



Instituto Politécnico  
de Castelo Branco  
Escola Superior  
de Artes Aplicadas

# Música de conjunto/orquestra em contexto informal

Alberto Castro de Bastos

## Orientador

Professor Especialista Carlos Manuel Dinis Piçarra Alves

Dissertação apresentada à Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música- Instrumento e Música de Conjunto, realizada sob a orientação científica do Professor Especialista Carlos Manuel Dinis Piçarra Alves, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Outubro de 2020



## Composição do júri

### Presidente do júri

Professor Especialista Pedro Miguel Reixa Ladeira  
Professor Adjunto da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico  
de Castelo Branco

### Vogais

Professor Doutor Manuel de Jesus da Conceição Jerónimo (arguente)  
Professor na Escola Superior de Música de Lisboa do Instituto Politécnico de  
Lisboa

Professor Especialista Carlos Manuel Dinis Piçarra Alves (orientador)  
Professor Adjunto da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico  
de Castelo Branco



## **Dedicatória**

Para o meu querido irmão, Samuel...



## Agradecimentos

À Rosa.

Ao professor, orientador e amigo Professor Carlos Alves.

Aos diretores da Academia de Música de Costa Cabral, Dr. José Ferreira e Dr. Francisco Ferreira.

Ao diretor do Agrupamento de Escolas Infanta Dona Mafalda, Dr. Laureano Valente.

Ao presidente do Conselho Geral do Agrupamento de Escolas Infanta Dona Mafalda, Professor Francisco Marcos.

Aos elementos da Orquestra Infanta Dona Mafalda e seus familiares.

Aos funcionários do Agrupamento de Escolas Infanta Dona Mafalda.

À minha família.

Aos alunos e familiares da primeira turma do ensino articulado da EB 2,3 nº 2 de Rio Tinto.

Ao Sr. Fernando Peixoto

Aos diretores de turma.

A todos os professores colegas e amigos.

A todos os meus professores.

A todos os meus alunos.



*“Neste momento de música eles sentiram-se donos da cidade. E amaram-se uns aos outros, se sentiram irmãos porque eram todos eles sem carinho e sem conforto e agora tinham o carinho e o conforto da música.”*

Capitães de Areia - Jorge Amado, 1937



## Resumo

O presente trabalho é composto por duas partes: descrição da Prática de Ensino Supervisionada de aulas individuais de dois alunos de clarinete e de aulas de classes de conjunto de uma turma; e Projeto de Investigação acerca dos aspetos inerentes à organização, metodologia e características pessoais que influenciam a motivação dos elementos da Orquestra Infanta Dona Mafalda. Assim, pretende-se explicar a importância da motivação no processo de aprendizagem, assim como o papel do professor na implementação de estratégias adequadas a cada contexto, a fim de manter níveis motivacionais elevados.

Participaram no estudo 32 elementos da referida orquestra com idades entre os 10 e os 46 anos, tendo preenchido um questionário sociodemográfico, um questionário sobre a relação com os alunos da orquestra e uma versão adaptada do questionário de motivação intrínseca versus extrínseca de Harter. Foram também realizadas três entrevistas para análise qualitativa.

Globalmente, os resultados demonstram que a maioria dos participantes manifestam motivação intrínseca, nas várias dimensões abordadas: desafio ( $M=3,20$ ), curiosidade ( $M=3,12$ ), mestria ( $M=2,89$ ), julgamento ( $M=2,89$ ) e critério ( $M=3,22$ ), o que parece estar relacionado com características metodológicas, pessoais e relacionais.

Conclui-se que a relação do professor/maestro com os alunos/músicos é bastante positiva e facilita a aprendizagem, criando sinergias entre todos os intervenientes. A Orquestra tem um impacto muito significativo na comunidade educativa da escola a que pertence e a prática orquestral com um repertório mais próximo leva a que estudem mais instrumento, demonstrando o papel importante da orquestra no desenvolvimento pessoal, social e técnico dos alunos.

## Palavras chave

Motivação Intrínseca; Motivação Extrínseca; Orquestra Infanta Dona Mafalda; Aprendizagem de Música.



## Abstract

This work is divided in two parts: description of the Supervised Teaching Practice of individual lessons by two clarinet students and music lessons in a group; and Research Project about the aspects inherent to the organization, methodology and personal characteristics that influence the motivation of the members of the Infanta Dona Mafalda Orchestra. Thus, it is intended to explain the importance of motivation in the learning process, as well as the role of the teacher in the implementation of strategies appropriate to each context, in order to maintain high motivational levels.

32 members of the mentioned orchestra participated in the study, aged between 10 and 46 years, which completed a sociodemographic questionnaire, a questionnaire about the relationship with the students of the orchestra and an adapted version of Harter's intrinsic versus extrinsic motivation questionnaire. Three interviews were also conducted for qualitative analysis.

Overall, the results demonstrate that most participants manifest intrinsic motivation, in the various dimensions addressed: challenge ( $M=3.20$ ), curiosity ( $M=3.12$ ), mastery ( $M=2.89$ ), judgment ( $M=2.89$ ) and criterion ( $M=3.22$ ), which seems to be related to methodological, personal and relational characteristics.

It is concluded that the relationship between the teacher/conductor and the students/musicians is very positive and facilitates learning, creating synergies between all the players. The Orchestra has a very significant impact on the educational community of the school which it belongs and the orchestral practice with a familiarity repertoire leads them to study more instrument, demonstrating the important role of the orchestra in the personal, social and technical development of the students.

## Keywords

Intrinsic Motivation; Extrinsic Motivation; Infanta Dona Mafalda Orchestra; Music Learning.



# Índice geral

Introdução	1
Parte I – Reflexão sobre a Experiência Profissional	3
1. Caracterização da Academia de Música de Costa Cabral	3
1.1. Enquadramento geográfico	3
1.2. Contextualização histórica	4
1.3. Descrição das instalações	6
1.4. Comunidade Escolar	7
1.5. Projeto Educativo	8
1.6. Atividade Escolar no ano letivo 2013/2014	10
2. Caracterização da Classe Instrumental: Clarinete	10
2.1. Práticas gerais adotadas (planificações gerais)	10
2.2. Caracterização dos alunos	11
3. Caracterização da disciplina de Classes de Conjunto: Orquestra	21
3.1. Caracterização dos alunos	22
3.2. Práticas gerais adotadas (planificações gerais)	22
3.3. Parâmetros e Critérios de Avaliação	26
3.4. Planificações de aulas selecionadas	28
3.5. Análise crítica da atividade docente	33
3.5.1 Aulas individuais	34
3.5.2 Aulas de música de conjunto	35
Parte II – Projeto de Investigação: Música de conjunto/orquestra em contexto Informal	37
1. A Música de Conjunto e a Orquestra	37
1.1. Música de conjunto	37
1.2. A Orquestra	40
1.2.1. Caracterização do funcionamento das Orquestras	42
1.2.2. A Orquestra enquanto modelo de ensino informal	45
2. Caracterização do agrupamento de Escolas Infanta Dona Mafalda	47
2.1. Enquadramento geográfico	47
2.2. Caracterização do AEIDM	48
2.3. Descrição das instalações	49
2.4. Comunidade Escolar	49

2.5. Projeto Educativo	50
2.6. A Orquestra Infanta Dona Mafalda	50
3. A aprendizagem e a motivação	54
3.1 A Teoria da Aprendizagem de E. Gordon	54
3.2. A Teoria da Aprendizagem Relacional de Vygotsky	59
3.3. A motivação enquanto mediador no processo de aprendizagem	61
4. Metodologia	66
4.1 Objeto de Investigação	66
4.2. Objetivos	67
4.3. Procedimentos de Investigação	67
4.3.1. Amostra	67
4.3.2. Materiais	68
4.3.3. Procedimentos	70
5. Análise e Discussão dos Resultados	70
5.1. Análise quantitativa	70
5.1.1. A motivação dos alunos da orquestra OIDM	70
5.1.2. Relação dos alunos com a orquestra	72
5.1.3. Repertório selecionado na orquestra	74
5.1.4. Relação entre a orquestra e a aprendizagem do instrumento	75
5.1.5. Impacto da orquestra na vida dos alunos	78
5.1.6. Relação com o professor/ maestro	80
5.1.7. A orquestra e a performance	81
5.1.8. Características individuais e a motivação	83
5.2. Análise qualitativa	85
6. Implicações e motivações ao estudo de projeto	90
7. Conclusões	91
Reflexão Final	94
Referências Bibliográficas	95

## Índice de Figuras

Figura 1. Localização da AMCC e das escolas envolvidas	4
Figura 2. Localização do Agrupamento de Escolas Infanta Dona Mafalda	48
Figura 3. Concerto solidário para angariação de fundos para uma unidade de Escuteiros	52
Figura 4. Um Concerto pela Margarida	52
Figura 5. Ensaio na cantina da escola (Dezembro de 2018)	54

## Índice de Tabelas

Tabela 1. Quadro resumo das características da aluna B.B.	12
Tabela 2. Quadro resumo das características do aluno M.M.	13
Tabela 3. Domínios, competência, avaliação e ponderação relativas ao 1º grau	14
Tabela 4. Plano individual de aula da lição nº 10 do aluno M.M.	16
Tabela 5. Plano individual de aula da lição nº 25 do aluno M.M.	18
Tabela 6. Plano individual de aula da lição nº 34 do aluno M.M.	20
Tabela 7. Número de alunos por turma segundo a escola	21
Tabela 8. Sumários das aulas da turma do 8º ano	23
Tabela 9. Critérios de avaliação da disciplina Classe de Conjunto	27
Tabela 10. Planificação das aulas de conjunto nº34 e 35 do 8º A (4ºgrau)	29
Tabela 11. Planificação das aulas de conjunto nº74 e 75 do 8º A (4ºgrau)	31
Tabela 12. Planificação das aulas de conjunto nº 93 e 94 do 8º A (4ºgrau)	32
Tabela 13. Enumeração dos principais espaços físicos do AEIDM	49
Tabela 14. Etapas inerentes ao processo de audição preparatória nas crianças em idade pré-escolar	57
Tabela 15. Abordagem cognitivista da motivação para a aprendizagem	63
Tabela 16. Relação entre a motivação e a atribuição causal	64
Tabela 17. Subescala, itens correspondentes e alfa de chronbach da escala	69
Tabela 18. Estatística descritiva para as dimensões do questionário de motivação	71
Tabela 19. Estatística descritiva para os indicadores da relação dos alunos com a Orquestra	73
Tabela 20. Correlações entre motivação e a relação dos alunos com a orquestra	74
Tabela 21. Estatística descritiva para os indicadores relativos ao repertório da orquestra	75
Tabela 22. Estatística descritiva para os indicadores que estabelecem a relação entre a orquestra e a aprendizagem do instrumento	76

Tabela 23. Correlações entre a motivação e a influencia da orquestra na aprendizagem do instrumento	78
Tabela 24. Estatística descritiva para os indicadores relativos ao impacto da orquestra na vida dos alunos	79
Tabela 25. Correlação entre a motivação e o impacto da orquestra na vida dos alunos	80
Tabela 26. Estatística descritiva para os indicadores relativos à relação com o professor/maestro	80
Tabela 27. Correlação entre motivação e a relação com o professor/maestro	81
Tabela 28. Estatística descritiva para os indicadores relativos à performance	81
Tabela 29. Correlação entre motivação e performance	83
Tabela 30. Diferença na motivação entre o género feminino e masculino	84

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1. Distribuição da amostra pela faixa etária	68
Gráfico 2. Distribuição do número de alunos pelo número de concertos a que assiste Anualmente	84
Gráfico 3. Distribuição do número de alunos pelo número de anos que frequenta a Orquestra	85

## **Lista de anexos**

Anexo A – Planificações Aluna 1: B.B.

Anexo B – Planificações Aluno 2: M.M.

## **Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos**

AMCC - Academia de Música de Costa Cabral

AEIDM - Agrupamento de Escolas Infanta Dona Mafalda

OIDM - Orquestra Infanta Dona Mafalda



## Introdução

O presente trabalho foi desenvolvido enquanto Projeto do Ensino Artístico do Mestrado em Ensino de Música-Instrumento e Música de Conjunto, contemplando duas partes distintas: Reflexão sobre a Experiência Profissional, e o Projeto de Investigação.

Na primeira parte pretende-se fazer uma descrição da Prática de Ensino Supervisionada desenvolvida no ano letivo de 2013/2014, onde são analisados os percursos académicos de dois alunos de clarinete e de uma turma de classes de conjunto. É feita uma caracterização da Academia de Música de Costa Cabral nas suas várias vertentes e também uma caracterização dos alunos e turma em causa. Identificada a escola, alunos e turma, são apresentadas as planificações respetivas, critérios de avaliação, sumários, repertório e relatórios das aulas dadas. No final desta parte é feita uma análise crítica sobre o trabalho desenvolvido nas aulas de instrumento e de classes de conjunto e também sobre o meu percurso como docente desde o início dessa atividade profissional.

Na segunda parte é apresentado o Projeto de Investigação que foca o estudo na Orquestra Infanta Dona Mafalda (OIDM) que, curiosamente é o seguimento da turma analisada na primeira parte deste trabalho, ou seja, prevendo que a maioria dos alunos no final do terceiro ciclo iriam abandonar a música e partem para o ensino secundário para outras áreas vocacionais, sentiu-se a necessidade de dar continuidade ao projeto da orquestra, agora fora do âmbito curricular. Entretanto a orquestra cresceu e é constituída por um leque muito variado de idades e proveniências. Esta diversidade traz desafios ao nível da motivação e organização da orquestra a acrescentar o caráter informal e lúdico que, em muitas situações não ajuda ao bom desempenho da mesma. É feito um estudo sobre a orquestra formal e a sua evolução e funcionamento e é descrito o contexto da ação da OIDM atualmente. Para melhor compreensão e suporte científico, que muito nos ajuda a aprofundar a nossa postura e discernimento sobre o nosso caminho como educadores, é feita uma fundamentação teórica baseada em Gordon e Vygotsky de forma a ligar a música com a aprendizagem, que pode ser em contexto social, e a motivação inerente a todo esse processo. São feitos questionários e entrevistas aos elementos da orquestra OIDM, onde foram tratados e analisados os dados recolhidos. Perante todo o processo, foi feita uma reflexão com base na informação recolhida e que estratégias poderei implementar para obtenção de melhores resultados nas várias vertentes musical, social, motivacional, organizacional e humana.

O facto de ter exercido a profissão de músico de orquestra profissional durante cerca de cinco anos e a minha preocupação em melhorar os níveis de motivação de todos os elementos que participam na OIDM, onde sou maestro, foram fatores decisivos para a escolha do tema deste trabalho.



# PARTE I - REFLEXÃO SOBRE A EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

## 1. Caracterização da Academia de Música de Costa Cabral

### 1.1. Enquadramento geográfico

Abraçado pelo rio Douro, o Porto é uma das mais antigas cidades da Europa, com um centro histórico classificado desde 1996 pela Unesco como Património Cultural da Humanidade. A cidade, cujo nome é conhecido universalmente graças ao famoso Vinho do Porto, conserva um notável património histórico, bem visível nos seus monumentos medievais, barrocos, neoclássicos e românticos. Com esta herança histórica e cultural sempre presente, o Porto modernizou-se através dos centros de investigação da sua Universidade, concebeu espaços públicos de design arrojado, como a Casa da Música, o Museu de Arte Contemporânea de Serralves, a Faculdade de Arquitetura, colocando a cidade nos roteiros da Arquitetura Moderna. Paralelamente, criou novas infraestruturas e acessibilidades aptas a receber eventos à escala mundial. O Aeroporto do Porto constitui-se hoje como um fator de desenvolvimento importante para a cidade, bem como os cruzeiros e mesmo o turismo que chega por via rodoviária. A excelente rede de transportes, a rede hospitalar notável que possui, os níveis de segurança que apresenta e a sua dinâmica social e cultural, fazem hoje do Porto uma cidade acolhedora e bastante atrativa, tendo sido em 2014 eleita Melhor Destino Europeu (AMP, 2020).

Com uma população de cerca de 237 mil habitantes, a cidade do Porto tem uma área de aproximadamente 45 km<sup>2</sup>, é conhecida como a capital do Norte do país (fica localizada a noroeste da Península Ibérica e de Portugal) e a segunda maior cidade de Portugal.

O Porto fica situado na margem norte do rio douro, com Vila Nova de Gaia a ocupar a margem sul. O rio serpenteia por vales profundos com altas encostas de cada lado. O lado norte tem muitas colinas, por onde se distribui a riqueza arquitetónica da cidade, enquanto a margem sul leva até o planalto sobranceiro às Caves do Vinho do Porto. A cidade cresce, assim, tendo como pano de fundo o Rio Douro que, ao subir, fica ladeado por encostas verdejantes de vinhas e olivais, plantadas e cuidadas desde há milhares de anos.

O Porto é uma cidade com uma localização geográfica de relevo e privilegiada, uma vez que está beneficiada por uma vasta rede de comunicações que permitem uma fácil ligação com outros pontos do país e da Europa. Isto sem contar que está a cerca de dez minutos de carro do Aeroporto do Porto, de onde partem voos para os mais variados pontos da Europa e do mundo!

Esta cidade é, ainda, sede de município e capital do Distrito do Porto e da Área Metropolitana do Porto (que conta com 18 concelhos, cerca de 1.300.000 habitantes e uma área total de quase 2400 km<sup>2</sup>). Esta cidade fica a 320 km de distância de Lisboa, a capital do país, e tem 7 freguesias (Visitar Porto, 2020).

## 1.2. Contextualização histórica

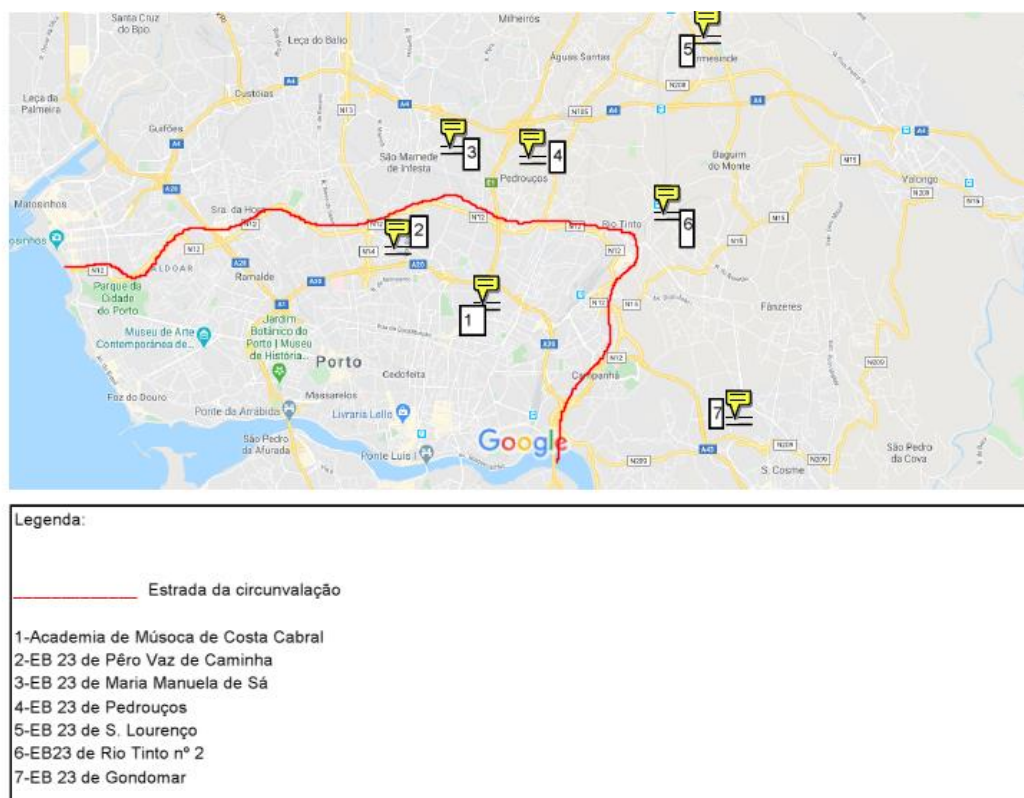
A Academia de Música de Costa Cabral (AMCC) foi fundada em setembro de 1995, pela D. Ana Maria Rodrigues Pereira Ferreira em colaboração com os seus filhos Francisco Pereira da Costa Ferreira e José Pereira da Costa Ferreira.

Foi oficializada pelo Ministério da Educação em 2000, integrando a rede nacional de escolas do ensino artístico especializado da música. Possui a autorização definitiva de funcionamento n.º 114/2003 de 25/09.

A AMCC tem a sua sede social na rua Costa Cabral, n.º 877, freguesia de Paranhos e está enquadrada numa zona de características habitacionais (zona das Antas), cidade do Porto, com um notável desenvolvimento de serviços e equipamentos.

No ano letivo de 2013/2014 a Academia de Música de Costa Cabral tinha protocolo com seis escolas do ensino regular em regime articulado, todas situadas numa faixa que abrange a zona da estrada da circunvalação: EB 2,3 de Pêro Vaz de Caminha (Amial); EB 2,3 Maria Manuela de Sá (São Mamede Infesta); EB 2,3 de Pedrouços (Maia); EB 2,3 de S. Lourenço (Ermesinde); EB 2,3 n.º 2 de Rio Tinto (Rio Tinto) e EB 2,3 de Gondomar (Gondomar). (Figura 1).

Possui ainda uma extensão sita nos números 972 a 990 da mesma rua. Os edifícios da AMCC, datados do início do século XX, apresentam um estilo arquitetónico ímpar.



**Figura 1.** Localização da AMCC e das escolas envolvidas

Fonte: Google Maps

No ano letivo 2010/2011, no seio da sua oferta educativa, deu início aos cursos em regime integrado e em 2011/2012 passou a oferecer à comunidade educativa os cursos de instrumentista de sopro e percussão e de cordas e teclas, de nível secundário profissional, proporcionando, desta forma aos seus alunos uma escola a tempo inteiro (formação geral e vocacional) do 5.º ao 12.º ano de escolaridade, a par das iniciações musicais, cursos básicos e secundários em regime supletivo e articulado.

A apresentação das suas atividades multiplica-se no exterior através do desenvolvimento de parcerias junto de várias instituições, tais como Fundação Casa da Música, Câmara Municipal do Porto, Teatro Municipal do Porto (Rivoli e Campo Alegre), Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Museu Nacional Soares dos Reis, Fundação Eng.º António de Almeida, Fundação de Serralves, Coliseu do Porto, Banda Sinfónica Portuguesa, Igreja da Lapa, Santa Casa da Misericórdia do Porto, Junta de Freguesia de Paranhos, Fundação EDP, etc.

Entre as suas principais formações musicais, destacam-se vários grupos de música de câmara, orquestras de cordas, sopros e percussão, Orff, coros, teatro musical, etc. As orquestras de nível secundário (cordas, sopros e percussão e sinfónica) têm vindo a desenvolver um trabalho ao longo destes últimos anos um trabalho de enorme notoriedade, trabalhando repertórios de exigência, sob a direção musical de maestros como José Eduardo Gomes, Luís Carvalhoso, Fernando Marinho, Rafa Agulló Albers, José Rafael Pascual Vilaplana e Alex Schillings

A AMCC possui um quadro de professores de reconhecido mérito, os quais têm conduzido os seus alunos à obtenção de vários prémios nacionais e internacionais, tendo ainda esta escola vindo, anualmente, a ser colocada nos rankings das escolas do ensino básico como uma das mais bem classificadas do país. A AMCC tem igualmente obtido sido distinguida em vários projetos de índole social e ambiental.

Personalidades de reconhecido mérito nacional e internacional são igualmente presença regular em diversas ações levadas a cabo como master classes, cursos de aperfeiçoamento, estágios, etc.

A AMCC é financiada através do Estado Português, em vários dos seus cursos, através do contrato de patrocínio e de projetos do Fundo Social Europeu, nomeadamente do Programa Operacional de Capital Humano.

No primeiro ano de funcionamento, a instituição contou com cerca de 48 alunos inscritos nos instrumentos de saxofone, piano e guitarra, sendo posteriormente alargada a oferta formativa com o surgimento dos cursos de violino, flauta transversal e canto.

A partir da data de 15 de fevereiro de 2000 a instituição passou a designar-se de Academia de Música de Costa Cabral, constituída juridicamente como pessoa coletiva. A partir do dia 25 de setembro de 2003, a Academia de Música Costa Cabral passou a integrar a rede de escolas oficiais do ensino especializado da música de ensino particular e cooperativo.

A partir do ano letivo de 2008/2009, foi concedido à AMCC, durante o período de cinco anos, o paralelismo pedagógico nos cursos mencionados abaixo:

- CURSOS BÁSICOS: Clarinete, Contrabaixo, Fagote, Flauta Transversal, Harpa, Oboé, Piano, Percussão, Saxofone, Trombone, Trompa, Trompete, Tuba, Viola Dedilhada, Violeta, Violino, Violoncelo.

- CURSOS SECUNDÁRIOS: Clarinete, Contrabaixo, Fagote, Flauta Transversal, Harpa, Oboé, Piano, Percussão, Saxofone, Trombone, Trompa, Trompete, Tuba, Viola Dedilhada, Violeta, Violino, Violoncelo, Canto e Formação Musical.

A partir do ano letivo de 2010/2011, a Academia de Música Costa Cabral iniciou a criação de três turmas em regime Integrado (5º, 7º e 10º), sendo que no ano letivo seguinte foi dada a continuidade ao regime Integrado com a criação de uma turma em cada ciclo dos ensinos Básico e Secundário (curso profissional de música).

Desde o ano letivo de 2012/2013 que a Academia de Música Costa Cabral possui pelo menos uma turma em cada ano do Ensino Básico e Secundário, sendo que alguns anos já contam com duas turmas.

A partir do ano letivo de 2013/2014, a instituição passou a ter autonomia pedagógica nos termos de legislação que regula os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo.

Para além dos progressos que têm vindo a ser realizados, é importante referir algumas das instituições com que a Academia de Música Costa Cabral colabora, sendo elas:

- Câmara Municipal do Porto;
- Casa da Música;
- Fundação Engenheiro António de Almeida;
- Ateneu Comercial do Porto;
- Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto;
- Ordem dos Médicos;
- Banda Sinfónica Portuguesa (Academia de Música de Costa Cabral, 2016).

### **1.3. Descrição das instalações**

As instalações da Academia de Música de Costa Cabral contemplam dois edifícios totalmente remodelados e adaptados para o ensino da música.

Os edifícios são constituídos por:

- Salão Nobre e Sala Sinfonia (espaços dedicados a audições);
- Salas destinadas às Ciências Musicais e Formação Geral (devidamente equipadas);
- Salas equipadas com pianos de cauda (essenciais para a prática do instrumento);
- Sala de percussão (Presto) que possui o “set” completo de instrumentos específicos para o ensino da disciplina;
- Salas de aula destinadas ao ensino e ao estudo das disciplinas de instrumento e canto;
- Laboratório equipado para a prática das disciplinas de Ciências da Natureza e Ciências Físico-Químicas;
- Salas e equipamentos destinados às disciplinas de Expressão Musical, Classe de Conjunto de Iniciação, entre outras;
- Salas de convívio reservadas para os alunos equipadas com máquinas de venda automática;

- Salas de reuniões, reservadas para os docentes e elementos da direção pedagógica;
- Sala de professores;
- Biblioteca;
- Salas de estudo;
- Gabinete de direção;
- Secretaria, espaço dedicado aos serviços administrativos;
- Sala de espera;
- Cozinha destinada ao serviço de restauração, empresa contratada para o efeito;
- Diversos sanitários devidamente distribuídos pelas instalações;
- Espaço físico de recreação para os alunos.

Existem ainda salas equipadas com instrumentos específicos, como é o caso da harpa, tuba e contrabaixos. Para o uso destes instrumentos é necessário, através de marcação prévia, requisitar a sala e o instrumento para a prática.

Em parceria com a Câmara Municipal do Porto (piscinas municipais da Constituição) e o grupo desportivo Estrela Vigorosa Sport (pavilhão gimnodesportivo), a Academia oferece a toda a sua comunidade discente uma diversificada atividade física (Academia de Música de Costa Cabral, 2016).

## 1.4. Comunidade Escolar

Os professores da AMCC têm os direitos e deveres consignados no Regulamento Interno. A AMCC possui, no seu quadro de professores, docentes com habilitações dentro dos limites legais exigidos e com capacidades notórias para exercer a lecionação/docência e, ainda, com um *curriculum vitae* altamente prestigiado a nível nacional e internacional, capazes de proporcionar aos seus alunos um ensino artístico de elevada qualidade. Encontram-se a cumprir funções de docência na Academia cerca de duas dezenas de professores da Formação Geral e cinco dezenas da Formação Artística Especializada.

O corpo docente, será sempre que possível, coadjuvado por técnicos especializados para suprir necessidades pontuais ou até mesmo colaborar no reforço de aprendizagens.

A admissão dos funcionários é da responsabilidade da entidade titular. Este corpo é constituído por cerca de uma dezena de auxiliares da ação educativa, três administrativos, um técnico de produção, um técnico de manutenção e dois vigilantes.

No que diz respeito ao corpo discente, podem ser alunos da AMCC todos os indivíduos, de ambos os sexos, desde que tenham bom comportamento moral e cívico, sendo que, no caso dos cursos básicos dos 2.º e 3.º ciclos e secundário, devem cumprir igualmente os requisitos exigidos pela legislação própria referente ao ensino artístico especializado da música e ainda à legislação referente ao ensino profissional de instrumentista de sopro, percussão, cordas e tecla, sendo os demais enquadrados em regime de iniciações e curso livre.

A AMCC integra cerca de seis centenas de alunos distribuídos pelos vários níveis de ensino (pré iniciação, iniciação, básico 2.º e 3.º ciclos e secundário) e regimes de frequência (supletivo,

articulado, integrado, cursos profissionais de instrumentista de cordas e tecla e de sopro e percussão).

Não sendo relevante o nível socioeconómico das famílias para efeitos de admissão, torna-se muito importante a disponibilidade das mesmas para o acompanhamento necessário dos alunos no seu trabalho de casa e até no acompanhamento dos mesmos nas deslocações à AMCC ou fora dela em determinadas atividades.

Os alunos da AMCC são provenientes na sua maioria da cidade do Porto e dos concelhos de Gondomar e Valongo, tendo a AMCC articulação com as escolas do ensino regular de EB 2,3 de Rio Tinto nº 2; EB 2,3 de Maria Manuela de Sá (São Mamede Infesta); EB 2,3 de Gondomar; EB 2,3 de Pedrouços (Maia); EB 2,3 de Pêro Vaz de Caminha (Porto) e EB 2,3 de São Lourenço (Ermesinde). Existem casos de alunos residentes noutros concelhos limítrofes tais como Gondomar, Maia, Matosinhos e Vila Nova de Gaia.

De realçar ainda um conjunto de alunos que frequentam o ensino secundário nos cursos profissionais de instrumentista de sopro e percussão e ainda de cordas e tecla proveniente de diversos pontos do norte e centro do país, estando por isso mesmo deslocados casas de família.

Entre os alunos, temos alguns casos merecedores de necessidades educativas especiais através da educação inclusiva, os quais são devidamente acompanhados por um serviço de apoio escolar.

No ano letivo de 2011/2012 foi criado um coro de pais e encarregados de educação, no sentido lato do termo, incluindo alguns avós e familiares diretos, gerando-se assim, uma proximidade ainda maior deste para com a restante comunidade educativa e desenvolvendo-se sinergias importantes para o Projeto Educativo desta escola. Este agrupamento deverá ser rejuvenescido com a integração de novos elementos (Academia de Música de Costa Cabral, 2016).

## **1.5. Projeto Educativo**

O processo educativo é iminentemente pedagógico, cultural, artístico, científico e social e deve ser assumido por toda a comunidade educativa com vista ao seu sucesso supremo-formar cidadãos portadores de competências essenciais e estruturantes abrangendo todas as vertentes do desenvolvimento humano.

Cumprir, por isso à unidade orgânica, em negociação com os intervenientes neste processo, encorajar os educadores para uma intervenção de sucesso e perspetivar a otimização do ato educativo num caminho de mudança, tendo como alicerce o ensino artístico especializado da música.

No âmbito da cidadania e desenvolvimento, a AMCC procurará ainda contribuir para instituições e pessoas que apresentam necessidades, no âmbito de uma responsabilidade social, de caridade, assistência e mesmo de beneficência. A defesa do meio ambiente fará parte ainda da sua missão através do desenvolvimento de projetos próprios.

Esta é a ambição estratégica da AMCC, sustentada pelo projeto educativo, em complemento com o seu regulamento interno.

O Projeto Educativo contempla os princípios, os valores, as metas e as estratégias que orientam a AMCC na sua atividade formativa. Assume, portanto, um conjunto orientador de

objetivos pedagógicos e administrativos que contribuem para a sua identidade e orientam a vida deste estabelecimento de ensino.

Sendo o objetivo central do Projeto Educativo a criação de condições capazes de favorecer o sucesso educativo dos alunos, pretende-se através dele reforçar o conjunto de princípios que defendemos como mais úteis e eficazes no sentido de uma constante melhoria da qualidade de ensino e que, em termos percentuais, venha a traduzir-se num número crescente de alunos que procurem, na nossa oferta educativa, a sua opção vocacional.

Tendo em atenção que se trata de uma escola de ensino especializado, no respeito pelas características do ensino artístico da música, a AMCC exerce uma contínua reavaliação da qualidade de ensino, assim como do seu estatuto e dignificação. A excelência do ensino ministrado é seu objetivo máximo, tendo em vista a preparação de alunos para prosseguimento de estudos e ingresso direto no mercado de trabalho, contribuindo desta forma para o desenvolvimento cultural e social do indivíduo. A formação oferecida deverá ser o mais global e transversal possível.

A comunidade escolar deverá estar desperta e consciente do seu papel na vida educativa e artística em que se insere. Estando a AMCC atenta às necessidades dos seus docentes e não-docentes, levar-se-ão a cabo várias ações educativas para colmatar eventuais necessidades de formação. Neste sentido, é conveniente que a definição do conceito de professor/músico esteja também presente nas diretivas da Academia como uma mais-valia para os seus educandos.

A formação específica do aluno, no sentido da conquista de conhecimento e domínio de áreas da sua formação musical, contempla: Uma sólida formação técnica e instrumental, dando a conhecer ao aluno que as dificuldades e os erros são inerentes à aprendizagem e ajudando a resolver esses mesmos problemas de modo a que, à medida que ele for avançando, vá conseguindo as ferramentas necessárias para ser autónomo; uma aprofundada formação teórico-prática ao nível das ciências musicais; uma elevada capacidade de leitura musical; um domínio e capacidade de execução de diferentes géneros musicais; uma familiaridade com o repertório contemporâneo e competências para a sua execução; uma prática continuada de música de conjunto; a apresentação pública, através da realização frequente de audições; a participação em concertos, masterclasses, estágios de orquestra, Workshops, concursos, entre outros; fomentar o gosto e prazer em fazer música; sensibilizar os alunos e respetivos encarregados de educação para a importância que a música tem no crescimento do ser humano; sensibilizar todos os intervenientes no percurso escolar dos alunos, nomeadamente os pais, para a importância da música na formação pessoal; a educação, para que façam parte de um público assíduo e bem comportado nos concertos; fomentar o gosto pela música e pela frequência de concertos/audições/masterclasses ou outros eventos onde a partilha de experiências é evidente; incutir formas de saber ser/estar no âmbito da educação artística; promover e potenciar a articulação das polivalentes componentes da formação artística ao nível da música e o currículo do ensino regular.

A AMCC pretende, em suma, ser reconhecida como: referência pelas suas intervenções no desenvolvimento da comunidade onde se insere, orientada pelos valores da ética, solidariedade, igualdade, respeito e cidadania universal; instituição prestadora de serviços educativos, dentro do quadro legal e normativo a que está sujeita e ser implementadora de soluções adaptadas à comunidade que serve (Academia de Música de Costa Cabral, 2016).

## **1.6. Atividade Escolar no ano letivo 2013/2014**

O conjunto de atividades da AMCC é de enorme diversidade e quantidade e tem muita relevância no panorama cultural da cidade do Porto e até no país. São de realçar as seguintes: Concerto de Reis na casa da Música; Concerto de Páscoa no Mosteiro de São Bento da Vitória; Concurso Interno-Olimpíadas Musicais; Concurso Nacional de Trompa - Adácio Pestana; Criação da Orquestra sinfónica Juvenil da AMCC; Masterclasses; Concerto de Professores; I estágio das Orquestras Infantis e Juvenis com o maestro convidado e apresentação no Coliseu do Porto; Recitais no Museu Nacional Soares dos Reis; Estágios Nacionais de Orquestra Jovem com ilustres maestros e solistas convidados; Concertos no Teatro Rivoli- 4 dias, 4 saraus- com a participação das orquestras do Regime Articulado, Orquestras de Cordas e Sopros do Ensino Básico Integrado e Secundário Integrado, Orquestra Sinfónica Juvenil da AMCC, Orquestra ORFF, Coro de Pais, Coros da Iniciação, Estúdio de Ópera e Coros do Regime Integrado; Parcerias com A Banda Sinfónica Portuguesa; Concertos no evento Serralves em Festa; Concertos de Música de Câmara em vários pontos da Cidade; Concertos em parceria com a Faculdade de Engenharia do Porto; Audições de classe; Concertos no Auditório Municipal de Gondomar; Parcerias com a Orquestra Sinfónica Casa da Música; Concertos no Teatro do Campo Alegre; Recitais de final de curso; participação em concursos a nível nacional e com obtenção de inúmeros prémios; visitas de estudo; Concertos das Orquestra do regime Articulado; entre muitas outras (Academia de Música de Costa Cabral, 2016).

## **2. Caracterização da Classe Instrumental de Clarinete**

### **2.1. Práticas gerais adotadas (planificações gerais)**

A AMCC, tem definidas competências gerais para o Grupo de Sopros e (sub) grupo das madeiras (ao qual pertence o instrumento, clarinete), projetadas a quatro dimensões: técnica, expressiva, leitura e performativa. Concretamente, teremos como competências técnicas:

- Embocadura: o aluno deve ser capaz de colocar a embocadura de forma relaxada e de forma a obter a melhor emissão sonora;

- Coordenação dos dedos: o aluno deve coordenar a ação dos dedos;

- Timbre: o aluno deve obter um som constante e sólido e deve ser capaz de adequar o timbre ao contexto musical que pratica no momento;

- Afinação: o aluno deve ter a capacidade de controlar e corrigir a afinação usando os meios propostos para o efeito;

- Dinâmica: o aluno deve ter a capacidade de reconhecer e fazer diversas dinâmicas, mantendo a qualidade do som;

- Articulação: o aluno deve desenvolver a capacidade de reconhecer e tocar as várias articulações adequadas à obra em questão;

- Competências Expressivas;

- Interpretação: o aluno deve ser capaz de adequar o som, articulação e a dinâmica de acordo com o pretendido na obra. Assim, o aluno vai criando a sua própria interpretação dentro dos parâmetros da obra.

