



Instituto Politécnico de Lisboa

Escola Superior de Música de Lisboa

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

INFLUÊNCIA DA AUDIÇÃO DE MÚSICA NOS NÍVEIS DE MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS NA PRÁTICA MUSICAL

Escala de Mim – Espectáculo Apresentado no Conservatório Regional do
Baixo Alentejo

Ana Margarida Amaro

Mestrado em Ensino da Música

Data de Entrega: Agosto, 2015

Professor Orientador: Luís Madureira

Professora Cooperante: Rute Dutra

À minha família, a quem amo incondicionalmente, especialmente aos meus pais, António e Germana.

Ao Quim, por estar sempre presente.

Agradecimentos

Ao Professor Luís Madureira pelo apoio que me deu durante a elaboração deste projecto, pela confiança depositada. Por ver mais além ajudando-me a compreender o meu próprio pensamento.

À Professora Rute Dutra, que me acolheu nas suas aulas de forma natural, mostrando-se sempre disposta a ajudar e a esclarecer as minhas dúvidas.

Aos alunos que segui durante o estágio pela paciência, disponibilidade e simpatia.

Ao Conservatório Regional do Baixo Alentejo (CRBA), por me ter acolhido de novo na sua casa, que ainda considero a minha.

Ao Professor Jaime Branco, por me ter acompanhado desde pequena e continuar a apoiar até hoje. Pela sua disponibilidade, confiança e amizade.

À Sara Góis, do Gabinete de Relações Externas do CRBA, por ter sido incansável na procura de uma data possível para a realização do espectáculo.

Ao Eduardo Jordão, que aceitou participar neste projecto e tendo suportado as temperaturas infernais do Alentejo durante um dia inteiro.

Ao Gonçalo Santana Simões, pianista acompanhador do projecto original na Escola Superior de Teatro e Cinema (ESTC), que me recomendou o Eduardo Jordão.

Ao Professor Francisco Cardoso, por ter aberto as portas da minha consciência à complexidade, importância e responsabilidade de ser um pedagogo.

Resumo I

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Estágio do Ensino Especializado (EEE) do Mestrado em Ensino da Música da Escola Superior de Música de Lisboa, ramo de especialização em Canto. Incide sobre a Prática Pedagógica observada em três alunos de Canto da Escola de Música do Conservatório Nacional (EMCN), da classe da professora Rute Dutra, no ano lectivo de 2014/2015, com diferentes níveis de desenvolvimento vocal, adolescentes, ou tendo saído há pouco tempo da adolescência. Nesta secção encontram-se as linhas pedagógicas principais observadas.

Resumo II

Durante o processo de aprendizagem no ensino especializado da música é esperado que os alunos aprendam e dominem várias competências. Muitas vezes, os professores e alunos focam-se tanto na resolução dos problemas técnicos, que acaba por ser dada pouca relevância ao cultivo do gosto pela música, que, muito provavelmente, foi o primeiro impulso que levou o aluno a pretender estudar música. Torna-se, assim, importante fazer uma pausa na prática, para se ouvir música.

O espectáculo *Escala de Mim* aborda o tema da aprendizagem de forma específica e consciente, demonstrando o percurso de uma personagem e as dificuldades que esta encontra, de forma descontraída e divertida. Trata-se de uma experiência bastante educativa e didáctica, onde se pretendem criar laços de empatia, entre a personagem e o público, que certamente terá sentido alguma das frustrações que a personagem demonstra.

A partir deste espectáculo, criou-se hipótese de verificar se os níveis de motivação, no ensino especializado da música, mostram alterações positivas depois de os alunos terem assistido a um espectáculo. Ao analisar a influência deste espectáculo junto do público-alvo, poder-se-á verificar se os alunos mostram um aumento nos níveis de motivação.

Após as análises dos resultados obtidos pela presente pesquisa, pode concluir-se que o espectáculo *Escala de Mim* influenciou a motivação dos alunos de forma positiva. É importante que os professores não se fixem apenas nas competências técnicas da aprendizagem e estimulem a criação de emoções, que ligam os alunos à música de uma forma indissociável.

Palavras-Chave: Canto, Ensino Especializado da Música, Regulação Motivacional

Abstract I

The present internship report was prepared as part of the Curricular Unity (CU) of the Specialized Teaching Stage for Master in Music Teaching at Escola Superior de Música de Lisboa in the scope of the CU of Didacticism in Specialized Teaching. It is focused on the pedagogical practice developed with three singing students of the Escola de Música do Conservatório Nacional (EMCN), under the mentorship of Professor Ruth Dutra, during the 2013/2014 school year, each with different levels in vocal development, being adolescents or having recently left adolescence. In this section are presented the main pedagogical lines observed.

Abstract II

During the process of the Specialized Teaching Stage of Music it is expected that the students learn and master several skills. Very often the teachers are so focused on those skills that it's given little relevance to the importance of the appreciation of music by the student (which was, in first instance what, most likely, brought him to want to study music).

The performance *Escala de Mim* addresses the topic of learning in a specific and conscious way, showing the path of a character, and the difficulties that she encounters, in a relaxed and funny way. It is a very educational and didactic experience, which is intended to create empathy ties between the character and the audience, who will surely have felt some of the frustrations that the character demonstrates.

In this study it is created the chance to check if the levels of motivation show positive changes after the students have watched a performance. When analyzing the influence of this performance with the audience, it will be possible to check if the students show increased levels of motivation.

After analysis of the results obtained by this research, it can be concluded that the performance “Escala de Mim” influenced students' motivation positively. It is important that the teachers do not only focus on the learning techniques, but also encourage the creation of emotions that connects students to music in an inseparable way.

Keywords: Singing, Specialized Teaching of Music, Motivation Regulation

Índice Geral

Relatório de Estágio.....	1
<i>Caracterização da Escola</i>	1
<i>Caracterização dos Alunos</i>	5
Critérios de Selecção.....	5
Perfil dos Alunos Seleccionados.....	5
<i>Práticas Pedagógicas Desenvolvidas</i>	7
Postura e Respiração	7
Aquecimento	7
Cuidados a Ter Com a Voz.....	8
Procedimentos e Estratégias Utilizadas	9
O Reportório	10
Actividades Realizadas	11
<i>Análise Crítica da Actividade Docente</i>	11
Reflexão Sobre o Estágio.....	15
<i>Conclusão</i>	17
Projecto de Investigação.....	19
<i>Introdução</i>	19
Colocação do Problema	19
Objectivos do Estudo	20
Objectivos Principais	20
Objectivos Secundários	20
Importância Teórica do Estudo	20
Importância do Estudo para a Prática	21
<i>Ponto I – Revisão de Literatura</i>	23
Abordagens à Aprendizagem	23
Motivação na Aprendizagem no Ensino Especializado da Música	24
Teorias da Motivação	24
Regulação Motivacional	25
Mecanismos de Regulação Motivacional	26
Observações	28

<i>Ponto II – Metodologia de Investigação</i>	29
Natureza da Investigação	29
Público-Alvo e Amostra.....	30
Fases da Investigação.....	34
Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	35
Questionário.....	35
Diálogo com os Participantes	38
Limitações.....	39
<i>Ponto III – O Processo de Criação da Performance</i>	41
Projecto de Mestrado na ESTC	41
Origem do Conceito.....	41
As Experiências Pessoais da Investigadora	41
Colaboração com Sandra José e Fernando Casaca	42
Investigação do Mestrado na ESML.....	42
A Escolha do Tema para a Investigação.....	42
Adaptação da Performance Escala de Mim	43
<i>Ponto IV – Escala de Mim</i>	45
Evolução da Personagem	45
Evolução Psicológica.....	45
Evolução Física.....	45
Evolução Vocal.....	45
Acompanhamento ao Piano	45
Cenas do Espectáculo, Competências e Conceitos Pedagógicos Demonstrados.....	46
Cena 1 – Brincadeiras de Infância	46
Cena 2 – A Importância da Dicção	46
Cena 3 – Aprender Notação Musical, Respiração e Postura Correcta	47
Cena 4 – A primeira Apresentação em Público	49
Cena 5 – A Disciplina na Aprendizagem	49
Cena 6 – A Dúvida e a Perseverança.....	50
Cena 7 – O Sonho e Cuidados com a Saúde Vocal	50
Cena 8 – A Intencionalidade do Texto	52
Cena 9 – A Necessidade da Dedicção.....	55
Cena 10 – Reflexão Pessoal.....	55

Cena 11 – Confiança em Si	56
<i>Ponto V - Apresentação e Análise de Resultados</i>	57
Questionários	57
Parte II	57
Parte III	72
Parte IV	73
Diálogo entre a Investigadora e os Participantes	74
<i>Conclusão</i>	79
Reflexão Final	81
Bibliografia	83
Artigos Consultados	85
Sitiografia	87
Anexos	89
<i>Anexos do Relatório de Estágio</i>	89
Fichas de Observação.....	89
Consentimento para a Gravação em vídeo das Aulas Dadas	90
Planos de Aula	91
<i>Anexos do Projecto de Investigação</i>	92
Texto <i>Escala de Mim</i> Original	92
Texto <i>Escala de mim</i> com Marcações de Cena e Indicações para o Pianista Acompanhador	93
Questionário	94
Transcrição do Diálogo Final.....	97
Comentário do Professor Jaime Branco aos Participantes	98
Comentário feito por um Participante pelo Facebook	99

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Cursos na ESMC.....	1
Tabela 2 – Regimes de Frequência na EMCN.....	2
Tabela 3 – Características Vocais dos Alunos no Início do Ano Lectivo de 2014/2015	5
Tabela 4 – Resultados da Evolução de Competências Adquiridas Durante os Três Períodos	11
Tabela 5 – Características Vocais dos Alunos no Final do Final do Ano Lectivo de 2014/2015	12
Tabela 6 – Lista de Reportório Estudado Pelos Alunos	13
Tabela 7 – Efectivos e percentagens de participantes por sexo.....	30
Tabela 8 – Efectivos e percentagens de participantes por instrumento	31
Tabela 9 – Efectivos e percentagens de participantes por grau de Formação Musical	32
Tabela 10 – Efectivos e percentagens de participantes por grau de Instrumento	33
Tabela 11 – Descrição da metodologia utilizada nas diferentes fases da investigação	34
Tabela 12 – Perguntas da 2ª Parte do Questionário, Contextualização e Conceitos Presentes	36
Tabela 13 – Tópicos sobre as dificuldades técnicas e psicológicas sentidas pela personagem....	38
Tabela 14 – Respostas Questionários Parte III Pergunta 1	72
Tabela 15 – Respostas Questionários Parte III Pergunta 1.1	72
Tabela 16 – Respostas Questionários Parte III Pergunta 2.....	73

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Frequências e percentagens na variável idade.....	31
Gráfico 2 – Frequência de Respostas à Afirmação 1 Antes do Espectáculo	57
Gráfico 3 – Frequência de Respostas à Afirmação 1 Depois do Espectáculo	58
Gráfico 4 – Frequência de Respostas à Afirmação 2 Antes do Espectáculo	58
Gráfico 5 – Frequência de Respostas à Afirmação 2 Depois do Espectáculo	59
Gráfico 6 – Frequência de Respostas à Afirmação 3 Antes do Espectáculo	59
Gráfico 7 – Frequência de Respostas à Afirmação 3 Depois do Espectáculo	60
Gráfico 8 – Frequência de Respostas à Afirmação 4 Antes do Espectáculo	61
Gráfico 9 – Frequência de Respostas à Afirmação 5 Antes do Espectáculo	61
Gráfico 10 – Frequência de Respostas à Afirmação 6 Antes do Espectáculo	62
Gráfico 11 – Frequência de Respostas à Afirmação 7 Antes do Espectáculo	63
Gráfico 12 – Frequência de Respostas à Afirmação 7 Depois do Espectáculo	63
Gráfico 13 – Frequência de Respostas à Afirmação 8 Antes do Espectáculo	64
Gráfico 14 – Frequência de Respostas à Afirmação 8 Depois do Espectáculo	65
Gráfico 15 – Frequência de Respostas à Afirmação 9 Antes do Espectáculo	65
Gráfico 16 – Frequência de Respostas à Afirmação 10 Antes do Espectáculo	66
Gráfico 17 – Frequência de Respostas à Afirmação 10 Depois do Espectáculo	67
Gráfico 18 – Frequência de Respostas à Afirmação 11 Antes do Espectáculo	67
Gráfico 19 – Frequência de Respostas à Afirmação 11 Depois do Espectáculo	68
Gráfico 20 – Frequência de Respostas à Afirmação 12 Antes do Espectáculo	69
Gráfico 21 – Frequência de Respostas à Afirmação 13 Depois do Espectáculo	70
Gráfico 22 – Frequência de Respostas à Afirmação 14 Antes do Espectáculo	71
Gráfico 23 – Frequência de Respostas à Afirmação 14 Depois do Espectáculo	71
Gráfico 24 – Interesse na Aprendizagem do Canto Antes do Espectáculo	73
Gráfico 25 – Interesse na Aprendizagem do Canto Depois do Espectáculo	74

Relatório de Estágio

Caracterização da Escola

A EMCN¹ trata-se de uma escola pública do ensino especializado da música situada no antigo Convento dos Caetanos, no centro histórico de Lisboa.

João Domingos Bomtempo (1775-1842) foi o criador do projecto inicial posteriormente, implementado em 1835, sofrendo algumas alterações (menos número de disciplinas e professores) vindo a ser o seu primeiro director.

O ensino musical, que fora até então de tipo religioso, seguiu o modelo do Conservatório parisiense com o objectivo de formar músicos profissionais em Portugal. Depois desta primeira fase, a escola, então chamada Conservatório de Música, sofreu várias reformas. Destaca-se a reforma de 1919, protagonizada por Vianna da Motta (1868-1948) e Luís de Freitas Branco (1890-1955), que contribuiu para o desenvolvimento pedagógico e populacional da mesma. Mais tarde, em 1983, ocorreu uma reforma estrutural no ensino da música. Foram criadas as Escolas Superiores e entregue ao à EMCN o ensino de nível básico e secundário.

Actualmente é possível frequentar na EMCN os cursos de:

Iniciação	6 aos 9 anos
Básico	10 aos 15 anos
Secundário ou Profissional	A partir dos 15 anos

Tabela 1 – Cursos na ESMC

¹ Escola de Música do Conservatório Nacional

A frequência dos cursos básicos e secundários pode ser feita através de um dos seguintes regimes de frequência:

Regime Supletivo	A formação específica e vocacional é ministrada no estabelecimento de ensino artístico especializado, independentemente das habilitações literárias ² do aluno.
Regime Articulado	As disciplinas de formação geral são ministradas em escolas de 2º ciclo, 3º ciclo ou secundário, e apenas as disciplinas de formação específica e vocacional são ministradas no estabelecimento de ensino artístico especializado
Regime Integrado	As disciplinas de formação geral e as disciplinas de formação específica e vocacional são ministradas no estabelecimento de ensino artístico especializado

Tabela 2 – Regimes de Frequência na EMCN

Actualmente, a EMCN dispõe de três pisos com salas para aulas, quatro salas destinadas a apresentações públicas, uma biblioteca e uma sala de estudo. Dispõe ainda de uma sala para a Direcção, uma sala de Professores e uma sala para os Serviços Administrativos.

Na EMCN existem os seguintes Departamentos Curriculares:

- Ciências Sociais e Humanas e Línguas;
- Matemática, Ciências Experimentais e Expressões;
- Cordas;
- Sopros e Percussão;
- Teclas;
- Canto, Classes de Conjunto e Línguas (específicas para os alunos do curso secundário de Canto);
- Ciências Musicais.

As disciplinas das componentes de formação especializada (departamentos mencionados nos pontos 3, 4, 5, 6, e 7) são as seguintes:

- Cordas: Violino, Violeta, Violoncelo, Viola da Gamba, Contrabaixo, Guitarra, Guitarra Portuguesa, Alaúde e Harpa;
- Sopros e Percussão: Flauta Transversal, Clarinete, Oboé, Fagote, Saxofone, Flauta Bisel, Trompete, Trompa, Trombone, Tuba e Percussão;

² Considera-se habilitações literárias as que não incluem habilitações musicais.

- Teclas: Piano, Cravo, Órgão, Acordeão, Instrumento de Tecla, Prática de Teclado e Acompanhamento;
- Canto, Classes de Conjunto e Línguas: Canto (Técnica Vocal e Repertório), Educação Vocal, Técnica Vocal, Orquestras, Coro, Música de Câmara, Produção, Italiano, Alemão e Francês;
- Ciências Musicais: Formação Musical, Análise e Técnicas de Composição, História da Música, Acústica, Física do Som e História da Cultura e das Artes.

São ainda organizados pela EMCN seminários, *masterclasses*, conferências, concertos, audições, concursos, exposições, publicações e visitas de estudo, como complemento da formação.

Para além da EMCN em Lisboa, começaram a funcionar no ano lectivo 2002/2003, dois Pólos, na Amadora e em Sacavém, com o apoio das respectivas autarquias.

No presente ano lectivo (2014/2015) Estudantes, Encarregados de Educação, Docentes e Não- Docentes protestaram contra as condições de degradação do edifício principal da EMCN onde foram encerradas 10 salas por motivos de segurança. É de louvar a sensibilidade e motivação da comunidade e do país para a alteração desta situação. Até à entrega deste relatório foram autorizadas intervenções mínimas na cobertura, nas salas com problemas de infiltrações e no pátio. No entanto a Direcção, a Associação de Pais e a Associação de Estudantes da EMCN reivindicam a necessidade de intervenções a nível mais profundo de forma a solucionar estes problemas.³

A EMCN tem como sua missão:

“Qualificar os alunos através de uma sólida formação nas suas múltiplas vertentes, humanística, científica, histórica, ética, ecológica, estética, artística e musical, capacitando-os para uma opção profissional como músicos.”⁴

³ <http://peticaopublica.com/pview.aspx?pi=PT76325> – Petição Pública Pela Recuperação e Requalificação Urgentes do Edifício da Escola de Música do Conservatório Nacional (EMCN)

- Consultado a 17/7/2015

⁴ <http://www.emcn.edu.pt/index.php/instituicao/apresentacao/missao/> - Consultado a 03/07/2015

Caracterização dos Alunos

Critérios de Selecção

A investigadora foi colocada na classe da professora Rute Dutra, na EMCN. Os estudantes, conforme previsto, foram seleccionados tendo em conta níveis diferentes de aprendizagem e a disponibilidade de horário.

Será importante mencionar que o estágio na EMCN começou a 12/11/2014, pelo que os alunos já tinham tido algumas aulas. É ainda de referir que os alunos seleccionados tinham duas aulas de canto por semana. A investigadora apenas pôde assistir a uma dessas aulas pelo que algum do trabalho desenvolvido pelo docente não foi observado.

Perfil dos Alunos Seleccionados

A tabela seguinte irá ilustrar as características vocais e competências demonstradas pelos alunos no início do ano lectivo de 2014/2015.

	Vera	Mónica	Dinis
Timbre	Voz Bocejada	Voz Clara	Voz Velada
Registo da Voz Falada	Médio Grave	Médio Agudo	Médio Grave
Registo da Voz Cantada	Médio Agudo	Médio Agudo	Médio
Agilidade	Não Tem	No Registo Médio Agudo	Nos Registo Médio e Grave
Vibrato	Ocasional	Ocasional	Forçado
Afinação	Controlada nos registos médio e médio grave. Dificuldade no registo agudo	Controlada	Controlada nos registos médio e grave. Dificuldade no registo agudo
Controlo de Dinâmicas	Não tem	Apenas no registo médio	Tem, mas demonstra algum esforço

Tabela 3 – Características Vocais dos Alunos no Início do Ano Lectivo de 2014/2015

Práticas Pedagógicas Desenvolvidas

Nas aulas de canto tentam desenvolver-se várias competências técnicas antes de quaisquer considerações alusivas à análise musical e interpretação. Nomeadamente: postura; respiração passiva; relaxamento muscular; respiração activa; tensão muscular; contracção muscular; voz falada; voz cantada (Dutra, 2013).

De acordo com Dutra (2013) conhecer a anatomia e a fisiologia do órgão vocal é fundamental para o desenvolvimento de uma metodologia de ensino da técnica vocal. Um professor de Canto deverá ainda ter noções de otorrinolaringologia, terapia vocal, psicologia relacional, musicologia, domínio de diversas línguas. Estes conhecimentos permitirão que os alunos atinjam o potencial máximo das suas capacidades vocais e interpretativas.

Postura e Respiração

Uma das práticas mais habituais entre os professores de canto é praticar a postura e exercícios respiratórios para melhorar a emissão vocal (Dutra, 2013). Muitas vezes as dificuldades vocais apresentadas pelos alunos têm como origem contracções no pescoço, maxilar inferior, língua, lábios, músculos faciais, ombros, região torácica, região lombar, região abdominal, bacia e membros inferiores, que devem ser tidas em conta pelo pedagogo.

Quanto à respiração, esta deve ser natural e dinâmica. Para isso a expiração deverá ser controlada pelo executante e a inspiração consistirá, simplesmente, na substituição do ar utilizado. Deverão ser evitadas expressões como “a respiração deve ser diafragmática”. Estas expressões levam os alunos a distender ou encolher a barriga de forma exagerada o que complica o processo de aprendizagem.

Aquecimento

O trabalho técnico de uma aula de canto deverá começar pelo aquecimento das articulações, alongamento e relaxamento do pescoço, dos músculos faciais, dos lábios e da língua, dos músculos intrínsecos e extrínsecos da laringe e pela produção de consoantes explosivas e fricativas, consoantes sonoras e vogais. Este trabalho deverá começar num registo médio, correspondente ao da fala do aluno, explorando progressivamente os registos grave e agudo com exercícios de dificuldade acrescida.

