentes aos 3.º e 4.º graus. Estas tiveram como parte fundamental de aprendizagem a gestão de aulas com turmas, que são mais difíceis de administrar que as aulas de instrumento que, no geral, são realizados no regime individual.

As aulas dadas, concretizadas entre setembro e julho, foram realizadas com os meus alunos da minha classe de piano, que compreende onze alunos que vão desde o 1.º até aos 5.º grau. Em relação às aulas dadas em presença das professoras orientadoras, estas foram realizadas com um aluno de piano do 6.º ano de escolaridade, correspondente ao 2.º grau. Foi também concretizada uma aula de música de câmara com um grupo de dois alunos de diferentes instrumentos (piano e violino).

O uso da improvisação e a inclusão do repertório, ou de uma música do seu gosto pessoal, que durante o estágio foi identificada como “mundo musical do aluno”, contribuíram para a realização destas aulas. As atividades realizadas basearam-se em aulas criativas, tendo em conta o repertório estipulado no programa dos alunos, bem como a sua própria criatividade e imaginação. Neste sentido as aulas realizaram-se com o intuito de desenvolver estas duas componentes, bem como, a memorização e alguns aspetos importantes para a performance do piano, como o fraseado e a sensibilidade ao toque. Na música é importante haver um estudo diário que permita atingir um determinado nível de execução. Portanto, com os alunos que tiveram esta dificuldade de estudo, foram realizadas aulas centradas no estudo das peças para a respetiva apresentação nas provas trimestrais.

O projeto de intervenção consistiu na criação de quatro grupos, com dois alunos de diferentes instrumentos, na AMB, com o objetivo de promover e desenvolver a comunicação não verbal entre os membros do grupo, através de novas linguagens e técnicas. Foram, então, reforçados aspetos como entradas, respirações, gestos e outros relevantes para o desenvolvimento do projeto. Foram, ainda, entregues questionários aos alunos e aos respetivos professores de instrumento. Por fim, efetuaram-se gravações em dois momentos distintos, antes e após a intervenção. Os resultados obtidos foram positivos, verificando-se pequenas melhorias em alguns aspetos da comunicação dentro do grupo. É, também, importante referir que praticamente todos os intervenientes consideraram esta experiência uma mais valia, tendo a sensibilização para a importância da comunicação na performance musical sido alcançada.

O seguinte trabalho divide-se em duas partes: relatório de prática profissional e projeto de intervenção pedagógica. A primeira parte, por sua vez, divide-se em três partes principais: o enquadramento, a descrição detalhada e a avaliação do percurso realizado. O enquadramento refere a entidade onde decorreu o estágio, bem como a área de estágio, sendo ainda feita uma breve referência do meu percurso profissional até ao presente. Na segunda parte - a descrição detalhada - é feita uma exposição do contexto de estágio, da caracterização dos alunos, dos objetivos de estágio, do registo das aulas assistidas, das aulas lecionadas no contexto individual e de Música de Câmara. São, ainda, apresentadas as planificações, o material pedagógico utilizado, e por último, é feita uma reflexão sobre o estágio e os resultados obtidos ao longo do mesmo, sendo identificados os principais desafios do estágio e, ainda, é feita uma breve referência do projeto de intervenção. Estes parâmetros foram subdivididos de forma a tornar mais clara a leitura do presente relatório. Por último, é feita uma avaliação do estágio, onde é referida a minha autoavaliação, dificuldades/facilidades sentidas ao longo do estágio, bem como, a coavaliação da prática docente realizadas pelos alunos, colegas, orientador científico e orientador cooperante.

Relativamente à segunda parte, o projeto de intervenção pedagógica, este divide-se em três partes. A primeira, o estado da arte, são apresentadas algumas informações e teorias sobre a comunicação e interação na música. Na segunda, é exposta a metodologia usada durante a intervenção. Nesta é feita uma descrição dos alunos e dos materiais, ferramentas e métodos usados durante a intervenção. São ainda apresentados os resultados obtidos através de questionários e das gravações.

Por último, é apresentada a discussão e conclusão dos resultados, a bibliografia relevante para a realização do projeto e, ainda, são apresentados os anexos considerados pertinentes para a realização deste relatório.

Enquadramento

Iniciei os meus estudos de piano no Conservatório de Música de Vibo Valentia na Itália. Mais tarde, fui para o Conservatório “Stanislao Giacomantonio” de Cosenza, Itália. Aqui concluí a minha licenciatura em piano, com nota elevada, com o professor Rodolfo Rubino, em 2009. Além da música tenho interesse em estudos linguísticos e de literaturas estrangeiras. Por isso, paralelamente à atividade musical decidi realizar uma licenciatura em “Mediazione Linguistica”, na Universidade da Calabria. Depois da licenciatura percebi que um dos meus objetivos de realização pessoal foi ensinar piano. Trabalhar com o professor Rubino possibilitou uma visão mais abrangente do ensino do piano. Por isso, fundei, juntamente com o pianista Giosuè De Vincenti, a *Associazione Musicale GDV Music*, em 2010, e o *Festival Chitarristico Internazionale Luigi Mozzi*, em 2011, na Itália. Estes foram criados com o objetivo de promover a cultura musical e o ensino da música na nossa terra, Vibo Valentia. Em 2010 lecionei piano na *Associazione Musicale GDV Music*. Vim para Portugal em 2013 e comecei a lecionar na Academia de Música de Basto, onde fui docente até julho de 2017. Trabalhar nesta Academia ajudou-me a aprender bastante sobre o ensino do piano e percebi que é realmente fundamental ensinar na minha vida.

A Academia de Música de Basto (AMB) foi a instituição onde foi realizado o projeto de intervenção. Esta foi fundada pela Dr.^a Carla Lopes em 1999, em Celorico de Basto. Esta integra a COOPERARTES, cooperativa de Ensino Artístico de Basto, uma cooperativa de utilidade pública. A Academia é um estabelecimento de ensino abrangido pelo estatuto do Ensino Particular e Cooperativo desde 2006 com base nos termos do nº 5, do Artigo 28, do Decreto-Lei nº 553/80, de 21 de novembro, do ponto 5, do Artigo 14, do Decreto-Lei nº 208/2007, de 17 de outubro. Esta segue os objetivos educacionais previstos na lei de base do sistema educativo, em particular para o Ensino Artístico para os Cursos de Música nos níveis, Iniciação, Básico e Complementar (Secundário). A Academia tem como objetivos promover a aprendizagem do ensino artístico, desenvolver competências de execução artística, a autoconfiança, o espírito de iniciativa e contribuir para formação pessoal, social e cultural dos alunos. A escola oferece aos alunos os cursos instrumentais de piano, guitarra clássica, acordeão, flauta transversal, clarinete, saxofone, violino, violoncelo, trompete e trombone. Ao nível social pretende promover a cultura no interior do país, contribuir para a expansão do ensino das artes e para a defesa e valorização do património artístico e cultural da região. Para tal a Academia promove atividades de enriquecimento curricular e cultural como musicais, audições, masterclasses com professores externos à escola com competências e currículo

relevante, workshops sobre as tradições populares, de guitarra elétrica, de improvisação, e ainda, concertos com os alunos e com os professores, juntamente com músicos profissionais ou grupos externos à escola. Esta conta, atualmente, com cerca de 100 alunos.

O estágio realizou-se entre setembro e julho em duas áreas, aulas assistidas e aulas dadas. As aulas assistidas realizaram-se entre janeiro e março, com a professora Carla Lopes, na disciplina de Coro, com duas turmas uma do 7.º ano de escolaridade e uma do 8.º ano de escolaridade. As aulas dadas, entre março e julho, e inseriram-se na disciplina de piano com um aluno do 6.º ano de escolaridade, correspondente ao 2.º grau.

Descrição detalhada

Contextualização da prática pedagógica no projeto educativo

A Academia de Música de Basto tem, como referido anteriormente, como principais finalidades contribuir para a formação pessoal, social e artística dos seus alunos, colaborando para a promoção da cultura e para a inclusão da comunidade, numa zona remota do interior do país.

É importante mencionar dois objetivos do projeto pedagógico da AMB. O primeiro prevê a sensibilização para os valores estéticos, partindo do trabalho individual, estendendo-se ao trabalho coletivo, nas diferentes classes de conjunto. O segundo centra-se na implementação de práticas educativas, incentivando os alunos a participar em audições de classes e concertos, a solo e em conjunto. Foi nestes contextos que incidiu o meu estágio profissional. A AMB prevê ainda um curso de introdução à criação musical, que foi realizado durante o meu estágio. Esta tem como principais metas contribuir para a formação artística, permitindo aos alunos ter a oportunidade de aprender práticas e metodologias inerentes à criatividade e à imaginação, através da aprendizagem de bagagens técnicas e interpretativas para a melhoria de componentes como a dinâmica, o toque, entre outros. Isto dá para intender que é presente uma relação muito próxima entre o projeto pedagógico da AMB e o meu trabalho desenvolvido durante este ano académico.

Descrição de atividades realizadas no contexto geral da escola

No início deste ano escolar, tive a oportunidade de participar, juntamente com todos os alunos da academia, bem como o corpo docente, numa atividade muito interessante, com o nome “Sons da terra e do mar”. Esta consistiu num concerto que teve como objetivo apresentar músicas, histórias e culturas de vários países do mundo. Os alunos puderam participar no coro, mas também realizaram algumas representações teatrais, em algumas das obras.

Interessante foi também a realização, no mês de dezembro, do musical: “José e o deslumbrante manto de mil cores”. Todos os alunos participaram e colaboram para a realização deste projeto grandioso e importante para a dinamização cultural de Celorico de Basto. Durante os ensaios os alunos brincavam e sorriam entre eles, tornando o trabalho menos cansativo e mais produtivo. Os professores tiveram também um papel importante durante este projeto, ajudar nos bastidores com o vestuário, as maquilhagens, acessórios, enfim tudo o necessário a um bom espetáculo.

Outra experiência nova que tive ocasião de realizar, durante este ano letivo, foi acompanhar, ao piano, um aluno de saxofone na cerimónia de entrega de medalhas, organizada pela Escola Básica e Secundária de Celorico. Para o aluno (interveniente no projeto de intervenção) esta foi a primeira experiência com acompanhamento, mas correu, no geral, bastante bem. Na semana antes da cerimónia tivemos um ensaio, mas não correu muito bem. Porém, no dia da apresentação, foi interessante ver como o aluno se preparou na perfeição para aquele momento, conseguindo executar a peça sem erros, tendo, posteriormente, agradecido pelo trabalho em conjunto. Nesta cerimónia participaram também mais duas alunas minhas: Eduarda Carvalho e Isabel Carvalho. O meu papel foi o de as motivar com palavras encorajadoras antes da subida para o palco. Fiquei muito contente com a atuação de ambas.

Durante o mês de março foi organizada uma audição no grande Auditório da AMB. Nesta ocasião pude acompanhar um duo de trompete e trombone, que tocava pela primeira vez com o piano. Esta experiência foi muito recompensadora, pois contribuiu para a minha aprendizagem pessoal, mas também, porque verifiquei grande prazer nos alunos em participar nesta audição, o que me motivou mais para a realização do projeto. Lembro-me, principalmente, da satisfação dos professores e dos alunos depois da boa atuação.

Por último, durante o mês de julho, a AMB foi convidada a participar em três eventos importantes na comunidade de Celorico. O primeiro foi a comemoração dos 140 anos da Santa Casa da Misericórdia de Celorico de Basto, realizado no Mosteiro de Arnoia de Celorico de Basto. Os professores da academia interpretaram obras como, *Con te partirò*, *You raise me up*,

Ave Maria de Schubert, Salut d'Amour, Libertango, Amar pelos dois, juntamente com o coro da escola. O último evento do ano letivo foi a realização de uma missa em honra da festa de São Tiago. Para esta ocasião foi representada a Missa pela Paz de J. Salgueiro, a mesma peça que foi executada durante as aulas assistidas com a professora Carla Lopes.

Caracterização dos alunos

A minha classe de piano deste ano letivo compreendeu onze alunos, desde o 1.º até ao 5.º grau. Trata-se de uma classe bastante heterogénea, ao nível da personalidade e do gosto pelo instrumento, em que a maioria dos alunos são interessados e empenhados, demonstrando gosto pelo estudo do piano. Ao nível do estudo individual em casa e da preparação para as aulas, alguns alunos demonstraram competências, como é o caso dos alunos Isabel Carvalho e Ricardo Morais. Noutros casos essa preparação básica tem, ainda, alguns defeitos, como no caso dos alunos Pedro Bastos e Cristiana Costa. Uma coisa importante que une todos os alunos é o facto de serem todos bem-educados, cumprirem as regras para o bom funcionamento das aulas e de terem bastante respeito pela figura do professor.

Relativamente ao projeto de estágio o aluno escolhido para a observação das aulas lecionadas foi um rapaz de onze anos, Ricardo Morais, que se encontra no 6.º ano de escolaridade (2.º grau), e toca piano há alguns anos. Frequentou durante dois anos o curso de Iniciação Musical na Academia de Música José Atalaya, em Fafe. É um aluno bastante empenhado, interessado, com um nível bastante avançado, demonstrando estudo individual diário. É um aluno que perante um desafio dado pelo professor se demonstra interessado e com vontade de o ultrapassar. Este mostrou-se, então, bastante disponível, dedicado e entusiasmado na realização das atividades propostas. A relação entre professor e aluno é, então, bastante positiva, havendo cooperação, respeito e empenho. Também os encarregados de educação se demonstraram sempre disponíveis e interessados na realização deste projeto, inculcando esse empenho e interesse no seu educando.

Relativamente à aula de música de câmara, foi desenvolvida com dois alunos: Isabel Carvalho, aluna de piano que frequenta o 4.º grau, uma aluna bastante empenhada e interessada, que se mostrou logo disponível para participar no projeto de música de câmara. O aluno de violino, Nuno Teixeira, encontra-se no 5.º grau e de acordo com a professora de violino é um dos seus melhores alunos. Porém este foi um ano complicado para o mesmo pois teve bastantes exames na escola revelando por vezes alguma falta de estudo no instrumento.

Registo das aulas assistidas

Este tipo de aulas, como referido anteriormente, tiveram início em janeiro e decorreram até março, com duas turmas de coro. As aulas realizaram-se com uma turma do 7.º ano de escolaridade, correspondente ao 3.º grau, com 25 alunos, e com uma turma do 8.º ano de escolaridade, correspondente ao 4.º grau, com 26 alunos. No início das aulas os alunos prepararam e organizaram a sala para a aula de coro, seguindo-se o aquecimento vocal. Este consiste principalmente em arpejos, primeiro com diferentes vogais e sílabas, em segundo lugar com “*bocca chiusa*” (entoação com a boca fechada) em *legato* e *staccato*. O aquecimento é sempre realizado com acompanhamento de piano.

Durante o período de observação o programa das aulas de coro consistiu na obra “*Missa pela Paz*”, opus 106 de Jorge Salgueiro, “*Song of the Sanctuary*” de Karl Jenkins. A primeira consiste numa obra para coro infantil, coro misto e orquestra e divide-se em: *Kyrie, Gloria, Credo, Sanctus, Benedictus e Agnus Dei*. Esta foi trabalhada na primeira, na segunda e na terceira aula assistida. Na primeira aula a professora fez uma contextualização geral da obra, seguindo-se uma explicação mais detalhada do texto da primeira parte, o *Kyrie*, que tem uma tradução do latim para o português, e uma leitura inicial da mesma.

O estudo das obras foi feito predominantemente na aula, pois os alunos não as estudam em casa. Neste sentido a professora estuda a peça dividindo a turma em vozes femininas e vozes masculinas para que cada um conheça a sua parte. Há, ainda, uma divisão da obra em secções que são repetidas diversas vezes para que os alunos possam fixar e decorar as suas partes. No final juntam-se todas as vozes para um ensaio *tutti*. A professora usa como estratégias pedagógicas as gravações para que os alunos conheçam a obra, a sua parte e a da orquestra, mas também para que estes estejam atentos e mais concentrados na aprendizagem das obras.

A segunda obra do programa deste período “*Song of the Sanctuary*” de Karl Jenkins é uma peça para coro e sete instrumentos: violinos, violoncelos, contrabaixo, percussões, clarinete, flauta, guitarras e piano. Esta foi ensaiada na segunda e terceira aulas, porém a turma já tinha ensaiado a obra em aulas anteriores. Foram, então, revistos alguns pormenores com os alunos, relativos às entradas e à junção com a orquestra. Nesta aula, a professora pediu a alguns alunos para trazerem o próprio instrumento com o objetivo de realizar um ensaio com música ao vivo, bem como de obter uma participação mais ativa por parte de todos os alunos. Verificou-se que, ao nível da atenção, a aula decorreu de forma mais fluída, com menos chamadas de atenção, mais concentração. A sinergia e a comunicação entre professora, instrumentistas e coro

foram maiores, tendo, neste sentido, a professora pedido aos alunos interessados a trazerem sempre os seus instrumentos.

Por fim, na quarta aula assistida realizou-se um ensaio geral, coro e orquestra, incluindo todas as turmas, no auditório da Academia. Verificou-se que o primeiro violino, na pessoa da professora de violino da Academia, juntamente com o piano, representados pela professora estagiária, afina cada elemento da orquestra. Os alunos demonstraram-se disponíveis e interessados por participar num projeto grandioso. O ensaio correu muito bem e foi uma experiência muito interessante e importante para a minha formação como músico e como ouvinte.

Durante este período foi possível observar que a turma do 7.º ano é bastante heterogénea, tendo a professora de chamar à atenção algumas vezes. No entanto, os alunos demonstraram-se bastante entusiasmados e com vontade de estudar a nova obra. Todos os alunos se encontravam em silêncio, atentos e concentrados na obra. Relativamente à turma do 8.º ano verificou-se que esta é uma turma bastante heterogénea, que demonstrou várias vezes mau comportamento, tendo a professora de chamar à atenção diversas vezes. No entanto, quando cantavam a segunda peça, verificou-se que a sabia de memória e que se demonstravam empenhados e interessados. Tanto a professora orientadora cooperante como os alunos das turmas se mostraram disponíveis para me receber, fazendo-me sentir integrada no grupo. Pensando nas observações destas aulas, percebeu-se que a dinâmica das aulas em turma é diferente e mais complexa, em comparação às aulas individuais, que os professores de instrumento têm de lecionar. Antes de assistir a estas aulas, já sabia que seriam contextos diferentes, porém não tinha, até ao momento, tido a oportunidade de viver esta experiência. Além disso, aprendi que é essencial planificar bem as aulas de forma a otimizar, a tornar mais fluídas as aulas, incluindo melhor gestão de tempo, maior atenção aos alunos, melhorar as formas de os cativar e motivar, tornando as aulas diferentes. Por exemplo, o facto de a professora de coro ter pedido aos alunos para trazerem os seus instrumentos, melhorou a sua concentração, motivação, participação, tendo estes tido um desempenho mais positivo. Queria salientar, ainda, que, o facto de muitos destes aspetos, como a interatividade nas aulas, o cativar os alunos, o criar novas estratégias - terem sido abordados durante as aulas integradas no programa curricular do Mestrado - permitiram-me fazer um paralelismo entre a teoria e a prática. Isto criou, ainda mais curiosidade para pesquisar e encontrar mais informações, como conhecer autores como Sennet que afirma que o trabalho e a colaboração entre as pessoas são a essência para o desenvolvimento humano. Também, na perspetiva do que foi realizado durante estas aulas, captou a minha atenção outra frase do mesmo autor - "a cooperação não é fácil, tem divergências, tensões e contradições" – sendo por

isso essenciais elementos como o diálogo, a confiança mútua, a participação e a capacidade de dar e receber críticas construtivas (Barrett, 2016, pp. 8-9).

Em suma, foi importante verificar que no grupo se criou uma relação, com muita harmonia, baseada na comunicação. Aprendi, ainda, que é importante saber gerir bem as aulas, nomeadamente em termos de tempo, para que corram de forma mais fluída, tornando as aulas mais divertidas, dinâmicas e envolventes entre todos os alunos intervenientes. Esta será uma ferramenta que irei definitivamente utilizar no futuro.

