



Instituto Politécnico  
de Castelo Branco  
Escola Superior  
de Artes Aplicadas

# **Classe de conjunto de metais:**

## **Dinâmicas musicais, sociais e culturais**

Bruno José Barradas da Cruz

### **Orientador**

Professor Doutor José Carlos David Nunes Godinho

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música – Instrumento e Classe de Conjunto, realizado sob a orientação científica do Professor Doutor José Carlos David Nunes Godinho

**Setembro de 2016**



## Composição do júri

Presidente do júri

Professor Doutor **Miguel Nuno Marques Carvalhinho**

(Professor Adjunto da Escola Superior de Artes Aplicadas/IPCB)

Vogais

Professor Especialista **Ricardo Verdelho**

(Professor Especialista na área)

Professor Doutor **José Carlos David Nunes Godinho**

(Professor Coordenador Convidado da Escola Superior de Artes Aplicadas/IPCB)

## Agradecimentos

Ao longo destes dois anos letivos, muito esforço foi feito, não apenas da minha parte, mas também por parte de algumas pessoas que convivem comigo no meu dia a dia e que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização deste Relatório de Estágio.

Agradeço, assim, aos meus familiares e à Filipa Grilo, que estiveram ao meu lado e sempre me incentivaram e acreditaram que iria ultrapassar esta etapa da minha vida.

A toda a direção do Conservatório de Artes da Canto Firme, pela pronta disponibilidade em ter aceite a realização do meu Estágio Pedagógico, e a todos os amigos (as) por toda a ajuda prestada ao longo de todo o processo.

Ao fantástico trio Cláudio Pinheiro, Dominique Ventura e Nádia Gomes pelos trabalhos realizados em grupo e por todo o apoio e motivação transmitida.

Ao professor Paulo Guerreiro, por tudo o que me transmitiu nas aulas de instrumento e por todas as oportunidades que me deu ao longo do ano, tornando-me, assim, melhor músico e professor.

Ao meu grande amigo do coração Simão Francisco por ter aceite o desafio de ser o professor cooperante de estágio e por todo o incentivo, preocupação e entusiasmo transmitido ao longo de todo o ano.

Ao professor José Carlos Godinho, que me transmitiu grandes conhecimentos, estando sempre presente, devido à sua competência e tremenda disponibilidade para a realização deste Relatório de Estágio, pois sem a sua ajuda não seria possível finalizar esta etapa da minha vida.

Por fim, a todos os meus manos e amigos que estiveram presentes nos momentos menos bons e que contribuíram para que hoje me sinta uma pessoa melhor e mais capaz.

## Resumo

O presente relatório de estágio incide sobre a Prática de Ensino Supervisionada, e o Projeto do Ensino Artístico, no âmbito do Mestrado em Ensino de Música, variante de Instrumento e Música de Conjunto, da Escola Superior de Artes Aplicadas no Instituto Politécnico de Castelo Branco. O projeto decorreu, de forma articulada, no Conservatório de Artes Canto Firme de Tomar.

A primeira parte (**PARTE A**) descreve toda a prática desenvolvida no ano letivo 2015/2016, apresentando algumas planificações das aulas lecionadas, tanto de instrumento como de classe de conjunto. É, também, feita uma caracterização do meio e da escola onde decorreu a prática, bem como a caracterização dos alunos intervenientes.

Na segunda parte (**PARTE B**), é apresentado o trabalho de investigação direcionado para a disciplina de classe de conjunto, intitulado “Classe de conjunto de metais: Dinâmicas Musicais, Sociais e Culturais”.

Esta investigação foi desenvolvida em torno das questões levantadas para a problemática da heterogeneidade ao nível do desenvolvimento instrumental na Classe de Conjunto de Metais da Escola de Música Canto Firme que, em particular, apresenta alguns desafios, mas também problemas, que merecem reflexão. Sendo esta classe constituída por alunos do 10º, 11º e 12º anos do curso profissional, propiciou um desafio pedagógico e artístico e constituiu-se como uma boa base de investigação para a problemática acima referida e para analisar as dinâmicas musicais, sociais e culturais.

A metodologia utilizada foi a metodologia de investigação-ação, que incluiu uma intervenção pedagógica no âmbito da classe de conjunto de metais e uma investigação qualitativa através da recolha e análise de dados diversificados.

Os resultados obtidos apontam para conclusões positivas, no que diz respeito ao potencial da classe de conjunto de metais, ao nível das dinâmicas musicais, sociais e culturais, como um complemento importante às aulas individuais.

## Palavras-chave

Música de Conjunto; Ensemble de Metais; Dinâmicas Musicais, Sociais e Culturais.

## Abstract

This report focuses on the supervised teaching practice and on the artistic Education Project, of the Master in Music Education, variant of Instrument and Set Class, of the Escola Superior de Artes Aplicadas no Instituto Politécnico of Castelo Branco. This project took place in articulation with Conservatório de Artes Canto Firme of Tomar.

The first part (**PART A**) describes all the teaching practice developed in the year 2015/2016 and it include some lesson plans of instrument and ensemble classes. It is also presenting a characterization of the social invironement and the school where the practice took place, and a characterization of the participation students.

On the second part (**PART B**), it is presented a research prodject, developed in the ensemble classe, entitled “Brass Ensemble: Musical, Social and Cultural Dynamics”.

This research was developed around issues related to the problems of heterogeneity at the level of instrumental skills within the brass ensemble, of Canto Firme Music School, which, in particular, presents some challenges, but also problems, that deserve consideration. The students attend 10th, 11th and 12<sup>o</sup>th levels of professional school, which provided an education and artistic challenge and provided good research field to reflect on the problems mantion above and to analyse musical, social and cultural dynamics.

The methodology used was action-research methodology, which included an educational intervention within the brass ensemble and a qualitative research through the collection and analysis of diverse data.

The results indicate positive findings, with respect to the potential of brass ensemble in terms of musical, social and cultural Dynamics, as a complement to the individual intruments classe.

## Keywords

Ensamble classe; Brass Ensemble; Musical, Social and Cultural dynamics.

# Índice Geral

Agradecimentos .....	IV
Resumo.....	V
Palavras-chave.....	V
Abstract .....	VI
Keywords.....	VI
Índice de Figuras.....	IX
Índice de Tabelas.....	IX
Introdução geral .....	1
PARTE A – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA .....	2
1. Introdução .....	3
2. Caracterização do meio e da escola .....	4
2.1. Caracterização do meio.....	4
2.2. Caracterização da escola.....	5
3. Caracterização das turmas .....	7
3.1. Caracterização do aluno de instrumento.....	7
3.2. Caracterização do Ensemble de Metais .....	8
4. Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada.....	11
4.1. Aula de Instrumento .....	11
4.1.2. Exemplo de planificações e relatórios de aula.....	20
4.1.3. Reflexão final sobre a prática de ensino supervisionada na disciplina de instrumento .....	28
4.2. Classe de Conjunto .....	29
4.2.2. Exemplos de planificações e relatórios de aula .....	33
4.2.3. Reflexão final sobre a prática de ensino supervisionada na disciplina de classe de conjunto .....	41
PARTE B – Classe conjunto de metais: .....	42
Dinâmicas musicais, sociais e culturais .....	42
1. Introdução .....	43
1.1. Âmbito e contexto do estudo .....	43
1.2. Problemática e objetivos do estudo .....	43
1.3. Objetivos de Intervenção:.....	44
1.4. Objetivos de investigação: .....	44
2. Enquadramento teórico .....	45
2.1. Dinâmicas Musicais.....	47
2.2. Dinâmicas Sociais .....	49
2.3. Dinâmicas Culturais.....	54
3. Metodologia: Intervenção .....	59
3.1. Investigação–ação.....	59
3.1.1. Problemática e Objetivos de intervenção .....	60
3.2. Descrição do contexto e da Intervenção.....	61
4. Metodologia de investigação .....	64
4.1. Objetivos de investigação .....	64
4.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	64
4.2.1. Notas de campo .....	64
4.2.2. Registos de vídeo .....	65
4.2.3. Entrevistas.....	65

4.3. Técnicas e tratamento de dados.....	70
4.4. Apresentação e discussão dos resultados.....	72
4.4.1. Dinâmicas Musicais .....	72
4.4.2. Dinâmicas Sociais .....	74
4.4.3. Dinâmicas Culturais.....	77
5. Conclusões.....	81
5.1. Considerações finais .....	81
5.2. Implicações educativas .....	84
6. Referências Bibliográficas.....	86
7. Anexos .....	91
A. Partituras do Ensemble de Metais .....	92
B. Transcrição das entrevistas .....	101
C. Guião de entrevistas .....	115
D. Fotos de concertos Programas / cartazes / .....	119

## Índice de Figuras

<i>Figura 1. Conservatório de Artes Canto Firme</i> .....	6
---	---

## Índice de Tabelas

Tabela 1 Caracterização dos alunos do ensemble de metais .....	8
Tabela 2 Sumários referentes às aulas lecionadas no 1º, 2º e 3º Períodos .....	11
Tabela 3 Planificação da aula da lição nº2 .....	20
Tabela 4 Planificação da aula da lição nº 6 .....	22
Tabela 5 Planificação da aula da lição nº25.....	24
Tabela 6 Planificação da aula da lição nº 49.....	26
Tabela 7 Sumários referentes às aulas lecionadas no 1º, 2º e 3º Períodos.....	29
Tabela 8 Planificação da aula de música de câmara da lição nº 2.....	33
Tabela 9 Planificação da aula de música de câmara da lição nº 10 .....	35
Tabela 10 Planificação da aula de música de câmara da lição nº 17 .....	37
Tabela 11 Planificação da aula de música de câmara da lição nº 20 .....	39
Tabela 12 Guião de entrevista aos alunos, professor e diretor pedagógico.....	66
Tabela 13 Exemplo de tabela organizativa de categorias, subcategorias, sentidos e indicadores de resposta.....	70



## Introdução geral

Este relatório está organizado em duas partes: a **Parte A**, prática de ensino supervisionada,0 relata o estágio desenvolvido no Conservatório de Artes Canto firme nas disciplinas de trompa e classe de conjunto de metais, inclui a caracterização do meio e dos alunos e apresenta um conjunto de planos de aula e de reflexões referentes às duas disciplinas.

A classe de conjunto foi objeto de uma investigação-ação que é relatada na **Parte B**, cujo projeto de ensino artístico procurou estudar as dinâmicas musicais, sociais e culturais, desenvolvidas na classe de conjunto de metais.

## **PARTE A - PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

## 1. Introdução

A Prática de Ensino Supervisionada foi desenvolvida ao longo do ano letivo de 2015/2016, de setembro de 2015 a junho de 2016, respeitando todo o calendário escolar dos alunos. Foi supervisionada pelo professor Paulo Guerreiro da Escola Superior de Artes Aplicadas do IPCB, e teve como cooperante o professor Simão Francisco do Conservatório de Artes da Canto Firme de Tomar, onde decorreu esta prática.

As aulas de instrumento foram desenvolvidas com o aluno Tiago Pinheiro do 10º ano do Curso Profissional de Instrumentista de Sopro e Percussão. As aulas de música de conjunto decorreram com a classe de conjunto de metais do mesmo curso, constituída por alunos de 10º, 11º e 12º anos.

No que diz respeito à disciplina de classe de conjunto, os objetivos gerais da Prática de Ensino Supervisionada foram direcionados para os objetivos da **Parte B** deste relatório.

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada deparámo-nos com alguns desafios e dificuldades que, através das diferentes estratégias implementadas em aula, e com o aconselhamento dos professores supervisor e cooperante, foram ultrapassados.

Apresentaremos a caracterização do meio e da escola, bem como do aluno de instrumento e da turma de classe de conjunto de metais. De seguida, faremos um breve resumo de toda a Prática, destacando as planificações mais relevantes e respetivos relatórios, seguido de uma reflexão final.

## 2. Caracterização do meio e da escola

### 2.1. Caracterização do meio

A cidade de Tomar situa-se no centro geográfico do país, no distrito de Santarém, integrando a região do Médio Tejo. Foi conquistada ao Castelo dos Mouros por D. Afonso Henriques em 1147, e doado à Ordem dos Templários em 1159. Foi fundada por D. Gualdim Pais, em 1160, que lançou a primeira pedra do Castelo e Mosteiro que se tornaria a sede da Ordem em Portugal.

Foi especialmente importante no século XV, altura em que foi o centro para expansão portuguesa no exterior, comandada pelo Infante D. Henrique.

Mais tarde, na sequência da visita da Rainha D. Maria II, Tomar foi elevada a cidade em 1844, a primeira do distrito de Santarém.

Situando-se na margem direita do rio Zêzere, é atravessada pelo rio Nabão, que divide a cidade, e inclui-se na bacia hidrográfica do Tejo. Constitui um espaço natural de grande valor patrimonial e turístico, destacando o Convento de Cristo e o Castelo de Tomar, declarados Património Mundial pela UNESCO em 1983.

A nível económico, Tomar, foi em tempos, um centro industrial, com fábricas de papel, fição, derivados de madeira e outras atividades. A cidade acolhe ainda a maior parte dos serviços ligados ao seu passado industrial, mas vão surgindo as novas ofertas, como o artesanato de nova geração, a gastronomia de qualidade e o acompanhamento turístico especializado. A terra é relativamente fértil acolhendo sobretudo a cultura de milho em regadio, o olival e a vinha.

A fixação humana deveu-se ao excelente clima, água abundante, fácil comunicação fluvial e excelentes solos. Das sucessivas marcas civilizacionais pré-históricas restam utensílios, grutas, antas, povoados, algumas lápides, moedas, poucas esculturas, peças utilitárias, a lenda de Santa Iria, a toponímia, as rodas de rega e os açudes de estacaria.

## 2.2. Caracterização da escola

Através da consulta da página da Canto Firme de Tomar – Associação de Cultura (<http://www.cantofirme.pt>) caracterizámos, então, a escola onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada.

A Escola de Música Canto Firme de Tomar teve início com um coro misto.

O Coro Misto Canto Firme nasceu em 1980, no seio de uma Sociedade Banda Filarmónica centenária de Tomar.

Em 19 de Fevereiro de 1982, por razões logísticas e artísticas e por escritura pública lavrada no Primeiro Cartório da Secretaria Notarial de Tomar e publicada no Diário da República III Série nº85, de 13 de abril de 1982, o Coro criou a sua própria Associação passando a designar-se: “Canto Firme de Tomar - Associação de Cultura”, uma associação que visa “contribuir para o desenvolvimento cultural da sua região, do seu país, fundamentalmente através do canto e de outras formas de cultura”. Em 1992, é reconhecida como Entidade de Utilidade Pública (DR 207 de 1992/09/08) e em maio de 2007 como IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social (DR 10 - II Série de 2008/01/15).

A “Canto Firme de Tomar Associação de Cultura”, para além do Coro Misto Canto Firme, é composta, também, por uma Escola de Música da Rede Pública do Ensino Vocacional Artístico, uma orquestra juvenil, um coro juvenil, uma camerata, grupos de flautas, grupos de música de câmara, um grupo de violinos, vários grupos de música Orff, uma oficina de teatro, um grupo de animação de rua, para além de realizar regularmente ceias conventuais no Convento dos Templários e noutros espaços históricos da cidade, onde se recria o ambiente, trajes e paladares do Renascimento, com o próprio público.

A Escola de Música Canto Firme tem, atualmente, 30 professores com formação superior, cerca de 310 alunos, e ministra cursos Básicos, Secundários e Profissionais de Música. Estes últimos, através de uma parceria com a Escola Secundária Jácome Ratton. No presente ano letivo são lecionadas as seguintes disciplinas: Formação Musical, Classes Conjunto (coro e orquestra), Acordeão, Clarinete, Fagote, Flauta de Bisel, Flauta Transversal, Órgão, Percussão, Piano, Saxofone, Trompa, Trompete, Guitarra, Violino e Violoncelo. A Canto Firme tem, também, um protocolo de colaboração com os Jardins Escola João de Deus I e II e, com o apoio da Câmara Municipal de Tomar, dá aulas em diversos Jardins de Infância.

No ano letivo de 2008/2009 abre um polo, em Mação, denominado Conservatório de Música de Mação (FirMação), que tem evoluído de forma claramente positiva ao longo dos anos, principalmente ao nível da iniciação musical, que engloba alunos de Mação e de áreas circundantes como Mouriscas, Vila de Rei, entre outras.

A Oficina de Teatro está intimamente ligada à Comuna-Teatro de Pesquisa e à Festa dos Tabuleiros. Durante a Festa de 1995 a Oficina integra o espetáculo “Viagem” realizado pelo grupo “Comuna-Teatro de Pesquisa” no Convento de Cristo, com a encenação do texto de Giacometti “A Lenda de Santa Iria”. Desde essa altura, a par de produções cénico-musicais com outras estruturas da Canto Firme, tem diversificado a sua atividade pela realização de espetáculos de teatro e atividades de expressão dramática nas escolas do primeiro ciclo. Com cerca de duas dezenas de produções já realizadas continua a pautar a sua atividade no amadorismo traduzido no prazer em experimentar, fazer e viver o teatro nas suas velhas e novas formas, a experimentação e aprendizagem permanentes, afinal as principais características de uma oficina.

Mais recentemente foi fundado o Grupo de Animação de Rua (garaC), com cerca de 10 elementos. Os espetáculos de fogo e luz, consistem na produção de quadros que requerem muita imaginação criando assim, imagens extraordinárias, desconcertantes, até consideradas chocantes, personagens únicas de uma beleza perturbadora.

Para além de todas estas formações mantém um grupo de música de Câmara “Collegium Instrumentallis” composto por professores e outros elementos da associação que tem efetuado concertos na cidade de Tomar e por todo o país sendo o grupo residente dos “Encontros de Música Antiga”.

Fazendo uma pequena descrição do edifício, pode-se apontar que a sede da Canto Firme de Tomar é composta por 4 pisos: no piso -1 tem um pequeno auditório, um refeitório, uma sala de convívio, 3 salas de aula e wc. No piso 0 existe o auditório com capacidade para 250 pessoas, a secretaria, o gabinete da direção, gabinete de direção pedagógica, wc, e duas salas de aulas. No piso 1 existe a sala de professores, wc e 7 salas de aula. No piso 2 há 4 salas de aula e wc.



*Figura 1. Conservatório de Artes Canto Firme*

### 3. Caracterização das turmas

#### 3.1. Caracterização do aluno de instrumento

O aluno Tiago da Silva Pinheiro, nasceu a 20 de julho de 2000 e iniciou os seus estudos musicais aos 10 anos na Sociedade Artística e Musical dos Pousos (SAMP), Leiria, onde fez o seu percurso musical até ao 5º grau, na classe do Professor Bruno Cruz. No ano letivo 2015/2016 ingressa o 10º ano do Curso Profissional de Instrumentista de Sopro e Percussão na Escola de Música Canto Firme de Tomar, em parceria com a Escola Secundária Jácome Ratton.

No conservatório SAMP, o Tiago foi um aluno que sempre demonstrou bastantes capacidades, mas não se empenhava no estudo individual, apesar de demonstrar sempre interesse pela disciplina. Sempre foi um aluno assíduo e respeitador, quer com os colegas quer com os professores. Nunca teve um instrumento capaz de o ajudar ou motivar, pois o instrumento, sendo já bastante antigo, não o ajudava na sua performance.

Passado um ano de trabalho, falei com os pais e com o aluno a fim de ele ingressar na banda filarmónica para o ajudar a desenvolver algumas capacidades, para pôr em prática alguns conhecimentos transmitidos nas aulas e para poder aprender através dos colegas mais avançados e com os músicos mais velhos da banda. Mantém-se na banda até hoje e já se encontra a desempenhar um papel de destaque no naipe das trompas.

Apesar de ser um aluno com bastantes facilidades auditivas e ao nível técnico, o problema depara-se um pouco na maneira de soprar para dentro do instrumento e no registo agudo. O aluno tem bastante autoconfiança embora tenha tendência para ficar extremamente ansioso em momentos de exposição pública (audições e provas de final de período), o que o tem vindo a prejudicar na sua performance.

Ao longo do seu percurso tem demonstrado uma grande evolução a nível musical devido ao seu empenho e estudo regular. O aluno encontra-se neste momento focado nos seus objetivos, pondo em prática todos os exercícios realizados nas aulas e direcionados para o estudo individual, de forma a obter os melhores resultados possíveis.

### 3.2. Caracterização do Ensemble de Metais

Tabela 1 *Caracterização dos alunos do ensemble de metais*

Noe	Instrumento	Ano	Idade	Localidade	Vive em Tomar	Agregado familiar	Enc. de E.	Meio de deslocação	Duração do percurso casa/escola	Habilitações dos pais	Profissão do Agregado	Anos de estudo musical	Objetivos para final de curso
<b>Tiago Pinheiro</b>	Trompa	10º	15	Pousos, Leiria	Sim	Mãe e Pai	Mãe	A Pé	5 min.	<b>Pai:</b> 9º ano <b>Mãe:</b> 12º ano	<b>Mãe:</b> Auxiliar de Educação <b>Pai:</b> Serralheiro	6	Acesso ao Ensino Superior
<b>Gonçalo Gaspar</b>	Trompa	10º	15	Montalvo, Abrantes	Não	Mãe e Pai	Mãe	Autocarro	50 min.	<b>Pai:</b> 4ª classe <b>Mãe:</b> 9º ano	<b>Mãe:</b> Desempregada <b>Pai:</b> Tupperware	4	Acesso ao Ensino Superior
<b>Nelson Oliveira</b>	Eufónio	10º	15	Charneca da Peralva, Tomar	Não	Pai, mãe e irmão	Mãe	Autocarro	40 min.	<b>Pai:</b> 4º ano <b>Mãe:</b> 9º ano <b>Irmão:</b> 12º ano	<b>Mãe:</b> Costureira <b>Pai:</b> Agricultor	9	Acesso ao Ensino Superior
<b>Inês Correia</b>	Trompete	10º	16	Entroncamento	Não	Mãe, irmão e avó	Mãe	Comboio	35 min.	<b>Pai:</b> 6º ano <b>Mãe:</b> 9º ano	<b>Mãe:</b> Cozinheira <b>Pai:</b> Operador de Armazém	5	Ingressar nas Forças Armadas como músico
<b>Nuno Nunes</b>	Trompete	10º	16	Aboboreiras, Mação	Não	Pai e irmão	Irmã	Autocarro	20 min.	<b>Pai:</b> 4º ano <b>Mãe:</b> 9º ano	<b>Pai:</b> Pedreiro <b>Mãe:</b> Cozinheira	4	Não sabe
<b>Carolina Sousa</b>	Percussão	10º	15	Riachos, Torres Novas	Não	Mãe e avó	Mãe	Comboio	40 min.	<b>Mãe:</b> 9º ano <b>Pai:</b> 10º ano	<b>Mãe:</b> Pasteleira <b>Pai:</b> Camionista	2	Acesso ao Ensino Superior
<b>José Francisco</b>	Trompa	10º	16	Lapas, Torres Novas	Sim	Pai, mãe e irmã	Mãe	A pé	10 min.	<b>Pai:</b> 4º ano <b>Mãe:</b> 9º ano	<b>Pai:</b> Camionista <b>Mãe:</b> Auxiliar de Lar	6	Ingressar nas Forças Armadas como músico

										<b>Irmã:</b> 8º ano			
<b>Diogo Freitas</b>	Trompete	11º	17	Calçadas, Tomar	Não	Pai, mãe, e irmão	Mãe	Autocarro	15 min.	<b>Pai:</b> 4º ano <b>Mãe:</b> 9º ano <b>Irmão:</b> 12º ano	<b>Pai:</b> Mecânico <b>Mãe:</b> Doméstica <b>Irmão:</b> Estudante Universitário	7	Acesso ao Ensino Superior
<b>Fábio Almeida</b>	Trompete	11º	17	Alvaiázere	Sim	Pai, mãe irmã	Mãe	A pé	10 min	<b>Pai:</b> 6º ano <b>Mãe:</b> 6º ano <b>Irmão:</b> 12º ano	<b>Pai:</b> Pedreiro <b>Mãe:</b> Doméstica <b>Irmão:</b> Desempregado	5	Acesso ao Ensino Superior
<b>Tiago Teixeira (NEE)</b>	Tuba	11º	19	Ferreira do Zêzere	Não	Pai, mãe, avós e 2 irmãs	O Próprio	Carro	30 min.	<b>Pai:</b> 9º ano <b>Mãe:</b> 4º ano	<b>Pai:</b> Camionista <b>Mãe:</b> Auxiliar em Lar	3	Ingresso numa Banda Militar
<b>Luís Lopes</b>	Trompete	11º	16	Rossio, Abrantes	Sim	Pai e mãe	Mãe	A pé	10 min.	<b>Pai:</b> 4º ano <b>Mãe:</b> 9º ano	<b>Mãe:</b> Empregada de Limpeza <b>Pai:</b> Desempregado	2 (toca há 9 anos)	Acesso ao Ensino Superior
<b>Carlos Pereira</b>	Trompete	11º	16	Entroncamento	Não	Mãe	Mãe	Comboio	40 min.	<b>Mãe:</b> Licenciatura	<b>Mãe:</b> Professora	6	Ingressar numa banda militar como músico
<b>Ricardo Teixeira</b>	Tuba	12º	19	Alvaiázere	Sim	Pai e mãe	O Próprio	A pé	10 min.	<b>Pai:</b> 9º ano <b>Mãe:</b> 12º ano	<b>Mãe:</b> não respondeu <b>Pai:</b> não respondeu	3	Ingressar nas forças armadas
<b>David Domingos</b>	Trompete	12º	19	Terras Pretas, Torres Novas	Não	Pai, mãe e irmão	O Próprio	Autocarro	50 min.	<b>Pai:</b> 9º ano <b>Mãe:</b> 12º ano <b>Irmão:</b> 12º ano	<b>Mãe:</b> Empresário <b>Pai:</b> Doméstica	6	Acesso ao Ensino Superior
<b>Tiago Branco</b>	Eufónio	12º	18	Pedrogão Grande, Leiria	Sim	Mãe	Mãe	Transportes	1h00	<b>Mãe:</b> 9º ano	<b>Mãe:</b> Desempregada	2	Acesso ao Ensino Superior
<b>Edgar Alves</b>	Percussão	12º	19	Areias, Ferreira do Zêzere	Não	Pai, mãe e irmã	O Próprio	Autocarro	40 min.	<b>Pai:</b> 9º ano <b>Mãe:</b> 4º ano	<b>Pai:</b> Camionista <b>Mãe:</b> Calibradora de ovos	8	Exército e mais tarde Acesso ao Ensino Superior

<b>Rodrigo Pereira</b>	Percussão	12º	18	Abrantes	Não	Pai, mãe e irmão	Mãe	Autocarro	50 min.	<b>Pai:</b> 2º ano <b>Mãe:</b> 6º ano	<b>Pai:</b> Reformado <b>Mãe:</b> Doméstica	10	Acesso ao Ensino Superior
<b>Luís Marques</b>	Percussão	12º	18	Mação	Sim	Pai, mãe e 2 irmãs	Pai	A pé	10 min.	<b>Pai:</b> 9º ano <b>Mãe:</b> 9º ano	<b>Pai:</b> Canalizador <b>Mãe:</b> Secretária	5	Acesso ao Ensino Superior
<b>Inês Toito</b>	Trompete	12º	20	Azinhaga, Golegã	Sim	Pai, mãe e irmã	A Própria	A pé	10 min.	<b>Pai:</b> 4º ano <b>Mãe:</b> 4º ano	<b>Pai:</b> reformado <b>Mãe:</b> auxiliar de serviços gerais	11	Não sabe
<b>Rafael Gomes</b>	Trombone Baixo	12º	19	Pombalinho, Golegã	Não	Pai, mãe e irmã	O Próprio	Comboio	1h30 min.	<b>Pai:</b> 4º ano <b>Mãe:</b> 7º ano	<b>Pai:</b> Ferroviário <b>Mãe:</b> Cabeleireira	10	Acesso ao Ensino Superior
<b>Ruben Nunes</b>	Trombone	12º	19	Sertã	Sim	Pai, mãe e irmão	Pai	A pé	15 min.	<b>Pai:</b> 12º ano <b>Mãe:</b> 11º ano <b>Irmão:</b> 9º ano	<b>Pai:</b> Camionista <b>Mãe:</b> Auxiliar de Lar	6	Acesso ao Ensino Superior e Músico de Orquestra Sinfónica
<b>Nuno Cruz (NEE)</b>	Tuba	12º	26	Sta Catarina, Casais	Não	Sozinho	O próprio	Autocarro	15 min.	<b>Não sabe</b>	<b>Não sabe</b>	3	Finalizar o 12º ano

## 4. Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada

### 4.1. Aula de Instrumento

Neste ponto vão ser apresentados os sumários referentes às aulas lecionadas bem como algumas planificações e respetivos relatórios. No final apresentar-se-á, ainda, a respetiva reflexão final.

