



Universidade de Évora - Escola de Artes

Mestrado em Ensino de Música

Relatório de Estágio

**Relatório de Estágio na Escola Artística de Música do
Conservatório Nacional. Estratégias pedagógicas para o
ensino do violoncelo no Ensino Básico**

Pedro Miguel Lucas Vaz Cruz

Orientador(es) | Carlos Alexandre Mourão de Carvalho e Damas

Évora 2023



Universidade de Évora - Escola de Artes

Mestrado em Ensino de Música

Relatório de Estágio

**Relatório de Estágio na Escola Artística de Música do
Conservatório Nacional. Estratégias pedagógicas para o
ensino do violoncelo no Ensino Básico**

Pedro Miguel Lucas Vaz Cruz

Orientador(es) | Carlos Alexandre Mourão de Carvalho e Damas

Évora 2023



O relatório de estágio foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Artes:

Presidente | Olga Magalhães (Universidade de Évora)

Vogais | Carlos Alexandre Mourão de Carvalho e Damas (Universidade de Évora)
(Orientador)
Gonçalo Pescada (Universidade de Évora) (Arguente)

“And you know what we used to do in that class? I would ask them to write a letter. The beginning of the year, right in September, and I’d say, “Write a letter dated May,” (that’s when the class ended, in May of the next year). “You’re in May, and then you write, ‘Dear Mr. Zander, I got my A because.’” Then they would write, describing who they would’ve become by next May, and that’s the person I would teach: the person that they had in their letter.”

Zander, B.

Agradecimentos

À minha família, em especial aos meus pais, pelo apoio incondicional, sem eles todo este percurso seria impossível de se realizar.

À Natacha Pinto, por toda a ajuda, apoio e força para a realização deste trabalho e sobretudo pela amizade e carinho por mim.

Aos meus professores de violoncelo, Catherine Strynckx, Miguel Rocha e Nelson Ferreira, pelos conhecimentos e ajuda no meu desenvolvimento como violoncelista.

A todos os amigos, por se preocuparem e esperarem sempre o melhor de mim.

Ao Professor Carlos Damas e Luís Sá Pessoa, pela a ajuda e orientação.

Relatório de Estágio na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional. Estratégias pedagógicas para o Ensino de Violoncelo no Ensino Básico

Resumo: Esta dissertação divide-se em duas partes distintas. A primeira parte centra-se no relatório de estágio, realizado na Escola Artística do Conservatório Nacional sob a orientação do Professor Luis Sá Pessoa. A segunda parte pretende abordar o conceito de autonomia na educação, através de algumas áreas das ciências e da pedagogia, e perceber a sua importância para o desenvolvimento do aluno. Serão propostos alguns exercícios para o desenvolvimento da prática instrumental individual do aluno. E através do método de entrevista e questionário procura-se perceber como os docentes de violoncelo abordam algumas questões do ensino.

Palavras-chave: Violoncelo, aluno, autonomia, ensino, estratégias.

Internship Report at Escola Artística de Música do Conservatório Nacional. Pedagogical Strategies for Teaching Cello in Basic Education

Abstract: This dissertation is divided into two distinct parts. The first part focuses on the internship report, held at the Artistic School of the National Conservatory, under the guidance of Professor Luis Sá Pessoa. The second part aims to approach the concept of autonomy in education, through some areas of science and pedagogy and realize its importance for student development. Some exercises will be proposed for the development of the student's individual instrumental practice. And through the interview method and questionnaire, we try to understand how cello teachers approach some teaching questions.

Keywords: Cello, student, autonomy, teaching, strategies.

Abreviaturas e Acrónimos

PESEVM - Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional de Música

EAMCN ou EMCN - Escola Artística de Música do Conservatório Nacional

Índice de Figuras

Figura 1 – Segundo ciclo do ensino básico	6
Figura 2 – Terceiro ciclo do ensino básico	7
Figura 3 – Curso secundário de Música	8
Figura 4 – Curso secundário de Canto	9
Figura 5 – Oposição entre autonomia e comando	48
Figura 6 – Processo da relação do conhecimento com o meio envolvente	58
Figura 7 – Subdivisão do tempo	69
Figura 8 – Subdivisão do tempo em quatro ou seis notas	72
Figura 9 – Ritmos para grupos de três, quatro ou seis notas	72
Figura 10 - Ritmos.....	73
Figura 11 – Ritmos em grupos de quatro	74
Figura 12 – Ritmos em grupos de três	75
Figura 13 – Ritmos de seis até $J = 60$	76
Figura 14 – Ritmos em grupos de seis a partir de $J = 70$	76
Figura 15 – Padrões de ritmos.....	78
Figura 16 – Gráfico dos resultados referentes à questão nº1	93
Figura 17 – Gráfico dos resultados referentes à questão nº2	93
Figura 18 – Gráfico representativo dos resultados à questão nº3.....	95
Figura 19 – Gráfico representativo dos resultados à questão nº3.1	96
Figura 20 – Gráfico representativo dos resultados à questão nº3.2.....	97
Figura 21 – Gráfico representativo dos resultados à questão nº4	97
Figura 22 – Gráfico representativo dos resultados à questão nº5.....	98
Figura 23 – Gráfico representativo dos resultados à questão nº7	100
Figura 24 – Gráfico representativo dos resultados à questão nº8.....	102

Índice de Quadros

Quadro 1 – Número de alunos por regime	14
Quadro 2 – Número de alunos de violoncelo por regime	17
Quadro 3 – Material didático do Aluno A.....	25
Quadro 4 – Material didático do Aluno B.....	27
Quadro 5 – Material didático do Aluno C.....	28
Quadro 6 – Material didático do Aluno D.....	30

Índice

Parte 1 - Prática de Ensino Supervisionada	1
1 Introdução	1
2 Caracterização da Escola	2
2.1 História da Instituição.....	2
2.2 Oferta Formativa	4
2.2.1 Iniciação.....	5
2.2.2 Básico	6
2.2.3 Secundário	7
2.2.4 A formação instrumental ministrada pela EMCN:	11
2.3 Órgãos de gestão	12
2.3.1 Órgãos de direção, administração e gestão	12
2.3.2 Conselho Geral	12
2.3.3 Diretor	13
2.3.4 Conselho Pedagógico	13
2.3.5 Conselho Administrativo	13
2.4 Comunidade Educativa.....	14
2.5 Meio Envolvente	14
2.5.1 Polos/Extensões Pedagógicas.....	15
2.5.2 Parcerias e Protocolos	15
2.6 Classe de Violoncelo	17
3 Aulas Assistidas	18
3.1 Caracterização dos Alunos	19
3.1.1 Aluno A.....	20
3.1.2 Aluno B.....	21
3.1.3 Aluno C	21
3.1.4 Aluno D	22
3.2 Metodologias utilizadas pelo orientador cooperante.....	23
3.2.1 Aluno A.....	23
3.2.2 Aluno B.....	25
3.2.3 Aluno C	27
3.2.4 Aluno D	29
3.3 Aulas lecionadas.....	30
3.3.1 Aluno A.....	30

3.3.2	Aluno B.....	32
3.3.3	Aluno C	34
3.3.4	Aluno D	36
3.4	Análise crítica da atividade docente.....	37
Parte II - Investigação		39
4	Introdução	39
5	Revisão da Literatura - A importância da autonomia	40
5.1	Modelos teóricos.....	43
5.2	Autonomia.....	50
5.2.1	O Vínculo	51
5.2.2	A Auto-organização.....	51
5.2.3	Conhecimento/estratégia	53
5.2.4	A relação e escolha do outro	54
5.2.5	Relação	55
5.2.6	A Atenção.....	56
5.2.7	A ordem na classe	57
5.2.8	Sentido	58
5.2.9	O estatuto.....	60
6	Proposta de exercícios.....	61
6.1	Estratégias	61
6.1.1	A Regra da Impaciência.....	62
6.1.2	A Regra da Seleção Desatenta.....	62
6.1.3	Regras para Qualidade de Ritmo.....	64
6.1.4	Estratégia Simplificada.....	64
6.1.5	Estratégias de Isolação-Integração.....	65
6.1.6	Estratégia de um Modelo	66
6.1.7	A Estratégia da Inibição	67
6.1.8	Estratégias para Melhorar a Afinação.....	68
6.1.9	A Estratégia da Nota-Repetida	69
6.1.10	Estratégias de Afinação-Padrão	70
6.1.11	Estratégia de Ritmos: controlo em tempos rápidos	71
6.1.12	Estratégia de Ritmos para Grupos Contínuos de Notas	77
6.1.13	Ritmos de Múltiplas-Notas	77
6.1.14	Aprender a Ultrapassar o Tempo Limite	78
7	Objetivos	80
7.1	Metodologia	80
7.2	Entrevista	80

7.2.1	Entrevista com os professores.....	82
7.3	Questionário.....	91
7.3.1	Análise de dados.....	92
7.4	Discussão	103
7.5	Limitações.....	108
8	Conclusão	109
9	Referências Bibliográficas.....	112
10	Anexos	116

Parte 1 - Prática de Ensino Supervisionada

1 Introdução

A redação do presente relatório, desenvolveu-se no âmbito da disciplina Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional de Música (PESEVM) do Mestrado em Ensino da Música, ministrado pela Universidade de Évora, no ano letivo de 2020/2021.

O estágio da PESEVM realizou-se na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional (EAMCN), na classe de violoncelo do professor Luís Sá Pessoa. A PESEVM orienta-se como disciplina na formação na área educacional, com o propósito do desenvolvimento pessoal e profissional dos mestrandos.

O relatório divide-se em duas partes, a primeira parte dedicada ao estágio curricular e a segunda focada na componente de investigação.

Na primeira parte será descrito a EAMCN, num breve contexto histórico, oferta formativa e estrutura dos Órgãos de Gestão e a Classe de Violoncelo. Ainda na primeira parte será feita uma descrição dos alunos e dos processos de ensino observados e realizados pelo mestrando.

A segunda parte, é feita uma revisão de literatura ao tema, a autonomia na educação, e apresentadas algumas sugestões para o desenvolvimento do estudo individual. Posteriormente é apresentada uma investigação, através do método de entrevista e questionário, sobre algumas práticas pedagógicas e autonomia dos alunos.

2 Caracterização da Escola

2.1 História da Instituição

No âmbito da disciplina Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional de Música, o estágio curricular decorreu na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional de Lisboa.

A Escola de Música do Conservatório Nacional foi a primeira escola pública de música do país, a sua criação está diretamente ligada ao pianista, compositor e pedagogo João Domingos Bomtempo (1755-1842), que após a vitória liberal (1834), iniciaria com os seus projetos de reforma do ensino da Música em Portugal. Até ao sec. XIX o ensino musical publico era fundamentalmente ministrado no Seminário da Patriarcal, como principal objetivo o ensino de música religiosa. A prática musical da época era dominada pela ópera e a maioria dos músicos e cantores eram de proveniência estrangeira.

O objetivo de Bomtempo foi transferir o modelo de ensino musical de tipo religioso para um modelo laico, que a formação fosse no campo lírico como no instrumental e que progressivamente se formasse músicos e cantores portugueses, de ambos os sexos.

A 5 de Maio de 1835, seria criado um Conservatório de Música com a direção a cargo de Bomtempo, funcionou anexo à Casa Pia, em Belém, muito reduzida em relação às pretensões do compositor, quer ao nível disciplinar e de professores. Os primeiros alunos foram os alunos da instituição Casa Pia. A escola baseava-se em dois modelos: uma mais tradicional associada aos antigos Conservatórios italianos que eram tradicionalmente asilos a outra mais modernista que pretendia ministrar formação musical laica a ambos os sexos.

Em novembro de 1836, foi incorporada no Conservatório Geral de Arte Dramática, projeto de Almeida Garrett que englobava três escolas: Escola de Música, Bomtempo mantém a direção, Escola de Teatro e Declamação e a Escola de Mímica e Dança. Esta nova instituição instala-se no antigo Convento dos Caetanos, a Escola de Música a primeira a abrir portas em janeiro de 1837.

Em 20 de Julho de 1840, foi-lhe atribuída a designação de Conservatório Real de Lisboa e posteriormente promulgados os seus Estatutos.

Em 1901, Augusto Machado cria uma importante reforma, atualizando os planos de estudo e reportórios dos diversos instrumentos.

Após a proclamação da República passa a designar-se Conservatório Nacional de Lisboa. Em 1919, com a direção de Vianna da Motta e em conjunto com Luís de Freitas Branco, subdiretor da secção de Música, sofre uma das mais importantes reformas ao nível do ensino musical, introduzindo-se novas disciplinas (de Cultura geral, Ciências Musicais, etc.), um dos períodos áureos, aumentando o número de alunos. Em 1930, fruto de cortes orçamentais, sofre um novo projeto de reforma, que representa um nítido retrocesso no processo evolutivo do ensino musical, desaparecendo várias das novas disciplinas e um decréscimo de alunos. Cria-se uma nova designação para a escola, Conservatório Nacional, com duas secções (Música e Teatro, com subsecção de Dança) sem autonomia administrativa.

Em 1930, o Maestro Ivo Cruz é convidado para a direção, onde se manterá até 1972, com objetivo desta instituição ser equivalente às suas congéneres europeias. Nas seguintes décadas registaram-se inúmeras atividades de docentes e discentes, conferencias, cursos especiais, etc. que trouxeram ao Conservatório Nacional especialistas nacionais e internacionais. Introduziu-se o estudo de instrumentos antigos (cravo, clavicórdio, viola da gamba, viola d'amore e guitarra hispânica).

A partir de 1971, seriam integradas duas novas Escolas (Cinema e Educação pela Arte sendo esta de curta duração), novas reformas na Escola de Música (Experiência Pedagógica), que não são homologadas, mas que coabitam até 1983, com os planos oficiais curriculares de 1930. No final da década de 70 os gestores de todas as escolas do Conservatório Nacional são nomeados pelo Ministério da Educação.

Em 1983, a estrutura quadripartida foi dissolvida, surgindo várias Escolas autónomas de acordo com a nova Lei-de-bases do Ensino (1986). A nova legislação originou uma divisão institucional entre os dois níveis de ensino (geral e superior), levando a reajustamentos na Escola de Música. É criada a Escola de Música do Conservatório Nacional, lecionando apenas o ensino básico e secundário e a ser gerida e administrada por três docentes da escola.

Em 2002-2003, de acordo com uma política de descentralização da iniciação musical, começam a funcionar os Polos da Amadora e de Sacavém. Em 2008 nasce a Orquestra Geração, em colaboração com o Sistema Nacional das Orquestras Juvenis e Infantis da Venezuela, criando-se um projeto de inclusão social. Após várias décadas em que direção da EMCN foi sucessivamente garantida por Comissões (Instaladoras, Executivas e Diretivas), regressa em 2009/2010 a figura de um Diretor, doravante eleito.

Entre 1837 e o Verão de 2018, a Escola de Música do Conservatório Nacional permaneceu no vetusto edifício dos Caetanos, edifício que não pretende alienar. Tem estado ao serviço da formação musical do país, tendo saído alguns dos principais vultos da vida musical portuguesa. Neste momento, encontra-se temporariamente em funcionamento na Escola Secundária Marquês de Pombal, aguardando a requalificação das antigas instalações.

2.2 Oferta Formativa

A EAMCN proporciona aos seus alunos o ensino em todos os instrumentos previstos na legislação:

- a) Curso de iniciação;
- b) Curso básico de instrumento e canto;
- c) Curso secundário de composição, instrumento e canto;
- d) Curso profissionais de nível IV.

Com base na atual legislação, os cursos básicos e secundários de música e canto podem ser frequentados nos seguintes regimes de frequência:

- Integrado, com frequência de todas as componentes de currículo na EAMCN;
- Articulado, com frequência na EAMCN apenas das disciplinas da componente de formação vocacional, no curso básico, e das disciplinas das componentes de formação científica e técnico-artística, no nível secundário;

- Supletivo, cursos constituídos apenas pelas disciplinas da componente de formação artística especializada, no nível básico, e pelas disciplinas das componentes de formação e técnico-artística, no nível secundário.

2.2.1 Iniciação

Curso destinado a crianças dos 6 aos 9 anos que frequentam o 1º ciclo da escolaridade obrigatória. O curso pretende desenvolver as aptidões na área da música com o intuito que os alunos ingressem nos cursos de música oficias com capacidade técnica e musical adequadas à escolha de uma opção.

Iniciação I e II

- a) Instrumento – 45 minutos;
- b) Iniciação Musical – 1 * 45 minutos;
- c) Classe de conjunto¹ - 90 minutos.

Iniciação III e IV

- a) Instrumento – 45 minutos;
- b) Iniciação Musical – 2 * 45 minutos;
- c) Classe de conjunto¹ - 90 minutos.

¹ A sua organização tem por base um projeto intitulado de Atelier Musical aprovado para funcionamento na escola e que compreende duas disciplinas que se complementam: Coro e Expressão Dramática. Estas são lecionadas, desde que possível, em conjunto ou em horários coincidentes.

2.2.2 Básico

Regulamentado pela portaria 691/2009 de 25 de junho, o curso básico permite aprofundar as suas capacidades musicais na área do instrumento ou canto ficando apto a seguir para o secundário por um curso de música.

Figura 1

Segundo ciclo do ensino básico (5º e 6º ano)

Componentes do currículo	Ano/Carga Horária Semanal (x45 min.)		
	5º	6º	Total
ÁREAS CURRICULARES DISCIPLINARES:			
Línguas e Estudos Sociais			
Português	5	6	
Inglês	4	3	24
História e Geografia de Portugal	3	3	
Matemática e Ciências			
Matemática	6	6	18
Ciências Naturais	3	3	
Educação Visual	2	2	4
Formação Vocacional	7	7	14
Formação Musical	2	2	4
Instrumento	2	2	4
Classes de Conjunto	3	3	6
Educação Física	3	3	6
Expressão Dramática	1	1	2
Total	34	34	68

Nota: EAMCN – Regulamento Interno

Figura 2

Terceiro ciclo do ensino básico (7º, 8º, 9º ano)

Componentes do currículo	Ano/Carga Horária Semanal (x45 min.)			
	7º	8º	9º	Total
ÁREAS CURRICULARES DISCIPLINARES:				
Português	5	5	5	15
Línguas Estrangeiras				
Inglês	3	3	3	15
Francês	2	2	2	
Ciências Humanas e Sociais				
História	3	2	3	15
Geografia	2	3	2	
Matemática	5	5	5	15
Ciências Físicas e Naturais				
Ciências Naturais	3	2	113 min	15
Físico-Química	2	3	113 min	
Expressões				
Educação Visual (a)	(2)	(2)	(2)	(6)
Educação Física	3	3	3	9
Formação Vocacional				
Formação Musical	2	2	2	6
Instrumento	2	2	2	6
Classes de Conjunto (b)	3	3	3	9
Expressão Dramática	1	-	-	1
Introdução à Cultura e às Artes	-	1575 min. anuais	1575 min. anuais	2
Total	36 (38)	36 (38)	36 (38)	

Nota: EAMCN – Regulamento Interno

- (a) Disciplina de frequência opcional mediante decisão do encarregado de educação. A opção tomada dever-se-á manter até ao final deste 3º ciclo.
- (b) Um bloco de 45 minutos será para a disciplina de Harmonia ao Teclado. Esta disciplina será obrigatória para os alunos de órgão e de cravo, sendo facultativa para os alunos de piano.

2.2.3 Secundário

A EMCN proporciona a frequência do curso secundário regulamentado pelo despacho 65/SERE/90 (curso vocacional) ou curso profissional, de acordo com a legislação em vigor para os cursos profissionais de música. Estes cursos,

de cariz profissionalizante, preparam os alunos para o ingresso no ensino superior de música.

Figura 3

Curso secundário de Música

Formação	Disciplinas	Ano/Carga Horária Semanal (x45 min.)		
		10º	11º	12º
Geral	Português	4	4	5
	Inglês	4	4	-
	Filosofia	4	4	-
	Educação Física	4	4	4
	Subtotal	16	16	9
Científica	História da Cultura e das Artes	3	3	3
	Formação Musical	2	2	2
	Análise e Técnicas de Composição	3	3	3
	Oferta complementar:			
	Acústica e Produção Musical	2	-	-
	Organologia e Psicoacústica	-	2	-
	Informática musical	-	-	2
Subtotal	10	10	9	
Técnica-Artística	Instrumento ou Composição	2	2	2
	Classes de Conjunto	3	3	3
	Disciplina de opção:			
	. Instrumento de Tecla (a)	-	1	1
	. Baixo Contínuo (b)	-	1	1
	. Acompanhamento e Improvisação (c)	-	1	1
Subtotal	5	6	6	
Projectos colectivos: Música de Câmara ou Projecto Especial (d)		2	2	2
TOTAL		33 (31)	34 (32)	26 (24)

Nota: EAMCN – Regulamento Interno

- (a) Alunos de cordas friccionadas, sopros, percussão e do curso de composição.
- (b) Alunos de piano, cravo, órgão, guitarra, alaúde e harpa.
- (c) Alunos de acordeão ou qualquer dos incluídos em (b).
- (d) Disciplina de carácter obrigatório para os alunos dos regimes integrado e articulado, e de carácter facultativo para os alunos do regime supletivo.

Figura 4

Curso secundário de Canto

Formação	Disciplinas	Ano/Carga Horária Semanal (x45 min.)		
		10º	11º	12º
Geral	Português	4	4	5
	Inglês	4	4	-
	Filosofia	4	4	-
	Educação Física	4	4	4
	Subtotal	16	16	9
Científica	História da Cultura e das Artes	3	3	3
	Formação Musical (a)	2 (4)	2	2
	Análise e Técnicas de Composição	3	3	3
	Oferta complementar:			
	Organologia e Psicoacústica	2	-	-
	Acústica e Produção Musical	-	2	-
	Informática Musical	-		2
Subtotal	10 (12)	10	9	
Técnica-Artística	Canto	2	2	2
	Classes de Conjunto	3	3	3
	Coro			
	Música de Câmara			
	Atelier de Ópera			
	Línguas de Repertório: Alemão e Italiano	4	4	4
	Disciplina de opção: (b)			
	. Arte de Representar	-	1	1
	. Correpetição	-	1	1
	. Instrumento de Tecla (c)	-	1	1
Subtotal	9	10	10	
Projectos colectivos: Música de Câmara		2 (d)	2 (d)	2 (e)
TOTAL		39 (35)	38 (36)	30 (28)

Nota: EAMCN – Regulamento Interno

- (a) Alunos que vão frequentar o 1º grau têm uma carga horária de quatro blocos letivos.
- (b) Alunos está apenas obrigado a frequentar, no 11º e nos 12º anos, uma das disciplinas.
- (c) Os alunos que não tenham feito Instrumento de Tecla ou três anos de qualquer instrumento de tecla devem obrigatoriamente frequentar esta opção no 11º e 12º.
- (d) Disciplina de carácter facultativo no 10º e 11º anos em todos os regimes de frequência (inclui ensaio de espetáculos).

- (e) Disciplina de caráter obrigatório para os alunos dos regimes integrado e articulado, e de caráter facultativo para os alunos de regime supletivo.

Plano de estudo do curso profissional de Instrumentista

O seu plano de estudos é estabelecido nos termos previstos no apêndice VI do Decreto-lei nº 91/2013, de 10 de julho, sendo este constituído pelas seguintes componentes de formação e cargas horárias totais²:

Formação Sociocultural:

- a) Português (320 horas);
- b) Língua Estrangeira I, II ou III³ (220 horas);
- c) Área de Integração (220 horas);
- d) Tecnologias de Informação e Comunicação (100 horas);
- e) Educação Física (140 horas);

Formação Científica:

- a) Duas a três disciplinas⁴ (500 horas).

Formação Técnica:

- b) Três a quatro disciplinas⁵ (1100 horas)
- c) Formação em Contexto de Trabalho⁶ (600 a 840 horas)

² Carga horária não compartimentada pelos três anos do ciclo de formação a gerir pela EMCN, no âmbito da sua autonomia pedagógica, acautelando o equilíbrio da carga anual de forma a otimizar a gestão modular e a formação em contexto de trabalho.

³ O aluno escolhe uma língua estrangeira entre as disponibilizadas pela EMCN. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, inicia obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário.

⁴ Disciplinas científicas de base a fixar pela EMCN em Função das qualificações profissionais a atingir.

⁵ Disciplinas de natureza técnica-artística e prática estruturantes de qualificação profissional visada, a definir pela EMCN.

⁶ A formação em contexto de trabalho visa a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionadas e organizacionais relevantes para a qualificação profissional a adquirir.

2.2.4 A formação instrumental ministrada pela EMCN:

SEDE:

Iniciação 1º e 2º Ano: Acordeão, Alaúde, Contrabaixo, Flauta de Bisel, Guitarra, Harpa, Percussão, Piano, Trompa, Trompete, Tuba, Violeta, Violino, Violoncelo

Iniciação 3º e 4º Ano: Acordeão, Alaúde, Clarinete, Contrabaixo, Cravo, Fagote, Flauta de Bisel, Flauta Transversal, Guitarra, Guitarra Portuguesa, Harpa, Oboé, Órgão, Percussão, Piano, Saxofone, Trompa, Trompete, Tuba, Violeta, Violino, Violoncelo

Curso Oficial - Básico (1º a 5º Grau): Acordeão, Alaúde, Canto, Clarinete, Contrabaixo, Cravo, Fagote, Flauta de Bisel, Flauta Transversal, Guitarra, Guitarra Portuguesa, Harpa, Oboé, Órgão, Percussão, Piano, Saxofone, Trombone, Trompa, Trompete, Tuba, Violeta, Violino, Violoncelo

Curso Oficial - Secundário (6º a 8º Grau): Acordeão, Alaúde, Canto, Clarinete, Composição, Contrabaixo, Cravo, Fagote, Flauta de Bisel, Flauta Transversal, Guitarra, Guitarra Portuguesa, Harpa, Oboé, Órgão, Percussão, Piano, Saxofone, Travesso, Trombone, Trompa, Trompete, Tuba, Violeta, Violino, Violoncelo

Curso Profissional (1ª a 3ª Ano): Acordeão, Alaúde, Canto, Clarinete, Contrabaixo, Cravo, Fagote, Flauta de Bisel, Flauta Transversal, Guitarra, Guitarra Portuguesa, Harpa, Oboé, Órgão, Percussão, Piano, Saxofone, Trombone, Trompa, Trompete, Tuba, Violeta, Violino, Violoncelo

Pólo da Amadora:

Iniciação: Contrabaixo, Flauta Transversal, Piano, Saxofone, Violino, Violoncelo

Pólo de Loures:

Iniciação e Básico: Guitarra, Flauta de Bisel, Percussão, Piano, Violeta, Violino, Violoncelo

Pólo do Seixal:

Iniciação e Básico: Clarinete, Contrabaixo, Fagote, Flauta Transversal, Guitarra, Oboé, Percussão, Saxofone, Trombone, Trompa, Trompete, Tuba

2.3 Órgãos de gestão

2.3.1 Órgãos de direção, administração e gestão

A administração e gestão das escolas é assegurada por órgãos próprios, aos quais cabe cumprir e fazer cumprir os princípios e objetivos referidos nos artigos 3º e 4º do Decreto-lei nº 75/2008, de 22 de abril, com a redação ao mesmo dada pelo Decreto-lei nº 137/2012, de 2 de julho.