Se o aquecimento for executado de forma correcta, o aluno obterá resultados mais facilmente e com menor grau de esforço.

“Um cantor pode ser comparado a um atleta; precisa de um aquecimento global, para que uma boa irrigação sanguínea seja proporcionada a todos os músculos envolvidos, nomeadamente os que integram o mecanismo de suspensão da laringe.” (Dutra, 2013)

Cuidados a Ter Com a Voz

De acordo com Dutra (2013) s alunos deverão ser educados sobre o que devem fazer no seu dia-a-dia para trabalharem e manterem a sua voz o mais saudável possível, nomeadamente:

- Ter uma postura correcta;
- Coordenar a respiração e a fala;
- Beber água frequentemente;
- Dar períodos de descanso diário à voz, sobretudo quando se prevêem muitas horas de ensaios por semana, audições e concertos;
- Dormir o suficiente.

O professor deverá alertar também para algumas práticas que devem ser evitadas:

- Usar a voz sem primeiro aquecer o corpo;
- Pigarrear e tossir;
- Rir alto, gritar e chorar durante muito tempo;
- Sussurrar e falar durante demasiado tempo, excessivamente grave, excessivamente forte, em esforço e com excesso de emoção;
- Falar e cantar com os dentes cerrados;
- Cantar insistentemente num mesmo registo;
- Imitar ruídos;
- Usar frequentemente ataque glótico;
- Tabaco, drogas, álcool e comida picante;
- Ambientes ruidosos, com fumo, secos e artificiais;
- Desidratação;
- Medicamentos que não sejam prescritos pelo médico;
- Stress.

Dutra (2013) alerta ainda para necessidade de uma atenção constante, de forma a evitar patologias vocais frequentes sofridas pelos cantores (infecção respiratória, refluxo esofágico, fuga glótica, pólipos, nódulos, quistos e tumores):

- Pigarrear frequente, secura, cócegas, aperto e ardor ou sensação de corpo estranho na garganta;
- Dor ou tensão muscular na garganta ou no pescoço;
- Falhas na voz, rouquidão, fadiga vocal, alterações na fala ou perda repentina do controlo da mesma;
- Aumento de esforço para produzir som;
- Músculos faciais demasiado activos e olhos inexpressivos;
- Diminuição de tessitura, perda de qualidade vocal, perda de ressonância e de clareza;
- Perda de controlo na dinâmica;
- Alteração do vibrato;
- Problemas de afinação.

Procedimentos e Estratégias Utilizadas

O amadurecimento vocal ocorre ao ritmo de cada indivíduo e pode ser bastante demorado. O professor deverá motivar o aluno, indicando os aspectos positivos que o aluno conquista e não os aspectos negativos e dificuldades que o aluno ainda não conseguiu superar.

O professor deve fomentar uma exploração do sistema fonatório do aluno natural, sem que sejam necessárias explicações teóricas. Para isso Dutra (2013) aconselha o docente a:

- Diversificar os exercícios;
- Tentar imitar o som “errado” produzido pelo aluno, quando tal aconteça, e produzir de seguida o som pretendido;
- Usar e variar imagens, fazendo-as corresponder a determinadas sensações implícitas na activação de determinadas funções e ressonâncias;
- Usar gestos e movimentos simultaneamente com determinado exercício, de forma a agilizar a sua execução;
- Usar repertório como se de um exercício técnico se tratasse;
- Praticar regularmente exercícios ou partes de repertório nos quais tenham sido atingidos os objectivos pretendidos, e mecanizar a sua execução de forma a um posterior

reconhecimento auditivo e consequente aumento de autoconfiança.

Dutra (2013) acrescenta ainda as actividades que deverão ser praticadas para a aquisição de uma base técnica sólida:

- Relaxamento - Exercícios de descontração de ombros, braços, mãos, pernas, pés, bacia, pescoço, cabeça, maxilar inferior, lábios, bochechas, língua e laringe;
- Postura - Alongamentos e equilíbrio cabeça/bacia;
- Respiração - Redescoberta do ato respiratório de criança e exercícios expiratórios, seguidos da consequente inspiração;
- Fonação - Elocução de consoantes e vogais;
- Fala e canto - Articulação silábica e sobre a mesma vogal;
- Ressonância - Exploração dos vários espaços ressoadores;
- Registos - A voz global; exercícios de desenvolvimento das funções vocais e do equilíbrio entre elas.

O professor deverá estimular o aluno a aprender a ouvir, sentir e corrigir. Este processo é conseguido através da repetição. O aluno deverá ainda sentir à-vontade para expressar as suas dúvidas e preocupações em relação ao seu processo de aprendizagem. Desta forma existirá uma relação saudável entre professor-aluno o que permite momentos de partilha de experiências, o que também é muito positivo. Uma vez que os alunos presentes neste estudo são adolescentes e demonstram, por vezes, uma maior dificuldade em adquirir as competências necessárias, Dutra (2013) menciona a importância de ensinar os alunos a praticarem exercícios de duração diminuta, com apenas um ou dois objectivos específicos, durante dez minutos por dia, de forma a incentivar a sua autonomia.

O Reportório

O professor deverá ter o cuidado de ponderar as possíveis escolhas juntamente com o aluno para que este sinta afinidade com o reportório a executar. No entanto, independentemente do gosto pessoal do aluno cabe ao professor a escolha do reportório. É muito importante que o reportório escolhido pelo docente acompanhe o desenvolvimento técnico e interpretativo do aluno.

Actividades Realizadas

Audições de Classe – 14 de Fevereiro de 2015 e 5 de Junho de 2015

Recitais – 11 de Março de 2015, 27 de Maio de 2015 e 8 Junho de 2015.

Análise Crítica da Actividade Docente

A tabela seguinte demonstra os resultados do trabalho técnico e musical desenvolvido pelo docente com os 3 alunos seleccionados para a realização deste relatório.

Objectivos trabalhados em sala de aula	Vera			Mónica			Dinis		
Postura Correcta	1	2	2	2	2	3	2	2	3
Respiração Eficiente	1	1	2	2	3	3	3	3	3
Equilíbrio entre Voz Falada e Cantada	2	2	3	2	3	3	3	3	3
Elocução	1	2	2	2	3	3	2	3	3
Ressonâncias	1	2	2	2	2	3	3	3	3
Controlo de Afinação	2	2	2	3	3	3	2	3	3
Uso e Controlo do Vibrato	1	2	2	2	2	2	2	2	2
Uso de Dinâmicas	1	2	2	2	2	3	2	2	2
Equilíbrio entre as Funções Vocais ⁵	1	2	2	2	2	2	2	2	2
Envolvimento Expressivo	1	2	2	2	3	3	2	3	3
Análise, Elocução e Articulação dos Textos Literários das Obras a Trabalhar	1	2	2	3	3	3	3	3	3
Controlo Emocional	2	2	2	3	2	3	2	2	2

1- Não desenvolvido; 2 - Em desenvolvimento; 3 - Desenvolvido; 4 - Bastante desenvolvido

Tabela 4 – Resultados da Evolução de Competências Adquiridas Durante os Três Períodos

⁵ Oclusão de glote, voz de cabeça, registo de peito, etc.

Ao analisar a tabela podemos concluir:

- Existe apenas um retrocesso no controlo emocional pela parte da Mónica no segundo período que é resolvido no terceiro período;
- Os alunos mantiveram ou desenvolveram competências de uma forma evidente;
- A aluna Mónica foi a que evoluiu de forma mais consistente e num maior número de competências;
- O aluno Dinis foi o que manteve o desenvolvimento já adquirido em mais competências, não mostrando tanta evolução.

Podemos concluir que o trabalho feito nas aulas teve um grande impacto no desenvolvimento vocal e musical dos alunos.

	Vera	Mónica	Dinis
Timbre	Voz Bocejada	Voz Normal	Voz Velada
Registo da Voz Falada	Médio Grave	Médio Agudo	Médio Grave
Registo da Voz Cantada	Médio Agudo	Médio Agudo	Médio
Agilidade	No registo médio	No Registo Médio Agudo	No Registo Médio e Grave
Vibrato	Ocasional	Normalmente controlado	Normalmente Controlado
Afinação	Controlada no registo médio e médio grave. Normalmente controlada no registo agudo	Controlada	Controlada
Controlo de Dinâmicas	Não tem	Tem, demonstra alguma dificuldade apenas no registo grave	Tem, mas a voz por vezes demonstra esforço

Tabela 5 – Características Vocais dos Alunos no Final do Final do Ano Lectivo de 2014/2015

Comparando a tabela 3 com a tabela 5, pode constatar-se que há uma evolução nas competências adquiridas.

Alunos	Reportório
Vera	<i>Angels, ever bright and fair</i> – Aria do Oratorio Theodora- Händel <i>Bist du bei mir</i> – Bach <i>Vanne, o rosa fortunata</i> - Bellini <i>Pastoral</i> – J.V. da Motta <i>V'adoro, pupille</i> – <i>Giulio Cesare</i> – G.F. Händel <i>Music for a While</i> – H. Purcell
Mónica	<i>Come ever smiling liberty</i> – G. F. Händel <i>De dònde venís, amore?</i> - Joaquin Rodrigo <i>Mausfallensprüchlein</i> - H. Wolf <i>Vaga luna che inargenti</i> - V. Bellini <i>The trees on the mountains</i> - Ópera <i>Susannah</i> - Carlisle Floyd <i>Elfenlied</i> - H. Wolf <i>Dans un bois solitaire</i> - W.A. Mozart <i>Sien mortal o dinini</i> – ópera <i>La Calisto</i> - Cavalli
Dinis	<i>Damunt de tu només les flors</i> - Federico Mompou <i>Tristezza</i> – Tosti <i>Ich stand in dunkeln träumen</i> – Clara Schumann <i>Aprés un rêve</i> - G. Fauré <i>Qui tollis</i> - Missa em sol menor – J. S. Bach <i>Torna deh torna</i> – G. Caccini <i>Ganymed</i> – Schubert <i>Svegliatevi nel core</i> - ópera <i>Giulio Cesare</i> - Händel <i>Pastorello d'un povero armento</i> – ópera <i>Rodelinda</i> - Händel <i>Im treibhaus</i> - R. Wagner <i>Ich bin der Welt abhanden gekommen</i> - G. Mahler <i>Wer hat das Liedlein erdacht?</i> - G. Mahler

Tabela 6 – Lista de Reportório Estudado Pelos Alunos

Como está explícito na tabela 6, a aluna que adquiriu menos competências interpretativas foi a Vera. Há que ter em conta que a aluna está no primeiro ano e que, por norma, esse é o ano onde se vêem menos resultados.

O aluno que trabalhou mais as competências interpretativas foi o Dinis, apresentando 12 peças, muitas delas com dificuldades técnicas acrescidas. Este aluno estudou um reportório vasto e variado uma vez que pretende candidatar-se brevemente ao ensino superior.

A aluna Mónica apresentou no final do ano lectivo um reportório diversificado, mostrando uma evolução consistente.

Reflexão Sobre o Estágio

Durante a realização deste estágio foi possível não só reforçar, como também adquirir novas competências. Ao longo do ano lectivo, a observação das aulas e, por vezes, uma participação activa nas mesmas, permitiram um maior conhecimento da prática pedagógica no seu dia-a-dia e a melhor forma de a exercer.

No entanto, a prática pedagógica é de tal forma complexa e diversificada que, embora se tenham adquirido e aprofundado competências pedagógicas, tornou-se evidente a necessidade de aquisição constante de conhecimentos. O balanço deste estágio é, portanto, muito positivo tendo-se vivido experiências que irão certamente melhorar o desempenho pessoal e profissional da estagiária.

Conclusão

O ensino de qualquer instrumento não é exacto. Todos os alunos são diferentes e a sua relação com a música também. Não obstante, o ensino do canto apresenta dificuldades adicionais por não existirem dois instrumentos iguais. Existem tantas vozes distintas como seres humanos diferentes, o que torna este ensino ainda menos exacto.

A acrescentar à diferença entre as vozes existe ainda a dificuldade de visualização do instrumento. O aparelho vocal não é como um instrumento que olhamos e tocamos, com o qual conseguimos exemplificar e fazer as correcções necessárias. Para além de cada voz ser única e particular, há que ter em atenção que, sendo um instrumento interno, está sujeito a alterações fisiológicas e emocionais que ocorrem no nosso corpo, tornando-o ainda mais instável.

Cabe ao professor explorar e conhecer a voz do aluno durante as aulas de forma a fazer as escolhas mais acertadas para esse aluno específico, permitindo que o aluno descubra a sua voz e aprenda a conhecê-la e a trabalhá-la da melhor forma.

“Mantém-se um ensino individualizado, dando especial destaque à relação professor/aluno, através da qual se verifica a transmissão de conhecimentos. Conserva-se o carácter empírico e intuitivo do Ensino tradicional do Canto o qual se reveste agora de uma dimensão mais científica, de acordo com os princípios da fisiologia da voz. A técnica é a mesma mas o modo como se aborda e adapta ao aluno é diferente.” Aguiar (2007)

Projecto de Investigação

Introdução

Colocação do Problema

Durante o processo de aprendizagem no ensino especializado da música é esperado que os alunos aprendam e dominem várias competências. Muitas vezes, os professores e alunos focam-se tanto na resolução dos problemas técnicos, que acaba por ser dada pouca relevância ao cultivo do gosto pela música, que, muito provavelmente, foi o primeiro impulso que levou o aluno a pretender estudar música. Torna-se, assim, importante fazer uma pausa na prática, para se ouvir música.

A palavra *música* deriva do grego *musiké téchne* e significa a arte das musas. É uma produção cultural que se constitui principalmente a partir da combinação de sons e silêncios, seguindo ou não, uma pré-organização ao longo do tempo, constituindo-se então, na “arte de combinar harmoniosamente vários sons”⁶. A música representa uma linguagem local e global pela forma em que se propaga pela sociedade, valendo-se da sua capacidade de traduzir sentimentos, atitudes e valores (Oliveira, 2012).

Existem várias teorias que abordam a aprendizagem da música e a motivação do aluno durante o processo de aprendizagem: Clarke (2002) refere as características que tornam o ensino especializado da música único; Krampe & Ericsson (1995), Hallam (2000), Reid (2002) e Davies & Pulman (2001) aludem à quantidade de tempo necessário para a aquisição das competências durante o processo de aprendizagem; O’Neill & McPherson (2002) menciona a importância da existência de níveis altos de motivação. É, no entanto, difícil encontrar um estudo que aborde a importância dos alunos assistirem a concertos de forma a obterem, e manterem, níveis de motivação elevados.

A partir deste espectáculo, criou-se hipótese de verificar se os níveis de motivação, no ensino especializado da música, mostram alterações positivas depois de os alunos terem assistido a um espectáculo. Ao analisar a influência deste espectáculo junto do público-alvo, poder-se-á

⁶ *música* in Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico. Porto: Porto Editora, 2003-2015 <http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/música> - consultado a 07/09/2015

verificar se os alunos mostram um aumento nos níveis de motivação.

“O ambiente fora do contexto de ensino é de suma importância para o desenvolvimento musical. Ir a shows e concertos, assistir a vídeos de grandes músicos, interagir com pessoas que dialogam sobre Música e incentivam a prática musical, são algumas das actividades fora do contexto do ensino, que funcionam como elementos motivacionais e catalisadores do aprendizado musical.” (Cerqueira, 2011)

Objectivos do Estudo

Objectivos Principais

Este estudo pretende estimular a motivação do público-alvo ao nível da aprendizagem da música, particularmente do canto, através da apresentação de um espectáculo. Durante esse espectáculo o público-alvo irá assistir à evolução psicológica, física e vocal de uma personagem, durante os seus primeiros anos de aprendizagem, no âmbito do ensino especializado da música.

Objectivos Secundários

Para além do objectivo principal, é ainda feita uma avaliação para verificar se os alunos têm consciência da importância de assistir a concertos de música, especificamente com o instrumento que estudam.

A complementar os dois pontos anteriores, é analisado se o interesse dos alunos que não estudam canto se altera depois de assistirem ao espectáculo.

Importância Teórica do Estudo

Em termos teóricos, altos níveis de motivação estão ligados ao sucesso no desempenho, ao controlo, à diminuição da ansiedade e, conseqüentemente, ao sucesso académico. Este estudo aborda uma componente que pode ajudar a manter esses níveis.

Dado que esta área de estudo não se encontra muito desenvolvida, esta pesquisa pretende abrir caminho a futuras iniciativas semelhantes quer num contexto escolar, quer no profissional.

Importância do Estudo para a Prática

Visto que criar e manter níveis altos de motivação é um trabalho que também compete ao professor, torna-se importante para um docente conhecer várias formas de o executar.

Em princípio, todas as escolas de música incentivam os alunos a assistirem a concertos da sua área de estudo. No CRBA, os próprios docentes estão empenhados em realizar concertos para os alunos e encarregados de educação.

O espectáculo *Escala de Mim* aborda o tema da aprendizagem de forma específica e consciente, demonstrando o percurso de uma personagem e as dificuldades que esta encontra, de forma descontraída e divertida. Trata-se de uma experiência bastante educativa e didáctica, onde se pretendem criar laços de empatia, entre a personagem e o público, que certamente terá sentido alguma das frustrações que a personagem demonstra.

A empatia tem o poder de abrir canais comunicativos, objectivos ou subjectivos, para a relação com o outro, tendo como foco: estimular e simular convicções, desejos, percepção e o contexto do outro, observando os sentimentos e emoções, que o levaram a ser empático; estimular ou simular o sentimento e emoção e analisar a lógica (razão) da pessoa e, quando esta não é satisfatória, ajustá-la; gerar no sujeito um compromisso empático, que permita compreender e prever o comportamento do outro (Eisenberg & Strayer, 1990).

Ao ser apresentado um processo de aprendizagem de sucesso, o aluno terá tendência a encarar o seu da mesma forma, havendo menos probabilidades de desmotivação quando encontra dificuldades ou desafios, que pensa que não vai conseguir superar.

É preciso ter consciência que nenhuma estratégia de aprendizagem, por si só, resultará de forma igual para todos os estudantes, e poucas estratégias, ou mesmo nenhuma, funcionarão de forma igual e otimizada para todas as tarefas (Nielsen, 2004).

A motivação dos alunos é directamente influenciada pela imagem e pelo que acreditam ser verdade acerca de si próprios. Será que este espectáculo os fará alterar, de forma positiva, o modo como encaram os seus problemas? Será esta uma forma viável dos professores motivarem os seus alunos? Se o gosto pela música é o que leva os alunos às escolas, não deverá o professor continuar a estimular essa vontade? A partilha de experiências é uma das formas básicas de ensino e aprendizagem durante a nossa vida. Não será importante o professor encontrar uma

forma eficaz de as transmitir?

Ponto I – Revisão de Literatura

Abordagens à Aprendizagem

Foi em 1976 que Ference Marton e Roger Säljö mencionaram pela primeira vez o conceito de abordagem à aprendizagem, seguidos de Biggs em 1987. Marton e Säljö concluíram que existem duas abordagens principais que todos os alunos utilizam: abordagem de superfície e abordagem de profundidade.

Na abordagem de superfície, os alunos decoram a matéria sem dar importância aos conteúdos, tentando corresponder apenas às exigências académicas. Normalmente, os alunos que utilizam esta abordagem, experienciam uma motivação extrínseca. No entanto, os alunos que optam por uma abordagem de profundidade, onde existe a necessidade de retirar algum tipo de significado da aprendizagem, fazem uma pesquisa mais avançada sobre o objecto de estudo. Em oposição à abordagem de superfície, os alunos que utilizam a abordagem de profundidade apresentam uma motivação intrínseca. (Duarte, 2002; Marton & Säljö, 2005).

Biggs aprofunda este estudo e relata o aparecimento de uma terceira abordagem: abordagem de sucesso. Nesta abordagem os alunos organizam o seu tempo e local de trabalho de forma a obterem melhores resultados.

A abordagem à aprendizagem é uma noção muito estudada e pode também ser influenciada pelos seguintes factores: o contexto da aprendizagem e a concepção que os alunos têm desse mesmo contexto, assim como da tarefa a desempenhar (Richardsnon, 2005); o ambiente familiar onde os indivíduos se desenvolvem (Cano, 2007).

Como mencionado anteriormente, a motivação é parte integrante destas abordagens. Segundo Mart (2011) cabe aos professores a responsabilidade pela motivação dos seus alunos, uma vez que a percepção que os alunos têm dos seus professores influencia a sua motivação. Chega-se à conclusão que a motivação é uma parte fundamental para o sucesso dos alunos estando ligada, não só ao desempenho académico, como à auto-estima, ajustamento social, satisfação com a escola e uma menor taxa de desistências.

Motivação na Aprendizagem no Ensino Especializado da Música

O ensino especializado da música possui várias características que o tornam único quando comparado com os outros ensinamentos (Clarke, 2002). A aprendizagem da música requer a aquisição de várias competências: competências auditivas; competências motoras; competências expressivas; competências performativas; competências de leitura (Cardoso, 2007). A aquisição destas competências a um nível elevado requer milhares de horas de estudo (Krampe & Ericsson, 1995; Hallam, 2000; Reid, 2002; Davis & Pulman, 2001). Para acrescer à obrigatoriedade da aquisição destas competências o aluno tem ainda de se preocupar com a avaliação a que está sujeito, audições e concertos, o que tende a criar mais tensão e requer níveis ainda mais elevados de motivação (Cardoso, 2007). Depreende-se pelos pontos indicados a importância da existência e manutenção de níveis altos de motivação na aprendizagem da música (O'Neill & McPherson, 2002).