Registo das aulas individuais lecionadas

As aulas de piano decorreram entre setembro e julho. Estas iniciaram, sempre, com um aquecimento para os dedos, através de escalas e arpejos. O programa trimestral de cada prova prevê a apresentação de uma escala e respetivo arpejo, um estudo e uma peça. Esta é escolhida com base no nível técnico e interpretativo de cada aluno. O estudo, por sua vez, é escolhido para a resolução de problemas e dificuldades técnicas de cada aluno. Tendo, ainda, em consideração que existem alunos que não têm instrumento em casa para realizarem o seu estudo individual, é necessário escolher um programa mais simples e adaptado a cada caso, juntamente com a direção pedagógica da AMB. Graças a estes casos pude refletir sobre o que aprendi durante os dois anos deste mestrado. Cada aluno é diferente, e cada um é especial à sua maneira, o nosso dever, enquanto professores, é procurar todas as formas e estratégias que os ajudem a sentirem-se realizados. Na mesma linha, lembro-me de uma famosa frase do professor António Nóvoa que afirmou que “É no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação do professor” (Nóvoa, 2002). Para um melhor entendimento irei apresentar as aulas lecionadas a um aluno de 2.º grau (6.º ano de escolaridade), que foi seguido pelas professoras orientadoras.

De forma a melhor compreender os objetivos gerais e específicos das aulas, bem como as estratégias usadas para os atingir, estes serão expostos no quadro abaixo:

Objetivos gerais:	Objetivos específicos
Segurança rítmica	<ul style="list-style-type: none">• Saber usar o metrónomo;• Desenvolver a precisão e a velocidade dos dedos.
Fraseado	<ul style="list-style-type: none">• Conseguir diferenciar o nível sonoro entre as duas mãos (acompanhamento e melodia);• Conseguir equilibrar a melodia/harmonia das duas mãos.
Sensibilidade ao toque	<ul style="list-style-type: none">• Conseguir realizar diferentes tipos de toques de acordo com o carácter das obras.

Integração das atividades de ensino-aprendizagem musical com o mundo musical prévio do aluno	<ul style="list-style-type: none"> • Conseguir ouvir e tocar uma música sem partitura; • Ser capaz de realizar um acompanhamento para a melodia; • Conseguir escrever a peça na pauta; • Conseguir identificar a respetiva tonalidade; • Desenvolver a imaginação e a criatividade.
Memorização	<ul style="list-style-type: none"> • Ser capaz de memorizar as peças; • Desenvolver a concentração;
Leitura à primeira vista	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a concentração; • Ser capaz de memorizar o lugar das teclas a nível táctico.

As estratégias usadas para atingir estes objetivos incluíram a utilização de peças que permitissem trabalhar os objetivos e as competências planeadas. Outras estratégias, como a criação de uma história baseada no carácter de uma peça, foram usadas para promover a imaginação, criatividade e a capacidade de interpretação do aluno. A execução de músicas do gosto pessoal do aluno (sem partitura e sem o conhecimento prévio das notas), além de aproximar as aulas do seu mundo mental prévio, permitiu desenvolver a sua perceção auditiva, o uso correto da harmonia e a relação harmónica entre as duas mãos e a noção do que é um correto acompanhamento de determinada melodia. Por último, o uso do metrónomo como ferramenta de apoio, o fazer referência às dinâmicas da peça e a exploração do toque pianístico em diferentes superfícies permitiram desenvolver a segurança rítmica, a interpretação, a sensibilidade ao toque e o fraseado, respetivamente.

A primeira aula dada consistiu no trabalho do toque na peça *Minueto em Sol Menor* de J. S. Bach e no desenvolvimento da velocidade e da precisão e segurança rítmica do estudo progressivo n.º 10 de C. Czerny. No início da aula foi pedido ao aluno que tocasse a escala de Sol Maior e Ré Maior e respetivos arpejos, em primeiro lugar com as mãos separadas, e em segundo lugar com as mãos juntas. Foi, ainda, usado o metrónomo para aumentar a velocidade e a precisão rítmica das mesmas. O aluno apresentava-se um pouco nervoso por estarem várias pessoas a assistir à sua aula, mas tentou desenvolver na melhor forma possível todas as tarefas que eu lhe foram propostas.

De seguida foi trabalhado o toque na obra *Minueto em Sol Menor* de Bach. Inicialmente foi usado apenas o piano, mas nas aulas seguintes este exercício foi realizado com outras

superfícies, por sugestão da professora orientadora. A realização de exercícios que desenvolvem o toque permite melhorar som do aluno, bem como a aproximação a outros instrumentos, como por exemplo os sopros, e a voz humana. Posteriormente foram realizados exercícios para desenvolver a percepção harmónica das diferentes vozes da obra. De forma a facilitar a aprendizagem das vozes foi pedido ao aluno para imaginar os sons dos violinos, para desenvolver a mão direita, e imaginar o violoncelo, para desenvolver mão esquerda. Foi também sugerido ao aluno que imaginasse uma voz feminina para a melodia da mão direita e uma voz masculina para a melodia da mão esquerda. Outra estratégia usada foi cantar para o aluno as diferentes melodias para o ajudar a fortalecer o ouvido. O aluno conseguiu perceber o que foi pedido, porém demonstrou algumas dificuldades em aplicar a imaginação de diferentes instrumentos e vozes ao estudo da peça. No final foi pedido ao aluno que tivesse em atenção as dinâmicas da obra. Com esta estratégia o aluno conseguiu identificar e perceber as diferentes vozes, bem como, tocá-las e evidenciá-las de acordo com a sua importância ao longo da obra.

Para terminar a aula o aluno tocou o estudo progressivo n.º 10 de Czerny. Neste foi desenvolvida a segurança e a precisão rítmica, sobretudo na segunda pauta, pois o aluno tinha mais dificuldades nos arpejos. Foi primeiro usado o metrónomo num andamento lento, no início com as mãos separadas, e depois com as mãos juntas, para desenvolver a segurança rítmica do aluno. Em segundo lugar, foram usados diferentes ritmos para desenvolver a precisão e a velocidade.

Na segunda aula lecionada a professora orientadora científica sugeriu diversas estratégias para tornar a aula mais produtiva, interessante e mais criativa, tendo, ainda lançado um desafio. Esta aula permitiu “experimentar” e perceber que existem diversas ferramentas e estratégias que contribuem para uma melhor fluidez da aula, para a motivação e criatividade e para uma melhor compreensão dos conhecimentos lecionados.

A professora tocou a obra *Melodia* de R. Schumann para que o aluno imaginasse uma história, ou qualquer outra situação que estivesse de acordo com o que a música lhe transmitia. Esta foi tocada duas vezes porque reparou-se que depois da primeira execução o aluno ainda não tinha uma ideia clara sobre o que a peça lhe transmitia. Após da repetição da obra o aluno referiu ter imaginado uma festa, na qual as personagens eram bonecos que dançavam, conversavam e interagiam de forma divertida uns com os outros. A professora orientadora científica propôs a realização de uma representação teatral da história imaginada pelo aluno. Para tal, a professora estagiária tocou piano, a orientadora cooperante fingiu ler um livro, a professora orientadora científica dançou e o aluno era anfitrião da festa e observava os seus convidados. Depois da primeira representação a professora orientadora científica sugeriu fazer

uma troca de papéis. A professora orientadora cooperante interage com a professora orientadora científica, que lê um livro, o aluno convida a professora orientadora cooperante para dançar. O aluno demonstrou-se muito entusiasmado, contente, começando a relaxar depois das representações.

Posteriormente a professora orientadora científica sugeriu que o aluno tocasse a peça só com a mão direita, que diz respeito à melodia. No entanto, quando teve de tocar o aluno demonstrou-se bastante nervoso. As professoras tentaram encorajá-lo e o aluno tentou tocar. A professora estagiária tentou facilitar a leitura da partitura retirando algumas das notas dobradas, com o objetivo de facilitar a execução a nível técnico (em vez de tocar duas notas ao mesmo tempo, tocou só uma) e uma rápida aprendizagem. O aluno, conseguiu, assim, tocar a peça à terceira tentativa. Depois, realizou-se, novamente, uma representação teatral com a ajuda das professoras. O objetivo desta atividade foi estimular a criatividade e a imaginação do aluno. Esta resultou numa perceção diferente da música, isto é, do que se pode fazer com a mesma, e não ter apenas em consideração o “apenas tocar” piano, que simplesmente presta atenção ao mexer os dedos, ao ler notas ou ao executar o ritmo certo. Este exercício é, por um lado, de certa forma semelhante à representação icónica de Bruner e, por outro lado, à teoria de Garner (inteligência visual) pois, através da organização e da memória visual, o aluno conseguiu atingir um bom nível de execução.

De seguida, a professora orientadora cooperante perguntou ao aluno se já tinha tentado retirar de ouvido uma música do seu gosto pessoal. Este referiu que não, tendo lhe sido pedido que escolhesse uma música. Este decidiu escolher a música do *Dragonball GT*. Em conjunto com o aluno tentou-se tirar a música de ouvido, para que este conseguisse tocar apenas com a mão direita. A professora estagiária propôs-se a ajudar o aluno na elaboração do acompanhamento nas aulas seguintes. Este exercício permitiu desenvolver o ouvido do aluno, nomeadamente ao nível da sua capacidade de reproduzir peças de gosto pessoal, por exemplo, sem o auxílio da partitura, conseguindo tocar tanto a melodia, como o acompanhamento. Esta foi, também, uma forma de aumentar a motivação do aluno. Através da relação com o seu mundo musical extra-aula, ou seja, pela escolha de uma música que era de antemão emocionalmente envolvente e prazerosa para o aluno, este demonstrou-se mais interessado e empenhado, com mais vontade de tocar.

Na segunda parte da aula foi, em continuação com a aula anterior, desenvolvido o toque de forma mais criativa. Através do uso de diferentes superfícies, como por exemplo a tampa do piano, a mesa, o banco do piano, as pernas, entre outras, o aluno foi capaz de perceber e executar com sucesso o que foi pedido. A professora científica também propôs experimentar nas suas

costas. Desta forma, houve uma melhoria no seu toque quando lhe foi pedido que tocasse melodia da mão direita da peça *Melodia* de R. Schumann. No final da aula foi possível observar que o aluno tocou com um som melhor, mais próximo do som que era pretendido. De facto, se antes o som do aluno parecia mais natural e sem muito cuidado, após estes exercícios o aluno conseguiu tocar a peça com mais leveza, quase a querer “acariciar” as teclas.

Durante a última prova de avaliação trimestral (dia 31 de maio) o aluno revelou algumas dificuldades e algumas falhas de memória, parando algumas vezes na peça *Melodia* de R. Schumann. Este problema deveu-se, em parte, ao último período ter sido mais curto, não dando tempo de preparar melhor a execução da peça. A disposição da mesa do júri foi mudada, portanto o aluno ficou um pouco ansioso por causa do reflexo do piano. Este referiu nas aulas seguintes que teve a sensação de ser avaliado “pelas costas”. Foi sugerido ao aluno que estudasse a peça por secções, primeiro com mãos separadas, depois e juntas seguindo os eventos da “festa”. Portanto, na 3.ª aula assistida foi desenvolvida a memória. Esta foi também trabalhada pois o aluno demonstrou interesse em tocar a peça de memória, mas também para evitar situações de ansiedade provocadas por falhas de memória.

No início da aula foi pedido ao aluno para tocar a escala de Lá Maior com quatro oitavas (foi a segunda vez que tocou a escala em quatro oitavas), para se preparar para o próximo ano letivo, ou seja, para o 3.º grau. Para ajudar o aluno na aprendizagem da dedilhação foi sugerido que se lembrasse das notas que se toca com os quartos dedos (Si na mão esquerda, e Sol suspenso na mão direita). Foi também sugerido que marcasse mais o Si da mão esquerda porque demonstrava mais dificuldades nessa mão, tendo depois conseguido realizar melhor a escala. Para ajudar o aluno a marcar mais esta nota, enquanto ele tocava, a professora estagiária dizia o nome da nota com mais intensidade. Seguidamente foi pedido que tocasse o arpejo de Lá Maior, pela primeira vez com quatro 4 oitavas. Para ajudar o aluno a ganhar mais velocidade foi utilizado o metrónomo. Também neste caso, sugeriu-se dar mais ênfase no Lá para o aluno adquirir mais segurança na execução do arpejo.

Posteriormente a professora de piano pediu ao aluno para tocar a peça *Melodia* de memória. Este foi capaz de executar a obra com sucesso. Foi-lhe explicado o quão importante é conhecer na perfeição a parte de cada mão separada. Então, foi pedido ao aluno que tocasse de memória primeiro a mão direita e em segundo a mão esquerda, por secções. Verificou-se que o aluno conseguiu tocar a melodia da mão direita, porém só conseguiu tocar dois ou três compassos da mão esquerda. Perguntou-se ao aluno se reparou na tonalidade da peça, mas teve dificuldades em identificá-la. A professora ajudou-o a perceber que se encontrava em Dó Maior, mas que surgem, por vezes, alguns sustenidos que foram chamados de “fases de transição”.

Perguntou-se, ainda, ao aluno, se reparou que existe uma nota que está bastante presente na mão esquerda. Este depois de ter pensado um pouco reparou que era a nota Sol, que a professora estagiária chamou de “o amiguinho Sol” que acompanha as outras notas e encontra uns obstáculos. Foi, também, explicado que às vezes a esquerda toca algumas notas que a direita já tocou.



Figura 1- Excerto da peça "Melodia" de R. Schumann

A professora estagiária referiu, também que o compositor está a fazer um “jogo” entre a mão esquerda e a mão direita. Depois destes pequenos exercícios o aluno foi capaz de aprender o acompanhamento, ou seja, a mão esquerda, e tocá-lo de memória, demonstrando-se mais entusiasmado e interessado.

No final da aula o aluno tocou a peça toda de memória. Este foi capaz de a executar bastante bem, contudo as dinâmicas não estavam, ainda, de acordo com a obra e com o tema da festa. Pediu-se ao aluno que se lembrasse da história que tinha imaginado nas aulas anteriores e que tentasse “contar” mais detalhes nos crescendos e diminuendos. Todos esses detalhes foram escritos na partitura pela professora para que o aluno pudesse se lembrar deles. A professora estagiária tocou duas vezes e verificou-se que o aluno começou a imaginar outros detalhes. Posteriormente pediu-se ao aluno para tocar com a partitura pensando nestes detalhes, e, por fim, que tocasse mais rápido, para conseguir tocar na velocidade definida pelo compositor (semimínima a 72). Para tal foi usado o metrónomo, tendo o aluno conseguido realizar com sucesso o exercício proposto.

Registo das aulas lecionadas de Música de Câmara

A aula assistida pelas professoras orientadoras de música de câmara realizou-se com dois alunos de dois instrumentos diferentes, piano e violino. Tendo em consideração o projeto de intervenção sobre a comunicação não verbal na música de câmara pensou-se em ter uma aula com um dos grupos. No início da aula pediu-se aos alunos para tocarem individualmente a partitura da peça de Schumann, *Sonata em sol menor op. 137 n.º 3*. Seguidamente tocaram em conjunto, mas não conseguiram tocar ao mesmo tempo. Demonstraram mais dificuldades na execução das passagens com semicolcheias na parte do violinista, compassos 19 a 32.



Figura 2 - Excerto da peça *Sonata em sol menor op. 137 n.º 3* de R. Schumann

A maior parte da aula centrou-se no estudo destes compassos, num andamento lento, com metrónomo. A professora já tinha sugerido, anteriormente que estudasse num andamento lento estas passagens. Pediu-se aos alunos para estudarem em conjunto, com metrónomo, durante a aula. No entanto, mesmo tocando num andamento lento (semimínima 50) os dois não conseguiram tocar a tempo. Quando lhes foi pedido que tocassem sem o metrónomo, conseguiram tocar em conjunto, mas não no tempo certo. Durante a aula referiu-se bastante a importância da comunicação, do olhar no início e nas entradas, o que ajudou os alunos a começar em conjunto. Porém, no fim, depois de tocarem a peça duas vezes, o tempo continuava errado, mas verificou-se que a comunicação funcionou bem. A estratégia mais adequada à resolução deste problema centrar-se-ia mais no estudo individual, especialmente no estudo

rítmico, como referem Mac Caleb (2004), Miell, MacDonald e Hargreaves (2005), entre outros, que o ritmo na música de conjunto é uma ferramenta essencial para cada elemento do grupo.

Para terminar, é importante referir que gostaria de ter feito um estudo individual com o aluno de violino, para o ajudar a estudar as partes que ainda não conhecia bem, para que este percebesse o quão importante é a preparação individual de todos os membros de um grupo pois, se alguém falha, ou não sabe as suas partes, prejudica o trabalho de todos e, consequentemente, o resultado final. Também era importante para ele perceber que sabendo bem a sua parte teria gostado mais e teria tido mais prazer em tocar. No entanto, não houve tempo para a realização de ensaios individuais com o aluno.

Síntese das planificações

Durante o mestrado tive oportunidades de realizar planificações, de modo a poder aprender e aperfeiçoar a organização e a preparação das aulas. Com esta nova forma de fazer planificações percebi que nada se pode deixar ao caso, devendo, antes serem ponderadas e planeadas de forma a atingir os objetivos propostos.

O aluno Ricardo Morais frequenta o 2.º grau e é um aluno muito empenhado no estudo do piano. Na primeira aula foram desenvolvidos os seguintes conteúdos, de acordo com a planificação previamente elaborada: escalas de Sol e Ré Maior com arpejos e inversões, *Minueto em Sol menor* de J. S. Bach, Estudo progressivo n.º 10 de C. Czerny. Todas as aulas começam com a realização das escalas de Sol Maior e Ré Maior, como maneira de preparação para a execução das peças propostas para o aluno. Para melhorar a sua musicalidade foi sugerido estudar uma peça de J. S. Bach. Em particular, o *Minueto em Sol Menor* que faz parte do *Livro de Ana Magdalena* do mesmo autor. Os objetivos de aprendizagem propostos para esta peça foram a segurança rítmica, o equilíbrio entre as duas mãos, o fraseado e a dinâmica. Para melhorar a segurança rítmica foi executado o estudo progressivo n.º 10 do Czerny. Por parte da professora foram utilizadas estratégias/ferramentas como o metrónomo, para melhorar a segurança rítmica. As peças foram estudadas de mãos separadas para aperfeiçoar as passagens em que o aluno revelava, ainda, dificuldades. Utilizou-se, também, o lápis para sublinhar as dinâmicas das peças. As atividades de aprendizagem foram assim subdivididas: escalas de Sol e Ré Maior, primeiro de mãos juntas e, depois de mãos separadas (5 min.), respetivos arpejos e inversões, mãos separadas e mãos juntas, (10 min.); *Minueto em Sol Menor* de Bach; (20 min.); estudo progressivo n.º 10 de Czerny (10 min.).

Para a segunda aula foi elaborada uma planificação baseada no programa a realizar na prova trimestral do 3.º período. Durante esta aula, o aluno teve um primeiro contacto com a peça *Melodia* de Robert Schumann. Foram, então, estudadas as diferenças entre as duas mãos (acompanhamento e melodia), o fraseado, a dinâmica, a concentração, a sensibilidade ao toque. Foi também concretizada uma improvisação sobre uma peça do mundo musical do aluno. As estratégias/ ferramentas usadas foram o metrónomo, para melhorar a segurança rítmica e a criação de histórias de acordo com as peças que tinha de tocar. Foi pedido ao aluno para imaginar histórias, baseadas no carácter da sua peça. Para uma primeira abordagem interpretativa, utilizei uma caneta para indicar as dinâmicas da obra. A peça foi executada com as mãos separadas e foi explorado o toque pianístico através de diferentes superfícies, como por exemplo, a tampa do piano, a mesa, o banco do piano, as pernas, os ombros e outras partes do corpo. Foi perguntado ao aluno se já tinha tido alguma experiência prévia com tirar uma música de gosto pessoal de ouvido, à qual este respondeu negativamente. As atividades de aprendizagem foram, em suma, as seguintes: escala de Ré Maior e respetivos arpejos e inversões com as mãos separadas e, posteriormente, mãos juntas, com diferentes velocidades, tendo este iniciado num andamento lento, aumentando gradualmente a velocidade (10 min.); interpretação teatral da história de acordo com a obra *Melodia* de R. Schumann imaginada pelo aluno (15 min.); leitura à primeira vista da peça com as mãos separadas, com particular atenção na diferenciação entre acompanhamento (mão esquerda) e melodia (mão direita) (15 min.). Por último, o aluno foi questionado sobre a sua peça, sobre o seu mundo musical e primeira execução (5 min.).