#### 4.1.1. Sumário das aulas lecionadas

Tabela 2 *Sumários referentes às aulas lecionadas no 1º, 2º e 3º Períodos*

Data/Lições	Sumário
<b>1º Período</b>	
<b>23/09/2015</b> <b>Lição nº1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação dos conteúdos programáticos.</li> <li>- Aquecimento</li> <li>- Escalas de Fá maior e relativas menores, respetivos arpejos</li> <li>- Estudo nº1, de Oscar Franz</li> <li>- Peça “Alla Caccia”, de Alan Abbott</li> </ul>
<b>29/09/2015</b> <b>Lição nº2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquecimento</li> <li>- Escala de Sol maior e relativas menores, respetivos arpejos</li> <li>- Estudo nº2, de Oscar Franz</li> <li>- Peça “Alla Caccia”, de Allan Abbott</li> </ul>
<b>30/09/2015</b> <b>Lição nº3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquecimento</li> <li>- Escala de Lá maior e relativas menores, respetivos arpejos, escala cromática de lá e fá#</li> <li>- Estudo nº3, de Oscar Franz</li> <li>- Peça “Alla Caccia”, de Alan Abbott</li> </ul>
<b>06/10/2015</b> <b>Lição nº4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquecimento</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escala de si maior e relativas menores, respetivos arpejos , escala cromática em si e em sol#</li> <li>- Estudos nº 4 e 5, de Oscar Franz</li> <li>- Peça “Alla Caccia”, de Alan Abbott</li> </ul>
<b>07/10/2015</b> <b>Lição nº5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquecimento</li> <li>- Escala de Dó maior e relativas menores, respetivos arpejos</li> <li>- Estudo nº1, de Kopprasch</li> <li>- Peça “Alla Caccia”, de Alan Abbott</li> </ul>
<b>13/10/2015</b> <b>Lição nº6</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquecimento</li> <li>-Escala de Ré maior e relativas menores</li> <li>-Estudo nº1, de Kopprasch</li> <li>-Peça “Alla Caccia”, de Alan Abbott</li> </ul>
<b>14/10/2015</b> <b>Lição nº7</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquecimento</li> <li>- Escala de Mi maior e relativas menores, respetivos arpejos</li> <li>- Estudo nº2, de Kopprasch</li> <li>- Peça: Sonata, de H. Ecclés (1º andamento)</li> </ul>
<b>20/10/2015</b> <b>Lição nº8</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquecimento</li> <li>- Escala de Si b maior e relativas menores, respetivos arpejos</li> <li>- Estudo nº5, de Oscar Franz</li> <li>- Peça “Alla Caccia”, de Alan Abbott</li> </ul>
<b>21/10/2015</b> <b>Lição nº9</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquecimento</li> <li>- Escalas de Lá b maior e relativas menores, respetivos arpejos</li> <li>- Estudo nº6, de Oscar Franz</li> <li>- Peça “Alla Caccia”, de Alan Abbott</li> </ul>
<b>27/10/2015</b> <b>Lição nº10</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquecimento</li> <li>- Escalas de Lá b maior e relativas menores, respetivos arpejos</li> <li>- Estudo nº6, de Oscar Franz</li> <li>- Peça “Alla Caccia”, de Alan Abbott</li> </ul>
<b>28/10/2015</b> <b>Lição nº11</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquecimento</li> <li>- Escala de lá maior e relativas menores</li> <li>- Estudo nº 4 de Kopprasch e estudo nº 7 de Oscar Franz</li> <li>- Sonata, de H. Ecclés</li> </ul>

<b>03/11/2015</b> <b>Lição nº12</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquecimento</li> <li>- Escala de Fá maior e relativas menores em duas oitavas</li> <li>- Estudo nº 8 de Oscar Franz</li> <li>- Sonata (1º andamento), de H. Ecclés</li> </ul>
<b>04/11/2015</b> <b>Lição nº13</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquecimento</li> <li>- Escala de Sol e relativas menores em duas oitavas, respetivos arpejos.</li> <li>- Estudo nº 5, de Kopprasch</li> <li>- Sonata (1º andamento), de H. Ecclés</li> </ul>
<b>10/11/2015</b> <b>Lição nº14</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquecimento</li> <li>- Escala de Lá maior com duas oitavas e relativas menores, respetivos arpejos</li> <li>- Estudo nº 9, de Oscar Franz</li> <li>- Sonata (1º andamento), de H. Ecclés</li> </ul>
<b>11/11/2015</b> <b>Lição nº15</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquecimento</li> <li>- Escala de Ré maior e relativas menores com duas oitavas, respetivos arpejos, e escala cromática de Ré</li> <li>- Estudo nº 6, de Kopprasch</li> <li>- Sonata de H. Ecclés (1º e 2º andamento)</li> </ul>
<b>17/11/2015</b> <b>Lição nº16</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquecimento</li> <li>- Escala de Fá # maior e relativas menores em duas oitavas, respetivos arpejos, escala cromática de Fá #</li> <li>- Estudo nº 10, de Oscar Franz</li> <li>- Peça: Sonata (2º andamento), de H. Ecclés</li> </ul>
<b>18/11/2015</b> <b>Lição nº17</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquecimento</li> <li>- Escala de Dó # maior e relativas menores com duas oitavas, respetivos arpejos, escala cromática de Dó #</li> <li>- Estudo nº 7, de Kopprasch</li> <li>- Peça: Sonata (1º e 2º andamento), de H. Ecclés</li> </ul>
<b>24/11/2015</b> <b>Lição nº18</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquecimento</li> <li>- Executar todas as escalas maiores e relativas menores respetivas com duas oitavas</li> <li>- Estudo nº 8, de Kopprasch</li> <li>- Peça: Sonata nº2 (2º andamento), de H. Ecclés</li> </ul>

<b>25/11/2015</b> <b>Lição nº19</b>	- Aquecimento - Todas as escalas maiores e arpejos - Estudo nº 10 e 11, de Oscar Franz - Peça: Sonata (2º e 3º andamento), de H. Ecclés
<b>01/12/2015</b> <b>Lição nº20</b>	- Aquecimento - Escalas de Lá maior e relativas menores, respetivos arpejos - Estudo nº 12, de Oscar Franz - Sonata (3º andamento), de H. Ecclés
<b>02/12/2015</b> <b>Lição nº21</b>	- Aquecimento - Executar todas as escalas maiores e relativas menores, respetivos arpejos - Estudo nº 13, de Oscar Franz - Peça: Sonata (4º andamento), de H. Ecclés
<b>09/12/2015</b> <b>Lição nº 22</b>	- Aquecimento - Todas as escalas maiores e menores com duas oitavas, arpejos com inversões - Estudo nº 14, de Oscar Franz - Peça: Sonata de H. Ecclés ( 1º, 2º, 3º e 4º andamentos)
<b>15/12/2015</b> <b>Lição nº 23</b>	- Simulação de prova de avaliação
<b>16/12/2015</b> <b>Lição nº 24</b>	- Prova final de módulo
<b>2º Período</b>	
<b>05/01/2016</b> <b>Lição nº 25</b>	- Aquecimento - Escalas maiores e menores, respetivos arpejos - Estudo nº 15, de Oscar Franz - Sonata nº 2, de L. Cherubini
<b>06/01/2016</b> <b>Lição nº 26</b>	- Aquecimento - Escalas maiores e menores, respetivos arpejos - Estudo nº 16, Oscar Franz - Sonata nº 2, L. Cherubini
<b>12/01/2016</b>	- Aquecimento

<b>Lição nº 27</b>	- Escalas maiores e menores, respetivos arpejos, escalas cromáticas - Estudo nº17 Oscar Franz - Sonata nº 2 de, L. Cherubini
<b>13/01/2016</b> <b>Lição nº 28</b>	- Aquecimento - Escalas maiores e respetivos arpejos - Estudo nº 17, de Oscar Franz - Sonata nº 2, de L. Cherubini
<b>19/01/2016</b> <b>Lição nº 29</b>	- Aquecimento - Escalas maiores e respetivos arpejos - Sonata nº 2, de L. Cherubini
<b>20/01/2016</b> <b>Lição nº 30</b>	- Aquecimento - Escalas maiores e respetivos arpejos - Estudo nº 18, de Oscar Franz - Sonata nº 2, de L. Cherubini
<b>26/01/2016</b> <b>Lição nº 31</b>	- Aquecimento - Escalas maiores e respetivos arpejos - Estudo nº 19, de Oscar Franz - Sonata nº 2, de L. Cherubini
<b>27/01/2016</b> <b>Lição nº 32</b>	- Aquecimento - Escalas maiores e respetivos arpejos - Estudo nº 20, de Oscar Franz - Sonata nº 2, de L. Cherubini
<b>02/02/2016</b> <b>Lição nº 33</b>	- Exercícios com harmónicos - Estudo nº 21, de Oscar Franz - Sonata nº2, de L. Cherubini
<b>03/02/2016</b> <b>Lição nº 34</b>	- Aquecimento - Escalas maiores e respetivos arpejos - Estudo Melódico nº1, de J. F. Gallay - Sonata nº 2, de L. Cherubini
<b>10/02/2016</b> <b>Lição nº 35</b>	- Aquecimento - Escalas maiores e respetivos arpejos

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudo nº 22, de Oscar Franz</li> <li>- Sonata nº 2, de L. Cherubini</li> </ul>
<b>16/02/2016</b> <b>Lição nº 36</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquecimento</li> <li>- Escalas maiores e respetivos arpejos</li> <li>- Estudo melódicos nº 2, de J. F. Gallay</li> <li>- Sonata nº 2, de L. Cherubini</li> </ul>
<b>17/02/2016</b> <b>Lição nº 37</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquecimento</li> <li>- Escalas maiores e respetivos arpejos</li> <li>- Estudo nº 23, de Oscar Franz</li> <li>- Sonata nº 2, de L. Cherubini</li> </ul>
<b>23/02/2016</b> <b>Lição nº 38</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquecimento</li> <li>- Escalas maiores e respetivos arpejos</li> <li>- Estudo Melódico nº 3, de J. F. Gallay</li> <li>- Sonata nº 2, de L. Cherubini</li> </ul>
<b>24/02/2016</b> <b>Lição nº 39</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquecimento</li> <li>- Escalas maiores e respetivos arpejos</li> <li>- Estudo nº 24, de Oscar Franz</li> <li>- Sonata nº 2, de L. Cherubini</li> </ul>
<b>25/02/2016</b> <b>Lição nº 40</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquecimento</li> <li>- Escalas maiores e respetivos arpejos</li> <li>- Estudo nº 3, de J. F. Gallay</li> <li>- Sonata nº 2, de L. Cherubini</li> </ul>
<b>02/03/2016</b> <b>Lição nº 41</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquecimento</li> <li>- Escalas maiores e respetivos arpejos</li> <li>- Estudo nº 25, de Oscar Franz</li> <li>- Sonata nº 2, de L. Cherubini</li> </ul>
<b>08/03/2016</b> <b>Lição nº 42</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquecimento</li> <li>- Escalas maiores e respetivos arpejos</li> <li>- Estudo Melódico nº 4, de J. F. Gallay</li> <li>- Sonata nº 2, de L. Cherubini</li> </ul>
<b>09/03/2016</b> <b>Lição nº 43</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquecimento</li> <li>- Escalas maiores e respetivos arpejos</li> </ul>

	- Estudo nº 26, de Oscar Franz - Sonata nº 2, de L. Cherubini
<b>15/03/2016</b> <b>Lição nº 44</b>	- Preparação para a prova
<b>16/03/2016</b> <b>Lição nº 45</b>	- Prova Final de Módulo
3º Período	
<b>5/04/2016</b> <b>Lição nº 46</b>	- Aquecimento - Estudo nº 1 para Trompa grave, de Vicente Zarzo - Sonata (1º Andamento), de Beethoven
<b>6/04/2016</b> <b>Lição nº 47</b>	- Aquecimento - Escalas maiores e arpejos, respetivas relativas menores - Estudo nº 27, de Oscar Franz - Sonata (1º Andamento), de Beethoven
<b>12/04/2016</b> <b>Lição nº 48</b>	- Aquecimento - Estudo nº 28, de Oscar Franz - Sonata (1º Andamento), de Beethoven
<b>13/04/2016</b> <b>Lição nº 49</b>	- Aquecimento - Estudo nº 1 para Trompa grave, de Vicente Zarzo - Sonata (1º Andamento), de Beethoven
<b>19/04/2016</b> <b>Lição nº 50</b>	- Aquecimento - Todas as escalas maiores e respetivos arpejos - Estudo nº 2 para Trompa grave, de Vicente Zarzo - Sonata (1º Andamento), de Beethoven
<b>20/04/2016</b> <b>Lição nº 51</b>	- Aquecimento - Estudo nº 2 para Trompa grave, de Vicente Zarzo - Sonata (1º Andamento), de Beethoven
<b>26/04/2016</b> <b>Lição nº 52</b>	- Aquecimento - Escalas e arpejos - Estudo nº 3 para Trompa grave, de Vicente Zarzo - Sonata (1º Andamento), de Beethoven
<b>27/04/2016</b>	- Aquecimento

<b>Lição nº 53</b>	- Escalas e arpejos - Estudo nº 4 para Trompa grave, de Vicente Zarzo - Sonata (1º Andamento), de Beethoven
<b>3/05/2016</b> <b>Lição nº 54</b>	- Aquecimento - Estudo nº 5, de J. F. Gallay - Sonata (1º Andamento), de Beethoven
<b>4/05/2016</b> <b>Lição nº 55</b>	- Aquecimento - Escalas e arpejos - Estudo nº 5 para Trompa grave, de Vicente Zarzo - Sonata (1º e 2º Andamentos), de Beethoven
<b>10/05/2016</b> <b>Lição nº 56</b>	- Aquecimento - Estudo nº 6 para Trompa grave, de Vicente Zarzo - Sonata (1º e 2º Andamentos), de Beethoven
<b>11/05/2016</b> <b>Lição nº 57</b>	- Aquecimento - Escalas e arpejos - Estudo nº 7 para Trompa grave, de Vicente Zarzo - Sonata (2º Andamento), de Beethoven
<b>17/05/2016</b> <b>Lição nº 58</b>	- Aquecimento - Estudo nº 8 para Trompa grave, de Vicente Zarzo - Sonata (1º e 2º Andamentos), de Beethoven
<b>18/05/2016</b> <b>Lição nº 59</b>	- Aquecimento - Escalas e arpejos - Estudo nº 6, de J. F. Gallay - Sonata (1º e 2º Andamentos), de Beethoven
<b>24/05/2016</b> <b>Lição nº 60</b>	- Aquecimento - Estudo nº 9 para Trompa grave, de Vicente Zarzo - Sonata (1º andamento), de Beethoven
<b>25/05/2016</b> <b>Lição nº 61</b>	- Aquecimento - Escalas e arpejos - Estudo nº 7, de J. F. Gallay - Sonata (1º e 2º andamentos), de Beethoven
<b>31/05/2016</b>	- Aquecimento

<b>Lição nº 62</b>	- Estudo nº 10 para Trompa grave, de Vicente Zarzo - Sonata (1º e 2º andamentos), de Beethoven
<b>01/06/2016</b> <b>Lição nº 63</b>	- Aquecimento - Escalas e arpejos - Estudo nº 8, de J. F. Gallay - Sonata (1º e 2º andamentos), de Beethoven
<b>07/06/2016</b> <b>Lição nº 64</b>	- Aquecimento - Estudo nº 11 para Trompa grave, de Vicente Zarzo - Sonata (1º e 2º andamentos), de Beethoven
<b>08/06/2016</b> <b>Lição nº 65</b>	- Aquecimento - Estudo nº 9, de J. F. Gallay - Sonata (1º e 2º andamentos), de Beethoven
<b>14/06/2016</b> <b>Lição nº 66</b>	- Simulação da prova final de módulo
<b>16/06/2016</b> <b>Lição nº 67</b>	- Prova final de módulo

## 4.1.2. Exemplo de planificações e relatórios de aula

### 4.1.2.1. Lição nº 2 (29.09.2016)

Tabela 3 Planificação da aula da lição nº2

Ano letivo	Professor Estagiário	Instrumento	Ano	Data	Duração	Aula nº
2015/2016	Bruno Cruz	Trompa	10º	29/09/2015	60 min.	2
<b>Aluno:</b> Tiago da Silva Pinheiro						
<b>Sumário:</b>						
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquecimento</li> <li>- Escala de Sol maior e relativas menores, respetivos arpejos</li> <li>- Estudo nº2, de Oscar Franz</li> <li>- Peça "Alla Caccia", de Allan Abbott</li> </ul>						
Conteúdos programáticos	Objetivos	Metodologias	Recursos Educativos	Avaliação	Tempo	
<b>Aquecimento</b>	Trabalhar a qualidade sonora e a flexibilidade	Exercícios de som Exercícios com série de harmónicos	<i>Mystery to Mastery</i>	Avaliação por observação direta	15 min.	
<b>Escala de Sol maior e relativas menores</b> <b>Escala cromática de Sol e Mi</b> <b>Arpejos de Sol Maior e Mi menor</b>	Trabalhar registo e técnico Fazer escalas e arpejos em diferentes articulações e velocidade	Execução das escalas e arpejos em diferentes articulações com metrónomo e afinar	Afinador Metrónomo		10 min.	
<b>Estudo nº 2, de Oscar Franz</b>	Trabalhar registo e articulação	Executar o estudo do início ao fim	Livro de estudos: Oscar Franz		5 min.	

<i>Alla Caccia</i> , de Alan Abbott	Desenvolver a expressão musical	Executar a peça com metrónomo Executar a peça por secções	Partitura Lápis Estante Metrónomo e afinador		30 min.
-------------------------------------	---------------------------------	--	---	--	---------

### Relatório de aula:

O plano da aula foi cumprido na totalidade. O aluno demonstra bastantes capacidades ao nível da leitura, mas revela alguns problemas técnicos como por exemplo, a articulação, flexibilidade e a qualidade do som.

Para colmatar esses problemas, falei da importância do trabalho base e quais os exercícios que o aluno deve fazer com bastante regularidade. Sugeri, assim, que o aluno executasse as escalas e arpejos em diferentes ritmos e no número máximo de oitavas que conseguir, a fim de trabalhar todo o registo do instrumento e ganhar uma maior homogeneidade a nível sonoro e de articulação.

## 4.1.2.2. Lição nº 6 (13.10.2015)

Tabela 4 *Planificação da aula da lição nº 6*

Ano letivo	Professor Estagiário	Instrumento	Ano	Data	Duração	Aula nº
2015/2016	Bruno Cruz	Trompa	10º	13/10/2015	60 min.	6
<b>Aula assistida pelo professor cooperante Simão Francisco</b>						
<b>Aluno: Tiago da Silva Pinheiro</b>						
<b>Sumário:</b>						
- Aquecimento						
- Escala de Ré maior e relativas menores						
- Estudo nº1, de Kopprasch						
- Peça “Alla Caccia”, de Allan Abbott						
Conteúdos programáticos	Objetivos	Metodologias	Recursos Educativos	Avaliação	Tempo	
<b>Aquecimento</b>	Trabalhar a emissão do ar para melhorar o som  Trabalhar o registo e melhorar os <i>legatos</i>	Usar aparelhos de respiração e expiração do ar  Exercícios de flexibilidade	<i>Mystery to Mastery</i>  <i>Daily warm up</i>	Avaliação por observação direta	20 min.	
<b>Escala de Ré Maior e relativas menores</b>	Trabalhar o registo do instrumento  Alcançar uma sonoridade limpa homogénea e projetada	Execução das escalas em duas oitavas com diferentes articulações	Metrónomo		10 min.	
<b>Estudo nº 1, de Kopprasch</b>	Trabalhar a articulação e os intervalos das notas	Executar o estudo do início ao fim	Livro		10 min.	
<b>Alla Caccia, de Alan Abbott</b>	Desenvolver a musicalidade e	Executar a peça com metrónomo	Lápis		20 min.	

	as diferentes articulações	Executar a peça por partes	Partitura		
	Observar a capacidade de avaliação do aluno em relação do trabalho desenvolvido				

### Relatório de aula:

A aula foi iniciada com um bom aquecimento, seguido de trabalho de escalas e arpejos. Depois trabalhamos algumas secções do estudo, nomeadamente ataques dos intervalos de notas e articulação. Quanto à peça, iniciei a sua execução por secções a fim de minimizar alguns problemas que tinham surgido na aula anterior. E, depois, foi executada do início ao fim.

Depois da aula, em conversa com o professor cooperante, este referiu que a aula decorreu com “energia e garra, fator muito importante na motivação do aluno”. Elogiou também o trabalho na questão de pormenores como ataques, articulação, fraseados e som. Quanto ao *bouché*, visto ser um ponto de dificuldade do aluno e ainda não muito controlado pelo mesmo, foi sugerido que fosse “perdido” mais tempo com esta questão. Realçou a boa gestão de tempo de aula, principalmente no que toca ao trabalho de sonoridade comparativamente ao trabalho de repertório e de estudos.

## 4.1.2.3. Lição nº 25 (06.01.2016)

Tabela 5 *Planificação da aula da lição nº25*

Ano letivo	Professor Estagiário	Instrumento	Ano	Data	Duração	Aula nº
2015/2016	Bruno Cruz	Trompa	10º	06/10/2015	120 min.	25
<b>Aluno:</b> Tiago da Silva Pinheiro						
<b>Sumário:</b>						
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquecimento</li> <li>- Escalas maiores e menores, respetivos arpejos</li> <li>- Estudo nº 16, Oscar Franz</li> <li>- Sonata nº 2, L. Cherubini</li> </ul>						
Conteúdos programáticos	Objetivos	Metodologias	Recursos Educativos	Avaliação	Tempo	
<b>Aquecimento</b>	Trabalhar a qualidade sonora e a flexibilidade	Exercícios de som Exercícios com série de harmónicos	Semanal Trompista	Avaliação por observação direta	25 min	
<b>Todas as escalas maiores e relativas menores</b>  <b>Arpejos</b>	Trabalhar registo e técnico Fazer escalas e arpejos em diferentes articulações e velocidade	Execução das escalas e arpejos em diferentes articulações com metrónomo e afinar	Afinador Metrónomo		15 min.	
<b>Estudo nº 16, de Oscar Franz</b>	Trabalhar registo e articulação	Executar o estudo do início ao fim	Livro de estudos: Oscar Franz		30 min.	
<b>2ª Sonata de, L. Cherubini</b>	Trabalhar a obra musicalmente	Executar a peça por secções	Partitura Lápis Estante Metrónomo e afinador		50 min.	

**Relatório de aula:**

O aluno não trabalhou o estudo, alegando falta de tempo para estudar. Devido a isso, os tempos da planificação não foram cumpridos, deixando, assim, o estudo para a próxima aula.

Devido a este contratempo, optei por executar ao mesmo tempo que o aluno, alguns exercícios de trabalho base, para que este possa aumentar a sua capacidade de respiração e a acuidade de afinação.

## 4.1.2.4. Lição nº 49 (19.04.2016)

Tabela 6 Planificação da aula da lição nº 49

Ano letivo	Professor Estagiário	Instrumento	Ano	Data	Duração	Aula nº
2015/2016	Bruno Cruz	Trompa	10º	19/04/2015	120	49
<b>Aula assistida pelo professor cooperante Simão Francisco</b>						
<b>Aluno:</b> Tiago da Silva Pinheiro						
<b>Sumário:</b>						
- Aquecimento						
- Todas as escalas maiores e respetivos arpejos						
- Estudo nº 2 para Trompa grave, de Vicente Zarzo						
- Sonata (1º Andamento), de Beethoven						
Conteúdos programáticos	Objetivos	Metodologias	Recursos Educativos	Avaliação	Tempo	
<b>Aquecimento</b>	Trabalhar a qualidade sonora e a flexibilidade  Trabalhar toda a extensão do instrumento	Exercícios de som  Exercícios com harmónicos	<i>Daily Warm up</i>	Avaliação por observação direta	15 min.	
<b>Escalas e arpejos</b>	Trabalhar todo o registo do instrumento  Melhorar aspetos de afinação e técnicos	Executar as escalas e arpejos em diferentes ritmos e com diferentes articulações	-		15 min.	
<b>Estudo nº 2 para Trompa grave, de Vicente Zarzo</b>	Trabalhar o registo grave e a articulação	Executar o estudo do início ao fim e por secções	Livro de estudos para trompa grave, de Vicente Zarzo		30 min.	

<b>Sonata (1º Andamento), de Beethoven</b>	Desenvolver a expressão musical e a capacidade técnica	Executar a peça por secções	Partitura Lápis Estante Metronomo e afinador		60 min.
--	--	-----------------------------	---	--	---------

**Relatório de aula:**

A aula, de um modo geral, foi positiva. O aluno apresentou o estudo que tinha sido planificado na aula anterior a fim de observar as melhorias da sua execução. Contudo, para ajudar o aluno a obter uma melhor performance da peça, demonstrei alguns exercícios para que este a desenvolva no estudo individual. Optei por ir tocando pequenas frases da peça e pedi que ele repetisse da mesma maneira como eu executava, para uma melhor percepção de como deve executar a obra.

Depois da aula, o professor cooperante elogiou a forma dinâmica como o professor demonstrou como as passagens da peça deveriam ser pensadas e executadas. Questionou-me se a peça não seria demasiado exigente para as capacidades do aluno, ao que respondi que, tendo noção da exigência da peça, era uma estratégia para que o aluno tenha ideia do trabalho que pode desenvolver e tome consciência do nível que pode atingir.

### **4.1.3. Reflexão final sobre a prática de ensino supervisionada na disciplina de instrumento**

O Tiago é um aluno que sempre se mostrou motivado e empenhado em evoluir as suas capacidades técnico-musicais. Esse empenho, levou a que o aluno minimizasse as dificuldades apresentadas no início do ano letivo, através do trabalho extra-aula e, também, pela concentração e realização dos exercícios propostos pelo professor.

Fez um grande progresso a todos os níveis, tanto musicais como na sua própria confiança. As evoluções foram tais que acabou por obter um 1º prémio no concurso interno "O melhor instrumentista", organizado pela escola que frequenta. Revelou grandes capacidades e empenho ao longo de todo o ano letivo.

As melhorias mais significativas que o aluno atingiu ao longo do ano letivo, aspetos em que o aluno apresentava maior lacunas, aconteceram na articulação e no controlo da ansiedade em momentos de exposição ao público e em avaliação. Mostra-se muito mais motivado e com uma boa atitude perante o público, refletindo-se no prémio ganho no concurso e nas avaliações finais de módulo.

Em relação às suas avaliações, o Tiago obteve 16 valores no 1º módulo e 17 valores no 2º módulo. Quanto à avaliação do 3º módulo, apenas será realizada no início do próximo ano letivo devido à falta de capacidade física (herpes labial) para a realização da prova final.

Como professor sinto-me bastante orgulhoso da evolução deste aluno. Apesar de ter sido professor do Tiago nos 4 anos anteriores, durante este ano letivo consegui que a motivação do aluno estivesse sempre no mais elevado nível possível. A sua evolução, para além do seu esforço e estudo individual, é fruto das estratégias adotadas e da transmissão dos conhecimentos do professor supervisor Paulo Guerreiro, conhecimentos esses, essenciais para a minha evolução como professor e instrumentista. O estágio foi extremamente gratificante pois tive a possibilidade utilizar e experimentar novas estratégias, e de acompanhar mais pormenorizadamente a evolução do aluno.