São órgãos de administração e gestão da EMCN os seguintes:

- O conselho geral;
- O diretor;
- O conselho pedagógico;
- O conselho administrativo.

2.3.2 Conselho Geral

Composto por 19 elementos distribuídos do seguinte modo:

- Oito representantes do pessoal docente eleitos pelos seus pares;

- Quatro representantes dos pais e encarregados de educação eleitos pelos seus pares;
- Dois representantes dos alunos do ensino secundário eleitos pelos seus pares;
- Três representantes da comunidade local cooptados pelos restantes membros do conselho geral.

O diretor participa nas reuniões do conselho geral sem direito a voto.

2.3.3 Diretor

O diretor é o órgão de administração e gestão da EMCN nas áreas pedagógica, cultural, administração, financeira e patrimonial.

2.3.4 Conselho Pedagógico

O conselho pedagógico é o órgão de administração e gestão que assegura a coordenação e orientação da vida educativa da EMCN, nomeadamente nos domínios pedagógicos e didático, de orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e continua do pessoal docente e não docente.

2.3.5 Conselho Administrativo

O Conselho administrativo é o órgão deliberativo em matéria administrativo-financeira da EMCN, nos termos da legislação em vigor.

2.4 Comunidade Educativa

Desde o início do ano letivo 2000/2001 que se verifica um aumento do número de alunos que optem pelo regime articulado ou integrado, com a exceção da iniciação sendo esta unicamente de regime supletivo.

Segundo o Relatório Parcial de Avaliação Interna no ano de 2019/2020 estavam matriculados na EAMCN um total de 1010 alunos.

Quadro 1

Número de alunos por regime.

Regime	Número de alunos
Iniciação	396
Básico	372
Secundário	189
Profissional	53
Total	1010

Nota: Quadro construída pelo mestrando.

Uma parte significativa dos alunos reside em concelhos vizinhos, havendo alguns que vêm mesmo de outros distritos. Continua-se a verificar a frequência de alunos de diversas nacionalidades e diferentes origens geográficas e socioeconómicas. São apoiados pela ASE um total de quarenta e quatro alunos, dos quais dezassete no Escalão A, vinte no escalão B e sete no escalão C.

2.5 Meio Envolvente

Atualmente a EAMCN mantém o funcionamento dos três polos de Loures, Amadora e Seixal, e mantêm a sua atividade provisória nas instalações Escola Secundária Marquês de Pombal na Junqueira, Belém, aguardando a

requalificação do edifício que sempre ocupou na Rua dos Caetanos, no Bairro Alto em Lisboa.

Esta mudança para outra zona de Lisboa tem igualmente muito boas acessibilidades e oferta cultural (Centro Cultural de Belém, MAAT, Museu dos Coches, etc.). Houve uma necessidade de adaptação da comunidade educativa às novas instalações, devido à existência de uma outra comunidade escolar em atividade com dinâmicas e rotinas próprias, facto que não comprometeu no essencial os objetivos do Projeto Educativo da Escola.

2.5.1 Pólos/Extensões Pedagógicas

Com a participação das Câmaras Municipais da Amadora, Loures e Seixal, através de um projeto apresentado à Secretaria de Estado da Educação, desde 2013 funcionam nessas localidades polos da EAMCN. Os projetos ministram Cursos de Iniciação, tendo o polo do Seixal (desde 2016/17) e Loures (2017/18) regime articulado e supletivo até ao final do 2º Ciclo. Estes polos são uma forma de incentivar a prática musical e instrumental desde tenra idade, com a facilidade de terem essa formação junto da sua área de residência.

2.5.2 Parcerias e Protocolos

- Academia de Amadores de Música;
- Associação de Amigos da Escola de Música do Conservatório Nacional;
- Associação de Pais e Encarregados de Educação da EAMCN(APEEAMCN);
- AMB 3E - Associação Portuguesa de Resíduos/Eletrão;
- APEM - Associação Portuguesa de Educação Musical;
- AVA Musical Editions;
- Banda da Armada;
- Banda do Exército;

- Banda da GNR;
- Câmara Municipal da Amadora;
- Câmara Municipal de Lisboa;
- Câmara Municipal de Loures;
- Câmara Municipal do Seixal;
- Centro Calvet de Magalhães - Centro de Formação de Associação de Escolas;
- Centro Nacional de Cultura;
- Cultivarte - Associação Cultural Quarteto de Clarinetes de Lisboa;
- EGEAC - Empresa de Gestão de Equipamentos e Animação Cultural, EM, S.A;
- Escola Artística de Dança do Conservatório Nacional;
- ESML - Escola Superior de Lisboa;
- Exército Português;
- Fundação Calouste Gulbenkian;
- Fundação do Centro Cultural de Belém;
- Fundação GDA - Gestão dos Direitos dos Artistas;
- GMCL - Grupo de Música Contemporânea de Lisboa;
- GNR;
- Instituto Piaget - Instituto Superior Interculturais e Transdisciplinares;
- Instituto Politécnico de Castelo Branco;
- Instituto Português da Juventude;
- Junta de Freguesia da Ajuda;
- Marinha Portuguesa;
- Mercúrio TIC Tecnologias de Informação e Comunicação Limitada;
- Museu dos Coches;
- Museu da Marinha;
- Museu da Música;
- Palácio da Ajuda;
- PSP - Escola Segura;
- Rotary Club Lisboa-Estrela;

- Santa Casa da Misericórdia de Lisboa;
- Universidade de Évora-Escolas de Artes;
- Universidade Nova de Lisboa FCSH.

2.6 Classe de Violoncelo

A classe de Violoncelo do EAMCN, é constituída por sete professores de violoncelo, coordenada pelo professor Miguel Ivo Cruz, Coordenador do departamento de Cordas Friccionadas. No total, frequentavam o ensino de violoncelo oitenta e nove alunos, referentes ao ano de 2019/2020, distribuídos pelos graus de ensino da seguinte forma.

Quadro 2

Números de alunos que frequentavam a disciplina de violoncelo.

Regime	Número de alunos de violoncelo
Iniciação	51
Básico Articulado	5
Básico Integrado	16
Básico Supletivo	8
Secundário Articulado	0
Secundário Integrado	7
Secundário Supletivo	2
Total	89

Nota: Quadro construído pelo mestrando.

Para a Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional de Música, o orientador cooperante foi o professor Luís Sá Pessoa.

Natural da Covilhã, iniciou os estudos em 1977, com Pilar Torres, no Conservatório Nacional de Lisboa. Frequentou a Masterclasse de Violoncelo lecionada por Michael Flaksman e os Cursos de Música de Câmara do Maestro Alberto Lysy, na Fundação Calouste Gulbenkian. Completou o Curso Superior em 1983, com a mais alta classificação.

Estudou interpretação de Música Antiga com o Prof. Macário Santiago Kastner. Como bolseiro da Fundação Calouste Gulbenkian, especializou-se em violoncelo no Conservatório Superior de Utrecht, frequentando as classes dos Professores Michael Roche, Elias Arizcuren (Violoncelo) e Lenian Oosthoek (Pedagogia). Obteve o diploma em 1988. Integrou um trio com violino e piano, tendo trabalhado com o Prof. Eli Goren, primeiro violino do Quarteto Allegri. Com este trio deu concertos em várias cidades da Holanda, tendo gravado para a Rádio Holandesa. Frequentou a Masterclasse no Festival Orlando lecionada por Zigesmund Nissan, segundo violino do Quarteto Amadeus. Prosseguiu os estudos como bolseiro da Secretaria de Estado da Cultura, na Academia de Música Antiga de Amsterdão, frequentando a Classe do Prof. Hidemi Suzuki. Frequentou também a Masterclasse de Anner Bijlsma. Obteve o diploma em 1989.

Tem colaborado com diversos conjuntos instrumentais entre os quais a Capela Lusitana, os grupos La Caccia e Capela Real em todo o país e também no estrangeiro. É membro fundador do Scherzo Ensemble.

3 Aulas Assistidas

Pelo regulamento da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional de Música, a sua comissão é constituída pelo Docentes:

- Professor Doutora Ana Telles Béreau - Diretora de Curso;
- Professor Doutor Mário Marques - Docente responsável pela PESEVM;
- Professor Doutor Carlos Damas - Orientador Interno do Estágio;
- Professor Luís Sá Pessoa - Orientador Cooperante.

No mesmo regulamento o mestrando deve realizar no primeiro semestre 85 horas de PESEVM:

- 70 horas de aulas assistidas (alunos de iniciação, básico e secundário);

- 6 horas de aulas lecionadas (idem, 1 por nível a 2 alunos de cada nível);
- 9 horas de participação em atividades da escola;
- Nº de visitas do Orientador Interno à EC: 1.

No segundo semestre, o número de horas a realizar deve corresponder a 212:

- 212 horas (14 horas por semana), das quais 184 aulas assistidas (alunos de iniciação, básico e secundário);
- 18 horas de aulas lecionadas (idem, 3 por nível a 2 alunos de cada nível);
- 10 horas de participação em atividades da escola;
- Nº de visitas do Orientador Interno à EC: 3.

De forma a que o mestrando acompanhasse todo o percurso dos alunos durante o ano letivo sem percalços, no início do ano letivo, o orientador cooperante e o mestrando definiram os alunos que iriam ser acompanhados pormenorizadamente. Ou seja, embora o mestrando continuasse a assistir e intervir nas aulas de outros discentes, seria com quatro alunos que mais trabalharia.

3.1 Caracterização dos Alunos

Ao longo do ano 2020/2021, o mestrando acompanhou dez alunos do EAMCN. Mas apenas quatro alunos serão retratados pelos motivos anteriormente referidos. Estes dez alunos estão distribuídos pelos regimes da EAMNC da seguinte forma:

- Iniciação - um aluno;
- Básico Integrado - seis alunos;
- Básico Supletivo - um aluno;
- Secundário Curso Profissional - dois alunos.

De forma a proteger o seu anonimato, os alunos serão retratados com letras do alfabeto, da letra A até à D. As letras A e B, são dois alunos do 1º Grau e as C e D, dois alunos do 3º Grau.

3.1.1 Aluno A

O aluno A, estudante na sede do EAMCN no primeiro grau, frequentou anteriormente o curso de Iniciação. As aulas eram ministradas à Segunda-Feira no horário das 14:15 até as 15:00, sendo os seguintes quarenta e cinco minutos partilhados com o Aluno B. Como os dois alunos apresentavam níveis diferentes o professor orientador dividia esses quarenta e cinco minutos pelos dois alunos.

O Aluno A, de dez anos era geralmente muito introvertido e tímido na comunicação, com boa concentração e muito esforçado para corresponder ao que era solicitado.

Relativamente às competências técnicas e musicais, apresentava algumas dificuldades na leitura, principalmente ao nível rítmico. Estas dificuldades criavam por vezes erros e incompreensões do texto musical, levando assim mais tempo para montar o repertório ou para executá-lo sem erros.

Ao nível técnico, o aluno tinha um bom desenvolvimento, tocando já até à quarta posição, o que permite a leitura de bastante repertório, ao nível do arco apresentava uma boa técnica base, começando agora a exigir-se que desenvolva consciência ao nível da organização do arco.

Muito do trabalho desenvolvido tinha o objetivo de colmatar estas dificuldades, para além do trabalho técnico e musical, ao longo das aulas eram feitos exercícios/jogos rítmicos.

O aluno esteve sempre aberto e esforçado para melhorar estas dificuldades, o que se veio a refletir no seu desenvolvimento, acabando o ano com mais consciência e melhorias ao nível rítmico, que permitiu mais facilidade na leitura e na execução do repertório.

3.1.2 Aluno B

O aluno B, frequentou também anteriormente o Curso de Iniciação do EAMCN, as aulas eram posteriores ao Aluno A, como foi referido anteriormente os primeiros quarenta e cinco minutos do horário eram partilhados, tendo o professor orientador optado pela divisão do horário com aulas individuais, seguido os quarenta e cinco minutos de aula individual.

O Aluno B com características bem distintas ao Aluno A, era muito extrovertido e comunicativo, sempre com muita vontade em tocar violoncelo. Por vezes, criava alguma resistência à resolução ou melhoria de problemas técnicos e com alguma tendência para dispersar em relação ao objetivo proposto.

Tecnicamente e musicalmente estava bem desenvolvido para o ano em que se encontrava, com conhecimento do instrumento até à quarta posição, muito à vontade em tocar andamentos rápidos e com bastante facilidade na leitura. Um ponto bastante interessante era a sua capacidade de se expressar musicalmente.

Ao longo do ano o trabalho desenvolvido teve um maior foco na afinação, organização do arco, na qualidade do som e mudanças de posição.

Ao longo do período o aluno subiu os seus níveis de concentração, logo os objetivos propostos na aula e durante a semana foram gradualmente atingidos, levando assim também a uma maior predisposição para a melhoria de problemas técnicos e musicais, desenvolvendo assim bom trabalho ao longo do ano.

3.1.3 Aluno C

O Aluno C encontrava-se no 3º grau, as aulas também decorriam na sede da EAMCN, regularmente às Sextas-Feiras no horário das 10:00 até as 10:45. Sendo o segundo bloco de quarenta e cinco minutos dividido com o Aluno D, que o professor orientador optou por separar.

O Aluno C, tinha um perfil calmo, concentrado e interessado no que o professor dizia e prepunha, encaminhando-o a corresponder ao exigido na aula e ao trabalho semanal.

O aluno tinha um bom desenvolvimento técnico e musical, com conhecimento das diferentes articulações e organização do arco e uma boa relação com o instrumento, na sua geografia e técnica de mão esquerda. Esta última já apresentava bons índices de descontração enquanto tocava, utilizando já a técnica de vibrato.

Ao longo do ano, o professor orientador procurou desenvolver as capacidades musicais, trabalhando diferentes caracteres musicais. O período histórico em que as obras se inseriam, a relação do som com a tonalidade e o trabalho do vibrato foram alguns dos pontos mais trabalhados.

3.1.4 Aluno D

O Aluno D frequentava o 3º grau, o primeiro bloco era dividido com o Aluno C e o segundo bloco de quarenta cinco minutos logo de seguida no horário das 11:45 ao 12:30.

O aluno era comunicativo, calmo e interessado, muitas vezes trazendo dúvidas para a aula. Com alguma falta de foco na resolução de problemas técnicos e no trabalho a desenvolver durante a semana, contrariamente ao que acontecia na aula, onde era muito predisposto e atingindo os objetivos.

Mostrava algumas fragilidades no ritmo, no encadeamento do repertório e tensões na mão direita. As tensões na mão direita, a do arco, criava limitações nas diferentes velocidades de arco, em articulações curtas e na qualidade sonora produzida. As fragilidades rítmicas criavam dúvidas e erros rítmicos que afetavam o encadeamento das obras.

Ao longo do ano o maior enfoque foi nestas fragilidades, tendo o aluno melhorado em muito destes aspetos, principalmente ao nível da mão direita e na estabilidade rítmica.

O facto de ir gradualmente melhorando nestes aspetos, constatou-se uma maior motivação e prazer no estudo e principalmente nos encadeamentos musicais.

3.2 Metodologias utilizadas pelo orientador cooperante

Por norma, as aulas iniciavam-se com uma escala maior ou a sua relativa menor e seus respetivos arpejos, incidindo onde o aluno sentia mais dificuldade. Normalmente, o trabalho apontava para afinação, organização do arco ou qualidade sonora.

De seguida trabalhava-se os estudos, que tinham como finalidade o desenvolvimento técnico da mão esquerda ou do arco.

Por último, o repertório musical, para além de desenvolver competências musicais abordavam questões técnicas a desenvolver.

A partir do momento que as peças tivessem totalmente lidas passavam a ser trabalhadas sempre em conjunto com o pianista acompanhador, desta forma o aluno tem melhor perceção do que necessita de trabalhar e está sempre em contacto com toda a construção musical. Caso fosse necessário trabalhar individualmente com o aluno, esse momento era reservado posteriormente ao trabalho com piano.

3.2.1 Aluno A

Como o aluno revelava algumas fragilidades no ritmo, ao longo do ano o professor orientador trabalhou, paralelamente com o repertório, o ritmo com exercícios.

Segue alguns exemplos de exercícios rítmicos feitos ao longo do ano:

- Variações na escala - Utilizar ritmos das peças onde tenha mais dificuldade e aplica-los na escala;
- Utilização de palavras ou texto associados a uma frase melódica ou ritmo;
- Cantar a melodia ou ritmo, na aula este trabalho era desenvolvido com o piano;
- Perceber e memorizar os diferentes ritmos da peça, bater o ritmo com palmas e marcar o tempo forte. Encadear os diferentes ritmos;

- Sentir os tempos fortes e fracos, o aluno dirige e o professor toca a melodia e vice-versa;
- Tocar as melodias ou o ritmo com subdivisões;
- Tocar o ritmo ou melodia só com cordas soltas.

Para desenvolver os encadeamentos musicais, os ensaios com piano eram cruciais, o aluno encadeava a(s) peça(s) de início ao fim, independentemente da qualidade da execução, de forma a desenvolver a capacidade de concentração na execução e a consciência do erro. Posteriormente eram trabalhadas isoladamente as passagens onde sentia dificuldade com o piano ou individualmente. As passagens eram depois encadeadas num contexto musical mais alargado para que o aluno uniformizasse o texto musical. A par deste trabalho era pedido ao aluno que em casa e por vezes na aula encadeasse a obra num andamento mais lento, com o objetivo de o fazer sem qualquer tipo de erro técnico ou textual.

Para o desenvolvimento da organização do arco e mão esquerda o repertório e as escalas foram importantes. As escalas para além de serem utilizadas para trabalhar questões rítmicas, eram paralelamente usadas para a organização do arco na execução desses ritmos. Os “Estudos Fáceis do Lee”, serviam precisamente para o desenvolvimento do arco, são estudos pequenos, mas focados nas articulações e organização. E por fim as peças que foram desafios maiores para o aluno, onde a organização do arco e da mão esquerda são inseridos num contexto musical.

Quadro 3

Material didático do Aluno A

Material didático desenvolvido ao longo do ano letivo Aluno A	
1º Período	Estudos Vierzig Leichte Etüden - S. Lee Peça Sonata em Dó maior - C. Schaffrath
2º Período	Estudos Vierzig Leichte Etüden - S. Lee Peça Chanson Villageoise - A. Trowell
3º Período	Estudos Vierzig Leichte Etüden - S. Lee Peças Sonata em Dó maior - S. Paxton Chansonette - A. Trowell

Nota: Quadro construído pelo mestrando.

3.2.2 Aluno B

Como foi referido anteriormente o Aluno B mostrava muito interesse e prazer em tocar violoncelo, mas ao mesmo tempo tinha alguma relutância e impaciência para melhorar a qualidade da execução. As facilidades na leitura e execução permitiam-lhe mais rapidamente encadear o repertório, mas revelava alguma inconsciência ao nível da afinação e organização da mão esquerda e do arco.

De forma a criar mais consciência, o professor começou a abordar a qualidade do som e as dinâmicas musicais. A abordagem destes critérios implicou um desenvolvimento na afinação e organização do arco e mão esquerda.

Para o desenvolvimento da afinação foram usados exercícios como:

- Usar as cordas soltas como referência para afinação, como nota pedal ou ponto de comparação;

- Na escala tocar uma nota e cantar a seguinte;
- Usar um pequeno excerto musical e com este cantar parte dele e tocar o restante;
- Com o professor ou com o piano trabalhar nota a nota alguns excertos musicais, progredindo até células ou excertos maiores.

Ao nível da organização do arco abordou-se:

- A relação da mão esquerda com o arco. Quando a mão esquerda sobe na escala o arco deve gradualmente aproximar-se do cavalete;
- As diferenças entre spiccato e staccato;
- A articulação do arco em células rítmicas rápidas. Passagens mais rápidas, por exemplo grupos de semicolcheias, devem ser tocadas mais para o meio do arco;
- A utilização de todo o arco em notas mais longas;
- A velocidade e a distribuição do arco sem que este levante da corda;
- Mudanças de posição por regra serem feitas com a arcada em utilização e não com a arcada da nota de chegada.

Organização da mão esquerda:

- Nas mudanças de posição, ter consciência que distâncias intervalares são feitas da nota anterior para a seguinte. O mesmo nível de consciência para as deslocações do polegar;
- Na quarta posição a mão esquerda não deve apoiar no violoncelo, e o pulso não deve quebrar;
- Que notas preenche a mão na chegada a uma posição;

Quadro 4

Material didático do Aluno B

Material didático desenvolvido ao longo do ano letivo Aluno B	
1º Período	Estudos Vierzig Leitchte Etüden - S. Lee Peça Menuet - W. Squire
2º Período	Estudos Vierzig Leitchte Etüden - S. Lee Peça Sonata nº 2 em Fá maior - J.B. Bréval
3º Período	Estudos Vierzig Leitchte Etüden - S. Lee Peça Sonata nº 2 em Fá maior - J.B. Bréval

Nota: Quadro construído pelo mestrando.

3.2.3 Aluno C

Ao longo do ano, o professor procurou desenvolver com o aluno questões ligadas ao trabalho sonoro e musical, obviamente nunca descurando a evolução técnica do aluno. O repertório escolhido durante o ano procurou ser variado, indo desde o período barroco até ao romântico tardio. Abordou-se os caracteres gerais destes períodos musicais.

Um dos pontos que foi trabalhado foi o vibrato, primeiramente desenvolveu-se a descontração da mão esquerda, posteriormente a relação da mão esquerda em vibrato com a mão direita:

- Trabalhou-se o funcionamento da mão esquerda e braço para a produção do efeito vibrato;
- Perceber e ganhar sensações físicas em relação à quantidade de peso de cada dedo exerce no vibrato;
- A relação entre o arco e a mão esquerda na utilização do vibrato;
- A duração do vibrato no fraseado.

A organização do arco na produção sonora:

- A relação do som com a posição do arco na corda;
- A relação das dinâmicas musicais com a posição do arco na corda e na organização do arco;
- As diferentes velocidades de arco na produção sonora e rítmica.

Ao nível técnico continuou-se a trabalhar:

- As mudanças de posição;
- A organização do arco no fraseado e no ritmo.

Quadro 5

Material didático do Aluno C

Material didático desenvolvido ao longo do ano letivo Aluno C	
1º Período	Estudos Melodius and Progressive Studies opus. 31 - S. Lee 113 Etudes for Cello, Book I - J.J.F. Dotzauer Peça Concerto nº 4 em Sol Maior - G. Goltermann
2º Período	Estudos Melodius and Progressive Studies opus. 31 - S. Lee 113 Etudes for Cello, Book I - J.J.F. Dotzauer Peça Concertino em Ré maior - A. Nölck
3º Período	Estudos Melodius and Progressive Studies opus. 31 - S. Lee 113 Etudes for Cello, Book - J.J.F. Dotzauer Peças Concertino em Ré maior - A. Nölck Sonata nº 1 em Ré maior - J.B. Boismortier

Nota: Quadro construído pelo mestrando.

3.2.4 Aluno D

Como o Aluno D mostrava algumas fragilidades na organização e utilização do arco, ao longo do ano a mão direita teve sempre um maior foco. Estas fragilidades acabavam por ter implicações na execução rítmica, uma má utilização e organização do arco pode levar a uma falta de clareza no ritmo, acentuações rítmicas desnecessárias ou mesmo dificuldade na execução de alguns ritmos ou articulações.

Ao longo do ano do ano procurou-se desenvolver:

- A flexibilidade dos dedos da mão direita, desenvolver a descontração do polegar para as mudanças de arco e os restantes dedos para a adaptação a passagens rápidas ou diferentes articulações de arco;
- A importância de usar o peso natural da mão direita e não da força ou contração muscular;
- A direção do arco, importante para a qualidade do som e organização do arco;
- A organização do arco na execução rítmica e expressão musical, procurou-se desenvolver a perceção das quantidades de arco e do trabalho da mão direita para a execução das diferentes células rítmicas e expressão musical.

Para além deste trabalho mais focado na construção da consciência e da importância do arco, continuou-se a trabalhar paralelamente:

- O trabalho de afinação;
- As mudanças de posição;
- O carácter musical e a expressão musical.

Quadro 6

Material didático do Aluno D

Material didático desenvolvido ao longo do ano letivo Aluno D	
1º Período	Estudos 113 Etudes for Cello, Book I - J.J.F. Dotzauer Peça Bauertanz - H. Schlemüller
2º Período	Estudos 113 Etudes for Cello, Book I - J.J.F. Dotzauer Peça Sonata nº 3 em Sol maior op.40 - J.B. Bréval
3º Período	Estudos 113 Etudes for Cello, Book I - J.J.F. Dotzauer Peças Mazurca - A. Trowell Caprice - A. Trowell

Nota: Quadro construído pelo mestrando.

3.3 Aulas lecionadas

O mestrando, no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada (PES), teve a oportunidade de intervir nas aulas do orientador cooperante, com intuito de trazer outras soluções para o problema abordado, ou para se inteirar melhor do objetivo e do caminho a percorrer na construção técnica e musical dos alunos.

O mestrando, nas aulas lecionadas foi sempre de encontro à planificação e metodologia do orientador cooperante, sempre de forma a dar continuidade ao trabalho que se estava a realizar.

3.3.1 Aluno A

Como foi referido anteriormente, o Aluno A era um aluno introvertido e tímido na comunicação, dessa forma na primeira aula lecionada, os primeiros passos foram de forma a que o discente ficasse à vontade, falando inicialmente

um pouco e começando com material em que estivesse mais à vontade, ou apenas abordando apenas uma problemática associada ao material que estava a ser trabalhado. Mais tarde, no segundo e terceiro períodos, os aspetos a serem melhorados foram aumentando, mas nunca propondo mais de três ou quatro problemáticas a melhorar no repertório que se estava a trabalhar.

O objetivo era que ficasse sempre claro para o aluno o trabalho a realizar em casa, era pedido ao aluno que resumisse aquilo que tinha trabalhado de forma a que não se esquecesse de nenhum passo ou objetivo proposto.

As aulas seguiram a mesma ordem de trabalho que o orientador cooperante utilizava. No primeiro período, a escala abordada foi a escala de Sol Maior, depois de ter tocado a escala abordava-se a afinação desta, o exercício proposto pedia-se que afinasse sempre as notas que coincidiam nos extremos da mão, primeiro e quarto dedo. Ou seja, sempre que pisava a corda com um destes dedos a comparação da afinação era feita com a corda solta ao lado de forma a perceber se estava afinada. Foi também trabalhado a mudança da primeira posição para a quarta posição, incidindo num aspeto físico muito importante, no momento de chegada à quarta posição o pulso não deve quebrar nem a mão deve apoiar no tampo do violoncelo.

Os estudos vistos foram o nº 2 e nº 4 do Livro “Vierzig leichte Etüden” de S. Lee, com o intuito de desenvolver o detaché com o nº 2 e para arcadas ligadas em cordas diferentes o estudo nº 4.

Na terceira parte da aula que era relativa ao repertório musical o aluno apresentou o primeiro andamento da Sonata em Dó Maior de C. Schaffrath. Foram trabalhadas algumas questões rítmicas onde este sentia mais dificuldade e algumas questões de dinâmica musical, como o forte e piano.

