



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Artes Aplicadas

Aprendizagem musical na idade adulta: perceções de estudantes e professores

Bruna Margarida Ferreira Fonseca Vaz

Orientador

Professor Coordenador Doutor José Filomeno Martins Raimundo

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 Mestrado em Ensino da Música – Formação Musical e Música de Conjunto, realizado sob a orientação científica do Professor Coordenador Doutor José Filomeno Martins Raimundo, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

fevereiro de 2018

Composição do júri

Presidente do júri

Professor Especialista Pedro Miguel Reixa Ladeira

Professor Adjunto da Escola Superior de Artes Aplicadas - IPCB

Vogais

Professora Doutora Maria do Amparo Carvas Monteiro

Professora Coordenadora do Instituto Politécnico de Coimbra

Professor Doutor José Filomeno Martins Raimundo

Professor Coordenador da Escola Superior de Artes Aplicadas - IPCB

Dedicatória

Pelo incentivo e apoio em todas as minhas decisões, quer acadêmicas quer profissionais, dedico este trabalho à minha família, em especial ao meu marido e filha. Sem o apoio de ambos, teria sido impossível alcançar mais um sucesso acadêmico.

Agradecimentos

A elaboração do presente trabalho para conclusão do Mestrado em Ensino da Música não seria de todo possível sem o apoio e ajuda de várias pessoas, que direta ou indiretamente, contribuíram para a sua conclusão. Pois com a ajuda de todos eles, tornou-se possível cumprir os meus objetivos e realizar mais uma etapa da minha formação académica. Deste modo, este estudo não é apenas resultado de um trabalho e empenho individual, mas de um conjunto de esforços sem os quais teria sido muito difícil chegar ao fim desta etapa.

Deste modo, e em apenas algumas palavras, deixo registado o meu sentido e profundo sentimento de reconhecido agradecimento a todos os que estiveram presentes em todos os momentos vividos.

Ao Coordenador do Mestrado em Ensino da Música – Formação Musical, Professor Miguel Carvalhinho, agradeço a oportunidade em frequentar o presente Mestrado que possibilitou para um enriquecimento da minha formação académica.

Ao Professor Doutor José Carlos Godinho, expresso o meu profundo agradecimento pela orientação numa primeira fase de elaboração do meu trabalho, pois graças aos seus conhecimentos e orientações tornou-se exequível o tema escolhido que muito elevaram os meus conhecimentos e estimularam a minha vontade de querer saber mais e de querer fazer melhor.

Ao Professor Doutor José Raimundo, agradeço também a oportunidade que me deu de orientar o meu trabalho numa segunda fase, reconhecendo, com gratidão, não só a confiança que depositou em mim e no meu trabalho, bem como no sentido de responsabilidade que me incutiu na reta final do projeto. Expresso ainda o meu reconhecimento pelo profissionalismo e pela total disponibilidade que sempre revelou para comigo.

À Academia de Música e Dança do Fundão, instituição na qual me orgulho de trabalhar, pela possibilidade de poder aplicar o meu estudo e de facultar toda a informação pretendida.

Expresso também a minha gratidão aos alunos da Academia de Música e Dança do Fundão, bem como aos professores da instituição, que prestaram uma contribuição fundamental para que este estudo fosse possível, possibilitando assim a obtenção de conclusões importantes e determinantes para o estudo.

Aos meus colegas de curso, um agradecimento pelo apoio e transmissão de força e confiança, permitindo que este processo fosse encarado com particular motivação.

À minha família em geral, expresso um agradecimento especial pelo apoio e carinho diários, bem como pelas palavras de incentivo e pela transmissão de confiança, em todos os momentos difíceis desta etapa, nomeadamente à minha cunhada Anabela Pinto.

Em especial, ao meu marido e filha, um enorme obrigada por acreditarem sempre em mim e no meu trabalho e por todos os momentos de partilha e de incentivo para a conclusão do mesmo. Espero que após esta etapa, que agora termino, consiga retribuir e compensar todo o carinho, apoio e dedicação que, constantemente me ofereceram, assim como compensar todo o tempo em que não estive presente junto deles. A eles, dedico todo este trabalho.

“A maior recompensa para o trabalho do homem não é o que ele ganha com isso,
mas o que ele se torna com isso”

John Ruskin

Resumo

O presente relatório consiste numa reflexão sobre a prática de ensino desenvolvida no decorrer do estágio realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, bem como num trabalho de investigação desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Projeto do Ensino Artístico, sendo dividido em duas partes.

A primeira parte do trabalho aborda a Prática de Ensino Supervisionada, onde é realizada a caracterização do meio, da instituição, da escola e dos alunos, bem como se apresentam as planificações e relatórios de aulas. No final, é realizada uma reflexão crítica ao trabalho desenvolvido ao longo do estágio.

Na segunda parte é exposto o trabalho de investigação desenvolvido, sob o título *A aprendizagem musical na idade adulta: percepções de estudantes e professores*. O que leva um indivíduo de idade adulta iniciar o seu processo de aprendizagem musical foi o objetivo central de todo este trabalho de investigação.

Para tal, desenvolveu-se um trabalho de investigação assente em duas vertentes: primeiro numa investigação teórica através de uma revisão bibliográfica sobre o assunto e depois numa investigação qualitativa baseada em entrevistas e inquéritos.

Deste modo, o principal objetivo deste trabalho será promover um estudo acerca dos processos de ensino-aprendizagem de música na fase adulta.

Palavras chave

aprendizagem, adulto, motivação

Abstract

The present report consists of a reflection on the teaching practice developed during the internship carried out within the scope of the Supervised Teaching Practice course, as well as a research work developed within the framework of the Artistic Teaching Project curricular unit, being divided into two parts.

The first part of the study deals with the Supervised Teaching Practice, where the characterization of the environment, the institution, the school and the students is carried out, as well as the planning and reports of classes. At the end, a critical reflection is made on the work developed during the internship.

In the second part is exposed the research work developed, under the title Musical learning in adulthood: perceptions of students and teachers. What drives an adult individual to start their musical learning process has been the central goal of all this research work.

To this end, a two-pronged research was developed: first, a theoretical investigation through a bibliographic review on the subject and then a qualitative research based on interviews and surveys.

Thus, the main objective of this work will be to promote a study about the teaching-learning processes of music in adulthood.

Keywords

Learning, adult, motivation

Índice geral

Dedicatória	V
Agradecimentos	VII
Epígrafe	IX
Resumo	XI
Abstract	XIII
Índice de tabelas	XVIII
Índice de abreviaturas	XIX
Introdução	1
Parte 1 – Prática de Ensino Supervisionada	3
1 – Introdução	5
2 – Caracterização da escola e do meio envolvente	6
2.1 – Caracterização do meio	6
2.2 – Caracterização da Instituição	9
2.3 – Caracterização da Escola (AMDF)	12
2.4 - Caracterização da Escola (Escola João Franco)	17
2.4.1 – Regulamento Interno	19
2.4.2 – Projeto Educativo	22
2.4.3 - Plano Anual de Atividades	25
2.5 – Caracterização das turmas	26
2.6 – Programas das disciplinas	32
2.6.1 – Formação Musical	32
2.6.2 – Classe de Conjunto	49
2.7 – Avaliações das Aprendizagens	50
2.7.1 – Departamento de Formação Musical, Iniciação Musical e Coros	50
2.7.2 – Departamento de Classe de Conjunto	52
3 – Planificação e relatório de aulas	53

3.1 – Formação Musical – V Grau Supletivo	54
3.2 - Formação Musical – II Grau Articulado	62
3.3 – Classe de Conjunto – Orquestra de Sopros A	75
3.4 – Classe de Conjunto – Coro de I Grau Articulado	80
4 – Reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido na Prática de Ensino Supervisionada	91
Parte 2 – Aprendizagem musical na idade adulta: percepções de estudantes e professores	95
1 – Fatores emocionais para o estudo da música	98
1.1 – Fatores motivacionais	99
1.2 – Fatores emocionais	101
1.3 – Fatores de identidade musical	101
1.4 – Fatores funcionais/sociais	103
2- Processos de ensino-aprendizagem musical	106
2.1 - Aprendizagem musical na idade adulta	106
2.2 - Desenvolvimento musical	111
2.3 - Intuição e análise	112
2.4 - Processos formais e informais de aprendizagem	112
2.5 – Fatores físicos	114
a) Adaptação física ao canto e ao instrumento	114
b) Coordenação	115
2.6 – Fatores psicológicos	118
a) Motivação, empenho e estudo	118
b) Performance e ansiedade	119
2.7 – Relações pedagógicas professor-aluno	124
2.8 – Ensino musical a adultos	126
3 – Investigação	129
3.1 – Objeto	129

3.2 – Metodologia	129
3.3 – Destinatários	130
3.4 – Apresentação e discussão de dados	131
4 – Conclusões	146
Referências bibliográficas	148
Anexos	151
Anexo A – Guião de entrevistas a alunos	153
Anexo B – Entrevistas aos alunos	158
Anexo C – Tabela de análise de conteúdos	178
Anexo D - Inquéritos aos professores	201

Índice de tabelas

Quadro 1: Funções sociais da música	104
Quadro 2: Funções psicológicas da música	105
Quadro 3: Etapas do ciclo andragógico definido por Knowles	108
Quadro 4: Fatores que contribuem para a ansiedade na performance musical segundo Valentine	121
Quadro 5: Sintomas da ansiedade na performance musical segundo Valentine	122
Quadro 6: Classificações gerais para as estratégias de apoio segundo Dansereau	123

Índice de abreviaturas

AMDF – Academia de Música e Dança do Fundão

CRCB – Conservatório Regional de Castelo Branco

CRMC – Conservatório Regional de Música da Covilhã

E1 – Estudante 1

E2 – Estudante 2

E3 – Estudante 3

EMPACB – Escola de Música Pedro Álvares Cabral de Belmonte

EPABI – Escola Profissional de Artes da Covilhã

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

SCMF – Santa Casa da Misericórdia do Fundão

1. Introdução

Ao longo dos últimos anos, a responsabilidade e preocupação pela qualidade do ensino e da aprendizagem tem vindo a crescer substancialmente, tanto ao nível das instituições como dos docentes.

É neste sentido que este relatório surge no âmbito da minha frequência no mestrado em Ensino da Música, apresentando-se em duas partes distintas. A primeira parte encontra-se relacionada com a prática de ensino supervisionada, e nela constam todos os processos deste, que decorreu ao longo do ano letivo 2015/2016 na Academia de Música e Dança do Fundão e na Escola Básica João Franco que integra o Agrupamento de Escolas do Fundão. Para além da caracterização das escolas e do meio envolvente e da documentação importante para a instituição, podemos ainda encontrar a caracterização das turmas, os programas das disciplinas, as planificações e reflexões de aulas, bem como o material utilizado no decorrer das aulas.

No final, será realizada uma pequena reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido no decorrer da prática de ensino supervisionada. Apesar do conhecimento prévio da escola, esta prática supervisionada permite um maior cuidado e reflexão acerca dos métodos e estratégias usadas para atingir os objetivos traçados, uma vez que está inserida num âmbito académico a nível de mestrado, que faculta um acompanhamento pedagógico e que certamente além de complementar a formação musical adquirida anteriormente, será uma especialização fulcral para o desempenho futuro enquanto docente.

A segunda parte do relatório incide no estudo de investigação, intitulado Aprendizagem musical na idade adulta: percepções de estudantes e professores. Nesta parte, iniciamos com toda uma revisão bibliográfica realizada com rigor, referente aos fatores emocionais para o estudo da música. Neste capítulo, são abordados vários fatores, nomeadamente motivacionais, emocionais, de identidade musical e funcionais/sociais.

No segundo capítulo presenciamos uma exposição sobre os processos de ensino-aprendizagem musical, sendo por isso necessário referir aspetos como: aprendizagem na idade adulta, desenvolvimento musical, intuição e análise, processos formais e informais da aprendizagem, fatores físicos e psicológicos, relações pedagógicas professor-aluno e ensino musical a adultos. Todos estes aspetos encontram-se assentes em várias teorias de diferentes autores.

De seguida, encontramos o capítulo dedicado à investigação realizada e onde se pode verificar para além do principal objetivo, a metodologia utilizada, os destinatários e a apresentação e discussão de dados.

Como último capítulo, verificamos as conclusões apuradas a partir dos resultados obtidos através das entrevistas e inquéritos aplicados, decorrentes do estudo desenvolvido para a concretização do Projeto.

Parte 1- Prática de Ensino Supervisionada

1. Introdução

O presente relatório contextualiza-se na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, no âmbito do Mestrado em Ensino da Música, nas variantes de Formação Musical e Música de Conjunto no ano letivo de 2015/2016.

A Prática de Ensino Supervisionada realizou-se na Academia de Música e Dança do Fundão, instituição na qual a mestrandia se encontra a lecionar desde o ano letivo 2008/2009, e com quatro turmas diferentes: V Grau Supletivo de Formação Musical e Orquestra de Sopros A (observação de aulas ao longo do 1º e 2º períodos letivo), II Grau Articulado de Formação Musical e Coro de I Grau (lecionação de aulas no decorrer do 2º e 3º períodos de aulas).

A concretização do relatório, pretende demonstrar o percurso escolar das referidas turmas ao longo do ano letivo 2015/2016, que se desenrolou na sede da Academia de Música e Dança do Fundão e na Escola Básica João Franco que integra o Agrupamento de Escolas do Fundão.

O relatório contém os seguintes documentos: caracterização do meio e das instituições; Regulamento Interno, Projeto Educativo e Plano Anual de Atividades da Academia de Música e Dança do Fundão; Caracterização das turmas; fichas biográficas dos professores titulares das turmas; programas das disciplinas e avaliações das aprendizagens; planificação e respetivos relatórios de aulas; e os respetivos anexos de cada disciplina supracitados nos relatórios. No final, encontra-se uma reflexão final crítica que incide no percurso realizado ao longo da Prática de Ensino Supervisionada.

2. Caracterização da Escola e do meio envolvente

2.1. Caracterização do meio

Cidade do Fundão



Câmara Municipal

O Monte de S. Brás, no contraforte da Serra da Gardunha, foi o local onde se registou pela primeira vez um foco de civilização com um Castro, criando-se assim as origens históricas do Fundão. A época remonta à Idade do Bronze, 1º Milénio a. C.. Vários são os testemunhos materiais ainda existentes que remontam ao período Romano e da Idade Média perduram templos e a própria Igreja Matriz (S. Martinho).

Nos séc. XV e XVI, ganha grande impulso e desenvolvimento económico graças ao incremento das indústrias manufatureiras. No séc. XVII, com a criação da Real Fábrica-Escola por Marquês de Pombal, assistimos a uma multiplicação de unidades industriais que levará o Fundão à categoria de Vila e à criação do respetivo Concelho em 1747.

Em 1988 torna-se cidade e sede de concelho, apresenta um total de 22 freguesias: Fundão/Valverde/Donas/Aldeia de Joanes/Aldeia Nova do Cabo, Alcaide, Alcaria, Alcongosta, Alpedrinha, Barroca, Bogas de Cima, Capinha, Castelejo, Castelo Novo, Enxames, Fatela, Janeiro de Cima/Bogas de Baixo, Lavacolhos, Orca, Peroviseu, Póvoa da Atalaia/Atalaia do Campo, Silvares, Soalheira, Souto da Casa, Telhado, Três Povos e Vale Prazeres/Mata da Rainha.



Geograficamente, o concelho do Fundão situa-se na zona centro do país, numa região denominada por Cova da Beira, na vertente setentrional da Serra da Gardunha e com a Serra da estrela à vista. Caracterizando-se pela dispersão geográfica numa área de 700 Km², existe o contraste entre zonas marcadamente urbanas e zonas rurais.

2.2. Caracterização da Instituição

Santa Casa da Misericórdia do Fundão



Instituição criada com o intuito de exercer um carácter sociológico, nomeadamente ao procurar encontrar soluções a vários níveis, como: económico, cultural, social, educativo e de saúde, de forma a ajudarem ao desenvolvimento da população local.

Fundada no decorrer do século XVI, a Santa Casa da Misericórdia do Fundão torna-se um centro que pretende melhorar o lado espiritual dos seus utentes.

Na sua história, podemos encontrar dois períodos:

- até 1976 – antes da oficialização do seu Hospital;
- depois de 1976 – data de oficialização do seu Hospital que possibilitou a criação de outras valências para além da saúde, como: problemas ao nível da pobreza, marginalidade, desemprego e exclusão social.

Em 1980, a Irmandade adquiriu Personalidade Jurídica e encontra-se reconhecida como IPSS (Instituição Particular de Solidariedade Social) com o estatuto de Utilidade Pública, Mérito Familiar e Superior Interesse Social.

A sua sede situa-se na cidade do Fundão, contudo exerce atividade noutros concelhos vizinhos, como Covilhã e Penamacor através de polos (Centro Comunitário das Minas da Panasqueira e Pólo da Academia de Música e Dança do Fundão, respetivamente).

Como principal missão, a Santa Casa da Misericórdia do Fundão pretende “*agir, concertada e integradamente, na comunidade que a envolve, melhorando as condições de vida das pessoas, prestando, criando e desenvolvendo serviços nas áreas sociais, mas também na saúde, educação e cultura, respondendo às necessidades e promovendo a solidariedade, a qualidade de vida e a dignidade da pessoa humana, contribuindo para o desenvolvimento regional, para a criação de emprego e para a inserção socioprofissional, através de projetos de desenvolvimento e inovação social*”.

Tendo como objetivo a melhoria da qualidade dos serviços prestados à comunidade, a Instituição visa uma forte intervenção em diversas áreas, nomeadamente saúde, educação, cultura, desenvolvimento local e regional, emprego e inovação social. Para tal, assume-se como defensora e que se orienta pelos princípios do Humanismo Cristão. Entre os valores mãos importante para a Instituição, encontramos:

- ✓ Equidade
- ✓ Humanização na prestação de cuidados
- ✓ Rigor e transparência
- ✓ Responsabilização e hierarquização
- ✓ Envolvimento da família
- ✓ Envolvimento da comunidade
- ✓ Qualidade e eficiência
- ✓ Multidisciplinaridade e interdisciplinaridade
- ✓ Ética

Celebrando no presente ano 500 anos de existência, a Irmandade da Santa Casa da Misericórdia do Fundão, foi fundada no ano de 1516 e desde esse ano que desenvolve a sua atividade em função da população local, nomeadamente ao nível das carências sociais e nas áreas das saúde e da educação, tal como constatado no seu Compromisso.

Tendo como principal objetivo o desenvolvimento local equilibrado, a SCMF tem promovido ao longo do seu percurso atividades que incidem no desenvolvimento da vida humana de forma a promover melhorias nas condições de vida da população local.



(Fonte: www.google.pt)

ÓRGÃOS SOCIAIS 2015/2018

ASSEMBLEIA GERAL

Presidente Efetivo: Manuel Joaquim Lambelho Ramos

1º Secretário Efetivo: Álvaro Roxo Vaz

2º Secretario Efetivo: José Manuel Vaz Henriques

Presidente Suplente: Leopoldo Soares Santos

1º Secretário Suplente: Filipe Manuel Marques Batista

2º Secretário Suplente: Joaquim Salvado Raposo

MESA ADMINISTRATIVA

Provedor: Jorge Batista Carpinteiro Gaspar

Vice-Provedor: Luís Miguel Fonseca Nascimento

Secretário: Jorge Martins Bonifácio

Tesoureiro: Luís Cruz Ventura Duarte Gavinhos

Vogal: Américo Encarnação Vaz

Vogal: Sandra Helena Carvalho Raposo

Vogal: António Manuel Pires Madalena

Vogal: Maria Eugénia Santos Calvário

Vogal: Sónia Alexandra Lourenço Brito Reis

1º Suplente: Eurico Diamantino Almeida Ramos

2º Suplente: Carlos Alberto Diniz Homem Rodrigues

3º Suplente: José António Gonçalves Brito

DEFINITÓRIO

Presidente: João Alberto Veiga Freire

1º Secretário: Vítor Silvestre Reis Lindeza

2º Secretário: António José Salvado Leitão

1º Suplente: Francisco Cruz Lambelho

2º Suplente: Francisco Silva Amaro

3º Suplente: Mário Martins do Nascimento

(Fonte: <http://www.misericordiafundao.pt/>)

2.3. Caracterização da Escola (AMDF)

Academia de Música e Dança do Fundão



No ano de 1994, no seio da Santa Casa da Misericórdia do Fundão, nasce com um projeto de sensibilização dos jovens para as Artes a Academia de Música e Dança do Fundão. Esta iniciou-se com um total de 106 alunos e obteve o reconhecimento por parte do Ministério da Educação a 6 de dezembro de 1996.

A Academia apresenta autonomia pedagógica e ministra diversos cursos desde a iniciação a complementares. Resultante de uma parceria estabelecida com a Câmara Municipal de Penamacor, nasceu a secção da Academia nesse concelho.

Ao longo da sua existência tem desenvolvido vários projetos, nomeadamente o projetos “Bloco com Notas” e a Orquestra de violinos “½’s Violinos”, dedicando-se ao ensino da música aos mais jovens. Atualmente, destaca-se a realização do Concurso Internacional “Cidade do Fundão”, nas variantes de piano, violino e guitarra.

Durante o decorrer de cada ano letivo realiza vários concertos com os seus alunos, nos quais também conta com a presença dos seus professores.

Ao longo dos anos foram obtidos mais de 140 prémios pelos alunos em concursos internacionais de música e bailado realizados por vários pontos do mundo.

Contactos:

Morada: Rua 25 Abril, Ap. 48

6230-340 Fundão

Telefone: 275 751 872

Fax: 275 773 308

E-Mail:

Geral - info@amdf.pt

Direção pedagógica - dir.pedagogica@amdf.pt

Cursos:

- ✓ **Curso de iniciação:** acordeão, clarinete, contrabaixo, bateria, fagote, flauta transversal, guitarra, percussão, piano, saxofone, trompa, trompete, violino, viola d'arco, violoncelo
- ✓ **Curso básico:** acordeão, clarinete, contrabaixo, bateria, fagote, flauta transversal, guitarra, percussão, piano, saxofone, trompa, trompete, violino, viola d'arco, violoncelo
- ✓ **Curso de música nas variantes de:** instrumento (acordeão, clarinete, contrabaixo, bateria, fagote, flauta transversal, guitarra, percussão, piano, saxofone, trompa, trompete, violino, viola d'arco, violoncelo), canto e composição
- ✓ **Curso livre de:** acordeão, canto, clarinete, contrabaixo, bateria, fagote, flauta transversal, guitarra, percussão, piano, saxofone, trompa, trompete, violino, viola d'arco, violoncelo, ballet

Professores:

- ✓ **Piano:** Olga Maria Fidalgo C. R. Vaz Silva, Tamara Nikolaevna Antontseva (cursos livres), Nataliya Yurievna Unru e Dário Cristiano L. G. Toscano Cunha
- ✓ **Piano acompanhamento:** Dário Cristiano L. G. Toscano Cunha, João Paulo Gonçalves Cunha e Bruno César Oliveira Martins
- ✓ **Acordeão:** Lurdes Figueiredo Leal Salvado e Horácio da Conceição Camilo Pio
- ✓ **Guitarra:** Pedro José Rufino Mendes Toucinho e Guilherme José Nogueira Alves
- ✓ **Percussão:** Geoclândio de Fátima Lopes Monteiro
- ✓ **Canto/Técnica Vocal e Italiano:** Luís António da Mota Lopes Rodrigues
- ✓ **Ballet/Expressão artística:** Sílvia Maria T. Mendes Costa Correia e Andreia Filipa Silva Roque
- ✓ **Violino:** Paula Margarida Tavares e Sousa Galhano, Patrícia Maria Cavaca Carvalho e Tânia Marisa Freire Soares
- ✓ **Viola d'arco:** Patrícia Maria Cavaca Carvalho
- ✓ **Violoncelo:** Maria de Fátima Moreira Neto
- ✓ **Contrabaixo:** Carlos Jorge de Matos Branco

- ✓ **Flauta transversal:** Rui António Soares de Sousa
- ✓ **Saxofone:** Tiago Filipe Almeida Gonçalves
- ✓ **Clarinete:** David Joel Gomes Machado
- ✓ **Fagote:** Maria Manuela Ribeiro Lopes

- ✓ **Trompete:** Carlos Martinho Ribeiro Salazar
- ✓ **Trompa:** Manuel Herculano Correia Azevedo

- ✓ **Análise e Técnicas de Composição:** Duarte Paulo Dinis da Silva
- ✓ **Tecnologias e Física da Música:** Bruna Margarida Ferreira Fonseca Vaz e Bruno César Oliveira Martins
- ✓ **História da Cultura e das Artes:** Bruna Margarida Ferreira Fonseca Vaz

- ✓ **Formação Musical:** João Manuel da Costa Correia (Básico), Carla Sofia da Silva Fernandes (Básico), Catarina Isabel Pinto Matos Cunha (Básico / Complementar), José Manuel Veloso dos Santos Nunes (Complementar), Maria Manuela Ribeiro Lopes (Básico), Milene Alves Paulico (Básico) e Maria Miguel S. F. A. P. Paixão (Básico)
- ✓ **Iniciação Musical:** Carla Sofia da Silva Fernandes, Maria Manuela Ribeiro Lopes, Milene Alves Paulico, João Manuel da Costa Correia e Maria Miguel S. F. A. P. Paixão
- ✓ **Jardins de Infância/Expressão Artística/Pré-iniciação:** Maria Miguel Saínhas F. A. P. Paixão

- ✓ **Orquestra de Cordas A e B:** Bruno César Oliveira Martins
- ✓ **Orquestra de Cordas C:** Patrícia Maria Cavaca Carvalho
- ✓ **Orquestra de Cordas “1/2’s violinos”:** Tânia Marisa Freire Soares
- ✓ **Orquestra de Sopros A e B:** Carlos Martinho Ribeiro Salazar
- ✓ **Orquestra de Acordeões:** Lurdes Figueiredo Leal Salvado
- ✓ **Orquestra de Guitarras A e B:** Pedro José Rufino Mendes Toucinho
- ✓ **Ensemble de Saxofones:** Tiago Filipe Almeida Gonçalves
- ✓ **Ensemble Instrumental:** David Joel Gomes Machado

- ✓ **Coro A:** João Manuel da Costa Correia
- ✓ **Coro B:** Carla Sofia da Silva Fernandes
- ✓ **Coro C:** Bruno César Oliveira Martins
- ✓ **Coro 5º ano Serra da Gardunha:** Carla Sofia da Silva Fernandes e João Manuel da Costa Correia
- ✓ **Coro 5º ano João Franco:** Carla Sofia da Silva Fernandes
- ✓ **Coro de Penamacor:** Milene Alves Paulico
- ✓ **Coro Infantil:** Carla Sofia da Silva Fernandes
- ✓ **Coro Sénior:** Bruno César Oliveira Martins
- ✓ **Coro de Câmara:** Bruno César Oliveira Martins
- ✓ **Coro “Intermezzo”:** José Manuel Veloso dos Santos Nunes

Conselho Pedagógico:

- ✓ **Diretor Pedagógico e representante do Departamento de disciplinas teóricas e Canto:** Carlos Branco
- ✓ **Representante do Departamento de Formação Musical/Iniciação Musical e Coros:** Catarina Cunha
- ✓ **Diretor Executivo, Coordenador dos Cursos Básicos, Secundários/Coordenador de Projetos e representante do Departamento de Sopros e Percussão:** João Correia
- ✓ **Representante da secção de Penamacor:** Milene Paulico
- ✓ **Representante do Departamento de Piano, Acompanhamento e Acordeão:** Olga Silva
- ✓ **Representante do Departamento de Cordas:** Paula Galhano
- ✓ **Representante do Departamento de Guitarra e Coordenador das Classes de Conjunto:** Pedro Rufino

Direção:

- ✓ **Direção Executiva:** João Correia
- ✓ **Direção Pedagógica:** Carlos Branco

Funcionários:

- ✓ **Secretaria (2^a feira a 6^a feira):** Lúcia Dias, Teresa Melo e Ana Batista
- ✓ **Reprografia/Biblioteca (2^a feira a sábado):** Natália Rosa, Júlia Ferreira, Alice Redondo

(Fonte: www.amdf.pt)

Na seguinte tabela, podemos verificar o número de alunos inscritos na Academia de Música e Dança do Fundão nos últimos anos, verificando-se um crescimento bastante significativo, principalmente no Curso Básico Articulado e no Curso Complementar Articulado.

Curso	Fundão																		
	96/97	97/98	98/99	99/00	00/01	01/02	02/03	03/04	04/05	05/06	06/07	07/08	08/09	09/10	10/11	11/12	12/13	13/14	14/15
INICIAÇÃO/ PREP.	41	44	54	50	82	64	78	52	60	63	70	62	56	54	61	69	60	65	47
BÁSICO ARTICULADO	-	23	33	26	36	55	63	76	90	81	79	92	152	233	239	262	273	287	264
BÁSICO SUPLETIVO	49	62	80	109	90	63	71	34	54	38	40	50	36	24	26	28	18	10	8
CÓMPL. ARTICULADO	-	-	-	-	1	2	3	7	3	4	2	2	5	7	7	9	11	15	16
CÓMPL. SUPLETIVO	-	-	-	5	9	8	20	25	19	14	16	15	17	12	20	15	16	17	29
LIVRE	-	16	15	11	12	5	10	7	6	3	3	9	2	11	19	21	21	44	54
TOTAL (música)	90	145	182	201	230	197	245	201	232	203	210	230	268	341	372	404	399	438	418
BALLET	19	53	50	61	56	59	60	53	81	73	68	68	77	67	87	89	84	88	81
TOTAL (música + ballet)	109	198	232	262	286	256	305	254	313	273	278	298	345	408	459	493	483	526	499

2.4. Caracterização da Escola (Escola João Franco)

Agrupamento de Escolas do Fundão



O Agrupamento de Escolas é um organismo em constante desenvolvimento, procurando responder, às necessidades educativas dos alunos. Este foi criado por Despacho do Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar exarado a 28/06/2012.

O agrupamento de Escolas do Fundão integra escolas de diferentes níveis de ensino, desde o pré-escolar ao secundário, que se encontram inseridas tanto no meio urbano como rural, sendo assim constituído pelos seguintes estabelecimentos:

Jardins de Infância: JI da Capinha; JI de Enxames; JI de Fatela; JI de Pêro Viseu.

Escolas do 1º ciclo: EB Alcaria; EB Fatela EB; Pêro Viseu – com uma sala de apoio em Capinha; EB Salgueiro; EB Santa Teresinha; EB Valverde.

Complexo escolar: 1º, 2º e 3º CEB: EB João Franco. 3º CEB e Secundário: Escola Secundária com 3º CEB do Fundão – Escola sede do Agrupamento.

Destaca-se ainda o facto de estar inserido num território periférico de baixa densidade e marcado por problemas estruturais reconhecidos de desvitalização demográfica e económica, mas com significativo capital natural e cultural.

A administração e gestão do Agrupamento de Escolas são asseguradas por órgãos próprios. Deste modo, como órgãos de administração e gestão do Agrupamento de Escolas, temos:

- ✓ O Conselho Geral;
- ✓ O Diretor;
- ✓ O Conselho Pedagógico;
- ✓ O Conselho Administrativo.

Contactos:

Morada: Rua António José Saraiva, 6230-372 Fundão

Telefone: 275 750 480

Fax: 275 751 040

E-Mail: secretaria@esfundao.pt



(Fonte: www.esfundao.pt)

Escola Básica João Franco



- ✓ Número de salas de aula: 23
- ✓ Número de alunos: 373
- ✓ Número de docentes: 40
- ✓ Número de Auxiliares Operacionais: 17
- ✓ Oferta formativa: 4o ano do 1o Ciclo; 2o Ciclo; 7o Ano do 3o Ciclo

Ensino artístico articulado – 2o Ciclo e 3o Ciclo

- ✓ Áreas de Enriquecimento Curricular – 1o Ciclo: Inglês; Ed. Física; Expressões
- ✓ Local e fornecedor das Refeições: Refeitório do complexo escolar; Eureste

2.4.1. Regulamento Interno

Academia de Música e Dança do Fundão



Sendo o Regulamento Interno um dos documentos mais importantes para o contexto escolar de qualquer estabelecimento de ensino, este deve sofrer alterações sempre que for necessário. Desta forma, o Regulamento Interno da Academia de Música e Dança do Fundão, sofreu uma nova revisão, tendo sido aprovada pela Mesa da Administrativa da Santa Casa da Misericórdia do Fundão a 16 de julho de 2015.

O documento apresenta um total de 8 (oito) capítulos, estando organizados da seguinte forma:

1º capítulo: realiza-se a introdução ao documento com a contextualização da instituição e a definição dos objetivos do mesmo;

2º capítulo: centra-se na gestão da escola, nomeadamente na caracterização das diferentes direções que gerem a escola;

3º capítulo: apresenta como ponto central as várias valências presentes na instituição (corpo docente, corpo discente, pessoal não docente e encarregados de educação), bem como os seus direitos e deveres para com a escola;

4º capítulo: foca-se no regime de funcionamento da escola, abordando todos os aspetos primordiais ao mesmo;

5º capítulo: evidencia-se toda a oferta formativa, salientando-se todos os cursos existentes;

6º capítulo: reporta-se aos projetos existentes na Academia e nas parcerias efetuadas e que se destacam pela importância exercida ao longo do seu funcionamento;

7º capítulo: apresenta como aspeto central outras estruturas existentes de forma indireta com a instituição, mas que se revelam como fundamentais para o funcionamento da mesma, como o serviço de apoio à escola, a associação de pais e encarregados de educação e a associação de estudantes;

Por último, surgem as considerações finais com a respetiva aprovação do documento.

O documento foi elaborado de acordo com a legislação em vigor e pretende dar a conhecer todas as normas pelas quais a instituição se rege, nomeadamente *“(...) definir as competências, direitos e deveres dos vários órgãos de gestão, corpo docente, discente, funcionários e Encarregados de Educação.”*

Após a exposição dos objetivos gerais da escola, são referidos os membros da comunidade escolar abrangidos pelo documento em vigor. Sendo a Academia um estabelecimento de ensino artístico da música, torna-se importante definir como objetivos para a sua atividade:

*“- Promover o ensino da música, do bailado e das artes em geral;
- Contribuir para uma melhor formação cultural dos alunos;
- Promover o desenvolvimento da vida cultural dos Concelhos do Fundão e Penamacor e respetivas áreas de influência, através de Concertos e outras Atividades Culturais;
- Desenvolver, em conjunto com outras entidades nacionais e internacionais programas e projetos que contribuam para a prossecução do objetivo final: sensibilizar para as Artes.”*

À Santa Casa da Misericórdia do Fundão está titulada a Academia de Música e Dança do Fundão, juntamente com a secção de Penamacor, sendo por isso dirigida por três órgãos distintos:

- Direção administrativa – através de um diretor executivo que toma decisões e orientações de carácter administrativo, fazendo a ligação com a Mesa Administrativa da Santa Casa;
- Direção Pedagógica – gere toda a ação educativa da AMDF;
- Conselho Pedagógico – a sua constituição é nomeada pela direção pedagógica, integrando o diretor pedagógico, o diretor executivo, os professores delegados e um representante da secção de Penamacor, associação de Pais e Encarregados de Educação e associação de estudantes. Nas suas competências, destaca-se a coorientação e realização de atividades artísticas, culturais e pedagógicas.

Relativamente ao corpo docente da instituição, são apresentados os seus direitos e deveres, assim como informações relativas a faltas, reposições de aulas, ações de formação, reuniões e atividades desenvolvidas. Deste modo, salienta-se o papel do professor na Academia e destaca-se a sua importância quanto ao serviço educativo prestado na instituição.

Posteriormente também são definidos os direitos e deveres dos alunos bem como questões pertinentes relativas à assiduidade dos mesmos. Ao pessoal administrativo, auxiliar e Encarregados de Educação são também reforçados os seus direitos e deveres perante a escola. Sendo os Encarregados de Educação um elemento fulcral no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, torna-se importante salientar o funcionamento do atendimento aos mesmos.

Em termos de funcionamento da Academia de Música e Dança do Fundão, são definidas as regras gerais, bem como o seu horário de funcionamento.

O calendário escolar é organizado de acordo com as normas definidas e fixadas pelo Ministério da Educação e integra todos os momentos contemplados pelo mesmo. Desta forma, torna-se necessário reforçar os princípios orientadores na realização das seguintes provas:

- admissão aos cursos básicos;
- transição;
- acesso aos curso secundários;
- semestrais;
- globais e de aptidão artística.

No final de cada período letivo realizar-se-ão as reuniões de avaliação, nas quais serão registadas as avaliações atribuídas aos alunos nas diferentes disciplinas.

Para integração de alunos na instituição, é necessária a realização de uma matrícula, seguindo as orientações definidas no documento. Para a sua frequência é obrigatório o pagamento de uma propina anual que, poderá ter direito ou não, à atribuição de uma bolsa de estudo.

Quanto à oferta educativa presente na Academia, encontramos:

- Cursos Preparatórios;
- Cursos Básicos de Instrumento;
- Cursos Secundários de Música – variante de Instrumento, Formação Musical ou Composição;
- Curso Secundário de Canto.

Os planos de estudos respeitantes aos referidos cursos, encontram-se de acordo com o estipulado em legislação. Sendo as Classes de Conjunto uma das ofertas educativas presentes na escola, torna-se necessário estabelecer um regulamento próprio para o seu funcionamento.

Ao longo da sua existência, a AMDF foi promovendo várias parcerias com instituições/associações locais e nacionais de forma a poder alcançar os objetivos propostos nos seus projetos, destacando-se principalmente uma aprendizagem multidisciplinar. Como forma de proporcionar o bem-estar e o aproveitamento satisfatório dos alunos, torna-se imperativo a presença e a intervenção da Associação de Pais e Encarregados de Educação, assim como da Associação de Estudantes. Pois tornam-se elementos fulcrais na elaboração de um projeto educativo coeso e que promoverá o sucesso escolar.

2.4.2. Projeto Educativo

Academia de Música e Dança do Fundão



Segundo *Contributos para a construção do Projecto Educativo e do Plano Anual de Actividades da Escola/Agrupamento de Escolas*, Unidade de acompanhamento de regime de autonomia, administração e gestão das escolas, Ministério da Educação, Março de 1999, “O Projecto Educativo apresenta-se como um documento fundamental da política interna de cada Escola/Agrupamento, cujo a finalidade é apresentar e explicar as linhas orientadoras da actividade educativa e o modo como se combina com as linhas da política nacional, e mostrar em que medida cada Escola/Agrupamento se propõe assegurar a continuidade dos seus projectos e intervenções bem sucedidas, isto é das suas boas práticas, e estabelecer novas metas de desenvolvimento.(...) Em síntese, o projecto mostra sobre o quê, e como, a escola reflectiu ao analisar-se a si mesma, classificando o plano de acção que pretende desenvolver para manter e, se necessário, melhorar a qualidade do serviço que presta.”.

Deste modo, a Academia de Música e Dança do Fundão elaborou para o triénio 2015-2018 o seu Projeto Educativo, tendo sido aprovado em conselho pedagógico a 9 de julho de 2015. A sua constituição assenta numa divisão de nove capítulos, apresentando no final os anexos que se revelam importantes para o mesmo.

O documento inicia-se com uma breve introdução, seguindo-se nos capítulos dois e três uma definição e fundamentação do Projeto Educativo. No quarto capítulo são apresentados os princípios básicos e posicionamento pedagógico, precedendo-se a uma caracterização contextual relativamente ao meio local circundante, tanto no Fundão como em Penamacor. Estando a AMDF titulada à Santa Casa da Misericórdia do Fundão, é necessária ainda uma contextualização e caracterização da mesma.

Sendo o Projeto Educativo um documento que salvaguarda as necessidades da escola e que traça as linhas orientadoras da mesma, é fulcral apresentar os objetivos gerais da instituição nos vários âmbitos: pedagógico, institucional e relacional. Os projetos e parcerias da Academia encontram-se explícitos no oitavo capítulo. Por fim, no capítulo dedicado às disposições finais, são apresentadas a divulgação e avaliação do projeto.

O Projeto Educativo da Academia de Música e Dança do Fundão inicia-se com a realização de uma breve introdução acerca da sua elaboração, que se prende “(...) com a necessidade sentida de definir metas gerais e estratégias relacionadas com as componentes curriculares, culturais e educativas que conduzam ao bom funcionamento da Academia na sua intervenção com o meio envolvente (...)”. Tendo sido um projeto elaborado pelo conselho pedagógico da instituição, este assenta na definição e orientações estabelecidas no Decreto-Lei em vigor. A sua necessidade fundamenta-se no princípio de uma

estrutura organizativa que transmita a vontade dos docentes e que responda às seguintes ideias:

“- Trabalhar para um projeto comum, como forma de satisfazer os interesses dos alunos, e favorecer a continuidade educativa como forma de ativar, melhorar e estabelecer as relações interpessoais do pessoal docente e não docente, desta Instituição;

- Realizar uma prática coordenada da autonomia pedagógica;

- Facilitar a estruturação do trabalho e de conhecer e praticar novas formas curriculares e organizativas;

- Promover a formação do pessoal docente (cuja tónica incidirá sobre a autoformação e a reflexão) e não docente, desta Instituição;

- Dar visibilidade ao trabalho pedagógico prestado por esta Instituição.”

Para a realização dos princípios básicos e posicionamento pedagógico, a Instituição defende a importância da música e das Artes na educação dos jovens, considerando ainda, que a idade adequada à iniciação musical se encontra entre os 4 e os 9 anos. Defende a música como um elemento facilitador do processo educacional, no qual também é importante a ação do meio familiar, assim como dos educadores/professores. Deste modo, o projeto assenta numa metodologia centrada no educando e nas suas possibilidades.

De forma a enquadrar a Instituição no meio envolvente, o documento apresenta uma caracterização detalhada e aprofundada do Fundão e de Penamacor, destacando aspetos como: localização, população, caracterização física e infraestruturas.

A Santa Casa de Misericórdia do Fundão é a entidade responsável pela administração da AMDF e da secção de Penamacor, sendo deste modo importante a apresentação de uma contextualização pormenorizada da mesma. Sendo uma instituição de solidariedade social, apresenta serviços em várias áreas: infância, idosos, comunidades desfavorecidas, entre outras. Em toda a sua intervenção a Santa Casa agrega ainda várias valências de várias áreas.

Sendo o Projeto Educativo destinado ao funcionamento da Academia, é apresentada ainda uma caracterização sobre a localização, infraestruturas e oferta educativa da escola. Questões sobre o funcionamento e funcionários, também são abordadas no documento.

Relativamente aos objetivos gerais, estes dividem-se em três âmbitos:

- Pedagógico – centrados no desenvolvimento artístico e educacional dos alunos;
- Institucional – focado na articulação com a comunidade escolar e envolvente da Instituição;
- Relacional – favorecendo as relações humanas na Instituição.

Nos seus projetos e parcerias, a Academia tem procurado um *“(...) envolvimento contributivo para o desenvolvimento cultural da região em que se insere.”*. Para alcançar tal objetivo tem desenvolvido projetos e parcerias com instituições locais, nacionais e internacionais. Os protocolos celebrados revelam-se de grande importância para a Instituição representando *“(...) uma mais-valia para o intercâmbio de experiência pedagógica, métodos de trabalho e criação artística e formação inicial e contínua de professores.”*.

Devendo o documento ser assumido e desenvolvido por todos os elementos da comunidade educativa, as atividades foram estipuladas de forma a melhorar e atingir os objetivos propostos, sendo por isso, necessário a devida divulgação e avaliação.

Por último e como forma de explicar e contextualizar as ideias expostas, encontramos um conjunto de anexos, constituídos por tabelas, mapas, listagens e gráficos.

2.4.3. Plano Anual de Atividades

Academia de Música e Dança do Fundão



O Plano Anual de Atividades da Academia de Música e Dança do Fundão é um documento elaborado anualmente e que tem como finalidade a apresentação das atividades a desenvolver ao longo do ano letivo em vigor, sendo por isso passível de se adaptar para uma melhoria das atividades.

É um documento que ao longo do ano poderá estar sujeito a diversas revisões, devido à alteração e integração de novas atividades. Este encontra-se organizado pelos três períodos letivos do calendário escolar e apresentam atividades agendadas entre setembro de 2015 e julho de 2016.

Como atividades de maior destaque, salientam-se:

- Concerto comemorativo do dia de St. Cecília (22 de novembro);
- Concertos de Natal (13, 19 e 20 de dezembro);
- Concerto de Carnaval (5 de fevereiro);
- Concerto “Pequenos Grandes Intérpretes” (12 de março);
- Concurso Internacional “Cidade do Fundão” (29 de junho a 9 de julho).

2.5. Caracterização das Turmas

Caraterização da turma de Formação Musical V Grau Supletivo

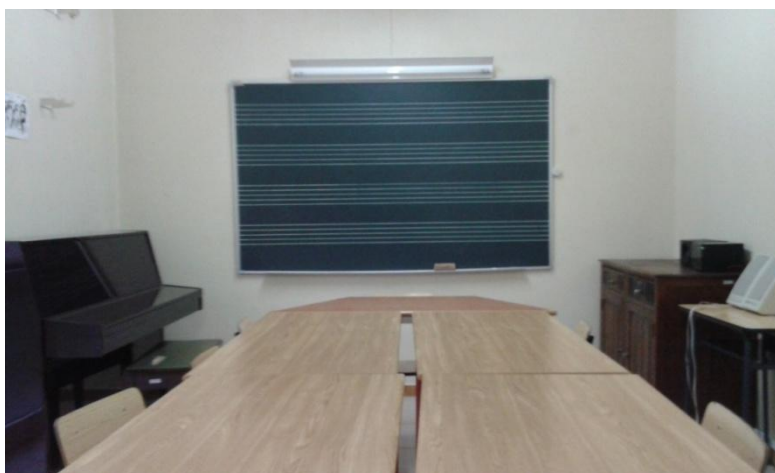
A turma do V Grau de Formação Musical em regime Supletivo é lecionada pela professora Catarina Cunha e apresenta apenas um aluno, Pedro Miguel Santos Rocha com 14 (catorze) anos de idade.

O ingresso na Academia de Música e Dança do Fundão efetuou-se com apenas 4 (quatro) anos de idade no ano letivo 2005/2006, integrando a pré-iniciação. Frequenta desde essa altura a classe do professor Guilherme Alves, tendo como instrumento principal a Guitarra Clássica.

Frequenta o 9º ano de escolaridade na Escola Básica Serra da Gardunha integrando a turma D, situada no Fundão e complementa a sua formação na Academia de Música e Dança do Fundão, onde apresenta o nº de aluno 832.

Nas suas perspetivas para o futuro o aluno refere que gostaria de “*tirar a licenciatura em Coimbra em matemática ou física*”. Aquando da questão, então o porquê da escolha pelo ensino da música, o aluno referiu que era porque se “*interessava pela música*”.

A aula decorre semanalmente à sexta-feira entre as 14h00 e as 16h15m, na sala 4 da AMDF. A sala apresenta condições físicas favoráveis para o funcionamento da aula, pois apresenta mesas, cadeiras, um sistema áudio (aparelhagem), um piano vertical e um quadro pautado.



Sala 4 - Academia de Música e Dança do Fundão

Caraterização da turma de Formação Musical II Grau Articulado

A turma de Formação Musical de II Grau articulado tem como professora titular a professora Catarina Cunha e funciona às terças (45 minutos) e sextas-feiras (90 minutos) na sala 16 da Escola Básica João Franco, integrada no Agrupamento de Escolas do Fundão. As aulas não decorrem na Academia por facilidade de horário dos alunos e

para não estarem em constante deslocação pela cidade. Deste modo, é a professora titular que se desloca à escola para dar as referidas aulas.

Na totalidade, a turma é composta por 11 (onze) alunos, sendo 5 (cinco) alunos do sexo masculino e 6 (seis) alunas do sexo feminino. As idades dos alunos situam-se entre os 11 (onze) e os 12 (doze) anos, estando assim, dentro da idade para o ano letivo em que se encontram.

A sala onde decorrem as aulas é de médias dimensões, contudo é suficiente para a turma em questão e apresenta condições físicas favoráveis ao funcionamento das mesmas. Pois apresenta: mesas, cadeiras, dois quadros (um branco e outro pautado), um rádio, armários com instrumentos orff e um piano elétrico.

NOME	INSTRUMENTO	IDADE
José Pedro Couto	Percussão	11
Filipe Reis	Percussão	11
Inês Vicente	Violoncelo	11
Júlia Nunes	Flauta Transversal	11
Margarida Lourenço	Guitarra	12
Margarida Barata	Violino	12
Maria Gonçalves	Piano	11
Miguel Gonçalo	Guitarra	11
Eduardo Pizarro	Piano	12
Ana Margarida Campos	Guitarra	11
Guilherme Almeida	Violino	12

Caraterização da Classe e Conjunto Orquestra de Sopros A



A orquestra de Sopros A da Academia de Música e Dança do Fundão tem como professor titular, o professor Carlos Salazar.

As suas aulas decorrem pela sexta-feira entre as 16h30 e as 18h00 na sala C da instituição. O grupo apresenta um total de 23 (vinte e três) alunos, sendo 16 (dezasseis) do sexo masculino e 7 (sete) do sexo feminino. As suas idades variam entre os 12 (doze) e os 19 (dezanove) anos.

18 (dezoito) alunos encontram-se no ensino básico em regime articulado e os restantes 6 (seis) alunos, encontram-se no secundário, tanto no ensino articulado como supletivo.