## 4.2. Classe de Conjunto

Neste ponto são apresentados os sumários, planificações e respetivos relatórios, bem como a reflexão final da disciplina. As planificações e relatórios selecionados incidem fundamentalmente na aplicação das estratégias trabalhadas na parte B deste projeto.

### 4.2.1. Sumário das aulas lecionadas

Tabela 7 Sumários referentes às aulas lecionadas no 1º, 2º e 3º Períodos

Data / Lição	Sumário
1º Período	
<b>23/09/2015</b> <b>Lição nº 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esclarecimento sobre os conteúdos programáticos e os objetivos da disciplina</li> <li>- Aquecimento</li> <li>- Escala Sib de efeito real</li> <li>- <i>O Magnum Mysterium</i>, de Morten Lauridsen</li> <li>- <i>The Olympic: A Centennial Celebration</i>, de John Moss</li> </ul>
<b>30/09/2015</b> <b>Lição nº 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquecimento</li> <li>- Trabalho de som, afinação e articulação</li> <li>- <i>O Magnum Mysterium</i>, de Morten Lauridsen</li> <li>- <i>The Olympic: A Centennial Celebration</i>, de John Moss</li> </ul>
<b>07/10/2015</b> <b>Lição nº 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquecimento</li> <li>- Escalas e arpejos maiores de meio em meio tom</li> <li>- Ciclo das quintas</li> <li>- <i>O Magnum Mysterium</i>, de Morten Lauridsen</li> <li>- <i>The Olympic: A Centennial Celebration</i>, de John Moss</li> </ul>
<b>14/10/2015</b> <b>Lição nº 4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquecimento</li> <li>- Escala de Sib maior, Dó maior e Ré maior de efeito real, em cânon</li> <li>- <i>O Magnum Mysterium</i>, de Morten Lauridsen</li> <li>- <i>The Olympic: A Centennial Celebration</i>, de John Moss</li> </ul>

<p><b>21/10/2015</b></p> <p><b>Lição nº 5</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquecimento</li> <li>- Escalas maiores em diferentes articulações</li> <li>- <i>African Symphony</i>, de Van McCoy, arr. Naohio Iwai</li> <li>- <i>Concert Prelude</i>, de Philip Sparke</li> </ul>
<p><b>28/10/2015</b></p> <p><b>Lição nº 6</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquecimento</li> <li>- Escalas e arpejos</li> <li>- Exercícios de concentração</li> <li>- <i>Concert Prelude</i>, de Philip Sparke</li> <li>- <i>O Magnum Mysterium</i>, de Morten Lauridsen</li> </ul>
<p><b>04/11/2015</b></p> <p><b>Lição nº 7</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquecimento</li> <li>- Escalas e arpejos maiores</li> <li>- Exercícios de concentração</li> <li>- <i>Concert Prelude</i>, de Philip Sparke</li> <li>- <i>African Symphony</i>, de Van McCoy, arr. Naohio Iwai</li> </ul>
<p><b>11/11/2015</b></p> <p><b>Lição nº 8</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquecimento</li> <li>- Escalas e arpejos maiores</li> <li>- Exercícios de concentração</li> <li>- <i>The Olympic: A Centennial Celebration</i>, de John Moss</li> </ul>
<p><b>18/11/2015</b></p> <p><b>Lição nº 9</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquecimento</li> <li>- Escalas maiores em cânone</li> <li>- <i>Concert Prelude</i>, de Philip Sparke</li> <li>- <i>The Olympic: A Centennial Celebration</i>, de John Moss</li> </ul>
<p><b>25/11/2015</b></p> <p><b>Lição nº 10</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquecimento</li> <li>- Escalas e arpejos maiores</li> <li>- <i>Concert Prelude</i>, de Philip Sparke</li> <li>- Sessão orientada pelo aluno do 12º ano (Rafael)</li> </ul>
<p><b>2/12/2015</b></p> <p><b>Lição nº 11</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquecimento</li> <li>- Escalas e arpejos maiores</li> <li>- Exercícios de concentração</li> <li>- <i>Concert Prelude</i>, de Philip Sparke</li> <li>- <i>O Magnum Mysterium</i>, de Morten Lauridsen</li> <li>- Sessão orientada pelo aluno de 11º ano (Luís)</li> </ul>

<b>9/12/2015</b> <b>Lição nº 12</b>	- Simulação da prova final de módulo
<b>16/12/2015</b> <b>Lição nº 13</b>	- Preparação para o concerto de avaliação (17/12/2015)
<b>2º Período</b>	
<b>06/01/2016</b> <b>Lição nº 14</b>	- Aquecimento - Escalas maiores - Ciclo das quintas - <i>O Magnum Mysterium</i> , de Morten Lauridsen - <i>Out of África</i> , de John Barry, arr. Johan de Mey
<b>13/01/2016</b> <b>Lição nº 15</b>	- Aquecimento - Escalas maiores - Escalas cromáticas de meio em meio tom - <i>Fanfare for the common man</i> , de Aaron Copland - <i>Out of África</i> , de John Barry, arr. Johan de Mey
<b>20/01/2016</b> <b>Lição nº 16</b>	- Aquecimento - Escalas maiores - Escalas cromáticas de meio em meio tom - <i>Out of África</i> , de John Barry, arr. Johan de Mey - Ensaio pelo aluno David (12º ano)
<b>27/01/2016</b> <b>Lição nº 17</b>	- Aquecimento - Escalas maiores - Escalas cromáticas de meio em meio tom - <i>Out of Africa</i> , de John Barry, arr. Johan de Mey - <i>African Symphony</i> , de Van McCoy, arr. Naohio Iwai
<b>03/02/2016</b> <b>Lição nº 18</b>	- Aquecimento - Escalas maiores em diferentes articulações - <i>African Symphony</i> , de Van McCoy, arr. Naohio Iwai - Ensaio orientado pelo aluno Ricardo Teixeira (12º ano)
<b>10/02/2016</b> <b>Lição nº 19</b>	- Aquecimento - Escalas maiores - <i>Out of Africa</i> , de John Barry, arr. Johan de Mey

	- <i>African Symphony</i> , de Van McCoy, arr. Naohio Iwai
<b>17/02/2016</b> <b>Lição nº 20</b>	- Aquecimento - Escalas maiores - Escalas cromáticas de meio em meio tom - Out of Africa, de John Barry, arr. Johan de Mey - <i>African Symphony</i> , de Van McCoy, arr. Naohio Iwai
<b>02/03/2016</b> <b>Lição nº 21</b>	- Aquecimento - Escalas maiores - Escalas cromáticas de meio em meio tom - <i>Concert Prelude</i> , de Philip Sparke - <i>The Olympic: A Centennial Celebration</i> , de John Moss
<b>09/03/2016</b> <b>Lição nº 22</b>	- Concerto didático para alunos do ensino de 1º Ciclo
<b>16/03/2016</b> <b>Lição nº 23</b>	- Prova final de período
3º Período	
<b>06/04/2016</b> <b>Lição nº 24</b>	- Aquecimento - Escalas maiores - Escalas cromáticas de meio em meio tom - <i>Green Hill</i> , de Bert Appermont - <i>Divertimento</i> , de Karel Husa
<b>13/04/2016</b> <b>Lição nº 25</b>	- Aquecimento - Escalas maiores - Escalas cromáticas de meio em meio tom - <i>Green Hill</i> , de Bert Appermont - <i>Divertimento</i> , de Karel Husa
<b>20/04/2016</b> <b>Lição nº 26</b>	- Audição das Classes de Conjunto da Canto Firme
<b>27/04/2016</b> <b>Lição nº 27</b>	- Aquecimento - Simulação de Prova
<b>05/05/2016</b> <b>Lição nº 28</b>	- Prova Final de Módulo

## 4.2.2. Exemplos de planificações e relatórios de aula

### 4.2.2.1. – Lição nº 2 (30.09.2015)

Tabela 8 *Planificação da aula de música de câmara da lição nº 2*

Ano letivo	Professor Estagiário	Disciplina	Ano	Data	Duração	Aula nº
2015/2016	Bruno Cruz	Música de Câmara	10.º, 11.º e 12.º	30/09/2015	120 min.	2
<b>Sumário:</b> - Aquecimento - Trabalho de som, afinação e articulação - <i>O Magnum Mysterium</i> , de Morten Lauridsen - <i>The Olympic: A Centennial Celebration</i> , de John Moss						
Conteúdos programáticos	Objetivos	Metodologias	Recursos Educativos	Avaliação	Tempo	
<b>Aquecimento</b>	Desenvolver o ouvido musical  Trabalhar aspectos de respiração e som de grupo	Exercícios de respiração  Exercícios com notas longas	<i>Brass Gym</i>	Avaliação por observação directa	15 min.	
<b>Afinação</b> <b>Som</b> <b>Articulação</b>	Trabalhar aspetos de dinâmicas, afinação e diferentes articulações	Execução da escala em diferentes tempos em conjunto e em cânone  Ciclo das quintas	<i>Warm-up</i>  Folha com o ciclo das quintas		30 min.	
<b><i>O Magnum Mysterium</i></b> , de Morten Lauridsen	Trabalhar a homogeneidade e musical do grupo	Executar a obra por secções e por naipes	Lápis  Estante  Partitura		50 min.	

<b><i>The Olympic: A Centennial Celebration</i></b> , de John Moss	Trabalhar aspectos musicais da obra	Executar a obra por secções	Lápis Estante Partituras		25 min.
--	-------------------------------------	-----------------------------	--------------------------------	--	---------

**Relatório de aula:**

A aula decorreu de uma maneira bastante positiva pois toda a planificação de aula foi cumprida, embora tenha observado que alguns elementos, menos desenvolvidos a nível prático do instrumento, tiveram alguma dificuldade ao executar os exercícios de trabalho base (som, afinação e articulação). Devido a isso, optei pela execução de exercícios com células rítmicas mais simples, aumentando pouco a pouco, a extensão da escala. Depois destes exercícios, os alunos mostraram maior cuidado na sua execução, melhorando assim a sua performance ao nível das obras.

## 4.2.2.2. Lição nº 10 (25.11.2015)

Tabela 9 Planificação da aula de música de câmara da lição nº 10

Ano letivo	Professor Estagiário	Disciplina	Ano	Data	Duração	Aula nº
2015/2016	Bruno Cruz	Música de Câmara	10.º, 11.º e 12.º	25/11/2015	120 min.	10
<b>Sumário:</b>						
- Aquecimento						
- Escalas e arpejos maiores						
- <i>Concert Prelude</i> , de Philip Sparke						
- Sessão orientada pelo aluno do 12º ano (Rafael)						
Conteúdos programáticos	Objetivos	Metodologias	Recursos Educativos	Avaliação	Tempo	
<b>Aquecimento</b>	Trabalhar som de grupo e respiração	Executar exercícios com notas longas  Exercícios com aparelhos de respiração	<i>Brass Gym</i>	Avaliação por observação directa	20 min.	
<b>Escalas maiores e arpejos</b>	Trabalhar a afinação, articulação e dinâmicas	Executar as escalas em diferentes células rítmicas em <i>legato</i> e <i>staccato</i> , por naipes e em conjunto	<i>Warm-up</i> Metronomo		25 min.	
<b><i>Concert prelude</i>, de Philip Sparke</b>	Trabalhar a obra em contexto musical ao nível do fraseado, dinâmicas e ritmo	Executar a obra por partes	Lápis  Estante  Partitura		45 min	
<b>Sessão orientada pelo</b>	Interação e comunicação	Observar e reacção dos alunos	Lápis		30 min.	

<b><i>aluno de 12º ano (Rafael)</i></b>	Aprendizagem a pares		Estante		
			Partituras		

### **Relatório de aula:**

A aula decorreu como prevista. Nos últimos trinta minutos da aula, a sessão foi orientada pelo aluno de trombone do 12º ano (aluno mais avançado do grupo, Rafael), para pôr em prática os seus conhecimentos individuais e partilhá-los com os seus colegas. Primeiramente, o aluno não sabia bem o que deveria fazer e optou apenas por seguir o modelo do professor. Observando isso, informei o aluno que ele era o orientador que devia adotar uma postura de líder e que lhe iria ser útil “fazer de conta que o professor não estivesse presente”. A partir desse momento começou por tocar com os outros colegas. Depois deixou de tocar para melhor orientar a sessão.

Começou a demonstrar alguma autonomia e uma boa perceção do que ouve e da partitura, dando algumas sugestões de como deviam executar a peça.

No fim, fiz algumas questões sobre a orientação do colega, ao qual a maior parte dos alunos responderam que gostaram da liderança, mas não gostaram da escolha da peça, já que tomou por opção trabalhar a peça que estava melhor e não a que precisava de mais trabalho.

É bastante importante frisar que depois de ter dito ao aluno: “faz de conta que eu não estou aqui”, percebi que a interação e a comunicação passou a ser menos cuidada e a linguagem também se alterou, como por exemplo “Aí não é para estar a lascar!”, “Tubas atenção às notas, vocês são surdos!?”; “Isso não se pode ouvir.”

Ao nível da comunicação, todos discutiram de forma mais viva e algumas das vezes questionaram o aluno que estava a orientar a sessão, havendo assim uma partilha de conhecimentos.

## 4.2.2.3. Lição nº 17 (03.02.2016)

Tabela 10 Planificação da aula de música de câmara da lição nº 17

Ano letivo	Professor Estagiário	Disciplina	Ano	Data	Duração	Aula nº
2015/2016	Bruno Cruz	Música de Câmara	10.º, 11.º e 12.º	03/02/2016	120 min.	17
<b>Sumário:</b>						
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquecimento</li> <li>- Escalas maiores em diferentes articulações</li> <li>- <i>African Symphony</i>, de Van McCoy, arr. Naohio Iwai</li> <li>- Ensaio orientado pelo aluno Ricardo Teixeira (12º ano)</li> </ul>						
Conteúdos programáticos	Objetivos	Metodologias	Recursos Educativos	Avaliação	Tempo	
<b>Aquecimento</b>	Trabalhar som de grupo e articulação	Executar exercícios com notas longas e em diferentes tempos de pulsação  Exercícios de afinação por intervalos	<i>Warm-up</i>		20 min.	
<b>Escalas maiores</b>	Trabalhar a articulação  Exercitar a capacidade auditiva em relação à afinação	Executar as escalas em diferentes células rítmicas em <i>legato</i> e <i>staccato</i> , por naipes e em conjunto	Metrónomo	Avaliação por observação directa	25 min.	
<b><i>African Symphony</i></b> , de Van McCoy, arr. Naohio Iwai	Trabalhar a obra em contexto musical ao nível do fraseado, dinâmicas e ritmo	Executar a obra por partes	Lápis Estante Partitura		45 min.	

<b>Ensaio orientado pelo aluno Ricardo Teixeira (12º ano)</b>	Observar a interação e a interaguda entre os pares	Executar a obra por secções e do início ao fim	Lápis Estante Partituras		30 min.
---	--	--	--------------------------------	--	---------

### Relatório de aula:

A aula decorreu como planificada. Os alunos demostram melhorias ao nível da afinação com os exercícios realizados no início das aulas, através do uso das escalas dos arpejos e trabalho com o ciclo das quintas. A peça foi trabalhada por secções, a fim de melhorar alguns aspetos técnicos e depois foi feita uma leitura do início ao fim.

Na parte final da aula, o aluno Ricardo Teixeira orientou o ensaio pela primeira vez. O aluno assim que iniciou a sua orientação frisou que provavelmente iria errar a marcação dos compassos tendo pedido desculpa por isso. Pelo que observei no decorrer da sua sessão, a falta de comunicação foi imensa e foram visíveis dificuldades ao nível da marcação de compasso, perdendo-se várias vezes ao tentar seguir a partitura e marcar o tempo em simultâneo. Foi pouco explícito na comunicação com os colegas. O aluno é pouco interessado e empenhado, o que fez com que não tenha pelo menos feito as coisas da mesma forma como o professor.

No final da aula foi pedida a opinião dos colegas, os quais mencionaram que o aluno orientador era pouco comunicativo e tinha muita dificuldade em marcar os compassos.

## 4.2.2.4. Lição nº 20 (24.02.2016)

Tabela 11 *Planificação da aula de música de câmara da lição nº 20*

Ano letivo	Professor Estagiário	Disciplina	Ano	Data	Duração	Aula nº
2015/2016	Bruno Cruz	Música de Câmara	10.º, 11.º e 12.º	24/02/2016	120 min.	20
<b>Sumário:</b> - Aquecimento - Escalas maiores - Escalas cromáticas de meio em meio tom - Out of Africa, de John Barry, arr. Johan de Mey - <i>African Symphony</i> , de Van McCoy, arr. Naohio Iwai						
Conteúdos programáticos	Objetivos	Metodologias	Recursos Educativos	Avaliação	Tempo	
<b>Aquecimento</b>	Trabalhar som de grupo e articulação	Executar exercícios com notas longas e em diferentes tempos de pulsação  Exercícios de afinação por intervalos	<i>Warm-up</i>	Avaliação por observação directa	20 min.	
<b>Escalas maiores</b>  <b>Ciclo das quintas</b>	Trabalhar a articulação  Exercitar a capacidade auditiva em relação à afinação	Executar as escalas em diferentes células rítmicas em <i>legato</i> e <i>staccato</i> , por naipes e em conjunto	Metrónomo		25 min.	
<i>Out of Africa</i> , de John Barry, arr. Johan de Mey	Trabalhar a obra em contexto musical ao nível do fraseado,	Executar a obra por partes	Lápis Estante Partitura		45 min.	

	dinâmicas e ritmo				
<b>Ensaio orientado pelo aluno Ricardo Teixeira (12º ano)</b>	Observar a interação e a interagida entre os pares	Executar a obra por secções e do início ao fim	Lápis Estante Partituras		30 min.

### **Relatório de aula:**

Esta aula serviu como preparação para o concerto a realizar na Festa da Música, uma iniciativa da Canto Firme de Tomar – Associação de Cultura.

A Festa da Música é um evento organizado pela Canto Firme de Tomar Associação de Cultura, que visa a comemoração do seu aniversário. Pretende recriar, em pequena escala, os *Dias da Música* do Centro Cultural de Belém, consistindo na realização de vários concertos com duração de cerca de 20 minutos cada pelas várias classes instrumentais e/ou vocais, tentando sempre englobar todos os alunos que frequentam o Conservatório de Artes.

### **4.2.3. Reflexão final sobre a prática de ensino supervisionada na disciplina de classe de conjunto**

Este ensemble, por ter a particularidade de ser constituído por alunos de 10º, 11º e 12º anos, tornou-se um desafio aliciante no sentido de combater a heterogeneidade dos conhecimentos musicais do grupo. O grande objetivo foi fazer com que o grupo pudesse soar como um todo e que as diferenças musicais não fossem notórias nas apresentações ao público. Nesse sentido, trabalhei as diferentes dinâmicas (musicais, sociais e culturais) através de questões técnicas do instrumento, da interação entre os pares e da escolha de repertório motivador e adequado a todos os níveis de aprendizagem. Este tipo de trabalho é alvo de reflexão mais pormenorizada na parte B do presente relatório de estágio.

O grupo esteve sempre em constante evolução. Através de algumas gravações das aulas, fui refletindo sobre as maiores dificuldades do grupo e adotando novas estratégias para as minimizar. O grupo manteve-se bastante coeso e motivado, mostrando-se sempre pronto para apresentar o seu trabalho em público.

O facto de ser músico num grupo com as mesmas características, e por ter um conhecimento vasto de repertório para esta formação, foi uma mais valia tanto para mim como para o grupo.

**PARTE B - Classe conjunto de metais:  
Dinâmicas musicais, sociais e culturais**

# 1. Introdução

## 1.1. Âmbito e contexto do estudo

Este trabalho inscreve-se no âmbito da música de conjunto e, em particular, na classe de conjunto de metais do curso profissional da Escola Canto Firme, em Tomar.

Esta classe de conjunto será objeto de análise do ponto de vista das dinâmicas musicais, sociais e culturais que são potenciadas. Assim, do ponto de vista musical, serão observadas as questões ligadas à aprendizagem musical em grupo, aos desempenhos instrumentais e aos aspetos de coesão entre músicos. Do ponto de vista social, serão analisados aspetos de interação entre pares e músicos em geral. Por fim, ao nível cultural, serão discutidas questões ligadas aos repertórios, concertos e contactos com a comunidade e com músicos profissionais.

## 1.2. Problemática e objetivos do estudo

A classe de conjunto constitui-se como um desafio importante na aprendizagem musical, sendo um dos campos de aplicação mais significativos do saber musical, já que, no futuro, o contexto de grupo será o mais frequente para os músicos.

As eventuais saídas profissionais para instrumentistas de sopro configuram-se maioritariamente em agrupamentos de música de câmara, bandas ou orquestras. As classes de conjunto são assim, um potencial de desenvolvimento musical, não só por ser mais motivante, mas também pelo incentivo coletivo ou competição saudável.

Ao nível da interação entre músicos, esta pode ser potenciadora das aprendizagens individuais e coletivas, dando-se assim o desenvolvimento ao nível cultural e identitário, proveniente da interação com a comunidade e músicos profissionais, bem como através do sentimento de pertença a um grupo.

Contudo, nem sempre as condições reais e criadas são facilitadoras destes processos. A classe de conjunto de metais da Escola Canto Firme, em particular, apresenta alguns desafios, mas também problemas que merecem reflexão. Sendo esta classe constituída por alunos do 10.º, 11.º e 12.º anos do curso profissional, facto que implica a heterogeneidade ao nível do desenvolvimento instrumental, esta constituiu-se como um desafio pedagógico e artístico.

Tendo em conta um número vasto de concertos em diferentes contextos, ao longo do ano letivo, proposto para o grupo, deparamo-nos com uma dinâmica

cultural que necessita de ser devidamente enquadrada, pela responsabilidade que recai sobre o grupo e o professor.

Face a estes problemas e desafios, são estabelecidos, no presente estudo, os seguintes objetivos:

### **1.3. Objetivos de Intervenção:**

Os objetivos de intervenção passam por adaptar repertórios de acordo com o desenvolvimento musical individual e coletivo de cada um, tal como aplicar diversas estratégias de trabalho musical em pequeno e grande grupo, de forma a promover as interações entre músicos de diferentes níveis.

Do mesmo modo também será bastante importante desenvolver uma carteira de concertos em diferentes formatos e contextos, que favoreçam a interação com a comunidade e que contribuam para o desenvolvimento da identidade musical.

### **1.4. Objetivos de investigação:**

Os objetivos de investigação consistem em analisar as perceções de estudantes e professores sobre as dinâmicas musicais, sociais e culturais desenvolvidas pela classe de conjunto e avaliar as aprendizagens desenvolvidas pelos estudantes na classe de conjunto de metais.

Assim, o trabalho divide-se em cinco capítulos essenciais: o primeiro diz respeito a todo o enquadramento teórico, contextualizando os três grandes pilares deste projeto, são eles as dinâmicas musicais, sociais e culturais; o segundo trata a descrição das metodologias de intervenção, apresentando os objetivos de intervenção e de investigação e as várias fases de intervenção; no terceiro capítulo apresentaremos as metodologias de investigação, nomeadamente os instrumentos recolhidos ao longo de toda a investigação (observações, notas de campo, entrevistas) bem como todo o processo de tratamento de dados e apresentação e discussão dos resultados; o quarto capítulo diz respeito às implicações educativas desta investigação; por último, no quinto capítulo, apresentaremos as conclusões finais.

## 2. Enquadramento teórico

A disciplina de classe de conjunto é uma disciplina de trabalho coletivo, que se foca essencialmente no desenvolvimento musical, social e cultural. Uma classe de conjunto, que se constitui como um grupo musical com dinâmicas próprias de coesão musical, de interação entre músicos e de participação na vida cultural do meio, implica a discussão de conceitos que se podem organizar em torno de três pilares fundamentais: dinâmicas musicais, dinâmicas sociais e dinâmicas culturais.

As dinâmicas musicais dizem respeito ao desenvolvimento musical no sentido mais estrito do termo. O desenvolvimento técnico-instrumental e de leitura, o domínio expressivo, a consciência estrutural da música e a capacidade interpretativa são aspetos apontados por Swanwick e Tillman (1986) como pilares do desenvolvimento musical. Se os entendermos como aspetos que se desenvolvem não só individualmente, mas também em contexto de música de conjunto, podemos identificar fatores de coordenação, articulação, equilíbrio sonoro e interação entre vozes como aprendizagens decisivas em contexto de ensembles instrumentais.

Nas dinâmicas sociais, incluem-se as relações desenvolvidas nas aulas por parte dos alunos e do professor, destacando-se a entreaajuda e a interação. Swanwick (1996) descreve as aprendizagens musicais em grupo como um complexo assente na observação, na interação e na tomada de decisões não só realizadas com a ajuda do professor, mas muito assente na interação com os colegas.

Para começar, fazer música em grupo tem infinitas possibilidades de alargamento da gama de experiências, incluindo a avaliação crítica do jogo dos outros e um senso de desempenho. A música não só é realizada num contexto social, mas é aprendida e compreendida dentro deste. A música e a aprendizagem musical envolvem a construção de planos, imagens, esquemas, através de modos de pensar, praticando, tocando e respondendo; aprendizagem por imitação e comparação com outras pessoas. Somos fortemente motivados por observar os outros e esforçamo-nos por estimular os nossos pares, muitas vezes com um efeito mais direto do que vai sendo instruído por essas pessoas designadas como «professores». Imitação e estimulação são particularmente fortes entre pessoas de idades semelhantes e grupos sociais. (Swanwick, 1996, p. 241)<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Tradução do autor do texto original: "To begin with, music-making in groups has infinite possibilities for broadening the range of experience, including critical assessment of the playing of others and a sense of performance. Music is not only performed in a social context but is learned and understood in such a context. Music and music learning involves building up plans, images,

Relativamente à interação entre os alunos, destaca-se a linguagem e a comunicação estabelecida entre eles, desenvolvendo-se assim uma aprendizagem entre pares, conforme a teoria da aprendizagem de Vygotsky (1998), onde é discutido a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Este conceito refere o potencial de desenvolvimento que cada indivíduo tem em determinado momento e a distância para um patamar de desenvolvimento superior. A interação com indivíduos de desenvolvimento próximo e ligeiramente superior pode, segundo Vygotsky facilitar esse desenvolvimento.

Atribuindo maior responsabilidade aos alunos mais avançados, levará a que os menos desenvolvidos tentem chegar a esses patamares, traçando assim os seus objetivos de evolução. Devido a isso, os alunos mais velhos servem de exemplo aos mais novos ajudando-os a superar as suas dificuldades. À medida que os alunos começam a interagir entre eles, dá-se o intercâmbio de ideias e experiências, sendo esta uma forma de observar a dinâmica social.

Quando falamos das dinâmicas culturais, referimo-nos às dinâmicas despoletadas pela partilha em concertos, que engloba questões ligadas ao aspeto visual do grupo, ao repertório escolhido, ao público alvo e à interação do grupo com este, à visualização de concertos e à participação em masterclasses. Como refere Adams (2001, p. 184), "For some, contact with musical styles and genres outside their own training has opened up pathways to developing additional musical resources and skills for the classroom."

Ao nível da comunicação com o público, a mesma autora refere que promover oportunidades de interação entre alunos e o público, torna-se benéfico: "(...) There is an opportunity to re-examine the possibilities for, and benefits of, engaging schools in the wider society, through members of the community." (Adams, 2001, p. 183)

Estas dinâmicas são indispensáveis para as classes de conjunto, seja em grupos grandes ou mais pequenos. Contudo, em grupos grandes existe sempre uma maior heterogeneidade, o que requer maior preocupação em relação ao desenvolvimento das dinâmicas acima referidas. É bastante importante o professor trabalhar a coesão

---

*schemata*, through ways of thinking, practicing, playing and responding; learning by imitation of and comparison with other people. We are strongly motivated by observing others and we strive to emulate our peers, often with a more direct effect than being instructed by those persons designated as 'teachers'. Imitation and emulation are particularly strong between people of similar ages and social groups." (Swanwick, 1996, p. 241)

do grupo e o equilíbrio sonoro de forma a parecer, de facto, um conjunto que vale pelo seu todo e não pela qualidade individual. Obrigatoriamente, todo o trabalho desenvolvido terá de ser feito em concordância com as dinâmicas descritas neste trabalho.