Em relação à última aula assistida com o aluno Ricardo Morais, os objetivos centraram-se na memória, na velocidade, no fraseado e na dinâmica da peça *Melodia* de R. Schumann. Foi também estudada pela primeira vez a escala de Lá Maior com 4 oitavas e o respetivo arpejo. As estratégias/ferramentas usadas foram o metrónomo, o estudo da peça *Melodia* com as mãos separadas, subdividindo os trechos melódicos em secções, através da imaginação e de metáforas que ajudam a uma fácil e rápida memorização. Estas tiveram como finalidade proporcionar uma melhoria ao nível das dinâmicas e do fraseado. Por último, foi pedido ao aluno para imaginar detalhes mais específicos, relativamente à história idealizada pelo próprio. As atividades realizadas com o aluno nesta aula foram: estudar a escala de Lá Maior com quatro oitavas, com as mãos separadas e juntas, com diferentes velocidades (5 min.); estudar o respetivo arpejo com quatro oitavas, com as mãos separadas e mãos juntas, com diferentes velocidades (5 min.); para melhorar a memória a peça foi dividida em secções que foram relacionadas com alguns elementos imaginários que permitia a associação destes elementos a um determinado padrão

melódico e rítmico. Por exemplo, no acompanhamento da mão esquerda a nota Sol (que está quase sempre presente) será chamada “o amiguinho Sol”, um padrão melódico que está na mão direita, e depois é repetido na mão esquerda, poderá ser visto como um brincar entre amigos (mão direita e mão esquerda), entre outros; (25 min.). Para terminar, foram estudadas as dinâmicas e o fraseado, através da imaginação e da criatividade (10 min.). É, ainda, importante sublinhar que em cada planificação foram utilizados parâmetros de avaliação para indicar os níveis de desempenho dos alunos de acordo com os objetivos propostos para cada aula.

Material pedagógico

O *Minueto em Sol menor* de J. S. Bach é uma obra que faz parte do *Pequeno livro de Ana Magdalena* escrito pelo compositor. Este diz respeito a dois manuscritos do compositor, que o próprio doou à sua segunda esposa, Ana Magdalena, em 1725. Este livro inclui pequenas obras, como minuetos, rondós, polacas, corais, sonatas, prelúdios, musettes, marchas, gavottes e algumas arias para soprano. O minueto está escrito na tonalidade sol menor e compasso ternário. Esta tem um caráter bastante melódico caracterizado por uma melodia tocada com a mão direita e um acompanhamento simples chamado de baixo contínuo, na mão esquerda.

Os Estudos Progressivos de Czerny, escolhidos entre os números de obras 261, 821, 139, 599, 849, 636 e 299, foram utilizados para melhorar a técnica. O estudo n.º10 tem como objetivo melhorar e reforçar a velocidade e a precisão dos dedos e dos arpejos, melhorar a sincronização entre as duas mãos, pois as duas tocam a mesma coisa.

A *Melodia* é a primeira peça do *Álbum da Juventude* op. 68 de Schumann. Este livro foi escrito em 1848 para as filhas do compositor alemão. Sabe-se que foi uma prenda de natal, uma vez que era originalmente conhecido como *Álbum de Natal*. Quando foi publicado percebeu-se imediatamente a sua importância ao nível educacional e poético que viria a contribuir para a aprendizagem fácil e progressiva dos indivíduos do seu tempo. A obra está escrita na tonalidade de Dó Maior, no compasso quaternário. Esta tem um caráter muito melódico, como indica o título da peça. O acompanhamento da peça é caracterizado por um Baixo Alberti. Este não se limita exclusivamente ao acompanhamento, mas esconde alguma partes da melodia principal.

Breve descrição do projeto de intervenção pedagógica

Desde que comecei a ensinar música na AMB, captou a minha atenção a falta de uma disciplina de música de conjunto instrumental. Pensei que além de uma mais valia para a escola, e para o seu meio em que se encontra, podia ser também uma ótima ferramenta de socialização entre os alunos de instrumentos diferentes. Foi assim que surgiu a oportunidade de criar na AMB alguns grupos de música da câmara. Estes grupos foram formados por alunos de flauta, violino, saxofone e piano. Durante a realização do projeto foram criados quatro grupos que tiveram como objetivo tocar em conjunto desenvolvendo capacidades comunicativas não verbais. As aulas realizaram-se fora do normal horário de aulas de instrumento e tiveram alguns ensaios em conjunto.

A primeira e última aula de cada grupo deste projeto, foram gravadas com o objetivo de avaliar as mudanças que se realizaram durante o período do estudo. De particular importância foram também os questionários que foram entregues a alunos e respetivos professores de cada instrumento.

Os resultados alcançados foram positivos pois os alunos perceberam a importância da comunicação não verbal para a sua performance musical, nomeadamente quando se toca em conjunto. Também permitiu que alunos que nunca tiveram contacto com a disciplina de música de câmara pudessem tocar perante um público em grupo. E, ainda possibilitou a criação de novas relações, a realizar de uma nova experiência, que vai além das normais atividades escolares, proporcionando novas bagagens culturais e técnicas. O Projeto de Intervenção Pedagógica será desenvolvido com maior profundidade na segunda parte do documento.

Reflexão sobre o estágio e os resultados obtidos pelos alunos

Este ano foi de particular importância para mim. Além de ter tido a experiência do estágio, para a conclusão do mestrado, foi também o meu último ano como professora na Academia de Música de Basto. Esta foi onde passei os últimos quatro anos da minha vida escolar em Portugal. Juntamente com os alunos sinto que cresci muito, quer do ponto de vista pessoal, quer do musical. Houve alguma partilha, quer de atividades, incluindo aulas, concertos, masterclasses e exames, quer de experiências, emoções, sentimentos, pois tal como refere Ribeiro (1991, In. Jesus, 2008 p. 22) é importante evitar o distanciamento, o autoritarismo, devendo, pelo contrário, ser estimulada uma relação agradável. Foi, então, na AMB que realizei o projeto de intervenção pedagógica. Decidi escolher um tema que abrangesse a comunicação na música da câmara. Para tal, tive de me confrontar comigo mesma e com toda a experiência que tinha adquirido até aquele momento. Sendo uma professora de piano, algo que implica um estudo mais individual, esta é uma temática com a qual não estava muito familiarizada. Assim, tive de investigar e realizar diversas pesquisas, mas também, falar com pessoas com mais experiência na matéria.

Durante a parte inicial do estágio, as aulas assistidas e as aulas dadas, aprendi que é preciso perguntar mais, utilizar mais metáforas, imagens, experimentar mais, exagerar, mesmo até ao absurdo, para tornar as aulas mais divertidas e motivadoras para os alunos. Percebi, também, o quão necessário e importante é a criação de novas estratégias que permitam atingir determinados objetivos. Por exemplo, foi importante a experiência da representação teatral na obra de R. Schumann, porque o aluno conseguiu entender melhor o carácter da obra e conseguiu aprendê-la mais facilmente. Também o uso da imaginação e da criatividade em aulas individuais de piano foi uma importante estratégia para ajudar o aluno a explorar mais o seu mundo musical. Aprendi, ainda, a gerir melhor as aulas em conjunto, mas reconheço que ainda tenho alguns aspetos a melhorar e tenho de esforçar-me mais para encontrar novos métodos.

Graças a este tipo de aulas, compreendi ainda mais a importância da comunicação não verbal. Percebi, também, que tenho que transmitir mais reforços positivos aos alunos, conseguindo que se sintam mais motivados e estimulados, porque só assim posso obter o máximo deles. De acordo com Jesus (2008) não nos podemos esquecer que o professor na sala de aula é um líder, pois procura influenciar os seus alunos para que estes se interessem pelas aulas, estejam atentos, participem, apresentem comportamentos adequados e obtenham bons resultados escolares

Os resultados, a nível geral, foram sem dúvida relevantes. Verifiquei que os alunos se sentiram mais empenhados e interessados depois desta experiência, o que é raro encontrar em outras realidades escolares. O uso de novas estratégias/ferramentas permitiu aos alunos compreender e aprender mais facilmente, e de uma forma divertida, as suas peças. Ao nível individual, os alunos aprenderam a utilizar a imaginação, a criar, a pensar que a música não é só notas, ritmos, técnica, engloba muito mais. Também foi importante este tipo de métodos pois permitiu aos alunos ver que estudar música não precisa de ser uma tarefa individualista e, por vezes, aborrecida por, por exemplo ser necessário alguma quantidade de estudo, devendo ser antes algo que dá prazer. Por último, ao nível da música de conjunto, os alunos tiveram a possibilidade de se olhar, de se conhecer, de criar novas relações e compreender a importância da relação com o outro para fazer música. O que foi essencial para a sua formação, pois, atualmente, cada vez mais a comunicação no momento com o outro e a criação de relações reais está a ser substituída pelas amizades virtuais.

Avaliação do percurso realizado

Autoavaliação

Comecei o estágio com a ideia de enriquecimento da minha formação pessoal e profissional, num contexto que para mim era novo. Os desafios foram muitos. Em primeiro lugar, assisti a aulas de coro e documentei o que ia observando, o que foi uma tarefa um pouco complicada pois não é a minha disciplina. Porém, estas aulas foram muito importantes para mim, pois permitiram-me perceber que, ao contrário das aulas individuais, gerir uma turma requer outras competências. Percebi, então, que é preciso encontrar estratégias para envolver os alunos ao máximo e para que se mantenham atentos e em silêncio.

O período do estágio foi muito positivo. Consegui adquirir uma bagagem cultural que só se pode aprender através da vivência diária com os alunos. Tive a oportunidade de constatar o quão complicado é o papel do professor, tal como afirma Reginaldo Paz (2016) é o de “acompanhar as atividades dos alunos, orientando-os em sua busca com perguntas que estimulem seu pensamento, reflexão e se construa conhecimento com qualidade”. Assim, além de ensinar, por vezes, têm de lidar com situações que não são exclusivamente de caráter escolar, como por exemplo, resolução de problemas familiares ou de natureza psicológica dos alunos. Fiquei contente com a relação que se foi criando entre aluno, orientadora cooperante, orientadora científica e eu, bem como da sua disponibilidade para a realização das tarefas que ia propondo.

Nas aulas lecionadas o grande desafio, para mim, foi a criatividade. Este aspeto foi pouco explorado durante a minha formação, não fazendo parte da minha personalidade. Para tal, tive que pesquisar e encontrá-la dentro de mim, tentando perceber em que consiste e como podia torná-la minha. Outro aspeto que tenho, também, de melhorar foi a comunicação verbal com os alunos, como dar mais reforços positivos para os motivar. Percebi, ainda, que para atingir determinados objetivos é muito importante a criação de estratégias que sejam o mais diversificadas possível, de forma a superar não só as dificuldades dos alunos, mas também aumentar a sua motivação e interesse. Esta prática é essencial e deve ser adaptada a cada aluno, pois cada um tem as suas especificidades.

Para terminar, a relação com os alunos, antes desta experiência era já muito boa, mas depois desta intervenção tornou-se ainda mais forte. Estes demonstraram-se sempre disponíveis para realizar as tarefas propostas, revelando-se, bastante interessados e empenhados em

aprender e realizar novas e diferentes atividades que os pudessem ajudar na sua formação como músicos e pessoas. Assim, voltaria sem dúvida a repetir este estágio uma vez que aprendi muito a nível pedagógico, mas também, pessoal e da minha formação académica. A realização de aulas baseadas na criatividade, abriram portas a novas abordagens e a uma nova visão sobre a pedagogia musical, nomeadamente ao nível do piano. Se pudesse voltar a trás melhoraria alguns aspetos que foram sem dúvida, na minha opinião, menos positivos, como a dinâmica das aulas de música de câmara, a gestão de tempo da aula, de forma a estas correrem de forma mais fluída e não haver tempos mortos, ou o tipo de estratégias/ferramentas a usar. Como afirma Saeki (1999, p. 343) “viver o grupo significa ainda lidar com a diversidade, com a falta de algo pronto e acabado, mas também, com a união e a criação”. Para terminar, gostaria ainda de ter tido mais tempo para dedicar ao aluno de violino e estudar as passagens em que sentia mais dificuldades, ajudando a sentir-se mais seguro e confiante na sua performance e, ainda, contribuir para a sua motivação.

Coavaliação da Prática Docente

A avaliação das professoras orientadora científica e orientadora cooperante foram bastante importantes para a realização deste estágio. As suas sugestões e opiniões durante as aulas que lecionei e, posteriormente, os seus relatórios de avaliação contribuíram para a minha aprendizagem e para melhorar a minha forma de ensinar, ter novas ideias e estratégias que possam ajudar mais os meus alunos a superar as suas dificuldades. Estas referiram que alguns dos aspetos positivos foram as estratégias usadas para desenvolver a aprendizagem do aluno, a sua criatividade, imaginação, musicalidade, bem como o seu envolvimento e a sua motivação. De acordo com as orientadoras a sua implementação foi bem conseguida, contribuiu para uma melhor perceção da estrutura da peça, da memorização da linha melódica, por parte do aluno.

No entanto referem que poderiam ter sido desenvolvidas estratégias mais diversificadas que ajudassem o aluno a desenvolver mais os objetivos pretendidos, quer nas aulas individuais, quer nas aulas de música de câmara, mas também que contribuíssem para a minha prática profissional. Como exemplos mencionam usar um maior número de metáforas/imagens, fazer um *brainstorm* em conjunto com o aluno para se perceber o que foi tocado, experimentar diferentes materiais para desenvolver o toque, estratégias mais criativas que tornam a aprendizagem das escalas e dos arpejos mais divertidas, improvisar, criar histórias, entre outras. Mencionam, ainda, que um dos aspetos negativos durante esta intervenção foi a falta de reforço

positivo verbal e haver pouca exigência rítmica. Contudo, as professoras referem que, ao longo do ano letivo houve melhorias nas estratégias implementadas pela professora estagiária, bem como na sua prática profissional.

Relativamente à avaliação feita pelo aluno este diz no questionário realizado que gostou bastante desta experiência. Este mencionou ter gostado das novas estratégias e das sugestões e opiniões que as professoras, em conjunto lhe foram dando, e permitiram melhorar a sua prática. Este considera, ainda, que gostaria de continuar a ter as aulas nesta nova estrutura.

Conclusão

A presente prática profissional foi muito importante para a minha formação enquanto docente e músico. As aulas assistidas com as turmas de coro deram-me ferramentas e estratégias necessárias para uma melhor realização de aulas com turmas. As aulas dadas foram relevantes para mim porque abriram uma porta que, até agora, admito, estava fechada. Realizar aulas com criatividade e imaginação foi uma das coisas que aprendi e que com certeza continuarei a utilizar durante toda a minha carreira de professora.

O meu desempenho neste ponto foi encorajador e estimulante. Tive de encontrar estratégias que nunca pensei utilizar até agora. Estas revelaram-se importantes para um resultado com qualidade e para cumprir os objetivos predefinidos. No entanto, ainda preciso melhorar alguns pontos, como por exemplo, dar aos alunos mais reforço verbal, bem como otimizar melhor o tempo existente para a realização das tarefas. De acordo com Willians (2005) o feedback é importante para todos nós porque é a base de todas as relações interpessoais.

Em relação à aula de música da câmara tenho que melhorar e aperfeiçoar alguns aspetos no trabalho em conjunto. Devo tentar não focar a minha atenção apenas num instrumento de cada vez, mas sim realizar um trabalho mais em uníssono, de conjunto, como se o grupo fosse uma só pessoa. Penso que a escola, de forma a melhorar a formação dada aos alunos, e em continuação com este caminho que comecei, poderia implementar mais a realização de música em conjunto, pois esta, além de todas as melhorias técnicas e de interpretação que pode ter na aprendizagem dos alunos, é um importante fator de motivação.

PARTE II: PROJETO DE INTERVENÇÃO



CATÓLICA
ESCOLA DAS ARTES

PORTO

RELATÓRIO DE PRÁTICA PROFISSIONAL E
PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA:
A comunicação não verbal dentro da Música de Câmara

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em Ensino de Música

Maria Grazia Arcella

Trabalho efetuado sob a orientação de
Maria Guilhermina Castro

Porto, outubro 2017

1. Parte Introdutória

Este projeto de intervenção apresenta como principal motivação a necessidade que os alunos têm, atualmente, de trabalhar a sua capacidade de interpretar obras e o respetivo texto musical através da comunicação não verbal dentro do grupo de música de câmara. Tendo em conta a falta da disciplina de Música de Câmara na Academia de Música de Basto, este trabalho é fulcral uma vez que os alunos não estão habituados a tocar em conjunto. Na maior parte das vezes estes estão somente preocupados e absorvidos na sua parte musical sem prestar atenção às restantes partes da obra executadas pelos colegas do grupo.

A intervenção consistiu, assim, na criação de quatro grupos, na Academia de Música de Basto, com o objetivo de desenvolver a comunicação não verbal entre os membros do grupo, através de novas linguagens e técnicas. Foram envolvidos cinco alunos de piano e três alunos de outros instrumentos e os grupos foram criados com a ajuda e sugestões dos colegas dos outros instrumentos. O projeto consistiu em apenas dois elementos por grupos de forma a tornar a experiência e a envolvimento entre os alunos mais intensa.

Para os intérpretes de música de câmara, a comunicação não verbal é primordial porque sem sentir, olhar e respirar seria difícil ouvir uma boa execução de uma peça. Os aspetos essenciais da comunicação não verbal que foram abordados neste trabalho consistem no olhar, na respiração, nos gestos (através das mãos, do corpo, da cabeça, etc.) e na partilha de ideias musicais para a construção da interpretação da obra.

O objetivo principal foi incentivar os alunos para o estudo musical e para a partilha da interpretação musical em grupo. A realização deste projeto representa um momento de elevado valor artístico, o que constitui um benefício para o crescimento cultural dos alunos.

Para verificar os pressupostos teóricos enunciados foi realizado um questionário inicial aos alunos para avaliar se estes pensam e trabalham estas questões. Este serviu para traçar um quadro inicial da problemática, bem como perceber a importância que esta experiência teve na formação musical dos alunos. Aos professores do estabelecimento de ensino foi, no fim da intervenção, apresentado outro questionário para auferir se consideram pertinente a questão investigativa, tendo sido realizadas, ainda, outras perguntas relevantes sobre o projeto.

As aulas foram gravadas em formato vídeo, em dois momentos distintos. Num primeiro momento, as aulas foram gravadas sem intervenção da professora estagiária e, num segundo momento, foi gravada uma aula depois da intervenção de modo a perceber se as estratégias implementadas surtiram efeito.

Para verificar se no decorrer das aulas os alunos respondiam eficazmente a esta abordagem foi definida uma lista de verificação de comportamentos, através da observação

participante. Esta teve o intuito de avaliar a modificação de comportamentos, assim como a interação professor-aluno no encontro de estratégias de resolução das dificuldades.

Por último, foi realizado um novo questionário aos alunos para perceber se consideram pertinente a adoção desta experiência, assim como das estratégias e ferramentas na sua formação enquanto alunos da academia.

Neste sentido foi também feita no final do projeto uma última gravação, que traçou e documentou o trabalho final e as mudanças que os alunos tiveram ao longo desta experiência. Os resultados obtidos foram positivos, tendo praticamente todos os intervenientes considerado a experiência uma mais valia, tendo a sensibilização para importância da comunicação na música sido alcançada.

2. Contextualização Teórica

2.1. Comunicação Não Verbal

Hoje em dia, o mundo da comunicação fornece-nos códigos e canais ilimitados que nos permitem receber e transmitir mensagens. Estas mensagens podem ser tão simples como um gesto ou uma palavra ou, dado o tempo em que vivemos, ter formatos e conteúdos mais sofisticados e tecnológicos.

