



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Artes Aplicadas

Poesia e Música

A Poesia aplicada como estratégia para o aumento dos níveis da motivação, em alunos de classes de conjunto iniciação e de Guitarra

Orientadora

Professora Doutora Maria da Natividade Carvalho Pires

Coorientador

Professor Doutor Miguel Nuno Marques Carvalhinho

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música – Instrumento Guitarra Clássica e Classe de Conjunto, realizado sob a Orientação Científica da Professora Coordenadora Doutora Maria da Natividade Carvalho Pires, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, e Coorientação do Professor Adjunto Doutor Miguel Nuno Marques Carvalhinho, da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

setembro 2018

Composição do júri

Presidente

- Professor Doutor José Filomeno Martins Raimundo
Professor Coordenador da Escola Superior de Artes Aplicadas – IPCB

Vogais

- Professor Doutor António Ângelo de Jesus Ferreira de Vasconcelos
Professor Adjunto da Escola Superior de Educação de Setúbal
- Professora Doutora Maria Da Natividade Carvalho Pires (orientador)
Professor Adjunto da Escola Superior de Educação – IPCB

Dedicatória

Aos meus pais pela vida e pela educação que me deram, sempre acompanhadas de presença constante, companheirismo e afeto.

Aos meus alunos que neste projeto se transformaram nos meus verdadeiros heróis, fonte de inspiração e colaboradores incansáveis. Precoces na idade, nem tanto no talento e na capacidade de trabalho.

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Miguel Nuno Marques Carvalhinho, pedagogo de referência, pelo constante acompanhamento e dedicação em toda esta minha caminhada.

À Professora Coordenadora Doutora Maria da Natividade Carvalho Pires, pela disponibilidade em me orientar.

Ao Professor Manuel Silva Diretor Pedagógico da Academia de Música de Oliveira de Azeméis, pela cooperação na Prática do Ensino Supervisionada.

À minha família pelo apoio sem o qual nada disto teria sido possível.

Aos meus colegas de curso, de uma forma especial ao meu querido amigo João Martins, pelo companheirismo, presença, apoio e encorajamento constantes.

A todos quantos, de forma direta ou indireta, contribuíram para o sucesso deste percurso, particularmente aos meus alunos.

Resumo

O presente relatório de estágio, dividido em duas partes, reflete o desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada desenvolvida no decorrer do ano letivo 2017/2018, bem como a investigação referente ao Projeto de Ensino Artístico.

A Prática de Ensino Supervisionada, foi desenvolvida na Academia de Música de Oliveira de Azeméis, constitui a primeira parte deste trabalho e está relacionada com todo o desenvolvimento do estágio.

O projeto de investigação, sob o título, *Poesia e Música – A Poesia como estratégia para o aumento dos níveis da motivação, em alunos de classes de conjunto e instrumento (guitarra) de nível de iniciação*, incide nas questões relacionadas com a manutenção e aumento dos níveis de motivação dos alunos. Para isso, a estratégia utilizada foi a elaboração de uma obra poético-musical na qual os alunos intervieram desde a sua criação à sua execução, articulando a criação de poesia com a música. Esta segunda parte expõe os problemas e objetivos da investigação bem como a fundamentação teórica que serviu de base à implementação do projeto. A metodologia da investigação teve como base a recolha de dados com recurso a questionários, observação direta, grelhas de observação e planificações de estudo.

Palavras chave

Ensino Aprendizagem, Poesia, Criatividade, Motivação, Concerto, Guitarra.

Abstract

The internship report, divided into two parts, reflects the development of the Supervised Teaching Practice developed during the 2017/2018 academic year, as well as the research related to the Art Teaching Project.

The Supervised Teaching Practice, developed at the Music Academy of Oliveira de Azeméis, constitutes the first part of this work and characterizes all the development of the stage.

The research project, under the title, Poetry and Music - Poetry as a strategy for raising levels of motivation, in students of set classes and instrument (guitar) level of initiation, focuses on issues related to maintenance, perhaps, increased levels of motivation, for this the strategy used was the elaboration of a musical poetic work, in which the students intervened from its creation to its execution. This second part presents the problems and objectives of the research as well as the theoretical foundation that served as the basis for the implementation of the project. The research methodology was based on the collection of data using questionnaires, direct observation, observation grids and study plans.

Keywords

Teaching Learning, Poetry, Creativity, Motivation, Concert, Guitar.

Índice geral

1. Introdução Geral	1
Parte I – Prática de Ensino Supervisionada	3
1. Contextualização Escolar	5
1.1. Caracterização Geográfica História e socioeconómica de Oliveira de Azeméis	5
1.1.1. Localização	5
1.1.2. Comércio	8
1.1.3. Turismo.....	9
1.1.4. Cultura.....	9
1.1.7. Instituições importantes	10
1.1.8. Contexto educativo	10
1.2. Caracterização da Academia de Música de Oliveira de Azeméis	12
1.3. Caracterização da População Escolar.....	13
1.4. Órgãos de Gestão.....	15
1.5. Recursos Humanos	16
1.5.1. Corpo docente.....	16
1.5.2. Corpo não docente	17
1.6. Espaços Específicos	17
1.7. Oferta Educativa	18
1.7.1. Projetos Curriculares/Artísticos.....	18
1.8. Parcerias, Protocolos e Colaborações.....	19
1.9. Objetivos	20
2. Caracterização da Classe de Instrumento - Guitarra	21
2.1. Competências a desenvolver no 2º Grau.....	22
2.2. Plano pré-estabelecido para o 2º Grau.....	23
2.3. Avaliação.....	24
3. Caracterização da Aluna de Instrumento	26
4. Classes de Conjunto Iniciação e Guitarra	28
4.1. Conteúdos programáticos	29
4.2. Conteúdos desenvolvidos para as Classes de Conjunto Iniciação	29
4.3. Avaliação.....	31
5. Caracterização das Classes de Conjunto Iniciação e Guitarra	32
5.1. Classe de Conjunto Iniciação e Guitarra - turma A	32
5.2. Classe de Conjunto Iniciação e Guitarra - turma B	33
5.3. Classe de Conjunto Iniciação e Guitarra - turma C.....	35
5.4. Horários das Classe de Conjunto Iniciação e Guitarra	37
6. Desenvolvimento da prática de Ensino supervisionada-Instrumento	38
6.1. Planificações Trimestrais de Guitarra.....	38
6.2. Planificações e Reflexões Aulas Guitarra.....	43
7. Desenvolvimento da prática de Ensino supervisionada-Classe de Conjunto Iniciação e Guitarra	49
7.1. Planificações trimestrais.....	49

7.2. Planificações e Reflexões Aulas de Classe de Conjunto Iniciação e Guitarra.....	52
8. Reflexão sobre a Prática de Ensino.....	61
Supervisionada	61
Parte II – Projeto de Ensino Artístico	63
1.Introdução.....	65
1.1. Questões de Partida e Objetivos	67
1.2. Organização do Relatório do PEA.....	68
2. Enquadramento teórico	69
2.1. Ensino - Aprendizagem	69
2.1.1. Criatividade.....	70
2.1.2. Concentração.....	71
2.1.3. Memorização	72
2.2. Motivação.....	74
2.2.1. Teorias de motivação.....	75
2.2.2. Motivação intrínseca.....	78
2.2.3. Motivação extrínseca	79
2.2.4. Motivação para a música.....	80
2.3. Aprendizagem musical.....	83
2.4. Aprendizagem cooperativa	84
2.5. Fatores de persistência.....	88
2.6. O Papel da escola.....	90
2.7. O Papel do professor	91
2.8. O Papel da família	92
3. Questões estratégicas e multidisciplinaridade	94
3.1. Poesia enquanto estratégia	96
3.2. Música e poesia - Pontos convergentes	98
4. Contextualização da intervenção	101
5. Metodologias e estratégias	103
6. Descrição e análise de dados	109
6.1. Planificação e reflexão das aulas de CCI/G-B.....	109
6.2. Nota de campo.....	110
Aula 23-02-2018	110
6.3. Desenhos relacionados com a obra poético-musical – reflexão sobre a estratégia ..	114
6.4. Autoavaliação dos alunos de CCI/G - B	115
6.4.1. Análise	115
6.5. Concerto Fim de Ano Letivo 2017/2018	118
6.5.1. Ansiedade.....	121
6.5.2. Performance Motivação.....	121
6.5.3. Envolvimento da comunidade educativa.....	123
6.5.4. Envolvimento da Família.....	123
6.6. Inquérito aos professores de iniciação	124
6.6.1. Análise	125
6.7. Inquérito aos pais	127
6.7.1. Análise	127
6.8. Inquérito aos alunos de classe de conjunto iniciação e guitarra (CCI/G-B) – turma B	
.....	129
6.8.1. Análise	131

7. Considerações finais	136
8. Referências:	139
8.1. Bibliografia	139
8.2. Webgrafia:	140
Anexos	144

Índice de Anexos

Anexo A. Escala e Arpejo de Fá Maior em duas oitavas	144
Anexo B. Andante (F. Carulli) Pag.1	145
Anexo C. Gigue (Johann Anton Logy)	147
Anexo D. Cubana (Patrick Benahm)	148
Anexo E. Estudo Nº1 op. 44 F. Sor	149
Anexo F. Andantino (F. Carulli)	150
Anexo G. Estudo Nº1 (Leo Brouwer).....	151
Anexo H. Peppermint Rag (David Cottam)	152
Anexo I. Blind Mary (Turlough O'Carolan)	153
Anexo J. O Pequeno Dragão de Água pg.1.....	154
Anexo K. Lenda do Pinheirinho de Natal pg.1	159
Anexo L. Algumas ideias dos alunos para o conteúdo da Obra Poético-musical	164
Anexo M. Sugestões de títulos da obra, protagonista e, nome do grupo das três turmas.....	173
Anexo N. Obra poético-musical, Ruca num Inacreditável pag.1.....	174
Anexo O. Desenhos sobre a obra poético-musical.....	184
Anexo P. Esquema de Palco Concerto Final.....	190
Anexo Q. Cartaz promocional do Concerto Final de Ano Letivo.....	191
Anexo R. Autorização para o uso de imagem do aluno/a.....	192
Anexo S. Notas de campo Classe de Conjunto Iniciação e Guitarra.....	193
Anexo T. Autoavaliação/Assiduidade	206
Anexo U. Inquérito aos professores da AMOA	207
Anexo V. Inquérito aos pais dos alunos.....	209
Anexo W. Inquérito aos alunos de Classe de Conjunto Iniciação e Guitarra.....	210

Índice de figuras

Figura 1. Braço da Cidade Fonte: Heraldry of the world	5
Figura 2. Símbolo do Município Fonte: http://www.cm.oaz.pt	6
Figura 3. Símbolo da AMOA	12
Figura 4. Requisitos para ocorrência da criatividade (Morais, 2011, p. 4)	70
Figura 5. Pormenor montagem do palco para o concerto	118
Figura 6. Concerto <i>Ruca num dia inacreditável</i> , pela <i>Melhor Miniorquestra do Mundo</i>	120
Figura 7. Dados das respostas às Questões sobre o Tempo de Estudo e a Autoavaliação no Concerto	134

Índice gráficos

Gráfico 1. Alunos da Academia por cursos.....	13
Gráfico 2. Alunos da Academia por Regime.....	13
Gráfico 3. Alunos da Academia por instrumento.....	14
Gráfico 4. Alunos da Academia por disciplina coletiva.....	14
Gráfico 5. Alunos da Academia por Género.....	15
Gráfico 6. Alunos da Classe de Guitarra por Graus.....	21
Gráfico 7. Alunos da Classe de Guitarra por Género.....	22
Gráfico 8. Alunos da CCI/G-A por Instrumento.....	32
Gráfico 9. Alunos da CCI/G-A por Idades.....	33
Gráfico 10. Alunos da CCI/G-A por Género.....	33
Gráfico 11. Alunos da CCI/G-B por Instrumento.....	34
Gráfico 12. Alunos da CCI/G-B por Idades.....	34
Gráfico 13. Alunos da CCI/G-B por Género.....	35
Gráfico 14. Alunos da CCI/G-C por Instrumento.....	35
Gráfico 15. Alunos da CCI/G-C por Idades.....	36
Gráfico 16. Alunos da CCI/G-C por Género.....	36

Lista de tabelas

Tabela 1. Avaliação Classe de Guitarra	25
Tabela 2. Cotação dos Parâmetros do Teste de Sala	25
Tabela 3. Horário das Classes de Conjunto Iniciação e Guitarra	37
Tabela 4. Planificação Trimestral Guitarra 2.º Grau, 1.º Período, Ano letivo 2017/2018.....	38
Tabela 5. Planificação Trimestral Guitarra 2.º Grau, 2.º Período, Ano letivo 2017/2018.....	40
Tabela 6. Planificação Trimestral Guitarra 2.º Grau, 3.º Período, Ano letivo 2017/2018.....	42
Tabela 7. Planificação e relatório da aula de instrumento do dia 19 de outubro de 2017, Guitarra 2.º Grau.....	43
Tabela 8. Relatório da aula de instrumento do dia 19 de outubro de 2017, Guitarra 2.º Grau	44
Tabela 9. Planificação e relatório da aula de instrumento do dia 08 de março de 2018, Guitarra 2.º Grau.....	45
Tabela 10. Relatório da aula de instrumento do dia 08 de março de 2018, Guitarra 2.º Grau	46
Tabela 11. Planificação e relatório da aula de instrumento do dia 17 de maio de 2018, Guitarra 2.º Grau.....	47
Tabela 12. Relatório da aula de instrumento do dia 17 de maio de 2018, Guitarra 2.º Grau	48
Tabela 13. Planificação Trimestral de Classe de Conjunto Iniciação e Guitarra 1.º Período	49
Tabela 14. Planificação Trimestral de Classes de Conjunto Iniciação e Guitarra 2.º Período	50
Tabela 15. Planificação Trimestral Classes de Conjunto Iniciação e Guitarra, 3.º Período, Ano letivo 2017/2018.....	51
Tabela 16. Sumários de Classes de Conjunto de Iniciação 1º Período de 19 a 21 de outubro	52
Tabela 17. Planificação e relatório da aula de Classes de Conjunto Iniciação e Guitarra turma B, 20 de outubro	52
Tabela 18. Sumário Classes de Conjunto Iniciação, 3º Período, de 12 a 14 de maio	54
Tabela 19. Planificação e relatório da aula de Classe Conjunto Iniciação e Guitarra, turma B, 13 de abril	54
Tabela 20. Relatório turma B 13 de abril	55
Tabela 21. Sumário Classes de Conjunto Iniciação,3º Período, de 24 a 26 de maio	57
Tabela 22. Planificação e relatório da aula de Classe Conjunto Iniciação e Guitarra, turma B, 25 de maio	57
Tabela 23. Instrumento por Classe de Conjunto	101
Tabela 24. Resultados da autoavaliação dos alunos, Aluno CCI/G-B1.....	115

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

NUT – Nomenclatura de Unidade Territorial

OAz – Oliveira de Azeméis

AMP – Área Metropolitana do Porto

AMOA – Academia de Música de Oliveira de Azeméis

ESART - Escola Superior de Artes Aplicadas

PEA – Projeto Ensino Artístico

CCI/G – Classe de Conjunto Iniciação e Guitarra

CCI/G-A – Classe de Conjunto Iniciação e Guitarra turma **A**

CCI/G-B - Classe de Conjunto Iniciação e Guitarra turma **B**

CCI/G-C - Classe de Conjunto Iniciação e Guitarra turma **C**

Git. Art. - Guitarra Regime Articulado

C.L. D. H. - Centro Lúdico Despertar com Histórias

Git. Ini. - Guitarra Iniciação

I. M. - Iniciação Musical

CCI/G- - Classe de Conjunto Iniciação

C.L. H.M. - Centro Lúdico Histórias com Magia

C.L. E. G. - Centro Lúdico Encontro com Guitarras

pp – Pianíssimo

p – Piano

mf – Meio forte

f – Forte

ff – Fortíssimo

1. Introdução Geral

O Presente relatório é composto por duas partes referentes, respetivamente, à Prática de Ensino Supervisionada e ao Projeto de Ensino Artístico. É constituído por um resumo relativo ao estágio profissional levado a cabo na Academia de Música de Oliveira de Azeméis, no decurso do ano letivo de 2017/18, e pelo relato de um projeto de investigação intitulado “Poesia e Música - A Poesia aplicada como estratégia para o aumento dos níveis da motivação, em alunos de classes de conjunto iniciação e de guitarra”.

No que concerne à primeira parte, é exposta uma descrição circunstanciada da prática supervisionada dividida em oito secções. A primeira diz respeito à contextualização escolar, da qual faz parte uma caracterização histórica e geográfica da cidade de Oliveira de Azeméis, com particular relevância para a Academia de Música da cidade, instituição onde decorreu a Prática do Ensino Supervisionada. Este ponto irá referir-se ao seu espaço físico, à comunidade escolar, à sua estrutura interna, por meio do relato dos elementos que a compõem, desde os recursos humanos, corpo docente, não docente e população escolar. Refere-se, ainda, aos seus órgãos de gestão e modelo de organização, culminando com a descrição da oferta formativa e educativa, com referência aos objetivos do seu Projeto educativo, Atividades pedagógicas e Projetos curriculares/artísticos.

Far-se-á, de seguida, uma caracterização da classe de guitarra com referência particular às competências a desenvolver no 2º grau, bem como o plano curricular para esse mesmo nível, por se tratar do nível da aluna que será supervisionada. Faremos, também, uma abordagem ao número de alunos da classe de guitarra, à sua divisão por graus e género, uma observação sobre o nível geral da classe. Finalmente uma referência aos critérios de avaliação.

Seguidamente uma referência à aluna supervisionada, com a sua caracterização através da descrição do seu perfil, das suas competências, comportamento e desempenho nas aulas individuais.

A secção seguinte, com o domínio Caracterização das Classes de Conjunto Iniciação e Guitarra, será constituída por uma breve introdução ao motivo da sua criação, uma menção aos objetivos, conteúdos programáticos e aos conteúdos desenvolvidos no decurso do ano letivo findo e avaliação. Seguidamente, faremos a caracterização de cada uma das classes: turma A, B, C e o respetivo horário.

Na secção subsequente, apresenta-se o desenvolvimento da prática de ensino supervisionada. Daremos conta das planificações trimestrais, com destaque para alguns exemplos de planificações e reflexões, tanto no que se refere às de instrumento, como de conjunto. O critério que serviu de base à seleção destes exemplos tem como base a pluralidade de competências trabalhadas. Deste modo, as planificações e reflexões apresentadas podem estar relacionadas com as aulas em que se possam verificar a aplicação de estratégias dedicadas à tentativa de cumprimento

dos objetivos, à leitura de novo programa, ou sessões que demonstrem o trabalho técnico e musical desenvolvido, aulas direcionadas à preparação de apresentações públicas, bem como aulas que se destaquem pela evidência de aprendizagens de música de conjunto. A primeira parte do Relatório culminará com uma reflexão final sobre a Prática de Ensino Supervisionada.

A segunda parte deste Relatório relata o Projeto de Ensino Artístico que se desenvolveu em articulação com a Prática de Ensino Supervisionada. Este projeto foi aplicado nas aulas de conjunto e tem como principal objetivo a criação e apresentação pública de uma obra poética musical. Pretendemos com isso desenvolver o espírito criativo, contribuir para a consolidação das aprendizagens, pela capacidade de concentração e memorização, contribuindo, também, para o aumento dos níveis de motivação dos alunos de Classe de Conjunto Iniciação e Guitarra.

Parte I - Prática de Ensino Supervisionada

1. Contextualização Escolar

1.1. Caracterização Geográfica História e socioeconómica de Oliveira de Azeméis

1.1.1. Localização

Oliveira de Azeméis apresenta-se como cidade portuguesa, que integra o Distrito de Aveiro. *Escudo de azul com um pano de muralha ladeado de duas torres ameadas, moventes da ponta e dos flancos, tudo de prata, lavrado de negro, aberto e iluminado de vermelho; nascente da muralha, uma oliveira de sua cor, frutada de ouro, acompanhada em chefe de duas cruzes da Ordem de Cristo. Coroa mural de cinco torres de prata. Listel branco com a legenda de negro, em maiúsculas "OLIVEIRA DE AZEMÉIS".*



Figura 1. Braço da Cidade
Fonte: Heraldry of the world

Situa-se na Grande Área Metropolitana do Porto (AMP), região Norte e NUT III de Entre Douro e Vouga. É ladeada pelos concelhos de São João da Madeira, Santa Maria da Feira, Arouca, Vale de Cambra (com os quais formou a extinta NUT III Entre Douro e Vouga) e, ainda, com Sever do Vouga, Albergaria-a-Velha, Estarreja e Ovar (NUT III Baixo Vouga) pertencente já à Região Centro.

É sede de um município que integra 19 freguesias, distribuídas por 12 unidades territoriais. Oliveira de Azeméis apresenta-se como sendo uma cidade portuguesa, que integra o Distrito de Aveiro, situa-se na Grande Área Metropolitana do Porto, região Norte e NUT III de Entre Douro e Vouga. É a sede de um município que integra 19 freguesias; Carregos, Fajões, Macieira de Sarnes, Madail, Oliveira de Azeméis, Palmaz, Pinheiro da Bemposta, Santiago de Riba Ul, Ul, Cucujães, Cesar, Loureiro, Macinhata da Seixa, Nogueira do Cravo, Ossela, Pindelo, S. Martinho da Gândara, Travanca, S. Roque, distribuídas por 12 unidades territoriais. Com 163,41 km² de área, o município apresenta uma densidade populacional de cerca de 70 000 habitantes.

Santa Maria da Feira (SMF) e São João da Madeira (SJM) partilham com Oliveira de Azeméis esta posição privilegiada, formando com estes, um aglomerado urbano, de estrutura linear, dotado com uma rede rodoviária no sentido norte-sul, entre um litoral plano e aluvionar e uma zona interior montanhosa, que se inicia com as serras da Freita e da Arada.

Em relação a Porto e Aveiro, Oliveira de Azeméis ocupa uma localização tanto periférica quanto privilegiada, equidistante de ambas em cerca de 40 km. Esta localização privilegiada possibilita o estabelecimento de relações de natureza

diversificada com ambos os polos, de cariz (administrativo, ensino e investigação, empresarias, culturais, etc.), assumindo-se esses como pontos primordiais no que se refere à sua acessibilidade com o país e com o mundo (porto marítimo de Leixões, aeroporto Francisco Sá Carneiro, ligação viária a Espanha, porto marítimo de Aveiro).

A partir de 1 de setembro de 2008, com a entrada em vigor da Lei no 46/2008, integra também a Área Metropolitana do Porto (AMP). Oliveira de Azeméis, pela sua localização, potencia o estabelecimento de uma rede de relações operacionais entre este concelho e as principais cidades e municípios que a circundam pelo facto de ser um ponto de ligação entre as regiões Norte e Centro.

Oliveira de Azeméis assume a sua importância enquanto localidade desde tempos imemoriais, comprovando a presença humana, desde pelo menos 2000 a.c., nos castros² de Ossela e Ul. Posteriormente, veio a transformar-se num local de paragem das vias romanas de Conímbriga-Porto e Lisboa-Braga, da qual subsiste ainda, o marco miliário da milha XII.

Esta posição privilegiada potenciou o seu desenvolvimento, conquistando o estatuto de vila e sede do concelho a 5 de Janeiro de 1799, por D. Maria I, culminando com a elevação a cidade a 16 de Maio de 1984.

Existem relações funcionais, que decorreram da evolução histórica, cultural e socioeconómica, bem como semelhanças nas estruturas de povoamento. Com uma paisagem essencialmente rural, este território começou a ser alvo de profundas alterações, na sua base económica no início do século passado, com a difusão de pequenas e médias indústrias relacionadas com a cortiça, com o vidro e com o calçado. O carácter familiar de um número muito elevado destas pequenas empresas, promoveu alguma desordem entre a localização das unidades produtivas e as habitações, tonando no final da década de oitenta a dispersão territorial numa realidade incontornável.

O conjunto das três cidades traduz-se, assim, numa urbanização extensiva, mas contínua, marcada pelo desenvolvimento industrial, fornecendo-nos a imagem de uma cidade extensa, *poli-cêntrica*, assente num tecido urbano fragmentado e numa base económica industrial (cortiça, calçado, automóvel, moldes/ injeção de plásticos e metalúrgica).

O território municipal de **OAz** está implantado numa variedade orográfica considerável, que vai desde a base do sistema montanhoso da Serra da Freita, preenchido por toda a zona nordeste e nascente (Cesar, Fajões, Carregosa, Ossela e Palmaz), até às áreas planas da zona poente que se alongam ao litoral. A sequência espacial e relacional deste território de transição, entre a serra e o litoral, é-nos cedida pelos vales dos três principais rios que atravessam o concelho: Rio Caima, Rio



Figura 2. Símbolo do Município
Fonte: <http://www.cm.oaz.pt>

Antuã e Rio Ul. Entre os rios Antuã e Ul, está a cidade de Oliveira de Azeméis implantada.

Desse modo, a zona litoral e plana corresponde a uma realidade peculiar, onde impera a atividade agropecuária na qual se exibem pequenos aglomerados e alguma ocupação populacional, ao longo das estradas e caminhos.

A área central do concelho é a mais edificada, nela se situando a velha EN1 e o atual IC2, com uma ocupação fragmentada e com alguns hiatos sem construção, mais ou menos agricultados ou florestados. Podem distinguir-se nesta nublosa edificada:

- ✓ Cucujães, com alguma dificuldade na acessibilidade (à exceção dos lugares atravessados pela antiga EN1) e com fortes relações com S. João da Madeira;
- ✓ Os eixos suportados por Bustelo – Pindelo, S. Roque – Nogueira do Cravo e Macieira de Sarnes, paralelos entre si, mas separados por ocupações agrícolas ou florestais, consoante a orografia. As povoações posicionadas ao longo destes eixos exibem relações funcionais entre si e ainda, com as cidades de Oliveira de Azeméis e S. João da Madeira, particularmente Macieira de Sarnes, e Cesar/Fajões, maiores ou menores de acordo com a respetiva localização.