## 2.1. Dinâmicas Musicais

Nas dinâmicas musicais, os aspetos predominantes, utilizados em contexto sala de aula, situam-se ao nível da audição, criatividade, interpretação e memória auditiva.

Estudos sobre o desenvolvimento musical sugerem que este se processa através de camadas que se mantêm e desenvolvem de forma cumulativa. Swanwick (1988) sugere que este processo de “construção” musical se organiza nas camadas cumulativas de Materiais, Expressão, Forma e Valor, propondo que o ensino se deva centrar nas três primeiras.

O desenvolvimento ou conhecimento musical está diretamente relacionado com a forma como as pessoas se relacionam com a música. Os patamares referenciados na teoria espiral estão diretamente relacionados com as experiências musicais e as respostas que podemos dar à música.

Dentro do patamar dos Materiais encontramos a relação com os sons, o prazer no próprio som e na sonoridade, tanto a nível de dinâmica como de timbre. A seleção e a ordenação dos Materiais podem dar origem a uma sensibilização e a um maior domínio por parte de cada indivíduo, pelo que, com esta seleção e ordenação, os alunos vão aumentar o interesse pelos Materiais e pela técnica, procurando assim respostas para as suas dúvidas. Assim, serão discutidos aspetos ligados às técnicas basilares (Materiais) relacionadas com a prática instrumental dos instrumentos de sopro de metal, com referência a métodos disponíveis para este exercício, tais como “The Breathing Gym” (Pilafian & Sheridan, 2003), “Exercícios técnicos” de A. Clarke (2010) e “Warm-up exercises” (Reeves, 2007).

Quando o patamar dos Materiais começa a ficar solidificado e dominado automaticamente passamos para o patamar acima, que se denomina por Expressão. Expressão musical é tudo o que envolve sentimento, primeiramente individual e depois transmitida em simultâneo com os outros. É importante que os sons sejam sempre organizados para que as frases obtenham um sentido musical. Só assim a música será bem transmitida e compreendida. É em cima desta camada de técnica respiratória, de articulação e manipulação do instrumento que se edificam os aspetos ligados à expressão musical em grupo, nomeadamente as questões de fraseado, fusão tímbrica, equilíbrio sonoro, etc. Este trabalho poderá ser realizado através dos próprios exercícios de técnica, mas também em torno do repertório.

Estudos empíricos sobre expressão na performance identificaram uma série de características muito recorrentes: a expressão, na performance, pode ser extremamente estável, mas só depois da experiência adquirida em várias performances, o que implica a passagem de uma série de anos (Clynes & Walker, 1982). Todo o trabalho musical de uma aula em relação à expressão musical é muito difícil de ser realizado pois, para que a música possa soar, todos a devem sentir da mesma maneira. Cabe ao professor a função de orientar e comandar todo o processo relativamente às movimentações da música, como é o caso das respirações entre frases, os *rallentandos* e *accelerandos*, entre outros. Podemos concluir que a Expressão não pode ser vista como um modelo apreendido de tempo, dinâmica e articulação, que se recorda e se aplica a uma peça sempre que tocada, mas que nasce da compreensão, da interpretação que o performer faz da estrutura musical.

Também de acordo com Swanwick (1979; 1988) as questões de Forma musical são desenvolvidas em cima dos patamares da técnica e da expressão, através da compreensão das relações estruturais que se vão desencadeando ao longo de cada peça musical. Esta análise formal deve, ainda, ser apoiada pela contextualização histórica e estilística de cada obra. A Forma depende do contraste e da repetição, é uma sequência de gestos musicais (frases) relacionados de maneira diferente, tendo respostas mais repetitivas e com mais contrastes. Swanwick relaciona os elementos fundamentais do jogo na arte, (elementos psicológicos) com os três tipos de relacionamento com a arte, com música e com o seu ensino. Esses elementos fundamentais são, o *domínio*, a *imitação* e o *jogo imaginativo*. A criação, a interpretação, e a participação constituem os três tipos de relacionamento (Swanwick, 1988). O mesmo autor defende que o ato de criar é acompanhado por um sentimento de *jogo imaginativo*, que serve para satisfazer as qualidades que nos são inatas. Considera que este sentimento de *jogo imaginativo* se centra, essencialmente, na estrutura da arte, e que toda a arte contém um elemento de imitação, que nasce de uma atenção à obra de outros, portanto a *imitação* integra-se na interpretação da arte. A criação, a composição e a improvisação são os verdadeiros elementos do *jogo imaginativo*. Apesar da existência dos jogos imitativos no domínio da criatividade, existe sem dúvida, na interpretação da música escrita ou no teatro, margem suficiente para que o intérprete tome decisões sobre a expressão da obra, ou seja, sobre a forma de imitação que lhe quer introduzir para, assim, determinar o seu *carácter expressivo*. A imitação inclui a afinidade, a empatia, a identificação e o interesse, não se limitando a ser, por isso, uma mera cópia. Swanwick defende que a interpretação está ligada à imitação e que esta é tão inevitável como o gosto pelo *domínio* dos materiais, não sendo, portanto, contrária ao *jogo imaginativo* da criação.

A pessoa reconhece as relações estruturais entre os eventos da música, quanto à coerência na organização dos materiais e da expressão. Observam que entre os eventos há, por exemplo, repetições, contrastes, tensão, desvios, repousos, etc. Neste patamar começam a especular sobre possíveis relações entre os eventos, associando

as formas de estruturação da música com o idioma ou vocabulário musical (modo “idiomático”).

Em relação ao valor pode ser ou não atingido, dependendo se tem ou não significado para nós. Às vezes a música recompensa-nos outras vezes não.

Tomando consciência destes quatro patamares, Swanwick (1999, como referenciado em Oliveira & Rezende, 2009) entende a música como a fluência e a continuidade dos sons, e afirma que a experiência do evento musical pode ser comparada a uma vivência metafórica do discurso. Para o estudo deste discurso, o autor divide o processo de transformação metafórica em três níveis, que pressupõem que para se poder avançar para o patamar seguinte o anterior esteja consolidado.

O nível um diz respeito à transição dos Materiais para o Expressão e é conseguido quando as notas são ouvidas como melodia e são criados gestos musicais. Quando as melodias assumem forma musical, a Expressão transforma-se em Forma o que, segundo o autor, está associado ao nível dois. Por fim, no nível três, a transição da Forma para o Valor relaciona as melodias com o conhecimento prévio das mesmas.

## 2.2. Dinâmicas Sociais

O trabalho de ensaio nas classes de conjunto deve ser sempre feito com consciência das capacidades individuais de cada elemento, de forma a que seja possível diminuir as dificuldades que possam surgir. A ajuda do professor e dos colegas mais evoluídos, com maiores capacidades musicais, é fundamental. Todo o trabalho planejado e desenvolvido pelo professor deve ser explicado aos alunos para que compreendam a sua importância. Quanto maior for a informação dada sobre os exercícios a executar e como os devem executar, melhor os alunos as vão conseguir aplicar, seja sozinhos ou em grupo.

Na verdade, pequenos conjuntos exigem que os alunos preparem e executem, como é comum em grandes conjuntos, sem orientação diária de um professor. Esta experiência permite aos alunos, não só enfrentar várias interpretações musicais e fazer escolhas informadas, mas também identificar os aspectos técnicos de interesse no desempenho da sua performance e da dos seus colegas. Ao mesmo tempo, a participação em ensembles de música de câmara muitas vezes, exige aos alunos que justifiquem a sua perspectiva sobre um problema e a sua solução. Além disso, a música de câmara pode oferecer aos alunos oportunidades para tomar a iniciativa, bem como

aprender a resolver problemas e negociar como um membro do grupo. (Berg, M. H., 1997, como referenciado em Ferreira, 2011, p. 14)

Os alunos tornam-se mais independentes ao nível do trabalho individual e das suas próprias reflexões quando lhes é dada a oportunidade de se expressarem durante as aulas através da sua execução musical.

Schön (1983) define esta realidade como “refletir-em-acção”, referindo-se às reflexões que o professor deve promover nos alunos durante as aulas de música de conjunto.

A situação reaparece, o praticante ouve e, como aprecia o que ouve, reformula a situação mais uma vez. Nesta conversa reflexiva, o esforço do praticante para resolver o problema reformulado, rende novas descobertas que exigem nova reflexão-na-ação. O processo passa por várias fases de apreciação, ação e reapreciação. A situação única e incerta passa a ser entendida através da tentativa de mudança, e alterada através da tentativa de compreendê-la. (Schön, 1983, como referenciado em Ferreira, 2011, p. 14)

Para um bom trabalho em grupo são essenciais alguns aspetos e tipos de comportamento a adotar pela parte do professor e pelos alunos. É extremamente importante que o orientador das atividades deixe os alunos serem criativos e autónomos, pois este é um dos fatores que leva a que o processo de aprendizagem seja mais fácil. As atividades em grupo são bastante importantes para o desenvolvimento cognitivo, fazendo-os pensar e refletir, desenvolvendo mais rapidamente as suas capacidades de resolução, face aos problemas que vão aparecendo ao longo do processo. Ao terem essa liberdade de pensamento, vão inovar e validar os conhecimentos que vão adquirindo ao longo do tempo.

A linguagem é o meio mais relevante na comunicação entre os professores e os alunos, visto que é o processo de comunicação que o professor utiliza para transmitir o seu conhecimento. Através das suas propostas pedagógicas, (Freire, 1996, como referenciado por Leite, 2003) realça o valor do diálogo nos trabalhos criativos em grupo. O autor refere também que, através do diálogo e do pensar crítico, os alunos partilham conhecimentos e compreensões, desenvolvendo um pensamento reflexivo, evidenciando a importância dos trabalhos de grupo. Citando o autor:

Uma educação pelo trabalho, que estimule a colaboração e não competição (...) que dê valor à ajuda mútua (...) que desenvolva o espírito

crítico e a criatividade (...) que se fundamente na unidade entre a prática e a teoria, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual e que, por isso, incentive o educando a pensar certo. (Freire, 1996, como referenciado em Leite, 2003, p. 71).

É importante estimular o desenvolvimento da autoconfiança, utilizando-a como fonte de motivação para que o ambiente em sala de aula se torne propício ao desenvolvimento da criatividade.

Ao nível da comunicação em contexto de sala de aula, deparamo-nos com a linguagem verbal e não verbal. A comunicação não verbal é bastante predominante pela parte do professor que orienta o grupo, pois os gestos fazem parte fulcral para que o orientador do grupo consiga “conduzir” a expressão musical pretendida. Segundo Hargreaves (1999), a comunicação verbal pode ser necessária na área da composição que necessite de representações diretas de histórias “enquanto que a comunicação não-verbal (tocando instrumentos) pode ser muito mais eficaz para tarefas expressivas mais abertas.”

Em contexto de sala de aula, o objetivo é fazer música e tentar adotar várias estratégias com vista a um resultado final positivo. Para isso, por vezes, torna-se necessário trabalhar por secções e em pequenos grupos.

A formação do professor torna-se imprescindível, tendo em conta que o mesmo deve conhecer minimamente os instrumentos que orienta, facilitando assim a aprendizagem musical, pois para os alunos o professor será sempre uma referência.

Sendo o professor um músico profissional e um executante de um grupo idêntico ao que orienta, tornar-se-á mais fácil pôr em prática certos exercícios e estratégias que propiciem as aprendizagens, passando todo o seu conhecimento artístico para os alunos. Será mais fácil, também, explicar aos alunos como devem fazer, nomeadamente a maneira como o aluno deve articular as notas, como deve afinar, etc., pois o conhecimento e a experiência do professor em trabalhar em grupos de música de câmara irá ajudar a que os alunos possam atingir os objetivos de uma forma mais clara e com maior sucesso, através da implementação de estratégias que já foram utilizadas por si, a nível individual, e facilitando o trabalho musical de conjunto.

Adams (2001) realça a importância do contacto com músicos profissionais. Neste sentido torna-se uma mais-valia o professor desempenhar um papel catalisador em relação à motivação e inspiração aos seus alunos.

Citando a autora (2001, p. 191):

Contactar com profissionais e comunidades musicais que desenvolvam com clareza racional e filosófica para sustentar o seu trabalho, ao lado das

ferramentas individuais do professor, pode ser inspirador e motivacional para os alunos<sup>2</sup>

Swanwick reconhece que nem todos os professores precisam de ser concertistas, mas não deixa de considerar que é fundamental saber tocar um instrumento. As competências *científicas* são igualmente indispensáveis, nomeadamente ter conhecimentos de História da Música, saber relacionar diferentes momentos históricos e estilos e construir uma visão crítica sobre o tema em questão. (Costa, 2010)

Os princípios fundamentais da teoria de Vygotsky (1962), levam-nos a refletir sobre a importância do diálogo e da linguagem nos trabalhos realizados em grupo, tendo em conta que o autor enfatiza a importância do desenvolvimento da linguagem para o processo de ensino-aprendizagem. Na perspetiva sócio-interacionista, sócio-cultural ou sócio-histórica, abordada por Vygotsky, o desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida do indivíduo devido ao facto de o ser humano viver em sociedade. O desenvolvimento cognitivo é, então, promovido pela convivência com o outro e depende da aprendizagem que se dá por processos de interiorização de linguagem, conceitos e técnicas, bem como de atitudes e valores. Portanto, para que a criança se desenvolva, tem que participar em atividades e ambientes que propiciem essa aprendizagem pois, sem essa experiência, a criança não vai ter instrumentos para “percorrer sozinha o caminho do desenvolvimento, que dependerá das suas aprendizagens mediante as experiências a que foi exposta” (Rabello & Passos, s/d). Essas experiências envolvem o objeto, a maneira de o pensar de forma consciente e de o sentir.

Como referido anteriormente, o autor desenvolveu a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) baseando-se na ideia de que um aluno pode passar por níveis mais elevados de cognição com o auxílio de colegas mais avançados ou adultos. Defende que estudantes que trabalhem em conjunto trazem compreensões diferentes e criam novas formas de compreensão. Isto permite aos alunos a oportunidade de construírem conhecimento e incentiva a responsabilidade individual.

O professor, como sujeito mais apto, tem um papel fundamental no que diz respeito à interação social, desempenhando um papel relevante na construção do

---

<sup>2</sup> Tradução do autor do texto original: “Contact with professional and community musicians who have developed a clear rationale and philosophy to underpin their work, alongside the individual skills of the teacher, can be inspirational and motivating for pupils.”

conhecimento e progresso no desenvolvimento, ajudando os alunos a resolver tarefas que seriam difíceis de resolverem sozinhos.

Hoje em dia, os psicólogos compartilham da convicção do leigo, segundo a qual a imitação é uma atividade mecânica e que qualquer pessoa pode imitar praticamente tudo o que quiser se lhe mostrarem como. Para imitar, é preciso dominar os meios necessários para avançar de algo que conhecemos para algo que desconhecemos. Com o auxílio externo, todas as crianças podem fazer mais do que o que conseguiriam por si sós — embora apenas dentro dos limites impostos pelo seu grau de desenvolvimento. (Vygotsky, 2001, p. 103)

É de salientar que a interação entre os pares é uma forma de obter e desenvolver as capacidades cognitivas. Segundo Barrett (1990), a interação existente entre os pares para a resolução de tarefas criativas requer o uso da linguagem de forma efetiva e significativa, proporcionando o uso de capacidades comunicativas de ouvir e falar.

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

Sendo a escola indispensável para o desenvolvimento das pessoas, o processo de ensino-aprendizagem envolve diretamente a interação entre sujeitos. O indivíduo poderá aprender através de vivências, novas experiências e através da imitação com o auxílio de alguém mais apto, tendo como modelos os professores, os colegas mais velhos, os pais, entre outros. Vygotsky (1978) defendia que a auto-regulação é precedida da regulação exterior, porque a aprendizagem de conhecimentos e habilidades acontece num contexto social, no qual um adulto ou criança mais aptos orientam outros menos aptos.

Qualquer classe de conjunto, sendo ela neste caso heterogénea, deve adotar algumas dinâmicas de grupo, dinâmicas essas que são essenciais para que o grupo obtenha uma identidade própria e se torne coeso. Para isso acontecer, deve existir uma grande interação entre eles e dar aos alunos musicalmente mais avançados um papel de liderança, para que ganhem responsabilidade e possam ajudar os seus colegas. Estas dinâmicas vão ajudar a melhorar as suas performances e fazer com que os alunos encarem o trabalho em grupo de uma outra forma.

Kirschner (1992, como referenciado em Rocha, 2005) aponta “o trabalho em grupo como um momento privilegiado para o desenvolvimento e a prática de habilidades intelectuais, bem como para promover a conceituação e o aprofundamento da compreensão dos alunos. Para esse autor, entender a maneira como os grupos operam através das relações que se estabelecem entre seus componentes representa uma importante contribuição para o professor saber planejar adequadamente sua intervenção, tanto no sentido de auxiliar o grupo durante uma discussão em que deve prevalecer um consenso, como no sentido de negociar suas exigências com as do grupo”.

Para que todas as aulas sejam cumpridas e bem aproveitadas, é muito importante que todos os alunos sigam algumas regras de bom funcionamento antes e durante a aula. Neste aspeto, devemos destacar a importância da preparação, com antecedência, da sala de aula. Para isso, é necessário que os alunos coloquem as cadeiras, estantes, liguem as luzes da sala, e tenham o material a trabalhar na estante. Só assim será possível aproveitar todo o tempo planificado para a aula. Ao desenvolverem este trabalho de preparação da sala de aula, o professor dá-lhes um papel bastante relevante relativamente à parte organizativa dos ensaios, fazendo com que os alunos obtenham uma maior capacidade de responsabilidade.

Todos estes processos vão fazer com que o grupo possa melhorar as suas capacidades e ajudará a que as apresentações ao público sejam bastante positivas. É muito importante que o grupo faça sempre boas apresentações para que consiga uma maior carteira de concertos e consiga cativar o público, pois é para ele que os músicos vivem.

### **2.3. Dinâmicas Culturais**

Paralelamente à dinâmica de grupo, as apresentações públicas (concertos e audições) são essenciais para o espírito de grupo, pois para que estas corram de uma maneira positiva todos têm de estar em sintonia e focados nos objetivos pretendidos por todos. São, ainda, meios privilegiados de construção de identidades musicais individuais e de grupo (MacDonald, Hargreaves & Miell, 2008).

O conhecimento musical e cultural que se constrói nesta dinâmica de concertos é também potenciado através dos diferentes contextos e públicos a que estes se destinam. Em particular, o tipo de repertório é adaptado aos eventos, como por exemplo, a participação em feiras medievais, mas também aos gostos dos ouvintes, como por exemplo, os concertos de sensibilização musical que se desenvolvem para crianças nas escolas.

Esta dinâmica de realização de concertos e da participação em diferentes eventos culturais do meio, promove a ligação ao mundo cultural e profissional que, de acordo

com Adams (2001), são fatores de grande motivação por parte dos estudantes, mas também potenciadores de aprendizagens muito significativas. Esta dinâmica pode ser incrementada através do incentivo à assistência regular a concertos com músicos profissionais, mas também através da participação em masterclasses. Estas parcerias com o mundo profissional da música podem, ainda, funcionar com o estabelecimento de contactos importantes que permita a integração em grupos profissionais no futuro, ou mesmo a criação de grupos próprios.

Citando a autora:

Contudo, a combinação e aceitação de diferentes talentos e técnicas profissionais e o professor pode construir as bases de projetos colaborativos poderosos, que podem promover uma experiência mais significativa para todos os participantes (p. 191)<sup>3</sup>

A seleção de repertório para uma classe de conjunto é condicionada pelo nível técnico-musical dos executantes, mas poderá também ser gerida através da distribuição das diferentes partes de acordo com as competências individuais. Por outro lado, esta seleção de repertório pode também estar condicionada aos programas de cada módulo de ensino-aprendizagem, mas poderá ser negociada com os alunos. Esta negociação poderá, segundo Green (2006), ser fundamental para a motivação dos jovens e para os significados musicais que cada um constrói através da experiência musical em grupo.

Ao nível do repertório trabalhado em aula, quanto mais referências auditivas os alunos obtiverem mais comparações e ideias musicais poderão surgir. A escolha do repertório é bastante importante para criar a identidade do grupo, pelo que, todos os grupos em contexto escolar, devem adotar um repertório que seja do agrado de todos (professor e alunos). Green (2000, referenciada em Ferreira, 2011) refere que “mais importante do que as competências musicais, para o grupo funcionar, é tocar músicas de que gostam”. O professor deve, assim, ter a consciência do repertório que pode ou não desenvolver com o grupo que tem à sua disposição, e ainda a preocupação para com o público alvo. Quanto maior for a diversidade de repertório, maior será a possibilidade do grupo aumentar a sua carteira de concertos, podendo assim demonstrar o trabalho desenvolvido mais vezes fora do âmbito escolar.

---

<sup>3</sup> Tradução do autor do texto original: “However, the combination and acceptance of the different talents and skills of professional and teacher can form the basis of powerful collaborative projects, which may provide a significant experience for all participants”. (p. 191)

A diversidade de repertório torna-se uma mais valia, visto que permite aos alunos aumentar os seus conhecimentos ao nível dos compositores e estilos musicais, não só os que compõem para formações mais comuns (orquestra sinfónica e de sopros) mas também para outros grupos, tais como o estudado neste relatório. Infelizmente, apenas os alunos do ensino profissional têm direito à disciplina de música de câmara, ao contrário do ensino vocacional, no qual esta disciplina é opcional. Neste contexto, os alunos do curso profissional estarão em vantagem ao nível das experiências musicais.

Todo o trabalho desenvolvido em sala de aula só faz sentido quando o podemos demonstrar ao público. Através dos concertos e recitais é possível estimular em toda a comunidade educativa as práticas artísticas na escola e na comunidade.

Citando Plummeridge (2001, como referenciado em Ribeiro, 2015):

(...) tais eventos geram entusiasmo e emoção. Tornam-se ocasiões de celebração que podem reforçar a vida social e cultural da comunicação escolar. O valor das apresentações em termos de educação artística, pessoal e social é amplamente reconhecido e, claro, são sempre bem recebidos pelos pais que provavelmente aprendem mais sobre a educação artística dos seus filhos (...)

Lucy Green defende que existem “dois aspetos virtuais de significado musical”, o inerente e o descritivo. (Green, 2000, p. 1).

O significado inerente da música diz respeito aos elementos musicais, à organização sintática que conduz o ouvinte a ter maior perceção da música como um todo, ou como uma parte, abertura e conclusão, repetição, diferença e todas as outras relações funcionais pertinentes (Green, 2000).

Assim, incide no lado pessoal e no lado cognitivo. Este significado está relacionado com o que a música nos transmite ao nível sensorial e cognitivo.

As reacções dos ouvintes e respetiva compreensão aos significados inerentes dependem das suas competências relativamente ao estilo musical. Uma obra musical cujo material seja altamente significativo ou gratificante para uma pessoa, pode não o ser para outra (Green, 2000, p. 1).

Baseando-nos em Lucy Green (2000), devemos realçar a importância da escolha do repertório tendo em conta o público-alvo, dado que se o repertório for desadequado o público não irá criar significados.

Todos os fatores simbólicos, extramusicais, como por exemplo o vestuário, a postura em palco a encenação entre outros, representam uma parte essencial do significado musical durante a audição. Da mesma forma, os valores sociais e políticos associados à música, são também componentes dos significados descritivos.

O que acontece é que quando ouvimos um trecho musical o relacionamos com nosso próprio repertório de símbolos musicais, ou seja, relacionamos aquele trecho com outros trechos musicais com os quais temos familiaridade, e ao significado que aquele repertório adquiriu no nosso cotidiano cultural. Nossa competência musical vai variar de acordo com nossa experiência social e artística, desenvolvendo-se através da interseção de duas dimensões, uma especificamente artística (ligada a repertórios, estilos e técnicas musicais) e outra de densidade semântica (dependendo de contextos e práticas sociais)” (Ulhoa, 2003, p. 52-53, como referenciado em Callegari, 2008, p. 45).

Ambos os significados estão sempre presentes ao longo de toda a experiência musical ainda que se vivenciem em níveis diferentes ou que o ouvinte não tenha consciência disso.

Neste sentido, os elementos extramusicais tornam-se importantes na criação de significados descritivos, conduzindo-nos a associar imagens ao que estamos a ouvir. O melhor exemplo que podemos dar são os efeitos sonoros utilizados no mundo cinematográfico, onde esses próprios sons nos levam a criar e a pensar o que poderá vir a acontecer posteriormente, tal como as músicas escolhidas para as bandas sonoras, que nos fazem lembrar, automaticamente, determinadas cenas dos filmes. Assim, será importante utilizar diversas estratégias de enriquecimento musical, durante as apresentações, de forma a levar o ouvinte à criação de significados musicais.

Tendo em conta o que foi referido anteriormente, pretende-se explorar estas dinâmicas, utilizando diversas metodologias propiciadoras de um maior desenvolvimento musical e conseqüente minimização das dificuldades performativas em grupo.

O próximo capítulo descreverá, com maior pormenor, os objetivos e metodologias a adotar neste projeto.



### 3. Metodologia: Intervenção

Este capítulo descreve os modos de operacionalização respeitantes ao projeto propriamente dito. Salienta os aspetos práticos relacionados com a intervenção ocorrida no âmbito do estágio profissional, nomeadamente o desenvolvimento de dinâmicas musicais, sociais e culturais. É, aqui, apresentada uma descrição sequencial concreta e específica das diferentes etapas e respetivos procedimentos, para que todo o trabalho desenvolvido possa ser compreendido com maior facilidade.

Assim, num primeiro momento, é dada particular atenção à caracterização geral do projeto, onde é referida a sua metodologia, bem como a sua contextualização e objetivos. Num segundo momento é elaborada a descrição das atividades desenvolvidas.

#### 3.1. Investigação-ação

Este projeto assumiu uma metodologia de investigação-ação. Com efeito, nasceu da identificação de uma problemática e foram traçados objetivos de intervenção e de investigação, no sentido de encontrar soluções e de verificar os efeitos conseguidos. À medida que vão surgindo novos paradigmas, acabam por surgir novas ideias e alternativas para as diferentes metodologias, pelo que são vários os autores que dão o contributo para o conceito investigação-ação: "(...) essa mudança resulta de uma transformação da atitude filosófica do investigador relativamente à sua própria relação com o mundo (...) trata-se de um outro olhar sobre a cientificidade das ciências do homem e da sociedade" (Barbier, 1996, pp. 18-19, como referenciado em Verdelho, 2014).

Neste projeto, por haver um contacto direto com o objeto de estudo, e por ter sido atribuído relevo às fases da planificação, implementação, observação e reflexão que caracterizam a metodologia da investigação-ação, (Coutinho et al., 2009, como referenciado em Gravito, 2015), foi essa a metodologia adotada, tendo, ainda, em conta que existe uma partilha de conhecimentos e uma intervenção direta por parte do professor nas aprendizagens dos alunos. Desta forma, "a componente de intervenção direta na realidade bem como as suas dimensões participativa, colaborativa e crítica adequam-se em resistências ao modo como está estruturado o projeto de intervenção, cujo centro se encontra na "espiral dialética" entre ação e reflexão" (Latorre, 2003, referido por Coutinho et al, 2009, como referenciado em Vitorino, 2014).

Esta investigação inscreve-se no paradigma qualitativo. Segundo Bogdan e Biklen (1994, como referenciado em Carmo e Ferreira, 2008), um tipo de investigação deste género não pressupõe saber se os resultados são suscetíveis de generalização, mas sim que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados. Segundo os autores, as técnicas mais utilizadas são a observação participativa, a entrevista e a análise documental.