Como competências de leitura destaca-se o ritmo/pulsação, sendo que o aluno deve ser capaz de reproduzir um ritmo de acordo com a pulsação em questão.

Ao nível das competências performativas, o aluno deve apresentar-se em palco de uma forma que transmita segurança e tranquilidade. Deve ainda tentar controlar a ansiedade para que não afete a sua performance.

A aquisição destas competências gerais não ocorre da mesma forma em qualquer fase do processo de aprendizagem. Com base na generalidade destas competências, definiram-se alguns perfis relativos a algumas características que os alunos deverão apresentar no final de cada ciclo de estudos.

No que diz respeito à Iniciação, pretende-se verificar se o aluno efetuou audições/concertos em frente a diversos públicos; adquiriu hábitos de estudo do instrumento; está apto a fazer prova de acesso para ingresso no curso básico de música; consegue a nível físico, relacionar-se facilmente com o instrumento (embocadura, posição das mãos, respiração); desenvolveu já uma boa capacidade de memorização; tocou peças de vários estilos ou épocas; aluno motivado para o prosseguimento dos estudos.

Relativamente ao Curso Básico (2.º e 3.º ciclos), presente-se que o aluno seja capaz de apresentar capacidade de tocar de memória; apresentar-se apto a fazer prova de acesso ao curso profissional/secundário de música; apresentar já uma personalidade artística vincada e trabalhada; ter adquirido capacidade de trabalhar em grupo; apresentar hábitos de estudo diários; tocar obras de vários estilos ou épocas; apresentar já algum conforto quando se apresenta em público.

Finalmente, o aluno do Curso Profissional está apto a realizar prova de ingresso ao Ensino Superior; executa, com qualidade, música de vários estilos; apresenta confiança e conforto com as apresentações em público; desenvolveu hábitos de estudo diários e consegue resolver muitos problemas de forma autónoma; aplica com eficácia os conhecimentos adquiridos no novo repertório (Academia de Música de Costa Cabral, 2016).

## **2.2. Caracterização dos alunos**

### **2.2.1. Aluna 1: B.B.**

A aluna B.B. está no 4º ano (iniciação IV) e estuda clarinete há dois anos, muito tímida e responsável mas muito interessada e empenhada. Revela um excelente domínio da coluna de ar e respiração, apresentando um som muito maduro e ao mesmo tempo muito doce. Demonstra boa leitura e assimila muito facilmente os conteúdos apresentados. Mostra-se sempre muito atenta e curiosa. Mostra também ter boa noção de afinação e bom sentido de conjunto, tendo muito boa perceção da parte de acompanhamento do piano. Ao longo do seu percurso tem sido premiada em concursos de clarinete (Tabela 1). Tem muito apoio e incentivo pela família.

**Tabela 1.** Quadro resumo das características da aluna B.B.

Sexo	Feminino
Morada	Porto
Idade	9 anos
Estabelecimento	Academia de Música de Costa Cabral
Ano	4º ano
Grau	Iniciação IV
Regime de Ensino	Iniciação
Professor	Alberto Bastos
Tempo de aula por semana	45 minutos partilhada
Ano Letivo	2013/2014
Observações	Começou a estudar clarinete no ano 2011/2012. Premiada em concursos.

Ao nível da aluna B.B., pretende-se com as aulas que adquira conhecimentos, competências e atitudes que lhe permitam dominar o instrumento num nível adequado para o seu grau de ensino. Deste modo, ao nível dos conhecimentos, pretende-se que a aluna adquira noções teóricas sobre o instrumento; estabeleça relação entre as várias partes do instrumento; reconheça a postura, embocadura e posição corretas dos dedos e mãos, reconheça as notas das escalas e consiga associá-las às posições, reconheça as escalas, associe as notas às posições, compreenda os aspetos melódicos e rítmicos do que toca, reconheça e compreender a estrutura formal da obra.

Como competências a aluna deve: Saber montar o instrumento e colocar a palheta na boquilha; Saber manusear o instrumento de forma correta; Reconhecer o timbre do instrumento; Produzir som, tendo em conta a sua qualidade e duração, embocadura e respiração; Produzir som no registo grave, médio e agudo; Realizar as escalas em notas longas e com ritmos diferentes; Executar as escalas e arpejos com diferentes articulações; Tocar tendo em conta a pulsação e dinâmicas; Tocar os estudos aplicando os conceitos dados e trabalhados nas aulas: ritmo, frase, agógica e forma; Tocar as peças a solo ou em conjunto aplicando os conceitos dados e trabalhados nas aulas; Ter controlo técnico-artístico.

Ao nível das atitudes, a aluna pretende-se que a aluna esteja motivada para o instrumento e a sua aprendizagem, esteja sensibilizada para a música, seja responsável nos cuidados de manutenção e manuseamento do instrumento, relacione o corpo com o instrumento, planifique o seu estudo de forma metódica, desenvolva o gosto pela música, e seja capaz de apreciar criticamente a sua sonoridade e musicalidade.

No que respeita aos conteúdos programáticos, no primeiro trimestre, são trabalhadas duas escalas (Escala de Sol Maior-uma oitava com respetivo arpejo legato e staccato e Escala de Fá Maior- uma oitava com respetivo arpejo legato e staccato), quatro estudos (2 Estudos a escolher do método "26 Études elementaires" de Jacques Lancelot; 2 Estudos a escolher do método "20 Études Faciles" de Jacques Lancelot) e duas peças ("Dó-ré-mi"-R. Rodgers e "Tout simplement"- G. Dangain).

No segundo trimestre serão trabalhadas as escalas maiores e menores até duas alterações (uma oitava com respetivos arpejos legato e staccato), quatro Estudos (2 Estudos a escolher do método “26 Études elementaires” de Jacques Lancelot; 2 Estudos a escolher do método “20 Études Faciles” de Jacques Lancelot) e duas peças (“Mini-Môme” – P. M. Dubois e “Rêverie” – R. Truillard).

Finalmente, no terceiro trimestre serão trabalhadas as escalas maiores e menores até uma alteração (duas oitavas com respetivos arpejos legato e staccato), 2 Estudos a escolher do método “20 Études Faciles” de Jacques Lancelot) e duas peças (“Andante Cantabile” – M. Boucard e “Flânerie” – S. Lancen).

As planificações realizadas e os sumários para a iniciação IV, da aluna B.B. encontram-se no Anexo A.

### 2.2.2. Aluno 2: M.M.

O aluno 2, M.M. tem 10 anos e frequenta o regime supletivo, no 1º grau. O aluno não frequentou Iniciação Musical (Tabela 2). Teve contacto com o clarinete pela primeira vez no início deste ano letivo. Demonstra muito gosto pelo som do instrumento e muita vontade de aprender rapidamente. Revelou alguma dificuldade inicial na produção do som, respiração e embocadura. Também ao nível dos dedos, revelou alguma dificuldade em tapar bem os buracos. É muito curioso e interessado revelando alguma ansiedade quando as coisas não correm tão rápido quanto desejaria. É o único aluno da escola regular a frequentar este tipo de ensino. A família ajuda bastante no processo de aprendizagem.

**Tabela 2.** Quadro resumo das características do aluno M.M.

Sexo	Masculino
Morada	Gondomar
Idade	10 anos
Estabelecimento	EB 2,3 de Gondomar
Ano	5º ano
Grau	1º
Regime de Ensino	Supletivo
Professor	Alberto Bastos
Tempo de aula por semana	45 minutos
Ano Letivo	2013/2014
Observações	Não frequentou Iniciação Musical

Relativamente aos parâmetros e critérios de avaliação para o aluno M.M. no domínio global do saber fazer, é avaliada a capacidade auditiva, o desenvolvimento rítmico, o domínio técnico do instrumento, o desenvolvimento motor, a capacidade de leitura, a memória musical, a interpretação musical e a realização dos trabalhos de casa. No domínio do saber estar avalia-se a

assiduidade, pontualidade e responsabilidade, relacionamento com o professor e os colegas, participação, interesse, concentração e organização e material (Tabela 3).

**Tabela 3.** Domínios, competência, avaliação e ponderação relativas ao 1º grau

<b>Domínios Globais</b>	<b>Competências</b>	<b>Instrumentos de Avaliação</b>	<b>Ponderação</b>
Saber Fazer	-Trabalhar e desenvolver uma postura corporal e instrumental correta, numa perspectiva de evitar tensões e contrações musculares;	1.Capacidade auditiva	50 %
	-Dominar os procedimentos da técnica instrumental: pulsação com apoio, pulsação sem apoio;	2.Desenvolvimento rítmico	
	-Ser capaz de coordenar ambas as mãos;	3.Domínio técnico do instrumento	
	-Compreender e dominar progressivamente o ritmo e a métrica musical;	4.Desenvolvimento motor	
	-Adquirir a capacidade de concentração e autonomia para o estudo individual;	5.Capacidade de leitura	
	-Dominar com segurança as tonalidades maiores e menores e respetivos arpejos com escala cromática prevista para cada grau;	6.Memória musical	
-Ser capaz de desenvolver gradualmente a velocidade e a regularidade da pulsação, integrando o uso do metrónomo no estudo diário;	7.Interpretação musical	20%	
-Desenvolver a leitura musical no instrumento.	8.Trabalhos de casa	30%	
Saber Estar		Performance- Audições, concertos e concursos	
		Prova interna	
		1.Assiduidade, pontualidade e responsabilidade	100%
	-Respeito pelas regras	2.Relacionamento professor/colegas	
	-Cumprimento de tarefas	3.Participação	
	-Organização dos materiais	4.Interesse	
	5.Concentração		
	6.Organização e material		

No que respeita à planificação detalhada, foram selecionadas três aulas, distribuídas por cada um dos períodos letivos para apresentação detalhada das planificações. Deste modo é possível ter uma perspetiva global do desenvolvimento do aluno ao longo de todo o plano temporal, tendo em conta que este aluno não teve qualquer tipo de formação a nível musical antes deste ano escolar (Iniciação Musical).

O aluno tem adquirido os conceitos básicos de emissão de som, postura, embocadura, staccato e respiração com alguma ansiedade, pois sente-se na obrigação de fazer tudo muito bem à primeira. Mostra alguma impaciência na solidificação destes aspetos. Através de um diálogo consciente e calmo tento explicar que é um processo necessário e que demora a solidificar. Exemplifiquei como no desporto o processo técnico de preparação para um jogo é indispensável. Apesar de alguma resistência, o aluno claramente tem evoluído no bom sentido e revela uma autonomia aceitável, tendo em vista o pouco tempo de aprendizagem.

Na lição nº. 10 (Tabela 4) trabalhamos as notas graves do instrumento, o que implicou tapar buracos com a mão direita pela primeira vez. Foi bastante difícil conseguir alcançar o objetivo, pois os dedos são bastantes finos e custa tapar os buracos. Apesar das dificuldades, o aluno acabou por conseguir atingir o objetivo e ficou bastante feliz por descobrir novos sons no clarinete e desta forma abrir caminho para poder tocar mais peças percorrendo todo o instrumento.

Curiosamente, depois das notas graves, trabalhamos a peça “A Maria tinha um cordeiro” e, ao contrário da aula anterior, conseguiu tocar a peça de forma mais segura e confiante. Da mesma forma, verificou-se na peça “O Balão do João”, onde conseguimos tocar a peça com acompanhamento do piano com bom sentido de pulsação e de noção da forma da peça, quando parava e retomava sem ser preciso indicar o sítio. Ao longo desta última peça o som foi-se tornando mais débil, a embocadura perdendo consistência e a postura menos correta. Claramente acusava cansaço e tudo se estava a desmoronar. Neste sentido alertei para o facto da importância de um estudo diário e metódico para que possa ter resistência para tocar aquilo que mais gosta sem perder as bases. Aproveitando o entusiasmo do aluno por temas conhecidos dele e aspirando por mais motivação ainda, prometi para a próxima aula dar-lhe mais dois temas do seu gosto: “Estrelinha”- Mozart e “Frère Jacques”- Popular.

**Tabela 4.** Plano individual de aula da lição nº 10 do aluno M.M.

<b>Lição nº:</b> 10 19.11.2013	<b>Recursos:</b> Instrumento, caderno, lápis	<b>Tempo da aula:</b> 45 minutos	
<b>Conteúdos</b>	<b>Competências/Objetivos</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Tempo</b>
Exercícios de staccato- Sílabas “Tu”.	-Fazer staccato com a embocadura e respiração corretas -Articular com a língua na palheta de modo a produzir som de forma simples, com intensidade e sonoridade constantes	-Exemplificar e pedir ao aluno para repetir, inicialmente só com a boquilha -Usar o espelho para o aluno ter a noção da embocadura e postura corretas	10'
Notas si, lá e sol graves.	-Ler na pauta as notas novas e plicar a dedilhação correta co instrumento -Usar as duas mãos de forma articulada mantendo uma boa postura -Explorar o registo grave do instrumento	- Exemplificar como se deve colocar os dedos corretamente -Ajudar a tapar bem os buracos do instrumento -Evitar o relaxamento ao nível da respiração abdominal	10'
“A Maria tinha um cordeiro”- Popular.	-Abrir caminho para um domínio psicomotor -Coordenar o movimento da língua com os dedos -Ler na pauta e relacionar o som com a escrita -Relacionar temas conhecidos do aluno com a aprendizagem musical -Tocar o tema respeitando o ritmo e articulação	-Acompanhar o aluno ao piano para maior conforto harmónico -Tocar em conjunto com o aluno - Usar metrónomo para melhor perceção da pulsação -Tocar para o aluno para que assimile de forma mais rápida todos os conceitos dados	10'
“O Balão do João”- Popular.	-Demonstrar solidez nos conceitos de postura, embocadura, dedilhação e respiração -Relacionar temas conhecidos do aluno com a aprendizagem musical	-Acompanhar ao piano para dar suporte e motivação à performance -Solfejar com o aluno para realçar a importância da leitura musical	15'

Já no segundo período, na aula nº 25 (Tabela 5), o aluno apresentou as escalas com algumas dificuldades ao nível das alterações, ou seja, a nível teórico ainda não assimilou bem onde estão os tons e meios da escala e quais as alterações que a escala contém. Também hesitou quanto à construção dos arpejos. Estive a explicar e escrevi no caderno como se constrói um arpejo de uma tonalidade e quais os intervalos que constituem esses mesmos arpejos, neste caso, maiores. Nas mudanças de registo das duas escalas, mas principalmente no arpejo de Sol Maior, o aluno revelou

dificuldade moderada em fazer uma boa passagem entre os registos Não conseguia tapar bem o buraco para a nota si 3, deixando o dedo anelar da mão direita muito subido.

Sempre que há mudança de registo o aluno perde a boa postura ao nível dos ombros e força a embocadura, prejudicando a sonoridade e a base da respiração. Ultrapassamos o tempo previsto para o trabalho de escalas pois considero absolutamente decisivo este trabalho técnico.

De seguida o aluno tocou o estudo nº 1 de J. Lancelot marcado para a aula, mas parava com frequência e fazia perguntas relacionadas com o ritmo. Pedi-lhe que tocasse do início ao fim sem paragens e no final faríamos a análise dos aspetos a corrigir. De facto, ele assim fez, embora com erros rítmicos e de articulação. Corrigimos, então, aspeto a aspeto os problemas assinalados, utilizando o metrónomo e de novo tocou do início ao fim, mas desta vez muito melhor. Repetimos o processo no estudo nº 2, mas desta vez acelerei o trabalho e não insisti tanto em aspetos específicos deixando passar alguns erros. O aluno ficou consciente do método de estudo e trabalho a aplicar em todos os estudos e, sobretudo, ficou a saber que na próxima aula terá de tocar do início ao fim sem interrupções.

Tal como estava programado, vimos a peça “Pomp and Circunstance” de Elgar, onde vimos um vídeo no computador de uma orquestra sinfónica a tocar esse tema nos famosos “Concertos Promenade”. O aluno gostou imenso do vídeo e tocou a seguir com acompanhamento de mp3. Não conseguiu acompanhar até ao fim, pois o áudio não é flexível ao ponto de esperar pelos atrasos do aluno. Passamos a tocar em conjunto a peça, realçando a questão do ritmo e da pulsação. Sempre que apareciam colcheias o aluno adiantava. Usamos o metrónomo num tempo mais lento para realçar o erro. Corrigimos articulações e trabalhamos apenas o início com acompanhamento do piano para o aluno se sentir mais apoiado e a sensação do “resultado final” com a perfeita junção da voz solista com o acompanhamento seja o piano ou o mp3.

Resumindo, apesar de sentir que o aluno tem dificuldades em todas os conteúdos propostos, acho que ficou clara a estrutura de uma aula e que apesar de podermos e devermos trabalhar aspetos específicos nas aulas com detalhe, o aluno deve desenvolver um estudo em casa metódico e consistente de modo a apresentar o trabalho de uma forma estruturada e objetiva.

**Tabela 5.** Plano individual de aula da lição nº 25 do aluno M.M.

<b>Lição nº: 25</b> 25.03.2014		<b>Recursos:</b> Instrumento, caderno, lápis	<b>Tempo total da aula:</b> 45 minutos	
<b>Conteúdos</b>	<b>Competências/Objetivos</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Tempo</b>	
<p>Escala de Sol maior e Fá Maior-oitavas</p> <p>"26 Études elementaires" de Jacques Lancelot- Estudo nº 1 e 2</p> <p>"Pomp and Circumstance"- Elgar</p>	<p>-Tocar as escalas e respetivos arpejos em legato e staccato de memória</p> <p>-Fazer a passagem de registo de forma fácil para não atrasar no tempo e manter o equilíbrio sonoro</p> <p>- Perceber a sonoridade de uma escala Maior e a base da sua construção teórica</p> <p>- Desenvolver a leitura musical</p> <p>- Mostrar novas nuances além das notas e do ritmo, por exemplo: dinâmicas e estilo</p> <p>- Incentivar o estudo para ultrapassar várias metas</p> <p>- Trabalhar aspetos específicos da técnica do clarinete</p> <p>- Mostrar repertório do panorama musical mundial</p> <p>- Incentivar o estudo de forma culta e informada</p> <p>-Desenvolver o ouvido harmónico através do acompanhamento do piano</p> <p>- Conhecer as potencialidades do instrumento e da música</p> <p>- Relacionar temas conhecidos com a aprendizagem musical</p> <p>- Tocar o tema respeitando o ritmo e articulação</p> <p>- Demonstrar solidez nos conceitos de postura, embocadura, dedilhação e respiração.</p>	<p>-Tocar em conjunto com aluno</p> <p>-Manter o metrónomo sempre ligado para criar uma dinâmica de meta a atingir sem perder o "ritmo"</p> <p>- Trabalhar a mudança de registo calma e separadamente</p> <p>- Cantar os intervalos da escala e dos arpejos</p> <p>-Deixar o aluno ser autónomo dando espaço para tocar do início ao fim</p> <p>-Trabalhar por partes, dividindo o estudo</p> <p>- Insistir em aspetos muito precisos e identificados</p> <p>-Identificar as partes mais difíceis e isolar o trabalho com metrónomo num tempo mais lento</p> <p>- Mostrar vídeo com o tema tocado por uma orquestra</p> <p>-Dividir a obra em partes</p> <p>-Acompanhar o aluno ao piano</p> <p>-Trabalhar partes específicas</p> <p>-Tocar com acompanhamento de mp3</p> <p>-Tocar em conjunto com o aluno</p> <p>- Usar metrónomo para melhor perceção da pulsação</p> <p>-Solfejar com o aluno para realçar a importância da leitura musical</p>	<p>15'</p> <p>15'</p> <p>15'</p>	

Relativamente à aula nº34, que decorreu no 3º período, o aluno apresentou a escala de Sol Maior e arpejo com alguma facilidade, revelando bastante segurança técnica e uma boa sonoridade. Também a escala de mi menor foi bastante segura, embora na escala melódica teve alguns enganos na forma ascendente. Depois de refrescar a sua construção teórica, não repetiu os mesmos erros. Trabalhamos também o arpejo de 7ª da Dominante, onde tocamos em conjunto muito devagar para, sobretudo, fixar auditivamente a sonoridade dos intervalos deste, ainda recente, arpejo para o aluno. Realizamos exercícios das tonalidades em terceiras dobradas devagar e com o metrónomo a oitenta batimentos por segundo, cada nota. Este trabalho foi todo feito em conjunto, ou seja, também toquei com o aluno. Incentivei-o a fazer este exercício a uma velocidade mais rápida, mas logo percebi que ainda era cedo. De seguida trabalhamos o estudo nº 3 de J. Lancelot, onde deixei o aluno tocar do início ao fim. Verifiquei com muita satisfação que conseguiu manter a pulsação constante, com boa postura, sonoridade e respirações nos locais marcados. De forma a motivar o aluno, decidi não corrigir muito ao pormenor certos erros e antes realçar os aspetos positivos já mencionados, marcando para trabalho de casa o estudo seguinte. Na última parte da aula o aluno executou a peça “Tout Simplement” com acompanhamento ao piano e revelou bastante descontração e facilidade em tocar a peça. Efetivamente, uma vez que já fez a prova e sabe que cumpriu os objetivos principais para o ano letivo atual, apesar das dificuldades iniciais, a motivação e disposição ao tocar a peça é muito alta e positiva refletindo-se na qualidade da própria interpretação da obra (Tabela 6).

As planificações detalhadas do aluno M.M. podem ser consultadas no anexo B.

**Tabela 6.** Plano individual de aula da lição nº 34 do aluno M.M.

<b>Lição nº:</b> 34 17.06.2014	<b>Recursos:</b> Instrumento, caderno, lápis	<b>Tempo total da aula:</b> 45 minutos	
<b>Conteúdos</b>	<b>Competências a desenvolver/Objetivos</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Tempo</b>
Escala de Sol Maior e mi menor- 2 oitavas	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Tocar as escalas e respetivos arpejos em legato e staccato de memória</li> <li>-Tocar o arpejo de 7ª da Dominante devagar</li> <li>-Fazer a escala Maior e menor harmónica em terceiras dobradas, legato e staccato</li> <li>-Tocar a escala cromática com diferentes articulações</li> <li>- Desenvolver a leitura musical</li> <li>- Mostrar novas nuances além das notas e do ritmo, por ex., dinâmicas e estilo</li> <li>- Incentivar ao estudo para ultrapassar várias metas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Tocar em conjunto com aluno</li> <li>-Corrigir postura, embocadura e respiração, usando o espelho</li> <li>- Escrever o arpejo da 7ª da Dominante e fazer exercícios</li> <li>-Manter o metrónomo sempre ligado para criar uma dinâmica de meta a atingir sem perder o “ritmo”</li> <li>- Cantar os intervalos da escala e dos arpejos</li> <li>- Deixar o aluno ser autónomo dando espaço para tocar do início ao fim</li> <li>-Solfejar o estudo com dinâmicas</li> <li>-Analisar a tonalidade e tocar com arpejos para melhor relacionar com a dedilhação</li> <li>-Trabalhar por partes, dividindo claramente o estudo</li> </ul>	15'
”26 Études elementaires” de Jacques Lancelot- Estudo nº 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalhar aspetos específicos da técnica do clarinete</li> <li>- Incentivar ao estudo de forma culta e informada</li> <li>- Desenvolver o ouvido harmónico através do acompanhamento do piano</li> <li>- Conhecer as potencialidades do instrumento e da música</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Insistir em aspetos precisos e identificados</li> <li>-Identificar as partes mais difíceis e isolar o trabalho com metrónomo num tempo mais lento</li> <li>- Acompanhar o aluno ao piano</li> <li>-Ter noção de performance, simulando um concerto com público</li> <li>-Trabalhar partes específicas</li> </ul>	15'
“Tout Simplement”- G. Dangain.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tocar o tema respeitando o ritmo e articulação</li> <li>- Demonstrar solidez nos conceitos de postura, embocadura, dedilhação e respiração</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Tocar com acompanhamento mp3</li> <li>-Tocar em conjunto com o aluno</li> <li>- Usar metrónomo para melhor perceção da pulsação</li> <li>-Solfejar com o aluno para realçar a importância da leitura musical</li> </ul>	15'

### 3. Caracterização da disciplina de Classes de Conjunto: Orquestra

No ano letivo de 2013/2014 a Academia de Música de Costa Cabral tinha protocolo com seis escolas do ensino regular em regime articulado, pelo que as aulas individuais (instrumento) eram lecionadas nas instalações da academia e as aulas de grupo/turma eram lecionadas na própria escola do ensino regular.

Nesse ano letivo, o número de alunos por turma oscilou entre 17 e 30, perfazendo um total de 225 alunos (Tabela 7).

**Tabela 7.** Número de alunos por turma segundo a escola

Escola	Nº de alunos				
	5º	6º	7º	8º	9º
EB 2,3 de S. Lourenço	30	30	24	19	-
EB 2,3 nº 2 de Tinto	-	26	-	23	-
EB 2,3 de Pêro Vaz de Caminha	-	-	22	16	-
EB 2,3 de Pedrouços			19*		
EB 2,3 de Maria Manuela de Sá	-	-	-	18	-
EB 2,3 de Gondomar	-	-	-	17	-
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>56</b>	<b>46</b>	<b>93</b>	<b>-</b>

\* Turma Mista

As aulas de classes de conjunto eram feitas dentro da própria sala de aula e cada turma formava uma orquestra. Em situações especiais, como o concerto de Natal, de Páscoa e de final de ano, entre outros, as várias turmas da escola juntavam-se formando uma só orquestra, ensaiando em locais mais amplos, como por exemplo o refeitório ou o ginásio. Tendo em conta o número e a variedade de instrumentos que compunham a turma/orquestra, todas as peças a trabalhar eram adaptadas com arranjos escritos exclusivamente para aquela turma, aquele instrumento, aquele aluno.

O repertório era escolhido em conjunto com alunos em função dos seus gostos, normalmente direcionado para a música Pop/Rock, alternando com peças escolhidas pelo professor abrangendo compositores célebres da história da música dita clássica ocidental. Era frequente a colaboração destas turmas/orquestra com projetos/atividades da escola, como por exemplo: interpretação de temas em inglês e francês com outras turmas, abertura de eventos desportivos, receção de entidades oficiais, demonstração de instrumentos a alunos do 1º ciclo, musicais, acompanhamento musical de eventos literários nas bibliotecas escolares, atividades lúdicas com alunos do ensino especial, animação de intervalos, concertos temáticos abertos, concertos em lares de idosos, acompanhamento instrumental de coros das turmas que não beneficiavam do ensino articulado, acompanhamento de danças e coreografias, entre muitos outros. Todas as

atividades eram fortemente apoiadas pelas direções, tanto da academia como das escolas de ensino regular, além da colaboração imprescindível dos professores das áreas envolvidas, assim como auxiliares e encarregados de educação. Era também frequente a participação destas turmas em grandes eventos organizados pela academia, como por exemplo: suporte coral para concertos na Casa da Música com a prestigiada Banda Sinfónica Portuguesa, Orquestras dos Estágios e Orquestras do Ensino Integrado; parcerias com projetos promovidos pela Fundação de Serralves e Casa da Música; concertos partilhados com a comunidade geral da academia. Das seis escolas do ensino regular com protocolo, eu era professor e responsável pela articulação de cinco delas, embora este trabalho reflita apenas a análise da turma do 8º ano da Escola EB 2,3 de Rio Tinto nº 2.

### **3.1. Caracterização dos alunos**

A turma do 8º ano da Escola EB 2,3 de Rio Tinto nº 2 era constituída por 23 alunos, todos com 13 anos de idade, sendo que 15 eram do sexo feminino e 8 do sexo masculino. O tempo de aula semanal dividia-se em dois períodos, um de 45 minutos e outro de 90. Na turma os alunos tocavam os seguintes instrumentos: clarinete (1 aluno), oboé (3 alunos), flauta (5 alunos), violoncelo (2 alunos), violino (3 alunos), piano (1 aluno), percussão (1 aluno), trompete (2 alunos), saxofone (2 alunos), trompa (2 alunos) e guitarra (1 aluno).

### **3.2. Práticas gerais adotadas (planificações gerais)**

Seguindo as orientações do Projeto Educativo da AMCC, o departamento de Classes de Conjunto contempla várias formações orquestrais e vocais/corais e formações camerísticas, em que os alunos trabalham obras em conjunto com o objetivo último de se apresentarem em concertos públicos. O trabalho deste departamento é porventura um dos trabalhos mais notórios do projeto da AMCC, com uma notória visibilidade para o exterior e em que todos os seus intervenientes (professores, alunos, maestros, pais) têm tido um papel preponderante na qualidade exímia da maioria das suas apresentações.

Os alunos integrarão obrigatoriamente as classes de conjunto em função dos planos de estudo que se encontrarão a desenvolver e de acordo com a organização curricular supra indicada neste projeto educativo, sendo que as mesmas incidem particularmente sobre o trabalho de coro e das orquestras de cordas e de sopros e percussão. Para os alunos de piano, harpa e canto, os alunos poderão frequentar outros projetos, tais como coro ou teatro musical em função da disponibilidade de horários.

São também objetivos preponderantes: fomentar o trabalho de grupo; elevar a autoestima dos alunos; conhecer repertório sinfónico abrangendo os vários estilos e épocas da história da música; criar e fortalecer valores como a amizade e a solidariedade; estabelecer métodos de trabalho; promover o contacto de alunos mais velhos com alunos mais novos para troca de conhecimentos e experiências; dar a oportunidade aos jovens de pertencer a uma orquestra desde muito cedo de modo a criar expectativas para o futuro e abrir novos horizontes; participar regularmente nos estágios de orquestra; contribuir para o enriquecimento cultural do distrito do Porto e do país.

O trabalho de música de conjunto é essencial para uma boa formação da criança ou do jovem, pois aborda questões sociais, intelectuais e humanas que os ajudam a crescer, não só como músicos, mas também como pessoas íntegras.

A disciplina de Classe de Conjunto pretende dar aos alunos dos Cursos Básico e Complementar o contacto com o repertório da música para Orquestra, adaptando-se ao número, nível e instrumento de origem dos alunos da classe, numa experiência instrumental, expressiva e criativa.

O objetivo geral da disciplina é o de trabalhar noções básicas de ritmo em conjunto, competências musicais e contexto cultural das obras em questão, encorajando a expressividade e a comunicação através da performance em público.

No primeiro período, optei por trabalhar o “Fantasma da Ópera” - A.L. Webber; “White Christmas” - I. Berlin; “Christmas Concerto nº 2” - R. Smith e “Hallelujah”-L. Choen.

No segundo período, foram trabalhadas várias obras: “Gimme, Gimme” – ABBA; “Queda do Império/ Menina estás à janela” – Vitorino; “Longe do Mundo” – Disney; “We are the world” - M.Jackson/L. Richie; “Sunrise, Sunset”- J. Brown; “Klezmer”- Popular Judaica.

Finalmente no 3º período, foram trabalhadas as obras “Queen in Concert” - Queen e “Te Deum” - M. A. Charpentier.

Os sumários das aulas da turma do 8º ano são detalhados na tabela 8, num total de 96 lições ao longo dos três períodos.

**Tabela 8.** Sumários das aulas da turma do 8º ano

<b>N.º Lição</b>	<b>Data</b>	<b>Sumário</b>
<b>1º período</b>		
1	17.09.2013	Apresentação. Exercícios com metrónomo. Sol Maior. Trabalho de afinação.
2/3	18.09.2013	Exercícios variados com metrónomo. Escalas de Do’, Sol, Ré e Lá Maior e relativas menores. “carnaval dos Animais”- Saint Saens.
4	24.09.2013	“Carnaval dos Animais”- Saint Saens- vídeo.
5/6	25.09.2013	Dó Maior e lá menor- exercícios com metrónomo. “Carnaval dos Animais”- Saint Saens. “O Fantasma da Ópera”- L. Webber.
7	01.10.2013	Celebração do “Dia Mundial da Música”- vídeos variados. O Fantasma da Ópera”- L. Webber.
8/9	02.10.2013	Sib Maior e relativa menor- exercícios. “Carnaval dos Animais”- Saint Saens. “O Fantasma da Ópera”- L. Webber.
10	08.10.2013	“O Fantasma da Ópera”- L. Webber.
11/12	09.10.2013	Sib Maior e relativa menor- exercícios. “Carnaval dos Animais”- Saint Saens. “O Fantasma da Ópera”- L. Webber.”Hallelujah”- L. Cohen.
13	15.10.2013	Vídeo- “The Promise of Music”- El Sistema na Venezuela.
14/15	16.10.2013	Sib Maior e relativa menor- exercícios. “Carnaval dos Animais”- Saint Saens-Provas individuais. “O Fantasma da Ópera”- L. Webber.”Hallelujah”- L. Cohen.

---

16	22.10.2013	"Hallelujah"- L. Cohen. "Happy Christmas"- J. Lennon. We are the world"- M. Jackson.
17/18	23.10.2013	"Hallelujah"- L. Cohen. "Happy Christmas"- J. Lennon. We are the world"- M. Jackson.
19	29.10.2013	Vídeo- "The Promise of Music"- El Sistema na Venezuela- 2ª parte.
20/21	30.10.2013	"Hallelujah"- L. Cohen. "Happy Christmas"- J. Lennon. We are the world"- M. Jackson.
22	05.11.2013	Vídeos de concertos da Orquestra Simón Bolívar.
23/24	06.11.2013	"Hallelujah"- L. Cohen. "Happy Christmas"- J. Lennon. We are the world"- M. Jackson.
25	12.11.2013	"Smile"- Charlie Chaplin- letra e música.
26/27	13.11.2013	Preparação para o concerto na entrada da escola durante o intervalo. "Carnaval dos Animais"- Saint Saens. "O Fantasma da Ópera"- L. Webber."Hallelujah"- L. Cohen."White Christmas"- I. Berlin.
28	19.11.2013	Vídeo: "Cavalleria Rusticana"- P. Mascagni.
29/30	20.11.2013	Mi b maior e relativa menor- exercícios. "Carnaval dos Animais"- Saint Saens. "O Fantasma da Ópera"- L. Webber."Hallelujah"- L. Cohen.
31	26.11.2013	Vídeo: excerto da ópera "I Pagliacci"-Leoncavallo. "White Christmas"-I. Berlin.
32/33	27.11.2013	"O Fantasma da Ópera"- L. Webber."Hallelujah"- L. Cohen."White Christmas"- I. Berlin. "We are the world"- M. Jackson. "Queda do Império/Menina estás à janela"-Vitorino. "Hallelujah"- L. Cohen.
34/35	04.12.2013	Concerto no lar de idosos de Rio Tinto. Todo o programa.
36	10.12.2013	"Christmas Concerto nº 2"-Arr. R. Smith.
37/38	11.12.2013	"O Fantasma da Ópera"- L. Webber."Hallelujah"- L. Cohen."White Christmas"- I. Berlin. "We are the world"- M. Jackson. "Queda do Império/Menina estás à janela"-Vitorino. "Hallelujah"- L. Cohen. "Christmas Concerto nº 2"-Arr. R. Smith.
39	17.12.2013	Auto-avaliação. Organização e preparação do concerto de Natal.

---

---

**2º período**


---

40	07.01.2014	Noções básicas de como fazer arranjos para orquestra utilizando o programa de edição “Sibelius”.
41/42	08.01.2014	Exercícios com acordes- trabalho de afinação. “Gimme, Gimme”-ABBA.
43	14.01.2014	Resolução de problemas a nível de instrumentação em arranjos realizados pelos alunos: “Don’t Stop Me Now”- Queen e “Burn”- Goulding.
44/45	15.01.2014	Ensaio de arranjos realizados pelos alunos: “Requiem For A Dream”- Clint Mansell; “Englishman in New York”-Sting.
46	21.01.2014	Homenagem ao maestro Cláudio Abbado, falecido no dia anterior. Vídeos importantes da sua carreira.
47/48	22.01.2014	Fá maior e ré menor- exercícios com metrónomo. “Gimme, Gimme”- ABBA, “Sunrise, Sunset”-J. Brown.
49	28.01.2014	Revisão do arranjo da peça: “Englishman in New York”-Sting.
50/51	29.01.2014	“We are the world”- M. Jackson. Preparação para o concerto no intervalo. “Gimme, Gimme”- ABBA. “Klezmer”- Popular judaico.”Sunrise, Sunset”-J. Brown.
52	04.02.2014	“Klezmer”- Popular judaico.”Sunrise, Sunset”-J. Brown.
53/54	05.02.2014	Sib Maior e relativa menor- exercícios. “Klezmer”- Popular judaico.”Sunrise, Sunset”-J. Brown.
55	11.02.2014	Revisão do arranjo feito por um aluno “Eye of the Tiger”-Survivor.
56/57	11.02.2014	Sib Maior e relativa menor- exercícios. “Klezmer”- Popular judaico.”Sunrise, Sunset”-J. Brown.
58	18.02.2014	Filme: “The Mission”-Roland Joffé.
59/60	19.02.2014	“Eye of the Tiger”-Survivor, “We are the world”- M. Jackson.
61	25.02.2014	Continuação do filme: “The Mission”-Roland Joffé.
62/63	26.02.2014	“Eye of the Tiger”-Survivor, “We are the world”- M. Jackson, “Menina estás à janela/Queda do Império”- Vitorino.
64	11.03.2014	Continuação do filme: “The Mission”-Roland Joffé.
65/66	12.03.2014	Revisão de todo o repertório dado. Afinação de aspetos de apresentação em palco.
67	18.03.2014	Visualização do vídeo do “Concerto de Natal”.
68/69	19.03.2014	Revisão de todo o repertório tendo em vista o concerto na Assembleia da República.
70	25.03.2014	Auto-avaliação. Diálogo com alunos sobre o seu desempenho.

71/72	26.03.2014	Definição do programa para a Assembleia da República. Provas individuais.
73	01.04.2014	Preparação de toda a logística a ter em conta para o concerto na Assembleia da República.
74/75	02.04.2014	Ensaio para o concerto na Assembleia da República.