É diversa a simbologia que caracteriza a cidade e o município, um exemplo são os já referidos castros de Ul e de Ossela, ainda os moinhos utilizados na moagem de cereais e o descasque do arroz, o Parque e a Capela de *La Salette*, as casas de brasileiro edificadas por alguns emigrantes regressados do Brasil, os centros históricos de Oliveira de Azeméis e da Bemposta além de alguns edifícios cujos projetos de construção, foram elaborados pelo reconhecido arquiteto Siza Vieira; é também valioso o património natural, como os rios Antuã, Caima e Ul, para além das paisagens existentes e que confinam os mesmos.

O conjunto das três cidades Oliveira de Azeméis, Santa Maria da Feira e S. João da Madeira traduz-se, assim, numa urbanização extensiva, mas contínua, marcada pelo desenvolvimento industrial, fornecendo-nos a imagem de uma cidade extensa, policêntrica, assente num tecido urbano fragmentado e numa base económica industrial (cortiça, calçado, automóvel, moldes/ injeção de plásticos e metalúrgica).

Especificamente, Oliveira de Azeméis, enquanto cidade, estende-se por Santiago de Riba-Ul e integra uma zona industrial com uma significativa dimensão; onde se produz calçado, metalurgia e metalomecânica, (com particular destaque para os moldes para a indústria de plástico), plástico (com destaque para os componentes para a indústria automóvel), produtos agroalimentares (com destaque para os lacticínios), vidro, descasque e embalagem de arroz, colchões, confeções, cobs e loiças metálicas.

Em Oliveira de Azeméis, o tecido empresarial conta com um parque hoteleiro devidamente equipado e, preferencialmente, vocacionado para o turismo de negócios, com bons espaços destinados a seminários, feiras e outros eventos.

1.1.2. Comércio

Centralizado no perímetro urbano da cidade, o comércio envolve praticamente todos os ramos da atividade. O “Guia do Comércio e serviços”³, publicado pela Câmara Municipal, refere todo o tipo de atividade bem como a respetiva localização.

1.1.3. Turismo

Pese embora o facto de ser um município fortemente industrializado, o turismo é também hoje uma aposta forte beneficiando, por um lado, o seu diverso e importante património arquitetónico, edificado, cultural, natural, e por outro, valorizando o turismo de negócios e de desporto, duas áreas com grande projeção a nível nacional e internacional.

Entre outros motivos de interesse, o parque de *La Salette* e a capela com o mesmo nome, assumem-se como pontos de visita obrigatória, merecendo toda a atenção dos visitantes. Excelente local de lazer, o parque proporciona imponentes miradouros para a paisagem circundante. O folclore faz parte das tradições culturais do concelho, sendo que as festas de Nossa Senhora de *La Salette*, que se realizam em agosto, assumem a maior popularidade.

Monumento gótico, a capela, com o mesmo nome, foi construída entre o final do século XIX e o início do século XX, foi o primeiro templo construído em Portugal destinado ao culto de Nossa Senhora de *La Salette*.

1.1.4. Cultura

De todas as referências culturais existentes é de salientar a importância de uma das maiores figuras da literatura portuguesa do século XX, Ferreira de Castro. Autor reconhecido, a sua obra *A Selva* (1930), considerada uma das maiores referências da literatura romântica brasileira. Esta obra foi escrita num período em que esteve emigrado no Brasil, em Belém do Pará. *Os Emigrantes* e *Criminoso por Ambição*, foram obras editadas em várias línguas, alcançando assim público das mais diversas nacionalidades. Nessas obras manifesta o desejo "profundo de regressar, saudade nunca sentida tão intensamente", porque olhando para a paisagem tropical "o sol de Portugal parecia-lhe, agora, mais branco e evocava-o a entrar-lhe pelas portas e janelas, a espaiar no quintal, a cobrir a aldeia inteira".

Outro escritor que, embora não originário desta cidade, encontrou nela inspiração, foi Eça de Queirós, que em algumas temporadas passadas na Quinta do Côvo, recolhe inspiração nas gentes e atividades da cidade, que o ajudariam a escrever o livro *A Ilustre Casa de Ramires*, obra onde se pode encontrar referências a locais ainda hoje existentes e a pessoas que aqui residiram.

O Município desenvolve uma intensa atividade cultural, uma vez que estão registadas cerca de duas centenas de associações, que promovem inúmeras iniciativas culturais, sendo de destacar o Ciclo da Primavera e o Mercado à Moda Antiga, iniciativas que atraem milhares de pessoas à cidade. A feira do livro, Festival da Juventude, teatro, exposições e espetáculos completam o leque de ofertas culturais do município ao longo do ano.

No que se refere ao desporto, o município está representado por uma equipa de futebol, o Oliveirense, que à data integra a liga de honra (segunda divisão), tem ainda uma equipa de basquetebol na Liga Portuguesa de Basquetebol (LBP) e a equipa de Hóquei em Patins na primeira divisão, sendo um dos “grandes” na modalidade.

Em 2003, o mundial de hóquei realizou-se nesta cidade e desde então, o maior stick de hóquei do mundo “habita” a cidade, nos jardins junto da zona desportiva e escolar.

1.1.7. Instituições importantes

No município de Oliveira de Azeméis, estão sediadas algumas instituições e associações importantes para a cidade e para o município como: a Associação Humanitária dos Bombeiros Voluntários, Cruz Vermelha, ranchos folclóricos, diversos grupos corais e litúrgicos, associações culturais e recreativas, desportivas. Ainda, o *Lions Clube* de Oliveira de Azeméis e o *Rotary Clube* de Oliveira de Azeméis. Estas associações contam com o apoio da FAMOA (Federação das Associações do Município de Oliveira de Azeméis) na sua organização.

Como grande património cultural, o concelho de Oliveira de Azeméis tem a seu serviço seis bandas filarmónicas que agregam nos seus quadros mais de 400 músicos, nomeadamente: Banda de Música de Carregosa, fundada em 4 de fevereiro de 1889; Banda de Música de Fajões, Associação fundada em 10 de março de 1953; Banda de Música de Loureiro, fundada em 1899; Banda de Música de Pinheiro de Bemposta, fundada a 13 de novembro de 1881; Sociedade Filarmónica Cucujanense, fundada a 10 de agosto de 1891; Banda de Música de Santiago de Riba-Úl, balizada como a banda mais antiga do país em exercício, sem data precisa da sua fundação presume-se a sua existência desde 1722.

Os média de Oliveira de Azeméis são representados essencialmente pelos jornais: *Correio de Azeméis* e *Voz de Azeméis*, além das estações de rádio *Azeméis FM* e *A Voz do Caima*.

1.1.8. Contexto educativo

Nos últimos anos, assistiu-se a uma melhoria da instrução da população, em harmonia com a tendência nacional, verificando-se uma redução da taxa de analfabetismo.

Em termos de equipamentos de ensino em Oliveira de Azeméis a cobertura pode considerar-se satisfatória, na medida em que o concelho dispõe de estabelecimentos de educação, em todos os níveis de ensino, desde o pré-escolar até ao superior. A presença das duas entidades de ensino superior - Escola Superior de Enfermagem da

Cruz Vermelha e Universidade de Aveiro – além de atestarem essa capacidade de oferta, têm desempenhado um papel preponderante no concelho e mormente na cidade de Oliveira de Azeméis, não só pela formação que oferecem, mas também pela dinâmica imprimida pela comunidade estudantil junto do comércio e serviços. Esta população estudantil desempenha ainda um papel preponderante na mutação da sociedade civil em geral, na transformação dos movimentos cívicos e na dinamização do associativismo local, designadamente pela participação em eventos culturais e desportivos.

Sendo assim, a oferta educativa de Oliveira de Azeméis, enquanto cidade e sede de município, é constituída por;

- ✓ Agrupamento de Escolas Dr. Ferreira da Silva - António Figueiredo;
- ✓ Agrupamento de Escolas de Fajões - Camilo Pinho;
- ✓ Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro - Ilda Ferreira;
- ✓ Agrupamento de Escolas de Loureiro - Vasco Vaz;
- ✓ Agrupamento de Escolas Soares Basto - Maria José Cálix.

Oliveira de Azeméis assume-se também como cidade universitária dado que acresce ainda a Escola Superior de Saúde da Cruz vermelha e a Escola Superior de Design, Gestão e Tecnologias da Produção Aveiro Norte.

Como parte integrante da oferta educativa da cidade e do concelho, o Centro de Línguas, escolas de dança e Jardins de infância, a Academia de Música de oliveira de Azeméis, assumem um papel fundamental na oferta do ensino artístico, designadamente o Ensino de Música, revelando-se um suporte muito importante também pelo apoio formativo que oferece às inúmeras bandas filarmónicas existentes no conselho.

1.2. Caracterização da Academia de Música de Oliveira de Azeméis

Denomina-se como Academia de Música a escola de Ensino Especializado da Música, situada na Av. António José de Almeida nº 249, Oliveira de Azeméis.

Fundada em 1984 pela Câmara Municipal de Oliveira de Azeméis, com a tutela, à época, do Pelouro da Cultura, iniciou a sua atividade escolar nesse mesmo

ano com cerca de setenta alunos. Inicialmente foram ministrados o curso de iniciação musical além de alguns instrumentos, lecionados por dois professores e pelo seu fundador e diretor técnico, Armindo Ferreira. Em outubro de 1986 foi-lhe concedida pelo Ministério da Educação a autorização de funcionamento e atribuído o paralelismo pedagógico dos cursos básico e secundário.

A Academia de Música de Oliveira de Azeméis, tem ao dispor da comunidade uma oferta educativa muito diversificada, que abrange todas as faixas etárias.

- ✓ Música para bebés: destinada a crianças dos 4 aos 36 meses de idade.
- ✓ Iniciação, Pré Iniciação: destinados a crianças que frequentam o 1º ciclo do ensino básico e o pré-escolar.
- ✓ Regime Articulado e Supletivo: destinado a alunos que frequentam o 2º, 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário.
- ✓ Curso Livre: destina-se a todos os alunos que pretendam frequentar uma aprendizagem diferenciada e especializada na área de música.
- ✓ Curso Livre de Classe de Conjunto: destina-se a ex-alunos da AMOA que pretendam continuar a participar nos projetos artísticos da escola, orquestras e grupos de Música de Câmara.



Figura 3. Símbolo da AMOA

1.3. Caracterização da População Escolar

No presente ano letivo (2017/2018) a escola é frequentada por 263 alunos distribuídos pelos vários cursos e regimes. Desse universo de 263 alunos, 181 alunos renovaram a matrícula e 82 matricularam-se este ano letivo, 2017-2018.

Os gráficos precedentes oferecem uma panorâmica geral da população escolar da Academia de Música de Oliveira de Azeméis. Neles poderemos aferir o número de alunos que frequenta a instituição, a sua agregação por curso, regime, instrumento que frequentam. Poderemos ainda constatar o número de alunos por disciplina coletiva e a divisão por género.

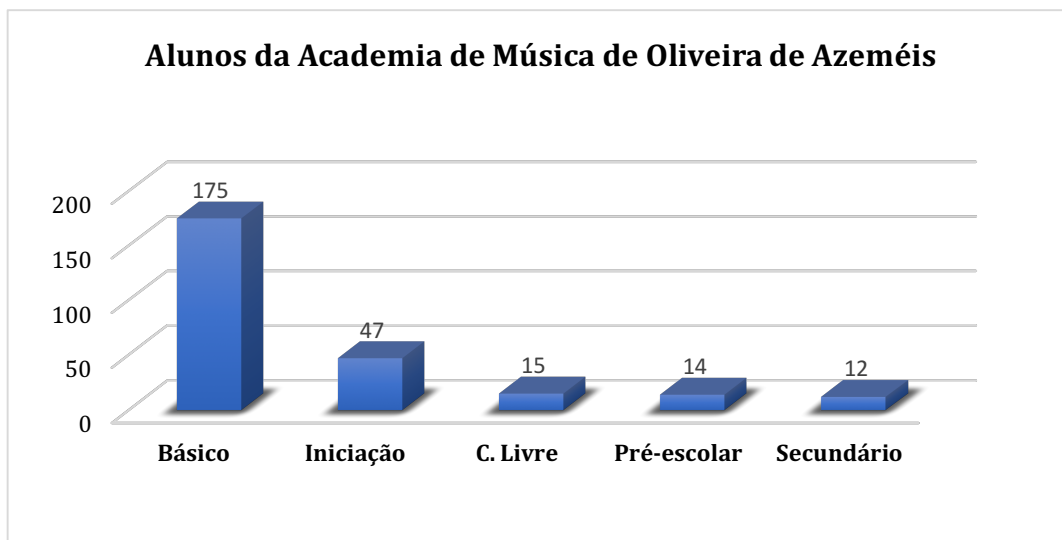


Gráfico 1. Alunos da Academia por cursos

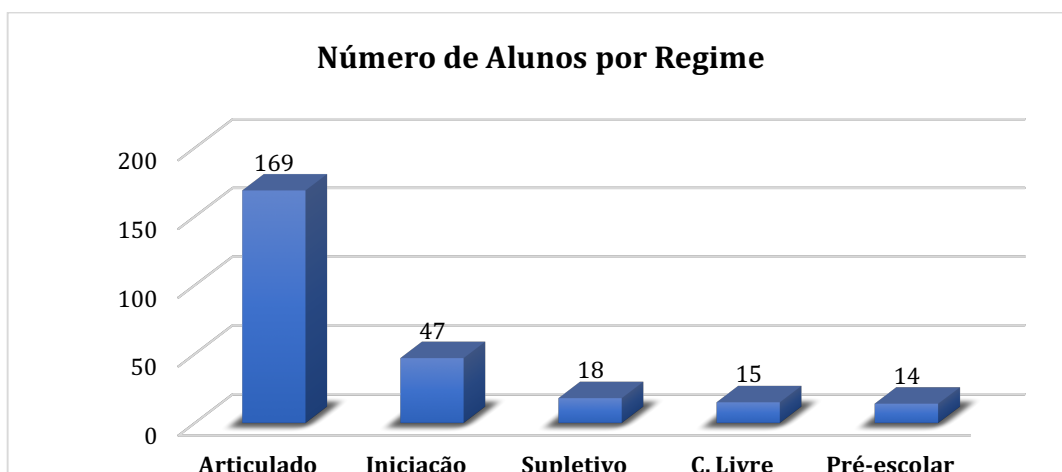


Gráfico 2. Alunos da Academia por Regime

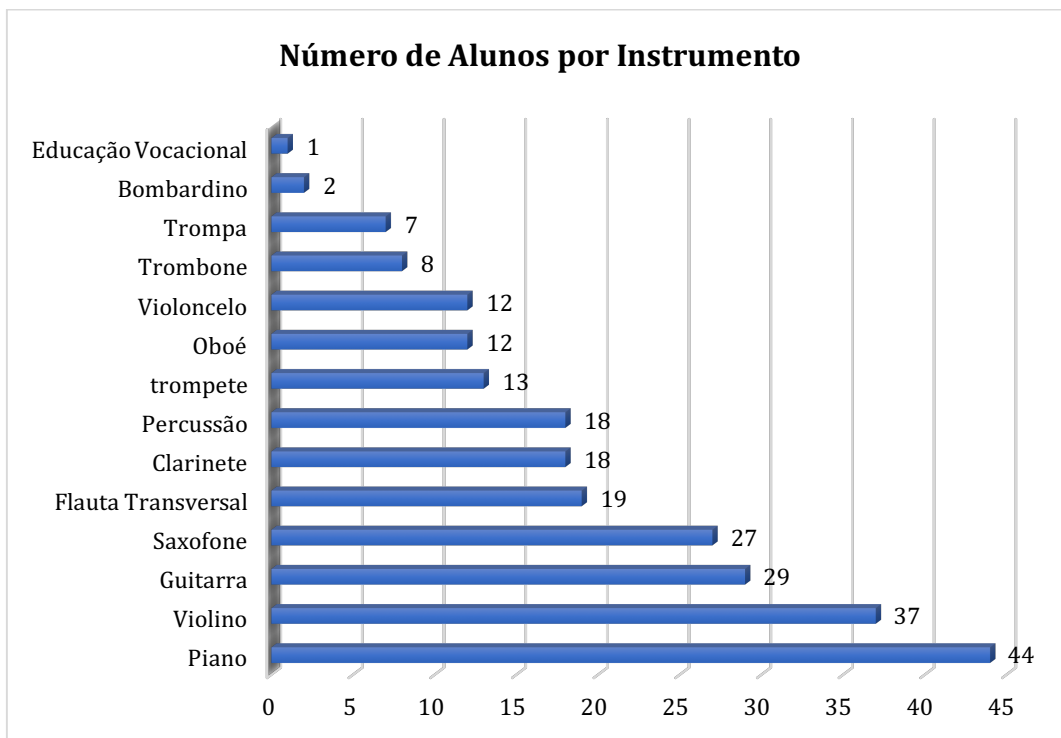


Gráfico 3. Alunos da Academia por instrumento

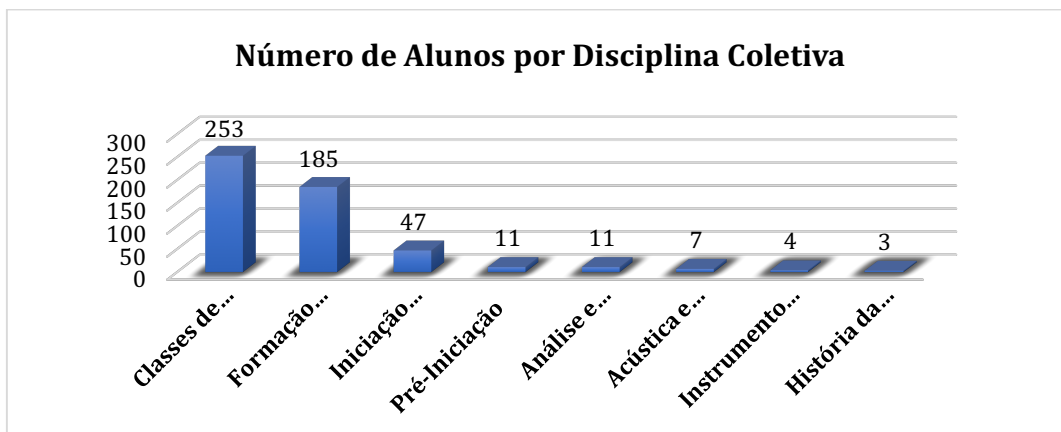


Gráfico 4. Alunos da Academia por disciplina coletiva

Obs. As inscrições na Pré Iniciação são efetivamente de 14 alunos, no entanto três desses alunos mais velhos, foram integrados nas Classes de Conjunto Iniciação e Guitarra.

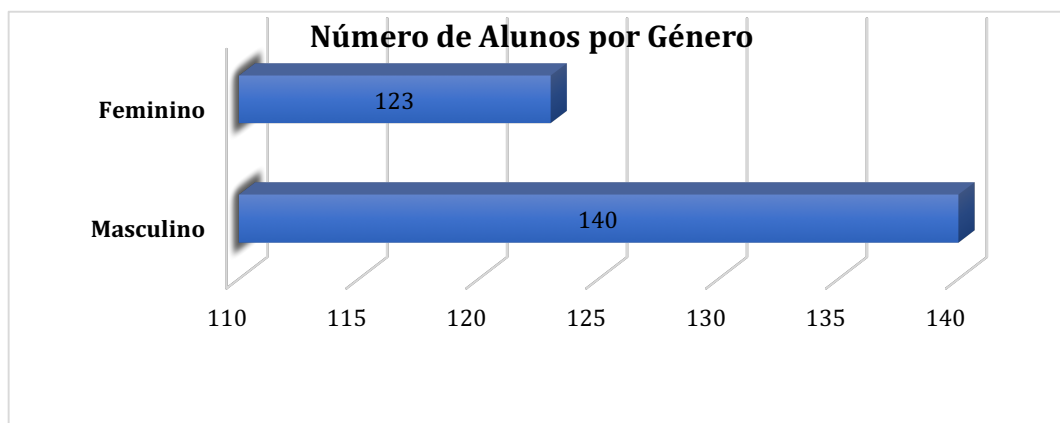


Gráfico 5. Alunos da Academia por Gênero

1.4. Órgãos de Gestão

São órgãos de gestão da Academia a Assembleia Geral, a Direção e o Conselho Fiscal.

A Direção Pedagógica é o órgão que assegura a gestão pedagógica da escola.

A direção Administrativa é o órgão executivo, que tem a seu cargo a coordenação estratégica no que concerne a todas as questões relacionadas com os aspetos financeiros associados à AMOA, bem como o planeamento estratégico geral da Academia. O método de eleição deste órgão, está previsto nos estatutos da instituição.

A direção pedagógica é colegial, sendo composta por 3 professores formados na área da música e devidamente autorizada pela DREN. A estes estão imputadas a gestão anual de todos os cursos administrados e a orientação vocacional artística dos alunos, entre outras questões de gestão pedagógica corrente.

O conselho pedagógico é um órgão que reúne periodicamente, deliberando sobre todas as estratégias que possam contribuir para um desempenho escolar mais eficiente, são ainda discutidos neste fórum, todos os assuntos de caráter pedagógico.

1.5. Recursos Humanos

1.5.1. Corpo docente

A comunidade educativa é formada por vários grupos (alunos, docentes, não docentes e família) que interagem diariamente com funções e papéis distintos e diversos, com o objetivo de otimizar e fazer crescer a Academia.

Não obstante a crescente procura, a Academia tem mantido alguma estabilidade no número de alunos por via das restrições impostas pelo Ministério da Educação que inibem o aumento do número de alunos financiados.

O quadro de docentes é formado por 23 profissionais, na maioria há muitos anos dedicados à Academia, exercendo alguns com horário completo. Esta estabilidade, garante que o processo ensino-aprendizagem, pode, com maior facilidade, ser assumido com maior responsabilidade, pelos seus principais intervenientes. O grupo de docentes é altamente qualificado, apresentando quase todos um largo currículo académico e artístico.

A Academia empenha-se na promoção da estabilidade do corpo docente e esforça-se no sentido de poder aumentar o número de docentes com horário completo e dedicado apenas a este estabelecimento de ensino. A escola promove e estimula os seus docentes, no sentido em que estes obtenham habilitação profissional, processo este que se está a desenvolver a bom ritmo. É de salientar que, atualmente, do corpo docente fazem parte 3 ex-alunos deste estabelecimento de ensino.

1.5.2. Corpo não docente

A AMOA, conta ainda com a colaboração de quatro funcionários, sendo que dois são administrativos e dois são auxiliares. Os dois administrativos dão apoio à direção administrativa e à direção pedagógica, os dois auxiliares têm como função o zelo das instalações, o funcionamento de um bar de apoio e as mais diversas questões logísticas necessárias para o funcionamento das atividades letivas.

1.6. Espaços Específicos

A AMOA está sediada numa antiga escola secundária. Devido à idade do imóvel, houve necessidade de adaptar as características arquitetónicas, às exigências relacionadas com o aumento de alunos, pelo que, algumas divisões de salas pecam pela má qualidade de isolamento entre salas, no entanto a Academia conta com:

- ✓ 9 salas de aula
- ✓ Estúdio
- ✓ Auditório
- ✓ Sala de Reuniões/ Biblioteca
- ✓ Secretaria/ Reprografia
- ✓ Gabinete de Direção
- ✓ Bar/ Espaço de Convívio para Alunos
- ✓ Sanitários

1.7. Oferta Educativa

1.7.1. Projetos Curriculares/Artísticos

Tem vindo a ser reconhecida a importância da prática da música em conjunto nos planos curriculares, não só pelas escolas, por meio dos seus responsáveis pedagógicos, mas também pelos alunos.

Enquanto disciplina, assume definitivamente um papel integrador das capacidades expressivas do indivíduo, com uma finalidade coletiva, tornando-se numa ferramenta fundamental e determinante na formação dos jovens músicos, repercutindo-se também, no desenvolvimento de competências sociais.

Desta forma, a Academia oferece um conjunto de atividades que pela sua relevância se devem salientar. Todo o Plano Anual de Atividades é composto por inúmeras apresentações públicas dos alunos, que a escola promove, realizadas em diversos locais. Desta forma a Academia assegura uma presença constante junto de toda a comunidade envolvente, com os seguintes grupos

- ✓ Orquestra de Sopros
- ✓ Orquestra Clássica
- ✓ Orquestra Juvenil
- ✓ Ensemble de Clarinetes
- ✓ Ensemble de Saxofones
- ✓ Ensemble de Guitarras
- ✓ Ensemble de Flautas Transversais
- ✓ Ensemble de Trompetes
- ✓ Ensemble de Cordas
- ✓ Quarteto de Saxofones
- ✓ Coro de Câmara

1.8. Parcerias, Protocolos e Colaborações

Ministério da Educação/DREN

A Academia enquanto escola oficial de ensino vocacional artístico, tem o apoio financeiro da DGEstE Norte e do POPH com quem estabelece contratos anuais.

Agrupamentos de Escolas

- ✓ *Agrupamento de Escolas de Loureiro.*
- ✓ *Agrupamento de Escolas de Fajões.*
- ✓ *Agrupamento de Escolas Ferreira de Castro.*
- ✓ *Agrupamento de Escolas Soares de Basto.*

A Academia estabeleceu protocolos com os referidos agrupamentos para o funcionamento de turmas de referência no regime de ensino articulado de música.