### **3.1.1. Problemática e Objetivos de intervenção**

Esta turma, constituída por alunos de 10.º, 11.º e 12.º anos do curso profissional de instrumentista de sopros e percussão da Escola de Música Canto Firme, por ser composta por alunos de diferentes níveis e com competências e vivências musicais distintas, é um desafio para o professor, no sentido de colmatar a heterogeneidade do grupo. Assim, o professor tem como objetivo fazer com que o grupo soe como um todo, atingindo a homogeneidade musical pretendida.

Por outro lado, o grupo é confrontado com uma carteira de concertos, não só em contextos escolares, mas também através de convites de instituições externas à escola, tais como Câmaras Municipais, Juntas de Freguesia, outras escolas, associações coletivas, monumentos (por exemplo, Convento de Cristo), entre outros. Devido a isso torna-se importante garantir um desenvolvimento musical e harmonioso entre todos para permitir qualidade musical nos concertos a apresentar.

Serão, desta forma, criadas um conjunto de dinâmicas musicais e sociais nas próprias aulas para melhor enquadrar os alunos e o grupo nas dinâmicas culturais que são solicitadas.

Assim os objetivos de intervenção são os seguintes:

- Adaptar repertórios de acordo com o desenvolvimento musical individual e coletivo;
- Aplicar diversas estratégias de trabalho musical em pequeno e grande grupo, de forma a promover as interações entre músicos de diferentes níveis;
- Desenvolver uma carteira de concertos em diferentes formatos e contextos, que favoreçam a interação com a comunidade e que contribuam para o desenvolvimento da identidade musical.

### 3.2. Descrição do contexto e da Intervenção

De acordo com a problemática discutida e os objetivos traçados, foi desenhada uma intervenção, assente em dinâmicas musicais, sociais e culturais, com as seguintes fases e atividades:

1. Organização e formação do grupo;
2. Dinâmicas diversas de coesão musical e de interação entre músicos;
3. Discussão de aspetos relacionados com a carteira de concertos;
4. Dinâmicas de preparação e ensaio de repertório;
5. Realização de concertos.

O projeto foi desenvolvido na escola de música da Canto Firme de Tomar, no âmbito da disciplina de conjuntos instrumentais, do curso profissional de instrumentistas de sopro e percussão. Envolveu uma turma cujos alunos pertenciam ao 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade, composta por 22 elementos, dos quais três raparigas e dezanove rapazes. As aulas decorreram entre os meses de setembro e abril, com a duração de 120 minutos cada.

A integração de novos alunos num grupo já existente requer sempre algum cuidado por parte do professor. Visto que alguns alunos deste grupo de música de conjunto já integravam esta formação, tentei perceber quais as dificuldades musicais dos alunos recém-chegados.

Depois de perceber um pouco as capacidades e as dificuldades de cada aluno, através de exercícios que fui propondo nas aulas, numa primeira fase, a preocupação foi adaptar exercícios de aquecimento e trabalho base, através da utilização das escalas e dos arpejos, do uso de diferentes articulações e dinâmicas, tal como o repertório focado nos corais, a fim de minimizar as dificuldades dos alunos menos desenvolvidos ao nível musical. É bastante importante que todas estas metodologias sejam bem aprendidas e postas em prática, pois é através delas que o grupo acaba por criar a sua identidade, e fará com que ganhe uma maior homogeneidade sonora e musical.

Tomando consciência dos diferentes níveis musicais, este projeto parte, também, do pressuposto de que uma aprendizagem entre pares será propiciadora de um maior desenvolvimento das capacidades ao nível da performance, tanto em grupo como individualmente. Assim, outra das estratégias utilizadas foi levar os alunos mais velhos a ter um papel fundamental na integração musical dos mais novos,

dividindo-os pelas estantes dos alunos mais avançados, podendo aprender através da observação e da interajuda durante a aula.

Em algumas aulas os alunos assumiram o papel de orientadores de ensaio, fazendo com que tivessem uma maior perceção e consciência das dificuldades dessas funções, ajudando também a conhecer e a ouvir o grupo sob a perspetiva do observador/ouvinte.

O passo seguinte foi a escolha de repertório. É extremamente importante fazer com que todos os alunos consigam executá-lo e que este se torne apelativo ao gosto musical, tanto do orientador como dos alunos. Comecei pela utilização de corais para ajudar nos aspetos básicos da música de conjunto, como a afinação e o fraseado, e só depois iniciei o trabalho do repertório por mim proposto.

À medida que o grupo foi evoluindo, optei por procurar diferentes tipos de repertório e diferentes maneiras de o apresentar ao público, seja em concertos didáticos ou concertos com projeção de vídeos em simultâneo à execução, para assim conseguir estimular e motivar tanto o público como os alunos.

Com o uso das diferentes peças, que foram realizadas e interpretadas ao longo do ano letivo, o grupo foi-se tornando cada vez mais coeso e criando a sua própria identidade.

Garantidos os níveis de integração de todos os elementos, bem como o grupo, e os níveis de qualidade musical e artística, o grupo orquestral apresentou-se ao público em diferentes concertos e contextos: concertos escolares, concertos didáticos e concertos de animação comunitária.

Os concertos escolares realizaram-se na Escola de Música Canto Firme em três momentos e com objetivos distintos:

- Concerto de Natal, oferecido às famílias.
- Concerto da Festa da Música, aberto à comunidade envolvente e integrado nas comemorações do 36º aniversário do Conservatório de Artes Canto Firme.
- Concerto/audição escolar aberto à comunidade envolvente, mas com fortes objetivos de avaliação.

Os concertos didáticos foram organizados pela Canto Firme em parceria com as escolas básicas e jardim de infância de Tomar, bem como com a Câmara Municipal de Ferreira do Zêzere. Estes concertos tiveram como objetivo sensibilizar as crianças para a música e a prática de diferentes instrumentos tendo sido realizados nos seguintes locais:

- Concerto no auditório Lopes Graça, no Conservatório de Artes Canto Firme, para as crianças do jardim escola João de Deus;

- Concerto no auditório municipal de Ferreira de Zêzere, para as crianças das escolas locais.

Por fim, foram realizados dois concertos a convite da Câmara Municipal de Tomar com objetivos de animação comunitária distintos: um concerto integrado num convívio para o público sénior no pavilhão municipal de Tomar e outro no Convento de Cristo para turistas e comunidade geral.

Os repertórios foram selecionados e adaptados aos diferentes contextos e públicos a que se destinavam. Os concertos didáticos incluíram ainda a execução instrumental a solo de pequenos excertos, que proporcionaram a interação com as crianças. As condições do auditório Lopes Graça permitiram ainda a projeção de imagens em simultâneo com a execução das obras. Quer os concertos quer os repertórios foram sempre alvo de partilha e discussão entre professor e alunos, tendo também em atenção as determinações dos locais e das instituições que os organizaram.

Quer o trabalho específico desenvolvido das sessões ao longo do ano, quer as peças e repertório utilizados, programas, fotos e vídeos, poderão ser consultados mais ao pormenor na PARTE 1 deste relatório e nos ANEXOS.

Em todas as fases de intervenção foi sendo desenvolvida uma investigação qualitativa, de que iremos falar mais pormenorizadamente no capítulo seguinte.

## 4. Metodologia de investigação

### 4.1. Objetivos de investigação

Este capítulo procura justificar e descrever a metodologia de investigação seguida neste projeto. Como objetivos de investigação foram traçados os seguintes:

- Analisar as perceções de estudantes e professores sobre as dinâmicas musicais, sociais e culturais desenvolvidas pela classe de conjunto.
- Avaliar as aprendizagens desenvolvidas pelos estudantes na classe de conjunto de metais.

Esta metodologia visa analisar as perceções e as aprendizagens sobre as dinâmicas descritas e trabalhadas ao longo da intervenção. Para que seja possível chegar a resultados significativos, foram realizadas e utilizadas várias técnicas de recolha e análise de dados.

### 4.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Foram utilizadas várias técnicas e instrumentos de recolha de dados na realização deste projeto de investigação, nomeadamente gravações de algumas aulas, gravações de ensaios por secções, nos quais os alunos tiveram o papel de orientadores, guião de entrevistas com categorias criadas *a priori*, e notas de campo recolhidas durante as várias aulas que decorreram ao longo do ano letivo.

#### 4.2.1. Notas de campo

Segundo Afonso (2005, como referenciado em Vitorino, 2014, p. 39) “a observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e questionários.”

A realização de notas de campo consiste na recolha de informações retiradas, sejam elas através das observações no terreno ou pela participação ativa dos alunos, ao nível das opiniões dadas. “Os produtos de observação tomam geralmente a forma de registos escritos pelo investigador, ou registos em vídeo realizados pelo

investigador ou por outrem sobre a sua orientação” (Afonso 2005, p. 92, como referenciado em Vitorino, 2014, p. 40).

Neste projeto as notas de campo foram recolhidas através de observações, registos e transcrições feitas no decorrer das aulas. Estes registos consistem em opiniões dadas pelos alunos em relação ao trabalho desenvolvido nos ensaios por secções orientados pelos próprios alunos. O mesmo autor (citado em Verdelho, 2014) diz-nos que “diversos tipos de textos que constituem o conjunto dos registos de observação, (...) são produzidas as notas de campo manuscritas ou gravadas em áudio durante a observação ou imediatamente a seguir”.

#### **4.2.2. Registos de vídeo**

Ao nível dos registos audiovisuais, podemos observar mais ao pormenor os vários momentos da aula e os comportamentos que cada aluno vai tendo, à medida que as estratégias vão sendo implementadas. É, sem dúvida, uma mais valia pois também podemos comparar a evolução do grupo e demonstrar aos próprios alunos os seus comportamentos e as suas reações.

Este instrumento de observação foi bastante importante para podermos retirar algumas conclusões em relação às dinâmicas de grupo implementadas neste projeto, pois através dos ensaios realizados, tanto pelo professor como pelos próprios alunos, observámos todas essas subcategorias a serem postas em prática ao logo das aulas. Através destes registos de vídeo, foi possível observar o comportamento do grupo no seu todo e não apenas por algumas secções. É extremamente difícil para quem orienta conseguir perceber se todos os alunos conseguem acompanhar as estratégias que são implementadas ao longo das aulas. O professor poderá ter uma maior certeza do desenvolvimento dos alunos através da comparação dos vídeos e perceber, mais facilmente, quais os alunos que não estarão a acompanhar o ritmo da aula. Assim, ajudará o professor a implementar diferentes estratégias para que o grupo consiga atingir a homogeneidade desejada.

#### **4.2.3. Entrevistas**

Numa última fase deste projeto de investigação foram feitas algumas entrevistas aos alunos que frequentam a disciplina, ao professor de trompete e ao diretor pedagógico da Escola de Música Canto Firme de Tomar.

Estas entrevistas serviram, de um modo geral, para compreender as várias opiniões dos diferentes grupos entrevistados e saber quais os sentidos de resposta.

É, sem dúvida, uma boa estratégia para a recolha de dados, complementando assim as notas de campo, juntamente com os vídeos que foram gravados e posteriormente analisados.

Estas entrevistas permitiram saber ao certo os pensamentos dos inquiridos em relação às estratégias implementadas pelo professor no decorrer das aulas. Para a sua elaboração, foi criado um guião que estabeleceu, com categorias *a priori*, os três focos de estudo deste trabalho: dinâmicas musicais, dinâmicas sociais e dinâmicas culturais.

Dentro de cada uma destas categorias foram, ainda, criadas subcategorias *a priori*, para cada uma das quais foi então estabelecido um conjunto de questões dirigidas aos alunos, ao professor de trompete e ao diretor pedagógico, conforme se pode analisar no guião de entrevistas, apresentado na tabela 12.

Tabela 12 *Guião de entrevista aos alunos, professor e diretor pedagógico*

<u>Categorias</u>	<u>Subcategorias</u>	<u>Questionário Alunos</u>	<u>Questionário Professores</u>	<u>Questionário Diretor</u>
<b><u>Dinâmicas Musicais</u></b>	Questões técnicas instrumentais	Que aspetos técnico musicais podem ser destacados neste grupo de música de conjunto? (Musicalidade, Afinação, Acuidade Sonora, Etc.)	Que aspetos técnico musicais podem ser destacados neste grupo de música de conjunto pela positiva? (Musicalidade, Afinação, Acuidade Sonora, Etc.)	Que aspetos técnico musicais podem ser destacados neste grupo de música de conjunto? (Musicalidade, Afinação, Acuidade Sonora, Etc.)
		Que aspetos técnico musicais podem ser melhorados neste grupo de música de conjunto?  Como?	Que aspetos técnico musicais podem ser melhorados neste grupo de música de conjunto?  Como?	Que aspetos técnico musicais podem ser melhorados neste grupo de música de conjunto?  Como?
	Questões expressivas	Em que aspetos sente que o grupo demonstra acuidade musical ao nível das dinâmicas e da expressão em geral?	Em que aspetos sente que o grupo demonstra acuidade musical ao nível das dinâmicas e da expressão em geral?	Em que aspetos sente que o grupo demonstra acuidade musical ao nível das dinâmicas e

		(piano, meios fortes, forte e acc. rall.)	(piano, meios fortes, forte, acc. rall.)	da expressão musical? (piano, meios fortes, forte, acc. rall.. etc?)
	Questões estruturais	Como avalia a interação musical entre os diferentes naipes?	Como avalia a interação musical entre os diferentes naipes?	Como avalia a interação musical entre os diferentes naipes?
	Questões Valorativas	De que modos considera que o grupo consegue transmitir sentimentos e significados musicais?	De que modos considera que o grupo consegue transmitir sentimentos e significados musicais?	De que modos considera que o grupo consegue transmitir sentimentos e significados musicais?
	Estratégias	Em que medida pode ser importante o professor explicar os exercícios que são postos em prática?	Sente que os alunos ao longo dos ensaios conseguem assimilar o que o professor pretende?	Para si qual a relevância do professor explicar os exercícios trabalhados em aula?
		Para vocês qual a importância dos alunos desempenharem o papel de orientadores do ensaio?	Qual a importância de trabalhar por secções dando aos alunos o papel de orientadores de ensaio?	Em que aspeto será relevante os próprios colegas terem um papel de orientadores de ensaio?
<b><u>Dinâmicas Sociais</u></b>	<b>Relação professor aluno</b>	Qual a sua opinião em relação ao diálogo e comunicação estabelecidos entre o grupo e o professor?	Qual a sua opinião em relação ao diálogo e comunicação estabelecidos entre o grupo e o professor?	Qual a sua opinião em relação ao diálogo e comunicação estabelecidos entre o grupo e o professor?
		Qual a importância do professor solicitar as opiniões musicais dos alunos?	Qual a importância do professor solicitar as opiniões musicais dos alunos?	Qual a importância do professor solicitar as opiniões musicais dos alunos?

	<b>Aprendizagens entre pares</b>	Qual a importância do grupo ter alunos de diferentes níveis?	Qual a importância do grupo ter alunos de diferentes níveis?	Qual a importância do grupo ter alunos de diferentes níveis?
		Como comparam a aprendizagem individual com a aprendizagem em grupo?	Como comparam a aprendizagem individual com a aprendizagem em grupo?	Como comparam a aprendizagem individual com a aprendizagem em grupo?
	<b>Papéis e funções no grupo</b>	Como avalia o envolvimento dos alunos na organização da sala/aula?  (preparação da sala)	Como avalia o envolvimento dos alunos na organização da sala/aula?  (preparação da sala)	Como avalia o envolvimento dos alunos na organização da sala/aula?  (preparação da sala)
		Como avalia a interação de entreajuda entre os elementos do grupo?	Como avalia a interação de entreajuda entre os elementos do grupo?	Como avalia a interação de entreajuda entre os elementos do grupo?
		Qual a importância dos alunos desempenharem o papel de orientadores no ensaio?	Qual a importância dos alunos desempenharem o papel de orientadores no ensaio?	Qual a importância dos alunos desempenharem o papel de orientadores no ensaio?
	<b>Controlo emocional em performance</b>	Como comparam a pressão psicológica de tocarem sozinhos ou neste grupo de música de conjunto?	Como comparam a pressão psicológica de tocarem sozinhos ou neste grupo de música de conjunto?	Como comparam a pressão psicológica de tocarem sozinhos ou neste grupo de música de conjunto?
	<b>Identidade</b>	Qual a importância que dá ao visual	Qual a importância que dá ao visual adotado por este	Qual a importância que dá ao visual

<b><u>Dinâmicas Culturais</u></b>		adotado por este grupo nos concertos?	grupo nos concertos?	adotado por este grupo nos concertos?
		Como avalia a diversidade do repertório adotado pelo grupo?	Como avalia a diversidade do repertório adotado pelo grupo?	Como avalia a diversidade do repertório adotado pelo grupo?
	<b>Relação com o meio profissional</b>	Qual a importância do professor ser também um músico profissional?	Qual a importância do professor ser também um músico profissional?	Qual a importância do professor ser também um músico profissional?
		Para vocês qual a importância de participação em masterclasses?	Para vocês qual a importância de participação em masterclasses?	Para vocês qual a importância de participação em masterclasses?
		Qual a importância de realizar e assistir a concertos?	Qual a importância de realizar e assistir a concertos?	Qual a importância de realizar e assistir a concertos?
	<b>Interação com o público</b>	Como caracteriza a interação com o público nos concertos já realizados?	Como caracteriza a interação com o público nos concertos já realizados?	Como caracteriza a interação com o público nos concertos já realizados?
		Como acha que o grupo pode cativar o público durante os concertos?	Como acha que o grupo pode cativar o público durante os concertos?	Como acha que o grupo pode cativar o público durante os concertos?

### 4.3. Técnicas e tratamento de dados

Com vista à análise dos resultados, procurou-se descrever e interpretar os dados recolhidos, com base nas opiniões manifestadas pelos alunos e professores nas respostas às entrevistas, através de observação direta (notas de campo) e registos audiovisuais do processo.

Para o tratamento dos dados, as entrevistas foram transcritas e todos os dados foram triangulados, cruzando as respostas obtidas nas entrevistas com as diferentes notas de campo recolhidas durante as aulas. A categorização destes dados foi realizada com base nas categorias e subcategorias criadas *a priori* e foram encontrados diferentes sentidos de resposta ilustrados com transcrições de excertos das entrevistas e das notas de campo. Na tabela 13, é apresentado um excerto da tabela que serviu este processo de análise.

Tabela 13 *Excerto de tabela organizativa de categorias, subcategorias, sentidos e indicadores de resposta*

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	SENTIDOS DE RESPOSTA	INDICADORES DE RESPOSTA
Dinâmicas Musicais	Questões técnicas instrumentais	São valorizados a afinação, o equilíbrio e fusão sonora.	<p>“tentamos destacar a afinação, ter sempre o grupo afinado minimamente e também a musicalidade” (E_G1_A2)</p> <p>“tentamos equilibrar os vários naipes e fazermos todos a mesma articulação (...)” (E_G1_A1)</p> <p>“é importante estarmos a tocar num espírito coletivo”(E_G1_A3)</p>

			<p>“Articulação”(E_G3_A1)</p> <p>“Os aspetos são dinâmica, articulação, a afinação, e a concentração também. É muito à volta disso” (E_G3_A2)</p> <p>“Os aspetos técnico-musicais que (...) podemos destacar são a nível musical: estão a tocar e há preocupação com as dinâmicas, com o fraseado das frases e com afinação” (E_PT)</p> <p>“a musicalidade, os fraseados, as dinâmicas (são) fundamentais para fazerem essencialmente música, fazerem sentir a música de uma forma que faça transparecer que o grupo esteja a tocar como se fosse um só.” (E_DP)</p>
--	--	--	--

## 4.4. Apresentação e discussão dos resultados

Os resultados obtidos estão organizados em três categorias principais: Dinâmicas Musicais, Dinâmicas Sociais e Dinâmicas Culturais.

### 4.4.1. Dinâmicas Musicais

Em relação à primeira categoria, dinâmicas musicais, e concretamente à subcategoria técnicas instrumentais, são **valorizadas a afinação, o equilíbrio e a fusão sonora** em respostas, dadas pelos alunos e pelo professor entrevistado, como “tentamos destacar a afinação, ter sempre o grupo afinado minimamente e também a musicalidade” (E\_G1\_A2); “tentamos equilibrar os vários naipes e fazemos todos a mesma articulação (...)” (E\_G1\_A1); “Os aspetos são dinâmica, articulação, a afinação e a concentração”(E\_G3\_A2); “A musicalidade e o trabalho em grupo” (E\_G4\_A1); “A afinação e a articulação” (E\_G4\_A2); “(...) os aspetos técnico-musicais que podemos destacar são a nível musical: estão a tocar e há preocupação com as dinâmicas, com o fraseado das frases e com afinação.” (E\_PT).

Dentro da mesma subcategoria, o diretor pedagógico salienta que “a musicalidade, os fraseados, as dinâmicas (são) (...) fundamentais para fazerem essencialmente música, fazerem sentir a música de uma forma que faça transparecer que o grupo esteja a tocar como se fosse um só.” (E\_DP).

Nas entrevistas é demonstrado, também, que **há consciência sobre a importância dos exercícios para o desenvolvimento técnico** pois os alunos mencionam que se “pode melhorar através de escalas, assim melhorando a afinação e dinâmicas e modificando a articulação que utilizamos nas escalas.” (E\_G1\_A2); “Fazendo exercícios, ou melhor, explorando mais exercícios: por exemplo, variando o ritmo, as dinâmicas...” (E\_G3\_A2). O professor de trompete destaca que deve ser melhorada “a interação entre eles e mesmo aspetos a nível de afinação e fraseado”, afirmando, porém “que já há preocupação com isso, mas podemos melhorar sempre.” (E\_PT).

Na subcategoria das questões expressivas é **valorizado o equilíbrio das dinâmicas** visto que, na visão dos alunos, “há naipes que, se calhar porque são maiores, é mais difícil na afinação” e “se todos se esforçarem conseguem fazer muito mais forte que o resto do grupo”, “é sempre preciso ter acuidade” (E\_G1\_A2); “Como há níveis diferentes, acho que a expressão vai ser diferente de cada um. Cada um tem a sua forma de exprimir as coisas. A nível de dinâmicas, eu nem sei bem... Uns respeitam, outros não, acho que todos tentamos fazer o melhor.” (E\_G3\_A1); “Por vezes demonstra cuidado a ouvir o que o colega faz e tenta respeitá-lo” (E\_G4\_A1);

Nesta mesma questão, o professor de trompete salienta que “há a preocupação a nível das dinâmicas e (...), há preocupação a nível do grupo todo.” (E\_PT).

Dentro da mesma categoria destaca-se, também, a subcategoria das questões estruturais, na qual **há consciência sobre a necessidade de interação entre os naipes**. Exemplo deste aspeto é a resposta de um dos alunos ao referir que “não há muita interação, os naipes deviam ajudar-se mais” (E\_G1\_A1); “(...) acho que não há muita interação”(E\_G3\_A1); “Não há muita comunicação (musical)” (E\_G3\_A2). Ao longo das aulas estes aspetos têm vindo a ser melhorados, o que levou o professor de trompete a salientar que “há uma boa interação entre eles. Claro que podemos melhorar isto, mas isto ao longo do percurso escolar deles é um dos aspetos que o professor vai ter que ter sempre essa preocupação de melhorar, a interação entre o grupo.” (E\_PT).

Ainda no âmbito das questões estruturais **as diferenças de níveis entre os músicos são apontadas como prejudiciais ao nível da interação musical** tal como um dos alunos refere ao responder que “há naipes que são todos do mesmo grau e não têm ninguém para os indicar a não ser um orientador para orientar, ao contrário de outros naipes que têm pessoas com um grau mais a cima” (E\_G1\_A2).

Quanto à subcategoria das questões valorativas **é consciente a necessidade de “sentir” o que se toca**. Uma das respostas dadas por um dos alunos diz que o grupo demonstra significados musicais “quando também está a sentir o que está a fazer e não a tocar por tocar” (E\_G1\_A2) e outro aluno completa a resposta referindo que é importante “estar empenhados e concentrados, depois é tocar e exprimir o que sentimos” (E\_G1\_A3). O professor de trompete acrescenta ainda que “quando nós vamos ver os concertos conseguimos (...) ouvir música! Não estamos a ouvir só notas (...) estamos a ouvir música. E já há momentos bastante bons” (E\_PT). Dentro destas questões valorativas, os alunos, o diretor pedagógico e o professor dão bastante importância ao facto de o professor explicar os vários exercícios propostos e ao mesmo tempo fazer com que o grupo execute os exercícios e as peças de uma forma mais homogénea. Ainda nesta subcategoria, **é declarada a capacidade de transmitir as ideias musicais associadas ao repertório e de forma expressiva**: “Pode ser uma ajuda para os que estão num nível inferior” (E\_G3\_A2); “Acho que é importante porque ajuda imenso (...) por exemplo, na comunicação com os outros naipes (e) no nosso naipe também.” (E\_G3\_A2).

Como estratégias de ensino-aprendizagem em contexto sala de aula, os alunos foram levados a conduzir e orientar algumas partes de ensaio. Tanto os alunos como o professor, e até o diretor pedagógico, têm o mesmo sentido de resposta pois todos **valorizam a experiência de condução do ensaio por parte dos alunos, com vista ao exercício futuro como maestro**: é visível nas respostas de alguns alunos a importância dessa experiência, “para os alunos ficarem a conhecer o outro lado. Nós alunos não temos a noção do que o orientador às vezes está a pensar ou a ouvir e assim temos mais noção” (E\_G1\_A3). Outros alunos mencionaram que “(...) ao

fazermos papel de orientadores conseguimos ouvir o que o grupo transmite e podemos melhorar o que estamos a fazer” (E\_G1\_A2), e ainda, que “é importante porque mais tarde ou mais cedo vamos estar neste papel a sério e temos de ter objetivos” (E\_G3\_A2). O diretor pedagógico salientou que “(...) eles terem a experiência desde estudantes a saber o que é um líder (porque), no fundo, o chefe de naipe é um líder, é de importância para todos porque eles vão aprender todos uns com os outros.” (E\_DP).

#### 4.4.2. Dinâmicas Sociais

Na categoria das dinâmicas sociais e na subcategoria relação professor-aluno, é **destacada a necessidade de estabelecer uma relação que equilibre o “estar à vontade” e o “manter o respeito”**. Os alunos destacam que “existe boa comunicação, mas há alturas em que os alunos, como têm confiança, excedem o limite” (E\_G1\_A1); “confiança a mais com o professor, leva-nos a desrespeitar o orientador e isso vai afetar o ensaio, porque não estamos concentrados naquilo que é suposto” (E\_G1\_A2); “Diálogo há, isso é certo. Acho que o professor tenta sempre dizer-nos/transmitir-nos aquilo que também sabe, e isso também nos ajuda.” (E\_G3\_A1). O diretor pedagógico realça que “a relação professor-aluno deve ser a mais saudável possível, no entanto tem que haver sempre a distinção entre professor e o aluno. A sala de aula é a sala de aula, fora da sala de aula é outra coisa”; “(...) boa porque o professor é objetivo na maneira como explica as coisas” (E\_G4\_A1). Destaca ainda que “isso dentro deste grupo está a ser conseguido porque os alunos respeitam o professor, sabem que estão numa sala de aula, sabem que há um concerto e sabem que o professor é o responsável pela aquela classe.” (E\_DP).