Relativamente às escolas frequentadas pelos alunos, encontramos: 10 (dez) alunos que pertencem ao Agrupamento de Escolas da Gardunha e Xisto e 13 (treze) alunos que integram o Agrupamento de Escolas do Fundão.

A Orquestra apresenta os seguintes alunos:

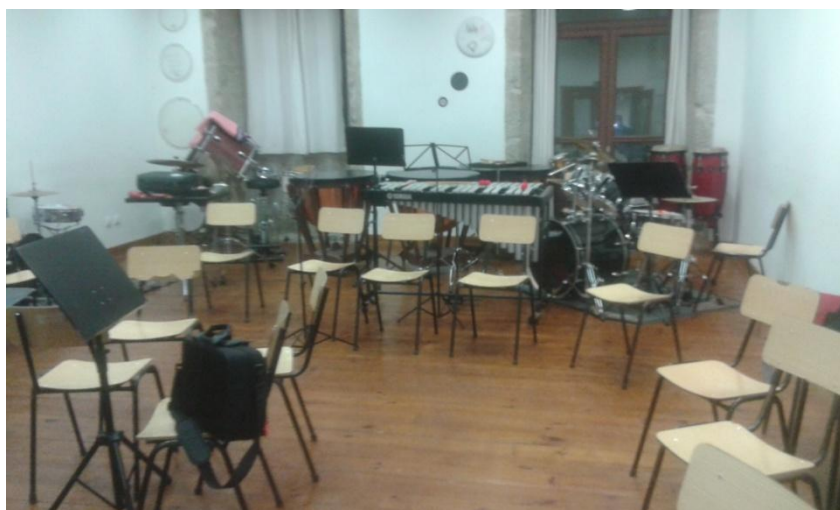
NOME	INSTRUMENTO	IDADE
Júlia Freire	Flauta Transversal	13
Guilherme Martins	Flauta Transversal	13
Patrícia Marques	Flauta Transversal	13
Luís Melo	Clarinete	14
Ana Luísa Correia	Clarinete	16
Carmo Moura	Clarinete	12
Carolina Augusto	Clarinete	12
Mafalda Lourenço	Clarinete	14
Óscar Simão	Clarinete	19
António Madalena	Saxofone	15
Marco Bento	Saxofone	14
Tomás Leitão	Saxofone	12
Raquel Borges	Saxofone	13
Roberto Simão	Tuba	19
António Augusto	Trompete	17

Pedro Madeira	Trompete	17
Nelson Duarte	Trompete	14
Gonçalo Santos	Percussão	12
Duarte Cruz	Percussão	13
Guilherme Galvão	Percussão	12
Pedro Leitão	Percussão	12
Marco Melchior	Trompa	14
Bernardo Araújo	Fagote	12

Quando colocada a questão aos alunos o porquê da escolha do ensino artístico de música, grande parte refere o gosto pela música e pela aprendizagem do instrumento. Um aluno refere que a música lhe aumenta os níveis de atenção.

Em termos de perspetivas futuras, 7 (sete) alunos não pretendem seguir a área musical pois pretendem seguir caminhos profissionais diferentes. Um aluno refere que gostaria de ser *luthier* e os restantes pretendem continuar no mundo musical.

As aulas/ensaios da orquestra decorrem na sala C da Academia, que pertence à classe da percussão, por facilidade, pois já se encontram os instrumentos de percussão necessários aos mesmos. Contudo, apesar da sala ser relativamente pequena para a dimensão da orquestra, possibilita a execução das aulas.



Sala C - Academia de Música e Dança do Fundão

Caraterização da Classe de Conjunto

Coro de I Grau

A aula de coro do 5ºano da Escola Básica João Franco é ministrada pela professora Carla Fernandes e decorre na escola pelas quartas-feiras das 11h45m às 13h15m na sala 15.

Apresenta 22 (vinte e dois) alunos na totalidade, sendo 13 (treze) alunas do sexo feminino e 9 (nove) alunos do sexo masculino. As idades dos alunos variam entre os 10 (dez) e 11 (onze) anos, encontrando-se assim dentro da idade correta para o ano letivo que frequentam.

NOME	INSTRUMENTO	IDADE
Maria João Pacheco	Piano	11
Alexandra Santos	Guitarra	10
Matilde Serra	Violoncelo	10
Matilde Abrantes	Piano	10
Tatiana Afonso	Piano	10
Ana Luísa Figueiredo	Violoncelo	10
Maria Meireles	Piano	11
Marta Ramos	Violoncelo	11
Inês Nobre	Piano	10
Ana Francisca Carvalho	Piano	10
Maria Antónia Ferraz	Violino	11
Beatriz Afonso	Piano	10
Maria Beatriz Amoreira	Viola d'arco	11
Rafael Santos	Piano	10
João Carlos Ramos	Acordeão	11
Guilherme Tavares	Bateria	10
Afonso Tavares	Violoncelo	10

Gonçalo Nabais	Fagote	10
Diogo Silva	Violino	11
Raul Costa	Percussão	11
Henrique Carvalho	Guitarra	10
Eduardo Pereira	Guitarra	10

A sala onde decorrem as aulas, embora seja de grandes dimensões e apresente um computador, videoprojector, quadro branco, tela, teclado eletrónico, mesas e cadeiras para todos os alunos, não é uma sala adequada ao funcionamento de aulas de coro. Pois os alunos não vivenciam a experiência de estarem dispostos numa formação típica de coro e têm de cantar, grande parte do tempo, sentados nas suas cadeiras. O que acaba por provocar maiores distrações, conversa entre eles e menor controle vocal.



Sala 15 - EB João Franco

Para a realização da caracterização das turmas supramencionadas, a mestranda realizou um inquérito/formulário de forma a obter as informações pertinentes para a sua concretização.

2.6. Programas das disciplinas

2.6.1. Formação Musical

O programa da disciplina de Formação Musical da Academia de Música e Dança do Fundão foi disponibilizado pela Representante do Departamento de Formação Musical/Iniciação Musical e Coros, professora Catarina Cunha. Este encontra-se organizado por graus, tendo a planificação anual e por período letivo, e deve servir de base para todos os professores do departamento na organização dos conteúdos das suas aulas.

I Grau - Programa anual

RITMO

- Reprodução rítmica e polirrítmica em tempo de divisão binária e ternária.
- Células rítmicas em tempo de divisão binária e ternária.



- Improvisação rítmica e polirrítmica.
- Compassos: 2 3 4 6
4 4 4 8
- Leitura polirrítmica
- Andamentos: Adágio, Andante, Allegro
- Forma: AB; ABA; Melodia/Acompanhamento; Cânone.

MELODIA

- Graus da escala no modo Maior e menor - Leitura entoada e não-entoada, escrita e improvisação.
- Intervalos: 2ªM/m, 3ªM/m, 5ªP, 8ªP
- Escala/ Tonalidades: Dó M, Sol M, Fá M, lá m, mi m, ré m.
- Ornamentos - Apogiatura breve.
- Claves -Sol e Fá

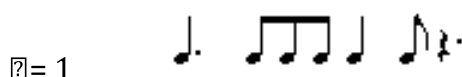
HARMONIA

- Modo Maior e menor (versão harmónica) – Reconhecimento, improvisação, leitura e escrita.
- Cadências: Perfeita e à Dominante.
- Acordes: PM, Pm (EF) – Reconhecimento e entoação.
- Funções harmónicas – Função de Tónica e Dominante (modo M e m)

I Grau - Programa 1º período

RITMO

- Reprodução rítmica em tempo de divisão binária e ternária em pergunta – resposta.
- Reprodução polirrítmica em tempo de divisão binária e ternária com mãos alternadas.
- Células rítmicas em tempo de divisão binária e ternária.



- Improvisação rítmica e polirrítmica.
- Compassos: 2 3 4 6
4 4 4 8
- Leitura polirrítmica com duas mãos alternadas.
- Andamentos: Lento, Moderado, rápido – Denominação: Adágio, Andante, Allegro
- Forma: AB e ABA

MELODIA

- Graus da escala no modo Maior e menor – Leitura entoada e não-entoada, escrita e improvisação: Graus conjuntos e salto Tónica/ Dominante.
- Escalas/ Tonalidades: Dó M, Sol M, Fá M.
- Claves – Leitura por relatividade, Claves de Sol e Fá.

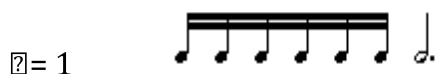
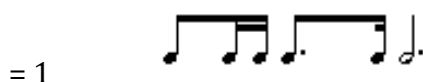
HARMONIA

- **Modo Maior e menor (versão harmónica) – Reconhecimento, improvisação, leitura e escrita em Dó M, SolM e Fám.**

I Grau - Programa 2º período

RITMO

- **Reprodução rítmica em tempo de divisão binária e ternária.**
- **Reprodução polirrítmica em tempo de divisão binária e ternária – duas vozes em simultâneo.**
- **Células rítmicas em tempo de divisão binária e ternária.**



- **Improvisação rítmica e polirrítmica.**
- **Compassos: 2 3 4 6**
4 4 4 8
- **Leitura polirrítmica com duas vozes em simultâneo: ritmo + pulsação.**
- **Andamentos: Lento, Moderado, rápido – Denominação: Adágio, Andante, Allegro**
- **Forma: Melodia e acompanhamento.**

MELODIA

- **Graus da escala no modo Maior e menor – Leitura entoada e não-entoada, escrita e improvisação: Graus conjuntos, salto Tónica/ Dominante, qualquer salto dentro do acorde de tónica.**
- **Intervalos: 2ªM/m, 3ªM/m, 5ªP.**
- **Escala/ Tonalidades: lá m (harmónica).**
- **Claves – Sol e Fá: leitura até uma linha suplementar.**

HARMONIA

- **Modo Maior e menor (versão harmónica) – Reconhecimento, improvisação, leitura e escrita em Dó M, SolM, Fám e lá m.**
- **Cadências: Perfeita e à Dominante.**
- **Acordes: PM, Pm (EF) – Reconhecimento e entoação.**

I Grau - Programa 3º período

RITMO

- Reprodução rítmica em tempo de divisão binária e ternária.
- Reprodução polirrítmica em tempo de divisão binária e ternária – duas vozes em simultâneo.
- Células rítmicas em tempo de divisão binária e ternária.



- Improvisação rítmica e polirrítmica.
- Compassos: 2 3 4 6
4 4 4 8
- Leitura polirrítmica com duas vozes em simultâneo: ritmo + ostinato.
- Andamentos: Adágio, Andante, Allegro
- Forma: Cânone.

MELODIA

- Graus da escala no modo Maior e menor – Leitura entoada e não-entoada, escrita e improvisação: Graus conjuntos, salto Tónica/Dominante, qualquer salto dentro do acorde de tónica.
- Intervalos: 2ªM/m, 3ªM/m, 5ªP, 8ªP
- Escalas/ Tonalidades: mi m e ré m (harmónica).
- Claves – Sol e Fá: leitura até uma linha suplementar.

HARMONIA

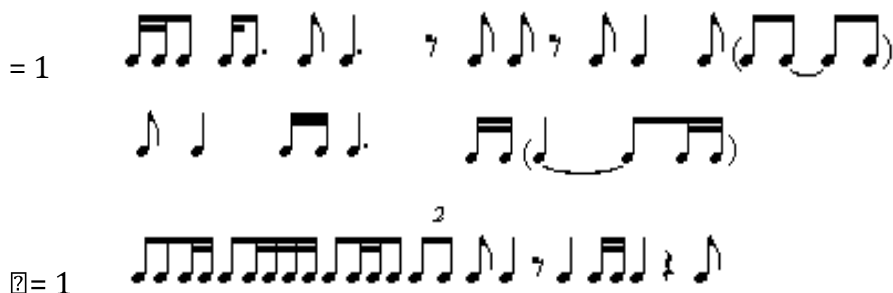
- Modo Maior e menor (versão harmónica) – Reconhecimento, improvisação, leitura e escrita em Dó M, SolM, FáM, lá m, mi m e ré m .
- Cadências: Perfeita e à Dominante.
- Acordes: PM, Pm (EF) – Reconhecimento e entoação.
- Funções harmónicas – Função de Tónica e Dominante (modo M e m).

II Grau - Programa anual

RITMO

- Reprodução rítmica e polirrítmica em tempo de divisão binária e ternária.

- **Células rítmicas em tempo de divisão binária e ternária.**



- **Improvisação rítmica e polirrítmica.**
- **Compassos: 2 3 4 6 9 12**
4 4 4 8 8 8
- **Leitura polirrítmica**
- **Andamentos: Presto e Largo**
- **Forma: Reconhecer auditiva/ visualmente uma Introdução.**

MELODIA

- **Graus da escala no modo Maior e menor – Leitura entoada e não-entoada, escrita e improvisação.**
- **Intervalos: 2ªM/m, 3ªM/m, 4ª P, 5ªP, 8ªP**
- **Escalas/ Tonalidades: Ré M, Lá M, SibM, sim, solm.**
- **Ornamentos- Trilo.**
- **Claves – Sol e Fá (até 2 linhas suplementares).**

HARMONIA

- **Modo Maior e menor (versão harmónica e melódica) – Reconhecimento, improvisação, leitura e escrita.**
- **Cadências: Interrompida e Perfeita Picarda.**
- **Acordes: PM, Pm (EF) e Diminuto – Reconhecimento e entoação.**
- **Funções harmónicas – Função de 6º grau e subdominante IV grau (modo M e m)**

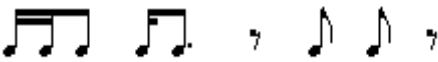
II Grau - Programa 1º período

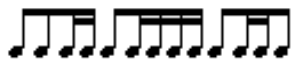
RITMO

- **Reprodução rítmica em tempo de divisão binária e ternária.**
- **Reprodução polirrítmica em tempo de divisão binária e ternária com mãos**

alternadas e em simultâneo (ritmo + pulsação ou divisão)

- **Células rítmicas em tempo de divisão binária e ternária.**

= 1 

♩= 1 

- **Improvisação rítmica e polirrítmica.**
- **Compassos: 2 3 4 6**
4 4 4 8
- **Leitura polirrítmica com duas mãos alternadas.**
- **Andamentos: Presto**

MELODIA

- **Graus da escala no modo Maior e menor – Leitura entoada e não-entoada, escrita e improvisação: Graus conjuntos, salto Tónica/ Dominante/ Sensível. Salto de qualquer grau para a tónica.**
- **Intervalos: 2ªM/ m, 3ª M/ m 5ª P**
- **Escala/ Tonalidades: Ré M, Lá M, si m**
- **Claves – Claves de Sol e Fá.**


HARMONIA


- **Modo Maior e menor (versão harmónica) – Reconhecimento, improvisação, leitura e escrita em Ré M, Lá M, si m.**
- **Cadências: Interrompida.**
- **Acordes: Perfeitos Maiores e menores.**

II Grau - Programa 2º período

RITMO

- **Reprodução rítmica em tempo de divisão binária e ternária.**
- **Reprodução polirrítmica em tempo de divisão binária e ternária com mãos alternadas e em simultâneo (ritmo + pulsação ou divisão)**
- **Células rítmicas em tempo de divisão binária e ternária.**

= 1 



- *Improvisação rítmica e polirrítmica (improvisação obre ostinato).*
- *Compassos: 2 3 4 6 9 12*
4 4 4 8 8 8
- *Leitura polirrítmica Ritmo+ pulsação ou divisão*
- *Forma: Reconhecer auditivamente uma Introdução.*

MELODIA

- *Graus da escala no modo Maior e menor – Leitura entoada e não-entoada, escrita e improvisação: Salto T- 4º*
- *Intervalos: todos os referidos.*
- *Escalas/ Tonalidades: Todas as referidas*
- *Claves – Claves de Sol e Fá.*


HARMONIA

- *Modo Maior e menor (versão harmónica) – Reconhecimento, improvisação, leitura e escrita nas tonalidades referidas.*
- *Acordes: Todos os referidos.*
- *Escrever, após audição sequência de funções entre: I/ V/ VI/ “outro”*

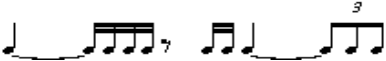
III Grau - Programa anual

RITMO


- *Reprodução rítmica e polirrítmica em tempo de divisão binária e ternária.*
- *Células rítmicas em tempo de divisão binária e ternária.*



Ler todas as células rítmicas aprendidas nos anos anteriores, agora usando ligaduras entre as mesmas e pausas de colcheia. EX:



Utilizar também a pausa de semicolcheia no caso:





Ler todas as células rítmicas aprendidas nos anos anteriores, agora usando ligaduras entre as mesmas (a partir de uma colcheia apenas) e pausas de colcheia.

- $\text{♩} = 1$ *Ler explorando esta unidade de tempo.*
- *Improvisação rítmica e polirrítmica – Percutir ostinatos em simultâneo a reproduções rítmicas e melódicas.*
- *Compassos: 2 3 4 6 9 12 2 3 4*
4 4 4 8 8 8 2 2 2
- *Leitura polirrítmica – Ritmo + pulsação o divisão.*
- *Escrever ritmicamente a duas vozes (com espaços para completar).*
- *Andamentos: Andantino e Allegretto*
- *Forma: Reconhecer auditiva/ visualmente a forma Minueto e Trio e uma Coda*

MELODIA

- *Graus da escala no modo Maior e menor – Leitura entoada e não-entoada, escrita e improvisação.*
- *Entoar peças a duas vozes.*
- *Escrever duas vozes melódicas ouvidas em simultâneo, sendo que numa delas apenas faltem alguns sons.*
- *Intervalos: 2ªM/m, 3ªM/m, 4ª P, 4ªA/ 5ªD 5ªP, 8ªP*
- *Escrever, mediante audição, sequência de notas em contexto não tonal que incluam os intervalos de: 2ªM/m, 3ªM/m, 5ªP, 8ªP*
- *Escalas/ Tonalidades: Mib M, LáB M, dó m, fá m, fá#m.*
- *Ornamentos- Apogiaturas lentas e rápidas.*
- *Claves – Sol e Fá (até 2 linhas suplementares).*

HARMONIA

- ***Modo Maior e menor (versão harmónica e melódica) – Reconhecimento, improvisação, leitura e escrita***
- ***Cadências: Plagal e Plagal com movimento picardo.***

- ***Entoar verticalmente uma sequência de acordes (4 últimos numa escrita tipo coral) associados às cadências: Perfeita, à Dominante, ao 6º Grau e Perfeita Picarda.***

- ***Acordes: PM, Pm (EF), Diminuto e de 7ª da Dominante – Reconhecimento e entoação. Reconhecimento ainda o tipo de apresentação - EF, 1ª 2ª inversão – no caso dos PM e Pm.***

- ***Escrever, mediante audição, sequência de acordes de 3 sons (em posição cerrada) a partir de um 2º dado e sendo o baixo dado (PM,Pm, Dim.)***

- ***Funções harmónicas – Função de Dominante com 7ª***

- ***Ler e escrever encadeamentos envolvendo as funções de Tónica, Dominante, subdominante e VI grau no modo Maior e menor***

III Grau - Programa 1º período

RITMO

- Reprodução rítmica e polirrítmica em tempo de divisão binária e ternária.
- Células rítmicas em tempo de divisão binária e ternária.



- Improvisação rítmica e polirrítmica – Percutir ostinatos em simultâneo a reproduções rítmicas e melódicas.
- Compassos: 2 3 4 6 9 12
4 4 4 8 8 8
- Leitura polirrítmica – Ritmo + pulsação o divisão.
- Andamentos: Andantino

MELODIA

- Graus da escala no modo Maior e menor – Leitura entoada e não-entoada, escrita e improvisação: Todas as combinações possíveis dentro dos acordes de T/ D/ SD
- Entoar peças a duas vozes.
- Intervalos: 2ªM/m, 3ªM/m, 4ª P, 5ªP, 8ªP
- Escalas/ Tonalidades: Mib M, dó m
- Claves – Sol e Fá (até 2 linhas suplementares).

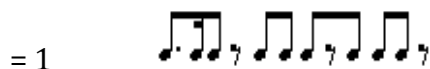
HARMONIA

- Modo Maior e menor (versão harmónica e melódica) – Reconhecimento, improvisação, leitura e escrita.
- Cadências: Plagal
- Entoar verticalmente uma sequência de acordes (4 últimos numa escrita tipo coral) associados às cadências: Perfeita, à Dominante, ao 6º Grau e Perfeita Picarda.
- Acordes: PM, Pm (EF), Diminuto e de 7ª da Dominante – Reconhecimento e entoação.
- Funções harmónicas – Função de Dominante com 7ª

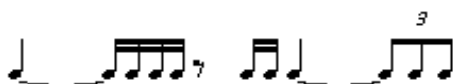
III Grau - Programa 2º período

RITMO

- Reprodução rítmica e polirrítmica em tempo de divisão binária e ternária.
- Células rítmicas em tempo de divisão ternária:



- Ler todas as células rítmicas aprendidas nos anos anteriores, agora usando ligaduras entre as mesmas e pausas de colcheia. EX:



Utilizar também a pausa de semicolcheia no caso:



Ler todas as células rítmicas aprendidas nos anos anteriores, agora usando ligaduras entre as mesmas (a partir de uma colcheia apenas) e pausas de colcheia.



- Improvisação rítmica e polirrítmica – Percutir ostinatos em simultâneo a reproduções rítmicas e melódicas.
- Compassos: 2 3 4 6 9 12
4 4 4 8 8 8
- Leitura polirrítmica – Ritmo + pulsação o divisão.
- Escrever ritmicamente a duas vozes (com espaços para completar).
- Andamentos: Allegretto
- Forma: Reconhecer auditiva/ visualmente a forma Minueto e Trio

MELODIA

- Graus da escala no modo Maior e menor – Leitura entoada e não-entoada, escrita e improvisação: Salto T – 6º
- Entoar peças a duas vozes.
- Escrever duas vozes melódicas ouvidas em simultâneo, sendo que numa delas apenas faltem alguns sons.
- Intervalos: 2ªM/m, 3ªM/m, 4ª P, 4ªA/ 5ªD 5ªP, 8ªP
- Escalas/ Tonalidades: Lá b M, fá m.
- Ornamentos- Apogiaturas lentas.
- Claves – Sol e Fá (até 2 linhas suplementares).

HARMONIA

- **Modo Maior e menor (versão harmónica e melódica) – Reconhecimento, improvisação, leitura e escrita.**
- **Cadências: Plagal com movimento picardo.**
- **Entoar verticalmente uma sequência de acordes (4 últimos numa escrita tipo coral) associados às cadências: Perfeita, à Dominante, ao 6º Grau e Perfeita Picarda.**
- **Acordes: PM, Pm (EF), Diminuto e de 7ª da Dominante – Reconhecimento e entoação. Reconhecimento ainda o tipo de apresentação - EF, 1ª 2ª inversão – no caso dos PM e Pm.**
- **Funções harmónicas – Função de Dominante com 7ª**

III Grau - Programa 3º período

RITMO

- **Reprodução rítmica e polirrítmica em tempo de divisão binária e ternária.**
- **= Ler explorando esta unidade de tempo.**
- **Improvisação rítmica e polirrítmica – Percutir ostinatos em simultâneo a reproduções rítmicas e melódicas.**
- **Compassos: 2 3 4 6 9 12 2 3 4
4 4 4 8 8 8 2 2 2**
- **Leitura polirrítmica – Ritmo + pulsação o divisão.**
- **Escrever ritmicamente a duas vozes (com espaços para completar).**
- **Forma: Reconhecer auditiva/ visualmente uma Coda.**

MELODIA

- **Graus da escala no modo Maior e menor – Leitura entoada e não-entoada, escrita e improvisação: Salto de qualquer grau para a sensível resolvendo na tónica.**
- **Entoar peças a duas vozes.**
- **Escrever duas vozes melódicas ouvidas em simultâneo, sendo que numa delas apenas faltem alguns sons.**
- **Intervalos: Todos os referidos**
- **Escrever, mediante audição, sequência de notas em contexto não tonal que incluam os intervalos de: 2ªM/m, 3ªM/m, 5ªP, 8ªP**
- **Escalas/ Tonalidades: fá# m.**
- **Ornamentos- Apogiaturas rápidas.**
- **Claves – Sol e Fá (até 2 linhas suplementares).**

HARMONIA

- **Modo Maior e menor (versão harmónica e melódica) – Reconhecimento, improvisação, leitura e escrita.**
- **Cadências: as referidas.**
- **Entoar verticalmente uma sequência de acordes (4 últimos numa escrita tipo coral) associados às cadências: Perfeita, à Dominante, ao 6º Grau e Perfeita Picarda.**
- **Acordes: PM, Pm (EF), Diminuto e de 7ª da Dominante – Reconhecimento e entoação. Reconhecimento ainda o tipo de apresentação - EF, 1ª 2ª inversão – no caso dos PM e Pm.**
- **Escrever, mediante audição, sequência de acordes de 3 sons (em posição cerrada) a partir de um 1º dado e sendo o baixo dado (PM, Pm, Dim.)**
- **Funções harmónicas – Função de Dominante com 7ª.**
- **Ler e escrever encadeamentos envolvendo as funções de Tónica, Dominante, subdominante e VI grau no modo Maior e menor.**

IV Grau - Programa anual

RITMO

- Reprodução rítmica e polirrítmica em tempo de divisão binária e ternária.
- Leitura:
 - 1- $\frac{2}{4} = 1$ Ler explorando esta unidade de tempo com as células dadas nos anos anteriores em $\frac{2}{4} = 1$
 - 2- $\frac{2}{4} = 1$ Utilizar todas as combinações com ligaduras e pausas de colcheia e



- 3- Utilização de fusas em casos como: colcheia + célula com fusas; mesma célula de fusas seguida. Exemplos:



- 4- Utilização também de células com pausa de semicolcheia
- 5- Realização de leituras com mudança de compasso e de unidade de tempo sendo T=T

6- Leituras Polirrítmicas.

- Improvisação rítmica e polirrítmica – Percutir ostinatos em simultâneo a reproduções rítmicas e melódicas.
- Compassos: 2 3 4 6 9 12 2 3 4 2 3 4
4 4 4 8 8 8 2 2 2 8 8 8
- Escrever ritmicamente a uma voz em $\frac{2}{4}$ e $\frac{3}{4}$ com todas as células rítmicas aprendidas nos anos anteriores, utilizando ligaduras entre as mesmas e pausas de colcheia.
- Escrever em $\frac{2}{4}$ = 1
- Escrever ritmicamente a duas vozes
- Andamentos: *Com Fuoco, Dolce, Cantabile, Agitato, etc.*
- Forma: Reconhecer auditiva/ visualmente a forma Rondó

MELODIA

- Leitura entoada: sensível da dominante (modulação à Dominante); notas de passagem cromática; ornatos
- Entoar peças a duas vozes ou mais vozes.
- Escrever melodias a uma voz (valorizar os saltos para dominante, subdominante, sensível resolvendo na tónica).
- Escrever duas vozes melódicas ouvidas em simultâneo (espaços em branco)
- Intervalos: 2ªM/m, 3ªM/m, 4ª P, 4ªA/ 5ªD 5ªP, 6ª M/ m, 8ªP
- Escrever, mediante audição, sequência de notas em contexto não tonal que incluam os intervalos de: 2ªM/m, 3ªM/m, 4ª P, 5ªP, 8ªP
- Escalas/ Tonalidades: Maiores e menores até 5 alterações. Escalas Cromáticas.
- Ornamentos- Mordentes superiores e inferiores.
- Claves – Introduzir a clave de Dó.

HARMONIA

- Modo Maior e menor (versão harmónica e melódica) – Reconhecimento, improvisação, leitura e escrita.
- Cadências: Plagal e Plagal com movimento picardo; Cadência Imperfeita.
- Entoar verticalmente uma sequência de acordes (4 últimos numa escrita tipo coral) associados às cadências: Perfeita, à Dominante, ao 6º Grau e Perfeita Picarda; Plagal e Plagal com movimento picardo.
- Acordes: PM, Pm (EF), Diminuto, de 7ª da Dominante, 5ª Aumentada – Reconhecimento e entoação. Reconhecimento ainda o tipo de apresentação - EF, 1ª 2ª inversão
- Escrever, mediante audição, sequência de acordes de 3 sons (em posição

cerrada) a partir de um ^o dado e sendo o baixo dado (PM, Pm – EF, 1^a e 2^a inversão, Dim.)

- Funções harmónicas – Reconhecer auditivamente notas pedais de tónica e dominante.
- Ler e escrever encadeamentos envolvendo as funções de Tónica, Dominante, sub – dominante e VI grau no modo Maior e menor


V Grau - Programa anual

RITMO

- Reprodução rítmica e polirrítmica em tempo de divisão binária e ternária.
- Leitura:

1- $\text{♩} = 1$ 

2- Utilizar todas as combinações entre células onde o valor mais longo é a colcheia. Exemplos: 

3- $\text{♩} \text{♩} \text{♩} = 1$ Ler todas as combinações entre as células rítmicas incluindo agora também fusas. Exemplos: 

4- Ler em $\text{♩} \text{♩} \text{♩} \text{♩} = 1$ e $\text{♩} \text{♩} \text{♩} \text{♩} = 1$

5- Realização de leituras com mudança de compasso e de unidade de tempo sendo T=T

6- Leituras Polirrítmicas (utilizar obras do repertório)

- Improvisação rítmica e polirrítmica – Percutir ostinatos em simultâneo a reproduções rítmicas e melódicas.
- Compassos: 2 3 4 6 9 12 2 3 4 2 3 4
4 4 4 8 8 8 2 2 2 8 8 8
- Escrever ritmicamente a uma voz em $\text{♩} \text{♩} = 1$ e $\text{♩} \text{♩} \text{♩} = 1$ com todas as células rítmicas aprendidas nos anos anteriores, utilizando ligaduras entre as mesmas e pausas de colcheia.
- Escrever em $\text{♩} \text{♩} \text{♩} \text{♩} = 1$ e $\text{♩} \text{♩} \text{♩} \text{♩} = 1$
- Escrever ritmicamente a duas vozes (células até à semicolcheia em ambas as vozes).
- Andamentos: reconhecer o significado de todas as indicações de andamento e carácter abordadas.
- Forma: Reconhecer auditiva/ visualmente a forma Tema e Variações.

MELODIA

- Leitura entoada: sensível do 6º grau (modulação à relativa menor); notas de passagem cromática; sensível de outros graus (dominantes secundárias).
- Entoar peças a duas vozes ou mais vozes.
- Escrever melodias a uma voz (valorizar sensível da Dominante, notas de passagem cromática)
- Escrever duas vozes melódicas ouvidas em simultâneo (espaços em branco)
- Intervalos: 2ªM/m, 3ªM/m, 4ª P, 4ªA/ 5ªD 5ªP, 6ª M/ m, 7ªM, 7ªm, 8ªP
- Escrever, mediante audição, sequência de notas em contexto não tonal que incluam os intervalos de: 2ªM/m, 3ªM/m, 4ª P/A, 5ªP/D, 8ªP.
- Escalas/ Tonalidades: Maiores e menores até 5 alterações. Escalas Cromáticas. Escala Hexatónica ou de Tons Inteiros
- Ornamentos Grupetos superiores e inferiores.
- Claves – Ler nas 3 claves: Sol, Fá e Dó 3ª linha. Escrever melodias na clave de Fá.

HARMONIA

- Modo Maior e menor (versão harmónica e melódica) – Reconhecimento, improvisação, leitura e escrita.
- Cadências: Cadência Imperfeita, Cadência Evitada. Reconhecer auditivamente a 2ª inversão de Cadência.
- Entoar verticalmente uma sequência de acordes (4 últimos numa escrita tipo coral) associado à Segunda Inversão de cadência.
- Acordes: PM, Pm, Diminuto, de 7ª da Dominante, 5ª Aumentada (no estado fundamental e inversões) - Reconhecimento e entoação. O acorde de 7ª M e 7ªm no EF
- Escrever, mediante audição, sequência de acordes de 3 sons (em posição cerrada) a partir de um dado e sendo o baixo dado (PM, Pm – EF, 1ª e 2ª inversão, Dim.)
- Funções harmónicas – Reconhecer auditivamente notas pedais de tónica e dominante.
- Ler e escrever encadeamentos envolvendo as funções de Tónica, Dominante (com ou sem 7ª) em qualquer inversão, sub – dominante e VI grau, encadeamento Ic-V-I

2.6.2. Classe de Conjunto

Relativamente aos programas das disciplinas de Classe de Conjunto (Orquestra de Sopros A e Coro de I Grau) não se encontram no dossier, por não existirem na instituição programas definidos.

2.7. Avaliações das aprendizagens

Documentos fornecidos pelas professoras titulares das disciplinas e onde se podem encontrar todos os parâmetros e respetivo peso (%) que serão de avaliação por parte dos professores aos alunos ao longo das suas aulas.

2.7.1. Departamento de Formação Musical, Iniciação Musical e Coros

Parâmetros de Avaliação – Curso Básico

Disciplina de Formação Musical

1º a 5º Grau

Atitudes e Valores (25%)
Assiduidade e Pontualidade
Cumprimento de Regras
Participação
Empenho
Autonomia
Conhecimentos e Competências Musicais (75%)
Identificação auditiva de conteúdos musicais
Domínio da leitura (rítmica e melódica)

Domínio da escrita (rítmica, melódica e harónica)
Domínio da coordenação motora
Domínio de aspetos vocais como reprodução melódica e afinação
Domínio teórico de conteúdos referentes às categorias de: ritmo, melodia, harmonia, forma, timbre e elementos expressivos
Domínio da criatividade e expressividade

Pesos e tipos de avaliação

Parâmetros	%
Atitudes e Valores	25%
Conhecimentos e Competências Musicais:	75%
<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação Contínua/ aula (30%) • Testes - escrito e oral (45%) 	

2.7.2. Departamento de Classe de Conjunto

Parâmetros de Avaliação – Curso Básico

Disciplina de Coro/Técnica Vocal

Domínio da Avaliação	Critérios gerais	Critérios Específicos	Instrumentos Indicadores de Avaliação	% total
Cognitivo Capacidades e Competências	<input type="checkbox"/> Aquisição de competências essenciais e específicas <input type="checkbox"/> Domínio dos conteúdos programáticos <input type="checkbox"/> Aplicação de conhecimentos a novas situações <input type="checkbox"/> Evolução na aprendizagem <input type="checkbox"/> Hábitos de estudo	<input type="checkbox"/> Postura <input type="checkbox"/> Respiração <input type="checkbox"/> Afinação <input type="checkbox"/> Correção de leitura <input type="checkbox"/> Interpretação	<input type="checkbox"/> Observação Directa	50%
Atitudes e Valores	<input type="checkbox"/> Desenvolvimento do sentido de responsabilidade e autonomia <input type="checkbox"/> Desenvolvimento do espírito de tolerância, de seriedade, de cooperação e de solidariedade <input type="checkbox"/> Manifestação de hábitos de trabalho	<input type="checkbox"/> Assiduidade e pontualidade <input type="checkbox"/> Apresentação do material necessário à aula <input type="checkbox"/> Interesse e empenho <input type="checkbox"/> Cumprimento das tarefas propostas <input type="checkbox"/> Participação nas actividades da escola, dentro e fora da sala de aula <input type="checkbox"/> Respeito pelos outros, pelos materiais e pelos equipamentos <input type="checkbox"/> Postura em apresentações públicas, seja como participante seja como ouvinte	<input type="checkbox"/> Observação Directa	50%

3. Planificação e relatório de aulas



3.1. Formação Musical - V Grau Supletivo (observação de aulas)

Os seguintes relatórios integram-se na observação de aulas que ocorreu pela mestranda ao longo do 1º e 2º períodos letivo.

DATA: 30 de outubro de 2015

PROFESSOR: Catarina Cunha

MESTRANDA: Bruna Vaz

AULA Nº: 16/17/18 **GRAU:** V

HORÁRIO: 6ª feira – 14h – 15h30m

DURAÇÃO: 2x45'

REGIME: Supletivo

DISCIPLINA: Formação Musical

SALA: 4

Nº DE ALUNOS: 1

SUMÁRIO:

Realização de variadas leituras. Análise auditiva de um excerto d'*A Truta* de Schubert. Ciclo das Quintas.

CONTEÚDOS:

- Leitura, escrita (ditados) e teoria musical
- Análise auditiva de excerto musical (*A Truta* de Schubert):
 - Identificação auditiva de: modo, instrumentação, andamento, compasso, época e compositor
- Memorização do tema principal para realização de exercícios (*A Truta* de Schubert):
 - Ditado rítmico
- Realização de leitura entoada (*A Truta* de Schubert):
 - Melodias do violino, contrabaixo e violoncelo
- Realização de leitura melódica (nº 4 do livro de apoio de FM – V grau)
- Realização de uma leitura rítmica (nº 1 do livro de apoio de FM – V grau)
- Apresentação do ciclo das quintas (ficha de apoio)

RELATÓRIO:

A aula teve início com a apresentação dos conteúdos a abordar ao longo da mesma por parte da professora ao aluno e em seguida colocou o exemplo musical em formato áudio. Relativamente à análise auditiva do excerto, o aluno revelou alguns problemas na identificação da instrumentação, identificando instrumento totalmente errados (sopros). A professora orientou o aluno de forma a ouvir com calma a formação e no final da identificação correta, explicou ao aluno o que era um grupo de música de câmara e a sua típica constituição.

Quanto à identificação do modo, andamento e compasso, este demonstrou uma resposta correta. No final, a professora solicitou ao aluno que marcasse a pulsação juntamente com o áudio, de forma a consolidar o mesmo. Em relação ao possível período histórico, o aluno mostrou-se indeciso entre duas épocas, contudo a professora explicou as características que marcam ambos os períodos e a partir daí, o aluno revelou facilidade em identificar que a obra pertence ao Romantismo.

No final, a professora abordou junto do aluno a forma da obra, apresentando assim pela primeira vez a forma Tema e Variações. Foi transmitida a definição, constituição e características, sendo assim complementado o trabalho com o contexto teórico.

Numa segunda parte do exercício, o aluno ouviu duas vezes o tema principal da obra e após memorização da mesma, teve de escrever apenas a parte rítmica do mesmo. O aluno não apresentou grandes dificuldades na memorização, apenas na concretização de um ritmo específico (semicolcheia com ponto, fusa, semicolcheia com ponto, fusa), demorando algum até perceber o ritmo.

Tendo novamente como base a obra de Schubert, o aluno juntamente com a professora realizaram leituras entoadas das várias vozes do quinteto, nomeadamente a melodia do 1º violino, do contrabaixo e do violoncelo. Estando o aluno numa fase de transição na voz, este revelou alguma dificuldade em manter a afinação e a cantar com as respetivas notas. Teve de existir um ajuste na altura.

A segunda parte da aula baseou-se numa parte mais prática, com a realização de leituras melódica e rítmica existentes no livro de apoio à Formação Musical do V Grau da própria escola. As leituras foram realizadas de formas diferenciadas de forma a consolidar trabalhos diferenciados (sozinho, alternando com a professora, com marcação de pulsações diferentes).

Na reta final da aula, a professora entregou ao aluno uma ficha de trabalho com o ciclo das quintas, expondo ao aluno a mesma e explicando em que consiste. Foram reforçadas as escalas enarmónicas, explicando em que consistem, e as escalas maiores e menores.

No final, foram marcadas leituras do livro para estudo individual do aluno.

Considerações finais:

Uma problemática que se destacou no decorrer da aula é o facto de apenas existir um aluno a constituir a turma, contudo o trabalho torna-se mais individualizado e centrado no aluno.

Relativamente ao comportamento, este revelou-se bom, pois o aluno cumpriu com as diretrizes da professora e revelou-se muito empenhado e concentrado.

Quanto à avaliação, esta caracteriza-se por ser de observação direta e contínua, assim como pelo estudo individual do aluno.

Ao longo de toda a aula foram explorados e impulsionados domínios diferentes: cognitivo e psicomotor, tendo a professora um papel de orientador.

No decorrer da aula foram abordados todos os conteúdos que a professora tinha planeado e o aluno revelou grande interesse.

Quinteto "A trinta" Schubert

Thema

Andantino

9

Var. I

21

*) Ossia: Fassung des Erstdrucks/Version of the first edition.

(Excerto musical utilizado na aula e que foi alvo de análise musical)

DATA: 15 de janeiro de 2016**PROFESSOR:** Catarina Cunha**MESTRANDA:** Bruna Vaz**AULA Nº:** 40/41/42 **GRAU:** V**HORÁRIO:** 6ª feira – 14h – 15h30m**DURAÇÃO:** 2x45'**REGIME:** Supletivo**DISCIPLINA:** Formação Musical**SALA:** 4**Nº DE ALUNOS:** 1**SUMÁRIO:**

- Compassos 2/2, 3/2 e 4/2. Revisão dos acordes PM, Pm, D, A e 7ªD. Ditado rítmico e entoação da melodia *Tears in heaven*.

CONTEÚDOS:

- Apresentação dos compassos 2/2, 3/2 e 4/2
- Leituras de notas não entoadas nº 7 e 8 da pág. 6 do livro de apoio de FM – V grau
- Acordes (PM, Pm, D, A e 7ªD)
- Ditado rítmico
- Entoação da melodia *Tears in heaven*

RELATÓRIO:

A aula teve início com a apresentação de novos compassos ao aluno: 2/2, 3/2 e 4/2, tendo sido realizada pela professora uma explicação dos mesmos ao aluno. Esta apresentação e explicação teve como finalidade a introdução de novos compassos de forma a realizar as leituras de notas não entoadas nº 7 e 8 da página 6 do livro de apoio de Formação Musical – V grau da instituição. Em seguida, o aluno teve algum tempo para estudar as referidas leituras, levantando questões à professora sobre os momentos em que a mínima tinha um ponto de aumentação.

Após o breve estudo por parte do aluno, procedeu-se à realização da leitura nº 7 com o apoio da professora, sendo realizada alternadamente entre aluno e professora de dois em dois compassos. Como forma de consolidar ritmicamente este novo conceito, a professora realiza a leitura ao piano e solicita ao aluno que acompanhe apenas com a marcação do ritmo. Ao longo da execução, o aluno revelou algumas imprecisões. De seguida, com o mesmo acompanhamento, o aluno realiza a leitura com o nome e entoação das notas.

Passando para a leitura seguinte (n^o8), a professora indica a pulsação ao aluno e em conjunto realizam a leitura: primeiro apenas a parte rítmica e em seguida com o nome das notas. O aluno continuou a apresentar algumas dificuldades na realização da leitura e, por isso, foi solicitado ao aluno que realizasse um estudo individual da leitura em casa de forma a que na aula seguinte a trouxesse estudada.

Seguidamente, a professora voltou a reforçar junto do aluno o conceito de acorde, assim como ao nível da sua constituição. Para tal, utilizou como suporte de apoio a sebenta de Formação Musical (pág. 14 e 25), relembrando os seguintes acordes: Maior, menor, diminuto, aumentado e 7^a da dominante. Em seguida, colocou no quadro exemplos dos acordes referidos:

PM; Pm; D; A; 7D

Após esta explicação, a professora solicitou ao aluno que classificasse os seguintes acordes, escrevendo-os no quadro:

PM; A; Pm; D; PM

Como método de consolidação de conhecimentos e reforço dos conteúdos, a professora pediu ao aluno que entoasse os acordes com a professora das seguintes formas:

- entoação das três notas sucessivamente;
- entoação da fundamental com as restantes notas ao piano
- entoação da 3^a com as restantes notas ao piano
- entoação da 5^a com as restantes notas ao piano

Posteriormente, a professora colocou no quadro uma série de acordes, solicitando ao aluno a classificação dos mesmos, reforçando que se encontravam todos no estado fundamental.

Mais uma vez, no final do exercício e da correção do mesmo pela professora, o aluno juntamente com o acompanhamento do piano volta a entoar os acordes, revelando algumas imprecisões ao nível da afinação, pois este encontra-se em fase de mudança de voz.

Depois, realizou-se um ditado rítmico de 6 compassos com a mínima = 1, para consolidação dos conteúdos abordados no início da aula. O ditado foi realizado pela professora ao piano, realizando 3 vezes 2 compassos. Inicialmente o aluno não revelou dificuldades, à exceção do último compasso.

Por último, entoou-se a melodia do *Tears in heaven*, sendo feito primeiro um solfejo da melodia principal e de seguida a entoação da mesma. Foi recomendado pela professora que o aluno estudasse a peça para a aula seguinte.

Considerações finais:

A aula decorreu com normalidade, embora tivesse existido necessidade de realizar conteúdos que estavam programadas para a aula anterior de forma a seguir as planificações da professora. Esta situação, deveu-se à falta do aluno na aula anterior. Contudo, foram cumpridas todas as tarefas que a professora havia destinado a realizar ao longo da mesma. Da parte do aluno, existiram algumas dificuldades na concretização dos exercícios, principalmente os que estavam relacionados com as novas aprendizagens. Um dos aspetos que se salienta como bastante positivo foi o facto de todos os ditados serem realizados pela professora diretamente ao piano, sem qualquer recurso ao áudio.

Relativamente ao comportamento, este revelou-se bom, pois o aluno cumpriu com as diretrizes da professora e revelou-se muito empenhado e concentrado.

Quanto à avaliação, esta caracteriza-se por ser de observação direta e contínua, assim como pelo estudo individual do aluno.

Ao longo de toda a aula foram explorados e impulsionados domínios diferentes: cognitivo e psicomotor, tendo a professora um papel de orientador.

No decorrer da aula foram abordados todos os conteúdos que a professora tinha planeado e o aluno revelou grande interesse.

As Recorded by ERIC CLAPTON
Tears In Heaven
For SAB* and Piano
Performance Time: Approx. 4:30

Arranged by
ROGER EMEKSON

Words and Music by ERIC CLAPTON
and WILL JENNINGS

With feeling (♩ = ca. 72)

Piano *mp* *legato*

Soprano *mp - mf*
Alto *mp - mf*
Bartitone *mp - mf*

en? Would it be the same.

Would you know my name.

if I saw you in heav -

en? I must be strong.

13 A little more

en? I must be strong.

* Available for SATB, SAB and 2-Part
Short-Form Editions also available.

Copyright © 1991 EC Music Limited (PRS) and Blue Sky Music Songs (BMI)
This arrangement Copyright © 1992 EC Music Limited (PRS) and Blue Sky Music Songs (BMI)
Administered by Unichappell Music, Inc. (BMI)
International Copyright Secured All Rights Reserved.

DO NOT
PHOTOCOPY

TEARS IN HEAVEN - SAB

and car - ry on -

A/C# F/C

Unis.

'cause I know I don't be - long -

D Em11 D/F# Gm7

To Coda G

here in heav - en.

C7sus F C/E Dm

mf

TEARS IN HEAVEN - SAB

F/C Bb/D C7sus C7 F

23 *mf*

Would you hold my

Would you hold my hand

C/E Dm F/C

hand, if I saw you in heav - en?

Bb/D F/C C F/C C7

TEARS IN HEAVEN - SAB

Unis.

Would you help me stand

F C/E Dm F/C

Would you help me

stand

Bb/D F/C C F/C C7

31 A little more

I'll find my way

Dm A/C#

TEARS IN HEAVEN - SAB

through night and day 'cause I know -

F/C D Em11 D/F#

Unis.

I just can't stay here in heav -

Gm7 C7sus

en.

F C/E Dm F/C Bb/D C7sus C7

TEARS IN HEAVEN - SAB

Time can bring you down —
 Time can bend your knees —
 Time can break the heart — have you beg - gin' pleasec..

TEARS IN HEAVEN - SAB

beg - gin' pleasec.
 He - yond the door -

TEARS IN HEAVEN - SAB

there's peace I'm sure -
 and I know they'll be no more -
 tears in heav - en.

TEARS IN HEAVEN - SAB

D.S. al Coda
 en.
 rit. e dim.
 Oo.
 rit. e dim.

TEARS IN HEAVEN - SAB

(Partitura da peça trabalhada em aula)

3.2. Formação Musical - II Grau Articulado (lecionação de aulas)

Nesta parte do dossier encontram-se presentes as planificações e respetivos relatórios de aulas, nas quais existiu a lecionação por parte da mestranda.