Câmara Municipal de Oliveira de Azeméis

A Academia estabelece anualmente um protocolo de colaboração com a Câmara Municipal que engloba participações artísticas e representações culturais em eventos promovidos pela autarquia. Durante o presente ano realizou mensalmente concertos na Galeria Tomás Costa bem como efetuou ações semanais no Centro Lúdico de Oliveira de Azeméis.

- ✓ *Universidade Católica Portuguesa*
- ✓ *Universidade de Aveiro*
- ✓ *Instituto Politécnico de Castelo Branco*

No âmbito das licenciaturas e mestrados em instrumento, a Academia celebrou com estas instituições um acordo de cooperação, permitindo assim, que os alunos estagiários dos cursos superiores na área da música, possam realizar o seu estágio académico nas escolas de ensino vocacional artístico, garantindo deste modo, o cumprimento da prática pedagógica.

A Academia de Música de Oliveira de Azeméis desenvolve ainda uma parceria com o denominado Centro Lúdico de Oliveira de Azeméis, no âmbito das suas atividades.

Há duas atividades matinais, bissemanais, denominadas: *Despertar com Histórias* e *Histórias com Magia*, nas quais um professor da Academia desenvolve intervenções musicais, com base em poemas que escreve sobre as histórias contadas às crianças. Existe ainda uma atividade de início de tarde, denominada Encontro com Guitarras, a qual não pretende ser um espaço de aula, mas sim um espaço de encontro, partilha e troca de experiências para quem quiser aparecer com a sua guitarra.

1.9. Objetivos

A Academia de Música de Oliveira de Azeméis (AMOA), enquanto instituição dedicada ao ensino vocacional, pretende ser uma entidade promotora de sensibilização artística, além de se assumir, como um centro difusor e promotor da cultura musical, através da prática do instrumento musical, pelo que tem como objetivos:

- ✓ Educar
- ✓ Recriar
- ✓ Incentivar

Não apenas os alunos, mas também a comunidade.

Atentos às realidades objetivas e subjetivas do meio em que se inserem e se circunscrevem, os professores e direção pretendem valorizar:

- ✓ Articulação escola/meio
- ✓ Envolvimento da comunidade escolar na escola.

1. Promover o desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos alunos, através da música.
2. Formar um público conhecedor e apreciador de música. Fomentar o Saber Estar num Concerto.
3. Promover o ensino da música, segundo os programas oficiais, visando a formação de músicos.
4. Contribuir para o desenvolvimento da vida artístico-cultural do concelho de Oliveira de Azeméis, através da realização de concertos e outras atividades musicais, como Master classes e concursos, como a já referência internacional que é o Concurso Internacional de Instrumentos de Sopro “Terras De La Salette”¹

¹ Acedido a 24-05-2018. Disponível em: <https://sopros.cm-oaz.pt/?op=artigo&mn=302&id=2522>.

2. Caracterização da Classe de Instrumento - Guitarra

A classe de guitarras da Academia de Música de Oliveira de Azeméis é composta por 29 alunos distribuídos em termos de grau e género. A prática do ensino supervisionada realizou-se com uma aluna do 2º Grau, do Regime Articulado afeta ao Agrupamento de Escolas Soares Basto - Maria José Cáliz.

O corpo docente da classe de guitarras é composto por 2 professores, que praticam regimes de horários diferenciados, sendo que às iniciações estão atribuídos 30 minutos de aula individual semanal e aos graus 45 minutos de aula semanal. Existe ainda o *ensemble* de guitarras, uma prática facultativa, à data, sob a direção do colega da disciplina, o professor Fernando Tona.

Em relação às atividades escolares, de destacar essencialmente as apresentações nas audições interdisciplinares promovidas todos os períodos pela direção pedagógica. No âmbito da música de conjunto, há a participação em eventos realizados na cidade promovidos pelo Município.

Os gráficos precedentes oferecem uma visão estatística da classe, no que respeita ao género e aos graus.

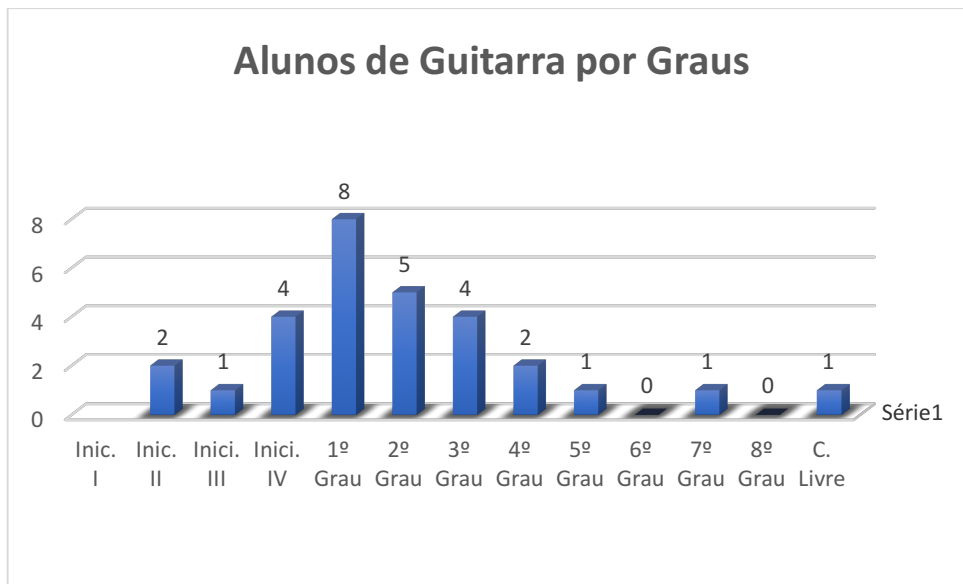


Gráfico 6. Alunos da Classe de Guitarra por Graus

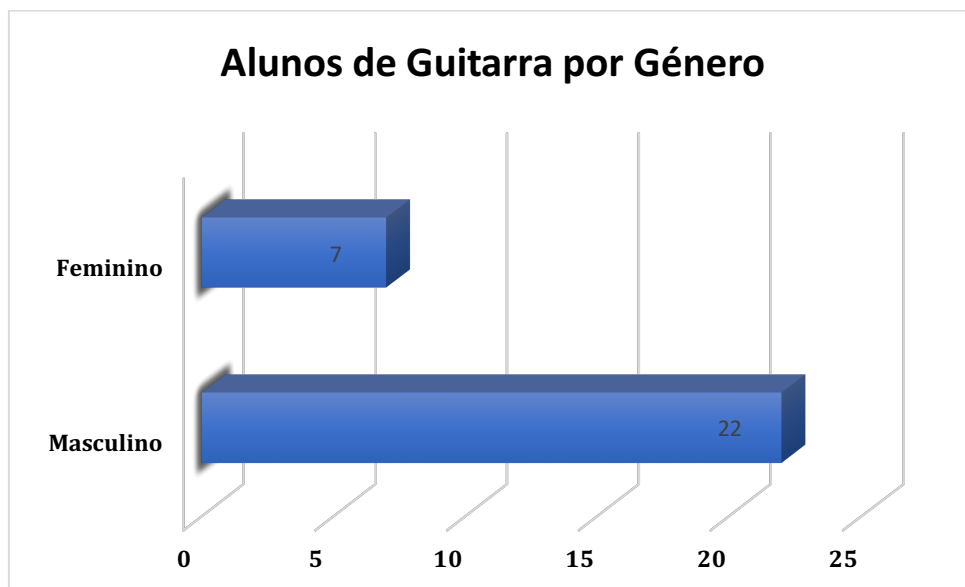


Gráfico 7. Alunos da Classe de Guitarra por Género

2.1. Competências a desenvolver no 2º Grau

As competências estão previamente definidas nas planificações da disciplina, designando as diversas especificidades técnicas a desenvolver, de acordo com os graus em que os alunos se encontrem.

No caso dos alunos do 2º Grau é espectável que o/ aluno/a consiga:

- ✓ Domínio de uma postura em relação à posição do corpo e da Guitarra;
- ✓ Introdução à técnica de ligados;
- ✓ Domínio na coordenação de ambas as mãos;
- ✓ Domínio na mudança de posição com fluidez;
- ✓ Conhecimento de alguns acordes de três e quatro sons;
- ✓ Domínio de escalas Maiores e menores harmónicas de duas oitavas sem cordas soltas;
- ✓ Desenvolvimento de alguns arpejos mais complexos para o grau como arpejos de duas oitavas sem cordas soltas;
- ✓ Domínio da pulsação e sonoridade, com e sem apoio;
- ✓ Domínio do sentido rítmico;
- ✓ Domínio de execução de dinâmicas;
- ✓ Capacidade de memorização;

- ✓ Leitura à primeira vista;
- ✓ Introdução à execução de harmónicos;
- ✓ Domínio e segurança nas apresentações em publico.

Por forma a atingir estes objetivos, é espectável que os objetivos e competências referentes ao 1º grau estejam devidamente consolidadas. Não existindo, à semelhança de outros instrumentos, uma rigidez quanto ao método a adotar, o docente deverá ter sempre presente um enorme espírito crítico e sensibilidade constantes, para conseguir avaliar o aluno, construindo um percurso sempre com novas metas, com o cuidado de não criar demasiadas dificuldades ao ponto de comprometer a motivação do aluno.

2.2. Plano pré-estabelecido para o 2º Grau

1º Período

- ✓ Muro, Juan António – Basic Pieces Vol. 1:
- ✓ Lições Nº 57 até à Nº 67 (ou outros métodos/peças ao critério do professor responsável)
- ✓ Estudo em Sol Maior F. Carulli
- ✓ Escalas e Arpejos em duas oitavas; Do M e Sol M;
- ✓ Acordes de Do M e Sol M.

2º Período

- ✓ Muro, Juan António – Basic Pieces, Volume 1: Lições no 68 até à no 74 (ou outros métodos/peças ao critério do professor responsável); (Ou Duas peças de dificuldade adequada ao 2º grau)
- ✓ Estudo “Dawn” – William Beauvais (The Royal Conservatory of Music: Guitar Repertoire and Studies 2. Third Edition);
- ✓ Técnica: - Escalas e arpejos em duas 8vas: Fá M e Ré M; - Acordes de Fá Maior e Ré Maior.

3º Período

- ✓ Muro, Juan António – Basic Pieces, Volume 1: Lições no 75 e 76 (ou outros métodos/peças ao critério do professor responsável); (Ou uma peça de dificuldade adequada ao 2º grau)
- ✓ Um dos seguintes Estudos: - Estudo “Omaggio a Debussy” – Leo Brouwer (Nuevos Estudios Sencillos); - Estudo em Dó M (Andantino) – F. Sor (The Royal Conservatory of Music: Guitar Repertoire and Studies 2. Third Edition); - Andante – Dionisio Aguado (The Royal Conservatory of Music: Guitar Repertoire and Studies 2. Third Edition); - Via Brazil – William Beauvais (The Royal Conservatory of Music: Guitar Repertoire and Studies 2. Third Edition);
- ✓ Técnica: - Escalas em duas 8vas; Lá menor natural, Lá menor harmónica e Lá menor melódica; - Arpejo de Lá menor em duas 8vas; - Acorde de Lá menor;
- ✓ Revisão de duas peças/estudos dos períodos anteriores visando a Prova Global no final do 3º Período;
- ✓ Estudo obrigatório
- ✓ Peças/estudos contrastantes
- ✓ Escalas em duas 8vas; Lá menor natural, Lá menor harmónica e Lá menor melódica; - Arpejo de Lá menor em duas 8vas; - Acorde de Lá menor.

2.3. Avaliação

Os critérios de avaliação aprovados são a referência base para a avaliação da disciplina. O professor tem a responsabilidade de efetuar uma observação idónea nas aulas no que refere à evolução das competências exigidas para tanto, são consideradas as observações diretas das aulas e das audições, sendo esta responsabilidade do professor da disciplina. Há ainda lugar a duas provas de conhecimento prático por período.

Por uma questão organizacional da instituição, a partir deste ano a prova de Júri foi substituída por um teste de sala, feito pelo professor do instrumento. As provas globais, obrigatórias para os 2º, 5º e 8º graus, terão pelo menos dois professores do grupo de cordas.

Tabela 1. Avaliação Classe de Guitarra

Parâmetros	1º Período	2º Período	3º Período
Testes*	25%	25%	8,8%
Trabalho de sala de aula	25%	25%	8,8%
Apresentação pública	15%	15%	3,5%
Assiduidade	2,0%	2,0%	0,7%
Pontualidade	2,0%	2,0%	0,7%
Iniciativa e empenho	10%	10%	3,5%
Respeito pelas regras da sala de aula	8%	8%	2,8%
Material necessário	3%	3%	1,1%
Trabalho de casa	10%	10%	3,5%
Avaliação contínua	0,0%	0,0%	65%

Tabela 2. Cotação dos Parâmetros do Teste de Sala

Teste*		*A partir do 3º grau as Peças ficam com uma cotação de 40% e acrescenta-se um novo parâmetro de leitura à primeira vista com a cotação de 10%
Conteúdo	Cotação	
Escalas	20%	
Estudos	30%	
Peças	50%	
Total	100%	

3. Caracterização da Aluna de Instrumento

A aluna que será objeto do ensino supervisionado, frequenta este ano o 2º Grau de guitarra, no regime articulado e tem 11 anos de idade. Iniciou a aprendizagem da guitarra no ano letivo de 2013–2014, o que significa que, antes de entrar no regime articulado, teve dois anos de iniciação à guitarra e Iniciação Musical.

Como foi referido acima, é uma aluna do Regime Articulado, pertencente ao Agrupamento de Escolas Soares de Basto. A aula de guitarra acontece à quinta-feira, com início às 16 horas e 15 minutos, terminando às 17 horas, o que corresponde a um tempo letivo de 45 minutos semanais.

Trata-se de uma aluna muito acessível, pertence a uma família estruturada cujos progenitores possuem formação superior, pai empreendedor, engenheiro de formação, empresário, e mãe advogada. Estes pais, apesar de terem profissões não relacionadas com arte, atribuem importância à disciplina musical. A aluna tem, por isso, todo o apoio familiar no desenvolvimento dos estudos musicais, como tem, também, todo o poder de decisão quanto ao percurso que pretenda fazer, nessa área, apesar de ser muito jovem ainda.

Pode considerar-se uma aluna de excelência, no que concerne a atitudes e comportamento, sendo alguém que constitui um verdadeiro exemplo. É geralmente assídua e pontual. Após algum tempo de indecisão, enquanto aluna de Iniciação, tem demonstrado um enorme nível de motivação intrínseca (conceito que iremos explicar em breve), na aprendizagem da *Guitarra Clássica*, exibindo normalmente muito empenho em todas as suas prestações, quer na sala de aula, quer nas provas e audições em que participa.

No universo da demonstração de capacidades, revela-se constantemente uma aluna obstinada e determinada a exercer total domínio em todas as questões, desde as questões técnicas associadas à execução da guitarra, como todas as competências que fazem parte do domínio teórico, no seu percurso académico enquanto aluna da AMOA. Demonstra por isso facilidade na leitura, facilidade na articulação dos conteúdos e sentido de responsabilidade na realização dos trabalhos de casa indicados.

É uma aluna sempre pronta a participar nas atividades, desde intercâmbios a concursos Internos, como é o caso das Olimpíadas⁵ da AMOA, nas quais participou este ano pela segunda vez e pela segunda vez, ficou em primeiro lugar na sua categoria⁶

É de salientar no desenvolvimento académico da aluna, a presença constante da mãe, a qual desempenha um papel muito importante em todo o processo de aprendizagem não só pela presença, mas também pelo respeito e promoção da autonomia da aluna. Inscrita na guitarra por sua iniciativa, a mãe nunca exerceu qualquer pressão, baseando sempre a sua postura no facto de entender que a

aprendizagem de um instrumento poderia ser uma mais-valia no desenvolvimento cognitivo e social da sua filha. Mostra-se sempre muito interessada na participação da aluna em todas as atividades possíveis, incentivando-a a participar no caso de esta demonstrar algum tipo de hesitação, salvaguardando sempre a importância de um espírito participativo em detrimento do competitivo.

Filha de um pai empreendedor, engenheiro de profissão e empresário e de uma mãe advogada, não é o afastamento destes dois mundos em relação às artes que fazem com que estes pais não atribuam importância à disciplina de formação musical.

4. Classes de Conjunto Iniciação e Guitarra

As classes de conjunto de Iniciação e Guitarra, surgem de forma natural, na medida em que o professor da disciplina de Iniciação Musical, por norma, sempre desenvolvia algum trabalho de música de conjunto com os alunos destas faixas etárias, com o intuito de que estes alunos pudessem participar nos concertos de Natal e Páscoa e de encerramento do ano letivo.

Pelo impacto positivo que normalmente estas apresentações provocavam no seio da comunidade, a atual direção pedagógica entendeu dever criar o tempo dedicado exclusivamente a este tipo de atividade.

Por norma, estes alunos apresentam-se em público com recurso exclusivo ao instrumental *Orff* que a escola dispõe, como poderemos demonstrar no desenvolvimento deste relatório. No entanto, este ano e pelo facto de estas turmas serem uma área de intervenção no que diz respeito ao Projeto de Ensino Artístico, pretende-se que no final do ano letivo, uma vez mais, estes alunos se possam apresentar em grupo. Pela área de ação do docente, Guitarra Clássica, pensou-se inicialmente em juntar as guitarras ao instrumental *Orff*. Seguidamente adotando uma perspetiva mais inclusiva, alargou-se a ideia a todos os instrumentos, assim, cada aluno executará o instrumento que toca, no concerto de fim de ano letivo.

Os principais objetivos desta disciplina são:

- ✓ Desenvolver a capacidade de imaginação e criatividade da criança, por meio de práticas musicais em conjunto;
- ✓ Desenvolver espírito de grupo e trabalho cooperativo.
- ✓ Contribuir para o aumento dos níveis de motivação, no que se relaciona com o estudo do instrumento e da música em geral.
- ✓ Desenvolver os conceitos fundamentais: pulsação, registos graves (baixo) e agudos (altos), movimento melódico;
- ✓ Andamentos (rápido e lento), movimentos sonoros (ascendente e descendente);
- ✓ Desenvolver a capacidade de memória e a acuidade auditiva;
- ✓ Promover a capacidade vocal e expressão musical;
- ✓ Promover o contacto entre alunos, contribuído deste modo para o desenvolvimento das suas competências sociais.
- ✓ Promover o conhecimento de alguns instrumentos musicais, nomeadamente o instrumental *Orff*.

4.1. Conteúdos programáticos

Os conteúdos programáticos imputados às Classes de Conjunto de Iniciação e Guitarra, estão sempre relacionados com a sua intervenção/participação nas audições de interrupção letiva e final de ano.

Normalmente são desenvolvidas temáticas que se adaptem à temática escolhida para as apresentações/concertos de fim de período e fim de ano letivo.

Deste modo, relativamente ao ano letivo 2017/2018, serão:

- ✓ Repor o concerto de final de ano letivo 2016/2017, realizado na Casa da Música do porto com a interpretação das canções associadas à obra *O pequeno Dragão de Água*, uma história de Geneviève Cordelle, com música de Carlos Marques, apresentada no final do ano letivo 2016-2017, reposta no dia 08-10-2017 em Oliveira de Azeméis, com arranjos de Rodrigo Barros, Fernando Tona e Pedro Lourenço.
- ✓ Desenvolver reportório para a participação das Classes de Conjunto de Iniciação e Guitarra no concerto de Natal.
- ✓ Participação do concerto de fim de ano letivo, este último com a interpretação do que se desenvolveu no âmbito da aplicação do *Projeto de Ensino Artístico*.

4.2. Conteúdos desenvolvidos para as Classes de Conjunto Iniciação

Abordou-se a *Lenda do pinheiro de Natal*, uma história infantil de Jean-Baptiste Poquelin Molière, com adaptação desenvolvida pelo docente Rodrigo Barros. Para essa adaptação, foram escritas, pelo próprio, quatro canções originais, nomeadamente, Oliveira, Tamareira, Pinheirinho e É Natal. A cada turma de Classe de Conjunto Iniciação e Guitarra foi atribuída a responsabilidade de executar uma canção, com recurso ao instrumental Orff, além de cantar as restantes.

A quarta canção tocada por elementos exteriores às classes, um grupo de metais criado para o efeito, implicando deste modo outros setores da comunidade escolar, no entanto cantada também pelos alunos das Classes de Conjunto de Iniciação e Guitarra.

Os arranjos musicais, que contemplavam o instrumental *Orff* e a guitarra, foram feitos pelo autor das letras e músicas, o docente Rodrigo Barros. A participação de três alunos de guitarra, mais adiantados, serviu para mais uma vez alargar o número de valências da escola afetas à atividade.

A quarta canção teve arranjos para grupo de metais do docente Miguel Pais.

- ✓ Canção **Tamareira** Composição e arranjos Rodrigo Barros;
- ✓ Canção **Oliveira** Composição e arranjos Rodrigo Barros;
- ✓ Canção **Pinheirinho** Composição e arranjos Rodrigo Barros;
- ✓ Canção **É Natal** Composição Rodrigo Barros; Arranjos Miguel Pais.

A segunda obra poético-musical trabalhada abordava a história de um menino que chega tarde à escola, intitulada: **Ruca, num dia Inacreditável**. Esta é uma obra poético-musical que foi desenvolvida em contexto de sala de aula com a participação dos alunos. Deverá ser interpretada por eles no final do ano letivo, não com o instrumental *Orff*, desta vez, mas com os instrumentos que cada um estuda na Academia. Os aspetos musicais também foram, na sua maioria, desenvolvidos em contexto de aula e posteriormente editados pelo docente

- ✓ Canção **A caminho da Escola** Composição e arranjos Rodrigo Barros;
- ✓ Canção **Na Escola** Composição e arranjos Rodrigo Barros;
- ✓ Canção **Regresso a casa** Composição e arranjos Rodrigo Barros.

4.3. Avaliação

A avaliação neste contexto, das CCI/G, tem um papel essencialmente motivacional, não tendo sido, por este motivo, estabelecido um critério apertado de avaliação sustentado na demonstração de aquisição de competências de música de câmara, nem no domínio técnico do instrumento.

Um dado adquirido é, sem margem para qualquer erro, o facto de existirem divergências no que respeita às competências, entre os vários elementos das classes. Pese, no entanto, este facto, o principal elemento diferenciador do nível de avaliação prende-se com o interesse demonstrado na atividade, com a assiduidade e com a participação nas apresentações da classe. A avaliação, normalmente, oscila entre os dois níveis: *Bom* e *Muito Bom*. No entanto, prevê-se que já a partir do próximo ano letivo a avaliação possa contar com pelo menos mais um nível, *satisfaz*, na medida em que se pretende alcançar outros patamares de “justiça”. Além de que, este tipo de avaliação pode promover alguma *promiscuidade* até junto dos pais, premiando quem não se esforça tanto. Poderá ainda contribuir para o desenvolvimento de uma ideia menos correta, no que respeita ao rigor recomendável numa avaliação. Dentro desta evolução do paradigma, a variante capacidade técnica será inevitavelmente introduzida, já a partir do próximo ano letivo.

5. Caracterização das Classes de Conjunto Iniciação e Guitarra

Neste relatório serão incluídas as três classes de conjunto. Na medida em que todas serão alvo do meu Projeto de Ensino Artístico (PEA). No entanto e devido à heterogeneidade das classes farei uma caracterização individualizada de todas as turmas. Acresce o facto de, não obstante o projeto ser o comum e estarem todas a trabalhar com o mesmo objetivo, existirão aspetos particulares em cada turma, desde logo no que respeita, por exemplo, à sua formação.

Sobre este aspeto, é importante desde logo referir que o único critério que esteve presente na constituição das turmas foi a conveniência de horário para os encarregados de educação, o que contribui logo à partida para algum desequilíbrio nas turmas tanto ao nível etário, como na distribuição dos instrumentos. Iremos, por isso, trabalhar com turmas verdadeiramente heterogéneas.

Numa primeira análise podemos ver o panorama geral dos alunos no que diz respeito à sua idade, ao seu instrumento e género.