---

### 3º período

---

76	22.04.2014	Cancões alusivas ao 25 de abril: “Trova do vento que passa”, “Vampiros”, “Cantar de Emigração” e “Balada de Outono”.
77/78	23.04.2014	“Queen in Concert”- Queen. Revisão de todo o programa.
79	29.04.2014	“Te Deum “- Charpentier.
80/81	20.04.2014	Ensaio geral para o concerto na assembleia da República.
82	06.05.2014	Vídeo do concerto realizado na Assembleia da República no dia anterior.
83/84	07.06.2014	Concerto no Auditório de Gondomar.
85	13.05.2014	“Te Deum “- Charpentier.
86/87	14.05.2014	“Queen in concert”- Queen, “Te Deum”-Charpentier.
88	20.05.2014	“Carmina Burana”-Orff, Prelúdio de Bach, “Don’t Worry, Be Happy”- B. McFerrin.
89	27.05.2014	Parceria com as turmas de educação Musical do ensino regular: “Carmina Burana”-Orff, “O sol da Caparica”-Peste e Sida.
90/91	28.05.2014	Provas individuais.
92	03.06.2014	Auto-avaliação.
93/94	04.06.2014	“Carmina Burana”-Orff, “O sol da Caparica”-Peste e Sida- ensaio com os coros das turmas do ensino regular.
95/96	11.06.2014	Ensaio geral para o concerto final da escola.

---

### 3.3. Parâmetros e Critérios de Avaliação

Os critérios de avaliação da disciplina de classe de conjunto são abordados segundo os domínios do saber fazer e saber estar, de forma a que o aluno desenvolva competências que são avaliadas segundo instrumentos de avaliação definidos previamente: participação ativa, organização, colaboração e interação, performance (audições e concertos), realização dos trabalhos de casa e do estudo das partituras, avaliação das provas, assiduidade, autonomia, pontualidade, respeito e cumprimento de regras e responsabilidade (Tabela 9).

Tabela 9. Critérios de avaliação da disciplina Classe de Conjunto

Domínios Globais	Competências	Instrumentos de Avaliação	Ponderação	
Saber Fazer	<b>Tocar</b> – O aluno deverá tocar o instrumento indicado pelo professor, individualmente e em grupo, o repertório selecionado.		40%	
	Objetivos: demonstrar expressão e acuidade técnica em toda a variedade de repertório, e deverá tocar com brio e empenho o repertório previamente selecionado pelo docente; demonstrar as noções básicas de trabalho de grupo, muita segurança do seu papel individual e fusão com o grupo, ouvir os colegas, ter em atenção o equilíbrio a nível de dinâmicas e timbres e postura adequada.	Participação ativa/ Organização - Colaboração e Interação	30%	
	<b>Leitura</b> – O aluno deverá ler e interpretar a gramática musical.	Performance (Audições e concertos)		85%
	Objetivos: demonstrar habilidade para ler a partitura; interpretar símbolos, sinais, terminologia presentes nas partituras; destreza na leitura à primeira vista.	Trabalho para casa e estudo das partituras	30%	
Saber Estar	<b>Expressividade e Criatividade</b> – O aluno deverá ser musical e expressivo tanto individualmente como no coletivo	Provas		
	Objetivos: revelar a compreensão da estética musical em diferentes contextos; participar interativamente no processo de aprendizagem quanto à interpretação instrumental; interpretar, expressivamente, diferentes estilos de música.			
	-Respeito pelas regras -Cumprimento de tarefas -Organização dos materiais	Assiduidade, autonomia e pontualidade Respeito e Cumprimento de regras Responsabilidade	100%	15%

### 3.4. Planificações de aulas selecionadas

Foram selecionadas três aulas, distribuídas por cada um dos períodos letivos. Deste modo é possível ter uma perspetiva global das atividades diferenciadas desenvolvidas pela turma nos vários contextos, escolar e extraescolar. No primeiro período seleccionei a aula nº 34 e 35, no dia 4 de dezembro de 2013, que correspondeu a um Concerto no lar de idosos de Rio Tinto. Esta aula teve uma duração de 90 minutos (Tabela 10).

Os alunos da turma chegaram praticamente todos ao mesmo tempo com a ajuda no transporte por alguns encarregados de educação, diretor de turma e professor da disciplina de classes de conjunto. Fomos todos muito bem recebidos pelos responsáveis pelo lar e alguns utentes que, entretanto, se cruzavam connosco. Foram necessários apenas dez minutos para que todos montassem e afinassem os seus instrumentos. Foi resolvida a questão da alimentação elétrica para o piano/órgão para a Diana e a guitarra da Rita. Tocamos o início do “Fantasma da Ópera” e logo percebemos que o equilíbrio não estava nada bem. Fizemos ajustes de volume nos instrumentos com amplificadores (guitarra e piano) e colocamos alguns panos na bateria para a abafar a imensa reverberação. Confirmamos o andamento de algumas peças e corrigi a afinação em partes e naipes específicos. Deu-se o início ao concerto com a apresentação da orquestra pelo diretor de turma, Professor Francisco Marcos. O auditório estava cheio com a presença de utentes, auxiliares, técnicos, coordenadores, diretores e familiares. Ao longo do concerto houve muita interação com o público, desde bater palmas no “Mamma Mia”, cantar “Menina estás à janela” e até dançar “Queda do Império”. O concerto seguiu de uma forma ritmada e alegre sem paragens longas, havendo diálogo com o público entre as peças.

No final, trocamos conversas entre todos os presentes, seguindo-se um pequeno lanche convívio. Esta atividade ficou registada em vídeo por um dos encarregados de educação bastante dinâmico e muito cooperante e será uma memória feliz para todos os envolvidos. Tendo em conta os objetivos para esta atividade, foram largamente ultrapassados tendo em vista o grande calor humano e entusiasmo sentido por todos.

**Tabela 10.** Planificação das aulas de conjunto nº34 e 35 do 8º A (4º grau) do regime articulado

<b>Conteúdos</b>	<b>Competências a desenvolver/ Objetivos</b>	<b>Estratégias</b>
-“Fantasma da Ópera”- A.L. Webber	-Realizar um concerto no Centro Social da Paróquia de Rio Tinto, lar de idosos	-Organizar com detalhe e em conjunto com o grupo a estrutura do concerto
-“White Christmas”-I. Berlin	-Contribuir para a felicidade e bem-estar dos idosos através da música	-Articular com o diretor de turma e os encarregados de educação toda a logística
-“Christmas Concerto nº 2”-R. Smith	-Dar a conhecer aos alunos realidades diferenciadas	-Descentralizar através de chefes de naipe encargos da afinação, disposição em palco e organização de partituras e estantes
-“Hallelujah”-L. Choen	-Promover o gosto pela solidariedade e partilha	-Definir muito bem a ordem do programa
-“Gimme, Gimme”- ABBA	-Incentivar ao respeito por pessoas com dificuldades e debilidades físicas e mentais	-Fazer um ensaio de colocação para adaptação à acústica da sala
-“Queda do Império/ Menina estás à janela”- Vitorino	-Transmitir musicalmente cultura e conhecimento	-Motivar os alunos para a importância ao nível humano da atividade
-“Longe do Mundo”- Disney	-Obter uma boa postura e comportamento adequado	-Criar uma boa comunicação entre orquestra e público através da explicação das peças, demonstração dos instrumentos individualmente
-“We are the world”- M.Jackson/L. Richie	-Tratar da afinação, organização de partituras e execução musical com responsabilidade	-Criar relação direta com o público através da interação, como por exemplo palmas e dança
-“Sunrise, Sunset”- J. Brown	-Promover autonomia aos alunos para a preparação e realização de concertos fora do âmbito escolar	
-“Queen in Concert”- Queen	-Incentivar à divulgação musical	
-“Te Deum”-M. A. Charpentier	-Criar esquemas de adaptação a auditórios diferenciados individuais e de grupo	
-“Mamma Mia”- ABBA		

No segundo período, selecionou-se a aula nº 74 e 75, onde foi realizado o ensaio para o concerto na Assembleia da República, para a apresentação da planificação completa. A aula foi realizada no dia 2 de Abril de 2014, com a duração de 90 minutos (Tabela 11).

Depois de afastar as mesas e cadeiras da sala, os alunos montaram os seus instrumentos de forma ordeira como habitualmente e ocuparam os seus lugares do grupo. Depois de aquecerem um pouco e afinarem, informei aos alunos quais as tarefas e procedimentos corretos a ter para um bom desempenho no concerto a realizar na Assembleia da República em Lisboa.

Contextualizei a nossa apresentação, ou seja, no âmbito do “Parlamento dos Jovens- Básico” e o tema “Drogas- Evitar e Enfrentar as Dependências”, a realizar na Assembleia da República com

alunos selecionados de todo o país para debater o tema com a orientação de deputados com assento parlamentar.

O concerto tem como objetivo oferecer uma atividade cultural e lúdica aos participantes depois de um longo dia de trabalhos. O público será constituído por alguns deputados da Assembleia, assessores, técnicos e maioritariamente por alunos participantes no debate oriundos de todo o país. Tendo em conta que o concerto terá a duração de uma hora e o público ser basicamente da mesma idade dos alunos da turma, discutimos em conjunto qual seria a melhor ordem do programa de forma a manter o público atento e motivado. Ficou decidido o programa, onde tivemos o cuidado de intercalar peças lentas com rápidas e deixar as mais conhecidas e apelativas para o final. Expliquei depois qual seria o programa da viagem tendo em atenção a importância de levar identificação, logística de instrumentos maiores, horários de autocarro, roupa e calçado adequado, etc. Respondi a várias questões levantadas por alguns alunos e esclareci algumas dúvidas.

Começamos, então, o ensaio geral, simulando o concerto na íntegra, agradecimentos incluídos, gravando com cronómetro o tempo total. Depois de executar todo o programa definido trabalhamos aspetos específicos em algumas peças, sobretudo em transições de andamento, afinação, notas erradas e falta de ligação/coordenação entre os naipes. Fiz algumas simulações de andamentos muito diferentes e mudanças radicais para estimular uma boa reação e exigir o máximo de concentração. Corrigimos também ao nível do equilíbrio o excesso da percussão e dos metais sobre as cordas. Para isso pedi para as cordas darem mais de si e aos sopros para ouvirem mais os colegas.

Pedi também para o baterista ter em atenção quais os momentos onde pode expandir mais as potencialidades do instrumento, mas também saber usar o mesmo apenas como um suporte quase impercetível, consoante o carácter e os momentos pedidos nas peças.

Um dos aspetos que mais insisti e pedi para estarem atentos no concerto e sempre que possível, foi a questão da afinação dos instrumentos que vai mudando ao longo da atuação. No caso dos sopros a afinação vai subindo e nas cordas vai baixando, pois é previsível que a temperatura da sala vá aumentando e interfira diretamente na afinação. Uma vez que não é muito prático e recomendável em concerto estar a parar constantemente para ajustar a afinação, transmiti a importância de que esse processo seja feito de forma autónoma e consciente tendo o ouvido para o grupo em alerta permanente.

**Tabela 11.** Planificação das aulas de conjunto nº74 e 75 do 8º A (4º grau) do regime articulado

<b>Conteúdos</b>	<b>Competências a desenvolver/ Objetivos</b>	<b>Estratégias</b>
-“Queda do Império/ Menina que estás à janela” - Vitorino Salomé	-Realizar um ensaio geral de preparação para concerto a realizar no dia 05 de maio na Assembleia da República	-Organizar com detalhe e em conjunto com o grupo a estrutura do concerto
-“Eye of the Tiger”- F. Sullivan	-Tocar em conjunto de forma coordenada e afinada	-Articular com o diretor de turma e os encarregados de educação toda a logística
-“Queen in Concert”- Queen	-Transmitir musicalmente cultura e conhecimento	-Descentralizar através de chefes de naipe encarregues da afinação, disposição em palco e organização de partituras e estantes
-“Marco takes a walk”- S.Nelson	-Obter uma boa postura e comportamento adequado	-Definir muito bem a ordem do programa
- “The Phantom of the Opera”- A. Webber	-Interpretar cada peça respeitando o texto ao nível das dinâmicas e caráter	-Motivar os alunos para a importância ao nível da formalidade do concerto
-“Two scottish airs”- S.Nelson	-Motivar a uma interpretação com presença e felicidade	-Ensaiar de forma contínua sem paragens, simulando o concerto
-“Tom-Tom”-S.Nelson	-Tratar da afinação, organização de partituras e execução musical com responsabilidade	-Definir com rigor qual a disposição do grupo em palco
-“Pomp and Circunstance”-E.Elgar	-Promover autonomia aos alunos para a preparação e realização de concertos fora do âmbito escolar	-Corrigir com rapidez e critério a afinação individual e de grupo
-“Star wars”-J.Williams	-Incentivar à divulgação musical	-Definir bem os andamentos e transições
-“Mamma Mia”-ABBA	-Criar esquemas de adaptação a auditórios diferenciados individuais e de grupo	
-“Final from 9 Sinf.” A. Dvorák	-Promover a/as escola/as, música de grupo, regime articulado e turma junto de entidades oficiais	
-“Longe do Mundo” A. Menken		
-“We are the World”- M. Jackson		
-“Gimme Gimme”- ABBA		
-“Hallelujah”- L. Cohen		

Por fim, no terceiro período, a planificação detalhada foi referente à aula nº 93 e 94 (90 minutos), decorridas no dia 4 de junho de 2016. O ensaio foi realizado no pavilhão gimnodesportivo da escola, pois é o único local com capacidade para acolher todos os alunos do 2º ciclo mais a orquestra da turma com os seus instrumentos montados (Tabela 12).

No início gerou-se alguma confusão e barulho tendo em conta a acústica bastante má, verificando-se bastante reverberação; enorme quantidade de alunos a conversar e a brincar com a situação; temperatura elevada devido ao calor típico da estação atual. Praticamente todo o

ensaio foi orientado pela professora Rosa, pois é a professora da maioria dos alunos presentes e já os conhece muito bem.

O ensaio seguiu a ordem do concerto que consistia de várias obras instrumentais e corais realizadas pelas turmas do 2º ciclo e só as duas últimas peças foram ensaiadas em conjunto: “O Fortuna” e “Sol da Caparica”, onde a orquestra da turma tocava a acompanhar o enorme coro. Embora a orquestra estivesse montada desde o início do ensaio, teve de ficar sentada e em silêncio até chegar o momento de tocar. Por vezes foi necessário intervir de modo a que se mantivesse a ordem e a calma. Quanto ao ensaio de conjunto verificamos que era necessário tocar muito mais piano de modo a ouvir a letra e as vozes do coro e também ajustar os tempos que tínhamos inicialmente preparado. Foi necessário repetir várias vezes cada uma das peças para haver melhor equilíbrio e junção entre as partes. Antes de terminar o ensaio, passamos as duas peças seguidas sem paragens e o resultado foi bastante positivo, verificando-se enorme satisfação em todos os envolvidos depois de ver a beleza e fusão de regimes distintos funcionarem em sintonia apenas num momento musical.

**Tabela 12.** Planificação das aulas de conjunto nº 93 e 94 do 8º A (4º grau) do regime articulado

<b>Conteúdos</b>	<b>Competências a desenvolver/Objetivos</b>	<b>Estratégias</b>
“O Fortuna”- C. Orff	-Realizar o ensaio geral no dia 11 de junho na escola em conjunto com as turmas do 2º ciclo do ensino regular (cantar)	-Organizar com detalhe e em conjunto com a professora de Educação Musical a estrutura do concerto
“ Sol da Caparica”- Peste e Sida	-Tocar em conjunto de forma coordenada e afinada -Adaptar o grupo à sala e ao ambiente envolvente -Acertar dinâmicas com o coro de forma a obter um bom equilíbrio -Transmitir musicalmente cultura e conhecimento -Fomentar a cooperação entre turmas, alunos, professores, funcionários e diretores -Obter uma boa postura e comportamento -Interpretar cada peça respeitando o texto ao nível das dinâmicas e caráter -Motivar a uma interpretação com presença e felicidade -Tratar da afinação, organização de partituras e execução musical com responsabilidade -Promover autonomia aos alunos para a preparação e realização de concertos em parceria	-Descentralizar através de chefes de naipe encarregues da afinação, disposição em palco e organização de partituras e estantes -Definir a ordem do programa -Motivar os alunos para a importância ao nível da cooperação -Definir com rigor qual a disposição do grupo em palco -Corrigir com rapidez e critério a afinação individual e de grupo -Definir bem os andamentos e transições

### 3.5. Análise crítica da atividade docente

Iniciei a minha atividade como docente no ano letivo de 1999/2000 na Academia de Música de Barcelos, lecionando apenas a disciplina de clarinete com alunos do ensino básico e secundário. Logo no início, estava ainda a meio dos meus estudos na Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo do Instituto Politécnico do Porto, tive alunos finalistas do ensino secundário, entre outros casos também desafiantes, que me obrigaram a uma entrega aos alunos muito grande, obrigando a uma procura de métodos e estratégias muito personalizadas de forma a poder cumprir o programa exigido, mantendo a motivação dos alunos sempre alta. Nesta escola, entretanto, designada Conservatório de Música de Barcelos, lecionei até ao ano letivo de 2010/2011 onde acompanhei o seu crescimento e desenvolvimento, tendo contribuído com uma entrega e esforço pessoal e familiar enorme.

Ao longo destes anos, 1999/2011, apesar de lecionar a disciplina de clarinete a vários alunos, alguns deles, neste momento já com licenciatura e mestrado em clarinete, gradualmente o foco da minha atividade foi direcionado para a disciplina de classes de conjunto. Inicialmente iniciei com pequenos grupos instrumentais que, acompanhando a criação de novos cursos de instrumentos, se tornam em orquestra sinfónica e orquestra de sopros e percussão. Fui dos principais responsáveis pela criação das orquestras atrás mencionadas, assim como dinamizador e diretor artístico dos projetos anuais: ópera/musical.

Paralelamente lecionei a disciplina de clarinete e classes de conjunto na Academia de Música de Vila Verde, onde acompanhei todo o processo de oficialização desta escola e participei em inúmeras atividades de divulgação musical junto de escolas do primeiro ciclo, de forma a obter condições para abertura de uma nova valência oficial de música naquele concelho, com índices de alfabetização muito baixos, elevado abandono escolar, violência doméstica, desvalorização do ensino e da cultura em geral que confirmavam a enorme dificuldade de implementação que este projeto teve inicialmente. Neste contexto fui o primeiro professor de clarinete naquela Academia e curiosamente alguns deles seguiram os seus estudos musicais até ao final do secundário e até à licenciatura em clarinete.

Nos anos seguintes, ou seja, no período de 2011/2014 fui professor de clarinete e classes de conjunto na prestigiada Academia de Música de Costa Cabral. Também nesta escola o meu foco foi a disciplina de classes de conjunto ou projetos a ela associados como por exemplo os estágios de orquestra. Nas seis escolas com protocolos e turmas em regime articulado, a disciplina de classes de conjunto era realizada na própria escola do ensino regular, onde a turma ou turmas formavam uma orquestra que, entretanto, se tornava um excelente veículo de cooperação com as atividades da escola e academia, assumindo um papel muito relevante no dia a dia de toda a comunidade educativa envolvente. Foi um grande desafio conseguir que alunos com situações sociais complicadas, resistência dos familiares em, por exemplo, levar os instrumentos para a escola em segurança, equilíbrio de naipes, diferença de níveis muito acentuada, falta ou difícil acesso a instrumentos de percussão, conseguissem fazer música de conjunto dentro dos parâmetros estabelecidos para a disciplina. Com arranjos personalizados, boa articulação com os professores de instrumento, cooperação dos diretores das escolas e diretores de turma, muita dedicação de todos e empreendendo muitos concertos/atividades foi possível obter níveis ótimos de satisfação e motivação de todos os envolvidos. Fui responsável por cinco das seis escolas com protocolo.

Nesta academia também lecionei a disciplina de clarinete, sobretudo a alunos mais novos (iniciação e pré-iniciação) onde os alunos tinham o primeiro contacto com o instrumento. Foi uma experiência maravilhosa como professor e ser humano, poi senti que temos muito a aprender com

a curiosidade, honestidade, entusiasmo e carinho que estes alunos manifestam. Em paralelo lecionei na Academia de Música de Gulpilhares a disciplina de clarinete desde a iniciação até ao secundário. Excluindo a última escola mencionada, fui membro do conselho pedagógico e assumi grandes responsabilidades a vários níveis. Considero que todos os alunos contribuíram para o meu crescimento enquanto professor e ser humano e assumo diariamente uma humildade que me permita cruzar o conhecimento académico com as realidades de cada aluno, cada aula e cada momento.

### **3.5.1 Aulas individuais**

A análise do percurso da aluna 1 e do aluno 2, é muito interessante e pertinente pois põe a nu a diferença entre ter ou não ter a oportunidade de obter formação especializada em idades precoces.

A aluna 1, apesar de ter nove anos de idade, já tem um nível bastante desenvolvido para a sua faixa etária, segundo os programas definidos, e já estuda clarinete pelo terceiro ano consecutivo. O aluno 2, por sua vez, embora um ano mais velho, nunca teve a oportunidade de obter formação até aos 10 anos, começando diretamente no 2º ciclo em regime supletivo. Podemos até dizer que estamos perante um paradoxo, pois temos um aluno num ciclo de estudos superior (2º ciclo) com um nível “zero” de aprendizagem e uma aluna ainda no 1º ciclo com um nível muitíssimo superior ao anterior.

Esta situação aqui descrita não é uma exceção à regra. Muitos dos alunos que integram o regime de ensino articulado, supletivo e até integrado de música, iniciam os seus estudos apenas no início do 2º ciclo, ou seja, no 5º ano de escolaridade.

Felizmente devido a muitos fatores, sejam eles económicos, oferta educativa e contexto familiar, muitas crianças já têm oportunidade de começar mais cedo a aprendizagem musical de uma forma estruturada com aulas de instrumento individuais, classes de conjunto (coro) e Iniciação Musical (componente teórica). É o caso da aluna 1 que, tendo os pais como objetivo a entrada para as turmas do regime integrado da AMCC e dada a concorrência onde a prova de admissão é decisiva, resolveram dar a oportunidade da sua filha usufruir da aprendizagem musical especializada logo aos seis anos de idade, embora apenas tenha iniciado a aprendizagem no clarinete no segundo ano. Com recursos pedagógicos e estratégias muito específicas foi possível levar esta aluna a patamares superiores de uma forma descontraída, mas muito organizada que lhe permitiu obter um excelente aproveitamento, tendo obtido prémios em concursos promovidos pela AMCC.

Evidentemente, o aluno 2 teve maior dificuldade em obter resultados que lhe permitisse visualizar de forma direta o sucesso da sua aprendizagem. Atingiu os objetivos propostos e claramente fez um percurso notável num espaço tão curto, mas destaco o lado motivacional e psicológico que esteve sempre como minha preocupação máxima. Este aluno quando se cruzava em provas e audições com outros da mesma idade e mais novos, por exemplo nas audições de classes onde estava a aluna 1, ficava bastante frustrado e triste quando verificava que o seu nível era inferior aos colegas. A meu ver, esta problemática merece reflexão nos departamentos respetivos quanto à construção de programas, planificações e outras ferramentas de ensino.

Aqui aplica-se claramente a inovadora proposta de avaliação de Gordon (reconhecido teórico da aprendizagem musical) que separa em dois tipos: normativa e ideográfica. A primeira por comparação e a segunda referente aos progressos alcançados ao longo do seu percurso individual

(Cruz, 1995). Motivar o aluno 2 pelo reconhecimento do seu esforço e trabalho, independentemente do nível alcançado e desviando a atenção do nível dos outros alunos foi uma tarefa difícil, mas conseguida com sucesso. É importante referir a importância do apoio e boa comunicação da família do aluno 2 para que o caminho e o resultado final fossem os pretendidos.

### 3.5.2 Aulas de música de conjunto

Quando cheguei à AMCC, ano letivo de 2011/2012, uma das minhas funções era lecionar a disciplina de classes de conjunto em cinco das seis escolas em regime articulado com protocolo com esta academia. Em quase todas elas, as turmas eram exclusivamente compostas por alunos de música em articulação com a AMCC, sendo as aulas realizadas nas próprias instalações das escolas do ensino regular.

Até à minha chegada a disciplina era dada exclusivamente através de coro. Uma vez que na escola anterior onde lecionei (Conservatório de Música de Barcelos) a disciplina de classes de conjunto era dada sob a forma instrumental ou orquestra/turma e vários professores orientavam as várias orquestras, sendo os arranjos partilhados por todos com excelentes resultados a muitos níveis, tentei junto da direção da AMCC implementar o mesmo sistema nas escolas que agora assumia. A direção aceitou imediatamente ao meu projeto, ficando ao meu encargo o diálogo com as direções das várias escolas para o desenvolvimento do mesmo.

Inicialmente encontrei vários obstáculos, sobretudo na mudança radical da logística das famílias e escolas quanto à questão de levar os instrumentos para a sua escola implicando problemas quanto ao transporte, disponibilidade de salas para guardar instrumentos em segurança, “barulho” da orquestra que podia prejudicar as outras aulas, autorizações dos encarregados de educação, enquadramento no projeto educativo deles e até eventual conflito com os professores e alunos da disciplina de Educação Musical.

A resposta das várias escolas foi paulatinamente dada conforme a visão e disponibilidade dos seus responsáveis. A direção da Escola de Rio Tinto nº 2, foi uma das que mais efusivamente criou condições para que o processo arrancasse e enquanto, por exemplo, noutras escolas, já no segundo período, ainda se esperava a cedência de uma sala para ter a primeira aula com instrumentos, na EB 2,3 de Rio Tinto nº 2, já tínhamos realizado inúmeros concertos em intervalos, no Natal e nos Reis. Sendo eu a mesma pessoa com a mesma atitude perante todas as escolas, aqui se prova que qualquer projeto só atinge patamares superiores quando todos os envolvidos trabalham no mesmo sentido.

Também, e muito devido a isso, a união, entusiasmo e valorização musical dos pais dos alunos da turma explorada neste trabalho foi crucial para o enorme desenvolvimento musical, cultural e até social dos seus elementos. Por diversas vezes eram os encarregados de educação a proporcionar concertos, viagens e convívios de modo a fortalecer os laços entre todos e motivando o grupo a fazer mais e melhor.

Para mim, que também sou pai, foi um enorme exemplo de dedicação e trabalho em prol de uma boa educação dos filhos e faço-lhes aqui a minha homenagem. Analisando à distância os imensos vídeos captados por um dos dedicados encarregados de educação e como podemos atestar através dos sumários explanados ao longo do trabalho, esta turma levou muito para além aquilo que é o cumprimento do programa de uma determinada disciplina de um determinado currículo. Uma vez que era por mim pedida a realização de um trabalho de grupo escrito com apresentação à turma sobre a vida, obra e contexto histórico e político dos compositores

interpretados, verificamos um nível de conteúdo e apresentação deveras impressionante. De realçar que a média global desta turma era muitíssimo alta.

## PARTE II - PROJETO DE INVESTIGAÇÃO: MÚSICA DE CONJUNTO/ORQUESTRA EM CONTEXTO INFORMAL

### 1. A Música de Conjunto e a Orquestra

#### 1.1. Música de Conjunto

Na era primitiva a música estava associada ao meio de comunicação entre o homem e os deuses. A ligação era feita através de rituais onde o líder da tribo ou grupo que orientava o desenrolar da ação, indicava os ritmos, as melodias, a intensidade e a nuance dos vários momentos distintos.

*A condução destes grupos é feita pelo chefe que canta ou bate inicialmente os ritmos a serem usados, sendo depois repetidos pelos outros. Já encontramos, aqui, os primeiros vestígios de regência, através de gestos de mão - quiromania - da qual se desenvolveu mais tarde a regência com batuta (Zander, 1989, pág. 31).*

Desde o século III até ao final da Idade Média, o Canto Gregoriano predomina nos mosteiros e é um exemplo claro da prática de música de conjunto, onde se pretende que os monges cantem absolutamente juntos e afinados de forma a honrar o seu Deus. Também aqui se verifica a necessidade de um guia ou líder que define o tempo, melodias, tons e ordem. Com o Renascimento surge a necessidade de inovar a vários níveis, entre eles o aparecimento do canto com acompanhamento e a diversificação de grupos instrumentais, tornando-se necessária a divisão por compassos e a definição e fixação das figuras rítmicas e sua duração (Grout & Palisca, 1994).

A música sacra católica, desde o canto gregoriano homofónico que foi desenvolvendo variadas formas de solenizar a liturgia e proporcionar uma maior envolvimento dos fiéis através da música. Para isso e aproveitando o contexto da reforma do Concílio de Trento, figuram além da polifonia, a música de órgão e a canção sacra, as oratórias, cantatas, motetes, missas, Te Deum, Magnificat, salmos, seqüências e antífonas. Monteverdi é uma referência neste capítulo com os seus contributos ao nível da harmonia, carácter concertante e instrumentação. Também na música profana este compositor tem contributos significativos como a caracterização do texto pela música nas óperas e madrigais. Assistimos nesta fase a uma, já complexa paleta de vozes em contraponto tanto coral como instrumental com o número de executantes a aumentar em quantidade e variedade. A música de conjunto, exclusivamente instrumental, começa aqui o seu caminho sem uma combinação instrumental modelo.

Por sua vez, privilegia-se no início do século XVII o modo concertante de instrumentos solistas sobre a base de um baixo contínuo. Mais tarde a orquestra assume o seu papel de forma instrumental autónoma embora já assistimos a outras formas de música de conjunto instrumental como o conjunto de trompetes, conjunto de trompas, conjunto de oboés e coro de sacabuxas. Na busca da expressão dos sentimentos através de imagens sonoras, procuram-se instrumentos com maior capacidade tímbrica e amplitude sonora, ganhando o violino um papel de destaque, a viola da gamba dá lugar ao violoncelo e o oboé, trompas e flauta ganham protagonismo. Verificam-se grandes mudanças na forma de compor onde os instrumentos e suas capacidades técnicas e volume sonoro dão novas ferramentas assim como problemas quanto ao equilíbrio e bom resultado da combinação entre eles. No seguimento desta linha, os instrumentos de cordas

beliscadas ou dedilhada tendem a desaparecer, aumentam as partes de instrumentos de sopro, o âmbito da tessitura e volume são maiores e as partes são escritas de forma individual e não por dobragem de vozes. A crescente afirmação da orquestra como formação de conjunto principal tem várias ramificações e contextos de atuação como a orquestra de corte, orquestra de igreja, orquestra de ópera, Collegium musicum, traduzindo-se em vários géneros como a Canzon da sonar, Concerto, Intrada, Ritornello, Sinfonia, Sonata e Suite. Mais tarde e tendo como base os três grandes mestres clássicos como Mozart, Haydn e Beethoven, o belo, harmonioso, verdadeiro, bem equilibrado e luminoso assumem-se como pilares da construção artística e facilmente se podem aplicar estes conceitos no que concerne à vertente musical (conteúdo e forma das obras, harmonia, instrumentação e execução musical).

No romantismo são ultrapassados todos os limites quanto à forma e conteúdo, harmonia imprevisível e chocante com os padrões clássicos, instrumentação ainda mais diversificada e o número de executantes em simultâneo atingem recordes antes inimagináveis. Curiosamente, na ópera bufa chama-se conjunto, quando várias personagens cantam em simultâneo e aí ouvimos caracteres diferentes preservando uniformidade, harmonia e equilíbrio. São estes elementos estruturantes da prática da música de conjunto em geral. Acompanhamento a evolução técnica instrumental e composicional, são cada vez mais exigentes as partes de cada um dos instrumentos e aparecem também vários músicos virtuosistas a quem os compositores dedicam concertos solistas. Também as composições para conjuntos instrumentais mais pequenos, música de câmara, ganham relevo, predominando os quartetos de cordas, trios, quartetos, quintetos, septetos e octetos de sopros. Verificamos uma sinergia entre compositores e instrumentistas ou cantores, onde a evolução técnica dos executantes inspira os compositores quanto às possibilidades técnicas de forma a dar voz às suas cada vez mais diversas ideias e os instrumentistas esforçam-se por honrar o material escrito pelos compositores até ao limite das suas capacidades. Muitas das composições são feitas até em conjunto, compositor-executante.

Ainda no romantismo, verificamos muitas mudanças a vários níveis: quanto aos géneros aparece a pequena e poética peça para piano, o lied de carácter schubertiano, o poema sinfónico de Liszt e o drama musical de Wagner; quanto à harmonia assistimos ao distanciamento da tonalidade base ao longo das obras com cromatismos e acordes dissonantes a quebrar o previsível encadeamento harmónico; as melodias querem-se simples mas com significado psicológico, sentimental e descritivo; quanto ao ritmo assiste-se à sobreposição da subdivisão binária e ternária, uso de síncopas, ritmos repetitivos e marcados de forma a ilustrar ou reafirmar uma ideia ou imagem; uso de instrumentos típicos de uma determinada região ou cultura como a trompa natural ou os chocalhos das ovelhas de modo a criar um colorido tímbrico mais rico e fiel à ideia original; regresso a lendas e tradições antigas agora reformuladas e atribuídas de maior grandiosidade; carácter epigonal transcendendo a compreensão direta ou dificuldade em classificar tal é a sua complexidade e desvio de todos os padrões, mesmo os mais modernos. Nesta época, por vezes, o compositor acumula a função de maestro titular de uma orquestra como é o caso de Mahler, que desenvolve já ideias claras quanto à técnica de direção de orquestra e usa a mesma para transcrever diretamente as suas ideias e estados de espírito, fazendo alterações constantemente. São muito exigentes as competências técnicas para os intérpretes nesta fase (Michels, 2007).

Outros compositores desta época como Mendelssohn, Richard Strauss e Berlioz deram ao maestro uma relevância e autonomia, acumulando tarefas burocráticas de praticamente todo o funcionamento da orquestra. Compete ao maestro, compreender todo o contexto que envolveu a criação da obra e o transmitir aos músicos, estando obrigatoriamente preparado intelectual e tecnicamente (Rudolf, 1993).

Passando agora para uma perspectiva por parte dos músicos ou alunos em contexto de aula de grupo ou conjunto, West e Rostvall (2003) concluíram que a interação dos alunos em contexto de aula instrumental de grupo, reforçada com um professor a incentivar ao gosto e à partilha pela música, facilita a aprendizagem musical. Quando um aluno dá o melhor de si para alcançar os objetivos do grupo e o seu trabalho é refletido e valorizado, tanto pelos colegas como pelo professor, a sua autoestima sobe e estimula-o a uma entrega ainda maior (Stevens, 1989).

Embora as aulas individuais de instrumento sejam importantes para atingir objetivos muito específicos e o aluno tenha a atenção de um professor centrada em si e no seu desenvolvimento, a música de conjunto permite uma maior interação social, pois o trabalho de aspetos comuns desperta a observação dos colegas onde se pretende uma uniformização dos resultados musicais (Coff, 2007). O sentimento de pertença a um projeto, como são os casos das estruturas onde se faz música de conjunto, além dos benefícios para a sua autoestima, maior facilidade de aprendizagem pela força de grupo e estimular o gosto pela música, também reforça o tempo de contacto do aluno com o instrumento e a música. Ou seja, com a prática da música de conjunto os alunos terão, já à partida, mais horas a tocar o seu instrumento, e como estão motivados e querem contribuir para a qualidade do grupo acabam por estudar as partituras individualmente em casa, aumentando ainda mais o contacto com o instrumento que lhes permite descobrir e aperfeiçoar cada vez mais a sua qualidade técnica (Hallam, 2011; McPherson & Renwick, 2001).

No campo social, uma vez que geralmente a música de conjunto destina-se a apresentações públicas em locais frequentados por comunidades específicas, como por exemplo auditórios, igrejas, associações e lares, é desenvolvida uma consciência social nos alunos, pois sentem que estão a contribuir, com a sua prestação musical, para o bem estar das comunidades que recebem os concertos do grupo ao qual pertencem (Seitz, 1940). Na música de conjunto é frequente termos idades muito diferenciadas embora recentemente nas escolas as classes de conjunto tenham tendência para agrupar no seu dia a dia alunos da mesma idade. Mesmo assim há uma probabilidade muito grande de haver em algum momento, contacto com elementos mais novos e mais velhos e é importante que assim seja, pois esse contacto permite que os alunos mais novos olhem para os mais velhos como modelos a seguir e motiva-os a seguir aquela atitude, aquela postura e também a fazer uma auto avaliação da sua condição musical por comparação (Hewitt, 2004).

A música de conjunto pressupõe uma aprendizagem musical e quanto maior for a formação dos elementos que constituem os grupos melhor será a performance e a qualidade musical obtida. Essa aprendizagem musical implica a aquisição de certas competências motoras, técnicas, expressivas, auditivas, de leitura e performativas (Sloboda, 2000). Da leitura musical surge ainda outra competência associada à metacognição onde são criados esquemas mentais que permite antecipar erros e delinear estratégias fazendo o processamento de toda a informação recebida (Bartolome, 2009; Hallam, 2001). Algumas das competências adquiridas e desenvolvidas com a prática da música de conjunto são as seguintes: controlar a afinação; obter soluções técnicas para passagens específicas; solidificar tecnicamente a execução individual; controlar o tempo ou pulsação; frasear; respeitar as dinâmicas; perceber conceitos como boa sonoridade ou carácter; adquirir vocabulário musical; estudar por secções; analisar a forma das obras; ter noções de equilíbrio entre os naipes; ter consciência do seu desempenho naquela obra, naquele andamento, naquela secção, naquele compasso, naquela nota; obter uma leitura musical mais avançada; conhecer mais repertório; saber ouvir com critério; fazer análise crítica; interpretar de forma autónoma, confiante e informada; estimular a memória e a concentração (Stevens, 1989).

Na aprendizagem musical em contexto de música de conjunto, o papel do professor ou maestro é de enorme relevância. Compete a ele toda a organização do espaço físico, distribuição dos lugares e partituras, motivar os alunos, definir um repertório adequado e apelativo, criar um bom ambiente de trabalho, fomentar a solidariedade e a entreatajuda, descentralizar procedimentos, ser irrepreensível no domínio das obras, gerir bem o tempo de ensaio, catalisar o grupo na obtenção de patamares superiores, exemplar na sua conduta, ouvir os alunos e dar-lhes apoio e comunicar de forma clara e eficaz (Gabrielsson,2003).

Podemos assim concluir que a música de conjunto tem implicações a vários níveis que se relacionam entre si. O facto de haver relação humana entre os pares, leva-nos para o campo social, mas todo o processo de aprendizagem ou de ensaio necessita de conhecimentos, competências e experiências que permitam desenvolver a prática musical com qualidade interpretativa, preferencialmente, com todos os envolvidos motivados, integrados e com identidade.