Planificação de aula:

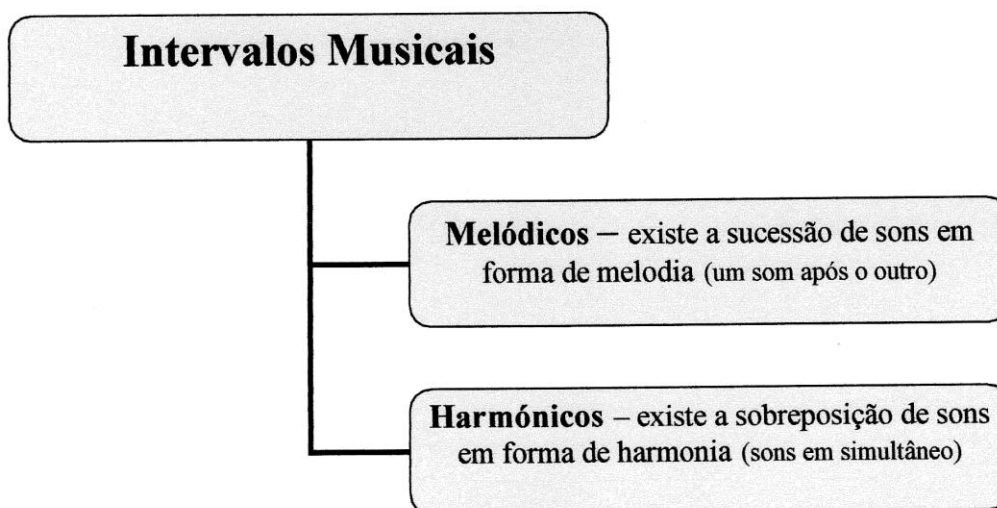
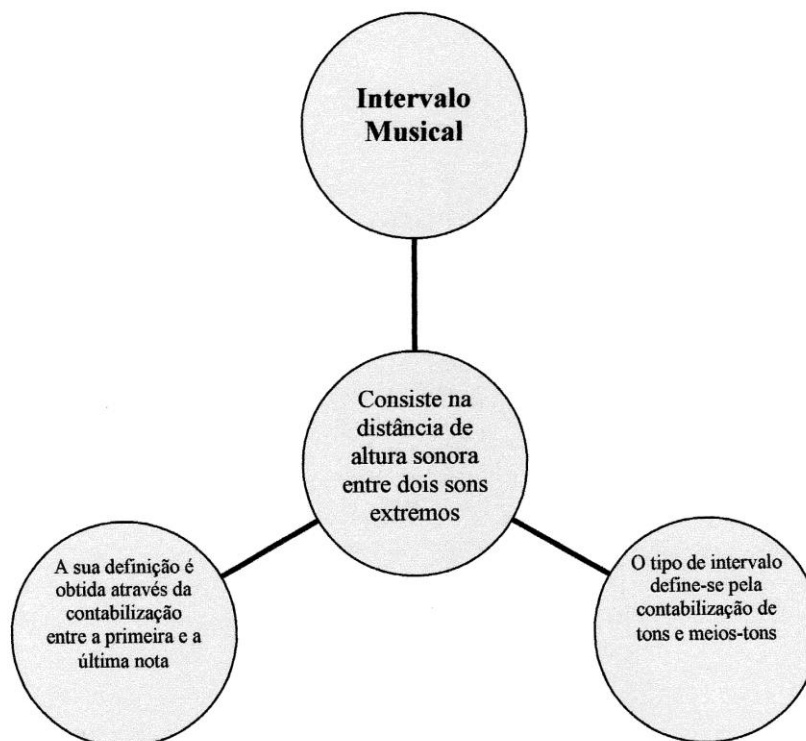
DATA: 15 de abril de 2016	PROFESSOR: Catarina Cunha
MESTRANDA: Bruna Vaz	AULA Nº: GRAU: II
HORÁRIO: 6ª feira – 10h05m – 11h35m	DURAÇÃO: 2x45'
REGIME: Articulado	DISCIPLINA: Formação Musical
SALA: 16 – Escola João Franco (AEF)	Nº DE ALUNOS: 11

OBJETIVOS GERAIS:

- Estimular o sentido estético, a nível de: gosto pela música e pela arte em geral, audição crítica e formulação de juízos estético-musicais próprios, contacto com diferentes géneros/estilos musicais, partilha de gostos/experiências musicais e contextualização histórica dos diferentes períodos da música;
- Enriquecer o património musical;
- Desenvolver a memória e a audição interior;
- Desenvolver a coordenação motora e a estabilidade da pulsação;
- Desenvolver a capacidade de análise auditiva formal;
- Cuidar o rigor rítmico (a partir da memória ou da leitura);
- Estabelecer a associação entre dado som e a sua representação escrita;
- Desenvolver a concentração e o trabalho em grupo;
- Dominar conteúdos e conceitos (ritmo, melodia, harmonia, forma, timbre e elementos expressivos).

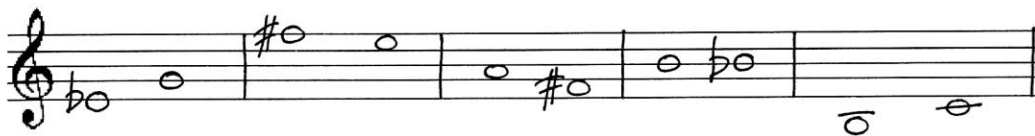
Conteúdos	Objetivos específicos	Estratégias de aprendizagem	Duração	Recursos	Avaliação
Intervalos Musicais (1/2 t cromático; 2ªM, 2ªm, 3ª M e 3ªm)	<ul style="list-style-type: none"> -Aprender a constituição dos intervalos musicais (1/2 t cromático, 2ª M, 2ªm 3ª M e 3ª m); -Identificar auditivamente os intervalos musicais; -Classificar intervalos musicais; -Entoar os intervalos musicais. 	<ul style="list-style-type: none"> -Transmissão do sumário da aula -Introdução aos intervalos musicais – explicação da constituição de cada intervalo musical - Identificação auditiva de intervalos musicais realizados ao piano -Classificação de intervalos musicais numa ficha de apoio -Realização de intervalos em ficha de apoio 	- c. 30 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Quadro - Caneta - Teclado - Fichas de apoio - Caderno Pautado 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta
Melodia Ó mar alto do livro Canções de embalar - Cigarras em Flor (p. 83)	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o tipo de compasso e de divisão de compasso - Desenvolver a capacidade de leitura de ritmo e de notas 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação de compasso e de divisão de compasso - Percussão do ritmo da melodia em conjunto - Leitura das notas da melodia em conjunto - Leitura do texto em conjunto com ritmo 	- c. 15 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Teclado - Ficha de apoio com a melodia 	<ul style="list-style-type: none"> - Participação oral - Atitudes e valores - Trabalho realizado

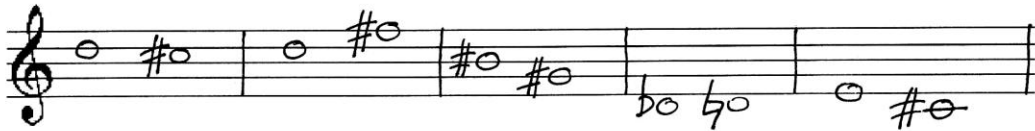
Formação Musical II Grau – Articulado Intervalos Musicais

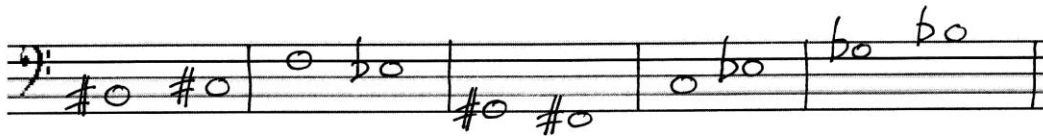


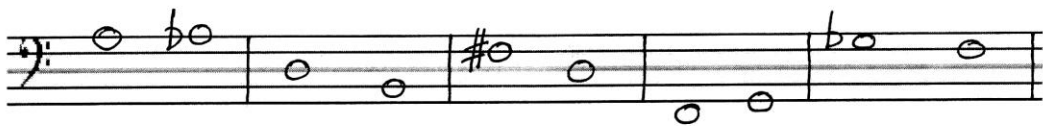
Formação Musical
II Grau – Articulado
Classificação de Intervalos Musicais

Classifica os seguintes intervalos:









Formação Musical
II Grau – Articulado
Classificação de Intervalos Musicais

Completa os seguintes intervallos:

2^aM↑ 3^aM↑ 3^am↓ ½ T cromático↑ 2^am↓

2^am↑ 2^am↓ 3^am↓ 3^am↑ 3^aM↓ ½ T cromático↓

½ T cromático↓ 3^aM↑ 2^aM↓ 3^am↑ 3^am↓ 2^am↑

2^aM↓ 2^am↓ ½ T cromático↑ 2^aM↑ 3^am↓ 3^aM↓

Formação Musical
II Grau – Articulado
Canção Ó mar alto de Cigarras em flor de Joel Canhão

Ó mar alto

andantino



p

mf

mp

Ó mar al - to, ó mar al - to, ó mar al - to mar sem ter fun - do; Mais va -
le an - dar no mar al - to do que an - dar nas bo - cas do mun - do.

1. Ó mar alto, ó mar alto,
ó mar alto sem ter fundo:
Mais vale andar no mar alto
do que andar nas bocas do mundo.

2. Uma nuvem lá no alto,
todos dizem: — Eu bem a vi.
Todos falam e murmuram
ninguém olha só para si.

RELATÓRIO:

A aula teve início com a transmissão do sumário da aula pela mestranda, que foi registado no quadro por uma aluna, para que todos os colegas pudessem passar para o caderno. De seguida, a mestranda realizou uma introdução aos intervalos musicais, fazendo uma explicação da constituição de cada intervalo musical, que cada aluno registou no seu caderno diário.

Posteriormente e como forma de consolidar também auditivamente o conceito de intervalo musical, foi realizado um exercício de identificação auditiva de intervalos musicais ao piano, em que os alunos tentavam adivinhar qual o intervalo musical realizado.

Passando ao lado mais teórico, foram distribuídas pelos alunos duas fichas de apoio realizadas pela mestranda, para que estes aplicassem os novos conhecimentos adquiridos. Foi dado algum tempo para a realização das mesmas e posteriormente, foi realizada a correção em conjunto. Foram realizados apenas metade dos exercícios, ficando os restantes para fazer em casa.

De seguida, a mestranda distribuiu pelos alunos da turma a partitura da canção *Ó Mar Alto*, solicitando aos mesmos que identificassem: o compasso e a divisão de compasso. Depois, em conjunto realizaram apenas a parte rítmica da melodia, sendo seguida pela colocação do texto. Os alunos revelaram dificuldade na concretização da síncopa.

O resto da aula foi ministrada pela professora da turma e consistiu na escolha da música para a turma concorrer ao concurso "Factor XL" promovida pela academia. Após votação entre as músicas apresentadas, a vencedora foi *Hymn for the weekend* dos Coldplay. Será de total responsabilidade dos alunos a preparação da música e de todos os arranjos que lhe querem fazer.

Considerações finais:

A aula decorreu com normalidade e sem o registo de qualquer falta. Como aspeto positivo, salienta-se a boa interação com os alunos e a mestranda, a forte participação, assim como o envolvimento dos mesmos nas atividades propostas.

Relativamente ao comportamento dos alunos, este continua a revelar-se Bom.

Quanto à avaliação, esta caracterizou-se por ser de observação direta e contínua

Ao longo de toda a aula foram explorados e impulsionados domínios diferentes: cognitivo e psicomotor, tendo a professora um papel de orientadora.

No decorrer da aula foram abordados todos os conteúdos que a professora tinha planeado.

DATA: 03 de junho de 2016

PROFESSOR: Catarina Cunha

MESTRANDA: Bruna Vaz

AULA Nº:

GRAU: II

HORÁRIO: 6^a feira – 10h05m – 11h35m

DURAÇÃO: 2x45'

REGIME: Articulado

DISCIPLINA: Formação Musical

SALA: 16 – Escola João Franco (AEF)

Nº DE ALUNOS: 11

OBJETIVOS GERAIS:

- Estimular o sentido estético, a nível de: gosto pela música e pela arte em geral, audição crítica e formulação de juízos estético-musicais próprios, contacto com diferentes géneros/estilos musicais, partilha de gostos/experiências musicais e contextualização histórica dos diferentes períodos da música;

- Enriquecer o património musical;

- Desenvolver a memória e a audição interior;

- Desenvolver a coordenação motora e a estabilidade da pulsação;

- Desenvolver a capacidade de análise auditiva formal;

- Cuidar o rigor rítmico (a partir da memória ou da leitura);

- Estabelecer a associação entre dado som e a sua representação escrita;

- Desenvolver a concentração e o trabalho em grupo;

- Dominar conteúdos e conceitos (ritmo, melodia, harmonia, forma, timbre e elementos expressivos).

Conteúdos	Objetivos específicos	Estratégias de aprendizagem	Duração	Recursos	Avaliação
Intervalos Musicais (até à 5ªP)	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar intervalos musicais; - Entoar os intervalos musicais trabalhados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Transmissão do sumário da aula; - Construção de intervalos musicais através de uma ficha de apoio; - Correção da ficha em conjunto; - Entoação de alguns intervalos musicais em conjunto. 	- c. 30 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha de apoio - Lápis 	
Ditado/leitura rítmica a 3 níveis	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os ritmos apresentados; - Representar na escrita os ritmos que ouve; - ler frases rítmicas com precisão 	<ul style="list-style-type: none"> - Realização de cada secção independentemente, para os alunos escreverem; - Interpretação conjunta de cada secção da leitura; - Execução das secções da leitura com a turma dividida em grupos. 	- c. 30 min.	<ul style="list-style-type: none"> - quadro - piano 	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta - Participação oral - Atitudes e valores - Trabalho realizado
Audição do excerto da peça <i>Eine Kleine Nachtmusik</i> de Mozart	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar uma obra musical através da audição; - Desenvolver a capacidade de memorização musical; - Aumentar a concentração auditiva 	<ul style="list-style-type: none"> - Contextualização da obra e do compositor - Apresentação do excerto musical em formato digital na totalidade do excerto - Marcação da pulsação com os dedos na mesa em conjunto; - Identificação do conjunto instrumental 	- c. 30 min.	<ul style="list-style-type: none"> - Computador - Colunas 	

Formação Musical
II Grau – Articulado
Intervalos Musicais - exercícios

1 - Completa os seguintes intervalos:

½ tom cromático:

Mib ↗ _____ Dó# ↘ _____ Sol# ↘ _____ Si ↗ _____

2ªm:

Ré ↘ _____ Ré ↗ _____ Mib ↗ _____ Si ↘ _____

2ªM:

Dó# ↗ _____ Fá ↘ _____ Sol ↗ _____ Mib ↘ _____

3ªm:

Mi ↘ _____ Sol ↗ _____ Fá ↘ _____ Si ↗ _____

3ªM:

Ré ↗ _____ Sol ↘ _____ Lá ↘ _____ Dó ↗ _____

4ªP:

Fá ↘ _____ Sol ↗ _____ Mi ↗ _____ Ré ↗ _____

5ªP:

Dó ↗ _____ Fá ↗ _____ Ré ↘ _____ Si ↘ _____

Formação Musical
II Grau – Articulado
Ditado rítmico/polirrítmico



RELATÓRIO:

A aula iniciou-se com a apresentação do professor presente na sala para assistir à aula, professor José Carlos Godinho.

De seguida, a mestrandia solicita a uma aluna que escreva no quadro o sumário da aula, para que todos os colegas pudessem ver e passar para o caderno. Como forma de rever os conteúdos abordados em aulas anteriores relativamente aos intervalos musicais, a mestrandia distribui pelos alunos uma ficha de apoio com exercícios. Desta vez, de uma forma diferente. Em vez de aparecerem as notas colocadas em pauta, aparece simplesmente o nome da nota escrita. Esta situação, prende-se com o facto de há algumas aulas atrás se ter percebido que ao realizarem intervalos desta forma, os alunos apresentavam maiores dificuldades.

De seguida, foi realizada a correção da ficha no quadro, solicitando as respostas aos alunos. Sempre que a resposta não estava correta era solicitado aos colegas que corrigissem. No final, foi realizada a entoação de alguns dos intervalos presentes na ficha, para que os alunos consolidassem também a parte auditiva.

Posteriormente, foi realizado um ditado rítmico a três níveis, utilizando fontes sonoras distintas (1º ritmo/nível – piano; 2º ritmo/nível – palmas; 3º ritmo/nível – vocábulo “pan”), para estimular a concentração dos alunos e despertar para a possibilidade de várias fontes sonoras. Inicialmente os alunos apresentaram dificuldades no 2º ritmo, mas acabaram por conseguir.

O ditado foi escrito no quadro, tendo tido a participação de quase todos os alunos na sua escrita, apresentava um total de 9 compassos e estava em $\frac{3}{4}$.

Após a sua escrita, a mestrandia solicitou aos alunos que realizassem cada nível em conjunto. De seguida, formou dois grupos, para executarem o 1º e 2º nível em conjunto. Aqui os alunos revelaram alguma dificuldade, mas após várias tentativas conseguiram atingir o resultado pretendido. Por último, a mestrandia formou três grupos, para que se executassem os três níveis simultaneamente. Aqui, as dificuldades ainda foram maiores, e existiu a necessidade de insistir novamente com cada grupo individualmente, juntando depois aos poucos. No final, embora ainda tivessem existido alguns erros, conseguiu-se chegar ao que era pretendido – que os alunos se conseguissem concentrar na sua linha melódica e ao mesmo tempo realizar um ritmo diferente dos colegas, mas que resultasse em conjunto.

Como o final da aula estava próximo e a realização das atividades anteriores demorou mais tempo que o previsto pela mestrandia, já não foi possível fazer a audição do excerto da peça *Eine Kleine Nachtmusik* de Mozart.

Apenas foi apresentada pela turma a música que será levada ao concurso “Factor XL” da Academia, e que tem vindo a ser trabalhada pelos alunos.

Considerações finais:

A aula decorreu com normalidade e sem o registo de qualquer falta. Os alunos uma vez mais, revelaram interesse pelos conteúdos programáticos e pelas atividades desenvolvidas. Um dos aspetos menos positivo a salientar, foi o facto de as duas primeiras atividades terem demorado mais tempo que o devido, não sendo possível realizar a última atividade planificada.

No final da realização do ditado rítmico a três níveis, percebeu-se também a sua dificuldade em realizar em conjunto. Contudo, acabou por resultar após tanta insistência, quase sem erros na sua execução.

Relativamente ao comportamento da turma, este continuou a revelar-se Bom. Pois são alunos que se sabem comportar dentro de uma sala de aula e que cumprem com todas as regras.

Quanto à avaliação, esta caracterizou-se por ser principalmente de observação direta e contínua, assim como pelo estudo individual do aluno.

Ao longo de toda a aula foram explorados e impulsionados domínios diferentes: cognitivo e psicomotor, tendo a professora um papel de orientadora.

No decorrer da aula não foram abordados todos os conteúdos que a mestrandia tinha planeado.

3.3. Classe de Conjunto - Orquestra de Sopros A (observação de aulas)

Os seguintes relatórios integram-se na observação de aulas que ocorreu pela mestranda ao longo do 1º e 2º períodos letivo.

DATA: 30 de outubro de 2015

PROFESSOR: Carlos Salazar

MESTRANDA: Bruna Vaz

AULA Nº: 5 e 6

HORÁRIO: 6ª feira – 16h30m às 18h00

DURAÇÃO: 2x45'

SALA: C

DISCIPLINA: Orquestra de Sopros A

Nº DE ALUNOS: 24

SUMÁRIO:

Entrega e leitura de novas obras/repertório.

CONTEÚDOS:

- Repertório (entregue no início do ano letivo):

- *Overture for Tomorrow* – John O'Reilley
- *Easy Street Rag* – Michael Green
- *Swashbuckler's March* – Mark Williams

- Novo repertório:

- *Cascade Festival Overture* – Mark Williams
- *Christmas at the movies* – arr. John Moss
- *Jingle Bell Rock* – arr. Sockwell
- *Holiday Highlights* – arr. Mark Williams

RELATÓRIO:

A orquestra é formada por um total de 24 alunos (3 flautas; 6 clarinetes; 4 saxofones; 3 trompetes; 1 fagote; 1 trompa; 1 tuba; 5 percussão) e a aula decorre numa sala de médias dimensões (sala de percussão da Academia de Música e Dança do Fundão).

A aula iniciou-se com a entrega de novo repertório a trabalhar na disciplina ao longo do primeiro período e que se destina a ser apresentado publicamente no concerto de Natal, no início do mês de dezembro na cidade do Fundão.

Após a distribuição de partituras e da afinação individual, o professor/maestro, de forma a consolidar a afinação do grupo, solicitou a realização da escala em sibM. Esta foi realizada de formas diferentes em termos rítmicos (4 tempos para cada nota e uma nota por compasso - à semínima) e com diferentes dinâmicas (f e p).

De seguida, passou-se à leitura das novas peças a trabalhar (*Cascade Festival Overture*, *Christmas at the movies* e *Jingle Bell Rock*). Os alunos apresentaram na generalidade, uma grande dificuldade na leitura à primeira vista, nomeadamente na identificação de mudanças de tonalidade e/ou notas alteradas repentinamente. As dificuldades eram ainda sentidas a nível rítmico. Os naipes que revelaram mais estas questões foram as flautas e a percussão. Estes, por sua vez, também estavam bastante desorganizados, sem saberem quais os instrumentos a utilizar e os elementos a executarem as várias partes.

Considerações finais:

Na generalidade, a turma não se apresentava na totalidade, pois estavam três alunos a faltar. Em termos de pontualidade, estes revelaram-se pontuais.

Uma problemática que se destacou deve-se ao facto de os alunos de flauta não terem levado para a aula a respetiva estante, tendo de colocar as partituras em locais inapropriados, dificultando ainda mais a leitura das obras. A situação foi sinalizada pelo professor/maestro que repreendeu os alunos de forma para que a mesma situação não se repita.

Relativamente ao comportamento geral do grupo, este revelou-se satisfatório, pois cumpriam as diretrizes do professor.

Quanto à avaliação, esta caracteriza-se por ser de observação direta e contínua.

Ao longo de toda a aula foram explorados e impulsionados domínios diferentes: cognitivo e psicomotor, tendo o professor um papel de orientador.

No final, a aula revelou-se ativa e dinâmica com constante trabalho de grupo e/ou individual.

SUMÁRIO:

Leitura de novo repertório a trabalhar: *Tribute Overture* de Chip de Stefano e *Swashbuckler's March* de Mark Williams

CONTEÚDOS E ATIVIDADES DESENVOLVIDAS:

Tribute Overture de Chip de Stefano
Swashbuckler's March de Mark Williams

RELATÓRIO:

A aula iniciou-se com a entrega de novas partituras das obras a trabalhar ao longo deste período, para a apresentação no concerto de final de período.

E seguida, após a afinação individual de cada instrumento, procedeu-se ao aquecimento coletivo com a realização da escala de SibM de diferentes formas: uma nota com quatro tempos e em colcheias por compasso e com intensidades distintas (primeira vez forte, depois a subir meio forte e a descer, piano). No final, retificou-se a afinação individual de cada instrumento.

Antes de passar à leitura das novas peças a trabalhar, o professor realizou um reflexão em conjunto co os alunos sobre o concerto de reis realizado no dia 09 de janeiro na freguesia da Erada. Mais uma vez, o professor/maestro salienta questões pertinentes e que não podem acontecer em momentos de apresentação pública, como: falta de partituras e de baquetas. O professor chamou mais uma vez a atenção dos alunos para tal “falta de responsabilidade” que pode acabar por “comprometer a realização de um concerto”. Deste modo, o professor tenta incutir nos alunos uma maior responsabilização perante o processo de aprendizagem, mas principalmente perante a responsabilização no conjunto.

Após a referida conversa com o grupo, o professor solicita a peça *Tribute Ouverture*, reforçando que a mesma já havia sido entregue no início do ano, para iniciarem o estudo da mesma. De seguida, foi realizada a leitura da peça na íntegra.

Depois da leitura da primeira peça, foi requerida a peça *Swashbuckler's March* para também ser realizada uma leitura integral pelo conjunto.

Ambas as obras foram trabalhadas por secções e por pequenos grupos (naipes) de forma a facilitar a leitura e a proporcionar uma audição atenta por parte dos alunos das várias melodias existentes nos diferentes naipes.

Considerações finais:

Ao longo da aula destacam-se vários pontos fracos:

- ausência de dois alunos;
- fraca leitura à primeira vista dos alunos;
- falta de registo das orientações do professor relativamente a articulações, dinâmicas e acentuações na partitura por parte dos alunos.

Quanto ao comportamento geral do grupo, este continua a revelar-se bom.

Relativamente à avaliação, esta continua a caracterizar-se por ser de observação direta e contínua, tendo sido avaliados e explorados ao longo de toda a aula domínios diferentes: cognitivo e psicomotor, tendo o professor um papel de orientador.

for the 2002 - 2003 McCracken Middle School Concert Band

Tribute Overture

Chip De Stefano

Full Score
Duration: 3:20

Allegro ♩ = 120

Flute
Oboe

B♭ Clarinet 1
2

E♭ Alto
Saxophone

B♭ Trumpet 1
2

F Horn
Tenor Saxophone

Low Brass
& Woodwinds

Percussion 1
Snare Drum
Bass Drum

Percussion 2
Crash Cymbals
Triangle
Suspended Cymbal
Tambourine

1 2 3 4 5 6

9

7 8 9 10 11

© Copyright 2003 by Chip De Stefano

(1ª página da partitura trabalhada em aula)

3.4. Classe de Conjunto - Coro de I Grau Articulado

(Lecionação de aulas)

Nesta parte do dossier encontram-se presentes as planificações e respetivos relatórios de aulas, nas quais existiu a lecionação por parte da mestrandia.

Planificação de aula:

OBJETIVOS GERAIS:

- Adquirir o gosto de “fazer música vocal em conjunto” tendo por base critérios para um desempenho qualitativo progressivo;
- Desenvolver o prazer de cantar, de modo a contribuir para uma melhor integração artística e cultural, quebrando preconceitos e estigmas socialmente ainda arraigados, acerca do canto coral;
- Adquirir saberes que permitam um melhor entendimento e sentido apreciativo, assimilado pela vivência na prática letiva e pela partilha com os outros, como contributo para o fomento e aproximação futura de novos públicos à música coral;
- Desenvolver um novo conceito de «cultura vocal/respiratória», que privilegie a saúde vocal e um bom desempenho da voz, como contributo para um crescimento mais equilibrado e harmonioso;
- Valorizar o desempenho do canto em conjunto numa perspetiva de Educação Artística contemplada na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Conteúdos	Objetivos específicos	Estratégias de aprendizagem	Duração	Recursos	Avaliação
Relaxamento corporal	Desenvolver técnicas de relaxamento corporal e estimulação da circulação	- Movimento de rotação do pescoço, braços, ombros, pélvis, pernas - Movimento de relaxamento dos músculos faciais	c. 15 min.		- Participação oral - Atitudes e valores - Observação direta - Trabalho realizado

RELATÓRIO:

A aula iniciou-se com a realização do relaxamento corporal com toda a turma realizado pela mestrandia, que estando de pé, foram seguindo as seguintes orientações: corpo, pescoço, braços, ombros, pélvis, pernas, lábios e músculos faciais.

De seguida, passou-se para o treino da respiração, realizando-se respirações rápidas. Em seguida, sustém-se a respiração e solta-se depressa. E por último, sustém-se a respiração e solta-se o ar bem devagar.

O aquecimento vocal que, foi realizado pela professora titular, foi realizado já com os alunos sentados nos seus lugares, sendo realizado em conjunto com o pequeno teclado existente. Iniciou-se apenas com ar (brrr e vvvv), passando depois aos vocábulos: vi; io; sabe. Com este tipo de aquecimento e vocábulos, a professora realizou o aquecimento dos vários articuladores da fala (garganta, lábios e nariz).

Como forma de continuação do aquecimento, mas ao mesmo tempo de recordar a peça trabalhada nas anteriores aulas, a professora juntamente com os alunos e com o acompanhamento do piano, entoou a peça *Caresse sur l'océan*, que será alvo de avaliação.

Após a execução da peça na íntegra, a professora deu continuidade à avaliação oral dos alunos de 2º período, realizando por conjunto de dois alunos (sendo escolhidos aleatoriamente pela professora).

No final da aula, e a pedido do agrupamento, a professora solicitou aos alunos a peça *Bola de Algodão*, para a trabalharem em conjunto para a apresentação no próximo dia 18 de março na festa do agrupamento.

Considerações finais:

A aula decorreu com normalidade, contudo continua a destacar-se a utilização de uma postura pouco correta quando cantam, devido a estarem sentados. No momento da avaliação, de pé junto do teclado e da professora, alguns alunos também continuaram a revelar uma postura incorreta, sendo necessária uma vez mais a correção por parte da professora.

Relativamente ao comportamento, existem alunos que se começam a destacar cada vez mais, com comportamentos indevidos e que necessitam de uma maior vigilância por parte das professoras. Contudo, este continua a ser satisfatório.

Quanto à avaliação, esta caracterizou-se por ser principalmente de observação direta e contínua, assim como pelo estudo individual do aluno.

Ao longo de toda a aula foram explorados e impulsionados domínios diferentes: cognitivo e psicomotor, tendo a professora um papel de orientadora.

No decorrer da aula foram abordados todos os conteúdos que a professora tinha planeado.

DATA: 04 de maio de 2016

PROFESSOR: Carla Duarte

MESTRANDA: Bruna Vaz

AULA Nº: 56/57

GRAU: I

HORÁRIO: 4ª feira – 11h45m – 13h15m

DURAÇÃO: 2x45'

REGIME: Articulado

DISCIPLINA: Coro

SALA: 15 – Escola João Franco (AEF)

Nº DE ALUNOS: 22

OBJETIVOS GERAIS:

- Adquirir o gosto de “fazer música vocal em conjunto” tendo por base critérios para um desempenho qualitativo progressivo;
- Desenvolver o prazer de cantar, de modo a contribuir para uma melhor integração artística e cultural, quebrando preconceitos e estigmas socialmente ainda arreigados, acerca do canto coral;
- Adquirir saberes que permitam um melhor entendimento e sentido apreciativo, assimilado pela vivência na prática letiva e pela partilha com os outros, como contributo para o fomento e aproximação futura de novos públicos à música coral;
- Fomentar um novo conceito de «cultura vocal/respiratória», que privilegie a saúde vocal e um bom desempenho da voz, como contributo para um crescimento mais equilibrado e harmonioso da criança;
- Promover a educação pelas artes potenciando as funções socializadora, profilática e pró- artística que o canto coral propícia;
- Valorizar o desempenho do canto em conjunto numa perspetiva de Educação Artística contemplada na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Conteúdos	Objetivos específicos	Estratégias de aprendizagem	Duração	Recursos	Avaliação
Relaxamento corporal	Desenvolver técnicas de relaxamento corporal e de estimulação da circulação	<ul style="list-style-type: none"> - Movimento de rotação do pescoço, braços, ombros, pélvis, pernas - Movimento de relaxamento dos músculos faciais 	c. 5 min.		<ul style="list-style-type: none"> - Participação oral - Atitudes e valores - Observação direta - Trabalho realizado
Respiração	Controlar a respiração durante a execução musical	<ul style="list-style-type: none"> - Respirações rápidas - Inspirar – suste – largar com rapidez - inspirar – suste – largar muito devagar 	c. 5min.		
Aquecimento vocal	Desenvolver técnicas para aquecimento do trato vocal para melhor controle vocal e afinação	<ul style="list-style-type: none"> - Ressonância com os lábios (várias notas musicais) - vocábulos: o; a; tiroliro; inês (pelas várias notas musicais) 	c. 5 min.	Teclado	
Peça: “Coral da Chuva”	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular o gosto pela expressão corporal - Desenvolver o gosto pela expressividade sonora do corpo - Explorar os sons do corpo humano 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação dos vários sons a realizar - Explorar os sons do corpo - Escrever no quadro a sequência de sons - Dividir a turma em quatro grupos - Vivenciar os sons (palmas das mãos, estalos, pernas e saltos) 	c. 15 min	Quadro Caneta Caderno	
Peça: Moinho de Vento - arr. Carlos Gonçalves	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver técnicas de canto em conjunto - Desenvolver a autonomia da sua própria voz - Melhorar a afinação - Desenvolver a 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura do texto com ritmo - Entoação da melodia com acompanhamento - Reforço nas respirações, 	c. 15 min	Teclado Partitura Instrumentos musicais (jogo de sinos e	

	memória auditiva - Desenvolver a leitura de partituras - Melhorar a performance	articulação e afinação		xilofone)	
--	---	------------------------	--	-----------	--

RELATÓRIO:

A aula iniciou-se com a realização do relaxamento corporal, sendo orientado pela mestrandia com toda a turma, que estando de pé, foram seguindo as seguintes orientações: corpo, pescoço, braços, ombros, pélvis, pernas, lábios e músculos faciais.

De seguida, passou-se para o treino da respiração, realizando-se respirações rápidas. Em seguida, sustém-se a respiração e solta-se depressa. E por último, sustém-se a respiração e solta-se o ar bem devagar.

O aquecimento vocal, foi realizado já com os alunos sentados nos seus lugares, sendo realizado em conjunto com o pequeno teclado existente na sala pela mestrandia. Iniciou-se apenas com ar, passando depois aos vocábulos: o; a; tiroliro; inês. Com este tipo de aquecimento e vocábulos, a mestrandia realizou o aquecimento dos vários articuladores da fala (garganta, lábios e nariz).

Em seguida, a mestrandia informou os alunos de uma nova peça a trabalhar pela turma e que consistia em expressão corporal, realizando sons com o corpo de forma a parecer chuva. A peça denomina-se “Coral da Chuva” e utiliza os seguintes sons: palmas das mãos, estalos, pernas e saltos. Os alunos apontaram a sequência no caderno e em seguida realizaram segundo as orientações da mestrandia. Para a execução da peça, foram criados quatro grupos de forma a existir a sequencialidade na peça.

De seguida, foi executada na íntegra a peça *Moinho de Vento* com os alunos e com acompanhamento de piano. Os alunos revelaram algumas dificuldades ao nível dos finais de frases, fazendo acentuações incorretas e nas notas agudas. Existindo por isso, necessidade da mestrandia corrigir esses erros. A peça será para ter acompanhamento de jogo de sinos e de xilofone, contudo não houve possibilidade de termos os instrumentos disponíveis para a aula.

A segunda parte da aula foi ministrada pela professora da turma, sendo trabalhadas as peças *Tantas Coisas* e *I Feel Pretty*.

Considerações finais:

Tendo o comportamento da turma vindo a revelar alguns problemas, existiu a necessidade da mestrandia ter uma conversa com a turma no início da aula, onde recordou as regras dentro de uma sala, para que as aulas se tornassem mais agradáveis e, principalmente, produtivas. No restante tempo da aula, esta decorreu com normalidade, e os alunos revelaram uma alteração na sua postura e comportamento.

Um dos aspetos negativos que se salientam, foi o facto de não termos disponíveis os instrumentos musicais solicitados para a aula.

Quanto à avaliação, esta caracterizou-se por ser principalmente de observação direta e contínua, assim como pelo estudo individual do aluno.

Ao longo de toda a aula foram explorados e impulsionados domínios diferentes: cognitivo e psicomotor, tendo a professora um papel de orientadora.

No decorrer da aula foram abordados todos os conteúdos que a professora tinha planeado.

DATA: 08 de junho de 2016

PROFESSOR: Carla Duarte

MESTRANDA: Bruna Vaz

AULA Nº: 66/67

GRAU: I

HORÁRIO: 4ª feira – 11h45m – 13h15m

DURAÇÃO: 2x45'

REGIME: Articulado

DISCIPLINA: Coro

SALA: 15 – Escola João Franco (AEF)

Nº DE ALUNOS: 22

OBJETIVOS GERAIS:

- Adquirir o gosto de “fazer música vocal em conjunto” tendo por base critérios para um desempenho qualitativo progressivo;
- Desenvolver o prazer de cantar, de modo a contribuir para uma melhor integração artística e cultural, quebrando preconceitos e estigmas socialmente ainda arreigados, acerca do canto coral;
- Adquirir saberes que permitam um melhor entendimento e sentido apreciativo, assimilado pela vivência na prática letiva e pela partilha com os outros, como contributo para o fomento e aproximação futura de novos públicos à música coral;
- Fomentar um novo conceito de «cultura vocal/respiratória», que privilegie a saúde vocal e um bom desempenho da voz, como contributo para um crescimento mais equilibrado e harmonioso da criança;
- Promover a educação pelas artes potenciando as funções socializadora, profilática e pró- artística que o canto coral propicia;
- Valorizar o desempenho do canto em conjunto numa perspetiva de Educação Artística contemplada na Lei de Bases do Sistema Educativo.

Conteúdos	Objetivos específicos	Estratégias de aprendizagem	Duração	Recursos	Avaliação
Relaxamento corporal	Desenvolver técnicas de relaxamento corporal e de estimulação da circulação	<ul style="list-style-type: none"> - Movimento de rotação do pescoço, braços, ombros, pélvis, pernas - Movimento de relaxamento dos músculos faciais 	c. 5 min.		<ul style="list-style-type: none"> - Participação oral - Atitudes e valores - Observação direta - Trabalho realizado
Respiração	Controlar a respiração durante a execução musical	<ul style="list-style-type: none"> - Respirações rápidas - Inspirar – suste – largar com rapidez - inspirar – suste – largar muito devagar 	c. 5min.		
Aquecimento vocal	Desenvolver técnicas para aquecimento do trato vocal para melhor controle vocal e afinação	<ul style="list-style-type: none"> - Ressonância com os lábios (várias notas musicais) - vocábulos: vvv; o; a; ma-me-mi-mo-mu; tiroliro; inês (pelas várias notas musicais) 	c. 5 min.	Teclado	
Peça: Oh Happy Day	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver técnicas de canto em conjunto - Desenvolver a autonomia da sua própria voz - Melhorar a afinação - Desenvolver a memória auditiva - Desenvolver a leitura de partituras - Melhorar a performance 	<ul style="list-style-type: none"> - Entoação da melodia (primeiro vozes separadas, depois em conjunto) - Reforço na afinação 	c. 10 min.	Teclado Partitura	
Peça: Moinho de Vento - arr. Carlos Gonçalves	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver técnicas de canto em conjunto - Desenvolver a autonomia da sua própria voz - Melhorar a afinação - Desenvolver a memória auditiva - Desenvolver a leitura de partituras - Melhorar a 	<ul style="list-style-type: none"> - Entoação da melodia com acompanhamento - Reforço nas respirações, articulação e afinação - Colocação dos instrumentos musicais no acompanhamento - Realização da peça na íntegra 	c. 20 min	Teclado Partitura Instrumentos musicais (jogo de sinos e xilofone)	

	performance				
Peça: "Coral da Chuva"	<ul style="list-style-type: none"> - Estimular o gosto pela expressão corporal - Desenvolver o gosto pela expressividade sonora do corpo - Explorar os sons do corpo humano 	<ul style="list-style-type: none"> - Vivenciar os sons (palmas das mãos, estalos, pernas e saltos) - Realizar a peça na íntegra 	c. 10 min		

RELATÓRIO:

A aula teve início mais tarde, devido à realização de exames na escola pelos alunos da turma. De seguida, apresentou-se o professor que estava a assistir à aula.

De seguida, deu-se início ao relaxamento corporal orientado pela mestranda com toda a turma, que estando de pé, foram seguindo as seguintes orientações: corpo, pescoço, braços, ombros, pélvis, pernas, lábios e músculos faciais.

De seguida, passou-se para o treino da respiração, realizando-se respirações rápidas. Em seguida, sustém-se a respiração e solta-se depressa. E por último, sustém-se a respiração e solta-se o ar bem devagar.

O aquecimento vocal, foi realizado já com os alunos sentados nos seus lugares, sendo realizado em conjunto com o piano existente na sala pela mestranda. Iniciou-se apenas com ar, passando depois aos vocábulos: vvv; a; o; ma-me-mi-mo-mu; tiroliro; inês. Com este tipo de aquecimento e vocábulos, a mestranda realizou o aquecimento dos vários articuladores da fala (garganta, lábios e nariz).

Após o aquecimento, foi trabalhada a peça *Oh Happy Day* em conjunto pelas professoras com a turma. A peça foi realizada inicialmente apenas pela primeira voz, sendo depois realizada apenas com a segunda voz. Por último, juntaram-se as duas vozes e realizou-se a peça na totalidade. Como a segunda voz estava com alguns problemas em manter a afinação, as professoras solicitaram aos alunos que se juntassem, o que acabou por funcionar muito bem.

De seguida, foi trabalhada a peça *Moinho de Vento*, tendo sido primeiro realizada a parte instrumental com os alunos, de forma a recordarem a mesma. De seguida, juntaram-se as vozes. Os alunos do acompanhamento revelaram falta de estudo da parte deles, o que fez com que não tivessem sido capazes de acompanhar as vozes ao longo da execução da peça, sendo por isso necessária a intervenção da mestranda no piano.

Por último, foi recordada a peça “Coral da Chuva”, em que a única dificuldade continua em existir silêncio ao longo da execução da mesma, para que se perceba o seu resultado.

No final da aula, foi entregue aos alunos a informação para os pais/EE relativa ao concerto final a realizar no próximo dia 21 de junho pelas 19h00 na Quinta Pedagógica do Fundão.

Considerações finais:

A aula contou com a presença do professor José Carlos Godinho e decorreu dentro da normalidade. Embora existisse a presença de alguém estranho à sala, o comportamento dos alunos ainda revelou alguns problemas, tendo sido necessária a intervenção das professoras.

Como aspeto positivo destaca-se a presença dos instrumentos orff solicitados, que possibilitaram o estudo e a realização da peça, assim como a colaboração dos alunos nas tarefas estabelecidas.

Quanto à avaliação, esta caracterizou-se por ser principalmente de observação direta e contínua, assim como pelo estudo individual do aluno.

Ao longo de toda a aula foram explorados e impulsionados domínios diferentes: cognitivo e psicomotor, tendo a professora um papel de orientadora.

No decorrer da aula foram abordados todos os conteúdos que a professora tinha planeado.

4. Reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido na Prática de Ensino Supervisionada

A elaboração do presente dossier reflete todo um percurso que foi realizado ao longo do ano letivo 2015/2016 na Academia da Música e Dança do Fundão, onde a mestranda leciona desde o ano letivo 2008/2009, e com o acompanhamento da professora Catarina Cunha.

Inicialmente, a Prática de Ensino Supervisionada foi realizada com duas turmas – V Grau de Formação Musical Supletivo e Orquestra de Sopros A – ambas pertencentes à instituição. A escolha das turmas prendeu-se com as questões de compatibilidade de horários e por se presumir que reuniria as devidas condições para a realização do dossier. Contudo e, por aconselhamento do Orientador da Prática de Ensino Supervisionada, prof. José Carlos Godinho, a meio do 2º período letivo, existiu uma alteração das turmas, passando depois a trabalhar com a turma de II Grau de Formação Musical Articulado e com o Coro de I Grau. Desta forma, o 1º período desenvolveu-se em contexto de observação de aulas, resultando assim a criação de uma série de relatórios, e o 2º e 3º períodos corresponderam a uma fase de lecionação/ intervenção letiva da minha parte.

Todo este percurso acabou por se mostrar bastante enriquecedor, pois tive a possibilidade de contactar com vários alunos novos e desconhecidos por mim, com métodos de ensino diferentes e até com novas realidades musicais. Tornou-se assim, uma nova aprendizagem para a minha carreira profissional.

Tive a oportunidade, de a longo prazo, melhorar a forma como planificava uma aula, que conteúdos e estratégias deveria aplicar, controlar o tempo de aula e até, saber contornar certas questões levantadas pelos alunos durante uma aula.

Estando a realizar a minha Prática de Ensino Supervisionada em turmas, das quais não sou professora titular, devo antes de mais, agradecer a disponibilidade dos meus colegas por me aceitarem a trabalhar com as suas turmas e por disponibilizarem do seu tempo de aula para que eu pudesse trabalhar com os alunos. Agradecer também aos alunos que me receberam de forma bastante gratificante e que colaboraram com a minha participação nas suas aulas. Demonstraram-se sempre interessados e muito participativos.

Semanalmente, realizei o relatório de observação de aulas, das quais apenas observei, e na altura em que lecionei as aulas, realizei as devidas planificações. Inicialmente foi um processo difícil de gerir, pois o nosso tempo é muito “curto” e muitas vezes não conseguimos fazer tudo o que realmente devemos. No entanto, foi tornando-se uma aprendizagem e tornou-se mais fácil de as concretizar, percebendo inclusive a sua importância para a organização e gestão de uma aula.

A elaboração das planificações e relatórios de aulas, foram evidenciando-se ao longo do ano letivo como elementos fundamentais para o dia-a-dia de um professor.

Quanto às turmas com que trabalhei, saliento vários aspetos:

- ✓ V grau de Formação Musical Supletivo – um aluno com grande gosto musical, mas que não pretende seguir música. Contudo, destaca-se o facto de ser muito trabalhador e de apresentar capacidades para a aprendizagem. As suas facilidades centravam-se sobretudo na componente rítmica e teórica, tendo maiores dificuldades na parte auditiva e melódica. O seu único problema, estava ao nível da pontualidade e assiduidade, comprometendo assim, muitas vezes a planificação das aulas estabelecida pela professora.
- ✓ Orquestra de Sopros A – classe de conjunto muito interessante e que trabalhava um repertório de qualidade e com alguma exigência técnica para alguns alunos. Contudo, apresentavam falta de estudo individual e de responsabilidade perante o processo de aprendizagem, pois apresentavam problemas ao nível da assiduidade e da pontualidade.
- ✓ II grau de Formação Musical Articulado – alunos muito bem comportados, interessados e com capacidades musicais. Eram muito participativos nas aulas e nas atividades extracurriculares. Alunos muito assíduos e pontuais.
- ✓ Coro de I grau – alunos com um comportamento complicado e que se distraíam com muita facilidade. Contudo, muito eficazes e colaboradores na execução das obras musicais. Apresentavam boas vozes, boas capacidades de apreensão e muito boa assiduidade.

Torna-se também importante, deixar um agradecimento especial à professora Catarina Cunha por toda a sua disponibilidade em me auxiliar na elaboração do dossier, através da entrega de documentação, e de toda a orientação e supervisão que exerceu ao longo de todo o ano letivo.

Ao professor José Carlos Godinho, por todos os conselhos e orientações que me foi fornecendo ao longo do meu estágio, de forma a poder atingir os melhores objetivos.

Não posso, antes de terminar esta reflexão, deixar de agradecer também a todos os que me apoiaram e nunca me deixaram desanimar ao longo deste ano letivo que foi extremamente difícil, a minha família. Que sempre acreditaram nas minhas capacidades e, que para além disso, me recordaram que ensinar os outros é realmente o que eu gosto de fazer.

A figura do professor deve ser vista também como alguém que se encontra em constante aprendizagem ao longo do tempo, sendo por isso também importante a realização da Prática de Ensino Supervisionada de forma a consolidar, não só as bases teóricas, mas principalmente a parte prática da aplicação das diferentes metodologias num processo de ensino-aprendizagem. Sendo por isso, também importante que um professor aprenda a se adaptar a diferentes realidades, fazendo a simbiose entre o que se aprende a nível académico com a aprendizagem diária. Deste modo, no decorrer da minha prática como professora tentei ser bastante coerente a nível pedagógico, adaptando-me aos alunos em questão, de forma a conseguir transmitir aos mesmos a devida informação da melhor forma, para que existissem as menores dúvidas possíveis e a evitar o seu desenvolvimento educacional.

Relativamente às questões de socialização com os alunos, procurei criar um ambiente agradável com os mesmos, para que todos me pudessem ver como um

exemplo a seguir, mas principalmente como elemento acessível às suas questões. Assim como, um veículo de transmissão de conhecimentos agradável e não opressora e tirana. Procurei sempre também estabelecer um bom ambiente entre os elementos da turma, procurando integrar os elementos mais fracos e a entreaajuda entre eles na realização das tarefas propostas.

Para concluir, sinto que este ano letivo e a realização da Prática de Ensino Supervisionada me possibilitou uma nova aprendizagem como pessoa e como profissional, mas principalmente que permitiu estimular-me a uma aprendizagem contínua.

Parte 2 - Aprendizagem Musical na Idade Adulta: percepções de estudantes e professores

No âmbito da docência em escolas de ensino artístico é cada vez mais visível a presença de alunos de idade adulta a iniciarem os seus estudos musicais. Deste modo, torna-se importante tomar consciência de uma nova realidade e problemática nas escolas, a geracional. Esta situação, deve-se ao facto de na atualidade, existirem diversas escolas artísticas de música, que proporcionam meios de inclusão aos adultos, através da integração de cursos livres. Acontecimento este, que assenta na ideia de que, independentemente da idade, cada pessoa tem potencial que pode ser explorado e que permite não só, um alargamento nas diversas áreas do conhecimento, como a integração entre pensamento e emoção.

Segundo Ribas (2005:1), a ideologia mais dominante acerca do tema baseia-se em “(...) hierarquias e visões utilitárias e monolíticas de existência, tentando nos naturalizar ideias arbitrárias como a de que o adulto é o ser que atingiu o clímax, a maturidade biológica, emocional e cognitiva (...)”. Contudo, Cunha (2013: 59) salienta que “(...) qualquer pessoa possa desenvolver o aprendizado musical, desde que haja “interesse””. Desta forma e assente na ideia piagetiana¹, a “motivação” do aluno é um componente que possibilita uma energia para a aprendizagem e que “se refere ao ajuste afectivo para a regulação mental ao aprendizado da música (...)” (Cunha, 2013:57).

Partindo desta ideia, a certa altura da vida, um indivíduo adulto procura alcançar determinadas experiências não vividas e sonhos não concretizados até ao momento. É neste contexto que, encontramos muitas vezes, adultos a ingressarem na aprendizagem musical. Deste modo, o projeto propõe, através de uma revisão bibliográfica disponível em livros, artigos, teses e dissertações, uma reflexão sobre o ensino e aprendizagem da música na fase adulta. Ainda a partir da elaboração de entrevistas presenciais com alunos e questionários semiestruturados a professores da Academia de Música e Dança do Fundão, procura-se compreender a seguinte questão: quais os motivos que levam as pessoas adultas a iniciarem os seus estudos musicais?