No segundo período, devido ao confinamento, a aula foi feita pela plataforma digital Zoom. Devido às limitações sonoras desta plataforma e de a aula não ser presencial, trouxe muitos entraves para o trabalho de afinação, sonoro e correção de aspetos técnicos, acabando também por ser mais curta.

O aluno apresentou a escala de Fá maior, abordou-se algumas articulações de arco e afinação, sendo esta abordada de forma menos minuciosa.

A peça que interpretou foi Chanson Villageoise de A. Trowell, abordou-se a organização do arco em algumas células rítmicas e antecipação das mudanças de posição.

No terceiro período as aulas regressaram à normalidade, sendo esta já presencial. Trabalhou-se com o aluno a escala de Mi bemol Maior, sendo esta trabalhada por posições e depois acrescentando as respetivas mudanças de posição.

Foi lido e trabalhado com o aluno o estudo nº 8 do Livro “Vierzig leichte Etüden” de S. Lee, onde se abordou o funcionamento da articulação da mão esquerda e no estudo nº 9 do mesmo livro, trabalhou-se a articulação e o funcionamento do braço na arcada “detaché”.

Do repertório musical a Sonata nº 3 em Dó Maior de S. Paxton foi a escolhida. A articulação da mão esquerda e a organização do arco nas passagens mais rápidas e o funcionamento do braço em passagens com salto de corda foram o assunto.

Ao longo do ano o aluno mostrou-se sempre interessado no que o mestrando transmitia, empenhava-se por atingir o objetivo proposto. Com um olhar geral percebe-se que houve uma evolução na leitura, no encadeamento e na relação com o instrumento, que lhe permitiu ter mais confiança e ler mais repertório. Contudo, as ainda fragilidades rítmicas devem ser combatidas, para que o repertório possa ser trabalhado mais aprofundadamente na expressão musical e sonora.

3.3.2 Aluno B

Pelas características já ditas anteriormente, a ligação com o aluno foi fácil e natural. Devido há sua enorme vontade e prazer em tocar violoncelo, por vezes era necessário avisá-lo para a necessidade em focar-se no trabalho proposto. O facto de possuir qualidades ao nível da expressão musical, leitura e encadeamento do repertório, criavam-lhe uma perceção de não ser necessário aprofundar e melhorar as suas capacidades.

No primeiro período foi trabalhado com o aluno na escala e arpejo, questões ligadas à afinação e mudanças de posição. A importância de cantar a nota que precede à que atualmente se está a tocar, para que se crie naturalidade na antecipação da afinação e também o uso de cordas soltas para afinação da mão esquerda. Para as mudanças de posição teve enfoque o uso do polegar,

criar consciência que este deve sempre acompanhar o centro da mão sem uso da força e as distâncias intervalares que este faz.

Os estudos vistos foram o nº 6 e 7 do livro “Vierzig leitchte Etüden” de S. Lee. No estudo nº 6 foi trabalhado de forma como a mão esquerda pisa a corda, devendo esta ser posicionada e atacada com a mão mais redonda para que os dedos não toquem na outra corda ao lado. Foi também abordado o funcionamento da mão direita e respetivo braço na utilização do arco todo. No estudo nº 7 foi trabalhado a afinação, através do canto de pequenas células melódicas do estudo e a organização do arco em algumas células musicais.

O Menuet de W. Squire foi a peça apresentada pelo aluno, o maior foco foi na qualidade sonora e afinação nas mudanças de posição. Para o primeiro ponto procurou-se criar uma consciência no peso e na técnica da mão direita para criação de som que contenha mais harmónicos, ou seja, um som mais cheio e rico a nível tímbrico. No segundo ponto falou-se na afinação da nota de chegada à nova posição, pois esta tem uma enorme influência na afinação dessa posição.

No segundo período devido ao confinamento a aula foi dada à distância. Devido as suas fragilidades na concentração e ao facto da aula não ser presencial, tornou-se um pouco difícil controlar o foco do aluno nos objetivos propostos.

Nesta aula foi trabalhada a escala de Ré menor, explicando ao aluno as diferenças entre a escala menor harmónica e melódica, e trabalhando a afinação e digitação destas.

Deu-se continuidade ao mesmo livro de estudos, sendo vistos os estudos nº 13 e 14. A técnica de *detaché* foi trabalhada em ambos os estudos, sendo visto em que parte do arco e como o braço funciona nesta técnica de arco.

Na parte relativa ao repertório musical o aluno tocou o primeiro andamento da Sonata nº 2 em Fá maior de J.B. Breval. Esta parte da aula focou-se no encadeamento da primeira parte da sonata, ajudando o aluno a organizar o estudo para as passagens onde sentia mais dificuldade, assinalando as passagens, para que no seu estudo diário se focasse inicialmente nestes pontos e posteriormente fizesse o encadeamento.

No terceiro período para fortalecer a meia posição e terceira posição, usou-se a escala de Mi maior, na aula pediu-se ao aluno que dissesse as notas

que cada dedo preenche nas respectivas posições e depois que dedo corresponde na escala, para que criasse “um mapa geográfico mental”, posteriormente foram trabalhadas as mudanças de posição.

O livro de estudos acompanhou-o o ano inteiro, sendo o nº 20 e 22 os vistos na aula. Trabalhou-se a organização do arco e do braço direito na técnica de salto de corda envolvendo três cordas e a articulação do arco com duas notas ligadas em passagens rápidas.

Deu-se continuidade à Sonata de J.B. Bréval, sendo interpretado o terceiro andamento. Trabalhou-se a organização do arco e o funcionamento da mão direita em passagens rápidas para que este “morda” melhor a corda e se consiga uma melhor dicção sonora. Foi visto a afinação em algumas passagens e a importância de sentir os pontos de apoio musicais e físicos em andamentos mais rápidos.

Ao longo do ano o aluno desenvolveu um bom trabalho, lendo bastante repertório e melhorando os seus níveis de concentração, ficando assim mais disponível para colmatar certas fragilidades e aprofundar melhor o repertório interpretado.

3.3.3 Aluno C

Ao longo do ano o as aulas com o discente foram sempre cativantes, a sua vontade em aprender e melhorar as capacidades, predisponham-no ao trabalho proposto e a elevar a sua concentração.

No primeiro período na escala de Lá maior, foi dedicada a importância da sustentação do som ao longo do arco, o relaxamento da mão e braço esquerdo na técnica do vibrato e posteriormente a relação entre o vibrato e a sustentação do som.

Nas aulas não foram vistos nenhuns estudos, preferindo-se trabalhar o segundo e terceiro andamento do Concerto nº 4 em Sol maior de G. Goltermann. O segundo andamento incidiu nos mesmo pontos trabalhados da escala, o vibrato, a sustentação do som e a qualidade sonora. Para o terceiro andamento, centrou-se na organização e articulação do arco em diferentes células rítmica, a

antecipação da mão esquerda em passagens rápidas e a preparação em bloco da mão esquerda para a execução de acordes.

No segundo período, a aula à distância não correu de feição devido à má qualidade da plataforma digital, houve um esforço de todos para que a aula fosse o mais próximo do normal, mas esta acabou por ser bastante curta. O pouco tempo de aula foi observado só do ponto de vista técnico, a escala foi vista com uma arcada de oito notas ligadas, o mesmo tipo de articulação vista posteriormente no estudo nº 2 do livro “Melodious and Progressive Studies” op. 31 de S. Lee. Para a peça Concertino em Ré maior de A. Nolck, falou-se da organização do arco no “cantabile” inicial.

No último período, do ano o educando começou a aprender a posição polegar, revendo-se a escala de Ré maior, mas agora estendendo-a a mais uma oitava de forma a incluir esta nova posição. O foco nesta parte da aula recaiu nesta posição, falando-se da afinação e da forma como a mão pisa a corda.

Em relação aos estudos, nº 3 do livro já anteriormente citado e nº 32 do livro “113 Etudes for Cello” de J.J.F. Dotzauer, só foi visto as partes onde o discente sentia mais dificuldade. No estudo nº 32 falou-se da antecipação da mão esquerda e do arco e a preparação dos acordes. No estudo nº 3 abordou-se a afinação e o vibrato.

Na parte do repertório musical foram vistos os três primeiros andamentos da Sonata nº 1 em Ré maior de J.B. Boismortier. No primeiro andamento a antecipação do arco esteve novamente em foco, assim como a técnica de *detaché* e a articulação da mão esquerda. No segundo andamento trabalhou-se a velocidade de arco e os apoios musicais. No terceiro andamento, a afinação em algumas passagens, a qualidade e sustentação do sonora.

De referir que ao longo do ano o aluno leu bastante repertório e destacar o seu trabalho e desenvolvimento ao longo do ano, o prazer e a sua vontade para melhorar as suas qualidades criavam uma predisposição para o trabalho proposto.

3.3.4 Aluno D

Durante o ano letivo, o professor orientador centrou-se na evolução da técnica do arco, de forma a colmatar fragilidades na execução rítmica e articulações de arco.

No primeiro período a escala escolhida para trabalhar foi a de Mi maior. Trabalhou-se a escala com arcadas ligadas a duas, quatro e oito notas, para que o discente desenvolvesse diferentes divisões e velocidades do arco.

Os estudos apresentados foram o nº 1 e nº 3 do livro “113 Etudes for Cello” de J.J. F. Dotzauer, estudos que tem o propósito de desenvolver diferentes repartições de arco. Trabalhou-se a organização e repartição do arco e o peso da mão direita sem recorrer à força ou tensões.

Bauertanz de Hugo Schlemüller foi a peça escolhida para a aula. O foco manteve-se no desenvolvimento do arco, falando de alguns pontos mencionados atrás e do ataque na corda.

No período seguinte com as aulas à distância o nível de trabalho e exigência não pode ser tão aprofundado. Na escala de Mi bemol maior continuou-se a desenvolver as diferentes repartições de arco e a técnica de *detaché*.

Avançou-se no livro de estudo, sendo visto os estudos nº 15 e nº 17, que tinham o mesmo propósito técnico do período anterior, mas com um nível de complexidade mais avançado.

Na última parte da aula o aluno tocou o primeiro andamento da Sonata nº 3 op.40 em Sol maior de J.B. Bréval. Foi abordado a técnica de *detaché*, a organização do arco e mudanças de posição.

No último período deu-se continuidade ao desenvolvimento técnico do arco, a escala de Dó maior manteve os seus objetivos, sendo trabalhada com digitações diferentes às anteriormente usadas.

O estudo nº 20 de Dotzauer teve a finalidade de se trabalhar os ataques do arco, a técnica de *detaché* e a velocidade da mão esquerda.

O Capricce de A. Torwell foi de encontro aos objetivos propostos do estudo nº 20, contendo ainda uma parte “cantabile” que serviu para abordar a sustentação do som e o vibrato.

O discente finalizou o ano muito motivado na prática instrumental, os encadeamentos e a execução rítmica melhoraram bastante, levando-o a ter mais prazer na execução e no estudo.

3.4 Análise crítica da atividade docente

O estágio decorrido na Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, protocolo desenvolvido pela Escola de Artes da Universidade de Évora, promoveu uma experiência enriquecedora para o mestrando.

A grande disponibilidade do professor Luís Sá Pessoa para ser meu orientador cooperante foi muito importante, tive a oportunidade de assistir e acompanhar ao longo de um ano letivo, o trabalho desenvolvido por um docente com uma enorme experiência e conhecimento no ensino da música.

Durante as aulas assistidas, o orientador cooperante promovia o envolvimento do mestrando, pedindo que este fizesse observações ou mesmo que trabalhasse com os alunos. Desta forma o mestrando ficava mais alinhado com a linha pedagógica do orientador cooperante, ou por vezes trazer um outro olhar ao trabalho que se estava a desenvolver.

O mestrando ficou a conhecer mais material didático, como peças, livros de estudos ou compilações para estruturar o desenvolvimento técnico e musical dos alunos. Ao mesmo tempo permitiu perceber os passos e a abordagem do desenvolvimento técnico ao longo dos diferentes graus.

Nas aulas realizadas o mestrando, teve sempre a preocupação de estar em linha com as metodologias e plano de estudos do professor orientador. Foi importante que o mestrando desenvolvesse a capacidade de adaptação às diferentes abordagens, visto, que o professor orientador tinha sempre em conta o carácter, as qualidades e dificuldades dos alunos.

O ano letivo correu dentro da normalidade, exceto o segundo período devido ao confinamento. Com à experiência do ano anterior, a adaptação às aulas online foi simples. Apesar da fácil adaptação, este tipo de aula revela muitos problemas. No geral a qualidade de som e imagem são más, dificultando o trabalho musical e técnico, e o facto de serem à distância o trabalho torna-se

mais difícil e impreciso. Notou-se que os alunos não gostaram deste tipo de aula, revelando alguma desmotivação e no decorrer das aulas o cansaço e desconcentração eram maiores. Apesar deste contexto pouco favorável os alunos continuaram a desenvolver o seu trabalho, e no terceiro período com retomar das aulas presenciais a motivação, concentração e o prazer das aulas logo se manifestaram.

Na generalidade, os alunos do professor Luís Sá Pessoa eram interessados, motivados, mas acima de tudo tinham prazer na prática do instrumento. Na relação com o mestrando tiveram sempre a mesma atitude e muito recetivos à sua opinião e propostas de trabalho.

Para concluir, o ano decorrido na EAMCN foi uma experiência enriquecedora, a oportunidade de acompanhar a classe do professor Luís Sá Pessoa, trouxe novos elementos para metodologias, planificação, ligação e comunicação com os alunos, com certeza a experiência do ano corrido servirá para o meu futuro como docente.

Parte II - Investigação

4 Introdução

O tema da investigação centra-se no conceito de autonomia na educação e a sua importância no desenvolvimento pessoal do aluno. Foi a minha prática como docente, embora curta de experiência, que me fez levantar esta questão.

O conceito de autonomia é amplamente discutido desde as ciências naturais à pedagogia e por vezes com contradições entre si. Se para as ciências naturais, como biologia ou neurobiologia, o conceito de autonomia é *sine qua non* para a existência de vida, na pedagogia é ainda muitas vezes tratada como um objetivo ou projeto educativo.

Observando estes dois pontos, existe uma contradição, se a autonomia é inerente ou intrínseca ao ser humano, porque toma a pedagogia como um projeto educativo o desenvolvimento da autonomia?

No campo da educação existem inúmeros conceitos e práticas pedagógicas em torno da autonomia, que por vezes são contraditórias entre si e também ao que as ciências naturais vão defendendo.

Esta dualidade, muitas vezes interrogada pelos docentes, torna necessário esclarecer o conceito de autonomia. Este processo levou-me da psicologia da educação, à biologia, até às teorias de cibernética, apercebendo-me que é um conceito complexo e multidisciplinar.

A presente revisão de literatura não compreende a definição conceito de autonomia, mas é um espaço de exposição e reflexão sobre o conceito, através da perceção de investigadores e pedagogos sobre o tema.

5 Revisão da Literatura - A importância da autonomia

Autonomia - palavra que em si, contem um espectro alargado, como política, embriologia, físico-química e - mesmo no campo da educação, na sua semântica, inclui vários conceitos: autoestima, autoconfiança, autocontrolo, autodisciplina.

Segundo Vayer (1993), o termo autonomia aparece no discurso pedagógico em 1960 com A.S. Neil, ainda que restrito. Segundo Vayer existem poucas experiências centradas na autonomia da criança: " No mundo, há tão poucas crianças autónomas que todo o esforço em descrevê-las é apenas uma tentativa". (p.31).

Mas para chegarmos aqui e compreender a complexidade do assunto, olhemos para a base do projeto da escola, e os caminhos que se desenvolveram em torno do conceito de autonomia.

Desde do aparecimento da escola até aos nossos dias, o projeto da escola não mudou. Ensinar os meios de socialização, "transmitir os conhecimentos e valores que permitirão o aluno de se integrar-se o melhor possível na sociedade, e nela desempenhar um papel em função das competências desenvolvidas" (Vayer, 1993, p.146), continuam a ser os objetivos da escola. Segundo P.F. Drucker, citado por (Vayer,1993), apesar da transformação da sociedade, hoje a pedagogia mantém os mesmos princípios:

1. As aprendizagens escolares são uma propriedade das faculdades intelectuais.
2. A aprendizagem dos dados escolares é um processo mental, quer dizer, um processo de natureza diferente das condutas motoras ou socioafectivas do indivíduo.
3. A aprendizagem é um mecanismo que prepara à ação.
4. Trata-se de um processo dirigido pelo adulto, que corresponde ao processo de maturação psicológica da criança.(p.146)

Para Vayer (1993), "esses postulados que determinam a natureza da escola (o problema é que esses postulados são falsos) explicam-nos a

perseverança das ideias nas pessoas que a concebem como naqueles que a fazem.” (p.146)

Com isto, não neguemos que ao longo da história da escola, pedagogos e investigadores se têm debruçado e procurado caminhos para conduzir e ajudar as crianças nas suas aprendizagens e no desenvolvimento da sua autonomia.

No século XVIII, J.J. Rousseau foi o primeiro a definir o princípio de autonomia. Na corrente deste século, no discurso, os argumentos já eram respeitadores da criança como pessoa.

Assistiu-se a uma profusão de obras e manuais teóricos com inovações, como a «oficina tipográfica» de L. Dumas e que mais tarde levaria às fichas autocorretivas de C. Freinet (Martins & Rabelo,2020).

No plano prático, foram as pedagogias ativas⁷ que primeiro se apropriaram do termo autonomia, onde surge a noção de confiança na criança e nas capacidades de aprender por si mesma. Mas foi nas pedagogias institucionais⁸ (opostas à instituição) que exprimiram conceitos mais originais (Vayer,1993):

(...)o termo é frequentemente utilizado em simultâneo ou relacionado com os de «autogestão» e «responsabilização». Esta confiança que se tem na criança e nas suas capacidades é, no entanto, equilibrada pela utilização de termos como «regras» ou «leis da classe», cujos imperativos só podem ser provenientes do exterior. (Vayer,1993, p.152)

⁷ Do movimento Escola Nova, começou a ter expressão no início do sec. XX. “(...)para renovar o cenário educativo, traz como característica dominante a centralidade na criança.” (Costa, 2008, p.65)
“(...)colocando o estudante no centro dos processos de ensino e aprendizagem.” (Diesel, et al. 2017, p.272)

⁸ “Criada em 1958 por Fernand Oury, na França, a PI é definida como um conjunto de técnicas, de organizações, de métodos de trabalho, de instituições internas nascidos da práxis das salas de aula ativas. Ela coloca adultos e crianças dentro de situações novas e diversificadas, que exigem de cada um engajamento pessoal, iniciativa, ação, continuidade.” (Andrade & Gonzaga, 2010, p.32 citando Héveline; Robbes, 2000, p.15)

As abordagens marxistas, também se preuseram a uma renovação das abordagens pedagógicas, que se exprimiram em termos diferentes como “participação de todos na elaboração de programas ou iniciativa e responsabilidade com parceiros válidos e activos”. (Vayer, 1993, p.153) Estas abordagens não foram influenciadas pelas noções de autonomia.

Para Pierre Vayer (1993) o termo autonomia no mundo da educação depende da evolução das ciências e da orientação liberal das sociedades. Daí o motivo dos discursos e mesmo das experiências mais convincentes não poderem de todo mudar a” organização das estruturas mentais nas pessoas cujo papel social é ensinar as crianças, pois essas estruturas mentais, ou seja, essas formas de ser e fazer, são o produto da sua história, logo, profundamente enraizadas na cultura”. (p.154) Que a dialética da liberdade-autoridade, ainda no mundo da educação, poderia servir para uma reflexão e crítica-pessoal, “se aquele que detém a autoridade tivesse a capacidade de reconhecer que não tem razão por definição”. (p.154)

Para José Pacheco (2018) autonomia não é sinónimo de isolamento, “define-se na contraditória complementaridade com a dependência, no quadro de uma relação aberta.” (p.101) Argumentando que o reconhecimento da singularidade consiste na aceitação das diferenças inter-individuais e o reconhecimento da autonomia implica a rejeição do determinismo.

Podemos reconhecer que a autonomia implica um reconhecimento interpessoal e intersubjetivo, como explica Flickinger (2011). Primeiro, porque sem referencial social, as normas de comportamento não fariam sentido, pois estas servem para resolver conflitos pessoais, e segundo, se toda a sociedade reivindicar a sua autonomia, reconhece-se um mútuo direito de autonomia para todos sem discriminação.

5.1 Modelos teóricos

Se o debate sobre a autonomia é importante na nossa construção social e educação, no campo das ciências este também não foi esquecido. O conhecimento e todo o processo e organização da vida depende da nossa relação com o meio envolvente, a comunicação e a forma como interpretamos a informação são essenciais. Sabemos também que a autonomia é intrínseca ao ser humano, ela não é qualidade. Por isso, o nosso entendimento e envolvência com mundo exige estes dois pontos fundamentais, a comunicação e a autonomia.

Para os biólogos, a organização dos organismos vivos é uma organização hierarquizada. O que distingue seres vivos de matéria inanimada, é a forma como os seus compostos (partículas físico-químicas) estão organizados, não pelo tipo de componentes (Meggloratti, et al. 2012). Num organismo humano, a organização, é caracterizada pela complexidade, autonomia e auto-organização, conceitos que podem ilustrar o que é o sistema nervoso (Vayer, 1993). O cérebro é composto por bilhões de neurónios, cada neurónio é composto por um corpo, dendritos e axónio. Os dendritos são responsáveis por captar estímulos recebidos e transmiti-los ao corpo do neurónio, onde se dá o processamento. Quando os estímulos atingem um determinado limite, o corpo celular emite um novo impulso através do axónio, esta transmissão para as células vizinhas é feita por sinapses (Ferneda, 2006).

As estruturas nervosas e a interação entre os neurónios são complexas, e a “comunicação entre os elementos funcionais do sistema nervoso é feita segundo processos de códigos múltiplos(…)” (Vayer, 1993, p.128) Os neurobiologistas dizem-nos que cada módulo é um circuito neurónico local, como indica Pierre Vayer:

- Trata a informação desde a sua entrada no circuito, até à sua saída.
- Impõe nesse tratamento transformações determinadas pelas propriedades gerais da entidade considerada e pelas suas conexões extrínsecas. (p.128)

Assim, um módulo pode ser membro de vários, e esse conjunto constitui um sistema repartido, que opera de forma distribuída.

Como nos indica Ferneda (2006), a capacidade do ser humano de aprender e executar funções complexas nasce do processamento paralelo e distribuído da rede de neurónios do cérebro. Neurobiologistas sublinham também, que o sistema nervoso é um local de passagem entre um ambiente e a reação do organismo a esse ambiente, não de comando.

Pensa-se que a organização dos organismos vivos recai, essencialmente, na cooperação entre diferentes níveis de organização. Neurobiologistas e neurofisiologistas, dizem-nos que esta organização dos diferentes sistemas entre si é uma auto-organização. Significa que toda a integração de dados como todo o ajustamento ao meio envolvente, parte do sujeito e não da estimulação externa. (Vayer,1993) Sherry e Schacter (1987), desenvolveram a ideia que as aprendizagens e memórias são especializações adaptativas do animal face ao meio envolvente, estas adaptações servem uma função, e pela sua natureza podem não servir de forma efetiva a outra função (Xavier, 1993). Xavier (1993), admite que diferentes sistemas de memória, podem caracterizar-se por regras de operação diferentes, partindo da ideia que a organização cognitiva se dá de forma modular, por sistemas paralelos de processamento de informação. Ou seja, “cada módulo atuaria em seu domínio específico com regras particulares, de forma independente e paralela em relação a outros módulos.” (Xavier, 1993, p.67)

Dentro do campo das teorias da informação, ou cibernética ⁹, desenvolveram-se propostas que nos permitem perceber melhor a relação entre o homem e meio envolvente, e como este se organiza a informação¹⁰.

⁹ Conceito criado por Wiener em 1947, (...)”a palavra cibernética, derivada do grego KUBERNÉTES(...) e cuja tradução latina originou a palavra governo, visando caracterizar a disciplina emergente como uma ciência do controle.”(Masaro, 2010, p.35) A cibernética também está fortemente conotada com as Conferências de Macy que se realizaram no período de 1946 a 1953, que reunia “matemáticos e engenheiros; médicos, neurologistas e biólogos; e antropólogos, psicólogos e cientistas sociais, as conferências coligiam um grupo de cerca de 20 membros mais alguns convidados durante dois dias.”(Masaro, 2010, p.34)

¹⁰ O conceito de informação aqui tratado diz respeito à teoria desenvolvida por Claude Shannon. A informação “correspondia à medida de várias possibilidades de escolha que uma mensagem pode ser seleccionada por um Sistema.” (Oliveira, 2009, p.24). Isaac Epstein objetiva “Informação é uma redução

Para W.R. Ashby, num sistema diverso e distinto, o ser humano será mais capaz da regulação, ou seja, da autonomia relativamente às perturbações aleatórias do meio envolvente. (Vayer, 1993)

A ideia de W. R. Ashby segundo Pessoa (2001) é que a organização não é algo adicionado ao sistema, ou seja, não depende do sistema e ambiente, mas da sua relação e do observador. A partir desta relação, a comunicação é atualizada e obtém-se uma estrutura mais complexa. O mesmo autor argumenta ainda que a realidade é diferente da organização, o sistema apresenta um estado e não todos os estados possíveis. Se a organização envolver várias possibilidades, esta contém as incertezas do observador. Dois observadores podem estabelecer diferentes organizações para a mesma condição, assim a organização depende do estado do observador. E por último, “a organização depende de como o sujeito divide o sistema em partes” (Pessoa, 2001, p.34), que mesmo sendo arbitrário não implica que a organização do sistema não possa ser clara e objetiva.

Para H. Von Foerster, filósofo austro-americano, as relações indivíduo-ambiente são um pouco diferentes. Este, considera como auto-organizador um sistema que recebe ordem e energia do meio envolvente. Ou seja, um sistema isolado, que não troca informação com o exterior, não pode organizar-se nem modificar a sua organização (Vayer, 1993).

Von Foerster, considera o ambiente importante no processo de um sistema auto-organizado. A auto-organização dá-se quando existe abundância ou uma diminuição de imprevisibilidade ou desordem no sistema. O ambiente é o agente que fornece ordem ao sistema (Cecon, 2020).

Segundo Pessoa (2001), a ideia de Von Foerster é que a organização de um sistema é definida por três parâmetros: “(...) (i) A ordem repetitiva ou redundância; (ii) a ordem por improbabilidade ou variedade; (iii) o parâmetro de confiança, que exprimiria a inércia do sistema ante modificações.” (p.49)

de incerteza, oferecida quando se obtém resposta a uma pergunta” (Epstein citado por Pineda, 2006, p.30).

A auto-organização partiria de uma evolução, inicialmente o sistema possui uma redundância grande, a informação é repetida e ao mesmo tempo sensível a mudanças provocadas pelo ruído¹¹. O ruído atua no sistema, destruindo a redundância aleatoriamente, aumentando a variedade (novos componentes) e assim a confiabilidade poderá aumentar. Desta forma o ruído provocaria alterações ou uma organização do sistema, estas alterações surgiriam do ambiente sem pré-estabelecimento e a organização do sistema proviria de um fenómeno aleatório (Pessoa, 2001).