No início da aprendizagem de um instrumento musical é normal as crianças demonstrarem uma motivação externa, para agradar aos pais, ou aos professores, por exemplo. O cenário ideal será que, ao desenvolver as competências musicais, o aluno experiencie recompensas internas, o que levará a uma motivação intrínseca (Davidson, Faulkner & McPherson, 2009).

Teorias da Motivação

Actualmente existem várias teorias da motivação: teoria das necessidades; teoria da expectativa x valor; teoria da auto-eficácia; teoria da atribuição; entre outras (Cardoso, 2007). Para fins deste relatório serão mencionados a teoria incremental, teoria da entidade e teoria da auto-eficácia.

Teoria Incremental (Incremental Theory of Intelligence)

Quem adopta a Teoria Incremental aceita que a sua inteligência e aptidão podem mudar e aumentar com o tempo e com a experiência (Cardoso, 2007). Para estas pessoas o esforço é algo positivo, necessário para a aprendizagem. Se existe uma falha ou lacuna no processo de aprendizagem essa resultará, forçosamente, da falta de esforço e trabalho, ou mesmo de técnicas menos eficazes na solução dos problemas de aprendizagem (Cardoso, 2007). Por consequência, os indivíduos que adoptam esta teoria estão mais motivados para trabalhar mais ao longo do processo de aprendizagem.

Teoria da Entidade (Entity Theory of Intelligence)

Quem adopta esta teoria acredita que a inteligência e capacidade de aprendizagem são fixas, inalteráveis e que não há nada que possam fazer para aumentar a aptidão e inteligência. Para estas pessoas o esforço é encarado de forma negativa. Quando cometem algum erro ou encontram algum problema no processo de aprendizagem, entendem-no como falta de aptidão, o que os faz questionar se devem ou não desistir de determinada aprendizagem. Nesta teoria, os alunos tendem a ficar desmotivados e a desistir caso tenham de se esforçar muito ou despende muito tempo para a aprendizagem.

Auto-eficácia

Este conceito foi introduzido por Bandura (1977) onde o autor explica que Auto-Eficácia é um tipo de avaliação pessoal sobre as próprias capacidades para organizar e executar as acções de forma a conseguir atingir determinados objectivos (expectativas). Bandura defende que as expectativas criadas em relação ao resultado final da participação de uma actividade exercem maior influência no comportamento do que o resultado em si. Ou seja, os alunos que tiverem expectativas positivas sentir-se-ão mais motivados para trabalhar o que leva a resultados positivos. Por consequência, os alunos que tiverem expectativas baixas irão sentir-se menos motivados para trabalhar o que leva a resultados menos bons ou mesmo negativos.

Regulação Motivacional

É possível apurar que “a motivação dos alunos é afectada por aquilo que os alunos acreditam ser verdade acerca deles próprios” (cit. Cardoso, 2007). Esses conceitos são construídos através da interacção com a família próxima e amigos e podem ter um papel importante na estrutura da sua personalidade (Hallam, 2000).

Para além da família e amigos também os professores contribuem para esta construção, ou modificação, da percepção do “eu”. Os professores podem alterar “as crenças que o aluno tem sobre as suas capacidades, do seu potencial, ou da origem das suas dificuldades” (cit. Cardoso, 2007). Quando o professor é bem-sucedido na implementação destas modificações, o aluno irá demonstrar alteração na velocidade e na qualidade na aquisição de aprendizagens futuras (Dweck & Molden, 2005; Dweck, 2006).

Se o professor conseguir implementar durante as aulas alguns mecanismos de regulação de motivação, os alunos irão beneficiar bastante pois poderão sentir-se mais motivados durante o

processo de aprendizagem.

Mecanismos de Regulação Motivacional

De acordo com o artigo de Cardoso (2007), poderão ser aplicados 4 Mecanismos de Regulação Motivacional:

“Mecanismo 1 – Os professores deverão ajudar os alunos definir para si expectativas elevadas.” (Cardoso, 2007).

Os professores deverão dar o exemplo ao estabelecerem metas elevadas para os seus alunos. Os alunos tendem a reagir de forma positiva às expectativas que os professores definem para eles (Dweck & Molden, 2005; Hargreaves & North, 1997). Contudo, o professor deverá ter em atenção que essas expectativas têm de ser realistas na mente do aluno. Os alunos deverão ter confiança de que as podem atingir. Se, pelo contrário, o professor coloca uma expectativa demasiado elevada, o aluno tenderá a sentir ansiedade, emoções negativas e um decréscimo da auto-estima.

Para tornar este mecanismo mais eficaz, o professor deverá esclarecer o aluno sobre as expectativas que tem, indicando as metas que deverá atingir ou os comportamentos a modificar, seguidos por orientações práticas que permitam ao aluno a utilização das ferramentas necessárias para atingir os objectivos pretendidos.

“Mecanismo 2 – Os professores de instrumento deverão ajudar os alunos a atingir níveis elevados de eficácia na aprendizagem” (Cardoso, 2007).

O primeiro passo do professor será dar a entender ao aluno o deve fazer para superar um desafio ou dominar uma tarefa, em vez de atribuir relevância a capacidades ou talento inatos (O’Neill & McPherson, 2002; Schunk & Pajares, 2005). Os alunos que crêem que o sucesso, ou insucesso, na aprendizagem se deve a talento e competências inatos, têm tendência para acreditar que esse sucesso, ou insucesso, foge do seu controlo, dependendo de factores externos, pelo que não consegue alterar a situação (Teoria da Entidade). O professor deverá dar a entender que o erro faz parte do processo de aprendizagem, sendo até mesmo necessário para a evolução.

Se o professor adoptar esta estratégia o aluno perderá o medo de falhar. Se, pelo contrário, o aluno entende o erro como “medidor” de talento ou potencial, irá desenvolver um medo excessivo de falhar, não aceitando nem propondo a si próprio desafios fora do que está habituado

a fazer (O’Neill & McPherson, 2002).

Outra estratégia, que pode ser utilizada pelos professores para ajudarem os alunos a atingir níveis elevados de auto-eficácia, será a de dar aos alunos *feedback* apropriado quer quando são bem-sucedidos, quer quando falham. Quando os alunos falham é importante serem utilizadas críticas construtivas, onde são indicadas as mudanças que precisam de ser feitas e como o aluno pode fazer essa mudança. Desta forma o professor ajuda o aluno a adotar uma perspectiva construtiva de auto-eficácia.

Se o professor deve ter cuidado com o *feedback* para corrigir o erro do aluno, deverá ter ainda mais cuidado quando o elogia por um trabalho bem feito. O professor não deverá elogiar o talento ou a inteligência do aluno, uma vez que são coisas imutáveis e que fogem ao controlo deste. O professor deverá seguramente elogiar, e reforçar, o esforço do aluno e as estratégias utilizadas para superar o desafio, esclarecendo como estes contribuíram para o sucesso (Dweck & Molden, 2005; Dweck, 2006).

Para colmatar este mecanismo, o professor deverá ainda fomentar a repetição de experiências de aprendizagens positivas, uma vez que a repetição promove a sensação de auto-eficácia na aprendizagem.

“Mecanismo 3 – Os professores de instrumento deverão ajudar os alunos a desenvolver uma motivação intrínseca.” (Cardoso, 2007)

Neste caso, o professor poderá começar por propor aos alunos tarefas que saiba que eles conseguem executar mas que, em simultâneo, não são demasiado complicadas (deste modo o aluno sente que a tarefa está ao seu alcance,) mas que contenha algum desafio às suas capacidades (Schultheiss & Brunstein, 2005). O que acontece neste caso é que o aluno tende a achar a tarefa agradável e, em consequência, desenvolver uma motivação intrínseca (O’Neill & McPherson, 2002; Gembris & Davidson, 2002).

Outro ponto importante será a promoção de experiências de aprendizagem onde o aluno tem de estar completamente concentrado na tarefa, conhecido como “estado de fluxo”. As experiências de fluxo ocorrem quando existe um equilíbrio entre a capacidade para realizar uma determinada tarefa e o grau de desafio que está envolvido. Quando este tipo de experiências ocorrem têm um impacto emocional profundo sobre os alunos. o que os ajuda a desenvolver a motivação intrínseca.

“Mecanismo 4 – Os professores de instrumento deverão ajudar os seus alunos a serem capazes de empregar estes mecanismos de regulação motivacional de forma autónoma e a transferi-los para outras áreas de aprendizagem.” (Cardoso, 2007)

De forma a fomentar a autonomia necessária para o aluno ser capaz de construir, e manter, níveis elevados de sucesso na aprendizagem, o professor deve colocar o aluno em situações em que este tem de fazer as suas próprias escolhas (Dweck, 2006). Esta acção faz com que o aluno sinta que partilha a responsabilidade do processo de aprendizagem com o professor. O professor deverá também perguntar aos alunos o que fazer em determinadas situações, ou como resolvem determinado problema. Para concluir, o professor deverá ser claro quanto às razões porque elogia ou se mostra desagradado com o desempenho do aluno. Esta postura do professor ajuda o aluno a aprender a avaliar-se e a ser mais autónomo (Dweck, 2006).

Observações

É essencial que um professor do ensino especializado da música ajude os seus alunos a manterem níveis de motivação elevados ao longo do seu percurso académico. De acordo com Cardoso (2007):

“[O]s benefícios de se aprender a valorizar o esforço, a reduzir a carga negativa do erro, e de aprender a usar os mecanismos de regulação motivacional, vão para lá do sucesso na aprendizagem musical. Estes poderão afectar também a forma como a criança aprende em outras disciplinas, em outros contextos escolares, e poderão modificar a forma como as crianças se vêem a si mesmas, a sua auto-estima e o seu conceito de auto-eficácia. Desta forma, a aprendizagem musical pode ajudar a criança a crescer tanto musicalmente como como ser humano.” (Cardoso, 2007).

Ponto II – Metodologia de Investigação

Neste capítulo são descritas a natureza de Investigação, a descrição do público-alvo e a amostra utilizada, as fases da investigação e as limitações do presente estudo.

A realização deste estudo foi autorizada pela direcção pedagógica do CRBA.

Natureza da Investigação

Esta investigação trata-se de uma investigação exploratória, uma vez que procura obter um primeiro contacto e uma maior familiaridade com a situação a ser investigada, com uma natureza qualitativa baseada numa análise da realidade investigada (GIL, 2008).

Considerou-se que a escolha de uma investigação exploratória seria a mais adequada, uma vez que as suas principais características são a criatividade e a informalidade, o que permite ir ao encontro da perspectiva do professor-investigador, aluno-investigador e músico-investigador. Desta forma podemos direccionar e analisar questões de forma a compreender os pensamentos e linguagens dos alunos participantes neste estudo.

Este estudo não pretende fazer um trabalho de campo exaustivo e quantitativo, mas sim perceber uma realidade de pequena dimensão.

Quanto aos procedimentos técnicos trata-se de uma Pesquisa Experimental uma vez que existe um objecto de estudo, se seleccionaram variáveis que o podem influenciar e se definiram as formas de controlo e de observação dos efeitos que a variável produz no objecto (GIL, 2008).

Para tentar atingir os objectivos propostos foi feito um levantamento bibliográfico, adaptado um espectáculo, foram realizados questionários e fomentada uma conversa com a amostra no final desse espectáculo, de forma a dar abertura a comentários livres por parte dos participantes.

Considerou-se adequado seguir uma metodologia de natureza qualitativa, pois esta será o modo mais pertinente para compreender os processos e os fenómenos inerentes à problemática desta investigação.

Desta forma, consideramos que as técnicas de pesquisa qualitativa, os questionários e o diálogo entre os participantes e a investigadora, são as que colocam da melhor forma a investigadora em contacto directo com a amostra de modo a compreender o melhor possível o que os alunos

pensam sobre o assunto. É, no entanto, importante salientar que, sendo os dados interpretados pela investigadora, é possível que mostrem alguma subjectividade.

Público-Alvo e Amostra

Inicialmente foi pensado que o público-alvo deveria ser constituído por alunos com idades superiores a 14 anos devido à restrição de idade no estudo de canto. No entanto, essa exigência tem tido tendência a desaparecer uma vez que há cada vez mais estudos sobre como ensinar vozes jovens. Sendo assim, o público-alvo desta pesquisa foi alterado para alunos com idades a partir dos 10 anos e de escolas oficiais do ensino da música.

A amostra utilizada para fins deste estudo consiste nos alunos da disciplina de Coro do professor Jaime Branco do CRBA em Castro Verde. A amostra conta com 48 alunos no total. Desses 48 inquéritos foram considerados válidos 46, uma vez que 2 estavam incompletos.

As características da amostra considerada são apresentadas nos quadros e figuras seguintes.

Sexo	Efectivos	Percentagem
Feminino	27	58,7
Masculino	19	41,3
Total	46	100,0

Tabela 7 – Efectivos e percentagens de participantes por sexo

Na Tabela 7, pode verificar-se que participaram neste estudo, 27 alunos do sexo feminino (58,7%) e 19 do sexo masculino (41,3%).

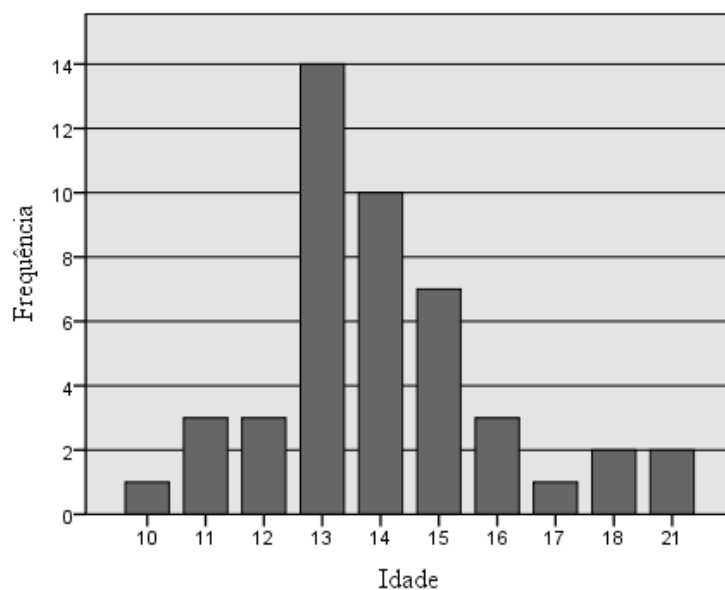


Gráfico 1 – Frequências e percentagens na variável idade

No Gráfico 1 pode observar-se a forma como os participantes se distribuem em termos de idade, com uma média de 14,1 anos (desvio-padrão de 2,24) e com idades compreendidas entre os 10 e os 21 anos.

Instrumento	Efectivos	Percentagem
Bombardino	1	2,2
Canto	2	4,3
Clarinete	4	8,7
Flauta	5	10,9
Guitarra	6	13,0
Percussão	4	8,7
Piano	9	19,6
Saxofone	3	6,5
Trompa	5	10,9
Trompete	5	10,9
Violino	2	4,3
Total	46	100,0

Tabela 8 – Efectivos e percentagens de participantes por instrumento

Como se pode observar na Tabela 8, os participantes eram alunos de bombardino, canto,

clarinete, flauta, guitarra, percussão, piano, saxofone, trompa, trompete e violino no ano lectivo de 2014/2015.

O maior número de alunos participantes neste estudo estudava piano (9 alunos) sendo os menos representados o bombardino (1 aluno), canto e violino (com 2 alunos cada).

Grau de Formação Musical	Efectivos	Percentagem
1º	6	13,0
2º	5	10,9
3º	8	17,4
4º	12	26,1
5º	9	19,6
6º	2	4,3
7º	2	4,3
8º	2	4,3
Total	46	100,0

Tabela 9 – Efectivos e percentagens de participantes por grau de Formação Musical

O nível de frequência de curso dos alunos está espalhado por todos os graus de Formação Musical (do 1º ao 8º do curso oficial) sendo que o grau com mais frequência de alunos é o 4º (com 12 alunos) e os graus com menos frequência, os do secundário (6º, 7º e 8º, com 2 alunos cada um).

Grau de Instrumento	Efectivos	Percentagem
1º	6	13,0
2º	5	10,9
3º	8	17,4
4º	12	26,1
5º	9	19,6
6º	2	4,3
7º	2	4,3
8º	2	4,3
Total	46	100,0

Tabela 10 – Efectivos e percentagens de participantes por grau de Instrumento

Pode-se verificar que a Tabela 4 é igual à Tabela 3. Nesta contagem tomou-se os dois alunos de canto, um no 1º ano e um no 3º, como alunos do secundário correspondendo respectivamente ao 6º e 8º graus. Podemos verificar que os alunos começam a estudar o seu instrumento ao mesmo tempo que começam a ter aulas de formação e que não há discrepância no sucesso das duas disciplinas.

Os participantes constituem, desta forma, uma amostra de conveniência dentro do universo escolar. Por outro lado existe diversificação em aspectos como o género, idade, métodos e processos pedagógicos (vários professores), níveis de ensino, bem como o instrumento que tocam.

Fases da Investigação

1ª Fase	Elaboração de uma lista de possíveis temas de investigação; recolha de bibliografia; definição de uma possível investigação.
2ª Fase	Definição de objectivos pretendidos no estudo; contacto com escolas na tentativa de perceber a viabilidade do projecto; elaboração de uma proposta de pesquisa.
3ª Fase	Adaptação do espectáculo <i>Escala de Mim</i> ; elaboração dos questionários; elaboração dos pontos importantes a mencionar durante o diálogo entre a investigadora e os participantes do estudo; marcação de datas possíveis com o CRBA, Conservatório de Setúbal e Instituto Gregoriano de Lisboa.
4ª Fase	Confirmação da data para a performance no CRBA; ensaios com o pianista; aperfeiçoamento dos questionários.
5ª Fase	Apresentação do espectáculo; aplicação dos questionários e diálogo com os participantes.
6ª Fase	Análise dos dados; organização do material e redacção do trabalho.

Tabela 11 – Descrição da metodologia utilizada nas diferentes fases da investigação

Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados

Questionário

Elaboração

O principal objectivo destes questionários é verificar se os participantes, ao assistirem ao espectáculo apresentado, alteram a consciência que têm dos seus níveis de motivação. Para isso o questionário foi dividido em quatro partes.

Na primeira parte os participantes preenchem a recolha de dados pessoais: Idade; Sexo; Ano Lectivo; Grau de Formação Musical; Instrumento; Grau de Instrumento.

Esta secção tem como objectivo tirar, não só algumas conclusões quanto às variáveis e às respostas dadas pelos participantes, como também identificar e agrupar o 1º e 2º questionário preenchido pelo mesmo participante.

A segunda parte do questionário consiste na avaliação dos níveis de motivação dos participantes. Para obter o resultado desejado, continuando a ter uma ligação directa com o desenrolar da acção no espectáculo, optou-se por retirar da consciência da personagem, em vários momentos da acção, várias afirmações que permitissem verificar aspectos importantes sobre a motivação dos alunos participantes. Teve-se em conta os 4 mecanismos de regulação motivacional apresentados por Cardoso (2007).

A tabela seguinte demonstra de que forma as afirmações estão relacionadas com conceitos e parâmetros importantes no que diz respeito à motivação.

1- O meu talento para a música permite-me ter boas notas sem estudar.	Cena 1	Prevê o uso da Teoria da Entidade.
2 - Desafios técnicos são bons mesmo quando tenho de estudar para os superar.	Cena 2	Prevê o uso da Teoria Incremental e pressupõe uma motivação intrínseca. O aluno não mostra receio de falhar e os níveis de auto-eficácia são positivos.
3 - Só gosto de estudar quando consigo fazer tudo bem à primeira tentativa.	Cena 3	Esta afirmação prevê o uso da Teoria da Entidade, o aluno mostra receio de falhar e níveis de auto-eficácia baixos.
4 - Há expectativas elevadas sobre mim.	Cena 4	Permite apurar se as expectativas exteriores sentidas pelo aluno são elevadas ou baixas.
5 – Sinto-me confortável com as expectativas que existem sobre mim.	Cena 4	Tem como objectivo verificar se os alunos estão confortáveis com as expectativas dos outros.
6 - Sou capaz de superar a maioria dos desafios.	Cena 4	Prevê o uso da Teoria Incremental, não mostra receio de falhar demonstra e níveis altos de auto-eficácia.
7 – Quando tenho uma dificuldade fico sem vontade de estudar.	Cena 5	Prevê o uso da teoria da Entidade, mostra receio de falhar e demonstra níveis de auto-eficácia baixos.
8 – A disciplina no estudo é necessária quando queremos bons resultados.	Cena 5	Prevê o uso da Teoria Incremental e demonstra níveis altos de auto-eficácia.
9 – No futuro vou ser um excelente músico.	Cena 7	Esta afirmação demonstra uma motivação intrínseca e expectativas pessoais altas.
10 – Quando alguma coisa não corre como eu queria fico desorientado.	Cena 7	Esta afirmação demonstra descontrolo em situações de stress.
11 – Os sacrifícios que tenho de fazer por estudar música não compensam.	Cena 7	Esta afirmação pressupõe uma motivação extrínseca e níveis de auto-eficácia baixos.
12 – Sinto insegurança quando tenho de actuar em público.	Cena 9	Esta afirmação demonstra níveis baixos de auto-eficácia em actuações públicas.
13 – Mesmo que estude nunca é suficiente para me sentir confiante.	Cena 10	Demonstra falta de autonomia. Nesta afirmação será possível verificar se o aluno consegue trabalhar e solucionar problemas sozinho, sem a ajuda do professor.
14 – Sinto-me bem a fazer música.	Cena 11	Será possível verificar a satisfação do aluno quando toca/canta.