5.1. Classe de Conjunto Iniciação e Guitarra - turma A

A *Classe de Conjunto Iniciação e Guitarra A (CCI/G-A)*, numa ordem cronológica é a primeira da semana. É uma turma constituída por 14 alunos, com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos de idades, na qual existe um leque de instrumentos composto por: piano, violino, guitarra, percussão e três sopros, trombone, clarinete e saxofone. Em termos de género, há uma predominância do género masculino em relação ao feminino. No que concerne ao nível, está dividida pelos níveis Iniciação II e Iniciação IV

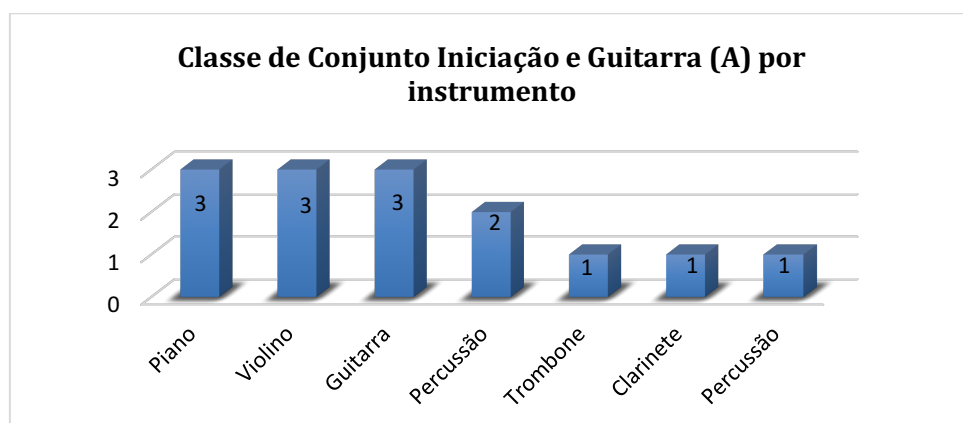


Gráfico 8. Alunos da CCI/G-A por Instrumento

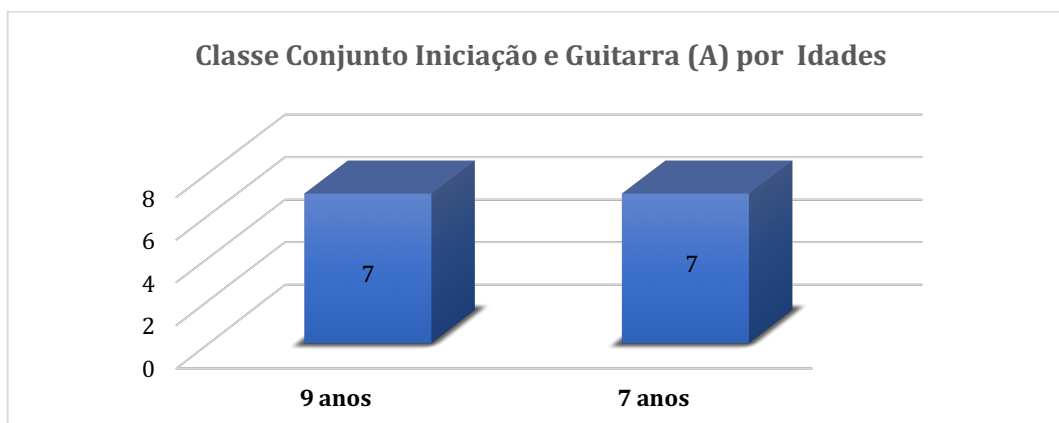


Gráfico 9. Alunos da CCI/G-A por Idades

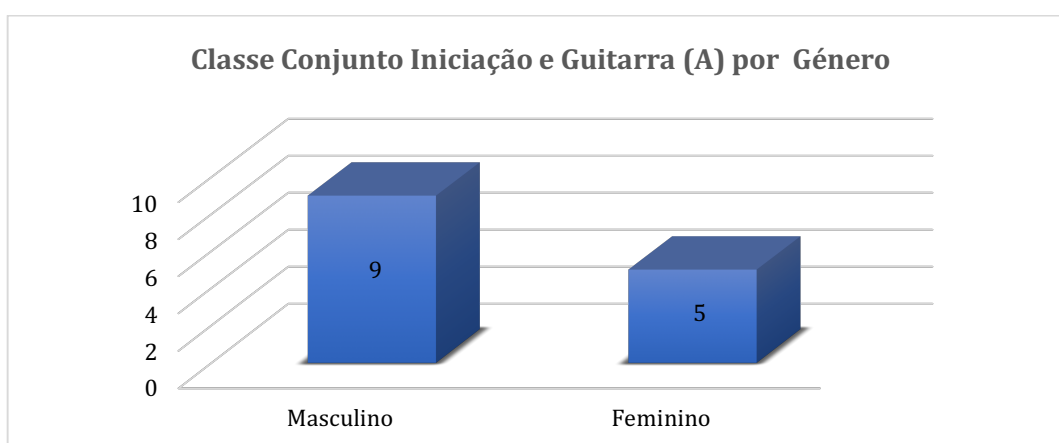


Gráfico 10. Alunos da CCI/G-A por Género

5.2. Classe de Conjunto Iniciação e Guitarra - turma B

A *Classe de Conjunto Iniciação e Guitarra B (CCI/G-B)*, numa ordem cronológica é a segunda da semana. É uma turma constituída por 16 alunos, com idades compreendias entre os 4 e os 9 anos de idade. Nesta turma, existe um leque de instrumentos composto por: piano, flauta-transversal, guitarra, violoncelo, saxofone, trombone, trompete e violino. Em termos de género, há predominância do feminino, 9 indivíduos, em relação ao masculino, com 7 indivíduos. No que respeita ao nível, está dividida entre a pré-iniciação e Iniciação IV, excluindo unicamente a iniciação I. De salientar que esta será a turma observada no desenvolvimento do **Projeto de Ensino Artístico**, no âmbito da prática supervisionada do nosso mestrado.

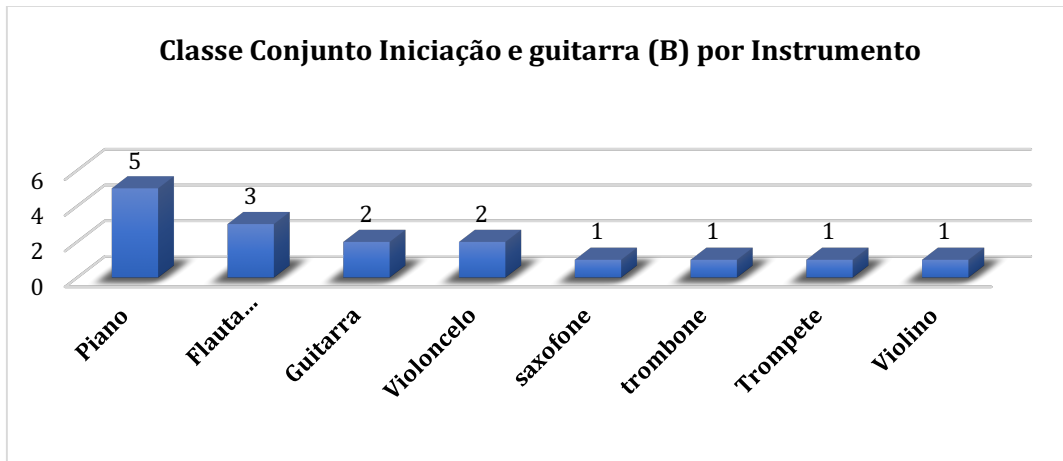


Gráfico 11. Alunos da CCI/G-B por Instrumento

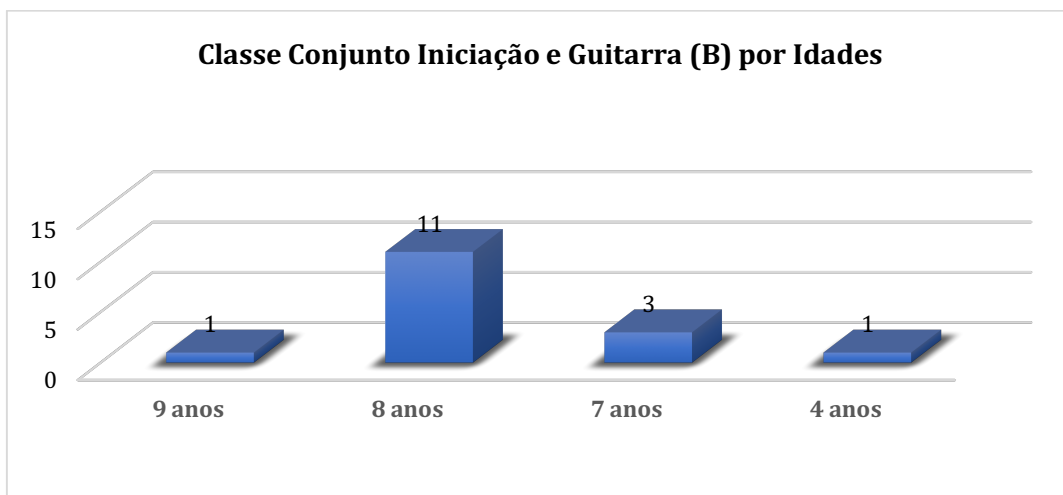


Gráfico 12. Alunos da CCI/G-B por Idades

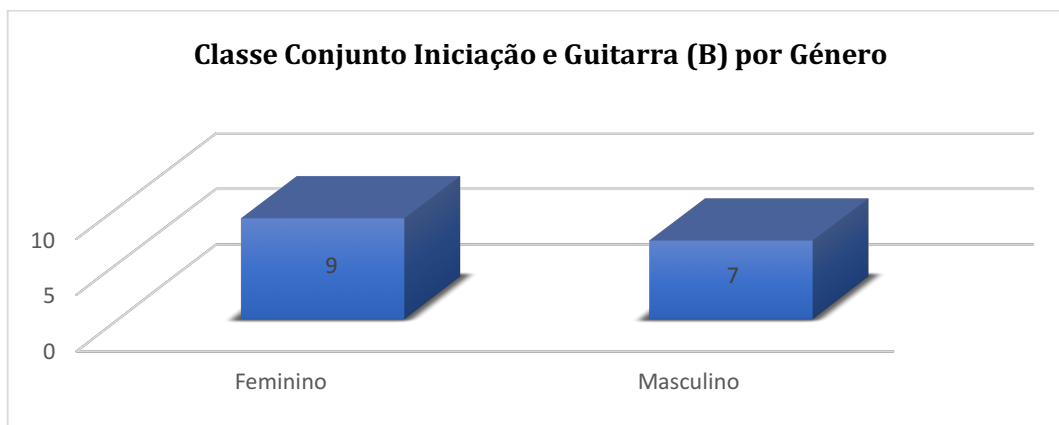


Gráfico 13. Alunos da CCI/G-B por Género

5.3. Classe de Conjunto Iniciação e Guitarra - turma C

A *Classe de Conjunto Iniciação e Guitarra C (CCI/G-C)*, numa ordem cronológica é a terceira da semana. É uma turma constituída por 20 alunos, com idades compreendias entre os 4 e os 9 anos de idade. Nesta turma, existe um leque de instrumentos composto por: violino, percussão, piano, violoncelo, guitarra, flauta-transversal e saxofone. Quanto ao género, um domínio do género feminino 13 indivíduos, em relação ao masculino, com 7 indivíduos. Quanto ao nível, está dividida entre a pré-iniciação e Iniciação IV, com todos os níveis incluídos.

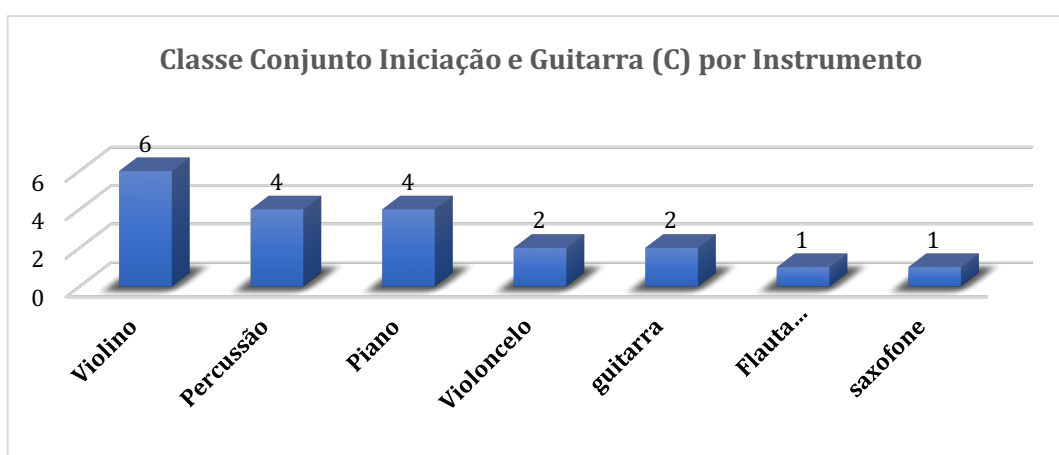


Gráfico 14. Alunos da CCI/G-C por Instrumento

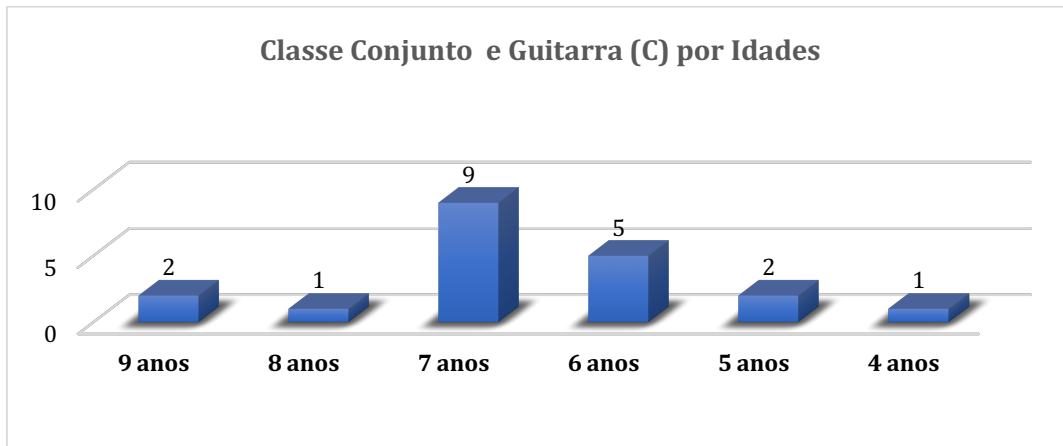


Gráfico 15. Alunos da CCI/G-C por Idades

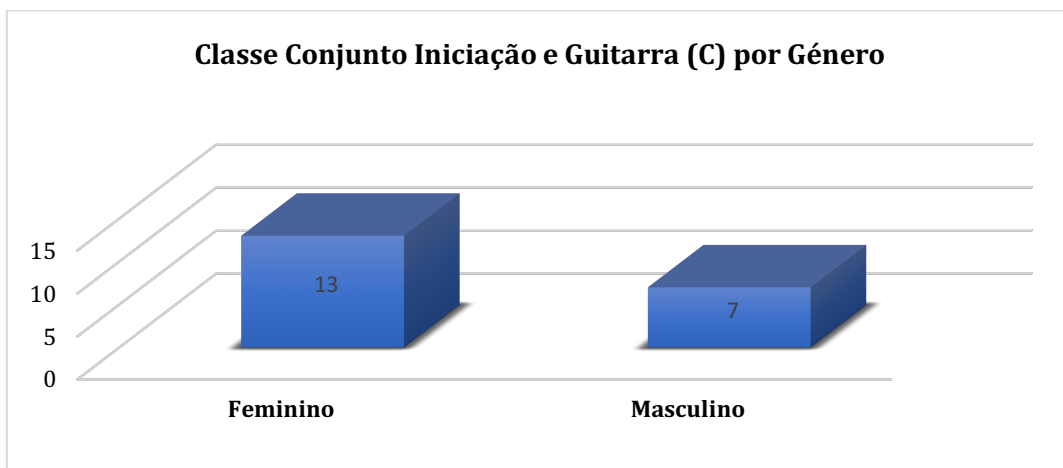


Gráfico 16. Alunos da CCI/G-C por Género

5.4. Horários das Classe de Conjunto Iniciação e Guitarra

Tabela 3. Horário das Classes de Conjunto Iniciação e Guitarra

Horário das Classes de Conjunto Iniciação e Guitarra			
Classe de Conjunto	CCI/G-A	CCI/G-B	CCI/G-C
Dia	quinta-feira	sexta-feira	sábado
Hora – Ini./Term.	18h45/19h30	18h45/19h30	10h45/11H30

6. Desenvolvimento da prática de Ensino supervisionada- Instrumento

6.1. Planificações Trimestrais de Guitarra

Tabela 4. Planificação Trimestral Guitarra 2.º Grau, 1.º Período, Ano letivo 2017/2018

Professor responsável	Rodrigo Barros	Destinatário	Aluna de Guitarra	Nº de Aulas Previstas	13
		Grau	2º	Tempo de Cada Aula	45 min.

Objetivos	Conteúdos/ Competências	Metodologia	Tempo	Recursos/ Equipamento	Avaliação
<p>Gerais</p> <ul style="list-style-type: none"> Desenvolver o nível da relação emotiva com a música, e do estado de autonomia com o instrumento; Promover o incrementar a capacidade autónoma com o instrumento; Contribuir para a aquisição de um nível mais elevado; Domínio e segurança nas apresentações em publico. 	<ul style="list-style-type: none"> Afinação; Postura; Leitura; Digitações Desenvolvimento técnico; Articulação/ coordenação; Dinâmica. <ul style="list-style-type: none"> Estudo de escalas e arpejos: Sol Maior, Fá Maior e Ré menor harmónica duas oitavas sem cordas soltas. 	<ul style="list-style-type: none"> Afinação da guitarra com recurso a um afinador; Promoção de uma postura correta; Adoção de andamentos lentos; Articulações diversas: indicador médio; indicador anelar; Colocação da mão esquerda: iniciar o estudo da escala nota a nota levantando apenas os dedos necessários; Aumentar gradualmente o andamento, com recurso ao metrónomo; Crescendos e diminuendo, com recurso à deslocação da mão direita; Prática de ralentando. 	45 minutos	<ul style="list-style-type: none"> Guitarra Afinador Estante Partituras Apoio de pé Lápis Borracha Metrónomo 	<ul style="list-style-type: none"> Avaliação por observação direta Elaboração de um relatório de aula
<p>Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> Domínio de uma postura em relação à posição do corpo e da Guitarra; Introdução à técnica de ligados; Domínio na coordenação de ambas as mãos; Domínio na mudança de posição com fluidez; Domínio de alguns acordes de três e quatro sons; Domínio de escalas Maiores e menores harmónicas de duas oitavas sem cordas soltas; Desenvolvimento de alguns arpejos mais complexos para o grau como arpejos de duas oitavas sem cordas soltas; Domínio da pulsação e sonoridade, com e sem apoio; 	<ul style="list-style-type: none"> Estudo <i>Andante</i> F. Carulli; <i>Gigue</i> (Johann Anton Logy); <i>Cubana</i> (Patrick Benahm). 	<ul style="list-style-type: none"> Adoção de andamentos lentos e relaxados; Exigência técnica de conteúdos gerais e específicos; Desenvolvimento de um conceito estético; Abordagem às questões de agógica e dinâmica; 			

<ul style="list-style-type: none"> • Domínio do sentido rítmico; • Domínio de execução de dinâmicas; • Capacidade de memorização; • Introdução à execução de harmónicos; 					
--	--	--	--	--	--

Tabela 5. Planificação Trimestral Guitarra 2.º Grau, 2.º Período, Ano letivo 2017/2018

Professor Responsável	Rodrigo Barros	Destinatário	Aluna de Guitarra	Nº de Aulas Previstas	11
		Grau	2º	Tempo de cada aula	45min.
Objetivos	Conteúdos/ Competências	Metodologia	Tempo	Recursos/ Equipamentos	Avaliação
<p>Gerais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consolidar os conhecimentos adquiridos no primeiro período; • Desenvolver o nível da relação emotiva com a música; • Promover o incrementar a capacidade autónoma com o instrumento; • Contribuir para a aquisição de um nível mais elevado; • Domínio e segurança nas apresentações em publico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Afinação; • Postura; • Leitura; • Ditaçãoes • Desenvolvimento técnico • Articulação/ coordenação; • Dinâmica; 	<ul style="list-style-type: none"> • Afinação da guitarra com recurso a afinador; • Afinação da guitarra com recurso a um afinador; • Promoção de uma postura correta; • Exercícios e escalas cromáticas maiores e menores harmónicas e melódicas; • Colocação da mão esquerda na segunda posição, com todos os dedos pousados; • Iniciar o estudo da escala nota a nota levantando apenas os dedos necessários; • Alternar articulação na mão esquerda entre: indicador médio e indicador anelar; • Adoção de andamentos lentos; • Aumentar gradualmente o andamento, com recurso ao metrónomo; • Crescendos e diminuendo, com recurso à deslocação da mão direita para o cavalete e para a escala; • Prática de ralentando; 	45 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Guitarra • Afinador • Estante • Partituras • Apoio de pé • Lápis • Borracha 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação por observação direta • Elaboração de um relatório de aula
<p>Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evolução quanto ao domínio de uma postura em relação à posição do corpo e da Guitarra; • Domínio de escalas Maiores menores e arpejos de duas oitavas sem cordas soltas; • Desenvolver a técnica de ligados; • Domínio na coordenação de ambas as mãos; • Domínio na mudança de posição com fluidez; • Conhecimento de alguns acordes de três e quatro sons; • Conhecer/ aprender alguns acordes; • Desenvolver a execução de harmónicos; • Domínio da pulsação e sonoridade, com e sem 	<ul style="list-style-type: none"> • Escalas Mib Maior e Dom harm. Em duas oitavas; • Andantino F. Carulli; • Cubana (Patrick Brenham) • Pippermint Rag (David Cottan). • Estudo Andante Nº1, op. 44 (F. Sor); • Acordes de Dó Maior Fá Maior e Sol Maior. 	<ul style="list-style-type: none"> • exigência técnica de conteúdos gerais e específicos; • desenvolvimento de um conceito estético; • Abordagem às questões de agógica e dinâmica; 			

apoio; • Domínio do sentido rítmico; • Domínio de execução de dinâmicas; • Capacidade de memorização; • Leitura à primeira vista;					
---	--	--	--	--	--

Tabela 6. Planificação Trimestral Guitarra 2.º Grau, 3.º Período, Ano letivo 2017/2018

Professor Responsável	Rodrigo Barros	Destinatário	Aluna de Guitarra	Nº de Aulas Previstas	09
		Grau	2º	Tempo de cada aula	45min.
Objetivos	Conteúdos/ Competências	Metodologia	Tempo	Recursos / Equipamentos	Avaliação
<p>Gerais</p> <ul style="list-style-type: none"> Aferir sobre o estado dos conhecimentos adquiridos no final do ano letivo anterior; Desenvolver o nível da relação emotiva com a música, e do estado de autonomia com o instrumento; Promover o incrementar a capacidade autónoma com o instrumento; Contribuir para a aquisição de um nível mais elevado; 	<ul style="list-style-type: none"> Afinação; Postura; Leitura; Digitações Desenvolvimento técnico Articulação/ coordenação; Dinâmica; 	<ul style="list-style-type: none"> Afinação da guitarra com recurso a afinador; Afinação da guitarra com recurso a um afinador; Promoção de uma postura correta; Adoção de andamentos lentos; Articulações diferenciadas: indicador médio; indicador anelar; Adoção de andamentos lentos e relaxados; Aumentar gradualmente o andamento, com recurso ao metrónomo; Crescendos e diminuendo, com recurso à deslocação da mão direita; Prática de ralentando. 	45 minutos	<ul style="list-style-type: none"> Guitarra Afinador Estante Partituras Apoio de pé Lápis Borracha Metrónomo 	<ul style="list-style-type: none"> Avaliação por observação direta Elaboração de um relatório de aula
<p>Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> Domínio de uma postura em relação à posição do corpo e da Guitarra; Desenvolver a técnica de ligados; Domínio na coordenação de ambas as mãos com fluidez; Conhecimento de alguns acordes de três e quatro sons; Domínio de escalas Maiores e menores harmónicas de duas oitavas sem cordas soltas e respetivos arpejos; Domínio da pulsação e sonoridade, com e sem apoio; Domínio do sentido rítmico; Domínio de execução de dinâmicas; Capacidade de memorização; Leitura à primeira vista; 	<ul style="list-style-type: none"> Consolidação das escalas de Sol, Fá, Mib e Ré Maiores Dó menor e Si menor, Escala de Lá menor melódica. <ul style="list-style-type: none"> <i>Estudo Nº1</i> Leo Boruwer, Blind Mary Rumba (John Nash); peça Blind Mary (Turlough O'Carolan), (1670-1738) 	<ul style="list-style-type: none"> Execução de programa mínimo adequado ao desenvolvimento previsto; Exigência técnica de conteúdos gerais e específicos; Desenvolvimento de um conceito estético; Abordagem às questões de agógica e dinâmica; 			

6.2. Planificações e Reflexões Aulas Guitarra

Tabela 7. Planificação e relatório da aula de instrumento do dia 19 de outubro de 2017, Guitarra 2.º Grau

Professor Responsável	Rodrigo Barros	Destinatário	Aluna Git.	Aula Nº	05
		Grau	2º	Tempo previsto	45m
Sumário	Escala e Arpejo de <i>Fá Maior</i> . Continuação da aula anterior. Andante: aspetos relacionados carácter e da dinâmica do estudo. Gigue (Johann Anton Logy).			Data	19-10-2017
Objetivos	Conteúdos / Competências	Metodologia	Tempo	Recursos / Equipamentos	Avaliação
Gerais <ul style="list-style-type: none"> Consolidar e aplicar os conhecimentos a novas situações; Adquirir novos conceitos; Desenvolver recursos autónomos. 	<ul style="list-style-type: none"> Afinação/aquecimento; Postura; 	<ul style="list-style-type: none"> Afinação da guitarra com recurso a um afinador; Promoção de uma postura correta; Utilização da <i>Escala e Arpejo de sol Maior</i> para aquecimento e andamentos crescentes; 	10 minutos	<ul style="list-style-type: none"> Guitarra Afinador Estante Partituras Apoio de pé Lápis Borracha 	<ul style="list-style-type: none"> Avaliação por observação direta Elaboração de um relatório de aula
	<ul style="list-style-type: none"> Articulação; <i>Escala e arpejo de Fá Maior</i> duas oitavas; Conceito de meia barra na primeira posição; 	<ul style="list-style-type: none"> Colocação da mão esquerda na primeira posição, pressionar notas com mais que um dedo: ex, nota sol 6ª corda pousar dedos 2 e 3; Iniciar o estudo da escala nota a nota levantando apenas os dedos necessários; Alternar articulação na mão esquerda entre: indicador médio e indicador anelar; Aumentar gradualmente o andamento; Aplicação de meia barra para as notas do e fá índice 4 (dedo 1 pisa do e fá); Executar o arpejo com pulsação simples; 	10 minutos		
Específicos <ul style="list-style-type: none"> Consolidar o domínio e controlo da afinação da guitarra; Praticar escalas e arpejos; Desenvolver capacidade de controlo sonoro; Desenvolver sentido musical, estético e interpretativo; Desenvolver capacidade de leitura vertical. 	<ul style="list-style-type: none"> Dinâmica; <i>Andante F. Carulli</i>: dinâmica; 	<ul style="list-style-type: none"> Breve passagem pelo estudo por forma a confirmar o trabalho desenvolvido no que diz respeito à dinâmica; 	5 minutos		
	<ul style="list-style-type: none"> Leitura; Acorde de três e quatro sons; <i>Gigue</i> (Johann Anton Logy); 	<ul style="list-style-type: none"> Leitura feita compasso a compasso; Digitação de ambas as mãos; Junção do compasso seguinte aos anteriores, sucessivamente; Adoção de um andamento lento; Articulação e coordenação de ambas as mãos; 	15 minutos		
	<ul style="list-style-type: none"> Marcação dos aspetos a estudar em casa na caderneta da aluna; Reflexão sobre os conteúdos abordados; 	<ul style="list-style-type: none"> Promoção de uma lógica de culto à consciencialização, sobre o trabalho desenvolvido na aula e a necessidade de este ter continuidade individualmente. 	5 minutos		