Atlan, faz um paralelo da aprendizagem não dirigida com este conceito de auto-organização, como se tudo tivesse um potencial de ser medido por uma redundância (abundância no sistema), à medida que se aprende, esse potencial diminui, sendo necessário carregá-lo em redundância para poder continuar o processo de aprendizagem (Vayer, 1993).

Este processo pode colocar-se em paralelo com os fenómenos de estabilização epigenética¹² das conexões nervosas, durante o desenvolvimento pós-natal. Ou seja, o potencial de aprendizagem está naturalmente no código genético, isto permite à criança de desenvolver as suas possibilidades e de aprender o mundo que a rodeia, com as capacidades do momento, se as condições do meio envolvente forem favoráveis (Vayer, 1993).

¹¹ “Por ter empregado o formalismo da teoria da informação – nela, o aleatório é uma fonte de erros na transmissão, que chamamos “ruído(...)” (Atlan 2003, p.126) “É por isso que, para descrever a criação de novos significados, somos forçados a levar em consideração o ruído, que é o puro aleatório. Parece paradoxal, pois é claro que o ruído, por definição, não tem significado. Mas isso é porque somos observadores exteriores, para os quais a origem de nova informação, a origem de novos significados dentro do sistema observado, só pode ser associada ao que ainda não conhecemos – ou seja, ao ruído.” (Atlan 2003, p.128)

¹² Conceito que surgiu em 1940 do biólogo Conrad Waddington que descreve “a interação entre genes e ambiente que permite o surgimento dos fenótipos.” (Ortega, F. & Freitas-Silva, L. 2014, p.768)

Nos anos 70 este conceito foi reescrito “(...)como um fenómeno biológico específico: a epigenética seria uma alteração química do DNA(...)”, “(...)poderia ter um papel biológico importante, fornecendo a base para a formação da memória de longo prazo no cérebro(...)” “(...)a transmissão hereditária da atividade e inatividade de determinados genes(...)” “(...)podendo explicar especificamente a ativação ou inativação de determinados genes durante o processo de desenvolvimento do organismo.” (Ortega, F. & Freitas-Silva, L. 2014, p. 770) Atualmente é definido “(...) como o estudo de mudanças na expressão genética que ocorrem não em função de mudanças na estrutura do DNA, mas de alterações específicas na expressão de alguns genes, ou seja, nas substâncias que são produzidas a partir das informações de determinado gene.” (Ortega, F. & Freitas-Silva, L. 2014, p. 770)

Sobre esta memória genética, investigações realizadas com bebês em primeira infância sem ainda estarem condicionadas pelas intervenções exteriores, mostram “que desde a nascença a criança está equipada de disposições gerais já elaboradas, como a discriminação das categorias perceptivas das formas, dos objectos...” (Vayer, 1993, p.130)

Mas esta concepção ineísta¹³ descreve-nos situações de laboratório, não indica como os fatores inatos se organizariam no “seio do sistema nervoso, nem entre o ser e o seu meio envolvente”. (Vayer, 1993, p.131)

Neste seguimento de modelos teóricos da organização dos organismos vivos, H. Maturana e F. Varela, propõem uma teoria de autoprodução, a autopoiese¹⁴. A autopoiese, diz-nos que uma das características dos sistemas vivos, é a sua autoprodução, e que esta condição no espaço físico o torna num sistema autónomo (Vayer, 1993).

É um sistema que se produz em si mesmo, sendo autónomo na sua operação e autorreproduz-se através dos seus elementos constitutivos. No conceito de Maturana os seres vivos estariam numa rede constante de produção, criação, transformação e destruição dos seus próprios elementos (Tonet, 2014).

Segundo Vayer (1993):

“No modelo da autopoiese, a atividade do sistema nervoso é determinada pelo próprio sistema nervoso e não pelo mundo exterior. O papel deste é desencadear a atividade autodeterminada do sistema nervoso.” (p.131)

Desta forma o cérebro humano é como um organismo autopoietico, “através do acoplamento dos sentidos (visão, audição), realiza uma comunicação com o ambiente.” (Tonet, 2014, p.9) O ambiente não entra em

¹³ Ou concepção inatista, “defende que desde o nascimento do ser humano, a organização genética impõe certas estruturas necessárias e irredutíveis para o desenvolvimento humano e conseqüentemente para sua capacidade de apreender as coisas do mundo.” (Peres, C. & et al. 2014, p.251)

¹⁴ Poiesis, algo que se produz fora de si. Maturana acrescenta a palavra auto, criando o conceito de autopoiesis, sistema que só pode produzir as suas operações na sua própria rede operativa (Tonet, 2014).

contacto direto com o organismo, o contacto é feito pelas observações que o próprio organismo realiza, o meio não impõe informações, ou seja, a experiência só é produzida através das observações próprias. (Tonet, 2014)

Para Vayer, esta organização e funcionamento autónomos, levam F. Varela a conceber as interações sujeito-meio envolvente de duas formas opostas:

Figura 5

Oposição entre autonomia e comando

	Características	Tipos de relação
Autonomia	<ul style="list-style-type: none"> • Definição do interior • Afirmação da sua identidade • Regulação interna 	Conversação: Resultados não satisfatórios: incompreensão.
Comando	<ul style="list-style-type: none"> • Definição do exterior • Sistemas «entradas e saídas» • Afirmação da identidade do outro 	Instrução Resultados não satisfatórios: erros

Nota: Vayer (1993), pg. 133

Vayer adverte que o sistema nervoso não funciona de modo alternativo, daí todos os neurofisiologistas concordarem com H. Maturana e F. Varela, considerando este como um sistema autónomo. Conclui que, apesar do interesse evidente, a teoria da autopoiese não está isenta de dificuldades na sua conceção.

Perante estas dificuldades na teoria da autopoiese, E. Morin acrescenta mais um dado, o meio envolvente. “A ideia de autoprodução ou de auto-organização não exclui a dependência em relação ao mundo exterior, ao contrário implica-o.” (Morin, citado por Vayer, 1993, p.134)

A noção de sistema aberto tem equivalência ao ser humano como organismo ou pessoa. Daí a noção de autonomia relacionar-se com a ideia de dependência. Esta dependência tem a mesma natureza que o ser humano, “uma vez que os princípios directores de auto-reparação e de auto-organização são de origem genética.” (Vayer, 1993, p.134)

Esta contradição entre dependência e independência, são um paradoxo fundamental, “um todo organizado dispõe de propriedades que não existem nas partes isoladas(...)”, e essas novas propriedades vão “retroagir sobre as condições da sua formação e entre aquelas encontra-se a de autonomia da unidade funcional.” (Vayer, 1993, p.134) “Um sistema aberto é um sistema que pode alimentar a sua autonomia, mas através da dependência relativamente ao mundo exterior.” (Morin, citado por Vayer, 1993, p.134)

Pierre Vayer (1993), conclui que este conceito poderia servir de definição de autonomia. Independentemente das manifestações, a autonomia só pode existir em relação ao meio envolvente, no mundo das pessoas e no mundo da realidade material. É a autonomia na ação, na relação, que permite ao sujeito reconhecer-se e de reconhecer a realidade do mundo que o rodeia. (Vayer, 1993, p.135)

Para concluir acerca dos modelos teóricos sobre a autonomia, percebemos que a partir e para além da memória genética, se forma conhecimento indiferenciado e inconsciente, que é inscrito ou retido nas estruturas do ser, em particular nas células do sistema nervoso. A informação, formada no interior, exprime os dados internos importantes para prever, ajustar e regular as ações e interações. No mundo da classe e da escola, as atividades definidas ou impostas do exterior dependem não da natureza da tarefa, mas da atitude do professor:

O problema não é a intervenção do adulto na orientação da ação ou na definição de uma ou outra regra, mas a sua intervenção na ação do sujeito, porque ela perturba e pode mesmo falsear o normal desempenho dos sistemas internos de auto-avaliação e de auto-regulação, que constituem o aspeto dinâmico de todo o sistema funcional. (Vayer,1993, p.144)

Estes modelos teóricos mostram-nos que a autonomia exerce-se na relação individuo com o meio envolvente, e que a perceção e tratamento da informação depende sempre do próprio. Esta duas condições organizam a

informação e o conhecimento, ou seja, o conhecimento cria-se a partir daquilo que somos.

5.2 Autonomia

Uma questão deve ser colocada, o grande objetivo do projeto educativo é o conhecimento?

A organização do trabalho escolar continua igual para todos, o mesmo tipo de meios e técnicas para todos, provas individuais de adaptação ao padrão exigido para o “aluno médio” (padrão de capacidade ao qual se compara cada aluno individualmente). (Pacheco, 2018, p.107)

Pacheco (2018) reforça que as diferenças individuais devem ter uma adequada planificação ao aluno em formação, a obrigação de se ser “outro-igual-a-todos” nega-lhe a possibilidade de viver livre e consciente. O professor torna-se insubstituível quando coloca questões, não quando impõe as respostas.

A parte do trabalho que se segue, pretende analisar um conjunto de observações feitas com crianças e adolescentes no contexto de sala de aula. Estas observações, “assumem um valor geral confirmado pelas desenvolvidas noutros sistemas sociais vivos(...)” (Vayer, 1993, p. 14)

Em paralelo, são criados pontos de contacto com a prática do ensino do violoncelo, através de reflexões de William Pleeth (1982). Importa referir que o ensino de um instrumento é feito através de aulas individualizadas, e que naturalmente têm dinâmicas diferentes, das aulas lecionadas em grupos de alunos alargados. Apesar das suas diferenças, não significa que a aula individualizada não sofra dos mesmos problemas.

Quando se aborda a autonomia como desenvolvimento pessoal e social da criança, este conceito entra em conflito com a conceção do sistema de ensino. Como aprende a criança? ou, o que deve aprender a criança? são interrogações válidas, mas com sentidos inversos. Como aprende a criança, implica ter em conta a sua autonomia. A interrogação - o que deve aprender a criança? tem origem no comando, são objetivos definidos pelo exterior. Este conflito e

complexidade, continuam presentes na escola, dominada pela norma e pela aprendizagem individual (Vayer, 1993).

5.2.1 O Vínculo

O vínculo afetivo é fundamental. Apesar de parecer uma contradição no exercício da autonomia, é complementar. O comportamento de vinculação exprime na primeira infância, uma função de proteção. Segundo Vayer, Rutter(1979) especificou que todas as vinculações proporcionam ao ser humano o sentimento de segurança. O processo de vinculação é universal, o que difere nos estilos de comportamento e interações “é a forma como o meio envolvente, em particular o das pessoas, permite à criança o exercício da sua autonomia.” (Vayer, 1993, p.32)

Para Pleeth (1982), a falta de entendimento e alinhamento emocional entre professor e aluno, é um dos grandes erros em ensinar, esta ligação é importante para o desenvolvimento de um trabalho. Mas adverte, que ao mesmo tempo o professor deve ter um afastamento, para que o aluno não fique submerso na sua personalidade. Deve saber sair da sua personalidade e ter capacidade de sentir e tentar pensar como o aluno. E assim, afastar-se novamente para estar numa posição em que possa ajudar melhor o aluno.

5.2.2 A Auto-organização

Na creche de E. Pikler, crianças educadas no seio familiar, e crianças educadas fora do seio familiar, desenvolveram-se normalmente e adquiriam o controlo do andar na mesma idade:

“Em condições ambientais favoráveis, por iniciativa própria e com movimentos de boa qualidade, equilibrados, a criança chega por si mesma a voltar-se sobre o ventre, rolar, rastejar, gatinhar, sentar-se e pôr-se de pé.” (E. Pikler, citado por Vayer, 1993, p.37)

Com o mesmo intuito, T. Forrest realça que:

“Cada bebé tem o seu próprio ritmo e o seu próprio estilo para aprender e resolver problemas (...) O que nos interessa é oferecer-lhe um meio envolvente e um apoio às suas reacções que encorajem esse tipo de aprendizagem individual e automotivada (...)”. (T. Forrest citado por Vayer, 1993, p.36)

Quando colocada num ambiente favorável, a criança não aprende com maior ou menor rapidez, esse ambiente apenas lhe facilita a “emergência e o desenvolvimento dos sistemas de auto-avaliação” (Vayer, 1993, p.37). Vayer (1993) evidencia também que a criança é prudente na sua mobilização e gestos, aprende a realidade do mundo que a rodeia, e reconhece na ação informações úteis à sua organização geral.

Outro fator importante e dinâmico, é a presença e a atividade de outras crianças, que representam um segundo nível de auto-avaliação e outro ponto de comunicação. Esta presença de outras crianças permite à criança reconhecer-se, diferenciar-se, e ser reconhecida. As diferenças nas suas capacidades, nos seus comportamentos, e na orientação das suas ações são importantes:

“Estas noções de modelo e trocas explicam-nos por que motivo a criança está sempre fascinada pela presença da outra criança da mesma idade, igualmente porque os mais novos procuram eletivamente os mais velhos.” (Vayer, 1993, p.38)

O prazer no exercício da sua autonomia só é possível à criança com a presença do adulto, que observa, considera e aprova. (Vayer, 1998)

5.2.3 Conhecimento/estratégia

Vimos anteriormente, que o conhecimento do mundo e do próprio são indissociáveis, e que a organização é essencialmente um processo que depende do próprio:

A criança compreende porque compara (auto-avaliação interna) o que tomou do meio que a rodeia (informação) com o que apreendeu e compreendeu anteriormente. Pelo mesmo motivo, quer dizer, porque ela é o sujeito da sua ação e da sua relação com o mundo, é ela que aprende, o que significa que toma para si (integra) a informação ou o conhecimento resultante da sua ação e da sua experiência. (Vayer,P, 1993, p.47)

O autor refere que a criança desde do momento que faz as suas experiências com um ou outro objeto, parte para uma associação dos elementos, que a conduz à associação de ideias e a desenvolver estratégias para construir algo ou resolver um problema. Com o tempo e com a associação a outras crianças, as ações tornam-se mais numerosas e pertinentes, levando-a a coordenar-se com o outro.

O professor deve encorajar o aluno a desenvolver o seu potencial e gostos. O aluno deve aprender a olhar para si mesmo, desenvolver o trabalho de investigar os seus próprios problemas. O professor deve ajuda-lo nesta tarefa, da audição, correção e conceptualização. Neste processo, o professor deve ser cuidadoso para que o aluno tenha um bom senso na sua própria avaliação. Neste bom senso, o aluno deve considerar as boas qualidades a par das más. Se, se pede sempre que o aluno se foque nas más e nunca nas boas qualidades, e se nunca se lhe mostrar que bom é bom, como poderá desenvolver um bom senso da sua prática e progressão? O desenvolvimento técnico deve ser encorajado a partir daquilo que já faz bem (Pleeth, 1982).

5.2.4 A relação e escolha do outro

As relações entre crianças conseguem escapar a intervenção e desejos do adulto. A escolha do outro é de natureza afetiva, elas são escolhidas em função das suas capacidades de comunicação. Este fenómeno humano é mais evidente entre adolescentes e adultos, têm um valor dinâmico essencial, e resultam melhor que grupos compostos a partir do exterior (Vayer,1993). Segundo o autor, estas dinâmicas observam-se a dois níveis:

Ao nível das pessoas: Só podem efetuar-se trocas desde que exista um interlocutor. Este é escolhido em função das suas capacidades de acolhimento e de comunicação. Para a criança, esse interlocutor é aquele que lhe permite ao mesmo tempo, reconhecer-se e ser reconhecida.

Ao nível da atividade: O sentimento de segurança oferecido por uma relação positiva com o outro, facilita o envolvimento pessoal na ação. A comunicação ao nível das pessoas permite a cada um apropriar-se do modelo do outro, sem um sentimento de dependência. A comunicação permite ainda que o sujeito associe o seu desejo ao dos outros, bem como a sua imaginação, podendo assim ultrapassar a sua própria pessoa. (Vayer,1993, p.73)

Poderá fazer-se uma analogia entre as relações de grupo com as do sistema nervoso, ambas funcionam no seu interior e constituem um sistema autónomo. Enquanto sistema vivo, o grupo não admite no seu seio intervenção e interferência.

Vayer (1993) postula que: Estas noções explicam-nos também um certo número de fenómenos: os grupos naturais, quando adquiriram a sua identidade e a sua estabilidade no espaço e no tempo, não admitem no seu seio elementos estranhos, neste caso, outras crianças. Também não aceitam ordens ou conselhos, pois são totalmente independentes tanto em relação aos grupos e às estruturas sociais (a família, a escola) a que pertencem os diferentes membros. (p.80)

Vemos que o sentimento de segurança permite à criança exercer a sua autonomia e que a organização relacional e material promovem a sua independência. Esta independência, relativamente a diretivas pontuais, permite-lhe um conhecimento próprio.

5.2.5 Relação

Segundo Vayer (1993), quanto mais nova é a criança mais apreende do adulto, e mais convencida fica de que este a prefere conformada e submissa. Esta atitude de submissão e conformidade são mais evidentes nos adultos que têm interesse no trabalho com crianças mais novas. Só na adolescência, os alunos são sensíveis aos aspetos relacionais, o professor é reconhecido como interlocutor e os alunos exprimem a necessidade de serem compreendidos e reconhecidos como parceiros.

Pleeth (1982) menciona que: “It is really very short-sighted (even in a purely selfish sense) for teachers to take pride in developing their pupils into replicas of themselves; the same style, the same phrasing, the same bowings, fingerings, mannerisms, whims – even the same mistakes!”¹⁵ (p.176)

É uma derrota (erro) para os dois, se o progresso for inteiramente medido, pela satisfação em soar como o professor. O professor sem perder a sua autoridade, deve transmitir e discutir, e não ditar, as várias possibilidades e conduzir o aluno a perceber as várias razões subjacentes (Pleeth, 1982).

¹⁵ Tradução livre “É redutor (mesmo num sentido puramente egoísta) um professor orgulhar-se no desenvolvimento dos seus alunos como replicas suas; o mesmo estilo, a mesma frase, as mesmas arcadas, digitações, maneirismos, caprichos - até mesmo os mesmos erros!”

5.2.6 A Atenção

A psicologia define a atenção em dois aspetos de origens diferentes: a atenção espontânea, que decorre de um interesse imediato ou de tendência pessoal, corresponde à aprendizagem não dirigida, implica autonomia. E a atenção voluntária, que consiste em concentrar-se sobre qualquer coisa que não apresenta imediatamente uma atração, corresponde a uma aprendizagem dirigida pelo adulto. Em ambas, para que se verifique conhecimento é necessário que o sujeito seja soberano da sua ação, visto que o sistema nervoso só funciona segundo o modelo de autonomia (Vayer, 1993).

Vayer (1993) refere também que: Isso significa que, ainda quando a actividade é definida do exterior, a criança deve tomar o seu projecto e fazer dele, pelo menos durante a actividade, um assunto pessoal. É todo o problema das aprendizagens escolares. (p.92)

Pleeth (1982), recomenda que quando o professor é capaz de ver os motivos do erro técnico ou musical, deve ter a capacidade de perceber o que o aluno tenta alcançar e ajuda-lo a realizar-se. Desta forma, poderá discutir com o aluno caminhos alternativos e apontar o que poderão ser erros técnicos ou musicais no que foi executado. O autor alerta, que se o desejo é provar que a execução é errada, só o pode fazer comparando a sua ideia com a do aluno, isto não só põe o aluno numa situação injusta, por não permitir que este apresente a sua melhor intenção antes das alternativas mostradas pelo professor, mas também porque esmaga o desenvolvimento da imaginação e deixa-o mal preparado para o momento que tiver que trabalhar sozinho.

Vayer (1993), constata através da observação de um conjunto de crianças em situação normal de aula, que as aprendizagens definidas do exterior e as actividades em volta dessas aprendizagens são “incompatíveis com o manter da atenção da criança sobre a tarefa” (p.99), a concentração só é possível se a intenção partir do interior do próprio. Por sua vez, as capacidades de atenção são mais elevadas, quando se permite que as crianças escolham os parceiros e

algumas atividades, dando-lhes assim a autonomia ou pelo menos o sentimento, e a sentirem-se responsáveis.

5.2.7 A ordem na classe

Quando a criança está habituada a ser dirigida, mais dificuldades encontra em orientar-se numa nova situação e em auto responsabilizar-se. A não intervenção do adulto nas atividades na classe, não conduz à desordem ou anarquia, a sua presença e a atenção às produções são condição. Se no início se observa uma dispersão, esta não significa desordem, as múltiplas experiências são uma necessidade para a criança se orientar. Verifica-se que ao final de quinze a vinte minutos, as relações e agrupamentos estão definidos, por interesse pela atividade ou por relação afetiva. Perante este fenómeno, o grande envolvimento das crianças nas suas pesquisas ou ações, não permite o adulto parar imediatamente os processos em curso. (Vayer, 1993)

Segundo o mesmo autor:

“Quando o meio que as rodeia é harmoniosamente equilibrado, tanto no plano material como relacional, a ordem está subjacente, pois é a organização desse meio, e não o adulto, que é organizadora dos comportamentos autónomos.” (Vayer, 1993, p.114)

É importante observar dados da psicologia social, para se perceber melhor as relações de grupo (grupo-classe) que Vayer (1993) define da seguinte forma:

O grupo base reúne quatro ou cinco pessoas que se escolhem mutuamente. Um grupo restrito entre oito a doze pessoas com relações e funções diferentes na vida social. Mais de doze pessoas, um grupo secundário onde a organização é feita a partir de estruturas ou regras preestabelecidas. (p.158)

5.2.8 Sentido

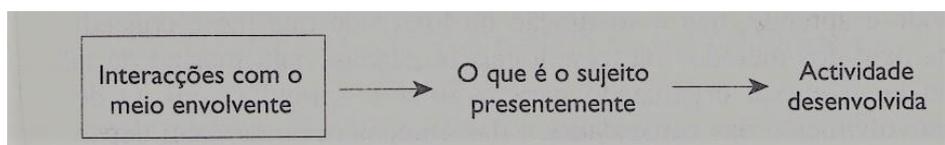
Voltando às premissas da escola, psicólogos e pedagogos têm como objetivo o desenvolvimento da criança, mas é importante perceber que significado têm as propostas de aprendizagem para a criança. A afirmação que a aprendizagem está primeiro, é resultado da nossa cultura social e escolar (Vayer, 1993).

Uma atividade não tem significado por si mesma, ou seja, não é portadora de sentido, a atividade tem ou não um sentido para criança. A criança deseja ser reconhecida pelo outro, pelo adulto na classe, este facto pode leva-la envolver-se em atividades definidas no exterior, mas a verdadeira integração dos conhecimentos, não dependem do projeto do professor, mas do sentido que tem para ela. É o contexto geral da classe que dá sentido às atividades e não o comando externo. Este contexto alarga-se ao nível de grupo social, explica de onde vêm os interesses e motivos da criança, e ajuda a compreender a origem das dificuldades na aprendizagem nas crianças pertencentes a classes desfavorecidas (Vayer, 1993).

Observamos assim, que a aprendizagem nasce no contexto sociocultural antes de se concretizar no contexto socio escolar.

Figura 6

Processo da relação do conhecimento com o meio-envolvente



Nota: Vayer (1993), pg. 161

Para Vayer (1993), o grande problema das abordagens, métodos e tecnologias educativas, é abordarem o tema com o sentido inverso. A ideia de que as competências adquiridas da aprendizagem modificam o estado do sujeito, levam a uma transformação das relações conjunto-classe e do contexto social, que é refutada com a inoperância das reeducações específicas. Segundo o autor,

esta lógica do sistema oposta à realidade da criança, é ilustrada no insucesso escolar. Segundo o autor supra mencionado:

Surge então a contradição fundamental, chama-se insucesso escolar ao insucesso da criança perante certas aprendizagens específicas, em particular a escrita e a leitura, que são o projeto do adulto. De certa forma, o adulto transfere para a criança a sua própria falha, pois as estratégias que desenvolveu para levá-la a aprender soldaram-se num insucesso. A lógica do sistema torna-se a lógica do absurdo. (Vayer, 1993, p.161)

Para Vayer (1993) o desenvolvimento das capacidades e competências não dependem só da liberdade que é concedida, dos métodos ou da organização das aprendizagens. As qualidades pessoais dos adultos que ensinam e a dinâmica interna do desenvolvimento da criança são importantes. A linguagem verbal não veicula mais de 30% a 50% de significações entre as pessoas. Sabe-se também que a criança é sensível à comunicação paradoxal.

Pleeth (1982) acredita que, guiando os alunos de forma a quebrar e desvendar os seus problemas, o professor desenvolverá neles a habilidade de florir as suas próprias capacidades. Ao mesmo tempo, este desenvolvimento servirá para a sua capacidade de ensinar futuramente, se assim o desejar. Este só poderá crescer e desenvolver-se se o professor lhe der perspectivas mais amplas para a sua prática.

Pleeth (1982) menciona que:

(...)It is the role of the teacher rather to encourage them to discover themselves, and it should be within the power of the teacher to develop each pupil's musical personality in terms of what it *is*, not in terms of some abstract or formulated 'norm'.¹⁶ (p.175)

5.2.9 O estatuto

Na escola e nas classes, o adulto e o aluno têm estatutos diferentes, mas o estatuto é uma situação social, “não é identificável ao papel pessoal que é uma situação interaccional.” (Vayer, 1993, p.177) Ou seja, o reconhecimento deve ser mútuo, pois o papel pessoal define-se “como uma série de comportamentos e de expectativas em que as ações serão executadas de acordo com as interações.” (Duzert, M, citado por Vayer, 1993, p.177)

A classe organizada por estruturas relacionais, leva-nos aos sistemas vivos, que para Vayer (1993) é a organização das interações ou dos papéis, de forma a realizar algo, através do consenso do conjunto das pessoas implicadas. Assim “(...)deixa de haver poder de um elemento do sistema sobre outro” (p.178), que funciona se cada elemento for autónomo na sua ação em relação aos outros, neste caso alunos e professor.

Como refere Vayer (1993):

Uma vez que o sistema possui em si mesmo a capacidade de autodireção e de auto-avaliação, é necessário e suficiente dar aos seus membros uma margem de autonomia, para que se sintam implicados, se responsabilizem e desempenhem igualmente o seu papel. (p.179)

¹⁶ Tradução livre “O papel do professor é antes encorajá-los a descobrirem-se a si próprios, e deve estar no poder do professor desenvolver a personalidade musical de cada aluno em termos do que é, não em termos de alguma norma abstrata ou formulada.”

A abordagem não deve ser feita como se todos fossem o mesmo, deve respeitar a sua natureza e temperamento. Assim, como não há duas impressões digitais iguais, não há personalidades e talentos iguais. Até o mesmo aluno não é duas vezes igual, para além da anímica do dia a dia, este também se desenvolve como pessoa, no domínio do instrumento e na sua consciência musical (Pleeth, 1982).

Cada aluno é para o professor mais um caminho de exploração e expansão do seu conhecimento. Novos caminhos afastam-no do seu antigo eu, levando para um infinito conhecimento e entendimento. Em última análise, o professor deve conter nele vários “eus”, alargando o seu horizonte musical através dos problemas trazidos pelos seus alunos (Pleeth, 1982).