Tabela 12 – Perguntas da 2ª Parte do Questionário, Contextualização e Conceitos Presentes

Esta parte do questionário foi preenchida pelos participantes antes e depois de assistirem ao espectáculo, de forma a verificar se os níveis de motivação se alteram. Apesar de algumas questões não mostrarem indícios de alterações, como será o exemplo da pergunta nº 4, optou-se por fazer exactamente o mesmo questionário por razões de praticabilidade.

Nesta secção os participantes devem classificar se não se identificam nada com as afirmações (correspondente ao 0) ou se se identificam completamente (correspondente ao 5). Optou-se por escolher uma escala com número par de forma a obrigar os participantes a escolherem positiva ou negativamente, sem a alternativa de uma resposta neutra.

A terceira parte do questionário passa por identificar se os participantes já assistiram a algum espectáculo onde estava presente o instrumento que estudam, se se sentiram motivados ao assistirem a esses concertos e, finalmente, se estão cientes da importância de assistir a concertos ou espectáculos de música para manterem níveis altos de motivação.

As duas primeiras perguntas foram elaboradas de forma a ter uma resposta de “sim” ou “não”. Na terceira pergunta, onde se pede aos participantes para darem a sua opinião quanto à importância de assistirem a concertos ou *performances*, foi dada uma escala com quatro categorias: Nada Importante; Pouco Importante; Importante; Muito Importante. Está presente mais uma vez uma escala em número par de forma a não existir uma resposta neutra.

Esta secção só irá ser apresentada antes do espectáculo, uma vez que não há nenhuma variável relevante para os objectivos deste estudo.

A quarta parte do questionário deverá ser preenchida apenas pelos alunos que não são estudantes de canto. Esta secção tem como objectivo identificar o grau de interesse dos alunos em estudarem canto no futuro, e se este se altera depois de assistirem ao espectáculo. Este interesse é avaliado numa escala de 0 a 5, sendo que o 0 corresponde a “não gostaria nada” de ter aulas de canto, e o 5, “gostaria bastante” de ter aulas de canto. Escolheu-se uma escala em número par pelas mesmas razões acima apresentadas.

Pré-Teste

Foi realizado um pré-teste com 5 alunos da EMCN para verificar a eficácia do questionário. Este pré-teste não foi feito nas melhores condições, uma vez que é aconselhada a participação de pelo menos 20. No entanto foram identificados algumas dúvidas, corrigidas posteriormente.

Numa situação ideal teria ocorrido um segundo pré-teste com as correcções efectuadas mas tal não foi possível de executar.

Diálogo com os Participantes

Elaboração

O diálogo com os participantes permitiu criar um espaço aberto para a troca de ideias. No entanto, para serem evitadas dispersões sobre o assunto, foi elaborado um guia onde estavam enumerados os seguintes pontos:

- Quais os obstáculos que a personagem foi encontrando? Conseguiu superá-los?
- Mencionar as dificuldades técnicas e psicológicas sentidas pela personagem (apresentadas pela ordem que se encontra no espectáculo):

1. Dicção	6. Avaliações	11. Saúde Vocal
2. Notação Musical	7. Disciplina	12. Intencionalidade do Texto
3. Respiração	8. Incerteza	13. Nível de exigência
4. Postura	9. Autoconfiança	15. Ponderação
5. Audições	10. Imaginação e projecções futuras	16. Perseverança

Tabela 13 – Tópicos sobre as dificuldades técnicas e psicológicas sentidas pela personagem

- Verificar se os alunos se identificaram com a personagem e se sentiram alguma vez dificuldades parecidas e o que fizeram para as superar;
- Mencionar o facto de a personagem ter querido desistir de estudar música e quais os motivos que ela teria. O que a teria feito reconsiderar essa decisão;
- Que nível vocal e psicológico atingiu a personagem;
- Partir do que se passou com a personagem como ponte para perguntas, aceitando que uma grande parte do que é representado pela personagem se passou realmente;
- O que será de mais difícil execução para o performer durante a actuação?

A partir destes pontos principais, que poderiam ou não ser mencionados, foi permitido um espaço para perguntas e observações livres. Foi também salientado que, caso quisessem acrescentar alguma coisa, poderiam fazê-lo através da internet, deste modo, caso existisse algum participante que tivesse receio de se expressar, poderia fazê-lo sem ter a pressão de falar colectivamente.

Limitações

Face à inexistência de pianista acompanhador no mestrado da ESML, e a consequente necessidade de contratação de um pianista exterior, o espectáculo só pôde ser realizado no Pólo de Castro Verde do CRBA.

Este trabalho refere-se somente a uma escola vocacional de música, pelo que não se pretende fazer generalizações.

Ponto III – O Processo de Criação da Performance

Projecto de Mestrado na ESTC

Origem do Conceito

A ideia para este projecto surgiu no âmbito do Mestrado em Artes Performativas na ESTC. Quando se procedeu ao esboço do que viria a ser este espectáculo foram tidos em conta episódios que tinham acontecido à investigadora. Foram lembradas algumas situações caricatas sobre as cantoras líricas e no que as poderá ter originado. Nesse primeiro esboço estariam em palco “a aluna”, “a professora” e “o pianista”. A ideia inicial tinha como base constatar, não só experiências pessoais da investigadora, como as de o maior número de cantores portugueses possíveis. Foi criada uma página no *Facebook*, um blog e a ideia para o projecto começou a ser divulgada.

A ideia inicial parecia ter tudo para resultar mas apresentaram-se alguns obstáculos. As pessoas não aderiram tanto como se esperava e despontou a dúvida de que este projecto fosse dar resultado.

Surgiu então a ideia de transformar a ideia base do projecto e decidiu-se retirar a informação e experiências através do percurso pessoal da investigadora. Quanto mais se reflectia sobre esta sugestão, mais se evidenciava ser o caminho certo a seguir. A ideia simplificou-se e a personagem da professora foi retirada, centrando-se o foco na aluna. A ideia não passava por ser um espectáculo meramente demonstrativo, onde se falasse da técnica e da teoria, nem tão pouco que fosse uma simulação de um workshop de canto. O objectivo seria que o público se apercebesse da técnica e da teoria, mas através dos olhos de uma pessoa potencialmente real, através do que se sente e experiencia, tanto a nível académico como a nível emocional, no percurso da aprendizagem do canto.

As Experiências Pessoais da Investigadora

Cada aluno transporta consigo os ensinamentos dos seus professores e, conseqüentemente, os ensinamentos dos mestres dos seus professores. Existem, assim, diferentes metodologias. Sendo assim resolveu-se basear este projecto nas experiências e observações da investigadora ao longo do seu processo de aprendizagem, suportando-as com uma pesquisa bibliográfica sobre as técnicas de ensino de canto que lhe foram instruídas. (Amaro, 2013)

Colaboração com Sandra José e Fernando Casaca

Para a realização deste trabalho, contou-se com a colaboração de Sandra José na dramaturgia e Fernando Casaca na Encenação sem os quais o projecto não seria possível.

Investigação do Mestrado na ESML

A Escolha do Tema para a Investigação

Ao concluir o primeiro ano do Mestrado em Ensino na ESML tornou-se necessário reflectir sobre o que seria o tema da presente pesquisa. A partir do espectáculo *Escala de Mim*, concebido no âmbito do mestrado frequentado na ESTC, concebeu-se o seguinte projecto de investigação:

Aquisição de Competências Durante os Primeiros Anos da Aprendizagem do Canto

Criação de Ambientes Apresentados sob a Forma de *Performance* que Despoletem Motivações para a Aprendizagem

Reflexão sobre as Reacções do Público-Alvo

Este Projecto de Pesquisa irá consistir na apresentação de uma *performance* e análise do feedback dado pelo público-alvo.

O público-alvo desta pesquisa consistirá em alunos (com idades a partir dos 14 anos) de escolas oficiais do ensino da música. Estes alunos irão assistir a uma *performance* onde serão criadas situações em que estão presentes vários parâmetros necessários para a aprendizagem do canto.

Esta *performance* consiste num monólogo com cerca de 45 minutos. Durante este monólogo o público irá assistir à evolução (psicológica, física e vocal) de uma personagem (baseada nas minhas experiências enquanto aluna) que começa a estudar canto e o decorrer do seu percurso. Entre algum destes parâmetros encontram-se a dicção, notação musical, respiração, postura, apresentações em público, interpretação, criatividade, confiança e motivação.

O projecto de investigação terá como objectivo motivar o público para a aprendizagem do canto através da demonstração de uma personagem que tem de aprender (com algumas dúvidas e dificuldades) todos estes parâmetros. Esta apresentação permitirá ao público identificar-se e sentir empatia pela personagem enquanto acompanha o seu percurso. É através desta empatia que se pretende estimular a motivação nos alunos que assistem à *performance*.

Imediatamente após a *performance* será fomentada uma conversa onde se irá encorajar a exposição de perguntas, dúvidas e partilhas de experiências dentro do tema abordado. O trabalho de pesquisa irá consistir na recolha e análise do feedback dado pelo público-alvo de forma a determinar se a *performance* cumpre os seus objectivos principais.

Posteriormente ponderou-se que seria apropriado a elaboração de um questionário com afirmações inspiradas pelas convicções da personagem durante o espectáculo, de forma a poder avaliar eficazmente os níveis de motivação dos alunos.

Adaptação da Performance Escala de Mim

O espectáculo original seria demasiado longo e complexo para ser levado às salas dos conservatórios pelo que surgiu a necessidade de serem feitas algumas alterações.

Texto

Encontravam-se presentes no texto original segmentos que não resultariam sem apoio técnico e outros ainda que se consideraram demasiado extensos. Foi tomada a decisão de fazer alguns cortes e pequenas alterações que tornaram o texto mais fluente e perceptível.

Cenário

O cenário foi também simplificado. Existiam originalmente uma mesa e uma cadeira que não foram consideradas indispensáveis pelo que foram retiradas reduzindo-se assim o espaço necessário para a apresentação, tornando o projecto mais exequível.

Guarda-Roupa e Adereços

Minimizou-se o guarda-roupa, optando-se por evidenciar o amadurecimento da personagem com adereços que a intérprete coloca no cabelo.

Uma vez que os vestidos não foram necessários o *charriot* também foi retirado da lista de adereços.

Não havendo um acesso fácil a um equipamento para projecções que ocorriam no espectáculo original, decidiu-se eliminar as mesmas.

Luzes

O desenho de luzes foi simplificado e foram colocados quatro projectores.

Encenação

Face às alterações anteriores, a encenação foi adaptada a um espaço mais reduzido.

Obras Musicais

Por último foi retirada o *Alleluia* da obra *Exultate Jubilate* de Mozart. E ária *Glitter and be Gay*, da ópera *Candide*, de Bernstein tendo sido incluída a ária *Hello! Oh, Margaret it's you*, da ópera *The Telephone*, de Menotti.

Ponto IV – Escala de Mim

Evolução da Personagem

Evolução Psicológica

A personagem é apresentada com a memória que tem de si mesma desde a infância até ao início da idade adulta. Ocorrendo variações na motivação durante esse percurso.

Para além da evolução psicológica inerente à idade da personagem, ocorre também uma evolução, e por vezes regressão, na motivação da personagem enquanto estudante de música.

Evolução Física

As alterações da expressão física da personagem são expressas por alterações da postura da intérprete a par da utilização de vários adereços.

Evolução Vocal

A evolução vocal da personagem será um dos maiores desafios deste espectáculo para a actriz. Teve-se como objectivo principal a necessidade de que todo o público-alvo pudesse observar e ter consciência dessa evolução.

Quando a aquisição de competências técnicas ao nível do canto lírico está consolidada e difícil voltar a cantar sem as utilizar. Assim sendo, reavivou-se a memória auditiva através de gravações efectuadas durante a infância da investigadora. Relativamente à adolescência, foram fonte de inspiração as alunas da investigadora e nas dificuldades que ocorrem normalmente no início do estudo do canto. A frequência do mestrado em Tatro/Artes Performativas/Teatro Música permitiu a apropriação de outros recursos vocais que facilitaram o domínio de execução do texto e das obras seleccionadas.

Acompanhamento ao Piano

Esteve sempre presente a importância de o acompanhamento ser ao vivo. Os pianistas acompanham o percurso dos cantores desde o início e tornam-se muitas vezes companheiros de aventura. É possível ainda observar interacções entre a personagem e o pianista.

Cenas do Espectáculo, Competências e Conceitos Pedagógicos Demonstrados

Nesta parte da investigação encontra-se uma descrição do espectáculo em cenas. Durante essas cenas serão apresentadas várias competências e conceitos pedagógicos que os alunos de canto devem apreender durante o processo de aprendizagem. Serão também descritos os estados emocionais e motivacionais da personagem. Estes tópicos foram retirados e adaptados do Relatório de Projecto de Amaro (2013) relativos ao espectáculo original.

Cena 1 – Brincadeiras de Infância

Esta cena centra-se na apresentação da personagem a qual se situa na sua “zona-refúgio”: constituída por uma colcha, almofadas e um baú (regressará sempre a esta zona quando se sentir insegura).

A canção aqui apresentada é *O Pimpão Era um Boneco*, a primeira música que a investigadora cantou em público. A personagem brinca sozinha na sua “casa da floresta” e fala dos seus amigos imaginários. Todos relacionados com música.

São depois apresentadas duas notas musicais: “O Fá e o Sol são meus amigos” (*Escala de Mim* p.1) Nesta secção são apresentados dois sons dissonantes, o fá e o sol (intervalo de 2ªM). O pianista evidencia a dissonância quando tocadas simultaneamente, seguindo-se um diálogo entre a personagem e o piano, que lhe responde com melodias simples.

Esta cena foi construída de forma a mostrar ao espectador uma realidade do passado da investigadora e enquadrar a personagem na acção. Faz também referência à importância da prática musical das crianças.

Cena 2 – A Importância da Dicção

Esta cena começa com a personagem sentada à frente de um espelho (uma moldura alta e estreita) onde brinca com “caretas” e sons estranhos. As “caretas” ao espelho servem principalmente para melhorar a dicção. É demonstrada a importância de o cantor ter consciência dos movimentos do maxilar, da língua e dos lábios e da forma como estes estão implicados numa produção e emissão correcta de vogais e consoantes.

Os professores e alunos de canto têm de dedicar uma grande quantidade de tempo à produção

dos sons. Uma dicção clara e uma articulação correcta, no canto exigem movimentos mais rigorosos no trato vocal do que na fala. A posição das vogais está assim descrita por Segre (1981):

“a – boca separada com os lábios relaxados; língua descansando na base da boca; ponta da língua apoiada suavemente contra os incisivos inferiores
e – boca separada, mas com uma tensão leve das comissuras⁷; dentes incisivos superiores apenas visíveis; língua levemente elevada nos lados, junto aos dentes
i – arcas dentárias⁸ ligeiramente separadas; tensão das comissuras labiais, semelhante a um leve sorriso; ponta da língua contra os incisivos e dorso mais elevado, próximo do palato duro⁹
o – boca oval, não muito aberta; lábios ligeiramente para a frente; posição posterior da língua elevada (menos do que na vogal *i*)
u – boca com os lábios quase fechados; dorso da língua mais elevado que na vogal *o*” (Segre R, Naidich S, Jackson CA, 1981)

Esta colocação base pode ser alterada conforme o registo utilizado. Por exemplo, se o cantor está num registo muito agudo, as vogais ficam com uma forma semelhante à letra *u* com os maxilares mais afastados devido à colocação necessária para a emissão correcta do som.

“O som vibrante das vogais é o que permite que a voz seja ouvida. Não há comunicação sem vogais, e acima de tudo não há canto sem vogais.” (Sacramento, 2009)

A pronúncia clara e exacta das palavras é um requisito indispensável para a boa compreensão do que se escuta. As consoantes contribuem muito para toda a clareza do discurso. Daí a necessidade de se exagerar a pronúncia das consoantes no canto, uma vez que o cantor deve ser ouvido e compreendido desde o início da plateia até ao fim. Para isso a sua articulação tem de ser bastante exagerada, o que é demonstrado no discurso da personagem, quando conta como gosta de falar e na forma como tem de dizer todas as palavras exageradamente bem ditas.

Cena 3 – Aprender Notação Musical, Respiração e Postura Correcta

Nesta cena a personagem faz um jogo de música. Este jogo tem como objectivo demonstrar que já está a aprender a notação musical (necessário no ensino especializado da musica). É neste momento que a personagem evolui de uma criança de nove anos para uma adolescente que começou as aulas de canto e começa a trabalhar a respiração, o controlo do ar e a postura.

⁷ Comissuras – Ponto de união dos lábios no canto da boca

⁸ Arcas dentárias – Arco formado pelo conjunto de dentes e os seus respectivos ossos de sustentação de cada maxilar

⁹ Palato duro – fina camada óssea do crânio. Separa a cavidade oral da cavidade nasal

A respiração é, sem dúvida alguma, o alicerce que sustenta o cantor. Todos os sons vocais que reproduzimos são criados pelas vibrações na laringe causadas pelo ar que vem dos pulmões.

“O controlo da respiração natural é a estrada real do som, e a economia do sopro – a arte do grande cantor [...]” (Castarède, 1998) Devido à sua importância, a respiração faz parte dos exercícios obrigatórios de um cantor.

“É estranho precisarmos tanto de aprender uma coisa que fazemos desde que nascemos.” (*Escala de Mim* p.4) A razão para a preocupação em treinar a respiração deve-se ao facto de a respiração utilizada normalmente ser diferente da respiração utilizada no canto.

A respiração é um movimento que fazemos subconscientemente. Na respiração normal a inspiração é ligeiramente mais rápida que a expiração. No canto essas proporções são bastante alteradas. O cantor tem de conseguir obter o controlo sobre a inspiração e expiração de modo a obter um melhor aproveitamento da sua voz: a inspiração é muito mais rápida e a expiração é prolongada através do exercício dos músculos torácicos e abdominais.

Enquanto a respiração natural é constituída por três fases (inspiração, expiração e um tempo de repouso) a respiração quando cantamos tem quatro: Inspiração; Suspensão; Expiração controlada; Tempo de repouso. Estas fases têm de ser controladas conscientemente pelo cantor numa fase inicial de aprendizagem até que, com a prática, se tornam reflexos. É através de uma boa respiração que o cantor obtém a energia necessária a uma boa técnica e, conseqüentemente, uma boa *performance*.

Durante a cena a personagem debita a matéria que deve aprender e exercita a sua respiração. É também nesta cena que temos a primeira alusão ao “palato subido”. O “palato subido” é uma referência a uma das colocações de voz utilizada pelos cantores líricos para projectar a voz. “A colocação da voz refere-se à localização das sensações que os cantores procuram encontrar para obter uma boa ressonância.” (Sacramento, 2009).

“Um ressoador vibra em simpatia com a energia sonora produzida por uma fonte sonora e situa-se entre a fonte sonora e o meio de difusão do som. Um ressoador não comunica energia à atmosfera como uma fonte sonora, mas reage ao som, vibrando com ele.” (Sacramento, 2009)

É nesta altura que começa a aula de “piscanço ocular”. Esta é uma forma de dar a entender ao público até que ponto um cantor tem de voltar a treinar a sua respiração, chegando mesmo a ironizar que teríamos de reaprender a olhar para esquerda e para a direita. Após esta aula

imaginária a personagem lembra-se de mais uma matéria: a postura.

A postura pode não parecer tão importante como a respiração, a colocação ou a energia da voz, no entanto a verdade é que o movimento de entrada e saída do ar pode ser afectado pela posição de várias partes do sistema respiratório.

Se a coluna não estiver direita o cantor não consegue aproveitar a capacidade total dos pulmões; se o queixo não estiver direito haverá tensões desnecessárias que prejudicam a voz; se os abdominais se encontrarem demasiado tensos não é possível que o diafragma faça o movimento correcto (um movimento flexível e energético para cima e para baixo) para ajudar o cantor e, se estiverem demasiado descontraídos irá haver um decréscimo no controlo do ar e, conseqüentemente, na qualidade vocal. Uma boa postura permite que o cantor consiga respirar correctamente sem que para isso despenda mais do que a energia necessária.

Durante esta cena a personagem tenta seguir tantas recomendações diferentes que acaba por ficar tensa e com uma postura nada recomendável e desiste de trabalhar sentindo-se frustrada.

Cena 4 – A primeira Apresentação em Público

A peça escolhida para a demonstração da primeira apresentação em público foi a ária *Se tu m'ami* de Pergolesi. Foi escolhida esta peça pois não é muito complicada a nível técnico, não sendo, no entanto, demasiado simples servindo perfeitamente para exemplificar algumas das primeiras dificuldades sentidas pela personagem.

Durante a actuação a personagem sente-se insegura e deve notar-se a sua instabilidade vocal e física. A intérprete deverá ter o cuidado de não utilizar a técnica lírica ao mesmo tempo que produz uma voz mais madura do que a utilizada no *Pimpão* no início do espectáculo. A personagem demonstra a sua inexperiência ao respirar incorrectamente, não utilizando o diafragma para manter a energia, cortando palavras ao meio, não mexendo constantemente as mãos a cabeça e os pés, não respeitado o fraseado da melodia e trocando algumas palavras. Desta forma o espectador pode concluir facilmente que será uma das primeiras actuações da personagem, o que torna a evolução posterior mais evidente.