Tabela 8. Relatório da aula de instrumento do dia 19 de outubro de 2017, Guitarra 2.º Grau

Relatório da aula Nº5
<p>Como habitualmente a aula teve o seu início dentro do horário previsto, com todo o processo relativo, às boas vindas e à instalação da aluna, seguido da inevitável afinação da guitarra.</p> <p>Para o aquecimento foi adotado a aplicação de conceitos e conteúdos aferidos anteriormente, no caso a escala de Sol Maior e o respetivo arpejo.</p> <p>Ultrapassada esta fase dentro do tempo previsto, entramos na abordagem dos novos conteúdos previstos para esta aula, ou seja, numa primeira fase a <i>Escala de Fá Maior</i> (Anexo 1) em duas oitavas na primeira posição, com a aplicação sempre que possível de mais que um dedo para pressionar a nota e com isso promover uma maior estabilidade da mão esquerda. O <i>Arpejo de Fá Maior</i> (Anexo 1) ainda que abordado foi simplesmente com o intuito tentar obedecer à planificação da aula e acabou por ser remetida para a próxima aula o seu estudo mais aprofundado.</p> <p>No desenvolvimento do arpejo houve necessidade de um cuidado maior no que diz respeito à aplicação do conceito de meia barra na primeira posição. Ainda que não dominado de imediato o conceito ficou assimilado em termos teóricos e irá constar do trabalho que a aluna deverá desenvolver em casa.</p> <p>De seguida passámos à execução na íntegra do estudo <i>Andante</i> de (F. Carulli) (Anexo 2), por forma a verificar as questões dinâmicas abordadas nas aulas anteriores, sobre as quais a aluna começa a evidenciar algum domínio técnico. Foi necessário neste momento alertar a aluna para o que era melodia e o que era acompanhamento, na medida em que estavam os dois pouco definidos.</p> <p>Do ponto quatro desta aula constava o início da leitura da peça <i>Gigue</i> (Johann Anton Logy) (Anexo 3). Este processo foi iniciado compasso a compasso, com o cuidado de não menosprezar qualquer aspeto da digitação, por forma a que a articulação entre as duas mãos pudesse ficar assim menos difícil. A leitura foi interrompida no compasso 9 por falta de tempo para mais.</p> <p>Acresce em termos de dificuldade de leitura nesta peça o facto de aparecerem acordes de quatro sons, aos quais foi dada especial atenção.</p> <p>Os últimos cinco minutos foram dedicados aos aspetos gerais do estudo e aspetos burocráticos como preenchimento do trabalho de casa na caderneta da aluna.</p> <p>Consideram-se os objetivos propostos para esta aula atingidos com sucesso</p>

Tabela 9. Planificação e relatório da aula de instrumento do dia 08 de março de 2018, Guitarra 2.º Grau

Professor Responsável	Rodrigo Barros	Destinatário	Aluna Git.	Aula Nº	23
Sumário	Preparação para a audição, escolha da peça a tocar. Estudo Nº1 op. 44 F. Sor.		Data	08-03-2018	
Objetivos	Conteúdos/ Competências	Metodologia	Tempo	Recursos/ Equipamentos	Avaliação
Gerais <ul style="list-style-type: none"> • Adquirir conceitos; • Aplicar conhecimentos anteriores a novos contextos; • Desenvolver recursos autónomos; 	<ul style="list-style-type: none"> • Afinação da guitarra com recurso a afinador; • Postura; • Aquecimento/ Escala Cromática de Mi em duas oitavas; • Desenvolvimento técnico; 	<ul style="list-style-type: none"> • Afinação da guitarra com recurso a um afinador; • Promoção de uma postura correta; • Desenvolvimento de uma postura descontraída, através da adoção de um andamento lento e descontraído; • Aumentar o andamento se possível; • Articulação entre: i, m; i, a. 	10 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Guitarra • Afinador • Estante • Partituras • Apoio de pé • Lápis • Borracha • Metrónomo 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação o por observação direta. • Elaboração de um relatório de aula.
Específicos <ul style="list-style-type: none"> • Observar o nível de controlo técnico e controlo da afinação; • Desenvolver sentido de Andamento; • Desenvolver a agógica e sonoridade; • Sentido musical, estético e interpretativo; • Desenvolver a capacidade de leitura; • Desenvolver capacidade técnica: pulsação simples. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dinâmica, interpretação; • <i>Gigue</i> de (Johann Anton Logy); • Cubana (Patrick Brenham); • Andantino F. Carulli; • Leitura • Pulsação simples. • Estudo Nº1 op. 44 F. Sor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ouvir as duas peças atentamente e em acordo com a aluna escolher a que se entenda mais apropriada para apresentação, tendo em conta a segurança na interpretação; • Privilégio da condução melódica; • Coordenação faz duas mãos no momento do ataque das notas. • Desenvolver arpejos com acorde diminuto com movimento do polegar entre a 4ª e a 6ª corda, para exercitar o toque arpejado em pulsação simples; • Transferir essa competência para o estudo Nº1 op 44, de F. Sor 	30 minutos		
	<ul style="list-style-type: none"> • Marcação dos aspetos a estudar em casa na caderneta da aluna; • Reflexão sobre os conteúdos abordados; 	<ul style="list-style-type: none"> • Promoção de uma lógica de culto à consciencialização, sobre o trabalho desenvolvido na aula e a necessidade de este ter continuidade individualmente. 	5 minutos		

Tabela 10. Relatório da aula de instrumento do dia 08 de março de 2018, Guitarra 2.º Grau

Relatório da aula Nº23
<p>A aula teve o seu início dentro do horário previsto, feita a afinação da guitarra. Procedemos, entretanto, a um breve aquecimento com a escala cromática de, Mi.</p> <p>Logo depois e porque estava já próxima a audição interna da academia, a primeira sugestão que dei para a apresentação dela foi que repetisse a <i>Gigue</i> de (Johann Anton Logy) (Anexo 3), exatamente o que tinha tocado e muito bem na audição de intercâmbio, mas a aluna queria tocar outra coisa, no caso, a Cubana (Patrick Brenham) (Anexo 4).</p> <p>Sugeri que tocasse as duas e no final deixei inteiramente ao critério dela mudar se assim entendesse. Creio que é muito importante que o aluno toque o que lhe estiver a dar mais prazer no momento.</p> <p>Passámos então à leitura do <i>Estudo Nº1 op 44 de F. Sor</i> (Anexo 5). A aluna ainda não consegue sair da primeira.</p> <p>Dentro das dificuldades que a aluna revelou a que mais se salientava era a dificuldade no toque da pulsação simples. A aluna está demasiadamente cola ao toque com apoio, pelo que, este estudo vem no que eu posso considerar momento oportuno. A adoção de um acorde diminuto estável na mão esquerda e o arpejar da mão direita em pulsação simples foi uma vez mais a estratégia adotada para desenvolvimento deste aspeto técnico.</p> <p>Outro aspeto que tivemos que trabalhar foi também a estabilidade da mão esquerda, por exemplo logo no início do estudo, com a colocação do acorde de Dó Maior, deixando o movimento para a mão esquerda.</p> <p>A aluna revelou alguma resistência à necessidade de respeitar a digitação, por isso a indicação foi no sentido de que com calma e com a adoção de um andamento lento ela iria superar, aspeto que teve a concordância da aluna e de imediato começou a obter resultados nos primeiros compassos. Por isso chamei-lhe à atenção sobre a importância de uma atitude mental positiva.</p> <p>Tivemos ainda tempo para passar Andantino de F. Carulli (Anexo 6), subsistem duas ou três questões rítmicas por resolver. Mas essencialmente trabalhamos as dinâmicas principalmente nos finais de frase.</p> <p>A aula terminou com a habitual nota na caderneta com os aspetos a estudar em casa.</p>

Tabela 11. Planificação e relatório da aula de instrumento do dia 17 de maio de 2018, Guitarra 2.º Grau

Professor responsável	Rodrigo Barros	Destinatário	Aluna Git.	Aula Nº	31
Sumário	Continuação do trabalho relativo à recuperação dos conteúdos anteriores. Leitura da peça Blind Mary (Turlough O'Carolan), (1670-1738)			Tempo previsto	45min.
Objetivos	Conteúdos/ Competências	Metodologias	Tempo	Recursos/ Equipamento	Avaliação
Gerais • Consolidar o programa desenvolvido; • Preparação para a prova global	<ul style="list-style-type: none"> • Afinação/aquecimento; • Postura; • Revisão cromática de Mi em duas oitavas; • Do, Do#, Ré, Ré# 3, Mi Maiores. • Do e Si menores • La menor • Melódica de duas oitavas 6ª corda. 	<ul style="list-style-type: none"> • Afinação da guitarra com recurso a um afinador; • Promoção de uma postura correta; • Desenvolver como aquecimento a escala cromática de Mi com i, m; m, a; i, a; • Adotar ritmo irregular colcheia semicolcheia e vice-versa. • Escalas para a prova <i>Fá Maior e Do Maior, Ré Menor Harmónica e Lá Menor Melódico</i> de duas arpejos. 	10 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Guitarra • Afinador • Estante • Partituras 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação por observação direta
Específicos • Observar o nível de controlo técnico e domínio do instrumento e controlo da afinação; • Desenvolver sentido de Andamento; • Desenvolver a capacidade de controlo de produção sonora; • Sentido musical, estético e interpretativo.	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento das Dinâmicas e fraseados nas peças e estudos anteriores; • Revisão aos conteúdos para a prova global; • Gigue (Jihann Anton Logy 1650-1721); • Peppermint Rag (David Cottan); • Leitura; • Blind Mary (Turlough O'Carolan), (1670-1738). 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho específico de mão direita por meio de arpejo de acordes e escalas, com deslocamento da mão da boca até ao cavalete e vice-versa; • Prestar atenção aos aspetos técnicos, de dinâmica e de agógica que eventualmente já estejam menos presentes; • Concluir a leitura da peça Blind Mary (Turlough O'Carolan), (1670-1738): 	35 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Apoio de pé • Lápis • Borracha 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de um relatório de aula

Tabela 12. Relatório da aula de instrumento do dia 17 de maio de 2018, Guitarra 2.º Grau

Relatório da aula Nº31
<p>A aula começou com a habitual afinação e aquecimento. Nesta fase para o aquecimento usamos o conteúdo técnico que será apresentado na prova da próxima semana: escalas e acordes (conforme o que foi decidido na aula Nº29).</p> <p>Depois do aquecimento fizemos de novo uma passagem pelo reportório que a aluna vai apresentar na prova global. Aqui houve necessidade de prestar alguma atenção a dois erros de leitura que a aluna estava a fazer e fomos obrigados a repetir algumas vezes, uma vez que o erro já estava interiorizado. De salientar que o erro era antigo, mas que não ocorreu na última aula, no entanto, voltou.</p> <p>De seguida, a aluna manifestou alguma dificuldade em conseguir interiorizar o estudo Nº1 de Leo Brouwer (Anexo 7), pelo que foi necessário algum investimento em termos de tempo para que essas questões de inadaptação principalmente rítmica se pudessem começar a desvanecer. Esperamos que com o trabalho da aula e o estudo que a aluna irá desenvolver em casa fique plenamente superado.</p> <p>Com a planificação já em segundo plano, passámos às duas peças, com a Peppermint Rag (David Cottan) (Anexo 8), a merecer um pouco mais de atenção em termos de dinâmica, pois o crescendo que a aluna pretendia fazer era mais um súbito. Houve por isso necessidade de trabalhar um pouco esse aspeto, recorrendo ao movimento da mão direita entre a boca e o cavalete da guitarra que terá.</p> <p>Com este trabalho não previsto tivemos de adiar uma vez mais a continuação da leitura da peça, Blind Mary (Turlough O'Carolan), (1670-1738), no entanto, a aluna tem consciência que embora a sua prova seja na próxima semana o trabalho do trimestre ainda não terminou e o programa será cumprido.</p> <p>Não tendo sido atingidos os objetivos para esta aula, entendemos que a aula foi positiva.</p>

7. Desenvolvimento da prática de Ensino supervisionada- Classe de Conjunto Iniciação e Guitarra

7.1. Planificações trimestrais

Tabela 13. Planificação Trimestral de Classe de Conjunto Iniciação e Guitarra 1.º Período

Professor Responsável	Rodrigo Barros	Destinatário	Classes de Conjunto; Turmas, A, B, C	Nº de Aulas Previstas	Turma A-13 Turma B-12 Turma C-14
		Grau	Iniciação	Tempo	45m

Objetivos	Conteúdos/ competências	Aulas previstas	Metodologia	Recursos	Tempo/ sala
Gerais <ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a capacidade de abstração; Desenvolver a capacidade de imaginação e criatividade da criança, por meio de prática musicais em conjunto; Promover experiência com o instrumental Orff; Desenvolver competências sociais. Desenvolver Conteúdo para a audição de Natal. 	<ul style="list-style-type: none"> O Pequeno Dragão de Água 	<ul style="list-style-type: none"> Turma A – 03 aulas Turma B – 04 aulas Turma C – 04 aulas 	<ul style="list-style-type: none"> Substituição de elementos/alunos que já não frequentam a classe; Apelo à capacidade de memorização, na medida em que já passaram quase três meses da apresentação do espetáculo; Desenvolvimento das aulas com um carácter dinâmico, adotando uma forma lúdica para o desenvolvimento dos conteúdos; Interpretação e comunicação; Dizer rimas com acompanhamento da pulsação. 		
Específicos <ul style="list-style-type: none"> Desenvolver os conceitos fundamentais: pulsação, registos graves (baixo) e agudos (altos), movimento melódico; Andamentos (rápido e lento), movimentos sonoros (ascendente e descendente); Desenvolver a capacidade de memória e a acuidade auditiva; Desenvolver o sentido rítmico e de pulsação, registos graves e agudos, movimentos lentos e rápidos, ascendentes e descendentes; Promover a capacidade vocal e expressão musical; Promover o contacto com o texto poético; 	<ul style="list-style-type: none"> Audição de Natal. Temas para instrumental Orff. 	<ul style="list-style-type: none"> Turma A – 10 aulas Turma B – 08 aulas Turma C – 10 aulas 	<ul style="list-style-type: none"> Distribuição dos alunos pelos instrumentos, tendo em conta as suas possíveis capacidades; Recurso à capacidade de memorização do aluno; Adicionar um instrumento de cada vez, na medida em que os alunos vão demonstrando competência para assegurar o que lhes foi atribuído; Substituição de algum aluno, por acumulação de falta. 	<ul style="list-style-type: none"> Instrumental Orff da Sala de Aula. 	45 minutos / Iniciação

Tabela 14. Planificação Trimestral de Classes de Conjunto Iniciação e Guitarra 2.º Período

Professor Responsável	Rodrigo Barros	Destinatários	Classes de conjunto; turmas A, B, C	Número de aulas previstas	Turma A – 11 Turma B – 11 Turma C _ 11
		Grau	Iniciação	Tempo	45 minutos
Objetivos	Conteúdos/competências	Aulas previstas	Metodologia	Recursos	Tempo/Sala
<p>Gerais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver a capacidade de realização do espírito criativo; • Contribuir para a consolidação da concentração; • Contribuir para o desenvolvimento da memorização. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de uma obra poético-musical, com a colaboração dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> • 02 aulas 	<ul style="list-style-type: none"> • Criação e escolha de um nome para a companhia; • Escolha do tema; • Discussão/troca de ideias sobre os conteúdos literários da obra; • Exibição de competências instrumentais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumento individual de cada aluno. 	45 minutos/ Iniciação
<p>Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Criar uma obra poético-musical com os alunos de Classes de Conjunto Iniciação e Guitarra e Guitarra; • Aumentar os níveis de motivação; • Contribuir para a consolidação de conteúdos (concentração, memorização) pela criação poético-musical; • Promover a motivação em contexto de sala de aula através da criação poético-musical. 		<ul style="list-style-type: none"> • 09 aulas 	<ul style="list-style-type: none"> • Início da criação da obra, recorrendo a conversas com os alunos e sugestão de desenvolvimento de trabalho de casa; • Construção musical feita gradualmente e segundo constatação das capacidades dos alunos; • Introdução dos instrumentos gradualmente. • Divisão em três partes, assumindo cada turma a responsabilidade musical de cada momento atribuído. 		

Tabela 15. Planificação Trimestral Classes de Conjunto Iniciação e Guitarra, 3.º Período, Ano letivo 2017/2018

Professor Responsável	Rodrigo Barros	Destinatários	Classes de Conjunto de Iniciação; turmas A, B, C	Aulas previstas	Turma A - 09 Turma B - 11 Turma C - 10
		Grau	Iniciação	Tempo	45 minutos
Objetivos	Conteúdos/competências	Aulas previstas	Metodologia	Recursos	Tempo/Sala
Gerais <ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a capacidade de realização do espírito criativo; Contribuir para a consolidação da concentração; Contribuir para o desenvolvimento da memorização. 	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolvimento de uma obra poética musicada, com a colaboração dos alunos. Definir título da história; Definir Nome do grupo das três turmas; Definir nome do personagem principal; Interpretar as músicas/canções elaboradas para a história. 	<ul style="list-style-type: none"> 02 aulas 	<ul style="list-style-type: none"> Recolha de sugestões dos alunos, sobre o título da história e sobre o nome do grupo; Elaboração de uma ficha com as diversas sugestões na qual os alunos escolherão uma: o título mais votado assim como o nome serão os eleitos. 	<ul style="list-style-type: none"> Instrumento individual de cada aluno. 	45 minutos
Específicos <ul style="list-style-type: none"> Contribuir para a consolidação de conteúdos (concentração, memorização) pela execução musical; Aumentar os níveis de motivação; Envolver a comunidade escolar no apoio à participação no concerto; Executar a obra criada, no concerto de fim de ano letivo. Envolver a comunidade escolar no apoio à participação no concerto Verificar se a participação no concerto de fim de ano letivo é um fator de valorização para os alunos e para a instituição. 		<ul style="list-style-type: none"> ±09/11 aulas (conforme a turma) 	<ul style="list-style-type: none"> Divisão das aulas em duas partes: a primeira parte os alunos memorizam textos relativos à história e às canções que os colegas tocarão; Segunda parte da aula dedicada ao trabalho musical coletivo. Últimas aulas reservadas aos ensaios coletivos com as três turmas. 		

7.2. Planificações e Reflexões Aulas de Classe de Conjunto Iniciação e Guitarra

Começamos por apresentar os sumários e depois algumas planificações e relatórios de aula, a título de exemplo do trabalho desenvolvido.

Tabela 16. Sumários de Classes de Conjunto de Iniciação 1º Período de 19 a 21 de outubro

Professor Responsável	Rodrigo Barros	Turma	Aula Nº	Data	Tempo	Nível
		A	05	19-10-17	45'	Inic.
		B	06	20-10-17	45'	Inic.
		C	06	21-10-17	45'	Inic.
Sumário	<p>Início da preparação da participação das Classes de Conjunto Iniciação na audição de Natal.</p> <p>A lenda do Pinheiro de Natal².</p> <p>Adaptação de uma história infantil de <i>Jean-Baptiste Poquelin Molière</i>.</p> <p>Elaboração de quatro canções para animar a história, que as Classes de Iniciação interpretarão com recurso ao instrumental Orff.</p> <p>Turma B, Tamareira (Anexo 12), turma C Oliveira (Anexo 13), turma A Pinheirinho (Anexo 14), letra música e arranjos de Rodrigo Barros.</p> <p>Todas as turmas catarão a canção, É Natal (Anexo 15), letra e música Rodrigo Barros, arranjo para orquestra de Miguel Pais.</p>					

Tabela 17. Planificação e relatório da aula de Classes de Conjunto Iniciação e Guitarra turma B, 20 de outubro

Turma B				
Objetivos	Conteúdos/competências	Metodologia	Recursos	Tempo/Sala
<p>Gerais</p> <ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a capacidade de imaginação e criatividade da criança, por meio de prática musicais em conjunto; Desenvolver o espírito de grupo e trabalho cooperativo; Desenvolver capacidade de execução de musica em grupo; Promover experiência com o instrumental <i>Orff</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> Canção Tamareira Capacidade de memorização; Capacidade de tocar em grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> Conversa com os alunos sobre o trabalho a desenvolver; Iniciar o processo com atribuição do instrumento aluno a aluno; Primeiro o Baixo com as primeiras notas absorvidas começar a adicionar mais instrumentos; Quando o baixo estiver a dominar os dois primeiros acordes, introduzir outros instrumentos; Desenvolver sempre com pelo menos mais um aluno a observar e a aprender, enquanto possível sendo um a primeira opção, o outro suplente. Orientação/ exemplificação por parte do professor se este entender necessário. 	<ul style="list-style-type: none"> O Instrumental <i>Orff</i>. 	45 minutos
<p>Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a capacidade de memorização; Definir introdução; Conseguir ir com o Xilofone baixo além da introdução; Desenvolver o sentido rítmico e de pulsação, registos graves e agudos, movimentos lentos e rápidos, ascendentes e descendentes; Desenvolver capacidade de execução de musica em grupo; 				
Relatório de Aula Turma B				
<p>A aula iniciou-se com a receção aos alunos e o registo das respetivas presenças e com uma conversa muito séria com os alunos, na medida em que tínhamos muito pouco tempo e muito trabalho para fazer, portanto foi</p>				

necessário fazer um apelo à Pontualidade, assiduidade e à capacidade de concentração e memorização para conseguirmos atingira o nosso objetivo, participar no concerto de Natal.

Apesar das canções ainda estarem em fase de construção, principalmente no que diz respeito ao texto, havia já uma ideia de como iniciar, pelo menos com uma introdução. Embora não esteja editada na partitura em anexo, esta introdução seria composta pelos primeiros oito compassos da canção.

Sem mais demoras passamos à distribuição dos instrumentos um a um, começando naturalmente pelo baixo com as primeiras notas do acompanhamento para a canção **Tamareira (Anexo 12)**

Em simultâneo a aluna responsável pela melodia já iniciou o processo de memorização.

Nesta primeira aula todos os xilofones previstos tocaram, no entanto, penas o baixo passou à segunda parte da canção, o que não é dramático, pois foi o primeiro contacto com a canção.

Em simultâneo a aluna responsável pela melodia já iniciou o processo de memorização.

Tabela 18. Sumário Classes de Conjunto Iniciação, 3º Período, de 12 a 14 de maio

Professor Responsável	Rodrigo Barros	Turma	Aula Nº	Data	Tempo	Nível
		A	26	12-04-18	45'	Inic.
		B	25	13-04-18	45'	Inic.
		C	27	14-04-18	45'	Inic.
Sumário	Introdução do texto da primeira canção. Revisão da parte musical do tema atribuído às turmas, no final de período passado.					