6 Proposta de exercícios

Neste capítulo sugerem-se algumas estratégias de estudo que podem ajudar os alunos a desenvolver a prática individual. Estes exercícios propõem-se a diversificar o estudo do aluno e poderão servir para uma reinvenção dos próprios.

Em todo o capítulo, os exercícios apresentados são retirados do livro “*Practicing for Artistic Success*” de Burton Kaplan. Foram selecionados os exercícios que, no entender do mestrando, podem resultar melhor para solucionar problemas comuns da prática individual do instrumento. A obra de Kaplan aborda outras questões, como organização do estudo, a conceptualização ou imaginação, a concentração, e as estratégias de memorização. Importa referir que as estratégias que são aqui apresentadas, foram adaptadas do livro *supra* referido, da autoria de Burton Kaplan.

6.1 Estratégias

O objetivo deste tema, é dar a conhecer aos alunos múltiplas estratégias que possam auxiliar na organização do estudo, e na melhoria de determinados aspetos musicais. Estas estratégias são importantes, para que o aluno não

pratique o estudo repetitivo, sem objetivos específicos. Ao utilizar as estratégias aqui apresentadas, o aluno poderá selecionar a mais adequada para o problema que pretende resolver.

6.1.1 A Regra da Impaciência

Um dos grandes erros que os músicos fazem enquanto estudam para resolver um problema, é tocar as passagens várias vezes, reforçando o erro e não procurando uma solução para a sua resolução. O músico que repete de forma sistemática sem parar para refletir, nunca descobre a origem do erro, logo não consegue melhorar. O autor *supra* mencionado, defende que o caminho da impaciência levá-lo-á a parar e a confrontar a frustração.

No esforço por melhorar e repetirmos um detalhe, uma frase ou uma secção de uma peça três vezes seguidas, mas sem sucesso, **Paramos de tocar! Desistimos!** de atingir o objetivo. Urge encontrar outras opções de trabalho:

- Tentar uma estratégia diferente caso se saiba.
- Tentar inventar uma nova estratégia.
- Praticar outra coisa e planejar voltar mais tarde na mesma sessão de estudo.
- Chamar os colegas e perguntar-lhes que estratégias utilizam para aquele tipo de problemas.
- Ler alguns livros sobre estratégias para melhorar este tipo de problemas.
- Esperar pela próxima aula para obter mais conselhos do professor.

6.1.2 A Regra da Seleção Desatenta

É comum os músicos tentarem resolver problemas de afinação, ritmo, expressão, fraseado, tudo ao mesmo tempo enquanto estudam. Mesmo que se atinja sucesso após muito estudo num só dia, muitas vezes é pouco o controlo que resta no dia seguinte. Isto causa muitas vezes frustrações, o trabalho que

está a ser construído não está a dar resultado. A tendência para exigir mais do que aquilo que conseguimos aplicar, pode levar a uma diminuição da concentração, a auto-depreciações, e desespero. A Regra da Seleção Desatenta tem o intuito de tentar proteger o músico destas más sensações, focando-o apenas num aspeto.

O sinal clássico de atenção sobrecarregada, é a diminuição da concentração, embora não estejamos cansados e de gastemos muito tempo para melhorar um problema, não conseguimos atingir resultados. Para melhorar a concentração pode tentar-se o seguinte:

Passo 1: Tocar um excerto que se está a trabalhar, para observar que aspetos não estão tão bem (e.g. ritmo, afinação, fraseado, expressão). Escolhe-se apenas um problema e ignora-se os outros. É uma grande vantagem concentrarmo-nos no problema maior. Depois de se limitar a atenção a um tópico, é expectável que se volte a ter mais concentração.

Passo 2: Cuidado com a “voz interior”. Continuaremos a ter capacidade de perceber que existem outros aspetos da passagem que precisam de ser trabalhados, e essa “voz interior”, tentará que a atenção se volte para eles. Em vez de lhe darmos atenção, devemos focar-nos ainda mais no aspeto que estamos a trabalhar.

Passo 3: Quando aumentarmos o controlo sobre um aspeto de uma passagem, devemos deixar de lhe dar atenção, e devemos escolher outro aspeto onde nos focar. Caso se perca algum controlo que se tenha ganho anteriormente, não lhe devemos dar mais atenção, devemos **ser Desatentos Seletivamente**.

Passo 4: Deve continuar-se a trabalhar cada problema individualmente durante três ou quatro dias. Como se continua a focar num problema e não em todos ao mesmo tempo, apesar de se abordar diferentes aspetos, espera-se que os diferentes aspetos comecem a vir ao de cima. Desta forma existe a possibilidade de controlo de um ou mais aspetos da passagem ou de integrar mais aspetos.

6.1.3 Regras para Qualidade de Ritmo

Regra 1: Quando se utilizam ritmos, praticam-se com notas separadas em passagens ligadas e com notas ligadas em passagens separadas. Mas se a passagem tiver uma mistura de notas ligadas com notas separadas, também se deve praticar com essas articulações (de arco).

Regra 2: Quando se toca com ritmos, deve tocar-se de forma musical (fraseando, e fazendo as dinâmicas escritas na partitura).

Regra 3: devem manter-se os padrões de qualidade, como a coordenação, a afinação e precisão rítmica.

Regra 4: Não se deve tocar num tempo mais rápido até se conseguir tocar cada ritmo três vezes seguidas com qualidade.

Regra 5: Quando se tocam ritmos com notas separadas, deve sustentar-se o som (evitar tocar em *staccato* ou *spiccato*).

Utilizam-se estas regras quando se aplicam as **Estratégias de Ritmos**.

6.1.4 Estratégia Simplificada

As estratégias simplificadas oferecem inúmeras maneiras de simplificar um problema, de forma a obter uma meta sem esforço. É normalmente o primeiro passo das muitas estratégias para uma abordagem que melhore a qualidade e o controlo da sua consistência.

- **Alteração do Tempo:** Em passagens rápidas, será necessário utilizar um tempo mais lento. Em passagens lentas poderá ser benéfico a alteração do tempo, tocá-las mais rápido poderá ajudar na conexão e no equilíbrio da frase.

- **Remover o ritmo:** Tocar as notas, mas com um padrão rítmico mais simples.
- **Remover as notas:** Tocar apenas o ritmo.
- **Diminuir a quantidade de material** em que se está a trabalhar (sempre que for necessário).
- **Simplificar a frase:** Redesenhar os padrões das ligaduras. Se a passagem for ligada, tocar todas as notas separas, ou vice-versa, se a passagem for toda separada tocar todas as notas ligadas.
- **Baixar a intensidade da emoção expressada:** Tocar com 75%, 50%, 25% de emoção total que se pretende ter na *performance* (melhora a capacidade de observação).
- **Cantar as frases.**
- Sem produzir som, **digitar no instrumento como se estivesse a tocar, usando o mesmo ritmo e notas** (coordenar com o metrónomo).
- **Tocar sem os ornamentos até o ritmo estar estabelecido.**
- **Dividir as notas longas em subdivisões rítmicas regulares** (em vez de as suster), para se ficar ciente e expressar melhor a tensão rítmica das notas longas.

As próximas quatro estratégias são especialmente direcionadas para instrumentistas de corda friccionada.

- **Simular com o arco e cantar a melodia.**
- **Digitar as notas e simular com o arco.**
- **Praticar sem vibrato.**
- **Praticar em pizzicato sem arco.**

6.1.5 Estratégias de Isolação-Integração

É uma estratégia que tem como objetivo separar frase musicais da peça, ou notas de uma frase musical, de forma a resolver um problema técnico ou a focar-se melhor no detalhe que se pretende obter e assim garantir que as

melhorias que fazemos ao separar partes das frases, sejam integradas perfeitamente no balanço rítmico da frase inteira.

É uma prática bastante comum, mas esta poderá ser bastante limitada se estes pedaços isolados forem integrados logo numa grande frase. Cada vez que isolamos uma nota ou um grupo de notas para melhorar, temos todo o tempo para essas melhorias. Paramos, preparamos, tentamos e paramos no final. O problema é que não temos esse tempo quando são integradas no seu contexto geral, teremos de coordenar as melhorias dentro da continuidade da frase e da pulsação.

Ou seja, depois de atingir o objetivo com o isolamento da frase, tem de se criar uma estratégia para que esta seja integrada no seu todo:

Passo 1: Repete-se o grupo isolado de notas até se tocar a versão melhorada três vezes seguidas com sucesso.

Passo 2: Depois começa-se a tocar um ou dois compassos antes da parte melhorada, e um ou dois compassos depois da parte anteriormente melhorada, até que esta grande secção esteja estável.

Passo 3: Repete-se esta grande secção até se conseguir manter a qualidade três vezes seguidas.

Passo 4: Integra-se a grande secção dentro do contexto de toda a frase, trabalhando até que tudo esteja perfeitamente integrado, repete-se três vezes seguidas.

Passo 5: Repete-se toda a frase, onde está incluído o grupo isolado, até se conseguir manter sempre a qualidade três vezes seguidas.

6.1.6 Estratégia de um Modelo

Criar um modelo é o primeiro passo para subir o nível de qualidade da afinação, ritmo ou expressão.

É um processo muito parecido com a estratégia isolamento-integração, mas tem como objetivo um parâmetro de qualidade mais específico onde nos devemos focar.

Passo 1: Cria-se um modelo de qualidade como afinação, ritmo ou expressão com pouca quantidade de material.

Passo 2: Repete-se o modelo de qualidade num ritmo até estar confortável.

Passo 3: Quando se estiver satisfeito com o controlo do modelo, não se pára de o repetir e segue-se para a passagem com o intuito de a tocar toda com esse modelo de qualidade. Parar no momento em que se perde o controlo do modelo de qualidade.

Passo 4: Se, se parou por causa da perda de controlo do modelo de qualidade, recomeça-se no Passo 1. Importante: Caso se falhe em manter o modelo por três vezes seguidas, para-se e muda-se o objetivo. (ver a acima referida Regra da Impaciência).

6.1.7 A Estratégia da Inibição

A estratégia da Inibição é usada para corrigir a falta de coordenação que interfere com fluxo de uma frase. A inibição é algo que nós estamos sempre a evitar, mas de forma a tocar com uma qualidade consistente, temos de encadear e coordenar uma série de ações musculares, para produzir suavemente e ritmicamente uma organizada serie de sons e gestos musicais. Se este encadeamento de ações falha, provavelmente perderemos o controlo desse momento como o das notas seguintes. Os músicos repetem muitas vezes estas falhas de encadeamento, reforçando a falha que os condiciona. Talvez a estratégia da inibição possa ser um caminho que altere a consistência do encadeamento.

Passo 1: Parar no primeiro momento em que existe uma quebra ou falha no encadeamento (inibe a continuação da cadeia de "maus" movimentos).

Passo 2: Reparar a quebra ou falha desse momento.

Passo 3: Começar novamente, fazer uma preparação de forma produzir um encadeamento suave e contínuo do momento que continha a quebra ou a falha. Se passado duas ou três vezes não se conseguir alcançar esta continuidade, deixa-se a Estratégia da Inibição e deve considerar-se usar a Estratégia Simplificada.

6.1.8 Estratégias para Melhorar a Afinação

Antes de conseguirmos tocar consistentemente afinados, devemos ter a capacidade de reconhecer instantaneamente e de forma precisa se a nota que estamos a tocar está afinada. Se está desafinada, temos de ter a capacidade de distinguir se está alta ou baixa e a que nível. É essencial perceber que a altura do som não é um som simples, mas uma complexa mistura de harmónicos. Se a altura do som não for suportada por um timbre focado e ressonante, ninguém tem a capacidade determinar com exatidão a sua afinação. Mas há um fator de controlo muito importante e muitas vezes esquecido pelos músicos: o **ritmo**. Para se ter um movimento habilidoso, o *timing* é a principal prioridade. Felizmente quando tocamos ritmicamente o *timing* é previsível. Quando pretendemos ser precisos no som, num tempo ou subdivisões de tempo que sejam estáveis, temos a possibilidade de controlar a afinação. Contudo, praticar devagar sem uma direção rítmica, tocar cada nota com durações diferentes de tempo para satisfazer a prioridade de estar 100% afinado, implica, mais tarde, quando se tenta integrar o controlo de afinação no contexto musical, a reaprender a tocar afinado ritmicamente.

6.1.9 A Estratégia da Nota-Repetida

Por vezes é mais difícil tocar musicalmente devagar do que em tempos mais rápidos. Se para controlar a afinação, for necessário tocar num tempo muito lento que faça com que se deixe de perceber o padrão musical, deve subdividir-se a nota em vez de se tocar a frase como escrita. Subdividindo cada nota teremos a sensação de continuidade rítmica mesmo que esta seja muito longa. Fraseando em subdivisões, preparamos o corpo para uma antecipada precisão de sucessão de notas. De notar que usando esta estratégia a experiência musical será mais satisfatória, e não tão aborrecida em relação á estratégia de *slow-motion*.

Figura 7

Subdivisão do Tempo. Nos dois primeiros sistemas é apresentado o tema num tempo lento. Os dois últimos sistemas, é mostrada uma possível subdivisão do tempo.



Nota: Kaplan (2004), pg.82

6.1.10 Estratégias de Afinação-Padrão

Assim que se consegue tocar musicalmente afinado em *slow-motion* com notas repetidas, provavelmente a dificuldade em fazer a transição para o tempo escrito, com uma boa afinação, aparecerá. A Estratégia de Afinação-Padrão irá ajudar futuramente no controlo da afinação. A estratégia é baseada na ideia, de que se uma nota de um grupo está desafinada, então todo o grupo de notas está desafinado. Quando o músico consegue avaliar instantaneamente a afinação individual e tem uma boa cinestesia, ele terá outro problema, coordenar sucessivamente notas afinadas num ritmo contínuo.

Uma estratégia a que muitos músicos recorrem inconscientemente para melhorar a afinação, é pararem quando ouvem a nota incorreta, corrigi-la e seguirem sem repetir todo o padrão. Este tipo de estudo perderá o seu valor da próxima vez que tocarmos, porque ele é baseado num modelo interrompido: Tocamos desafinados, paramos, corrigimos a nota, e continuamos a tocar. Não se cria memória para corrigir o padrão de notas. Outra estratégia que muitas vezes se recorre é a um ligeiro alongamento da nota para corrigi-la e depois continuar a tocar assim que se alcança a afinação precisa. Esta alteração de ritmo feita pelo alongamento da nota, inevitavelmente será aprendida, o resultado final será então incorreto. Instrumentistas que caem neste hábito, descobrem que continuam a tocar desafinado quando voltam a tocar aquelas notas e musicalmente soará alterado e hesitante.

A Estratégia Afinação-Padrão pretende uma solução para este problema:

Passo 1: Quando se ouve uma ou mais notas de um grupo que estejam desafinadas, para-se de tocar. Decide-se, se as notas desafinadas estão altas ou baixas, e a que nível.

Passo 2: Imaginam-se as alterações corporais de forma a tocar todo o padrão com as notas corretas.

Passo 3: De seguida, toca-se o padrão e tenta-se seguir a correção imaginada.

Passo 4: Continuar a repetir o Passo 2 e 3 até se ter sucesso através deste processo de tentativa erro.

Passo 5: Quando se conseguir uma vez, tentar repetir o padrão pelo menos três vezes seguidas de forma a reforçar na memória o processo correto.

Passo 6: Toca-se toda a frase com o padrão já correto.

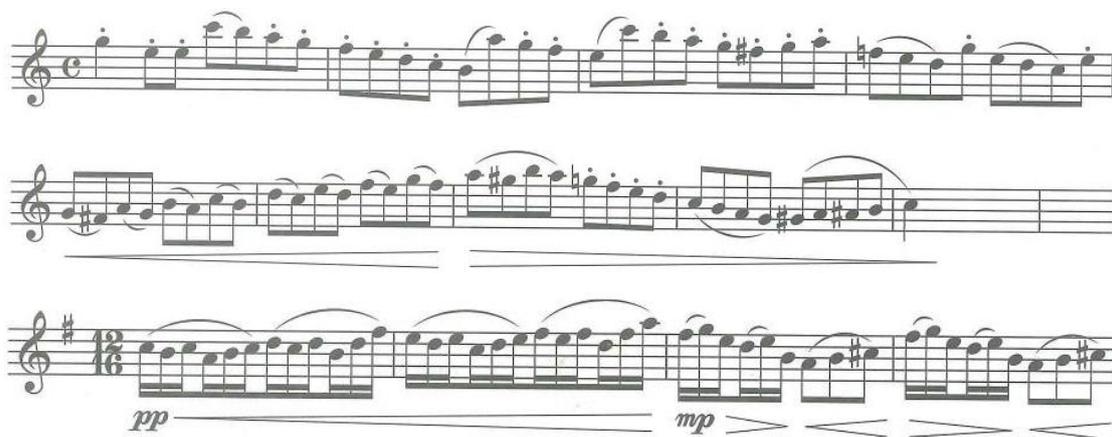
Importa mencionar que quando acumulamos muitas falhas, tendemos a tocar mais devagar e de forma cuidada. A preocupação com a afinação é tanta que o balanço musical começa a perder-se. Ou seja, a comunicação musical depende de vários fatores integrados (e.g. gesto musical); é a organização rítmica destes vários fatores que criam um sentido musical.

6.1.11 Estratégia de Ritmos: controlo em tempos rápidos

Um sinal de avanço na nossa forma de tocar é a capacidade de ter boa coordenação em ritmos rápidos. Um tipo de passagem que apresenta sempre desafios para os músicos são as células rítmicas subdivididas em tempos rápidos. (Fig.8).

Figura 8

Subdivisão em quatro ou seis. Rossini – “La Scala di Seta”, passagem com colcheias em grupos de quatro. Ravel - Prelude to Le Tombeau de Couperin, passagem com semicolcheias em grupos de seis.

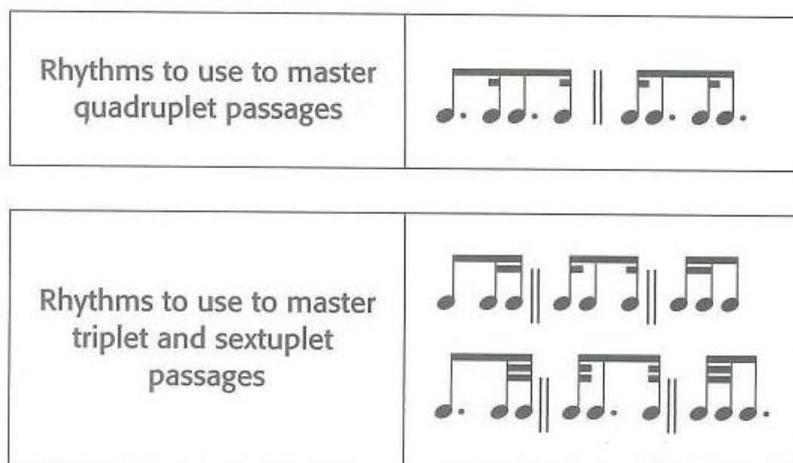


Nota: Kaplan (2004), pg.73

Uma forma de controlar este tipo de passagens é tocarmos a passagem, com ritmos diferentes em vez de tocarmos o ritmo escrito. (Fig.9)

Figura 9

1º Quadro - Ritmos para grupos de quatro notas. 2º Quadro - Ritmos para grupos de três ou seis notas:



Nota: Kaplan (2004), pg. 73

O uso deste tipo de ritmos tem um efeito imediato na sequência de dedos que o instrumentista deve articular corretamente.

1º - É fácil articular dois dedos muito rápido. Durante o tempo que o instrumentista toca a nota longa do ritmo, tem mais tempo para antecipar o movimento das duas notas seguintes do que em relação ao padrão regular. Assim, os reflexos de ação dos dedos, estão a ser exercitados mais rápido do que é preciso para os tocar no mesmo andamento.

2º - A mente está a organizar padrões imaginários e a coordenar essa imagem com os reflexos dos dedos. Enquanto tocamos a nota longa, imaginamos e antecipamos as duas seguintes. (Fig.10)

Figura 10

Ritmos. Exemplo de uma passagem em grupos de quatro e a utilização dos ritmos. Play this - “toca isto” e Imagine this - “Imagina isto”. Vemos que previamente imaginamos as duas notas a serem tocadas.

The figure displays musical notation for a rhythmic exercise. At the top is a single staff in treble clef with a complex rhythmic pattern. Below this are two pairs of staves. Each pair includes an 'image this' staff showing a sequence of chords or dyads and a 'play this' staff showing a sequence of notes. Dashed lines connect the notes in the 'play this' staves to the corresponding chords in the 'image this' staves, illustrating the mental preparation and anticipation of notes before they are played.

Nota: Kaplan (2004), pg. 74

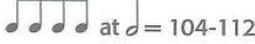
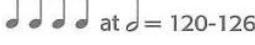
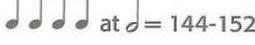
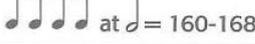
Não é muito comum estudar com metrônomo quando se utiliza este tipo de ritmos. Porém, o uso do metrônomo de forma rigorosa e sistemática, possibilita aumentar o controlo em tempos rápidos. É a única relação que existe entre o tempo em que se tocam os ritmos e aquela em que realmente se toca

com o padrão rítmico original. Esta relação não é óbvia, (Fig.11) mas demonstra essa relação para grupos de quatro (♩♩♩♩, ♩♩♩♩).

Como se pode observar, cada vez que se tocam os ritmos (coluna 1 – Fig.11) com a qualidade, é quase certo que se consiga tocar no padrão original num tempo mais rápido (Coluna 2 – Fig.11). Observamos também que ao subirmos em cada nível (“LEVEL” - Fig.11), as diferenças entre os dois padrões também vão aumentando.

Figura 11

Ritmos em grupos de quatro. Coluna 1 - “When you can play in these rhythms” - Quando consegues tocar com estes ritmos. Coluna 2 - “You will be able to play” - Serás capaz de tocar.

	When you can play in these rhythms:  at $\text{♩} = \underline{\hspace{1cm}}$	You will be able to play  evenly at $\text{♩} = \underline{\hspace{1cm}}$
LEVEL I	 &  at $\text{♩} = 40$  &  at $\text{♩} = 50$  &  at $\text{♩} = 60$	 at $\text{♩} = 50$  at $\text{♩} = 60$  at $\text{♩} = 72$
LEVEL II	 &  at $\text{♩} = 66$  &  at $\text{♩} = 72$  &  at $\text{♩} = 76-80$  &  at $\text{♩} = 84-88$  &  at $\text{♩} = 92-96$	 at $\text{♩} = 80$  at $\text{♩} = 92$  at $\text{♩} = 104-112$  at $\text{♩} = 120-126$  at $\text{♩} = 132$
LEVEL III	 &  at $\text{♩} = 100-104$  &  at $\text{♩} = 108-112$  &  at $\text{♩} = 116-120$	 at $\text{♩} = 138$  at $\text{♩} = 144-152$  at $\text{♩} = 160-168$

Nota: Kaplan (2004), pg. 75

Para passagens de grupos de três, a Fig.12 mostra-nos também a relação do tempo real com o tempo na utilização de ritmos.

Figura 12

Ritmos em grupos de três. Coluna 1 - Quando consegues tocar com estes ritmos.
Coluna 2 - Serás capaz de tocar.

When you can play in these rhythms:  ,  &  at ♩ = _____	You will be able to play  evenly at ♩ = _____
 ,  &  at ♩ = 50	 at ♩ = 65
 ,  &  at ♩ = 60	 at ♩ = 75
 ,  &  at ♩ = 70	 at ♩ = 85

Nota: Kaplan (2004), pg. 76

Quando se toca em grupos de três () e se tenta exceder o tempo (♩ = 70), sente-se dificuldade para manter a pulsação. Para exceder o tempo confortavelmente, começa-se a tocar ( em ♩ = 40) que será o equivalente a ( em ♩ = 80).

Para as relações de semicolcheias em grupos de seis () as figuras 13 e 14 mostram a relação de tempo para passagens.

Figura 13

Ritmos em grupos de seis até $\text{♩} = 60$. Mostra a relação para grupos de seis notas. Esta relação rítmica só se mantém até a uma pulsação de $\text{♩} = 60$. Com pulsações superiores à descrita a relação é diferente. (Ver Figura 14)

When you can play in these rhythms:  at $\text{♩} = \underline{\hspace{2cm}}$	You will be able to play  evenly at $\text{♩} = \underline{\hspace{2cm}}$
 at $\text{♩} = 40$	 at $\text{♩} = 50$
 at $\text{♩} = 50$	 at $\text{♩} = 60$
 at $\text{♩} = 60$	 at $\text{♩} = 70$

Nota: Kaplan (2004), pg. 77

Figura 14

Ritmos em grupos de seis a partir de $\text{♩} = 70$ Mostra relação para grupos de seis notas. Para pulsações com $\text{♩} = 70$ as subdivisões ficam cada vez mais curtas, em relação às exemplificadas na Figura 13.

When you can play in these rhythms:  at $\text{♩} = \underline{\hspace{2cm}}$	You will be able to play  evenly at $\text{♩} = \underline{\hspace{2cm}}$
 at $\text{♩} = 70$	 at $\text{♩} = 80$
 at $\text{♩} = 75$	 at $\text{♩} = 90$
 at $\text{♩} = 80$	 at $\text{♩} = 100$

Nota: Kaplan (2004), pg. 77

6.1.12 Estratégia de Ritmos para Grupos Contínuos de Notas

Passo 1: Determinar a que tempo é que se consegue tocar uniformemente e com controlo. Localiza-se esse tempo a partir da Coluna 1 (Figs. 11,12,13,14.)

Passo 2: Pratica-se a passagem com ritmos da Coluna 1 com o tempo determinado. É possível atingir o máximo controlo, se tocarmos os ritmos e imaginarmos as notas rápidas seguintes (Fig.10). Essa imagem deve incluir o som que se espera ouvir e os dedos que devemos articular. Quando se toca de memória, devemos também imaginar as notas escritas.

Passo 3: Praticar até se conseguir tocar a passagem com os dois padrões rítmicos, três vezes seguidas, sem nenhuma paragem ou hesitação e sempre com o metrónomo. Sempre que se hesita, ou não se toca juntamente com o metrónomo, para-se, e pratica-se a parte problemática até se consiga tocar de forma confortável. Deve tocar-se com musicalidade, frasear, e incluir as ligaduras de articulação. Retirar aspetos musicais para melhorar a técnica das passagens não é uma boa ideia, é desnecessário tocar com toda a expressão, mas é necessário manter alguma musicalidade.

6.1.13 Ritmos de Múltiplas-Notas

Conforme o tempo vai aumentando, o músico necessita de ser capaz de imaginar grupos de notas cada vez maiores. Para isso teremos de aumentar o número de notas após a nota mantida. A figura 15 mostra-nos os padrões de ritmos de notas múltiplas e todas as suas variações. Quando trabalhamos com estes padrões com metrónomo, a capacidade de tocar com regularidade e balanço aumentará. O tempo de controlo manter-se-á o mesmo que nos padrões anteriores (Fig.11,12,13,14).

Figura 15

Padrões de ritmos. 1º Quadro - Padrões rítmicos para passagens de grupos de quatro notas. 2º Quadro - Padrões rítmicos para passagens de grupos de seis notas. 3º Quadro – Padrões rítmicos para passagens de grupos de oito notas.