O significado original da palavra "comunicação" vem do verbo latino *communico* que significa construção de uma comunidade, palavra que, por sua vez, deriva da expressão *cum munus* e alude ao diálogo mútuo. A raiz *munus* coloca ambos os termos na mesma área semântica, pelo que estas palavras aparecem intimamente relacionadas. De facto, não pode existir uma comunidade se não há comunicação (Greco, 2007, p. 39).

Se optarmos por analisar de uma forma mais específica a comunicação não verbal, esta pode ser classificada como mensagens silenciosas, que se traduzem em gestos e expressões faciais (Carvalho, 2012). O autor da tese explica que o uso adequado de uma mensagem não-verbal é um fator fundamental para a eficácia comunicacional. Existem, ainda, mensagens não-verbais que estão fora do controlo das pessoas, como as expressões faciais (que podem ser percebidas de diversas formas), a transpiração (ansiedade, nervosismo), ou a postura corporal rígida (tensão, nervosismo). Muitas vezes as pessoas têm dificuldade em disfarçar algumas emoções, pelo que as suas expressões faciais (o modo de olhar, os gestos, o tom de voz, entre outros) não correspondem às mensagens que pretendem passar. Estas contrariedades devem-se ao facto de as palavras seguirem o percurso dos pensamentos estruturados, enquanto as expressões seguem o caminho das emoções e sentimentos inconscientes, tornando-se mais difíceis de controlar.

Segundo Birdwhistell (1985), apesar da importância que é dada à linguagem, quer seja falada ou escrita, apenas cerca de um terço do significado social de uma interação corresponde a uma comunicação verbal, dado que o homem é um ser multissensorial, que sempre comunicou através de gestos e que de vez em quando verbaliza. O autor, um antropólogo pioneiro no campo da cinésica, uma área científica que se dedica ao estudo de linguagem corporal, refere também que as expressões corporais não têm o mesmo significado em todas as sociedades, podendo o mesmo gesto ter um significado diferente consoante o contexto cultural em que é produzido. No entanto, pesquisadores como Davis (1979) e Ekman (1973) defendem a existência de

movimentos corporais que podem ser considerados como sendo universais, como o sorriso, por exemplo.

Não admira, pois, o fascínio que sempre exerceu sobre o homem as manifestações que não são expressas verbalmente, tais como as expressões faciais, os gestos e movimentos de dança, as posturas do corpo e a organização do espaço, que podemos encontrar nas diferentes formas de arte, como pintura, escultura e até arquitetura, assim como noutras formas de expressão humana (Corraze, 1982; Davis, 1979).

No caso da música, este tipo de comunicação ocorre, por exemplo, entre o solista (ou grupo) e o público, no momento da *performance*, ou simplesmente entre as diferentes vozes no caso dos instrumentos polifónicos como o piano.

2.2. Música de câmara: linguagem e comunicação

“Communication is the essence of music”

(Green, 2005, p. 65)

Dado que este trabalho se centra na importância da comunicação na música de câmara, é nesta perspetiva que se vai focar este estudo.

Muitos estudos tratam dos comportamentos específicos que os membros do grupo podem utilizar durante apresentações musicais, como uma espécie de "linguagem" para complementar a falta de comunicação verbal.

Os principais tipos usados na música são:

- O olhar: que serve para a comunicação durante a *performance*;
- A respiração: que faz parte da música, que é utilizada principalmente no início de cada música/movimento ou frase.
- Os gestos: são de três tipos principais orientados externamente: "ilustradores" (gestos autoexplicativos de ênfase), "emblemas" (símbolos gestuais, com significados culturais e sociais) e "reguladores" (gestos usados para marcar entradas e saídas) (Biasutti, Concina, Wasley & Williamon, 2013).

Para Bertinetto (2011) existe uma analogia entre música e idioma que se baseia em semelhanças empíricas. De facto, na música de câmara os instrumentos musicais parecem travar monólogos, uns com os outros, os quais têm as mesmas características retóricas dos diálogos

linguísticos. O mesmo autor lembra uma frase do escritor alemão Johann Wolfgang Goethe que definiu uma música tocada por um quarteto como "uma conversa entre pessoas inteligentes".

De facto, muitas vezes, durante a execução de uma música, os espectadores têm a sensação de que existe um determinado som que parece estar a fazer uma pergunta, a qual é respondida por outros sons, pelo que o diálogo travado por esses instrumentos consegue envolver e prender a audição do público (Piana, 2013, p. 109). Tal como na linguagem, também neste caso os músicos recorrem a uma série de possibilidades linguísticas que são modificadas, personalizadas ou enriquecidas e, portanto, é necessária uma ampla gama de conhecimentos e habilidades técnicas para conseguir executar todos esses cambiantes na perfeição.

Na música de câmara existe uma interação contínua e um diálogo musical entre várias pessoas e instrumentos, incluindo o público que está a escutar. Os instrumentistas de música de câmara não estão limitados apenas a tocar o seu próprio instrumento. É necessária uma comunicação incessante entre os membros do grupo, desde o início até ao fim da execução. Se este tipo de comunicação funcionar bem significa que há harmonia dentro do grupo e que a mensagem irá chegar até ao público. Além disto, desenvolver as habilidades relacionadas com a música de câmara, resulta essencial também para o crescimento do músico a nível individual, pois esta é uma oportunidade perfeita para os músicos de melhorar as habilidades auditivas, a criatividade e a consciência estilística (Hill, 2001 p. 193).

Segundo Biassuti e colaboradores (2013) nas execuções em conjunto, os membros do grupo recorrem a comportamentos particulares, como uma espécie de "linguagem" para complementar a falta de comunicação verbal.

A fagotista Catherine Baker afirma que os músicos que tocam em conjunto utilizam em todos os momentos uma comunicação não-verbal que às vezes transforma-se em telepatia. (Sheldrake, 2006, p. 50)

Para Pérez (2017) a gestualidade é o melhor recurso que os intérpretes podem utilizar, evitando assim alterações na mensagem sonora.

Podemos ver a semelhança entre música e linguagem se observarmos de perto o que acontece na música jazz. Durante a interpretação de uma peça de jazz, um músico começa a improvisar, ou melhor, a "falar" e imediatamente chega uma resposta / improvisação vinda de outro instrumento. Neste sentido, os termos como conversa, pergunta, resposta também fazem parte do "vocabulário" da música de câmara e indicam a proximidade entre este género com a linguagem e a comunicação (Sanders, 2003).

Mas em que consiste exatamente este tipo de linguagem? Segundo Miell, MacDonald e Hargreaves (2005) trata-se de linguagem corporal que envolve os músicos durante a

performance. Este tipo de linguagem corporal compreende a comunicação visual, os gestos das mãos e os movimentos do corpo. Executar uma música em conjunto implica desempenhar inúmeras tarefas durante essa execução, bem como comunicar entre si. Para além disso, os músicos também devem tentar interagir com o público (Miell, MacDonald & Hargreaves, 2005, p. 226).

Segundo Pérez (2017, p. 37) o modo como se relacionam e se expressam gestualmente os intérpretes dos diferentes instrumentos, desenvolvendo a sua própria capacidade expressiva e aprendendo a reconhecer as diferenças e aptidões dos demais, revela-nos as características mais distintivas da execução da música de câmara. Assim, a interpretação deste tipo de música implica uma estreita colaboração com o grupo ao mesmo tempo em que cada instrumentista se dedica a desenvolver a sua expressividade individual.

Para Salvatore Accardo (2012) os músicos que executam música de câmara dialogam entre eles e ninguém deveria dominar. Não basta executar bem a própria parte, porque se alguém do grupo não consegue ouvir irá prejudicar o trabalho dos outros. O autor continua dizendo que a liberdade de um músico termina onde começa a liberdade daqueles que tocam com ele.

Esse é o verdadeiro milagre e alquimia da música.

2.3. Música de câmara: interação

Falar de interação na música de câmara é de primordial importância, pois ela está na base do processo. A linguagem corporal contribui para a expressividade e valorização da interpretação musical, motivo pelo qual a gestualidade tem sido objeto de diversos estudos (Bautista & Pérez-Echevarría, 2008; Klein-Vogelbach & Spirgi-Gantert, 2010; Lorenzo, 2009; Sardó, 2006). De acordo com Vines e colaboradores (2011, p. 168) “a componente visual da interpretação musical aporta uma contribuição única para comunicar a emoção do intérprete à audiência”.

Segundo Clutterbuck (2007) “um trabalho de equipa de qualidade tem seis características: comunicação, coordenação, equilíbrio entre os membros, apoio mútuo, esforço e coesão.” Esta afirmação vai de encontro à experiência do pianista Gabriel Allan Paguirigan, que numa sua entrevista declarou que a chave de sucesso para uma boa execução de música de câmara é possuir “competências de comunicação de alto nível” (Lolarga, 2017). Ele afirma que no seu trio “da Capo”, formado por ele, pela violinista Marian Mayuga e pelo violoncelista

Joseph Emmanuel Hernandez, sente-se muito bem na exposição das suas ideias porque a relação entre os três é muito amigável, e isso contribui para tornar a música deles mais consistente. Afirma ainda que, desde os ensaios até às exibições públicas, a comunicação tem que estar presente, seja através dos sinais corporais até à comunicação verbal. O violinista do trio, Mayuga, diz que eles não têm um “chefe de equipa”, e que por esta razão eles trabalham muito bem em conjunto. Cada escolha é discutida, organizada e adaptada, para uma boa execução do conjunto, pensando sempre como se os três fossem um só e, continua ainda dizendo que isto só é possível de alcançar com uma boa comunicação (Lolarga, 2017).

Miell, MacDonald e Hargreaves (2005) relatam a experiência de dois músicos que nunca tinham tocado em conjunto e que deviam tocar uma peça de jazz muito conhecida: Rosie Brown (cantora) e Mark Slater (pianista). Logo no primeiro ensaio, Rosie começou a clicar os dedos para definir o tempo da música, a acenar com a cabeça e a fazer gestos com o braço. Isto tudo, juntamente com o contacto visual entre os dois, contribuiu para estabelecer logo uma comunicação não verbal e o ensaio correu muito bem. Certamente que a coisa mais importante a fazer é determinar o mesmo ritmo e tentar ouvir e tocar com cuidado (isto é particularmente complicado para os pianistas, os quais, ao contrário dos outros instrumentistas, estão mais acostumados a tocar e a estar sozinhos em palco).

Chia-Jung Tsay (2013) levou a cabo uma experiência particularmente interessante. Ele pediu a um conjunto de ouvintes, com diferentes níveis de formação musical, que identificassem os vencedores de um concurso de interpretação de piano. Estes “juízes” foram divididos em quatro grupos: num dos grupos apenas escutavam as gravações, sem recurso a vídeo; outro grupo visionou as gravações sem áudio; um terceiro grupo teve acesso a ambos, vídeo e áudio e um último grupo pontuou os concorrentes à sorte. Os resultados foram surpreendentes: apenas 25,7% dos juízes que ouviram as gravações sem suporte visual conseguiram acertar nos vencedores, uma percentagem menor do que aqueles que tinham pontuado à sorte (29%). Por outro lado, 47% dos que viram as gravações sem som conseguiram acertar nos vencedores, uma taxa maior do que os que viram as gravações com som e imagem (29,5%) (Tsay, 2013, 14582).

De acordo com Mac Caleb "tocar música em conjunto inclui muitos elementos tais como o ritmo, a entonação, a coordenação da dinâmica, o fraseado e a interpretação. Todos estes elementos são necessários para obter uma *performance* que seja uniforme” quando se trata de improvisar no momento, como na música jazz Mc Caleb, 2004, p.2). Isto pode acontecer por causa do ritmo, dado que cada músico tem uma conceção diferente do ritmo ou das dinâmicas, ou simplesmente porque cada executor tem uma maneira diferente de tocar ou de pensar acerca

dos outros (Sawyer, 2010, p.49). Por esta razão a interação torna-se muito importante porque a partir do momento em que o grupo começa a interagir, tudo muda imediatamente.

Ao contrário do “maestro” que representa a figura chave na orquestra, na música da câmara não existe um líder ou alguém que “manda”. Mas, dada a ausência do maestro, será mais complicado tocar sozinhos?

Segundo Sacks não se pode ter uma comunicação perfeita em todas as situações, sobretudo quando se trata de grandes orquestras ou de formações com muitos elementos, pois nestes conjuntos existem pessoas que se sentem excluídas e outras que preferem evitar contatos com os demais e há, quase sempre, ocorrência de *bullying*. No caso de formações mais pequenas, é praticamente impossível ficar invisível, e muitas vezes os músicos mais débeis apoiam-se naqueles que muitas vezes têm um lugar dominante dentro do grupo (Sacks, 2016, p. 24-25).

Todos deveriam tocar e transmitir harmonia no interior do grupo, porque este tem, de facto, mais liberdade interpretativa do que aquela que se tem numa orquestra. O escritor alemão Goethe afirmou que uma orquestra sinfónica pode emocionar-nos com a vastidão de seus recursos, mas um grupo de câmara envolve-nos num nível inteiramente pessoal, porque os músicos estão envolvidos numa comunicação intensa uns com os outros (Keller, 2010).

Os grupos de câmara tendem a despender a maior parte de seu tempo juntos, para tocar, em vez de falar. Durante os seus encontros, de facto, eles definem fatores importantes, tais como tempo, dinâmica, entonação, fraseado e interpretação. Isto significa também que a música de câmara é um projeto social e para que ele possa funcionar no seu melhor, é importante que se estabeleça uma cooperação entre as pessoas que fazem parte do grupo.

Melba Liston afirmou que “todos podem sentir o que os outros estão a pensar. Eles podem respirar juntos, fazer *crescendo* juntos, e tudo muda no interior da sala” (Berliner, 1994, in Sawyer, 2003, p. 44).

Segundo Sennett “a cooperação é a base do desenvolvimento humano em que aprendamos a ficar juntos antes de aprender a nos destacar” (Barrett, 2016, p. 8). Mas é claro que esta cooperação pode ser competitiva, pois “a cooperação não é fácil, tem divergências, tensões e contradições” e por isso resultam essenciais elementos como o diálogo, a confiança mútua, participação comum e a capacidade de dar e receber críticas construtivas. (Barrett, 2016, pp. 8-9).

Certamente que existem colaborações mais complexas, como o caso das orquestras acima mencionadas. No entanto, também um pequeno grupo de pessoas pode ser complicado de gerir, em termos de organização e cooperação.

Uma das coisas mais interessantes da prática da música de conjunto, é que esta pode considerada como uma ferramenta metodológica privilegiada, pois permite a participação direta dos alunos, independentemente do nível de competência alcançado. Na verdade, muito mais do que na prática individual, na música de câmara os alunos podem sentir-se realizados como pequenos profissionais e encontrar as razões de uma troca sempre renovada. Isto também tem a ver com o facto de a responsabilidade ser “partilhada”. Se um músico toca sozinho a responsabilidade da qualidade da execução é exclusivamente dele. Um erro ou “o que vai acontecer de bom ou de mal” é mais audível e “visível” do que numa atuação em conjunto. Isto também tem a ver com a ansiedade que, quando se está sozinho no palco sente-se mais, pois o intérprete está menos protegido e mais exposto, enquanto que no conjunto o músico sente-se mais “protegido” e isto torna-o menos visível e, conseqüentemente, a qualidade da sua execução poderá ser muito melhor.

3. Metodologia

3.1. Procedimento

O presente projeto realizou-se entre março e julho de 2017 na AMB com a aprovação da Direção Pedagógica e dos pais dos alunos intervenientes.

As peças foram estudadas num primeiro momento com a ajuda dos professores envolvidos (piano, saxofone, violino e flauta) e, num segundo momento, foram ensaiadas em conjunto com os respetivos colegas. No caso dos alunos de piano, disponibilizei-me em realizar horários extras ao meu normal horário de trabalho, realizando ensaios e aulas às quintas feiras, desde o início até ao fim do projeto. Para a realização desta intervenção foram também realizadas gravações em dois momentos distintos para observar e avaliar os diferentes resultados que esta experiência teve nos intervenientes, nomeadamente a comunicação não verbal entre os membros dos grupos. A primeira gravação foi feita logo após a junção dos grupos. A segunda, foi realizada após quatro ensaios com todos os grupos, à exceção do grupo A que realizou apenas três ensaios (a formação dos grupos será elencada nos pontos abaixo). O grupo B realizou cinco ensaios, tendo o penúltimo assistidos pelas professoras orientadoras. Por último foram entregues aos alunos dois questionários com perguntas inerentes ao projeto, e um questionário aos professores intervenientes para se perceber a importância desta experiência na formação dos seus alunos.

As peças foram escolhidas em colaboração com os professores dos instrumentos intervenientes com base nos graus, na idade e nas qualidades técnico/musicais dos alunos envolvidos. Tentou-se diversificar o mais possível os grupos, de facto, cada grupo tinha um aluno seguro e outro mais tímido. Para cada aula foi realizada uma planificação, tendo esta sido adaptada de acordo com as dificuldades/facilidades que iam surgindo ao longo das aulas, mas também, devido à falta de tempo para o estudo das peças escolhidas para a realização do projeto, uma vez que estas não faziam parte do programa anual dos alunos. Como referido anteriormente, a disciplina de música de câmara não faz parte do programa curricular dos alunos da AMB tendo sido, para alguns alunos, mais difícil de estudar as obras pedidas.

Para cada grupo foi explicado que a falta do maestro na música de câmara cria um benefício muito importante: a liberdade. Liberdade implica responsabilidade porque os músicos de câmara são sujeitos a muitos desafios que os ajudam a crescer como músicos e como pessoas.

Como treino das entradas, foram realizados exercícios que tinham a ver com o olhar e o ouvir a respiração, utilizando também varias partes do corpo.

O primeiro exercício constava no respirar juntos e dar um sinal de cabeça, e assim bater as palmas no mesmo momento, com o resultado de ouvir um “clap”, como se fosse de uma pessoa só. Outro exercício foi realizado utilizando a mesma metodologia, mas, em vez das palmas, bater os pés. De seguida, as palmas e os pés deviam ser batidos de seguida e em tempo, e ainda continuar com palmas-pés, palmas-pés, continuando para um numero indefinido de vezes, ficando assim com esta estrutura: entrada, palmas-pés, palmas-pés | entrada, palmas-pés, palmas-pés | etc.

Estes exercícios foram realizados num primeiro momento olhando um para o outro, depois de costas e de seguida com lenço entre os dois alunos, assim que isso podia treinar o ouvido da respiração e por tanto da entrada em conjunto através do ouvido.

Foram treinados também maneiras para a respiração. Foi explicado aos alunos a importância da respiração e que esta deve ser feita através do nariz. Por tanto foram realizados exercícios baseados no treino desta prática. Esta devia também ser relacionada com um determinado tipo de carácter da peça. Por exemplo uma peça rápida devia ter respiração curta e rápida, peças mais lentas deviam ter respirações mais amplas e com uma intensidade menor. Para treinar bem estes aspetos realizei exercícios, como por exemplo, ler diferentes peças. Assim, o aluno devia efetuar a respiração mais adequada ao carácter da obra, realização de várias respirações com caracteres enunciados pelos alunos, realização de respirações da minha parte onde os alunos deviam responder com uma melodia ou um ritmo adequado à minha respiração.

O fator da comunicação começou com conversas entre os alunos sobre a própria vida e o dia-a-dia, pois, como referido anteriormente, a coisa importante para comunicar num grupo é conhecer bem a pessoa que toca connosco. Nesta perspectiva durante as aulas tentei criar um ambiente agradável onde brincavam, falavam e se sorria. Como tipologia de gestos foram trabalhadas parte do corpo como a cabeça e o pé.

A cabeça era utilizada para o controlo das partes em uníssono, foram realizados exercícios como bater os pés juntos ou as palmas sem nenhuma referencia rítmica, por tanto um aluno mandava e o outro tinha que ficar atento e esperar o sinal para que pudessem realizar os gestos em conjunto. O exercício foi que um aluno tocava e de seguida ia cada vez diminuendo de andamento em quanto o outro devia ser capaz de retomar o tempo inicial e fazer entender ao outro colega o que queria, utilizando neste caso o pé. Foram criados quatro grupos que realizaram as tarefas acima descritas de acordo com as peças que tinham que estudar.