Cena 5 – A Disciplina na Aprendizagem

Após apresentada a peça a personagem menciona de novo a teoria e a notação musical. Está subentendido que continuou a sua formação e terá adquirido mais alguns conceitos. No entanto,

a personagem parece não conseguir assimilar tanta informação e fica muito desmotivada dando a entender que estudar música não vale a pena. É, no entanto forçada a reflectir e decide continuar os seus estudos.

Parte então para um exame para o qual estuda enquanto espera pela sua vez de entrar. A personagem tem um momento de reflexão onde descreve as dificuldades de estudar música e a disciplina a que está sujeita todos os dias. Aqui a personagem bate um ritmo com o pé enquanto divaga pelos seus pensamentos chegando a argumentar que “Ser músico é ter disciplina até ficar maluco e começar a ter talento” (*Escala de Mim* p.5).

Para ilustrar a disciplina encontra-se presente uma metáfora: “parecemos soldados em guerra” (*Escala de mim* p.5). Neste episódio o pianista começa a tocar a marcha *Radetzky* de Strauss, ao ritmo da qual a personagem marcha, enquanto faz movimentos de aquecimento físico exemplificando metaforicamente a disciplina a que os alunos de música estão sujeitos. A personagem é quase oprimida pela marcha, sentindo-se nervosa e assustada, voltando ao seu refúgio.

Cena 6 – A Dúvida e a Perseverança

Na sequência da cena anterior a personagem repete uma das primeiras coisas que diz no espectáculo: “Quero ficar aqui. Deixem-me estar. Esta é a minha casa da floresta. Aqui é a sala, aqui a cozinha, aqui o quarto. Gosto de ficar a espreitar para ver quem passa.” (*Escala de Mim* p.6) Esta frase é dita pela personagem como uma reza, como um conforto e motivação após a ameaça da disciplina e da quantidade de trabalho que lhe é exigida servindo como uma pausa para escapar e reflectir sobre a sua situação.

Depois de se acalmar, a personagem é chamada pelo pianista que lhe mostra uma folha com o número nove. Ao aperceber-se que teve negativa, a personagem volta a sentar-se em frente do espelho onde revela que sente vergonha. No entanto, o nove tão temido transforma-se em nove notas musicas que a personagem canta e aproveita para continuar a treinar, vocalizando com essas notas à frente do espelho até se sentir novamente com confiança.

Cena 7 – O Sonho e Cuidados com a Saúde Vocal

Após uma série de vocalizos de dificuldade acrescida bem-sucedidos, a personagem fica entusiasmada e permite-se sonhar acordada. Surge uma nova personagem que “ergue[...] o pescoço e solta[...] a paixão”. (*Escala de Mim* p.6)

Aqui é apresentada a segunda peça musical do espectáculo: *L'amour est un oiseau rebelle* da ópera Carmen de Bizet. Foi escolhida esta ária por ser uma das mais conhecidas do repertório clássico e pela possibilidade de interacção com o espectador. Neste momento quebra-se definitivamente a quarta parede. Apesar de ser um espectáculo intimista, todas as acções da personagem, até este momento, tiveram como objectivo preparar o público para esta interacção.

Durante esta peça é demonstrada a face da “diva” pela qual muitos cantores líricos são conhecidos. A nível técnico são utilizados como recurso: um tempo incerto que varia conforme a interpretação da personagem; marcações de respiração não definidas; recurso a vários timbres, registos de voz e técnicas de ornamentação como o vibrato excessivo e glissandos.

Após a demonstração excessiva de virtuosismo, a personagem sente-se estranha o que a leva ao espelho para espreitar a sua garganta e verificar que “te[m] bichos no sininho”. (*Escala de Mim* p.7) A acção continua centrada em apontamentos que falam sobre estas situações; “mania” das doenças pela qual muitos cantores são conhecidos. Durante a acção a personagem tem uma atitude excessivamente desesperada levando ao ridículo a situação quando diz, desesperada, que tem “um osso espetado na úvula”. (*Escala de Mim* p.8)

Durante este episódio a voz da personagem fica mais adulta e projectada sendo ao início mais grave e depois de ver os “bichos no sininho”, mais aguda e colocada. Aqui são utilizados vários efeitos vocais que simulam o que a personagem está a sentir como por exemplo a garganta apertada, tosse, engasgamento e o alívio.

Apesar de esta cena estar escrita de forma leve e engraçada, está baseada em verdades que não são tidas em conta pelas pessoas que criticam o cuidado excessivo que os cantores têm com o seu instrumento.

A fala é o modo mais utilizado como forma de comunicação pelos humanos. O órgão que produz a fala é exactamente o órgão que é utilizado para cantar, o que acarreta bastantes dificuldades. Os cantores são bem conhecidos pelo seu cuidado com a voz: estão atentos às correntes de ar; têm sempre medicamentos consigo para alguma eventualidade; à mínima alteração ficam preocupados; não bebem líquidos muito frios nem muito quentes; não falam alto e, quando têm de o fazer, a voz está colocada; não falam demasiado; têm cuidado com o fumo... A lista é interminável.

A verdade é que há muitos cantores que são extremamente protectores com o seu instrumento.

Não obstante, há que ter em atenção que, como dito anteriormente, o instrumento do cantor está sempre com ele não sendo utilizado apenas para a performance. Isso leva a que cuidados extra sejam necessários para prevenir que possíveis danos ocorram na voz.

Ainda assim, o cantor não consegue prevenir todas as alterações que ocorrem na voz. Numa *masterclass* feito pela mezzo-soprano Denyce Graves ela disse a um aluno:

“You will never be judge on your best singing. I think you’ll be judge on your average singing and you have to get your average singing above everybody else’s. The day that you have the best voice is going to be the day that you are at home doing your laundry.”¹⁰

Por mais que um cantor seja cuidadoso, há sempre factores externos e internos que influenciam a qualidade vocal, sendo por isso tão importante que tente controlar e prevenir alterações não desejadas no seu instrumento. É neste facto que se baseia a reacção exagerada da personagem durante este episódio. Após aplicar um spray milagroso para a garganta a personagem sente-se confiante para voltar a cantar.

Cena 8 – A Intencionalidade do Texto

Nesta cena é apresentada a terceira peça musical do espectáculo: a ária *Nessun Dorma* da ópera Turandot de Puccini. A personagem leva o telemóvel consigo e utiliza-o como gravador enquanto canta esta ária pela primeira vez.

Na primeira interpretação do *Nessun Dorma* a personagem canta de uma forma muito leve e agradável, com um sorriso nos lábios, tratando esta ária como se fosse uma declaração de amor. Após ter gravado um excerto no telemóvel, a personagem reproduz o que gravou. Neste momento, o espectador é confrontado com uma personagem que não reconhece a sua voz gravada.

Quantas pessoas não se ouviram num vídeo e perguntaram: “Isto sou eu?” Quando a personagem faz essa mesma pergunta conclui que a voz soa diferente por não ter aquecido bem e dirige-se para o piano onde volta a vocalizar.

Para efeitos deste relatório é necessário clarificar a razão do porquê desta estranheza:

10 Trad. “Nunca seremos julgados pela nossa melhor voz. Acho que somos julgados pela nossa voz mediana e é essa voz que temos de manter a um nível melhor que as de todos os outros. O dia em que temos a nossa melhor voz é o dia em que estamos em casa a tratar da roupa suja.” https://www.youtube.com/watch?v=rAHp7hH_wLM

“As ondas sonoras resultantes da vibração das pregas vocais passam através do palato mole, do palato duro e das partes moles da boca e da faringe para os ossos do crânio. Esse som também entra na trompa de Eustáquio e faz com que o som ouvido pelo cantor não seja o mesmo que é ouvido pelo público: por isso os cantores estranham muitas vezes o som da sua própria voz quando a ouvem em gravações. A diferença de tempo entre a audição externa, propagada através do ar e captada pelo pavilhão da orelha, e a audição interna, resultante do fenómeno de condução atrás descrito, não é significativa mas o timbre é alterado.”
(Sacramento, 2009)

Após os vocalizos, a personagem é repreendida pela professora imaginária, que a alerta para a performance que fez anteriormente e pela forma como interpretou a ária de Puccini. O que se pretende demonstrar é que, apesar de o cantor lírico ser exposto a várias línguas, muitas das quais poderá não entender, deverá procurar saber o significado das palavras que diz, de forma a interpretar correctamente.

A interpretação dá vida ao que a personagem canta. Sem interpretação a crítica musical seria apenas sobre a técnica. Esta noção aplica-se a qualquer intérprete ou performer. Nos primeiros anos de aprendizagem o aluno de canto é confrontado com a necessidade de ser perfeito, o que contribui para que, mais tarde, quando a base técnica estiver dominada, o cantor se possa soltar e preocupar-se com a interpretação ou intenção que cada peça musical requer. Essa interpretação advém do material fornecido ao cantor. Esse material pode ser de amor, de desgosto, de esperança, de escárnio, de desespero, entre tantas outras emoções que possam estar retratadas na música. Cabe ao cantor retirar essa informação da partitura.

“[S]em voz não se pode cantar, por isso é muito importante conseguir a expansão vocal, mas a técnica deve ser ministrada para poder realçar o texto ou seja a palavra. A ligação da voz ao conteúdo do texto é indispensável para uma boa interpretação.” (Aguilar, 2007)

No caso dos cantores líricos, que cantam em diversas línguas, torna-se necessário procurar o significado das palavras e o contexto do que se está a interpretar. O mais aconselhável é o cantor conseguir compreender e falar nas várias línguas que interpreta, mas isso nem sempre é possível. No caso de o cantor não entender a linguagem em que canta deve procurar meios de as entender, de forma a dar-lhe o sentido correcto e atribuído pela música. Nesse caso o cantor estuda a fonética da língua em que precisa de cantar. O aluno aprende a ler de forma correcta foneticamente mesmo que não compreenda o significado das palavras. Mais tarde deverá ser incentivado a procurar traduções de forma a entender o significado do que está a cantar.

Há cantores que, ao saberem ler foneticamente uma língua não se importam com o significado real das palavras, baseando-se apenas na emoção que a música lhes transmite. Isso torna-se num erro básico e desnecessário devido à facilidade com que actualmente se consegue aceder a essa informação.

“[O] mais importante [...] é conseguir a naturalidade ‘esquecendo’ a certa altura a parte técnica e entregar-se à Música, ao texto, à interpretação, fazendo valer o mais importante que há no nosso Instrumento que é a capacidade que cada cantor tem de poder transmitir de maneira única, emoções através do seu talento, timbre e sensibilidade.” (Aguiar, 2007)

Quando a personagem volta a interpretar a ária *Nessun Dorma*, já a conhecer a intenção que deve transmitir, dá-se uma situação hilariante que serve, ao mesmo tempo, de crítica. A personagem interpreta esta ária de uma forma demasiado exagerada, com caretas que distorcem a voz e comprometem a afinação.

Aperfeiçoar a arte do canto lírico requer longas horas e anos de estudo. Isso pode contribuir para a falta de disponibilidade para aperfeiçoar outras técnicas que, caso contrário, dariam uma ajuda preciosa à sua *performance*. A representação pode ser considerada o “calcanhar de Aquiles” de grande parte dos cantores líricos. Podemos ouvir um cantor lírico e achá-lo brilhante. Podemos vê-lo a representar e ter de fechar os olhos para que a má representação não interfira na beleza da música.

“Not so long ago, opera acting was little more than concertizing in costume”¹¹ (Tanner, 1999)

Para além do performer ter de ter em atenção o público, a obra, o estilo da peça e o compositor, deve também procurar utilizar a arte da representação para criar um personagem com veracidade.

No livro *Opera Antics* há um capítulo dedicado apenas à arte de representação utilizada pelos cantores de ópera chamado *And You Call That Acting?!?* A realidade é que, por muito bem que um cantor saiba cantar, nem sempre a arte da representação o acompanha, sendo um dos motivos pelo qual são muito criticados. Actualmente a nova geração de cantores de ópera procura ter estudos em representação, mas ainda se encontram exemplos de cantores excepcionais que não mostram estudo na representação nem se preocupam com isso.

¹¹ Trad. “Não há muito tempo, representar em ópera era pouco mais do que fazer um concerto com figurinos”

É importante mencionar que o facto de que esta ária foi escolhida conscientemente por ser de um personagem masculino. A personagem só descobre esse facto depois de pesquisar o contexto da ária e a história em que está inserida.

Cena 9 – A Necessidade da Dedicção

Depois da actuação anterior a personagem é confrontada novamente com a dúvida e o desânimo. Descreve o que sente acerca dos vestidos e os sapatos, que estão apertados. A personagem exterioriza a sua frustração dizendo que ser cantora aparenta ser fácil: “Parece que aparecemos vestidas de divas e que cantamos como sereias para marinheiros”. (*Escala de Mim* p.11)

Para ilustrar esta ideia escolhi um dueto muito famoso de Rossini, o *Duetto Buffo di Due Gatti* que, tal como o nome indica é um dueto entre dois gatos. Neste dueto as duas vozes raramente cantam juntas o que facilitou a divisão uma vez que na realidade ainda não é possível cantar duas vozes simultaneamente.

Como indicação de duas personagens diferentes resolveu-se utilizar dois timbres distintos: um gato tem um timbre mais cheio e grave enquanto o outro tem um timbre mais estridente e nasalado. Foram criadas também duas personalidades diferentes que se manifestam através de posturas corporais e vocais diferentes: um gato é mais filosófico e velho enquanto o outro é mais irritante e jovem. A nível cénico a moldura, que serve como espelho no resto da peça, faz a separação entre os dois gatos enquanto a personagem salta através do espelho de um lado para o outro constantemente fazendo as duas vozes e posturas diferentes correspondentes a cada gato. É importante salientar que o cansaço que a personagem sente enquanto intérprete é para ser notado, para que a ironia anteriormente mencionada faça sentido.

Cena 10 – Reflexão Pessoal

Após o exaustivo dueto, a personagem volta a assustar-se e reflecte sobre o que é ser artista chegando mesmo a dizer que “os artistas são uma raça medíocre” (*Escala de Mim* p.11) justificando essa afirmação com a seguinte: “Se fazemos bem ninguém se lembra. Se fazemos mal, ninguém se esquece.” (*Escala de Mim* p.11) Nesta cena a personagem passa de jovem adulta para adulta onde desabafa e admite que se sente assustada pelo compromisso e dedicação que a arte exige de um artista. Fica a dúvida se realmente vale a pena todos os sacrifícios que fazemos em prol da nossa arte e da nossa vocação.

A personagem critica o facto de todos exigirem a perfeição e questiona-se sobre quem ela é na

realidade. Este é um momento onde a energia do espectáculo desce e se concentra nas palavras e reflexões da personagem.

Cena 11 – Confiança em Si

Neste momento a personagem expõe-se totalmente, com naturalidade e sinceridade quando revela que se aceita como realmente é. Esta cena é utilizada para transmitir alguns conselhos e confiança ao público.

No entanto para a conclusão do espectáculo falta algo que resuma tudo o que se passou até esse ponto nesta viagem de anos feita em menos de uma hora. Este objectivo é conseguido através da ária *Hello! Oh, Margaret it's you*, da ópera *The Telephone*, de Menotti. Esta ária consegue demonstrar muitas das competências que a personagem apreendeu durante o seu percurso de aprendizagem finalizando assim a viagem de anos a que o público assistiu durante os últimos cinquenta minutos.

Ponto V - Apresentação e Análise de Resultados

Neste Ponto serão feitas as apresentações e análises dos resultados obtidos pelos questionários e pelo diálogo com os participantes.

Questionários

A Parte I deste questionário não se encontra nesta secção uma vez que já foi abordada na secção da Metodologia de Investigação.

Parte II

Afirmção 1 – O meu talento permite-me ter boas notas sem estudar.

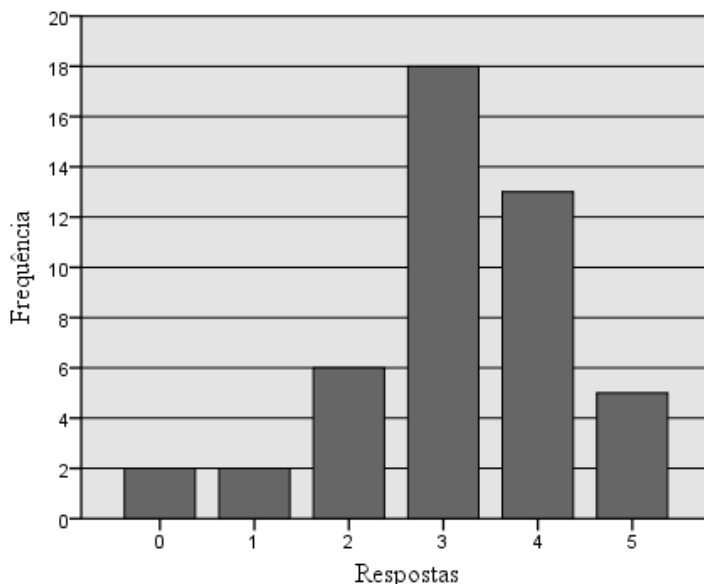


Gráfico 2 – Frequência de Respostas à Afirmação 1 Antes do Espectáculo

Como podemos observar, o gráfico acima representado mostra que o número de participantes que escolherem as respostas 3, 4, e 5 é bastante superior ao número que escolheu as respostas 0, 1 e 2. Baseado na Afirmação 1 podemos concluir que a maioria dos alunos encara o talento como uma forma de estudarem menos, o que vai ao encontro das fundamentações da Teoria da Entidade.

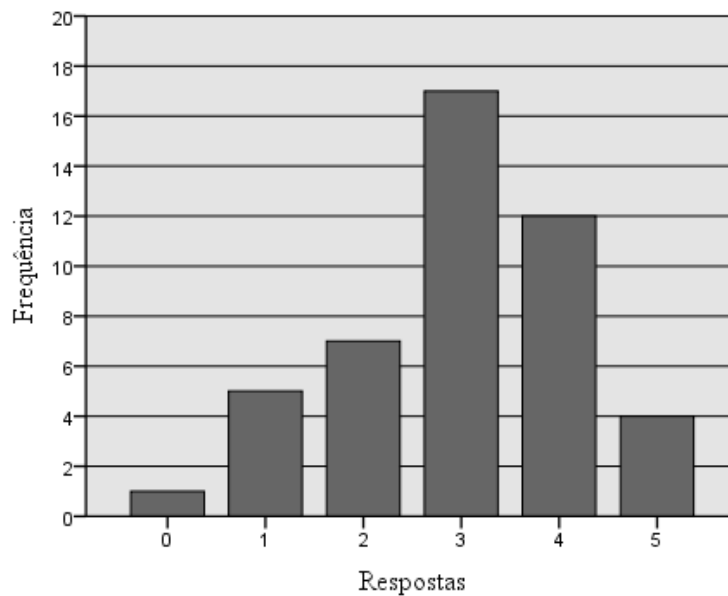


Gráfico 3 – Frequência de Respostas à Afirmação 1 Depois do Espectáculo

Ao compararmos as respostas dadas pelos participantes antes e depois do espectáculo chegamos à conclusão que os valores 3, 4 e 5 baixaram o que leva a concluir que, depois de verem a peça, alguns dos participantes encararam esta afirmação de forma diferente e de uma forma mais positiva, no que diz respeito aos níveis de motivação.

Afirmação 2 – Desafios técnicos são bons mesmo quando tenho de estudar para os superar.

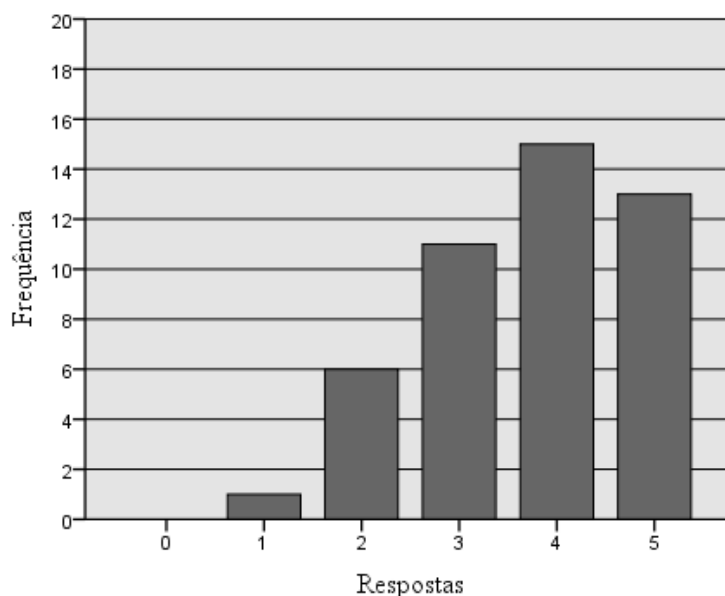


Gráfico 4 – Frequência de Respostas à Afirmação 2 Antes do Espectáculo

No gráfico podemos verificar que as respostas 3, 4 e 5 foram escolhidas mais frequentemente sendo que a resposta 4 foi a mais escolhida, com 15 votos no total. Este gráfico mostra que a

maioria dos alunos não tem medo de encarar os desafios que a aprendizagem da música lhes tem providenciado.