O facto de o professor deixar que os alunos tenham uma interação e participação mais ativa, não só a tocar, também foi destacada nas respostas à entrevistas, onde é **valorizado o facto do professor deixar os alunos darem as suas opiniões em contexto sala de aula**: “dar a opinião ao orientador é sempre importante porque ajuda-nos a desenvolver a nossa identidade musical” (E\_G1\_A2). Um outro aluno diz que “é importante para nos conhecermos a nós mesmos porque estamos a trabalhar com pessoas que quase nunca sabemos a opinião delas porque nunca nos disseram. Assim elas dizem e conhecemo-las melhor.” (E\_G3\_A2). O professor de trompete acrescenta que “é bom para ouvirmos o que os alunos nos têm para dizer. Como professores, aprendemos com os alunos, não são só eles que aprendem connosco. Nós também temos muito para aprender com eles. Há alunos que têm boas ideias que podemos aproveitar (...), e eles próprios trocarem ideias entre eles.” (E\_PT). O diretor pedagógico destaca que “isso tem o lado positivo e o lado negativo, contudo é importante saber qual é a opinião deles e o que é que eles acham que devia ser melhorado. (...) deve-se ouvir de vez em quando a opinião deles porque às vezes, a opinião deles também é válida. (...) nós todos estamos sempre no processo de

ensino-aprendizagem para toda a vida, portanto às vezes existem conversas benéficas tanto para o professor como para o aluno. Todos têm a ganhar se todos falarem da mesma coisa, e não se dispersarem.” (E\_DP)

Na subcategoria da aprendizagem entre pares **é valorizado o equilíbrio entre aprendizagens individuais e em grupo** em respostas como “as aprendizagens complementam-se porque o que aprendemos individualmente pode ser aplicado no grupo” (E\_G1\_A2); “É importante porque assim habituamo-nos a ajudar.” (E\_G3\_A2); “E isso é fundamental. Temos que saber ajudar e saber ser ajudados.” (E\_G3\_A1). Pelo professor de trompete é referido que “a aprendizagem individual é muito mais ao pormenor, é muito mais técnica, (...) há preocupação musical, mas quando é individual é mais a nível técnico, não há aquela preocupação da interligação entre os naipes. Quando estamos a tocar em grupo temos que nos preocupar com outras coisas: a nível da interação do grupo, a nível musical, temos que ter todos a mesma forma de pensar, a mesma ideia musical.” (E\_PT). Tendo em conta este sentido de resposta, o diretor pedagógico realça que “a aprendizagem em grupo é um complemento da aprendizagem individual.” (E\_DP).

Nesta mesma subcategoria, aprendizagem entre pares, também **é declarada a importância da aprendizagem com os alunos mais avançados** pois, do ponto de vista de alguns alunos, vai servir como uma ajuda à aprendizagem: “favorece a transmissão de conhecimentos” (E\_G1\_A1); “a discrepância é maior para os alunos de baixo nível (...) porque têm uma aprendizagem mais fácil, já que têm os mais velhos a ajudar nos seus problemas”; “causa motivação: um aluno ao ver outro aluno de nível superior fica mais motivado para tentar atingir esse patamar” (E\_G1\_A3); “por exemplo em grupo nós vamos ter mais cuidado com a afinação, coisa que a solo normalmente não reparamos, só se tivermos por exemplo o afinador à frente ou coisa assim; a articulação (...) e o equilíbrio também.” (E\_G3\_A2); “Veem as coisas de outra forma (...) Se calhar têm mais atenção onde é que entra um e onde é que entra outro, ou a pormenores técnicos”; (E\_G3\_A1); “questões de equilíbrio e de afinação, também” (E\_G3\_A2). O professor de trompete sublinha, ainda, que “é bastante positivo porque, neste caso, os alunos que estão mais avançados podem ajudar os que estão a iniciar neste momento e puxar por eles assim dessa forma, ajudá-los na evolução” (E\_PT) e o diretor pedagógico realça que “quem tem a ganhar, mais do que o grupo, são os alunos, porque está-se a dar oportunidade de os alunos do 10º ano estarem juntos num grupo com os alunos do 12º. Se perguntarem se eu acho que um aluno do 12º vai aprender com o do 10º, claro que vai, porque estamos a falar de uma dinâmica de grupo e não de individualmente. E eles estão a saber trabalhar como um grupo, portanto estar a trabalhar com um grupo de diferentes níveis. Além de ser um desafio para os alunos, também é um desafio para o professor porque o professor terá que arranjar estratégias para que aquele grupo funcione sem que os alunos mais avançados percam a motivação, e vice-versa, e os alunos com menos preparação musical percam a motivação por as peças serem difíceis.” (E\_DP).

Na subcategoria do trabalho colaborativo, **é declarada a importância e necessidade da partilha nas tarefas de organização da sala e do trabalho em geral**. Por parte dos alunos “o grupo, em geral, envolve-se na organização da sala. Há pessoas que não ajudam tanto, mas no geral o grupo arruma tudo e deixa sempre tudo no lugar, vai buscar as coisas e organiza para ter o ensaio.” (E\_G1\_A2); “Poupamos tempo de ensaio, ganhamos responsabilidade de cumprir horários” (E\_G1\_A1); “Supostamente cada um de nós devia montar a sua estante e a sua cadeira, ou pelo menos pôr no sitio, e aquilo que acontece é só um colega nosso é que faz isso. E pronto, ele monta sempre tudo e ninguém ajuda a fazer nada.” (E\_G3\_A1). Quanto ao professor de trompete, este refere que “(...) há alguns alunos que têm a preocupação de organizar a sala toda, preparar o material de percussão todo para quando o professor chega a uma prova ou aos ensaios poder trabalhar à vontade.” (E\_PT).

A subcategoria entreaajuda é um dos pontos destacados, pois **é demonstrada a existência de entreaajuda e da interação entre eles**: “Eu acho que a entreaajuda é mais entre cada naípe (...) dentro do naípe. Acho que nós os dois, se ele tiver dúvidas numa coisa ou se eu tiver dúvidas numa coisa é mais fácil eu perguntar-lhe do que perguntar a outro colega qualquer. Há mais interação entre nós os dois do que se calhar com outro colega de outro naípe.” (E\_G3\_A1); “Nós tentamo-nos sempre ajudar” (E\_G3\_A2); “Nós ajudamo-nos sempre uns aos outros” (E\_G3\_A1); O professor de trompete destaca que “há uma boa interação entre eles. Claro que há mais entre alguns alunos do que outros. Há alguns alunos que gostam de andar mais sozinhos, e aí já não há tanta interação entre eles, mas acho que, em regra geral, há uma boa interação entre eles.” (E\_PT).

Na subcategoria do aluno com papel de orientador **é destacada a importância dos conhecimentos adquiridos para serem postos em prática futuramente**: “Veem as coisas de outra forma, se calhar têm mais atenção onde é que entra um e onde é que entra outro, ou a pormenores técnicos” (E\_G3\_A1); “E a questões de equilíbrio e de afinação” (E\_G3\_A2); O professor de trompete refere que “é bom para desta forma eles também poderem dar um bocadinho o valor ao papel do professor e eles próprios aprenderem (...), adquirem novos conhecimentos para um dia mais tarde, quando eles próprios estiverem a dar ensaios tornar-se muito mais fácil, uma vez que já passaram por esse papel.” (E\_PT). Quanto ao ponto de vista do diretor pedagógico, este afirma ser “a favor que isso deva ser feito, não em todas as aulas, (apenas) uma vez por acaso. (É importante) ter a consciência que se calhar só faz isso quem quer e dar tempo de preparação aos alunos, (...) para que tenham tempo para em casa conseguirem preparar a peça de maneira a conseguir dirigi-la para os colegas porque (...), estamos a falar em estudantes, e isso às vezes pode trazer problemas entre eles.” (E\_DP)

Relativamente à subcategoria do controlo emocional em performance o grupo é visto como um espaço de proteção e de controlo emocional: “Depende do nosso

papel no grupo: se tivermos (um papel) muito importante temos sempre mais pressão do que a tocar sozinhos porque o nosso mau desempenho pode estragar o trabalho do grupo” (E\_G1\_A2); “A pressão depende de cada um mas, na minha opinião, quando estamos em grupo estamos mais confortáveis” (E\_G1\_A1); “-tentamos mostrar um pouco o que conseguimos fazer individualmente”(E\_G1\_A3); “Tocar sozinho é sempre mais complicado, pelo menos pra mim. Prefiro estar sempre a tocar com outra pessoa ao lado, mas com um grupo de pessoas (...) é diferente, a pressão é outra.” (E\_G3\_A1); “Acho que nós estamos mais habituados a tocar em grupo do que sozinhos.” (E\_G3\_A2). O professor de trompete destaca que “a pressão psicológica é muito maior quando tocamos sozinhos. (...) quando tocamos em grupo também há pressão psicológica, mas é muito mais quando tocamos sozinhos.” (E\_PT). Já o diretor pedagógico pensa “(...) que eles a tocar em grupo ficam mais salvaguardados entre os colegas porque afinal estamos a falar de um grupo em que todos são importantes, mas é um grupo, e em grupo faz com que eles se libertem mais e fiquem mais calmos.” (E\_DP).

#### 4.4.3. Dinâmicas Culturais

Na subcategoria da identidade musical é dada a **importância ao visual de grupo**: “O visual adotado ajuda a transmitir aquilo que tentamos fazer musicalmente e devemos adaptarmo-nos aos diferentes tipos de público” (E\_G1\_A2); acho que devemos ter sempre uma boa apresentação” (E\_G3\_A1); “(...), não vamos vestidos formalmente para tocar para um grupo de crianças.” (E\_G3\_A2). Pelo professor de trompete é dito “(...) que dão bastante importância a isso. Quando é em concertos mais formais há uma preocupação de virem todos de fato, todos vestidos a rigor. Quando é uma apresentação de instrumentos ou a tocarem para crianças vão de uma forma muito mais descontraída.” (E\_PT). Quanto ao diretor pedagógico “(...) é fundamental, eles saberem que vão para um concerto e trazerem roupa de concerto. Um concerto não é uma brincadeira, no entanto deve-se ter em conta, e esse grupo já o fez e bem, que uma coisa é fazer um concerto didático para crianças em que eles vão vestidos igual às crianças, para brincarem com as crianças ao mesmo tempo que estão a demonstrar instrumentos e a tocar pequenos excertos de peças, ou mesmo peças inteiras.” (E\_DP)

Tal como o visual do grupo, também é **declarada a consciência de que o repertório é escolhido em função dos concertos**: “o repertório é bastante diversificado, desde os corais até à música mais recente” (E\_G1\_A2); “tentar enquadrar na atividade, se for formal a música também deve ser formal, se for repertório descontraído deve ser atividade menos formal” (E\_G1\_A3); “Temos várias coisas, aliás temos um repertório para qualquer tipo de situação” (E\_G3\_A1); “temos um repertório vasto para tocar para crianças ou mesmo se formos para uma

igreja” (E\_G3\_A2). O professor de trompete destaca “(...) que têm adquirido uma boa diversidade de obras e conseguem adotar um tipo de repertório específico consoante aquilo que vão fazer. Se vão tocar uma coisa mais formal o repertório é escolhido com esse intuito. Quando são as apresentações para miúdos ou uns concertos mais didáticos o repertório é mais animado, mais atrativo.” (E\_PT).

Na subcategoria da relação com o meio profissional é valorizada a dupla função professor/músico em termos da sua competência e credibilidade: “uma pessoa sem qualificações e conhecimentos não nos poderá ensinar nada musicalmente, não poderá dar opiniões nem ideias para aquilo que possamos fazer” (E\_G1\_A2); “Um professor profissional está mais seguro, o que faz com que a sua explicação seja mais credível” (E\_G1\_A3); “Ele assim sabe melhor certas dificuldades que os alunos podem ter” (E\_G2\_A1); “(...) sendo um professor músico profissional tem mais informação, consegue ajudar os alunos e com que eles evoluam” (E\_G2\_A2); “Ajuda mais facilmente os alunos” (E\_G2\_A3); “A importância de ser um músico profissional é porque ele já passou por aquilo que nós estamos a passar e vai-nos ajudar nas dificuldades que nós estamos a ter.” (E\_G3\_A2); “Porque também já passou por elas (dificuldades)” (E\_G3\_A1). O professor de trompete refere que “(...) é um dos aspetos mais importantes, ter alguém com capacidade à frente do grupo e, desta forma, poder estar a transmitir aos alunos os seus conhecimentos que (...) são bastantes, uma vez que é um músico profissional. Se fosse um músico amador, claro que também poderia fazer este trabalho, mas não com tanta qualidade.” (E\_PT). O diretor pedagógico destaca, ainda, que “(...) uma coisa é o professor ter no dia-a-dia a experiência que também está a viver noutros grupos que toca e vai fazê-la transmitir porque é um professor que tem muita experiência musical. Essa experiência musical vai ser bem transmitida aos alunos, que é isso que se quer. O professor vai aprendendo, vai ensinando, e vai aprendendo tanto como músico profissional como professor (...) um professor que seja instrumentista profissional também é aluno de uma orquestra que está a tocar. É uma troca de experiências que anda em círculo e que nunca mais acaba, se assim o professor o entender.” (E\_DP).

Tanto os alunos como os professores referem que é importante a participação em masterclasses, visto que **a relação com os músicos profissionais é valorizada pelas aprendizagens que proporciona**: “Ouvimos a opinião dos vários professores e assim organizamos as nossas” (E\_G1\_A1); “Ao ouvirmos diferentes ideias musicais de diferentes professores podemos começar a desenvolver a nossa identidade musical e a fazer um pouco mais o que gostamos musicalmente” (E\_G1\_A2); “Vemos diversos repertórios e diversas explicações para o tipo de repertório” (E\_G1\_A3); “É bom para conhecer novas pessoas, e os professores” (E\_G2\_A1); “E colegas também” (E\_G2\_A2); “Conhecer mais métodos de fazer as coisas, exercícios, novas maneiras de pensar sobre a música” (E\_G2\_A1); “É bom para conhecermos diferentes interpretações, diferentes pessoas, diferentes professores (...)” (E\_G3\_A2); “Também é bom ouvir os outros (...) também aprendemos com isso” (E\_G3\_A1). “Porque ouvimos os outros grupos onde um dia

podemos ingressar e ver ao nível que estão os colegas de outras escolas” (E\_G4\_A1); O professor de trompete destaca, também, a importância deste aspeto na aprendizagem dos alunos: “(...) Ir a masterclasses é bastante importante para haver uma troca de conhecimentos e para adquirir novos conhecimentos. O que eu lhes digo no dia-a-dia é bastante importante para eles, mas pode resultar mais com uns do que com outros, desbloqueia certas coisas que nós próprios enquanto professores, na aula no dia-a-dia, se torna bastante complicado de ajudar. Às vezes, basta uma simples masterclasse para eles conseguirem facilitar mais as coisas.” (E\_PT). O diretor pedagógico realça que “cada músico profissional, e são todos profissionais, tem uma vivência diferente e tem algo sempre mais a ensinar ao aluno acerca de determinadas técnicas, determinadas maneiras de lidar com algumas peças e algumas situações, e isso é benéfico e eles deviam fazer muito mais masterclasses pelo país porque há excelentes professores e músicos a fomentá-las de uma forma muito profissional e positiva.” (E\_DP).

Assim sendo também **é declarada a vantagem em assistir a concertos fora do âmbito escolar**: “A ver e ouvir também se aprende” (E\_G1\_A1); “ver diferentes concertos faz-nos conhecer novo repertório” (E\_G1\_A1); “Ver a interpretação que o maestro quis que a orquestra tivesse e a interpretação diferente de músico para músico” (E\_G1\_A2); “Aumenta o gosto musical de cada um e provavelmente ganhamos motivação a ouvir grandes grupos” (E\_G1\_A1); “Assistindo também se aprende, e executando ainda se aprende mais” (E\_G2\_A2); “É bom para conhecermos, por exemplo, repertório (...) ou um novo estilo de música, por exemplo, um dos próprios músicos a tocar, ou o maestro também é interessante.” (E\_G3\_A2). O professor de trompete refere que “faz parte do nosso percurso académico enquanto músico assistir a concertos. Não é só tocar, é bom ouvir concertos (...) ver (e compreender que) aquele está a fazer aquilo, adquirir a nossa própria personalidade enquanto músicos, e os concertos ajudam muito nisso.” (E\_PT). O diretor pedagógico afirma “da mesma forma que a masterclasse é importante, assistir a um concerto e ver na realidade aquilo que eles são quando estão em concerto é de elevada importância” (E\_DP).

Na subcategoria da interação com o público a relação com o público é associada a estratégias diversas, como aspetos visuais e tipo de repertório: “Fazemos os possíveis para interagir com o público” (E\_G1\_A1); “Normalmente interagimos com o público, por exemplo, num concerto que já fizemos demonstrámos os vários instrumentos que utilizamos no grupo para um grande número de crianças. Fizemos com que aprendessem mais qualquer coisa sobre música” (E\_G2\_A1); “Acho que o público, com a visualização, capta mais informação, e ouvindo também.” (E\_G2\_A2); “Eu acho que temos boa interação com o público (...) Pelo menos nos concertos que já fizemos até agora acho que sempre houve interação” (E\_G3\_A1); “fazendo essas pequenas coisas como foi a projeção do filme com a nossa música. São coisas que chamam à atenção. Pintar a cara, também.” (E\_G2\_A1); “fazer coisas que captem a atenção do público.” (E\_G2\_A1); “Fazer coisas

novas...por exemplo no último concerto fizemos a projeção e pintámos a cara.” (E\_G3\_A2). O professor de trompete assinala que podemos cativar o público “escolhendo um repertório mais atrativo, como fizeram por exemplo aqui na Festa da Música. Colocaram um vídeo durante o momento musical que eles estavam a fazer, desta forma pode tornar ainda mais atrativos os concertos e haver uma maior interação entre o público e os músicos.” (E\_PT). O diretor pedagógico realça, também, que “(...) foi uma das maravilhas que aconteceu naquele concerto pois o público, que não estaria à espera daquela interação entre música e filme. Conseguiram na perfeição executar vários excertos de peças com uma visualização de vídeo que fez com que fosse uma experiência bastante enriquecedora e bonita de se ver.” (E\_DP).

## 5. Conclusões

### 5.1. Considerações finais

Todo o projeto, desenvolvido e descrito ao longo deste trabalho, demonstra que a metodologia utilizada foi uma metodologia de investigação-ação, tendo como base de estudo a classe de conjunto de metais do curso profissional de instrumentistas de sopro e percussão da Canto Firme em Tomar. Esta metodologia serviu para observar e identificar as três grandes dinâmicas descritas ao longo do trabalho, sendo elas as dinâmicas musicais, sociais e culturais.

Ao nível das **dinâmicas musicais**, observámos através do aquecimento em conjunto, a preocupação de todos obterem uma articulação e som de grupo nos vários exercícios de trabalho base preparados pelo professor, com o objetivo de alcançar uma melhor musicalidade e fraseado, bem como o som de grupo. Com base nesses exercícios, foi possível os alunos tocarem de uma forma mais homogênea e com a preocupação em fundir os sons, quer do próprio naipe quer do grupo. Todos esses exercícios, implementados e executados ao longo das aulas, serviram também como estratégias, sendo uma mais valia para uma melhoria ao nível do desenvolvimento técnico e da execução do repertório.

Para os alunos poderem melhorar e desenvolver as suas capacidades musicais é importante trabalhar os aspetos do equilíbrio ao nível das dinâmicas, pois nem todos obtêm a mesma potência sonora nem o mesmo controlo, visto cada aluno ter as suas próprias capacidades e níveis musicais. Ao serem melhorados estes aspetos anteriormente referidos, os alunos puderam sentir mais o que tocavam e não tocar apenas as notas da pauta musical.

Tendo alguns alunos sido convidados, ao longo das aulas, a desempenharem o papel de orientadores e de chefes de naipe, isso ajudou-os a valorizar ainda mais as dificuldades em orientar quer os ensaios, quer o naipe, ou grupo como um todo. Essa estratégia adotada ajudou, também, a que os alunos percebessem melhor as partes musicais dos outros naves, fazendo ainda com que tenham uma maior perceção das partes dos outros instrumentos envolvidos no grupo. Este tipo de estratégia possibilitou, ainda, a preparação para um futuro trabalho como orientadores de um grupo musical. A assimilação de todas as estratégias, anteriormente descritas, por parte dos alunos, poderá ser benéfica para melhor compreenderem qual a forma de lidar musicalmente com um grupo.

Quanto às **dinâmicas sociais**, foi visível a interação entre os colegas tanto ao nível de entreatajuda na preparação da sala antes de todas as aulas, no decorrer da

aula e na partilha de conhecimentos entre colegas de naipe, bem como nos ensaios de naipe (como chefes de naipe) e nos ensaios orientados pelos alunos mais avançados desempenhando o papel de ensaiador. A responsabilidade incutida aos alunos em todas as tarefas foi uma estratégia essencial para o desenvolvimento da interação entre os elementos do grupo.

Em relação à aprendizagem, é valorizado o equilíbrio da mesma quer em grupo, quer individualmente, tendo em conta que, o que é aprendido em grupo, pode ser aplicado tanto nas aulas, como no estudo individual. Os alunos mais avançados, ao terem colegas com mais dificuldades musicais no grupo, assumem uma posição de maior responsabilidade, num tipo de aprendizagem entre pares para uma maior integração musical de todos no grupo, podendo dar um contributo para esse mesmo desenvolvimento. Estes diferentes níveis musicais entre os alunos no grupo, acabam por se tornar um desafio para o professor, tendo este um papel de grande relevo para conseguir que o grupo evolua em conjunto de forma igual.

Tendo em conta, os alunos com menos experiência musical e com mais dificuldades em controlarem as suas emoções, estes acabam por não se sentir com à vontade suficiente para uma boa execução das peças em palco. Sendo assim, ao apresentarem-se em grupo, os níveis emocionais são bastante mais controlados e sentem que tocar em grupo se torna mais confortável.

Por último, no que diz respeito às **dinâmicas culturais**, é de realçar o conhecimento e a motivação em relação aos concertos e aos contextos onde foram realizados. Os estudantes tomaram consciência de que o repertório se diversificou e adaptou consoante o público que se destinava. As apresentações ao público são sempre um ponto a destacar sendo que num dos concertos foram utilizados vídeos e imagens e os alunos pintaram a cara de forma tribal para melhor se englobarem no tema escolhido para o concerto: “African Sounds”. Apercebemo-nos todos, alunos e professor o quanto podemos melhorar os nossos concertos utilizando novas maneiras de apresentação e a fim de captar a atenção do público e motivar não só o público, mas também os próprios executantes. Adams (2001) refere que promover oportunidades de interação entre alunos e o público, torna-se benéfico: “(...) There is an opportunity to re-examine the possibilities for, and benefits of, engaging schools in the wider society, through members of the community.” (Adams, 2001: 183)

Estas dinâmicas acima mencionadas e postas em prática em aulas e concertos, são uma mais valia para o desenvolvimento do trabalho de grupo, ajudando assim o professor e os alunos. Sendo o atual professor um músico profissional e tendo experiência como instrumentista neste tipo de formação instrumental, tornou-se vantajoso para o grupo, tendo em conta que o professor pôde transmitir as suas vivências musicais para o grupo. A mesma autora, acima mencionada, realça a importância do contacto com músicos profissionais. Neste sentido o professor

desempenha um papel relevante em relação à motivação e inspiração dos seus alunos.

Contactar com profissionais e comunidades musicais que desenvolvam com clareza racional e filosófica para sustentar o seu trabalho, ao lado das ferramentas individuais do professor, pode ser inspirador e motivacional para os alunos. (Adams, 2001, p. 191)<sup>4</sup>

Através dessa experiência, as estratégias implementadas conduziram a um melhor desenvolvimento musical e aprendizagem em grupo pois, uma vez utilizadas, levaram a que o grupo se tornasse mais homogêneo e que as dificuldades, em grande parte, tivessem sido colmatadas.

Visto que a maioria dos alunos futuramente irá pertencer a um grupo do género, será uma ajuda pôr em prática todos estas aprendizagens e vivências proporcionadas ao longo do ano letivo, conduzindo a que compreendam mais facilmente como é trabalhar em grupo e como o devem fazer, quer como executantes, quer como orientadores.

Alguns dos aspetos menos positivos demonstrados foram alguns problemas ao nível do relacionamento e a falta de experiência por parte dos alunos para orientarem um grupo. Cada aluno tem a sua personalidade e, por vezes, nem sempre se relacionam bem uns com os outros. Esse tipo de atitudes leva a que os alunos tenham comportamentos inadequados, que podem, por sua vez, conduzir a um mau ambiente dentro da sala de aula. Felizmente, essas situações foram poucas e consegui sempre resolvê-las com diálogo e chamadas de atenção, permitindo que todos esses problemas de maior fossem sempre resolvidos dentro da sala de aula. Esses diálogos serviram para demonstrar ao grupo que só poderíamos ser um grupo coeso se todos estivessem em sintonia e dessem o melhor para o grupo soar como um todo e não de forma individual.

---

<sup>4</sup> Tradução do autor do texto original: "Contact with professional and community musicians who have developed a clear rationale and philosophy to underpin their work, alongside the individual skills of the teacher, can be inspirational and motivating for pupils." (Adams, 2001, p. 191)

## 5.2. Implicações educativas

Face aos resultados positivos que apontam para o potencial da classe de conjunto de metais ao nível das aprendizagens musicais sociais e culturais, a classe de conjunto assume-se como um complemento importante às aulas individuais. Nesse sentido será importante continuar a desenvolver este projeto recorrendo a repertório diversificado e abrangente que estimule o desenvolvimento musical, mas também as dinâmicas de interação social que estimulem a relação entre pares e a condução de pequenos e grandes grupos musicais. Estas experiências aproximaram os jovens do mundo profissional de música, situação que pode ser ampliada através da realização de concertos em diferentes contextos e formatos, e uma estreita ligação com as entidades do meio.

Será importante fazer mais investigação sobre este tema, visto que o estudo tem limitações ao nível do tempo e do seu próprio âmbito. É fundamental desenvolver mais conhecimento sobre as dinâmicas musicais destes ensembles, as interações sociais e o seu potencial de desenvolvimento cultural, não só dos alunos, mas também do meio. A escola deve ter um papel fundamental neste aspeto pois deve promover sempre os grupos em diferentes apresentações e em representação da escola, podendo assim os alunos mostrar à comunidade o trabalho realizado em contexto de sala de aula.

No meu entender, como professor e orientador de um grupo heterogéneo ao nível musical, sinto que é necessário existirem mais métodos de aquecimento para que se possa trabalhar cada vez mais os aspetos de som, articulação e afinação. A diversidade destes exercícios ajudará a que os alunos possam desenvolver as suas capacidades auditivas e técnicas, tendo como objetivo uma maior compreensão e desenvolvimento musical, com vista a uma aprendizagem mais rápida e eficaz, podendo poupar tempo de ensaio e ajudando a criar a coesão e o timbre de grupo pretendidos.

Para que os alunos tenham uma maior perceção do trabalho que é desenvolvido por outros músicos e o possam comparar com aquele que vão realizando ao longo das aulas, é importante levá-los a outras escolas a fim de participarem em masterclasses, aulas abertas, com o objetivo de observarem o trabalho desenvolvido fora do seu contexto escolar. Promover visitas de estudo para os alunos poderem assistir a concertos de outros grupos, estabelecer intercâmbios com outros ensembles instrumentais, será também uma mais valia pois fará com que os alunos observem e tenham conhecimento do mundo em que estão inseridos.

Embora exista e esteja disponível bastante repertório para este tipo de formação, sinto que seria extremamente importante que surgissem novas obras, que incluíssem suporte de vídeo/imagem, no sentido de complementar a sua execução e proporcionar um concerto mais dinâmico e atrativo ao público alvo. Tendo em

conta o papel das novas tecnologias no cotidiano, penso que será uma boa estratégia a existência de formatos áudio onde se pudesse eliminar as diferentes vozes instrumentais para que os alunos pudessem tocar e estudar individualmente o repertório de grupo em simultâneo ao áudio. Assim, compreender e aliar os diferentes recursos tecnológicos disponíveis nos dias de hoje, revelar-se-ia um importante alicerce para um estudo mais coeso e eficaz.

## 6. Referências Bibliográficas

Adams, P. (2001). Resources and activities beyond the school. In C. Philpott & C. Plummeridge (Eds). *Issues in Music Teaching*. London: Taylor & Francis. 182-193.

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores, SA.

Barbier (1996). *La recherche action*. Paris: Ed. Anthropos.

Barrett, M. (1990). Music and Language in Education. *British Journal of Music Education*. 7 (1), 58-64.