 Basic Pattern	 Variation 1	 Variation 2	 Variation 3
 Basic Pattern		 Variation 1	
 Variation 2		 Variation 3	
 Variation 4		 Variation 5	
 Basic Pattern		 Variation 1	
 Variation 2		 Variation 3	
 Variation 4		 Variation 5	
 Variation 6		 Variation 7	

Nota: Kaplan (2004), pg. 78

6.1.14 Aprender a Ultrapassar o Tempo Limite

O tempo limite não é a velocidade máxima a que conseguimos tocar, mas sim a velocidade mais rápida a que conseguimos tocar sem descontrolo ou stress. Existe também uma velocidade que se consegue alcançar após algum tempo de estudo, uma velocidade consistente, mas de forma mais curta, por exemplo por um ou dois compassos. A estratégia anteriormente descrita

(Estratégias de Ritmos) é uma boa forma de alcançar o tempo limite de forma rápida. Mas para se ter um grande controlo sobre passagens rápidas são necessárias outras formas de estudo. Esta estratégia para desenvolver um novo tempo limite, é baseada na ideia, *como podes tocar rápido se nunca experienciaste tocar rápido?* De alguma forma os músculos têm de ter esta experiência. Por exemplo, assumindo que se toca (♩, ♩ = 132), para subir o tempo limite terá de se tocar (♩) com ritmos a (♩ = 100-104) por 4 a 6 dias para tocar uniformemente (♩ = 138), procedimento similar ao da Estratégias de Ritmos. Com este procedimento o músico está a tentar elevar o seu tempo limite de (♩ = 132 para ♩ = 138), mas se só praticar a (♩ = 138), o descontrolo ou stress da passagem vai se manter-se por muito tempo. Por isso devem começar a praticar-se pequenos impulsos (♩ = 144 ou 152). Esta a estratégia envolve exceder um pouco o tempo final. É importante que se tente trabalhar por 4 a 5 minutos neste tempo mais acelerado, a consequência é que os músculos temporariamente esquecerão a limitação inicial. Depois baixa-se o andamento para (♩ = 138), sentir-se-á mais facilidade nem que seja temporariamente. Usar esta estratégia de forma exagerada poderá criar muita tensão muscular, deve trabalhar-se em poucas quantidades, mas todos os dias para se construir esta nova capacidade de forma gradual.

7 Objetivos

O objetivo desta investigação foi perceber como os docentes da disciplina de violoncelo abordam algumas questões que envolvem a prática do ensino. Há três pontos que se pretende explorar, o comprometimento dos docentes com programas institucionais, o papel do professor no desenvolvimento do aluno, e a sua prática como docente.

7.1 Metodologia

A investigação baseou-se na observação como principal método de recolha de informação. Foram realizadas entrevistas a docentes de violoncelo com o objetivo de obter dados qualitativos. Também foi administrado um questionário, igualmente direcionado a docentes de violoncelo, que teve como finalidade a obtenção de dados de cariz quantitativo.

As entrevistas permitem a recolha de informação mais detalhada e adequada aos temas que se pretende investigar. O questionário, permite uma recolha de informação mais objetiva e com mais inquiridos, que possibilita fazer análises, e perceber que hipóteses de investigação existem.

7.2 Entrevista

As entrevistas realizadas, tiveram o propósito de perceber como os docentes da disciplina de violoncelo abordam algumas questões que envolvem a prática do ensino. Apesar das questões serem objetivas, eram de carácter amplo, para permitir que o entrevistado tivesse a oportunidade de as desenvolver. Houve três pontos que se pretendeu explorar, o comprometimento dos docentes com os programas institucionais, o papel do professor no desenvolvimento do aluno, e a sua prática docente.

O objetivo seria entrevistar cinco professores de quatro escolas do ensino artístico, Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, Escola Artística

do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Aveiro, Escola Artística do Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga e o Conservatório de Música do Porto. Foi solicitado a algumas destas escolas um docente disponível para realizar a entrevista, outros docentes foram contactados pessoalmente. Das cinco entrevistas previstas só foi possível realizar três, por não obter respostas das escolas ou dos docentes.

Antes de realizar as entrevistas, os entrevistados foram contactados previamente, para lhes ser indicado o procedimento da entrevista. Foi-lhes enviado o guia da entrevista, foi-lhes solicitada permissão para gravar a entrevista. Foram igualmente informados que a entrevista iria ser transcrita, mas mantendo o anonimato.

O guião da entrevista foi previamente enviado por email, para permitir ao entrevistado um tempo de reflexão sobre os assuntos. A entrevista foi realizada e gravada por videochamada, tendo sido dado o respetivo consentimento pelos entrevistados.

As transcrições das entrevistas foram realizadas de forma literal, salvaguardando questões pessoais que permitissem identificar os participantes. A dinâmica da comunicação oral é distinta do discurso escrito, na transcrição das respostas, por vezes foram necessários ligeiros ajustes para facilitar a leitura.

Os três professores entrevistados estão identificados pelas letras A, B e C. O guião da entrevista contém nove perguntas:

1. Utiliza algum plano pedagógico?
2. No ensino básico, que competências o aluno de violoncelo deve trabalhar e adquirir?
3. De que forma faz escolha do repertório técnico e musical para cada aluno?
4. Além do repertório técnico e musical supracitado, utiliza outros exercícios?
5. Quais os métodos e repertório que utiliza com mais frequência?

6. Por norma cumpre os programas institucionalmente estabelecidos na sua escola?

7. Ensina os seus alunos a estudar e a desenvolverem o trabalho sozinhos?

8. Quais as estratégias de ensino que utiliza para ajudar no trabalho individual?

9. Na sua opinião que papel tem o professor no desenvolvimento do aluno de violoncelo?

7.2.1 Entrevista com os professores

1. Utiliza algum plano pedagógico?

A - No conservatório temos uma planificação, tem uma base, para cada ano há "x" coisas para fazer, temos escalas, estudos, peças, isso está dividido por anos. Dentro desses anos há um programa mínimo e por cima vamos acrescentando, sempre com dificuldade acima desse programa.

B - Obviamente eu tenho um plano pedagógico, mas tenho plano pedagógico para cada aluno não tenho um formato. Este aluno está no 1º Grau então vou usar este formato, não! Cada aluno é um individuo diferente de todos os outros. Várias vezes mudo o meu plano dependendo do que estuda, do envolvimento familiar, etc. Imagina um aluno que começa muito bem, e por um azar ou outra qualquer razão vai afetar o aluno, eu vou ter de me moldar um bocado à situação e, portanto, o plano que eu tinha falhou.

C - Eu estou a fazer um plano para cada aluno, no início do ano, uma planificação geral. Saber quais são as posições, saber se vão fazer vibrato, os tópicos novos gerais. Mas às vezes ao meio do ano adapto-me, faço um bocadinho menos ou mais do que estava previsto, depende do desenvolvimento ao longo do ano, é bastante flexível.

Eu conheço o plano da instituição, mas é muito genérico, o meu é bastante mais específico para cada aluno.

2. No ensino básico, que competências o aluno de violoncelo deve trabalhar e adquirir?

A - Desde que o aluno começa, penso sempre no que é que tem de atingir enquanto profissional. E as competências começam a ser trabalhadas desde o primeiro ano. No ensino individualizado há alunos que andam mais depressa outros mais devagar, às vezes os que andam mais devagar depois ultrapassam os que andam mais depressa. Não há um caminho igual, não utilizo aquele género de métodos característicos dos ingleses, que têm aquelas peças obrigatórias, que fazem sempre a mesma coisa. Não utilizo isso, vou utilizando consoante o desenrolar e as necessidades de cada aluno, vou adaptando.

B - Acho um bocado genérico, neste momento há dois tipos de aluno, há o aluno que vai até ao 5º Grau, que faz a chamada prova global em que completa o ensino básico e depois deixa o ensino. E o aluno que cada vez é mais raro, pelas razões óbvias, que vai seguir. Gosta tanto e tem tanto talento que quer seguir violoncelo, e esses são muito raros porque é preciso ter qualificações fora do normal, cada vez mais.

Eu acho que têm de dominar minimamente as posições de pestana, dominar vários golpes de arco, tem de chegar no mínimo ao Concerto de Bréval o famoso concerto em Ré maior. É um bocado relativo até podem tocar outra coisa qualquer, mas uma coisa paralela a isso. E se não conseguem isso, ir para o secundário é um bocado arriscado, terá de trabalhar muito. Eu estou a falar obviamente no sítio onde leciono, noutras escolas se calhar não será assim.

C - A minha ideia é sempre dar bases, não é um trabalho a curto prazo, mas a longo prazo. Estou a preparar o aluno para, se ele quiser, seguir para o secundário tenha todas as ferramentas possíveis. A descontração, a leitura, a autonomia de estudo e a paixão pela música, que sem esta não vai seguir. Portanto são várias frentes, a parte sensorial, corporal e trabalho em casa. E isto

tem de ser o mais saudável possível, caso o aluno queira continuar, tenha todo o potencial para o fazer.

Nunca se sabe, às vezes pode haver um aluno que diz que não quer continuar, começa a gostar e de repente quer continuar. E se eu não fizer um trabalho igual, o aluno pode querer continuar e não pode porque não está em condições para tal, aí a culpa será sempre minha. Há alunos com algumas dificuldades, mas que gostam tanto que acabam por superá-las. Não sou eu a dizer quem vai continuar ou não, tenho de tentar sempre ao máximo tirar as limitações, obviamente dentro de cada nível, às vezes não se consegue mudar, mas a ideia é essa.

3. De que forma faz escolha do repertório técnico e musical para cada aluno?

A - Tento sempre escolher um programa que seja motivador para o aluno, mesmo nos estudos tento encontrar aqueles que não sejam demasiado massudos. Quando há um problema técnico específico, prefiro utilizar um pequeno exercício do que usar um estudo inteiro que é muito massudo e que sei que o aluno não vai fazer. Prefiro utilizar estudos que sinto que os alunos gostam e vão trabalhar, nas peças a mesma coisa.

Tem de haver um misto de gostar e de desafiador, às vezes quando os alunos começam a crescer eles próprios dizem “gostava de tocar isto”. Por vezes arrisca-se e normalmente corre bem porque eles estão motivados, e acabam por estudar mais do que se for com uma peça que não gostam.

B - Imagina um aluno novo, eu parto daquilo que ele vem a tocar, se eu sinto que a obra é muito difícil para o aluno e está a esforçar-se imenso para tocar aquela peça, eu recuo na dificuldade e começo por aí. Eu às vezes arrisco um pouco, já tive experiências de dar uma peça muito difícil a um aluno, e pensar que já fiz mal em dar a peça ao aluno. É um erro da parte do professor e é um erro também retirar a peça, pedagogicamente não é nada bom é muito difícil dizer isso a um aluno, ele fica desapontado. Mas também tenho tido surpresas, de repente o aluno consegue vencer e é fantástico.

Eu sou um bocado para frente, eu acho que eles têm de ser um bocado lançados, porque depois não estão preparados para enfrentar desafios que aparecem mais tarde.

C - Passo muito tempo a encontrar repertório para cada aluno, para mim é um dos pilares da minha pedagogia. Também se encontro uma peça que eu gosto e não conheço, fico entusiasmada para dar aulas e descobri-la com o aluno, estou sempre a mudar não tenho um padrão. Não estou muito interessada em fazer as mesmas peças durante anos.

O aluno deve ter uma peça que goste, às vezes dou lhes algumas possibilidades, ele escolhe dentro dessa possibilidade. Depois têm de ser um pouco difícil, mas não muito, se fizerem uma peça lenta têm também de fazer uma peça rápida, para terem um bocadinho de tudo. Se for uma peça rápida, tem de ser ligada, mas na seguinte será desligado, para a coordenação. Por exemplo um aluno que tenha dificuldade no vibrato, vai ter em cada período uma peça para o vibrato.

Eu tenho de o preparar antes com alguns exercícios, estudos ou uma pequena peça mais fácil, para quando for abordar a peça já estarem mais ou menos adquiridos os conhecimentos da peça.

A escolha do repertório é a coisa mais importante para mim. Se for mesmo uma boa peça, adequada ao aluno, faz um progresso impressionante. Se me enganar na peça, tento mudar rapidamente, porque vejo que não vai resultar da maneira que esperava.

4. Além do repertório técnico e musical supracitado, utiliza outros exercícios?

A - Sim normalmente exercícios de vibrato, mudanças de posição, agilidade, cordas dobradas para afinação. Alguns exercícios invento na hora dependendo do aluno, mas utilizo Cossmann, Fueillard, Starker, Klengel consoante a necessidade.

B - Como eu próprio comecei a fazer pilates, às vezes faço alguns exercícios com eles, coisas muito simples. Exercícios de pescoço, braços, coluna, para fazer um aquecimento.

C - Para os exercícios faço a mesma coisa, vou buscar sempre exercícios diferentes. Independência dos dedos, mão direita por exemplo fortalecer a ponta do arco, tento sempre fazer cinco minutos de aquecimento com trabalho específico para cada aluno, que faço com eles para que seja mais fácil reproduzir em casa. Vou buscar as ideias ao Stutschewsky, Dotzauer, Davydov ou outro e depois aplico de maneira diferente a cada a aluno.

5. Quais os métodos e repertório que utiliza com mais frequência?

A - No início utilizo Suzuki ou coisas semelhantes, às vezes utilizo melodias portuguesas ou peças infantis, melodias que os miúdos reconhecem e gostem de tocar.

Nos estudos passa pelo Dotzauer, Sebastian Lee, Duport, Popper e às vezes Piatti ou Franchomme mas isso depende do desenvolvimento dos alunos mais velhos.

O repertório musical diversifico, por exemplo este ano tenho três alunos no mesmo grau, não vou dar o mesmo repertório a todos, diversifico para eles ficarem a conhecer mais repertório, acabam por ouvir e ficar com vontade de tocar.

B - Eu já usei imensa coisa eu estou sempre um bocado à procura, desde há uns sete, oito anos descobri este “Cello Times Runners” da Kathy Blackwell, e realmente acho o livro uma forma muito lúdica de aprender violoncelo, tem a gravação que é muito bom para eles ouvirem e tocarem com a gravação.

Para alunos mais avançados, já não uso métodos, uso concertos e peças de repertório. Uso livro de exercícios, para mim o eleito é o Fueillard - “Exercícios Diários” que passam um bocado por tudo.

Por exemplo o “Cello Mind” do Hans Jesen, é um livro muito interessante não é propriamente um método, é um livro sobre afinação, com várias recomendações técnicas da mão esquerda, não fala do arco, mas isso é mesmo um livro mais avançado, eu nem se quer dou o livro, pego em alguns exercícios e digo-lhes o que podem fazer.

C - Por exemplo para os mais pequenos estou a utilizar os livros da Blackwell, Cheney ou Sheila Nelson que vem do violino. Em geral não gosto de utilizar métodos, ainda não encontrei um que queira seguir.

Como complemento usos estudos, por exemplo o Dotzauer, mas eu prefiro o Dotzauer de Becker que tem o segundo violoncelo. Os estudos acho importante terem uma parte harmónica, também há Davydov e Lee com dois violoncelos.

6. Por norma cumpre os programas institucionalmente estabelecidos na sua escola?

A - Onde estou, o programa que existe não está adaptado desde os miúdos de cinco, seis anos, que é quando eles começam no conservatório. Portanto quando os alunos chegam ao quinto ano, o 1º Grau, já tocam muito mais do que aquilo que está lá estipulado. Nós vamos mantendo as quantidades desde que esteja sempre acima do nível que é exigido. Também não podemos exigir mais e depois os alunos não conseguirem tocar, tem de haver um equilíbrio.

B - É um guia, tento nunca ir abaixo do que está lá, acho que aquilo são os requisitos mínimos. Nós não temos um repertório fixo, estou sempre à procura de peças novas.

C - Os programas das escolas têm algumas peças como exemplo, os programas são genéricos.

Entre as provas globais do 2º Grau e do 5º Grau, as provas são internas então podemos ir por exemplo mais lento no 3º e 4º Grau porque o aluno precisa de mais tempo. E quando nos estamos a aproximar do 5º Grau, em que precisamos de ter a posição de pestana um bocadinho feita, aí vou um bocadinho mais rápido. Mas nestes três anos tenho uma liberdade de gerir o programa, mais lento ou mais rápido. Uma pessoa pode sempre encontrar repertório para o aluno, onde tenha facilidade ou dificuldade, o mais importante é o aluno. Se é para traumatizar um aluno para fazer um determinado programa, eu não estou muito interessada. Prefiro sempre pôr o aluno em primeiro e depois se cumprir o programa tudo bem, se não cumprir o programa irá cumprir no próximo ano.

Como temos aulas individuais em princípio temos muita margem em relação a aulas coletivas, ninguém fica para trás, o importante é ouvir o aluno e o bem-estar.

7. Ensina os seus alunos a estudar e a desenvolverem o trabalho sozinhos?

A - Para mim é das coisas mais importantes, que é quando um aluno chega ao fim do ensino secundário consegue pegar numa obra qualquer ler e ter uma ideia do que quer fazer. Portanto há um trabalho desde pequenos, que eles aprendam a começar a pensar sobre o que está bem, mal e que façam uma autoavaliação daquilo que estão a fazer. Quando uma coisa não corre bem ou mal, porque é que corre bem ou porque é que corre mal.

B - Olha eu acho que não faço outra coisa, se queres que te diga é aquilo que mais faço, claro falo de pormenores técnicos. A mais importante função de um professor é ensinar a estudar, é meio caminho para um bom resultado. Estudar a peça, estudar violoncelo não é tocar a peça cinquenta vezes. O que fazem muitas vezes é ir para casa e tocar a peça de atrás para a frente, às vezes mal, tocando de início ao fim. Tocam de A para B, enganam-se no B, vão de B para C, enganam-se no C, pegam de C e continuam. O mais importante é, tu vais do A para o B, enganas-te do A para o B, vais novamente do A para o B. Costumo dar o exemplo, como se estivéssemos a varrer um jardim. Nós quando varremos o jardim passamos a vassoura, mas fica sempre um bocadinho de lixo para trás, voltamos atrás continuamos a varrer, vamos andando e voltando sempre um bocadinho atrás, senão fica sempre poeira para trás. E a única maneira, é estar sempre a ir um bocadinho atrás para ter a certeza que se está a cobrir todas as poeiras, ou seja, todas as dificuldades.

C - O que eu faço no fundo é estudar com eles, se eu consigo a estudar com eles mostrar que fazer um determinado exercício é mais fácil, ele vai querer fazer em casa.

Primeiro saber qual é a passagem mais difícil, portanto analisar o texto saber qual a dificuldade maior e começar a limpar este sítio e fazer com ele. Para

o aluno ver “isto não conseguia fazer antes da aula e agora consigo”, portanto ao nível da autoestima é bom porque “eu sou capaz” e “os exercícios fazem bem porque realmente eu toco melhor”. Este é o meu papel de convencer o aluno que trabalhar desta forma é melhor do que tocar de ponta a ponta.

8. Quais as estratégias de ensino que utiliza para ajudar no trabalho individual?

A - É estudar devagar, isolar os problemas e trabalha-los e sobretudo primeiro compreender como se faz e depois repetir, porque senão a memória não fica, têm que aprender a memorizar e como memorizar. No fundo é dividir em secções, trabalhar primeiro por secções, às vezes por um compasso, um problema ou uma mudança de posição. E a partir daí ir crescendo até conseguir um compasso, até conseguir uma frase e depois juntar o puzzle completo por peças.

A memória é essencial, não se consegue tocar sem ter a memória do que se quer ouvir por exemplo, e para isso é preciso a memória do som, dos espaços, dedos, muscular e das notas. Todo esse conjunto é que consolida o tocar.

B - Acho que já respondi um bocado a essa pergunta, mas gravar, eles gravarem-se e ouvirem.

Faço muito com crianças, é eu gravar uma música que não haja gravação envio para os pais e as crianças ouvem em casa, é importante, por vezes não têm a capacidade de conseguir perceber o ritmo, é uma ferramenta espetacular.

C - Pedir um andamento metronómico, um trabalho de passagem da peça no mesmo tempo, apresenta o trabalho e aí vemos que este sítio realmente para se conseguir tocar, tem de ser fazer mais lento ou não está limpo. Aponta-se essa passagem, isola-se e faz-se uma cruz, “esta passagem é para trabalhar”. Se no início o aluno não tem consciência onde está a dificuldade, no encadeamento a pessoa tem que apontar, por exemplo “tu não consegues fazer tão rápido neste sítio”, ou fazer só o arco ele vai ver que só consegue fazer uma mão e não a outra. Eu não fico muito tempo com os programas, não fico um período inteiro com as mesmas peças. Desenvolve muito a leitura fazer muito repertório e cada peça tem o seu ponto forte, depois têm de passar para outra. Ficar muito tempo

com a peça torna-se um pouco cansativo, quando a peça deu o seu máximo possível é preciso mudar. Por vezes o grande problema é a leitura, vejo como está a leitura e no fim dos períodos pelo menos duas, três aulas, fazemos leituras e ensemble. Tento por as audições três semanas antes do fim do período, para depois conseguir montar outra coisa antes das férias. E assim as audições ficam um pouco desfasadas das férias, a próxima audição ainda mais desfasada e assim posso mudar mais facilmente de programa.

9. Na sua opinião que papel tem o professor no desenvolvimento do aluno de violoncelo?

A - O primeiro papel é fazer com que gostem de música, e ajudá-los a criar bases para serem autossuficientes, ensinar todas as bases musicais, técnicas de dar-lhes uma formação que os torne capazes de ser autónomos e dentro dos padrões da linguagem musical cada um criar a sua própria interpretação.

B - Imagina uma mesa com três pernas, falta-lhe uma perna, a mesa aguenta-se, mas está um bocado desequilibrada e essa perna é o professor. Ou seja, essa perna que é o professor é fundamental não só na informação técnica e na parte psicológica, é no apoio. O aluno saber que o professor está preocupado e sentirem sempre que nós gostamos dele e que queremos o melhor dele. De uma maneira geral os alunos estão um bocado inseguros, estão com medo de tocar e de falhar. É sobretudo dar essa confiança e que a amizade do professor está acima de tudo.

C - Olha na autoestima, paciência, amor pela música, encontrar um meio de expressão e espírito de análise musical. O facto de ter um professor individualmente, ter um aluno de cada vez, à uma margem para trabalhar com a própria pessoa. Sentir que o facto de fazer música traz algo de positivo na vida, seja o modo de expressão, algo que os deixe contentes, mesmo as vibrações ou uma simples passagem. O problema é por exemplo, no conservatório há muita pressão para os resultados, temos de mostrar trabalho. Às vezes pode ser contraproducente para alguns alunos que precisavam mais de trabalho de improvisação por exemplo ou fazer coisas “um bocadinho fora da caixa”, para se

sentir bem. E nem sempre consigo fazer porque no fim do ano tenho de apresentar um determinado tipo de trabalho. À uma margem, mas não se pode sair muito dos requisitos obrigatórios.

7.3 Questionário

O questionário (Anexo B) foi aplicado a professores de violoncelo, onde participaram 20 docentes que lecionam em Portugal. Este foi distribuído pela comunidade escolar e diretamente por alguns professores de violoncelo.

Das 20 participações, a faixa etária abrangeu indivíduos dos 21 aos 63 anos de idade. A média de idade 38 (37.85) anos.

Com este questionário procurou-se perceber:

- A relevância dos programas institucionais e dos planos pedagógicos,
- O objetivo da escolha do repertório,
- O desenvolvimento e autonomia do aluno,

O questionário foi estruturado em três partes, de forma a respeitar os três temas acima referidos. No total contem 13 perguntas, dividindo-se em nove questões fechadas e quatro questões abertas.

Na primeira parte, Plano Pedagógico, são feitas três questões.

- Para si é importante seguir o programa institucional estabelecidos nas escolas?
- Utiliza algum plano pedagógico?
- Se sim, qual?

O Repertório, título dado à segunda parte do inquérito, subdivide-se da seguinte forma:

- Define o repertório técnico/musical dos seus alunos?
- De que forma?
- O repertório é definido:
- Por norma utiliza exercícios complementares para o desenvolvimento do aluno? - Escolha múltipla
- Quando utiliza exercícios complementares:

A última parte sobre autonomia e desenvolvimento do aluno, coloca 5 questões:

- Quais as estratégias de ensino que utiliza para ajudar no trabalho individual dos seus alunos?
- A autonomia do aluno é importante para a sua evolução técnica e musical?
- Se sim, de que forma?
- Na sua opinião os seus alunos desenvolvem um bom trabalho sozinhos?
- Caso não, quais as razões?

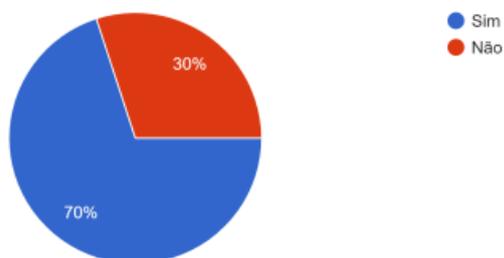
7.3.1 Análise de dados

- **Questão nº 1**

A primeira questão colocada aos participantes foi: “Para si é importante seguir o programa institucional estabelecidos nas escolas?”. Dos participantes, 70% respondeu que afirmativamente.

Figura 16

Gráfico dos resultados referentes à questão nº 1.



Nota: Gráfico da autoria do mestrando gerado na plataforma Google Forms.

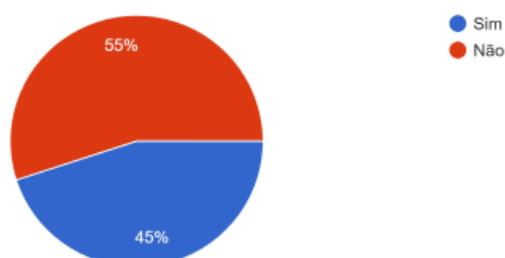
- **Questão nº 2 e nº 2.1**

As questões seguintes, questionaram os participantes quanto à utilização de um plano pedagógico, se a resposta fosse afirmativa, qual? Da amostra de participante, 55% referiu não utilizar um plano pedagógico.

Dos restantes 45% que responderam afirmativamente (utilizam um plano pedagógico), só 6 indivíduos responderam à questão 2.1.

Figura 17

Gráfico dos resultados referentes à questão nº 2.



Nota: Gráfico da autoria do mestrando gerado na plataforma Google Forms.

As respostas à questão 2.1 dos acima referidos 6 participantes, foram as seguintes:

1. Crio um plano que vá de encontro com a matriz programática do estabelecimento de ensino e que corresponda às necessidades específicas de cada aluno.

2. Sigo os objetivos propostos pelo programa curricular implementados na nossa escola.

3. Plano individual em função das necessidades de cada aluno.

4. Sigo o plano que possa existir num programa/matrizes da escola e um pessoal que crio para cada aluno.

5. Tenho como base o programa da escola, ou seja, que desenvolvimento técnico e musical é pretendido pela escola, mas adapto ao aluno. O plano pedagógico deve ter sempre em conta o aluno, e não deve ser construído de forma programada ou formatada.