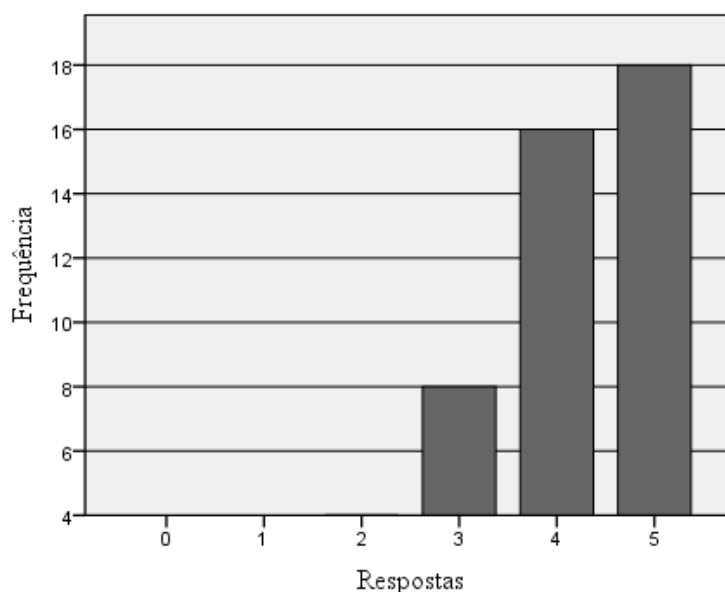


Gráfico 5 – Frequência de Respostas à Afirmação 2 Depois do Espectáculo

Apesar de as respostas antes do espectáculo já mostrarem bons indicadores a nível da motivação, depois os resultados ficam ainda melhores. Neste gráfico é possível verificar que as respostas 0, 1 e 2 não foram escolhidas, o valor 3 desceu em 2 valores e que os valores 4, e 5 melhoraram 1 e 5 valores respectivamente o que se trata de um indício bastante positivo.

Afirmação 3 – Só gosto de estudar quando consigo fazer tudo bem à primeira tentativa

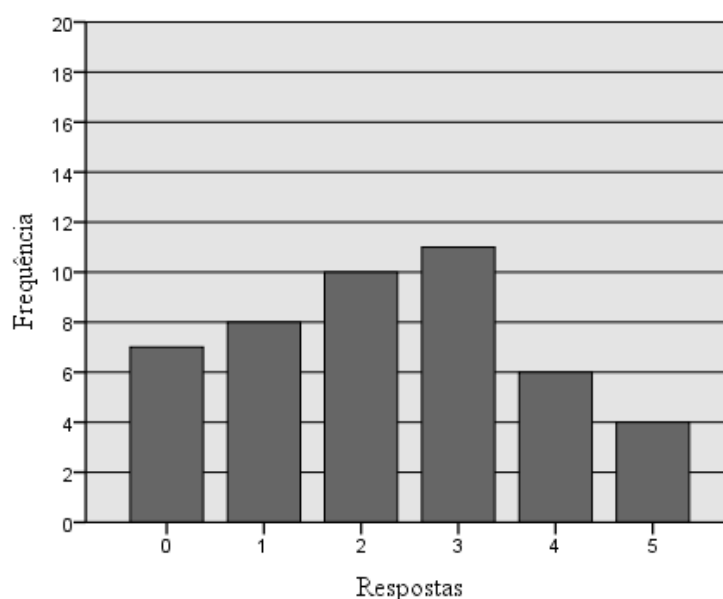


Gráfico 6 – Frequência de Respostas à Afirmação 3 Antes do Espectáculo

Neste gráfico é possível verificar que as respostas estão bastante dispersas sendo que a resposta 3 é a mais frequente (com 11 participantes) e 5 a menos frequente (com 4 participantes). Se calcularmos a soma das escolhas das respostas 0, 1 e 2 estas contam com 25 votos em contraste com os 21 votos das respostas 3, 4 e 5. Estes valores demonstram que a maioria dos alunos associa a satisfação no estudo apenas quando conseguem tocar bem à primeira tentativa o que revela algum receio de falhar e níveis de auto-eficácia baixos. Os participantes tendem a concentrar as suas respostas nos valores 2 e 3, o que será a resposta mais equilibrada tendo em conta a afirmação.

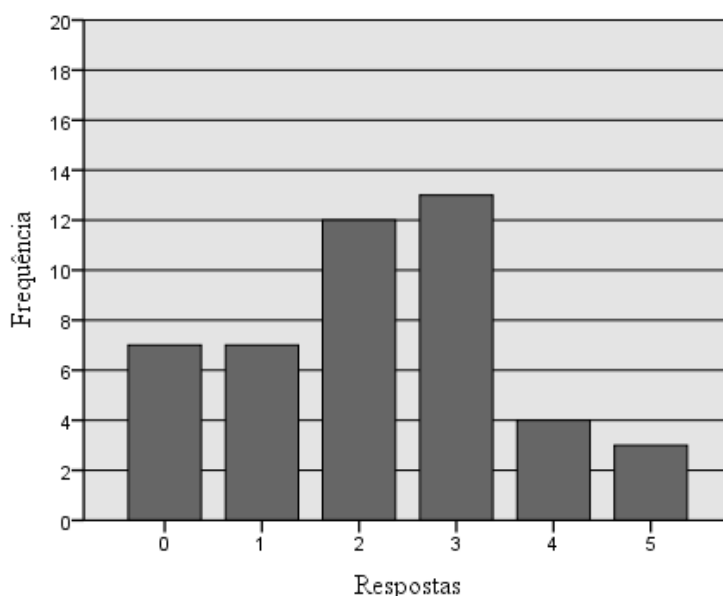


Gráfico 7 – Frequência de Respostas à Afirmação 3 Depois do Espectáculo

Ao compararmos o gráfico de antes do espetáculo com este podemos concluir que não há mudanças dramáticas nas escolhas dos participantes. No entanto é importante salientar que as respostas 4 e 5 diminuíram um pouco o que mostra que alguns dos participantes que se identificavam mais com esta afirmação ponderaram a sua resposta, contribuindo para resultados mais positivos ao nível da motivação. É possível verificar que um número maior dos participantes escolheram as respostas centrais (2 valores cada uma). Esta situação mostra resultados positivos depois de os participantes assistirem ao espetáculo.

Afirmação 4 – Há expectativas elevadas sobre mim.

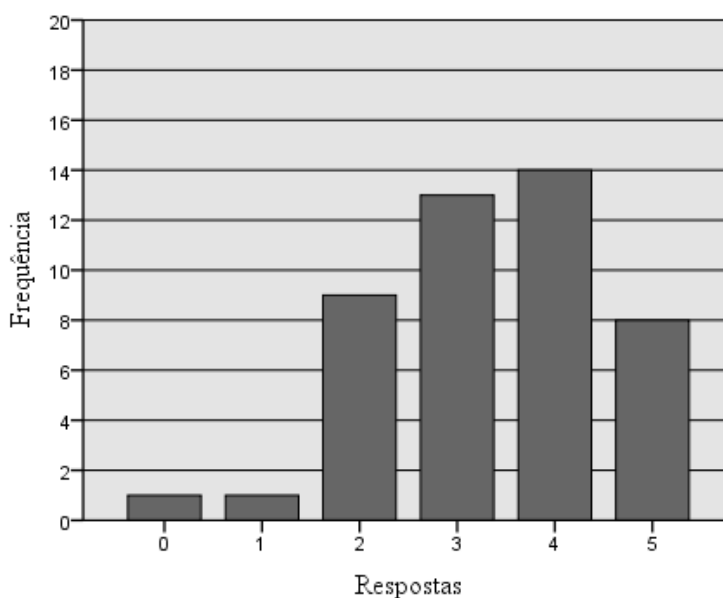


Gráfico 8 – Frequência de Respostas à Afirmação 4 Antes do Espectáculo

Este gráfico mostra que, de uma forma maioritária, os alunos sentem que têm expectativas exteriores elevadas o que, em princípio, será bom para a motivação, caso essas expectativas estiverem dentro do que o participante sente que é capaz de cumprir.

Afirmação 5 – Sinto-me confortável com as expectativas que existem sobre mim.

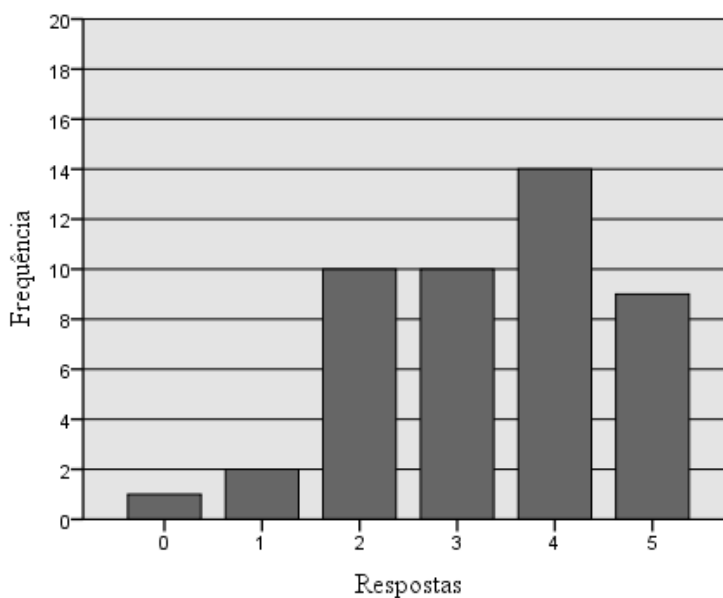


Gráfico 9 – Frequência de Respostas à Afirmação 5 Antes do Espectáculo

Como se pode observar, a única alteração notável no gráfico é o facto de os valores 2 e 3 estarem equiparados. Para fins deste estudo, a investigadora procedeu à análise das respostas dos alunos

individualmente de forma a entender se níveis altos nas afirmações 4 e 5 correspondiam a questionários que mostravam níveis altos de motivação. Após uma análise geral, a investigadora concluiu que os alunos não entenderam o propósito da afirmação 5. Por este motivo, o objectivo de verificar diferenças nas respostas entre a pergunta 4 e 5 fica posto de parte.

Afirmação 6 – Sou capaz de superar a maioria dos desafios.

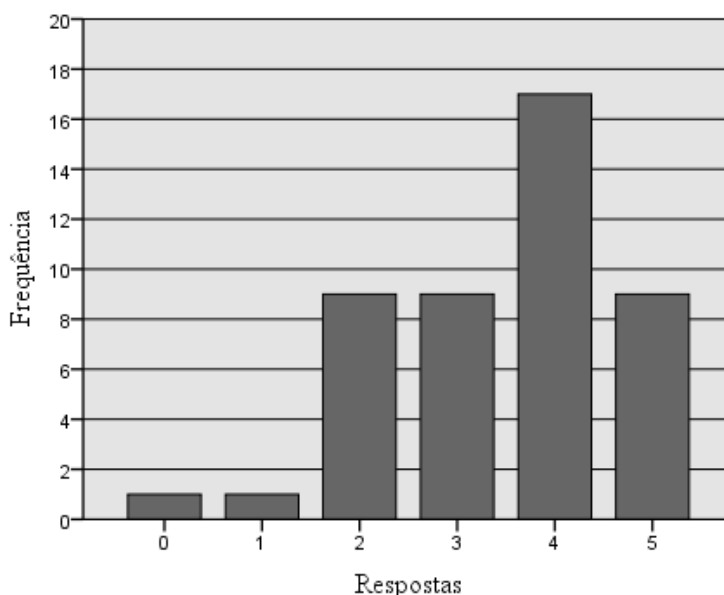


Gráfico 10 – Frequência de Respostas à Afirmação 6 Antes do Espectáculo

Esta afirmação tem como objectivo avaliar o sentido de auto-eficácia dos participantes. Não é esperado com este estudo alterar os níveis de auto-eficácia dos alunos com o espectáculo pelo que não será feita uma comparação entre o antes e depois.

Pode-se verificar que o valor 4 é o mais escolhido, com 18 votos, seguido do 2, 3, e 5, com 9 votos cada um. É possível concluir que os níveis de auto-eficácia dos alunos são, de uma forma geral, bastante positivos.

Afirmção 7 – Quando tenho uma dificuldade fico sem vontade de estudar.

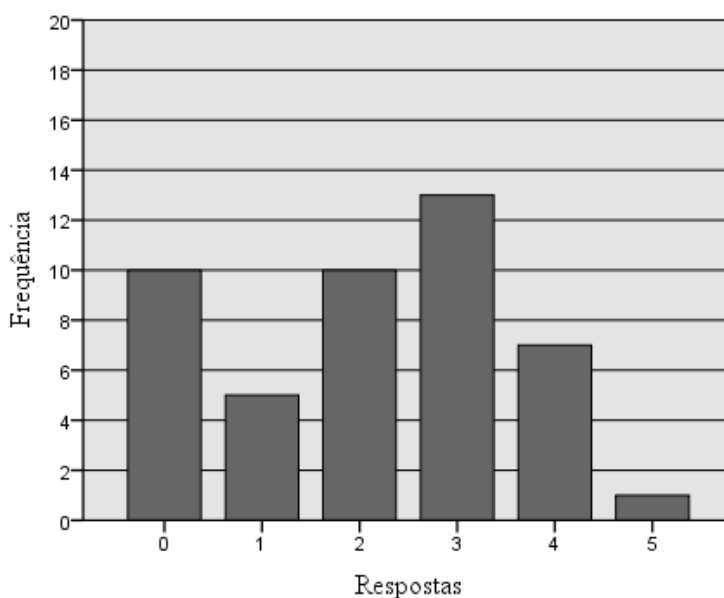


Gráfico 11 – Frequência de Respostas à Afirmção 7 Antes do Espectáculo

Os dados fornecidos pelo gráfico acima representado demonstram que, apesar de não existir uma discrepância grande nas respostas, o valor 3 é o mais escolhido (com 13 votos) e o 5 o menos escolhido (com 5 votos). O número de votos pelas respostas 0, 1 e 2 (que são as que denotam níveis de motivação mais elevados) é de 25. Os valores 3, 4 e 5 contam com 21 votos. Podemos assim concluir que a maioria dos alunos não se sente intimidado pelo erro e que voltam a tentar mesmo quando encontram uma dificuldade.

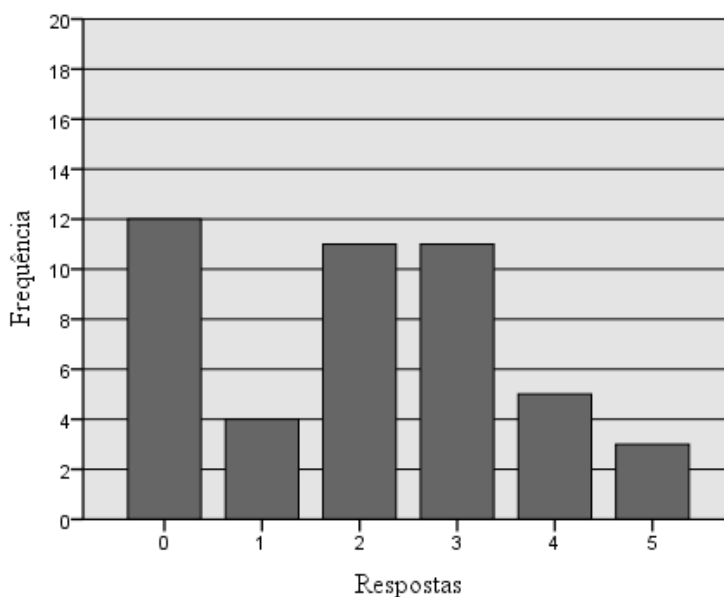


Gráfico 12 – Frequência de Respostas à Afirmção 7 Depois do Espectáculo

Após comparar o gráfico de antes de os participantes assistirem ao espectáculo e depois, é possível verificar que o total de votos nas respostas 0, 1 e 2 aumentou de 25 para 27 e que, conseqüentemente, as respostas dos valores 3, 4 e 5 diminuiu para 19. Poderá não ser uma diferença grande, no entanto deveremos ter em conta a diferença entre os os valores mencionados. Antes de verem o espectáculo, a diferença entre os participantes com as respostas menos favoráveis a níveis de motivação elevados (3, 4 e 5) e os os participantes com respostas mais favoráveis a níveis de motivação elevados era de 4 valores. Depois de assistirem ao espectáculo, há uma diferença de 8 valores o que nos permite concluir que as expectativas foram correspondidas.

Afirmção 8 – A disciplina no estudo é necessária quando queremos bons resultados.

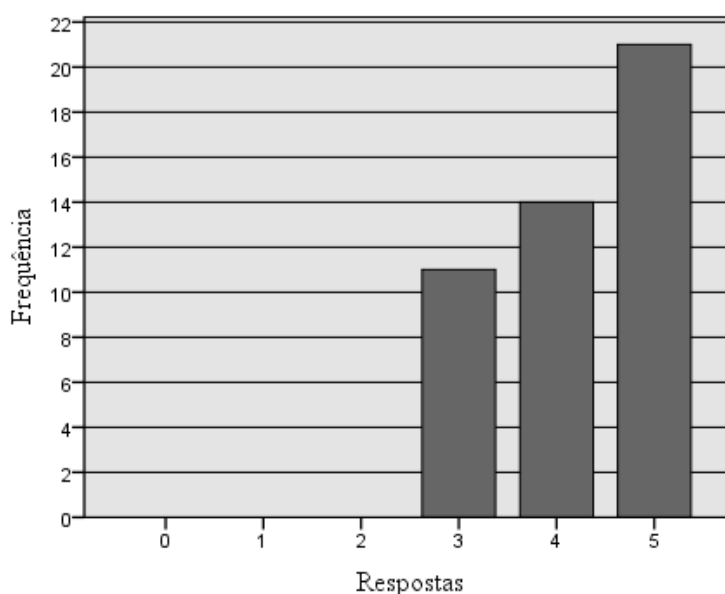


Gráfico 13 – Frequência de Respostas à Afirmação 8 Antes do Espectáculo

Esta pergunta superou as minhas expectativas quanto às respostas dadas pelos participantes. Podemos ver claramente que os valores 0, 1 e 2 não foram escolhidos por nenhum participante, o que é um ótimo indício para os níveis de motivação. Podemos ainda verificar que a resposta com o valor 5 foi a mais escolhida (22 votos) o que demonstra que os alunos têm a consciência do trabalho necessário para ter sucesso durante o seu percurso escolar.

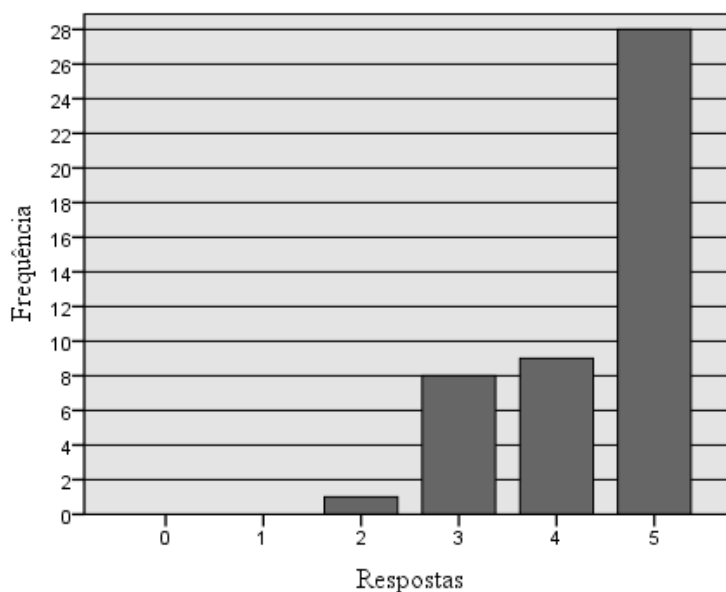


Gráfico 14 – Frequência de Respostas à Afirmação 8 Depois do Espectáculo

Após o resultado que se observou antes do espectáculo, não eram esperadas alterações. No entanto, contra as expectativas, a grande maioria dos participantes escolhe a resposta 5, que aumentou de 22 votos para 28. Salta também à atenção que um participante alterou o seu voto para 2, o que vai contra as expectativas deste estudo. No entanto, por ser um número baixo em comparação com a diferença de 6 valores na resposta 5, esta comparação mostra resultados positivos em relação aos níveis de motivação.

Afirmação 9 – No futuro vou ser um excelente músico.

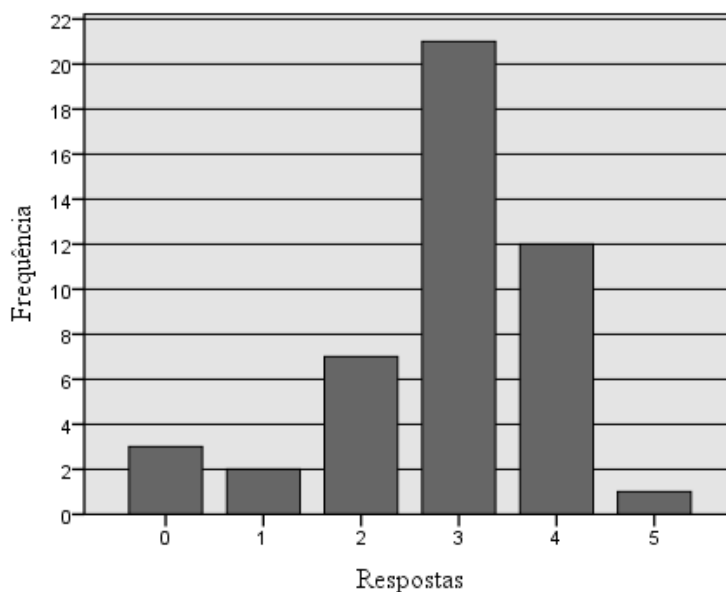


Gráfico 15 – Frequência de Respostas à Afirmação 9 Antes do Espectáculo

Esta afirmação tem como objectivo verificar as projecções futuras feitas pelos participantes. Não é esperado com este estudo alterar estas projecções com o espectáculo pelo que não será feita uma comparação entre o antes e depois.