Berg, M. (1997). *Social Construction of musical experience in two high school chamber music ensembles*. Tese de Doutoramento, Northwestern University.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. (colecção Ciências da Educação). Porto: Porto Editor.

Carmo, H. & Ferreira. M. (2008). *Metodologia da Investigação: Guia para Autoaprendizagem* (2ª edição). Lisboa: Universidade Aberta.

Clynes, M. & Walker, J. (1982). Neurobiologic functions of rhythm, time and pulse in music. In M. Clynes (ed.), *Music, Mind and Brain: the Neuropsychology of Music*. New York: Plenum.

Callegari, P. A. (2008). *A relação indivíduo-música na perspectiva dos significados musicais de Lucy Green: um estudo de caso em um projeto social*. Dissertação de mestrado. Brasília: Instituto de Artes / Departamento de Música da Universidade de Brasília.

Clarke, A. (2010). *Clarke's Technical Studies for the Cornet*. Indiana: Elkhart-Ind USA.

Costa, M. M. I. A. (2010). *O valor da música na educação na perspectiva de Keith Swanwick*. Dissertação de Mestrado em Educação. Lisboa: Universidade de Lisboa – Instituto de Educação.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*. 13 (2), 355-379.

Ferreira, F. M. S. (2011). *Influência da música de câmara no ensino de saxofone*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro.

Freire (1996). *Pedagogia da Autonomia, saberes necessários à prática educativa*, S. Paulo: Ed. Paz e Terra.

Gravito, M. (2015). *Estratégias para o sucesso no ensino da formação musical*. Relatório de Estágio Profissional. Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Green (2000). Identidade de género, experiência musical e escolaridade. *Música, Psicologia e Educação*. 2, 47-64. Porto.

Green, L. (2006). Popular music in and for itself, and for 'other' music: current research in the classroom. *International Journal of Music Education*, 24(2), 101-118.

Hargreaves, D. (1999). Desenvolvimento musical e educação no mundo social. *Música, Psicologia e Educação*, (1) 5-13.

Kirschner, P. (1992). Epistemology, practical work and academic skills in science education. *Science & Education*. 1, 273-299.

Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelona: Graó.

Leite, C. D. (2003). O diálogo nos trabalhos criativos em grupo como contributo para a compreensão musical. Estudo sobre as actividades de composição em contexto de sala de aula no ensino básico – 3º ciclo. *Música, Psicologia e Educação* (5) 69-83. Porto: CIPEM, ESE do Porto.

MacDonald, R., Miell, D. & Hargreaves, D. J. (2008). Musical Identities. *A Handbook of Music Psychology*. In S. Hallam, I. Cross & M. Thaut (eds), Oxford: Oxford University Press. 462-470-

Oliveira, J. S. & Rezende, D. S. (2009). Música como Discurso segundo Swanwick, Sloboda e Serafine e a Prática Pedagógica da Música. Rio de Janeiro: *Cadernos do Colóquio*, 10 (1), 78-89.

Pilafian, S. & Sheridan, P. (2003). *The Breathing Gym*. Arizona: Focus on Music.

Plummeridge, C. (2001). Music and combined arts. In C. Philpott. & C. Plummeridge (Eds), *Issues in Music Teaching*. London: Taylor & Francis, 131-141.

Rabello, E. & Passos, J. S. (s/d). *Vygotsky e o desenvolvimento humano*. acedido em: <<http://www.josesilveira.com/artigos/vygotsky.pdf>>, no dia 2 de janeiro de 2016.

Reeves, J. (2007). *Brass Band Warm-Up Exercises*. Cambridge: Score Exchange.

Ribeiro, J. (2015). *A “audição” no desenvolvimento da criatividade da aprendizagem do saxofone*. Relatório de estágio mestrado em Ensino da Música. Universidade do Minho. Instituto de Educação.

Rocha, Z. D. F. C. (2005). *Análise da Dinâmica de um grupo de aprendizagem em Ciências no Ensino Fundamental*. Dissertação de Pós-Graduação. Londrina: Universidade Estadual de Londrina.

Shon, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. United States: Basics Books, Inc.

Swanwick, K. (1979). *A Basis for Music Education*. London: NFER Nelson.

Swanwick, K. and Tillman, J. (1986). The sequence of musical development: A study of children's composition. *British Journal of Music Education*. 3 (3), 305-339.

Swanwick, K. (1988). *Music, Mind and Education*. London: London Routledge.

Swanwick, K. (1996). *Instrumental teaching as music teaching*. In Spruce, G. *Teaching Music*. London: Routledge.

Swanwick, K. (1999). *Teaching Music Musically*. London Routledge.

Ulhoa, M. (2003). Rocking' Liverpool: significado e competência musical. *Em Pauta*, Porto Alegre, 14 (23), 43-61.

Verdelho, R. (2014). *Interpretação e gravação musical em estúdio: aprendizagem e percepções em crianças do 1º ciclo*. Relatório de estágio. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal.

Vitorino, L. (2014). *Composição de bandas sonoras para filmes de animação: Aprendizagens musicais e sociais em jovens do 2º ciclo*. Relatório do projeto de Investigação. Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Process*. Cambridge: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes Editora. 4ª edição.

Vygotsky, L. S. (2001). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Ridendo Castigat Mores. acessado em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>>

## 7. Anexos

## **A. Partituras do Ensemble de Metais**

# African Symphony

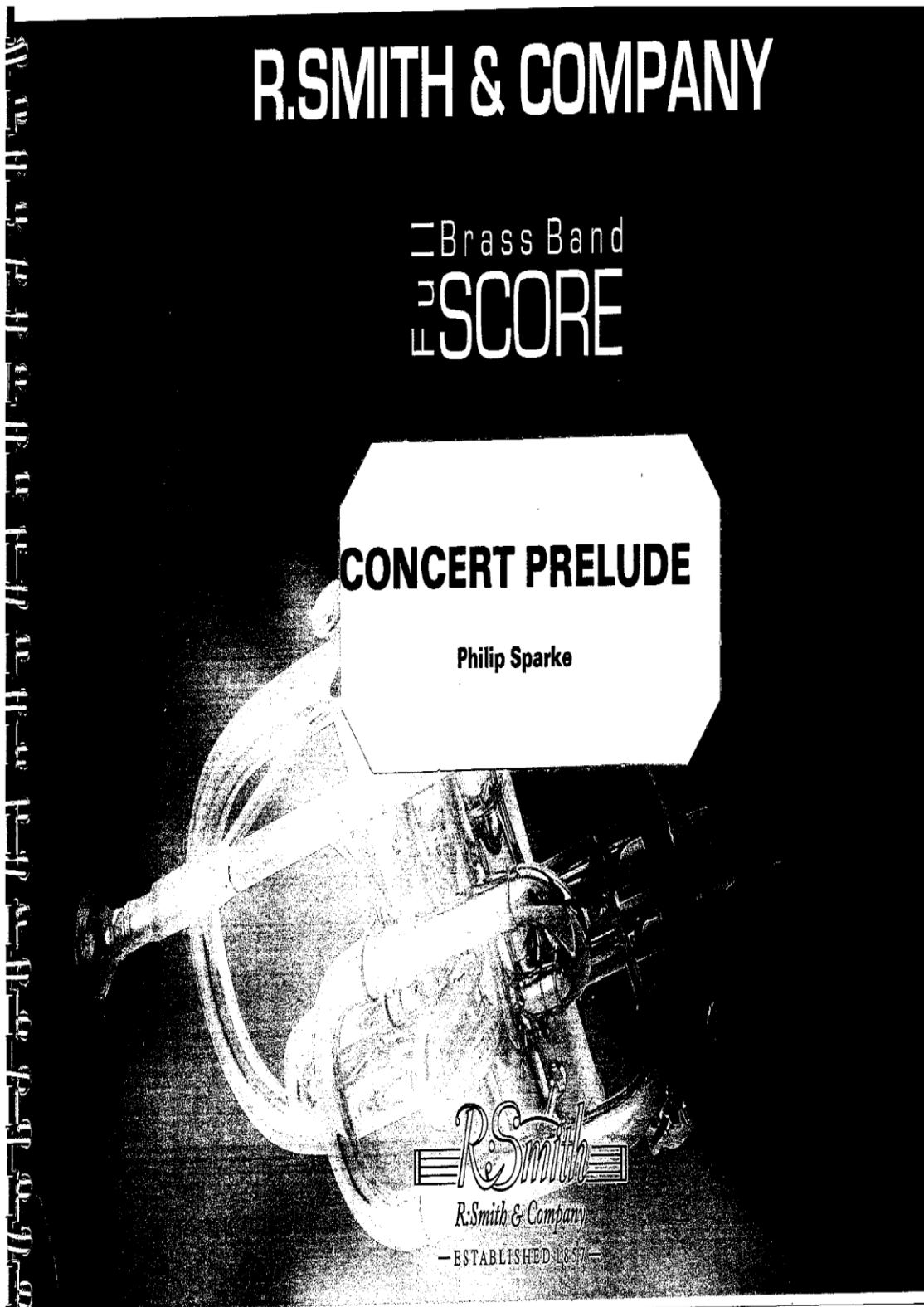
Score Brass Band

arr. naohio Iwui

Moderato

The musical score is arranged in a standard orchestral format with multiple staves. The instruments listed on the left are: Piccolo Trumpet in Bb, Solo Cornet, Repiano Cornet, 2nd Cornet, 3rd Cornet, Flugel, Solo Horn in F, 1st Horn in F, 2nd Horn in F, 1st Baritone, 2nd Baritone, 1st Trombone, 2nd Trombone, Bass Trombone, Euphonium, C Tuba (Eb), C Tuba (Bb), Timpani, Mallets, Tambourine, Steigh Bells, Cowbell, Congas, and Drum Set. The score is in 2/4 time and features a variety of rhythmic patterns and dynamics. The tempo is marked 'Moderato'. The score includes dynamic markings such as *mf* and *f*. The score is arranged in a standard orchestral format with multiple staves. The instruments listed on the left are: Piccolo Trumpet in Bb, Solo Cornet, Repiano Cornet, 2nd Cornet, 3rd Cornet, Flugel, Solo Horn in F, 1st Horn in F, 2nd Horn in F, 1st Baritone, 2nd Baritone, 1st Trombone, 2nd Trombone, Bass Trombone, Euphonium, C Tuba (Eb), C Tuba (Bb), Timpani, Mallets, Tambourine, Steigh Bells, Cowbell, Congas, and Drum Set. The score is in 2/4 time and features a variety of rhythmic patterns and dynamics. The tempo is marked 'Moderato'. The score includes dynamic markings such as *mf* and *f*.

Copyright © 2013



**R.SMITH & COMPANY**

Brass Band  
**SCORE**

**CONCERT PRELUDE**

**Philip Sparke**

*R. Smith*  
R. Smith & Company  
— ESTABLISHED 1837 —

*Ricardo - Di tempo sempre andante.  
- Andante con a lasso de tempo.*

*ORCHESTRA  
- Flute - Scope 182, 184, 186  
- Divertimento - 134, 136, 138  
- Flute - 134, 136, 138  
- Grand Fugue - 134*

*Longo - Compositores  
dos tempos.  
Andante con a lasso de tempo.*

**KAREL HUSA**

# DIVERTIMENTO

Overture .....	4
Scherzo .....	6
Song .....	12
Slovak Dance .....	16

AMP 6926

ISBN 0-7935-7437-4

Associated Music Publishers, Inc.

DISTRIBUTED BY  
**HAL LEONARD CORPORATION**  
7777 W. BLUEMOUND RD., P.O. BOX 13819 MILWAUKEE, WI 53213

*Revised, Ruben, Nuno, Inic, FABIO, Tiago*

# FANFARE FOR THE COMMON MAN

Duration: ca. 3½ minutes

AARON COPLAND, 1942

Very deliberately ( $\text{♩} = \text{ca. } 52$ ) rit. . . . . a tempo

Horns in F  
1 3  
2 4

Bb Trumpets  
1 2 3  
2 3 5

Trombones  
1 2  
2 3

Tuba  
5

Timpani  
Very deliberately ( $\text{♩} = \text{ca. } 52$ ) rit. . . . . a tempo  
let vibrate

Bass Drum  
let vibrate

Tam-tam  
ff f mf

7

Horns in F  
1 3  
2 4

Bb Tpts.  
1  
2 3  
(a2)

Tbns.  
1 2  
3

Tuba  
5

Timp.  
with hard sticks

Bass Dr.  
deadened sound

Copyright 1944 by Aaron Copland.  
Sole publisher Boosey & Hawkes, Inc.

B.Ens. 97

Printed in U.S.A.

*gaine  
Liscal*

for the Bay Brass  
**O Magnum Mysterium**  
for Brass Ensemble

Morten Lauridsen

Adagio, molto legato e espressivo (♩ = ca. 76-80)

Musical score for the first system of 'O Magnum Mysterium' for Brass Ensemble. The score includes parts for Trumpet in B♭ (1 and 2), Trumpet in B♭ (3), Horn in F (1 and 2), Horn in F (3 and 4), Trombone 1 (1 and 2), Bass Trombone, and Tuba. The tempo is Adagio, molto legato e espressivo (♩ = ca. 76-80). The key signature is two flats (B♭ major/D minor). The time signature is 4/4. The score begins with a *p* dynamic. A first ending bracket labeled 'A' spans the final measures of the system, which are marked 'A tempo'. Performance markings include *rit.* and *espr.* (espressivo).

Musical score for the second system of 'O Magnum Mysterium' for Brass Ensemble. This system continues the parts for Trumpet in B♭ (1 and 2), Trumpet in B♭ (3), Horn in F (1 and 2), Horn in F (3 and 4), Trombone 1 (1 and 2), Bass Trombone, and Tuba. The tempo remains Adagio, molto legato e espressivo. The key signature is two flats. The time signature is 4/4. The score features several solo passages: '1. solo *mp espr.*' for Trumpet 1, '2. solo' for Trumpet 3, and 'solo *mp espr.*' for Horn 3. Dynamics include *p*, *mp*, and *espr.*. There are also markings for *a2* (second attack) for Horns 1 and 2. The system concludes with a 4/4 time signature.

© Copyright 2004 Songs of Peer, Ltd.

# OUT OF AFRICA

JOHN BARRY  
arr. Johan de Mey

Tranquillo (♩=80)

2 3 4 5 6

Piccolo

Flutes

Oboe/Eng. Horn

Bassoons

E♭ Clarinet

Clarinet I

Clarinet II

Clarinet III

Alto Clarinet

Bass Clarinet

Sax. Soprano (Fanfare)

Sax. Alto

Sax. Tenor

Sax. Bar.

E♭ Bugle

Solo/1st Bugle

2nd Bugle

3rd Bugle

Horn I III (F)

Horn II IV

Cornet III

Trumpet I (B♭)

Trumpet II

Trombone I

Trombone II III

Baritone-Euphonium (C)

Basses (C)

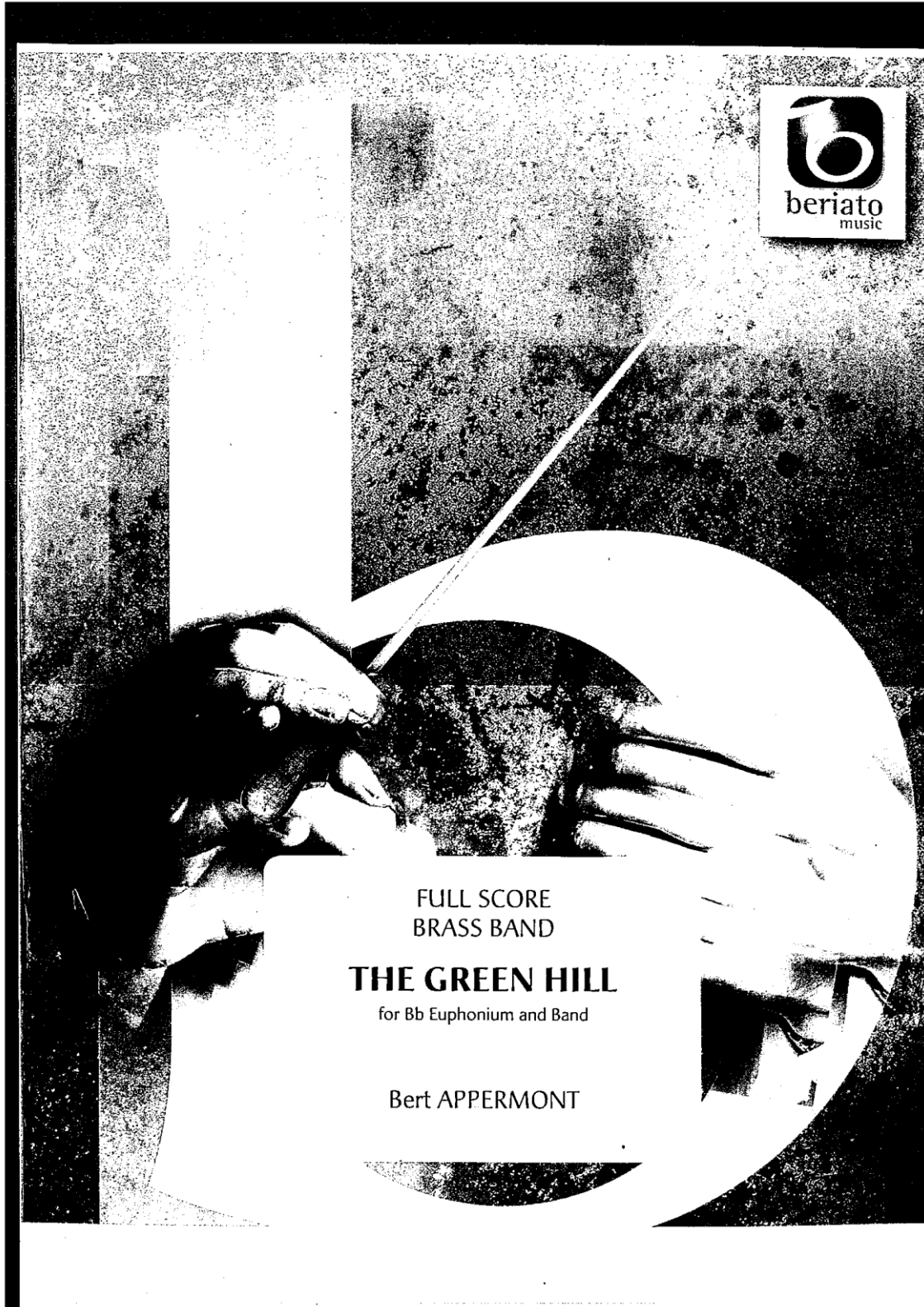
Timpani

Vibraphone

Bells

*pp* *Soft mallets*

© 1990 Worldcopyright by Music Corp. of America Inc.  
Voor Ned.: MCA Music Holland B.V.



FULL SCORE  
BRASS BAND

**THE GREEN HILL**

for Bb Euphonium and Band

Bert APPERMONT



Exercises  
to improve  
breath control  
and airflow

# The Breathing gym

by Sam Pilafian and Patrick Sheridan



ISBN 0-9655808-3-0

Copyright © 2002 Focus On Excellence  
All Rights Reserved

Edited by David Madara  
Photos by Paul Markow  
Art Direction by Sharon Seidl-Vargas

The music, text design and graphics in this publication are protected by copyright law. Any duplication or transmission, by any means, electronic, mechanical photocopying, recording or otherwise is an infringement of copyright.

For a comprehensive listing of Focus On Excellence books call 1-800-332-2637 or visit our webpage [www.focusonex.com](http://www.focusonex.com)

## **B. Transcrição das entrevistas**

Tabela 13 - Tabela organizativa de categorias, subcategorias, sentidos e indicadores de resposta

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	SENTIDOS DE RESPOSTA	INDICADORES DE RESPOSTA
<b>Dinâmicas Musicais</b>	Questões técnicas instrumentais	São valorizadas a afinação, o equilíbrio e fusão sonora.	<p>“tentamos destacar a afinação, ter sempre o grupo afinado minimamente e também a musicalidade” (E_G1_A2)</p> <p>“tentamos equilibrar os vários naipes e (fazemos) todos a mesma articulação (...)” (E_G1_A1)</p> <p>“é importante estarmos a tocar num espírito coletivo” (E_G1_A3)</p> <p>“Articulação” (E_G3_A1)</p> <p>“Os aspetos são dinâmica, articulação, a afinação, e a concentração também. É muito à volta disso” (G3_A2)</p> <p>“Os aspetos técnico-musicais que (...) podemos destacar são a nível musical: estão a tocar e há preocupação com as dinâmicas, com o fraseado das frases e com afinação” (E_PT)</p> <p>“A musicalidade e o trabalho em grupo” (E_G4_A1)</p> <p>“A afinação e a articulação” (E_G4_A2)</p> <p>“a musicalidade, os fraseados, as dinâmicas (são) fundamentais para fazerem essencialmente música, fazerem sentir a música de uma forma que faça transparecer que o grupo esteja a tocar como se fosse um só.” (E_DP)</p>
		Há consciência sobre a importância dos exercícios para o desenvolvimento técnico.	<p>“pode melhorar através de escalas, assim melhorando a afinação e dinâmicas e modificando a articulação que utilizamos nas escalas” (E_G1_A2)</p> <p>“Escalas com vários ritmos” (E_G1_A1)</p> <p>“Trabalhando em conjunto para conhecer o timbre de todos” (E_G1_A3)</p> <p>“Então podemos melhorar muita coisa: podemos melhorar o staccato fazendo exercícios, podemos fazer exercícios de som, trabalhar dinâmica que temos muito ou poucas...” (E_G3_A1)</p> <p>“Podemos fazer exercícios de concentração” (E_G3_A2)</p> <p>“O som do grupo também”</p> <p>“Fazendo exercícios, ou melhor, explorando mais exercícios. Por</p>

<b>Dinâmicas Musicais</b>			<p>exemplo, variando o ritmo, as dinâmicas..." (G3_A2)</p> <p>"A interação entre eles e mesmo aspetos a nível de afinação e fraseado. (...) há preocupação com isso mas podemos melhorar sempre." (E_PT)</p>
	Questões expressivas	É valorizado o equilíbrio das dinâmicas.	<p>"é exagerada por certos naipes" falta de equilíbrio que existe" (E_G1_A1)</p> <p>"há naipes que se calhar porque são maiores é mais difícil na afinação" e "se todos se esforçarem conseguem fazer muito mais forte que o resto do grupo", "é sempre preciso ter acuidade" (E_G1_A2)</p> <p>"Como há níveis diferentes, acho que a expressão vai ser diferente de cada um. Cada um tem a sua forma de exprimir as coisas. A nível de dinâmicas, eu nem sei bem (...). Uns respeitam, outros não respeitam (...), mas acho que todos tentamos fazer o melhor." (E_G3_A1)</p> <p>"Por vezes demonstra cuidado a ouvir o que o colega faz e tenta respeitá-lo" (E_G4_A1)</p> <p>"Como já disse anteriormente, quando vou ouvir um concerto deles, um ensaio ou uma prova noto que as obras não são tocadas tudo igual. Há a preocupação a nível das dinâmicas e, regra geral, há preocupação a nível do grupo todo." (E_PT)</p>
	Questões estruturais	Há consciência sobre a necessidade de interação entre os naipes.	<p>"Não há muita interação os naipes deviam ajudar-se mais"</p> <p>"quando o orientador explica a forma como quer interpretar, a partir daí começam a ter mais cuidado" (E_G1_A1)</p> <p>"Entre os diferentes naipes? Acho que não há muita entreajuda" G3_A1</p> <p>"Não há muita comunicação" G3_A2</p> <p>"Há uma boa interação entre eles. Claro que podemos melhorar isto, mas isto ao longo do percurso escolar deles é um dos aspetos que o professor vai ter que ter sempre essa preocupação de melhorar, a interação entre o grupo." (E_PT)</p>
		As diferenças de níveis entre os músicos são apontadas como prejudiciais ao nível da interação musical.	há naipes que são todos do mesmo grau e não tem ninguém para os indicar a não ser um orientador para orientar, ao contrário de outros naipes que tem pessoas com um grau mais a cima" (E_G1_A2)
	Questões Valorativas	É consciente a necessidade de "sentir" o que se toca.	<p>"Sim, é transmitido quando o orientador diz a forma como quer e quando as pessoas se esforçam" (E_G1_A1)</p> <p>quando também está a sentir o que está a fazer e não a tocar por tocar" (E_G1_A2)</p>

		<p>“estar empenhados e concentrados depois é tocar e exprimir o que sentimos” (E_G1_A3)</p> <p>“Acho que através de dinâmicas isso é capaz de...”E_G3_A1 “E do som” G3_A2</p> <p>“quando nós vamos ver os concertos a gente consegue (...) ouvir música! Não estamos a ouvir só notas (...) estamos a ouvir música. E já há momentos bastante bons.” (E_PT)</p>	
	<p>É declarada a capacidade de transmitir as ideias musicais associadas ao repertório e de forma expressiva.</p>	<p>“São novos conhecimentos que adquirimos tanto para o trabalho individual como para o coletivo” (E_G1_A1)</p> <p>“Pode ser uma ajuda para os que estão num nível inferior” “Porque não há níveis iguais” “Acho que é importante porque ajuda imenso (...) ajuda, por exemplo, na comunicação com os outros naipes (...) (e) no nosso naipe também.” (E_G3_A1)</p> <p>“Acho que sim. Nem todos, há uns que assimilam mais facilmente que outros mas acho que a regra geral consegue assimilar bem.” (E_PT)</p>	
<p>Estratégias de ensino-aprendizagem</p>	<p>Valorizam a experiência de condução do ensaio por parte dos alunos, com vista ao exercício futuro como maestro.</p>	<p>“para os alunos ficarem a conhecer o outro lado, nós alunos não temos a noção do que o orientador às vezes está a pensar a ouvir e assim temos mais noção.” (E_G1_A3)</p> <p>“(...) ao fazermos papel de orientadores conseguimos ouvir o que o grupo transmite e podemos melhorar o que estamos a fazer” (E_G1_A2)</p> <p>“Se o grupo não transmitir segurança à pessoa que está a orientar, a pessoa que está a orientar vai sentir-se insegura e não vai conseguir explicar o que quer, enquanto se o grupo demonstrar confiança é mais fácil trabalhar” (E_G1_A1)</p> <p>“Eu acho que é importante porque ajudamos aqueles que têm mais dificuldade. Pelo menos eu falo por mim, ajudava sempre um colega que tinha mais dificuldade. Eu ajudo sempre toda a gente, mas insisto naqueles que têm mais dificuldades.” (E_G3_A1)</p> <p>“É importante porque mais tarde ou mais cedo vamos estar neste papel a sério e temos de ter objetivos” (E_G3_A2)</p> <p>“É bom para haver uma troca de ideias entre eles (...) ideias musicais e outras coisas que podem facilitar a execução das obras.” (E_PT)</p>	