Tabela 19. Planificação e relatório da aula de Classe Conjunto Iniciação e Guitarra, turma B, 13 de abril

Turma B				
Objetivos	Conteúdos/ competências	Metodologia	Recursos	Tempo/Sala
Gerais <ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a capacidade de realização do espírito criativo; Contribuir para a consolidação da concentração; Contribuir para o desenvolvimento da memorização. 	<ul style="list-style-type: none"> Texto poético: canção da turma de sexta-feira, CCA. 	<ul style="list-style-type: none"> Receção aos alunos; Confirmação de presença; Apresentação do texto da canção da turma de quinta-feira; Início do trabalho de memorização; Frase a frase dizer com recurso ao batimento da pulsação; Procurar ideias na espontaneidade dos alunos; Continuar o trabalho de memorização; Orientação/sugestão por parte do professor se este entender necessário. 	<ul style="list-style-type: none"> Instrumento individual de cada aluno. 	15/20 minutos
Específicos <ul style="list-style-type: none"> Continuação da criação de uma obra poético-musical com os alunos de Classes de Conjunto Iniciação e Guitarra e Guitarra; Aumentar os níveis de motivação; Promover a motivação em contexto de sala de aula através da criação poético-musical. Desenvolver o espírito criativo; Desenvolver estratégias de motivação baseadas na criação poético-musical. 	<ul style="list-style-type: none"> Canção <i>Na Escola</i> Execução da introdução do tema atribuído à turma, se possível com todos os instrumentos. 	<ul style="list-style-type: none"> Relembrar o que se desenvolveu na aula anterior; Primeira abordagem, com a turma toda, depois proceder aos acertos instrumento a instrumento; Se possível tentar ir um pouco mais além. 		25/30 minutos

Tabela 20. Relatório turma B 13 de abril

Relatório da aula CCI/G-B Nº 25
<p>A aula iniciou-se com a receção aos alunos e verificação das respetivas presenças.</p> <p>Pese o facto de na interrupção os textos terem ficado já em fase final com a composição baseada na colaboração dos alunos ainda dois alunos trouxeram ideias de rimas para a aula, o que é um aspeto muito positivo, até pelo tempo passado com uma interrupção letiva no meio.</p> <p>Esta aula poderia considerar que foi uma aula espetacular.</p> <p>Esse facto deveu-se à primeira parte da aula, ou seja, a parte da aula em que a música e a poesia estiveram de mãos dadas em todos os instantes.</p> <p>Possivelmente um aspeto que contribuiu decisivamente para isso, foi o carácter do tema. Este tema foi pensado com o formato <i>Hip hop</i>, isto é, foi desenvolvido com texto não melódico o habitualmente designado <i>Rap</i>. Acreditamos pela forma como os alunos participaram na aula que essa forma musical excitou o lado criativo dos alunos. De salientar que a canção cuja letra foi trabalhada é a canção da turma de quinta-feira.</p> <p>As rimas foram sendo assimiladas com recurso ao batimento da pulsação.</p> <p>Ainda que numa fase muito inicial não nos tenhamos apercebido da enorme riqueza do contributo que os alunos estavam a dar.</p> <p>Logo no final da primeira estrofe surgiram várias rimas, o que foi verdadeiramente fantástico: “...por uma macaca chamada São”!</p> <p>CCI/G-B4 - A sério?</p> <p>Professor - A sério porquê</p> <p>CCI/G-B4 - Oh, porque esse nome não existe</p> <p>Professor - Chamava-lhe Carolina?</p> <p>CCI/G-B4 - Muito melhor</p> <p>Risada geral</p> <p>CCI/G-B2 - sugere que podíamos acrescentar um pouco de <i>bugli bugli bugli</i></p> <p>Mais uma repetição e...</p> <p>CCI/G-B13 - E gostava de comer pão</p> <p>Mais uma repetição e já são vários os alunos a dizer “e comia pão”</p> <p>CCI/G-B4 - Com manteiga e queijo e fiambre</p> <p>CCI/G-B2 - Com muito queijão</p> <p>Continuamos, entretanto, com a estrofe seguinte, onde existe uma interrogação, “...quem não gosta de passear?”, existe uma voz que diz,</p> <p>CCI/G-B4 “Eu”.</p> <p>Repetidas duas ou três vezes e já toda a gente dizia “Eu”</p> <p>No verso <i>um dia até quem sabe podem-se casar</i>...risada geral.</p> <p>Professor - Isto vai ficar giro...de novo, risos.</p> <p>CCI/G-B2 - Professor tenho uma coisa para pôr a seguir a pão</p> <p>Professor - diz</p> <p>CCI/G-B2 - a seguir a adorava comer pão, podíamos pôr, com muito queijão</p> <p>CCI/G-B13 - Com muito requeijão</p> <p>CCI/G-B2 - Requeijão, boa ideia</p>

Entretanto já se ouvia melão...

CCI/G-B8 – E o casamento vai ser muito abanado!!! (Risos)

Pouco depois houve necessidade de acalmar os ânimos porque os alunos estavam a ficar muito excitados.

Voltamos à rima e o clima de descontraído e sempre à volta da sílaba/nome “São” as rimas continuavam.

Os improvisos rítmicos continuaram: No final do verso “um dia até quem sabe podem-se casar”

CCI/G-B5 - *you bay, you bay.*

Ao fazer uma interrupção para passarmos à parte musical que era responsabilidade da turma estava, quando acabo de dizer que na próxima aula continuaríamos,

CCIB3 - já acabou?

Professor – Não, agora vamos tocar.

CCI/G-B13 – Professor eu já não me lembro

Iniciamos com o piano e acertamos a entrada com este instrumento, logo depois passámos aos violoncelos, às guitarras e de seguida o violino. Neste momento uma vez mais a necessidade de chamar à atenção dos alunos sobre o ruído na sala.

Temos efetivamente alguns problemas de afinação que gostaríamos de ver solucionados, mas o mais urgente é de facto que todos os alunos intervenham na canção. Depois tentaremos tratar desse aspeto se tivermos tempo para tal.

Tratamos então de juntar estes instrumentos, piano violoncelos guitarras e violino.

Por forma a introduzir os instrumentos de sopro, fizemos um jogo rítmico com todos alunos, que provocou algumas improvisações, de qualquer modo, na aplicação ao instrumento o ritmo revelou-se um pouco difícil para os alunos e será substituído.

No entanto consideramos que esta, foi uma aula muito participativa.

Próxima estratégia a adotar: enviar as partituras para os colegas para que eles possam trabalhar com os alunos na aula o que estamos a ver em Classe de Conjunto Iniciação.

Tabela 21. Sumário Classes de Conjunto Iniciação, 3º Período, de 24 a 26 de maio

Professor Responsável	Rodrigo Barros	Turma	Aula Nº	Data	Tempo	Nível
		A	32	24-05-18	75'	Inic.
		B	31	25-05-18	75'	Inic.
		C	33	26-05-18	75'	Inic.
Sumário	Continuação do trabalho da parte musical do tema atribuído às turmas.					

Tabela 22. Planificação e relatório da aula de Classe Conjunto Iniciação e Guitarra, turma B, 25 de maio

Turma B				
Objetivos	Conteúdos/competências	Metodologia	Recursos	Tempo/Sala
Gerais <ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a capacidade de realização do espírito criativo; Contribuir para a consolidação da concentração; Contribuir para o desenvolvimento da memorização. 	<ul style="list-style-type: none"> Partes com a intervenção coletiva; Texto poético: Rimas coletivas sem melodia; Canção da turma de quinta-feira, CCI/G-A; Canção da turma de sexta-feira CCI/G-C. 	<ul style="list-style-type: none"> Receção aos alunos; Confirmação de presença; Verificar o estado da canção; Primeiro com uma abordagem coletiva, Posteriormente verificação por naípe, por forma a tentar resolver todos os, ou a maioria dos problemas existentes; Orientação/sugestão por parte do professor se este entender necessário. 	<ul style="list-style-type: none"> Instrumento individual de cada aluno. 	15/20 minutos
Específicos <ul style="list-style-type: none"> Desenvolver estratégias de motivação baseadas na criação poético-musical. Desenvolver estratégias para o aumento dos níveis de motivação; Executar a obra criada, no concerto de fim de ano letivo; Envolver a comunidade escolar no apoio à participação no concerto. 	<ul style="list-style-type: none"> Canção <i>Na Escola</i> Execução da introdução do tema atribuído à turma, com todos os instrumentos. 	<ul style="list-style-type: none"> Relembrar o que se desenvolveu na aula anterior; Introduzir o refrão nos pianistas, depois nas cordas e finalmente nos sopros; Repetir até ficar entendido nos diversos instrumentos; Alertar para pontos de referência para facilitar as entradas de alguns alunos; Usar a letra das canções para facilitar a memorização musical; Se possível tentar ir mais além. 		±55 minutos

Relatório da aula CCI/G-B Nº 31

Porque a questão musical está um pouco atrasada e porque a escola está já a contar com a participação das classes na audição final, iniciamos esta aula com a parte musical. Esta estratégia será adotada nas próximas aulas de turma, ou seja, com menos tempo mais direcionado para a música e menos para os textos.

CCI/G-B13 – Professor não tenho a minha partitura.

Professor – Então, onde está?

CCI/G-B13 – Não sei, a minha mãe não meteu na minha capa.

Professor – A tua mãe esteve a estudar a tua parte foi?

CCI/G-B13 – (a sorrir) Não

Professor – Então tu é que devias ter metido na pasta. Achas que consegues tocar de cor?

CCI/G-B13 – Vou tentar, acho que sim.

Assim sendo, iniciamos de imediato com uma abordagem coletiva, para tentar perceber em que ponto estavam todos os alunos.

Professor – Então quem é que começa?

Alunos – Piano

Professor - Então vamos lá, 1, 2, 3 e...

Não foram precisos muitos compassos para perceber que tínhamos de fazer ainda algum trabalho por naípe.

Professor – Sopros, o que é que tínhamos combinado em relação à duração das notas?

CCI/G-B16 – Notas mais agudas.

Professor – Perguntei sobre duração das notas, achas que são notas mais agudas?

CCI/G-B7, CCI/G-B11 – Notas mais curtas.

Professor – Exatamente, é ir à nota e dar-lhe um toque e sair de imediato

Primeiro afinação do violoncelo, que estava mais desafinado.

CCI/G-B2 – Ainda bem que sei afinar (o aluno afina o violoncelo de ouvido).

Ouvimos então o violoncelo (só um porque um outro estava a faltar), juntamente com as flautas, depois juntamos o violino. Este com alguns problemas de afinação, por distração.

Tocaram os três e uma vez mais voltamos ao conjunto, não sem antes avisar a guitarra sobre o sentido de pulsação. Desta vez já cegamos a parte falada que antecede o refrão.

CCI/G-B2 – Uau, incrível.

Entretanto, nesta aula estavam presentes alguns alunos da turma A que cantavam a canção com o professor. Enquanto cantavam colaram-se à voz do professor e este teve que cantar em falsete, para que eles interiorizassem o registo correto.

Levamos a canção até ao refrão e só tivemos de parar porque o piano não entendeu a repetição do refrão. Nesta parte trabalhamos ainda especificamente com violino e violoncelo que tocam em resposta uma ao outro.

Entretanto o 5º elemento do piano não estava a tocar no refrão e tivemos de interromper o trabalho coletivo para lhe explicar a intervenção dele no refrão.

Durante este processo, a habitual conversa paralela foi aumentando de volume, o que levou à nossa intervenção e mais uma vez a chamada de atenção, no que respeita à necessidade de haver silêncio para que os colegas se conseguissem concentrar.

Professor – Com tanta conversa os colegas vão demorar muito mais tempo para aprender o que têm que aprender, porque não se conseguem concentrar. Temos de os ajudar com o nosso silêncio e assim colaboramos com eles e mostramos respeito pelo seu trabalho.

De referir que em todas as seções existem aulas na sala ao lado. A escola tem graves problemas de insonorização, pelo que existe uma divisória, mas em termos sonoros é como se estivessem a acontecer duas aulas na mesma sala ao mesmo tempo.

Entretanto os alunos da outra turma que cantavam foram embora, continuamos apenas com a classe que estava a ensaiar, porque nesta fase já estávamos com o prolongamento de horário com mais meia hora.

Os alunos quando viram os outros a sair, perguntaram se faltava muito para acabar. Compreensível. Quase 20h00, um dia cheio para toda a gente.

Professor – Ainda vamos continuar mais um pouco

CCI/G-B2 – Mas eu estou com fome

Professor – Se vocês quiserem arrumamos tudo e vamos embora, mas a partir de hoje não ficamos mais tempo, mas também não vamos tocar é isso que querem?

CCI/G-B13 – Não, não.

Professor – Pois, mas a vossa atitude faz-me perguntar isso. Estamos todos muito cansados, com fome, podemos ir embora, mas acabamos com isto. Eu sei que é um esforço muito grande, mas se queremos tocar não temos alternativa.

Todos concordaram. E lá arranjam energia para continuar.

Conseguimos tocar tudo. Agora havia que conseguir voltar ao início e direcionamos o trabalho nesse sentido, com insistência no piano

Professor – Vamos lá **CCI/G-B6**, explica à mana como se faz.

CCI/G-B5 – É até parece, eu já toco Czerny.

Reiniciamos e a aluna, já dança enquanto toca.

Depois de duas insistências estávamos em condições, de fazer tudo do início

CCI/G-B5 – Então agora fazemos tudo, tudo de novo

Professor – Exatamente.

O que aconteceu.

Terminamos a aula com o preenchimento da autoavaliação dos alunos em relação à aula.

Nota final:

CCI/G-B13, tocou tudo de cor, não precisou da partitura para nada.

8. Reflexão sobre a Prática de Ensino Supervisionada

Se eu pretendesse condensar numa ideia, o que constituiu para mim a experiência desenvolvida no âmbito da *Prática de Ensino Supervisionada*, escreveria algo sobre a enorme preocupação em tentar atingir os objetivos definidos. Tentamos contribuir não só para a evolução e aumento de conhecimentos e motivação dos meus alunos mas também para o meu próprio desenvolvimento e motivação enquanto docente.

Numa primeira análise este último aspeto pode não ser muito bem entendido, uma vez que exerço a docência há já alguns anos, no entanto, pese a importância desse dado sei da minha incontável procura de tentar fazer sempre mais e melhor.

Hoje sei da mais-valia que tem sido a minha frequência na licenciatura e consequentemente no mestrado, pois permitiu-me o contacto com inúmeras ferramentas, que a prática de ensino por si só não fornece, pese evidentemente, a enorme importância que essa prática pedagógica tem no desenvolvimento de qualquer docente.

Entendo, por isso, ter sido muito importante para mim a prática do Ensino Supervisionado, uma vez que com ela pude desenvolver o meu trabalho, com base num rigor por vezes diferenciado da minha prática habitual, sempre numa lógica pró-ativa e positiva, tendo em vista um crescimento transversal, no qual incluo os alunos e evidentemente, me incluo a mim também.

Entendo que um professor deve estar permanentemente vigilante, de modo a ter sempre uma atitude reflexiva, medindo constantemente o peso das suas estratégias em relação aos objetivos que pretende atingir. Uma atitude que permita inclusivamente o desenvolvimento de estratégias que possam atender à especificidade de cada aluno, até porque, o ritmo de aprendizagem não é algo uniforme em todos os alunos.

Percebi, também, que a aprendizagem não é algo que diga respeito apenas ao aluno. O docente deve manter um espírito aberto, que lhe permita alimentar a curiosidade, por forma a que se mantenha em formação permanente, pois a possibilidade de aprendizagem é imensa e com a velocidade do conhecimento e da informação, as “verdades” têm pouco tempo de vida.

A análise do trabalho dos colegas, a cooperação com estes, a partilha e procura constante de material pedagógico, é incontestavelmente uma estratégia muito importante para o desenvolvimento dos alunos, enquanto pessoas e enquanto músicos.

Por outro lado, e especificamente sobre o Projeto Educativo que desenvolvi, percebi que o desenvolvimento de iniciativas pedagógicas multidisciplinares, pode revelar-se uma mais-valia muito importante. Este aspeto possibilita uma reflexão conjunta de vários intervenientes com um objetivo comum, contribuir para evolução

do aluno, tanto individualmente, como coletivamente, podendo até, potenciar o desenvolvimento de conteúdos.

São inúmeras as fontes, através das quais os conhecimentos do professor podem ser constantemente aperfeiçoados, além das tecnologias de acesso facilitado, outras mais humanizadas como os colegas de trabalho, neste caso aqueles com quem partilhei este ano letivo e sem dúvida os professores, supervisor e cooperante, que sempre se revelaram uma mais-valia indispensável no presente e continuarão a sê-lo, seguramente, no futuro.

Fazemos ainda uma referência, imprescindível, à motivação, pela sua incontornável importância no desenvolvimento dos alunos.

Os professores devem promover estratégias que mantenham e até aumentem os níveis de motivação, no entanto, não menos importante é um professor motivado. Para que este último aspeto se revele, o desenvolvimento de estratégias conjuntas, multidisciplinares, pode dar um contributo decisivo.

A implicação de toda a comunidade educativa obterá seguramente melhores resultados do que decisões e estratégias avulso, individualizadas, não concertadas, como esperamos conseguir demonstrar com a apresentação e análise de dados do tema da investigação definida.

Parte II - Projeto de Ensino Artístico

1. Introdução

Este projeto foi desenvolvido num contexto que contemplou a agregação de um grupo de três Classes de Conjunto Iniciação e Guitarra, **CCI/G**, com o qual se realizou um projeto conjunto, que consistiu no desenvolvimento de uma obra poética musicada e interpretada pelos próprios alunos. Sob proposta dos alunos, a este grupo foi atribuída a designação de: **A Melhor Miniorquestra do Mundo**. As três turmas de Classe de Conjunto Iniciação e Guitarra eram compostas por; **CCI/G-A** 13 alunos, **CCI/G-B** 16 alunos e **CCI/G-C** 20 alunos.

Os dados que analisamos correspondem, no entanto, apenas aos dezasseis alunos da Classe de Conjunto Iniciação e Guitarra: Turma **B (CCI/G-B)**

A problemática que está na base deste projeto relaciona-se com a experiência na docência, com crianças na fase inicial do seu percurso musical, não só na Guitarra, mas também nos mais diversos instrumentos, que o projeto educativo da escola onde leciono oferece.

Incontornável e transversal é, sem margem para qualquer dúvida, a questão da motivação. Como manter e se possível aumentar, os níveis de motivação face a todas as dificuldades técnicas, que a execução de um instrumento encerra, com toda a qualidade e quantidade de estudo que são necessárias para que elas se esbatam? Como “competir” com as inúmeras solicitações de atividades lúdicas, que diariamente invadem o universo dos alunos?

São inúmeros os fatores que contribuem decisivamente para o esboçar de algum descontentamento, não só dos alunos, mas também dos pais e encarregados de educação, no que concerne principalmente à visibilidade de resultados. Obviamente, a jusante deste descontentamento surgirá o fantasma da desmotivação e na sequência dela, o espectro e a confirmação desse descontentamento pela desistência.

Pelo exposto, pretendemos desenvolver uma obra poética e musical, na qual os alunos interviessem, desde a sua conceção à sua execução, até porque a cumplicidade existente entre a música e a poesia, é algo que remonta aos primórdios da história da cultura da humanidade.

Ao longo da história a poesia sempre a cativou a música, quer pelas formas quer pela genialidade dos poetas. Não se pretende fazer uma alusão exaustiva a todas essas formas, no entanto, podemos referir a título de exemplo, os textos dos *Madrigais*³. Na sua maioria, os textos eram temas sentimentais ou eróticos, “com cenas e alusões inspiradas na poesia bucólica.” (Grout e Palisca, 1994).

³ O madrigal foi o género mais importante dentro da música profana italiana do século xvi. Através dele a Itália tornou-se, pela primeira vez na história, o centro musical da Europa. O madrigal do século xvi era uma composição desenvolvida sobre um poema breve; em comum com o madrigal do século xvi só tinha praticamente o nome. O madrigal trecento era uma canção estrófica com refrão (ritornello); o madrigal do início do século xvi, regra geral, não tinha refrão nem apresentava qualquer outra das características das velhas formas fixas, com as suas repetições regulares de frases musicais e textuais. Madrigal, como frottola, é um termo genérico que inclui uma grande variedade de tipos poéticos – soneto, balada, canção, ottava rima e poemas expressamente escritos para serem musicados como madrigais. Os textos dos madrigais compunham-se, na sua maioria, de uma única estrofe de esquema rimático livre e com um número relativamente reduzido de versos de sete e onze sílabas (hendecassílabos). Grout & Palisca (1994, p.234).

A história da música está repleta de compositores e historiadores que subscrevem e comprovam esta incontornável proximidade entre a poesia e a música.

Por este motivo, entendemos que poderia ser benéfico promover um ambiente criativo que implicasse não só os alunos, mas toda a comunidade educativa, no desenvolvimento de uma estratégia que contemplasse um projeto que fosse além da satisfação individual da performance do aluno em si e que englobasse a percepção de ter colaborado na criação e execução de uma obra. Pretendeu-se que esta passasse a fazer parte da memória de toda a comunidade escolar, contribuísse também, com o rigor técnico e a disciplina, na valorização e desenvolvimento de cada indivíduo no seu instrumento.

Normalmente as turmas de Classes de Conjunto participam nas audições de fim de período, executando temas do universo infantil, com arranjos feitos pelo professor da disciplina, utilizando o instrumental *Orff*. Desta vez essa participação com os próprios instrumentos dos alunos.

Este projeto, apesar de centrado no que respeita à análise dos dados na turma B, pretende que seja visível a cooperação entre turmas, isto é, que contribua para o envolvimento coletivo das turmas e da comunidade escolar.

Instigado por estas convicções, contextualizadas na comunidade em questão, é nossa intenção implementar um projeto, recorrendo à poesia como estratégia inicial, com a finalidade de responder à necessidade de aumentar os níveis de motivação para o estudo do instrumento. A realização de um concerto de final de ano envolvendo a turma em questão e a restante comunidade foi o resultado artístico e visível deste relatório.

Identificada a problemática adotamos uma atitude reflexiva, a qual foi motivadora da escolha de uma metodologia centrada na investigação-ação, isto é, um desenho que contemple uma interferência tendo em vista a possibilidade de uma solução, a partir de uma investigação que afira os resultados dessa interferência/intervenção. Por isso, a necessidade de traçar os objetivos de estudo, separados por duas categorias: objetivos gerais e específicos, que a seguir descreveremos.

1.1. Questões de Partida e Objetivos

Na sequência da problemática e da intervenção proposta, emerge a pertinência de questões como:

Que interferência terá a introdução da poesia em contexto de aula, para o aumento dos níveis de motivação dos alunos?

Qual o grau de consciência da participação na criação de uma obra original e que implicações essa consciência tem no compromisso com a obra e com a desenvolvimento da aprendizagem?

Quais as implicações da introdução da poesia e da participação na criação de uma obra poético-musical em contexto de aula, no aumento dos níveis de motivação dos alunos de iniciação?

Em que medida a utilização do próprio instrumento do aluno, numa classe de conjunto pode contribuir para o aumento dos níveis de motivação, na aprendizagem e na consolidação de conteúdos da disciplina de instrumento?

Que perceções se poderão verificar no aluno no seio familiar e na comunidade escolar, através do desenvolvimento desta atividade pioneira na Academia de Música de Oliveira de Azeméis (AMOA)?

Objetivos gerais

1. Desenvolver a capacidade de realização do espírito criativo.
2. Contribuir para a consolidação da concentração.
3. Contribuir para o desenvolvimento da memorização.

Objetivos específicos

1.1. Criar uma Obra Poético-Musical com os alunos de Classe de Conjunto de Iniciação e Guitarra.

1.2. Executar a obra criada no concerto de fim de ano letivo.

1.3. Envolver a comunidade escolar no apoio à participação no concerto.

1.4. Organizar as condições técnicas e cénicas necessárias á realização do concerto.

1.5. Criar um cartaz de promoção do concerto para a comunidade.

2.1. Desenvolver estratégias de motivação baseadas na criação poético-musical

2.2. Aumentar os níveis de motivação para o estudo da música, nomeadamente no instrumento.

3.1. Verificar, através de um inquérito online se a participação no concerto de fim de ano letivo é um fator de valorização para os alunos e para a instituição.

1.2. Organização do Relatório do PEA

Além deste capítulo introdutório, esta segunda parte do relatório, será constituída por mais quatro capítulos.

Um segundo capítulo de *Enquadramento Teórico*, no qual serão apresentados e debatidos os conceitos usados, com a finalidade de sustentarem o projeto em termos teóricos. Foram abordadas questões como a criatividade, a motivação e suas teorias com particular relevo para a motivação extrínseca, intrínseca e motivação para a música, concentração, memorização e aprendizagem musical e cooperativa, além dos fatores de persistência, do papel da escola do professor e da família. Referimo-nos ainda às questões estratégicas e multidisciplinaridade e à poesia enquanto estratégia para aumentar os níveis de motivação dos alunos na aprendizagem da música. Em relação a esta temática, fazemos um breve enquadramento histórico e uma abordagem dos pontos convergentes entre a poesia e a música.

No terceiro capítulo, apresentaremos os Objetivos da investigação.

No quarto capítulo, versaremos a metodologia de intervenção, onde serão descritos os diversos processos e ações que estiveram na base da implementação do projeto, com referência concreta às aulas, ao envolvimento da comunidade educativa, e às estratégias utilizadas para a apresentação final.

No quinto capítulo, será feita uma contextualização da intervenção.

O sexto capítulo, será dedicado ao concerto de fim de ano letivo, com referência à envolvimento da comunidade educativa e das famílias.

No sétimo capítulo, serão enumerados os diversos instrumentos de recolha de dados, assim como as técnicas de tratamento e recolha de informação. Posteriormente, os resultados obtidos por meio da análise dos dados, serão apresentados e discutidos.

O oitavo e último capítulo, será dedicado às considerações finais. Estas serão expostas, como resultado do confronto entre as questões de investigação e os resultados obtidos no processo, sob o foco dos conceitos e orientações teóricas utilizadas no enquadramento teórico.

2. Enquadramento teórico

2.1. Ensino - Aprendizagem

“Aprendizagem é a progressiva mudança do comportamento que está ligada, de um lado, a sucessivas apresentações de uma situação e de outro, a repetidos esforços dos indivíduos para enfrentá-la de maneira eficiente.” (McConnell apud Piletti, 1991, p.32).

Segundo Morissette e Gingras, (1998), o ensino tem como finalidade simplificar a aprendizagem, criando de forma deliberada e consciente, condições que permitam maximizar os resultados. Este ato abrange por exemplo a motivação, esta constitui naturalmente apenas uma parte de um todo, que engloba o pessoal docente e o meio. Tudo se tende a organizar por forma a fazer com que o aluno seja auto formador, com uma aprendizagem rápida e proveitosa, em relação ao que pretende aprender (Lee. 1971: 48: Lee: 1973:5: Minder. 1983:7, cit. por Morissette e Gingras, 1998).

O termo aprendizagem está intimamente relacionado com a aquisição de conhecimento, porém, no universo da psicologia, ele tem uma baliza mais precisa: A de desenvolver um estudo rigoroso, das variáveis que se relacionam com a alteração de comportamento (Broadbent, 1972). Segundo Serra (1986 p.79). É entendível a subordinação do comportamento à sucessão de fenómenos organizados, através de uma observação empírica, facultada pela análise da experiência: “A aprendizagem é uma modificação relativamente estável do comportamento, resultante de treino especial, das contingências a que determinadas atividades ficaram expostas ou ainda da imitação de determinados modelos” (Serra, 1986).