## 1.2. A Orquestra

A orquestra é um corpo de instrumentistas misto, destinado à execução de obras musicais sinfónicas e outras (Kennedy, 1985, pág. 518). A palavra orquestra tem origem do grego *Orchestra* que significava lugar destinado à dança e era o espaço situado logo à frente da área principal dos anfiteatros, onde se faziam as danças e ficavam os coros e instrumentistas. Ainda no século XVII, o mesmo termo se aplicava ao espaço destinado aos instrumentos e maestro na frente do palco.

Foi então no início do século XVIII que a palavra se referia aos próprios executantes. As origens da orquestra encontram-se no século XVI onde grupos instrumentais animavam as cortes europeias ou solenizavam eventos importantes. Estes grupos ou conjunto de instrumentos variava tanto no número como na variedade dos instrumentos consoante as zonas e os gostos dos seus titulares ou compositores da corte.

O conjunto de cordas foi adotado em Roma, usando-se na Alemanha mais grupos de metais. A partir dos conjuntos de cordas italianos, surgiram depois nas cortes inglesa e francesa idênticos grupos orquestrais por imitação dos primeiros.

Já no século XVII e seguindo o exemplo da corte francesa, também as cortes alemã e austríaca adotaram conjuntos orquestrais constituídas por violinos, violas, violoncelos, dois oboés, fagote e contínuo. Na segunda metade deste século a orquestra padrão incluía as cordas, duas flautas, dois oboés, dois clarinetes (acrescentados mais tarde), dois fagotes e duas trompas. Também os trombones, trompetes e tímpanos faziam parte do efetivo orquestral em ocasiões muito específicas como por exemplo na ópera. Durante este século o contínuo era assegurado quase sempre pelo cravo. O executante ao teclado era também muitas vezes quem dirigia a orquestra, podendo esse papel também ser assumido pelo primeiro violino.

No século XIX desenvolveram-se e aperfeiçoaram-se bastantes os instrumentos de sopro quanto às possibilidades técnicas, por exemplo permitindo fazer cromatismos e legato e sobretudo melhorar o equilíbrio tímbrico e permitir uma afinação mais controlada, agora em acerto com a nova afinação das cordas (mais alta e brilhante).

Três dos maiores vultos do exponencial romântico como Bruckner, Mahler e Wagner levam o efetivo orquestral a números elevados com naipes de cordas extensos desde os contrabaixos, violoncelos, violas, primeiros e segundos violinos e criando o conceito de orquestra sinfónica com as madeiras reforçadas com pelo menos mais um instrumento em cada naipe (por exemplo, o

flautim, clarinete baixo, contrafagote e corne inglês) e os metais adotando a tuba e reforçando o número de executantes das trompas, trompetes e trombones. São habitualmente utilizados outros instrumentos como a harpa e os variados, e agora em maior número, instrumentos de percussão. Compositores como Stravinsky, Bartók e Debussy trouxeram para orquestra ainda mais variedade de instrumentos de percussão e exploraram as suas riquezas tímbricas.

No século XX e XXI verifica-se uma tendência oposta optando-se por grupos instrumentais mais pequenos, verificando-se também uma desconstrução dos padrões da instrumentação típica dos expoentes do romantismo do século XIX (Sadie,1994).

O modo como as orquestras são agrupadas por instrumentos diferentes, obedece a dois critérios primários: uma relação equilibrada entre os instrumentos de extensão aguda e extensão grave e uma relação equilibrada entre os instrumentos de cordas, madeiras, metais e percussão. A disposição dos músicos em palco segue uma sequência padronizada: são distribuídos em semicírculo, sendo que as cordas ficam à frente, depois as madeiras e os metais e percussão atrás. A lógica desta disposição prende-se com a capacidade sonora de cada família de instrumentos.

Tendo como referência o maestro e o público, o equilíbrio dinâmico da orquestra deve ser homogéneo e neste sentido a percussão e os metais ficam mais atrás para que, quando o som chega ao público, perde entretanto intensidade e funde-se com os instrumentos que ficam à frente, estes com menos poder sonoro (Allorto,2007).

Quanto à instrumentação da orquestra e o respeito pela mesma, Luís Cardoso afirma:

*“Nas orquestras há o hábito de adaptar o conjunto de instrumentistas à instrumentação exigida pela partitura, não se recorrendo a adaptações que não sejam no naipe de cordas e contratando músicos para as partes que não estejam garantidas pelo efetivo habitual. A tradição performativa destes agrupamentos consagra a partitura como veículo de uma ideia sonora do compositor e procura a sua descodificação sob a premissa da procura da maior fidelidade possível a essa ideia. Regra geral, o compositor através da partitura assume o domínio sobre as opções de performance, procurando-se que eventuais condicionalismos de contexto se subordinem preferencialmente a essa premissa”* (Cardoso, 2014, p.11).

Quanto à postura dos músicos perante a partitura e interação com o grupo, é necessária uma compreensão de cada elemento quanto ao seu papel no todo da orquestra. Umas vezes tem melodia, outras, acompanhamento, mas nem só pelo simples facto de ter a melodia, deve exagerar e descaracterizar a sua prestação fora do carácter da orquestra, assim como quando tem acompanhamento, há uma tendência para esquecer a importância que tem e remeter-se à execução passiva das notas (Barenboim, 2009).

O experiente maestro Daniel Barenboim (2009), que além de pianista exímio, excelentes registos de música de câmara e ser um notável maestro, resume numa frase os princípios básicos de um bom instrumentista de orquestra dizendo que *“numa orquestra, não basta tocar muito bem a nossa parte. A arte de tocar música é a arte de simultaneamente tocar e escutar, sendo que uma reforça a outra”* (Barenboim, 2009, p. 70).

O mesmo músico defende e provou que uma orquestra pode ser um meio de unir pessoas que, à partida, seria impossível juntar. Temos o caso concreto da *Orquestra do Divã Ocidental-Oriental* que reúne jovens músicos de Israel e de países árabes e tem como objetivo fomentar o diálogo entre as várias culturas do médio oriente. Daniel Barenboim, um dos fundadores da orquestra, refere:

*“Assistimos com entusiasmo ao que aconteceu quando um músico árabe partilhou uma estante de música com um músico israelita, com os dois a tentar tocar a mesma nota com a mesma dinâmica, o mesmo golpe de arco, a mesma sonoridade, a mesma expressão”* (Barenboim, 2009, p.70).

### **1.2.1. Caracterização do funcionamento das Orquestras**

A orquestra, como agente cultural sediado numa determinada cidade ou zona de um determinado país, tem sempre uma estrutura jurídica que rege todo o seu funcionamento com regulamentos internos ou estatutos, obedecendo ainda à lei laboral nacional que rege o vínculo entre a gerência administrativa e os colaboradores. Em alguns casos os elementos da orquestra são sindicalizados para apoio na resolução de conflitos e outras questões resultantes do seu dia a dia profissional. A estrutura em que cada orquestra se enquadra é variada e depende de vários fatores. A forma de financiamento, em muitos casos define o seu enquadramento legal, pois temos orquestras financiadas exclusivamente por capitais próprios, outras por capitais diretos do estado, outras privadas com subsídios estatais, distribuindo-se essencialmente por empresas privadas, fundações e associações.

Resumindo o Decreto-Lei nº 57/2018 de 12 de julho do Diário da República Portuguesa, vem este decreto de encontro a uma necessidade de reposicionamento estratégico quanto à sustentabilidade das orquestras regionais. É reconhecido pela tutela o enorme valor sociocultural, indo muito mais além da oferta cultural na área da música, contribuindo em termos substantivos para a diversificação da programação cultural nos territórios onde se inscrevem, bem como para a dinamização das práticas culturais das populações.

As orquestras são entidades com especiais responsabilidades na valorização do repertório nacional, incluindo o contemporâneo e na articulação da sua atividade com outras áreas como a educação, o emprego e o turismo, tanto na vertente pedagógica da atividade orquestral, como no desenvolvimento de programas de formação e de inserção profissional de jovens músicos e de públicos, concorrendo, assim, para a valorização do território e a dinâmica da malha de equipamentos culturais.

A atribuição e a cessação do estatuto de orquestra regional compete ao membro do Governo responsável pela área da cultura, sob proposta da Direção-Geral das Artes, por períodos de quatro anos, e tendo em consideração a participação das entidades da administração local, enquanto parceiros indispensáveis para a promoção e consolidação da atividade das orquestras regionais. São definidos os objetivos destas orquestras: fomentar, valorizar e promover a música erudita nas suas diversas manifestações, bem como o seu cruzamento com outras expressões artísticas; promover o acesso das populações à fruição e à criação cultural, com uma programação regular, diversificada e abrangente em termos territoriais; estruturar a sua atividade em articulação com as entidades da administração local; colaborar com instituições e agentes culturais locais na construção de uma oferta cultural integrada e mais rica na região; intervir de forma transversal nas comunidades onde se inserem; promover experiências inovadoras de fruição do património edificado, paisagístico, móvel e imaterial; investir na vertente pedagógica da sua atividade, com atenção aos deferentes públicos e contextos, tanto na perspetiva da educação formal, em articulação com as instituições de ensino, como da educação não formal, no sentido da sensibilização para a música; proporcionar oportunidades de formação em contexto profissional a estudantes de música e de outras áreas relacionadas com a atividade da orquestra; valorizar o

património musical nacional, histórico e contemporâneo, através da programação de obras de compositores portugueses e da participação de solistas e maestros nacionais, consagrados e emergentes; valorizar os músicos no exercício da sua profissão pela importância da formação superior e no quadro de uma formação contínua, assegurando um padrão elevado de desempenho artístico; colaborar com outras orquestras, na criação de sinergias e projetos comuns a nível nacional e internacional; contribuir para uma cidadania plena e de combate à exclusão social, através da valorização do indivíduo na esfera do coletivo, da escuta recíproca, do trabalho coletivo e da criação comum, que constituem valores fundamentais ao trabalho orquestral.

A organização interna, por sua vez, inclui: a direção executiva, responsável pela gestão administrativa e financeira; a direção artística, responsável pela programação artística; o maestro titular, responsável direto pela atividade da orquestra; os músicos e auxiliares. A orquestra regional tem uma formação clássica, sendo constituída por um número mínimo de trinta e um músicos, com um vínculo laboral adequado ao modo de exercício da atividade profissional na orquestra. A orquestra deve dispor de um regulamento que defina o método de seleção e admissão de músicos profissionais e estagiários. A direção artística poderá ser acumulada pelo maestro titular. Grande parte destas características aplicam-se nas orquestras profissionais em geral.

Em termos do funcionamento da orquestra propriamente dita, ou seja, maestro e músicos, é de realçar o esquema hierárquico bem presente na sua génese. O maestro é a figura máxima a quem todos devem obedecer quanto às suas correções ou recomendações musicais, seguindo-se o concertino que é como que um auxiliar do maestro e compete-lhe preparar a afinação da orquestra para o início dos ensaios e concertos, definir arcadas, atuar perante atos de indisciplina de algum colega, fomentar coesão de grupo e facilitar a comunicação entre músicos-maestro e maestro-músicos.

No entanto, consoante as orquestras verificam-se, ainda, outras categorias profissionais ou organizacionais como a figura do chefe de naipe, solista A ou B e *tutti*. Cada um saberá ocupar o seu lugar na estrutura definida e respeitará a hierarquia onde o solista B será subalterno ao solista A e o músico *tutti* deverá fazer o mesmo quanto ao seu chefe de naipe (Previn, 1979).

Podemos separar em quatro partes os atributos que um músico de orquestra deve ter: comparecer em todos os ensaios e concertos e chegar antes dos mesmos para fazer o aquecimento do instrumento, verificar a afinação e fazer alguns exercícios que permitam estar a cem por cento logo no início do trabalho de grupo; estar preparado tecnicamente quanto ao domínio do instrumento e execução da sua partitura a nível individual de modo a estar disponível para outros aspetos musicais; estar constantemente atento ao desenrolar do todo orquestral e em específico ao seu naipe, com contacto visual e altos níveis de concentração; aceitar o seu papel na estrutura hierárquica da orquestra e cooperar com os colegas no desenvolvimento de um ambiente saudável e próximo (Reimer, 2003).

Uma característica indissociável da orquestra é a sua variedade e quantidade de repertório, obrigando os músicos a uma constante leitura de partituras novas. Estando as orquestras condicionadas a agendas apertadas e a alguns constrangimentos organizacionais, nem sempre os músicos têm o tempo ideal para preparar a sua perfeita execução e até, em muitas situações, tocar à primeira vista. Deste modo torna-se indispensável que uma boa orquestra tenha músicos com uma boa leitura musical (Previn, 1979).

Um aspeto importante no processo de funcionamento de uma orquestra são as audições ou provas de ingresso. Seja para ocupação de uma vaga direta, para reforço, estagiário ou reservas, o

processo de prestação de provas ou audições de orquestra é um momento decisivo para a identidade daquele grupo em particular. Neste sentido e para impedir que haja um arrependimento das tutelas pela admissão de um músico que se verificou ser uma má opção seja por falta de envolvimento social, falta de regularidade a nível técnico, inadaptação ao sistema ou falta de consciência hierárquica, as provas são feitas em várias etapas e abarcando certas particularidades como por exemplo tocar com elementos efetivos da orquestra em música de câmara, e com períodos de teste relativamente longos (geralmente um ano) sujeitos à avaliação de toda a orquestra por uma ordem de importância de decisão: maestro, concertino, chefe de naipe do seu instrumento, colegas de naipe, chefes de naipe dos outros instrumentos e restantes elementos da orquestra.

Também quanto ao programa e forma a executar nas audições, cada orquestra tem as suas regras, desde excertos de orquestra previamente anunciados, concertos para instrumento solista com acompanhamento de piano ou não, outras obras do repertório do instrumento em causa abrangendo vários estilos e épocas, leituras à primeira vista de excertos orquestrais menos conhecidos e tocar em conjunto com instrumentistas da orquestra efetivos com uma obra dada uns minutos antes de tocar. A audição poderá ser feita com o candidato atrás de uma cortina ou aberta ao júri, dividida em várias rondas e durações desde três minutos a meia hora (Lawson, 2003).

No livro de André Previn (1979) são descritas situações, por elementos efetivos de orquestra que avaliaram inúmeros candidatos em audições orquestrais, onde revelam dar especial importância à forma como são executados os excertos de orquestra e penalizam bastante os candidatos que revelem falta de conhecimento da envolvente orquestral e musical daquele excerto, mesmo que tecnicamente a execução esteja correta.

Para uma melhor preparação e consciência do mundo orquestral, existem alguns tipos de orquestras no percurso que ajudam a encaminhar um jovem de uma forma gradual e sólida: orquestras escolares; orquestras académicas nacionais de jovens, onde são selecionados os melhores músicos naquele país de determinadas escolas; orquestras europeias ou mundiais de jovens, onde são selecionados os melhores jovens para aquela orquestra em particular, verificando-se um alto nível organizacional e de interpretação musical e estágios de orquestra para jovens, concentrados num determinado espaço de tempo, onde podem participar todos os candidatos selecionados. Já nestas orquestras aplicam-se os princípios de organização, estrutura e funcionamento das orquestras profissionais. Nem todas, mas bastante frutíferas, são as Academias de Orquestra que permitem a integração de jovens músicos no efetivo orquestral principal num contexto mais pedagógico, mas com a exigência real diária. Geralmente tem uma limitação de tempo de forma a dar oportunidade a mais pessoas e permite, além de alguma renumeração financeira, ganhar experiência e maturidade para no futuro exercer essa profissão de forma mais informada e competente (Berliner Philharmoniker, Karajan-Akademie, 2020).

Apesar da estrutura base de uma orquestra, verificam-se algumas variantes que enriquecem todo o processo como são o caso dos maestros e solistas convidados; compositores residentes; digressões nacionais ou mundiais; gravações; concertos de música de câmara; variedade de locais de apresentação como igrejas, edifícios de alto valor patrimonial, arquitetónico e artístico; cooperação com outros atores do panorama musical que não o erudito; concertos pedagógicos e parcerias com projetos sociais (Fundação Calouste Gulbenkian, 2020).

Atualmente são também diversos os agrupamentos orquestrais quanto à sua área de intervenção: Orquestra de Ópera; Orquestra Barroca; Orquestra de Câmara; Orquestra Clássica;

Orquestra Sinfónica; Orquestra de um só tipo de instrumentos, por exemplo de clarinetes; Orquestra de musicais e outras orquestras sem uma identificação bem clara e com esquemas de funcionamento muito ambíguos.

### 1.2.2. A Orquestra enquanto modelo de ensino informal

Acompanhando o desenvolvimento global ao nível da facilidade de aquisição de instrumentos musicais, aumento considerável do número de alunos a estudar música e maior oferta ao nível da variedade, quantidade e qualidade dos instrumentos de orquestra e seus professores, as orquestras escolares ganham protagonismo nos planos de estudos das instituições de ensino onde a orquestra tem o papel de, em si mesma, refletir toda a atividade educacional, aglomerando as três disciplinas base: Formação Musical, componente teórica; Instrumento, componente prática individual e Classes de Conjunto, componente prática em conjunto.

Consegue também a orquestra fazer de suporte para acompanhar coros e solistas. Servem assim as suas apresentações para desempenhar um papel de montra promocional de toda a atividade desenvolvida naquela escola, onde se pretende que todos os envolvidos estejam motivados para essas apresentações com um empenho extra e daí resultar uma maior qualidade interpretativa e também demonstrar o trabalho desenvolvido à comunidade envolvente, como os encarregados de educação e seus familiares, entidades oficiais e público em geral (Channing, 2003).

Com a perspetiva de difundir a imagem das escolas através das orquestras, a aposta nos meios, de modo a obter mais qualidade e visibilidade, ao nível da organização pedagógica vai ser muito substancial: aumento do número de horas para ensaios; criação de várias orquestras organizadas por níveis (iniciação, segundo ciclo, terceiro ciclo e secundário) e por categorias (sopros e percussão, cordas, clássica e sinfónica); convidam-se maestros de reconhecido valor artístico para programas específicos geralmente concentrados numa ou duas semanas de trabalho intensivo, com ensaios de naipe orientados por experientes músicos de orquestras profissionais, onde são transmitidos princípios e regras adotadas ao nível profissional; aumentam-se o número de concertos e em locais de importância relevante no panorama cultural nacional; são criadas orquestras sazonais de colaboração entre escolas (Channing, 2003).

Entre o século XVII e XVIII em Itália o compositor António Vivaldi, desenvolveu um trabalho instrumental e orquestral impressionante para a época, onde meninas órfãs ou abandonadas tinham uma intensa aprendizagem musical e prática orquestral e formavam um efetivo orquestral de cerca de quarenta elementos com concertos regulares com grande sucesso. Obedeciam a regras estritas de clausura e só em alguns casos, geralmente de distinção técnica e musical, poderiam sair para integrar outras instituições, como por exemplo as orquestras de ópera (Candé, 1990).

Na década de setenta do século XX nasceu um projeto social e educativo através da prática musical em orquestras para crianças e jovens. Criado na Venezuela por José António Abreu o “El Sistema”, espantou o mundo com os resultados brilhantes ao nível artístico atestado nas maiores salas de concerto internacionais assim como, e não menos importantes, realça grande capacidade de inclusão social e formação humana.

O método de ensino de orquestra tem como enfoque da educação musical a intensa prática de grupo iniciando já com crianças desde os seis anos e o compromisso de manter presente a alegria e a diversão que derivam da aprendizagem e criação da música. Com o lema, paixão primeiro e refinamento depois, tem como eixo principal a formação de orquestras que realizam concertos

públicos e participam em festivais nacionais e internacionais. Implantado em todo o país, conta com mil setecentos e vinte e duas orquestras distribuídas por quatrocentos e quarenta e três núcleos.

A orquestra principal nacional, Orquesta Sinfónica Simón Bolívar, reúne músicos selecionados de todo o país e constitui o nível mais alto de todo o projeto. Normalmente é esta orquestra que se apresenta com mais frequência no exterior servindo de modelo a seguir. Só na Venezuela, cerca de um milhão de alunos beneficiam deste projeto. Este sistema de orquestras (também coros) infantis e juvenis, é aberto a toda a sociedade e contribui para o desenvolvimento integral do ser humano. Vincula-se com a comunidade através do intercâmbio, cooperação e o cultivo de valores transcendentais que incidem na transformação da criança ou jovem no seu seio familiar. Todos os recursos humanos são dirigidos para uma meta comum, com alegria e envolvimento, com equipas multidisciplinares altamente motivadas e identificadas com o projeto. O processo orquestral é reconhecido como uma oportunidade para que cada criança ou jovem possa desenvolver competências ao nível intelectual, pessoal, espiritual, social e profissional e assim evitar que o seu percurso se desvie ou desorienta para caminhos menos saudáveis (Fundación Musical Simón Bolívar, 2020).

A orquestra como modelo de ensino baseada na evidência venezuelana, influenciou a forma de abordagem das orquestras em geral e das orquestras escolares em particular e chega ao nosso país em 2007, sendo o projeto implantado na Amadora, tutelado pela Escola de Música do Conservatório Nacional. Ao longo dos anos o projeto tem crescido a vários níveis e atualmente conta com cerca de mil cento e setenta crianças e jovens, dos seis aos vinte anos, com dezoito núcleos distribuídos por várias zonas do país. Em Portugal o projeto denomina-se Orquestra Geração (Orquestra Geração, 2020).

Rui Vieira Nery (2010) considera que o projeto, Orquestra Geração, consiste num modelo de ensino onde a iniciação ocorre em simultâneo com a prática de música de conjunto, permitindo o progresso das crianças não tanto do ponto de vista da qualidade musical, mas sobretudo da integração social e escolar. Num âmbito de música para todos, as experiências que as crianças vivenciam através do contacto com a música, não as obriga, de todo, a fazer dela a sua profissão de futuro.

*“É um trabalho que começa por ir ao encontro da população no seu meio escolar, que envolve múltiplos intervenientes (escola, famílias, autarquias, empresas), que estabelece uma relação muito próxima com todos eles na consecução dos objetivos, que envolve o conjunto dos professores num trabalho coletivo em todas as fases do processo, particularmente com os alunos nos momentos de atuação, que fomenta nos estudantes a ajuda interpares, que junta diferentes comunidades nas várias etapas do trabalho, levando os alunos a partilharem as suas experiências musicais. Relativamente ao ensino vocacional, o modelo distingue-se deste por não estar sujeito a um programa curricular fixo nem à avaliação formal que lhe é inerente”* (Artiaga et al., 2011, citado por Malheiros et al., 2012, p.25).

A citação anterior leva-nos a crer que no ensino formal, a orquestra obedece a um programa rígido a cumprir. No entanto na investigação do experiente maestro de orquestras escolares, Jaroslav Mikus (2013, p. 65), depois de questionar vários professores da área constatou que *“em relação aos programas, o estudo verificou que 33.33% dos inquiridos afirmaram que foram construídos programas da disciplina de orquestra na sua escola. No entanto, quando foi enviado um pedido de acesso a esses programas, não foi obtida nenhuma resposta.”*

Tendo em conta as conclusões de Mikus e sabendo da diversidade das escolas onde é ministrado o ensino artístico oficial com diferentes identidades e maturações (grande parte delas foram criadas recentemente), os programas adotados pelos professores de orquestra acompanham essa identidade e maturidade de forma flexível. Apenas a questão da avaliação segue os parâmetros formais inerentes ao processo de educação escolar.

Podemos ainda encontrar outros tipos de agrupamentos musicais de carácter amador onde, à partida, os procedimentos e modos de funcionamento seriam informais, mas sendo os seus maestros muitas vezes músicos profissionais, muitas vezes militares, adotam esquemas de trabalho e exigência que superam as expectativas e atingem níveis muito altos. Falamos das filarmónicas ou bandas, que muito proliferam no nosso país. Manuel Jerónimo (2012) evidencia no seu trabalho, o alto nível de interpretação e organização da Academia de Instrução e Recreio Familiar Almadense, através dos seus vários agrupamentos, desde a filarmónica, à orquestra de saxofones e coros, superiormente conduzidos por uma das mais marcantes personalidades da cultura musical filarmónica do nosso país, Leonel Duarte Ferreira. São bem evidentes, através de registos da imprensa da época e de outros importantes testemunhos, as qualidades desta personalidade tanto como maestro, instrumentista, compositor e professor. Com certeza a excelência deste distinto músico muito se deveu à excelente formação e experiência em entidades oficiais ou formais como o Conservatório Nacional, bandas militares e orquestras nacionais e com muita dedicação da sua parte, aplicou na filarmónica referida todo esse conhecimento e prática elevando-a a patamares superiores, mesmo sem a estrutura de outras formações formais (Jerónimo, 2012).

É neste âmbito que se insere a OIDM, pois o seu maestro integrou uma orquestra profissional durante vários anos e dirigiu orquestras em escolas com estruturas formais e com essa experiência e seu empenho, consegue transpor esquemas de trabalho e exigências ao nível da performance para uma orquestra sem estrutura formal na sua génese organizativa.

## **2. Caracterização do Agrupamento de Escolas Infanta Dona Mafalda**

### **2.1. Enquadramento geográfico**

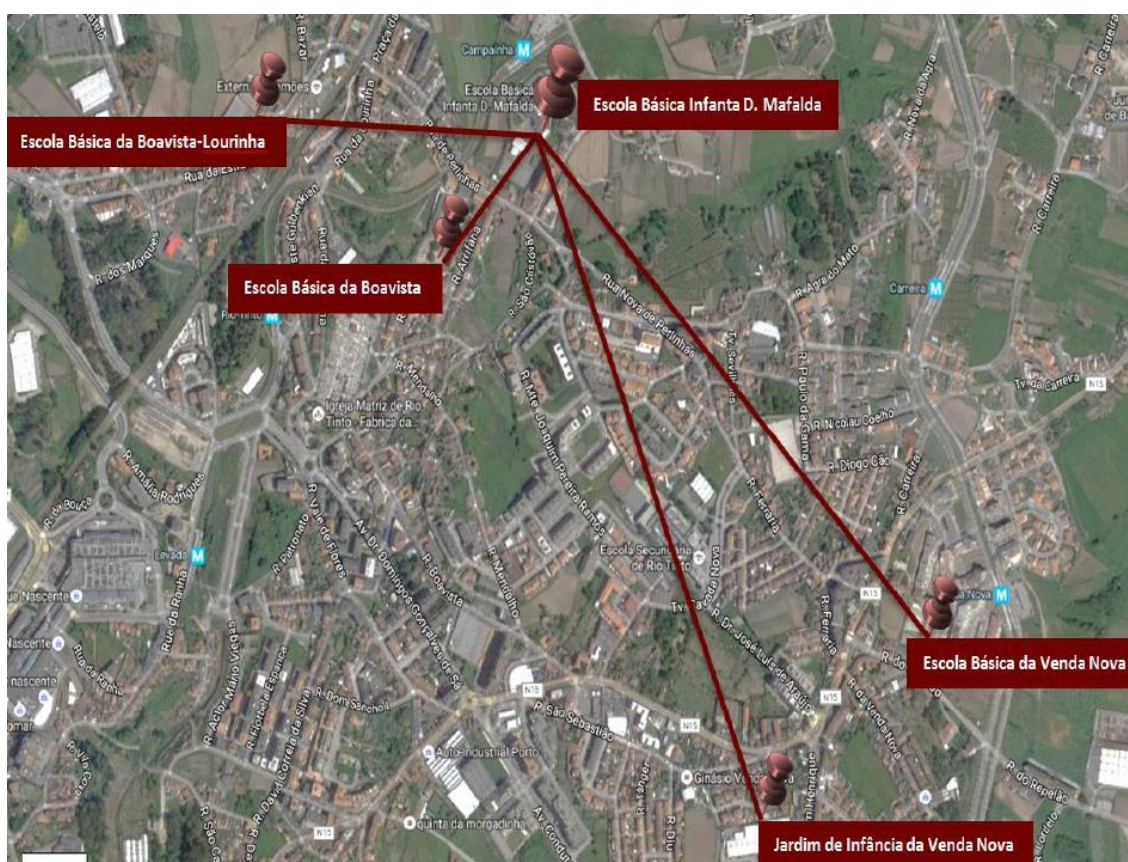
O Agrupamento de Escolas Infanta Dona Mafalda (AEIDM), Gondomar, fica situado na freguesia de Rio Tinto, que integra a Cidade de Rio Tinto, faz parte do concelho de Gondomar e ocupa uma área de 9,5 Km<sup>2</sup>. Localiza-se a oriente da cidade do Porto, confinando com a freguesia de Campanhã, ao longo da estrada da Circunvalação entre Pêgo Negro e o Cruzamento da Areosa. As restantes confrontações são com Pedrouços e Águas Santas (concelho da Maia) respetivamente a poente e a norte, Baguim do Monte e Fânzeres (concelho de Gondomar) a nascente/sul e Campanhã (concelho do Porto) a sul.

O AEIDM é constituído por cinco estabelecimentos de ensino, que vão desde os níveis de educação pré-escolar até ao terceiro ciclo do ensino básico.

## 2.2. Caracterização do AEIDM

O AEIDM, Gondomar, até 30 de abril de 2015 designado como Agrupamento de Escolas N.º 2 de Rio Tinto, Gondomar foi constituído a 27 de junho de 2003, do qual faziam parte a escola E.B. 2/3 de Rio Tinto n.º 2, as Escolas Básicas do 1.º ciclo da Boavista, da Lourinha e da Venda Nova. No ano letivo 2004/05 foi integrado no Agrupamento, o Jardim de Infância da Venda Nova.

Atualmente, o Agrupamento é constituído pela Escola Sede (Escola Básica N.º 2 de Rio Tinto, Gondomar), Escola Básica da Boavista, Escola Básica da Boavista/ Lourinha, Escola Básica da Venda Nova e Jardim de Infância de Venda Nova (Figura 2).



**Figura 2.** Localização do Agrupamento de Escolas Infanta Dona Mafalda

Fonte: Google Maps

Estes estabelecimentos situam-se na freguesia e cidade de Rio Tinto no concelho de Gondomar, distrito do Porto.

Esta freguesia regista um grande crescimento demográfico, devido à sua proximidade com o Porto e a existência de uma ótima rede de transportes, com destaque para o Metro.

Em cada um dos estabelecimentos de ensino existe uma associação de pais e encarregados de educação que são incentivados a participarem na vida escolar dos seus educandos.

## 2.3. Descrição das instalações

O AEIDM Mafalda é constituído por cinco estabelecimentos de ensino, com ciclos de ensino, capacidades e espaços físicos diferentes a saber, tal como consta na tabela 13.

**Tabela 13.** Enumeração dos principais espaços físicos do AEIDM

<b>Estabelecimento</b>	<b>Ciclo de Ensino</b>	<b>de</b>	<b>Capacidade</b>	<b>Principais espaços físicos</b>
Escola Básica Infanta Dona Mafalda	2º e 3º Ciclos do Ensino Básico		37 turmas	30 salas de aula, laboratórios, salas específicas, auditório, refeitório, biblioteca e pavilhão gimnodesportivo
Escola Básica da Boavista	1º Ciclo de Ensino Básico		6 turmas	6 salas de aula, refeitório, biblioteca e pavilhão gimnodesportivo
Escola Básica da Boavista-Lourinha	Educação Pré-escolar		6 turmas	26 salas de aula, refeitório, biblioteca e pavilhão gimnodesportivo
	1º Ciclo do ensino Básico		20 turmas	
Escola Básica da Venda Nova	Educação Pré-escolar		6 turmas	18 salas de aula, refeitório e biblioteca
	1º Ciclo do Ensino Básico		12 turmas	
Jardim de Infância da Venda Nova	Educação Pré-escolar		2 turmas	2 salas de aula, 1 sala polivalente

## 2.4. Comunidade escolar

O AEIDM conta com um universo de mil novecentos e oitenta e dois alunos, cento e setenta e um colaboradores entre docentes e educadores, e cinquenta e dois colaboradores do pessoal não docente, repartidos pelas seguintes escolas: vinte e sete colaboradores do pessoal não docente, cento e vinte e oito docentes e novecentos e oitenta e quatro alunos na Escola Básica Infanta Dona Mafalda; onze colaboradores do pessoal não docente, catorze docentes, cinco educadoras, trezentos e onze alunos do primeiro ciclo e cento e onze alunos da Educação Pré Escolar na Escola Básica Boavista/Lourinha; sete colaboradores do pessoal não docente, onze docentes, cinco educadoras, duzentos e cinquenta e dois alunos do primeiro ciclo, cento e vinte e cinco alunos da Educação Pré-Escolar na Escola Básica da Venda Nova; quatro colaboradores do pessoal não docente, seis docentes e cento e quarenta e um alunos na Escola Básica da Boavista; três colaboradores, dois docentes e cinquenta alunos no Jardim de Infância da venda Nova.

O Conselho Geral é uma estrutura fundamental na articulação entre toda a comunidade educativa e permite aferir quais as necessidades mais prementes e poder obter respostas de mais forma mais célere e próxima. É composto por dezassete elementos divididos pela seguinte estrutura: seis elementos pertencentes ao pessoal docente; dois elementos pertencentes ao pessoal não docente; dois elementos pertencentes à autarquia; cinco encarregados de educação e dois elementos cooptados.

## 2.5. Projeto Educativo

O Agrupamento de Escolas Infanta Dona Mafalda tem por missão que seja um lugar de formação integral através de uma educação de qualidade, sustentada em princípios fundamentais como a democracia e a igualdade de acesso e sucesso. Pretende-se que seja um espaço de partilha de experiências e valores e de formação dos agentes educativos, maximizando o sentido de identidade e pertença. Pretende-se ainda que este Agrupamento seja reconhecido como uma instituição de referência, dinâmica, integradora, concretizadora de um processo ensino-aprendizagem de qualidade, tendo por base valores humanistas e éticos, privilegiando a formação de cidadãos críticos, responsáveis, capazes de se comprometerem com a construção de uma sociedade melhor, respeitando as diferenças.

É objetivo central deste Agrupamento a solidificação de valores éticos e morais onde todos os envolvidos saberão ocupar o seu espaço de ação, sendo dado especial importância à figura do diretor de turma e a sua capacidade de interação e comunicação tanto com os alunos e encarregados de educação, como o restante conselho de turma e direção. Com um olhar atento e ativo sobre o que de novo acontece no plano tecnológico, a área da inovação e criatividade ao serviço da busca pelo conhecimento e sucesso, se possível de excelência, é também um objetivo fulcral e conta a sinergia de toda a comunidade escolar e seus recursos em parceria com inúmeras plataformas abrangendo diversas áreas, concretizando-se em projetos de mais valia para as partes envolvidas. Não menos importante é o objetivo de criar condições a todos para que se sintam integrados e unidos num projeto comum, valorizando e promovendo o Agrupamento no exterior de forma que a comunidade educativa se sinta reconhecida e incremente a vontade intrínseca de obter padrões de qualidade cada vez mais altos.

O Agrupamento é rico em projetos, a saber: Etwinning; Dia do Agrupamento; Ensino Articulado da Música e Dança; Parlamento dos Jovens; Clubes; Escrita Criativa; EPIS; Projeto Rios; Competições Nacionais de Ciências ( 1º, 2º e 3º ciclos); Palavras Soltas; Blog " Mil Pérolas"; Programa Integrado de Literacia da Informação; Olimpíadas Multidisciplinares; Saber em Ação; GAAF; BookMarK Project; PES; Projeto Lipor Geração +; A Escolha é a Tua"; Comprehensive School Mathematics Program (PAPY); Eco-Escolas; Plano Nacional da Leitura Projeto Nacional de Promoção do Sucesso Educativo; Rádio Infanta Mafalda. Consta ainda do plano de atividades a atuação da OIDM no final de cada período letivo. Esta orquestra, composta por alunos e ex-alunos da escola, assim como alguns encarregados de educação e outros convidados, participa ainda noutras atividades promovidas pela escola ou em parceria com outras instituições.

São parceiros relevantes: Câmara Municipal de Gondomar; Junta de freguesia de Rio Tinto; RBEP; CPCJ; Polícia da Escola Segura; IEFPP; Centro de Saúde de Rio Tinto; Centro de Formação Júlio Resende; Biblioteca Municipal de Gondomar/ SABE; Rede de Bibliotecas Escolares; Lipor; Gondomar Cultural; EGI; Centro de Reabilitação da Areosa; Associações de Encarregados de Educação/ Pais; Faculdade de Psicologia da Universidade do Porto; Instituto Politécnico do Porto; Movimento Defesa do Rio Tinto.

## 2.6. A Orquestra Infanta Dona Mafalda

Sediada e tutelada pelo AEIDM, conta atualmente com cerca de cinco dezenas de elementos com idades compreendidas entre os dez e os quarenta e seis anos. Atualmente, a constituição da OIDM é a seguinte: dez violinos, sete violas, três violoncelos, dois contrabaixos, duas flautas,

quatro oboés, quatro clarinetes, três fagotes, quatro saxofones altos, um saxofone tenor, quatro trompas, seis trompetes, dois trombones, um eufónio, duas guitarras e dois elementos na percussão (bateria mais acessórios). Fazem parte alunos da escola, ex-alunos, encarregados de educação e familiares, outros elementos da comunidade envolvente e alguns convidados. Em entrevista, o diretor do agrupamento em resposta à pergunta: “Há quantos anos existe e em que contexto foi criada a OIDM?”, responde e contextualiza “O projeto do Ensino Articulado da Música surgiu, há dez anos, através de um Protocolo entre o AEIDM e a Academia de Música Costa Cabral. Na altura, o Projeto arrancou com uma turma do 5º ano, constituída por um grupo de 23 alunos. A forma dedicada, empenhada e entusiasmada como os alunos abraçaram o Projeto, aliada ao apoio familiar, foram determinantes para o sucesso alcançado”.

Com frequência, os alunos da turma apresentavam pequenos concertos, inicialmente ao nível da Escola e, posteriormente, em locais públicos, participando em vários eventos promovidos pela Câmara Municipal de Gondomar. Salienta-se, ainda, como um marco significativo, o convite recebido e aceite para atuar na Assembleia da República, perante alunos de todo o País que participaram no Projeto Parlamento dos Jovens. A forma calorosa como foram recebidos e aplaudidos, na sua atuação, jamais poderá ser esquecido. Esta turma foi o embrião da OIDM. Ao ver o sucesso alcançado, era importante garantir a continuidade do Projeto da Orquestra, paralelo ao Ensino Articulado. Nesse sentido, foi aberta a possibilidade de outros alunos, a partir do sexto ano, fazerem parte da Orquestra.