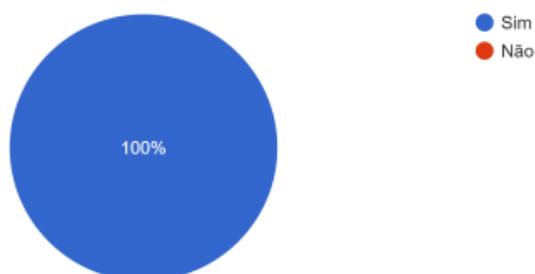
6. Sigo uma lógica de aquisição de conteúdos/técnicas instrumentais, escolhendo repertório adequado às idades para atingir esse fim, dando tempo e espaço à consolidação de cada conteúdo.

- **Questão nº 3**

A questão nº 3 teve como objetivo saber se os professores inquiridos definem, ou não, o repertório técnico/musical dos seus alunos. A resposta afirmativa foi unânime entre os professores de violoncelo.

Figura 18

Gráfico representativo dos resultados relativos à questão nº 3.



Nota: Gráfico da autoria do mestrando gerado na plataforma Google Forms.

- **Questão nº 3.1**

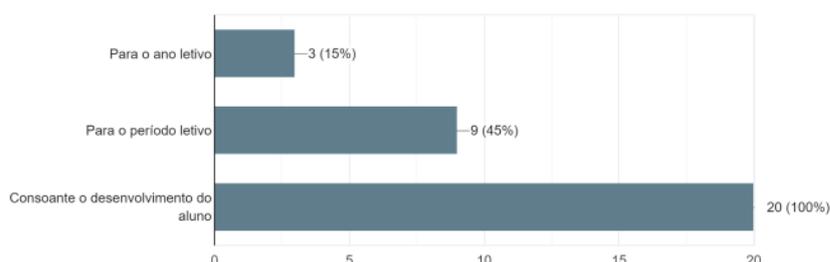
A presente questão teve como objetivo recolher dados qualitativos, relacionadas com os participantes que responderam afirmativamente à questão nº 3.

Pergunta foi feita através de escolha múltipla, para além das respostas apresentadas na Fig. 19, foi dada a possibilidade de responder, “outros”, permitindo ao inquirido responder caso nenhuma das três possibilidades fosse do seu acordo. Para não limitar as opções de resposta, foram permitidas até ao máximo de duas respostas por participante.

Entre os professores que aceitaram responder ao inquérito, todos mencionaram definir o repertório consoante o desenvolvimento do aluno. Acrescenta-se que dos 20 professores que participaram, 45% define o repertório para o período letivo, e 15% para o ano letivo. Os restantes docentes, 40%, não optou por mais nenhuma resposta.

Figura 19

Gráfico representativo dos resultados relativos à questão nº 3. 1.



Nota: Gráfico da autoria do mestrando gerado na plataforma Google Forms.

- **Questão nº 3. 2**

Relativamente a forma como os participantes definiam o repertório, foi pedido que o classificassem por grau de importância sendo, 1 - Pouco importante, 2 - Importante e 3 - Muito importante, cada uma das opções: “Para desenvolver novas competências” e “Para aprofundar competências já adquiridas”.

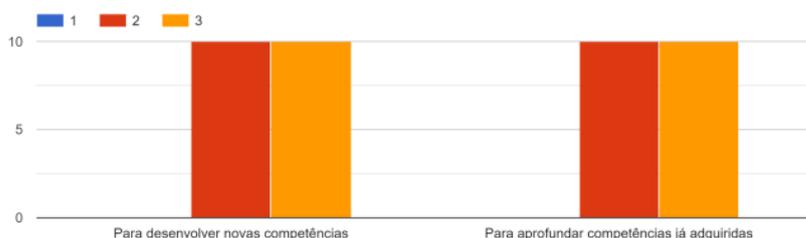
Importa referir que não foi permitido aos participantes responder com o mesmo grau de importância às duas opções. O objetivo dessa limitação, serviu para aproximar o docente do que mais valoriza na escolha do repertório.

Da totalidade dos professores:

- 10 mencionaram achar muito importante desenvolver novas competências, e referiram ser importante aprofundar competências já adquiridas;
- 10 Mencionaram achar muito importante aprofundar competências já adquiridas, e referiram ser importante desenvolver novas competências.

Figura 20

Gráfico representativo dos resultados relativos à questão nº 3. 2.



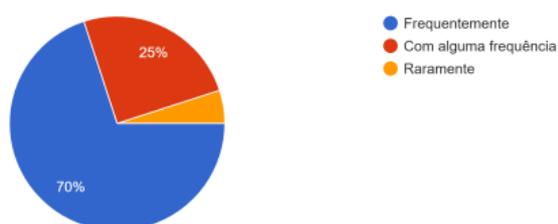
Nota: Gráfico da autoria do mestrando gerado na plataforma Google Forms.

- **Questão nº 4**

Com a presente questão, o objetivo foi saber se por norma os professores usam exercícios complementares para o desenvolvimento dos alunos. Dos participantes, 70% mencionou fazê-lo frequentemente, 25% referiu com alguma frequência, e 5% raramente.

Figura 21

Gráfico representativo dos resultados relativos à questão nº 4.



Nota: Gráfico da autoria do mestrando gerado na plataforma Google Forms.

- **Questão nº 5**

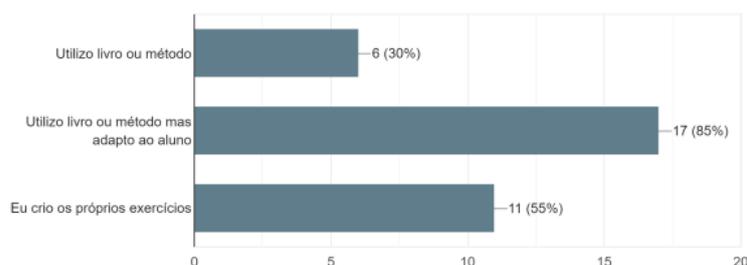
A questão nº 5 pretendeu saber de que forma os participantes utilizam os exercícios complementares.

A presente questão possibilitou mais do que uma resposta, no máximo duas. Uma das opções de resposta foi “outros”, de forma possibilitar outra possibilidade de resposta para além das sugeridas.

Observou-se que a maioria dos professores (85%) utiliza um livro ou método. Do universo dos participantes, 20, 55% também cria os próprios exercícios e 30% utiliza livro ou método.

Figura 22

Gráfico representativo dos resultados relativos à questão nº 5.



Nota: Gráfico da autoria do mestrando gerado na plataforma Google Forms.

- **Questão nº 6**

Com a questão nº 6, “Quais as estratégias de ensino que utiliza para ajudar no trabalho individual dos alunos?”, obtiveram-se 13 respostas dos 20 professores. De seguida, transcrevemos as respostas na íntegra.

1. Motivação.
2. Estudo com os alunos na aula para que aprendam como estudar em casa. Ajudo a elaborar planos de estudo. Crio em conjunto com o aluno

exercícios que se adequem às suas necessidades e que o aluno reconheça como úteis.

3. Solfejo, cantar para ajudar na afinação, metrônomo, estudar passagens rápidas com diferentes ritmos para solidificar as passagens, entre outras.

4. Treino do método de estudo por partes. Solfejo do ritmo. Praticar só arco com metrônomo. Cantar. Uso das cordas soltas para afinação.

5. Visionamento de vídeos com etapas de estudo e demonstração do mesmo, recurso a áudio com partes de acompanhamento.

6. Definir o trabalho de análise e síntese; resolver problemas técnicos desenvolvendo a criatividade dos exercícios: aumenta o grau de concentração do aluno e a eficácia nos resultados; adaptar constantemente o grau de dificuldade do exercício ao estado de desenvolvimento da execução da passagem, estabelecendo metas progressivas (quando repete, porque não consegue executar a passagem, é o sinal de inadaptação do exercício). O binómio técnico/musical da passagem, solidifica de uma forma mais eficiente criando uma relação de confiança com o estudo, mas, sobretudo, aumentando a autoestima e uma relação saudável com o instrumento. Nunca esquecer o prazer de fazer música, o desenvolvimento sensorial, imaginativo.

7. Estudar a peça em sala de aula aprofundadamente.

8. A regra dos 4 Passos: 1º solfejar; 2º pizzicato com nome das notas; 3º só o arco; 4º as duas mãos.

9. Registrar o quê e como o aluno irá estudar o repertório e/ou exercícios; trabalhar a autocrítica; conversar com o aluno sobre os objetivos/desafios a superar dos exercícios e/ou repertório; ensinar e praticar com o aluno como usar o afinador e metrônomo; informar e praticar com o aluno diferentes maneiras de estudar uma determinada passagem; tocar na aula o que o aluno tocará em casa.

10. Criação de hábitos relacionados com eventos do dia-a-dia (estudar antes ou depois de lanchar, ou depois de escovar os dentes, etc.). Introdução de improvisação no estudo. Estabelecimento de uma relação saudável entre o aluno e o instrumento.

11. Para mim o mais importante é tornar o violoncelo divertido. Retirar a pressão do o estudo, fazer com que não sintam culpa quando falham. Fazer os alunos sentir que são capazes na aula, faz com que os alunos queiram estudar

em casa. Mas até agora só consegui aplicar isto em cursos livres ou alunos particulares.

12. Trabalhar com eles na aula passagens em que sentem dificuldade, peço-lhes ainda que executem os exercícios propostos e que expliquem o o objetivo desses exercícios. Pergunto-lhes onde sentem mais dificuldades, e se conseguem encontrar uma solução para o problema. É muito importante que o aluno aprenda a encontrar soluções para os problemas que deteta, por isso é importante que o professor apresente aos alunos várias soluções ou exercícios, para que estes tenham um leque alargado de possibilidades que melhor se adaptem aos seus problemas.

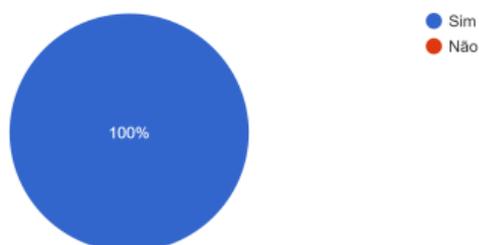
13. Estudo com o aluno nas aulas, para que ele perceba como estudar em casa. Deixo, em todas as aulas, anotações detalhadas no caderno da disciplina sobre o que estudar e como estudar.

- **Questão nº 7 e 7. 1**

Através da presente questão, foi unanime entre os professores participantes, que a autonomia do aluno é importante para a sua evolução técnica e musical.

Figura 23

Gráfico representativo dos resultados relativos à questão nº 7, “A autonomia do aluno é importante para a sua evolução técnica e musical?”.



Nota: Gráfico da autoria do mestrando gerado na plataforma Google Forms.

Na sub questão seguinte, questão 7.1, perguntou-se de que forma pode a autonomia dos alunos ser importante. A esta questão obtivemos 13 espostas que de seguida transcrevemos:

1. Para conseguirem tocar sem limitações e consolidarem/melhorarem aspetos técnicos.

2. Sem autonomia o aluno fica condicionado quando se depara com algo que não consegue fazer tão bem. Daí achar tão importante que o professor utilize as suas aulas, para desenvolver ferramentas capazes de dar essa autonomia. Aumenta a motivação, a capacidade de resolução de problemas e de obter melhores resultados.

3. Só aprendemos o que aprendemos sozinhos. A nossa função é potenciar essa autonomia, para potenciar a aprendizagem.

4. É fundamental que o aluno saiba estudar sozinho e que saiba como fazê-lo, para que tenha um melhor desempenho, melhor evolução, e autoestima, por se sentir capaz de corresponder aos desafios que lhe são propostos.

5. Com a prática o aluno autónomo desenvolve mais competências musicais e interpretativas no instrumento.

6. Se o aluno for autónomo, conseguirá regular o seu estudo consoante as necessidades que sente na sessão de estudo e evoluir mais rapidamente. O aluno cria a sua própria independência, para um dia preparar reportório sozinho.

7. Aluno sem autonomia não se desenvolve em períodos não letivos.

8. É importante, tendo em conta que a evolução técnica é um processo que envolve consciência corporal, e a verdadeira evolução musical envolve a aquisição da linguagem musical, antes de tudo. Caso contrário o aluno não é intérprete, é um executante da interpretação do professor.

9. A autonomia do aluno é objetivo do pedagogo. A assimilação das estratégias de trabalho individual do aluno, são essenciais para criar uma relação de desenvolvimento constante com a música através do autocontrole, da criatividade e da autoestima. No entanto, nada disto é possível, a longo prazo, se o aluno não criar um sentido ao fazer música e não seguir o seu sonho.

10. A autonomia do aluno permite a continuação do trabalho fora da sala de aula. Logo no primeiro ano aprendem também a afinar com afinador, para em casa poderem estudar.

11. Acima de tudo, o aluno não deve depender sempre do professor para conseguir tocar uma obra ou peça. Dever haver espaço para aluno propor peças que deseje tocar, independentemente da dificuldade destas. Pois é a partir do seu prazer e das dificuldades que vão aparecendo que desenvolve. Também lhe permite avaliar melhor as suas capacidades perante a peça desejada. Neste processo o professor deve ser o mediador.

12. A existência de um objetivo muito claro que o aluno possa alcançar é fundamental para o seu sucesso, o professor só ajuda a encontrar o melhor caminho. Quem percorre esse caminho é o aluno.

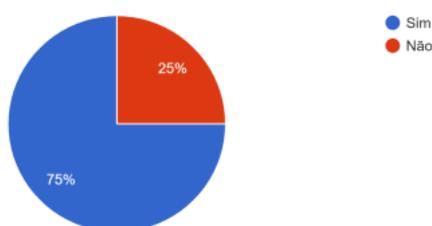
13. O aluno deve adquirir autonomia na organização diária do seu tempo de estudo, e na sua forma de estudar (saber ouvir-se, saber o que corrigir e como fazê-lo).

- **Questão nº 8 e 8.1**

A última questão foi - “Na sua opinião os seus alunos desenvolvem um bom trabalho sozinhos?”; com uma sub questão (8. 1), “Caso tenha respondido não, quais as razões:”. Dos participantes, 25% respondeu que não à questão nº 8. À sub questão 8.1 responderam cinco participantes.

Figura 24

Gráfico representativo dos resultados relativos à questão nº 8



Nota: Gráfico da autoria do mestrando gerado na plataforma Google Forms.

Transcrevemos de seguida as respostas à sub questão 8. 1:

1. Muitas vezes os alunos estudam mal, com pouca regularidade e não reproduzem em casa o que fizemos na aula.

2. Maioritariamente, por falta de tempo e de organização entre o trabalho que lhes é exigido no ensino regular e no ensino artístico. Eles conhecem as ferramentas, porque faço questão de verificar isso nas aulas, mas por norma respondem sempre que não têm tempo ou que é muita coisa e se esqueceram.

3. Quando fazem o que registo e fazemos nas aulas, sim. Por vezes não estudam ou deliberadamente não estudam da maneira indicada e isso impede de verificar se realizam um bom trabalho sozinhos. Normalmente, esta última versão acontece quando são alunos que passaram por vários professores diferentes anos sucessivos e ainda não têm confiança no professor.

4. Os alunos particulares sim. A maioria dos que são avaliados quantitativamente não, porque sentem uma pressão grande por parte dos pais e da escola, muita carga de trabalho, pouco tempo, um programa pouco adaptado aos seus interesses e vão gradualmente perdendo a vontade de despende mais tempo na aprendizagem do instrumento do que o indispensável.

5. Apenas uma pequena parte dos alunos desenvolve e pratica a autonomia fora da sala de aula.

7.4 Discussão

- **Programa Institucional**

Levantam-se duas questões, em relação aos professores que responderam que não seguiam o programa institucional das escolas. A primeira, é se os docentes têm conhecimento do documento. Uma aproximação à possibilidade de desconhecimento é impossível analisar, devido ao facto de os dados recolhidos não serem pertinentes em relação a esta dúvida.

A segunda questão é, se os programas estabelecidos não estarão desfasados dos interesses dos professores e alunos. Há um dado que poderá indicar isso mesmo. Através das entrevistas feitas aos professores de violoncelo, um dos docentes indica esse problema. Na pergunta 6, Entrevistado A: *“Onde estou, o programa que existe não está adaptado desde os miúdos de cinco, seis anos, que é quando eles começam no conservatório. Portanto quando os alunos chegam ao quinto ano, o 1º Grau, já tocam muito mais do que aquilo que é estipulado.”*

Obviamente será difícil afirmar que será esta a razão pelo qual não seguem o programa estabelecido, mas poderá ser um indicativo para as suas respostas.

- **Plano Pedagógico**

Observando os dados em relação à pergunta - *“Utiliza algum plano pedagógico?”* - estes vão no sentido oposto ao da pergunta anterior, ou seja:

- Enquanto que **30%** não segue o programa institucional, **55%** não utiliza plano pedagógico.
- Em sentido contrário **70%** dos inquiridos segue o programa institucional, mas só **45%** utiliza um plano pedagógico.

O expectável era que o número de professores que utilizam um plano pedagógico fosse próximo ou mesmo superior ao número de professores que seguem o programa institucional estabelecido. Assim, levanta-se uma suposição e uma questão sobre as razões que levam 55% dos inquiridos a responder não. Primeiro, a suposição, poderá envolver uma dúvida do for semântico. O outro ponto, a questão, é que existe uma contradição em alguns dados obtidos.

A suposição é que talvez o uso do termo plano pedagógico tenha criado a ideia de um plano inflexível ou transversal a todos os alunos, ideia da qual, pelas respostas obtidas, alguns professores abdicam.

Revisitando as respostas à sub questão 2.1, em quatro das cinco, os docentes referiram que o plano pedagógico é específico a cada aluno. Nas entrevistas os professores B e C têm a mesma consideração e elencam:

Entrevistado B: *“Obviamente eu tenho um plano pedagógico, mas esse plano pedagógico é para cada aluno não tenho um formato estanque. Este aluno está no 1º Grau então vou usar este formato, não, cada aluno é um individuo diferente de todos os outros.”*

Entrevistado C: *“Eu estou a fazer um plano para cada aluno, no início do ano, uma planificação geral.” “(...), Mas às vezes ao meio do ano adapto-me, faço um bocadinho menos ou mais do que estava previsto, depende do desenvolvimento ao longo do ano, é bastante flexível. Eu conheço o plano da instituição, mas é muito genérico, o meu é bastante mais específico para cada aluno.”*

Na grande maioria das respostas, os professores respondem que o plano se adapta ao aluno. É uma atitude expectável visto o ensino ter de ser individualizado. Mas nem todos os professores abordam o plano pedagógico dessa forma, como demonstram as duas respostas que se seguem:

Questão 2.1 - *“Sigo os objetivos propostos pelo programa curricular implementados na nossa escola.”*

Entrevistado A – *“No conservatório há uma planificação, tem uma base, para cada ano há “x” coisas para fazer, temos escalas, estudos, peças, isso está dividido por anos. Dentro desses anos há um programa mínimo e vamos acrescentando, sempre, dificuldades acima desse programa”.*

A hipótese que aqui se levanta, é que possam ter existido dúvidas quanto à ideia de plano pedagógico, se a razão deste, deve ser transversal a todos os alunos ou individualizado. É a partir destas dúvidas que ressaltam algumas contradições em relação à utilização de um plano pedagógico.

Um plano pedagógico pressupõe uma reflexão e organização de forma a desenvolver conhecimento ou uma atividade. Não se pretende discutir a qualidade de um plano pedagógico ou a sua forma e ação, mas se os pressupostos se adequam à prática docente.

Se observarmos os dados relativos à pergunta 3 e 3.1, vemos que é unânime por parte dos professores, que a definição do repertório passa por uma escolha dos próprios e que é feita consoante o desenvolvimento do aluno. Quando se pergunta sobre exercícios complementares ao desenvolvimento do aluno, a maioria dos professores utiliza-os frequentemente e adapta-os aos alunos.

As dúvidas persistem se analisarmos as respostas à questão, *“quais as estratégias de ensino que utiliza para ajudar no trabalho individual dos alunos?”*

Das 13 respostas, duas não se consideram adequadas à questão. As respostas *“motivação”* e *“estudar a peça em sala de aula aprofundadamente”*, são respostas de carácter vago. Sendo consideradas só 11 respostas, no universo dos inquiridos, a correspondência é de 55%.

Na maioria das respostas os professores referiram que a aula serve para estudar e transmitir aos alunos estratégias e ferramentas de trabalho. Dos três entrevistados as respostas vão no mesmo sentido:

Entrevistado A: *“Portanto há um trabalho desde pequenos, que eles aprendam a começar a pensar sobre o que está bem, mal e que façam uma autoavaliação daquilo que estão a fazer.”*

Entrevistado B: *“...eu acho que não faço outra coisa, se quer que diga é aquilo que mais faço, falo de pormenores técnicos. A mais importante função de um professor é ensinar a estudar, é meio caminho para um bom resultado.”*

Entrevistado C: *“O que eu faço, no fundo é estudar com eles, se eu consigo estudar com eles e mostrar que fazer um determinado exercício é mais fácil, eles vão querer fazer em casa.”*

As respostas dos docentes mostram uma reflexão e uma organização da sua prática em prol dos seus alunos, visto que as respostas obtidas preconizam a ideia. Mas persiste a dúvida em relação à consideração que os professores têm relativamente ao plano pedagógico.

- **Autonomia**

Foi unânime, por parte dos professores, que a autonomia do aluno é importante para a sua evolução técnica e musical, mas existem alguns equívocos em relação à ideia de autonomia.

Alguns professores referem que autonomia permite que o aluno continue a desenvolver a sua prática sozinho e de melhor forma. É uma verdade em si, não por conta da sua autonomia, mas pela significação que a informação ou prática tem para o aluno.

A autonomia existe quando aluno é sujeito da ação, se o proposto tiver significação, ou seja, desperte interesse ao aluno, é normal que este se envolva. Este envolvimento cria ligações e um possível desejo de apropriação, conduzindo-o assim a desenvolver melhor a sua prática.

De forma a esclarecer, a autonomia do aluno pressupõe que este tenha a possibilidade de definir que caminhos pretende trabalhar ou conhecer. Como refere Pacheco (2018), “Os conhecimentos que podem influenciar os conhecimentos do indivíduo são aqueles que ele próprio descobre e de que se apropria.” (p. 112)

Como explica Pacheco (2018), o trabalho autónomo dá a possibilidade de estatutos e papéis no ato educativo, anulando a dicotomia entre ensino diretivo e não-diretivo. Para o autor a autonomia não deve ser confundida com permissividade ou dispensa de colaboração do professor, mas sim uma mediação que permite ao aluno:

“(...)a percepção correta das tarefas e suas finalidades; a participação na seleção e planificação dessas tarefas; a ação decorrente de projetos pessoais, ou de grupo; a gestão individualizada de tempos e espaço de aprendizagem; a escolha de momentos e instrumentos de avaliação; regular o seu comportamento numa base de reciprocidade; desenvolver formas de cooperação autónomas; comunicar.” (Pacheco, 2018, p.111)

7.5 Limitações

Devido à natureza do tema abordado, a autonomia no desenvolvimento do aluno, o mestrando deparou-se com algumas limitações.

O mestrando procurou através da revisão de literatura, entrevistas e de um questionário perceber e desenvolver o tema. Nestes três pontos de trabalho o mestrando deparou-se com diferentes limitações.

Apesar de existir muita literatura sobre o conceito de autonomia na educação, houve a necessidade de alargar o conceito para as diferentes áreas científicas. O desconhecimento de alguns conceitos científicos aqui abordados, obrigaram à leitura de inúmera documentação da qual não estava familiarizado, levando a um grande atraso na redação do documento.

O número de professores entrevistados, foi inferior ao esperado pelo mestrando. Inicialmente o propósito seria entrevistar cinco docentes de violoncelo, mas por falta de resposta, como já foi referido, só foi possível entrevistar três docentes. Assim o objetivo de recolher diferentes reflexões sobre a prática do ensino de violoncelo ficou reduzido a um espectro menor.

Por último, em relação ao questionário, a amostra recolhida é pequena e abaixo do esperado, o que condiciona a análise e as possíveis considerações.

8 Conclusão

A maioria dos professores revela consciência e preocupação em relação ao trabalho a desenvolver com o aluno. São bastantes as referências ao estágio de desenvolvimento do aluno e como as suas práticas pedagógicas devem ir ao encontro destas. Mas seria importante perceber se o estágio de desenvolvimento e as tarefas, partem da perceção do professor, ou se, o estágio de desenvolvimento e a definição das tarefas partem da ação ou dos interesses do aluno.

A verificação de um resultado ou de um desenvolvimento, só é possível se existir uma definição de proposta. A sua avaliação depende de quem a define, se vem da natureza do aluno, se do professor.

Numa proposta definida por parte do professor, só ele terá capacidade de a avaliar, pois esta nasce da sua perceção. A sua perceção sobrepõe-se à do aluno. O professor avalia a sua ideia/crença através do outro, e incorre o risco de estar desfasada do interesse e da capacidade do aluno.

Será sempre a partir do aluno que se poderá ter uma real avaliação de uma proposta. Se esta nascer da natureza do aluno, o próprio terá capacidade de avaliar a par com o professor. É a partir do autoconhecimento e da autocrítica, que o aluno terá capacidade de avaliar aquilo a que se quer propor e ao seu resultado final. O professor, porque tem conhecimento mais alargado e profundo, considera procurar ajudar e validar a proposta e trabalho.

Uma questão pertinente deve ser feita: Na fase inicial do estudo do violoncelo ou de outro qualquer instrumento o aluno terá conhecimento e capacidade critica e técnica para avaliar ao que se quer propor? Não, ele parte de um desconhecimento da prática e da linguagem. É impreterível que a formação técnica e musical seja transmitida, e obviamente só poderá ser feito através da perceção e da proposta do professor. Os riscos de lesões graves por má formação técnica são sérios, um mau entendimento da linguagem também criará inúmeras dificuldades para o seu desenvolvimento. É muito comum, até observável no aluno a sensação de insegurança e incompreensão em relação à prática ou aos exercícios propostos. Muitas vezes abstém-se da sua prática

individual por estas razões e é na aula que encontra a segurança para desenvolvê-la.

Numa fase inicial é natural a dependência do aluno, mas é a par do desenvolvimento do aluno que o professor pode criar dinâmicas para que o aluno se vá envolvendo nos caminhos que são do seu interesse. Se o professor dirige os interesses do aluno segundo a sua percepção, não pode esperar que mais tarde o aluno seja autónomo, ou seja, que este tenha desenvolvido uma consciência crítica em relação as suas capacidades técnicas e musicais e de que forma o próprio se adequa melhor para o seu desenvolvimento.

Atente-se ao que Vayer (1993) nos relata, em relação a alunos entre os 16 e 20 anos com incapacidades profundas e de origem diversa. O autor depois de intervir no meio material e na sua organização, verifica que estes sabem perfeitamente quem desejam ter junto de si e têm as mesmas capacidades de autorregulação das ações e interações que um sujeito dito normal.

A importância de um trabalho centrado no desenvolvimento da autoavaliação e da autocrítica, possibilita o desenvolvimento e a experiência de uma maior autonomia. Como estes estão intimamente ligados aos seus interesses é a partir deste ponto que o aluno é o sujeito da ação, é autónomo.