Sendo este o objetivo central pelo qual se norteia todo este trabalho, torna-se importante considerar os seguintes objetivos:

- Que expectativas futuras pretende alcançar um adulto quando ingressa na aprendizagem musical?
- Quais as facilidades e dificuldades sentidas ao longo do seu percurso de ensino-aprendizagem?
- Por outro lado, compreender as estratégias adotadas pelos professores perante alunos de idade adulta.

Delineando o esquema do Projeto do Ensino Artístico, do ponto de vista formal, este está organizado em duas grandes partes, sendo a primeira destinada à Prática de Ensino Supervisionada e a segunda referente à *Aprendizagem Musical na Idade Adulta: percepções de estudantes e professores*. Na primeira parte do trabalho, podemos verificar

¹ Jean Piaget (1896 – 1980) – especializado em psicologia evolutiva e no estudo em epistemologia genética e que se tornou um dos maiores pesquisadores de educação e pedagogia, revolucionando a educação assentes nas visões antigas e tradicionais. (fonte: <http://www.suapesquisa.com/piaget/> - janeiro de 2016)

toda uma contextualização dos estabelecimentos de ensino que serviram de base para o estágio, bem como do meio envolvente. Foram ainda apresentadas como exemplos do dossier elaborado, algumas planificações e relatórios de aulas ao longo do ano letivo 2015/2016.

De seguida, partimos para a segunda parte do projeto, onde podemos verificar uma pequena introdução ao mesmo e ao tema a trabalhar, bem como aos objetivos delineados. Posteriormente, segue-se toda uma revisão bibliográfica realizada com rigor, referente aos fatores emocionais para o estudo da música. Neste capítulo, são abordados vários fatores, nomeadamente motivacionais, emocionais, de identidade musical e funcionais/sociais.

No segundo capítulo presenciamos uma exposição sobre os processos de ensino-aprendizagem musical, sendo por isso necessário referir aspetos como: aprendizagem na idade adulta, desenvolvimento musical, intuição e análise, processos formais e informais da aprendizagem, fatores físicos e psicológicos, relações pedagógicas professor-aluno e ensino musical a adultos. Todos estes aspetos encontram-se assentes em várias teorias de diferentes autores.

De seguida, encontramos o capítulo dedicado à investigação realizada e onde se pode verificar para além do principal objetivo, a metodologia utilizada, os destinatários e a apresentação e discussão de dados.

Como último capítulo, verificamos as conclusões apuradas a partir dos resultados obtidos através das entrevistas e inquéritos aplicados, decorrentes do estudo desenvolvido para a concretização do Projeto.

1. Fatores emocionais para o estudo da música

“Na caminhada da vida adulta, chega um determinado momento em que paramos para refletir, repensar nossa postura diante da vida, nossos valores e, muitas vezes, corajosamente, abrimos “nosso baú” de sonhos e desejos não realizados. Sempre é tempo de realizá-los” (Torres *in* Corrales, 2009:23).

A motivação sempre foi vista como um elemento essencial na condução das múltiplas atividades humanas e, desde há muito tempo, que o estudo sobre a motivação é desenvolvido por vários autores de áreas distintas, como Educação e Psicologia, pois a motivação pode ser vista de duas formas: como um fator psicológico, que resulta de uma série de fatores, e como um processo. Todavia, independentemente desses fatores ou processo, a motivação assegura a persistência e o direcionamento do desenrolar das atividades. Entre os variados fatores que são alvo das pesquisas, encontramos: estratégias de adaptação, desenvolvimento da criatividade, qualidade de empenho, desenvolvimento social, entre outros. (Araújo, 2008).

Sendo a motivação um componente fundamental ao processo de aprendizagem, esta também se torna importante na aprendizagem musical. Deste modo, o perfil e a postura do aluno face ao estudo da música e a própria música são a base sobre a qual se pode sedimentar toda a aprendizagem musical, sendo também a motivação uma condição essencial.

Principiar uma aprendizagem musical na vida adulta pode significar a possibilidade de aprender a tocar aquele instrumento musical que sempre desejou, realizar um sonho de criança ou ainda, participar no grupo musical da sua comunidade. A tomada desta decisão implica a superação de muitos obstáculos que vão desde o preconceito em relação à sua capacidade de aprendizagem até às suas próprias capacidades físicas, motoras e cognitivas.

Contudo, quando um adulto decide integrar o ensino da música, depreende-se que este já esteja motivado, pois é graças a essa motivação que o mesmo persiste e que, por iniciativa própria, procura o professor de forma a poder alcançar os seus objetivos previamente estabelecidos. Esta motivação pode contribuir fortemente para o seu desenvolvimento musical durante todo o processo de aprendizagem (Dias, 2014).

Ao longo da história, vários foram os autores que se dedicaram ao estudo sobre a iniciação musical na infância. Porém, quando se trata da aprendizagem musical na idade adulta ainda existe grande dificuldade em encontrar trabalhos desenvolvidos. Todavia, referindo a ideia defendida por Cunha (2013:57),

“a “motivação” se refere ao ajuste afetivo para a regulamentação mental ao aprendizado da música (...) visto que necessitam de esforços diários de concentração para as atividades não apenas físico-motoras do instrumento ou do canto, mas para o entendimento da linguagem, escrita e desenvolvimento da memória.”.

Deste modo, apesar das dificuldades encontradas, a aprendizagem de um instrumento musical num adulto torna-se um processo amplamente benéfico, pois proporciona uma melhor visão sobre si mesmo enquanto participante numa atividade diferenciada dos seus hábitos diários e mantém o cérebro e o corpo em constante renovação.

1.1. Fatores motivacionais

A motivação humana desde sempre que foi alvo de interesse, mas também de grande complexidade e várias foram as teorias ao longo da história, que procuraram explicar este fenómeno. Porém, na generalidade considera-se que a motivação se encontra "(...) dentro do indivíduo, dentro do ambiente ou como uma interação complexa entre os dois mediada pela cognição" (Hallam, 2009:331). Recentemente, outras teorias defendem que as nossas percepções e interpretações influenciam a nossa autoestima, autoeficácia e conseqüentemente, a nossa motivação, e que esta opera em diferentes níveis e em diferentes espaços de tempo.

A proposta de modelo de processo de motivação baseado no trabalho de Connell por Austin et al. (2006), é demonstrada por Hallam (2009) e que convencionou quatro componentes:

- ✓ Auto sistema – percepções, crenças, pensamentos e emoções;
- ✓ Sistema social – professores, colegas, familiares;
- ✓ Ações – autorregulação e comportamento;
- ✓ Resultados da aprendizagem – realizações.

Estando os quatro componentes interligados, a motivação vai sendo alterada consoante os resultados e rendimentos da aprendizagem. Hallam propõe assim

(...) um modelo amplo de motivação musical que vê aspetos maleáveis da personalidade e autoconceito de "alimentação, juntamente com várias influências ambientais, em motivação, a interação com as características cognitivas do indivíduo, e com os diferentes processos cognitivos envolvidos (MacDonald, Hargreaves e Miell, 2009:527).

Existem aspetos da nossa personalidade que são predeterminados, contudo devido à interação com o meio envolvente, podemos moldar determinadas características. Esta alteração muitas vezes, resulta da motivação em sermos aceites e aprovados socialmente (Hallam, 2009), desta forma "social interaction can also be an important motivator" (2009:333). Outro elemento que a autora destaca como sendo importante para a motivação é a identidade ou o autoconceito de um indivíduo, pois permite desenvolver nas pessoas a capacidade de resolução de determinadas tarefas.

Sabendo que a aprendizagem musical necessita de um comportamento que requer muito tempo de prática individual, é importante que os níveis de motivação correspondam às metas e aos objetivos a que um indivíduo se auto propôs, devendo

para isso desenvolver uma variedade de estratégias de forma a manter a sua autoestima. Baseando-se em Asmus, Hallam (2009) refere que existem cinco categorias principais na música que possibilitarão alcançar o sucesso ou insucesso na música, sendo eles: “effort, musical background, classroom environment, musical ability, and affect for music” (2009:335).

A metacognição, segundo Hallam (2009:335) é importante e “(...) relevante para a motivação (...)” na medida em que possibilita a tomada de consciência de um indivíduo sobre as suas capacidades e dificuldades, permitindo assim obter uma melhor aprendizagem. Assim como, relativamente à teoria de Sandene, a autora assume que “(...) students’ goal orientations (...)” (2009:334) são importantes para o clima motivacional de um aluno. A habilidade e o esforço são também elementos determinantes num aluno que apresente elevados níveis de motivação, pois é graças a eles que atribuem valor aos seus resultados musicais.

Hallam (2009:337), conclui o seu entendimento de motivação, referindo que “(...) only the highly motivated will have suficiente determination to succeed (...)”.

Araújo (2008), ao referenciar o trabalho de pesquisa de Csikszentmihalyi², apresenta o conceito de “experiência de fluxo” relativamente aos fatores motivacionais que beneficiam a aprendizagem musical, pois este define-a como “(...) um estado de envolvimento total com a atividade realizada” e que resulta num “(.) processo no qual o sujeito se envolve de forma intensa numa atividade prazerosa e desafiadora gerando um bem estar e um momento de imersão total” (2008:2).

Knowles, ao ser citado por Nogueira (2004:14), “assume que o adulto sente necessidade intrínseca de aprender (...)” e embora os adultos sejam muito diferentes entre si, todos são capazes de aprender. Citando Coffman, as autoras Gaunt e Hallam (2009) referem que a aprendizagem deve adotar diferentes estratégias consoante a idade do aluno, nomeadamente com alunos de idade adulta, pois estes demonstram níveis de motivação mais elevados que incluem:

- ✓ Motivação pessoal – autoexpressão, autoaperfeiçoamento, entre outras;
- ✓ Motivação musical – interesse pela música, vontade de aprender mais sobre música, etc.;
- ✓ Motivação social – conhecer novas pessoas, estar com amigos, entre outras.

Contudo, quando um adulto inicia uma aprendizagem musical, este coloca as suas expectativas demasiadamente altas relativamente a uma criança ou jovem, podendo-se decepcionar com maior facilidade quando não alcança os seus objetivos e aspirações (Gaunt e Hallam, 2009). Porém, há que ter também em consideração, que os adultos apresentam características individuais próprias, assim como estilos de aprendizagem e cognitivos que se tornam mais estáveis ao longo do tempo.

² Csikszentmihalyi (1934-) - professor e psicólogo húngaro que se destaca pela criação da Teoria do Fluxo e da pesquisa realizada em psicologia positiva

Albert Bandura³, que apresenta a teoria da autoeficácia, refere que

“(...) o julgamento pessoal da autoeficácia cria o incentivo necessário para agir e direcionar a própria ação através de uma antecipação mental do que se pode realizar para atingir os resultados esperados” (Cunha, 2013:67).

Desta forma, a motivação constitui uma resposta importante a algo externo e objetiva uma recompensa para o próprio indivíduo (motivação extrínseca).

1.2. Fatores emocionais

A música, segundo Sloboda, Lamont e Greasley (2009), é um elemento motivador para a realização de variadas tarefas na vida de um indivíduo, pois esta: energiza, retém e acrescenta significados a esses momentos. Para além disso, é vista como componente que melhora e promove o desenvolvimento na produção de funções relacionadas com o trabalho, nomeadamente ao nível da redução de *stress*, aumento de concentração, bem-estar, entre outras. Podendo assim a música, alterar processos corporais no Homem como, coordenação, concentração, estados fisiológicos e estados psicológicos, ouvir música também pode transformar os níveis de motivação de um indivíduo.

“A estruturação simbólica é tão importante quanto a lógica”, segundo Kebach (2009:80), pois, baseada na ideia de Piaget que a afetividade é a energia impulsionadora da cognição, a autora defende que a afetividade também necessita de espaço para se organizar. A expressão espontânea e simbólica de um indivíduo resulta assim da estruturação de um sistema simbólico e emocional individual que progressivamente resultará num significado musical. O momento da criação musical, a autora defende que resulta não só das construções individuais lógicas, mas também das simbólicas, fazendo assim com que a afetividade e os fatores emocionais sejam elementos importantes e integrantes do processo (Kebach:2009).

1.3. Fatores de Identidade Musical

“O tratamento que o conceito de identidade musical tem recebido (...) revela uma perspectiva funcional da música no processo de construção da própria identidade”, isto é, “(...) num processo de construção a música funciona ora como moldura contextual ora como veículo de expressão” (Figueiredo, 2009:2).

“Os professores desempenham um papel importante na motivação dos estudantes e podem contribuir para as atitudes dos alunos e realização subsequente” (Hallam, citando Szubertowska, 2009:336). Desta forma, ao motivar os seus alunos para a aprendizagem, o professor está também a contribuir para a definição da identidade

³ A. Bandura (1925 -) - psicólogo e pedagogo que se destaca como teórico da aprendizagem social. (Fonte: <http://www.biografiasyvidas.com/biografia/b/bandura.htm> e <http://www.psicologia-online.com/ebooks/personalidad/bandura.htm>)

musical deste. Segundo a autora, os primeiros anos de aprendizagem musical e de contacto com o professor revelam-se determinantes para a identidade musical, pois pode permitir o desenvolvimento de uma identidade positiva relativamente à música.

A identidade musical de um aluno acaba assim por ser influenciada por processos externos ao indivíduo, nomeadamente pelas características de uma cultura musical particular defendida por professores e instituições. Deste modo, a aprendizagem e o ensino na música acabam por ser influenciados pela associação de grupos, tanto ao nível da idade como do género, mas também pelas expectativas e práticas institucionais (Welch e Ockelford, 2009 e MacDonald, Hargreaves e Miell, 2009).

Assente nas ideias de MacDonald, Hargreaves e Miell (2009:523), a música é um elemento importante para a vida de qualquer indivíduo, na medida em que ela "(...) desempenha um papel fundamental no desenvolvimento, negociação e manutenção das nossas identidades musicais", promovendo assim a criação de comportamentos e atitudes intimamente associados à atividade musical. Sendo a música a atividade de ócio mais presente na vida de um indivíduo, esta acaba por influenciar um papel importante no desenvolvimento da própria identidade e influenciando assim uma espécie de "emblema de identidade" (MacDonald, Hargreaves e Miell, 2009:523). Baseando-se no pensamento de Giddens e do "trabalho de identidade" (2009:523), os autores colocam a música em paralelo a outras situações e atividades, como fator integrante e opcional na construção de uma identidade que se vai construindo ao longo de toda a vida.

Estando a questão da identidade envolvida em várias áreas e sendo alvo de pesquisas em vários ramos, torna-se relevante referir que não é uma definição absoluta e concludente, pois resulta de uma autoconstrução que está em constante evolução (MacDonald, Hargreaves e Miell, 2009). Na música, esta questão também foi alvo de várias indagações por parte de vários autores e pedagogos, apresentando sempre como resultado a importância e a presença para o desenvolvimento da identidade no indivíduo. Pois para além de uma perspetiva individual, a música contribui também para a criação de uma identidade numa perspetiva sociológica. Figueiredo (2009), baseando-se nas teorias dos autores anteriormente citados, salienta o facto de que a música, para além de contribuir para a formação de uma identidade musical, também contribui para a formação de uma identidade nacional, a identidade dos jovens ou a identidade de género.

"Paradoxos de identidade" (MacDonald, Hargreaves e Miell, 2009:525) são identificados pelos autores como fatores não-musicais que influenciam o ambiente social e cultural envolvente do indivíduo e que possibilitam a definição de "músico". Para além do ambiente escolar, os autores sustentam ainda a importância do ambiente familiar para a definição da identidade musical, tendo-se inspirado nas ideias de Borthwick e Davidson, pois através do diálogo, da comunicação e contacto com a vivência musical da família, se pode criar uma determinada identidade.

Estando a identidade musical em constante desenvolvimento, como já referido anteriormente, o género também deve ser uma questão a abordar, dado que o

desenvolvimento da identidade musical se processa de formas diferentes, nomeadamente em “(...) termos de gosto e participação musical” (MacDonald, Hargreaves e Miell, 2009:525). Os autores salientam a ideia de O’Neill, na medida em que a participação e o papel feminino no mundo musical, sempre foi menor e estereotipado.

“One particular approach to studying musical identities is to consider how musicians talk about their musical lives” (MacDonald, Hargreaves e Miell, 2009:525), nomeadamente na forma como constroem e mantêm a sua identidade musical. Sendo a averiguação sobre identidade musical assente numa perspetiva qualitativa, os aspetos a analisar pertencem a várias ordens, como: temática, fenomenológica interpretativa, do discurso, entre outras. O jazz é visto como uma das vertentes musicais que melhor proporcionam o estudo das identidades musicais, pois como se baseia no contexto da criatividade colaborativa, possibilita um crescimento e manutenção da identidade ao longo do tempo.

Segundo Smith (2013:10),

“(...) a construção da identidade é um processo ininterrupto de socialização e de individualização, onde a pessoa produz o mundo e a si próprio” e apresenta a musicoterapia como “(...) facilitadora no processo de construção da identidade como um todo, a partir do desenvolvimento do potencial criativo musical que, constantemente, cria, se inova, se transforma” (2013:12).

Assente nesta ideia, a autora defende que a música e o Homem se complementam, podendo até existir a transformação de ambos. “Se a identidade humana abarca a música e seus elementos constitutivos, trabalhar a música interna é trabalhar a identidade humana” (2013:21). Deste modo, esta relação mútua e intimamente relacionada, possibilita caracterizar o indivíduo e a sua identidade musical, na medida em que a música toca na emoção e na sensibilidade de cada indivíduo de forma diferente. Posto isto, a autora salienta que da identidade sonora musical, “(...) fazem parte as estruturas e heranças universais, os registos sonoro-musicais acumulados desde a concepção e a configuração cultural global” (2013:22).

Para além de todos estes fatores, MacDonald, Hargreaves e Miell (2009) destacam ainda que o reforço positivo que um sujeito recebe “(...) irá desempenhar um papel importante no desenvolvimento da sua identidade musical (...)”, assim como motivá-lo a “(...) níveis mais elevados de prática e realização (...)” (2009:527). Desta forma, proporcionar-se-á uma maior motivação para a prática e crescimento musical que terão reflexo na afirmação de uma identidade musical. Os autores assumem assim, que a motivação e a identidade musical são “(...) interdependentes” (2009:527).

1.4. Fatores funcionais/sociais

“In musical cultures where participation in music-making through singing, playing and dance is integral to social participation, the nature of the support

provided for learning in music is a normal part of daily life, embedded in the community, and resulting in young and old alike acquiring an extensive repertoire and often able to play several instruments (...). In this environment, lifelong commitment to music (involving intrinsic motivation) in adults has been shown to depend on childhood conditions which were supportive of music” (Gaunt e Hallam, 2009:324).

Deste modo, o ambiente social em que um indivíduo está inserido revela-se muito importante para a sua aprendizagem musical, pois pode determinar as oportunidades musicais deste.

Tendo a música valor diferenciado nas variadas culturas, acaba por se envolver de diferentes formas nas escolhas do indivíduo em relação à aprendizagem musical, assim como na sua inserção na sociedade (Hallam, 2009).

Assente na teoria de Hummes, Andreo (n.d.) refere que a autora apresenta dez funções sociais da música, sendo:

Funções sociais da música:
Expressão social
Prazer estético
Divertimento e entretenimento
Comunicação
Representação simbólica
Reação física
Impor conformidade às normas sociais
Validação das instituições sociais e dos ritos religiosos
Contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura
Contribuição para a integração da sociedade

Quadro 1: Funções sociais da música

Estas funções sociais da música são vistas pela autora, assim como por outros pedagogos musicais importantes do séc. XX, como “(...) um referencial para a educação musical” (Andreo, n.d.:5). De encontro com a autora Beatriz Ilari que realizou um estudo sobre as funções psicológicas da música na educação musical, Andreo (n.d.) apresenta quatro funções:

Funções psicológicas da música
Desenvolvimento de competências e habilidades musicais
Regulação do humor e dos afetos
Fortalecimento de vínculos interpessoais
Apropriação cultural e empoderamento

Quadro 2: Funções psicológicas da música

Andreo (n.d.:7) salienta que as duas teorias apresentadas anteriormente se complementam e que

“(…) ambas informações se convergem em vários pontos que tratam da importância da música como aparato social na formação da identidade individual e coletiva (…)”. A autora conclui ainda que estas funções sociais e psicológicas da música “(…) contribuem na expressão de valores, na cultura, na veiculação da história e da educação, na formação da identidade comunitária e individual do homem (…)” (Andreo, n.d.:8).

2. Processos de ensino-aprendizagem musical

O mecanismo para os processos de ensino-aprendizagem em ambientes sociais e culturais distintos, foi alvo de variadas pesquisas, nomeadamente sob a forma como a

“ (...) aprendizagem e o desenvolvimento são o produto de comportamentos inter e intrapessoais que são moldados por artefactos culturais (...) ao lado de ferramentas, expectativas, “regras”/convencções e normas” (Welch e Ockelford, 2009:355).

Segundo os autores, a atividade é um conceito-chave aplicado à educação, onde o aluno é “orientado” de forma a alcançar o objetivo através da interação com “vários artefactos de mediação” (Welch e Ockelford, 2009).

Conceição (2013:83), ao se basear no pensamento de Carl Rogers, refere que “(...) a finalidade principal da educação é ser facilitadora de um processo de conscientização do indivíduo como um todo ao longo da vida, por isso tem que estar centrada fundamentalmente no ser humano”, sendo por isso importante a ideia de Paulo Freire, apresentada pela autora, em que é “(...) demonstrada a importância do processo educacional baseado na ação do “fazer com” e não “fazer para””. Perante os autores apresentados, Conceição (2013) salienta a importância do envolvimento ativo dos adultos no processo de aprendizagem de forma a se obter uma educação “humanizadora” e reforça Freire quando refere que “(...) a educação é uma ferramenta que pode ajudar a transformar a vida de pessoas”.

2.1. Aprendizagem musical na idade adulta

Ao se basear nas teorias sobre a aprendizagem de Magill, Pellegrini (2000:29) salienta que

“(...) a aprendizagem refere-se a uma mudança na capacidade do indivíduo executar uma tarefa, mudança esta que surge em função da prática e é inferida de uma melhoria relativamente permanente no desempenho. Assim, a prática é condição necessária embora não suficiente para que ocorra a aprendizagem”.

No início do séc. XX surgem várias obras, cujo conteúdo incidia sobre a educação de adultos e, embora essas obras descrevessem experiências positivas, não partiam de um modelo conceptual específico. Deste modo, surge então a andragogia como forma de sustentar essa preocupação e que tem como por base a elaboração de um modelo alternativo ao pedagógico (Nogueira, 2004). Segundo a autora, o termo foi utilizado “(...) pela primeira vez, por Knowles⁴, em 1968, num artigo intitulado “Adult Leadership” (2004:3), surgindo assim como disciplina e parte integrante das ciências da educação, principalmente no campo da educação de adultos, e tendo sido “(...) conceptualizada como a arte e ciência de facilitar a aprendizagem dos adultos (...)” (2004:3).

⁴M. Knowles (1913 - 1997) - figura central no estudo da aprendizagem na idade adulta, criando assim a andragogia. (Fonte: <http://infed.org/mobi/malcolm-knowles-informal-adult-education-self-direction-and-andragogy/>).

Ao se basear na teoria de Knowles, Nogueira (2004:5) “(...) salienta que a andragogia se baseia em cinco premissas de base acerca das características dos aprendentes adultos, que os diferenciam das crianças (...)” de forma a obter melhores resultados ao longo da sua aprendizagem. Nomeadamente, o facto de existir maior responsabilização pelas suas próprias aprendizagens.

Para além da valorização da motivação intrínseca, Knowles baseia-se também na teoria de Maslow⁵ que assenta na hierarquia das necessidades, defendendo assim que outros elementos que rodeiam o indivíduo proporcionam uma melhor motivação para a aprendizagem, como o meio profissional, a família, a comunidade e/ou a sociedade que o rodeia (Nogueira, 2004).

Encontrando-se os adultos orientados para a aprendizagem ajustada à procura de saberes e aperfeiçoamento, a confiança, respeito e colaboração definem-se como elementos basilares de todo o processo de aprendizagem. Assim, a aprendizagem torna-se “(...) construção activa do sujeito sobre o mundo e constitui-se como motor de transformação e de desenvolvimento dos indivíduos” (Nogueira, 2004:6).

Sendo o modelo andragógico, um modelo que procura responsabilizar o aprendiz ao longo do seu processo de aprendizagem, este acaba por se caracterizar pela flexibilidade e ênfase que atribui aos processos em detrimento dos conteúdos. Coloca-o como o centro do processo educativo e procura estimular o “aprender a aprender” (Nogueira, 2004).

A andragogia centra-se numa etapa da vida onde os interesses e as motivações são distintas, tornando-se por isso importante para o desenvolvimento das competências e não na aquisição fundamental de conhecimentos. Como principal recurso na planificação e desenvolvimento de projetos educativos, Knowles utiliza o ciclo andragógico exemplificado no seguinte quadro (3):

Ciclo andragógico

- | |
|--|
| <p>1 - Estabelecer um clima conducente à aprendizagem;
(elemento importante que possibilita um ambiente psicológico mais agradável para a aprendizagem)</p> |
| <p>2 - Criar mecanismos para planificação mútua;
(interação entre facilitador de aprendizagem e aprendente)</p> |
| <p>3 - Diagnosticar as necessidades de aprendizagem;
(veículo que determina as necessidades do aprendente)</p> |

⁵ A. Maslow (1908 - 1970) - psicólogo interessado pela psicologia humanística e que desenvolveu a teoria das necessidades assente numa hierarquia piramidal (Fonte: <http://webspace.ship.edu/cgboer/maslowesp.html>).

4 - Formular objetivos programáticos que satisfaçam as necessidades identificadas; (formulação dos objetivos de aprendizagem do aprendente)
5 - Elaborar um plano de experiências de aprendizagem; (consciência sobre as aprendizagens a adquirir)
6 - Conduzir as experiências de aprendizagem com técnicas e materiais diferentes; (considerações resultantes dos pontos precedentes)
7 - Avaliar os resultados da aprendizagem e rediagnosticar as necessidades de aprendizagem. (evidências acerca dos progressos do aprendente)

Quadro 3: Etapas do ciclo andragógico definido por Knowles

(fonte: Nogueira, 2004:7)

A andragogia coloca ainda como condições pertinentes para o processo de aprendizagem, os seguintes aspetos:

- ✓ Um adulto tem necessidade de conhecer o motivo pelo qual deve aprender antes de se comprometer;
- ✓ Um adulto deve ter plena consciência da responsabilidade das suas decisões;
- ✓ O adulto é portador de uma experiência prévia que os distingue das crianças e jovens;
- ✓ Após a compreensão da utilidade das aprendizagens obtidas, é que um adulto decide integrar o processo de aprendizagem;
- ✓ Um adulto enfrenta a aprendizagem como resolução de problemas e tarefas;
- ✓ Para além da motivação extrínseca, um adulto revela principalmente motivação intrínseca.

Assente nas teorias de Entwistle e na sequência de Biggs, Smith (1997:25) refere que a distinção entre motivação intrínseca e extrínseca emerge nos

“(…) três tipos de motivação pela aprendizagem: significação, quando o educando procura compreender, pessoalmente (...); reprodução, em que se procura memorizar, suficientemente, o material, com vista à subsequente reprodução; (...) e realização, quando o que se busca são classificações elevadas”.

Desta forma, podemos verificar a presença dos dois tipos de motivação: intrínseca, quando procura por si a aprendizagem, e extrínseca, quando procura obter determinados resultados.

Deste modo, Knowles defende que na idade adulta, as necessidades e as motivações são distintas das existentes na infância, por isso, ensinar indivíduos de idade adulta necessita da utilização de técnicas diferentes para alcançar os objetivos destes. Nomeadamente o facto do aluno ser sujeito da educação e não objeto da mesma (Conceição, 2013).

Todavia, um aspeto a ter em consideração num adulto é o envelhecimento, pois este incita um declínio cognitivo natural na fase adulta da vida e que vai aumentando gradualmente. As capacidades cognitivas, vão alterando-se de forma subtil, assim como o declínio significativo nas agilidades e habilidades não estimuladas. Entre eles está o declínio da memória, que se torna mais lenta, inconstante e vulnerável. Sendo a memória uma competência cognitiva de extrema importância porque constrói a base da aprendizagem através do armazenamento de vivências passadas, torna-se complicado quando esta entra em decadência, pois a aprendizagem constrói-se a partir da recorrência a experiências do passado. A junção entre a aquisição de novos conhecimentos e o mecanismo de arquivo de experiências é que permite o desenvolvimento (Carvalho, n.d.). No entanto, fruto de várias pesquisas,

“(...) os resultados de vários factores tais como memória, compreensão do significado verbal, raciocínio indutivo, etc., chegaram às seguintes conclusões: a capacidade de educação não diminui até aos 55/65 anos. Depois disso, ela diminui muito devagar” (Smith, 1997:36).

Para além da capacidade de aprendizagem se manter inalterada até idade muito avançada, também a nossa inteligência se mantém intacta. Os fatores que podem contribuir para algum tipo de alteração, estão relacionados com outros motivos que não a idade, como por exemplo a doença. Contudo, revela-se importante a utilização do nosso cérebro em atividades associadas ao desenvolvimento intelectual, de forma a dar continuidade ao exercício e prática da nossa inteligência (Norbeck, 1997).

Segundo Norbeck (1997:39), um adulto “(..) apresenta uma perspectiva de vida e da instrução muito diferente da criança”, pois apresenta “(...) significados diferentes em diferentes situações de aprendizagem”. Isto porque, em determinados momentos ser-lhe-á mais fácil “(...) ver a relação entre elementos de informação e colocá-los num conjunto coerente” e, noutros momentos, “(...) resolver tarefas abstractas” ligando-as a “(...) experiências concretas”. A sua perspectiva em relação aos seus objetivos concretos, também o faz ter maior motivação para os estudos.

Fernanda Kebach (2008), procura através da teoria piagetiana explicar que a aprendizagem musical no adulto não é impossível e que se processa de forma diferente de uma criança. Deste modo, propõe uma educação musical em que as interações dos

variados níveis de experiências individuais dos alunos, possibilitem esquemas de significação para organização dos elementos de aprendizagem musical num ambiente coletivo e cooperativo. Enfatiza ainda, que quando um adulto inicia os seus estudos não implica um começo absoluto, mas sim uma reorganização do pensamento onde se podem recuperar elementos vivenciados no passado. Pois, para além da sua idade e do seu comportamento, o aluno adulto integra ainda no seu processo de aprendizagem, a sua experiência, o seu amadurecimento e o seu contexto (Conceição, 2013). Comparativamente aos jovens, um aluno adulto envolve no seu processo um maior volume de experiências. Isto devido ao facto de terem vivido mais tempo e por acumularem um maior número de experiências.

Normalmente, as pessoas adultas ao longo de um processo de aprendizagem musical, demonstram-se mais dinâmicas no tempo e no espaço e ocupam diferentes momentos e lugares, tanto a nível individual como social. Existindo uma mudança na vida adulta, mudança essa que pode ser positiva, verifica-se um autoconhecimento, uma perceção mais refinada da realidade e um maior poder de responsabilidade (Renner, 2007).

“As aprendizagens no processo de aprendizagem podem ser mais facilmente ultrapassadas, as coisas custosas podem ser levadas para um plano mais agradável e dificilmente haverá frustração. (...) A sua maturidade e perspectiva o tornarão disciplinado e lhe darão um melhor poder de concentração” (Norbeck, 1997:39).

Porém, uma característica importante e presente no estudante adulto é o seu medo de parecer ridículo e da não concretização de uma determinada tarefa. A existência dessa tensão, pode tornar-se uma desvantagem no processo de aprendizagem e, pode aumentar, quanto mais idade o aluno apresentar (Rogers, 1997). Como forma de colmatar esta tensão, a autora recomenda a valorização das experiências prévias do aluno assim como, a existência de uma relação de amizade entre professor e aluno. “Estes pequenos e aparentemente insignificantes indícios de interesse e respeito podem ser modos importantes de diminuir a tensão e a inquietação dos adultos” (Rogers, 1997:57).

Para Kebach (2009:84)

“(...) a criança age muito mais a partir de percepções imediatas e não distingue entre impressões subjetivas e realidade externa, o adulto tende a objetivar suas condutas. O simples fazer vai sendo progressivamente substituído pelo “fazer e compreender”, isto é, pela necessidade de compreensão sobre aquilo que se fez, na tentativa de se apropriar de modo cada vez mais elaborado das técnicas em jogo e, conseqüentemente, de realizar novas diferenciações sobre o objeto musical”.

Deste modo, a teoria deverá vir a partir da prática para que o adulto tome consciência de todo o processo. Assim, a vivência corporal e das ações musicais através da realização de jogos, trabalhos em grupo, composição, arranjos musicais, ouvir e discutir devem anteceder a parte teórica, de forma a que o adulto se demonstre mais aberto para conhecer e aprender.

A par deste pensamento, encontramos as fases do processo educacional do adulto de Sónia Nogueira apresentadas por Conceição (2013:86) e que se dividem em sete:

- ✓ Estabelecimento de um clima tendente à aprendizagem;
- ✓ Formação de mecanismos para planificação mútua;
- ✓ Diagnóstico das necessidades de aprendizagem;
- ✓ Criação de objetivos programáticos de forma a satisfazer as necessidades identificadas;
- ✓ Preparação de um plano de experiências de aprendizagem;
- ✓ Condução das experiências de aprendizagem com técnicas e materiais adequados;
- ✓ Avaliação dos resultados e reavaliação das necessidades de aprendizagem.

2.2. Desenvolvimento musical

Cirino (2015:7) ao citar Swanwick, refere que a

“aprendizagem é o resíduo da experiência” e que “a compreensão musical reside numa dimensão diferente das atividades musicais por meio das quais esse entendimento pode ser revelado e desenvolvido – compondo ou improvisando, tocando a música de outras pessoas ou respondendo quando ouvimos música”.

Deste modo, a conceção do desenvolvimento musical torna-se diferente em cada indivíduo, na medida em que estes trazem saberes de experiência provenientes de vivências musicais distintas. Conclui-se assim, que quanto maior o envolvimento e participação do adulto no processo de aprendizagem, mais motivadora e mais rica será a construção do conhecimento musical, resultando assim numa criação, apreciação e expressão musical mais benéfica. Contudo, para além da motivação, o adulto precisa de ter uma conduta interpretativa para que os conceitos musicais anunciem algo para além das definições didáticas e atinjam o carácter musical pretendido com a aprendizagem.

Ao se basear em Luz, Cirino (2015) refere que a aprendizagem musical no adulto envolve um trabalho próprio que é considerado como um instrumento necessário para o desenvolvimento das faculdades humanas, na medida em que engloba: aspetos afetivos e sociais, desenvolvimento da memória e do raciocínio lógico. Deste modo, o envolvimento do adulto nas atividades musicais desenvolvidas adapta-se de acordo com as possibilidades e condições existentes, tanto ao nível da prática musical como ao nível cognitivo.

Sabendo que os adultos manifestam reações distintas e específicas aquando da receção musical, é necessário ter em conta a realidade de cada um. Pois os seus níveis de maturidade, subjetividade e perspetivas e relação à aprendizagem musical são bastante variáveis entre eles.

2.3. Intuição e análise

A percepção pode ser vista como

“(…) um processo subjetivo de elaboração de dados fornecidos pelos sentidos, adaptados à necessidade teológica que guia a percepção, colocando o organismo em condições de conhecer o mundo exterior e a ele reagir. Trata-se da maneira humana de perceber, um processo do qual resultam novas leituras do mundo. Desta maneira o indivíduo organiza de forma progressiva a percepção de si mesmo, do seu corpo, das suas emoções e das suas necessidades” (Junqueira e Fornari, 2015:2).

Deste modo, baseando-se em Green, Cirino (2015:5) salienta que um indivíduo atribui significados simbólicos à música, associados a elementos extramusicais ligados à identidade, conceitos, expressões e valores. “Nesse contexto, a música passa a representar constituintes não musicais relacionadas com o meio social e que são esboçadas metaforicamente”. Nesta perspetiva, a autora cita Green e salienta ainda que “(…) quanto maior a capacidade perceptiva e a familiaridade que o indivíduo tiver com o estilo de música, provavelmente mais positiva será a sua resposta à experiência musical” (Cirino, 2015:6).

Tavares (n.d.:13), ao se basear em Gainza, refere que

“(…) toda a ação expressiva é projetiva, logo, traz consigo aspectos da personalidade do indivíduo e que “a aprendizagem se concretiza com a aquisição, consciente ou não, de uma série de capacidades ou destrezas no campo sensorial, motor, afetivo e mental”, acrescentando ainda que a “(…) música tem um poder evocador que traz para o consciente, situações e climas afetivos”.

Sendo a intuição um conceito que vulgarmente está associado ao inexplicável e ao inacreditável, esta acaba por se tornar numa forma de conhecimento desvalorizada no âmbito académico e educacional. Pois, esta “(…) está associada a experiências subjetivas e ao aprendizado implícito, portanto, não segue a estrutura lógica do pensamento analítico (…)” (Cerqueira, 2009:120). Contudo, segundo o autor, a intuição ocorre num campo de possibilidades lógicas que pode ser determinado pelas experiências prévias do indivíduo,

“(…) sejam elas musicais, históricas, pessoais ou sociais. Sendo assim, as decisões intuitivas são objetivamente representadas através da performance, sendo esta última o veículo de expressão das suas ideias. É onde o instrumentista realiza o seu diálogo com a obra, o compositor, a sociedade e a cultura.” (2009:121).

2.4. Processos formais e informais de aprendizagem

Ao se iniciar o estudo de um instrumento musical, inicia-se uma das mais complexas atividades humanas, pois estamos perante uma atividade que envolve uma correlação de vários aspetos, como cognitivos e emocionais, realizados por meio de uma coordenação entre o sistema visual e auditivo. Tudo isto, acaba por se articular com a componente de motricidade fina. Deste modo, é necessário aquando da performance de

“(...) um plano cognitivo capaz de estabelecer uma intenção de comunicação de um discurso musical coerente estabelecido na interpretação, e de um plano físico, para levar a termo o que foi estabelecido no plano interpretativo” (Galvão, 2006:169-170).

Desta forma, o autor sugere que para que exista uma “perfeição” na performance musical, o indivíduo tem de conseguir superar diversas limitações, como físicas, emocionais e cognitivas. Assim, o mesmo acaba por apresentar quatro dimensões cognitivas relacionadas com a atividade musical, aquando da aprendizagem, sendo elas:

- ✓ Estudo deliberado – é necessária a existência de um estudo individual ponderado e de longo prazo, assim como a participação em várias experiências musicais. Este tipo de estudo é visto como o mais importante para o seu desenvolvimento musical generalizado e requer muitos anos de trabalho;
- ✓ Autorregulação – é um dos aspetos mais determinantes e importantes para o processo de aprendizagem musical, pois diz respeito aos mecanismos utilizados pelo indivíduo para o controle de todo o processo. A autorregulação envolve o estabelecimento de objetivos de estudo, assim como de controlo do próprio processo através do uso de estratégias, como organização, transformação de informação, sequenciamento, entre outras;
- ✓ Memorização – a memorização pretende tornar a aprendizagem musical e a performance mais consistente, pois para que ocorra a memorização é necessário todo um processo que envolve várias dimensões, como auditiva, visual, entre outras;
- ✓ Ansiedade – estado emocional que pode interferir aquando da realização de determinadas tarefas cognitivas e que se encontra presente num momento de performance musical. Contudo, um estado de ansiedade ao representar um momento transitório, pode influenciar positivamente numa performance de um indivíduo que domine com facilidade a tarefa.

“Quando realizamos uma escuta realmente ativa, em que toda a nossa atenção está voltada para os aspectos gerais de determinada música, tendemos a associar esses elementos organizados sonoramente a experiências passadas ao nosso estado atual, no que diz respeito ao emocional e ao cognitivo. Portanto, a atribuição de significados, de sentimentos, a percepção de alguns aspectos da linguagem musical e não de outros, de alguns instrumentos musicais e não de outros, depende da subjetividade ouvinte e, correlativamente, a objetivação (ou não) desses aspectos depende do nível de construções cognitivas que o sujeito já realizou até ao momento dessa apreciação. Ou seja, daquilo que ele já conhece sobre música” (Kebach, 2009:80).

2.5. Fatores físicos

a) Adaptação física ao canto e ao instrumento

“Toda e qualquer ação motora ou mental, dentro do ambiente musical, exige participação de estruturas cognitivas para a compreensão e execução. Diversas funções cognitivas, perceptivas e executivas, além do qualitativo aspecto emocional, são requisitadas no fazer musical. Tais habilidades só se cristalizam a partir de uma maturação neurológica adequada, dada por um bom desenvolvimento psicomotor” (Louro, ao ser citado por Junqueira e Fornari, 2015:7).

Deste modo, podemos concluir que, para além do desenvolvimento de aspetos psicomotores, a performance musical estimula constantemente uma boa aprendizagem.

Ao se basear em diversos autores prestigiados, Pellegrini (2000) acaba por apresentar vários patamares pelos quais um determinado indivíduo passa ao longo do processo de aprendizagem de um instrumento musical relativamente ao seu comportamento motor. Assim, descreve esses patamares da seguinte forma:

- ✓ Inexperiente – o indivíduo pretende descobrir qual a sua tarefa e o que é necessário para a concretizar. Neste momento, o aprendiz apresenta descoordenação motora e movimentos desnecessários e sem qualquer tipo de fluência. Demonstra ainda uma enorme variedade de respostas motoras de forma a encontrar a melhor resposta para a tarefa;
- ✓ Intermediário – recorrência com menor frequência à utilização dos movimentos desnecessários, pois o indivíduo já consegue perceber a forma de economizar energia e tempo. O indivíduo também já apresenta maior fluência nos seus movimentos e o seu controle visual da ação dá lugar ao controle cinestésico. O seu padrão motor tende a tornar-se mais estável.
- ✓ Avançado – ao longo da performance musical, o indivíduo utiliza uma menor energia e tempo para alcançar a tarefa pretendida e o seu padrão motor está automatizado. Deste modo, a sua atenção pode centrar-se noutros elementos importantes durante a execução.

A autora defende ainda que estes patamares são

“(…) controlados por diferentes centros neurais, dão origem a diferentes modelos internos e conseqüentemente produzem mudanças com diferentes velocidades, dependendo da quantidade de prática empregada” (Pellegrini, 2000:31).

Desta forma, o organismo de um determinado indivíduo vai adquirindo ao longo de um processo de aprendizagem novas formas de comportamento motor que são acrescentadas às capacidades já existentes. Estas aprendizagens e novos comportamentos motores devem-se à dinâmica intrínseca do sistema humano, criando-se assim novos padrões espaço-temporais que se vão padronizando com a prática. Baseando-se no pensamento de Kelso, Pellegrini (2000:33) refere que à medida que “(…) o processo de aquisição de uma habilidade ocorre, o sistema no seu todo se altera (...)”.

b) Coordenação

Ao longo do envelhecimento de um indivíduo, existem mudanças típicas que acabam por ser realidades díspares, na medida em que alteram consoante: tempos históricos, culturas e subculturas, classes sociais, histórias e vida pessoais, condições educacionais, estilos de vida, género, profissões e etnias (Cirino ao citar Neri e Cachione, 2015). Relativamente às alterações nas capacidades cognitivas, estas são leves ou inexistentes em determinadas áreas como vocabulário, contudo ocorre um certo declínio em termos de velocidade ou aptidão não praticada (Argimon, 2006). A autora reforça ainda que quanto às perdas associadas à saúde mental estas estão mais associadas aos jovens do que propriamente a um adulto idoso.

“A nossa velocidade de reacção diminui à medida que avançamos em idade e isto afecta tanto os nossos movimentos como os nossos raciocínios. Isto significa que uma idade mais avançada reduz um pouco a quantidade, mas não a qualidade” (Norbeck, 1997:37).

Sabe-se assim, que as ações motoras com o avançar da idade entram em declínio, nomeadamente ao nível da velocidade de reacção, dos estímulos visuais, das funcionalidades sensoriomotoras mais refinadas e, principalmente, na capacidade de coordenar movimentos (Silva e Teixeira, 2004). Segundo vários autores citados por Silva e Teixeira (2004:90) este declínio associado aos movimentos de coordenação deve-se a uma “(...) redução das capacidades cognitiva e atencional (...)”. Pois segundo os autores relatados, a memória é um componente importante para o desempenho motor de um indivíduo, na medida em que se encontra envolvida com os movimentos seriados.

Silva e Teixeira (2004) defendem ainda que a decadência funcional está mais associada à fraca frequência de prática de atividades motoras pelas pessoas ao longo da vida, do que propriamente com a degeneração provocada pela passagem dos anos. Deste modo, sustenta a ideia de uma prática com atividades motoras de elevada exigência, de forma a reduzir consideravelmente o declínio da capacidade motora. Pois em determinados exercícios,

“(...) temos não apenas exigências de movimentos bem coordenados, mas a necessidade de usar recursos de memória para o seu bom desempenho. Essa situação requer também o uso de recursos atencionais bastante amplos, uma vez que o executante necessita atender ao controle de movimentos que está efectuando ao mesmo tempo em que deve ter em mente os próximos componentes da série” (Silva e Teixeira, 2004:93).

Sabendo que na prática de um instrumento musical existe a exigência de uma coordenação entre vários membros do corpo, Silva e Teixeira (2004:93) ao citarem Rumelhart, referem que

“em todas as ações motoras requerendo o uso de dois ou mais segmentos corporais de forma coordenada, redes neurais são ativadas para efetuar o movimento, fazendo com que haja o fortalecimento de sinergias neuromusculares a cada tentativa de prática em uma dada tarefa”.

Mencionando ainda outros autores de relevância, Silva e Teixeira (2004:93) expõem que

“dada a plasticidade do sistema neural, a maior associação entre experiências motoras e desempenho em componentes relacionados à coordenação na tarefa motora empregada nesse estudo, sugere que o declínio natural de funções motoras pode ser atenuado, ou mesmo anulado, porém de forma mais específica das funções sensório-motoras exercitadas”.

Sabendo que um adulto traz consigo toda uma história de vida maior que uma criança, essa relação deve ser incorporada em situações de aprendizagem. Essas particularidades do indivíduo fazem também com que ele traga consigo diferentes habilidades e capacidades, cabendo por isso, ao professor uma maior capacidade de reflexão em relação ao processo de ensino-aprendizagem (Oliveira:1999).

Sendo o ser humano alvo de eterna aprendizagem, a aprendizagem musical não é exceção e, dado que nesta área a relação entre si e o instrumento é bastante dinâmica, a sua motricidade é exigida e vivida de forma intensa.

“A construção do conhecimento não é algo aprendido de fora para dentro, mas depende das ações sensório-motoras que, devidamente coordenadas, ativam, organizam e estruturam o sistema nervoso do ser humano” (Thompson, ao ser citado em Junqueira e Fornari, 2015:1).

Os autores defendem ainda que a motricidade não é um elemento secundário na aprendizagem musical, mas uma ferramenta fulcral para a expressão musical, através da qual os movimentos se transformam em comportamentos que procuram a descoberta e o prazer.

“Quanto mais experiências de movimento, maior será o incremento da função cognitiva, pois o movimento é a razão do desenvolvimento da percepção através de variadas experiências sócio-motoras” (Junqueira e Fornari, 2015:2).

Dalcroze, um importante pedagogo musical, também reforça esta teoria e ligação entre movimento e aprendizagem musical, referindo que “é através dos movimentos corporais que as emoções internas são expressas” (Tavares, n.d.:4).

O desenvolvimento motor ao longo da infância de um indivíduo passa por três etapas importantes para o aperfeiçoamento do movimento: primeiro pela organização da constituição motora, segundo pelo progressivo refinamento do movimento, e por último, pela automatização e coordenação do movimento. Desta forma e assente na ideia de Thompson, Junqueira e Fornari (2015:3) defendem que

“(…) no caso da música, as condições provocadas pelo movimento performático operam uma modificação no músico, encaminhando-o para uma forma criadora de relações, libertando-o dos dados imediatos de sua experiência individual e constituindo sua experiência com o outro, caracterizando uma experiência particular e significação social”.

Ao processo de desenvolvimento natural e maturação neurológica denomina-se por psicomotricidade que se baseia na relação entre o pensamento, a ação e a emoção. Desta relação, o pensamento do indivíduo tem acesso aos símbolos e à abstração de forma a poder construir conceitos e a adquirir os conteúdos integrantes no processo de aprendizagem. Deste modo, verificamos a integração do psiquismo com a motricidade, pois esta "(...) pode ser definida como o resultado da ação do sistema nervoso sobre a musculatura, como resposta à estimulação sensorial (...)" (Junqueira e Fornari, 2015:3). É por meio de diversas atividades psicomotoras, como noção de localização, noção de distância, memória espacial, relação de simetria, de oposição, entre outras, que um indivíduo adquire todas as capacidades fundamentais para o estudo, prática e aprendizagem musical. Porque, para

"(...) além da consciencialização cororal individual é importante desenvolver a experiência coletiva, trabalhar a relação com os outros e com o mundo à sua volta, uma visão defendida também no trabalho da psicomotricidade" (Tavares, n.d.: 5).