Entre os vários concertos, destacamos os seguintes como os principais, pela sua importância:

- Concertos anuais de Natal e entrega de diplomas de mérito - realizados no último dia de aulas do primeiro período à noite no pavilhão gimnodesportivo da escola;

- Concertos anuais de Páscoa- realizados no último dia de aulas do segundo período à noite na cantina da escola;

- Concertos anuais de final de ano – realizado no último dia de aulas do terceiro período à noite na cantina ou no pavilhão gimnodesportivo da escola;

- Concertos anuais no Dia do Agrupamento - realizados na escola no dia definido para esse fim (Abril ou Maio);

- Concerto Solidário para angariação de fundos para os escuteiros - realizado no Fórum Cultural de Ermesinde no dia 04 de fevereiro de 2017 (Figura 3);

- Concertos de Reis - realizado no dia 19 de janeiro de 2018 no Auditório Municipal de Gondomar e no dia 18 de janeiro de 2019 na Sala D’Ouro do Pavilhão Multiusos de Gondomar;

- Concertos em Cinfães - realizados no Auditório Municipal de Cinfães nos dias 31 de outubro de 2018 e 08 de maio de 2019 (passeio cultural incluído);

- Concerto pela Margarida - concerto de beneficência realizado no dia 31 de janeiro de 2020 na Sala D’Ouro do Multiusos de Gondomar (Figura 4);

- Concertos anuais integrados nas Grandiosas Festas de São Bento das Peras e São Cristóvão em Tio Tinto (Julho).

- Musical “Mamma Mia”- teria sido realizado no dia 20 de março de 2020 na Sala D’Ouro do Multiusos de Gondomar em parceria com a escola de dança “Wish Ferreirinha” mas foi adiado devido à pandemia, e está ainda com data a designar).



**Figura 3.** Concerto solidário para a angariação de fundos para uma unidade de Escuteiros  
Fonte: Autor



**Figura 4.** Um Concerto pela Margarida  
Fonte: autor

Os ensaios são realizados no refeitório da escola aos sábados e têm uma hora e meia de duração (Figura 5).



**Figura 5.** Ensaio na cantina da escola (Dezembro de 2018).

Fonte: Autor

Embora tutelada pela escola e sua direção, a orquestra não obedece a um esquema de funcionamento formal, não havendo registo de faltas, avaliação e provas de acesso. Não há um regulamento oficial que determine as regras de funcionamento, prevalecendo o bom senso na base das decisões tomadas.

O repertório é bastante abrangente que vai desde o clássico até ao pop, rock, musicais e bandas sonoras de filmes. O maestro tem de fazer sempre adaptações/arranjos tendo em conta o equilíbrio entre os instrumentos e o nível adequado de cada um dos elementos. Algum do repertório interpretado é o seguinte:

- Christmas Concerto- Arr. Robert Smith (Solistas diferentes todos os anos)
- White Christmas-I.Berlin
- Pomp and Circumstance- E. Elgar
- Valsa nº2 da 2ª suite- D. Chostakovich
- O Fantasma da Ópera- A. L. Webber
- Jesus Christ Superstar- A. L. Webber
- Air on the G string- J. S. Bach para solista e orquestra (diferente solista por concerto)
- Intermezzo da ópera “Cavalleria Rusticana”- P. Mascagni
- Queen in Concert- Queen (arr. Jay Bocook)
- Abba Gold- ABBA (arr. Ron Sebregts)

- Hot Latin- Arr. John Wasson
- Lassus Trombone- H. Fillmore (solista e orquestra)
- Pearl Harbor- H. Zimmer (arr. Frank Bernaerts)
- Vingadores- A. Silvestri (arr. João Moreira-elemento da orquestra)
- Don't Stop Me Now- F. Mercury (arr. Jack Holt)
- Beauty and the Beast- A. Menken (arr. Jay Bocook)
- Brazil- A. Barroso
- Michael Jackson Hit Mix- M. Jackson (arr. J. Vinson)
- Viva la Vida- Coldplay

A orquestra acompanha solistas e cantores convidados, e da própria orquestra. Recentemente estava em preparação uma parceria com uma escola de dança local para a realização integral do musical “Mamma Mia” do grupo sueco ABBA, mas foi cancelada abruptamente devido à pandemia causada pelo vírus COVID-19. Todos os intervenientes na orquestra e seu funcionamento trabalham de forma voluntária, ou seja, não recebem qualquer pagamento pelos seus serviços e são os próprios elementos da orquestra que trazem a sua estante, transportam e colocam a sua cadeira e são responsáveis pelo próprio instrumento, à exceção da bateria que pertence à escola. Também todos os encargos com alimentação e transportes são da responsabilidade dos próprios elementos ou seus familiares. Ao longo dos anos o número de elementos tem aumentado assim como o número de concertos, assim como a diversidade e âmbito dos mesmos, destacando-se o “Concerto pela Margarida” - concerto de beneficência para obtenção de fundos para ajudar uma aluna da escola a ultrapassar um grave problema de saúde (Figura 3), as deslocações a Cinfães e os concertos no seu Auditório Municipal e os concertos integrados nas Festas de São Bento das Peras e São Cristóvão em Rio Tinto.

### **3. A aprendizagem e a motivação**

#### **3.1. A teoria da aprendizagem de E. Gordon**

Edwin Gordon nasceu em 1927, tendo estado ligado à música desde a sua infância. Estudou com Carl Seashore, com o qual teve oportunidade de aprender a natureza da escuta musical, a aptidão musical e a aprendizagem da música. Doutorou-se apenas com 31 anos, tendo desenvolvido a sua vida profissional enquanto professor universitário, investigador e escritor em várias universidades dos Estados Unidos da América (University of Iowa, Temple University, State University of New York) (Gordon, 2006). É reconhecido pela sua investigação ao nível da Educação Musical, nomeadamente por ter desenvolvido a teoria da aprendizagem da música, elaborada durante a década de 70 e publicada em diversas obras, tais como a “Psychology of Music Teaching” (1971) e a “Learning Theory, Patterns and Music” (1975).

Morreu no dia 4 de dezembro de 2015, deixando um legado reconhecido ao nível da forma como os alunos aprendem e das estratégias utilizadas pelos professores para ensinar música.

Segundo Gordon, para o aluno se tornar um bom músico teria que desenvolver a capacidade para ouvir e compreender a música, competência que pode ser adquirida quando o som não está

fisicamente presente. Este foi o pressuposto inovador e transversal de toda a sua obra, que divide a aprendizagem musical em informal e formal.

A aprendizagem musical informal refere-se à aprendizagem que ocorre desde o nascimento através do contacto que a criança tem com a música. Esta aprendizagem, ocorre de forma privilegiada até aos 6 ou 7 anos de idade, e pressupõe, apesar de ser informal, que haja uma intenção por parte do orientador, seja ele um professor de música ou os próprios pais (Gordon, 2003).

Por sua vez, a aprendizagem musical formal é a que é realizada nas escolas de música, aulas particulares ou mesmo nas escolas de ensino regular, e pressupõe o estudo sistemático da música. Cabe ao professor organizar e planificar as aulas, direcionadas para aprendizagem de competências pré-estabelecidas. As aulas devem ter objetivos definidos, e os métodos de ensino devem ser selecionados de acordo com esses objetivos (Gordon, 2003).

Assim, a Teoria da Aprendizagem da Música pretende explicar como ocorre a aprendizagem da música, focando-se primeiramente na forma como o aluno aprende, processo essencial para o professor poder compreender o aluno, e seguidamente no decorrer do processo de ensino/aprendizagem, para que o aluno possa compreender o professor.

A sua teoria aborda conceitos fundamentais para o ensino e aprendizagem da música, que contemplam não apenas o processo de aprendizagem, mas também a motivação necessária para persistir na aprendizagem ao longo de todo o percurso formativo.

Segundo a teoria da aprendizagem de Gordon, torna-se necessário estimular no aluno a arte de pensar, reconhecendo a musicalidade de cada obra. Desta forma, a sequência lógica para o autor implica ouvir, cantar, ler e depois escrever. Tal como no processo de aquisição da linguagem, no primeiro ano de vida, também na música é essencial, em primeiro lugar, privilegiar a audição, para adquirir as ferramentas necessários que permitam a compreensão musical.

Não quer dizer que o aluno não deva iniciar a introdução da leitura de partituras ou cantar/tocar os instrumentos desde cedo, embora nos primeiros anos o autor recomende que haja particular atenção na estimulação do “ouvir” (Cruz, 1995). A estimulação do ouvir, é para Gordon, uma necessidade que permite desenvolver a capacidade de imaginar o som escrito numa partitura, sem a necessidade de uma produção musical real. Ao mesmo tempo, quando existe uma emissão sonora da música, o aluno desenvolve um pensamento mais analítico, reconhecendo a relação entre os sons. Além do ouvir fisicamente, é, então também importante, que o aluno possa imaginar o que ouve.

Na teoria da aprendizagem musical, Gordon reporta o processo de aquisição destas competências para o conceito de “audiation” ou como traduzido na versão portuguesa da obra “audiação”. O conceito audiação, começou por tentar ser traduzido por escuta ou audição atenta, ou ainda audição interior, mas por serem termos em si próprios redutores do conceito desenvolvido por Gordon, não clarificavam toda a complexidade do termo (Rodrigues, 2001). Enquanto no conceito de audição atenta se suprime a escuta mental, na audição interna, onde é evidenciado este processo, não está patente a compreensão da audição. Portanto, a audiação é a habilidade de ouvir e compreender a música, mesmo quando o som não está presente, muito mais do que apenas ouvir mentalmente, ou compreender o que se ouve (Gordon, 2015).

A audiação é um processo de pensar a música, ou seja, mais do que repetir procedimentos, pretende-se que o aluno adquira competências que o permitam compreender a musicalidade dos

temas. Através da audição é possível dar significado ao que acabou de ouvir, antecipando o que vem a seguir, traduzindo quase instantaneamente o som ouvido ao seu significado melódico.

Deste modo, o treino mecânico por repetição deixa de ser a figura central, pois torna-se um desperdício de tempo, sendo importante o professor dar espaço e tempo ao aluno para compreender a música antes de começar a repetir. A aprendizagem por imitação é uma simples reprodução do que se ouve, não havendo uma real aprendizagem ou conhecimento associado, pois assim que o tema deixa de ser repetido, é normalmente esquecido.

Obviamente que a memorização faz parte do processo, mas não pode ser o processo em si. A compreensão da música depende da frequência com a qual o indivíduo está exposto ao tema, pelo que a familiaridade com o tema implica que haja um contacto contínuo com a música para que haja aprendizagem. Neste processo, ocorre memorização e repetição, um pré-requisito essencial para a antecipação necessária à audição. O indivíduo pode imitar uma canção sem haver audição, mas será sempre impossível audia-la sem a conseguir reconhecer ou mesmo imitar.

Assim, o processo de audição está para a música como o pensamento está para a linguagem, permitindo que à medida que a música é tocada/cantada, haja uma percepção mais ou menos consciente da sua métrica, tom, tempo e harmonia implícita na melodia. Tal como na linguagem, o som apenas ganha significado quando há compreensão da lógica linguística, também na música, o som apenas se transforma em música quando é possível audia-lo. O processo de audiar é quase como uma tradução automática e simultânea de uma pessoa bilingue (Gordon, 2015).

A audição, implica, então, uma sequência de reconhecimento, memorização, compreensão e imitação. A audição propriamente dita, só é possível após os 6 anos de idade, embora para Gordon, os primeiros 6 anos de vida sejam fundamentais para trabalhar a audição. Nesta fase, o autor refere-se à audição preparatória, realizada com base numa aprendizagem informal e que se divide em três etapas: aculturação, imitação e assimilação.

O processo de aculturação subdivide-se em três fases, sendo que na primeira ocorre a absorção, na segunda a resposta ao acaso e finalmente ocorre a resposta por imitação. A fase de absorção, ocorre maioritariamente nos primeiros 12 meses de vida, e a criança deve ser exposta à música para que tenha tempo para absorver os estímulos musicais. Ainda que a criança não participe ativamente, consegue absorver os estímulos, sendo fundamental o ouvir melodias sem texto, para que a linguagem verbal (palavras) não seja um distrator da linguagem musical. Esta é a etapa da absorção.

Posteriormente, entre o primeiro ano de vida e os três anos, ocorre a fase da resposta ao acaso, que requer já uma participação ativa da criança. A criança pode balbuciar, embora a maior parte dos momentos sejam direcionados para manter períodos de atenção apenas através da escuta. O objetivo não é que a criança imite o adulto, mas sim que os adultos cantem para a criança ainda que nem sempre com a sua participação ativa. As canções podem ser entoadas, sendo importante que tenham variação métrica, e que não tenham acompanhamento instrumental para que a criança possa dar atenção à voz e à melodia. O adulto deve esforçar-se para entoar ritmos sempre na mesma tonalidade e andamento, para que a criança os reconheça como canção e os tente imitar espontaneamente quando estiver preparada.

A terceira fase do processo de aculturação, a resposta por imitação, ocorre quase em simultâneo com o anterior, embora apenas se despolete por volta dos 18 meses, sendo progressivamente mais acentuada até aos 3 anos. Esta etapa compreende a intenção da criança

em estabelecer uma relação com o ambiente, cantando e entoando padrões rítmicos e cantando padrões tonais (Gordon, 2003).

A segunda etapa, imitação, pressupõe a introdução de uma orientação musical informal, embora já estruturada. No primeiro estágio da segunda etapa, egocentrismo, as crianças tomam consciência do processo de comunicação que o interlocutor faz consigo, e necessitam de aprender elas próprias a comunicar com os outros. A grande característica desta fase é a capacidade que a criança tem para distinguir a sua produção vocal e tónica da do outro. Nesta fase a criança consegue ter noção que a forma como canta ou entoa é diferente da do adulto e que não tem a capacidade para imitar com precisão. Por sua vez, no segundo estágio, a criança aprende a decifrar o código, imitando com precisão alguns padrões tonais e rítmicos com os quais está familiarizada. Finalmente a terceira etapa, assimilação, a criança não só imita, como já é capaz de atribuir um significado ao que está a imitar. Esta etapa subdivide-se em dois estágios, a introspeção e a coordenação. No primeiro estágio, a criança toma consciência da respiração e dos movimentos necessários para a reprodução sonora, para que na última fase de audição possa compreender os padrões tonais e rítmicos, coordenando o necessário, voz ou instrumentos musicais, para os executar (Tabela 14).

**Tabela 14.** Etapas inerentes ao processo de audição preparatória nas crianças em idade pré-escolar

<b>Tipos de audição</b>	<b>Estágios</b>
Aculturação (0 aos 3 anos)	1. Absorção 2. Resposta ao acaso 3. Resposta intencional
2. Imitação (2/3 anos aos 3/5 anos)	4. Egocentrismo 5. Decifrar o código
3. Assimilação (3/5 anos aos 4/6 anos)	6. Introspeção 7. Coordenação

Após os estádios de audição preparatória Gordon, refere-se a seis estádios inerentes ao processo (Gordon, 2015):

- Estádio 1: retenção momentânea;
- Estádio 2: Imitação e audição de padrões tonais e rítmicos, reconhecimento e identificação de um centro tonal e dos macrotempos;
- Estádio 3: Estabelecimento da tonalidade e da métrica objetiva e subjetiva;
- Estádio 4: Retenção através da audição dos padrões tonais e rítmicos organizados;
- Estádio 5: Relembração dos padrões tonais e rítmicos organizados e audiados noutras peças musicais;
- Estádio 6: Antecipação e predição de padrões tonais e rítmicos.

Estes estádios são sequenciais e representam níveis de atribuição de significado musical distintos, devendo o objetivo da educação musical ser a aquisição do estádio 6, que permite improvisar musicalmente.

Para trabalhar a audição o autor desenvolveu um método de solmização e utilização de sílabas rítmicas, que podem ser trabalhadas até mesmo nas aulas de iniciação musical, independentemente da idade dos alunos. Este processo de solmização, também conhecido por solfejo relativo ou sistema de sílabas funcionais (Dó-movel ou Tonic-sol-fá) permite a audição relativa, ou seja, na análise crítica das relações intervalares ou tonais da organização sonora (Cruz, 1995).

Desta forma, em primeiro lugar o aluno ouve fisicamente, depois ouve interiormente (audição) e só depois poderá reproduzir o que ouviu. À medida que o aluno vai evoluindo no processo de ensino, a complexidade sonora aumenta e a consciência musical, conseqüentemente, também.

No que diz respeito ao cantar, é uma das formas de aprendizagem informal, já que todas as crianças podem aprender a cantar ou entoar com a sua própria voz. No entanto, essa aprendizagem só é musical quando existe uma orientação informal ou formal estruturada e de qualidade. A criança será capaz de compreender a música e cantar com qualidade, se numa primeira fase for exposta a padrões rítmicos e tonais, diferentes métricas, modos e tonalidades. Assim, cabe ao adulto facilitar essa aprendizagem e estimular a criança a participar através do canto (Gordon, 2003).

Para Gordon, o canto à capela era de extrema importância para a aprendizagem musical, uma vez que qualquer músico tocará melhor se souber cantar (Cruz, 1995).

Para a leitura e escrita, Gordon desenvolveu o conceito de audição notacional, que ocorre quando o indivíduo ao ler a partitura, mentalmente consegue o escutá-los automaticamente, mesmo sem o seu instrumento musical. Para este autor, um músico torna-se excelente quando o ouvido adquire maior importância do que os dedos (Gordon, 2015). A leitura é então uma capacidade adquirida após a audição, e implica uma familiaridade com o processo. A escrita vem depois, num nível em que há audição e audição notacional.

Esta teoria aporta uma nova abordagem ao ensino, uma vez que o professor assume a postura de um facilitador da compreensão da musicalidade, aliando a parte pedagógica à parte musical. As aulas não devem ser excessivamente teóricas e a teoria só deve servir para apoiar a prática, principalmente nos primeiros anos, em que para aprender a linguagem, os alunos precisam essencialmente de prática (Cruz, 1995).

Para Gordon, é possível audiar sem conhecer a teoria, no entanto, o inverso é questionável, uma vez que não desenvolve as capacidades musicais dos alunos. Muitas vezes, a teoria musical é ensinada, sem que seja desenvolvido o processo de audição, o que se revela numa forte limitação ao ensino da música. É importante que o professor reconheça que o processo de audição é indispensável, e que saiba exatamente como o estimular nos seus alunos.

Cabe ao professor orientar cada aluno num processo de aprendizagem autónoma, dando-lhe todas as ferramentas necessárias para que se torne independente enquanto músico e aprendiz. O professor deixa de ser a figura principal, pois o ensino deixar de estar centrado na forma como se ensina, para se centrar na forma como o aluno aprende. É imprescindível, portanto, conhecer o funcionamento da aprendizagem para apoiar o aluno na aquisição de conhecimentos.

Na relação com o aluno, não é apenas o aluno que aprende, o professor ensina e aprende, numa partilha exclusiva, que aporta ganhos para todas as partes envolvidas (Cruz, 1995).

No que diz respeito à avaliação Gordon também apresentou uma proposta inovadora, contemplando dois tipos de avaliação distintas: a normativa e a ideográfica. Enquanto a primeira diz respeito à comparação entre os alunos, a segunda remete para a evolução realizada pelo aluno ao longo do seu processo de aprendizagem. Portanto, o professor não tem apenas que comparar o progresso do aluno em comparação com os outros alunos, devendo também considerar os progressos alcançados, independentemente do nível musical atingido. Uma forma de motivar o aluno é facilitar uma avaliação qualitativa com a descrição dos progressos alcançados.

Os métodos de avaliação devem, ainda, ter em conta muito mais do que a memorização ou a técnica do aluno, valorizando as capacidades musicais, como o ritmo e as competências melódicas.

Em suma, para Gordon, os primeiros anos de vida são imprescindíveis para a aquisição de competências que permitirão, à posteriori, a aquisição de uma audição que conduz a um processo de aprendizagem autónomo. O professor é, então, o facilitador da aprendizagem dessas competências, sendo o domínio das fases de audição preparatória e os estágios da audição fundamentais para poder estruturar as suas aulas e orientar os alunos na aprendizagem da música.

### 3.2. A Teoria de Aprendizagem Relacional de Vygotsky

Lev Vygotsky (1896-1934) foi um pedagogo da primeira metade do século XX que concentrou a sua teoria na importância significativa do ambiente social para a aprendizagem. Foi pioneiro pela sua abordagem sociocultural, em que o ser humano era entendido mediante um contexto histórico, social, cultural, económico e político.

Para este autor, o desenvolvimento da criança é baseado na sociabilidade genética, ou seja, tem um pressuposto biologicamente adquirido, e outro relacionado com a cultura e o meio onde a criança cresce (Pinho, 2015).

Segundo Bedrova e Leong (2007), a teoria de Vygotsky assenta em quatro princípios:

- 1) Mediação – através dos estímulos presentes no meio, as crianças constroem o seu próprio conhecimento. Este conhecimento é baseado na interação social com os interlocutores, numa relação em que todos são ativos.
- 2) Cultura – o desenvolvimento só pode ser analisado de acordo com o contexto cultural da criança. A criança interpreta com base na sua cultura, atribuindo significados de acordo com as referências culturais.
- 3) Processo de interiorização – a aprendizagem deve ser organizada pelos educadores/professores e forma a promover o desenvolvimento, pois envolve um componente interno (atribuição de significado) e um externo (baseando na relação interpessoal).
- 4) Linguagem – o desenvolvimento da linguagem é fundamental para o desenvolvimento intelectual de qualquer criança. O sistema simbólico de significados e significantes atribuídos em cada cultura é o que fomenta o pensamento e favorece a aculturação.

Deste modo, a criança não é passiva na aprendizagem, e o educador deve otimizar a sua abordagem para oferecer um estímulo correto que permita o desenvolvimento ativo. A aprendizagem, é assim, uma apropriação do conhecimento disponível no meio através de um papel ativo da criança.

O contexto social deve ser facilitador dessa aprendizagem, dando espaço para a existência de interação imediata entre a criança e outro sujeito, estruturalmente presentes na escola ou na família e que vão ser transmissores dos sistemas culturais vigentes, tais como a linguagem, o sistema numérico ou até mesmo o sistema tecnológico.

Assim, outro dos conceitos chave da teoria é a importância das interações sociais para o desenvolvimento cognitivo. A criança aprende através da partilha e da interação com outros adultos e crianças, internalizando os processos mentais adquiridos durante a interação. É através das interações sociais que a cultura e história são passadas de geração em geração, acrescentando-se novos elementos enriquecedores e cumulativos (Pinho, 2015).

Vygotsky atribuía extrema importância às relações sociais na aprendizagem, pelo que a sua teoria é caracterizada em grande parte pelo seu carácter relacional. A vivência social é a base da formação do ser humano e do seu desenvolvimento intelectual, permitindo a construção de significados internos e tornando cada indivíduo único.

Deste modo, considera-se que o ser humano é fruto da filogénese, ou seja, da história humana e da ontogénese, ou seja, da história individual, evoluindo ambas em conjunto, tornando o ser humano único e as suas experiências pessoais. A criança, através da história cultural, pode desenvolver novas aprendizagens e construir a sua história individual, numa interação exclusiva e que por si só influencia o meio e a história futura (Vygotsky, 2012).

Segundo esta abordagem, a aprendizagem desencadeia desenvolvimento, e o desenvolvimento é o que permite a aprendizagem. Nesta complexa relação, onde a aprendizagem potencia e vai desencadear o desenvolvimento, é necessário adequar os estímulos ao desenvolvimento de cada criança, sendo suficientemente encorajadores e desafiantes para que a aprendizagem proporcione desenvolvimento. É, neste contexto, que surge o conceito de zona de desenvolvimento proximal, que é descrito como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Enquanto que o desenvolvimento real corresponde à capacidade de resolução de problemas de forma independente e autónoma, o desenvolvimento potencial é a capacidade de resolver problemas com apoio e orientação de um adulto ou apoio dos pares mais desenvolvidos. A criança é, então, capaz de desenvolver problemas num nível inferior, de forma independente, onde a aprendizagem está adquirida e consolidada, e num nível superior, onde a criança ainda não atingiu o seu potencial, alcançando a resolução de problemas através do apoio do outro. O nível superior, gradualmente passa a inferior, dando lugar a outras aprendizagens progressivamente mais complexas, ocorrendo o desenvolvimento da criança (Pinho, 2015).

O adulto é, desde modo, fundamental para a aprendizagem da criança, pois é através da relação com ele que a criança desenvolve competências. O papel do adulto é mais do que ensinar e transmitir conhecimentos, pois é na relação com este que se adquire diferentes ferramentas mentais imprescindíveis para o desenvolvimento. O processo de formação dos conceitos mentais, baseado na relação entre o pensamento e a linguagem, resulta da interação com o adulto, uma vez que ao nascer, o indivíduo apenas possui funções psíquicas elementares que são moldadas e permitem desenvolver outras competências mais complexas durante o desenvolvimento.

É a linguagem que permite fazer pontes entre as competências e facilitar o decurso da aprendizagem. Através da linguagem, a criança atribui significado às experiências externas, internalizando-as, e permitindo a ocorrência de um pensamento mais abstrato que permite antecipação comportamental através da memorização de acontecimentos. A linguagem é fundamental para a aprendizagem e, conseqüentemente, desenvolvimento, pois permite imaginar, criar, compreender, memorizar, antecipa, ou seja, promove várias funções que estão na base do desenvolvimento de outras competências (Pinho, 2015).

Concluindo, o desenvolvimento humano acontece através da aprendizagem em contexto de interação social, ocorrendo uma modificação sinérgica quer no ser humano, quer no ambiente. Deste modo, a aprendizagem só pode ser compreendida como um processo que resulta da interação do homem com a sociedade, onde o homem modifica o meio, embora também seja o próprio homem um produto resultante desse meio.

### **3.3. A motivação enquanto mediador do processo de aprendizagem**

A motivação é um conceito amplamente estudado na área da psicologia e pedagogia em diversos contextos, entre os quais a aprendizagem. Pela multiplicidade de contextos e autores que abordaram o tema, a motivação não é, ainda hoje, um conceito definido de forma unânime, dependendo a sua conceptualização da teoria explicativo do fenómeno (Todorov & Moreira, 2005).

O estudo da motivação entrou em grande exponencial a partir da segunda metade do século XX, quando na década de 50, autores como Hull e Maslow se interessa por explicar a motivação humana. Desde então, apareceram inúmeras teorias explicativas dos processos motivacionais inerentes ao comportamento humano. Nas suas várias perspetivas foi sendo definida uma clara interação entre a motivação e o processo de aprendizagem, de tal forma, que vários autores consideram a motivação uma das dimensões fundamentais no processo de aprendizagem (Loureço & Paiva, 2010).

A motivação, segundo a Teoria Global da Motivação (Hull, 1952) é considerada o resultado da tensão e do incentivo presente no desejo humano, que provoca o comportamento. Essas tensões e incentivos podem ser condicionadas por fatores externos ou internos, que procuram dar resposta a uma necessidade à qual é importante responder (Todorov & Moreira, 2005).

Segundo Maslow (1952), a motivação é diferenciada mediante cinco estádios subsequentes, representados através de uma pirâmide, que divide os cinco estádios em dois níveis: as necessidades primárias e as necessidades secundárias. Enquanto as necessidades primárias dizem respeito às necessidades fisiológicas, como comer e dormir, e às necessidades de segurança, como a segurança financeira, física ou de propriedade; as necessidades secundárias dividem-se entre necessidades sociais (relações sociais com família, amigos, e intimidade sexual), auto-estima (confiança e valorização pessoal) e realização pessoal (resolução de problemas e aceitação). A influência do comportamento é promovida então por motivos que visam responder às necessidades, desde as mais básicas às mais avançadas. Quando o indivíduo não consegue satisfazer as necessidades mais básicas, não irá procurar satisfazer as hierarquicamente superiores (Cordeiro, 2010).

Nos anos 60, surge a Teoria da Atribuição Causal, outro importante marco no estudo da motivação. Esta teoria, desenvolvida por Heider (1970), considera que o ser humano empreende o esforço necessário para compreender os acontecimentos que está a vivenciar através da

interpretação das suas causas. As causas podem ser disposicionais, ou seja, inerentes à própria pessoa ou situacionais, ou seja, inerentes ao contexto. Enquanto nas causas disposicionais os fatores identificados são a personalidade, o empenho e as características cognitivas, nas causas situacionais os fatores estão relacionados com a situação, como as expectativas sociais, os aspetos culturais e as normas (Loureço & Paiva, 2010).

Na década de 80, Ryan e Deci, desenvolvem a teoria da autodeterminação, outro dos grandes marcos no desenvolvimento das teorias motivacionais. Estes autores sistematizaram os conceitos de motivação extrínseca e intrínseca, com base na premissa de que todos os seres humanos biologicamente equilibrados são propensos ao desenvolvimento e à integração de recompensas internas e externas, num contínuo que depende do contexto.

Assim, a motivação intrínseca corresponde aos mecanismos internos que levam à ação, representando a necessidade básica que o ser humano tem de se sentir competente. É, portanto, uma força interna que mobiliza o sujeito a agir pela manifesta vontade de produzir algo sem recompensas externas. Este é um potencial positivo da natureza humana que impele o sujeito para a procura da novidade e do desafio pela satisfação natural de exercitar as suas aptidões (Deci & Ryan, 1991).

Para os autores, na base dessa força interna estão três necessidades psicológicas inatas: a necessidade de autonomia, a necessidade de competência e a necessidade de estabelecer vínculos (Deci & Ryan, 1991). A autonomia está relacionada, com a satisfação por se tornar autossuficiente, e é visível, na manifesta vontade que mesmo os bebés têm em conseguir realizar coisas por si próprio. Este mecanismo inato, está na base de muitas conquistas relacionadas com os marcos de desenvolvimento, tais como andar, falar e mais tarde aprender a ler ou a escrever. A competência, está relacionada com as teorias de autoeficácia, que demonstram a procura contínua do ser humano para se sentir competente pela satisfação e autorrealização. Finalmente, a necessidade de estabelecer vínculos é considerada universal e remete para a teoria do apego de Bowlby, em que existe, desde o nascimento, uma necessidade básica e biológica de estabelecer um vínculo afetivo com uma figura consistente de apego. Assim, a motivação para a ação procura dar resposta a esta necessidade básica de estabelecer relações significativas e estáveis (Loureço & Paiva, 2010).

Estas necessidades são o motor da ação humana e independentes da recompensa extrínseca. Justifica-se, deste modo, que se mantenham padrões comportamentais independentes da sua consequência ou recompensa, como por exemplo fazer voluntariado ou não trocar para um emprego em que se ganhe melhor.

Por sua vez, a motivação extrínseca, baseia-se na antecipação de uma compensação positiva externa, face ao comportamento adotado (Deci & Ryan, 1991). Este tipo de motivação torna-se mais instável e remete para um comportamento menos consistente por parte do indivíduo, mas revela-se particularmente importante na execução de tarefas necessárias, promovendo competências internas, como a autodisciplina e o espírito de sacrifício.

A motivação é afetada por princípios internos e externos e torna-se impossível isolar, no comportamento humano, um do outro. Deste modo, a Teoria da Autodeterminação descreve estes princípios como interligados e contínuos, não sendo possível na nossa vida agir de modo totalmente independente (Deci & Ryan, 1991).

A relação entre a Teoria da Atribuição Causal e a Teoria da Autodeterminação é evidente. Numa primeira análise, a motivação intrínseca está relacionada com todos os aspetos causais internos, isto é, as causas disposicionais e a motivação extrínseca com os aspetos inerentes ao contexto, isto

é, as causas situacionais. No entanto, a interação entre estas teorias vai além da relação mais direta, pois a motivação intrínseca pode também coexistir com uma atribuição causal situacional e a motivação extrínseca, com a atribuição causal disposicional, como abordado mais à frente. Deste modo, no estudo da motivação deve sempre atender aos aspetos individuais e do contexto para uma abordagem completa a toda a problemática, nomeadamente quando falamos de falta de motivação em determinado contexto.

Mais recentemente, as teorias cognitivas da motivação reconhecem a importância das crenças, dos valores e das emoções como mediadores no processo motivacional (Lourenço & Paiva, 2010). Estas teorias estão assentes nos trabalhos de Ausubel e Bruner, importantes autores no âmbito da aprendizagem (Tapía & Fita, 2015). Os conceitos expostos por estes autores são especialmente relevantes quando abordamos a motivação para a aprendizagem, uma vez que segundo Bzuneck (2004), os modelos motivacionais tradicionais não devem ser transportados para a aprendizagem sem adaptações, dadas as especificidades do contexto escolar que interferem com a motivação, nomeadamente a atenção, concentração e raciocínio. No caso da aprendizagem e da motivação a relação é bilateral, ou seja, não é apenas a aprendizagem a depender da motivação, mas também a motivação a depender da capacidade de aprendizagem.

Para as teorias cognitivistas da motivação para a aprendizagem, no processo de aprendizagem devem ser destacadas duas dimensões: o processo em si e o resultado obtido. O processo, pode ser apresentado em três grupos: por receção, por descoberta guiada e por descoberta autónoma. O primeiro, implica o método expositivo e uma atitude passiva por parte do aluno, uma vez que os conteúdos são já apresentados no seu formato final. A segunda e a terceira já implicam a proatividade do aluno, embora num grupo haja orientações para a aprendizagem e no outro não haja qualquer tipo de intervenção. Quando observamos o sistema educativo, denota-se que no pré-escolar a aprendizagem pela descoberta autónoma é frequente, mas que tal vai reduzindo à medida que a idade do aluno aumenta, prevalecendo nos níveis mais avançados os métodos expositivos que implicam a aprendizagem por receção.

No que diz respeito à segunda dimensão, o resultado obtido, varia entre dois tipos que se interligam com a primeira dimensão, num contínuo: a aprendizagem mecânica e a aprendizagem significativa. Enquanto na aprendizagem mecânica o aluno é capaz de repetir e imitar o que aprendeu, na aprendizagem significativa é necessário que analise e concretize relações para adquirir a informação (Tabela 15).

**Tabela 15.** Abordagem cognitivista da motivação para a aprendizagem

<b>Dimensões</b>	<b>Aprendizagem</b>	<b>Características</b>
Processo de aprendizagem	Por receção	O conteúdo é transmitido na sua forma final
	Pela descoberta guiada	O professor orienta o aluno na descoberta
	Pela descoberta autónoma	O aluno aprende por si próprio
Resultado obtido	Mecânica	O aluno repete e imita os conteúdos apresentados
	Significativa	O aluno dá significado ao que aprende

Reconhecendo a forma como os alunos melhor aprendem quer ao nível do processo, quer ao nível do resultado, permite ao professor atender aos aspetos motivacionais na apresentação dos

conteúdos. O balanço adequado atendendo ao processo e ao resultado, vai permitir ao professor dosear a exposição e a descoberta, de tal forma que as tarefas apresentadas tenham um formato motivador para o aluno.

No contexto educativo, os alunos motivados encontram-se dispostos a aprender, o que torna a motivação num meio necessário para o sucesso escolar. Sabe-se também que a motivação intrínseca promove uma aprendizagem mais consolidada e estabilidade nos resultados, enquanto a motivação extrínseca acaba por ser mais vulnerável e menos permanente (Jesus & Abreu, 1993).

Assim, a criança motivada intrinsecamente aprende sem necessidade de recompensas externas, ou seja, pela satisfação de concluir a tarefa. Já no caso da motivação extrínseca, o que conduz o indivíduo à ação é a recompensa externa inerente à sua execução. Portanto, a recompensa dada pelos pais ou a própria avaliação são formas de recompensa que desencadeiam processos de motivação extrínseca.

Desde a década de 90, que existe em Portugal uma linha de estudos que procura explicar a desmotivação dos alunos perante a escola. Segundo Jesus e Abreu (1993), a falta de motivação dos alunos tem como consequências a falta de empenho na execução das tarefas, a diminuição da participação nas aulas e as horas de estudo.

Deste modo, torna-se importante compreender não só os processos motivacionais, mas também os processos motivacionais implicados na aprendizagem escolar.

Um dos aspetos que tem sido abordado como muito relevante nos processos motivacionais para a aprendizagem escolar é precisamente a atribuição da causalidade, que procura incorporar a Teoria da Atribuição Causal, adaptando-a para um modelo de motivação para a aprendizagem (Tabela 16).

**Tabela 16.** Relação entre a motivação e a atribuição causal

		Motivação	
		Intrínseca	Extrínseca
Atribuição Causal	Disposicional	O aluno adapta as estratégias de aprendizagem	A motivação depende do resultado da avaliação
	Situacional	O aluno é motivado pela curiosidade relativa ao tema e relação com o professor.	A avaliação depende da sorte.

Quando a atribuição causal é disposicional, ou seja, interna, e a motivação é extrínseca, o feedback do professor torna-se imprescindível. O aluno perante reforços positivos, sente-se motivado para continuar a estudar, mas se o reforço for negativo ou a avaliação não corresponder ao esperado, o aluno entra em frustração e pode ficar fortemente desmotivado. No entanto, perante uma atribuição causal disposicional e motivação intrínseca, o aluno perante um mau resultado, vai avaliar quais foram as estratégias que utilizou que não funcionaram, levando-o a procurar recursos internos novos para poder dar uma resposta favorável à situação de avaliação dos seus conhecimentos.

Segundo Weiner, as causas disposicionais ou internas, podem ainda ser entendidas pelo aluno como controláveis ou incontroláveis. As incontroláveis quando são estáveis, relaciona-se com a

forma como aluno entende as suas capacidades, todavia, quando são instáveis, estão mais relacionadas com a vontade de aprender. Por sua vez, as controláveis estáveis estão relacionadas com a forma como o aluno estuda habitualmente e as instáveis como estuda pontualmente (Ferreira, 2019).

No caso da atribuição causal situacional, ao nível da aprendizagem, torna-se um grave problema, pois o aluno tem mais tendência a desmotivar-se. Tanto o fracasso, como o sucesso depende de causas exteriores a si, pelo que não tem, propriamente, que se esforçar ou estudar. Enquanto na motivação extrínseca um bom feedback do professor pode motivar o aluno para a aprendizagem, no caso da motivação intrínseca com uma atribuição causal situacional, o aluno depende mais de fatores internos ao longo do processo de aprendizagem. As recompensas não o motivam, e é importante encontrar fatores internos que lhe permitam aprender, já que acredita que o resultado não depende de si. Para este tipo de alunos, é necessário despertar a curiosidade nos temas lecionados e captá-los através da relação, uma vez que são alunos que não se regulam pelo resultado da aprendizagem (Tapía & Fita, 2015).