O grupo A (piano e saxofone) tocou a peça *Le reine de Golconde* de Pierre Alexandre Monsigny. Para este grupo foi proposto estudar só a primeira parte da peça escolhida de modo a não interferir com o programa pré-determinado de cada aluno. relativamente ao desempenho de cada aluno, ambos os alunos conseguiram tocar as suas partes sem problemas, porém, a junção foi fácil para os alunos. Durante os ensaios a peça foi executada diversas vezes, primeiro em conjunto e, sempre que surgia alguma dificuldade, era tocada separadamente. Os compassos mais complicados foram trabalhados em conjunto e em andamentos diferentes, de forma a ultrapassar as dificuldades e a aumentar a velocidade progressivamente. Do ponto de vista comunicativo, este grupo começou a funcionar muito bem desde o primeiro ensaio, como se pode observar na gravação realizada.

O grupo B (piano e violino) tocou a *Sonatina em sol menor* (1.º Andamento) de Franz Schubert. Foi necessário “cortar” a peça, em primeiro lugar, porque o tempo para ensaiar com este grupo foi curto, e em segundo lugar, para que os alunos conseguissem tocar em conjunto pelo menos uma parte do andamento.

Os alunos começaram a ler a partitura individualmente com os respetivos professores, durante o mês de março, e conseguiram ensaiar pela primeira vez durante o mês de maio.

A escolha da peça para este grupo foi um verdadeiro desafio. O principal problema na peça escolhida para este grupo foi o tempo, isto é, os alunos não conseguiam executar o ritmo no andamento pedido, por isso foi sugerido, diversas vezes estudar com o metrónomo. De facto, as primeiras duas aulas em conjunto serviram apenas para corrigir algumas passagens técnicas. Nas aulas seguintes foi sugerido aos alunos que estudassem a peça num andamento lento, numa primeira fase, separadamente, e depois em conjunto. A pianista conseguiu superar as dificuldades, mas o violinista precisou de mais tempo de estudo.

Em relação à comunicação não verbal os alunos demonstraram, nos primeiros ensaios, ausência da mesma e dificuldades em a realizar, talvez por serem de sexos opostos e de idades diferentes. As entradas do violinista eram bastante “tímidas” e imprecisas, no entanto, por vezes conseguiam entrar em conjunto, mas apenas por sorte. Para tal, a comunicação foi trabalhada na maior parte das aulas, com e sem os instrumentos, através de diferentes estratégias. Por exemplo, foi pedido aos alunos que se colocassem de costas, de modo a perceber a entrada através do “som” do suspiro. Isto permitiu adquirir capacidades comunicativas sem o auxílio do olhar ou do corpo, um tipo de comunicação bastante importante neste contexto.

O grupo C (piano e flauta) tocou *Trottinette* de Gerard Meunier. Durante a primeira exibição deste grupo a comunicação não verbal esteve um pouco ausente, pois foi a primeira atuação de ambos em conjunto. Depois de ter sido explicada a importância da comunicação não verbal na música de câmara e de terem sido realizados alguns exercícios para a desenvolver, através do corpo, olhares e através do ouvido, os alunos conseguiram melhorar alguns aspetos. Foi pedido, por exemplo, ao pianista que olhasse para o flautista, especialmente durante as suas entradas, e que observasse o corpo do colega de modo a perceber o andamento. Os alunos juntaram-se para estudar e ensaiar em conjunto fora dos horários das aulas, o que foi muito importante para que tivessem resultados positivos.

O grupo D (piano a 4 mãos) tocou *Missa Ramgoat*, arranjo de Barbara Kirby Mason. No primeiro ensaio a pianista tocou a peça de forma impecável, ao contrário do pianista que não conseguiu muito bem tocar com as duas mãos. Na primeira execução o pianista errou várias vezes, mas conseguiu continuar e chegar ao final da peça. Neste caso particular, peça a 4 mãos, foi explicado aos intervenientes que o contacto físico está presente e, ao mesmo tempo, é importante uma vez que se trata de partilhar o mesmo instrumento o que, no caso de outros instrumentos, não acontece. Foi-lhes pedido para respirarem em conjunto e olharem um para o outro antes de começar e de terminar a peça.

Nas aulas seguintes foi desenvolvida a dinâmica e, ainda, especialmente com este grupo, a confiança entre eles, porque verificou-se muita distância comunicativa durante as aulas. De facto, os dois referiram que antes dos ensaios não se conheciam muito bem, por serem de anos diferentes. Depois de terem sido realizados exercícios de grupo, como abraços, foram feitas algumas experiências de confiança, como por exemplo, um aluno de olhos fechados tinha de seguir o colega de olhos abertos e, assim, confiar nele. O objetivo foi melhorar a comunicação não verbal entre eles e para que se pudessem conhecer melhor. Verificaram-se algumas melhorias, tendo os alunos começado a comunicar e a sorrir durante os ensaios.

Na fase final da intervenção foi feita a segunda gravação o que permitiu perceber se houve uma compreensão e uma sensibilização para a importância da comunicação na música de câmara por parte dos alunos. Por falta de tempo não foi possível organizar uma audição, como estava previsto no pré projeto de intervenção, devido às inúmeras atividades nas quais os alunos intervenientes estavam envolvidos.

3.2. Participantes

As intervenções centraram-se em cinco alunos de piano e um aluno de violino, um de flauta e outro de saxofone da Academia de Musica de Basto. A escolha dos alunos e das peças para o desenvolvimento deste projeto foi ponderada tendo em conta as suas capacidades/dificuldades.

Os quatro grupos criados serão abaixo descritos:

Grupo A

O grupo A era constituído por uma aluna de piano e um aluno de saxofone, ambos do 7.º ano de escolaridade, ou seja, do 3.º grau. A aluna de piano, Eduarda, é uma aluna bastante empenhada, interessada, com capacidades e que revela bastante estudo individual. Contudo apresenta algumas dificuldades ao nível da postura, nomeadamente do relaxamento dos braços. O aluno de saxofone, o Guilherme, foi um aluno com o qual já se tinha tido contacto anteriormente, através do acompanhamento em audições. Este demonstrou-se um aluno interessado, empenhado e disponível para a realização do projeto. A sua professora afirmou, na mesma linha, que é um aluno aplicado, com bastantes capacidades. Além de tocar com acompanhamento de piano em apenas duas audições e de tocar em duo com outro saxofone, o aluno não teve outras experiências de música em conjunto, principalmente com colegas de outros instrumentos.

Grupo B

Este era constituído por uma aluna de piano do 8.º ano de escolaridade, correspondente ao 4.º grau, e um aluno de violino do 12.º ano, do 5.º grau. A Isabel, a aluna de piano, estuda regularmente, é particularmente interessada, empenhada e acolheu o projeto com muito entusiasmo. O Nuno, o aluno de violino, segundo a professora, teve um ano difícil pois foi um ano de preparação para os exames nacionais e para o ingresso na universidade.

Grupo C

Os alunos deste grupo, têm a mesma idade e são muito amigos, fazem parte da mesma turma e moram na mesma cidade. Ambos frequentam o 2.º grau, ou seja, são do 6.º ano de escolaridade. O Ricardo, o aluno de piano, é muito empenhado, participativo e gosta bastante de desafios. O Simão, o aluno de flauta, é, de acordo com o professor, um aluno trabalhador, com algumas dificuldades técnicas que consegue superar graças a um estudo bastante regular.

Grupo D

Este grupo foi formado pelo Pedro, que é um aluno do 3.º grau, correspondente ao 7.º ano de escolaridade, e é muito inteligente, porém não demonstra muito interesse no estudo do piano. Por outro lado a Cristiana, aluna do 2.º grau, do 6.º ano de escolaridade, teve, ao longo do ano alguns períodos fracos, mas no geral é bastante estudiosa.

3.3. Instrumentos de observação

Para melhor conhecer e perceber a importância do projeto nos alunos utilizei um questionário que foi realizado apenas no início deste projeto. Os questionários, contrariamente às entrevistas, de acordo com Cohen, Manion e Morrison (2001, pp. 128-129), permitem respostas mais fiáveis. Estas podem ser de resposta fechada (respostas dicotómicas, de escolha múltipla ou escalas de classificação) ou de resposta aberta. A primeira permite uma resposta mais rápida e mais fácil de analisar e comparar, mas não permite a adição de opiniões ou sugestões. As abertas, pelo contrário, são respostas livres, de opinião, permitindo a adição de sugestões, explicações, no entanto, são mais difíceis de analisar e classificar (Cohen, Manion, & Morrison, 2001, p. 248). Assim, foram usados questionários de resposta aberta, com o intuito de compreender as opiniões e as mudanças sentidas pelos alunos, bem como o impacto que esta intervenção teve nos mesmos. Estes foram concretizados de forma escrita, com perguntas simples inerentes à disciplina de música de câmara.

Foi, ainda, realizado um questionário aos respetivos professores de instrumento dos alunos participantes, também de resposta aberta, para saber a sua opinião sobre a intervenção realizada, qual o seu balanço final, quais os aspetos positivos e/ou negativos, entre outros. Estes questionários permitiram-me obter informações que contribuíram, também, para uma melhor análise de resultados, uma avaliação da intervenção e para o balanço final do estágio.

Realizaram-se, também, gravações, para uma melhor análise dos resultados obtidos. As gravações permitem uma melhor de análise e perceção do que se observa, contribuindo para a imparcialidade do observador (Cohen, Manion, & Morrison, 2001, p. 313). Estas concretizaram-se em dois momentos distintos. A primeira, antes da intervenção, para se perceber qual o nível de comunicação inicial em que se encontravam os alunos. A segunda, realizou-se na fase final da intervenção, o que permitiu perceber se houve alguma evolução no nível de comunicação nos alunos. Mais ainda, estas serviram para se perceber se houve, por

parte dos alunos, uma compreensão e uma sensibilização para a importância da comunicação na música de câmara por parte dos alunos.

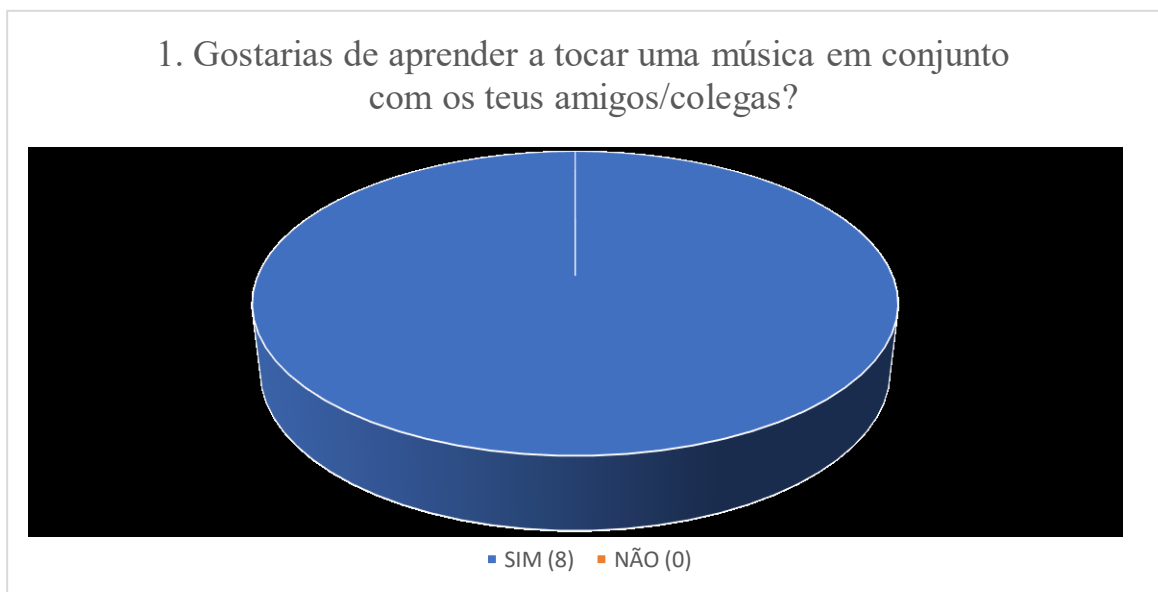
No final foi também criada uma grelha de observação participante para uma melhor análise dos comportamentos dos alunos durante as aulas dadas. Esta tem como objetivos a recolha de dados e a sua análise. Como refere Coutinho (2011, p. 290):

a observação participante é uma técnica indispensável e extremamente vantajosa porque permite ao investigador anotar e refletir todo o tipo de comportamento em sala de aula”. Este tipo de observação difere da observação não participante: “por vezes o investigador pode ser também um participante activo no estudo; quando o investigador interage com os participantes, mas não é um membro do grupo diz-se que é um OBSERVADOR PARTICIPANTE.

4. Apresentação dos resultados

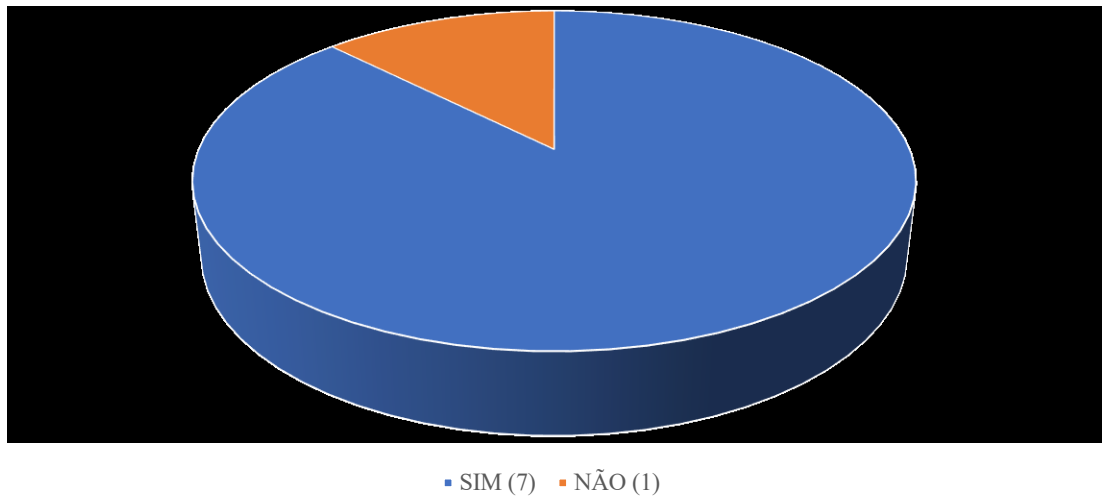
4.1. Questionários aos alunos

De seguida, irão ser apresentados os questionários que foram entregues aos alunos no início da intervenção. Serão expostos, através de gráficos, os resultados das respostas e alguns comentários relativos às mesmas.



Em relação à primeira pergunta, é bastante evidente que os alunos gostaram de tocar em conjunto com os seus colegas, mesmo sem saber do que realmente se tratava. De facto, todos os intervenientes responderam afirmativamente.

2. Achas que a Música de Câmara é uma disciplina importante?



Nesta questão, sete alunos responderam afirmativamente, e apenas um respondeu negativamente. O aluno de piano Pedro Bastos, do grupo D, considerou esta disciplina irrelevante, podendo-se especular que provavelmente não compreendeu qual o objetivo principal do projeto.

As restantes questões foram de respostas abertas tendo sido expostas abaixo e analisadas de acordo com as respostas de cada aluno. Relativamente à questão n.º 3, “3. Achas que tocar em conjunto com outros instrumentos é mais fácil ou difícil? Porquê?”, as respostas dos alunos foram as seguintes:

1. Mais difícil, porque temos de nos habituar ao ritmo e melodia dos outros instrumentos;
2. Mais difícil, porque podemos baralharmos e tocar mal;
3. Acho que é mais difícil, porque se me enganar é difícil de continuar ao mesmo tempo;
4. Mais difícil, porque podemos nos confundir;
5. Acho que é mais difícil, porque que tens de acompanhar o instrumento e torna-se mais confuso;
6. Mais difícil, porque temos que nos concentrar e não tocar mal para não estragar a música do nosso colega;
7. Acho um pouco mais difícil, mas se comunicamos torna-se mais fácil e divertido;
8. É mais fácil, porque caso nos enganamos não se dá conta.

Ao analisar estas respostas, podemos constatar que quase todos, à exceção de um aluno, consideram que tocar em conjunto é mais difícil. Isto deve-se à preocupação com o que o outro tem de tocar, ao não “estragar” o que o grupo está a executar, mas também porque, ao ser uma nova experiência, pode ser difícil inicialmente, e os alunos podem enganar-se mais facilmente. No entanto, um dos alunos, o n.º 8, referiu que achou mais fácil tocar com o colega pois se se enganar durante a execução da obra o público não repara. Destaca-se, ainda, a resposta do aluno n.º 7 que parece ser a mais interessante e sobretudo aquela na qual se centrou o projeto e na verdadeira importância do fazer música em conjunto: comunicar e divertir-se.

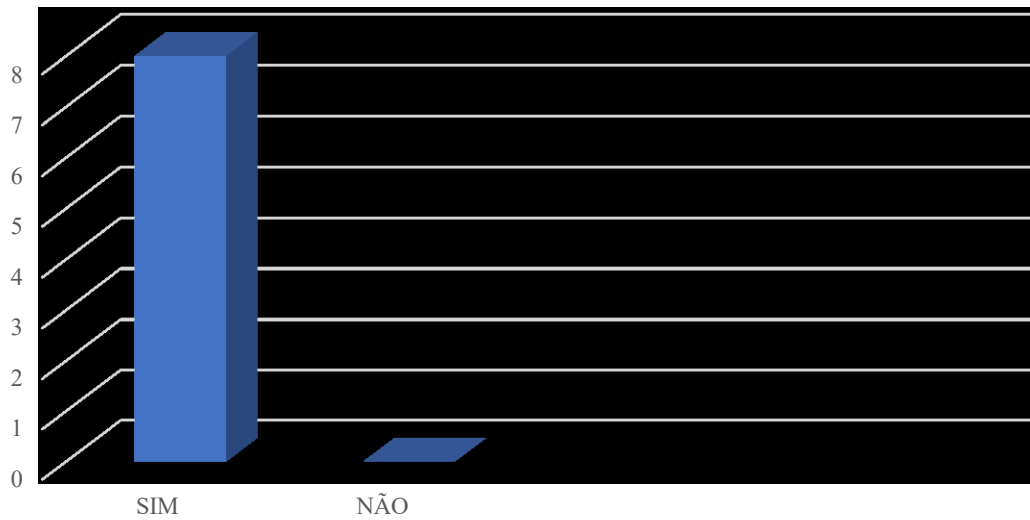
Em relação à quarta questão, “4. Achas que a comunicação é importante na Música de Câmara? Porquê?” as respostas foram as seguintes:

1. Sim, porque se não uns tocam o seu instrumento mais de pressa do que os outros;
2. Sim, porque a comunicação ajuda-nos a estar em “sintonia” com os outros;
3. Sim, porque se não comunicarmos podemos não começar ao mesmo tempo;
4. Sim, porque sem a comunicação não entramos ao mesmo tempo e a música fica toda fora de tempo;
5. Sim, porque se alguém se enganar a contar o outro pode ajudar;
6. Sim, porque o facto de estarmos a comunicar transforma dois sons diferentes em harmonia;
7. Sim, porque temos de comunicar com o colega para começar em conjunto e também acabar;
8. Acho importante porque sem comunicação não teríamos um bom trabalho final e seria mais complicado a ensaiar.

Nesta pergunta todos os alunos consideraram extremamente importante a comunicação na Música de Câmara. A principal preocupação dos alunos parece ser o tempo e a sincronização, como por exemplo é difícil começar ou acabar em conjunto.