Para concluir a autonomia do aluno só poderá ser plena se existir uma autonomia escolar e curricular. Os planos curriculares são limitativos aos interesses dos alunos, criam amarras tanto a alunos como a docentes. Relembro o que um dos entrevistados (C) nos diz quando lhe foi perguntado sobre o papel do professor no desenvolvimento do aluno:

“O problema é por exemplo, no conservatório há muita pressão para os resultados, temos de mostrar trabalho. Às vezes pode ser contraproducente para alguns alunos que precisavam mais de trabalho de improvisação por exemplo, ou fazer coisas um bocadinho fora da caixa, para se sentirem bem. E nem sempre consigo fazer porque no fim do ano tenho de apresentar um determinado tipo de trabalho. Há uma margem, mas não se pode sair muito dos requisitos obrigatórios.”

O acesso universal à educação, não se faz só pela sua acessibilidade, mas pelo respeito e direito à singularidade de cada um.

As razões mencionadas pelos autores ao longo desta dissertação levam-me a acreditar, que é através da autonomia do aluno que o processo pedagógico se pode tornar mais interessante e solidário, deixando de ser isolado. A autonomia é acima de tudo um processo comunicação e cooperação.

9 Referências Bibliográficas

- Allsup, R. & Westerlund, H. (2012). Methods and situational ethics in music education. *Action, Criticism & Theory for Music Education* 11, 1, p.124-48. Retirado de http://act.maydaygroup.org/articles/AllsupWesterlund11_1.pdf
- Andrade, F. & Gonzaga, K. (2010). Entre desejo e lei: pedagogia institucional e conflitos na escola. *Estudos de Psicanálise, Aracaju*, 34, p.31-40. Retirado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ep/n34/n34a05.pdf>
- Atlan, H. (2003). Ruído e determinismo: diálogos espinosistas entre antropologia e biologia / Conferência/Entrevista por Otávio Velho. *Mana*, 9, 1, p.123-13. Retirado de <https://www.scielo.br/j/mana/a/qRJwcjxtvSznTNmHQcQ9HdR/?format=pdf&lang=pt>
- Borges, M. (s.d). Brevíssima notícia histórica da Escola de Música do Conservatório Nacional. *EAMCN – Escola Artística de Música do Conservatório Nacional*. Retirado de <http://www.emcn.edu.pt/index.php/instituicao/apresentacao>
- Cecon, K. (2020). Auto-Organização: uma pequena revisão e rápida proposta de utilização. *Acta Scientiarum. Human and Social Science*, 42. Retirado de <https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v42i3.55191>
- Costa, M. (2008). *O pensamento educacional de Célestin Freinet e suas aproximações aos ideais do movimento da escola nova*. (Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara). Retirado de <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90278>

- Diesel, A. & Baldez, A. & Martins, S. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, 14, 1. Retirado de <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>
- EAMCN - Escola Artística de Música do Conservatório Nacional. (2016). *Regulamento Interno*. Retirado de <http://www.emcn.edu.pt/wip/wp-content/uploads/2019/04/reg.pdf>
- EAMCN - Escola Artística de Música do Conservatório Nacional. (2020). *Relatório Parcial de Avaliação Interna – Anos letivos de 2018/2019 e 2019/2020*. Retirado de <http://www.emcn.edu.pt/wip/wp-content/uploads/2021/02/RAI-2018-2020-ver.-FINAL.pdf>
- Ferneda, E. (2006). Redes neurais e a sua aplicação em sistemas de recuperação de informação. *Ci Inf., Brasília*, 35, 1, p. 25-30. Retirado de <https://www.scielo.br/j/ci/a/SQ9myjZWLxnyXfstXMgCdch/?format=pdf&lang=pt>
- Flickinger, H. (2011). Autonomia e reconhecimento: dois conceitos-chave na formação. *Educação, Porto Alegre*, 34, 1, p. 7-12. Retirado de <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8663/6122>
- Kaplan, B. (2004). *The Musician's Practice Companion VOLUME I, Practicing for Artistic Success, The Musician's Guide to Self*. Empowerment. Perception Development Techniques.
- Martins, C. G. & Rabelo, G. (2020). Jornal Escolar na Concepção de Célestin Freinet: diálogos com a legislação educacional catarinense - 1940. *Roteiro, Jaoçaba*, 45, p. 1-22. Retirado de <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.21640>

- Meglhioratti, F & El-Hani, C. & Caldeira, A. (2012). O conceito de organismo em uma abordagem hierárquica e sistêmica da biologia. *Revista da Biologia*, 9, p. 7-11. Retirado de <https://www.revistas.usp.br/revbiologia/article/view/108735/107158>
- Oliveira, C. (2009). Da Cibernética à Autopoiesis: continuidades e descontinuidades. *Informática na Educação: teoria & prática, Porto Alegre*, 12, 2. Retirado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/9553/7236>
- Ortega, F. & Freitas-Silva, L. (2014). A epigenética como nova hipótese etiológica no campo psiquiátrico contemporâneo. *Physis Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro*, 24 ,3, p.765-786. Retirado de <https://www.scielo.br/j/physis/a/bmZjxdjLrmGWpdHJp6prK7N/?format=pdf&lang=pt>
- Pacheco, J (2018). *Um Compromisso Ético com a Educação* (1º edição). Edições Mahatma.
- Peres, C. & Vieira, M. & Altafim, E. & Mello, M. & Suen, K. (2014). Abordagens pedagógicas e a sua relação com as teorias de aprendizagem. *Medicina (Ribeirão Preto)*, 47,3, p.249-55. Retirado de <https://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/86611/89541>
- Pessoa Jr., O. (2001). *Auto-Organização e Complexidade: Uma Introdução Histórica e Crítica*. [Notas de Aula da Disciplina FIS-731, do Mestrado em Ensino, Filosofia e História da Ciências, UFBA/UEFS], Inst. De Física da Universidade Federal da Bahia, Salvador. Retirado de <https://opessoa.fflch.usp.br/sites/opessoa.fflch.usp.br/files/AO&C-tex.pdf>

Pineda, J. (2006). *A Entropia Segundo Claude Shannon: o desenvolvimento do conceito fundamental da teoria da informação*. (Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Retirado de <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/13330>

Pleeth, W. (1982). *Cello*. Yehudi Menuhin Music Guides.

Tonet, F. (2014). Transformações Autopoieticas e a Viragem Teórica Sistêmica Estaminal. *Redes - Revista Eletrônica Direito e Sociedade*, 2, 1, p.07-17. Retirado de <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/redes/article/view/1646>

Vayer, P (1993). *Princípio de Autonomia e Educação*. Tradução e adaptação Maria da Purificação Mil-Homens. DinaLivro.

Xavier, G. (1993) A Modularidade da Memória e o Sistema Nervoso. *Psicologia USP*, S. Paulo, 4, 1/2, p. 61-115. Retirado de <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34473/37211>

Zander, B. (s.d.) Interpretation Class Elgar: Cello Concerto – 1st movement. Video Transcript. Retirado de <https://www.benjaminzander.org/interpretation-classes/?content=elgar-cello-concerto-1st-movement>

10 Anexos

Anexo A – Consentimento Informado (Entrevista)

Consentimento Informado

Exmo(a) Professor(a),

Eu, Pedro Miguel Lucas Vaz Cruz, aluno do Mestrado em Ensino de Música da Universidade de Évora, venho por este meio solicitar a sua colaboração no meu projeto de investigação. O projeto tem como temática o estudo de práticas pedagógicas no ensino básico de violoncelo. Como parte desta investigação, solicito a sua autorização para a realização de uma entrevista.

Informo que tenho conhecimento do dever em respeitar os princípios éticos inerentes à investigação e que a confidencialidade e a privacidade dos entrevistados será respeitada. A participação nesta entrevista é totalmente voluntária podendo desistir da mesma a qualquer momento.

A realização da entrevista será feita por videochamada e solicito a autorização para a gravação desta. Gravação serve para efeito de transcrição, para que esta seja transcrita o mais fiel possível. Na transcrição o anonimato será mantido e não serão transcritos assuntos de foro pessoal, que possam ser expostos no decorrer da entrevista.

Uma vez devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre o assunto, solicito o seu consentimento informado em como aceita colaborar na entrevista.

Estudo sobre práticas pedagógicas no ensino básico de violoncelo - Inquérito aos Professores de Violoncelo

O presente inquérito é parte de um Relatório de Prática de Ensino Supervisionada, que tem como temática práticas pedagógicas no ensino de violoncelo. O objetivo é a recolha e análise de dados sobre questões do ensino do instrumento de violoncelo.

NOTA: O inquérito destina-se apenas para professores de violoncelo

Nota sobre o questionário e consentimento informado

Exmo(a),

Eu, Pedro Miguel Lucas Vaz Cruz, aluno de mestrado em Ensino da Música da Universidade de Évora, venho por este meio, solicitar a sua colaboração no meu projeto de investigação-ação. Para a realização deste inquérito, solicito a sua autorização para responder a algumas questões, para seu preenchimento só necessitará no máximo de 10 minutos.

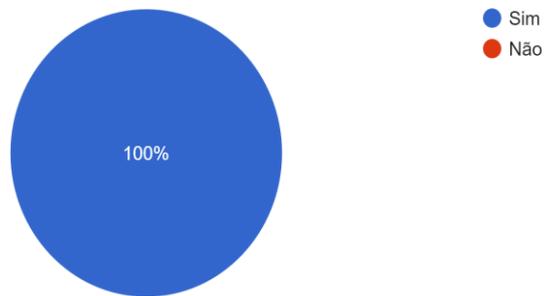
Mais informo que tenho conhecimento do dever em respeitar os princípios éticos inerentes à investigação e que a confidencialidade e a privacidade dos inquiridos serão asseguradas. A participação neste estudo é totalmente voluntária podendo desistir da mesma a qualquer momento.

Para o esclarecimento de qualquer questão adicional poderá contactar por email o responsável pela elaboração do inquérito: pedromlvc@gmail.com

Uma vez devidamente informado(a) e esclarecido(a) sobre este assunto, solicito o seu consentimento informado em como aceita colaborar no estudo.

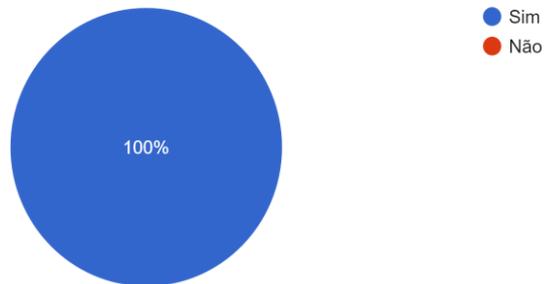
Declaro que li a informação apresentada em cima e que concordo participar.

20 respostas



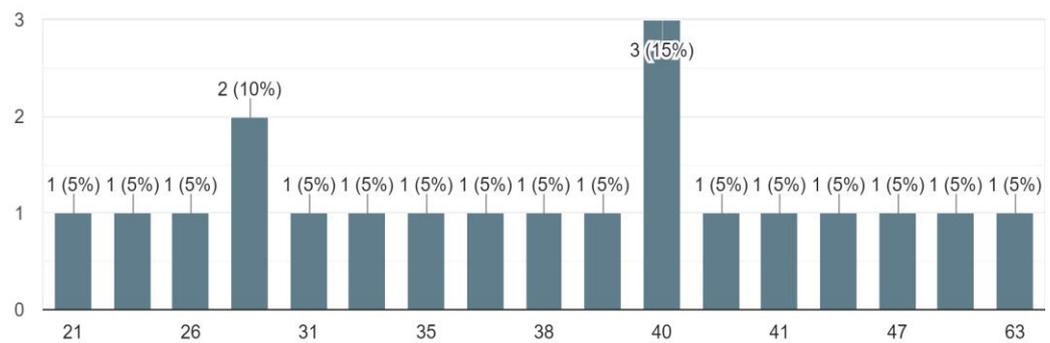
Exerce ou exerceu a atividade de professor de violoncelo?

20 respostas



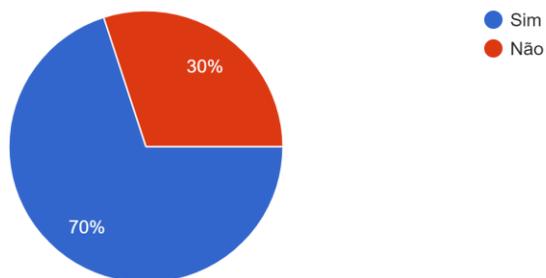
Idade

20 respostas



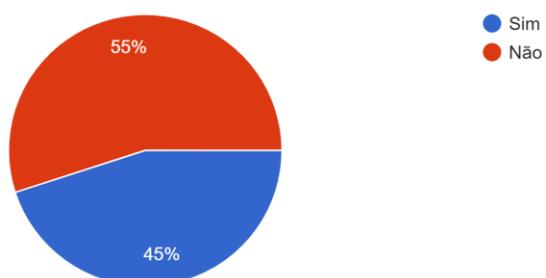
1. Para si é importante seguir o programa institucional estabelecido nas escolas?

20 respostas



2. Utiliza algum plano pedagógico?

20 respostas



2.1. Se sim, Qual?

6 respostas

Crio um plano que vá de encontro com a matriz programática do estabelecimento de ensino e que corresponda às necessidades específicas de cada aluno

Sigo os objetivos propostos pelo programa curricular implementados na nossa escola

Plano individual em função das necessidades de cada aluno

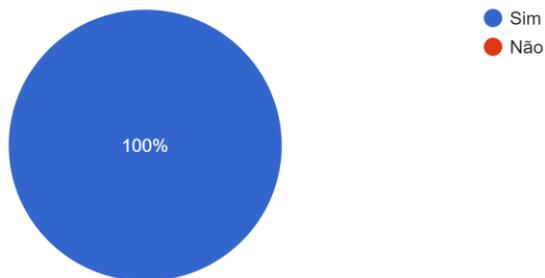
Sigo o plano que possa existir num programa/matriz da escola e um pessoal que crio para cada aluno.

Tenho como base o programa da escola, ou seja, que desenvolvimento técnico e musical é pretendido pela escola, mas adapto ao aluno. O plano pedagógico deve ter sempre em conta o aluno, e não deve ser contruído de forma programada ou formatada.

Sigo uma lógica de aquisição de conteúdos/técnicas instrumentais, escolhendo repertório adequado às idades para atingir esse fim, dando tempo e espaço à consolidação de cada conteúdo.

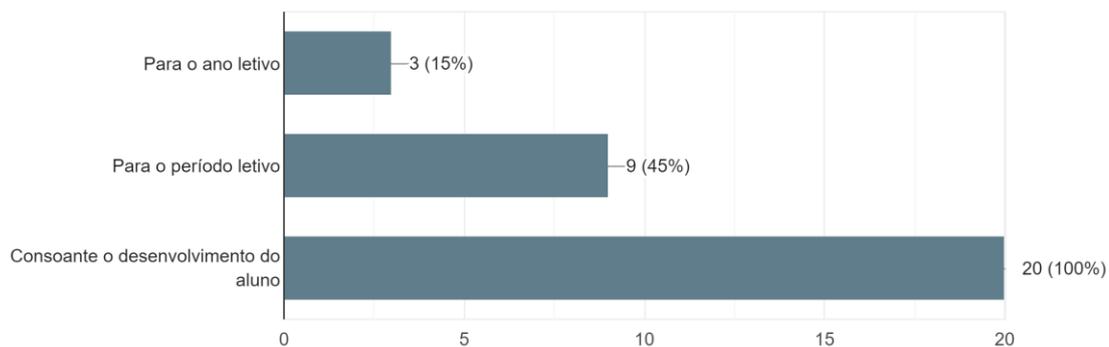
3. Define o repertório técnico/musical dos seus alunos?

20 respostas

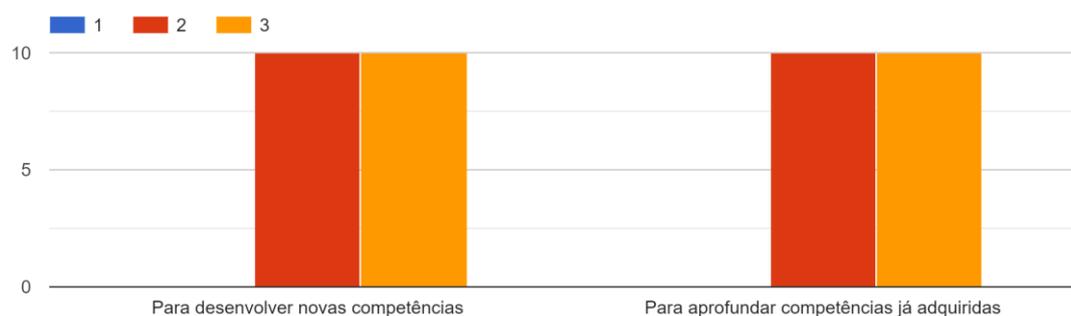


3.1. Se sim. De que forma?

20 respostas

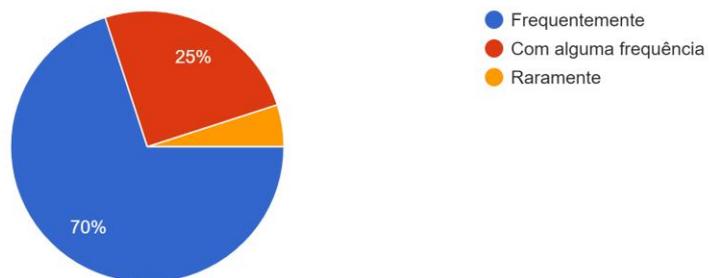


3.2 O repertório é definido:



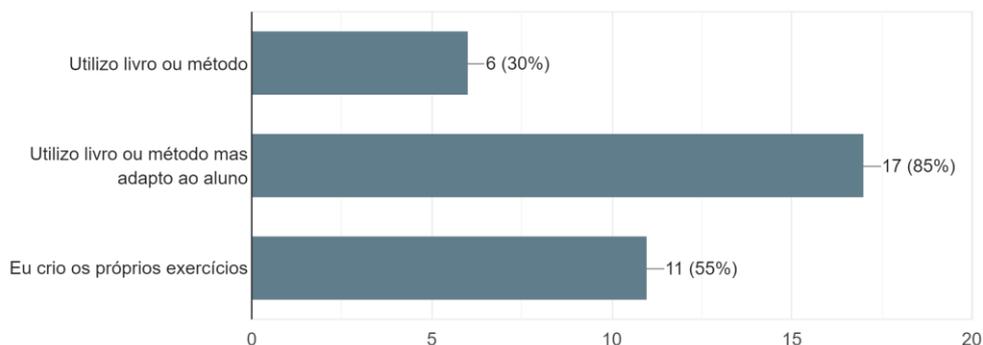
4. Por norma utiliza exercícios complementares para o desenvolvimento do aluno?

20 respostas



5. Quando utiliza exercícios complementares:

20 respostas



6. Quais as estratégias de ensino que utiliza para ajudar no trabalho individual dos alunos?

13 respostas

Motivação

Estudo com os alunos na aula para que aprendam como estudar em casa, ajudo a elaborar planos de estudo, crio em conjunto com o aluno exercícios que se adequem às suas necessidades e que o aluno reconheça como úteis

Solfejo, cantar para ajudar na afinação, metrônomo, estudar passagens rápidas com diferentes ritmos para solidificar as passagens, entre outras.

Treino do método de estudo por partes. Solfejo do ritmo. Fazer só arco com metrônomo. Cantar. Uso das cordas soltas para afinação.

Vídeos com etapas de estudo e demonstração do mesmo, recurso a áudio com partes de acompanhamento

Definir o trabalho de análise e síntese;
Resolver problemas técnicos desenvolvendo a criatividade dos exercícios: aumenta o grau de concentração do aluno e a eficácia nos resultados;
Adaptar constantemente o grau de dificuldade do exercício ao estadio de desenvolvimento da execução da passagem, estabelecendo metas progressivas (quando repete, porque não consegue executar a passagem, é o sinal de inadaptação do exercício): o binómio técnico/musical da passagem solidifica de uma forma mais eficiente, criando uma relação de confiança com o estudo, mas, sobretudo, aumentando a autoestima e uma relação saudável com o instrumento.
Nunca esquecer o prazer de fazer música, o desenvolvimento sensorial, imaginativo,...

Estudar a peça em sala de aula aprofundamente

A regra dos 4 Passos: 1º solfejar; 2º Pizz com nome das notas; 3º só o arco; 4º as duas mãos.

Registrar o quê e como o aluno irá estudar o repertório e/ou exercícios;
Trabalhar a autocrítica;
Conversar com o aluno os objetivos/desafios a superar dos exercícios e/ou repertório;
Ensinar e praticar com o aluno como usar o afinador e metrónono;
Informar e praticar com o aluno diferentes maneiras de estudar uma determinada passagem;
Tocar na aula o que o aluno tocará em casa. A única exceção é quando pretendo verificar a leitura do aluno por si mesmo, sem a ajuda da professora.

Criação de hábitos relacionados com eventos do dia-a-dia (estudar antes ou depois de lanchar, ou depois de escovar os dentes, etc). Introdução de improvisação no estudo. Estabelecimento de uma relação saudável entre o aluno e o instrumento.

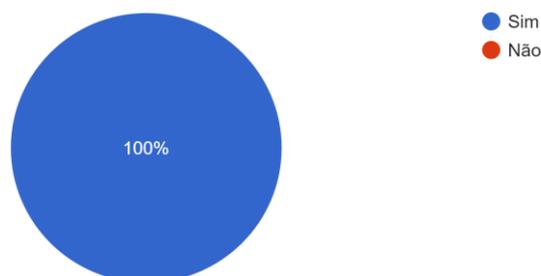
Para mim o mais importante é tornar o violoncelo divertido e totalmente sobre o aluno. Tirar a pressão do estudo geralmente faz com que eles estudem porque querem tocar melhor e não sentem culpa nem insucesso em torno do instrumento. Sentir que são capazes na aula faz com que queiram repetir em casa. Mas até agora só consegui aplicar isto em cursos livres ou alunos particulares.

Trabalhar com eles na aula passagens que sentem dificuldade, peço-lhes ainda que me executem os exercicios propostos e que expliquem o sentido dos exercicios. Pergunto-lhes onde sentem mais dificuldades se eles conseguem encontrar uma solução para o problema. É muito importante que o aluno aprenda a encontrar soluções para os problemas que detecta, por isso é importante que o professor apresente ao alunos sempre várias soluções ou exercicios, para que este tenha um leque alargado de possibilidades que melhor se adaptem ao problema.

Estudo com o aluno nas aulas, para que ele perceba como estudar em casa. Deixo, em todas as aulas, anotações detalhadas no caderno da disciplina sobre o que estudar e como estudar.

7. A autonomia do aluno é importante para a sua evolução técnica e musical?

20 respostas



7.1. Se sim, de que forma:

14 respostas

Para conseguirem tocar sem limitações e consolidarem/melhorarem aspectos técnicos

É fundamental que o aluno saiba estudar sozinho e que saiba como fazê-lo, para que tenha um melhor desempenho, melhor avaliação, e auto-estima por se sentir capaz de corresponder aos desafios que lhe são propostos

Com a prática desenvolve mais competências musicais e interpretativas no instrumento.

A autonomia do aluno permite a continuação do trabalho fora da sala de aula. Logo no primeiro ano aprendem também a afinar com afinador, para em casa poderem estudar.

Sem autonomia o aluno fica condicionado quando se depara com algo que não consegue fazer tão bem. Daí achar tão importante que o professor utilize as suas aulas para desenvolver ferramentas capazes de dar essa autonomia. Aumenta a motivação, a capacidade de resolução e de obter melhores resultados

Criando sua própria independência, para um dia que tiver de preparar reportório sozinho, sem auxílio

A autonomia do aluno é objetivo do pedagogo.
A assimilação das estratégias do trabalho individual do aluno são essenciais para criar uma relação de desenvolvimento constante com a música através do autocontrole, da criatividade e da autoestima. No entanto, nada disto é possível, a longo prazo, se o aluno não criar um sentido ao fazer música e não seguir o seu sonho.

Aluno sem autonomia não se desenvolve em períodos não letivos.

A existência de um objetivo muito claro que o aluno possa alcançar é fundamental para o seu sucesso, o professor só ajuda a encontrar o melhor caminho. Quem percorre esse caminho é o aluno.

Se o aluno for autónomo, conseguirá regular o seu estudo consoante as necessidades que sente na sessão de estudo e evoluir mais rapidamente.

Só aprendemos o que aprendemos sozinhos. A nossa função é potenciar essa autonomia, para potenciar a aprendizagem.

Só aprendemos o que aprendemos sozinhos. A nossa função é potenciar essa autonomia, para potenciar a aprendizagem.

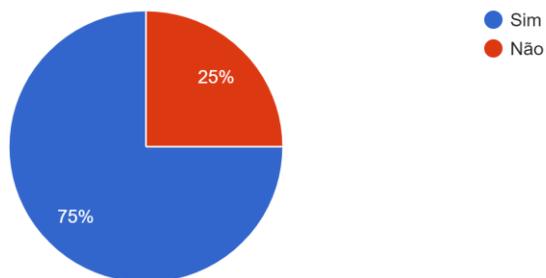
É importante tendo em conta que a evolução técnica é um processo que envolve consciencia corporal, e a verdadeira evolução musical envolve a aquisição da linguagem musical, antes de tudo. Caso contrário o aluno não é intérprete, é um executante da interpretação do professor.

A cima de tudo porque o aluno não deve depender sempre do professor para conseguir tocar uma obra ou peça. Dever haver espaço para aluno propor peças que deseje tocar, independentemente da dificuldade destas. Pois é a partir do seu prazer e das dificuldades que vão aparecendo que desenvolve. Também lhe permite avaliar melhor as suas capacidades perante a peça desejada. Neste processo o professor deve ser o mediador.

Deve adquirir autonomia na organização diária do seu tempo de estudo e na sua forma de estudar (saber ouvir-se, saber o que corrigir e como fazê-lo).

8. Na sua opinião os seus alunos desenvolvem um bom trabalho sozinhos?

20 respostas



8.1. Caso tenha respondido não, quais as razões:

5 respostas

Muitas vezes estudam mal; com pouca regularidade e não reproduzem em casa o que fizemos nas aulas

Apenas uma pequenina parte dos alunos desenvolve e pratica a autonomia fora da sala de aula.

Maioritariamente, por falta de tempo e de organização entre o trabalho que lhes é exigido no ensino regular e no ensino artístico. Eles sabem as ferramentas, porque faço questão de verificar isso nas aulas, mas por norma respondem sempre que não têm tempo ou que é muita coisa e se esqueceram.

Quando fazem o que registamos e fazemos nas aulas, sim. Por vezes não estudam ou deliberadamente não estudam da maneira "prescrita" e isso impede de verificar se realizam um bom trabalho sozinhos. Normalmente esta última versão acontece quando são alunos que passaram por vários professores diferentes anos sucessivos e ainda não há confiança aluno/professor.

Os alunos particulares sim. A maioria dos que são avaliados quantitativamente não, porque sentem uma pressão grande por parte dos pais e da escola, muita carga de trabalho, pouco tempo, um programa pouco adaptado aos seus interesses e vão gradualmente perdendo a vontade de dispendir mais tempo na aprendizagem do instrumento do que o indispensável.