Para uma atribuição causal situacional ou externa, Weiner identifica como causas incontroláveis a sorte subjacente à matéria avaliada, e como causas controláveis a dificuldade da tarefa selecionada pelo professor. Já no que respeita às causas controláveis estáveis estão associadas à atitude do professor e, como tal, ao vínculo estabelecido, enquanto as instáveis estão relacionadas com a ajuda pontual que este poderá ou não dar (Ferreira, 2019).

Os problemas mais graves de motivação surgem quando os alunos atribuem os fracassos a causas internas, estáveis e incontroláveis, como a sua capacidade. Se o aluno entende que não é inteligente o suficiente para ser bom aluno, vai ficar desmotivado e desinvestir na atividade escolar. Deste modo, é muito importante para os professores conhecerem a atribuição causal dos seus alunos e qual o seu tipo de motivação, pois podem ajustar as suas metodologias pedagógicas para que os alunos se sintam motivados (Tapía & Fita, 2015).

Para Tapía e Fita (2015) a motivação para a aprendizagem está diretamente ligada com a interação dinâmica que existe entre as características pessoais dos alunos e o contexto em que ocorre a aprendizagem, pelo que o conhecimento sobre os aspetos motivacionais pode ser determinante para a qualidade das aprendizagens.

De forma geral, cabe ao professor tornar a sala de aula num ambiente afetuoso, que permita promover a motivação intrínseca com base na necessidade de estabelecer vínculos positivos. A integração do aluno no ambiente de aprendizagem, desenvolve o sentimento de pertença e a vontade de aprender. O próprio professor deve estar motivado para o fazer, algo que tem sido fortemente investigado, o que, em Portugal, por diversos fatores, nomeadamente referentes à política educativa, tem sido difícil (Herdeiro & Silva, 2014).

Os exercícios que o professor propõe devem estimular a necessidade de autonomia e de competência dos alunos, pelo que o método expositivo utilizado de forma excessiva pode desmotivar, uma vez que não deixa espaço para o desenvolvimento da autonomia e para o sentimento de competência. Assim, o professor deve atender a quatro fases essenciais, o começo da aula, a preparação das atividades ao longo da aula, a interação com os alunos e a avaliação das aprendizagens.

No início da aula o professor deve tentar captar a atenção dos alunos através da estimulação da curiosidade, captando o seu interesse, e demonstrando a importância dos conteúdos que irão aprender. Por sua vez, na organização das atividades o professor deve fazer breves exposições e

introduzir atividades de diferentes tipos para estimular a autonomia de todos os alunos. Algo que também deve ser tido em conta é a necessidade de interação dos alunos, pelo que o professor deve prever atividades que permitam a interação entre os alunos ao longo da aula num contexto cooperativo. O contexto competitivo, pelo contrário, tende a desmotivar a maior parte da turma, porque tendencialmente serão sempre os mesmos a “ganhar”, levando muitas vezes a maior parte da turma a fazer a tarefa sem entusiasmo. Alunos com maior tendência para a frustração podem inclusivamente desistir da tarefa e não ter envolvimento.

Ao nível da interação do professor com os alunos, é muito importante a forma como o professor apresenta a tarefa, devendo previamente indicar que aspetos devem ser atendidos e orientando para o processo e não para o resultado. É importante, também, que o professor durante a realização das tarefas tenha noção que o seu discurso vai afetar a motivação dos alunos no processo de realização. O reforço final deve ter em conta também o processo e não o resultado, algo que muitas vezes não acontece, uma vez que a classificação é muito valorizada na escolaridade atual.

Deste modo, a avaliação do aluno não deve ter ênfase no resultado do trabalho, mas sim nas competências adquiridas. O professor deve mostrar ao aluno o que fez de bem e o que competências ainda precisa adquirir, detalhando o plano que levará o aluno a consegui-las. No processo de avaliação deve ser evitado comparação e o julgamento, passando a ser entendido pelo professor e pelo aluno como uma ferramenta de apoio ao processo de aprendizagem e não como um julgamento final que determina uma consequência positiva (passar de ano) ou negativa (ficar retido) (Tapía & Fita, 2015).

Em suma, a abordagem das diferentes perspetivas da motivação para a aprendizagem permite compreender a importância do papel do professor para motivar os alunos não obstante a inadequação dos currículos ou da legislação educativa em vigor. Conhecer os alunos, planificar as aulas e reconhecer o que realmente importa quando se está a ensinar – a aprendizagem efetiva de cada aluno – torna-se, assim, essencial para motivar alunos e professores.

## **4. Metodologia**

### **4.1 Objeto de Investigação**

O objeto de investigação é a motivação dos músicos da OIDM, que é constituída maioritariamente por alunos da Escola Infanta Dona Mafalda sediada em Rio Tinto, situada no distrito do Porto, mas também por ex-alunos, pais e outros familiares, amigos e outras ligações, com idades compreendidas entre os nove e os cinquenta anos de idade. Apesar do modelo de funcionamento da orquestra ser informal, pretende-se com este projeto que haja uma aprendizagem efetiva dos esquemas de evolução de uma orquestra convencional a nível motivacional.

A motivação e aprendizagem são conceitos de tal forma interligados que o enquadramento do objeto de investigação não pode passar sem explicar de certa forma este fenómeno. A teoria da aprendizagem de Vygostsky atribui um valor preponderante às relações sociais no processo de construção do sujeito, sendo que o desenvolvimento mental/intelectual é resultado também das relações sociais (Rego, 1995). O papel do professor, no caso da orquestra, do maestro é, então o de mediar a aprendizagem através da utilização de estratégias que levem o aluno a tornar-se

independente, estimulando o trabalho em grupo, motivando-o de forma a facilitar a aprendizagem (Silva,2007).

Neste sentido, o presente trabalho de investigação tem como pergunta de investigação a seguinte: que aspetos inerentes à organização, metodologia de trabalho e características pessoais influenciam a motivação dos elementos da orquestra?

## 4.2. Objetivos

Numa orquestra com sessenta elementos, com idades, níveis técnicos, posturas e gostos musicais tão heterogéneos, poderá existir uma dificuldade acrescida para o maestro para gerir as questões relacionadas com a aprendizagem e motivação: os músicos com menos técnica poderão perder motivação perante a exposição das suas dificuldades ao grupo, assim como os elementos mais velhos ou mais desenvolvidos musicalmente podem sentir-se desmotivados por acharem tudo demasiado fácil e lento. Esta é a grande problemática: como manter altos níveis de motivação entre todos os elementos da orquestra? Que metodologia usar? Quais as estratégias? Estarão todos os elementos da orquestra motivados? Para dar resposta a esta problemática definiu-se como objetivo geral analisar os aspetos motivacionais relacionados com a aprendizagem dos elementos da OIDM. Como objetivos específicos foram formulados os seguintes:

- Caracterizar a motivação (intrínseca ou extrínseca) dos elementos da OIDM e a influência das variáveis pessoais para essa motivação;
- Analisar a relação dos elementos com a orquestra e o seu impacto nos níveis motivacionais;
- Compreender a influência do repertório selecionado a nível motivacional;
- Analisar o impacto da orquestra na aprendizagem do instrumento e na motivação para o fazer;
- Compreender a importância da motivação para o desenvolvimento dos elementos da orquestra;
- Caracterizar a relação do maestro com os elementos da orquestra e a sua influência para a motivação;
- Relacionar a performance com a motivação para tocar na orquestra.

## 4.3. Procedimentos de Investigação

### 4.3.1. Amostra

A amostra é constituída por 32 músicos da OIDM, com idades compreendidas entre o 10 e os 46 anos ( $M=17.69$ ;  $DP=10.15$ ), dos quais 18 têm entre 10 e 14 anos, 10 entre 15 e 20 anos e 4 mais do que 20 anos (Gráfico 1). Relativamente ao género, 13 (40.6%) são do sexo masculino e 19 do sexo feminino (59.4%).

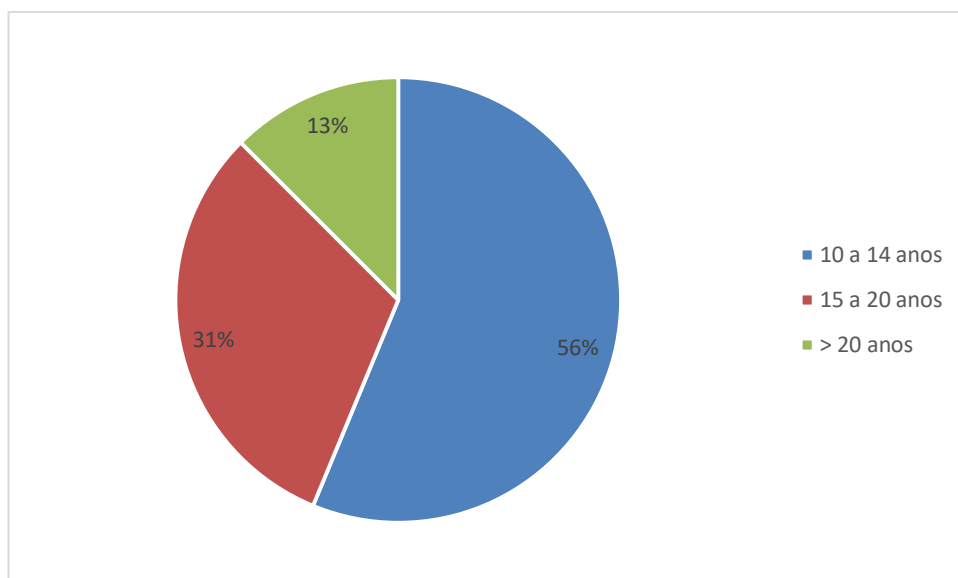


Gráfico 1. Distribuição da amostra pela faixa etária

#### 4.3.2. Materiais

Os materiais selecionados para a investigação foram um questionário sociodemográfico desenvolvido pelo autor com os dados pessoais considerados relevantes no âmbito da investigação (sexo, idade, escolaridade, nº de anos que toca na orquestra e nº de concertos a que assiste por ano), o questionário sobre a relação com os alunos da orquestra (Fonseca, 2014), uma versão adaptada do questionário de motivação intrínseca versus extrínseca na sala de aula (Harter, 1980) e a entrevista informal.

O questionário sobre a relação com os alunos da orquestra apresenta 4 secções, com 25 perguntas. Para que o protocolo de investigação não ficasse demasiado longo, enviesando as respostas dadas e diminuindo a adesão ao mesmo, utilizou-se apenas a pergunta 12, composta por 32 itens que procuram esclarecer os sentimentos e perceções motivacionais relativos à orquestra. Esses itens são respondidos numa escala de cinco pontos: 1) Discordo totalmente; 2) Discordo em parte; 3) Não concordo, nem discordo; 4) Concordo em parte; 5) Concordo totalmente. Os itens procuram compreender a relação com o maestro, com o repertório, com o estudo do instrumento em casa e alguns problemas que podem afetar a motivação para tocar (por exemplo, a leitura de partituras) (Fonseca, 2014). Este questionário não foi desenvolvido com cotação, pelo que cada um dos itens vale por si, enquanto variável.

Para avaliar a motivação foi utilizada uma adaptação da versão portuguesa da “Escala de Motivação Intrínseca versus Extrínseca na Sala de Aula” (Harter, 1980). Esta escala avalia a motivação em contexto de sala de aula, sendo composta por 35 itens que estão agrupados em cinco dimensões: desafio, curiosidade, mestria, julgamento e critério.

A dimensão “desafio”, pretende saber se a criança tem motivação intrínseca para procurar desafios mais difíceis ou se, pelo contrário, prefere trabalhos mais fáceis para receber o reforço positivo pelo seu cumprimento (motivação extrínseca). Ao nível da “Curiosidade”, explora-se o interesse pela aprendizagem pela curiosidade (motivação intrínseca) ou para agradar o professor/pais (motivação extrínseca). Por sua vez, ao nível da mestria, é avaliada a satisfação sentida pela realização autónoma de um trabalho (motivação intrínseca), ou a necessidade de

validação por parte do professor (motivação extrínseca). A dimensão “julgamento” reflete a capacidade para autoavaliar o seu próprio trabalho (motivação intrínseca) ou a dependência da avaliação do professor para poder continuar a fazer o seu trabalho (motivação extrínseca). Finalmente, ao nível do critério, está relacionada com a atribuição do sucesso/insucesso: a motivação intrínseca pressupõe que a interpretação esteja relacionada com causas internas como o seu próprio esforço, enquanto que a motivação extrínseca, pressupõe que as causas sejam atribuídas externamente (responsabilidade do outro) (Vieira, 2013).

A “Escala de Motivação Intrínseca versus Extrínseca na Sala de Aula” (Harter, 1980) foi adaptada para que as afirmações correspondessem à realidade da orquestra. Dos 35 itens iniciais, retiraram-se quatro por não ser possível adaptá-los ao contexto de orquestra (15, 18, 27, 30). Os restantes itens, mantiveram-se agrupados de acordo com as 5 subescalas propostas pela autora: desafio, curiosidade, mestria, julgamento e critério. Uma vez que se trata de uma adaptação, e não sendo estatisticamente possível realizar a análise fatorial confirmatória pela pequena dimensão da amostra, realizou-se ainda assim os coeficientes de alfa de Chronbach para testar a fiabilidade da escala (Tabela 17).

**Tabela 17.** Subescala, itens correspondentes e alfa de chronbach da escala

Subescala	Itens	A
Desafio	1, 6, 11, 16, 21, 26	.739
Curiosidade	2, 7, 12, 17, 22, 31, 35	.666
Mestria	3, 8, 13, 23, 28, 32	.650
Julgamento	4, 9, 14, 19, 24, 29, 33	.339
Critério	5, 10, 20, 25, 34	.738

De acordo com a tabela 17, à exceção da subescala julgamento ( $\alpha = .339$ ) todas as outras subescalas apresentam uma fiabilidade aceitável ( $\alpha > .600$ ).

A cotação dos itens é feita entre 1 e 4, sendo que 1 corresponde a uma motivação extrínseca e 4 a uma motivação intrínseca. Na cotação da escala, todos os itens pares são cotados inversamente e apesar de ímpar o item 35 é também cotado inversamente.

Para a recolha de elementos qualitativos, muito relevantes para o melhor entendimento do contexto, selecionou-se a entrevista informal. A entrevista informal, é um tipo de entrevista não estruturada, que tem como objetivo o esclarecimento de conteúdos relevantes recolhidos por meio de outras metodologias, no caso, os questionários. A entrevista informal é utilizada quando se pretende receber informações não captadas de forma diretiva, permitindo abarcar aspetos do contexto de investigação não ponderados inicialmente pelo investigador (Robson, 2002).

As entrevistas foram direcionadas para elementos chave do fenómeno, o que no caso foi um aluno com bons níveis motivacionais e um aluno desmotivado e que iria desistir da orquestra. Foi ainda pertinente, com vista ao esclarecimento de aspetos estruturais entrevistar o diretor da Escola Infanta Dona Mafalda, escola onde se integra a orquestra em causa.

### 4.3.3. Procedimentos

Os questionários foram introduzidos numa plataforma própria para o efeito e o link de preenchimento enviado para todos os elementos da OIDM, agradecendo que respondessem no espaço de um mês. No final recolheram-se os questionários preenchidos na totalidade e selecionaram-se dois alunos (um motivado e outro desmotivado) para responderem a uma entrevista informal. Foi realizada, ainda, uma entrevista, também informal, ao diretor da Escola Infanta Dona Mafalda, para melhor compreender a estrutura e a história da orquestra. As entrevistas foram gravadas e transcritas, e o seu conteúdo analisado.

Os questionários foram analisados com recurso ao programa SPSS e Microsoft Excel. Ao nível da estatística descritiva utilizaram-se como métodos de análise a média (M), desvio padrão (DP), valor mínimo (Min.), valor máximo (Máx.), frequências relativas (%) e absolutas (n).

Do ponto de vista da estatística inferencial foi utilizado o coeficiente de correlação de Pearson para estabelecer as relações entre duas variáveis intervalares, considerando-se a correlação fraca quando os valores se situam entre  $-.299$  e  $-.100$  e  $.100$  e  $.299$ , correlação moderada para valores entre  $-.300$  e  $-.499$  e  $.300$  e  $.499$ , e forte para valores  $<-.500$  e  $>.500$  (Cohen, 1988). Para testar a diferença entre os géneros utilizou-se o teste de Mann Whitney por ser adequado utilizar estatística não paramétrica quando a subamostra é  $<30$  (Fortin, 2000).

Os resultados foram considerados significados sempre que o valor de  $p < .05$ , ou seja, com uma significância de 95% (Fortin, 2000).

## 5. Análise e Discussão dos Resultados

### 5.1. Análise quantitativa

Na análise quantitativa será realizada a estatística descritiva (média, desvio padrão, mínimo e máximo, frequências e percentagens) para as variáveis estudadas e discutida a sua relação com os aspetos motivacionais envolvidos à luz das teorias da motivação e da aprendizagem abordadas no capítulo 3.

Para Tapía e Fita (2015) a motivação para a aprendizagem está diretamente ligada com a interação dinâmica que existe entre as características pessoais dos alunos e o contexto em que ocorre a aprendizagem, pelo que conhecer a relação entre as diferentes variáveis pessoais e de contexto e as várias dimensões da motivação tornam-se muito importantes na compreensão da dinâmica das orquestras e no estabelecimento de modelos condutores por parte do professor/maestro. Deste modo, para compreender a relação entre duas variáveis intervalares foi utilizado o coeficiente de correlação de Pearson e para testar diferenças entre grupos, o teste não paramétrico de Mann Whitney.

#### 5.1.1. A motivação dos elementos da OIDM

A motivação dos alunos foi analisada com base em cinco dimensões integradas no conceito: desafio, curiosidade, mestria, julgamento e critério.

As cinco dimensões podem ser pontuadas entre 1 e 4, sendo que o valor 1 está subjacente a uma motivação mais extrínseca e o valor 4 a uma motivação mais intrínseca (Harter, 1980). A

dimensão desafio está acima de 3, pelo que nesta orquestra temos participantes intrinsecamente motivados e que procuram ser desafiados através da realização de um trabalho tendencialmente mais difícil.

O mesmo acontece para a curiosidade, o que significa que a motivação que os alunos têm é pelo prazer da descoberta, e não pela necessidade de agradar aos professores, aos pais ou obter boas notas. Os alunos que frequentam a orquestra não estão à procura de ter boas notas, mas sim de aprenderem coisas novas.

Ao nível da mestria, o valor está abaixo de 3, o que já não evidencia tanto, neste ponto, a existência de uma motivação tão intrínseca. Nesta dimensão avalia-se a motivação que advém do trabalho autónomo, versus a necessidade de depender do professor. Percebe-se que este valor, necessita ser trabalhado na OIDM, a motivação para a aprendizagem autónoma está menos evidente. Nos próximos pontos espera-se compreender que situações e características podem estar a influenciar esta dimensão para poder ajustar a postura do professor durante os ensaios.

No que respeita à dimensão julgamento, foi a pontuação média mais baixa, demonstrando que os participantes estão muito dependentes do julgamento do professor para fazerem o seu próprio trabalho, tendo dificuldade em tomar decisões próprias. Nesta dimensão houve pouca dispersão na pontuação dos participantes ( $DP=0.31$ ), sendo que o valor máximo, ainda assim, foi relativamente baixo (2.86), o que demonstra que os participantes desta orquestra têm uma motivação tendencialmente mais extrínseca. A necessidade de feedback constante, embora seja uma prática motivadora e com resultados a curto prazo, esta dependência pode trazer sérios problemas no estudo autónomo em casa e na construção da identidade pessoal do músico. Deste modo, e atendendo aos resultados encontrados, o professor pode e deve utilizar o feedback positivo como estratégia motivacional, procurando incentivar a autoavaliação justa e a capacidade de expressar a opinião sobre si e sobre o outro, de forma justa.

Finalmente, a dimensão critério regista o resultado mais elevado, acima de 3 (Tabela 18), o que se traduz por uma autorresponsabilização do aluno pelo seu sucesso e fracasso. Estes são os alunos com maior probabilidade de sucesso escolar, pois percebem que ao estudarem terão melhores resultados e que o sucesso depende essencialmente de si próprios (Tapía & Fita, 2015).

**Tabela 18.** Estatística descritiva para as dimensões do questionário de motivação

	<b>Min.</b>	<b>Max.</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>
Desafio	2.33	4	3.20	0.47
Curiosidade	2.14	4	3.12	0.44
Mestria	1.83	4	2.89	0.50
Julgamento	1.71	2.86	2.38	0.31
Critério	2.20	4	3.22	0.50

Em suma, os alunos da Orquestra são alunos com maior tendência para a motivação intrínseca, especialmente ao nível do desafio, curiosidade e critério, sendo necessário tomar maior atenção para a dimensão mestria e julgamento, uma vez que têm valores mais perto da motivação extrínseca o que pode comprometer a performance e participação futura.

### **5.1.2. Relação dos elementos com a orquestra**

Para avaliar a relação dos alunos com a orquestra foram utilizados diversos indicadores, que de forma geral, evidenciaram a presença de uma relação positiva com médias superiores a 4, numa escala de 1 a 5, em todos os níveis. Com exceção do item “Gosto de brincar com colegas de orquestra”, com um valor mínimo de 2, todos os outros itens tiveram uma avaliação positiva por parte de todos os participantes (Tabela 19). Deste modo, é perceptível que os participantes gostam de tocar na orquestra, sentem que é importante e uma necessidade para si.

**Tabela 19.** Estatística descritiva para os indicadores da relação dos alunos com a orquestra

	<b>Min.</b>	<b>Max.</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>
Orgulho em tocar na orquestra	3	5	4.81	0.08
Gosto pelas músicas que toca na orquestra	4	5	4.75	0.07
Desafio/ Vontade de se esforçar	3	5	4.66	0.11
Adora tocar na orquestra	3	5	4.88	0.07
Algumas músicas são maravilhosas	4	5	4.78	0.07
Gosta de sentir o som da orquestra	3	5	4.81	0.08
Esforça-se para fazer um bom trabalho	4	5	4.69	0.08
Sente necessidade de tocar com outros	3	5	4.69	0.11
Importância de tocar em orquestra	4	5	4.94	0.04
Gosto por brincar com colegas	2	5	4.31	0.15
Quanto maior a orquestra mais gosta tocar	3	5	4.41	0.11

Quando se tenta perceber se a relação com os alunos da orquestra está relacionada com a sua motivação, destacam-se quatro correlações significativas moderadas (Tabela 20). Um dos aspetos que apresenta uma correlação negativa com a dimensão julgamento, é o gosto pelas músicas que tocam na orquestra: quanto mais os participantes da orquestra gostam das músicas, menor é a sua motivação intrínseca na dimensão julgamento ( $r=-.369$ ). Assim, os participantes que gostam mais das músicas que tocam na orquestra são também aqueles que estão mais dependentes do julgamento do professor para fazerem o seu próprio trabalho. Tal pode acontecer por maior identificação com o professor, e com a sua atuação na escolha do repertório.

O indicador correspondente ao esforço do aluno para fazer um bom trabalho na orquestra está correlacionado a dimensão desafio, isto é, os alunos que mais se esforçam são os que têm maior preferência por desafios e trabalhos mais difíceis. Este resultado vai ao encontro das teorias cognitivistas da motivação que entendem os desafios como um estímulo que promove a autonomia, uma vez que existe no aluno uma vontade inata de ser autónomo e de concretizar novas aprendizagens que o permitam caminhar nesse sentido (Bzuneck, 2004).

Finalmente, o tamanho da orquestra apresenta correlações positivas moderadas significativa com as dimensões “Curiosidade” e “Critério”, isto é, os alunos que preferem orquestras com mais músicos são os que têm uma motivação mais intrínseca ao nível do interesse pela música e que consideram o seu desempenho proveniente de fatores pessoais (Tabela 20).

Segundo Weiner (Ferreira, 2019), os alunos com uma atribuição causal externa e que acreditam que o seu sucesso depende do professor, têm mais tendência a empreender menos empenho no estudo, o que implica uma menor vontade pelo desafio inerente a uma orquestra maior. Estes alunos têm também menos interesse e curiosidade pelo que se acomodam e preferem permanecer em situações que não os façam sair da sua zona de conforto, como é o caso do aumento do número de músicos numa orquestra.

**Tabela 20.** Correlações entre motivação e a relação dos alunos com a orquestra

	<b>D</b>	<b>C</b>	<b>M</b>	<b>J</b>	<b>Cr</b>
Orgulho em tocar na orquestra	.056	.319	-.044	.093	-.007
Gosto pelas músicas que toca na orquestra	-.228	-.047	-.066	<b>-.369*</b>	-.035
Desafio/ Vontade de se esforçar	-.114	-.006	-.314	-.292	-.250
Adora tocar na orquestra	.185	.263	.111	-.190	-.169
Algumas músicas são maravilhosas	-.121	.003	-.091	-.334	-.250
Gosta de sentir o som da orquestra	-.089	.118	.137	-.065	.185
Esforça-se para fazer um bom trabalho	<b>.437*</b>	.331	.327	-.077	-.021
Sente necessidade de tocar com outros	.195	.067	.080	-.237	-.082
Importância de tocar em orquestra	.066	-.011	.160	.019	.066
Gosto por brincar com colegas	-.082	.089	-.217	.216	-.229
Quanto maior a orquestra mais gosta tocar	.298	<b>.354*</b>	<b>.443*</b>	.133	.218

Legenda: D = Desafio; C = Curiosidade; M = Mestria; J = Julgamento; Cr = Critério

\*  $p < .005$ ; \*\*  $p < .001$

### 5.1.3. Repertório selecionado na orquestra

Foi perguntado aos alunos qual a sua familiaridade, gosto pelo repertório selecionado e dificuldade na leitura das partituras. No que diz respeito à familiaridade e gosto, os valores foram positivos, entre 3 e 5, com médias superiores a 4.5 e dispersões reduzidas ( $DP < 1$ ). No entanto, a dificuldade na leitura das partituras variou por todos os pontos da escala (1 a 5) e obteve um valor médio negativo ( $M = 2.72$ ) (Tabela 21), o que sugere que apesar de haver alguns participantes que acham que a leitura de partituras é difícil ( $n = 7$ ; 21.87%) ou muito difícil ( $n = 1$ ; 3.12%), uma grande parte considera fácil ( $n = 10$ ; 31.25%) ou muito fácil ( $n = 4$ ; 12.5%).

**Tabela 21.** Estatística descritiva para os indicadores relativos ao repertório da orquestra

	<b>Min.</b>	<b>Max.</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>
Familiaridade com o repertório	3	5	4.53	0.62
Gosto pelo repertório selecionado	3	5	4.69	0.53
Dificuldade na leitura das partituras	1	5	2.72	1.05

No que respeita à correlação entre a motivação e estes três indicadores, registaram-se correlações positivas significativas moderadas entre a familiaridade e o desafio ( $r=.424$ ;  $p<.05$ ) e o critério ( $r=.413$ ;  $p<.05$ ). Tal pode ser devido ao facto de uma maior familiaridade com o repertório conduzir a participantes mais motivados para o desafio e para a autorresponsabilização pelo seu sucesso, o que faz sentido, uma vez que os participantes mais motivados, estudam mais e conseguem, deste modo, sentir-se mais familiarizados com o repertório. Na teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, o autor defende que a aprendizagem ocorre através da familiaridade, e que a motivação está correlacionada de forma bilateral com esta característica. Isto significa que a ausência de familiaridade pode desencadear um processo de desmotivação, mas também que um aluno desmotivado pode não procurar familiarizar-se com o tema (Tapia & Fita, 2015). Assim, cabe ao professor utilizar estratégias de familiarização com o repertório selecionado e gradualmente ir aumentando a dificuldade para que todos os alunos possam sentir-se familiarizados e motivados no decorrer dos ensaios.

Ao nível do gosto pelo repertório selecionado não foram evidenciadas correlações com nenhuma das dimensões motivacionais, pelo que ao contrário, do que se espera, o gostar ou não do repertório selecionado não parece interferir com a motivação ser mais ou menos intrínseca. No entanto, deverá haver alguma parcimónia nesta interpretação e generalização, uma vez que neste caso todos os participantes gostam do repertório. Deverá ser investigado este aspeto motivacional quando os participantes da orquestra não gostam do repertório.

Finalmente, no que diz respeito à dificuldade na leitura de partituras esta vai afetar inversamente ( $r=-.404$ ) a mestria. Neste caso, faz todo o sentido que os alunos que apresentem dificuldades na leitura, seja, também os menos autónomos e que por essa razão vão depender mais do professor para descobrir a solução para o problema. Um dos problemas da motivação extrínseca, é exatamente a necessidade constante do apoio de um professor ou figura orientadora para a estimulação da aprendizagem, e sempre que não é possível isso ocorrer o aluno frustra, tendo pior desempenho, e sentindo-se mais inseguro do que os alunos com motivação intrínseca (Tapia & Fita, 2015). Parece, assim, que os alunos com motivação extrínseca apresentam também mais dificuldade na leitura, tornando-se importante o professor utilizar outras estratégias com estes participantes, que impliquem uma autonomização.

#### **5.1.4. Relação entre a orquestra e a aprendizagem do instrumento**

De modo a compreender o impacto da orquestra na aprendizagem do instrumento realizaram-se uma série de questões que procuraram dar resposta ao impacto da integração na orquestra ao nível da evolução da relação do aluno com o instrumento.

A maior parte dos alunos preferem as aulas de orquestra do que as de instrumento ( $n=19$ ; 59.37%), sendo que tocar na orquestra dá-lhes vontade de estudar instrumento ( $M=4.34$ ;

$DP=0.15$ ) e aumenta a confiança no estudo ( $M=4.25$ ;  $DP=0.15$ ). A grande maioria também estuda mais para instrumento desde que está na orquestra ( $n=22$ ; 68.25%;  $M=3.97$ ;  $DP=0.15$ ) (Tabela 22).

Estes resultados permitem perceber que tocar numa orquestra é muito positivo para a aprendizagem do instrumento, pois além dos alunos gostarem mais do formato orquestra, tal também os motiva para estudar mais instrumento.

**Tabela 22.** Estatística descritiva para os indicadores que estabelecem a relação entre a orquestra e a aprendizagem do instrumento

	<b>Min.</b>	<b>Max.</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>
Gosta mais das aulas de instrumento do que de orquestra	1	5	2.72	0.19
Gosta mais das aulas de orquestra do que de instrumento	2	5	3.75	0.17
Tocar na orquestra dá vontade de estudar instrumento	2	5	4.34	0.15
Tocar na orquestra aumento a confiança para o estudo de instrumento	3	5	4.25	0.15
Gosto mais de tocar numa audição de orquestra do que de instrumento	2	5	4.09	0.17
Tocar na orquestra é mais descontraído do que uma audição de instrumento	3	5	4.59	0.12
Ter mais vontade de estudar para a orquestra do que para a aula de instrumento	2	5	3.78	0.18
Desde que está na orquestra estuda mais instrumento	2	5	3.97	0.15

No que diz respeito às relações existentes entre a motivação dos alunos e a influência da orquestra na aprendizagem de instrumento, destacam-se vários indicadores com correlações positivas ou negativas moderadas e fortes, significativas e muito significativas (Tabela 23).

Os alunos que gostam mais das aulas de instrumento do que de orquestra apresentam uma motivação tendencialmente mais intrínseca na dimensão desafio, ou seja, são os alunos que gostam mais das aulas de instrumento que tendem a gostar mais de desafios e exigência.

Inversamente os alunos que gostam mais das aulas de orquestra apresentam uma correlação negativa forte muito significativa com a dimensão desafio, pelo que quanto mais gostam das aulas de orquestra mais sentem necessidade de obter trabalhos mais fáceis. Os alunos que gostam mais das aulas de orquestra são também os que pontuam menos na motivação intrínseca ao nível da curiosidade, ou seja, são alunos que têm mais tendência em permanecer na tarefa para agradar aos pais e professores. É, então, importante, o professor/maestro reforçar esses alunos de forma

a mantê-los motivados, orientando-os progressivamente para uma motivação mais intrínseca e orientando-os para o prazer da descoberta.

Nesta ótica a orquestra pode ser uma mais valia na motivação de alunos com mais dificuldades e que não conseguem cumprir os desafios inerentes à aprendizagem de instrumento. O trabalho da orquestra, mais descontraído e sem o peso da avaliação pode dar maior suporte a esses alunos, que poderão dar uma oportunidade à carreira musical, mantendo o interesse na música e no instrumento que selecionaram para tocar.

Por sua vez, tocar na orquestra aumenta a confiança e a vontade para tocar instrumento apresentam correlações positivas fortes e muito significativas com a dimensão curiosidade. Neste sentido, os alunos que pontuam mais alto nestes indicadores, ou seja, os que consideram que a orquestra lhes dá mais vontade e confiança para tocar instrumento, são aqueles que apresentam uma motivação orientada para a descoberta, e que se motivam pelo simples facto de aprender coisas novas. Por dar um maior leque de temas, por apresentar desafios diferentes inerentes à prática de conjunto alargada, a orquestra é também uma mais valia na estimulação da curiosidade e descoberta.

Finalmente, importa ainda destacar que os alunos que consideram que desde que estão na orquestra estudam mais instrumento, são os que têm maiores níveis de motivação intrínseca ao nível do desafio ( $r=.450$ ;  $p<.01$ ), sendo, portanto, os que gostam mais de aprender pelo desafio. Contrariamente, na dimensão da motivação julgamento, os alunos que estudam mais instrumento desde que estão na orquestra, são os que têm uma menor motivação intrínseca ( $r=-.404$ ;  $p<.05$ ), pelo que estes alunos necessitam do maestro/professor para tomar decisões, frustrando e desmotivando se este não estiver tão presente.

**Tabela 23.** Correlações entre a motivação e a influencia da orquestra na aprendizagem do instrumento

	<b>D</b>	<b>C</b>	<b>M</b>	<b>J</b>	<b>Cr</b>
Gosta mais das aulas de instrumento do que de orquestra	<b>.386*</b>	.310	.001	-.097	.287
Gosta mais das aulas de orquestra do que de instrumento	<b>-.504**</b>	<b>-.355*</b>	-.317	-.137	<b>-.380*</b>
Tocar na orquestra dá vontade de estudar instrumento	.400*	<b>.630*</b>	.145	-.112	.228
Tocar na orquestra aumenta a confiança para o estudo de instrumento	.232	<b>.501*</b>	.092	-.128	.107
Gosto mais de tocar numa audição de orquestra do que de instrumento	-.196	-.084	-.144	.124	-.072
Tocar na orquestra é mais descontraído do que uma audição de instrumento	-.088	-.216	.040	.034	-.143
Ter mais vontade de estudar para a orquestra do que para instrumento	-.267	-.222	.014	-.149	-.238
Desde que está na orquestra estuda mais instrumento	<b>.450**</b>	.281	.339	<b>-.404*</b>	.122

Legenda: D = Desafio; C = Curiosidade; M = Mestria; J = Julgamento; Cr = Critério

\*  $p < .005$ ; \*\*  $p < .001$

### 5.1.5. Impacto da orquestra na vida dos alunos

Os alunos que tocam na OIDM consideram que esta experiência tem um impacto muito positivo ( $M > 4.47$ ) no seu desenvolvimento musical, técnico e pessoal, contribuindo para a aprendizagem de coisas novas ( $M = 4.88$ ;  $DP = 0.06$ ) e melhorando a confiança e o prazer de tocar em público ( $M > 4.66$ ) (Tabela 24).

De acordo com a tabela 24, os alunos mudaram também a forma com vêm a música e os seus objetivos em relação à música ( $M > 4.09$ ).

Em todos os indicadores deste ponto, não houve nenhum participante a considerar a ausência de impacto na sua vida enquanto aluno de música. Deste modo, claramente pode ser considerado que a orquestra é uma mais valia para o desenvolvimento musical dos alunos.

**Tabela 24.** Estatística descritiva para os indicadores relativos ao impacto da orquestra na vida dos alunos

	<b>Min.</b>	<b>Max.</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>
Desenvolvimento musical	4	5	4.75	0.08
Desenvolvimento técnico	3	5	4.63	0.11
Desenvolvimento pessoal	3	5	4.47	0.13
Aprender coisas novas	4	5	4.88	0.06
Desenvolver o prazer de tocar em público	3	5	4.69	0.11
Desenvolver confiança a tocar em público	3	5	4.66	0.11
Esforçar mais no estudo em casa	3	5	4.34	0.12
Ajudou a ver o aluno como aluno de música	3	5	4.63	0.12
Mudou a forma como vê os estudos na música	3	5	4.25	0.13
Mudou os objetivos em relação à música	3	5	4.09	0.13

Ao nível da relação entre a motivação e os indicadores que registam o impacto da orquestra na vida dos alunos, destacam-se algumas correlações positivas moderadas significativas e muito significativas (Tabela 25). O desenvolvimento técnico, por exemplo, apresenta uma correlação positiva moderada significativa com a dimensão curiosidade ( $r=.407$ ;  $p<.05$ ), o que significa que quanto mais os alunos acreditam que a orquestra contribui para o seu desenvolvimento técnico mais propensão têm para a motivação intrínseca, aprendendo pela vontade e gosto em aprender.

Os alunos que acham que a orquestra contribui para se esforçarem mais no estudo em casa têm também maiores índices de motivação intrínseca ao nível das dimensões desafio e curiosidade. São, portanto, os alunos que procuram desafios na aprendizagem e que gostam de aprender pelo prazer da descoberta.

É ainda relevante a correlação existente entre a mudança de objetivos face à música e a dimensão mestria ( $r=.465$ ;  $p<.001$ ), pois os alunos que mais referem ter mudado são também os que apresentam uma motivação mais intrínseca ao nível da sua própria autonomia.

O trabalho na orquestra por apresentar um elevado número de alunos, necessita de alocar a cada um, um certo nível de independência pelo que pode melhorar os indicadores motivacionais na dimensão da mestria. Neste sentido, os alunos mais intrinsecamente motivados, após verem que são capazes de ser autónomos ficam mais motivados e mudam os seus objetivos face à carreira musical, contemplando a carreira na área da música como uma hipótese. Segundo, Cruz (1995) cabe ao professor orientar cada aluno num processo de aprendizagem autónomo, dando-lhe as ferramentas necessárias para que possa ser independente enquanto músico.

A orquestra pode ser assim, terreno fértil para colocar em prática a teoria da aprendizagem da música de Gordon, estimulando a autonomia e o gosto pela música, essenciais para a motivação e aprendizagem.