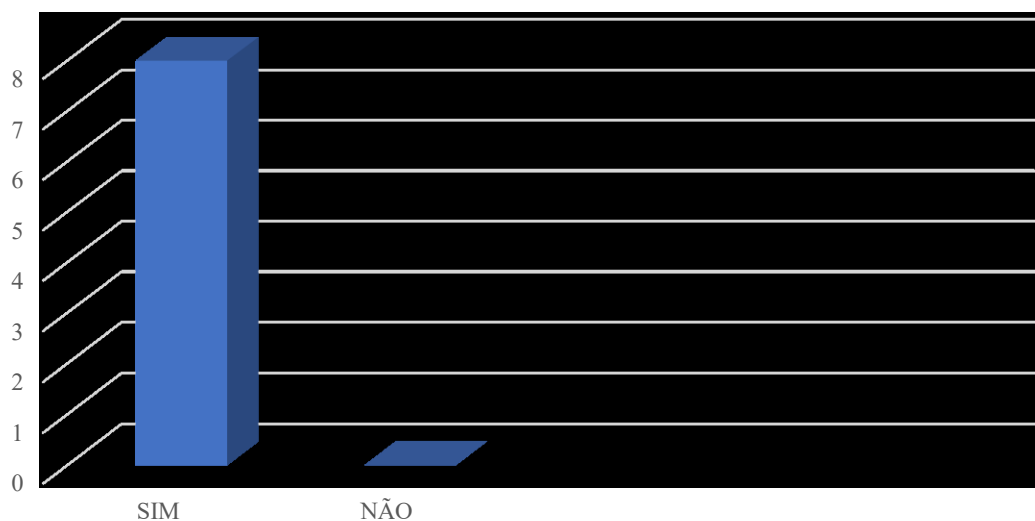
No final da intervenção foram entregues outros questionários e foi preenchido pelos alunos depois da última gravação.

1. Os conteúdos das aulas de Música de Câmara foram claros?



Relativamente a esta pergunta, tentou perceber-se se o que foi explicado durante as aulas ficou claro. As respostas afirmativas a esta pergunta e o que foi observado ao longo das aulas demonstra que os alunos foram capazes de perceber os objetivos propostos.

2. Achas que aprendeste a comunicar melhor com os outros instrumentistas?

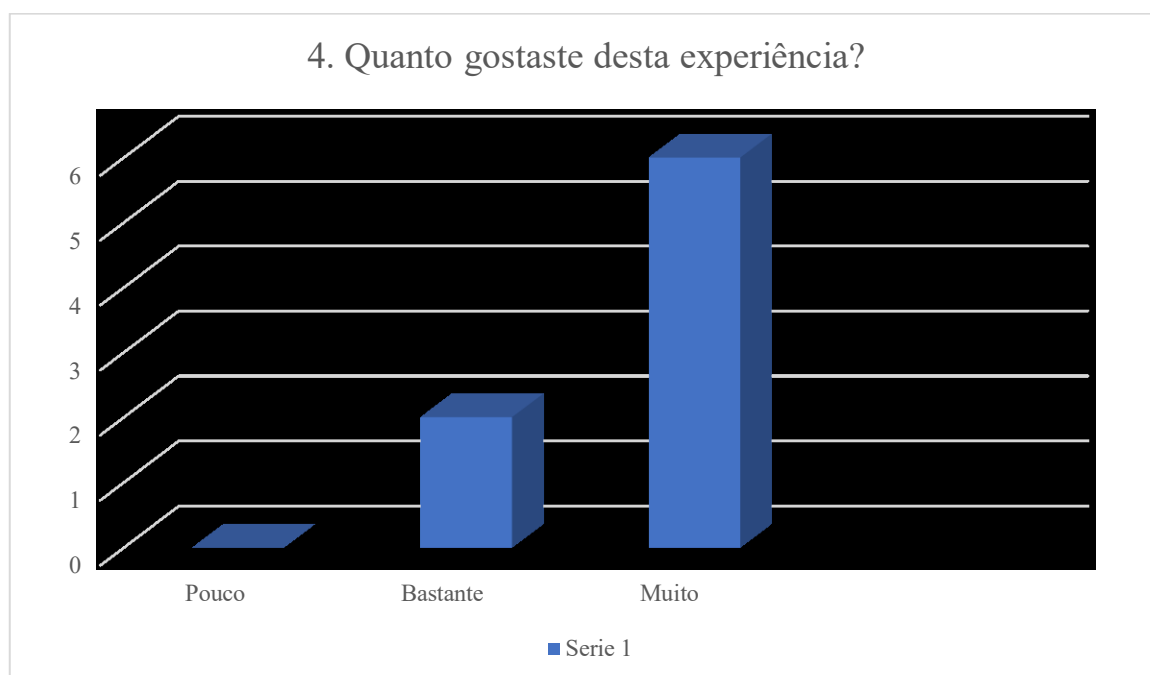


Analisando esta pergunta, é bastante claro que os alunos consideraram que conseguiram compreender melhor de que forma funciona a comunicação, com os colegas de outros instrumentos.

Seguidamente à pergunta n.º 2 foi pedido aos alunos que responderam afirmativamente referissem porquê. As respostas serão apresentadas relativamente à pergunta n.º 3 “Se SIM porquê?”

1. Porque a professora explicou bem como comunicar;
2. Porque no início não entrávamos nem tocávamos ao mesmo tempo, e agora já conseguimos;
3. Porque ao longo da música tivemos que aprender a comunicarmos mais e melhor e assim conseguimos ficar mais em “sintonia”;
4. Porque tínhamos que estar a comunicar porque se não estivermos a música não ficava bem;
5. Porque sem a comunicação parecia que eu tocava sozinho;
6. Porque tocar sem comunicação não fazia sentido;
7. Porque durante as músicas não estávamos juntos e eu acabava sempre mais cedo;
8. Porque a primeira vez não correu muito bem durante o ensaio.

Graças a estas respostas percebeu-se que os alunos compreenderam mesmo que a comunicação é essencial e é realmente importante na música de câmara.



Os resultados foram bastante positivos, como se pode verificar no gráfico acima. As respostas que tiveram a opção “Bastante” estarão relacionadas com aqueles alunos que não estudaram muito a sua parte da peça, não tendo, por vezes, alguns ensaios corrido da melhor forma. Pode ainda verificar-se que ninguém escolheu a hipótese “pouco” o que demonstra um resultado positivo.

4.2. Questionário aos professores:

Como anteriormente mencionado, foi entregue aos professores um questionário no fim da presente intervenção. No questionário foram apresentadas quatro perguntas inerentes ao projeto. Relativamente à primeira pergunta, esta foi feita para analisar se o projeto contribuiu para a promoção do nível musical geral como impacto noutras disciplinas.

1. Depois da realização do projeto de intervenção verificou melhorias a nível musical no seu aluno? Porquê?
2. Considera que esta experiência foi interessante e importante para a formação do seu aluno? Dê um valor de 1 a 5.
3. Gostaria de repetir esta experiência com mais alunos?
4. Se trabalha em outras instituições de ensino de música já realizou ou sabe se foram realizadas atividades similares a esta?

Tendo em conta que as respostas dos professores foram mais discursivas, irei fazer um resumo das mesmas. Estas foram muito claras, os colegas acharam o projeto uma boa e importante experiência para os alunos. Todos responderam que foi a primeira vez que os seus alunos tocaram com colegas de outro instrumento, o que permitiu desenvolver o trabalho de equipa, a comunicação com o outro, através do olhar ou da respiração, a audição, o ouvir e estar atento ao outro, entre outros.

Relativamente à experiência todos afirmaram que foi bastante interessante e que devia ser uma parte integrante da formação dos alunos de música e que só foi pena a intervenção ter sido de curta duração.

Em relação à terceira pergunta todos afirmaram que seria importante repetir a experiência. Por último, relativamente à última pergunta, todos responderam que já realizaram atividades similares, mas só com os mesmos instrumentos. É importante destacar, ainda, a resposta de um colega que refere que, graças ao projeto, os seus alunos apresentaram uma maior motivação para o estudo do instrumento e, também, sentiram menos medo e maior confiança e conforto para tocar nas apresentações públicas.

4.3. Grelhas de observação participante

De seguida irei apresentar uma grelha de observação dos participantes no projeto de intervenção, onde são analisadas as gravações realizadas, com a contagem pormenorizada dos itens da comunicação não verbal trabalhados durante a realização do presente projeto. Relativamente ao item da Respiração, com esta entende-se as entradas que se realizam no início e no fim de cada obra, inclusive as entradas que acontecem entre uma frase musical e outra das peças executadas.

	1.º gravação		2.º gravação	
	Aluno Saxofone	Aluna Piano	Aluno Saxofone	Aluna Piano
Respiração	2	2	NR*	NR*
Gesto	0	0	NR*	NR*
Olhar	0	2	NR*	NR*

Grupo B	Aluno Violino	Aluna Piano	Aluno Violino	Aluna Piano
	Respiração	1	0	2
Gesto	0	0	0	1
Olhar	1	1	0	3

Grupo C	Aluno Flauta	Aluno Piano	Aluno Flauta	Aluno Piano
Respiração	0	0	1	1
Gesto	1	0	6	6
Olhar	1	0	3	4

Grupo D	Aluno Piano	Aluna Piano	Aluno Piano	Aluna Piano
Respiração	0	0	0	0
Gesto	0	0	6	2
Olhar	0	0	1	2

NR = Não Realizada*

Os resultados apresentados demonstram no geral uma evolução a nível de comunicação não verbal entre os membros dos grupos, sobretudo nos grupos C e D, onde a parte gestual e do olhar melhoraram notavelmente. Em relação ao grupo B, este apresenta uma pequena melhoria a nível de respiração e de olhar. Observou-se que a nível gestual são presentes aqueles que Biasutti (2013) chama “ilustradores”, que são gestos autoexplicativos de ênfase. Isto foi bastante evidente no grupo C, como também no D, onde os alunos baixavam a cabeça durante a execução da peça para enfatizar algumas partes da peça. Em relação à respiração, usada para marcar entradas e saídas, foi melhorando nos grupos B e C. No caso do olhar, em fim, os alunos olhavam um para o outro, em particular nos grupos B e C.

4.4 Perceção geral da observação participante

Nesta fase foi possível perceber que para alguns grupos não houve tempo suficiente para haver uma evolução notória. Observou-se, também, que é necessário um maior estudo

individual dos alunos das suas partes para que se possa melhorar a precisão e a velocidade. No entanto, no geral, os alunos demonstraram algumas melhorias em aspetos importantes para uma melhor comunicação não verbal na música tocada em conjunto. Foi, ainda, possível observar que os alunos perceberam a importância de utilizar os gestos, e qual a melhor maneira de os usar, e da respiração para uma boa execução.

No grupo A não foi possível realizar a última gravação, devido à falta de organização, porque os alunos faltaram a algumas das aulas. Porém, foi possível verificar que, como referido anteriormente, a comunicação entre a Eduarda e o Guilherme funcionou desde o primeiro ensaio. Durante as aulas, os alunos olhavam um para o outro e, no fim do terceiro ensaio, conseguiram terminar a peça em conjunto, ficando apenas alguns aspetos por trabalhar por falta de tempo. No entanto, ambos referiram que gostaram muito em tocar em conjunto, que foi uma nova experiência e consideraram-na divertida e estimulante.

Relativamente ao grupo B este apresentou, ao longo do projeto, algumas dificuldades a nível de conjunto. Isto deveu-se, nomeadamente, à falta de estudo demonstrada pelo aluno de violino. Neste caso pode-se constatar que a comunicação não verbal entre os dois não funcionou da melhor maneira, tendo a pianista conseguido comunicar mais. De facto, é quase sempre esta que olha para o violinista, e não o contrário. A aluna revelou conhecer muito bem a peça, por vezes não precisava de olhar para a partitura, apenas olhava para o colega para tentar comunicar o mais possível. Pelo contrário, o Nuno comunicou com a Isabel só no início, quando dá as entradas com a cabeça. No entanto, estas melhoraram ligeiramente a nível gestual, relativamente à primeira execução. Do ponto de vista técnico a parte do violinista não melhorou muito, por falta de estudo, não tendo os dois conseguido tocar a tempo em conjunto. Porém conseguiram acabar a peça juntos, mas, mesmo assim, no fim não olham um para o outro. É importante referir, neste caso, que o violinista, além da falta de comunicação visual, gestual, verbal e auditiva, não percebeu a importância da comunicação na música em conjunto. Para ele o que o piano tocava não era importante, só pensava na sua parte, excluindo, assim, a importância do piano e do conjunto. Mesmo nas pausas notou-se que o Nuno contava os tempos e não estava a ouvir, ou olhar para a pianista. A sua preocupação e a “ligação” à partitura são bem perceptíveis e audíveis, mas tocou de forma mais mecânica, apenas preocupado com as notas, não percebendo qual o principal objetivo deste projeto. Assim, além dos problemas de afinação e dos problemas técnicos e rítmicos, não conseguiu comunicar nem com a pianista nem com as pessoas presentes. Em relação à Isabel a sua tentativa de comunicação, infelizmente, foi em vão. A aluna fez um esforço para tentar comunicar durante a execução da peça, como nas entradas e em alguns pontos onde a melodia estava executada em uníssono.

Faltava-lhe também, porém, a comunicação não verbal, através do corpo, durante a execução da peça, coisa que deveria estar presente no conjunto desde início até ao fim.

O grupo C foi o mais comunicativo de todos, uma vez que os alunos, além dos ensaios realizados durante o período de aulas, ensaiaram juntos, diversas vezes, em casa a peça proposta para o programa. Há muita cumplicidade entre os dois pois, como referido acima, frequentam a mesma turma, são muitos amigos e até a viagem desde casa até a escola é feita em conjunto. A comunicação não verbal está bastante presente, sobretudo através de olhares, do ouvido, pois nota-se que ouvem e prestam atenção às partes um do outro, e sinais gestuais, como o movimento do corpo. Ambos são seguros e conhecem a partitura muito bem, porém, no final não conseguiram acabar juntos, mas pode se dizer que se deve à sua pouca experiência de música de câmara. Este duo pode ser um exemplo de como é importante a comunicação não verbal num conjunto de música de câmara. Durante todo o projeto verificou-se que existe uma ligação entre os alunos, e a relação não verbal está presente e é visível, o que contribuiu para que os alunos conseguissem atingir uma boa qualidade na sua performance. É de salientar, ainda, que se pôde constatar que existe realmente gosto em fazer música pelos dois alunos que, ao contrário de outros, a execução foi realizada com “desejo de querer fazer música”.

O grupo D, por último, demonstrou um relacionamento mais complicado. Aqui é possível ver que está presente alguma linguagem não verbal entre os alunos, sobretudo no início e no fim da obra. Os alunos olham um para o outro antes de começar a peça e, no fim, levantam as mãos ao mesmo tempo. Contudo, durante a execução da peça é possível observar-se, ainda, a presença de uma sensação de vergonha e timidez, bem como alguma falta de cumplicidade. É importante dizer que a evolução no conjunto esteve presente, porque no início a comunicação não verbal estava totalmente ausente, nenhum sinal, quase como se os alunos tocassem sozinhos, sem prestar atenção ao outro. Seria necessário mais tempo para o grupo poder melhorar mais alguns dos aspetos, nomeadamente, ao nível da confiança e da comunicação.

O que resulta de importante no final deste projeto é uma consciência de que existe alguém que vai além de um indivíduo a fazer música pois nasceu a percepção de que existe outra pessoa a fazer música em conjunto, que não é um simples acompanhante, uma ajuda para tocar em tempo ou ainda para “esconder” os erros de alguém. Isto é mais perceptível nos pianistas que, habituados a tocar completamente sozinhos, durante a última exibição são mais colaborativos e em busca da comunicação não verbal. Isto dá para perceber que o objetivo da investigação foi eficaz.

5. Discussão e conclusão dos resultados

5.1. Discussão dos resultados

As componentes utilizadas como objetos de observação como as respirações, os olhares e os gestos são as mais visíveis e, também a nível objetivo, aqueles que se podem medir, analisar e observar. De facto, autores como Biasutti (2013) ou Miell (2005) entre outros, falam destes aspetos que também são uma representação unívoca do que é comunicar sem o auxílio das palavras.

O impacto que este projeto teve foi aquele de aprender a comunicar de maneira não verbal dentro dos grupos. Os resultados foram relevantes e permitiram a perceção de que esta intervenção pedagógica aumentou a comunicação não verbal dentro dos grupos de música de câmara. Os alunos acharam esta intervenção uma experiência altamente formativa, e afirmaram de ter percebido que a comunicação é importante. Salienta-se que este estudo não pode ser definido como “o estudo perfeito”, porque é preciso ter em conta as dificuldades do meio cultural, social e contextual de onde foi realizado. Também o número de alunos intervenientes foram poucos e para ter resultados mais importantes seria preciso uma adesão bem maior.

Por parte dos professores os feedbacks foram positivos, porque estes afirmaram que houve também melhorias musicais a nível individual dos alunos intervenientes, isto por tanto parece ter ajudado os colegas em ter alunos mais preparados e com mais ferramentas musicais. Segundo o parecer dos colegas seria altamente importante organizar projetos como este para que possam contribuir à evolução musical dos alunos.

Nas gravações os resultados foram ainda mais marcados, em quanto estes permitiram ter uma perceção objetiva da evolução de cada grupo, não tendo qualquer dúvida sobre as melhorias que se realizaram.

5.2. Conclusão

Sabe-se atualmente que tocar em grupo é muito importante para desenvolver certos parâmetros do ensino de instrumento, que muitas vezes não são resolvidos numa aula de caráter individual. No entanto em algumas escolas de ensino artístico esta disciplina não faz, ainda, parte do plano de estudos dos alunos. Muitas vezes, deve-se ao pouco financiamento que escolas de pequenos meios recebem, como é o caso da Academia de Música de Basto. Sendo esta uma escola pequena, com poucas possibilidades, torna-se difícil de ter os alunos a tocar em conjunto. Por exemplo, a maior parte dos alunos não tem a possibilidade de comprar um instrumento durante os primeiros três anos, e a escola, por vezes, também não tem disponíveis instrumentos suficientes para emprestar a todos os que necessitem. Assim, é mais complicado de juntar os alunos em, por exemplo, trios ou quartetos. Porém, nos últimos dois anos tem sido criada uma pequena orquestra com os alunos que conseguem participar de modo a complementar a sua formação, a aprender a tocar em conjunto, a desenvolver o espírito de equipa, a motivação para o estudo do instrumento entre outros. Espera-se que, depois da realização deste projeto, haja uma maior sensibilização para a importância de fazer música em conjunto.

É importante destacar, ainda, algumas dificuldades encontradas, como por exemplo, a interação com os alunos, bem como conseguir explicar as tarefas e os objetivos pretendidos. Quando se fala com os alunos num papel de cara-a-cara a dificuldade pode ser menor, mas quando se fala para mais que um aluno, e a explicação tem que chegar a duas pessoas completamente diferentes, o nível é mais exigente. Por exemplo, foi importante tentar encontrar termos e exemplos o mais prático possíveis de modo a que eles pudessem perceber mais rapidamente e sem que restassem dúvidas. Mas, além disso, foi difícil e complicado perceber como comportar-se com os alunos que estudavam pouco e que podem prejudicar o trabalho dos colegas. Na música de câmara de facto, o grupo teria que avançar em uníssono, se alguém do grupo não está preparado, o grupo todo fica parado. Por isso é preciso ter calma e mostrar-lhes qual o erro e o que devem fazer para evitá-los.