Junqueira e Fornari (2015), através da teoria de Louro sobre a maturação neurológica, apresentam sete estruturas psicomotoras fundamentais para uma aprendizagem satisfatória, sendo elas:

1. Tónus – desenvolvimento da atenção seletiva, da vigilância, do controle, dos estados de tensão e do relaxamento dos músculos;
2. Equilíbrio – organização do equilíbrio do corpo sobre uma base e que está ligado ao tónus;
3. Esquema e imagem corporal – ligada à formação da personalidade, através da percepção do corpo através das sensações;
4. Lateralização – divide-se em dominância lateral, hábitos sociais e lateralidade;
5. Orientação espaço-temporal – fornece a noção de espaço e tempo;
6. Práxia fina – controle das atividades manuais e digitais, ocular, labiais e linguais;
7. Práxia global – coordenação geral e consciente do corpo.

Esta última estrutura psicomotora é muito utilizada e desenvolvida nas atividades de um músico, pois exigem um bom equilíbrio motor e emocional, tonicidade, orientação espaço-temporal, raciocínio e concentração. Segundo Wallon, ao ser citado por Tavares (n.d.:6) a psicomotricidade pode ser vista como um "(...) instrumento de reeducação das funções motoras perturbadas" e que são fundamentais para um indivíduo na medida em que o movimento está "(..) ligado ao afeto, à emoção e ao meio ambiente e hábitos".

Sendo a performance musical um momento consciente e que exige o estímulo de variados fatores psicomotores (pulsção, ritmo, andamento e forma), música e psicomotricidade acabam por estar intimamente ligados, nomeadamente pelo facto dos princípios básicos da psicomotricidade estarem presentes em cada parte da aprendizagem musical, principalmente ao nível da coordenação motora (Junqueira e Fornari, 2015). Desta forma,

“a psicomotricidade funcional visa o desenvolvimento do que será denominado de elementos básicos da psicomotricidade”, podendo ainda acrescentar a “motricidade ampla e a motricidade fina” (Tavares, n.d.:7).

A primeira está associada à realização de grandes movimentos e que recorre ao uso de massas musculares corporais, denominada também por coordenação motora global, e a segunda à realização de movimentos mais requintados, precisos e que recorre aos pequenos músculos do corpo.

2.6. Fatores psicológicos

a) **Motivação, empenho e estudo**

Segundo Gaunt e Hallam (2009:321),

“age affects the development of musical skills in a number of ways, through physical development, levels of cognitive skill and approaches to learning, and changing musical taste and motivation”.

Com o passar do tempo, segundo as autoras, também a capacidade de usar e manipular os símbolos musicais se torna mais sofisticada.

A motivação num aluno de idade adulta pode ser também influenciada através da sua perspectiva em relação ao objetivo real dos seus estudos, pois este verifica como os estudos o podem favorecer no seu dia-a-dia. Deste modo, as dificuldades sentidas ao longo do processo de aprendizagem podem ser mais facilmente colmatadas e os obstáculos serão ultrapassados de forma mais agradável. Aliado a esta questão, está ainda a maturidade, disciplina e o poder de concentração que um adulto apresenta e que acabará por facilitar todo o processo. Todavia, se a aprendizagem não oferecer ligação com os seus objetivos reais e com o seu quotidiano, facilmente perderá a motivação para continuar o seu processo de aprendizagem. (Norbeck, 1997).

Norbeck, ao se referir ao papel do adulto no processo de aprendizagem, salienta que este “(...) influencia directamente certas coisas que afectam a sua participação na educação (...)”, entre elas a fadiga, pois “(...) afecta a capacidade de aprendizagem” (...) e “não só contribui para a sua convicção de que não consegue aprender, mas também, muitas vezes, leva-o a não aparecer às aulas”. Desta forma, o adulto torna-se muito “(...) susceptível a sentimentos de inferioridade social” (1997:40). Para o autor, outra questão que altera o comportamento do aluno adulto no processo de aprendizagem, prende-se com os hábitos rígidos e atitudes que este apresenta enraizados na sua personalidade, podendo tornar-se dificilmente alteráveis e que poderão tornar-se obstáculos à sua aprendizagem. No entanto, após a aquisição e consolidação de novas técnicas, o adulto poderá tornar-se mais autoconfiante e integrar ativamente o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando assim uma melhor capacidade e motivação para a sua educação (Norbeck, 1997).

A atitude e perspectiva de um adulto

“(...) em relação aos estudos é diferente do da criança”, pois este, “(...) pode ver o valor daquilo que está a fazer numa perspetiva a longo prazo”. (...) Por isso, a sua ambição é maior e ele assume uma responsabilidade pessoal para com os seus estudos” (Norbeck, 1997:45).

Segundo Dias (2014:178), ao citar Uzler menciona que um

“(...) aluno adulto não aceita errar e pode criar expectativas irreais sobre o tempo necessário para alcançar facilidade no desempenho de habilidades motoras, desanimando e tornando-se impaciente quando o sucesso não é imediato”.

Contudo,

“a prática musical requer obviamente o desenvolvimento e controle de competências motoras que, através de uma prática sistemática, se apuram e automatizam até que não seja mais necessária uma atenção específica a cada movimento durante a performance musical” (Davidson, 2006:82).

Assim, podemos concluir que a motivação, a dedicação e a criatividade no estudo acabam por ser bem mais determinantes no sucesso da aprendizagem musical de um aluno adulto, do que propriamente as características físicas.

b) Performance e ansiedade

Quando um indivíduo inicia uma aprendizagem musical, deve em primeiro lugar “(...) colocar a si próprio e ao objeto em questão (instrumento) um sistema de relações que começa a partir de uma ação executada sobre o mesmo (prática musical)” (Junqueira e Fornari, 2015:2). Pois, quando um indivíduo se encontra num processo de preparação para uma performance musical, existe uma enorme quantidade de fatores presentes, como: conhecimento, técnica e habilidade, que são importantes e que auxiliarão o processo de construção e entendimento da obra.

Segundo Sinico e Winter (2012:37)

“quanto mais rico e diverso o conjunto de conhecimentos à disposição do intérprete musical, mais rica e variada será a possibilidade de construção da interpretação e maiores serão as possibilidades de êxito na execução”.

Os processos aqui referidos envolvem a: decodificação (relacionada com os códigos e conhecimentos teórico-musicais); mediação (transformação dos conhecimentos em sistemas significantes) e realização (execução musical, performance).

Sabendo que a performance musical corresponde ao principal objetivo num processo interpretativo, esta requer ao longo de todo o decurso a prática de toda uma área de habilidades, incluindo: destreza na coordenação motora fina, concentração e

memorização, estética e habilidades interpretativas. A coexistência de todos estes elementos pode gerar uma situação de ansiedade no indivíduo, pois ao longo do processo este pode ser confrontado com dificuldades a vários níveis, como: técnico-interpretativas, expectativas e desejos pessoais, entre outros. Segundo os autores Sinico e Winter (2012:38) existem dois tipos de ansiedade que podem resultar ao longo do processo de preparação e performance musical: “(...) ansiedade positiva ou negativa (...)”. A primeira pode ser vista como excitação, podendo ser benéfica para uma prestação pública. Contudo, os autores ao se basearem em Wilson, defendem que “(...) a qualidade da performance está relacionada à excitação, isto é, baixa quantidade de excitação poderá resultar em execução enfadonha (...)” e que “uma excitação excessiva poderá resultar na perda de concentração” (Sinico e Winter, 2012:38).

Ao citarem Kenny, os autores Sinico e Winter (2012:38), referem que a presença de ansiedade num momento de performance musical pode ser

“(...) uma defesa contra a experiência ou re-experiência emocional fortemente dolorosa ou o medo da possibilidade de enfrentar uma futura ameaça intolerável, isto é, o medo da vergonha ou da humilhação diante de uma apresentação malsucedida”.

Deste modo, podemos concluir que a presença de ansiedade numa prestação em público tanto pode influenciar positiva como negativamente. Os autores, salientam ainda que para além da ansiedade também podemos presenciar outras emoções no indivíduo que podem influenciar uma performance musical: medo e pânico. Estas emoções podem alterar questões como: habilidades, concentração, autoavaliação e performance.

Sendo a ansiedade vista como um estado psicológico e fisiológico que se caracteriza por elementos somáticos, emocionais, cognitivos e/ou comportamentais, esta está presente no espectro normal do ser humano e desempenha um elemento propulsor para as experiências humanas, encontrando-se por isso, em todo o processo de preparação e performance musical de um indivíduo, desde a sua preparação até à execução propriamente dita (Sinico e Winter, 2012).

Baseando-se em Valentine, os autores Sinico e Winter (2012) apresentam três fatores que ajudam para a presença da ansiedade num momento de performance musical:



Quadro 4: Fatores que contribuem para a ansiedade na performance musical segundo Valentine

Entre os vários fatores apresentados, ainda se podem salientar como importantes contributos para a presença da ansiedade num músico, o facto de a sua prestação ser feita “ao vivo”, com a presença de um público, com a necessidade de uma perfeição a nível técnico e interpretativo, com a constante auto e heteroavaliação, entre outros.

Entre os sintomas resultantes da ansiedade num momento de performance musical, segundo Valentine ao ser citado por Sinico e Winter (2012), encontramos:

Sintomas da ansiedade na performance musical		
Fisiológicos	Comportamentais	Mentais
Visíveis através do aumento de:	Podem ser visíveis através de:	Podem ser divididos em:
- Batimento cardíaco	- Agitação	- Sintomas cognitivos
- Palpitação	- Tremores	- Perda de concentração
- Falta de ar	- Rigidez	- Distração elevada
- Hiperventilação	- Expressão de palidez	- Falhas de memória
- Boca seca	- Comprometimento da própria performance	- Cognições inadequadas
- Transpiração	- Dificuldade em manter a postura e o movimento natural	- Interpretação errada
- Náusea		- Sintomas emocionais:
- Diarreia		- Ansiedade
- Tonturas	- Falhas técnicas	- Tensão
		- Apreensão
		- Pavor ou pânico

Quadro 5: Sintomas da ansiedade na performance musical segundo Valentine

Sinico e Winter (2012), assentando na teoria de Nielsen relativamente às estratégias a adotar como forma de controlar a ansiedade, apresentam dois pontos sobre os quais as estratégias devem atuar:

1. Estado motivacional e afetivo do aluno;
2. Forma como o aluno seleciona, organiza e adquire novos conhecimentos.

Estas estratégias devem ser aplicadas de forma consciente e ao longo do tempo vão tornando-se automáticas. Segundo Dansereau, como demonstrado por Sinico e Winter (2012), as estratégias que operam sobre os dois pontos referidos anteriormente são:

- ✓ Estratégias primárias – influenciam diretamente a aquisição de novos conhecimentos e preocupam-se com o processo cognitivo do material textual;
- ✓ Estratégias de apoio – dirigem-se a manter a concentração do aprendiz, a dominar a ansiedade, a ser elemento de motivação e a proporcionar uma melhor gestão de tempo no estudo.

Como forma de apoiar estas estratégias apresentadas, os autores expõem quatro classificações gerais para as estratégias de apoio:

Classificações gerais para as estratégias de apoio	
Estratégias para processo de preparação para a performance musical	Está relacionado com a gestão do tempo de estudo e a organização do mesmo, através da criação de uma rotina de estudos eficiente
Estratégias executivas	Relacionadas com a compreensão da obra no seu todo, de forma a dominar as suas dificuldades técnicas
Estratégias de avaliação	Através do estudo minucioso da partitura e da análise atenta a uma gravação da obra, o aluno pode realizar uma avaliação construtiva da mesma a si próprio
Metaestratégias	Conhecimento aprofundado do conhecimento metacognitivo do indivíduo

Quadro 6: Classificações gerais para as estratégias de apoio segundo Dansereau

“Para evitar os sintomas nos campos fisiológico, comportamental, cognitivo e emocional decorrentes da ansiedade na performance musical, os músicos costumam utilizar estratégias de apoio para lidar com a ansiedade antes e durante a performance musical. Tais estratégias incluem desde respiração profunda, relaxamento muscular, meditação, imersão no conteúdo musical através de estudo analítico, leitura e distração com outros temas” (Sinico e Winter ao citarem Steptoe e Wolfe, 2012:58).

Sabendo que a ansiedade está sempre presente no processo de aprendizagem e performance musical,

“utilizar estratégias adequadas para lidar com a ansiedade é fundamental para a estabilidade, equilíbrio físico, psíquico e emocional do intérprete além de contribuir na melhora no desempenho musical performático” (Sinico e Winter, 2012:61).

Aquando de uma execução musical, existe ainda a “[...] interação entre o corpo e a mente [...]”, sendo por isso necessário “[...] estabelecer o auto-controle e a confiança nas competências individuais” (Davidson, 2006:81). O autor defende ainda que a subida de adrenalina num momento de performance,

“[...] também pode ser benéfica na medida em que aguça os sentidos e eleva as capacidades físicas e mentais do intérprete. No controle dessa interação entre corpo e mente reside a fonte de motivação para as longas e rotineiras horas de prática instrumental, gastas a adquirir as competências essenciais” (2006:81).

2.7. Relações pedagógicas professor-aluno

Segundo o modelo andragógico, o estabelecimento de clima entre o professor e o aluno é um dos elementos mais importantes, pois um ambiente educativo agradável é passível de conduzir a uma aprendizagem de maior sucesso. Esta relação deve estabelecer posicionamentos pessoais relativamente a vários aspetos, como metodologia, avaliação e conteúdos e deve ser reforçada através de um ambiente positivo, proporcionando assim uma maior aprendizagem (Belotti e Faria, 2010). Esta ideia é reforçada ainda por Knowles, na medida em que o clima é visto como uma variável bastante considerável no processo de aprendizagem para que um adulto se sinta confortável para se expor em grupo (Conceição, 2013).

Nogueira (2004:8) salienta que o ambiente psicológico de um indivíduo perante o processo de aprendizagem é um elemento importante, pois “os adultos, quando receosos ou ansiosos inibem a sua expressão”. Refere que a aprendizagem dos adultos resulta quando estes se sentirem respeitados, quando existir incentivo à colaboração e quando sentirem que os seus erros não serão alvo de comentários. Ajustado com o modelo andragógico defendido por Knowles, o autor destaca ainda que o

“(…) facilitador deve procurar expô-lo a novas possibilidades de autorrealização, deve auxiliar a clarificação das suas aspirações, a melhoria das suas performances e o diagnóstico das lacunas entre as suas aspirações e o seu nível actual de desempenho” (Nogueira, 2004:14).

Para além de tudo isto, também tem a função de “(…) identificar junto com o aprendente problemas que este possua na sua vida e que se devam a lacunas passíveis de diminuição e/ou eliminação via educação” (Nogueira, 2004:15).

Sendo a andragogia, uma teoria defensora das metodologias ativas, torna-se importante que o professor valorize a experiência passada do aluno no processo de aprendizagem. “Considerar o “fator experiência” na relação ensino/aprendizagem significa também valorizar a história de vida dos participantes como fundamental no processo educacional” (Conceição, 2013:85). Desta forma, Knowles

“(…) apela para a experiência prévia dos alunos, para a singularidade de cada um, em particular, como ponto inicial para a aprendizagem (...)”, tornando-se assim “(…) um processo interactivo entre quem aprende e o mundo exterior, o que é facilitado pelo facilitador” (Nogueira, 2004:17).

Procura-se assim, através da andragogia, a visão de um professor mais aberto à discussão, ao debate de ideias e que dá mais valor às capacidades de desenvolvimento individuais, valorizando e possibilitando assim uma visão mais otimista relativamente à aprendizagem do adulto.

“Mostrar que a participação da pessoa é importante para o desenvolvimento das aulas simboliza, ainda, consideração e respeito, criando um “clima” favorável para a desenvoltura dos indivíduos” (Conceição, 2013:85).

Esta perspectiva, permite assim uma maior autonomia por parte do adulto na aprendizagem, assim como uma maior liberdade de escolha e de ação. Deste modo, e sendo o conhecimento uma construção contínua e ativa, o professor deve criar situações de desequilíbrio ao aluno de forma a provocar uma aprendizagem mais rápida e eficaz (Belotti e Faria, 2010).

Belotti e Faria (2010), ao citarem Nóvoa, salientam que para que exista uma boa aprendizagem e interação entre aluno e professor, este deve planificar as estratégias com criatividade, de forma a resolver os problemas que o aluno possa apresentar, e que se adequem ao desenvolvimento do mesmo. Deste modo, reforçam que o professor “(...) deve ser um facilitador do processo de ensino-aprendizagem (...)” (2010:4), defendendo assim uma aprendizagem reflexiva e colaborativa como Pilão. Pois desta forma, o aluno articula as suas aprendizagens com naturalidade com os seus conhecimentos prévios e envolvem-se diretamente em todo o processo. Cabe assim ao professor, criar situações onde o aluno teste as suas habilidades, como: motora, física, verbal, mental, social e emocional. Assim, o professor consegue atingir melhores resultados, pois o aluno apresenta um interesse reforçado assim como uma maior responsabilidade e dedicação à aprendizagem. O professor deste modo, passa a ser visto como um facilitador no processo educacional e que deve ter sempre em conta a experiência de vida de cada aluno, nomeadamente através da aplicação de métodos adequados para lidar com determinadas situações, mas sempre assentes na cooperação (Conceição, 2013).

Segundo Belotti e Faria (2010), um outro elemento importante na relação entre professor e aluno, assim como noutras relações, é o diálogo, pois a partir dele se pode gerir conhecimentos e levar o aluno a pensar, criar, fazer conexões entre conteúdos programáticos e até experiências de vida. E por isso, “o professor precisa ser um aprendiz ativo e cético na sala de aula, que convida os alunos a serem curiosos e críticos... e criativos” (Belotti e Faria ao citarem Freire, 2010:6). Assente na teoria de Freire, Conceição (2013:83) refere que “(...) a relação professor/aluno, por exemplo, baseia-se na igualdade, no respeito, na confiança, na colaboração e no diálogo (...)”.

“(...) o modo característico de as pessoas processarem a informação e de sentirem e se comportarem nas situações de aprendizagem e face às mesmas” é a forma como Smith define os estilos de aprendizagem (1997:7). Embora, maioritariamente os estilos de aprendizagem se refiram aos processos cognitivos, também se pode considerar o modo de se relacionar com o professor, nomeadamente no que diz respeito à preferência pela autodireção e autonomia. Segundo o autor, estes estilos de aprendizagem não se referem apenas a uma área do funcionamento do aluno, mas também a variados níveis, como: “(...) cognitivo, social e comportamental” (Smith, 1997:8).

Pode-se concluir desta forma, que a relação entre professor e aluno deve ser uma relação bastante dinâmica, onde se verifica a interação entre os dois e não apenas de um.

2.8. Ensino musical a adultos

Cirino (2015:124), ao citar Luz, salienta que “a ideia de que se alfabetizar na linguagem sonora é possível em qualquer idade, transforma-se numa realidade”. Deste modo, podemos supor que qualquer pessoa adulta tem a capacidade de aprender e vivenciar a música em qualquer fase da sua vida. O conhecimento das alterações decorrentes na maturidade, deve estar presente em qualquer professor de música, de forma a estar consciente sobre o que levou um adulto a iniciar os seus estudos musicais, pois permite-lhe ajudar a desenvolver um trabalho mais eficiente e adequando as estratégias mais apropriadas ao perfil de cada aluno.

Cristiane Silva (2015:230), baseando-se na teoria de Pinto, refere que o processo educativo de um adulto envolve três componentes importantes: o educador, o educando e a sociedade, e que o mesmo engloba dois significados distintos. Por um lado,

“(…) o de sentido restrito, no qual se obtém conhecimentos e experiências dentro dos ambientes institucionalizados, escolares” e por outro lado “o de sentido amplo cujas vivências se dão nos demais setores que englobam a vida do indivíduo em todos os seus demais aspectos” (2015:231).

Desta forma, aquilo que um adulto sabe e traz consigo para o processo educativo deve ser tomado em consideração, pois muitas vezes resulta de uma maior quantidade de experiências vividas e acumuladas. Estas experiências trazem saberes, muitas vezes provenientes de vivências musicais diversas e de ponderações que podem ser desenvolvidas de variadas formas no processo de aprendizagem musical (Cirino, 2015).

Sendo as experiências prévias um fator determinante a ter em consideração na condução das experiências da aprendizagem, as técnicas experimentais tornam-se a técnica mais adequada à generalidade dos adultos, em detrimento da técnica transmissível, pois possibilita a integração das mesmas ao longo do processo de aprendizagem e permite um papel mais ativo e profundo do aluno em todo o processo (Nogueira, 2004). Deste modo, torna-se favorável a combinação entre bem-estar, percepção e interação que procura aproximar o aluno à aprendizagem da música. Cirino (2015:132), citando Swanwick, refere que a “(…) música “possui um papel na reprodução cultural e afirmação social”, além do “potencial para promover o desenvolvimento individual, a renovação cultural, a evolução social, a mudança”. Assim, torna-se necessário adequar as propostas metodológicas ao interesse, objetivos e capacidades do aluno adulto. Pois, de acordo com o pensamento de Luz, Cirino refere que

“(...) o trabalho que envolve a aprendizagem de música na maturidade deve ser considerado instrumento relevante no desenvolvimento das faculdades humanas, porque além de abranger aspectos afetivos e sociais, contribui para o “desenvolvimento da memória e do raciocínio lógico matemático” (2015:131).

O ensino musical a adultos manifesta facilidades e dificuldades, cabendo ao professor entender as especificidades de cada aluno adulto, para que a sua prática de ensino facilite as aquisições significativas. Pois, embora um adulto tenha interesse em saber ler uma partitura ou tocar um determinado instrumento, a sua vivência musical anterior deve ser valorizada e articulada com as suas experiências individuais de forma a proporcionarem esquemas de significação para a organização dos conteúdos em ambiente coletivo e cooperativo (Cirino, 2015 e Cunha, 2013). Cunha (2013:65), ao se basear em Kebach, destaca que o “(...) processo em que se vivencia a liberdade e participação” é mais importante e fulcral na aprendizagem de um adulto que “o resultado final”.

Outro aspeto determinante para a aprendizagem musical na idade adulta, é a importância do ambiente social cooperativo e não competitivo, para que predomine no ambiente coletivo a afetividade e a cooperação, em detrimento de um comportamento competitivo e egocêntrico. Este estado de equilíbrio psicológico, permite ao adulto apreender os elementos da linguagem musical de forma mais eficaz e de eliminar bloqueios emocionais (Cunha, 2013).

Torres (1992), ao adaptar o projeto de Bogard, apresenta algumas estratégias para o ensino de um adulto, como: a orientação por um andragogo que coordena a sinergia das intervenções dos educandos; a presença de uma abordagem holística do aluno e a adaptação dos conhecimentos prévios do aluno a outros domínios. A autora como forma de conclusão, defende uma educação global que valoriza tudo o que diz respeito ao indivíduo em questão, apresentando também uma “noção de proximidade” (1992:99), sobre a qual se procura uma relação com o fenómeno educativo de forma a estimular as capacidades cognitivas e motivacionais do aluno.

3. Investigação

3.1. Objetivo

Compreendendo a educação como um processo contínuo e integrante para a existência humana, a educação musical de indivíduos adultos justifica-se, na medida em que a aprendizagem da música se torna relevante para o desenvolvimento das mais variadas faculdades humanas (Cirino:2015).

De forma a contribuir para o tema a que este trabalho se propõe e a tentar compreender como se processa a aprendizagem musical no adulto, foi realizada através de uma revisão bibliográfica disponível em livros, artigos científicos, teses e dissertações, uma reflexão sobre o ensino e a aprendizagem de música na vida adulta. Como forma de aprofundar e complementar a pesquisa, foram aplicadas entrevistas presenciais e inquéritos aos alunos e professores da Academia de Música e Dança do Fundão, por forma a compreender os objetivos traçados para a elaboração do referido trabalho de pesquisa.

Deste modo, a pesquisa teórica será complementada por uma análise detalhada das respostas obtidas nos questionários aplicados a professores que ensinam alunos de idade adulta e que se encontram no mundo laboral, bem como às entrevistas realizadas a alunos de música de idade adulta pertencentes à AMDF. Resultado assim, numa investigação qualitativa na área educacional, visando novos conhecimentos acerca do ensino e da aprendizagem.

3.2. Metodologia

A metodologia utilizada na investigação deste trabalho para analisar os resultados será de análise qualitativa dos conteúdos, dado que esta se

“(...) foca num modelo fenomenológico no qual a realidade é enraizada nas percepções dos sujeitos; o objectivo é compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observações em vez de através de números” (Bento, 2012:41).

Deste modo, o autor defende que a investigação qualitativa deve ser feita em ambientes e situações naturais, não devendo existir qualquer tipo de manipulação.

Bento (2012:42), ao se basear em vários autores como Bogdan e Biklen, apresenta as seguintes características da investigação qualitativa:

- ✓ Acontece em ambientes naturais;
- ✓ Utiliza vários métodos de recolha de dados e que são interativos e humanistas;
- ✓ Emerge do processo de investigação;
- ✓ Profundamente interpretativa e descritiva;

- ✓ É indutiva e significativa;
- ✓ Visualiza os fenómenos sociais holisticamente;
- ✓ O investigador reflete sobre o seu papel na investigação;
- ✓ Utiliza-se em simultâneo a recolha de dados, a análise e o processo de escrita;
- ✓ O investigador é o principal instrumento de recolha de dados, preocupando-se mais com o processo que com os resultados.

Bento refere que, segundo Bell, “(...) os investigadores qualitativos “estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo”” (2012:42).

Assente nestes ideais, este trabalho de pesquisa pretende precisamente demonstrar através da recolha de dados realizadas de variadas formas, como entrevistas presenciais e inquéritos on-line, uma investigação de carácter qualitativo. Pois, através da observação em ambiente natural e da realização de entrevistas semiestruturadas, a investigadora pretende obter respostas às quais se propôs a responder. Deste modo, foram realizadas três entrevistas presenciais, as quais foram transcritas pela investigadora para posterior análise de conteúdos de forma a obter sentidos de resposta. Para tal, foi concretizado todo um processo de elaboração de um guião de entrevista (ver anexos), bem como de um inquérito on-line que foi disponibilizado a todos os professores pertencentes à instituição.

3.3.Destinatários

Sendo o principal objetivo deste trabalho de investigação compreender quais os motivos que levam as pessoas adultas a iniciarem os seus estudos musicais, este projeto destinou-se aos alunos de idade adulta com atividade profissional diferenciada inscritos na Academia de Música e Dança do Função no decorrer do ano letivo 2015/2016.

Perante os resultados obtidos ao longo da pesquisa, é possível confirmar que todos os alunos de idade adulta que frequentam a AMDF apresentam uma faixa etária bastante diversificada que varia dos vinte e quatro anos aos sessenta e quatro anos e tendo como idade média quarenta e seis vírgula nove anos. Deste modo, podemos supor, que, na maioria dos casos, um indivíduo de idade adulta espera adquirir determinada estabilidade a nível profissional e financeira para depois poder iniciar, retomar ou aprofundar os seus estudos musicais.

Quanto às aulas frequentadas por estes alunos, também podemos constatar que a maior parte integra para além da aula de instrumento, as aulas coletivas, como por exemplo as aulas de formação musical e de história da música.

Para além dos alunos, outro objetivo do trabalho é compreender as estratégias adotadas pelos professores perante alunos de idade adulta. Assim, foram também realizados inquéritos *on-line* aos professores da instituição por forma a podermos verificar as diferentes percepções sobre o ensino da música a pessoas de idade adulta.

3.4. Apresentação e discussão de dados

No âmbito do estudo de investigação para a conclusão do Mestrado em Ensino da Música - Formação Musical e Música de Conjunto, a realizar na Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco e que tem como tema *A aprendizagem musical na idade adulta, percepções de estudantes e professores*, foram entrevistados através de formulário *on-line* da *Google*, um universo de seis professores da AMDF.

Das entrevistas realizadas foi elaborada a tabela abaixo discriminada que passamos a analisar:

Nome do Professor	Género	Nacionalidade	Naturalidade	Morada	Data de nascimento	Habilitações Académicas	Escola onde leciona além da AMDF
Tiago Gonçalves	Masculino	Portuguesa	Lamego	Britiande	12/09/1986	Licenciatura	EPABI
José Nunes	Masculino	Portuguesa	Castelo Branco	Alpedrinha	08/01/1962	Bacharelato	CRCB e EMPACB
Paula Galhano	Feminino	Portuguesa	Murtosa	Covilhã	10/10/1970	Licenciatura	CRCB
João Correia	Masculino	Portuguesa	Lisboa	Tortosendo	23/06/1959	Outra	Nenhuma
Carlos Salazar	Masculino	Portuguesa	Selho S. ^o Jorge	Fundão	11/11/1983	Licenciatura	EPABI e CRMC
Luís Rodrigues	Masculino	Portuguesa	Barcelos	Oeiras	25/08/1966	Bacharelato	Nenhuma

Quadro 7: Tabela de professores da AMDF que participaram no inquérito *on-line*

Nome	Disciplina que leciona	Instrumento que leciona	Graus de ensino ano de ingresso na AMDF	Ano de ingresso na AMDF
Tiago Gonçalves	Instrumento	Saxofone	Iniciação; I; II; III; IV; V; VI; VII; E.B; E.C Livre	2010

José Nunes	Formação Musical	Piano	Todos os graus	1996
Paula Galhano	Instrumento	Violino	Iniciação; IV ; VII; E. B e E. C	1996
João correia	Formação Musical	Outro	II; III, IV, V	1996
Carlos Salazar	Instrumento	Trompete	Iniciação, I; II;III;IV;V;VIII	2003
Luís Rodrigues	Instrumento	Canto	VI;VII;VIII;E. C, Livre	2012

Quadro 8: Tabela com informação musical dos professores da AMDF que participaram no inquérito *on-line*

Do universo dos seis professores entrevistados, cinco são do género masculino e um do género feminino. Todos são de nacionalidade portuguesa, no entanto apresentam nacionalidades bem diferentes. Relativamente à média de idades dos entrevistados é de quarenta e seis anos, tendo o mais novo trinta e um e o mais velho cinquenta e oito anos. No que respeita às suas habilitações académicas, três possuem licenciatura, dois bacharelato e um, outra formação complementar. Além de lecionarem todos na AMDF, dois não lecionam em mais nenhum estabelecimento de ensino, um leciona na EPABI; um na EPABI e no CRMC; um no CRCB e por fim, um no CRCB e EMPACB.

Quatro destes docentes lecionam a disciplina de Instrumento e dois a de Formação Musical. Relativamente ao instrumento que lecionam não existe homogeneidade, pois cada um leciona um instrumento diferente, a saber: Saxofone, Piano, Violino, Trompete e Canto. Na sua maioria, estes professores lecionam no segundo e terceiro ciclo e secundário. Três destes professores ingressaram na AMDF em 1996, um em 2003, um em 2010 e finalmente outro em 2012.

Assim, e após a análise das tabelas, podemos concluir que a sua vivência musical e cultural é diferente. Para isso, contribuem fatores como a idade dos entrevistados ou a sua proveniência geográfica.

Nas entrevistas realizadas a este grupo de docentes foram colocadas várias questões divididas nas categorias: **Fatores Motivacionais e Processo de Aprendizagem**. Na categoria Fatores Motivacionais foram colocadas duas questões. À questão: **Qual pensa ser o principal objetivo de um aluno ao ingressar no ensino da música na idade adulta?** as respostas são diversas e poderão ser classificadas em dois domínios: emocionais e intelectuais:

- ✓ **Emocionais:** realizar desejos/sonhos/ vontades que não lhes foi possível efetuar na sua infância ou juventude.
- ✓ **Intelectuais:** Adquirir conhecimentos que não possuem; enriquecerem-se culturalmente através da aprendizagem de um instrumento; querer saber; complementar a sua formação geral e adquirir algumas competências no domínio da música, nomeadamente a leitura musical e a prática de um instrumento.

À questão: **Como define o percurso em termos de motivação de um aluno adulto no ensino da música?** podemos afirmar que todos os docentes são uníssonos em considerar que o percurso do aluno adulto em termos de motivação é bastante elevado, pois a motivação está ligada por um lado ao retorno que obtém em termos de aperfeiçoamento pessoal, à maturidade, apetência e à vontade de aprender. No entanto, são alunos que devido à sua especificidade avançam de acordo com o tempo disponível que têm para estudar e treinar.

No que diz respeito aos processos de aprendizagem foram colocadas duas questões: **Como caracteriza emocionalmente o aluno adulto em termos de: leitura e escrita musical, adaptação física ao instrumento, capacidade de composição e improvisação e nos momentos de exposição pública?** Nesta questão os docentes entrevistados são de opinião diferente. Enquanto uns consideram que os alunos adultos são mais confiantes, seguros e esforçam-se mais por conseguir, outros consideram que estes alunos demonstram algum receio, nervosismo e até evitam a exposição pública, pois são mais responsáveis em relação à sua performance. Contudo, são unânimes em considerar que são alunos com mais facilidade na leitura musical e que apresentam mais dificuldades técnicas e musicais.

À questão: **quais as facilidades e dificuldades que sente que o aluno adulto tem ao longo do seu processo de aprendizagem?** os docentes apontam como facilidades no processo de aprendizagem a motivação; concentração; empenho, organização no estudo e atitude que os alunos adultos apresentam perante a musicalidade e sua expressão. Como dificuldades salientam: a ansiedade; a falta de tempo para o estudo e treino do instrumento, que leva a um ritmo de aprendizagem mais lento e aptidões físicas menos desenvolvidas que os alunos mais novos.

Posteriormente, foram também entrevistados três discentes da AMDF. A entrevista aos alunos foi dividida em duas categorias: **Motivações e Processo de Aprendizagem Musical**. Por sua vez, a categoria **Motivações** foi subdividida nas subcategorias: Motivações Gerais; Emocionais; Identidade Musical, Família e Amigos e Funcionais/Sociais. A categoria **Processo de Aprendizagem Musical** foi subdividida nas subcategorias: Gerais; Desenvolvimento Musical; Intuição e Análise; Processos Formais e Informais da Aprendizagem; Fatores Físicos, Fatores Psicológicos e Relações Pedagógicas professor - aluno.

Nas **Motivações Gerais** conclui-se que das declarações prestadas pelos intervenientes, o sentido de resposta destes é que a música é fundamental nas suas vidas e é evidente o gosto pela música em geral.

O **entrevistado E1** declara que a música é aquilo que gosta de fazer "(...) no fundo, é o que eu gosto de fazer. Sem isto... falta-me qualquer coisa" e é nesse sentido que a música está sempre presente no seu quotidiano. "No trabalho, é rádio, ou seja, música mais comercial. No carro, depende da altura do dia. E depende do que esteja a trabalhar na parte musical. (...) Mas oiço um bocadinho de tudo. Não oiço muito música pimba, é um género que gosto apenas no verão, mas habitualmente não".

Declara também que, a sua música predileta é a clássica e a sacra. “Gosto da junção das duas, ou seja da música coral-sinfónica. Juntamos instrumentos das bandas, juntamos com os instrumentos mais “clássicos” e juntamos o coro, que é a área onde me encontro agora”.

A **entrevistada E2** refere que a música é algo que lhe faz bem “Eu gosto! E acho que me faz bem. Sinto que me faz bem!” e que gosta de tudo o que está interligado à música como dançar e cantar. “ (...) eu gosto muito de dançar e gosto muito de cantar (...)”. Revela ainda, que sempre gostou de música, principalmente de dançar. Se lhe perguntassem que instrumento gostaria de tocar diria guitarra mas por ter um piano em casa, experimentou e considerou que essa foi uma surpresa agradável e desafiante, daí ter permanecido com esse instrumento, pois surpreendeu-se com aquilo que aprendeu e aprendeu a gostar. “Eu sempre gostei de música. Gosto muito, principalmente de dançar, e se me perguntassem que instrumento é que eu gostaria de saber tocar, diria guitarra. Mas como tínhamos um piano em casa disse: “olha vou experimentar, logo se vê”, e foi uma surpresa agradável. Surpreendi-me e gosto muito. Foi um desafio. Não seria a minha primeira opção, mas acabei por ficar porque me surpreendi com aquilo que tenho aprendido e gosto”. Interessa-se também pela música numa perspetiva geral pois está constantemente atenta à agenda cultural e à oferta musical existente na cidade, pesquisando inclusive os eventos, e afirma que felizmente já não é necessário percorrer muitos quilómetros para assistir como acontecia anteriormente a este tipo de espetáculos. “Estou sempre a ver o que há ou o que poderei ir ver. Felizmente já não precisamos de fazer muitos quilómetros, porque já vão aparecendo aqui coisas mais perto para poder aproveitar, e sempre que posso vou. Por exemplo, há tempos houve um espetáculo de jazz na Moagem e eu fui, porque é mais um complemento, é mais uma perspetiva diferente, é mais uma opinião pessoal em relação a um outro tipo de música”.

A **entrevistada E3** menciona que a música tem um papel muito importante na sua vida, “Eu sinto que a música sempre fez parte da minha vida”, e que desde cedo se acentuou essa importância, sendo que no dia a dia começa logo pela manhã. “A primeira coisa que eu faço, depois de beber café, é ouvir música e só depois então é que faço o resto das coisas que tenho para fazer.” A entrevistada refere que vem do rock e do heavy metal mas que no geral gosta de música que seja harmoniosa e que aprendeu a gostar da música clássica. “(...) gosto de harmonias bonitas... gosto de muita coisa... do som do violoncelo...gosto de um solo ou de uma frase bonita quando o violoncelo se exprime.... Eu sou de Lisboa e o fado também está muito presente em mim... e acho que em orquestra e em música clássica o violoncelo seja o instrumento mais que me define nesse sentido. Eu venho do rock e do heavy metal. Nunca tinha ouvido música clássica e descobri na academia um admirável mundo novo. Descobri um estilo de música que nunca tinha ouvido. (...). Há música que nós gostamos, outra não e temos que aprender a ouvir e a descobrir o tipo e o estilo e o que caracteriza as várias vertentes que a música clássica tem para oferecer. É a mesma coisa que dizer: “eu não gosto de rock” e englobamos todo um mundo de coisas dentro do rock que até podemos gostar. Na música clássica descobri isso, que gosto de música clássica”.

Quanto às **Motivações Emocionais** depreende-se que os entrevistados evidenciam vontade de aprender música desde novos, mas por motivos diversos não o conseguiram e que esta [a música] é vista como um refúgio emocional.

O **E1** refere que sempre teve vontade de aprender música e que essa vontade se manifestou cedo, desde o 8.º/9.º ano mas que os pais nunca o deixaram, por isso só depois dos dezoito anos conseguiu concretizar esse sonho. “Depois dos 18 anos as coisas começaram a mudar, e agora que ganho dinheiro para mim, decidi fazer mesmo aquilo que eu já queria fazer há muito tempo”.

A **E2** relata que o desejo de aprender música se manifestou em criança, contudo foi esquecido durante anos até que renasceu após ver o filho com pautas. “Já enquanto criança, manifestava o desejo de um dia tocar piano. Depois ficou esquecido, arrumado, e agora finalmente estou a conseguir concretizá-lo”. Como tinha instrumento em casa pensou em usufruir e aprender a ler uma pauta, saber onde se situavam as notas musicais. “(...) ter aqui o instrumento e eu não hei de aprender. Nem sei ler uma pauta. Eu via o meu filho com as pautas, mas nem sabia onde era o dó, nem o ré, nem o mi. Vim e perguntei se havia ensino para adultos. Disseram-me que sim e achei que podia aprender.” Indica ainda, que se trata de uma realização pessoal “É um gosto pessoal. Isto não é com o intuito de fazer concertos, nem nada disso, mas é uma conquista pessoal”.

Por outro lado, a **E3**, manifesta vontade de aprender música para a poder seguir estudos, pois sente-se cansada da profissão que tem e pretende mudar de vida para poder estar mais alegre e menos triste com as doenças dos outros. “(...) neste momento, estou a pensar mudar de profissão. Estou um pouco cansada de ter de tratar os problemas dos outros. Quero fazer uma coisa mais alegre na vida. As doenças são algo que me afetam neste momento. Inicialmente não me fazia qualquer diferença, mas neste momento as doenças e os problemas dos outros deixam-me triste. Então, eu quero mudar o rumo à minha vida e estar um pouco mais alegre com a música e menos triste com as doenças dos outros”. E dado que a música a persegue faz algum tempo, considera que este será o momento certo para mudar “(...) algo que me persegue a algum tempo e porque não seguir, se já cheguei até aqui. Se calhar se não for agora, depois fica tarde demais e é mais por isso, do que estar a pensar “o que é que vou fazer com essa formação”. Mas sim. Isso está presente e se não for agora depois já não será”. Por fim, revela que a música sempre foi um refúgio emocional. “A música sempre foi um refúgio para mim”(…) . Quando estava feliz ouvia música e quando estava triste ouvia música”.

Na subcategoria **Identidade Musical** chegou-se à conclusão que os entrevistados consideram a música como um sentido para a vida e evidenciam uma identidade musical relacionada com o instrumento musical.

O **E1** relata que apesar de ter uma profissão, sempre sonhou em seguir música. “Eu tenho uma profissão, mas não é aquilo que eu gosto de fazer. Sempre quis seguir música, desde o meu 8º/9º ano, só que os meus pais nunca me deixaram”.

Por sua vez, a **E3** considera não haver alguém que não goste de música, a música dá um sentido à vida, pois as pessoas identificam-se com um ou outro estilo de música. “Eu não conheço ninguém que não goste de música. Toda a gente gosta de música. Pode gostar de um estilo de música diferente, mas não há ninguém.” A entrevistada indica ainda que, se identifica mais com determinados instrumentos que criam harmonias bonitas como o violoncelo ou o piano. “É um dos... pelo timbre específico que o violoncelo tem, é um dos... (...) Como disse eu sou de Lisboa, eu sou... do fado, se bem que só bem mais tarde é que eu percebi isso e está muito implementado essa coisa da tristeza, do fado... o povo português é um pouco assim, pelo menos lá na minha terra é um bocado assim e eu gosto disso. É uma coisa triste, mas não é uma coisa má... é melancolicamente feliz! É estranho... faz parte de nós. Pronto, não é uma coisa forçosamente má. Eu sou triste e sou contente. Não tenho meio termo e o violoncelo é um bocado assim... essas harmonias bonitas de que eu falo tem a ver com isso, essa parte mais triste... essa parte mais introspetiva, mas eu gosto. É isso que eu gosto no piano, é isso que eu gosto no violoncelo e depois também na outra parte do heavy metal... coisas mais pesadas... mais fortes... mais rock”.

Na subcategoria **Família e Amigos** conclui-se que foi muito importante para todos os entrevistados a influência dos amigos e do meio envolvente como motivo para a aproximação à música. O **E1** refere que foi a influência do pai, da irmã, mas principalmente dos amigos que o levou a estudar música. “O meu pai e a minha irmã. No entanto, o que me levou a ingressar na banda foram os meus colegas (...) Foi importante também o meu pai, porque levava para casa o instrumento e começava a estudar e comecei a interessar-me a ouvir, mas a principal influência foram os meus colegas”.

A **E2** menciona que a música nasceu com ela, que foi o meio envolvente que potenciou o seu gosto pela música, a participação em ranchos folclóricos, em coros da igreja. “(...) eu acho que nós temos contacto com a música, desde que vimos ao mundo. Aliás, se calhar até antes... ainda no período de gestação, já temos contacto com a música. Eu sinto que a música sempre fez parte da minha vida. Porque gosto de ouvir, porque gosto de dançar, porque participei em ranchos folclóricos, em coros da igreja....”.

Por fim, a **E3** destaca que a principal influência para estudar música foram os amigos “Todos os meus amigos sempre estudaram música. Estudaram no conservatório ou nas bandas. Saíamos e tocávamos em garagens... e a música sempre fez parte de mim. Nunca tive disponibilidade para estudar música, como os meus amigos estudavam, então eles ensinavam-me umas coisas... ensinavam-me a tocar guitarra, ensinavam-me o solfejo. Estava com eles todos os dias, mas nunca tinha andado em nenhuma escola e era uma coisa de que eu tinha muito gosto”.

Na subcategoria **Funcionais/Sociais**, concluiu-se que os entrevistados expressam intenções para o estudo da música e é destacado o conhecimento musical como uma mais valia pessoal e/ou profissional e que esta aprendizagem musical contribui para a criação de um novo gosto estético.

O **E1** revela que estuda música para poder sentir-se realizado daqui a alguns anos profissionalmente. “(...) sentir-me realizado profissionalmente, porque ser assistente dentário não tem nada a ver com música, são ambientes totalmente diferentes. Estou a fazer uma coisa porque “tem de ser”. Não é aquilo que eu gostava de fazer, nem pouco mais ou menos. Mas espero sentir-me realizado daqui a alguns anos.” Revela também que, esta será uma mais valia para o seu trabalho atual. “Eu há oito anos que dirijo coros e quando entrei para a academia pensei que o canto seria uma mais-valia para o meu trabalho atual com os coros a nível da técnica, de respirações, de musicalidade... seria uma mais-valia para mim aprender essas técnicas todas, para depois poder aplicar no meu dia a dia com os coros”. “(...) Todas as técnicas que eu recebo, ou seja que me são ensinadas, tento o mais possível aplicá-las nos coros, (...) e tem dado muito jeito, principalmente algumas das técnicas (...) e eu antes não sabia nada destes pormenores e com as aulas de canto e de coro adquiri estes conhecimentos e realmente as pessoas sentem-se muito mais à vontade”.

Já a **E2** destaca o estudo da música como uma mais valia pessoal, que a ajuda até em pequenas coisas dos dia a dia, mas não pensa em usufruir dessas aprendizagens em termos profissionais. “É mais um ponto a acrescentar à cultura que eu possa ter e aumento imenso a minha perspetiva em termos de apreciação musical. (...) dou por mim a apreciar coisas que não faziam minimamente sentido para a minha vida e agora fazem (...). Eu não penso nunca a vir a usufruir desta aprendizagem em termos profissionais. Será só, em termos pessoais. Aquilo que eu quero é realmente poder ter prazer naquilo que eu estou a tocar, naquilo que eu estou a aprender (...) Ou seja, as aprendizagens que tenho tido também acabam por me ser úteis para tudo o resto. Em certas conversas com outras pessoas... aquilo que é anunciado, os espetáculos que há, que se apresentam, seja aqui seja lá fora.” Por fim, refere que, a música contribuiu para uma nova perspetiva musical, um novo gosto. Depara-se a apreciar coisas que antes não faziam sentido. “Antes, por exemplo, se estivesse a ver televisão e aparecesse um concerto ou qualquer coisa de música clássica, eu automaticamente mudava de canal. Não fazia minimamente parte da minha vida. Nem sabia, nem gostava, nem sabia apreciar... e agora, por exemplo, eu ando com um CD de Chopin no carro, e estou apaixonada por aquele CD. (...) dou por mim a apreciar coisas que não faziam minimamente sentido para a minha vida e agora fazem (...). Mudou muito a nossa perspetiva, muito mesmo. (...) Eu gosto! E acho que me faz bem. Sinto que me faz bem! Sinto que não é só a aprendizagem da leitura de notas e da prática do instrumento, mudou muita coisa na minha perspetiva daquilo que eu considerava bonito ou agradável ao ouvir. Aumentou imenso o leque daquilo que eu conhecia e daquilo que eu apreciava”.

A **E3** menciona que a sua intenção para o estudo da música é apenas gosto pessoal. “Neste momento, apenas gosto pessoal. Pura “carolice” (...). É uma coisa que me faz bem, porque se eu estou triste, toco, se eu estou feliz, toco”. Destaca ainda que, a música melhora a sua qualidade de vida. “(...) A música, ou qualquer outra coisa, que a gente aprenda e que tenha muito gosto a fazer, melhoramos sem dúvida a nossa qualidade de vida. No meu caso, foi fazer uma coisa que eu sempre quis fazer e que não fiz e... tendo a

possibilidade, porque não. Se é uma coisa que nos dá prazer, gozo... acho que sim, senão não estava cá já há dez anos. E ainda cá estou e cá vou estar...". Refere por fim que, a música contribuiu para adquirir novos gostos. "Não foi de repente, foi gradual. A gente vai crescendo e a vida leva-nos para outros caminhos. Vamos conhecendo outras coisas".

Relativamente à categoria dos **Processos de Aprendizagem Musical**, e na subcategoria **Gerais** conclui-se que são evidenciados constrangimentos ao longo do processo de aprendizagem musical, sendo a idade referida como um elemento que interfere no seu processo de aprendizagem, mas também como um elemento de responsabilidade perante o mesmo processo. Conclui-se também, que o contacto com a música antes do ingresso na aprendizagem musical revela-se importante para o processo de aprendizagem. São ainda evidenciadas facilidades e dificuldades no processo de aprendizagem musical.

Os entrevistados **1** e **2** destacam que sentiram constrangimentos ao longo do processo de aprendizagem. O **E1** refere mesmo ter pensado em desistir. "Tem havido algumas situações de constrangimento...já existiram vários momentos em que pensei desistir... mudar de escola e desistir... mas, a força de vontade leva-me a continuar (...) Mas, não tem sido fácil...". Por sua vez, a **E2** indica que no início foi estranho. "Ao início foi um bocadinho estranho, porque não era o que eu estava à espera, mas não foi impeditivo". O **E1** refere ainda que, a idade é um elemento que interfere no processo de aprendizagem "Psicologicamente, sim. Porque um aluno de idade adulta já não tem certas atitudes que os colegas de 16 anos têm. E depois quando "levamos os raspanetes dos professores", nós também levamos com eles, embora não tenhamos contribuído para... psicologicamente e a nível de aulas em conjunto...isso não é fácil e às vezes só apetece pegar nas coisas e ir embora. Assim, às vezes a convivência com os meus colegas de ano dentro da sala de aula, é complicada de gerir". O entrevistado refere que apresenta outra maturidade que lhe permite ter outra postura, noções e opiniões diferentes dos colegas, o que por vezes leva-o a ter problemas de relacionamento com os colegas. "Temos outra noção do que estar dentro de uma sala de aula que eles não têm. Lá fora, as coisas são um bocadinho piores, porque sendo a nossa maturidade diferente, temos pontos de vista já formados por nós e eles têm pontos de vista que são formados em casa ou pelo que os outros fazem. Isso torna-se complicado de gerir na nossa cabeça, porque hoje dizem uma coisa e amanhã já dizem outra... e nós não sabemos muito bem com aquilo que estamos a contar. (...) O grande problema é o relacionamento com os colegas... O facto de eu ser mais velho que o resto da turma, leva-me a pensar e a agir de forma diferente deles, e a não compactuar com algumas coisas que eles dizem/fazem".