**Tabela 25.** Correlação entre a motivação e o impacto da orquestra na vida dos alunos

	<b>D</b>	<b>C</b>	<b>M</b>	<b>J</b>	<b>Cr</b>
Desenvolvimento musical	-.135	.336	-.152	.008	-.059
Desenvolvimento técnico	.030	<b>.407*</b>	.050	-.052	.053
Desenvolvimento pessoal	.085	.192	-.142	-.114	.189
Aprender coisas novas	-.139	.141	-.242	-.017	-.096
Desenvolver o prazer de tocar em público	.214	.225	-.076	-.334	-.095
Desenvolver confiança a tocar em público	.102	.239	-.128	-.317	-.099
Esforçar mais no estudo em casa	<b>.398*</b>	<b>.443*</b>	.140	-.239	.048
Ajudou a ver o aluno como aluno de música	-.006	.216	-.030	.178	-.068
Mudou o modo como vê os estudos na música	.227	.235	.242	-.181	.034
Mudou os objetivos em relação à música	.329	.278	<b>.465**</b>	.102	.046

Legenda: D = Desafio; C = Curiosidade; M = Mestria; J = Julgamento; Cr = Critério

\*  $p < .005$ ; \*\*  $p < .001$

### 5.1.6. Relação com o professor/ maestro

A relação com o professor é um aspeto fundamental na aprendizagem da música, segundo Gordon. O professor é um facilitador da aprendizagem e na relação com o aluno estabelecem-se sinergias que contribuem para a formação de todos os intervenientes. Segundo a tabela 25, no caso da OIDM a relação com o professor/maestro é extremamente positiva, muito perto do valor máximo para todos os indicadores que avaliaram este aspeto ( $M=4.88$ ;  $DP=0.07$ ) (Tabela 26). Neste sentido, os elevados níveis de motivação encontrados nos alunos desta orquestra podem ser devido à relação estabelecida com o professor que transporta na sua dinâmica um valor acrescentado na aprendizagem da música.

**Tabela 26.** Estatística descritiva para os indicadores relativos à relação com o professor/maestro

	Min.	Max.	<i>M</i>	<i>DP</i>
Gosta do trabalho do maestro	3	5	4.88	0.07
Aprende com o maestro	3	5	4.88	0.07
O maestro motiva	3	5	4.88	0.07

Ao nível motivacional, a relação com o professor é um dos fatores mais relevantes (Tapia & Fita, 2015). Neste sentido, não é de estranhar a correlação positiva moderada encontrada entre o gostar do trabalho do maestro e a dimensão curiosidade ( $r=.388$ ;  $p<.05$ ) (Tabela 27), pois quanto mais gostam do trabalho do professor mais se sentem motivados para aprender pela descoberta.

**Tabela 27.** Correlação entre motivação e a relação com o professor/maestro

	<b>D</b>	<b>C</b>	<b>M</b>	<b>J</b>	<b>Cr</b>
Gosta do trabalho do maestro	.212	<b>.388*</b>	.339	-.084	.199
Aprende com o maestro	-.057	.063	-.067	-.155	-.138
O maestro motiva	.050	.038	-.244	-.226	-.199

Legenda: D = Desafio; C = Curiosidade; M = Mestria; J = Julgamento; Cr = Critério

\*  $p < .005$ ; \*\*  $p < .001$

### 5.1.7. A orquestra e a performance

Os indicadores da performance dos alunos no decorrer do seu trabalho revelaram que o trabalho na orquestra corre bem e que é importante ler bem à primeira vista para esse fim ( $M > 4.47$ ). Os alunos também não consideram que o trabalho de orquestra contribua para desenvolver defeitos técnicos ( $M = 1.75$ ;  $DP = 0.20$ ) ou que fingem que tocam no decorrer do ensaio ( $M = 1.59$ ;  $DP = 0.19$ ) (Tabela 28).

**Tabela 28.** Estatística descritiva para os indicadores relativos à performance

	<b>Min.</b>	<b>Max.</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>
O trabalho em orquestra corre-me bem	3	5	4.69	0.09
Acha importante ler bem à primeira vista	3	5	4.47	0.67
Aprende a ler melhor e por isso estuda menos	1	5	3.25	1.27
Quando começou a tocar sentiu-se desanimado por não conseguir ler bem	1	4	2.38	0.21
Quando começou a tocar sentiu-se pouco à vontade	1	4	2.72	0.20
Quando começou a tocar sentiu-se desanimado porque não sabia estudar	1	4	2.47	0.22
Quando começou a tocar sentiu-se desanimado porque os outros sabiam mais	1	4	2.09	0.22
Quando toca mais tempo ganha defeitos técnicos	1	5	1.75	0.20
Quando toca, às vezes apenas finge que toca	1	5	1.59	0.19
Sente desmotivação porque há colegas que se esforçam menos	1	5	2.94	0.25

Ao nível da relação destes indicadores de performance com a motivação, é de salientar uma correlação positiva significativa entre o trabalho na orquestra correr bem e a autorresponsabilização do aluno pelo seu desempenho (Dimensão Critério) ( $r = .416$ ;  $p < .05$ ). Por sua vez os alunos que acham importante ler bem à primeira vista, são aqueles que necessitam menos do professor no processo de autoavaliação ( $r = .381$ ;  $p < .05$ ) (Tabela 29).

No que diz respeito aos alunos que se sentiram mais desanimados por não conseguirem ler bem as partituras, são os que se encontram mais desmotivados ao nível da mestria ( $r=-.424$ ;  $p<.05$ ), necessitando do professor para a realização do seu trabalho. Também os alunos que pior se sentiam por saberem menos do que os outros, acabaram por pontuar mais alto na dimensão julgamento, revelando que necessitam do professor para saber se estão a tocar bem ( $r=-.425$ ;  $p<.05$ ) (Tabela 29).

Neste ponto, é de salientar que o professor pode desempenhar um papel muito importante no reforço de competências dos alunos, pois a falta de confiança nas suas competências e as suas dificuldades podem comprometer a motivação intrínseca. Assim, com alunos que tenham menos confiança ou menos competências, o professor deverá utilizar métodos de motivação como o reforço positivo para que o aluno se sinta mais confiante e motivado (Tapia & Fita, 2015).

Ao nível dos defeitos técnicos, os alunos que consideram que tocar na orquestra contribui para existirem mais defeitos técnicos são os que têm menor motivação intrínseca nas dimensões desafio e curiosidade. Isto significa que os alunos que tem mais dificuldade em aprender com desafios e que necessitam de reforço positivos constante por parte do professor, consideram que a orquestra, por haver menos feedback constante, reforça a existência de defeitos técnicos.

Finalmente, os alunos que referem fingir tocar em vez de realmente tocarem apresentam nível de motivação intrínseca na mestria menores, espelhado por uma correlação negativa forte muito significativa ( $r=-.609$ ;  $p<.01$ ) (Tabela 29). Tal como referido no parágrafo anterior, a falta de confiança nas competências compromete o desenvolvimento da motivação intrínseca, tornando os alunos mais dependentes do professor no processo.

**Tabela 29.** Correlação entre motivação e performance

	<b>D</b>	<b>C</b>	<b>M</b>	<b>J</b>	<b>Cr</b>
O trabalho em orquestra corre bem	.343	.173	.208	.099	<b>.416*</b>
Acha importante ler bem à primeira vista	-.022	-.269	.077	<b>.381*</b>	.022
Aprendeu a ler melhor e por isso estuda menos	-.087	-.008	-.015	.103	.091
Quando começou a tocar sentiu-se desanimado por não conseguir ler bem	-.324	-.057	<b>-.424*</b>	-.195	-.165
Quando começou a tocar sentiu-se pouco à vontade por não conhecer colegas	-.030	.119	-.261	.120	-.157
Quando começou a tocar sentiu-se desanimado porque não sabia estudar	-.151	.077	-.317	-.255	-.168
Quando começou a tocar sentiu-se desanimado porque outros sabiam mais	.003	.089	-.305	<b>-.425*</b>	.133
Quando toca mais tempo ganha defeitos técnicos	<b>-.381*</b>	<b>-.548**</b>	-.290	.003	-.227
Quando toca, às vezes apenas finge que toca	-.170	<b>-.609**</b>	-.174	.035	.281
Sente desmotivação porque há colegas que se esforçam menos	.183	.150	-.171	-.018	.077

Legenda: D = Desafio; C = Curiosidade; M = Mestria; J = Julgamento; Cr = Critério

\*  $p < .005$ ; \*\*  $p < .001$

### 5.1.8. Características individuais e a motivação

Foram realizadas algumas questões relativas aos dados pessoais, tais como a idade, o género, a escolaridade, o número de anos que toca na orquestra e o número de concertos que assiste anualmente. Neste ponto pretende-se analisar a relação entre estas características individuais e a motivação.

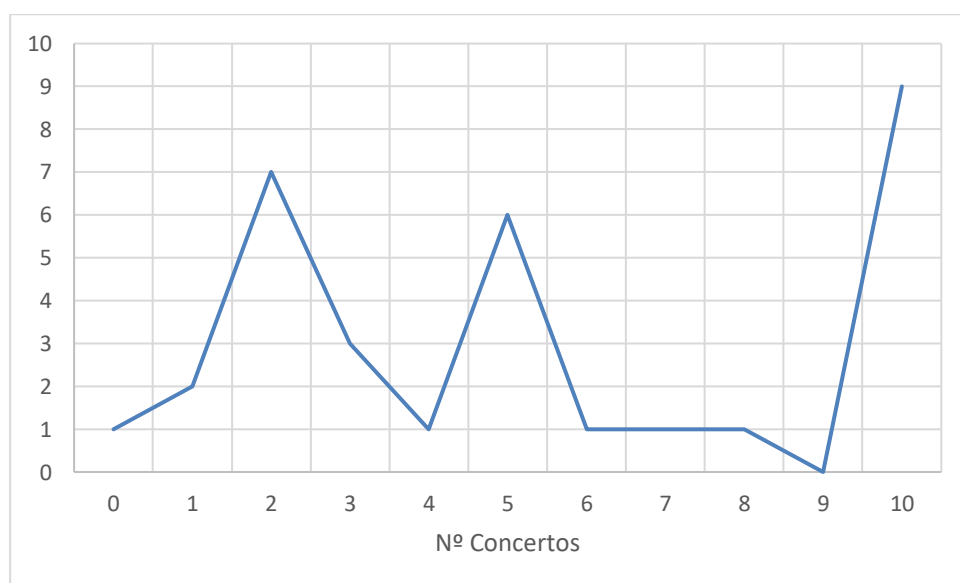
Relativamente à idade e habilitações literárias não foram encontradas relações com a motivação, pelo que se depreende que este tipo de características não interfere com a motivação na participação da orquestra.

No que diz respeito ao género, apenas se verifica uma diferença significativa entre o sexo masculino e feminino, ao nível da mestria. Os participantes do sexo masculino sentem-se mais motivados com o desafio do que as participantes do sexo feminino (Tabela 30).

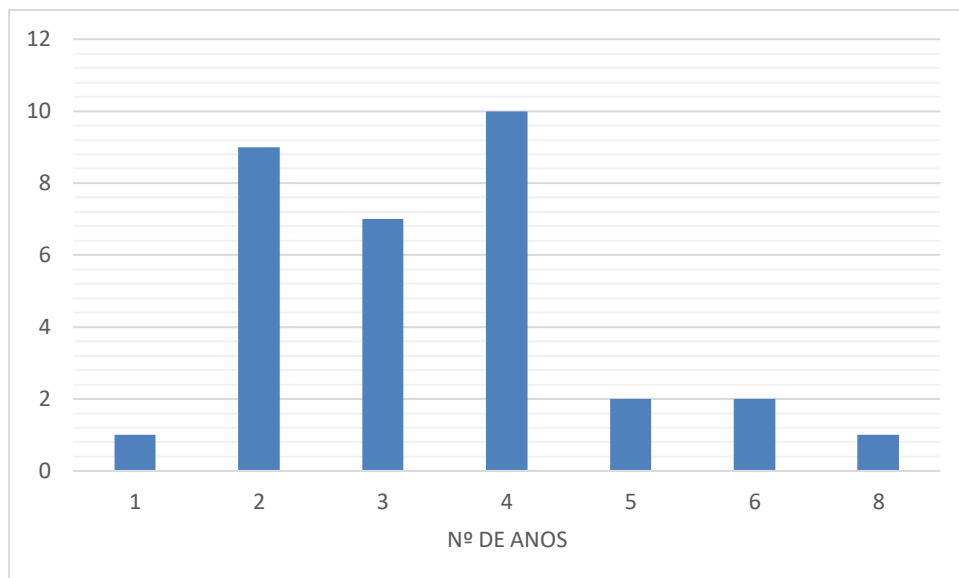
**Tabela 30.** Diferença na motivação entre o género feminino e masculino

	Masculino <i>M (DP)</i>	Feminino <i>M (DP)</i>	U	<i>p</i>
Desafio	3.36 (0.53)	3.10 (0.41)	88.0	.169
Curiosidade	3.14 (0.50)	3.11 (0.39)	118.0	.831
Mestria	3.09 (0.58)	2.75 (0.41)	72.5	.049
Julgamento	2.42 (0.28)	2.35 (0.33)	112.5	.669
Critério	3.41 (0.59)	3.09 (0.40)	84.5	.130

Os participantes da orquestra inquiridos têm por hábito assistir a concertos, sendo que apenas um (3.1%) não assistiu a nenhum concerto. Dos restantes, a maior prevalência foram sete alunos assistirem a dois concertos anuais (21.9%) e 9 assistirem a mais de 10 (28.1%) (Min=0; Máx= 25; M=6.47; DP=5.82). O número de concertos que os alunos assistem anualmente não interfere significativamente com o seu nível motivacional na orquestra (Gráfico 2).

**Gráfico 2.** Distribuição do número de alunos pelo número de concertos a que assiste anualmente

Relativamente ao número de anos que frequenta a orquestra, a maior parte dos alunos frequenta há 2 (n=9; 28.12%), 3 (n= 7; 21.9%) ou 4 anos (n= 10; 31.3%), com uma média de 3.42 e um desvio padrão de 1.50 (min=1; máx=8) (Gráfico 3).



**Gráfico 3.** Distribuição do número de aluno pelo número de anos que frequenta a orquestra

O número de anos que frequenta a orquestra apresenta duas correlações positivas moderadas significativas com as dimensões da motivação estudadas: Desafio ( $r=.405$ ;  $p=.022$ ) e Mestria ( $r=.380$ ;  $p=.032$ ). Tal significa que os alunos que frequentam há mais anos a orquestra sentem-se mais motivados pelo desafio e os mais novos pela facilidade, e que ao nível da mestria, os alunos mais velhos preferem a realização de um trabalho autónomo e os mais novos são mais dependentes do professor.

De facto, pelo maior nível de autonomia os alunos que tocam há mais tempo é natural que se sintam mais motivados com desafios e com a possibilidade de serem mais independentes, do que os alunos que tocam há menos tempo.

Numa orquestra com diferentes idades, diferentes perfis e diferença ao nível dos anos que tocam na mesma, é sempre difícil gerir as questões motivacionais, nomeadamente ao nível do repertório selecionado, procurando um balanço equilibrado que promova autonomia dos participantes com mais experiência sem comprometer o apoio aos participantes com menos experiência.

## 5.2. Análise qualitativa

Foi feita uma entrevista por escrito ao diretor do agrupamento de escolas, Dr. Laureano Valente, e a dois elementos da orquestra gravadas em áudio. O objetivo destas entrevistas foi ter uma perspetiva do diretor com um olhar necessariamente atento e completo com o enquadramento da orquestra no meio escolar e sua relação com a comunidade educativa e também ter a visão de um aluno fortemente motivado e outro com intenções de abandonar a orquestra a breve prazo. As perguntas foram abertas de modo a que possamos acolher os seus pontos de vista de uma forma livre e autêntica para depois analisar e interpretar o seu conteúdo e assim explorar as suas especificidades.

Em resposta à pergunta “Qual o papel da orquestra no projeto educativo da escola?”, o diretor respondeu “Embora o número de alunos do Ensino Articulado seja relativamente baixo em relação

ao número total de alunos dos 2º e 3º ciclos, a singularidade do Projeto tem um forte impacto na comunidade educativa. A introdução da “arte” musical, no espaço escolar, o saber-estar dos seus elementos, a forma como a Orquestra interage com o público, têm vindo a cativar outros alunos e outros encarregados de educação. As atuações que realizam na Escola garantem a presença de um elevado número de espetadores e, nas atuações externas, a Orquestra constitui-se como uma “embaixatriz” de todo o Agrupamento. Mais importante que o número de alunos envolvidos (cerca de 50), salienta-se o impacto que a Orquestra regista em toda a comunidade educativa e mesmo no concelho de Gondomar”.

Nesta resposta do diretor temos alguns dados ainda não abordados anteriormente que merecem a nossa análise com atenção. Quando o diretor se refere à OIDM como um projeto singular, está a constatar que não é comum haver uma orquestra numa escola do ensino regular paralela ao currículo oficial com características idênticas a orquestras de conservatórios e academias de música oficiais (número de elementos, variedade de instrumentos orquestrais, repertório, nível técnico). Verificando-se a presença de alguns pais a integrar a orquestra, partilhando o seu gosto e saber pela música com os alunos, torna ainda mais especial este projeto musical. Também o facto da orquestra acolher ex-alunos do agrupamento, reflete o bom trabalho de todos os responsáveis educativos da escola no plano social e afetivo, que proporciona nos alunos, que saem da escola no final do seu ciclo de estudos, um sentimento de saudade e pertença, querendo fortalecer os seus laços através da orquestra. O enorme âmbito de idades confere também à orquestra especificidades únicas.

É de salientar também o impacto que a orquestra tem na comunidade educativa descrita pelo diretor em vários aspetos: saber-estar dos seus elementos, interação com o público e a divulgação da “arte musical”. Esta afirmação é de enorme relevo pois o saber-estar dos alunos é um dos parâmetros com bastante importância no processo educacional, sendo transversal a todas as disciplinas e tem enorme peso no projeto educativo deste agrupamento. A correta postura dos elementos da orquestra, respeito pelos colegas, autonomia e responsabilidade, comportamentos adequados perante apresentações públicas e solidariedade entre os pares poderá ser um modelo para o público, sendo que este público muitas vezes é constituído por outros alunos e encarregados de educação, influenciando-os inconscientemente para a importância desses valores. Quanto à interação com o público e a divulgação da música, estão intimamente ligadas, pois há uma preocupação da orquestra nas suas apresentações em explicar ao público o contexto das obras e seus compositores e dessa forma torna mais próxima a música e o seu conhecimento cultural e histórico através da comunicação da orquestra tanto através do som, e a reação que isso provoca nos ouvintes, como através da palavra, com a contextualização de cada uma das obras executadas.

Depreende-se pelas palavras do Dr. Laureano que a orquestra quando se apresenta e a forma como se apresenta fora do âmbito escolar, simboliza e resume da melhor forma os pressupostos defendidos pelo projeto educativo do AEIDM, entre os quais: criatividade, educação de qualidade, democracia e igualdade de acesso e sucesso, identidade, pertença, valores humanistas e éticos, respeito pelas diferenças, formação integral. De cada vez que se apresenta estão também representados todos os agentes da comunidade educativa e o seu contributo, desde os alunos, encarregados de educação e seus familiares, professores, direção, pessoal não docente e parceiros externos.

O diretor, face à questão “Como vê a orquestra atualmente e no futuro?”, adianta “A pandemia que assolou o mundo e esta região causou uma certa estagnação, neste Projeto. Contudo, convicto

de que a vida voltará a uma normalidade desejada, antevejo, como risonha, a vida futura da OIDM. Os convites que iam aumentando para atuações fora do âmbito escolar e que foram para além da Área Metropolitana do Porto, a forma como foram recebidos e a qualidade que aumentava, à medida que o tempo passava, sustentam um futuro ambicioso e um exemplo de dedicação de um grupo de jovens que vê na Música um espaço de crescimento, de solidariedade, de enriquecimento pessoal e coletivo, dignificando a Escola, a freguesia e o concelho a que pertencem”.

Nesta última resposta do diretor fica o desejo de que o projeto da orquestra continue e cresça de forma sustentada e ambiciosa. A orquestra, conforme vai amadurecendo e sendo felicitada até fora do âmbito escolar, tendo como base as palavras do diretor que refere a receção entusiasta e qualidade crescente reconhecida, vai também necessariamente ter de fazer uma reflexão sobre como manter altos níveis de motivação num grupo tão heterogéneo, pelos seus responsáveis. Tendo em conta que na orquestra não há avaliação e mesmo assim os seus elementos se dedicam, esforçam e trabalham de forma pronta e pela sua própria vontade, apresentam bons níveis de aprendizagem e encontram na música ou orquestra, um espaço para enriquecimento pessoal e coletivo e crescimento global, tem o diretor confiança suficiente para prever um futuro risonho para este projeto. Também o facto bastante significativo de que não há obrigatoriedade de presenças nos ensaios e mesmo assim um número considerável de elementos se mantêm fieis ao projeto há vários anos, além dos novos, dá a segurança necessária para que se possa augurar uma base positiva de sustentação futura.

A reflexão mais imediata que fazemos nesta análise de conteúdo à entrevista do diretor, Dr. Laureano, e contextualizando a orquestra no AEIDM, é de que não é necessariamente absoluta a definição de que para bons resultados ou para que os alunos trabalhem mais, é obrigatório e indispensável haver avaliação e um sistema burocrático de controle de tudo o que é feito tanto pelos professores como pelos alunos. Os alunos, se motivados, autonomamente e de forma intrínseca trabalham mais e ultrapassam até os objetivos pré-definidos. Atividades culturais, científicas, artísticas, lúdicas e outras, podem e devem ser mais uma realidade nas escolas com igual acesso a todas as crianças.

No fundo permite-me concluir que o projeto da OIDM pode dar dimensão ao agrupamento e incentivar à criação de outros projetos de grande valor para a comunidade educativa mas ao mesmo tempo este projeto só foi possível porque este agrupamento e esta direção acolhe e incentiva à implementação deste tipo de projetos. Esta afirmação é facilmente atestada com o leque enorme de atividades e projetos inerentes ao projeto educativo como são os casos do projeto Etwinning, Parlamento dos Jovens, Escrita Criativa, Projeto Rios, Competições Nacionais de Ciências, Palavras Soltas, Blog “Mil Pérolas”, Programa Integrado de Literacia da Informação, Saber em Ação, GAAF, BookMarK Project, Rádio Infanta Mafalda, entre outros mencionados no capítulo 2.

Quanto à entrevista efetuada ao aluno 1, este refere como aspeto a melhorar no funcionamento da orquestra a necessidade de aumentar o tempo útil de ensaio e sugeriu até que se aumentasse a atual duração de uma hora e meia para duas horas e meia com intervalo no meio. Respondendo à pergunta “Quais os aspetos negativos da orquestra?”, ele respondeu “ Demoramos muito tempo a montar e a desmontar a orquestra. Ao termos de transportar as cadeiras e estantes da cantina para o salão, perde-se muito tempo nesse processo que seria precioso no trabalho musical. O ideal era a sala já estar montada e pronta a ensaiar, mas sei que é difícil”. Sugere a realização de ensaios de naípe com professores convidados pontualmente. Ainda na resposta á pergunta anterior, comenta “Considero que era importante a orquestra ter uma estrutura mais forte para tratar de

questões mais organizacionais como por exemplo, arranjar mais concertos e em sítios mais variados para criar um objetivo aos músicos. Aliás, considero que é um aspeto a melhorar: fazer mais concertos”. Face à questão “Quais os aspetos positivos da orquestra?”, responde “Como pontos positivos a realçar, destaco que o repertório cativa os músicos. É interessante e abrangente. A orquestra tem idades e níveis musicais muito diferentes o que não deve ser fácil uniformizar aquilo tudo. O maestro faz um trabalho muito importante nessa ligação. Questionado com a pergunta “Achas que o facto de a orquestra ser informal, a prejudica?”, obtivemos a resposta “Quanto ao facto do funcionamento da orquestra ser informal, acho que há pontos positivos e negativos. Em relação aos positivos, destaco o ambiente familiar e descontraído, ausência de avaliações e ausência do regime de presenças e faltas. Negativos são a ausência de estrutura organizacional, funcionamento inconstante, condições para os ensaios, falta de responsabilidade de alguns elementos quanto á comparência em ensaios e concertos. O ideal era encontrar aqui um meio-termo”.

Visto tratar-se de um ex-aluno do AEIDM, agora no ensino secundário noutra escola, foi-lhe perguntado o seguinte “O que te leva a continuar neste projeto, uma vez que já não frequentas a escola?” ao que ele responde “Integrei a turma do ensino articulado desde o quinto ano e nunca mais perdi a ligação à escola. A relação forte de amizade com os colegas antigos de turma, sendo uma boa forma de me encontrar com eles e conviver, apesar de seguirmos percursos escolares diferentes. A relação de amizade para com o maestro. O gosto pela música em geral e pela música de conjunto em particular. O bom ambiente entre todos os elementos da orquestra. A oportunidade de tocar a solo (facto que que não tive oportunidade noutros contexto orquestrais)”.

De uma forma mais reflexiva sobre o ensino da música o aluno referiu “Tenho a impressão que a grande maioria dos alunos que frequentam o ensino articulado da música abandona a prática do instrumento de uma forma radical. Chegam ao sexto e ao ano e arrumam o instrumento numa prateleira praticamente para sempre. Alguma coisa não está a funcionar. Estes alunos ficam com uma opinião bem marcada de que a forma como é ensinada a música, leva-os para uma coisa muito séria, rígida e fria.”

O aluno 2, também ele ex-aluno da escola, encontra-se numa fase de desistência da orquestra e é de todo o interesse perceber o que o leva a tomar essa decisão. Respondendo à pergunta “Quais os aspetos negativos da orquestra?”, rapidamente o aluno destacou “É preciso haver mais concertos. Fazemos poucos concertos e sempre para as mesmas pessoas. Se tivémos concertos marcados, trabalhamos mais nos ensaios e temos um objetivo. Acho que deviam haver pessoas a tentar arranjar concertos. Também acho importante haver uma estrutura descentralizada para tratar de questões logísticas como exemplo, na banda filarmónica onde toco há toda uma equipa de pessoas com cargos bem definidos: tesouraria, fardamento, publicidade, partituras, serviços, transportes, comunicação, entre outros. Acho que a orquestra devia ter mais visibilidade, uma vez que se trata de um grupo muito jovem e com características únicas”. Tal como o aluno 1, acha o tempo útil de ensaio muito curto, acrescentando “Perde-se muito tempo na preparação da sala com estantes, cadeiras, bateria, guitarras e fichas. Ainda por cima há pessoal a chegar atrasado e o espaço não é muito”.

Perante a pergunta “Quais os aspetos positivos da orquestra?”, respondeu “Como positivo acho que o repertório é bom e toda a gente gosta. Também o facto de haver diferentes idades e níveis é muito saudável e traz muitos benefícios para todos”.

Questionado com a questão “Achas que o facto de a orquestra ser informal, a prejudica?”, adiantou “Quanto ao facto do funcionamento da orquestra ser informal, acho haver pontos

positivos e negativos, embora depende da postura de cada um perante a orquestra. Como aspetos negativos acho que há tendência para mais irresponsabilidade, como não estudar as partituras e faltar aos ensaios e concertos, comprometendo o grupo e impedindo que este alcance níveis artísticos mais elevados. O facto de não haver avaliação, para alguns alunos é bom porque não sentem aquela pressão mas para outros é motivo para não se esforçarem”.

O aluno 2 admite que alguns colegas só se esforçam em função da avaliação e então estudam menos as partituras. Também o facto de na orquestra não haver registo de faltas leva a que alguns sejam irresponsáveis e falem mais. Está subentendido que este aluno ou elemento da orquestra reprova esta postura destes colegas perante o grupo e que no seu caso esses aspetos não têm influência na sua abordagem e comportamento. Este ponto é amplamente estudado por Tapía & Fita (2015) onde é defendido que os alunos com vontade de aprender se diferenciam dos alunos cuja meta é salvar a sua autoestima. Nos primeiros as tarefas são desafios, representando ameaças para os segundos. Também no primeiro caso o aluno procura perceber um problema para arranjar forma de o resolver. Já no segundo caso o aluno está exclusivamente concentrado no resultado. Também a percepção do papel do professor no processo de aprendizagem é antagónica sendo que os primeiros olham para o professor como um recurso para o ajudar a aprender e os segundos o vêem como um juiz hostil.

Face à pergunta “Qual o motivo que te leva a querer desistir da orquestra?”, refere “Entretanto a minha vida foi levando outros interesses e a música foi ficando para segundo lugar. Tenciono também abandonar a banda filarmónica, embora lá consiga adquirir algum retorno financeiro. Tem mais a ver com a minha vida pessoal nesta fase em particular e não tanto com a orquestra em si”.

Cada aluno tem a sua própria vida pessoal com toda a sua história e contexto familiar, cultural e social e é impossível olhar para cada pessoa apenas por uma perspetiva sem ter consciência que qualquer que seja o detalhe, pode afetar, positiva ou negativamente, o percurso de cada um. Ou seja, analisando o caso deste aluno que tenciona abandonar a orquestra nesta fase da sua vida, não podemos cair no erro de apenas falarmos de aspetos ligados à organização da orquestra e à relação deste elemento com os seus colegas. Encontrando-se este aluno muito próximo de atingir a idade adulta, tem desafios e decisões a tomar que certamente o preocupam e sabe que o tempo disponível não chega para todas as possibilidades desejadas. Analisando respostas a questões anteriores, verificamos que demonstra um sentido de responsabilidade muito vincado e assume a orquestra como um projeto no qual se deva cumprir independentemente de ser informal ou não. Neste sentido e reconhecendo a postura responsável deste elemento nos últimos anos, podemos admitir que poderá querer sair da orquestra para poder seguir outros projetos pessoais e assim não pertencer à orquestra de uma forma irresponsável, ou seja, pertencendo, mas não assumindo a integral presença nos ensaios e concertos e não estudando as partituras, prejudicando assim a prestação da orquestra. Evidentemente não podemos forçar a que saibamos mais pormenores da sua vida pessoal para melhor perceber a sua decisão de abandonar a orquestra, mas com esta análise confirmamos o porquê desta problemática ser um assunto tão investigado no sentido de que todos necessitamos de ser compreendidos numa relação de nós próprios com os contextos que nos rodeiam. Quanto mais soubermos sobre um aluno e as suas preocupações e problemas, melhor os poderemos ajudar implementando as estratégias mais adequadas (Tapía & Fita, 2015).

Analisando estas entrevistas podemos concluir que do ponto de vista dos alunos, são comuns e pertinentes as opiniões quanto ao tempo útil de ensaio e foram perfeitamente identificados os problemas logísticos quanto à otimização dos mesmos: deslocação de cadeiras, estantes, bateria

e outros acessórios. Evidentemente, se a orquestra ensaia uma vez por semana e tem uma hora e meia para montar, ensaiar e desmontar, sendo todo o processo realizado pelos músicos e maestro, resta efetivamente pouco tempo de ensaio útil para uma orquestra com cerca de cinco dezenas de elementos e com idades tão abrangentes (nalguns casos necessitam de ajuda até para afinar os seus instrumentos). Também é comum a perceção destes alunos quanto à ausência de uma estrutura que proporcione à orquestra maior apoio logístico e se encarregue de proporcionar mais concertos e em contextos diferentes.

Quanto ao ponto das condições físicas afetarem o rendimento dos ensaios, é deveras surpreendente pois foi destacado pelos dois alunos entrevistados de forma aberta e nunca foi mencionado noutros questionários deste projeto de investigação, sendo relativamente desvalorizado pelo investigador. Efetivamente é um aspeto a ter em conta e de fácil resolução. Não podemos relativizar a dimensão deste problema levantado pelos entrevistados porque além deste aspeto afetar o rendimento e a eficácia dos ensaios poderá levar a uma desmotivação dos elementos da orquestra. Não sabemos quais seriam as respostas dos outros elementos da orquestra perante esta problemática e seria interessante desenvolver esta questão futuramente nesta e noutras orquestras. Também os autores Tapía & Fita (2015) no capítulo sobre “Condicionantes contextuais da motivação para aprender” é referida a importância das condições da sala de aula para proporcionar um bom início, desenvolvimento e conclusão de um determinado conteúdo.

Também a referência pelos dois alunos entrevistados de que uma melhor estrutura melhoraria a obtenção de mais concertos e de que seriam necessárias mais pessoas na organização da orquestra, merece a nossa análise embora são aspetos que necessitariam de um estudo mais aprofundado para que se comprovasse essa relação direta (melhor estrutura=mais concertos).

Como pontos fortes e transversais aos três entrevistados, são o sentido de pertença e identidade que todos sentem, dando projeção ao grupo, escola, agrupamento, freguesia concelho e eles próprios. O repertório é do agrado dos músicos e também do público que manifesta o seu entusiasmo nos concertos apresentados. O ambiente entre os pares é de amizade, solidariedade e descontração que enriquece todos os intervenientes, funcionando a orquestra como um espaço de partilha e humanidade, sendo de especial relevância na coesão de toda a comunidade educativa do AEIDM.

## **6. Implicações e motivações ao estudo de projeto**

Neste projeto de investigação onde se estudam que aspetos na organização da OIDM podem interferir com a motivação dos seus elementos e onde o objetivo principal é manter ou aumentar a motivação dos mesmos, iremos identificar que fatores internos ou externos que são favoráveis ou desfavoráveis para alcançar esse objetivo. Neste sentido serão distribuídos por quatro categorias de análise, sendo elas as forças, oportunidades, fraquezas e ameaças.

No campo das forças temos a originalidade do projeto; repertório utilizado; reconhecimento e interação com o público; impacto na comunidade educativa; crescente de qualidade e quantidade; ambiente saudável dos elementos entre si e com o maestro.

Quanto às oportunidades destacamos o interesse crescente por entidades externas em requisitar a orquestra para dar concertos em salas de espetáculos de prestígio; obter parcerias e protocolos que garantam a continuidade do projeto e que permita alcançar desafios mais aliciantes com acesso a recursos antes inexistentes; dar a conhecer o projeto de forma a incentivar outras escolas a implementar projetos semelhantes.

Enumerando os aspetos mais negativos ou as não menos importantes fraquezas internas, pois será nelas que será necessário debruçar para adotar estratégias de forma a melhorar, temos o tempo de ensaio demasiado curto perante as especificidades da orquestra; condições físicas para a realização dos ensaios; poucos concertos; idades e níveis bastante diferentes; falta de autonomia de alguns elementos.

Por último a ameaça mais visível e atual é o estado de alerta e confinamento devido ao vírus COVID-19 que impediu que a orquestra desse continuidade aos ensaios e concertos já marcados desde março de 2020; falta de concertos que levem a uma maior desmotivação.

Identificados de forma sucinta os fatores da organização que influenciam positivamente e negativamente a motivação dos elementos da orquestra, sugere-se que se tenha especial atenção à questão das condições físicas dos ensaios e se tomem medidas de otimização de modo a que estes sejam eficazes e não um fator de constrangimento a uma plena motivação dos seus músicos.

## 7. Conclusões

Importa referir que, apesar desta investigação nos dar dados abrangentes e interessantes sobre a OIEM, está limitada apenas a esta orquestra, pelo que os dados devem ser lidos com contenção ao nível da extrapolação para outras realidades. A escala não foi adaptada para a motivação na orquestra, sendo que o número da amostra não permitiu a realização da análise fatorial confirmatória para clarificação da adaptação das dimensões motivacionais para esta realidade.

No seguimento deste trabalho, como sugestões para futuras investigações, seria interessante aplicar o questionário a vários participantes de orquestras e outras formações (por exemplo, coro), a nível nacional para o adaptar para a realidade da música de conjunto portuguesa. Seria também interessante, comparar a motivação para a orquestra e a motivação para a escola, e até verificar possíveis diferenças entre alunos que estão e não estão numa orquestra. É pertinente ainda compreender se a motivação para a orquestra influencia a classificação escolar, comparando as classificações de alunos que tocam em orquestra e de alunos que não tocam.

Depois dos dados obtidos e análise quantitativa e qualitativa, relacionando com as teorias da aprendizagem de Gordon e Vygotsky e complementadas com outros importantes teóricos e investigadores (e.g. Bruner, Ausubel, Heider, Hull, Maslow, Ryan & Deci, Tapia & Fita, Weiner), podemos traçar dois perfis de alunos onde nuns a motivação é essencialmente intrínseca e noutros extrínseca. A relação do professor/maestro com os alunos/músicos tem um papel fundamental na aprendizagem musical e neste caso concreto no acrescento motivacional nos dois perfis de alunos atrás mencionados. Aliás se no primeiro caso pode ter um papel importante, no segundo (motivação extrínseca) o seu papel torna-se decisivo. Se Gordon acha fundamental a intervenção e relação do professor com os alunos no processo de aprendizagem, Tapia e Fita (2015) vão mais longe e consideram um dos fatores mais relevantes neste processo. Neste aspeto

em particular e perante os resultados obtidos podemos concluir que o maestro da orquestra em estudo tem uma boa relação com os músicos e que tal contribui para os níveis motivacionais demonstrados.

Tendo como ponto de orientação os dois perfis, irei refletir sobre o contributo da orquestra nas seguintes dimensões já analisadas no ponto 5: desafio, curiosidade, mestria, julgamento e critério. No perfil do aluno motivado intrinsecamente, ao nível do desafio, onde os alunos procuram ser desafiados através da realização de um trabalho tendencialmente mais difícil, concluímos que os alunos que gostam de aprender através do desafio, esforçam-se para fazer um bom trabalho, sentem-se familiarizados com o repertório, gostam mais das aulas de instrumento do que de orquestra, desde que estão na orquestra estudam mais instrumento e esforçam-se mais no estudo de casa. Quanto à curiosidade, a motivação advém pelo prazer da descoberta e conclui-se que, perante os resultados, quanto maior é a orquestra mais gostam de tocar, acreditam que tocar na orquestra dá vontade de estudar instrumento, tocar na orquestra aumenta a confiança para o estudo do instrumento, têm melhor desenvolvimento técnico, esforçam-se mais no estudo em casa e gostam do trabalho do maestro. Na dimensão mestria, onde a motivação advém da realização de um trabalho autónomo, com estes alunos conclui-se que quanto maior é a orquestra mais gostam de tocar e mudaram os objetivos em relação à música desde que tocam na orquestra.