Os resultados permitiram perceber a perceção nos alunos da ideia de grupo. É importante destacar que seria necessário um maior estudo individual e realizar mais ensaios para melhorar os equilíbrios, a interação e a ligação dentro do grupo. Esta afirmação se relaciona com Clutterbook (2007) que inclui equilíbrio e coesão entre os membros para ter um grupo de qualidade. Foi, ainda, possível observar que os alunos compreenderam o uso das novas estratégias, como a utilização de gestos, e qual a melhor maneira de os usar, a importância da respiração e do olhar para uma boa execução. Verificou-se, assim, que os objetivos desta

intervenção foram cumpridos e os resultados revelaram-se excepcionais. O uso de exercícios e estratégias sobre esta temática, contribuíram para a evolução da aprendizagem dos alunos de música de câmara, podendo estes ser aplicados nas suas rotinas de estudo e no seu futuro em formações de câmara.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Accardo S. (2012). *Il miracolo della musica*. Milano: Mondadori.
- Bach J.S. (1982) *Il mio primo Bach*. Milano: Ricordi.
- Barret M. S. (2014). *Collaborative Creative Thought and Practice in Music*. USA: Sempre.
- Bautista, A. & Pérez-Echevarría, M. P. (2008). ¿Qué consideran los profesores de instrumento que deben enseñar en sus clases? *Cultura y Educación. Revista de teoría, investigación y práctica*, 20(1), 17-34.
- Bertinetto A. (2012). *Il pensiero dei suoni*. Milano: Mondadori.
- Biasutti, M., Concina, E. Wasley, D. & Williamon, A. (2013.) Behavioral coordination among chamber musicians: A study of visual synchrony and communication in two string quartets. *International Symposium on Performance Science*, 223-228.
- Birdwhistell, R.L. (1985). *Kinesics and context: essays on body motion communication* (4^a ed). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Carvalho, C. (2012). *Gestão de comunicação interna como uma ferramenta estratégica*. Vila Nova de Gaia: ISLA.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2001). *Research Methods in Education* (5^a ed.). Routledge.
- Corraze, J. (1982). *As comunicações não-verbais*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Cotter-Lockard D. (2012). *Chamber Music Coaching Strategies and Rehearsal Techniques that Enable Collaboration*.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Czerny C. (1984). *70 Esercizi progressivi*. Milano: Ricordi.
- Davidson J. W. & Correia J. S. (2002). Body movement. In R. Parncutt and G. E. McPherson (Eds.), *The Science and Psychology of Music Performance* (pp. 237- 250). New York: Oxford University Press.
- Davis, F. (1979). *A comunicação não-verbal* (6^a ed.). São Paulo: Summus.
- Deibel, G., Loeffert, J., Loeffert, K.G. & Nichol, J. (2014). *Developing Large Ensemble Skills Through Chamber Music*. The 2014 Midwest Clinic.
- Ekman, P. (1973). *Darwin and facial expression: a century of research in review*. New York: Academic Press.
- Greco G., Ponziano R. (2007). *Musica è comunicazione: l'esperienza della musica e della comunicazione*. Milano: FrancoAngeli.

- Green, B. (2005). *The Mastery of Music*. USA: Broadway Books
- Hill, D. (2001). *Collected Thoughts on Teaching and Learning, Creativity, and Horn Performance*. Miami: Warner Bros Publications.
- Keller, J. (2010). *Chamber Music*. Oxford: University Press.
- Klein-Vogelbach, S. & Spirgi-Gantert, I. (2010). La movilidad normal: Introducción a la teoría funcional del movimiento. In Klein-Vogelbach, S., Lahme, A. & Spirgi-Gantert, I. (Dir) *Interpretación musical y postura corporal* (pp. 25-33). Madrid: Akai,.
- Locke, R. P. (1999). *Rethinking Music*. Ed. Mark Everist and Nicholas Cook. Oxford: Oxford University Press.
- Lolarga, E. (2017). *Communication: Key to successful chamber music performance*. Obtido em 4 de setembro de 2017 em: http://verafiles.org/articles/communication-key-successful-chamber-music_performance.
- Lorenzo, R. (2009). *Los contenidos de la educación pianística en los conservatorios de música: una propuesta integrada*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Miell, D., Macdonald, R. & Hargreaves, D. J. (2005). *Musical Communication*. Oxford: University Press.
- Murphy Mc Caleb J. (2014). *Embodied Knowledge in Ensemble Performance*. United Kingdom: Ed. Sempre.
- Overholt D. (2009). A multimodal system for gesture recognition in interactive music performance. *Computer Music Journal*, 33, 69-82.
- Pérez, J.G. (2017). Gestualidad en la música de cámara: movimiento, sonido y forma musical. *Educación y Pedagogía*. 17, 34-57.
- Piana G. (2013). *Teoria del sogno e del dramma musicale. La metafisica della musica di Shopenhauer*. Lulu.com.
- Radice, M. A. (2012). *Chamber Music: An Essential History*. Ann Arbor: University of Michigan Print.
- Robertson, A. (1985). Introducción. En Robertson, A. (compil.): *La Música de Cámara*. Madrid: Taurus, pp. 11-14.
- Sacks A.M. (2016). A Comparative History and the Importance of Chamber Music. *Capstone Projects and Theses*. Paper 542.
- Sanders J. (2003). *Suitability of new zeland halls for chamber music*. Auckland: Marshall Day Acoustics Pty Ltd.
- Sardó, A. (2006). *El gesto en la dirección de orquesta*. Barcelona: Clivis.
- Saeki, T. (1999) *Reflexões sobre o ensino de dinâmica de grupo para alunos de graduação em*

- enfermagem*. Rev. Esc. Enf. USP.
- Sawyer R.K. (2003). *Group Creativity: Music, Theater, Collaboration*. Psychology Press.
- Schumann R. (1978) *Album per la gioventù*. Milano: Ricordi.
- Seddon F. A. & Biasutti M. (2009). Modes of communication between members of a string quartet. *Small Group Research*, 40(2), pp. 115-137.
- Sheldrake, R. (2006) *La mente estesa*. Milano: Urra.
- Silva, L.M.G., Brasil, V.V., Guimarães, H.C.Q.C.P.; Savonitti, B.H.R.A. & Silva, M.J.P. (2000). Comunicação não-verbal: reflexões acerca da linguagem corporal. *Rev. latino-am.enfermagem*, 8 (4), pp. 52-58.
- Storr, A. (2002). *Música y mente*. Barcelona: Paidós.
- Thompson M. R. & Luck G. (2011). Exploring relationships between pianists' body movements, their expressive intentions, and structural elements of the music. *Musicae Scientiae*, 16, pp. 19-40.
- Tsay, C. (2013). Sight over sound in the judgment of music performance. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110 (36), pp. 14580-14585.
- Vines, B. et al. (2011). Music to my eyes: Cross-modal interactions in the perception of emotions in musical performance. *Cognition*, 118(2), pp. 157-170.
- Williamson A. & Davidson J. W. (2002). Exploring co-performer communication. *Musicae Scientiae*, 6, pp. 53-72.
- Windsor, W. L. (2011). Gestures in Music-making: Action, Information and Perception. In Gritten, A. & King, E. (Ed.) *New Perspectives on Music and Gesture*. London: Ashgate, pp. 45-66.

ANEXOS

Planificações aulas individuais

Plano de Aula nº 18

Escola: Academia de Música de Celorico de Basto

Disciplina: Instrumento - Piano

Duração da aula: 45 min.

Aluna: Ricardo Morais

Data: 8 de março de 2017

Docente/Mestranda: Maria Grazia Arcella

1. Situação

Ricardo Morais é um aluno de 2º grau de piano que estuda regularmente e é particularmente interessado e motivado no estudo do piano.

Para melhorar a sua musicalidade e recompensar o seu amor pelo estudo sugeri de começar a estudar um dos autores mais complexos do universo musical: Johann Sebastian Bach. Em particular o Minueto em Si bemol Maior que faz parte do “Livro de Ana Magdalena” do mesmo Bach. Antes de atribuir a peça decidi fazê-lo ouvir para me certificar de que iria agradá-lo e ele aceitou imediatamente a minha ideia com entusiasmo. Começamos a trabalhar esta peça no dia 11 de janeiro e até hoje o Ricardo ainda tem dificuldade com o tempo, a dinâmica e o equilíbrio entre as diferentes vozes.

Durante esta aula serão também abordadas outras peças como o estudo progressivo nº10 do Czerny onde irei insistir na velocidade e na memória. Salienta-se o facto que todas as aulas começam com a realização das escalas de Sol e Ré Maior como maneira de preparação para a execução das peças propostas para o aluno.

2. Conteúdo

- Escalas: Sol e Ré Maior com arpejos e inversões;
- Bach: Minueto em Sol menor;
- Czerny: Estudo progressivo nº10;

3. Objetivos de Aprendizagem

Através do Minueto em Sol menor de Bach desenvolver as seguintes competências:

- Segurança rítmica;
- Equilíbrio entre as duas mãos;
- Fraseado;

- Dinâmica;


Através do estudo progressivo nº 10 de Czerny desenvolver as seguintes competências:

- Segurança rítmica;

4. Recursos didáticos

- Piano
- Partitura
- Metrônomo
- Lápis

5. Estratégia geral da aula (professor)

- Para melhorar a segurança rítmica o aluno irá utilizar o metrônomo como ferramenta de apoio;
- Para melhorar o equilíbrio entre as duas mãos o aluno irá trabalhar as peças com as mãos separadas para otimizar as passagens que ainda não conseguiu tocar bem;
- Para trabalhar dinâmica e fraseado irei sublinhar com uma caneta ou lápis o “piano”, “pianíssimo”, “forte” e os sinais  para indicar crescendos e diminuendos.

6. Atividades de aprendizagem

As atividades que iremos realizar com o aluno nesta aula serão as seguintes:

- Estudar a escala de Sol e Ré Maior a mãos juntas e separadas com o objetivo de aumentar a velocidade através da ajuda do metrônomo; (5 min.)
- Estudar os respectivos arpejos e inversões mãos separadas e mãos juntas com o objetivo de aumentar a velocidade através da ajuda do metrônomo; (10 min.)
- Estudar e executar o Minueto em Sol Menor de Bach; (20 min.)

- Estudar o estudo progressivo nº10 de Czerny com a ajuda do metrónomo. (10 min.)

7. Avaliação das aprendizagens

Utilizei a seguinte escala e parâmetros de avaliação para indicar os níveis de desempenho do aluno:

- Grelha de Avaliação Formativa
- Critérios /Níveis e descritores de desempenho

Parâmetros de Avaliação	Insuficiente	Suficiente	Bom
Segurança rítmica	O aluno não consegue executar de uma maneira fluida a peça.	O aluno respeita os valores das figuras musicais e mantém a mesma pulsação do início até ao fim.	Consegue tocar com o ritmo perfeito a peça toda.
Equilíbrio entre as duas mãos	O aluno toca as diferentes vozes com a mesma intensidade.	O aluno toca as diferentes vozes com a mesma intensidade só em algumas partes.	O aluno consegue distinguir as diferentes vozes e executa-las de maneira correta.
Dinâmica e Fraseado	O aluno toca tudo igual (por exemplo tudo muito forte ou muito piano).	O aluno consegue fazer algumas dinâmicas, como por exemplo alguns crescendos ou diminuendos, ou ainda pianos e fortes, mas ainda sem respeitar tudo o que está escrito na partitura.	O aluno segue o que está escrito no texto musical, respeitando todas as dinâmicas.

Heteroavaliação

Depois de ter certificado a interiorização dos critérios de avaliação, o professor tenderá dar o feedback ao aluno na melhor forma possível assim de fornecer sinais para a resolução de dificuldades que podem aparecer durante a aprendizagem e execução das peças.

Plano de Aula n.º 23**Escola:** Academia de Música de Celorico de Basto**Disciplina:** Instrumento - Piano**Duração da aula:** 45 min.**Aluna:** Ricardo Morais**Data:** 26 de abril de 2017**Docente/Mestranda:** Maria Grazia Arcella**1. Situação**

Em vista da prova de avaliação que o aluno deverá fazer no final do terceiro período, foi pensado um programa onde se poderia desenvolver o fraseado e o toque das teclas no piano. Durante esta aula o Ricardo irá ter uma primeira abordagem com a peça *Melodia* de Robert Schumann e ir-se-á começar com o estudo da mesma, com as mãos separadas. De seguida ir-se-á também estudar as escalas de Ré Maior com relativo arpejo e inversão. Em fim será feita uma pergunta ao aluno sobre a escolha de uma peça que pertence ao seu mundo musical. É importante referir que alguns dos aspetos acima referidos vêm já das propostas enunciadas depois da primeira aula assistida, que decorreu no dia 31 de março.

2. Conteúdo

- R. Schumann: *Melodia*;
- Peça escolhida pelo aluno (com ligação ao seu mundo musical);
- Escala: Ré Maior com arpejo e inversão.

3. Objetivos de Aprendizagem

Estudar a *Melodia* de R. Schumann, de modo a desenvolver as seguintes competências:


- Leitura à primeira vista;
- Diferenciar o nível sonoro entre as duas mãos (acompanhamento e melodia);
- Fraseado;
- Dinâmica;

- Concentração;
- Sensibilidade ao toque;
- Improvisação sobre uma peça do mundo musical do aluno.

4. Recursos didáticos

- Piano
- Partitura
- Metrônomo
- Lápis

5. Estratégia geral da aula (professor)

- Para melhorar a segurança rítmica o aluno irá utilizar o metrônomo como ferramenta de apoio;
- Para desenvolver e facilitar a aprendizagem da peça, irei pedir ao aluno de imaginar umas historias, baseadas no caráter da peça, para uma primeira abordagem interpretativa;
- Para facilitar a *aprendizagem das obras* irei sublinhar com uma caneta ou lápis o “*piano*”, “*pianíssimo*”, “*forte*” e os sinais  para indicar crescendos e diminuendos;
- Executar a peça com as mãos separadas para facilitar a aprendizagem das notas;
- Explorar o toque pianístico através de superfícies diferentes como por exemplo a tampa do piano, a mesa, o banco do piano, as pernas, os ombros e outras partes do corpo;
- Para se aproximar ao próprio mundo musical, a professora irá perguntar ao aluno se já experimentou tirar de ouvido uma musica que gosta em modo particular.

6. Atividades de aprendizagem

As atividades que iremos realizar com o aluno nesta aula serão as seguintes:

- Estudar a escala de Ré Maior com as mãos separadas e juntas, com vários níveis de velocidade, ou seja, o aluno irá começar tocando a escala num andamento lento e de seguida aumentando gradualmente a velocidade; (5 min.)
- Estudar os respetivos arpejos e inversões mãos separadas e mãos juntas, com vários níveis de velocidade, ou seja, o aluno irá começar tocando a escala num andamento lento e de seguida aumentando gradualmente a velocidade; (5 min.)
- Interpretação teatral da historia relativa a *Melodia* de R. Schumann imaginada pelo aluno; (15 min.)
- Leitura à primeira vista da peça com as mãos separadas, com particular atenção na diferenciação entre acompanhamento (mão esquerda) e melodia (mão direita); (15 min.)
- Pergunta ao aluno da peça sobre o seu mundo musical e primeira execução da mesma (no caso o aluno já conhece a musica) (5 min.)

7. Avaliação das aprendizagens

Foi utilizada a seguinte escala e parâmetros de avaliação para indicar os níveis de desempenho da aluna:

- Grelha de Avaliação Formativa
- Critérios/Níveis e descritores de desempenho

Parâmetros de Avaliação	Insuficiente	Suficiente	Bom
Leitura à primeira vista	O aluno não consegue tocar a peça.	O aluno toca a peça com muitas hesitações e não consegue tocar todas as notas numa maneira correta.	O aluno consegue executar numa maneira fluida a peça.
Acompanhamento e melodia	O aluno não consegue executar as duas mãos em níveis sonoros diferentes.	O aluno só consegue executar as duas mãos com níveis sonoros diferentes em algumas partes da peça.	O aluno consegue tocar toda a peça diferenciando bem o sentido de acompanhamento e melodia entre mãos esquerda e direita.
Dinâmica e fraseado	O aluno toca tudo igual (por exemplo tudo muito forte ou muito piano).	O aluno consegue fazer algumas dinâmicas, como por exemplo alguns crescendos ou diminuendos, ou ainda pianos e fortes, mas ainda sem respeitar tudo o que está escrito na partitura.	O aluno segue o que está escrito no texto musical, respeitando todas as dinâmicas.
Concentração	O aluno tem dificuldade em tocar a peça do início até ao fim, para muitas vezes deixando de tocar, sem conseguir continuar até ao fim.	O aluno consegue tocar até ao fim, para algumas vezes, mas consegue continuar e acabar a peça.	O aluno consegue tocar e cumprir todas as indicações escritas pelo compositor na partitura, utilizando todas as ferramentas aprendidas até a data. Tem uma boa memória, consegue executar tudo sem parar.
Segurança rítmica	O aluno não consegue executar de uma maneira fluida a peça.	O aluno respeita os valores das figuras musicais e mantém a mesma pulsação do início até ao fim.	Consegue tocar com o ritmo indicado na partitura a peça toda.

Heteroavaliação

Depois de ter certificado a interiorização dos critérios de avaliação, o professor tenderá dar o feedback ao aluno na melhor forma possível assim de fornecer sinais para a resolução de dificuldades que podem aparecer durante a aprendizagem e execução das peças.

Plano de Aula n.º 32**Escola:** Academia de Música de Celorico de Basto**Disciplina:** Instrumento - Piano**Duração da aula:** 45 min.**Aluna:** Ricardo Morais**Data:** 4 de julho de 2017**Docente/Mestranda:** Maria Grazia Arcella**1. Situação**

Durante a última prova de avaliação trimestral do Ricardo, o aluno parou algumas vezes na peça devido a falhas de memória e a uma situação de ansiedade de performance. Nas últimas duas semanas a professora sugeriu ao aluno de estudar a peça dividida em secções, para melhorar a memória. O Ricardo ainda hoje não consegue tocar a peça à velocidade escrita na partitura e tem algumas pequenas dificuldades na realização de dinâmica e no fraseado. Durante esta aula não será trabalhado o aspeto da ansiedade em quanto ir-se-á focar sobre o estudo da memória.

2. Conteúdo

- R. Schumann: Melodia;
- Escala: Lá Maior e arpejo.

3. Objetivos de Aprendizagem

Estudar a Melodia de R. Schumann, de modo a desenvolver as seguintes competências:

- Memória;
- Velocidade;
- Fraseado;
- Dinâmica;

4. Recursos didáticos

- Piano
- Partitura
- Metrónomo
- Lápis

5. Estratégia geral da aula (professor)

- Para aumentar a velocidade o aluno irá utilizar o metrônomo como ferramenta de apoio;
- Estudar a peça “Melodia” com as mãos separadas onde os trechos melódicos serão subdivididos em secções utilizando a imaginação e metáforas para favorecer uma mais fácil e rápida memorização.
- Para melhorar a dinâmica e o fraseado a professora irá perguntar ao aluno mais detalhes relativos à história imaginada pelo próprio.

6. Atividades de aprendizagem

As atividades que iremos realizar com a aluna nesta aula serão as seguintes:

- Estudar a escala de Lá Maior com 4 oitavas com as mãos separadas e juntas, com vários níveis de velocidade, ou seja, o aluno irá começar tocando a escala num andamento lento e de seguida aumentando gradualmente a velocidade. Tendo em consideração a presença de 3 sustenidos e a relativa dificuldade da escala, algumas notas mais importantes serão relacionadas com determinados dedos da mão, para simplificar o processo de aprendizagem da mesma; (5 min.)
- Estudar o respetivo arpejo com 4 oitavas com as mãos separadas e mãos juntas, com vários níveis de velocidade, ou seja, o aluno irá começar tocando o arpejo num andamento lento e de seguida aumentando gradualmente a velocidade; (5 min.)
- Para melhorar a memória iremos dividir a peça em secções. Também algumas secções e partes da peça serão relacionadas com alguns elementos imaginários para que o aluno possa associar estes elementos à um determinado padrão melódico e rítmico. Por exemplo no acompanhamento da mão esquerda a nota Sol (que está quase sempre presente) será chamada amiguinho Sol, um padrão melódico que está na mão direita e depois é repetido na mão esquerda poderá ser visto como um brincar entre amigos (mão direita e mão esquerda), entre outros; (25 min.)
- Estudo da dinâmica e fraseado utilizando a imaginação, onde a professora durante a execução da peça por ela própria, irá perguntar o que poderia acontecer em determinados pontos e assim relacionar o contexto da história com as dinâmicas e os fraseados. (10 min.)

7. Avaliação das aprendizagens

Foi utilizada a seguinte escala e parâmetros de avaliação para indicar os níveis de desempenho da aluna:

- Grelha de Avaliação Formativa
- Critérios/Níveis e descritores de desempenho

Parâmetros de Avaliação	Insuficiente	Suficiente	Bom
Memória	O aluno não consegue tocar a peça de memória.	O aluno toca a peça de memória com muitas hesitações e não consegue tocar todas as notas numa maneira correta.	O aluno consegue executar a peça de memória numa maneira fluida.
Velocidade	O aluno não consegue executar a peça à velocidade escrita na partitura.	O aluno só consegue executar algumas partes à velocidade estabelecida e o andamento geral da peça não é uniforme.	O aluno consegue tocar toda a peça à velocidade estabelecida.
Dinâmica e fraseado	O aluno toca tudo igual (por exemplo tudo muito forte ou muito piano).	O aluno consegue fazer algumas dinâmicas, como por exemplo alguns crescendos ou diminuendos, ou ainda pianos e fortes, mas ainda sem respeitar tudo o que está escrito na partitura.	O aluno segue o que está escrito no texto musical, respeitando todas as dinâmicas.