Pode-se verificar no gráfico que a resposta mais escolhida foi a 3, com 21 votos, seguida pela resposta 4, com 12 votos que denota que, de forma geral, os participantes mostram expectativas positivas quanto ao seu futuro como músicos, o que irá influenciar no esforço que empregam na sua aprendizagem, o que por sua vez demonstra níveis positivos de motivação.

Afirmação 10 – Quando alguma coisa não corre como eu quero fico ansioso.

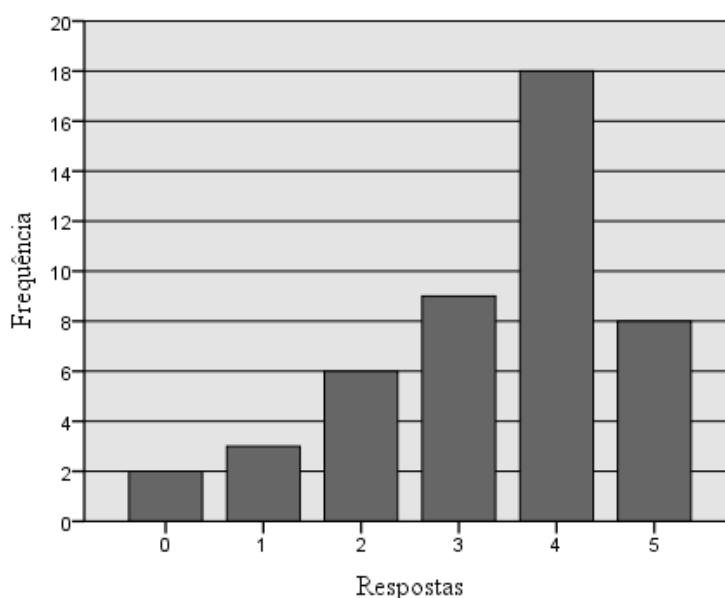


Gráfico 16 – Frequência de Respostas à Afirmação 10 Antes do Espectáculo

As respostas dadas pelos participantes nesta afirmação estão de acordo ao esperado pela investigadora. O valor mais escolhido foi o 4 (com 18 votos) seguido a uma distância grande do 3 (com 9 votos) que, por sua vez é seguido pelo 5 (com 8 votos). Pode concluir-se que a grande maioria dos participantes se sente bastante ansiosa quando os seus planos não correm como esperavam.

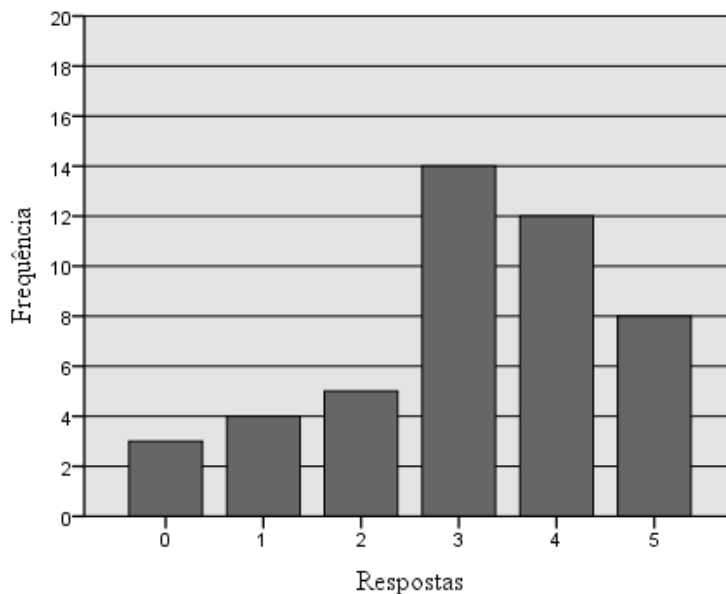


Gráfico 17 – Frequência de Respostas à Afirmação 10 Depois do Espectáculo

Após fazer uma análise do gráfico, podemos verificar que a alteração mais visível é a diminuição drástica da escolha pelo valor 4 e a subida da escolha pelo 3 (que se torna a mais votada). Este gráfico demonstra uma que os participantes, ao verem o espectáculo, esperam ter uma reacção mais equilibrada quando as suas expectativas não são correspondidas o que demonstra uma postura construtiva pela parte do participante.

Afirmação 11 – Os sacrifícios que tenho de fazer por estudar música não me compensam.

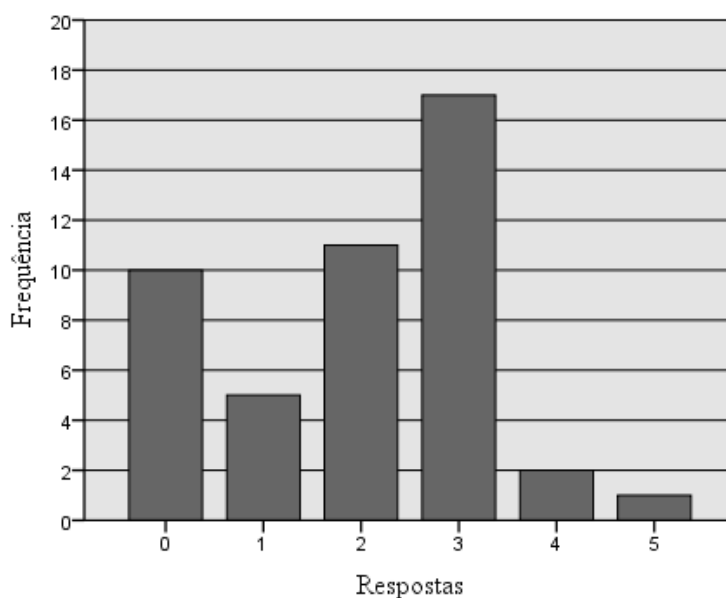


Gráfico 18 – Frequência de Respostas à Afirmação 11 Antes do Espectáculo

Neste gráfico podemos verificar que a resposta mais escolhida foi a 3 (17 votos). Através da análise do gráfico conclui-se que há poucos alunos que se identifiquem completamente com a afirmação o que é um resultado positivo. Há, no entanto, que ter em conta que os valores se encontram maioritariamente no 0, 1 e 2, o que é um resultado favorável para níveis de motivação elevados.

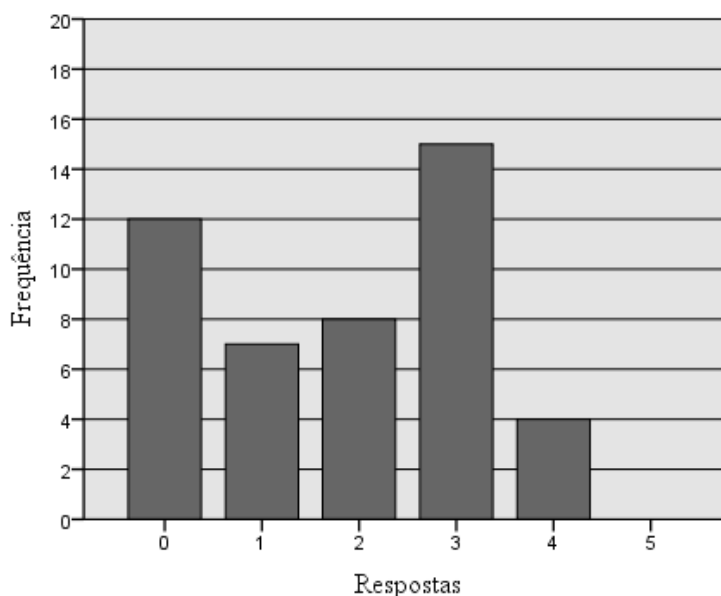


Gráfico 19 – Frequência de Respostas à Afirmação 11 Depois do Espectáculo

Após assistirem ao espectáculo podemos verificar que a alteração mais notória entre as escolhas dos participantes é a escolha menos frequente do 3 e mais frequente do 0. Os valores de diferença não são altos (2 valores cada um) mas torna-se uma alteração importante devido ao volume da amostra. Pode-se notar que o valor 5 deixou de ser escolhido e que o 4 também baixou. No total, a diferença entre os valores 0, 1 e 2 para 3, 4 e 5 é de 9, o que vai ao encontro dos objectivos deste estudo.

Afirmação 12 – Sinto falta de confiança quando tenho de actuar em público.

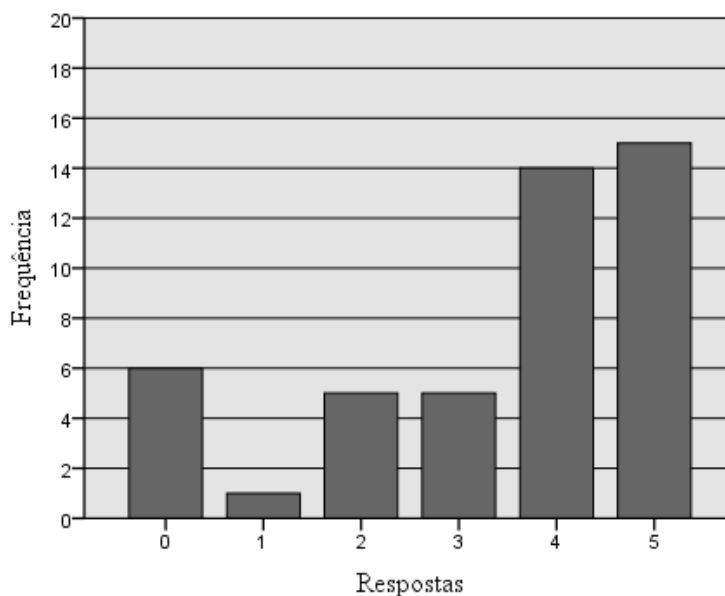


Gráfico 20 – Frequência de Respostas à Afirmação 12 Antes do Espectáculo

Esta afirmação tem como objectivo verificar a auto-eficácia em apresentações públicas dos participantes. Não é esperado com este estudo alterar estes valores pelo que não será feita uma comparação entre o antes e depois.

No gráfico podemos verificar que a grande maioria dos participantes se sente muito insegura quando tem de actuar em público. O valor 5 é o mais escolhido (15 valores) seguido pelo 4 (14 valores). Existem apenas 6 participantes que não sentem falta de confiança nas actuações o que é um número reduzido (tendo em conta a amostra de 46) mas louvável.

Afirmação 13 – Mesmo que estude nunca é suficiente para me sentir confiante.

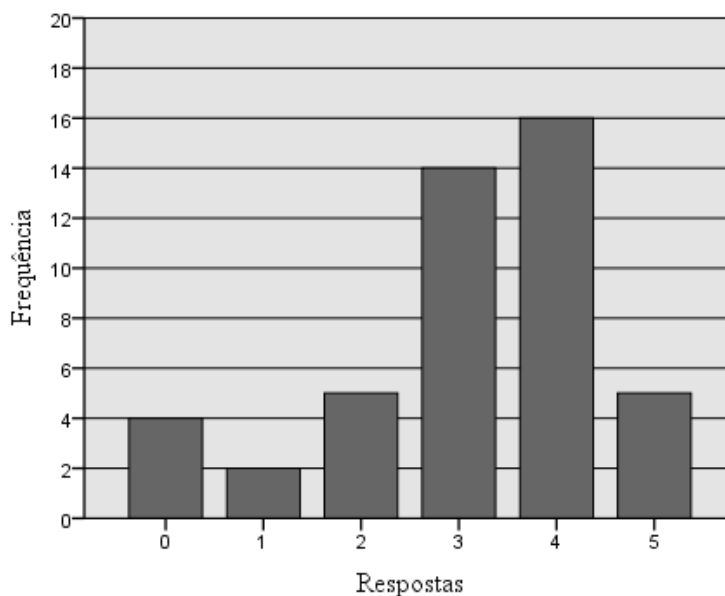


Gráfico 21 – Frequência de Respostas à Afirmação 13 Depois do Espectáculo

Esta afirmação tem como objectivo verificar a autonomia dos participantes. Não é esperado com este estudo alterar as respostas pelo que não será feita uma comparação entre o antes e depois.

Através do gráfico pode verificar-se que apenas um número reduzido de participantes escolheu as respostas abaixo de 3. A grande maioria dos participantes (35) mostra que tem dificuldades em superar desafios enquanto estudam. Isto denota uma falta de autonomia pela parte dos participantes que será necessária, se quiserem ter um percurso de aprendizagem positivo.

Afirmção 14 – Sinto-me bem a fazer música.

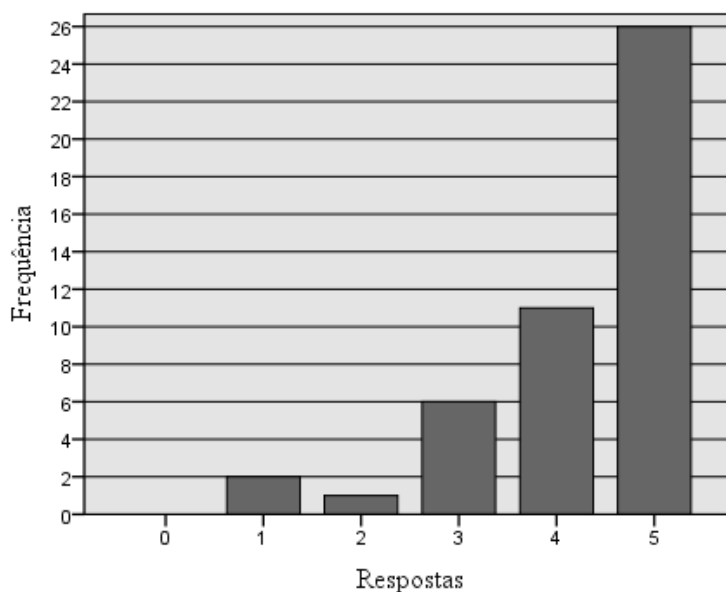


Gráfico 22 – Frequência de Respostas à Afirmção 14 Antes do Espectáculo

Podemos verificar com a observação do gráfico que a grande maioria dos participantes sente prazer em tocar música. Apenas três participantes escolheram respostas abaixo de 3. Estes resultados são bastante positivos no que toca a manter níveis altos de motivação.

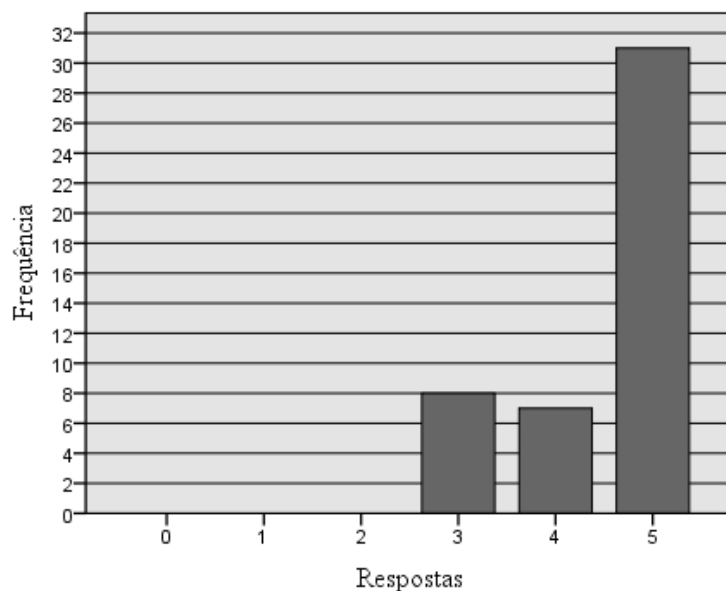


Gráfico 23 – Frequência de Respostas à Afirmção 14 Depois do Espectáculo

No início deste projecto esta não era uma afirmação que seria comparada antes e depois do espectáculo, no entanto, por curiosidade, a investigadora resolveu verificar os resultados e, para grande surpresa, verificou-se uma mudança substancial nos resultados. As escolhas dos valores 1

e 2 desapareceram, as escolhas do 4 diminuiu e a escolha do 5 aumentou para 32.

Parte III

Nesta parte do questionário o objectivo é compreender se os alunos têm consciência da importância de assistirem a concertos, especificamente do seu instrumento, para a sua motivação.

1 – Já assististe a algum concerto/espectáculo onde esteve presente o teu instrumento?

Resposta	Efectivos	Percentagem
Sim	46	100
Não	0	0
Total	46	100,0

Tabela 14 – Respostas Questionários Parte III Pergunta 1

Pode-se concluir que, na totalidade, os participantes já assistiram a concertos onde esteve presente o instrumento que estudam.

2 – Caso a resposta anterior seja sim: Sentiste-te motivado a melhorar o teu desempenho depois de assistires a esse concerto/espectáculo?

Resposta	Efectivos	Percentagem
Sim	44	95,7
Não	2	4,3
Total	46	100,0

Tabela 15 – Respostas Questionários Parte III Pergunta 1.1

Dos 46 participantes apenas 2 não se sentiram motivados a melhorar o seu desempenho depois de assistirem a esse concerto.

3 – Achas que é importante para a tua evolução assistir a concertos/*performances* do teu instrumento?

Resposta	Efectivos	Percentagem
Nada Importante	0	0
Pouco Importante	0	0
Importante	15	32,6
Muito Importante	31	67,4
Total	46	100,0

Tabela 16 – Respostas Questionários Parte III Pergunta 2

Nenhum dos participantes identificou a importância de assistir a concertos para a sua evolução como Nada Importante ou Pouco Importante. Dos 46 participantes, 15 (32,6%) escolhera a resposta Importante e 31 (67,4%) a resposta Muito Importante.

Parte IV

Esta parte do questionário tem como objectivo verificar se, ao assistirem ao espectáculo, os participantes mostram mais interesse em virem a frequentar a disciplina de canto.

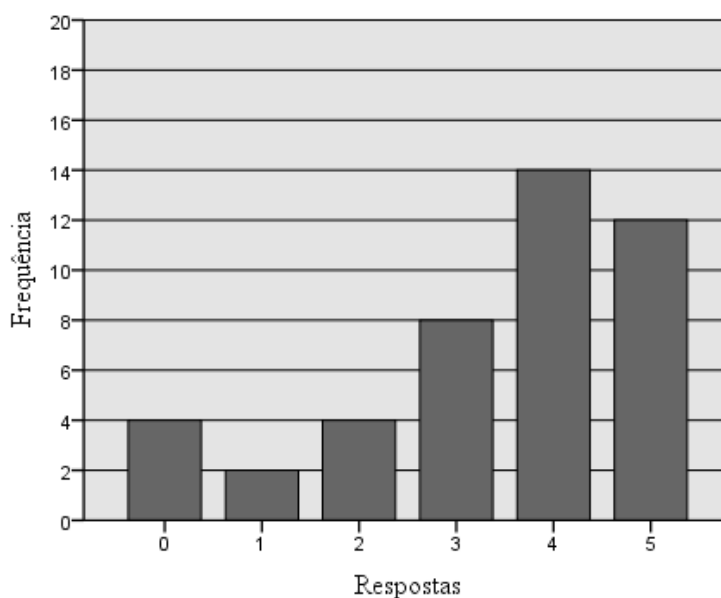


Gráfico 24 – Interesse na Aprendizagem do Canto Antes do Espectáculo

A partir da análise do gráfico pode-se concluir que a maioria dos alunos mostra interesse na aprendizagem do canto. O valor mais alto é o 4, com 14 votos, seguido do 5, com 12 votos.

Apenas 10 alunos escolhem as opções menos favoráveis de 0, 1 e 2.

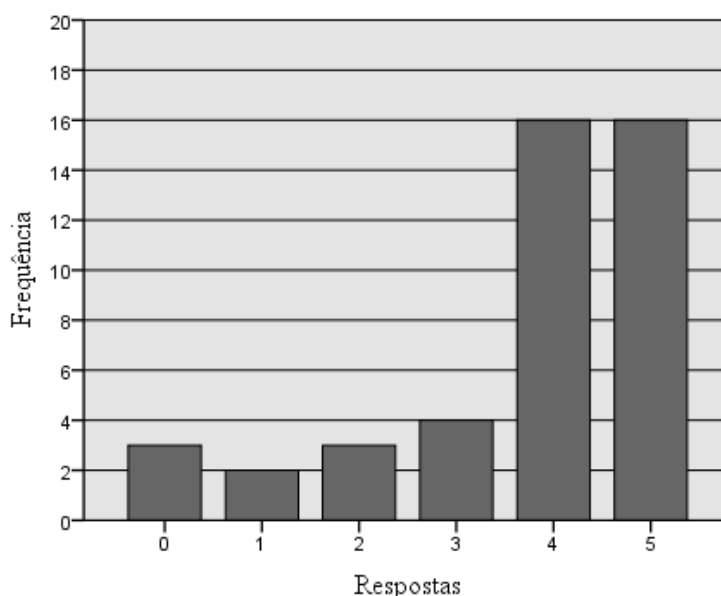


Gráfico 25 – Interesse na Aprendizagem do Canto Depois do Espectáculo

Após assistirem ao espectáculo, os participantes mostraram mais disponibilidade para a aprendizagem do canto. Pode-se verificar que o valor 5 subiu de 12 para 16 valores e o 4 subiu de 14 para 16 valores fazendo o total de 28 participantes que escolhem as opções mais altas da escala.