Na dimensão julgamento, alunos com este perfil são independentes no seu processo de autoavaliação e acham importante ler bem à primeira vista. Na dimensão critério, onde há uma autorresponsabilização dos alunos pelos seus sucessos e fracassos estes alunos sentem-se familiarizados com o repertório e sentem que o trabalho em orquestra corre bem.

Através das análises qualitativas também concluímos neste ponto que estes alunos sentem a responsabilidade da sua prestação e as suas conseqüências benéficas ou prejudiciais para o grupo. Deci e Ryan (1991) resumem em três as necessidades psicológicas inatas do perfil do aluno motivado intrinsecamente: autonomia, competência e estabelecimento de vínculos e onde há uma necessidade em se sentir competente sem recompensas externas. Perante as conclusões anteriores os alunos com este perfil demonstram que essas características estão muito presentes.

Quanto ao perfil do aluno com motivação predominantemente extrínseca, enquadrando nas cinco dimensões já referidas, ao nível do desafio, conclui-se que estes alunos gostam de ter o trabalho facilitado, gostam mais das aulas de orquestra do que de instrumento, quando tocam mais tempo ganham defeitos técnicos. Na dimensão curiosidade, contrariamente aos alunos que se motivam pelo prazer da descoberta, estes alunos sentem a necessidade de agradar aos professores, aos pais ou obter boas notas e aprendem pelo reforço positivo obtido através da família e do professor. Conclui-se que gostam mais das aulas de orquestra do que de instrumento, quando tocam mais tempo ganham defeitos técnicos e quando tocam, às vezes apenas fingem que tocam. Na dimensão mestria, alunos com este perfil dependem mais do professor, têm dificuldade em ler as partituras e quando começaram a tocar sentiram-se desanimados por não conseguir ler bem. Quanto ao julgamento, verificou-se que alunos com motivação extrínseca têm mais dificuldade em avaliar o seu próprio trabalho, tendo dificuldade também em tomar decisões próprias. Perante as respostas aos inquéritos, estes alunos gostam das músicas tocadas na orquestra, desde que estão na orquestra estudam mais instrumento e quando começaram a tocar sentiram-se desanimados porque os outros sabiam mais. Na dimensão critério, apenas podemos relacionar e concluir que estes alunos tendem a culpar o professor pelo seu sucesso e fracasso e gostam mais das aulas de orquestra do que de instrumento.

Traçados os dois perfis, não podemos pressupor que alunos com perfil tendencialmente de motivação extrínseca não possam evoluir para uma motivação mais intrínseca e vice-versa. Globalmente os resultados demonstram que a maioria dos elementos da orquestra inquiridos manifestam motivação intrínseca, tendo em conta até o carácter facultativo do projeto. A forte influência do meio envolvente na aprendizagem, tal como defende Vygotsky, tem nesta orquestra um peso importante que apesar de partir de fatores externos, pode desenvolver competências internas e pessoais. Também se conclui, e tal como defende Gordon, que a orquestra foi um terreno fértil para colocar em prática a sua teoria da aprendizagem, onde se estimula a autonomia e o gosto pela música, essenciais para esse processo.

A orquestra foi, desta forma, um excelente meio para os alunos que têm um perfil de motivação extrínseca terem contacto com um ambiente em que se privilegia a motivação intrínseca, encontrando e ativando dentro de si os pressupostos referidos por Deci e Ryan (1991): autonomia, competência e estabelecimento de vínculos. Esta experiência pode depois ser transportada para o ambiente escolar e mais importante, para a vida profissional, onde a motivação intrínseca é preponderante para a autorrealização.

Podemos concluir que a OIDM é uma mais valia para o desenvolvimento musical e técnico dos alunos e também contribui para o seu bem-estar pessoal e afetivo.

## Reflexão Final

Este trabalho permitiu-me fazer uma viagem a um passado recente e analisar com a distância necessária o meu trabalho enquanto professor de clarinete e classes de conjunto nos meus últimos anos antes de um período de cinco anos longe do ensino. Trabalho esse que, tal como é descrito no primeiro capítulo, foi muito intenso e desgastante. A felicidade de me ter cruzado com as pessoas que hoje me permitem estar ligado ao projeto da OIDM, permitiu-me ir mais a fundo e tentar estudar de forma sustentada e orientada toda a problemática que um projeto informal como este implica. A realização desta investigação deu-me ferramentas para compreender melhor os alunos e toda a comunidade envolvente e levantou outras questões que não seriam postas a descoberto sem este trabalho. Deste modo foi mais importante e motivador para mim a investigação tendo em vista melhorar no futuro o desempenho e níveis de motivação de cada um dos músicos (motivação intrínseca) do que o uso de mais um tema para conclusão da tese e obtenção de um grau académico (motivação extrínseca). Pela minha experiência e como esta investigação evidencia, o ensino através da pressão, avaliação rígida e baseada apenas em prémios, afasta os alunos. O carácter informal desta orquestra contraria a ideia de que para se fazer música em conjunto são necessárias muitas regras, muito dinheiro e muito autoritarismo, portanto seria uma boa forma de outras escolas cativarem os seus alunos para a arte e a cultura.

É meu propósito que cada aluno, encarregado de educação, familiar, professor, diretor, funcionário ou amigo, encontre a sua orquestra dentro de si.

## Referências Bibliográficas

- Aibéo, J. (2019). *Conceito de Intervenção Social na Orquestra Geração: Perspetiva dos Professores* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Politécnico de Lisboa. Escola Superior de Música de Lisboa.
- Allorto, R. (2007). *Breve Dicionário da Música*. Edições 70, lda.
- AMP (2020). *Caracterização da AMP*. [http://portal.amp.pt/pt/4/municipios/porto/#FOCO\\_4](http://portal.amp.pt/pt/4/municipios/porto/#FOCO_4)
- Apolinário, M. (2016). *A Influência do Manual de Estudos na Aprendizagem do Clarinete*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Instituto Politécnico de Castelo Branco – Escola Superior de Artes.
- Badrova, E. & Leong, D. (2007). *Tools of the mind: the vygotskian approach to early childhood education*. Merrill/Prentice Hall.
- Barenboim, D. (2009). *Está Tudo Ligado, o Poder da Música*. Bizâncio.
- Bartolome, S. J. (2009). Naturally emerging self-regulated practice behaviors among highly successful beginning recorder students. *Research Studies in Music Education*, 31(1), 37–51.
- Bzuneck, J. (2004). A motivação do aluno: orientado a metas de realização. In E. Brocuhovitch & J. Bzuneck (org). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 58-77). Vozes.
- Bennett, R. (1985). *Instrumentos da Orquestra*. Jorge Zahar Editor.
- Candé, R. (1990). *Vivaldi*. Martins Fontes.
- Cardoso, L. (2014). *Da banda para a orquestra: estratégias de transcrição* [Dissertação de Doutoramento não publicada]. Universidade de Aveiro
- Channing, S. (2003). Training the Orchestral Musician. In C. Lawson (Ed.), *Orchestra* (pp. 180-193). Cambridge University Press.
- Coelho, E. (2016). A otimização do ensaio na orquestra. Um estudo de caso em contexto escolar [Dissertação de Mestrado não publicada]. Conservatório Superior de Música de Gaia.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Coff, R. (2007). *Suzuki violin versus traditional violin*. MusicStaff
- Cordeiro, P. (2010). *Construção e Validação do Questionário de Motivação Escolar para a população portuguesa: estudos exploratórios* [Tese de mestrado não publicada]. Universidade de Coimbra.
- Costa, J., Cruz, A. I, Bessa, R., Ferreira, R., Boal-Palheiros, G., & Boia, P. (2017). Aprender música na Orquestra Geração - Questões de pedagogia musical. In G. Mota & J. T. Lopes (Org.). *Crescer a tocar na Orquestra Geração* (pp. 127-137). Verso da História Editora
- Cruvinel, F. (2005). *Educação Musical e Transformação Social – Uma experiência com ensino coletivo de cordas*. Instituto Centro Brasileiro de Cultura.
- Cruz, C. (1995). Conceito de educação musical de Zoltan Kodály e teoria de aprendizagem musical de Edwin Gordon: uma abordagem comparativa. *Revista de educação musical*, 87, 4-9.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1991). A motivation approach to self: integration in personality. In R. Dienstbier (org.). *Nebraska symposium on motivation: perspectives on motivation*. (pp. 237-288). University of Nebraska Press.

Diário da República, 1. S.-N. (18 de Agosto de 2016). Portaria n.º 220/2007 de 1 de Março do Ministério da Educação de 2007.

Diário da República, 1.ª série — N.º 133 — Decreto-Lei n.º 57/2018 de 12 de julho de 2018

Ferreira, M. (2019). Teoria(s) da atribuição: um quadro explicativo para o rendimento académico. *Revista Brasileira de Psicologia*, 24, 1-24.

Fonseca, A. (2014). *A importância da prática de orquestra no ensino especializado da música: Implicações no âmbito da motivação para a aprendizagem instrumental* [Tese de Doutoramento não publicada]. Universidade de Aveiro

Fortin, N. F. (2000). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Lusodidacta

Fundação Calouste Gulbenkian (2020). Coro e Orquestra. <https://gulbenkian.pt/musica/coro-e-orquestra/>

Gabrielsson, A. & Lindstrom, S. (1993). *Strong Experiences Related to Music: A Descriptive System*. Uppsala University.

Gobierno Bolivariano de Venezuela. *El Sistema – Música para todos*. <https://fundamusical.org.ve/>

Gordon, E. (2003). *A music learning theory for newborn and young children*. GIA Publications.

Gordon, E. (2006). *Discovering Music from the Inside Out: an autobiography by Edwin Elias Gordon*. Gia Music Publications.

Gordon, E. (2015). *Teoria da Aprendizagem Musical: competências, conteúdos e padrões*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Grout, D. J. & Palisca, C. V. (1994). *História da Música Ocidental*. Lisboa: Gradiva.

Grubisic, K. (2012). *Projeto orquestra escola: educação musical e prática social* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade Federal de Santa Catarina.

Griffiths, P. (1987). *A Música Moderna – uma história concisa e ilustrada de Debussy a Boulez*. Zahar Editor Lda.

Gulbenkian (1978). *Training Musicians. A Report to the Calouste Gulbenkian Foundation on the Training of Professional Musicians*. The Calouste Gulbenkian Foundation.

Hallam, S. (2011) What predicts level of expertise attained, quality of performance, and future musical aspirations in young instrumental players? *Psychology of Music online*

Herdeiro, R. & Silva, A. M. (2014). As políticas educativas e a motivação dos professores para o trabalho docente. *Atas do congresso formação e trabalho docente na sociedade da aprendizagem*, 1390-1401.

Hewitt, A. (2004). Students' Attributions of Sources Of Influence On Self-Perception In Solo Performance In Music. *Research Studies in Music Education*, 22, 42-58.

Jerónimo, M. (2012). *Leonel Duarte Ferreira (1894-1959): vida e obra musical* [Tese de Doutoramento não publicada]. Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

Jesus, S. & Abreu, M. (1993). Motivação dos professores para motivar os alunos: um estudo exploratório segundo a teoria do comportamento planeado. *Psychologica*, 10, 29-37.

Kennedy, Michael (1985). *Dicionário Oxford de Música*. Publicações Dom Quixote, Lda.

Lawson, C. (2003). *The Cambridge Companion to the Orchestra*. Cambridge University Press.

- Lourenço, A. & Paiva, M. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências e Cognição*, 15(2), 132-141.
- Machado, D. (2017). *Saxonette: uma alternativa para a iniciação do clarinete?* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Instituto Politécnico de Castelo Branco – Escola Superior de Artes.
- Malheiros, J., André, I., Reis, J. & Costa, V. (2012). Orquestra Geração-Estudo de Avaliação. Centro de Estudos Geográficos-IGOT.
- Mateus, M. (2009). Gestualidade e expressão musical - Estudo experimental sobre a aplicação da teoria do movimento de Rudolf Laban na aprendizagem da regência e seus efeitos na performance e na expressividade musical [Tese de Doutoramento não publicada]. Universidade de Aveiro – Departamento de Comunicação e Arte.
- McPherson, G. E. & Renwick, J. M. (2001). A Longitudinal Study of Self-regulation in Children's Musical Practice. *Music Education Research*, 3(2), 169-186.
- Michels, U. (2003). *Atlas de Música I e II*. Lisboa: Gradiva,
- Mikus, J. (2013). *O contributo da disciplina de orquestra no desenvolvimento integral dos alunos do ensino especializado da música* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade Católica Portuguesa.
- Moreira, V. (2015). *A aprendizagem de um instrumento musical em contexto individual e em contexto de grupo*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Instituto Politécnico de Castelo Branco – Escola Superior de Artes.
- Nery, R.V. (2010). Semear para colher através da Música. *Boletim dos Professores*, 18, 4-5.
- Orquestra Geração (2020). A Orquestra Geração. <https://orquestra.geracao.aml.pt/>
- Pinho, A. M. (2015). *O contexto educativo de creche como promotor do desenvolvimento psicológico da criança* [Tese de Doutoramento não publicada]. Universidade de Coimbra
- Previn, A. (1979). *Orchestra*. Doubleday & Company.
- Reimer, D. R. (2003). *Violin Performance training at collegiate schools of music and its relevance to the performance professions: A critique and recommendation*. Ohio State University.
- Robson, C. (2002). *Real World Research: A resource for social scientists and practitioner-researchers*. Oxford: Blackwell
- Rudolf, M. (1993). *The Grammar of Conducting: A Practical Guide to Baton Technique and Orchestral Interpretation* (3ª ed.). Thomson Schirmer.
- Sadie, S. (1994), *Dicionário Grove de Música – Edição concisa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Santos, B. (2016). A classe de conjunto: da não existência à centralidade do processo ensino/aprendizagem da música [Dissertação de Mestrado não publicada]. Conservatório superior de música de gaia
- Santos, J., Santos, P., & Santos, P. (2016). Orquestra-escola: ensino coletivo e inclusão social no projeto orquestra sinfônica vale do Cotinguiba, *Capa*, 9.
- Silva, C. (2017). *O repertório para clarinete no último ano do curso complementar: criação de ferramentas e metodologias para a prática de estudo das obras*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Instituto Politécnico de Castelo Branco – Escola Superior de Artes.
- Silveira, J., Piscalho, I., Pereira, S. & Silva, F. (2017). O projeto orquestra geração e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. *Revista da UHPS*, 5, 136-150.
- Seitz, H. (1940). Vocal and Instrumental Integration. *Music Educators Journal*, 27(3), 27-28.

Sloboda, J. A. (2000). Individual differences in music performance. *Trends in cognitive sciences*, 4(10), 397–403.

Stevens, K. (1989). Interaction: The Hidden Key to Success in Group Piano Teaching. *International Journal of Music Education*, 1, 3–10.

Tapia, J. A. & Fita, E. (2015). *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz?* Edições Loyola.

Todorov, J. & Moreira, M. (2005). O conceito de motivação na psicologia. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 7, 119-132.

Vasconcelos, N. (2014). O Estudo Individual do Violinista de Orquestra A Preparação do Violinista para o Ensaio na Orquestra Sinfónica [Dissertação de Mestrado não publicada]. Instituto Politécnico de Castelo Branco – Escola Superior de Artes.

Vasconcelos, N. (2018). *A preparação do jovem violinista para o emprego em orquestras de Portugal O exemplo das escolas profissionais de música* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Instituto Politécnico de Castelo Branco – Escola Superior de Artes.

Vieira, M. E. (2013). *Criatividade e Motivação em Crianças e Jovens: um estudo comparativo* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade do Algarve.

Vygotsky, L. (2012). *The problem and the approach: a BIT of thought and language, revised and expanded*. MIT Press.

West, T., & Rostvall, A. (2003). A study of Interaction and Learning in Instrumental Teaching. *International Journal of Music Education*, (1), 16–29.

Ying, L. M. (2007). *O Ensino coletivo direcionado ao violino*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade de São Paulo - Escola de Comunicação e Artes.

Zander, O. (1987). *Regência Coral* (3ª Ed.). Editora Movimento.

## **Anexo A - Planificações Aluna 1: B.B.**



## **Clarinete**

**Ano Letivo 2013/2014**

### **Planificações Iniciação IV**

**Aluno: B.B.**

Objetivos:

Conhecimentos:

- ✓ Noções teóricas sobre o instrumento
- ✓ Relação entre as várias partes do instrumento
- ✓ Reconhecer postura, embocadura e posição corretas dos dedos e mãos.
- ✓ Reconhecer as notas das escalas e associá-las às posições
- ✓ Reconhecer as escalas
- ✓ Associar as notas às posições
- ✓ Compreender os aspetos melódicos e rítmicos do que toca
- ✓ Reconhecer e compreender a estrutura formal da obra

Competências:

- ✓ Saber montar o instrumento e colocar a palheta na boquilha
- ✓ Saber manusear o instrumento de forma correta
- ✓ Reconhecer o timbre do instrumento
- ✓ Produzir som, tendo em conta a sua qualidade e duração, embocadura e respiração
- ✓ Produzir som no registo grave, médio e agudo
- ✓ Realizar as escalas em notas longas e com ritmos diferentes

- ✓ Executar as escalas e arpejos com diferentes articulações
- ✓ Tocar tendo em conta a pulsação e dinâmicas
- ✓ Tocar os estudos aplicando os conceitos dados e trabalhados nas aulas: ritmo, frase, agógica e forma
- ✓ Tocar as peças a solo ou em conjunto aplicando os conceitos dados e trabalhados nas aulas.
- ✓ Controlo técnico-artístico

#### Atitudes:

- ✓ Estar motivado para o instrumento e a sua aprendizagem
- ✓ Estar sensibilizado para a música
- ✓ Ser responsável na manutenção e manuseamento do instrumento
- ✓ Relacionar o corpo com o instrumento
- ✓ Planificação metódica do estudo
- ✓ Desenvolver o gosto pela música
- ✓ Ser capaz de apreciar, de uma forma crítica, a sua sonoridade e musicalidade

#### Conteúdos Programáticos

##### Instrumento:

- ✓ Manuseamento
- ✓ Manutenção

##### Tocar o Instrumento:

- ✓ Postura
- ✓ Embocadura
- ✓ Produção de som
- ✓ Respiração

Técnicas e de domínio do instrumento:

- ✓ Montagem e desmontagem do instrumento
- ✓ Colocação da palheta
- ✓ Embocadura
- ✓ Registo grave, médio e agudo
- ✓ Posição adequada para tocar
- ✓ Noção de respiração
- ✓ Dedilhações
- ✓ Articulação

Expressão musical:

- ✓ Sensibilização ao som e timbre do instrumento
- ✓ Sensibilização à música
- ✓ Qualidade do som
- ✓ Pulsação
- ✓ Dinâmica Leitura
- ✓ Forma
- ✓ Preparação para as audições

Instrumentos de avaliação:

- ✓ Assiduidade
- ✓ Pontualidade
- ✓ Material
- ✓ Atitude

- ✓ Desenvolvimento técnico
- ✓ Desenvolvimento musical
- ✓ Aquisição e aplicação de conceitos e conhecimentos
- ✓ Realização do trabalho de casa
- ✓ Audições
- ✓ Provas de avaliação

Programa:

Primeiro trimestre:

Escalas:

- ✓ Escala de Sol Maior-uma oitava com respetivo arpejo legato e staccato.
- ✓ Escala de Fá maior- uma oitava com respetivo arpejo legato e staccato.

Estudos:

- ✓ 2 Estudos a escolher do método "26 Études elementaires" de Jacques Lancelot
- ✓ 2 Estudos a escolher do método "20 Études Faciles" de Jacques Lancelot

Peças:

- ✓ "Dó-ré-mi"-R. Rodgers
- ✓ "Tout simplement"- G. Dangain

Segundo trimestre:

Escalas:

- ✓ Escalas Maiores e menores até duas alterações-uma oitava com respectivos arpejos legato e staccato.

Estudos:

- ✓ 2 Estudos a escolher do método "26 Études elementaires" de Jacques Lancelot
- ✓ 2 Estudos a escolher do método "20 Études Faciles" de Jacques Lancelot
  
- ✓ Peças:
  
- ✓ "Mini-Môme"- P.M.Dubois
  
- ✓ "Rêverie"- R. Truillard

Terceiro trimestre:

Escalas:

- ✓ Escalas Maiores e menores até uma alteração-duas oitavas com respectivos arpejos legato e staccato.

Estudos:

- ✓ 2 Estudos a escolher do método "26 Études elementaires" de Jacques Lancelot
- ✓ 2 Estudos a escolher do método "20 Études Faciles" de Jacques Lancelot

Peças:

- ✓ “Andante Cantabile”-M. Boucard
- ✓ “Flânerie”-S. Lancen

Pelo professor: Alberto Bastos

Sumários:

1º Período

Número da Lição	Data	Sumário
1	19.09.2013	Escala de Sol Maior-uma oitava. Arpejo legato e staccato. Estudo nº 1 “20 Études Faciles”- J.Lancelot. “Dó -ré-mi”- R. Rodgers- leitura.
2	26.09.2013	Escala de Sol Maior-uma oitava. Arpejo legato e staccato.
3	03.10.2013	Escala de Sol Maior-uma oitava. Arpejo legato e staccato. Estudo nº 1 e 2 “20 Études Faciles”- J.Lancelot. “Dó -ré-mi”- R. Rodgers.
4	10.10.2013	Escala de Sol Maior-uma oitava. Arpejo legato e staccato. Estudo nº 2 “20 Études Faciles”- J.Lancelot. Estudo nº 1 “26 Études elementaires” de Jacques Lancelot. “Dó -ré-mi”- R. Rodgers.
5	17.10.2013	Exercícios para aquecimento-intervalos de 3ª. Estudo nº 1 “26 Études elementaires” de J.Lancelot. “Dó -ré-mi”- R. Rodgers.
6	24.10.2013	Escala de Fá Maior-uma oitava. Arpejo legato e staccato. Estudo nº 3 “20 Études Faciles”- J.Lancelot. “Dó -ré-mi”- R. Rodgers.
7	31.10.2013	Escala de Fá Maior-uma oitava. Arpejo legato e staccato. Estudo nº 3 “20 Études Faciles”- J.Lancelot. “Tout Simplement”-G.Dangain.
8	07.11.2013	Escala de Sol Maior-uma oitava. Arpejo legato e staccato. “Tout Simplement” G. Dangain.

9	14.11.2013	Escala de Fá Maior-uma oitava. Arpejo legato e staccato. Estudo nº 2 "26 Études elementaires" de Jacques Lancelot. "Tout Simplement"- G. Dangain.
10	21.11.2013	Escala cromática-uma oitava-notas novas. "Tout Simplement"-G.Gangain.
11	28.11.2013	Escala cromática-uma oitava. Estudo nº 2 e 3 "26 Études elementaires" de Jacques Lancelot. "Tout Simplement"- G. Dangain
12	05.12.2013	"Tout Simplement"-G. Dangain- Preparação para a audição.Ensaio com piano.
13	12.12.2013	Auto-avaliação. Análise crítica da audição."Mini-Môme"- P.M.Dubois-leitura.
2ºPeríodo		
Número da Lição	Data	Sumário
14	09.01.2014	Escala de Ré Maior-uma oitava. Arpejo legato e staccato. Estudo nº 3 "26 Études elementaires" de Jacques Lancelot ."Mini-Môme"- P.M.Dubois.
15	16.01.2014	Escala de Ré Maior-uma oitava. Arpejo legato e staccato. Estudo nº 4 "26 Études elementaires" de Jacques Lancelot. "Mini-Môme"-P.M.Dubois.
16	23.01.2014	Escala de Ré Maior-uma oitava. Arpejo legato e staccato. Estudo nº 4 "20 Études Faciles" de Jacques Lancelot. "Mini-Môme"-P.M.Dubois.
17	30.01.2014	Preparação para a audição. "Mini-Môme"-P.M.Dubois. Ensaio com piano.
18	06.02.2014	Escala de Si b Maior-uma oitava. Arpejo legato e staccato. Estudo nº 4 "20 Études Faciles" de Jacques Lancelot. "Rêverie"- R. Truillard
19	13.02.2014	Escala de Si b Maior-uma oitava. Arpejo legato e staccato. Estudo nº 5 "20 Études Faciles" de Jacques Lancelot. "Rêverie"- R. Truillard
20	20.02.2014	Escala cromática-exercícios com várias articulações. Estudo nº 5 "20 Études Faciles"- J.Lancelot. "Rêverie"- R. Truillard
21	27.02.2014	Exercícios de mudança de registo. Intervalos de 12ª .

22	06.03.2014	Escala de Fá Maior-Duas oitavas. Arpejo legato e staccato. Estudo nº 5 "20 Études Faciles"- J.Lancelot. "Rêverie"- R. Truillard.
23	13.03.2014	Escala de Sol Maior-Duas oitavas. Arpejo legato e staccato. Estudo nº 6 "20 Études Faciles"- J.Lancelot. "Rêverie"- R. Truillard.
24	20.03.2014	Escala de Sol Maior-Duas oitavas. Arpejo legato e staccato. Estudo nº 6 "20 Études Faciles"- J.Lancelot. "Rêverie"- R. Truillard.
25	27.03.2014	"Rêverie"- R. Truillard"- Preparação para audição.Ensaio com piano.
26	03.04.2014	Auto-avaliação. Análise crítica da audição "Rêverie"- R. Truillard. "Andante Cantabile"-M. Boucard-leitura
3º Período		
27	24.04.2014	Escala de Dó Maior e lá menor natural, harmónica e melódica-conceitos teóricos e práticos. Arpejo legato e staccato. "Andante Cantabile"-M. Boucard.
28	08.05.2014	Escala de Fá Maior e ré menor. Arpejo legato e staccato. Estudo nº 5 "26 Études elementaires" de Jacques Lancelot. "Andante Cantabile"-M. Boucard.
29	15.05.2014	Escala de Fá Maior e ré menor. Arpejo legato e staccato. Estudo nº 6 "26 Études elementaires" de Jacques Lancelot. "Andante Cantabile"- M.Boucard.
30	22.05.2014	Escala de Ré Maior e si menor. Arpejo legato e staccato. Estudo nº 6 "26 Études elementaires" de Jacques Lancelot. "Andante Cantabile"- M.Boucard.
31	29.05.2014	Preparação para a audição. "Andante Cantabile"-M.Boucard. Ensaio com piano.
32	05.06.2014	Escala de Si b Maior e sol menor. Arpejo legato e staccato. Estudo nº 7 "20 Études Faciles" de Jacques Lancelot. "Flânerie"-S. Lancen.
33	12.06.2014	Escala de Si b Maior e sol menor. Arpejo legato e staccato. Estudo nº 7 "20 Études Faciles" de Jacques Lancelot. "Flânerie"-S. Lancen

34	19.06.2014	Dó Maior e lá menor-exercícios com 3 <sup>as</sup> . Estudo nº 7 “20 Études Faciles”.
35	26.06.2014	“Flânerie”-S. Lancen. Auto-avaliação. Reflexão sobre o trabalho desenvolvido ao longo do ano.

## **Anexo B - Planificações Aluno 2: M.M.**



**Ano Letivo 2013/2014**

### **Planificações 1º grau**

**Aluno: M.M.**

Objetivos:

Conhecimentos:

- ✓ Noções teóricas sobre o instrumento
- ✓ Relação entre as várias partes do instrumento
- ✓ Reconhecer postura, embocadura e posição corretas dos dedos e mãos.
- ✓ Reconhecer as notas das escalas e associá-las às posições
- ✓ Reconhecer as escalas
- ✓ Associar as notas às posições
- ✓ Compreender os aspetos melódicos e rítmicos do que toca
- ✓ Reconhecer e compreender a estrutura formal da obra

Competências:

- ✓ Saber montar o instrumento e colocar a palheta na boquilha
- ✓ Saber manusear o instrumento de forma correta
- ✓ Reconhecer o timbre do instrumento
- ✓ Produzir som, tendo em conta a sua qualidade e duração, embocadura e respiração
- ✓ Produzir som no registo grave, médio e agudo
- ✓ Realizar as escalas em notas longas e com ritmos diferentes

- ✓ Executar as escalas e arpejos com diferentes articulações
- ✓ Tocar tendo em conta a pulsação e dinâmicas
- ✓ Tocar os estudos aplicando os conceitos dados e trabalhados nas aulas: ritmo, frase, agógica e forma
- ✓ Tocar as peças a solo ou em conjunto aplicando os conceitos dados e trabalhados nas aulas.
- ✓ Controlo técnico-artístico

Atitudes:

- ✓ Estar motivado para o instrumento e a sua aprendizagem
- ✓ Estar sensibilizado para a música
- ✓ Ser responsável na manutenção e manuseamento do instrumento
- ✓ Relacionar o corpo com o instrumento
- ✓ Planificação metódica do estudo
- ✓ Desenvolver o gosto pela música
- ✓ Ser capaz de apreciar, de uma forma crítica, a sua sonoridade e musicalidade

Conteúdos:

Programáticos

Instrumento:

- ✓ Manuseamento
- ✓ Manutenção

Tocar o Instrumento:

- ✓ Postura
- ✓ Embocadura

- ✓ Produção de som
- ✓ Respiração

Técnicas e de domínio do instrumento:

- ✓ Montagem e desmontagem do instrumento
- ✓ Colocação da palheta
- ✓ Embocadura
- ✓ Registo grave, médio e agudo
- ✓ Posição adequada para tocar
- ✓ Noção de respiração
- ✓ Dedilhações
- ✓ Articulação
- ✓ Noções básicas de afinação

Expressão musical:

- ✓ Sensibilização ao som e timbre do instrumento
- ✓ Sensibilização à música
- ✓ Qualidade do som
- ✓ Pulsação
- ✓ Dinâmica Leitura
- ✓ Forma
- ✓ Frase musical
- ✓ Preparação para as audições
- ✓ Leitura à primeira vista

Instrumentos de avaliação:

- ✓ Assiduidade

- ✓ Pontualidade
- ✓ Material
- ✓ Atitude
- ✓ Desenvolvimento técnico
- ✓ Desenvolvimento musical
- ✓ Aquisição e aplicação de conceitos e conhecimentos
- ✓ Realização do trabalho de casa
- ✓ Audições
- ✓ Provas de avaliação

Programa:

Primeiro trimestre:

Escalas:

- ✓ Escala de Sol Maior-uma oitava com respetivo arpejo legato e staccato.

Estudos:

- ✓ 4 Unidades a escolher do método “Écoute, Lire e Jouer” de W. Boykens

Peças:

- ✓ “O Balão do João”-Popular
- ✓ “Vous Dirais Je Maman”-Mozart
- ✓ “Hino à alegria”-Beethoven
- ✓ “Funeral March”-Mahler
- ✓ “Frère Jacques”-Popular
- ✓ “Parabéns”-Popular

Segundo trimestre:

Escalas:

- ✓ Escalas Maiores e menores até uma alteração-uma oitava com respectivos arpejos legato e staccato.

Estudos:

- ✓ 4 Unidades a escolher do método “Écoute, Lire e Jouer” de W. Boykens
- ✓ 2 Estudos a escolher do método “26 Études elementaires” de Jacques Lancelot
  
- ✓ Peças:
- ✓ “Andante”-Haydn
- ✓ “Shepherd’s Hey”-Tradicional
- ✓ “Pomp and Circunstance”-Elgar

Terceiro trimestre:

Escalas:

- ✓ Escalas Maiores e menores até uma alteração-duas oitavas com respectivos arpejos legato e staccato. Escala cromática.

Estudos:

- ✓ 6 Estudos a escolher do método “26 Études elementaires” de Jacques Lancelot

Peças:

- ✓ “Tout Simplement”-Guy Dangain

Pelo professor:  
Alberto Bastos

### Sumários:

#### 1º Período

Número da Lição	Data	Sumário
1	17.09.2013	Apresentação. Conceitos básicos do instrumento. Elementos básicos de respiração abdominal.
2	24.09.2013	Trabalho de respiração-exercícios. Trabalho de embocadura-emissão de som.
3	01.10.2013	Aluno faltou.
4	08.10.2013	Trabalho de respiração. Exercícios de emissão de som só com a boquilha. Primeiras notas-sol, fá, mi, ré, dó-exercícios.
5	15.10.2013	Trabalho de respiração. Exercícios de emissão de som só com a boquilha. Primeiras notas-sol, fá, mi, ré, dó-exercícios.
6	22.10.2013	Trabalho de respiração. Exercícios de emissão de som só com a boquilha. Primeiras notas-sol, fá, mi, ré, dó-exercícios. "O Balão do João"- Popular.
7	29.10.2013	Trabalho de respiração. Exercícios de emissão de som só com a boquilha. Primeiras notas-sol, fá, mi, ré, dó-exercícios. "O Balão do João"- Popular.
8	05.11.2013	Trabalho de respiração. Exercícios de emissão de som só com a boquilha. Primeiras notas-sol, fá, mi, ré, dó-exercícios. "O Balão do João"- Popular.
9	12.11.2013	Trabalho de respiração. Exercícios de emissão de som só com a boquilha. Noções básicas de staccato- Sílabas "Tu". "O Balão do João"- Popular.

10	19.11.2013	Exercícios de staccato- Sílabas “Tu”. Notas si, lá e sol graves. “A Maria tinha um Cordeiro”- Popular. “O Balão do João”- Popular.
11	26.11.2013	Sol Maior- uma oitava. Arpejo e exercícios, legato e staccato.
12	03.12.2013	Sol Maior- uma oitava. Arpejo e exercícios, legato e staccato. “Hino à Alegria”- Beethoven, “Frère Jacques”- Popular, “O Balão do João”- Popular, “Estrelinha”- Mozart.
13	10.12.2013	Audição . Análise crítica da audição.
14	17.12.2013	Auto-avaliação. “Noite Feliz”- F. Gruber, “Jingle Bells”- Popular.
2º Período		
Número da Lição	Data	Sumário
15	07.01.2014	Sol Maior- uma oitava. Arpejo e exercícios, legato e staccato. “Écoute, Lire e Jouer” de W. Boykens- Unidade 1. “Funeral March”-Mahler, “Andante”- Haydn.
16	14.01.2014	Sol Maior- uma oitava. Arpejo e exercícios, legato e staccato. “Écoute, Lire e Jouer” de W. Boykens- Unidade 1. “Funeral March”-Mahler, “Andante”- Haydn.
17	21.01.2014	Sol Maior- uma oitava. Arpejo e exercícios, legato e staccato. “Écoute, Lire e Jouer” de W. Boykens- Unidade 1. “Funeral March”-Mahler, “Andante”- Haydn. “O Pião”- Popular.
18	28.01.2014	Sol Maior- uma oitava. Arpejo e exercícios, legato e staccato. “Écoute, Lire e Jouer” de W. Boykens- Unidade 2. “Funeral March”-Mahler, “Andante”- Haydn. “Hino à Alegria”-Beethoven.
19	04.02.2014	Prova de avaliação. Sol Maior- uma oitava. Arpejo e exercícios, legato e staccato. “Écoute, Lire e Jouer” de W. Boykens- Unidade 2. “Funeral March”-Mahler, “Andante”- Haydn. “Hino à Alegria”-Beethoven.
20	11.02.2014	Fá Maior- uma oitava. Arpejo e exercícios, legato e staccato. “Écoute, Lire e Jouer” de W. Boykens- Unidade 2. “Shepherds Hey”- Tradicional.

21	18.02.2014	Fá Maior- uma oitava. Arpejo e exercícios, legato e staccato. "26 Études elementaires" de Jacques Lancelot- Estudo nº 1. "Pomp and Circunstance"-Elgar.
22	25.02.2014	Mudança de registo-12ª. Fá Maior- duas oitavas. Arpejo e exercícios, legato e staccato. "26 Études elementaires" de Jacques Lancelot- Estudo nº 1 e 2. "Pomp and Circunstance"-Elgar.
23	11.03.2014	Fá Maior- duas oitavas. Arpejo e exercícios, legato e staccato. "26 Études elementaires" de Jacques Lancelot- Estudo nº 1 e 2. "Pomp and Circunstance"-Elgar.
24	18.03.2014	Sol Maior e Fá Maior- duas oitavas. Arpejo e exercícios, legato e staccato. "26 Études elementaires" de Jacques Lancelot- Estudo nº 1 e 2. "Pomp and Circunstance"-Elgar.
25	25.03.2014	Sol Maior e Fá Maior- duas oitavas. Arpejo e exercícios, legato e staccato. "26 Études elementaires" de Jacques Lancelot- Estudo nº 1 e 2. "Pomp and Circunstance"-Elgar.
26	01.04.2014	Audição. "Pomp and circumstance"- Elgar. Auto-avaliação. Reflexão sobre o trabalho desenvolvido ao longo do período."Tout Simplement"- G. Dangain.
3º Período		
27	22.04.2014	Fá Maior- duas oitavas. Arpejo e exercícios, legato e staccato. "26 Études elementaires" de Jacques Lancelot- Estudo nº 2 e 3. "Tout Simplement"- G. Dangain.
28	29.04.2014	Fá Maior- duas oitavas. Arpejo e exercícios, legato e staccato. "26 Études elementaires" de Jacques Lancelot- Estudo nº 2 e 3. "Tout Simplement"- G. Dangain.
29	06.05.2014	Escala cromática. Sol Maior - duas oitavas. Arpejo e exercícios, legato e staccato. "26 Études elementaires" de Jacques Lancelot- Estudo nº 2 e 3. "Tout Simplement"- G. Dangain.
30	13.05.2014	Escala cromática. Sol Maior - duas oitavas. Arpejo e exercícios, legato e staccato. "26 Études

		elementaires” de Jacques Lancelot- Estudo nº 2 e 3. "Tout Simplement"- G. Dangain.
31	20.05.2014	Dó Maior e lá menor - duas oitavas. Arpejo e exercícios com terceiras e inversões, legato e staccato. "26 Études elementaires” de Jacques Lancelot- Estudo nº 3. "Tout Simplement"- G. Dangain.
32	27.05.2014	Dó Maior e lá menor - duas oitavas. Arpejo e exercícios com terceiras e inversões, legato e staccato. "26 Études elementaires” de Jacques Lancelot- Estudo nº 3. "Tout Simplement"- G. Dangain.
33	03.06.2014	Revisão do programa para a prova. Prova de avaliação.
34	17.06.2014	Sol Maior e mi menor - duas oitavas. Arpejo e exercícios com terceiras e inversões, legato e staccato. Escala cromática-exercícios. "26 Études elementaires” de Jacques Lancelot- Estudo nº 3. "Tout Simplement"- G. Dangain.
35	24.06.2014	Auto-avaliação. Reflexão do trabalho desenvolvido ao longo do ano. Temas da "Disney" com áudio para tocar nas férias.