Heteroavaliação

Depois de ter certificado a interiorização dos critérios de avaliação, o professor tenderá dar o feedback ao aluno na melhor forma possível assim de fornecer sinais para a resolução de dificuldades que podem aparecer durante a aprendizagem e execução das peças.

Planificação de varias aulas aluno Ricardo Morais

Aula	Objetivos	Atividades
26/04	Desenvolver fraseado	<p>Peças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - R. Schumann, Melodia (Peça n. 1 do Álbum da Juventude) - C. Czerny: estudo n. 25 <p>Metodologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escuta da peça de Schumann; - Perguntar ao aluno quais as sensações que a peça lhe transmite; - Pedir ao aluno de imaginar umas historias, baseadas no carácter das peças, para uma primeira abordagem interpretativa; - Estudo com as mãos separadas tendo em conta as sensações das historias; - Historias sobre a vida e o período histórico de R. Schumann e de C. Czerny.
	Sensibilidade ao toque	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar o toque pianístico através de superficies diferentes como por exemplo a tampa do piano e o banco do piano, a mesa, as

		<p>pernas, os ombros e outras partes do corpo;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pedir ao aluno de explorar o toque também em diferentes superfícies no seu âmbito familiar e escolar; -Explicações sobre técnicas diferentes.
	Mundo Musical	<ul style="list-style-type: none"> - Escolha da peça com base no gosto musical do aluno (com base na escolha da peça pelo aluno, a professora irá pesquisar a partitura, no caso de não houver partitura, ela mesma irá fazer uma transcrição)
03/05	Desenvolver fraseado	<p>Peça:</p> <ul style="list-style-type: none"> - R. Schumann, Melodia (Peça n. 1 do Álbum da Juventude). - C. Czerny, Estudo nº25. <p>Metodologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudo com as mãos juntas; - Começar a trabalhar o fraseado, as frases, as paletes de cor das duas mãos (mão esquerda como acompanhamento e mão direita como voz principal).

	<p>Sensibilidade ao toque</p>	<p>-Explorar o toque pianístico através de superfícies diferentes como por exemplo a tampa e o banco do piano, a mesa, as pernas, os ombros e outras partes do corpo;</p> <p>- Pedir ao aluno de mostrar as experiências do toque experimentadas em casa.</p> <p>-Perguntas abertas ao aluno sobre a sua qualidade sonora.</p>
	<p>Mundo Musical</p>	<p>-Estudo da peça a mãos separadas.</p>
<p>10/05</p>	<p>Desenvolver fraseado</p>	<p>Peças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - R. Schumann, Melodia (Peça n. 1 do Álbum da Juventude). - C. Czerny, Estudo nº25. <p>Metodologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Execução das peças mãos juntas; - Trabalho de fraseado tendo em conta a história; - Para facilitar a memorização das diferentes frases musicais serão

		<p>utilizadas estratégias como as cores, frases ou palavras.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretação das obras em relação com as histórias apresentadas na primeira aula.
	Sensibilidade ao toque	<ul style="list-style-type: none"> - O aluno terá que mostrar ao professor a sua capacidade de exploração do toque, isto significa que aluno deve explorar o toque em superfícies já abordadas nas aulas interiores e depois no corpo dele mesmo e no corpo da professora, assim que a docente possa sentir a sua capacidade de toque aprendida.
	Mundo Musical	<ul style="list-style-type: none"> - Continuação do estudo da peça com as mãos separadas; - Análise teórica da peça.
17/05	Desenvolver fraseado	<p>Peças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - R. Schumann, Melodia (Peça n. 1 do Álbum da Juventude). - C. Czerny, Estudo nº25.

		<p>Metodologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Execução das peças com as mãos juntas; - Estudo do fraseado focando o trabalho na ligação das frases musicais com as histórias apresentadas por parte do aluno.
	Sensibilidade ao toque	Revisão das técnicas aprendidas nas aulas anteriores.
	Mundo Musical	Execução da peça com as mãos juntas e interpretação da mesma.
24/05	Desenvolver fraseado	<p>Peças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - R. Schumann, Melodia (Peça n. 1 do Álbum da Juventude). - C. Czerny, Estudo nº25. <p>Metodologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Execução das peças com as mãos juntas; - Execuções repetidas das peças completas para consolidação técnica e interpretativa;
	Sensibilidade ao toque	Apresentação, revisão e consolidação de todas as

		técnicas aprendidas durante as aulas anteriores.
	Mundo Musical	Execução da peça completa com as mãos juntas.
31/05	PROVA DE AVALIAÇÃO	
21/06	Memória	<p>Peça: R. Schumann: Melodia (Peça n. 1 do Álbum da Juventude).</p> <p>Metodologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudar as diferentes seções da peça - Repetir cada seção pelo menos 5 vezes
	Dinâmica e fraseado	- Conto da história e reprodução teatral da mesma.
28/06	Memória	<p>Peça: R. Schumann: Melodia (Peça n. 1 do Álbum da Juventude).</p> <p>Metodologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudar as diferentes seções da peça sem olhar para a partitura - Repetir cada seção pelo menos 5 vezes sem olhar para a partitura
	Dinâmica e fraseado	- Conto da história e reprodução teatral da mesma.

4/07	Memória	<p>Peça: R. Schumann: Melodia (Peça n. 1 do Álbum da Juventude).</p> <p>Metodologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tocar a peça de cor mãos juntas - Estudar a peça mãos separadas - Introdução de metáforas e imagens relacionadas com algumas notas relevantes da peça.
	Dinâmica e fraseado	<ul style="list-style-type: none"> - Conto da história com a adjunta de mais detalhes da mesma - Anotações na partitura dos novos detalhes
11/07	Memória	<p>Peça: R. Schumann: Melodia (Peça n. 1 do Álbum da Juventude).</p> <p>Metodologia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Execução da peça de cor sem o auxílio da partitura, com mãos separadas e juntas
	Dinâmica e fraseado	<ul style="list-style-type: none"> - Recordar a história com os novos detalhes - Execução da peça com todos os elementos

		criativos e imaginativos criados pelo aluno
--	--	--

QUESTIONÁRIO ALUNO RICARDO MORAIS

1. Houve alguma diferença entre as aulas normais e as aulas assistidas? Se sim, quais?

Sim. A “colaboração” entre as professoras na aula.

2. Te sentiste a vontade?

Sim.

3. Sentiste uma evolução no teu percurso de aprendizagem durante estas três aulas?

Sim.

4. Gostaste desta forma mais “criativa” de ter aulas?

Sim. Muito.

5. Gostavas de continuar com esta forma diferente de ter aulas?

Sim, gostava.

6. Qual é a coisa que gostaste mais?

Das opiniões das professoras.

7. Qual é a coisa que gostaste menos?

Gostei de tudo.

Planificação Música de Câmara

Plano de Aula n.º 4

Escola: Academia de Música de Celorico de Basto

Disciplina: Música de câmara

Duração da aula: 45 min.

Alunos: Isabel Carvalho – Nuno Teixeira

Data: 7 de junho de 2017

Docente/Mestranda: Maria Grazia Arcella

1. Situação

Isabel Carvalho e Nuno Teixeira são dois alunos que durante este ano letivo tive o prazer de envolver no meu projeto de música de câmara. Depois de ter falado com a professora de violino, foi escolhida uma peça de Franz Schubert, *Sonatina em Sol Maior*. Infelizmente, por causa das muitas tarefas dos alunos, só conseguiram estudar a primeira parte da Sonatina, mas até hoje não conseguiram executá-la corretamente por inteiro. No entanto os alunos não conseguem ainda tocar em tempo, as dinâmicas estão ausentes e falta a comunicação entre os dois, que na música de câmara resulta ser essencial.

2. Conteúdo

- Schubert: *Sonatina em Sol Maior*, I Andamento;

3. Objetivos de Aprendizagem


Executar a Sonatina em Sol Maior de Schubert de modo a desenvolver as seguintes competências:

- Segurança rítmica
- Dinâmica
- Comunicação

4. Recursos didáticos

- Piano
- Violino
- Estante
- Partituras
- Metrônomo
- Lápis

5. Estratégia geral da aula (professor)

- Execução da peça na aula com o metrônomo, para melhorar as passagens que ainda não conseguem tocar bem em conjunto;
- Para facilitar a *aprendizagem da dinâmica da peça* irei sublinhar com uma caneta ou lápis o “*piano*”, “*pianíssimo*”, “*forte*” e os sinais  para indicar crescendos e diminuendos;
- Para melhorar a comunicação, irei trabalhar algumas técnicas de comunicação na música como a respiração e o olhar.

6. Atividades de aprendizagem

As atividades que iremos realizar com os alunos nesta aula serão as seguintes:

- Estudar a segurança rítmica da peça com metrônomo assim que os alunos possam tocar de uma maneira homogênea, ritmicamente falando; (15 min.)
- Estudar a dinâmica tendo em consideração o conjunto, examinando as possibilidades sonoras dos instrumentos e relacionando assim um diálogo sonoro;(15 min.)
- Estudar a comunicação, repetindo varias vezes aquelas passagens ou entradas onde a comunicação será fundamental para uma boa execução da peça. (15 min.)

7. Avaliação das aprendizagens

Irei utilizar a seguinte escala e parâmetros de avaliação para indicar os níveis de desempenho dos alunos:

- Grelha de Avaliação Formativa
- Critérios /Níveis e descritores de desempenho

Parâmetros de Avaliação	Insuficiente	Suficiente	Bom
Segurança rítmica	Os alunos não conseguem executar de uma maneira ritmada a peça.	Os alunos respeitam os valores das figuras musicais e mantem a mesma pulsação do início até ao fim.	Conseguem tocar com o ritmo perfeito a peça toda.
Dinâmica	Os alunos tocam tudo igual (por exemplo tudo muito forte ou muito piano).	Os alunos conseguem fazer algumas dinâmicas, como por exemplo alguns crescendos ou diminuendos, ou ainda pianos e fortes, mas ainda sem respeitar tudo o que está escrito na partitura.	Os alunos seguem o que está escrito no texto musical, respeitando todas as dinâmicas.
Comunicação	Os alunos têm dificuldade de interação.	Os alunos não conseguem comunicar em todas as passagens da peça.	Os alunos conseguem tocar juntos e a comunicação é presente do início até ao fim.

Heteroavaliação

Depois de ter certificado a interiorização dos critérios de avaliação, o professor tenderá a dar os feedbacks aos alunos na melhor forma possível assim de fornecer sinais para a resolução de dificuldades que podem aparecer durante a aprendizagem e execução da peça.

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

1. Achas que os conteúdos das aulas de música de *câmara* foram claros?

Sim

Não

2. Achas que aprendeste a comunicar melhor com os outros instrumentos?

Sim

Não

3. Porquê?

Porque a professora explicou bem como comunicar.

4. Quanto gostaste desta experiência?

Pouco

Bastante

Muito

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

1. Achas que os conteúdos das aulas de música de *câmara* foram claros?

X Sim

Não

2. Achas que aprendeste a comunicar melhor com os outros instrumentos?

X Sim

Não

3. Porquê?

Porque no início não entrávamos nem tocávamos ao mesmo tempo e agora já conseguimos.

4. Quanto gostaste desta experiência?

Pouco

Bastante

X Muito

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

5. Achas que os conteúdos das aulas de música de *câmara* foram claros?

X Sim

Não

6. Achas que aprendeste a comunicar melhor com os outros instrumentos?

X Sim

Não

7. Porquê?

Porque tocar sem comunicação não fazia sentido.

8. Quanto gostaste desta experiência?

Pouco

Bastante

X Muito

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

9. Achas que os conteúdos das aulas de música de *câmara* foram claros?

Sim

Não

10. Achas que aprendeste a comunicar melhor com os outros instrumentos?

Sim

Não

11. Porquê?

Porque durante as músicas não estávamos juntos e eu acabava sempre mais cedo.

12. Quanto gostaste desta experiência?

Pouco

Bastante

Muito

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

13. Achas que os conteúdos das aulas de música de câmara foram claros?

Sim

Não

14. Achas que aprendeste a comunicar melhor com os outros instrumentos?

Sim

Não

15. Porquê?

Porque a primeira vez não correu muito bem durante o ensaio.

16. Quanto gostaste desta experiência?

Pouco

Bastante

Muito

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

17. Achas que os conteúdos das aulas de música de *câmara* foram claros?

X Sim

Não

18. Achas que aprendeste a comunicar melhor com os outros instrumentos?

X Sim

Não

19. Porquê?

Porque ao longo do dia tivemos de aprender a comunicarmos mais e melhor e assim conseguimos ficar mais em “sintonia”.

20. Quanto gostaste desta experiência?

Pouco

Bastante

X Muito

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

21. Achas que os conteúdos das aulas de música de *câmara* foram claros?

Sim

Não

22. Achas que aprendeste a comunicar melhor com os outros instrumentos?

Sim

Não

23. Porquê?

Porque tínhamos que estar a comunicar porque se não estivemos a música não ficava bem.

24. Quanto gostaste desta experiência?

Pouco

Bastante

Muito

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

25. Achas que os conteúdos das aulas de música de *câmara* foram claros?

Sim

Não

26. Achas que aprendeste a comunicar melhor com os outros instrumentos?

Sim

Não

27. Porquê?

Porque sem comunicação parecia que eu tocava sozinho.

28. Quanto gostaste desta experiência?

Pouco

Bastante

Muito

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

1) Gostarias de aprender a tocar uma música em conjunto com os teus amigos/colegas?

Sim

Não

2) Achas que a música de câmara é uma disciplina importante?

Sim

Não

3) Achas que tocar em conjunto com outros instrumentos é mais fácil ou mais difícil? Porquê?

Acho um pouco mais difícil, mas se comunicarmos torna-se mais fácil e divertido.

4) Achas que a comunicação é importante na música de câmara? Porquê?

Acho importante porque sem a comunicação não teríamos um bom trabalho final e seria mais complicado de ensaiar.

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

5) Gostarias de aprender a tocar uma música em conjunto com os teus amigos/colegas?

Sim

Não

6) Achas que a música de câmara é uma disciplina importante?

Sim

Não

7) Achas que tocar em conjunto com outros instrumentos é mais fácil ou mais difícil?
Porquê?

Mais difícil, porque temos de nos concentrar e não tocar mal, para não estragar a música do nosso colega.

8) Achas que a comunicação é importante na música de câmara? Porquê?

Sim, porque temos de comunicar com o colega para começar em conjunto e também acabar.

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

9) Gostarias de aprender a tocar uma música em conjunto com os teus amigos/colegas?

Sim

Não

10) Achas que a música de câmara é uma disciplina importante?

Sim

Não

11) Achas que tocar em conjunto com outros instrumentos é mais fácil ou mais difícil?
Porquê?

Acho que é mais difícil porque tens de acompanhar o instrumento e torna-se mais confuso.

12) Achas que a comunicação é importante na música de câmara? Porquê?

Sim, porque o facto de estarmos a comunicar transforma dois sons diferentes em harmonia.

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

13) Gostarias de aprender a tocar uma música em conjunto com os teus amigos/colegas?

Sim

Não

14) Achas que a música de câmara é uma disciplina importante?

Sim

Não

15) Achas que tocar em conjunto com outros instrumentos é mais fácil ou mais difícil?
Porquê?

Mais difícil, porque podemos nos confundir.

16) Achas que a comunicação é importante na música de câmara? Porquê?

Sim, porque se alguém se enganar a contar o outro pode ajudar.

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

17) Gostarias de aprender a tocar uma música em conjunto com os teus amigos/colegas?

Sim

Não

18) Achas que a música de câmara é uma disciplina importante?

Sim

Não

19) Achas que tocar em conjunto com outros instrumentos é mais fácil ou mais difícil?
Porquê?

Acho que é mais difícil porque se me enganar é difícil de continuar ao mesmo tempo.

20) Achas que a comunicação é importante na música de câmara? Porquê?

Sim, porque sem a comunicação não entramos ao mesmo tempo e a música fica toda fora de tempo.

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

21) Gostarias de aprender a tocar uma música em conjunto com os teus amigos/colegas?

Sim

Não

22) Achas que a música de câmara é uma disciplina importante?

Sim

Não

23) Achas que tocar em conjunto com outros instrumentos é mais fácil ou mais difícil?
Porquê?

Mais difícil, porque podemos baralharmos e tocar mal.

24) Achas que a comunicação é importante na música de câmara? Porquê?

Sim, porque se não comunicarmos podemos não começar ao mesmo tempo.

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

25) Gostarias de aprender a tocar uma música em conjunto com os teus amigos/colegas?

Sim

Não

26) Achas que a música de câmara é uma disciplina importante?

Sim

Não

27) Achas que tocar em conjunto com outros instrumentos é mais fácil ou mais difícil?
Porquê?

Mais difícil, porque temos de nos habituar ao ritmo e melodia dos outros instrumentos.

28) Achas que a comunicação é importante na música de câmara? Porquê?

Sim, porque a comunicação ajuda-nos a entrar em “sintonia” com os outros.

QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS

29) Gostarias de aprender a tocar uma música em conjunto com os teus amigos/colegas?

Sim

Não

30) Achas que a música de câmara é uma disciplina importante?

Sim

Não

31) Achas que tocar em conjunto com outros instrumentos é mais fácil ou mais difícil?
Porquê?

É mais fácil, porque caso nos enganamos não se dá conta.

32) Achas que a comunicação é importante na música de câmara? Porquê?

Sim, porque senão uns tocam o seu instrumento mais depressa do que os outros.

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

1. Depois da realização do projeto de intervenção verificou melhorias a nível musical no seu aluno? Porquê?

Sim. O projeto foi uma boa e importante experiência para o meu aluno. Foi a primeira vez que tocou com uma colega de outro instrumento, o que permitiu desenvolver o trabalho de equipa, comunicação com o outro através do olhar ou da respiração, ouvir e estar atento ao outro, entre outros.

2. Considera que esta experiência foi interessante e importante para a formação do seu aluno?
Dê um valor de um a 5

A experiência foi bastante interessante e devia ser uma parte integrante da formação dos alunos de música. Só foi pena a intervenção ter sido de curta duração pois a longo prazo é importante para os alunos. Dou 5.

3. Gostaria de repetir esta experiência com mais alunos?

Sim gostaria, mesmo com os alunos mais novos, pois além de ser importante para trabalhar diversos aspetos musicais, como referi acima, pode ser uma importante ferramenta para a sua motivação.

4. Se trabalha em outras instituições de ensino de musica já realizou ou sabe se foram realizadas atividades similares a esta?

Já realizei, mas apenas com os mesmos instrumentos, com duos, trios e quartetos, e verifiquei que é uma importante ferramenta para a formação dos alunos.

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

6. Depois da realização do projeto de intervenção verificou melhorias a nível musical no seu aluno? Porquê?

Sim. O aluno melhor significativamente a pulsação e a sensibilidade de dinâmicas. Apresentou uma maior motivação para o estudo do instrumento e ganhou maior à vontade para as apresentações públicas.

7. Considera que esta experiência foi interessante e importante para a formação do seu aluno? Dê um valor de 1 a 5.

Dou 5.

8. Gostaria de repetir esta experiência com mais alunos?

Sim.

9. Se trabalha em outras instituições de ensino de música já realizou ou sabe se foram realizadas atividades similares a esta?

Sim.

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

10. Depois da realização do projeto de intervenção verificou melhorias a nível musical no seu aluno? Porquê?

Sim. Uma capacidade auditiva, mas acentuada e percepção melódica.

11. Considera que esta experiência foi interessante e importante para a formação do seu aluno? Dê um valor de 1 a 5.

Dou 5.

12. Gostaria de repetir esta experiência com mais alunos?

Sim.

13. Se trabalha em outras instituições de ensino de música já realizou ou sabe se foram realizadas atividades similares a esta?

Sim.