			<p>“(…) eles terem a experiência desde estudantes a saber o que é um líder, (porque) no fundo o chefe de naípe é um líder, é de importância para todos porque eles vão aprender todos uns com os outros.” (E_DP)</p>
<b>Dinâmicas Sociais</b>	Relação professor aluno	É destacada a necessidade de estabelecer uma relação que equilibre o “estar à vontade” e o “manter o respeito”.	<p>Existe boa comunicação mas há alturas em que os alunos como tem confiança excedem o limite” (E_G1_A1)</p> <p>“Confiança a mais com o professor leva-nos a desrespeitar o orientador e isso vai afetar o ensaio porque não estamos concentrados naquilo que é suposto” (E_G1_A2)</p> <p>“Diálogo há, isso é certo. Acho que o professor tenta sempre dizer-nos/transmitir-nos aquilo que também sabe, e isso também nos ajuda.” (E_G3_A1)</p> <p>“(…) boa porque o professor é objetivo na maneira como explica as coisas” (E_G4_A1).</p> <p>“Acho que é um diálogo bastante claro e acessível, e que é de fácil compreensão para todos.”(E_PT)</p> <p>“A relação professor-aluno deve ser a mais saudável possível, no entanto tem que haver sempre a distinção entre professor e o aluno. A sala de aula é a sala de aula, fora da sala de aula é outra coisa. Penso que isso dentro deste grupo está a ser conseguido porque os alunos respeitam o professor, sabem que estão numa sala de aula, sabem que há um concerto e sabem que o professor é o responsável pela aquela classe.” (E_DP)</p>
	Interação	É valorizado o facto do professor deixar os alunos darem as suas opiniões em contexto sala de aula.	<p>“Dar a opinião ao orientador é sempre importante porque ajudamos a desenvolver a nossa identidade musical”E_G1_A2”</p> <p>“É importante para nós conhecermos a nós mesmos porque nós estamos a trabalhar com pessoas que quase nunca sabemos a opinião delas porque elas nunca nos disseram. Assim elas dizem e conhecemo-las melhor.”(E_G3_A2)</p> <p>“É bom para, neste caso, ouvirmos o que os alunos nos têm para dizer. Nós, como professores, aprendemos com os alunos, não são só eles que aprendem connosco, nós também temos muito para aprender com eles. E claro que há alunos que têm boas ideias e podemos aproveitar essas ideias, e eles próprios trocarem ideias entre eles.”(E_PT)</p> <p>“Isso tem o lado positivo e o lado negativo, contudo é importante saber qual é a opinião deles e o que é que eles acham que devia ser</p>

<b>Dinâmicas Sociais</b>			melhorado. (...) deve-se ouvir de vez em quando a opinião deles porque às vezes, na maior parte das vezes, a opinião deles também é válida e o professor, nós todos, estamos sempre no processo de ensino-aprendizagem para toda a vida, portanto às vezes existem conversas benéficas tanto para o professor como para o aluno. Todos têm a ganhar se todos falarem da mesma coisa, e não se dispersarem." (E_DP)
	Aprendizagens entre pares	É valorizado o equilíbrio entre aprendizagens individuais e em grupo.	<p>"as aprendizagens complementam-se porque o que aprendemos individualmente pode ser aplicado no grupo"(E_G1_A2)</p> <p>"É importante porque assim nós habituamo-nos a ajudar." (E_G3_A1)</p> <p>"E isso é fundamental. Temos que saber ajudar e saber ser ajudados." (E_G3_A2)</p> <p>"A aprendizagem individual é muito mais ao pormenor, é muito mais técnica. Claro que também há preocupação musical mas quando é individual é mais a nível técnico, não há aquela preocupação da interligação entre os naipes. E quando estamos a tocar em grupo temos que nos preocupar com outras coisas: a nível da interação do grupo, a nível musical temos que ter todos a mesma forma de pensar, a mesma ideia musical." (E_PT)</p> <p>"A aprendizagem em grupo é um complemento da aprendizagem individual." (E_DP)</p>
		É declarada a importância da aprendizagem com os alunos mais avançados.	<p>"Transmissão de conhecimentos"(E_G1_A1)</p> <p>"a discrepância é maior para os alunos de baixo nível, na minha opinião, porque tem uma aprendizagem mais fácil já que tem os mais velhos a ajudar nos seus problemas"; "causa motivação, um aluno ao ver outro aluno de nível superior ficam mais motivados para tentar atingir esse patamar"(E_G1_A3)</p> <p>"por exemplo em grupo nós vamos ter mais cuidado com a afinação, coisa que a solo normalmente não reparamos, só se tivermos por exemplo o afinador à frente ou coisa assim. Por exemplo a articulação também, e o equilíbrio também." (E_G3_A2)</p> <p>"Veem as coisas de outra forma, se calhar. Se calhar têm mais atenção onde é que entra um e onde é que entra outro, ou a pormenores técnicos ou qualquer coisa do género."</p> <p>"E a questões de equilíbrio e de afinação, também"</p>

			<p>“É bastante positivo porque, neste caso, os alunos que estão mais avançados podem ajudar os que estão a iniciar neste momento e puxar por eles assim dessa forma, ajudá-los na evolução deles.” (E_PT)</p> <p>“Quem tem a ganhar mais do que o grupo são os alunos, porque está-se a dar oportunidade de os alunos do 10º ano estarem juntos num grupo com os alunos do 12º. Se perguntarem se eu acho que um aluno do 12º vai aprender com o do 10º, claro que vai, porque estamos a falar de uma dinâmica de grupo e não de individualmente. E eles estão a saber trabalhar com um grupo, portanto estar a trabalhar com um grupo de diferentes níveis, além de ser um desafio para os alunos, também é um desafio para o professor porque o professor terá que arranjar estratégias para que aquele grupo funcione sem que os alunos mais avançados percam a motivação, e vice-versa, e os alunos com menos preparação musical percam a motivação por as peças serem difíceis.” (E_DP)</p>
	Trabalho colaborativo	É declarada a importância e necessidade da partilha nas tarefas de organização da sala e do trabalho em geral.	<p>“o grupo em geral envolve-se na organização da sala à pessoas que não ajudam tanto mas no geral o grupo arruma tudo e deixa sempre tudo no lugar e vai buscar as coisas e organiza para ter o ensaio” (E_G1_A2)</p> <p>“Poupamos tempo de ensaio, ganhamos responsabilidade e cumprir horários” (E_G1_A1)</p> <p>“Supostamente cada um de nós devia montar a sua estante e a sua cadeira, ou pelo menos por no sitio, e aquilo que acontece é só um colega nosso é que faz isso. E pronto, ele monta sempre tudo e ninguém ajuda a fazer nada.”(E_G3_A1)</p> <p>“É assim, pelo que eu sei, acho que há alguns alunos que têm a preocupação de organizar a sala toda, preparar o material de percussão todo para quando o professor chega a uma prova ou aos ensaios poder trabalhar à vontade.” (E_PT)</p>
<b>Dinâmicas Sociais</b>	Entreajuda	É demonstrada a existência da entreajuda e da interação entre eles.	<p>“Eu acho que a entreajuda é mais entre cada naípe (...) dentro do naípe, quero eu dizer. Acho que (...) nós os dois, se calhar se ele tiver dúvidas numa coisa ou se eu tiver dúvidas numa coisa se calhar é mais fácil eu perguntar-lhe a ele do que perguntar a outro colega qualquer. Há mais interação entre nós os dois do que se calhar eu ou ele com outro colega de outro naípe qualquer” (E_G3_A1)</p> <p>“Nós tentamo-nos sempre ajudar ao nosso naípe.” (E_G3_A2)</p>

			<p>“Nós ajudamo-nos sempre uns aos outros” (E_G3_A1)  “Não é que não nos temos a “lixar” pros outros mas pronto.”(E_G3_A2)</p> <p>“Há interação. Acho que é uma boa interação entre eles. Claro que há mais entre alguns alunos do que outros. Há alguns alunos que gostam de andar mais sozinhos e tudo, e aí já não há tanta interação entre eles. Mas acho que a regra geral há uma boa interação entre eles.”(E_PT)</p>
	Aluno com papel de orientador	É destacada a importância dos conhecimentos adquiridos para serem postos em prática futuramente	<p>“Veem as coisas de outra forma, se calhar. Se calhar têm mais atenção onde é que entra um e onde é que entra outro, ou a pormenores técnicos ou qualquer coisa do género.” (E_G3_A1)  “E a questões de equilíbrio e de afinação, também” (E_G3_A2)</p> <p>“É bom para desta forma eles também poderem dar um bocadinho o valor ao papel do professor e eles próprios aprenderem (...) adquirem novos conhecimentos para um dia mais tarde, quando eles próprios tiverem a dar ensaios tornar-se muito mais fácil uma vez que já passaram por esse papel.” (E_PT)</p> <p>“(…) sou a favor que isso deva ser feito, não em todas as aulas, obviamente, uma vez por acaso, mas ter a consciência que se calhar só faz isso quem quer e dar tempo de preparação para o aluno, ou os alunos em questão que queiram fazer isso, tenham tempo para em casa conseguirem preparar a peça de maneira a consegui-la dirigir para os colegas porque isso às vezes, estamos a falar em estudantes, e isso às vezes pode trazer problemas entre eles desnecessários.” (E_DP)</p>
	Controlo emocional em performance	O grupo é visto como um espaço de proteção e de controlo emocional.	<p>“Depende do nosso papel no grupo se tivermos algo muito importante temos sempre mais pressão do que a tocar sozinhos porque o nosso mau desempenho pode estragar o resto do trabalho do grupo”(E_G1_A2)  “A pressão depende de cada um mas na minha opinião quando estamos em grupo estamos mais confortáveis” (E_G1_A1)</p> <p>“tentamos mostrar um pouco o que conseguimos fazer individualmente” (E_G1_A3)</p> <p>“Tocar sozinho é sempre mais complicado, pelo menos pra mim. Prefiro estar sempre a tocar com outra pessoa ao lado mas. uma não digo mas com um grupo de</p>

			<p>“...acho que é diferente, a pressão é outra.” (E_G3_A1)</p> <p>“Acho que nós estamos mais habituados a tocar em grupo do que sozinhos.”(E_G3_A2)</p> <p>“Na minha opinião a pressão psicológica é muita maior quando tocamos sozinhos. Claro que quando tocamos em grupo também há pressão psicológica mas é muito mais quando tocamos sozinhos.”(E_PT)</p> <p>“(...)penso que eles a tocar em grupo ficam mais salvaguardados entre os colegas porque afinal estamos a falar de um grupo em que todos são importantes mas é um grupo só, e um grupo todo que faz com que eles se libertem mais e fiquem mais calmos.” (E_DP)</p>
<b>Dinâmicas Culturais</b>	Identidade musical	É dada importância ao visual de grupo.	<p>“O visual adotado ajuda a transmitir aquilo que tentamos fazer musicalmente e devemos adotar-nos ao diferente tipo de público” (E_G1_A2)</p> <p>“Acho que devemos ter sempre uma boa apresentação”(E_G3_A1)</p> <p>“Devemos ter sempre uma boa apresentação para o público que vamos ter. Por exemplo, não vamos vestidos formalmente para tocar para um grupo de crianças.”(E_G3_A2)</p> <p>“Acho que dão bastante importância a isso. Como eu já assisti a alguns concertos em diferentes contextos: quando é em concertos mais formais há uma preocupação de virem todos de fato, todos vestidos a rigor. Quando é uma apresentação de instrumentos ou a tocarem para crianças vão de uma forma muito mais descontraída.” (E_PT)</p> <p>“A importância é fundamental, eles sabem que vão para um concerto e trazerem roupa de concerto. Um concerto não é uma brincadeira, no entanto deve-se ter em conta, e esse grupo já o fez e bem, que uma coisa é fazer um concerto didático para crianças em que eles vão vestidos igual às crianças para brincarem com as crianças ao mesmo tempo que estão a demonstrar instrumentos e a tocar pequenos excertos de peças, ou mesmo peças inteiras.” (E_DP)</p>
		É declarada a consciência de que o repertório é escolhido em função dos concertos.	<p>“o repertório é bastante diversificado, desde os corais até à música mais recente” (E_G1_A2)</p> <p>“tentar enquadrar na atividade, se for formal a música também deve ser formal, se for repertório descontraído deve ser atividade menos formal” (E_G1_A3)</p>

			<p>“Temos várias coisas, aliás temos um repertório para qualquer tipo de situação, eu acho” (E_G3_A1)</p> <p>“temos um repertório vasto para, por exemplo, tocar para crianças ou mesmo se formos para uma igreja tocar temos muita coisa.” (E_G3_A2)</p> <p>“Eu acho que têm adquirido uma boa diversidade de obras e conseguem adotar um tipo de repertório específico consoante aquilo que vão fazer. Se vão tocar uma coisa mais formal o repertório é escolhido com esse intuito. Quando é, lá está, as apresentações para miúdos ou uns concertos mais didáticos o repertório é mais animado, mais atrativo.” (E_PT)</p>
	Relação com o meio profissional	É valorizada a dupla função professor/músico em termos da sua competência e credibilidade.	<p>“uma pessoa sem qualificações e conhecimentos não nos poderá dar ensinar nada musicalmente não poderá dar opiniões nem ideias para aquilo que possamos fazer” (E_G1_A2)</p> <p>“Um professor profissional está mais seguro o que faz com que a sua explicação seja mais credível!” (E_G1_A3)</p> <p>“Ele assim sabe melhor certas dificuldades que os alunos podem ter” (E_G2_A1)</p> <p>“E sendo um professor músico profissional tem mais informação e consegue ajudar os alunos e com que eles evoluam” (E_G2_A1)</p> <p>“A importância de ser um músico profissional é porque ele já passou por aquilo que nós estamos a passar e vai-nos ajudar nas dificuldades que nós estamos a ter.”(E_G3_A2)</p> <p>“Porque também já passou por elas”(E_G3_A1)</p> <p>“Para mim é um dos aspetos mais importantes. É ter alguém com capacidade à frente do grupo e, desta forma, poder estar a transmitir aos alunos os seus conhecimentos que acho que são bastantes, uma vez que é um músico profissional. Se fosse um músico amador, claro que também poderia fazer este trabalho mas não com tanta qualidade.” (E_PT)</p> <p>“(…) uma coisa é o professor ter no dia-a-dia a experiência que também está a viver noutros grupos que toca e vai fazê-la transmitir porque é um professor que tem muita experiência musical. E essa experiência musical vai ser bem transmitida aos alunos, que é isso que se quer. O professor vai aprendendo, vai ensinando, e vai aprendendo tanto como músico profissional como professor (….) um professor que seja instrumentista profissional também é aluno de</p>

			uma orquestra que está a tocar. É uma troca de experiências que anda em circulo e que nunca mais acaba, se assim o professor o entender.” (E_DP)
--	--	--	---

<b>Dinâmicas Culturais</b>		<p>A relação com os músicos profissionais é valorizada pelas aprendizagens que proporciona.</p>	<p>“Ouvimos a opinião dos vários professores e assim organizamos as nossas (opiniões)” (E_G1_A1)</p> <p>“Ao ouvirmos diferentes ideias musicais de diferentes professores podemos começar a desenvolver a nossa identidade musical e a fazer um pouco mais o que gostamos musicalmente” (E_G1_A2)</p> <p>Vemos diversos reportórios e diversas explicações para o tipo de reportórios” (E_G1_A3)</p> <p>“É bom para conhecer novas pessoas, e os professores” (E_G2_A1)</p> <p>“E colegas também” (E_G2_A2)</p> <p>“Conhecer mais métodos de fazer as coisas, exercícios, novas maneiras de pensar sobre a música” (E_G2_a1)</p> <p>“É bom para conhecermos diferentes interpretações, diferentes pessoas, diferentes professores (...)” (E_G3_A2)</p> <p>“Também é bom ouvir os outros (...) também aprendemos com isso” (E_G3_A1)</p> <p>“Porque ouvimos os outros grupos onde um dia podemos ingressar e ver ao nível que estão os colegas de outras escolas” (E_G4_A1)</p> <p>“É bastante importante! Como eu digo aos meus alunos, ir a masterclasses é bastante importante para haver uma troca de conhecimentos, para adquirir novos conhecimentos. O que eu lhes digo no dia-a-dia é bastante importante para eles mas pode resultar mais com um do que com outros, desbloqueia certas coisas que nós próprios enquanto professores na aula no dia-a-dia se torna bastante complicado de ajudar os alunos a desbloquear isso. E, às vezes, basta um simples masterclasse para eles conseguirem facilitar mais as coisas.” (E_PT)</p> <p>“Cada músico profissional, e são todos profissionais, tem uma vivência diferente e tem algo sempre mais a ensinar ao aluno acerca de determinadas técnicas, determinadas maneiras de lidar com algumas peças e algumas situações, e isso é benéfico e eles deviam fazer muito mais masterclasses pelo país porque há excelentes professores e músicos a fomentá-las de uma forma muito, muito profissional e positiva.” (E_DP)</p>
----------------------------	--	---	--

<b>Dinâmicas Culturais</b>		<p>É declarada a vantagem em assistir a concertos fora do âmbito escolar.</p>	<p>“A ver e ouvir também se aprende”  “ver diferentes concertos faz-nos conhecer novo repertório  Ver interpretação que o maestro quis que a orquestra tivesse e a interpretação diferente de músico para músico”(E_G1_A2)  “Aumenta o gosto musical de cada um e provavelmente ganhamos motivação a ouvir grandes grupos”(E_G1_A1)</p> <p>“Assistindo também se aprende, e executando ainda se aprende mais” (E_G2_A2)</p> <p>“É bom para conhecermos, por exemplo, repertório.. ou um novo estilo de música, por exemplo um dos próprios músicos a tocar, ou por exemplo o maestro também é interessante.”(E_G3_A2)</p> <p>“Faz parte do nosso percurso académico enquanto músico assistir a concertos. Não é só tocar,, é bom ouvir concertos. adquirir a nossa própria personalidade enquanto músicos e os concertos ajudam muito nisso.”(E_PT)</p> <p>“Da mesma forma que a masterclasse é importante, assistir a um concerto e ver na realidade aquilo que eles são quando estão em concerto é de elevada importância” (E_DP)</p>
	Interação com o público	<p>A relação com o público é associada a estratégias diversas, como aspetos visuais e tipo de repertório</p>	<p>“Fazemos os possíveis para interagir com o público” (E_G1_A1)</p> <p>“Normalmente interagimos com o público, por exemplo num concerto que já fizemos demonstrámos os vários instrumentos que utilizamos no grupo para um grande número de crianças. Pronto, fizemos com que aprendessem mais qualquer coisa sobre música” (E_G2_A1)</p> <p>“Acho que o público, com a visualização, capta mais informação, e ouvindo também.” (E_G2_A2)</p> <p>“Eu acho que temos boa interação com o público.. Pelo menos nos concertos que já fizemos até agora acho que sempre houve interação” (E_G3_A1)</p> <p>“ fazendo essas pequenas coisas como foi a projeção do filme com a nossa música. São coisas que chamam à atenção. Pintar a cara, também.”  “ fazer coisas que capturem a atenção do público.” (E_G2_A1)</p> <p>“Fazer coisas novas... por exemplo no último concerto fizemos a projeção e pintámos a cara.” (E_G3_A2)</p>

			<p>“Acho que escolhendo um repertório mais atrativo, como fizeram por exemplo aqui na festa da música, ao qual eu assisti, onde meteram um vídeo durante o momento musical que eles estavam a fazer. E acho que desta forma pode tornar ainda mais atrativo os concertos e haver uma maior interação entre o público e os músicos.” (E_PT)</p> <p>“(…) foi uma das maravilhas que aconteceu naquele concerto pois o público, que não estaria à espera daquela interação entre música e filme, conseguiram na perfeição executar vários excertos de peças com uma visualização de vídeo que fez com que fosse uma experiência bastante enriquecedora e bonita de se ver.” (E_DP)</p>
--	--	--	---

## **C. Guião de entrevistas**

Tabela 12 - Guião de entrevistas aos alunos, professor e diretor pedagógico

<u>Categorias</u>	<u>Subcategorias</u>	<u>Questionário Alunos</u>	<u>Questionário Professores</u>	<u>Questionário Diretor</u>
<b><u>Dinâmicas Musicais</u></b>	Questões técnicas instrumentais	Que aspetos técnico-musicais podem ser destacados neste grupo de musica de conjunto?(Musicalidade, Afinação, Acuidade Sonora, Etc.)	Que aspetos técnico-musicais podem ser destacados neste grupo de musica de conjunto pela positiva?(Musicalidade, Afinação, Acuidade Sonora, Etc.)	Que aspetos técnico musicais podem ser destacados neste grupo de musica de conjunto?(Musicalidade, Afinação, Acuidade Sonora, Etc.)
		Que aspetos técnico-musicais e musicais podem ser melhorados neste grupo de música de conjunto? Como?	Que aspetos técnico-musicais podem ser melhorados neste grupo de música de conjunto? Como?	Que aspetos técnico-musicais podem ser melhorados neste grupo de música de conjunto? Como?
	Questões expressivas	Em que aspetos sente que o grupo demonstra acuidade musical ao nível das dinâmicas e da expressão em geral? (piano, meios fortes, forte e acc. Rall.)	Em que aspetos sente que o grupo demonstra acuidade musical ao nível das dinâmicas e da expressão em geral? (piano, meios fortes, forte, acc. Rall.)	Em que aspetos sente que o grupo demonstra acuidade musical ao nível das dinâmicas e da expressão musical? (piano, meios fortes, forte, acc. Rall.. etc?
	Questões estruturais	Como avalia a interação musical entre os diferentes naipes?	Como avalia a interação musical entre os diferentes naipes?	Como avalia a interação musical entre os diferentes naipes?
	Questões Valorativas	De que modos considera que o grupo consegue transmitir sentimentos e significados musicais?	De que modos considera que o grupo consegue transmitir sentimentos e significados musicais?	De que modos considera que o grupo consegue transmitir sentimentos e significados musicais?
	Estratégias	Em que medida pode ser importante o professor explicar os exercícios que são postos em prática?	Sente que os alunos ao longo dos ensaios conseguem assimilar o que o professor pretende?	Para si qual a relevância do professor explicar os exercícios trabalhados em aula?
		Para vocês qual a importância dos alunos desempenharem o papel de orientadores do ensaio?	Qual a importância de trabalhar por secções dando aos alunos o papel de orientadores de ensaio?	Em que aspeto será relevante os próprios colegas terem um papel de orientadores de ensaio?

<u>Categorias</u>	<u>Subcategorias</u>	<u>Questionário Alunos</u>	<u>Questionário Professores</u>	<u>Questionário Diretor</u>
-------------------	----------------------	----------------------------	---------------------------------	-----------------------------

<u>Dinâmicas Sociais</u>	<b>Relação professor aluno</b>	Qual a sua opinião em relação ao diálogo e comunicação estabelecidos entre o grupo e o professor?	Qual a sua opinião em relação ao diálogo e comunicação estabelecidos entre o grupo e o professor?	Qual a sua opinião em relação ao diálogo e comunicação estabelecidos entre o grupo e o professor?
		Qual a importância do professor solicitar as opiniões musicais dos alunos?	Qual a importância do professor solicitar as opiniões musicais dos alunos?	Qual a importância do professor solicitar as opiniões musicais dos alunos?
	<b>Aprendizagens entre pares</b>	Qual a importância do grupo ter alunos de diferentes níveis?	Qual a importância do grupo ter alunos de diferentes níveis?	Qual a importância do grupo ter alunos de diferentes níveis?
		Como comparam a aprendizagem individual com a aprendizagem em grupo?	Como comparam a aprendizagem individual com a aprendizagem em grupo?	Como comparam a aprendizagem individual com a aprendizagem em grupo?
	<b>Papéis e funções no grupo</b>	Como avalia o envolvimento dos alunos na organização da sala/aula? (preparação da sala)	Como avalia o envolvimento dos alunos na organização da sala/aula? (preparação da sala)	Como avalia o envolvimento dos alunos na organização da sala/aula? (preparação da sala)
		Como avalia a interação de entreajuda entre os elementos do grupo?	Como avalia a interação de entreajuda entre os elementos do grupo?	Como avalia a interação de entreajuda entre os elementos do grupo?
		Qual a importância dos alunos desempenharem o papel de orientadores no ensaio?	Qual a importância dos alunos desempenharem o papel de orientadores no ensaio?	Qual a importância dos alunos desempenharem o papel de orientadores no ensaio?

	<b>Controlo emocional em performance</b>	Como comparam a pressão psicológica de tocarem sozinhos ou neste grupo de música de conjunto?	Como comparam a pressão psicológica de tocarem sozinhos ou neste grupo de música de conjunto?	Como comparam a pressão psicológica de tocarem sozinhos ou neste grupo de música de conjunto?
--	--	---	---	---

<u>Categorias</u>	<u>Subcategorias</u>	<u>Questionário Alunos</u>	<u>Questionário Professores</u>	<u>Questionário Diretor</u>
-------------------	----------------------	----------------------------	---------------------------------	-----------------------------

<b><u>Dinâmicas Culturais</u></b>	<b>Identidade</b>	Qual a importância que dá ao visual adotado por este grupo nos concertos?	Qual a importância que dá ao visual adotado por este grupo nos concertos?	Qual a importância que dá ao visual adotado por este grupo nos concertos?
		Como avalia a diversidade do repertório adotado pelo grupo?	Como avalia a diversidade do repertório adotado pelo grupo?	Como avalia a diversidade do repertório adotado pelo grupo?
	<b>Relação com o meio profissional</b>	Qual a importância do professor ser também um músico profissional?	Qual a importância do professor ser também um músico profissional?	Qual a importância do professor ser também um músico profissional?
		Para vocês qual a importância de participação em masterclasses?	Para vocês qual a importância de participação em masterclasses?	Para vocês qual a importância de participação em masterclasses?
		Qual a importância de realizar e assistir a concertos?	Qual a importância de realizar e assistir a concertos?	Qual a importância de realizar e assistir a concertos?
	<b>Interação com o público</b>	Como caracteriza a interação com o público nos concertos já realizados?	Como caracteriza a interação com o público nos concertos já realizados?	Como caracteriza a interação com o público nos concertos já realizados?
		Como acha que o grupo pode cativar o público durante os concertos?	Como acha que o grupo pode cativar o público durante os concertos?	Como acha que o grupo pode cativar o público durante os concertos?

**D. Fotos de concertos Programas / cartazes /**











**CANTO FIRME**  
TOMAR  
ASSOCIAÇÃO DE CULTURA

**TOMAR**  
CIDADE TEMPLÁRIA

# CANTAR NATAL

2015

5 Dezembro, 21h00  
Auditério Fernando Lopes-Graça (Canto Firme)  
**Orquestra de Sopros  
da Universidade de Évora**

12 Dezembro, 17h00  
Cine-Teatro Paraíso  
**Orquestra de Sopros da Escola  
Superior de Música de Lisboa**

16 Dezembro, 21h00  
Auditério Fernando Lopes-Graça (Canto Firme)  
**Coro e Música de Câmara  
da Escola Superior de Artes  
Aplicadas de Castelo Branco**

17 Dezembro, 21h00  
Auditério Fernando Lopes-Graça (Canto Firme)  
**Orquestra de Sopros  
e Ensemble Metais  
da Canto Firme**

23 Dezembro, 21h00  
Auditério Fernando Lopes-Graça (Canto Firme)  
**The BellsBrass Ensemble**

9 Janeiro, 16h00  
Igreja S. João Baptista:  
**Concerto de Reis**

Programação e info: [www.cantofirme.pt](http://www.cantofirme.pt)

ORGANIZAÇÃO: CANTO FIRME DE TOMAR – ASSOCIAÇÃO DE CULTURA  
APOIO: MUNICÍPIO DE TOMAR

<p>17 Dezembro, 21h00 Auditório Fernando Lopes-Graça (Canto Firme)</p> <p><b>Orquestra de Sopros e Ensemble Metais da Canto Firme</b></p> <p>23 Dezembro, 21h00 Auditório Fernando Lopes-Graça (Canto Firme)</p> <p><b>The BellsBrass Ensemble</b></p> <p>9 Janeiro, 16h00 Igreja S. João Baptista: <b>Concerto de Reis</b></p> <p>Programação e info: <a href="http://www.cantofirme.pt">www.cantofirme.pt</a></p> <p> <b>CANTO FIRME</b> - TOMAR - ASSOCIAÇÃO DE CULTURA</p> <p> <b>TOMAR</b> CIDADE TEMPLÁRIA</p> <p>Rua D. Lopo Dias de Sousa, 8C, 2300-483, Tomar 249 314 251   <a href="mailto:geral@cantofirme.pt">geral@cantofirme.pt</a> <a href="http://WWW.CANTOFIRME.PT">WWW.CANTOFIRME.PT</a></p>	<p></p> <p><b>CANTAR NATAL</b> 2015</p> <p></p> <p>17 Dezembro, 21h00 Auditório Fernando Lopes-Graça (Canto Firme)</p> <p><b>Orquestra de Sopros e Ensemble Metais da Canto Firme</b></p> <p>Organização:</p> <p> <b>CANTO FIRME</b> - TOMAR - ASSOCIAÇÃO DE CULTURA</p>
--	--