Por isso, a aprendizagem é comumente definida como processo de transformação do indivíduo por meio da experiência (Mazur, 1990). Segundo Tavares e Alarcão (2002, referido por Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro e Gomes, 2007), ela poder ser definida através de uma autoconstrução, na sequência de um processo experiencial, revelando-se por uma mudança de atitude relativamente sólida. É um fenómeno temporal e pessoal, sendo a experiência quem fundamenta a ocorrência da aprendizagem, estabelecendo um equilíbrio entre o conhecimento adquirido e o que ainda não se adquiriu. No entanto, são as manifestações exteriores, que confirmam a ocorrência da aprendizagem, porém estas só são possíveis através da transformação interior, da mudança.

Pramling, Klerfelt e Williams, Graneld (1995, cit. por Samuelsson e Carlsson, 2008), advogam a ideia de que existe uma correlação entre o conceito de jogo e aprendizagem por parte das crianças, uma vez que estes são dois itens que integram o quotidiano delas, sendo que o primeiro recolhe mais adeptos que o segundo. No entanto, a organização da escola é orientada para a aprendizagem, não para o jogo, ainda que as crianças, numa primeira fase, venham de um contexto mais lúdico, por causa do ensino pré-escolar.

Salvador (1994, cit. por Junior e Borges.Andrade, 2008) acrescenta que existe um valor heurístico associado à aprendizagem, na medida em que esta é detentora de características que permitem fazer dela um instrumento de análise sobre a reflexão e o planeamento da ação. Esta aprendizagem manifestar-se-ia não só pela aquisição do

conhecimento, mas também e, principalmente, pela aplicação prática do conhecimento adquirido.

De seguida, debruçamo-nos sobre os conceitos de criatividade, memorização e concentração visto que são conceitos importantes para a análise de dados que faremos.

2.1.1. Criatividade

Começamos por referir o conceito de criatividade de Feldman (1988), citado por Morais (2011, p.3): “criatividade é algo raro porque muito exigente e é muito exigente por ser um fenómeno exigente de co- incidência”.

A figura seguinte exhibe um esquema que tenta expor os requisitos mais referenciados na literatura, por vezes de uma forma livre, para a criatividade ocorrer.

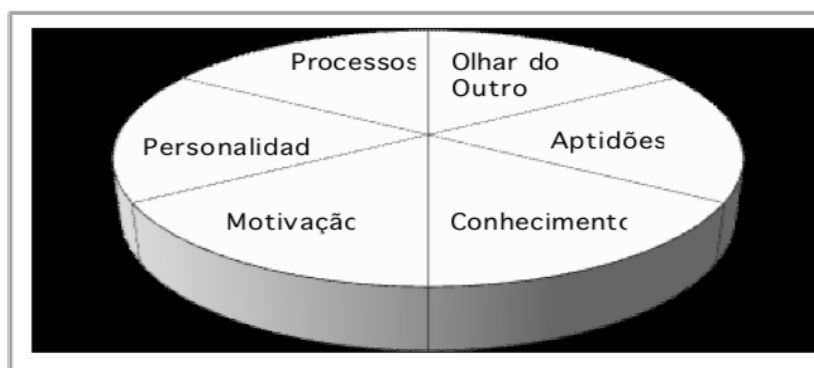


Figura 4. Requisitos para ocorrência da criatividade (Morais, 2011, p. 4)

Segundo o esquema da figura anterior, ser-se criativo pressupõe a existência de algumas aptidões. Cada indivíduo poderia demonstrar um perfil específico em exames de aptidões e, obviamente, se alguém possuir uma capacidade figurativa de nível elevado tem uma probabilidade maior de ser criativo quando pinta, desenha, ou estrutura uma decoração. Por outro lado, se for realçada uma capacidade verbal, é provável que a sua criatividade se revele na escrita: as aptidões refletem-se então nos contornos dos nossos esforços e produtos criativos, não só na alta criatividade (Csikszentmihalyi, 1996), mas também na manifestação criativa quotidiana (Morais, 2011, p. 4)

Ser criativo é também ser detentor de um elevado nível de motivação. Existe o consenso de um comprometimento com o que se faz (Amabile, 1996, 2001; Sternberg e Lubart, 1995, cit. por Morais, 2011), “Criar é muito mais exigente do que o ato de

reproduzir, é colocar algo do único e irrepetível que cada um de nós é e sem paixão isso não acontece” (Torrance, 1983, cit. por Morais, 2011, p. 4).

Ainda que a motivação extrínseca possa ser visível na criatividade (Cameron, 2001, cit. por Morais, 2011), as percepções dos motivos intrínsecos fazem obrigatoriamente parte do processo criativo (Amabile, 1996, 2001, cit. por Morais, 2011).

Ser criativo é, também, ter o domínio de conhecimentos (Boden, 2007; Kaufman e Baer, 2006, cit. por Morais, 2011). A criatividade exige associações remotas a informações (Mednick, 1962, Dineen, 2006, 1962, cit. Morais, 2011), isto é, um número de ligações entre informações não consideradas pela maioria das pessoas, porque pertencem a contextos distantes. Ora, para essa associação acontecer, é necessário possuir a informação. Para criar é, então, necessário que exista um conhecimento multidisciplinar, tanto no que se refere à alta criatividade, como à criação quotidiana (Csikzscentimihalyi, 1996, cit. por Morais, 2011),

2.1.2. Concentração

Para referirmos a importância da concentração para a criação/ execução musical, socorremo-nos de um exemplo na área do desporto, apresentado por Martin (1996, apud Rubio, 2000, cit. por Santos, 2010), o qual defende que constatamos dois processos comportamentais distintos na concentração: o primeiro será o comportamento de orientação, isto é, um comportamento que posiciona o atleta em contacto com um determinado estímulo discriminativo, sendo este relevante para a resposta futura (por exemplo, direccionar a cabeça na direção da claque – fonte sonora). O segundo processo refere-se às variáveis que dominam a habilidade no desempenho. Por exemplo: numa competição entre corredores fundistas, o atleta que não se focar, por intervenção do ambiente externo, no controle das suas passadas e da sua própria frequência, terá dificuldade em manter o ritmo e a concentração na prova.

Se o ambiente muda repentinamente, conseqüentemente o foco de atenção também terá de mudar. Pois pensamentos à cerca de aspetos irrelevantes podem potenciar a frequência de erros durante uma competição, ou de uma *performance* (idem).

De igual modo na *performance* musical a concentração é um fator fundamental. Tenha ela como foco a direção de um maestro, ou mesmo na execução a solo, é inevitável o permanente contacto intelectual com os aspetos técnicos da obra. Para isso a capacidade de concentração terá que ser uma capacidade indispensável.

A concentração requer uma elevada atenção. Para Schmidt (1993, cit. por Santos, 2010), o conceito de atenção está relacionado com a capacidade de processar

informação, que coloca limites sobre a habilidade do desempenho humano, definindo a atenção com as seguintes características:

- A atenção é seriada, mudando de uma fonte para outra ao longo do tempo.
- A atenção é limitada em capacidades.
- A atenção requer esforço e está relacionada com a excitação.
- A atenção limita a capacidade de fazer certas partes da tarefa ao mesmo tempo (Santos, 2010, p. 9)

Segundo Weinger e Gould (1999, p. 326, cit. por Santos, 2010), a concentração “é a capacidade de manter o foco da atenção sobre os estímulos relevantes do meio ambiente. “

Ainda referindo o exemplo relacionado com a prática desportiva, Feijó (1992, p.121, cit. Santos, 2010) considera que para o atleta se concentrar é necessário um autoconhecimento, sobre o desporto, o ambiente e as estratégias a serem utilizadas na sua prática. O segundo passo é decidir quais as ações a serem automatizadas e que detalhes necessitarão de mais atenção do sujeito consciente. O terceiro passo é conseguir gerir as suas emoções, tentando encontrar um estado tranquilo e feliz. É preciso perceber o que pode perturbar a concentração, dando-lhe uma sugestão prática.

2.1.3. Memorização

A capacidade de memorização é uma característica que difere de indivíduo para indivíduo.

Esta diferenciação pode estar relacionada com fatores genéticos, educacionais e com a idade. Existem, no entanto, estratégias de aprendizagem eficientes, que podem contribuir para uma otimização da memória, independentemente das capacidades individuais reveladas. Estas estratégias são defendidas por vários autores, nomeadamente Buzan e Ericsson. O primeiro autor defende uma forma de estudo otimizado chamada *mind – mapping*, considerando que o produto final é baseado num mapa mental representativo de uma visualização mental da partitura como reforço da memória (Buzan, 1989, in. Gingsborg, 2006, cit. por Ramos, 2012). O segundo defende a denominada estratégia da *metacognition*, afirmando que a associação e ligação que se estabelece entre os vários processos de aprendizagem ajudam a aumentar a capacidade de memorização (Ericsson et al., 1980, in. Gingsborg, 2006, cit. por Ramos, 2012).

Segundo Aiello e Williamon (2002, cit. por Ramos, p. 27) podemos considerar “três tipos de memorização musical: a auditiva, a visual e a cinestésica.” A memorização auditiva fundamenta-se pela memória interna dos sons, através da

antecipação dos momentos musicais antes de os tocar. Desta forma, a audição compreende a capacidade do indivíduo de ouvir por antecipação, podendo assim, adaptar a sua execução e interpretação exercendo um controle na performance. A memorização visual assenta na capacidade de memorizar as anotações e na construção de uma memória visual em relação à partitura. A memorização cinestésica relaciona-se com a memória muscular, sendo a que permite a automatização dos movimentos. Revela ainda a capacidade que o indivíduo possui de recuperar todos os movimentos e sequências mecânicas, reiteradas, possibilitando a reprodução automática de uma peça, sem ser necessário um esforço significativo (Aiello e Williamon, 2002, cit. por Ramos, 2012, p. 15).

A memorização pode possuir diversas durações, definidas como sensorial, de curta e longa duração diferenciando-se não só pela duração, mas, também, pela capacidade de informação guardada (Ramos, 2012).

Para a execução de uma obra, é necessário que o músico possua capacidade de interagir com diversos tipos de memória, tal como existem diversos tipos de memória os processos de memorização são igualmente diferentes.

“A memorização por repetição está relacionada com o uso da memória cenestésica, centrada na memória muscular e segundo Gingsborg, é a forma mais comum de aprendizagem do repertório, consistindo na repetição de sequências melódicas, até que posteriormente todas as sequências possam ser tocadas de forma contínua. A memória por visualização, defendida por Gingsborg como a forma mais eficiente de memorização para os maestros é usada pelos músicos que aprendem o repertório através de partitura. Neste processo de memorização é necessário analisar e compreender os sinais escritos na partitura, pois podem servir de guias de memorização. A memorização auditiva é frequentemente usada pelos músicos que aprendem o repertório sem o auxílio de partitura, funcionando como processo de audição e imitação. Por fim, Gingsborg aborda a memorização por transferência, usada pelos músicos que aprendem o repertório através da partitura e que consiste na imaginação do som ou da sensação motora ao tocar o que está escrito na partitura.” (Ramos, 2012, p. 16).

2.2. Motivação

Para Pintrich (2003, cit. Por Machado & Alves 2013), o termo motivação advém do latim *movere*, cujo significado é movimento. Efetivamente, as teorias que explicam a motivação têm a preocupação de compreender a energia e a direção do comportamento, isto é, o que implica os indivíduos no que respeita ao desenvolvimento de determinadas tarefas, ou atividades.

É, por isso, fundamental que os alunos se sintam motivados por forma a serem detentores do controlo da sua aprendizagem, ativando estratégias efetivas por via do seu esforço (Boekaerts, 1995; Lemos, 1999). “A motivação é tudo o que desperta, dirige e condiciona a conduta” (Balancho e Coelho, 1996, p. 17)

A motivação pode, também, definir-se extensivamente como o que afeta uma pessoa, promovendo uma determinada ação, delineando um rumo, ou, promovendo a alteração de um percurso. Pode ser entendida como fator ou fatores psicológicos, ou como um processo. É, portanto, possível afirmar que, para cada ação, iniciativa ou alteração produzida por um sujeito, existe um fator de motivação que lhe é afetado (Bzunerck, 2009; Reeve, 2006; cit. por Rosa 2015).

Hallam (2002, cit. por Pereira 2011) ressalva o facto de as primeiras teorias entenderem a motivação como algo que surge a montante da necessidade de satisfação do individuo. Ela está relacionada com requisitos de sobrevivência básicos como alimentação, tendo sido a base geradora das teorias motivacionais atuais, entendidas como o prolongamento dessas necessidades biológicas.

Apesar de o papel da motivação ser consensual no que concerne à aplicação de comportamentos, este aspeto pacífico esbatesse no que se refere ao entendimento de quais os processos que a envolvem. A particularidade de cada individuo não nos permite simplesmente adotar uma teoria em detrimento de outra, o que faz da motivação, um tema recorrentemente abordado e estudado na Psicologia, não possuindo, no entanto, uma definição científica uniforme, sendo adaptada conforme o tratamento teórico que indigita a estudar o fenómeno.

Consensual será, também, o facto de a motivação ser algo que diz respeito à condição humana, e ao que promove a ação. Deste modo, é-lhe atribuída o início, continuidade ou a cessação de uma dada ação.

2.2.1. Teorias de motivação

Segundo Susan Hallam (2002, cit. Ramos, 2012), a motivação decorre do indivíduo.

Partindo deste postulado, a autora indica diversas teorias que pretendem explicá-la sob várias perspectivas. Numa primeira análise, como base nas necessidades do indivíduo, **teoria das necessidades**, que expõe a motivação como uma ação para minimizar o impulso, por meio da satisfação das necessidades (Hull, 1943; in. Hallam, 2002, p.3). dentro de uma perspectiva mais contemporânea e, defendida pelos behavioristas, a motivação não foi vista apenas como uma derivação das necessidades biológicas, mas também, decorrentes de fatores externos, como recompensas e/ou castigos.

Para os behavioristas, os fatores ambientais são enfatizados enquanto algo que determina o comportamento, tendo em consideração os estímulos antecedentes, mas também, e de forma mais expressiva, os consequentes (reforço ou punição) (Barrera, 2010).

Neste sentido a motivação depende dos reforços e das contingências associadas a esses reforços, **teoria do reforço**, (Thorndike, 1913, Skinner, 1950, in. Hallam 2002, p. 3). Paralelamente, Sigmund Freud enfatiza as **teorias psicanalíticas**, expondo-as por meio do comportamento do homem, enquanto dependente de um sistema energético, impelido pela redução da tensão e do prazer e pela predisposição do sujeito no sentido do crescimento e desenvolvimento individual (Freud, 1949, in. Hallam, 2002, p. 4). Para a psicanálise, são forças inconscientes que motivam a ação humana e teriam na satisfação de instintos sexuais o seu fim último (Barrera, 2010).

As **teorias da personalidade**, englobadas na biologia humana, associam a motivação a um conjunto de características individuais, Hallam (2002), cita diversos autores que defendem estas teorias como Allport (1937), Murray (1938), Cattell (1957) e Eysenck (1982). As **teorias humanistas** ressaltam a liberdade, o desejo autorrealização e a autonomia. A criatividade humana é fundamentada pela maturidade, autorrealização e socialização, como forma de aumentar a autoestima. Estes progressos são inspirados por fatores externos que advêm de reações propagadas pelos outros indivíduos (Rogers e Maslow in. Hallam, 2002, cit. por Ramos, 2012).

A **teoria da autoeficácia** proclama que a motivação de um determinado indivíduo para o exercício de uma atividade é tanto maior quanto maior for o desafio em relação a essa mesma atividade (Hallam, 2002, cit. por Ramos 2012). Esta teoria, desenvolvida por Bandura, outorga um papel às crenças de eficácia, de modo a determinar se os objetivos inerentes são perseguidos e se a eficácia é *a posteriori* alcançada, (Bandura,1982, in. Hallam 2002, cit. por Ramos, 2012).

Csikszentmihalyi (1990) expõe a **teoria de Fluxo** de uma forma análoga. Segundo o investigador, um indivíduo poderá experimentar o estado de fluxo, se a exigência da atividade que se propõe realizar estiver num estado equilíbrio em relação às suas capacidades individuais, sendo difícil que provoquem algum tipo de aborrecimento, ou frustração (E. L. Deci e Ryan, 2000, p. 260).

A existência de objetivos claros é uma característica do estado de *fluxo*, a capacidade de concentração, a presença de um sentimento de êxito, controlado pelo indivíduo e uma percepção distorcida do tempo (O'Neill & McPherson, 2002, p. 35). Entende-se que se o indivíduo experiencia o estado de fluxo, a sua atividade é autotélica, ou seja, o propósito da atividade é a própria atividade em si (E. L. Deci e Ryan, 2000, p. 260, cit. por Neves, 2011).

A **teoria dos constructos Pessoais** (Kelly, 1955, in. Hallam, 2002, cit. por Ramos, 2012) sugere que o comportamento do indivíduo não é demasiadamente afetado pelas suas experiências reais, mas pela forma como as percebe e interpreta: "(...) as pessoas criam significado para si e é através dos conceitos que adquirem o sentido do seu mundo, tornando-se capazes de prever e compreender as coisas que lhes acontecem. Essas interpretações afetam o comportamento futuro"⁴ (Hallam, 2002, p. 5, cit. por Ramos, 2012).

A **teoria da expectativa-valorização**, defendida por Susan Hallam (2002), desvenda a motivação, em função do valor atribuído ao objetivo e às expectativas quanto ao seu alcance. A motivação para a concretização de uma atividade será mais elevada se o sujeito valorizar essa mesma atividade, colocando-a num nível superior de importância associada. No que diz respeito às expectativas do sujeito na atividade, é certo dizer que quando um sujeito tem uma percepção positiva, em relação à capacidade que possui para realização de uma determinada atividade, a sua percepção de controlo interno é maior, deste modo, os resultados da realização dessa atividade, serão positivos (Hallam, 2002, cit. por Ramos, 2012).

A **teoria das atribuições** remete a motivação para uma atividade que é influenciada pelo modo como atribuímos o sucesso, ou o insucesso, a diversas causas (Hallam, 2002, cit. por Ramos, 2012). Weiner (1986) enfatiza que nem o sucesso nem o insucesso vão influenciar a motivação, mas sim as atribuições que cada um promove na direção do sucesso e do insucesso. Estas atribuições podem ser internas ou externas, possuírem estabilidade ou serem ou instáveis e serem controláveis ou incontroláveis (Weiner, 1986, in. Hallam 2002, p. 12, cit. por Ramos, 2012).

A proposta inicial sobre o conceito de controlo (Rotter, 1966, in. Hallam, 2002, cit. por Ramos, 2012) sugere que um determinado número de indivíduos, tenham a percepção que controlam as suas vidas (*locus interno*), enquanto outro número,

⁴ that people create meaning for themselves and through the concepts that they acquire make sense of their world and become able to predict and understand the things that happen to them. These interpretations affect future behaviour. (Hallam, 2002, p, 5)

acredita que esse controlo pertence a forças externas (*locus externo*). Neste alinhamento ideológico, surge a **teoria da autodeterminação** (Deci & Ryan, 1985). Esta teoria fornece o impulso para o desenvolvimento de um processo de busca e de domínio de desafios. A globalidade dos indivíduos é orientada para um crescimento pessoal e todos desejam um funcionamento autónomo. Esta teoria estabelece a diferença entre motivação com autonomia e motivações controladas (Deci e Ryan, 2008, cit. por Ramos, 2012). Segundo Deci e Ryan, a motivação autónoma pressagia persistência e aderência, traduzida num desempenho positivo, particularmente em tarefas que envolvem criatividade, ou tratamento de informações com profundidade, estando, ainda, relacionada com confiança psicológica. Estes autores afirmam que existem diversos contextos, que facilitam a satisfação das necessidades psicológicas básicas, no sentido da competência, da autonomia, do relacionamento, bem como para o aumento da motivação autónoma, que compreende a motivação intrínseca e a motivação extrínseca (Deci e Ryan, 2008, cit. por Ramos, 2012).

Os mesmos autores consideram que a *motivação autónoma* de um determinado indivíduo se refere à sua própria motivação intrínseca, para a realização de uma ação específica, e a *motivação controlada* do indivíduo está relacionada com a recompensa externa à atividade, recebida *a posteriori* por ele (E. L. Deci & Ryan, 2008, p. 21, cit. por Neves 2011).

Segundo Custódio, no seu contributo para a obra *Motivação e Aprendizagem*, de Serra et al. (1986), referindo-se à *Motivação e Aprendizagem*, diz que ela depende também, na sua exteriorização comportamental, de programações aprendidas, as quais se fazem sentir tanto mais intensamente quanto maior for o envolvimento filogenético e, conseqüentemente, a capacidade de aprendizagem do animal em que se manifestem.

Na perspetiva de Serra et al. (1986) se entendermos mobilização da energia motivacional como a que depende diretamente de carências fisiológicas e conseqüentemente de hábitos de prazer, é seguro dizer que essas manifestações resultam de impulsos motores complexos e organizados, o que nos permite relacionar essa energia com o nível de eficácia do comportamento, remetendo-nos para possibilidade de desorganização em casos em que se ultrapasse a capacidade de descarga energética máxima, isto é, provocar emoções desagradáveis e conseqüentemente desprazer. A previsibilidade do prazer incrementa a respetiva motivação, deste modo, é entendível a inferência na motivação da aprendizagem, com recurso a coeficientes afetivos e cognitivos.

Balancho & coelho (1996) destacam também as duas fontes de motivação, uma com origem interna que diz respeito ao universo do instinto, dos hábitos, atitudes mentais, ideais e prazer, além das externas que são consequência da personalidade do professor, da influência do meio, do momento e do objeto em si. (Balancho p. 18,19).

Segundo Witter (1984, cit. Barrera, 2010), os conceitos de motivação usados nas diversas abordagens psicológicas, regra geral, salientam um ou mais dos

subsequentes aspetos: determinantes ambientais, que dizem respeito a forças intrínsecas do sujeito (desejo, instinto, propósito, necessidade, impulso, vontade, interesse); incentivo (processo de atração ou repulsa na relação sujeito, objeto).

Quando nos referimos à motivação, somos obrigatoriamente, levados a pensar em que tipo de fator conduz à ação, seja ele algo que conscientemente entendemos, como uma contribuição decisivamente para a nossa valorização, ou seja simplesmente o que deriva de uma pressão externa (Ryan & Deci 2000; cit. Ribeiro, 2015)

2.2.2. Motivação intrínseca

A motivação dos alunos pode ser diferenciada. Em primeira análise, porque se sentem verdadeiramente empenhados numa determinada atividade, que valorizam e da qual extraem satisfação. Por outro lado, porque estão a ser instigados por algum motivo externo à tarefa, que conduz ao envolvimento na mesma, ou seja, o motivo constitui um meio para atingir determinado fim. De forma simples para (Ryan e Deci 2000, cit. por Machado e Alves, 2013), é esta área que diversos autores sugerem, como distinção entre motivação intrínseca e motivação extrínseca.

A motivação intrínseca diz respeito à satisfação pela realização das tarefas em si. Segundo Lemos (2005, cit. por Ribeiro, 2015) é aplicável ao sistema motivacional que sustenta uma determinada atividade, sendo executada a partir de uma diretriz de valorização e interesse intrínseco do indivíduo. O objetivo passa pela realização da atividade, simplesmente por meio da *autorrealização* e não por fatores externos da atividade.

A autora, alude ainda, a existência de três aspetos fulcrais, a propósito da motivação intrínseca: o primeiro está relacionado com a *experiência de competência*, o segundo é designado por *experiência de autodeterminação*, o terceiro aspeto é relativo à *ativação gratificante*. Como menciona, “estas teorias pressupõem que a sensação de produzir, pessoalmente, efeitos desejados é motivador, constituindo, para além da experiência de competência, um dos alicerces motivacionais da aprendizagem e do desenvolvimento” Lemos (2005, p.208, cit, Ribeiro, 2015). O que significa, que a *sensação de realização pessoal e de criação são fundamentais na motivação intrínseca* Ribeiro (2015).

No entendimento dos autores Ryan e Deci (2000, cit. Ribeiro, 2015) o indivíduo internamente motivado, revela tradicionalmente, interesse, entusiasmo e confiança, o que conduz a uma evolução da performance, da persistência e da criatividade, sendo possuidor de um bem-estar genérico, autoestima e vitalidade elevadas.

Não obstante, por forma a manter a *motivação intrínseca*, é imperativo que existam condições de suporte, pois a mesma pode ser descontinuada por várias condições adversas. A existência de interesse intrínseco, é fundamental para a existência deste tipo de motivação (Ryan e Decy, 2000, cit. Ribeiro, 2015).

A teoria da avaliação cognitiva desenvolvida pelos autores Deci e Ryan (1985) confirma que os fatores ambientais, podem facilitar a motivação intrínseca. Esta teoria, revela que, os estímulos sociais exteriores, podem conduzir o indivíduo até a um sentimento de competência, podendo assim, aumentar a motivação intrínseca em plena ação. Posteriormente estudos que se dedicaram à teoria de avaliação cognitiva, revelaram que não existe uma relação direta entre a sensação de competência e a *motivação intrínseca*, a não ser que seja acompanhada pelo “sentido de autonomia do indivíduo. Os objetivos impostos, prazos, diretivas, avaliações pressionadas diminuem a avaliação intrínseca. Enquanto que a escolha, o reconhecimento de sentimentos e oportunidades de encaminhamento, são fatores que permitem ao indivíduo sentir autonomia e assim desenvolver a motivação extrínseca” (Ryan e Deci, 2000, cit. por Ribeiro, 2015). “A motivação intrínseca é conotada com o prazer em aprender, curiosidade, persistência e preferência por atividade desafiantes” (Gottfried, Fleming e Gottfried, 2001, cit. Machado e Alves, 2013).