A **E2** menciona que a idade a faz ser mais responsável, objetiva, metódica e rigorosa relativamente aos seus colegas de turma. "Eu ficava era possessa quando chegava e eles nem sequer tinham estudado a lição. Eu levava a lição estudada. Era pouco, mas o que era tinha que vir... nós vemos as coisas de outra forma. As crianças não têm o sentido de responsabilidade que eu tenho!" Nós tentamos ser muito objetivos e isso trai-nos. É aquilo que eu tenho sentido, porque se eu tentar relaxar (...) e deixar de lado aquela objetividade a que estamos habituados no dia a dia e seguirmos o nosso instinto, as

coisas correm muito melhor. Mas temos aquela objetividade que nos acaba por trair e às vezes não conseguimos identificar tão bem como as crianças. Agora em relação ao resto, somos muito mais metódicos e muito mais rigorosos”.

Por sua vez, a **E3** refere que a idade como acarreta responsabilidade, condiciona os adultos, pois pensam mais, duvidam mais e tendem a complicar os processos, enquanto que os alunos mais novos talvez pela inerente idade não pensam tanto, não duvidam tanto e o caminho torna-se mais fácil. “Mas, os adultos têm muito esse problema, condicionam-se muito a eles próprios e estragam mais. Se não pensassem tanto, as coisas eram mais fáceis. (...) Nós duvidamos muito de nós próprios. Se nós acreditarmos, conseguimos! Eles chegam rápido! Nós demoramos mais tempo no processo. (...) Às vezes nós temos a tendência por ir pelo processo mais complicado. Em vez de simplificarmos, complicamos”.

Os entrevistados **1** e **3** referem ainda que, o seu contacto com a música antes do ingresso revelou-se importante para o processo de desenvolvimento musical relativamente aos seus colegas de turma. O **E1** revela mesmo ter sido uma vantagem. “O facto de ser mais velho e de ter já um contacto com a música há mais tempo do que eles, é uma vantagem, principalmente ao nível da leitura. O meu trabalho com os coros também me deu vantagem ao nível da leitura coral e de cantar em coro (...) Por exemplo, eu não tenho dificuldade nenhuma em ler instrumentos transpositores e os meus colegas têm, porque eu andei na banda e eles não. Quando se coloca uma partitura de orquestra, eles perdem-se. Têm dificuldade nos sopros e não percebem que a armação de clave é outra... ficam um bocado atrapalhados. O facto de ter andado nas bandas, ajuda precisamente nisso. Ou seja, temos mais maturidade musical”.

A **E3** conta que o seu contacto com os colegas e com as bandas de garagem e o facto de ter aprendido a tocar guitarra nessas bandas, revelou-se importante no processo de desenvolvimento musical. “É verdade, então da guitarra vem com certeza. Eu aprendi a tocar guitarra e solfejo e esse estilo de música, pop, rock, metal, não está muito longe da música clássica. Não usa muitas coisas complicadas... se bem que eu não sabia aqueles acordes que eles faziam de sétima e de nona... só agora é que percebi. A estrutura harmónica nunca percebia bem como é que funcionava, mas já sabia umas coisas. Eles ensinavam-me algumas coisas engraçadas”.

Todos os entrevistados revelam algumas facilidades no processo de aprendizagem. O **E1** refere que a facilidade mais evidente prende-se com a audição “As facilidades, são principalmente ao nível da audição. É normal que uma pessoa que já dirige coros há oito anos, que tenha um ouvido mais apurado do que um colega meu que tenha menos anos e que se tenha interessado por música há menos tempo. A nível da formação musical e a análise e técnicas de composição, é tudo muito mais fácil, por causa da parte da audição. O meu ouvido já está mais ou menos preparado para ouvir o que é que soa... o que é estável e o que não é estável... os intervalos... já está de tal forma formatado, que essa parte se torna mais fácil”.

A **E2**, por sua vez, relata que a principal facilidade é a sua determinação “A facilidade para mim é que quando uma pessoa se propõe a fazer uma coisa, a partir do momento em que estuda é porque está com a intenção de que consegue”.

Por fim, a **E3** refere que a sua maior facilidade é a maturidade, pois consegue perceber mais facilmente o que é pedido. “Facilidades... tem mesmo a ver com o facto de perceber o que é verdadeiramente para fazer. Os miúdos chegam e tocam bem, mas não percebem o que é suposto fazer. Por exemplo, nas peças às vezes mais pesadas, em que é preciso uma certa maturidade, eles não percebem o que se pretende com aquilo. E eu isso percebo bem... mas é uma questão de confiança”.

No entanto, apesar de apresentarem facilidades na aprendizagem, os alunos entrevistados também salientam dificuldades no processo de aprendizagem musical, nomeadamente: a idade, os comportamentos (sendo a dificuldade mais flagrante) e a falta de tempo para o estudo.

O **E1** salienta como maior dificuldade a diferença de idades e de comportamentos em relação aos seus colegas “Diferença de idades, de comportamentos e o próprio percurso. Assim como o facto de a maior parte dos meus colegas, que estão em articulado, não pagam para andar a adquirir estes conhecimentos, e não o sabem aproveitar. Isso eu não percebo... se eu nessa altura tivesse esta oportunidade, de certeza que aproveitava e não fazia as coisas que eles fazem.” e a falta de tempo “Francamente, estudo muito pouco instrumento, visto que há bastante falta de tempo. Trabalho, tenho aulas e tenho uma filha; e quando tenho algum tempo livre para estudar já é demasiado tarde e não o posso fazer”.

Por outro lado, a **E2** indica sobretudo a dificuldade em gerir o seu tempo disponível. “A dificuldade é coordenar o tempo disponível para... não pratico o tempo que deveria de forma a evoluir melhor. Uma pessoa que trabalha o dia inteiro, não é fácil (...) Há uma reunião extra no trabalho, falta-se à aula de formação musical, porque não se vai deixar de trabalhar para ir à aula”.

A **E3** também menciona a questão da falta do tempo “Gostava de ter mais tempo que a vida não permite... o nosso trabalho fora da academia é muito e depois às vezes o tempo falta para aqui que é uma coisa que se calhar devia de haver mais tempo, mas pronto os miúdos também têm a escola e a academia. Nós temos a nossa vida, o nosso trabalho e as nossas coisas...” e a exigência que imprime ao estudo da música fá-la ter consciência do certo e do errado. “Esta consciência da nossa parte acaba por ser uma dificuldade nossa. Os miúdos não ligam nenhuma a isso... os miúdos chegam e tocam... está sempre fantástico... o que é bom! Devíamos ser mais assim.” Por fim, evidencia a entrada tardia na música como uma dificuldade. “A teoria é estudar! Mas por exemplo, em formação auditiva já não é assim. Eles têm o ouvido muito mais desenvolvido, porque quanto mais cedo eles começam mas fácil. Às tantas aquilo é natural. Nós não! Nós temos que reaprender a ouvir. Nós pensamos que ouvimos muito, mas não. Temos de ouvir, perceber o porquê... mas chegamos lá na mesma”.

Ainda na subcategoria **gerais**, dos processos de aprendizagem, o **E1** declara que a aprendizagem musical é importante para a sua qualidade de vida. “(...) vou de férias, mas não consigo ir sem levar trabalho atrás de mim. Não consigo ir sem música e sem partituras para trabalhar... não consigo”.

Na subcategoria **Desenvolvimento musical** chegou-se à conclusão que os entrevistados não manifestam problemas com a leitura musical, têm capacidade de improviso e a técnica instrumental é referida como importante para a aprendizagem musical.

O **E1** afirma que não encontra grandes problemas com a leitura musical, no entanto sente-se mais à vontade com algumas claves do que com outras. “A nível de clave de sol e de clave de fá, penso que é boa ou até muito boa. Na clave de dá, confesso que comecei a ler há pouco tempo, mas o facto de fazer orquestrações para os coros que dirijo e de ser diretor de um quarteto de cordas e de uma orquestra de câmara, me tem ajudado na leitura da clave de dó”.

A **E2** manifesta também não sentir grande dificuldade na leitura musical, como gosta de aprender, gosta de tudo embora prefira os ritmos do que a leitura de notas. “Como sou uma pessoa que gosta de aprender, na formação musical, eu gosto de tudo. Dos ritmos, leituras de notas... simpatizo mais com os ritmos do que com as leituras de notas, porque dá mais trabalho e tenho mais facilidade em relação aos ritmos”.

Já a **E3** considera que a sua leitura musical não é má, mas que podia ser melhor se dedicasse mais algum do seu tempo ao seu estudo. “Não é má e podia ser melhor, mas não é má. Na verdade, eu não lhe dedico muito tempo, se dedicasse mais tempo era mais fácil. Preciso de mais tempo que os miúdos... preciso de sentar, estudar devagarinho... frase a frase, às vezes compasso a compasso. Mas, as coisas mais fáceis não, só as coisas mais complicadas”.

Relativamente à improvisação, tanto o entrevistado **1** como a **3** referem que com alguns instrumentos é mais fácil improvisar. O **E1** indica que essa capacidade de improvisação é mais visível se for a partir de uma melodia, a nível de órgão. “(...) na improvisação a partir de uma melodia, a nível de órgão é boa. No piano já é mais ou menos. Apesar do piano ser muito semelhante ao órgão, uma pessoa que toque muito bem piano não quer dizer que toque órgão ou vice-versa. É muito diferente. Mas, a nível de órgão, que é o instrumento que pratico mais, é boa.” A **E3** refere que depende do instrumento, sendo para ela mais fácil na guitarra ou no piano. “Isso depende do instrumento. Tocar de ouvido no violoncelo, não é fácil. O violoncelo não é um instrumento de acompanhamento... se bem que também é... mas, não se pode fazer acompanhamento com violoncelo solo, é difícil... não sei. Na guitarra ou no piano é mais fácil... descobrindo-se a tonalidade inicial, depois a coisa vai. Porque não é muito complicado. Na música clássica, não... sem partitura, nem pensar”.

Por fim, o **E1** declara que a técnica instrumental é muito importante para a aprendizagem musical “Não sou nenhuma diva, mas penso que seja boa (...) ao contrário de outro instrumento que é praticar e praticar até evoluir, no canto se a pessoa não é

minimamente dotada logo desde início para cantar, por mais técnicas que possam vir, não dá”.

Na subcategoria **Intuição e Análise** os entrevistados referem que o processo analítico é visto como fulcral para a aprendizagem musical.

O **E1** indica que primeiro estuda a partitura e depois observa algumas interpretações da peça. “Primeiro, estudo a partitura, vendo nela através da música o que é que o compositor deseja que o intérprete faça. Depois ouço algumas gravações de interpretações da peça...”.

A **E3** refere que é um processo demorado, pois analisa compasso a compasso, frase a frase e só depois se socorre do *youtube* para ver algumas interpretações mas que não toca por imitação. “Pego na partitura, faço compasso a compasso, frase a frase, com muita paciência. Primeiro notas, depois interpretação, depois com muita calma... depois frases maiores... o processo é longo... Antes de tocar, pego sempre na partitura vou ver onde é que se repete a frase, onde é que acaba, para onde é que ela cresce. Pego no lápis, no *youtube* e na partitura. O processo é longo, demora um pouco. Tocar por imitação não funciona, porque não sai mesmo que se tente. No final toca-se por imitação, mas com um longo processo de análise”.

Na subcategoria **Processos Formais e Informais da Aprendizagem**, os entrevistados evidenciam que o processo formal de estudo do instrumento se revela importante para a aprendizagem musical e que tocar de ouvido não faz sentido para a aprendizagem na vida adulta. Os entrevistados destacam o papel importante do estudo do instrumento.

O **E1** revela que estuda pouco por falta de tempo. “(...)estudo muito pouco instrumento”. A **E2** refere que estuda e pratica, mas que acaba por ser um processo mais lento relativamente aos seus colegas mais novos. “Em relação ao instrumento, quanto mais se pratica, consegue-se fazer outras coisas que são mais agradáveis ao ouvido e mais complicadas, completas. Tem que haver um trabalho constante... por isso... eu gosto de tudo, tudo. (...) Claro que é muito mais lento. É muito mais lento, sem dúvida. Mas, havendo prática, sem problemas. (...) Quando estamos a estudar devemos estar concentrados para não voltarmos a cair nos mesmos erros”. Eu por exemplo, não sou de apontar nada, mas se numa aula a professora Olga me chamar à atenção por algum motivo, na aula seguinte eu lembro-me do que me disse e não volto a fazer da mesma forma”.

A **E3** refere que estuda bastante e que tem que estudar mais que os seus colegas de turma para poder tocar o mesmo que eles. “Eu percebo isso, que eu para estudar uma coisa, tenho de tocar dez ou vinte vezes mais que eles. Eles tocam uma vez e à segunda está feito! A verdade e a dificuldade é essa! Eu preciso de estudar, estudar... para tocar o mesmo que eles”. Considera ainda, que prefere a orientação do professor do que estar a ouvir e a repetir. “Eu prefiro a orientação do professor do que ouvir e repetir o que ele faz na aula (...) mas antes disso eu tenho liberdade para ser eu a tentar fazer. Depois é

que chego e apresento e a minha professora é que vê se está bem, se não está, qual é a maneira mais fácil ou mais difícil”.

Tanto os entrevistados **1** como **2** afirmam ser importante o método de aprendizagem do instrumento. O **E1** menciona que só o consegue fazer através do estudo da partitura “Partitura... Sou um pouco incapaz de aprender por outro método...” e que é incapaz de o fazer por ouvido e imitação, refere que essa prática não é o seu forte. “Tocar de ouvido não é o meu forte.” A **E2** afirma que primeiro estuda a partitura e só depois tenta tocar. “(...) antes de ir para o piano, primeiro estudo, vejo quais são as notas, etc... e depois vou e tento.” Diz ainda, que tocar de ouvido ou por imitação é algo que ainda não consegue realizar. “Não. Por enquanto ainda não. Nem pensar!”

Na subcategoria **Fatores Físicos** pode-se concluir que a idade não revela a presença de dificuldades aquando da adaptação física ao instrumento.

O **E1** considera que a idade não é um obstáculo. “Considero que a idade não é nenhum ponto de diferença entre as pessoas, porque há mau e bom em todas as faixas etárias.” A **E2** refere que também não sente que a idade seja um obstáculo contudo admite que já limita em certos aspetos. “ (...) não tenho grandes dificuldades... é claro que os meus dedos nunca vão “lubrificar”, nem nunca vão ter a destreza que têm as crianças que começam aqui desde pequeninas, mas consigo fazer coisas que me satisfazem. Claro que eu sei que obviamente que nunca vou fazer grandes concertos, nem nada disso, mas também não é o meu intuito. Eu já sabia à partida quando me inscrevi, que não podia fazer isso”.

Por fim, a **E3** indica que não é um obstáculo mas dificulta. “A gente faz na mesma, como já disse, mas demoramos mais tempo. O processo não é... automático, não é. Há miúdos que têm um dom natural para fazerem uma coisa, nós fazemos na mesma. Também depende de adulto para adulto, cada um tem a sua facilidade e a sua limitação. Eu sei que o processo é mais demorado e mais longo, mas eu a dizer isto a mim também já me estou a limitar a que aprenda mais rápido. Mas a gente chega lá, sim sem dúvida”.

Na subcategoria **Fatores psicológicos** conclui-se que a adaptação psicológica ao processo revelou-se pacífica. A exposição pública é referida como um elemento integrante da aprendizagem musical mas também como uma dificuldade inicial ao processo de aprendizagem. É evidenciado ainda a presença de *stress* aquando da aprendizagem. No entanto, a aprendizagem musical é referida como benéfica para o equilíbrio emocional. A imagem que é projetada para o meio envolvente é considerada importante e a família é salientada como fator importante para o equilíbrio emocional.

A **E3** afirma mesmo que tem corrido bem apesar dos adultos pensarem muito nas coisas “Penso que tem corrido bem. (...) Nós pensamos demasiado. Devemos deixar-nos fluir e desfrutar da música. Dedicámos tanto tempo que devemos desfrutar da música. Devemos tocar... mas às vezes pensamos demasiado”.

Os entrevistados **1** e **3** mencionam que a exposição pública é um elemento integrante da aprendizagem musical. O **E1** indica que se sente calmo e sereno, pois a sua

experiência desde cedo em bandas filarmónicas ajudou. “Para mim, não é nenhum “drama” apresentar-me em público, ou gerir o nervosismo dos concertos, pois desde bastante jovem, aquando da minha entrada para as bandas filarmónicas que estou habituado a estas coisas...”. Já a **E3**, diz que se obrigou a tocar em público para não ter medo de falhar depois perante o professor ou alguém. “(...) toco em vários sítios atualmente, coisa que me obriguei a fazer para ultrapassar o meu medo de tocar em público, que é uma coisa que nós estamos muito condicionados. Nós em casa tocamos, mas depois temos de tocar para o professor ou para alguém e tocamos mal porque temos medo. Temos medo de desafinar, que nos olhem e que nos digam que não foi bem... então, obriguei-me a ter de fazer algumas coisas de propósito para ter de me mostrar e acho que me está a fazer bem. Ligo um pouco menos a isso”.

Por sua vez, a **E2** salienta que a exposição pública é uma dificuldade inicial ao processo de aprendizagem. “Eu nunca quis participar em audições. Se calhar não faço bem, não sei, mas para já a exposição não é fácil. Não é nada, nada fácil. (...)Ou faço bem ou então não me exponho, e mesmo fazendo bem... não sei se me exponho. Não foi fácil vencer essa barreira.” Afirma ainda que a exposição pública de início foi uma dificuldade. “Nos momentos de exposição pública muito mal. Não gosto, não gosto”, e, continua a não gostar de se expor sozinha. “(...) sozinha não. Não gosto da exposição! Não gosto de estar à frente e as pessoas todas a olhar para mim, enerva-me. Eu nem preciso de estar a tocar. Não gosto dessa parte, não”.

É referido ainda pelo **E1** a presença de *stress* aquando da aprendizagem musical. “(...) quando estou a trabalhar na parte da direção fico sempre um bocadinho stressado. Quando trabalho com coros novos, sinto o que as pessoas me podem dar e exijo demasiado delas e isso faz com que eu fique mais nervoso e mais stressado.(...) Apesar de me deixar stressado, é um *stress* habitual e normal para os músicos. Não é o *stress* que prejudica a nível de saúde. É um *stress* saudável”.

Posteriormente, a **E2** revela que a aprendizagem musical acaba por ser benéfica para o seu equilíbrio emocional. “(...) prazer. Muito prazer e relaxo, mas às vezes também me irrita, quando não consigo fazer aquilo que quero. (...) Eu adoro composição, adoro, adoro! E adoro tocar! Adoro tocar em orquestra! A solo não, mas adoro tocar em orquestra. É o meu mundo. Eu tocava sempre em orquestra e estava perfeito!”. Assim como, para a sua imagem perante o meio envolvente. “Porque há pessoas que dizem: “Ah! Que bom. Ai se eu pudesse...” Havia pessoas que se pudessem fazer a mesma coisa neste instrumento ou noutra qualquer. E há a outra vertente de pessoas que diziam: “Ah! O meu filho veio-me dizer que tu te inscreveste? É verdade?”. É. “Ai quando ele me disse eu nem queria acreditar! Tu estás bem?”.

A entrevistada salienta ainda que, a família é muito importante para o equilíbrio emocional quando está a aprender música. “[o meu filho] vem ter comigo e diz-me: “calma, calma. Faz assim, faz assado... faz devagar... olha porque é que tu não fazes...” ele aconselha-me. Está mais à frente que eu, não é? Tem outros conhecimentos. (...) O meu marido, eu até posso estar a tocar pessimamente, mas ele diz-me sempre que está tudo

muito bom”. “[o meu filho] tem muito orgulho de eu estar a aprender. Fica bastante satisfeito de eu também estar a aprender”.

Na última subcategoria **Relações Pedagógicas Professor – Aluno**, os entrevistados declaram que a sua relação com os professores é boa, sendo que a idade não é um elemento inibidor nem interfere perante a relação entre professor-aluno.

O **E1** refere que a sua relação com os professores é boa, pois sabe melhor que os colegas como se deve comportar dentro de sala de aula. “A relação com os meus professores é bastante boa, dentro do contexto claro. O facto de ser mais velho tem essa vantagem que sei melhor que os meus colegas perceber e respeitar melhor essa distância que é necessária dentro de uma sala de aula”.

Já a **E2** relata que a sua relação com os professores também é boa e que estes até têm mais compreensão com ela do que com os alunos mais novos. “Boa (...) Em termos de ensino, penso que não existem quaisquer diferenças. Diz-me o que tenho de fazer, o que tenho de corrigir e trabalhar mais, o que deve tentar aperfeiçoar, que exercícios é que tenho de fazer para melhorar isto ou aquilo... há é uma compreensão diferente naquilo que eu apresento de semana para semana, porque o tempo disponível para é completamente diferente. Agora, em termos do que ensina, é a mesma coisa, a mesma forma... é engraçado, ainda há dias apercebi-me ao estudar em casa com o meu filho, que a professora nos tinha transmitido uma forma de estudar igual. Ou seja, não existem quaisquer diferenças. A compreensão é que deve ser diferente. O meu filho tem de apresentar as coisas estudadas e tem de haver evolução, eu apresento aquilo que consigo trabalhar durante a semana”.

Por fim, a **E3** também considera que a sua relação com os professores é boa. A entrevistada refere que apesar de ter mais idade, dentro da sala de aula é uma aluna como os outros e, como tal, respeita os professores e eles respeitam-na. “É boa. Eu acho que me dou bem com toda a gente e acho que nunca tive problemas com professores por causa da idade. Nem com as turmas, seria mais enquadrar-me nas turmas de miúdos mais pequenos do que com professores. Porque, é verdade que eu às vezes sou mais velha do que os professores que me dão aulas, mas eles estudaram, têm o curso e sabem muito mais que eu, por isso não me dou mal com ninguém. Estou ali para aprender e eles estão ali para me ensinar. Tranquilo, nunca tive nenhum problema com nenhum deles (...). Dentro da sala sou uma aluna igual aos outros. Não tenho que tratar o professor de forma diferente só porque tenho mais idade”.

4. Conclusões

No decorrer da vida de ser humano são adquiridos e desenvolvidos muitos conhecimentos, aumentando assim o seu conhecimento geral de conteúdos e de saberes principalmente através das suas experiências. Tendo cada um uma trajetória distinta ao longo da sua vida, as escolhas realizadas serão determinantes para a organização das experiências pelas quais passou ou passará. Deste modo, essas aprendizagens, sejam elas de que áreas forem, são individuais e partem de um processo muito próprio e íntimo.

Contudo, é necessário ter presente na nossa ideia, de que apesar das diferenças existentes em cada faixa etária, a forma como o cérebro compreende algo de novo vai se esmerando ao longo da vida. Desta forma, um adulto, quando confrontado com algo de novo, passará pelas várias fases que uma criança também passa aquando da aprendizagem. Isto é, primeiro vem a exploração e depois vem a compreensão. Deste modo, é necessário socorrer-se a formas criativas para se manter a motivação no adulto e de forma a proporcionar um crescimento musical efetivos nos sujeitos.

Os adultos estudam música muitas vezes para concretizarem um sonho, porque querem ou porque sentem prazer nessa atividade, contrariamente a uma criança que, muitas vezes, estuda por imposição dos pais. E isto é visível quando uma entrevistada refere “enquanto alunos, é interessante vermos que nós não estamos sozinhos, há mais gente adulta. Portanto, nós não estamos a pensar mal e devemos sempre fazer aquilo... mesmo que eu tivesse oitenta anos e nunca tivesse aprendido, eu vinha aprender, porque se há vontade a gente deve fazer.” Deste modo, ao longo da pesquisa realizada, podemos concluir que os alunos de idade adulta iniciam a aprendizagem musical com elevados níveis de motivação, nomeadamente por fatores intrínsecos, pois revelam um forte desejo de aprender, confirmando-se assim a teoria defendida por Knowles relativamente às motivações nos adultos para a aprendizagem. Um dos seus objetivos é apenas da realização da atividade em si, contribuindo de forma positiva para o desenvolvimento musical ao longo do processo de aprendizagem. Assim, confirma-se a satisfação ao longo da aprendizagem e comprova-se ainda a satisfação afetiva, a capacidade e o empenho demonstrado ao longo de todo o processo de aprendizagem.

Como conclusão final desta pesquisa, podemos assegurar que a aprendizagem musical na vida adulta estimula aspetos cognitivos, atributos intelectuais e emocionais, incentivando a criatividade e o senso crítico. Reforça ainda a autoestima através da valorização das experiências e vivências pessoais e promove a convivência entre gerações, o autoconhecimento e a troca de saberes e experiências. Estas conclusões são visíveis e defendidas através do que Galvão apresenta nas suas quatro dimensões cognitivas relacionadas com a atividade musical aquando da aprendizagem. Para além de estimular os aspetos referidos anteriormente, ainda podemos concluir e afirmar o desenvolvimento ao nível do comportamento motor como apresentado por Pellegrini e que os inquiridos acabaram por confirmar ao longo das suas entrevistas.

Os resultados obtidos através da pesquisa realizada também nos levam a uma importante ponderação relativamente ao papel do professor de música de alunos de idade adulta. Pois, torna-se claro que este tem em mãos o importante desafio de manter no aluno a motivação intrínseca sempre muito estimulada e de aplicar estratégias metodológicas diferenciadas que permitam acompanhar as necessidades individuais de cada aluno, nomeadamente a nível social, emocional, físico e psicológico. Torna-se assim importante, que o professor conheça e valorize a história de vida que um adulto já traz consigo para a aprendizagem, de forma a oferecer ligação com os seus objetivos, bem como que procure um debate de ideias e a valorização das capacidades individuais tal como a andragogia defende.

Referências Bibliográficas

- Andreo, M. M. R. (n.d.). Funções sociais da música e influências na formação da identidade musical dos indivíduos, *Academia.edu*, Website, acessado em fevereiro, 2016, 1 – 9, em: <http://www.dmu.uem.br/pesquisa/index.php?conference=forumed&schedConf=fpem02&page=paper&op=viewFile&path%5B%5D=163&path%5B%5D=69>
- Araújo, R. C. de, (2008). Um estudo sobre a motivação e o estado de fluxo na execução musical, *Anais do SIMCAM4 – IV Simpósio de Cognição e Artes Musicais*, 1 – 6, maio – acessado em: file:///C:/Users/Bruna%20Vaz/Downloads/SIMCAM4_Rosane%20Araujo_e_LPickler.pdf
- Argimon, I. I. de L. (2006). Aspectos cognitivos em idosos, *Resumos – XI Simpósio da ANPEPP*, v. 5, nº2, Porto Alegre, 1 – 4 – acessado em: (ISSN 2175-3431) http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S167704712006000200015&script=sci_arttext&tlng=e#enderb
- Belloti, S. H. A. & Faria, M. A de, (2010). Relação Professor/Aluno, *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, v. 1, nº1, 1 – 12 – acessado em: <http://www.facsao Roque.br/novo/publicacoes/pdfs/salua.pdf>
- Bento, A., (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?. *Revista JA (Associação Acadêmica da Universidade da Madeira)*. nº64, ano VII, 40 – 43 – acessado em: <http://www3.uma.pt/bento/Repositorio/Investigacaoqualequan.pdf>
- Carvalho, M. B. V. de & Lucena, M. R. de, (n.d.). *O declínio cognitivo do idoso e a sua influência na aprendizagem*, Universidade Federal da Paraíba – UFPB – acessado em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/cieh/trabalhos/Comunicacao_oral_idinscrito_4857_c0ef6fcd7c92b18c85f055544e85b04f.pdf
- Cerqueira, D. L., (2009). Proposta para um modelo de ensino e aprendizagem da performance musical, *Opus*, Goiânia, v. 15 (2), 105 – 124, acessado em: <http://anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/257/235>
- Creech, A., (2009). The role of the family in supporting learning, in Hallam, S. (ed.), *The Oxford Handbook of Music Psychology*, 342 -354, Oxford University Press
- Cirino, A. C., (2015). Aprendizagem musical na maturidade: diálogo entre teoria e prática. *Per Musi* nº 31, 123 – 133 - acessado em: <http://dx.doi.org/10.1590/permusi2015a3107>
- Conceição, K. M. L. da, (2013). *Música e idosos: a relação ensino/aprendizagem em três oficinas de música na cidade de São Paulo*, Trabalho de Pós-Graduação em música – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São Paulo, Instituto das Artes – São Paulo – acessado em: <http://repositorio.unesp.br/handle/11449/95162>
- Cunha, M. M., (2013). Motivação para o aprendizado da música: uma revisão da literatura publicada, *Revista Modus – ano VIII/Nº 12*, 57 – 72 - acessado em: www.uemg.br/openjournal/index.php/modus/article/download/.../396
- Corrales, M. E. D., (2009). *Educação Musical na maturidade: um estudo com adultos médios*, Trabalho de Licenciatura – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes – Departamento de Música, Porto Alegre - acessado em <http://hdl.handle.net/10183/18627>
- Davidson, J., (2006). O corpo na interpretação musical, *Música, Psicologia e Educação* (6), Porto, CIPEM, ESSE do Porto, 79 - 89
- Dias, A. M. S., (2014). Ensino de música na fase adulta através do piano, *Anais do III Simpósio – Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música*, 176 – 182 – acessado em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/simpom/article/viewFile/4543/4067>
- Dias, A. M. S., (2015). Ensino de música na fase adulta: aspetos introdutórios, *Rev. Tulha*, v. 1 (2), 406 – 416 - acessado em: <http://www.revistas.usp.br/revistadatulha/article/view/108733>

- Figueiredo, L., (2009). Questões de identidade musical nos pianistas de jazz em Portugal, *Performa '09 – Encontros de Investigação em Performance*, Universidade de Aveiro, maio – acessado em: http://performa.web.ua.pt/pdf/actas2009/33_Luis_Figueiredo.pdf
- Gaunt, H & Hallam, S., (2009). Individuality in the learning of musical skills, in Hallam, S. (ed.), *The Oxford Handbook of Music Psychology*, 320 -330, Oxford University Press
- Galvão, A., (2006). Cognição, Emoção e *Expertise* Musical, *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol. 22 (2), mai-ago, 169 – 174 – acessado em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a06v22n2>
- Hallam, S., (2009). Motivation to learn, in Hallam, S. (ed.), *The Oxford Handbook of Music Psychology*, 331 - 341, Oxford University Press
- Hallam, S., (ed.), Cross, I. & Thaut, M., (2009). *The Oxford Handbook of Music Psychology*, Oxford University Press
- Junqueira, M. L. G. & Fornari, J., (2015). Psicomotricidade na aprendizagem musical, *Anais do XI Simpósio Internacional de Cognição e Artes Musicais*, 1 – 8 – acessado em: <http://revistas.nics.unicamp.br/revistas/ojs/index.php/nr/article/view/156/119>
- Kebach, P. F. C., (2009). A aprendizagem musical de adultos em ambientes coletivos, *Revista da ABEM*, v. 22, 77 – 86 – acessado em: <http://www.abemeduacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/228>
- MacDonald, R., Hargreaves, D. & Miell, D., (2009). Musical Identities, in Hallam, S. (ed.), *The Oxford Handbook of Music Psychology*, 523 - 531, Oxford University Press
- MacDonald, S. H. R., (2009). The effects of music in community and educational settings, in Hallam, S. (ed.), *The Oxford Handbook of Music Psychology*, 532 – 537, Oxford University Press
- Norbeck, J. (1997). O educando adulto, in Samartino, Lys & Torres M. C. (org.), *Educação de adultos*, Cadernos de Formação, Departamento da Educação Básica – Núcleo de educação recorrente e extra-escolar, nº 3, 30 - 49
- Nogueira, S. M., (2004). A andragogia: que contributos para a prática educativa?, *Revista Linhas*, v. 5 (2), 1 – 23 – acessado em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1226>
- Oliveira, M. K. de, (1999). Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem, *XXII Reunião Anual da ANPEd*, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Caxambu, 59 – 82 – acessado em: http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/educacao_exercicio_diversidade.pdf#page=59
- Pellegrini, A. M., (2000). A aprendizagem de habilidades motoras I: o que muda com a prática?, *Revista Paulista Educação Física*, São Paulo, supl. 3, 29 – 34, acessado em: <http://www.cpaqv.org/aprendizagem/oquemudacomapratica1.pdf>
- Pérez, S. U. (comp), (2009). *Modelo andragógico: fundamentos*, Serie: diálogos y perspectivas del desarrollo curricular, Universidad del Valle del Mexico – Laureate Internacional Universities – acessado em: <https://my.laureate.net/faculty/docs/Faculty%20Documents/Andragogia.Fundamentos.pdf>
- Pinto, Á. V., (2000). *Sete lições sobre educação de adultos*, Coleção Educação Contemporânea, São Paulo, Cortez Editora
- Ribas, M. G., (2005). Educação musical entre gerações: recorte de uma pesquisa em andamento, *XIV Encontro Anual da ABEM*, Belo Horizonte – acessado em: http://www.ufrgs.br/cotidiano/fl_adm/uploads/fck/youblisher_com-896717-Educa_o_musical_entre_gera_es_recorte_de_uma_pesquisa_em_andamento.pdf
- Renner, K. K. & Beyer, E., (2007). O tempo musical no tempo do sujeito: ouvindo os fazedores de música da idade madura, *Estudos interdisciplinares do envelhecimento*, Porto Alegre, v. 11, 103 – 122 – acessado em: <http://www.seer.ufrgs.br/RevEnvelhecer/article/view/4815>
- Rogers, J., (1997). O que sente o estudante adulto, in Samartino, Lys & Torres M. C. (org.), *Educação de adultos*, Cadernos de Formação, Departamento da Educação Básica – Núcleo de educação recorrente e extra-escolar, nº 3, 50 - 57

- Sinico, A. & Winter, L. L., (2012). Ansiedade na performance musical: definições, causas, sintomas, estratégias e tratamentos, *Revista do Conservatório de Música da UFPel*, Pelotas, nº5, 36 – 64 (ISSN 1984-350X) – acedido em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/RCM/article/view/2478/2314>
- Silva, C. R. de V., (2015). Álvaro Vieira Pinto e a educação de adultos, *Sinergia*, São Paulo, v. 16 (3), 225 – 236 – acedido em: http://www2.ifsp.edu.br/edu/prp/sinergia/complemento/sinergia_2015_n3/pdf_s/segmentos/artigo_06_v16_n3.pdf
- Silva, J. B. da & Teixeira, L. A., (2004). Relação entre desempenho em uma habilidade rítmica e experiências motoras prévias em indivíduos idosos, *Motriz*, Rio Claro, v. 10, nº2, 89 – 96 – acedido em: http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/10n2/11BJS_home.pdf
- Smith, M., (2013). Cognição musical x identidade sonoro-musical, *Inédito*, 1 – 26 – acedido em: <http://biblioteca-da-musicoterapia.com/biblioteca/arquivos/artigo/Maristela%20Cognicao%20Musical%20e%20Identidade%20Sonoro-Musical.pdf>
- Smith, J. (1997). Estilos de aprendizagem, na educação de adultos, in Samartino, Lys & Torres M. C. (org.), *Educação de adultos*, Cadernos de Formação, Departamento da Educação Básica – Núcleo de educação recorrente e extra-escolar, nº 3, 6 – 29
- Sloboda, J., Lamont, A. & Greasley, A., (2009). Choosing to hear music Motivation, process and effect, in Hallam, S. (ed.), *The Oxford Handbook of Music Psychology*, 490 - 522, Oxford University Press
- Tavares, E. N. R. H. M. & Santos, M. (n.d.). *Psicomotricidade e educação musical*, Trabalho apresentado para a conclusão do curso de especialização em psicomotricidade, Faculdade Católica de Uberlândia, 1 - 16 – acedido em: <http://catolicaonline.com.br/revistadacatolica2/artigosv3n5/artigo41.pdf>
- Torres, M. de C., (trad.) (1992). Para uma educação socializadora dos adultos, *Projeto to Education des adultes et mutations sociales*, Conselho da Europa, Relatório da responsabilidade de G. Boyard, Estrasburgo, 93 – 101 – acedido em: http://www.sswm.info/sites/default/files/reference_attachments/SAMARTINO%20TORRES%201997%20Educacao%20de%20Adultos%20-%20PORTUGUESE.pdf
- Welch, G. & Ockelford, A. (2009). The role of the institution and teachers in supporting learning, in Hallam, S. (ed.), *The Oxford Handbook of Music Psychology*, 355 - 369, Oxford University Press

Anexos

Anexo A

GUIÃO DE ENTREVISTA A ESTUDANTES e PROFESSORES

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	QUESTÕES A ALUNOS	QUESTÕES A PROFESSORES
Motivações	Gerais	O que é que o(a) levou a estudar música nesta altura da vida?	Quais pensa ser o objetivo principal dos alunos ao ingressar no ensino da música na idade adulta?
		Qual a sua principal motivação para estudar música?	
		Já havia tido contacto com a música antes de ingressar na escola?	Tem em consideração os conhecimentos prévios dos seus alunos relativamente a música ao longo do seu processo de aprendizagem?
		Quais as principais influências que desenvolveram este seu gosto pela música?	
	Emocionais	O que é que gosta mais na música?	Qual a relação afetiva dos alunos adulto dentro da sala de aula com a música?
		O que sente quando toca o seu instrumento?	Como caracteriza a relação do aluno(a) com o seu instrumento?
	Identidade Musical	Qual a importância da música e do instrumento na sua vida?	Como define a relação dos alunos adultos com o instrumento?
		Porque é que escolheu este instrumento?	Considera que o aluno adulto utiliza o instrumento como elemento de identidade?
		Acha que é conhecido entre os seus amigos em associação com o instrumento que toca?	

	Funcionais/sociais	O que é que pretende realizar em termos futuros com os conhecimentos musicais adquiridos?	Qual costumam ser os objetivos em termos futuros dos alunos adultos relativamente aos conhecimentos musicais adquiridos?
Processos de aprendizagem musical	Gerais	Como tem corrido o seu processo de ensino-aprendizagem?	Como caracteriza o processo de ensino-aprendizagem do aluno adulto?
		Quais as facilidades e dificuldades que sente ao longo da sua aprendizagem musical?	Quais as facilidades e dificuldades que sente que o aluno adulto tem ao longo do seu processo de aprendizagem?
		Sente que ao estudar música nesta fase da sua vida contribui para a sua qualidade de vida no geral?	Sente que a aprendizagem musical do instrumento por parte do aluno adulto contribui para a qualidade de vida em geral?
	Desenvolvimento musical	Como caracteriza a sua capacidade de leitura musical?	Como caracteriza o desenvolvimento musical de um aluno(a) adulto(a) em termos de leitura musical?
		Como define a sua capacidade de improvisação ou de tocar de ouvido?	Como caracteriza a capacidade de improvisação ou de tocar de ouvido
		Como caracteriza a sua técnica instrumental?	Como caracteriza
		Como caracteriza a sua musicalidade?	Como caracteriza
	Intuição e análise	Como faz para aprender uma música nova?	Quais os processos que o aluno adulto utiliza normalmente na aprendizagem de uma música nova?
	Processos formais e informais da aprendizagem	Que processo utiliza para estudar o seu instrumento?	É capaz de caracterizar os processos de estudo de um aluno adulto?
		Informalmente, prefere aprender por partitura ou	Tem conhecimento se informalmente preferem aprender por ouvido ou por

		por ouvido e imitação?	imitação?
	Fatores físicos	Como tem decorrido a sua adaptação física ao instrumento? (Técnica, coordenação...)	Como descreve a adaptação física ao instrumento por parte de um aluno adulto?
	Fatores psicológicos	Como tem decorrido a sua adaptação psicológica aos contextos de ensino-aprendizagem? (Estudo regular, exposição pública...)	Como caracteriza a adaptação psicológica às várias situações de performance e avaliação por parte do aluno adulto?
		Como se sente nos momentos de exposição pública?	Como caracteriza a apresentação pública do seu aluno(a) em momentos de avaliação?
	Relações pedagógicas professor - aluno	Como caracteriza a relação com os seus professores?	Como define a sua relação pedagógica com o aluno adulto?

Anexo B

Entrevistas

Nome: André Prata (E1)

Idade: 23

Escola: Academia da Música e Dança do Fundão

Curso: Supletivo

Instrumento: Canto

Professor: Luís Rodrigues

Ano letivo de ingresso na AMDF: 2014/2015

Profissão: Assistente dentário

O que é que o levou a estudar música nesta altura da vida?

Eu tenho uma profissão, mas não é aquilo que eu gosto de fazer. Sempre quis seguir música, desde o meu 8º/9º ano, só que os meus pais nunca me deixaram. Então, sempre tive de fazer “aquilo que eles queriam” até aos 18 anos.

Depois dos 18 anos as coisas começaram a mudar, e agora que ganho dinheiro para mim, decidi fazer mesmo aquilo que eu já queria fazer há muito tempo.

Estudar música seria sempre o seu grande objetivo?

Sim.

Qual a sua principal motivação para estudar música?

Primeiro, sentir-me realizado profissionalmente, porque se assistente dentário não tem nada a ver com música, são ambientes totalmente diferentes. Estou a fazer uma coisa porque “tem de ser”. Não é aquilo que eu gostava de fazer, nem pouco mais ou menos. Mas espero sentir-me realizado daqui a alguns anos.

Antes do 9º ano, altura em que demonstrou gosto pela música, já havia tido contacto com a música?

Sim, tive aulas de música no 5º e 6º ano e depois ingressei numa das bandas filarmónicas, na qual o meu pai e a minha irmã tinham andado também, onde aprendi o solfejo propriamente dito. Aprendi a tocar trompete, trombone e depois mudei para a outra banda ao fim de cinco anos e toquei bombardino e lecionei prática instrumental de metais e solfejo. Depois as coisas começaram a evoluir para outros campos da música, não só a nível de bandas mas também a outros níveis.

Quais as principais influências que desenvolveram este seu gosto pela música?

O meu pai e a minha irmã. No entanto, o que me levou a ingressar na banda foram os meus colegas. Também sempre gostei das bandas e na minha terra existem duas bandas e então estávamos sempre constantemente a ser “bombardeados” com uma banda ou com a outra.

Foi importante também o meu pai, porque levava para casa o instrumento e começava a estudar e comecei a interessar-me a ouvir, mas a principal influência foram os meus colegas.

E gostava desse tipo de música, dado que a música que aprende na academia é diferente?

Sim, gostava. São géneros diferentes mas gosto tanto de um como do outro.

O que é que mais gosta na música em geral?

Gosto da junção das duas, ou seja da música coral-sinfónica. Juntamos instrumentos das bandas, juntamos com os instrumentos mais “clássicos” e juntamos o coro, que é a área onde me encontro agora.

Como é que se troca um instrumento de sopro (trompete, trombone e bombardino) para canto?

Eu há oito anos que dirijo coros e quando entrei para a academia pensei que o canto seria uma mais-valia para o meu trabalho atual com os coros a nível da técnica, de respirações, de musicalidade... seria uma mais-valia para mim aprender essas técnicas todas, para depois poder aplicar no meu dia-a-dia com os coros.

Então esse será o seu principal objetivo ao estar a estudar música na academia?

Ao estar a estudar canto na academia, sim.

Então qual será o seu principal objetivo?

Será estudar formação musical e direção. Eu não pretendo seguir estudos no canto.

Pretendo ingressar na ESART em formação musical através dos “maiores de 23 anos” e depois pretendo realizar mestrado em direção.

Enveredar pelo mundo da música e se possível deixar a assistência dentária.

Como é que foi para à direção de coros?

Comecei a dirigir coros, como disse, há já 8 anos. Foi numa “brincadeira”, porque como dava catequese, houve a necessidade de num verão, ocuparmos o lugar de um grupo que foi de férias. Então, a catequista, os garotos e com alguns colegas catequistas cantávamos nas missas durante esse verão.

Após esse verão, fui para o seminário. Lá no seminário da Guarda adquiri alguns conhecimentos de direção coral que ainda sei hoje e que ajudou depois a prosseguir esse caminho da direção de coros.

Podemos dizer que foi o contacto com o órgão e com os coros no seminário que despertou o gosto pela direção de coros?

Sim. A minha vontade de seguir música é antes de entrar para o seminário. Sempre quis seguir música e eu só entrei para o seminário no meu 11º ano. Primeiro fiz o 10º ano ainda em Manteigas na área científica e quando passei para o 11º ano fui para o seminário. Lá, como já disse, adquiri esses conhecimentos todos, mas a minha vontade em seguir música já vem muito antes disso.

Qual a importância do canto e da aprendizagem musical neste momento da sua vida?

Todas as técnicas que eu recebo, ou seja que me são ensinadas, tento o mais possível aplicá-las nos coros, independentemente da dificuldade de uns ou de outros. E tem dado muito jeito, principalmente algumas das técnicas, principalmente a nível de respirações e da laringe. Percebi que a posição da laringe ajuda... tem de ser com o diafragma, já percebi que não é bem assim. A laringe também tem muita coisa a ver... o posicionamento da cabeça também ajuda... ao estarmos a olhar para baixo, nas notas mais agudas, também ajuda muito... e eu antes não sabia nada destes pormenores e com as aulas de canto e de coro adquiri estes conhecimentos e realmente as pessoas sentem-se muito mais à vontade. Estamos a falar de coros com pessoas a partir dos 50/60 anos de idade.

Acha que é conhecido entre os seus amigos em associação com o instrumento que toca?

Sou mais conhecido como estando ligado mais à direção, devido à direção dos coros. Muitos dos meus colegas já me têm procurado nesse sentido.

Como tem corrido o seu processo de ensino-aprendizagem?

Penso que tem corrido bem. Tem havido algumas situações de constrangimento...já existiram vários momentos em que pensei desistir... mudar de escola e desistir... mas, a força de vontade leva-me a continuar, pois a idade também me dá essa responsabilidade e como não é uma obrigação, tenho um caminho de fuga. Mas, não tem sido fácil...

O que é que para si não tem sido fácil? O que é que o leva a pensar em desistir e mudar de escola?

Em certa parte, tem a ver com os meus próprios colegas. Na classe de canto, não são muito amigos uns dos outros...mas, também já percebi que nas outras escolas também é igual.

Por outro lado, também por professores e direção, que se calhar pelo facto de eu ser mais velho e quando vim para a academia já tinha algum percurso musical lá fora, em que já tinha um “nome criado” lá fora... não fui muito bem aceite por alguns. E isso dificultou-me um pouco o caminho, principalmente este ano.

Quais são as dificuldades que tem sentido este ano e a que se refere?

Sim. A nível de tudo... principalmente falta de apoio.

Mas sente, que o facto de ser um aluno de idade adulta, dificulta o processo?

Psicologicamente, sim. Porque um aluno de idade adulta já não tem certas atitudes que os colegas de 16 anos têm. E depois quando “levamos os raspanetes dos professores”, nós também levamos com eles, embora não tenhamos contribuído para... psicologicamente e a nível de aulas em conjunto...isso não é fácil e às vezes só apetece pegar nas coisas e ir embora. Assim, às vezes a convivência com os meus colegas de ano dentro da sala de aula, é complicada de gerir.

Mas nós também temos os nossos dias não... nem sempre estamos atentos e a ouvir o que o professor está a dizer, mas não estamos a fazer “macacadas” ou a falar com os colegas e tudo mais. Temos outra noção do que estar dentro de uma sala de aula que eles não têm. Lá fora, as coisas são um bocadinho piores, porque sendo a nossa maturidade diferente, temos pontos de vista já formados por nós e eles têm pontos de vista que são formados em casa ou pelo que os outros fazem. Isso torna-se complicado de gerir na nossa cabeça, porque hoje dizem uma coisa e amanhã já dizem outra... e nós não sabemos muito bem com aquilo que estamos a contar.

Quais as maiores dificuldades que destaca?

Diferença de idades, de comportamentos e o próprio percurso. Assim como o facto de a maior parte dos meus colegas, que estão em articulado, não pagam para andar a adquirir estes conhecimentos, e não o sabem aproveitar. Isso eu não percebo... se eu nessa altura tivesse esta oportunidade, de certeza que aproveitava e não fazia as coisas que eles fazem.

Quais as facilidades e dificuldades que sente ao longo da sua aprendizagem musical?

As facilidades também são algumas. O facto de ser mais velho e de ter já um contacto com a música há mais tempo do que eles, é uma vantagem, principalmente ao nível da leitura. O meu trabalho com os coros também me deu vantagem ao nível da leitura coral e de cantar em coro. Tenho colegas de canto que, em coro, não cantam. A solo, ninguém lhes tira o mérito de que são bons, mas quando fazem trabalho em coro têm grandes dificuldades. Se calhar, o facto de trabalhar à oito anos com coros, de ter de trabalhar as peças antes de as ensaiar... perceber como as coisas funcionam antes de montar uma peça a 4 vozes mistas

ou seja aquilo que for, dá-me outra bagagem para fazer o percurso na academia de forma mais tranquila, tanto ao nível da leitura como no canto.