Diálogo entre a Investigadora e os Participantes¹²

Depois de os participantes terem preenchido os questionários, e depois de estes serem recolhidos, foi fomentado um diálogo com os participantes sobre o que tinha assistido. Este diálogo irá permitir ter uma ideia geral do que os participantes pensam e interpretaram do espectáculo. Os pontos abordados durante o diálogo serão escritos pela ordem cronológica em que foram abordados, seguindo a transcrição.

No início da conversa, os alunos encontravam-se ainda muito tímidos e não pareciam querer falar. No entanto o professor, que também estava na sala, disse que saía da sala para os deixar mais à-vontade para falarem com a investigadora e isso pareceu surtir um efeito positivo no seu comportamento.

Começou-se por perguntar aos alunos se tinham gostado, ao que, de modo geral, os participantes

¹² Transcrição disponibilizada no CD que acompanha este Projecto

responderam que sim. Seguidamente perguntou-se que idade é que eles achavam que a personagem tinha no início do espectáculo ao que responderam que teria por volta dos dez anos. No seguimento das idades, pediu-se para darem a sua opinião quanto à idade que a personagem tinha no final do espectáculo. Uns alunos responderam, 18, ao que outros retorquiram que não, deveria ser mais, pelos vinte anos, resposta que nenhum participante rejeitou.

Ao ser perguntado que dificuldades são sentidas pela personagem os participantes enumeram em primeiro lugar a falta de confiança. Aproveitou-se o momento para tentar observar se os alunos se identificaram com a personagem pelo se pergunta se os participantes já alguma vez se sentiram como ela. Para esclarecer a questão menciona-se o facto de a personagem se sentir nervosa muitas vezes. A grande maioria dos alunos diz que sim. É então perguntado como é que a personagem supera o seu nervosismo. Os alunos respondem que ela trabalha para superar as suas dificuldades.

É depois mencionado pela investigadora a cena 4, onde se encontra a primeira apresentação em público da personagem. A investigadora pergunta se os participantes se lembram da sua primeira apresentação. Alguns alunos dizem que sim, outros riem ao lembrar-se. É perguntado então, se essa primeira actuação dos participantes correu bem, ao que um aluno responde que sim e os restantes ficam timidamente sem responder.

São então mencionados as competências que a personagem foi aprendendo ao longo do seu percurso. Os alunos mencionaram a afinação, a colocação do som, a postura, a dicção a intencionalidade do texto. A investigadora tenta então abordar o tema da interpretação mas os alunos não respondem a nenhuma das abordagens.

É depois perguntado o que os participantes gostaram mais. As respostas são o Dueto dos Gatos e a “francesa”, que corresponderá ao *L’amour Est Un Oiseau Rebelle*. Um aluno menciona a confiança sentida pela personagem nesse momento. Parte-se deste ponto para os cuidados a ter com a voz onde é justificado o porquê dos cuidados que os cantores têm, uns mais que outros, com o seu instrumento.

Posteriormente aborda-se o tema da disciplina necessária para estudar música. Os alunos referem que é preciso alguma disciplina, mas não em demasia. Uma aluna chega a mencionar que, se realmente queremos aprender, temos de “respira[r] fundo” para conseguirmos.

Passa-se para o tema da notação musical, representada pelo jogo com o pianista no início do

espectáculo. Os alunos ficam tímidos ao ser mencionado este tema pois o professor da disciplina voltou a entrar. Um aluno menciona que já sabia ler as notas antes de ir para o CRBA. A investigadora partilha um momento do seu processo e aprendizagem, vivido com o mesmo professor que se encontra na sala, onde este a mandou ler em clave de fá na terceira linha. Os alunos mostram-se confusos, nunca ouviram falar nisso mas riem da história contada.

A partir deste ponto menciona-se que a investigadora, neste caso também performer, se trata de uma pessoa normal que teve de fazer o espectáculo e quais as dificuldades que esta pode ter sentido. Os participantes mencionam, em primeiro lugar, o conceito do espectáculo e as ideias que levaram a ele. Mencionam a dificuldade de decorar tanta coisa e a resistência necessária para fazer o espectáculo.

Neste momento verifica-se que os alunos estão a ser cada vez menos participativos, pelo que é perguntado se há dúvidas ou alguma coisa que queiram mencionar. Um aluno, já mais velho diz: “A professora Ana, para todos os efeitos teve que cumprir esses papéis todos e, inclusivamente nessas peças todas de música, várias obras e etc. Aprecio particularmente o tom irónico em que a professora tinha que se manter sempre, com esse esforço enorme... E isso é... pronto, para mim é fora de série.” Outro aluno menciona ainda que gostou do acompanhamento do piano. Entretanto uma aluna ganha coragem e diz que achou muito incentivador e motivador.

Dada por terminada esta parte o professor presente aproveita para falar aos alunos sobre o trabalho necessário quando queremos bons resultados, seja em que matéria ou área for concluindo ainda “foi muito, muito instrutivo, pelo menos no meu ponto de vista, o projecto que foi aqui apresentado e por isso vos felicito os dois, pelo projecto.”¹³

No final foi dada uma forma de os participantes contactarem a investigadora, caso quisessem mencionar ou perguntar alguma coisa e estivessem com vergonha. Um aluno aproveitou esta forma de contacto e escreveu:

“Olá Professora. Gostei muito da obra que expôs 4ª feira no Conservatório de Castro. Deu-me motivação e inspirou-me bastante. Identifiquei-me de certa forma com a personagem. Sou uma pessoa muito nervosa e fechada e sempre fui apaixonado por música, mas só recentemente é que comecei a estudar no conservatório. No entanto sinto que não consigo demonstrar o meu potencial, devido aos meus problemas. Gostei do desenvolvimento da personagem, como ela foi ultrapassando cada obstáculo até se tornar numa adulta com muita autoconfiança, sem medos,

¹³ Transcrição disponibilizada no CD que acompanha este Projecto

descontraída e cantar lindamente. Também eu desejo um dia conseguir mudar, e conseguir ser mais aberto e não tremer tanto! Fez o meu dia. Muito obrigado.”

Podemos verificar pelos pontos acima mencionados, que os alunos se sentiram, de uma forma geral, motivados ao assistirem ao espectáculo e que pelo menos gostaram e se divertiram ao assistir. São, portanto, resultados muito positivos e que vão de encontro aos objectivos principais deste estudo.

Conclusão

Após as análises dos resultados obtidos pela presente pesquisa, pode concluir-se que o espectáculo *Escala de Mim* influenciou a motivação dos alunos de forma positiva. Os resultados apresentados cumprem e superam as expectativas da investigadora sobre este projecto. Permanece o desapontamento por não se ter conseguido apresentar o projecto e fazer a pesquisa em mais escolas, o que daria uma amostra mais abrangente.

Uma vez que este estudo supera os seus objectivos, surge a questão de como os professores devem encarar estes resultados e fazer proveito deles na sua realidade. É da opinião da investigadora que os professores deverão incentivar a partilha de experiências como forma de motivação. Este projecto será um pouco arrojado e complicado para se tomar como ponto da partida, no entanto, todos os professores conseguem fazer uma pequena apresentação, recordando as dificuldades que sentiram e demonstrando como as superaram, conversando abertamente com os alunos sobre as suas inseguranças e mostrando-lhes que não são os únicos a sentirem-se assim.

Para além dos aspectos acima mencionados, o professor fomentará com esta actividade o gosto pela música por parte dos alunos. Será importante utilizar a música como canal para ir ao encontro a sentimentos mais profundos. Se alguns alunos ainda estão numa fase inicial e não conseguem fazer por si próprios, que forma mais eficaz de se sentirem motivados a trabalhar para o conseguirem se não ouvirem alguém a fazê-lo, a sensibilizá-los através da música? O que há de mais maravilhoso do que ouvir uma peça que gostamos a ser bem interpretada? É importante que os professores não se fixem apenas nas competências técnicas da aprendizagem e fomentem a criação de emoções, que ligam os alunos à música de uma forma indissociável.

É da opinião da investigadora que não há perigo de os níveis de motivação descerem com esta prática se o docente mantiver um discurso simples, humilde e sincero, sem no entanto dar uma abertura tão grande que os alunos consigam invadir em demasia o seu espaço pessoal.

O professor é, e continuará a ser professor, com a autoridade que lhe deverá ser característica, depois de partilhar as suas experiências, mesmo as menos positivas, com os seus alunos. Como foi observado, nenhum aluno foi ofensivo ou abusador com a investigadora após a apresentação deste espectáculo (que expõe bastante alguns aspectos pessoais). Pelo contrário, os alunos mostraram ainda mais respeito e, em alguns casos, um pouco de reverência pelo que lhes foi

apresentado. Cabe ao professor decidir a forma como deve partilhar as suas experiências, seguindo alguns pontos deste estudo, se assim o entender, de acordo com os seus objectivos e os dos seus alunos.

Reflexão Final

A reflexão e investigação sobre a pedagogia é uma das coisas mais importantes a ter em conta por um professor. Actualmente torna-se cada vez mais importante a existência de uma aprendizagem e reflexão contínua. É no momento em que o professor pensa que encontrou uma fórmula de sucesso que a sua prática pedagógica começa a perder eficácia. Não há dois alunos iguais, o próprio aluno não tem o mesmo estado de espírito todas as aulas e, algo que muitos professores se esquecem de considerar, o estado de espírito do próprio pedagogo altera-se de aula para aula, de aluno para aluno. Cabe ao professor compreender a dimensão destas variáveis e tentar geri-las da melhor forma possível.

É importante mencionar que, tal como o processo de aprendizagem do aluno deve ser cuidado pelo professor, é necessário não descurar o processo de aprendizagem pedagógica a que o professor deve estar sujeito. Só assim se formam pedagogos eficazes, conscientes e, não menos importante, humanos. A elaboração deste relatório surtiu esse efeito na investigadora. Será, de facto, ideal, se tiver o mesmo efeito no leitor.

Bibliografia

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Biggs, J. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Australia: Australian Council for Educational Research Limited.
- Cano, F. (2007). Approaches to learning and study orchestrations in high school students. *European Journal of Psychology of Education*, XXII(2) 131-151.
- Cardoso, F. (2007). *Papel da Motivação na Aprendizagem de um Instrumento*. Retirado a 10/05/2015 de <http://hdl.handle.net/10400.21/1886>
- Castarède, Marie-France (1998). *A voz e os seus sortilégios*. Trad. Maria Figueiredo. Lisboa: Tipografia Lousanense.
- Cerqueira, Daniel (2011). *Compêndio de Pedagogia da Performance Musical*. São Luís: Edição de Autor. Retirado a 01/07/2015 de <http://pt.slideshare.net/oopedroo/74571922-compendiodapedagogiadaperformancemusical>
- Clarke, E. (2002) Understanding the psychology of performance. In Rink, J. (Ed) *Musical Performance: A Guide to Understanding*. New York: Cambridge University Press
- Duarte, A. (2002). *Aprendizagem, Ensino e Aconselhamento Educacional*. Porto: Porto Editora.
- Dweck, C.S. (2006) *Mindset*. New York: Random House
- Dweck, C.S. & Molden, D.C. (2005) Self-Theories: Their Impact on Competence, Motivation and Acquisition. In Elliot, A.J. & Dweck, C.S. (Ed.) *The Handbook of Competence and Motivation*. New York: The Guilford Press
- Eisenberg, N., & Strayer, J. (1990). *Empathy and its development*. New York: Cambridge University Press
- Gembris, H. & Davidson, J.A. (2002) Environmental Influences. In Parncutt, R. & McPherson, G.E. (Eds.), *The Science & Psychology of Music Performance*. New York: Oxford University Press
- GIL, Antonio Carlos (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas

Hallam, S. (2000) Understanding Musical Motivation. In Jankowsky, W. (Ed.) *Czlowick – muzyka – psychologia (Music – Psychology: A tribute to professor Maria Manturzevska)*. Warsaw: Fryderyk Chopin Academy of Music

Hargreaves, D. J. & North, A. C. (1997) Experimental aesthetics and everyday music listening. In Hargreaves, D. J. & North, A. C. (Eds.), *The social psychology of music*. New York: Oxford University Press

Krampe, R. & Ericsson, K. (1995) Deliberate practice and elite musical performance. In Rink, J. (Ed.), *The Practice of Performance – Studies in Musical Interpretation*. New York: Cambridge University Press

Marton, F., & Säljö, R. (2005). Approaches to Learning. In F. Marton, D. Hounsell, & N. Entwistle, (Eds.) *The Experience of Learning: Implications for teaching and studying in higher education* (3rd (Internet) edition, (pp. 39-58). Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment.

O'Neill, S.A. & McPherson, G.E. (2002) Motivation. In Parncutt, R. & McPherson, G.E. (Eds.), *The Science & Psychology of Music Performance*. New York: Oxford University Press

Reid, S. (2002) Preparing for Performance. In Rink, J. (Ed) *Musical Performance: A Guide to Understanding*. New York: Cambridge University Press

Segre R, Naidich S, Jackson CA. (1981) *Principios de foniatría para alumnos y profesionales de canto y dicción*. Buenos Aires : Médica Panamericana

Tanner, Stephen (1999). *Opera Antics & Anecdotes*. Toronto, Canada: Sound and Vision

Artigos Consultados

Aguiar, Maria (2007). *O Ensino de Canto em Portugal: uma perspectiva analítico-reflexiva a partir de meados do Século XX*. Universidade de Aveiro

Amaro, Ana (2013). *Escala de Mim*. Instituto Politécnico de Lisboa; Escola Superior de Teatro e Cinema

Davidson, J., Faulkner, R., & McPherson, G. (2009). Motivating Musical Learning. *The Psychologist*

Davis, R. & Pulman, M. (2001) Raising standards in performance. *British Journal of Music Education*

Dutra, Rute (2013). *Relatório de Estágio. Particularidades do Ensino do Canto a Adolescentes no Contexto da Escola de Música do Conservatório Nacional*. Instituto Politécnico de Lisboa; Escola Superior de Música de Lisboa

Hallam, S. (2002) Musical Motivation: towards a model synthesising the research, *Music Education Research*

Mart, Ç. T. (2011). *How to Sustain Student's Motivation in a Learning Environment*. Ishik University

Nielsen, S. (2004). Strategies and self-efficacy beliefs in instrumental and vocal individual practice: a study of students in higher music education. *Psychology of Music*

Oliveira, Vilmar (2012). *A Influência do Gosto Musical no Processo de Construção da Identidade na Juventude*. PUC Minas (Brasil)

Richardson, J. (2005). Student's approaches to learning and teacher's approaches to teaching in higher education. *Educational Psychology*

Sacramento, Ana (2009). *Técnica de canto lírico e de Teatro Musical – Práticas de Crossover*. Universidade de Aveiro

Schultheiss, O.C. & Brunstein, J.C. (2005) An Implicit Motive Perspective on competence

Schunk, D.H. & Pajares, F. (2005) Competence Perceptions and Academic Functioning.

Sitiografia

www.reflexoes.diarias.nom.br/SAUDE/CUIDADOSEMANUTENCAODAVOZ.pdf

Consultado a 03/05/2015

www.youtube.com/watch?v=rAHp7hH_wLM

Consultado a 07/06/2015

www.reflexoes.diarias.nom.br/SAUDE/CUIDADOSEMANUTENCAODAVOZ.pdf

Consultado a 10/06/2015

www.emcn.edu.pt/index.php/instituicao/apresentacao/missao/

Consultado a 03/07/2015

www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/música

Consultado a 07/09/2015

Anexos

Anexos do Relatório de Estágio

Fichas de Observação¹⁴

1º Ano – Fichas de Observação da Vera

2º Ano – Fichas de Observação da Mónica

3º Ano – Fichas de Observação do Dinis

¹⁴ Ficheiros disponibilizados no CD que acompanha este documento.

Consentimento para a Gravação em vídeo das Aulas Dadas¹⁵

1º Ano – Consentimento do Encarregado de Educação da Vera

2º Ano - Consentimento do Encarregado de Educação da Mónica

Não foi necessário o consentimento do Encarregado de Educação do Dinis uma vez que este é maior de idade.

¹⁵ Ficheiros disponibilizados no CD que acompanha este documento

Planos de Aula¹⁶

1º Ano – Planos de Aula da Vera

2º Ano – Planos de Aula da Mónica

3º Ano – Planos de Aula do Dinis

¹⁶ Ficheiros disponibilizados no CD que acompanha este documento

Anexos do Projecto de Investigação

Texto *Escala de Mim* Original¹⁷

Projecto de Investigação – *Escala de Mim* Texto Original

¹⁷ Ficheiros disponibilizados no CD que acompanha este documento

Texto *Escala de mim* com Marcações de Cena e Indicações para o Pianista Acompanhador¹⁸

Projecto de Investigação – *Escala de Mim* Marcações de Cena e Indicações para o Pianista

¹⁸ Ficheiros disponibilizados no CD que acompanha este documento

Questionário

Este questionário é **anónimo e confidencial** e as respostas serão utilizadas no âmbito do mestrado em Ensino da Música da ESML pela mestrandia Ana Amaro para fins estatísticos e comparativos.

As questões apresentadas **não têm** associadas respostas correctas ou incorrectas, pretende recolher **opiniões pessoais**.

Parte I - Recolha de dados pessoais

Idade: ____

Grau Formação Musical: ____

Sexo: F____ M____

Instrumento: _____

Ano Lectivo: ____

Grau Instrumento: _____

Parte II – Níveis de Motivação no Ensino Especializado da Música

Utilizando a escala de 0 a 5 (sendo 0 **não me identifico nada** e 5 **identifico-me completamente**) classifica as seguintes afirmações:

	0	1	2	3	4	5
1- O meu talento para a música permite-me ter boas notas sem estudar.						
2 - Desafios técnicos são bons mesmo quando tenho de estudar para os superar.						
3 - Só gosto de estudar quando consigo fazer tudo bem à primeira tentativa.						
4 - Há expectativas elevadas sobre mim.						
5 – Sinto-me confortável com as expectativas que existem sobre mim.						
6 - Sou capaz de superar a maioria dos desafios.						
7 – Quando tenho uma dificuldade fico sem vontade de estudar.						

	0	1	2	3	4	5
8 – A disciplina no estudo é necessária quando queremos bons resultados.						
9 – No futuro vou ser um excelente músico.						
10 – Quando alguma coisa não corre como eu quero fico ansioso/a.						
11 – Os sacrifícios que tenho de fazer por estudar música não me compensam.						
12 – Sinto falta de confiança quando tenho de actuar em público.						
13 – Mesmo que estude nunca é suficiente para me sentir confiante.						
14 – Sinto-me bem a fazer música.						

Parte III – Assistir a Concertos/Espectáculos Musicais e Motivação

1. Já assististe a algum concerto/espectáculo onde esteve presente o teu instrumento?

Sim ____ Não ____

1.1 Caso a resposta anterior seja sim:

Sentiste-te motivado a melhorar o teu desempenho depois de assistires a esse concerto/espectáculo?

Sim ____ Não ____

2. Achas que é importante para a tua evolução assistir a concerto/*performances* do teu instrumento?

Nada Importante____ Muito Importante____

Pouco Importante____

Importante____

Parte IV – Interesse na Aprendizagem do Canto (apenas para alunos que não estudam canto)

Utilizando a escala de 0 a 5 (sendo 0 **não gostaria nada** e 5 **gostaria bastante**) classifica a seguinte afirmação:

	0	1	2	3	4	5
Gostaria de ter aulas de Canto.						

Transcrição do Diálogo Final¹⁹

Projecto de Investigação – Transcrição do Diálogo Final

¹⁹ Ficheiros disponibilizados no CD que acompanha este documento

Comentário do Professor Jaime Branco aos Participantes

A professora Ana disse, e é verdade. Nada se constrói sem trabalho. Eu já vos disse isto várias vezes, e continuo sempre a dizer. Chega a um ponto que a capacidade não chega. Por muita capacidade que agente tenha... não chega! É preciso trabalho. Mas isto quer seja nos instrumentos, quer seja em físico-química, em matemática, em medicina, em física nuclear, seja no que for. Têm que trabalhar. Não há caminhos fáceis. Não há... São muito poucos, muito poucos, que nascem com aquela estrelinha e que têm as portas todas abertas. Contam-se pelos dedos da mão. Não quer dizer que vocês não sejam uma dessas pessoas mas, o resto... toda a gente têm de trabalhar. Uns mais outros menos, mas toda a gente tem de trabalhar. Portanto foi muito, muito instrutivo, pelo menos no meu ponto de vista, o projecto que foi aqui apresentado e por isso vos felicito os dois, pelo projecto.

Comentário feito por um Participante pelo Facebook

Olá Professora. Gostei muito da obra que expôs 4ª feira no Conservatório de Castro. Deu-me motivação e inspirou-me bastante. Identifiquei-me de certa forma com a personagem. Sou uma pessoa muito nervosa e fechada e sempre fui apaixonado por musica, mas só recentemente é que comecei a estudar no conservatório. No entanto sinto que não consigo demonstrar o meu potencial, devido aos meus problemas. Gostei do desenvolvimento da personagem, como ela foi ultrapassando cada obstáculo até se tornar numa adulta com muita autoconfiança, sem medos, descontraída e cantar lindamente. Também eu desejo um dia conseguir mudar, e conseguir ser mais aberto e não tremer tanto! Fez o meu dia. Muito obrigado.