E nas disciplinas teóricas, quais são as facilidades ou dificuldades que encontra?

As facilidades, são principalmente ao nível da audição. É normal que uma pessoa que já dirige coros há oito anos, que tenha um ouvido mais apurado do que um colega meu que tenha menos anos e que se tenha interessado por música há menos tempo. A nível da formação musical e a análise e técnicas de composição, é tudo muito mais fácil, por causa da parte da audição. O meu ouvido já está mais ou menos preparado para ouvir o que é que soa... o que é estável e o que não é estável... os intervalos... já está de tal forma formatado, que essa parte se torna mais fácil.

O facto de ter estudado música anteriormente, ajuda-o neste processo?

Ajuda. Por exemplo, eu não tenho dificuldade nenhuma em ler instrumentos transpositores e os meus colegas têm, porque eu andei na banda e eles não. Quando se coloca uma partitura de orquestra, eles perdem-se. Têm dificuldade nos sopros e não percebem que a armação de clave é outra...ficam um bocado atrapalhados. O facto de ter andado nas bandas, ajuda precisamente nisso. Ou seja, temos mais maturidade musical.

Sente que ao estudar música nesta fase da sua vida contribui para a sua qualidade de vida no geral?

Sim, apesar de eu quando estou a trabalhar na parte da direção ficar sempre um bocadinho stressado. Quando trabalho com coros novos, sinto o que as pessoas me podem dar e exijo demasiado delas e isso faz com que eu fique mais nervoso e mais stressado. Mas no fundo, é o que eu gosto de fazer. Sem isto... falta-me qualquer coisa. Por exemplo, vou de férias, mas não consigo ir sem levar trabalho atrás de mim. Não consigo ir sem música e sem partituras para trabalhar...não consigo. Apesar de me deixar stressado, é um stress habitual e normal para os músicos. Não é o stress que prejudica a nível de saúde. É um stress saudável.

E no seu dia-a-dia fora da academia, a música continua a estar sempre presente?

Tenho sempre música na clínica, sempre. A música está sempre ao meu lado.

E que tipos de música ouve?

No trabalho, é rádio, ou seja, música mais comercial. No carro, depende da altura do dia. E depende do que esteja a trabalhar na parte musical. Neste momento estou a ouvir muito Beethoven, porque me ajuda musicalmente no que estou a fazer. Mas oiço um bocadinho de tudo. Não oiço muito música pimba, é um género que gosto apenas no verão, mas habitualmente não.

Oiço muita música clássica e música sacra. É o meu tipo de música predileto.

Como caracteriza a sua capacidade de leitura musical?

A nível de clave de sol e de clave de fá, penso que é boa ou até muito boa. Na clave de dá, confesso que comecei a ler há pouco tempo, mas o facto de fazer orquestrações para os coros que dirijo e de ser diretor de um quarteto de cordas e de uma orquestra de câmara, me tem ajudado na leitura da clave de dó.

Como define a sua capacidade de improvisação ou de tocar de ouvido?

Tocar de ouvido não é o meu forte. Mas, na improvisação a partir de uma melodia, a nível de órgão é boa. No piano já é mais ou menos. Apesar do piano ser muito semelhante ao órgão, uma pessoa que toque muito bem piano não quer dizer que toque órgão ou vice-versa. É muito diferente. Mas, a nível de órgão, que é o instrumento que pratico mais, é boa.

No seu instrumento (canto), como caracteriza a sua técnica?

Não sou nenhuma diva, mas penso que seja boa. Os professores têm ajudado, mas o facto de termos dois professores de canto na academia muitas das vezes prejudica. Porque o nosso professor de canto só nos dá canto e o outro professor de canto só nos dá coro e às vezes contradizem-se um pouco ao nível de algumas técnicas. Mas, aproveitando o bom de um e o bom de outro, consegue-se conjugar as coisas e tanto as técnicas de um como de outro, têm-me ajudado. E penso que a nível de barítonos na escola... serei um bom barítono, embora seja o único.

Em relação aos colegas de idade “normal”, sente dificuldades e/ou facilidades no seu instrumento?

Considero que a idade não é nenhum ponto de diferença entre as pessoas, porque há mau e bom em todas as faixas etárias. Não sou o único aluno de canto com idade adulta, tenho mais dois colegas na classe com idade adulta, e há bom e mau tanto na idade “normal” como na idade adulta. Penso que a idade não é nenhum obstáculo. Porque, ao contrário de outro instrumento que é praticar e praticar até evoluir, no canto se a pessoa não é minimamente dotada logo desde início para cantar, por mais técnicas que possam vir, não dá.

Sente que tem de existir intuição musical?

Sim.

Como caracteriza a sua musicalidade?

Boa e razoável, sendo que há estilos que não consigo gostar ou interpretar...

Como faz para aprender uma música nova?

Primeiro, estudo a partitura, vendo nela através da música o que é que o compositor deseja que o intérprete faça. Depois ouço algumas gravações de interpretações da peça...

Que processo utiliza para estudar o seu instrumento?

Francamente, estudo muito pouco instrumento, visto que há bastante falta de tempo. Trabalho, tenho aulas e tenho uma filha; e quando tenho algum tempo livre para estudar já é demasiado tarde e não o posso fazer.

Informalmente, prefere aprender por partitura ou por ouvido e imitação?

Partitura... Sou um pouco incapaz de aprender por outro método...

Como tem decorrido a sua adaptação física ao instrumento? (Técnica, coordenação...)

A questão de ser mais velho e de não estar no ensino articulado, dificulta bastante esta parte. Tenho apenas 45min de aula por semana, enquanto que os meus colegas de ensino articulado têm 90min. Eu nesses 45min tenho de trabalhar toda a parte de técnica e preparar o mesmo número de peças que o programa exige de um aluno do ensino articulado que tem o dobro do tempo de aula.

Assim, as aulas de instrumento, tornam-se por vezes bastante cansativas, porque em pouco tempo tenho de fazer imensa coisa.

Como tem decorrido a sua adaptação psicológica aos contextos de ensino-aprendizagem?

(Estudo regular, exposição pública...)

Para mim, não é nenhum "drama" apresentar-me em público, ou gerir o nervosismo dos concertos, pois desde bastante jovem, aquando da minha entrada para as bandas filarmónicas que estou habituado a estas coisas...

O grande problema é o relacionamento com os colegas... O facto de eu ser mais velho que o resto da turma, leva-me a pensar e a agir de forma diferente deles, e a não compactuar com algumas coisas que eles dizem/fazem.

Como se sente nos momentos de exposição pública?

Calmo e sereno...

Como caracteriza a relação com os seus professores?

A relação com os meus professores é bastante boa, dentro do contexto claro. O facto de ser mais velho tem essa vantagem que sei melhor que os meus colegas perceber e respeitar melhor essa distância que é necessária dentro de uma sala de aula.

Nome: Cristina Dias (E2)

Idade:

Escola: Academia da Música e Dança do Fundão

Curso: Livre

Instrumento: Piano

Professor: Olga Silva

Ano letivo de ingresso na AMDF: 2012/2013

Profissão: Sócio-gerente de oficina automóvel (escritório)

O que é que a levou a estudar música nesta altura da vida?

Olhe é assim... o meu filho, está no ensino articulado desde o 5º ano, e a determinada altura, quando ele estava a estudar piano nós decidimos que devíamos comprar-lhe um piano em condições. Tínhamos um eletrónico, mas decidimos comprar um piano lá para casa. E quando me entregaram o piano, eu olhei para ele e disse: “isto é tudo muito bonito, mas se ele não seguir isto, nem eu nem o meu marido podemos usufruir disto”. E pensei: “mas que estupidez, ter aqui o instrumento e eu não hei de aprender”. Nem sei ler uma pauta. Eu via o meu filho com as pautas, mas nem sabia onde era o dó, nem o ré, nem o mi. Vim e perguntei se havia ensino para adultos. Disseram-me que sim e achei que podia aprender.

Qual o seu principal objetivo no ingresso da academia?

Era aprender, porque apercebi-me que era uma área que eu não dominava minimamente. Nós ouvíamos música, gostamos de algumas músicas e eu queria poder olhar para uma pauta e perceber o que lá estava. E aliás, eu gosto muito de dançar e gosto muito de cantar, e achei que era um complemento muito interessante. E dessa forma, podia dar uso ao instrumento que tinha em casa.

Será que existiu alguma influência para poder ajudar o seu filho no estudo?

Acaba por ser também, mas não foi por aí. Não. Eu sempre gostei de música. Gosto muito, principalmente de dançar, e se me perguntassem que instrumento é que eu gostaria de saber tocar, diria guitarra. Mas como tínhamos um piano em casa disse: “olha vou experimentar, logo se vê”, e foi uma surpresa agradável. Surpreendi-me e gosto muito. Foi um desafio. Não seria a minha primeira opção, mas acabei por ficar porque me surpreendi com aquilo que tenho aprendido e gosto.

Acha que é o instrumento que a identifica?

Ai, sim. Muito. Muito mesmo.

Qual a sua principal motivação para estudar música?

É assim, é como tudo. Eu gosto de aprender, seja o que for. Gosto de aprender a fazer um bolo, a fazer uma sobremesa... eu estou na parte burocrática lá na oficina, mas se eu for à parte técnica, gosto de saber porque é que ele muda as pastilhas dos travões assim... uma pessoa que tem gosto pela aprendizagem, seja qual for área... e então temos que progredir.

Sente que a sua idade é algum limite para a sua aprendizagem?

Ah, não. Nada. Embora, eu tenha que reconhecer que quando vim para a academia, tinham-me dito que havia ensino para adultos, mas tive uma situação peculiar em que não havia ninguém a começar do zero. Eu era a única que queria começar do zero como adulto. E então, na altura quando cheguei à sala da professora Catarina, bati à porta, entrei e disse: “ai, desculpe, enganei-me. - Não, não Cristina. Entre, entre.” Eram miúdos mais novos que o meu filho. E eu quando entrei, voltei a dizer: “ai, desculpe, enganei-

me na sala. – Não, não. É mesmo aqui.”. Eu entrei, sentei-me e pensei: “deve ter havido alguma alteração de horário, ou assim...”, e a professora Catarina fez o que tinha a fazer e no final da aula disse-me: “olhe Cristina, é assim. Não está enganada, a sua turma é esta e sei que perguntou se havia algum adulto a começar do zero, mas não há ninguém. A Cristina é a única aluna a começar mesmo do início, por isso vai ter que se encaixar nesta turma”.

Ao início foi um bocadinho estranho, porque não era o que eu estava à espera, mas não foi impeditivo. Dei-me lindamente com os miúdos. É claro que havia certas coisas... e pensava: “eu já não me lembrava que isto era assim...”, mas pronto, tudo se faz e já é o quarto ano que aqui ando e tenciono continuar.

Antes de ingressar na academia, já havia tido contacto com a música?

É assim, eu acho que nós temos contacto com a música, desde que vimos ao mundo. Aliás, se calhar até antes... ainda no período de gestação, já temos contacto com a música. Eu sinto que a música sempre fez parte da minha vida. Porque gosto de ouvir, porque gosto de dançar, porque participei em ranchos folclóricos, em coros da igreja... Nunca tive a aprendizagem com a formação musical, como neste momento específico, ou canto, etc., etc... mas há contacto com a música de variadíssimas formas.

Então, na sua infância nunca tinha tido contacto com a aprendizagem musical?

Não. Foi mesmo a primeira vez.

O que mais gosta na música em geral?

Como sou uma pessoa que gosta de aprender, na formação musical, eu gosto de tudo. Dos ritmos, leituras de notas... simpatizo mais com os ritmos do que com as leituras de notas, porque dá mais trabalho e tenho mais facilidade em relação aos ritmos.

Em relação ao instrumento, quanto mais se pratica, consegue-se fazer outras coisas que são mais agradáveis ao ouvido e mais complicadas, completas. Tem que haver um trabalho constante... por isso... eu gosto de tudo, tudo.

O que sente quando toca piano (seja em casa ou na escola)?

Ai, prazer. Muito prazer e relaxo, mas às vezes também me irrita, quando não consigo fazer aquilo que quero e... por mais caricato que pareça, nesse aspeto o meu filho é como se assumisse o papel inverso e ele é que vem ter comigo e diz-me: “calma, calma. Faz assim, faz assado... faz devagar... olha porque é que tu não fazes...” ele aconselha-me. Está mais à frente que eu, não é? Tem outros conhecimentos. O que eu lhe costumo dizer quando o vejo mais destabilizado, é aquilo que ele me faz a mim quando estou a praticar.

Não, é agradável... mesmo as reações lá em casa. Por exemplo, o meu marido, eu até posso estar a tocar pessimamente, mas ele diz-me sempre que está tudo muito bom (risos).

É um gosto pessoal. Isto não é com o intuito de fazer concertos, nem nada disso, mas é uma conquista pessoal.

Qual a importância da música e do piano para a sua vida e para o seu dia-a-dia?

É assim, em relação ao meu dia-a-dia... a minha forma de viver não mudou nada. A nível profissional, isto não vai contribuir em nada. É mais um ponto a acrescentar à cultura que eu possa ter e aumento imenso a minha perspetiva em termos de apreciação musical.

Antes, por exemplo, se estivesse a ver televisão e aparecesse um concerto ou qualquer coisa de música clássica, eu automaticamente mudava de canal. Não fazia minimamente parte da minha vida. Nem sabia, nem gostava, nem sabia apreciar... e agora, por exemplo, eu ando com um CD de Chopin no carro, e estou apaixonada por aquele CD. Eu tenho de fazer uma cópia para o devolver porque é aqui da biblioteca. Eu estou apaixonada, porque dou por mim a apreciar coisas que não faziam minimamente sentido para a minha vida e agora fazem.

Sente que a música mudou o seu próprio gosto em termos estéticos?

Completamente. Sim. Eu por exemplo agora, tenho imensa vontade ... adorava assistir a uma ópera ao vivo, coisa que antes nem sequer ligava ao assunto. E não só na música, inclusive na dança, por exemplo em relação ao ballet. Também não ligava, mas há dias fui assistir a um espetáculo em Castelo Branco e adorei, o *Lago dos Cisnes*. Coisa que eu não ligava minimamente.

Tudo isto fruto da sua entrada na academia?

Sim, sim. A aprendizagem da música mudou completamente.

O meu filho está a seguir piano, não é, mas o meu marido acaba por nos acompanhar nestes eventos que vamos a assistir e ele próprio acaba também por ser influenciado a apreciar outras coisas. A ver e a ouvir outras coisas. Mudou muito a nossa perspetiva, muito mesmo.

Acha que é conhecido entre os seus amigos em associação com o instrumento que toca?

Em relação aos meus amigos, eu acho que eles gostam e apreciam bastante que eu faça isso. Em relação às pessoas conhecidas, com quem nos cruzamos e que são as mães dos colegas do filho, há duas vertentes: há pessoas que acham que é muito bom e que elas próprias se conseguissem conciliar, em termos de tempo e em termos económicos, que seria uma coisa que gostariam de fazer também; e há outras que não, que não acham piada nenhuma. "Olha, agora nesta idade é que se lembra de ir estudar música", mas eu não me importo.

Eu gosto! E acho que me faz bem. Sinto que me faz bem! Sinto que não é só a aprendizagem da leitura de notas e da prática do instrumento, mudou muita coisa na minha perspetiva daquilo que eu considerava bonito ou agradável ao ouvir. Aumentou imenso o leque daquilo que eu conhecia e daquilo que eu apreciava. Mas algum dia eu ouvia Chopin?! Nunca. Eu estou apaixonada por aquele CD, pronto! Agora até ao meu filho já disse: "João, como é que é possível? Eu antes, quando havia um espetáculo ou um concerto na RTP2, mudava logo de canal e agora como é que eu estou a ouvir Chopin e não me canso e estou sempre atenta a perceber certas coisas e estou sempre até a tentar acertar qual é que é aquele ponto que ele faz forte? E ele respondeu: Ó mãe, agora é esta fase, mas depois vais passar para outra. Tu depois vais apreciar outros. Qualquer dia vai ser outro compositor que te vai chamar à atenção e que vais apreciar por este ou por aquele pormenor".

Eu nem me apercebia, que isto era um mundo tão vasto. Quando inscrevi o meu filho na academia... ele teve um complemento na educação que eu não tive e é engraçado, há coisas que nós escondemos nas nossas "prateleirinhas" e a minha mãe, quando soube que eu me tinha inscrito para aprender a tocar piano, e eu já nem me lembrava desse pormenor, disse: "ó filha, tu és mesmo teimosa... tu durante anos em criança, tu pediste-me um piano. Nós é que não tínhamos possibilidades nem de ter um piano, nem de te inscrever nem para aprenderes a tocar piano. Mas, tu durante anos pedias-me para te comprarmos um piano". "Ó mãe, agora que me fala nisso, é que me estou a lembrar...". Eu tinha-me esquecido completamente desse pormenor. Já enquanto criança, manifestava o desejo de um dia tocar piano. Depois ficou esquecido, arrumado, e agora finalmente estou a conseguir concretizá-lo.

O que é que pretende realizar em termos futuros com os conhecimentos musicais adquiridos?

Para já, não tenho nenhuma perspetiva daquilo que poderá acontecer, até porque o tempo que eu consigo disponibilizar para, não é o ideal para quem quer evoluir para algo mais. Neste momento, aquilo que eu quero é realmente aprender, praticar, melhorar cada vez mais, porque isto aqui... nunca se chega ao fim... é um mundo muito, muito, muito vasto.

Quando eu inscrevi o João, era só para ser um complemento de educação, mas mesmo nessa altura, não me apercebia do que é que isto tudo envolve. Tudo o que está à volta disto é um mundo a descobrir... muito mais vasto do que aquilo que eu pensava.

Eu não penso nunca a vir a usufruir desta aprendizagem em termos profissionais. Será só, em termos pessoais. Aquilo que eu quero é realmente poder ter prazer naquilo que eu estou a tocar, naquilo que eu estou a aprender... mesmo que eu não continue aqui, não sei daqui a quantos anos, ou que pare, em casa

vou poder pegar numas partituras e “vamos lá ver se eu consigo tocar isto?” vamos lá ver se eu consigo analisar?”. O meu objetivo é esse, ter prazer pessoalmente em fazer isso. Mas, em termos futuros vai servir e serve. Olhe, por exemplo, há dias para fazer uma reserva num hotel, estávamos a consultar e achei piada, nos comentários sobre o hotel em francês, em dois comentários aparecia escrito um “bemol” em relação a várias coisas, como o tamanho do quarto... e eu pensei, “mas porque é que eles dizem um “bemol”? e eu não entendia. Até que me pus a pensar... “um bemol é reduzir meio-tom... provavelmente consideram o quarto meio ponto abaixo em relação aos outros, talvez não tão bom...”.

Ou por exemplo, no outro dia estava a ler um livro e o autor escrevia “um compasso de espera”... pronto, se eu não soubesse eu não iria entender o que é que ele queria dizer com aquilo.

Ou seja, as aprendizagens que tenho tido também acabam por me ser úteis para tudo o resto. Em certas conversas com outras pessoas... aquilo que é anunciado, os espetáculos que há, que se apresentam, seja aqui seja lá fora.

Sente que já está mais atenta à agenda cultural que existe na cidade?

Sim, sim, sim. Aliás, pesquiso. Estou sempre a ver o que há ou o que poderei ir ver. Felizmente já não precisamos de fazer muitos quilómetros, porque já vão aparecendo aqui coisas mais perto que poder aproveitar, e sempre que posso vou. Por exemplo, há tempos houve um espetáculo de jazz na Moagem e eu fui, porque é mais um complemento, é mais uma perspetiva diferente, é mais uma opinião pessoal em relação a um outro tipo de música...

Como tem corrido o seu processo de ensino-aprendizagem?

Bem, sinto que tem corrido bem.

Quais as facilidades e dificuldades que sente ao longo da sua aprendizagem musical?

A facilidade para mim é que quando uma pessoa se propõe a fazer uma coisa, a partir do momento em que estuda é porque está com a intenção de que consegue. A dificuldade é coordenar o tempo disponível para... não pratico o tempo que deveria de forma a evoluir melhor. Uma pessoa que trabalha o dia inteiro, não é fácil... e depois... se é com a finalidade em termos profissionais, acho que uma pessoa faz um sacrifício diferente e tenta organizar as coisas de forma diferente, porque há um objetivo... só para gosto pessoal, há sempre coisas que se poem à frente, e então... hoje pratico, amanhã não e ao outro dia também... mas depois pratico outra vez. Há uma reunião extra no trabalho, falta-se à aula de formação musical, porque não se vai deixar de trabalhar para ir à aula. Esse é o pior obstáculo. Agora de resto, não tenho grandes dificuldades... é claro que os meus dedos nunca vão “lubrificar”, nem nunca vão ter a destreza que têm as crianças que começam aqui desde pequeninas, mas consigo fazer coisas que me satisfazem.

Claro que eu sei que obviamente que nunca vou fazer grandes concertos, nem nada disso, mas também não é o meu intuito. Eu já sabia à partida quando me inscrevi, que não podia fazer isso.

Quando ingressou na academia foi para uma turma de iniciantes. Sentiu dificuldades em se inserir na turma ou que não conseguia acompanhar os seus ritmos de aprendizagem?

Ai, muito pelo contrário. Era o contrário. Os garotos que vão para o 5º ano não se dedicam às coisas como eu. Eu ficava era possessa quando chegava e eles nem sequer tinham estudado a lição. Eu levava a lição estudada. Era pouco, mas o que era tinha que vir... nós vemos as coisas de outra forma. As crianças não têm o sentido de responsabilidade que eu tenho!

É assim, as crianças que gostam realmente e que querem conseguem, porque há coisas que eles conseguem chegar lá mais depressa e isso sem dúvida nenhuma. E mesmo em relação ao ouvido nos ditados auditivos..., eles conseguem mais depressa do que nós e também reagem e analisam as coisas de outra forma. Nós tentamos ser muito objetivos e isso trai-nos. É aquilo que eu tenho sentido, porque se eu tentar relaxar (e ainda há dias fiz essa experiência com o professor João) e deixar de lado aquela objetividade a que estamos habituados no dia-a-dia e seguirmos o nosso instinto, as coisas correm muito

melhor. Mas temos aquela objetividade que nos acaba por trair e às vezes não conseguimos identificar tão bem como as crianças.

Agora em relação ao resto, somos muito mais metódicos e muito mais rigorosos. Às vezes os miúdos do 5º ano ou não trazem livro, ou não trazem caderno, ou não fizeram os trabalhos de casa, ou chega-se ao teste e até se esqueceram e não tinham estudado...pronto, é muito diferente nesse aspeto.

Não senti dificuldades, senti-me um bocadinho estranha, porque estava à espera de ingressar numa turma de adultos, e foi assim um bocadinho estranho e pensei que se calhar havia feito uma asneira... mas, aprendi como eles, vim às aulas como eles, fiz os exercícios como eles, estudei como eles... pronto, e progredi.

Como caracteriza a sua capacidade de leitura musical?

Agora já aprendi algumas coisinhas... mas, em termos de velocidade de leitura estou muito aquém, preciso de praticar muito mais. preciso de exercitar muito mais para poder identificar... por exemplo, o meu filho se agora se for preciso, pega na minha partitura vai para o piano e logo à primeira vista toca e quase que faz aquilo como deve ser. E eu estou ali ... (risos), antes de ir para o piano, primeiro estudo, vejo quais são as notas, etc... e depois vou e tento. Claro que é muito mais lento. É muito mais lento, sem dúvida. Mas, havendo prática, sem problemas.

Como define a sua capacidade de improvisação ou de tocar de ouvido?

Não. Por enquanto ainda não. Nem pensar!

Como caracteriza a sua técnica instrumental?

Bem, é assim... ainda no outro dia estava a ver as partituras do meu filho quando estava a estudar e estavam cheias de anotações com coisas erradas que ele fazia, mas que estava a continuar a fazer e eu disse: "ó João, estás a fazer os mesmos erros. Quando estamos a estudar devemos estar concentrados para não voltarmos a cair nos mesmos erros". Eu por exemplo, não sou de apontar nada, mas se numa aula a professora Olga me chamar à atenção por algum motivo, na aula seguinte eu lembro-me do que me disse e não volto a fazer da mesma forma.

Como tem decorrido a sua adaptação física ao instrumento?

Bem, bem. Embora, por exemplo... tudo isto é uma aprendizagem. Mesmo em termos de leveza... por isso, tenho tentado relaxar bem primeiro, porque no dia a dia aquilo que nós fazemos não nos permite ter essa postura. Agarramos nas coisas, mexemos, fazemos força... conseguir estar num estado em que é necessário e numa posição em que é necessário as coisas fluírem como deve ser... nem sempre é fácil. Noto quando começo que começo bem, mas depois o querer conseguir faz com que dê por mim já tensa. Há essas condicionantes...

Mas sente que em termos de coordenação ou técnica tem limitações?

Por enquanto não.

Como tem decorrido a sua adaptação psicológica aos contextos de ensino-aprendizagem?

Isso é outra história. Eu nunca quis participar em audições. Se calhar não faço bem, não sei, mas para já a exposição não é fácil. Não é nada, nada fácil. E eu já tinha a experiência noutra vertente, por exemplo, eu também pratico danças de salão, que é uma coisa diferente mas que está ligado à música também, lembro-me que o primeiro baile em que participámos, foi num hotel, numa sala onde todos estávamos, havia uma linha de dança que é o habitual, seja em que tipo de dança for, a respeitar e havia um corredor ao lado dessa sala e eu não consegui dançar a não ser no corredor. Não fui capaz, não fui capaz de ir. O

meu marido nem que esteja a dançar mal, não lhe interessa nada. Para ele tanto lhe faz estar na linha de dança ou noutra lado qualquer a dançar, ele leva as coisas na desportiva. Eu já não. Ou faço bem ou então não me exponho. E mesmo fazendo bem... não sei se me exponho. Não foi fácil vencer essa barreira. Agora já não, já consigo e já tenho participado...já vou aos bailes, às vezes até fazemos umas brincadeiras em determinados sítios. Ainda há dias, foi no Fórum de Castelo Branco, fomos lá todos e fizemos lá uma animação à entrada. Pronto, é diferente! Em relação à música, além de haver essa barreira de não ser fácil me expor, havia outro condicionante. Como a minha professora acabou por ser a mesma do meu filho, não me senti confortável a me estar a expor perante os pais dos colegas do meu filho. Agora neste momento, se calhar, já veria as coisas de uma outra forma, mas na altura não me senti confortável em estar a expor. Porque há pessoas que dizem: "Ah! Que bom. Ai se eu pudesse..." Havia pessoas que se pudessem fariam a mesma coisa neste instrumento ou noutra qualquer. E há a outra vertente de pessoas que diziam: "Ah! O meu filho veio-me dizer que tu te inscreveste? É verdade?". É. "Ai quando ele me disse eu nem queria acreditar! Tu estás bem?". Percebe? Perante estas reações, eu achei que não devia expor-me.

Mas ainda pensa em se apresentar em público?

Sim, ainda penso. Para já porque já é diferente. Embora o meu filho continue no articulado, num patamar diferente (secundário), já não é a mesma coisa. Nem todos seguem a via artística. Já é diferente. Porque por exemplo, se estivermos os dois na mesma audição, já não vai ser a mesma coisa. Já não estão os pais dos miúdos pequeninos... É diferente. Há coisas que ele toca que já não têm nada a ver com aquilo que eu estou a tocar... Aliás... ele tem muito orgulho de eu estar a aprender. Fica bastante satisfeito de eu também estar a aprender.

Por exemplo, no ano passado eu não pude vir às aulas por questões profissionais e tive de interromper os estudos por um ano, o meu filho ficou bastante triste. Quando eu lhe anunciei de que me ia inscrever novamente, foi uma alegria muito grande para ele. Até me disse: "Oh mãe, tu vais ver, se tu gostaste até agora de aprender, daqui para a frente vais gostar muito mais. Quanto mais progredires muito mais vais gostar". E é verdade, quanto mais se aprende mais se gosta.

Como caracteriza a relação com os seus professores (Instrumento e FM)?

Boa. A minha integração na turma Formação Musical decorreu de forma normal e sem qualquer adaptação.

Em relação ao piano, é claro que é visível que a professora não tem para comigo o mesmo grau de exigência que tem para com o meu filho. Ele está a estudar música e a professora sabe perfeitamente que eu sou uma pessoa que trabalha e que não tenho o mesmo tempo disponível para. Mas o que me tem a dizer, diz. Em termos de ensino, penso que não existem quaisquer diferenças. Diz-me o que tenho de fazer, o que tenho de corrigir e trabalhar mais, o que deve tentar aperfeiçoar, que exercícios é que tenho de fazer para melhorar isto ou aquilo... há é uma compreensão diferente naquilo que eu apresento de semana para semana, porque o tempo disponível para é completamente diferente. Agora, em termos do que ensina, é a mesma coisa, a mesma forma... é engraçado, ainda há dias apercebi-me ao estudar em casa com o meu filho, que a professora nos tinha transmitido uma forma de estudar igual. Ou seja, não existem quaisquer diferenças. A compreensão é que deve ser diferente. O meu filho tem de apresentar as coisas estudadas e tem de haver evolução, eu apresento aquilo que consigo trabalhar durante a semana.

Pensa continuar a sua aprendizagem no piano?

Sim, claro.

Nome: Paula Nunes (E3)

Idade: 41

Escola: Academia da Música e Dança do Fundão

Curso: Livre

Instrumento: Violoncelo

Professor: M^a Fátima Neto

Ano letivo de ingresso na AMDF: 2005/2006

Profissão: Acupuntora

O que é que a levou a estudar música nesta altura da vida?

A música sempre fez parte da minha vida. Eu não conheço ninguém que não goste de música. Toda a gente gosta de música. Pode gostar de um estilo de música diferente, mas não há ninguém.

Todos os meus amigos sempre estudaram música. Estudaram no conservatório ou nas bandas. Saíamos e tocávamos em garagens... e a música sempre fez parte de mim. Nunca tive disponibilidade para estudar música, como os meus amigos estudavam, então eles ensinavam-me umas coisas... ensinavam-me a tocar guitarra, ensinavam-me o solfejo. Estava com eles todos os dias, mas nunca tinha andado em nenhuma escola e era uma coisa de que eu tinha muito gosto. Tendo vindo para a academia, no fundo era uma falha que eu tinha na minha vida e resolvi colmatá-la com a aprendizagem.

Já havia tido contacto com a música antes de ingressar na escola?

Sim, mas nesse carácter mais informal. Desde os meus 13/14 anos.

Qual a sua principal motivação para estudar música?

Neste momento, apenas gosto pessoal. Pura “carolice”. Não me consigo imaginar um dia sem música.

A primeira coisa que eu faço, depois de beber café, é ouvir música e só depois então é que faço o resto das coisas que tenho para fazer.

Apesar de estar a estudar música na academia, continua com a sua atividade profissional?

Sim, consigo conciliar as duas coisas. Mas neste momento, estou a pensar mudar de profissão. Estou um pouco cansada de ter de tratar os problemas dos outros. Quero fazer uma coisa mais alegre na vida. As doenças são algo que me afetam neste momento. Inicialmente não me fazia qualquer diferença, mas neste momento as doenças e os problemas dos outros deixam-me triste. Então, eu quero mudar o rumo à minha vida e estar um pouco mais alegre com a música e menos triste com os problemas dos outros.

Então podemos dizer que um dos seus grandes objetivos e motivação para estudar música será mudar a sua vida profissionalmente?

Eu não sei bem o que vou fazer com a formação que aqui obtiver... para já, é algo que me persegue a algum tempo e porque não seguir, se já cheguei até aqui. Se calhar se não for agora, depois fica tarde demais e é mais por isso, do que estar a pensar “o que é que vou fazer com essa formação”. Mas sim. Isso está presente e se não for agora depois já não será. Mas estudo música porque eu gosto... adoro tocar e sinto-me feliz. O resto é bónus.

O que é que gosta mais na música?

É uma boa pergunta e ao mesmo tempo estranha... gosto de harmonias bonitas... gosto de muita coisa... do som do violoncelo...gosto de um solo ou de uma frase bonita quando o violoncelo se exprime.... Eu sou de Lisboa e o fado também está muito presente em mim... e acho que em orquestra e em música clássica o violoncelo seja o instrumento mais que me define nesse sentido.

O que sente quando toca o seu instrumento?

O que eu sinto... é estranho explicar isso, porque tão depressa gosto muito e adoro o som do violoncelo, como me sinto às vezes frustrada porque ou não está afinado... ou não está como eu quero... ou a interpretação não está bem... não sei, é muito estranho. O que eu queria sentir e o que eu sinto são duas coisas diferentes. O que eu estudo é uma coisa, o que eu quero atingir é outra. Eu não quero ser profissional ou tocar muito bem... eu sei que eu tenho as minhas limitações... o que eu tento fazer é o melhor que eu consigo com as limitações que tenho. Mas, os adultos têm muito esse problema, condicionam-se muito a eles próprios e estragam mais. Se não pensassem tanto, as coisas eram mais fáceis.

Qual a importância da música e do seu instrumento na sua vida?

Não sei... não sei explicar... porque... nós estamos tristes, ouvimos música. A música anima-nos. Nós, estamos sempre a ouvir música, quer queiramos quer não.

Eu venho do rock e do heavy metal. Nunca tinha ouvido música clássica e descobri na academia um admirável mundo novo. Descobri um estilo de música que nunca tinha ouvido. As pessoas têm a ideia de que a música clássica é para os “velhos” e não é verdade. A música clássica é um mundo.

Há música que nós gostamos, outra não e temos que aprender a ouvir e a descobrir o tipo e o estilo e o que caracteriza as várias vertentes que a música clássica tem para oferecer. É a mesma coisa que dizer: “eu não gosto de rock” e englobamos todo um mundo de coisas dentro do rock que até podemos gostar. Na música clássica descobri isso, que gosto de música clássica. Eu conhecia uma ou duas obras... provavelmente as *Quatro Estações* de Vivaldi e pouco mais... a obra mais estranha que eu conhecia e que gostava era a abertura da *Tannhauser* de Wagner que gostava muito.

O contacto que teve com a música no seu passado influenciou o seu gosto pela música?

Não digo que influenciou porque é um mundo diferente, mas é sempre uma mais-valia. Este é um mundo que eu não conhecia. Como eu digo, o mundo da música clássica é um mundo à parte, completamente diferente do mundo musical que eu tinha. Eu não ouvia música clássica não era porque não gostava mas porque não conhecia. É como ouvirmos uma coisa difícil de ouvir. Nós temos de estar predispostos a ouvi-la. Enquanto não dedicarmos esse tempo, nós não o vamos perceber, porque não é o comercial fácil, barato e descartável que é mais fácil de ouvir. Música clássica não, temos de dedicar tempo a ouvir e a perceber. E quanto mais ouvimos, mais gostamos e mais procuramos.

Dado que vem de um núcleo de amigos com gosto musical diferente, como acha que é vista por eles?

Por acaso, eles até “gozam” um bocadinho comigo. Apenas eu e um outro amigo é que éramos mais novos, todos os outros eram mais velhos que nós e hoje em dia, nem todos estão ligados à música. A vida muda e leva-nos por caminhos diferentes. Uns desistiram da música e outros não. Nenhum deles está ligado à música clássica. Se bem que um deles foi há uns anos atrás terminar o curso para a superior de Lisboa, porque era pianista e provavelmente é professor. E há pouco tempo, o meu amigo guitarrista que está em Paris, viu as fotos de orquestra da academia e ligou-me a dizer que era uma “vendida”... que me tinha deixado levar pelo clássico. Nós éramos mesmo de estilo heavy metal. Sempre vestidos de preto, de botas e cabelo comprido.

Como correu essa mudança no gosto do estilo musical?

Não foi de repente, foi gradual. A gente vai crescendo e a vida leva-nos para outros caminhos. Vamos conhecendo outras coisas.

O que é que pretende realizar em termos futuros com os conhecimentos musicais adquiridos?

Eu essencialmente pretendo tocar. É uma coisa que me faz bem, porque se eu estou triste, toco, se eu estou feliz, toco. Eu também toco piano, por isso uma coisa ou outra, eu toco todos os dias. Só não sei cantar... tento. Também aprendi a desafinar um pouco menos, mas é uma coisa que eu gosto de fazer.

Gosto de tocar... toco em vários sítios atualmente, coisa que me obriguei a fazer para ultrapassar o meu medo de tocar em público, que é uma coisa que nós estamos muito condicionados. Nós em casa tocamos, mas depois temos de tocar para o professor ou para alguém e tocamos mal porque temos medo. Temos medo de desafinar, que nos olhem e que nos digam que não foi bem... então, obriguei-me a ter de fazer algumas coisas de propósito para ter de me mostrar e acho que me está a fazer bem. Ligo um pouco menos a isso.

Como tem corrido o seu processo de ensino-aprendizagem?

Tem corrido bem.

Quais as facilidades e dificuldades que sente ao longo da sua aprendizagem musical?

Eu percebo tudo rapidamente o que é suposto fazer... fazer é que é pior. Acho que nós nos limitamos muito a nós próprios, somos muito exigentes e temos perfeita noção do que conseguimos e do que não conseguimos fazer. Depois condicionamo-nos mais nós do que propriamente os professores ou das pessoas que assistem... e nós temos assim um “bichinho” que nos chateia e que nos diz que não está bem. Mas às vezes não está assim tão mal, mas na hora achamos que está sempre mal.

Esta consciência da nossa parte acaba por ser uma dificuldade nossa. Os miúdos não ligam nenhuma a isso... os miúdos chegam e tocam... está sempre fantástico... o que é bom! Devíamos ser mais assim.

Nós temos colegas de idade adulta, mas grande parte dos alunos da academia são de idade jovem, da idade dos meus filhos, mas acaba por ser giro, porque acabo por ser a “mãe” deles todos e eles lidam muito bem com isso. Estranhamente não me tratam como uma verdadeira “mãe” deles, mas como se fosse uma “tia fixe”. É giro!

Facilidades... tem mesmo a ver com o facto de perceber o que é verdadeiramente para fazer. Os miúdos chegam e tocam bem, mas não percebem o que é suposto fazer. Por exemplo, nas peças às vezes mais pesadas, em que é preciso uma certa maturidade, eles não percebem o que se pretende com aquilo. E eu isso percebo bem... mas é uma questão de confiança. Nós duvidamos muito de nós próprios. Se nós acreditarmos, conseguimos! Eles chegam rápido! Nós demoramos mais tempo no processo. Eu percebo isso, que eu para estudar uma coisa, tenho de tocar dez ou vinte vezes mais que eles. Eles tocam uma vez e à segunda está feito! A verdade e a dificuldade é essa! Eu preciso de estudar, estudar... para tocar o mesmo que eles.

Em turma é tranquilo. A teoria é estudar! Mas por exemplo, em formação auditiva já não é assim. Eles têm o ouvido muito mais desenvolvido, porque quanto mais cedo eles começam mais fácil. Às tantas aquilo é natural. Nós não! Nós temos que reaprender a ouvir. Nós pensamos que ouvimos muito, mas não. Temos de ouvir, perceber o porquê... mas chegamos lá na mesma.

Sente que ao estudar música nesta fase da sua vida contribui para a sua qualidade de vida no geral?

Sem dúvida nenhuma. A música, ou qualquer outra coisa, que a gente aprenda e que tenha muito gosto a fazer, melhoramos sem dúvida a nossa qualidade de vida. No meu caso, foi fazer uma coisa que eu sempre quis fazer e que não fiz e... tendo a possibilidade, porque não. Se é uma coisa que nos dá prazer, gozo... acho que sim, senão não estava cá já há dez anos. E ainda cá estou e cá vou estar...

Perante a sua profissão e o ter de lidar com os problemas dos outros, sente que a música se tornou um refúgio para si?

A música sempre foi um refúgio para mim. Eram outros géneros de música que ainda oiço, mas a música sempre foi um refúgio para mim. O meu pai ralhava comigo que a música estava muito alta e eu sempre usei a música para as diferentes alturas da minha vida. Quando estava feliz ouvia música e quando estava triste ouvia música. Fechava-me no quarto e punha a música alta, para ficar no mundo sossegada. Hoje em dia é um pouco a mesma coisa, para além dos meus gatos.

Como caracteriza a sua capacidade de leitura musical?

Não é má e podia ser melhor, mas não é má. Na verdade, eu não lhe dedico muito tempo, se dedicasse mais tempo era mais fácil. Preciso de mais tempo que os miúdos... preciso de sentar, estudar devagarinho... frase a frase, às vezes compasso a compasso. Mas, as coisas mais fáceis não, só as coisas mais complicadas.

Como define a sua capacidade de improvisação ou de tocar de ouvido?

Isso depende do instrumento. Tocar de ouvido no violoncelo, não é fácil. O violoncelo não é um instrumento de acompanhamento... se bem que também é... mas, não se pode fazer acompanhamento com violoncelo solo, é difícil... não sei...

Na guitarra ou no piano é mais fácil... descobrindo-se a tonalidade inicial, depois a coisa vai. Porque não é muito complicado. Na música clássica, não... sem partitura, nem pensar.

Será que a facilidade de improvisar na guitarra ou piano poderá ter sido influenciada pelo seu contacto com a música de banda de garagem na sua juventude?

É verdade, então da guitarra vem com certeza. Eu aprendi a tocar guitarra e solfejo e esse estilo de música, pop, rock, metal, não está muito longe da música clássica. Não usa muitas coisas complicadas... se bem que eu não sabia aqueles acordes que eles faziam de sétima e de nona... só agora é que percebi. A estrutura harmónica nunca percebia bem como é que funcionava, mas já sabia umas coisas. Eles ensinavam-me algumas coisas engraçadas.

Atualmente prefere o lado mais intuitivo da música ou o lado mais teórico?

Aí é que está a beleza da coisa, porque gosto de música em geral. Eu adoro composição, adoro, adoro! E adoro tocar! Adoro tocar em orquestra! A solo não, mas adoro tocar em orquestra. É o meu mundo. Eu tocava sempre em orquestra e estava perfeito!

Como faz para aprender uma música nova?

Isso é uma boa pergunta, porque a minha professora hoje em dia dá-me peças que só me dá vontade de chorar!

Como é que eu faço??? oiço muitas vezes... não sei se é uma coisa boa ou má, mas quando chegamos a uma certa idade, não conseguimos ouvir más gravações. Então, tendencialmente vamos ouvir a peça no *youtube* e ouvimos sempre aqueles senhores que tocam muito bem e temos a tendência que tudo o que a gente faça abaixo daquilo, não está correto. É mais uma coisa errada. Boa, mas má, porque nós não conseguimos ouvir má música, mas depois não conseguimos chegar nem perto da interpretação da Jacqueline Dupré e gente desse gabarito.

Então, como é que eu faço? Pego na partitura faço compasso a compasso, frase a frase, com muita paciência. Primeiro notas, depois interpretação, depois com muita calma... depois frases maiores... o processo é longo...

Antes de tocar, pego sempre na partitura vou ver onde é que se repete a frase, onde é que acaba, para onde é que ela cresce. Pego no lápis, no *youtube* e na partitura. O processo é longo, demora um pouco.

Tocar por imitação não funciona, porque não sai mesmo que se tente. No final toca-se por imitação, mas com um longo processo de análise.

Informalmente, prefere aprender por partitura ou por ouvido e imitação?

Eu prefiro a orientação do professor do que ouvir e repetir o que ele faz na aula.

Eu tenho liberdade para sugerir algumas, fora do programa obviamente, algumas coisas que eu gosto de tocar e depois é moldado aquilo que eu preciso de fazer e às peças que eu posso ou não tocar. E mediante isso, depois normalmente sentamos, marcamos dedilhações e marcamos algumas barreiras de

tudo o que eu possa estar a fazer menos bem, mas antes disso eu tenho liberdade para ser eu a tentar fazer. Depois é que chego e apresento e a minha professora é que vê se está bem, se não está, qual é a maneira mais fácil ou mais difícil. Às vezes nós temos a tendência por ir pelo processo mais complicado. Em vez de simplificarmos, complicamos.

Como tem decorrido a sua adaptação física ao instrumento?

Temos, sem dúvida que temos! É tudo mais complicado. É feito! A gente faz na mesma, como já disse, mas demoramos mais tempo. O processo não é... automático, não é. Há miúdos que têm um dom natural para fazerem uma coisa, nós fazemos na mesma. Também depende de adulto para adulto, cada um tem a sua facilidade e a sua limitação. Eu sei que o processo é mais demorado e mais longo, mas eu a dizer isto a mim também já me estou a limitar a que aprenda mais rápido. Mas a gente chega lá, sim sem dúvida. Há coisas muito complicadas! O violoncelo não é um instrumento fácil... já me perguntaram várias vezes porque é que eu não escolhi flauta, porque era mais pequenino, mas eu não consigo. O violoncelo não é instrumento fácil, mas se fosse fácil também não tinha piada.

Como tem decorrido a sua adaptação psicológica aos contextos de ensino-aprendizagem?

Nos momentos de exposição pública muito mal. Não gosto, não gosto. Eu sou perfeccionista e não gosto de fazer uma coisa que sei que está mal e tocar uma peça inteira Nós passamos tantas horas a estudar uma peça, um concerto, uma sonata, tantas horas, tanto tempo, às vezes meses para depois termos que apresentar aquilo numa única tentativa e às vezes há passagens que não saem e não gosto, porque acho frustrante.... Eu às vezes estou a tocar muito bem, mas depois lembro-me “ai, esta passagem é complicada” e já não sai... acho que isso é a minha limitação maior. Nós pensamos demasiado. Devemos deixar-nos fluir e desfrutar da música. Dedicámos tanto tempo que devemos desfrutar da música. Devemos tocar... mas às vezes pensamos demasiado. Isso é terrível e eu não gosto dessa parte, mas lá está em orquestra adoro, adoro. Mesmo às vezes fazendo solos no violoncelo...perfeitamente audível, não tenho nenhum problema, não fico nervosa. Adoro estar ali a ouvir a orquestra toda e nós fazermos parte, é fantástico. Agora a solo, não gosto!

Quando está em conjunto sente que o palco é um espaço onde se sente bem?

Sinto-me bem, mas eu não sou um músico solista. Nem pensar! Eu sou músico de fundo, eu fico cá atrás ou no meio da orquestra... sozinho não. Não gosto da exposição! Não gosto de estar à frente e as pessoas todas a olhar para mim, enerva-me. Eu nem preciso de estar a tocar. Não gosto dessa parte, não. Gosto da parte de tocar. Gosto de tocar porque... gosto. Gosto de tocar, porque gosto do som do violoncelo, gosto do som do piano. Gosto de tocar, porque me faz sentir bem, faz-me rir, faz-me chorar, faz-me... as emoções... as harmonias bonitas e isso é que eu gosto.

Acha que o violoncelo é o instrumento que a define?

É um dos... pelo timbre específico que o violoncelo tem, é um dos...

Como disse eu sou de Lisboa, eu sou... do fado, se bem que só bem mais tarde é que eu percebi isso e está muito implementado essa coisa da tristeza, do fado... o povo português é um pouco assim, pelo menos lá na minha terra é um bocado assim e eu gosto disso. É uma coisa triste, mas não é uma coisa má... é melancolicamente feliz! É estranho... faz parte de nós. Pronto, não é uma coisa forçosamente má. Eu sou triste e sou contente. Não tenho meio termo e o violoncelo é um bocado assim... essas harmonias bonitas de que eu falo tem a ver com isso, essa parte mais triste... essa parte mais introspetiva, mas eu gosto. É isso que eu gosto no piano, é isso que eu gosto no violoncelo e depois também na outra parte do heavy metal... coisas mais pesadas... mais fortes... mais rock.

Como caracteriza a relação com os seus professores?

É boa. Eu acho que me dou bem com toda a gente e acho que nunca tive problemas com professores por causa da idade. Nem com as turmas, seria mais enquadrar-me nas turmas de miúdos mais pequenos do que com professores. Porque, é verdade que eu às vezes sou mais velha do que os professores que me

dão aulas, mas eles estudaram, têm o curso e sabem muito mais que eu, por isso não me dou mal com ninguém. Estou ali para aprender e eles estão ali para me ensinar. Tranquilo, nunca tive nenhum problema com nenhum deles. Gosto mais de uns do que de outros, mas isso tens mais a ver com as pessoas se identificarem mais umas com as outras... mas acho que nunca tive problemas.

Dentro da sala sou uma aluna igual aos outros. Não tenho que tratar o professor de forma diferente só porque tenho mais idade.

E com o professor de instrumento?

É tranquilo. Já tive vários professores de instrumento. Neste momento já é o quarto e acho que me dei bem com todos eles. Cada um com as suas ideias, com a sua forma de abordar o próprio instrumento, mas sim... dou-me bem com todos. É como digo, eu estou ali para aprender e eles estão ali para me ensinar, portanto tudo o que eu possa aprender com a pessoa que sabe e que eu não sei, por mim está fantástico.

Como define o seu percurso de 10 anos na academia?

Acho que foi bom. Tem sido! Não espero ir-me embora, mesmo que saia hei de ficar. A academia é uma segunda casa. Nós passamos aqui tanto tempo que conhecemos as pessoas... criamos amigos, criamos laços... vemos os miúdos crescer... tomamos conta deles às vezes como sejam nossos e esse é um bocado o meu papel também aqui. Não é porque tem de ser, porque sou mais velha, é uma coisa natural que acontece. Assim como eu lhes dou a eles, eles dão-me a mim. Eles estudam comigo... às vezes têm o mesmo programa, as mesmas escalas ou os mesmos estudos e estudamos todos juntos. Eles puxam por mim, eu puxo por eles... é engraçada a vida na academia. Tem altos e baixos, tem momentos em que nós não temos tempo para fazer nada, tem outros momentos em que nós passamos aí um dia inteiro a estudar... é engraçado. Gosto de aqui andar. Tenho saudades de algumas coisas que já não tenho, que já passaram. Gostava de ter mais tempo que a vida não permite... o nosso trabalho fora da academia é muito e depois às vezes o tempo falta para aqui que é uma coisa que se calhar devia de haver mais tempo, mas pronto os miúdos também têm a escola e a academia. Nós temos a nossa vida, o nosso trabalho e as nossas coisas... é interessante. É muito engraçado ver os miúdos crescerem e nós ficarmos. E enquanto alunos é interessante vermos que nós não estamos sozinhos, há mais gente adulta. Portanto, nós não estamos a pensar mal e devemos sempre fazer aquilo... mesmo que eu tivesse oitenta anos e nunca tivesse aprendido, eu vinha aprender, porque se há vontade a gente deve fazer. É o que eu digo, podem não me passar, porque aquilo que menos me importa é a nota. Eu estou aqui para aprender! Dêem-me nove, oito, sete, cinco o tempo todo, eu vou cá andar porque o que eu quero é aprender. Eu não sei mais porque dezoito ou dezasseis, quinze ou dez. O que eu sei é o que eu sei. O que eu quero é aprender a tocar... o que eu quero é sentir que estou no meio da orquestra e que oiço a orquestra toda a tocar e que eu faço parte. Então quando é sinfónica é fantástico. Há peças mesmo... vale a pena. É isso que eu gosto!

Anexo C

TABELA DE ANÁLISE DE CONTEÚDOS

Entrevistas a alunos

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	SENTIDOS DE RESPOSTA	INDICADORES DE RESPOSTA
<p>Motivações</p>	<p>Gerais</p>	<p>É declarado que a música é fundamental na sua vida</p>	<p>E1: “(...) no fundo, é o que eu gosto de fazer. Sem isto... falta-me qualquer coisa.”</p> <p>E1: “Tenho sempre música na clínica, sempre. A música está sempre ao meu lado.”</p> <p>E1: “No trabalho, é rádio, ou seja, música mais comercial. No carro, depende da altura do dia. E depende do que esteja a trabalhar na parte musical. (...) Mas oiço um bocadinho de tudo. Não oiço muito música pimba, é um género que gosto apenas no verão, mas habitualmente não.</p> <p>Oiço muita música clássica e música sacra. É o meu tipo de música predileto.”</p> <p>E2: “Eu gosto! E acho que me faz bem. Sinto que me faz bem!”</p> <p>E3: “A música sempre fez parte da minha vida.”</p> <p>E3: “A primeira coisa que eu faço, depois de beber café, é ouvir música e só depois então é que faço o resto das coisas que tenho para fazer.”</p>

		<p>É evidente o gosto pela música em geral</p>	<p>E1: <i>“Gosto da junção das duas, ou seja da música coral-sinfônica. Juntamos instrumentos das bandas, juntamos com os instrumentos mais “clássicos” e juntamos o coro, que é a área onde me encontro agora.”</i></p> <p>E2: <i>“(…) eu gosto muito de dançar e gosto muito de cantar (…).”</i></p> <p>E2: <i>“Eu sempre gostei de música. Gosto muito, principalmente de dançar, e se me perguntassem que instrumento é que eu gostaria de saber tocar, diria guitarra. Mas como tínhamos um piano em casa disse: “olha vou experimentar, logo se vê”, e foi uma surpresa agradável. Surpreendi-me e gosto muito. Foi um desafio. Não seria a minha primeira opção, mas acabei por ficar porque me surpreendi com aquilo que tenho aprendido e gosto.”</i></p> <p>E2: <i>“Estou sempre a ver o que há ou o que poderei ir ver. Felizmente já não precisamos de fazer muitos quilómetros, porque já vão aparecendo aqui coisas mais perto que poder aproveitar, e sempre que posso vou. Por exemplo, há tempos houve um espetáculo de jazz na Moagem e eu fui, porque é mais um complemento, é mais uma perspetiva diferente, é mais uma opinião pessoal em relação a um outro tipo de música...”</i></p> <p>E3: <i>“(…) gosto de harmonias bonitas... gosto de muita coisa... do som do violoncelo...gosto de um solo ou de uma frase bonita quando o violoncelo se exprime.... Eu sou de Lisboa e o fado também está muito presente em mim... e acho que em orquestra e em música clássica o violoncelo seja o instrumento mais que me define nesse sentido.”</i></p> <p>E3: <i>“Eu venho do rock e do heavy metal. Nunca tinha ouvido música clássica e descobri na academia um admirável mundo novo. Descobri um estilo de música que nunca tinha ouvido. (...) Há música que nós gostamos, outra não e temos que aprender a ouvir e a descobrir o tipo e o estilo e o que caracteriza as várias vertentes que a música clássica tem para oferecer. É a mesma coisa que dizer: “eu não gosto de rock” e englobamos todo um mundo de coisas dentro do rock que até podemos gostar. Na música clássica descobri isso, que</i></p>
--	--	--	--

			<i>gosto de música clássica."</i>
	Emocionais	É evidenciada a vontade de aprender música	E1: <i>"Depois dos 18 anos as coisas começaram a mudar, e agora que ganho dinheiro para mim, decidi fazer mesmo aquilo que eu já queria fazer há</i>

			<p><i>muito tempo.”</i></p> <p><i>E1: “(...) a minha vontade em seguir música já vem muito antes disso.”</i></p> <p><i>E2: “(...) ter aqui o instrumento e eu não hei de aprender”. Nem sei ler uma pauta. Eu via o meu filho com as pautas, mas nem sabia onde era o dó, nem o ré, nem o mi. Vim e perguntei se havia ensino para adultos. Disseram-me que sim e achei que podia aprender.”</i></p> <p><i>E2: “Era aprender, porque apercebi-me que era uma área que eu não dominava minimamente. Nós ouvíamos música, gostamos de algumas músicas e eu queria poder olhar para uma pauta e perceber o que lá estava.”</i></p> <p><i>E2: “É um gosto pessoal. Isto não é com o intuito de fazer concertos, nem nada disso, mas é uma conquista pessoal.”</i></p> <p><i>E2: “Já enquanto criança, manifestava o desejo de um dia tocar piano. Depois ficou esquecido, arrumado, e agora finalmente estou a conseguir concretizá-lo.”</i></p> <p><i>E3: “(...) neste momento, estou a pensar mudar de profissão. Estou um pouco cansada de ter de tratar os problemas dos outros. Quero fazer uma coisa mais alegre na vida. As doenças são algo que me afetam neste momento. Inicialmente não me fazia qualquer diferença, mas neste momento as doenças e os problemas dos outros deixam-me triste. Então, eu quero mudar o rumo à minha vida e estar um pouco mais alegre com a música e menos triste com as doenças dos outros.”</i></p> <p><i>E3: “(...)é algo que me persegue a algum tempo e porque não seguir, se já cheguei até aqui. Se calhar se não for agora, depois fica tarde demais e é mais por isso, do que estar a pensar “o que é que vou fazer com essa formação”.</i></p>
--	--	--	---

			<i>Mas sim. Isso está presente e se não for agora depois já não será.”</i>
		A música é vista como um refúgio emocional	<i>E3: “A música sempre foi um refúgio para mim. Eram outros géneros de música que ainda oiço, mas a música sempre foi um refúgio para mim. O meu pai ralhava comigo que a música estava muito alta e eu sempre usei a música para as diferentes alturas da minha vida. Quando estava feliz ouvia música e quando estava triste ouvia música. Fechava-me no quarto e punha a música alta, para ficar no mundo sossegada. Hoje em dia é um pouco a mesma coisa, para além dos meus gatos.”</i>
	Identidade Musical	É declarada a importância da música como sentido para a vida	<i>E1: “Eu tenho uma profissão, mas não é aquilo que eu gosto de fazer. Sempre quis seguir música, desde o meu 8º/9º ano, só que os meus pais nunca me deixaram.”</i> <i>E3: “Eu não conheço ninguém que não goste de música. Toda a gente gosta de música. Pode gostar de um estilo de música diferente, mas não há ninguém.”</i>
			<i>E1: “Sou mais conhecido como estando ligado mais à direção, devido à direção dos coros. Muitos dos meus colegas já me têm procurado nesse sentido.”</i> <i>E3: “Não me consigo imaginar um dia sem música.”</i> <i>E3: “(...) estudo música porque eu gosto... adoro tocar e sinto-me feliz. O resto é bónus.”</i> <i>E3: “Gosto de tocar porque... gosto. Gosto de tocar, porque gosto do som do</i>

			<i>violoncelo, gosto do som do piano. Gosto de tocar, porque me faz sentir bem, faz-me rir, faz-me chorar, faz-me... as emoções... as harmonias bonitas e isso é que eu gosto."</i>
		É evidenciada uma identidade musical relacionada com o instrumento musical	E3: <i>"É um dos... pelo timbre específico que o violoncelo tem, é um dos... Como disse eu sou de Lisboa, eu sou... do fado, se bem que só bem mais tarde é que eu percebi isso e está muito implementado essa coisa da tristeza, do fado... o povo português é um pouco assim, pelo menos lá na minha terra é um bocado assim e eu gosto disso. É uma coisa triste, mas não é uma coisa má... é melancolicamente feliz! É estranho... faz parte de nós. Pronto, não é uma coisa forçosamente má. Eu sou triste e sou contente. Não tenho meio termo e o violoncelo é um bocado assim... essas harmonias bonitas de que eu falo tem a ver com isso, essa parte mais triste... essa parte mais introspetiva, mas eu gosto. É isso que eu gosto no piano, é isso que eu gosto no violoncelo e depois também na outra parte do heavy metal... coisas mais pesadas... mais fortes... mais rock."</i>
	Família e amigos	A influência dos amigos e do meio é referida como motivo para a aproximação à música	E1: <i>"O meu pai e a minha irmã. No entanto, o que me levou a ingressar na banda foram os meus colegas." E1: <i>"Foi importante também o meu pai, porque levava para casa o instrumento e começava a estudar e comecei a interessar-me a ouvir, mas a principal influência foram os meus colegas."</i> E2: <i>"(...) eu acho que nós temos contacto com a música, desde que vimos ao mundo. Aliás, se calhar até antes... ainda no período de gestação, já temos contacto com a música. Eu sinto que a música sempre fez parte da minha vida. Porque gosto de ouvir, porque gosto de dançar, porque participei em ranchos folclóricos, em coros da igreja..."</i> E3: <i>"Todos os meus amigos sempre estudaram música. Estudaram no</i></i>

			<p><i>conservatório ou nas bandas. Saíamos e tocávamos em garagens... e a música sempre fez parte de mim. Nunca tive disponibilidade para estudar música, como os meus amigos estudavam, então eles ensinavam-me umas coisas... ensinavam-me a tocar guitarra, ensinavam-me o solfejo. Estava com eles todos os dias, mas nunca tinha andado em nenhuma escola e era uma coisa de que eu tinha muito gosto.”</i></p>
	<p>Funcionais/sociais</p>	<p>São expressas intenções para o estudo da música</p>	<p>E1: “[Estudo música para] <i>sentir-me realizado profissionalmente, porque se assistente dentário não tem nada a ver com música, são ambientes totalmente diferentes. Estou a fazer uma coisa porque “tem de ser”. Não é aquilo que eu gostava de fazer, nem pouco mais ou menos. Mas espero sentir-me realizado daqui a alguns anos.”</i></p> <p>E2: “.....”</p> <p>E3: “Neste momento, apenas gosto pessoal. Pura “carolice”.”</p>
			<p>É destacado o conhecimento musical como uma mais-valia pessoal e/ou profissional</p>

			<p>E2: “(...)dou por mim a apreciar coisas que não faziam minimamente sentido para a minha vida e agora fazem.”</p> <p>E2: “Eu por exemplo agora, tenho imensa vontade ... adorava assistir a uma ópera ao vivo, coisa que antes nem sequer ligava ao assunto. E não só na música, inclusive na dança, por exemplo em relação ao ballet. Também não ligava, mas há dias fui assistir a um espetáculo em Castelo Branco e adorei, o Lago dos Cisnes. Coisa que eu não ligava minimamente.”</p> <p>E2: “Eu não penso nunca a vir a usufruir desta aprendizagem em termos profissionais. Será só, em termos pessoais. Aquilo que eu quero é realmente poder ter prazer naquilo que eu estou a tocar, naquilo que eu estou a aprender (...) as aprendizagens que tenho tido também acabam por me ser úteis para tudo o resto. Em certas conversas com outras pessoas... aquilo que é anunciado, os espetáculos que há, que se apresentam, seja aqui seja lá fora.”</p> <p>E3: “Eu essencialmente pretendo tocar. É uma coisa que me faz bem, porque se eu estou triste, toco, se eu estou feliz, toco. Eu também toco piano, por isso uma coisa ou outra, eu toco todos os dias. (...) Gosto de tocar...”</p> <p>E3: [Relativamente à música clássica] “(...) quanto mais ouvimos, mais gostamos e mais procuramos.”</p> <p>E3: “A gente vai crescendo e a vida leva-nos para outros caminhos. Vamos conhecendo outras coisas.”</p> <p>E3: “Sem dúvida nenhuma. A música, ou qualquer outra coisa, que a gente aprenda e que tenha muito gosto a fazer, melhoramos sem dúvida a nossa qualidade de vida. No meu caso, foi fazer uma coisa que eu sempre quis fazer e que não fiz e... tendo a possibilidade, porque não. Se é uma coisa que nos dá</p>
--	--	--	--

			<p><i>prazer, gozo... acho que sim, senão não estava cá já há dez anos. E ainda cá estou e cá vou estar... “</i></p>
		<p>A aprendizagem musical contribui para a criação de um novo gosto estético</p>	<p>E2: <i>“Antes, por exemplo, se estivesse a ver televisão e aparecesse um concerto ou qualquer coisa de música clássica, eu automaticamente mudava de canal. Não fazia minimamente parte da minha vida. Nem sabia, nem gostava, nem sabia apreciar... e agora, por exemplo, eu ando com um CD de Chopin no carro, e estou apaixonada por aquele CD. (...) dou por mim a apreciar coisas que não faziam minimamente sentido para a minha vida e agora fazem.”</i></p> <p>E2: <i>“A aprendizagem da música mudou completamente.</i> <i>O meu filho está a seguir piano, não é, mas o meu marido acaba por nos acompanhar nestes eventos que vamos a assistir e ele próprio acaba também por ser influenciado a apreciar outras coisas. A ver e a ouvir outras coisas. Mudou muito a nossa perspetiva, muito mesmo.”</i></p> <p>E2: <i>“Sinto que não é só a aprendizagem da leitura de notas e da prática do instrumento, mudou muita coisa na minha perspetiva daquilo que eu considerava bonito ou agradável ao ouvir. Aumentou imenso o leque daquilo que eu conhecia e daquilo que eu apreciava.”</i></p> <p>E3: <i>“A vida muda e leva-nos por caminhos diferentes. (...) Não foi de repente, foi gradual.”</i></p>
<p>Processos de aprendizagem musical</p>	<p>Gerais</p>	<p>São evidenciados constrangimentos ao longo do processo de aprendizagem musical</p>	<p>E1: <i>“Tem havido algumas situações de constrangimento...já existiram vários momentos em que pensei desistir... mudar de escola e desistir... mas, a força de vontade leva-me a continuar, pois a idade também me dá essa responsabilidade e como não é uma obrigação, tenho um caminho de fuga. Mas, não tem sido fácil...”</i></p>

			E2: <i>“Ao início foi um bocadinho estranho, porque não era o que eu estava à espera (...)”</i>
		A idade é referida como elemento que interfere no seu processo de aprendizagem	E1: <i>“Psicologicamente, sim. Porque um aluno de idade adulta já não tem certas atitudes que os colegas de 16 anos têm. E depois quando “levamos os raspanetes dos professores”, nós também levamos com eles, embora não tenhamos contribuído para... psicologicamente e a nível de aulas em conjunto...isso não é fácil e às vezes só apetece pegar nas coisas e ir embora. Assim, às vezes a convivência com os meus colegas de ano dentro da sala de aula, é complicada de gerir.”</i>
		A idade é salientada como elemento de responsabilidade perante o processo de aprendizagem	<p>E1: <i>“Temos outra noção do que estar dentro de uma sala de aula que eles não têm. Lá fora, as coisas são um bocadinho piores, porque sendo a nossa maturidade diferente, temos pontos de vista já formados por nós e eles têm pontos de vista que são formados em casa ou pelo que os outros fazem. Isso torna-se complicado de gerir na nossa cabeça, porque hoje dizem uma coisa e amanhã já dizem outra... e nós não sabemos muito bem com aquilo que estamos a contar.”</i></p> <p>E1: <i>“O grande problema é o relacionamento com os colegas... O facto de eu ser mais velho que o resto da turma, leva-me a pensar e a agir de forma diferente deles, e a não compactuar com algumas coisas que eles dizem/fazem.”</i></p> <p>E2: <i>“Eu ficava era possessa quando chegava e eles nem sequer tinham estudado a lição. Eu levava a lição estudada. Era pouco, mas o que era tinha que vir... nós vemos as coisas de outra forma. As crianças não têm o sentido de responsabilidade que eu tenho! (...) Nós tentamos ser muito objetivos e isso trai-nos. É aquilo que eu tenho sentido, porque se eu tentar relaxar (...)e deixar de lado aquela objetividade a que estamos habituados no dia-a-dia e seguirmos o nosso instinto, as coisas correm muito melhor. Mas temos aquela objetividade que nos acaba por trair e às vezes não conseguimos identificar tão bem como as crianças.”</i></p>

			<p>E2: <i>“Agora em relação ao resto, somos muito mais metódicos e muito mais rigorosos.”</i></p> <p>E3: <i>“Mas, os adultos têm muito esse problema, condicionam-se muito a eles próprios e estragam mais. Se não pensassem tanto, as coisas eram mais fáceis.”</i></p> <p>E3: <i>“Nós duvidamos muito de nós próprios. Se nós acreditarmos, conseguimos! Eles chegam rápido! Nós demoramos mais tempo no processo.”</i></p> <p>E3: <i>“Às vezes nós temos a tendência por ir pelo processo mais complicado. Em vez de simplificarmos, complicamos.”</i></p>
		<p>O contacto com a música antes do ingresso na aprendizagem musical revela-se importante para o processo de desenvolvimento musical</p>	<p>E1: <i>“O facto de ser mais velho e de ter já um contacto com a música há mais tempo do que eles, é uma vantagem, principalmente ao nível da leitura. O meu trabalho com os coros também me deu vantagem ao nível da leitura coral e de cantar em coro. (...) Se calhar, o facto de trabalhar à oito anos com coros, de ter de trabalhar as peças antes de as ensaiar... perceber como as coisas funcionam antes de montar uma peça a 4 vozes mistas ou seja aquilo que for, dá-me outra bagagem para fazer o percurso na academia de forma mais tranquila, tanto ao nível da leitura como no canto.”</i></p> <p>E1: <i>“Por exemplo, eu não tenho dificuldade nenhuma em ler instrumentos transpositores e os meus colegas têm, porque eu andei na banda e eles não. Quando se coloca uma partitura de orquestra, eles perdem-se. Têm dificuldade nos sopros e não percebem que a armação de clave é outra... ficam um bocado atrapalhados. O facto de ter andado nas bandas, ajuda precisamente nisso. Ou seja, temos mais maturidade musical.”</i></p> <p>E3: <i>“Sim, mas nesse carácter mais informal. Desde os meus 13/14 anos.”</i></p>

			<p>E3: <i>“Não digo que influenciou porque é um mundo diferente, mas é sempre uma mais-valia.”</i></p> <p>E3: <i>“É verdade, então da guitarra vem com certeza. Eu aprendi a tocar guitarra e solfejo e esse estilo de música, pop, rock, metal, não está muito longe da música clássica. Não usa muitas coisas complicadas... se bem que eu não sabia aqueles acordes que eles faziam de sétima e de nona... só agora é que percebi. A estrutura harmónica nunca percebia bem como é que funcionava, mas já sabia umas coisas. Eles ensinavam-me algumas coisas engraçadas.”</i></p>
		<p>São evidenciadas facilidades no processo de aprendizagem musical</p>	<p>E1: <i>“As facilidades, são principalmente ao nível da audição. É normal que uma pessoa que já dirige coros há oito anos, que tenha um ouvido mais apurado do que um colega meu que tenha menos anos e que se tenha interessado por música há menos tempo. A nível da formação musical e a análise e técnicas de composição, é tudo muito mais fácil, por causa da parte da audição. O meu ouvido já está mais ou menos preparado para ouvir o que é que soa... o que é estável e o que não é estável... os intervalos... já está de tal forma formatado, que essa parte se torna mais fácil.”</i></p> <p>E2: <i>“A facilidade para mim é que quando uma pessoa se propõe a fazer uma coisa, a partir do momento em que estuda é porque está com a intenção de que consegue.”</i></p> <p>E3: <i>“Facilidades... tem mesmo a ver com o facto de perceber o que é verdadeiramente para fazer. Os miúdos chegam e tocam bem, mas não percebem o que é suposto fazer. Por exemplo, nas peças às vezes mais pesadas, em que é preciso uma certa maturidade, eles não percebem o que se pretende com aquilo. E eu isso percebo bem... mas é uma questão de confiança.”</i></p>

		<p>São evidenciadas dificuldades no processo de aprendizagem musical</p>	<p>E1: <i>“Diferença de idades, de comportamentos e o próprio percurso. Assim como o facto de a maior parte dos meus colegas, que estão em articulado, não pagam para andar a adquirir estes conhecimentos, e não o sabem aproveitar. Isso eu não percebo... se eu nessa altura tivesse esta oportunidade, de certeza que aproveitava e não fazia as coisas que eles fazem.”</i></p> <p>E1: <i>“Francamente, estudo muito pouco instrumento, visto que há bastante falta de tempo. Trabalho, tenho aulas e tenho uma filha; e quando tenho algum tempo livre para estudar já é demasiado tarde e não o posso fazer.”</i></p> <p>E2: <i>“A dificuldade é coordenar o tempo disponível para... não pratico o tempo que deveria de forma a evoluir melhor. Uma pessoa que trabalha o dia inteiro, não é fácil... (...) Há uma reunião extra no trabalho, falta-se à aula de formação musical, porque não se vai deixar de trabalhar para ir à aula. Esse é o pior obstáculo.”</i></p> <p>E3: <i>“Esta consciência da nossa parte acaba por ser uma dificuldade nossa. Os miúdos não ligam nenhuma a isso... os miúdos chegam e tocam... está sempre fantástico... o que é bom! Devíamos ser mais assim.”</i></p> <p>E3: <i>“A teoria é estudar! Mas por exemplo, em formação auditiva já não é assim. Eles têm o ouvido muito mais desenvolvido, porque quanto mais cedo eles começam mas fácil. Às tantas aquilo é natural. Nós não! Nós temos que reaprender a ouvir. Nós pensamos que ouvimos muito, mas não. Temos de ouvir, perceber o porquê... mas chegamos lá na mesma.”</i></p> <p>E3: <i>“Gostava de ter mais tempo que a vida não permite... o nosso trabalho fora da academia é muito e depois às vezes o tempo falta para aqui que é uma coisa que se calhar devia de haver mais tempo, mas pronto os miúdos também têm a escola e a academia. Nós temos a nossa vida, o nosso trabalho e as nossas coisas...”</i></p>
--	--	--	--

		A aprendizagem musical é evidenciada como importante para a qualidade de vida em geral	E1: “(...) vou de férias, mas não consigo ir sem levar trabalho atrás de mim. Não consigo ir sem música e sem partituras para trabalhar...não consigo.”
Desenvolvimento musical		É referida a inexistência de problemas com a leitura musical	<p>E1: “A nível de clave de sol e de clave de fá, penso que é boa ou até muito boa. Na clave de dá, confesso que comecei a ler há pouco tempo, mas o facto de fazer orquestrações para os coros que dirijo e de ser diretor de um quarteto de cordas e de uma orquestra de câmara, me tem ajudado na leitura da clave de dó.”</p> <p>E2: “Como sou uma pessoa que gosta de aprender, na formação musical, eu gosto de tudo. Dos ritmos, leituras de notas... simpatizo mais com os ritmos do que com as leituras de notas, porque dá mais trabalho e tenho mais facilidade em relação aos ritmos.”</p> <p>E2: “ (...) aprendi como eles, vim às aulas como eles, fiz os exercícios como eles, estudei como eles... pronto, e progredi.”</p> <p>E2: “(...) em termos de velocidade de leitura estou muito aquém, preciso de praticar muito mais. preciso de exercitar muito mais para poder identificar...”</p> <p>E3: “Não é má e podia ser melhor, mas não é má. Na verdade, eu não lhe dedico muito tempo, se dedicasse mais tempo era mais fácil. Preciso de mais tempo que os miúdos... preciso de sentar, estudar devagarinho... frase a frase, às vezes compasso a compasso. Mas, as coisas mais fáceis não, só as coisas mais complicadas.”</p>
		É referida a capacidade de improvisação	E1: “(...) improvisação a partir de uma melodia, a nível de órgão é boa. No piano já é mais ou menos. Apesar do piano ser muito semelhante ao órgão, uma pessoa que toque muito bem piano não quer dizer que toque órgão ou vice-versa. É muito diferente. Mas, a nível de órgão, que é o instrumento que

			<p><i>pratico mais, é boa.”</i></p> <p>E3: <i>“Isso depende do instrumento. Tocar de ouvido no violoncelo, não é fácil. O violoncelo não é um instrumento de acompanhamento... se bem que também é... mas, não se pode fazer acompanhamento com violoncelo solo, é difícil... não sei...”</i></p> <p><i>Na guitarra ou no piano é mais fácil... descobrindo-se a tonalidade inicial, depois a coisa vai. Porque não é muito complicado.”</i></p>
		<p>A técnica instrumental é referida como importante para a aprendizagem musical</p>	<p>E1: <i>“Não sou nenhuma diva, mas penso que seja boa.”</i></p> <p>E1: <i>“(...) ao contrário de outro instrumento que é praticar e praticar até evoluir, no canto se a pessoa não é minimamente dotada logo desde início para cantar, por mais técnicas que possam vir, não dá.”</i></p>
	<p>Intuição e análise</p>	<p>O processo analítico é visto como fulcral para a aprendizagem musical</p>	<p>E1: <i>“Primeiro, estudo a partitura, vendo nela através da música o que é que o compositor deseja que o intérprete faça. Depois ouço algumas gravações de interpretações da peça...”</i></p> <p>E3: <i>“Então, como é que eu faço? Pegó na partitura faço compasso a compasso, frase a frase, com muita paciência. Primeiro notas, depois interpretação, depois com muita calma... depois frases maiores... o processo é longo... Antes de tocar, pego sempre na partitura vou ver onde é que se repete a frase, onde é que acaba, para onde é que ela cresce. Pego no lápis, no youtube e na partitura. O processo é longo, demora um pouco.”</i></p> <p>E3: <i>“Tocar por imitação não funciona, porque não sai mesmo que se tente. No final toca-se por imitação, mas com um longo processo de análise.”</i></p>

	Processos formais e informais da aprendizagem	<p>É evidenciado que o processo formal de estudo do instrumento se revela importante para a aprendizagem musical</p>	<p>E1: “(...) estudo muito pouco instrumento (...)”</p> <p>E2: “Em relação ao instrumento, quanto mais se pratica, consegue-se fazer outras coisas que são mais agradáveis ao ouvido e mais complicadas, completas. Tem que haver um trabalho constante... por isso... eu gosto de tudo, tudo.”</p> <p>E2: “Claro que é muito mais lento. É muito mais lento, sem dúvida. Mas, havendo prática, sem problemas.”</p> <p>E2: “Quando estamos a estudar devemos estar concentrados para não voltarmos a cair nos mesmos erros”. Eu por exemplo, não sou de apontar nada, mas se numa aula a professora Olga me chamar à atenção por algum motivo, na aula seguinte eu lembro-me do que me disse e não volto a fazer da mesma forma. “</p> <p>E3: “Eu percebo isso, que eu para estudar uma coisa, tenho de tocar dez ou vinte vezes mais que eles. Eles tocam uma vez e à segunda está feito! A verdade e a dificuldade é essa! Eu preciso de estudar, estudar... para tocar o mesmo que eles.”</p> <p>E3: “Eu prefiro a orientação do professor do que ouvir e repetir o que ele faz na aula. (...) antes disso eu tenho liberdade para ser eu a tentar fazer. Depois é que chego e apresento e a minha professora é que vê se está bem, se não está, qual é a maneira mais fácil ou mais difícil.”</p>
		<p>O processo formal de aprendizagem do instrumento é destacado como importante</p>	<p>E1: “Partitura... Sou um pouco incapaz de aprender por outro método...”</p> <p>E2: “ (...) antes de ir para o piano, primeiro estudo, vejo quais são as notas, etc... e depois vou e tento.”</p>

		<p>Tocar de ouvido não faz sentido para a aprendizagem na vida adulta</p>	<p>E1: <i>“Tocar de ouvido não é o meu forte.”</i></p> <p>E2: <i>“Não. Por enquanto ainda não. Nem pensar!”</i></p>
	<p>Fatores físicos</p>	<p>A idade não revela a presença de dificuldades aquando da adaptação física ao instrumento</p>	<p>E1: <i>“Considero que a idade não é nenhum ponto de diferença entre as pessoas, porque há mau e bom em todas as faixas etárias. (...) Penso que a idade não é nenhum obstáculo.”</i></p> <p>E1: <i>“A questão de ser mais velho e de não estar no ensino articulado, dificulta bastante esta parte. (...) Assim, as aulas de instrumento, tornam-se por vezes bastante cansativas, porque em pouco tempo tenho de fazer imensa coisa.”</i></p> <p>E2: <i>“(...) não tenho grandes dificuldades... é claro que os meus dedos nunca vão “lubrificar”, nem nunca vão ter a destreza que têm as crianças que começam aqui desde pequeninas, mas consigo fazer coisas que me satisfazem. Claro que eu sei que obviamente que nunca vou fazer grandes concertos, nem nada disso, mas também não é o meu intuito. Eu já sabia à partida quando me inscrevi, que não podia fazer isso.”</i></p> <p>E2: <i>“(...) tudo isto é uma aprendizagem. Mesmo em termos de leveza... por isso, tenho tentado relaxar bem primeiro, porque no dia a dia aquilo que nós fazemos não nos permite ter essa postura. (...) Noto quando começo que começo bem, mas depois o querer conseguir faz com que dê por mim já tensa. Há essas condicionantes...”</i></p> <p>E3: <i>“A gente faz na mesma, como já disse, mas demoramos mais tempo. O processo não é... automático, não é. Há miúdos que têm um dom natural para fazerem uma coisa, nós fazemos na mesma. Também depende de adulto para adulto, cada um tem a sua facilidade e a sua limitação. Eu sei que o processo é mais demorado e mais longo, mas eu a dizer isto a mim também já me estou</i></p>

			<i>a limitar a que aprenda mais rápido. Mas a gente chega lá, sim sem dúvida."</i>
	Fatores psicológicos	A adaptação psicológica ao processo revela-se pacífica	E3: <i>"Tem corrido bem."</i> E3: <i>"Nós pensamos demasiado. Devemos deixar-nos fluir e desfrutar da música. Dedicámos tanto tempo que devemos desfrutar da música. Devemos tocar... mas às vezes pensamos demasiado."</i>
		A exposição pública é referida como elemento integrante da aprendizagem musical	E1: <i>"Para mim, não é nenhum "drama" apresentar-me em público, ou gerir o nervosismo dos concertos, pois desde bastante jovem, aquando da minha entrada para as bandas filarmónicas que estou habituado a estas coisas..."</i> E1: <i>"Calmo e sereno..."</i> E3: <i>"(...) toco em vários sítios atualmente, coisa que me obriguei a fazer para ultrapassar o meu medo de tocar em público, que é uma coisa que nós estamos muito condicionados. Nós em casa tocamos, mas depois temos de tocar para o professor ou para alguém e tocamos mal porque temos medo. Temos medo de desafinar, que nos olhem e que nos digam que não foi bem... então, obriguei-me a ter de fazer algumas coisas de propósito para ter de me mostrar e acho que me está a fazer bem. Ligo um pouco menos a isso."</i>
		A exposição pública é salientada como uma dificuldade inicial ao processo de aprendizagem	E2: <i>"Eu nunca quis participar em audições. Se calhar não faço bem, não sei, mas para já a exposição não é fácil. Não é nada, nada fácil. (...) Ou faço bem ou então não me exponho. E mesmo fazendo bem... não sei se me exponho. Não foi fácil vencer essa barreira. (...) Agora neste momento, se calhar, já veria as coisas de uma outra forma, mas na altura não me senti confortável em estar a expor."</i> E3: <i>"Nos momentos de exposição pública muito mal. Não gosto, não gosto."</i>

			E3: <i>"(...) sozinho não. Não gosto da exposição! Não gosto de estar à frente e as pessoas todas a olhar para mim, enerva-me. Eu nem preciso de estar a tocar. Não gosto dessa parte, não."</i>
		È evidenciada a presença de <i>stress</i> aquando da aprendizagem musical	E1: <i>"(...) quando estou a trabalhar na parte da direção ficar sempre um bocadinho stressado. Quando trabalho com coros novos, sinto o que as pessoas me podem dar e exijo demasiado delas e isso faz com que eu fique mais nervoso e mais stressado. (...) Apesar de me deixar stressado, é um stress habitual e normal para os músicos. Não é o stress que prejudica a nível de saúde. É um stress saudável."</i>
		A aprendizagem musical é referida como benéfica para o equilíbrio emocional	E2: <i>" [Quando toco sinto] (...) prazer. Muito prazer e relaxo, mas às vezes também me irrita, quando não consigo fazer aquilo que quero"</i> E3: <i>"Eu adoro composição, adoro, adoro! E adoro tocar! Adoro tocar em orquestra! A solo não, mas adoro tocar em orquestra. É o meu mundo. Eu tocava sempre em orquestra e estava perfeito!"</i>
		A imagem perante o meio envolvente é referida como importante	E2: <i>"Porque há pessoas que dizem: "Ah! Que bom. Ai se eu pudesse..." Havia pessoas que se pudessem fariam a mesma coisa neste instrumento ou noutra qualquer. E há a outra vertente de pessoas que diziam: "Ah! O meu filho veio-me dizer que tu te inscreveste? É verdade?". É. "Ai quando ele me disse eu nem queria acreditar! Tu estás bem?"."</i>
	A família é salientada como importante para o equilíbrio emocional	E2: <i>"[O meu filho] vem ter comigo e diz-me: "calma, calma. Faz assim, faz assado... faz devagar... olha porque é que tu não fazes..." ele aconselha-me. Está mais à frente que eu, não é? Tem outros conhecimentos."</i>	

			<p>E2: “(...) mesmo as reações lá em casa. Por exemplo, o meu marido, eu até posso estar a tocar pessimamente, mas ele diz-me sempre que está tudo muito bom.”</p> <p>E2: “[O meu filho] tem muito orgulho de eu estar a aprender. Fica bastante satisfeito de eu também estar a aprender.</p> <p>Por exemplo, no ano passado eu não pude vir às aulas por questões profissionais e tive de interromper os estudos por um ano, o meu filho ficou bastante triste. Quando eu lhe anunciei de que me ia inscrever novamente, foi uma alegria muito grande para ele. Até me disse: “Oh mãe, tu vais ver, se tu gostaste até agora de aprender, daqui para a frente vais gostar muito mais. Quanto mais progredires muito mais vais gostar”.”</p>
	<p>Relações pedagógicas professor - aluno</p>	<p>A idade não é elemento inibidor nem interfere perante a relação entre professor e aluno</p>	<p>E1: “A relação com os meus professores é bastante boa, dentro do contexto claro. O facto de ser mais velho tem essa vantagem que sei melhor que os meus colegas perceber e respeitar melhor essa distância que é necessária dentro de uma sala de aula.”</p> <p>E2: “Boa. (...) Em termos de ensino, penso que não existem quaisquer diferenças. Diz-me o que tenho de fazer, o que tenho de corrigir e trabalhar mais, o que deve tentar aperfeiçoar, que exercícios é que tenho de fazer para melhorar isto ou aquilo... há é uma compreensão diferente naquilo que eu apresento de semana para semana, porque o tempo disponível para é completamente diferente. (...) A compreensão é que deve ser diferente. O meu filho tem de apresentar as coisas estudadas e tem de haver evolução, eu apresento aquilo que consigo trabalhar durante a semana.”</p> <p>E3: “É boa. Eu acho que me dou bem com toda a gente e acho que nunca tive problemas com professores por causa da idade. (...) é verdade que eu às vezes sou mais velha do que os professores que me dão aulas, mas eles estudaram, têm o curso e sabem muito mais que eu, por isso não me dou mal com ninguém. Estou ali para aprender e eles estão ali para me ensinar. Tranquilo,</p>

			<p><i>nunca tive nenhum problema com nenhum deles. (...) Dentro da sala sou uma aluna igual aos outros. Não tenho que tratar o professor de forma diferente só porque tenho mais idade.”</i></p> <p><i>E3: “Já tive vários professores de instrumento. Neste momento já é o quarto e acho que me dei bem com todos eles. Cada um com as suas ideias, com a sua forma de abordar o próprio instrumento, mas sim... dou-me bem com todos. É como digo, eu estou ali para aprender e eles estão ali para me ensinar, portanto tudo o que eu possa aprender com a pessoa que sabe e que eu não sei, por mim está fantástico.”</i></p>
--	--	--	---

Anexo D

Questionário a Professores da AMDF (estudo de investigação)

Dados pessoais

Nome *

Paula Margarida Tavares e Sousa Galhano

Género *

Masculino

Feminino

Nacionalidade *

Portuguesa

Naturalidade *

Murtosa - Aveiro

Morada *

Av. da Anil, nº 20, 3º Dto Covilhã

Data de nascimento *

DD

10

/

MM

10

/

AAAA

1970

Dados académicos

Habilitação Académica *
Licenciatura

Escola(s) onde leciona para além da AMDF *

Conservatório Musica de Castelo Branco

Disciplina que leciona *
Instrumento

Instrumento que leciona *
Violino

Grau(s) de ensino *
Iniciação
I Grau
II Grau
III Grau
IV Grau
V Grau
VI Grau
VII Grau
VIII Grau
Ensino Básico
Ensino Complementar
Todos os graus
Livre
Outro

Ano de ingresso na AMDF *

1996

Fatores motivacionais

Qual pensa ser o principal objetivo(s) de um aluno ao ingressar no ensino da música na idade adulta? *

querer saber, motivo emocional e intelectual.

Como define o percurso em termos de motivação de um aluno adulto no ensino da música? *

Avança de acordo com a vontade de aprender e o tempo disponível para o treino.

Processos de aprendizagem

Como caracteriza emocionalmente o aluno adulto em termos de: leitura e escrita musical, adaptação física ao instrumento, capacidade de composição e improvisação e nos momentos de exposição pública? *

pessoa segura do que quer e esforça-se para conseguir.

Quais as facilidades e dificuldades que sente que o aluno adulto tem ao longo do seu processo de aprendizagem? *

compreende mas por vezes não consegue realizar rapidamente. cada pessoa tem o seu ritmo de aprendizagem.

Enviado a 25/08/16, 11:21

Dados pessoais

Nome *

João Correia

Género *

Masculino

Feminino

Nacionalidade *

Portuguesa

Naturalidade *

Lisboa

Morada *

Rua do terroeiro

Data de nascimento *

DD

23

/

MM

06

/

AAAA

1959

Dados académicos

Habilitação Académica *

Outra

Escola(s) onde leciona para além da AMDF *

Nenhuma

Disciplina que leciona *
Formação Musical

Instrumento que leciona *
Outro

Grau(s) de ensino *
Iniciação
I Grau
II Grau
III Grau
IV Grau
V Grau
VI Grau
VII Grau
VIII Grau
Ensino Básico
Ensino Complementar
Todos os graus
Livre
Outro

Ano de ingresso na AMDF *

1996

Fatores motivacionais

Qual pensa ser o principal objetivo(s) de um aluno ao ingressar no ensino da música na idade adulta? *

Preencher uma vontade de aprendizagem que não foi possível na sua infância e juventude.

Como define o percurso em termos de motivação de um aluno adulto no ensino da música? *

Na maioria dos casos são alunos muito motivados

Processos de aprendizagem

Como caracteriza emocionalmente o aluno adulto em termos de: leitura e escrita musical, adaptação física ao instrumento, capacidade de composição e improvisação e nos momentos de exposição pública? *

Na maioria dos casos evitam a exposição pública.

Quais as facilidades e dificuldades que sente que o aluno adulto tem ao longo do seu processo de aprendizagem? *

Facilidade na organização do seu estudo. Dificuldade na capacidade de concentração.

Enviado a 08/11/16, 15:18

Dados pessoais

Nome *

Carlos Salazar

Género *

Masculino

Feminino

Nacionalidade *

Portuguesa

Naturalidade *

Selho S. Jorge

Morada *

Fundão

Data de nascimento *

DD

/

MM

/

AAAA

Dados académicos

Habilitação Académica *

Licenciatura

Escola(s) onde leciona para além da AMDF *

EPABI e Conservatório da Covilhã

Disciplina que leciona *
Instrumento

Instrumento que leciona *
Trompete

Grau(s) de ensino *

Iniciação

I Grau

II Grau

III Grau

IV Grau

V Grau

VI Grau

VII Grau

VIII Grau

Ensino Básico

Ensino Complementar

Todos os graus

Livre

Outro

Ano de ingresso na AMDF *

2003

Fatores motivacionais

Qual pensa ser o principal objetivo(s) de um aluno ao ingressar no ensino da música na idade adulta? *

Enriquecer-se culturalmente através da aprendizagem de um instrumento. Por vezes a razão de se inscrever nessa fase da vida é o concretizar de um sonho.

Como define o percurso em termos de motivação de um aluno adulto no ensino da música? *

É um percurso de um aluno altamente motivado, mas que por vezes quer aprender rápido demais.

Quando percebe a especificidade do instrumento a evolução é mais rápida.

Processos de aprendizagem

Como caracteriza emocionalmente o aluno adulto em termos de: leitura e escrita musical, adaptação física ao instrumento, capacidade de composição e improvisação e nos momentos de exposição pública? *

Em relação à adaptação física é um aluno ansioso e que quer rapidamente aprender e conseguir realizar os exercícios. Demonstra algum receio e nervosismo quando tem que se apresentar em público.

Quais as facilidades e dificuldades que sente que o aluno adulto tem ao longo do seu processo de aprendizagem? *

A motivação, concentração, empenho e atitude são sem dúvidas as facilidades. As dificuldades penso que será a ansiedade e falta de tempo para praticar.

Enviado a 08/11/16, 22:22

Dados pessoais

Nome *

Tiago Gonçalves

Género *

Masculino

Feminino

Nacionalidade *

Portugal

Naturalidade *

Lamego

Morada *

Britiande

Data de nascimento *

DD

/

MM

/

AAAA

Dados académicos

Habilitação Académica *

Licenciatura

Escola(s) onde leciona para além da AMDF *

EPABI

Disciplina que leciona *
Instrumento

Instrumento que leciona *
Saxofone

Grau(s) de ensino *
Iniciação
I Grau
II Grau
III Grau
IV Grau
V Grau
VI Grau
VII Grau
VIII Grau
Ensino Básico
Ensino Complementar
Todos os graus
Livre
Outro

Ano de ingresso na AMDF *

2010

Fatores motivacionais

Qual pensa ser o principal objetivo(s) de um aluno ao ingressar no ensino da música na idade adulta? *

Penso que pelo facto de gostar e até então não ter tido oportunidade.

Como define o percurso em termos de motivação de um aluno adulto no ensino da música? *

Em termos de motivação, é sem duvida muito bom, peso que pelo facto de o aluno apresentar uma maturidade acima do que estamos habituados.

Processos de aprendizagem

Como caracteriza emocionalmente o aluno adulto em termos de: leitura e escrita musical, adaptação física ao instrumento, capacidade de composição e improvisação e nos momentos de exposição pública? *

É sem duvida uma pessoa mais responsável pela sua performance, o que pode trazer problemas de nervosismo acentuado em situação de prestação publica.

Quais as facilidades e dificuldades que sente que o aluno adulto tem ao longo do seu processo de aprendizagem? *

Em termos de dificuldade, penso que será no tempo de aprendizagem que é um pouco mais lento, não porque tenha mais dificuldades, mas sim porque perde mais tempo para tentar perceber os passos todos. Na parte das facilidades é a parte da compreensão da musicalidade e sua expressão.

Enviado a 10/11/16, 16:17

Dados pessoais

Nome *

José Manuel Veloso dos Santos Nunes

Género *

Masculino

Feminino

Nacionalidade *

Portuguesa

Naturalidade *

Castelo Branco

Morada *

Bairro D.ª Francisca Cabral, Quinta do Loureiro de Cima, 6230-058 ALPEDRINHA

Data de nascimento *

DD

08

/

MM

01

/

AAAA

1962

Dados académicos

Habilitação Académica *

Bacharelato

Escola(s) onde leciona para além da AMDF *

Conservatório Regional de Castelo Branco e Escola de Música Pedro Álvares Cabral de Belmonte

Disciplina que leciona *
Formação Musical

Instrumento que leciona *
Piano

Grau(s) de ensino *
Iniciação
I Grau
II Grau
III Grau
IV Grau
V Grau
VI Grau
VII Grau
VIII Grau
Ensino Básico
Ensino Complementar
Todos os graus
Livre
Outro

Ano de ingresso na AMDF *

1996

Fatores motivacionais

Qual pensa ser o principal objetivo(s) de um aluno ao ingressar no ensino da música na idade adulta? *

Completar a sua formação geral e adquirir algumas competências no domínio da música, nomeadamente a leitura musical e a prática de um instrumento.

Como define o percurso em termos de motivação de um aluno adulto no ensino da música? *

Em regra geral, quem o faz, tem uma grande motivação e apetência por este tipo de ensino.

Processos de aprendizagem

Como caracteriza emocionalmente o aluno adulto em termos de: leitura e escrita musical, adaptação física ao instrumento, capacidade de composição e improvisação e nos momentos de exposição pública? *

A leitura musical, por depender apenas de compreensão e algum estudo, creio ser a área em que estes alunos estão, emocionalmente, menos stressados. As restantes, por dependerem muito da parte física e dos conhecimentos adquiridos, serão possivelmente mais complicadas. A exposição pública também não é fácil, pois mexe também com outros sentimentos.

Quais as facilidades e dificuldades que sente que o aluno adulto tem ao longo do seu processo de aprendizagem? *

A leitura musical costuma ser a parte do ensino em que estes alunos evoluem mais rapidamente, pois depende muito de compreensão e algum estudo, estando por isso mais apetrechados para o efeito. As restantes poderão revelar-se de evolução mais lenta, pois dependem muito tanto da parte física como dos conhecimentos a adquiridos.

Enviado a 30/11/16, 11:36

Dados pessoais

Nome *

Luís Rodrigues

Género *

Masculino

Feminino

Nacionalidade *

Portuguesa

Naturalidade *

Barcelos

Morada *

Av. Infante D. Henrique, 11, 1Frt 2780-062 Oeiras

Data de nascimento *

DD

25

/

MM

08

/

AAAA

1966

Dados académicos

Habilitação Académica *

Bacharelato

Escola(s) onde leciona para além da AMDF *

Nenhuma

Disciplina que leciona *
Instrumento

Instrumento que leciona *
Canto

Grau(s) de ensino *
Iniciação
I Grau
II Grau
III Grau
IV Grau
V Grau
VI Grau
VII Grau
VIII Grau
Ensino Básico
Ensino Complementar
Todos os graus
Livre
Outro

Ano de ingresso na AMDF *

2012/13

Fatores motivacionais

Qual pensa ser o principal objetivo(s) de um aluno ao ingressar no ensino da música na idade adulta? *

Adquirir conhecimentos que não possui, realizando normalmente um desejo antigo.

Como define o percurso em termos de motivação de um aluno adulto no ensino da música? *

A motivação está ligada ao retorno que obtem do curso em termos de aperfeiçoamento pessoal e à possível aplicação prática desses resultados, a nível escolar, amador ou profissional.

Processos de aprendizagem

Como caracteriza emocionalmente o aluno adulto em termos de: leitura e escrita musical, adaptação física ao instrumento, capacidade de composição e improvisação e nos momentos de exposição pública? *

O aluno adulto tem normalmente mais dificuldades técnicas e musicais, sendo menos maleável, mas por outro lado é mais focado e tem uma maior autoconfiança.

Quais as facilidades e dificuldades que sente que o aluno adulto tem ao longo do seu processo de aprendizagem? *

Penso que são as inerentes à aprendizagem noutras idades, mas além disso muito condicionadas pela sua disponibilidade de tempo, a sua forma física e, naturalmente, as suas aptidões naturais.

Enviado a 02/12/16, 20:39