Uma característica deste tipo de motivação, é aludir à realização da tarefa com vista à obtenção de algo exterior a esta, a obtenção de boas notas por exemplo, procura de valorização social, compensação material, é normalmente associada também a “desistência, dependência de reforços e evitamento de desafios” (Gottfried, 1990, cit. por Machado e Alves, 2013).

2.2.3. Motivação extrínseca

A *motivação extrínseca* é ativada por fatores motivacionais externos, compreendidos como recompensas as quais, por sua vez, ocasionam satisfação ou o prazer que a tarefa em si não proporciona (Ryan e Deci, 2000).

Lemos (1999) diz que a *motivação extrínseca* descreve a realização de uma atividade, não como um fim em si mesma, mas como algo que é instrumentalizado para a obtenção de algo externo a ela, como um resultado ou uma consequência. Como a autora refere: “A ação instrumental é pois, um exemplo claro da actividade motivada por razões extrínsecas à actividade em si mesma e simultaneamente intencional. Nesta perspectiva, a motivação extrínseca representa actividade intencional finalizada. Assim, quer o comportamento motivado intrinsecamente quer o comportamento motivado extrinsecamente representam envolvimento em comportamento intencional, dirigido para objectivos, por contraste com os estados amotivacionais, que se caracterizam pela ausência de intencionalidade” (Lemos, 1999, p.72, cit. por Ribeiro, 2015).

Nem todas as condutas extrinsecamente motivadas, têm a sua ignição a partir de elementos externos, é por isso possível imaginar atividades motivadas extrinsecamente e reguladas internamente, partindo do princípio que o seu fim contribua para a valorização pessoal. Partindo deste pressuposto, o que distingue as motivações que promovem, ou inibem a aprendizagem e, o desenvolvimento, passa a

ser definido, “com base no carácter interno ou externo da regulação do comportamento, que por sua vez depende do grau de internalização e personalização das finalidades” (Lemos, 1999, p.72, cit, por Ribeiro, 2015)

A *motivação extrínseca por regulação identificada*, é a terceira forma de regulação e é caracterizada pelo valor atribuído à atividade e pela importância pessoal. A Identificação traduz um valor consciente de regulação, assim como a ação é aceite como pessoalmente importante. (DECI; RYAN (1985, cit. Araujo, Cavalcanti e Figueiredo, 2009). Por exemplo: um pianista que apenas gosta e executa peças contemporâneas nos seus recitais, mas, não obstante, estuda também peças de outros períodos porque entende serem importantes para sua formação. Este tipo de regulação também pode explicar, as contínuas e intermináveis horas que um músico dedica ao estudo da técnica instrumental Araújo (Cavalcanti e Figueiredo, 2009).

- ✓ A motivação extrínseca por *regulação integrada* apresenta um elevado grau de autodeterminação. Nesta qualidade de motivação, a índole regulatória do comportamento é determinada pela inclusão dos valores, exigências e metas externas ao *self*. Esta qualidade da motivação detém dois aspetos importantes:
- ✓ A *motivação extrínseca*, por regulação integrada, que exhibe as mesmas características da *motivação intrínseca*, mas, no entanto, é considerada extrínseca na medida em que passou por um processo até atingir este ponto, ao contrário da *motivação intrínseca* que ocorre naturalmente
- ✓ A *motivação extrínseca*, por regulação integrada, que apesar de ser considerada extrínseca, tem como fator identificativo, um comportamento autodeterminado, o que constitui uma forma de entender a *motivação extrínseca* como sendo um fator positivo (Araújo, Cavalcanti e Figueiredo, 2009).

Por meio destas prerrogativas, a *teoria da autodeterminação* apresenta algumas implicações para educação, trabalho, psicoterapia, desporto (Deci e Ryan, 1985, cit. Araújo, Cavalcanti e Figueiredo, 2009). As suas implicações também se anunciam importantes para o desenvolvimento do estudo dos processos motivacionais afetos à aprendizagem e prática musicais (Araújo, Cavalcanti e Figueiredo, 2009).

2.2.4. Motivação para a música

Não obstante o contexto escolar, a aprendizagem de um instrumento, tem um carácter diferenciado em relação a outras aprendizagens Clarke (2002, cit. Cardoso, 2007). Esta constatação, advém do facto de a aprendizagem de um instrumento, envolver o desenvolvimento de diversas competências; motoras, auditivas performativas e expressivas. No caso do ensino da música acresce ainda competência de leitura musical. A bibliografia que comprova esta complexidade é extensa, pelo que destacamos apenas alguns exemplos: competências motoras (Sloboda, 1985), competências auditivas (Dowling & Harwood, 1986; Cook, 1994), competências

performativas (Sloboda & Davidson, 1996; Gabrielsson, 1999), competências expressivas (Clarke, 1995) e, por fim, competências de leitura (McPherson & Gabrielsson, 2002).

Hallam (2002), enfatiza a não incorporação das pesquisas sobre a motivação na música, em paradigmas motivacionais ou posições teóricas. Entende que elas se têm preocupado fundamentalmente, com a motivação para o estudo e para a continuidade da aprendizagem, relegando para um plano inferior, por exemplo, a falta de interesse na motivação para ouvir música. É relativamente recente o interesse por outros fatores psicológicos que afetam diretamente a aprendizagem de um instrumento musical, bem como a opção pelo início e continuação do estudo, enquanto atividade voluntária. A motivação é também importante devido ao vínculo que estabelece com a prática, vista como um fator determinante relativamente ao nível de especialização que se pretende alcançar na música Hallam, (1997, cit. por Hallam, 2002).

De entre as vertentes pesquisadas na motivação para a música, a teoria de valor-expectativa assume-se como uma das mais importantes. Nela são revelados quatro componentes importantes, segundo O'Neill e McPherson (in. Parncutt e McPherson, 2002, cit. por Ribeiro, 2015).

- ✓ *O valor da realização onde o aluno, por exemplo, interpreta muito bem o seu instrumento num recital, o aluno vai-se sentir confiante e competente como músico.*
- ✓ *O simples ato de fazer música, tocar instrumento com sensação de prazer, é um processo de motivação intrínseca.*
- ✓ *Os alunos formam percepções da utilidade de aprender um instrumento, como objetivos futuros de carreira.*
- ✓ *Os alunos envolvem-se no estudo do seu instrumento, e apesar de ser um processo que leva muito tempo e ser uma prática muito exigente, o aluno mantém o foco e a atenção nos seus objetivos.*

Uma teoria com relevância no âmbito da motivação na música é a autoeficácia, que se relaciona com a valorização e competência. Caracteriza-se pela crença nas próprias capacidades e habilidades para alcançar um determinado patamar. A autoeficácia estabelece os comportamentos, determina a energia empregue, além de sustenta a perseverança quanto às dificuldades e, influenciar escolhas. Idem, ibidem.

Indivíduos fortalecidos quanto à crença na sua autoeficácia encaram as dificuldades como desafios superados, atribuindo os eventuais fracassos à insuficiência do esforço desenvolvido, ou, à falta de habilidades/conhecimentos adquiridas/os. Em sentido contrário os indivíduos que convivem com a dúvida das suas capacidades, revelam-se intimidados no confronto com a tarefa. Reduzem as expectativas e desenvolvem um débil compromisso no que respeita ao alcance dos objetivos” (Bandura, 1994, p. 71, cit. por Dayane, 2016, adaptação nossa)

Neste alinhamento O'Neill e McPherson in. Parncutt e McPherson (2002, cit. por Ribeiro, 2015)) sublinham ainda a importância da teoria da atribuição, que se relaciona com o credo no sucesso ou fracasso, muito presente no universo musical, revela-se essencialmente em contextos de *stress*, relacionados como apresentações/audições e, provas ou recitais. Traduz-se na importância que tem a capacidade de avaliar o desempenho. De todo modo, por vezes, as expectativas criadas pelo professor ou pelo aluno assumem maior importância que o sucesso ou fracasso.

Sobre as pesquisas internacionais, que se têm debruçado sobre a relação do aluno, com o seu grau de empenho e desempenho musical, Condessa (2011) observa que elas tentam compreender, simultaneamente, não só a motivação, mas também os resultados obtidos na aprendizagem. Mais comuns nas décadas de 80 e 90 (Chandler; Chiarella; Auria, 1986; cit. por Condessa, 2011), estes estudos tendem hoje em dia, a adicionar à questão da motivação outros fatores, como a influência dos pais e dos professores (Macpherson 2009), a escolha de um determinado instrumento musical (Chen; Howard, 2004), as influências do meio ambiente na aprendizagem e a própria performance musical (Gembris; Davidson, 2002). Em minoria surge a tentativa de entender a interligação entre o *inside* e o *outside*, da escola.

Segundo Condessa (2011) assistimos, com o decorrer dos anos, a um comprometimento por parte da comunidade científica, no que diz respeito ao estudo da motivação para o estudo do instrumento musical, não exclusivamente centrada no aprofundar os fatores característicos do sujeito, mas sim adotando um conceito motivacional mais abrangente, que inclua além dos referidos fatores individuais, todo o contexto escolar e social, promovendo deste modo o estabelecimento de uma possível correlação entre estes dois universos, individual e social.

Dentro de um contexto educacional, a motivação do aluno está diretamente relacionada com a natureza de comprometimento deste, em relação ao processo de ensino e aprendizagem Alcará e Guimarães, 2007; Lourenço e Paiva (2010, cit. por Sousa, 2016) o aluno motivado irá ao encontro de novas oportunidades, tenderá a desenvolver novos conhecimentos e empregará todo o seu entusiasmo no desenvolvimento das tarefas, revelar-se-á ainda, receptivo a novos desafios além de exibir todo o seu envolvimento no processo ensino aprendizagem.

2.3. Aprendizagem musical

Embora seja consensual o facto de que as crianças passam por diferentes estágios de desenvolvimento, quer psicológico, quer musical, é importante referir que a velocidade com que os atravessam não é uniforme, ela diverge conforme o sujeito, sem uma relação direta com a idade. No entanto, todas as crianças possuem um potencial de expressão musical. Hargreaves, MacDonald, Miell (2011) enfatizam o conceito de que *somos todos musicais*, sugerem isso não como uma vaga utopia, mas com base em conclusões de um número em crescendo de investigadores que exploram as bases do comportamento musical (MacDonald, 2008).

A pesquisa desenvolvida por Colwyn Trevarthen (2002) evidenciou a musicalidade existente nas primeiras comunicações entre pais e filhos, pelo simples balbuciar, que constitui por si como uma forma de interação musical e não tanto como demonstração de competência linguística. Deste modo, Hargreaves, MacDonald, Miell (2011) sugerem que a música tem um papel vital, nos primeiros e, mais importantes anos de relação, desenvolvendo um vínculo para a vida. Segundo Trevarthen, (2002, cit. por Hargreaves, MacDonald, Miell, 2011), não só todos temos um potencial comunicador pela música, como nascemos *comunicadores musicais*. Deste modo, é possível dizer-se que o desenvolvimento de perícias musicais tem como base os sistemas de comunicação enraizados na infância e não existem dúvidas sobre a espontaneidade e precocidade desses gestos musicais, que demonstram a existência de um *potencial universal de comunicação musical*.

Segundo Clarke, (2002, cit. por Cardoso 2007), a aprendizagem de um instrumento, é divergente das outras aprendizagens na medida que se reveste de particularidades únicas. A esta aprendizagem estão associadas inúmeras competências: motoras, auditivas, performativas, expressivas, além de competências de leitura quando se trata do ensino especializado. Fundamentando a dificuldade associada à aquisição de qualquer uma destas competências (Cardoso, 2007) refere por exemplo para as motoras, (Sloboda, 1985), as competências auditivas, (Dowling e Harwood, 1986), as performativas (Sloboda e Davidson, 1986), e as competências expressivas (Clarke, 1985; MacPherson e Gabrielsson, 2002).

Cardoso (2007), referindo O'Neill & McPherson (2002), alerta ainda para fatores como o *stress* dos concertos e audições e a velocidade imposta na evolução da aprendizagem, no que concerne ao peso da motivação em todo o processo de ensino aprendizagem.

É, portanto, expectável para estes autores, que pela atividade intelectual se possa demonstrar a aquisição do conhecimento, ou seja, pela demonstração de habilidade ou exercício de uma determinada função, tornando-se a aprendizagem, numa ação proposital, que ocorreria por revelação de alguma carência do sujeito, de formação ou necessidade deste. Aspeto profundamente relevante no desenvolvimento da aprendizagem de um instrumento, na medida em que lhe está implicitamente associada uma componente prática muito relevante. Idem

2.4. Aprendizagem cooperativa

Este projeto será desenvolvido com base nos princípios que fundamentam a aprendizagem cooperativa. A investigação empírica no que se refere à cooperação e à competição é algo que remonta aos primórdios da Psicologia Social.

“A aprendizagem cooperativa tem uma história bem antiga”, segundo Johnson e Johnson (1982; apud. Lopes Santos, 2009, p. 13, cit. por Firmino, 2011). Não é por acaso que o maior segredo da sobrevivência humana reside na capacidade de trabalhar em conjunto. Ao longo da história da humanidade, a organização e coordenação dos indivíduos, com o fim de alcançar uma meta comum, acabaram por ter mais sucesso

Nos mais diversos registos escritos, entre eles a própria Bíblia e o Talmud, existem referências sobre a cooperação entre indivíduos. Na Antiguidade, Sócrates (470 a.C. – 390 a.C.) ensinava aos seus discípulos em pequenos grupos. Na Idade Média, os gremios de artesãos dispunham os seus aprendizes a trabalharem juntos, formando pequenos grupos e, deste modo, ensinavam suas habilidades aos menos indivíduos experientes.

No decurso da história, existem relatos diversificados relativos a experiências cooperativas. Entre 1870 a 1900, Francis Parker, superintendente das escolas públicas de Quincy em Massachussets, foi o responsável por ter potencializado a aprendizagem cooperativa e por iniciar um movimento cooperativo com mais de 30.000 professores, nas escolas.

John Dewey (1859-1952, cit. Firmiano, 2011), filósofo e pedagogo americano, incluiu nos seus trabalhos sobre ensino, grupos cooperativos. Para Dewey, o professor, no ato de ensinar, não só educa, como contribui para uma maior justiça na vida. Na sua obra *Democracy and Education* (1916, cit. por Lopes e Santos, 2009), a escola é um espaço de trabalho e de vida onde alunos e professores partilham atividades, aprendendo e ensinando em simultâneo.

Se não desprezarmos o conceito epistemológico associado à escola como centro de desenvolvimento de saberes, culturalmente associados aos protagonistas que a constituem e aos valores que lhes são imputados, as teorias de Vygotsky (1934) são, seguramente, um valor a acrescentar e fonte para algumas respostas a questões relacionadas com a aprendizagem. Para isso contribui decisivamente o facto de este autor entender a escola como um laboratório cultural para estudar o pensamento. Para ele, educação enquanto atividade humana, está refém do contexto sociocultural no desenvolvimento psicológico. (Fontes e Freixo, 2004)

Para Vygotsky (1987), criador da teoria sócio construtivista na aprendizagem cooperativa, ocorre um conjunto de relações recíprocas entre o desenvolvimento e a aprendizagem, pois a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, e este, por sua vez, cria novos patamares para a aprendizagem. Assim, o desenvolvimento expande-se através das interações sociais, nas quais, por meio da internalização, o indivíduo apropria-se do conhecimento, ocorrendo, deste modo, a aprendizagem. Esse processo evidencia a fundamental importância das trocas e aquisições do meio social (Sousa, 2004).

Numa situação de aprendizagem cooperativa, os alunos podem experienciar sentimentos inclusivos, de apoio e aceitação, além de praticar habilidades e desenvolver papéis sociais. Por meio da experiência cooperativa, os alunos podem desenvolver condutas expectáveis por terceiros, que contribuirão para a capacidade de responder a solicitações e expectativas. Pela promoção mútua da conduta social apropriada, os alunos podem dominar os valores interiorizados e o seu autocontrole, desenvolvendo assim não só as suas competências e habilidades técnicas, mas também as competências sociais pela capacidade de observar situações, sob diversos pontos de vista, além de promoverem em si um quadro de confiança, em substituição da desconfiança no outro, “um significativo sentido de direcção e propósito na vida; um conhecimento da interdependência mútua com outras pessoas; e um sentido integrado e coerente da identidade pessoal” (Johnson y Johnson, 1987a, p. 27, cit. por Ovejero, 1990).

Um grupo por si só não é necessariamente cooperativo. De acordo com R. Johnson e D. Johnson (1999, cit. por Magalhães, 2014), ele só alcançará o seu potencial, se a aprendizagem for efetivamente cooperativa. Para que isso ocorra, é fundamental a introdução de cinco elementos vitais, que devem ser sujeitos a uma cuidadosa estruturação no ato da implementação do método. O domínio dos elementos básicos de cooperação possibilita ao professor programar as aulas e o currículo dentro de um contexto cooperativo, orientando-as, segundo o perfil dos alunos, considerando os conteúdos a desenvolver, e antecipando problemas que alguns alunos revelem ou desenvolvam no decurso de um trabalho de grupo otimizando dessa forma a aprendizagem. Esses cinco elementos, que apresentamos de seguida, são vitais.

Interdependência positiva - O professor estabelecerá um objetivo comum a atingir pelo grupo, cabendo a este decidir que, ou afundam todos, ou nadam todos juntos. Esta interdependência acontece quando os elementos têm a percepção que existe uma ligação entre eles. Deste modo cada um poderá valorizar o esforço do outro, na medida em que o esforço individual tem uma projeção no coletivo. Existe a criação inequívoca de uma cumplicidade com o sucesso do grupo.

Responsabilidade individual e de grupo - Ao mesmo tempo que o grupo deve ter a responsabilidade de alcançar o objetivo, cada elemento por si deve ter a responsabilidade de contribuir com a tarefa que lhe foi confiada, na medida em que a responsabilidade de um contribui para o desenvolvimento da responsabilidade do outro. Sendo os objetivos claros, cada elemento deverá ser capaz de avaliar o seu progresso e o seu esforço. A responsabilidade será visível quando após a avaliação de cada aluno e do grupo se consiga perceber a necessidade, ou não, de um maior estímulo para a concretização da tarefa. O grupo pode e deve contribuir em paralelo para a promoção de uma individualidade mais consistente, ou seja, a aprendizagem em conjunto, deverá refletir-se numa maior evolução individual.

Interação promotora - Relaciona-se com a cooperação entre indivíduos, pela partilha de recursos, pelo incentivo e pelos elogios mútuos no desenvolvimento da aprendizagem. Os grupos desenvolvem uma espécie de conceito de cooperativa, em que cada aluno está também comprometido com o sucesso do colega, enquanto aprendiz e enquanto pessoa. Algumas atividades cognitivas importantes e dinâmicas interpessoais, ocorrem após a promoção da aprendizagem mútua, pelo contributo para a resolução de problemas, pela discussão dos conceitos em questão, pela explicação de um simples gesto técnico, com referência à questão do momento,

ou referência a conteúdos anteriores. É através da promoção do face a face de todos os membros que estes se tornam, pessoalmente, comprometidos uns com os outros, bem como com os seus objetivos mútuos.

Competências interpessoais e de grupo - São fundamentais para o bom desempenho coletivo. Para que o trabalho se desenvolva exigem-se o conhecimento de conceitos académicos, bem como o domínio de regras de grupo, mas também interpessoais. O trabalho de equipa pode tornar o a aprendizagem cooperativa mais complexa que o trabalho individual, na medida em que existem diversas mentalidades em torno de um objetivo comum.

O procedimento de grupo - Este ocorre quando se promove a discussão sobre como o grupo pode atingir o seu objetivo com sucesso, desenvolvendo comportamentos que alimentem as relações de trabalho, tornando-as mais consistentes. É fundamental fazer uma análise e perceber a utilidade dos elementos do grupo e agir em conformidade, por forma a manter uma melhoria contínua do processo de aprendizagem e dos resultados, essa análise pode ser uma mais valia nesse aspeto.

Como R. Johnson e D. Johnson (1999, cit. por Magalhães, 2014) defendem, estes elementos supracitados são dorsais para qualquer sistema cooperativo, independentemente da sua dimensão

A implementação da aprendizagem cooperativa implica por parte do professor uma estruturação que leve em conta o próprio ambiente e tenha atenção quanto aos métodos a adotar. Por isso, e por forma que vá ao encontro da eficácia, é conveniente que a abordagem seja intencional. Segundo Shindler (2004, cit. por Magalhães 2014), o professor que pretenda iniciar uma estratégia, com base na aprendizagem cooperativa, tem de ter a consciência de que está a entrar numa dinâmica que tenha como objetivo o sucesso da atividade. Pese o facto de essa dinâmica assentar fundamentalmente no papel do aluno, o professor não deverá em momento algum subestimar a sua importância no desenvolvimento e sucesso do processo, enquanto líder com objetivos definidos.

Shindler (2004, cit. Magalhães, 2014) sugere a necessidade dos seguintes preceitos para o professor que pretender desenvolver esta estratégia:

- ✓ Deverá expor uma variável de cada vez, isto é, não sugerir o processamento de novos métodos e novos conteúdos simultaneamente aos alunos.
- ✓ Uma nova metodologia só deverá ser introduzida, a partir do momento em que os alunos se sentem familiarizados com o que estão a trabalhar.
- ✓ Uma vez à vontade com a dinâmica da aprendizagem cooperativa, estarão à vontade para trabalhar qualquer conteúdo.

Esta abordagem poderá contribuir para que os alunos entendam o conceito de aprendizagem em grupo, conduzir à prática de responsabilidades que permitirão ao professor um aperfeiçoamento das suas competências, em simultâneo com o recebimento do feedback a propósito da evolução dos acontecimentos por parte dos alunos, e ter consciência dos aspetos a melhorar.

Segundo Johnson e Smith (1991, cit. por Magalhães, 2014), são consideradas três fases distintas na implementação da aprendizagem cooperativa, com uma comunhão de opinião em todos os autores no que concerne à importância da 1ª fase da pré-

implementação, na medida em que é nela que se pode antever como poderá decorrer o processo, pelo que se torna pertinente expor os aspetos mais relevantes, no que diz respeito às fases supra descritas:

Pré-implementação:

- ✓ Desenvolvimento de um bom ambiente efetivamente cooperativo, pelo desenvolvimento de métodos e estratégias.
- ✓ Desenvolvimento de um clima de cooperação e, espírito de grupo. Para isto pode contribuir o privilégio de momentos divertidos, onde seja possível o apoio mútuo num esforço de equipa por forma a atingir objetivos académicos, bem como outros, mas facilmente alcançáveis.
- ✓ A formação dos grupos é crucial para a prevenção de possíveis problemas de gestão. Para isso é importante definir as tarefas e qual o número de alunos afetados a cada uma delas.
- ✓ O tamanho do grupo estará dependente da capacidade de interação entre os elementos que os constituírem. A adoção de um determinado número de elementos, poderá estar condicionada com a falta de capacidade dos elementos interagirem e com a possibilidade de poderem ocorrer fenómenos de marginalização (Slavin, 1994; cit. por Magalhães, 2014). Para Bertucci (2010, cit. por Magalhães, 2014), o tamanho do grupo “é uma variável decisiva, especialmente, quando estamos perante alunos que não são suficientemente experientes com atividades de aprendizagem cooperativa”.
- ✓ O tempo de aplicação do método pode variar entre “uma unidade curricular, um semestre, ou mesmo o ano inteiro”.
- ✓ Seguidamente, deverão ser determinados os objetivos académicos, comportamentais e interpessoais para a tarefa.
- ✓ Posteriormente, passamos à fase que diz respeito à organização da sala de aula de acordo com as tarefas determinadas para o grupo, ou pela organização dos grupos, ou dos vários elementos do grupo, no caso de um grupo musical, por exemplo, dispor os elementos por secções de instrumentos.
- ✓ É fundamental preparar materiais e distribuí-los pelo grupo, voltando ao exemplo do grupo musical e, se existir competência de leitura, cada elemento poder ter as suas partituras. Com este aspeto introduzimos o sexto ponto que se relaciona com a atribuição de papéis aos elementos do grupo. Além da cooperação a promoção do brainstorming, cada elemento do grupo deverá ter noção do papel que tem a desempenhar.
- ✓ Poderá caber ao professor a tarefa de explicar cada um dos papéis, para uma melhor e mais célere interiorização do que se espera que desenvolva, com a finalidade de desempenhar bem a função atribuída e, colaborar com os colegas sempre que necessário, garantindo assim um bom desempenho e produtividade (Idem).

Implementação:

- ✓ Esta é a fase em que o professor explica o que irá acontecer. Aqui as regras para o bom funcionamento do grupo serão definidas, preferencialmente com o envolvimento dos alunos.

- ✓ Seguindo a linha de pensamento dos autores, o professor deverá resistir à tentação de “liderar” os grupos, passando de transmissor de conhecimento para o papel de moderador de pensamento. Não obstante, deverá existir atenção à evolução dos trabalhos, incentivar e louvar as conquistas alcançadas pelos alunos.
- ✓ Monitorar e ajudar sempre que se justifique. O professor irá movimentar-se entre os grupos assegurando que estão empenhados nos seus papéis, obedecendo aos procedimentos pré-estabelecidos, sem deixar de valorizar a criatividade, incentivando sempre a auto resolução das questões, e não oferecendo as respostas aos problemas.

Após a Implementação:

- ✓ Este é o tempo para a análise e avaliação do trabalho desenvolvido, quer a nível individual, como coletivo, com a discussão dos aspetos a melhorar.
- ✓ Segundo Kagan (1994, cit. por Magalhães, 2014), inicialmente a implementação da aprendizagem cooperativa em sala de aula requeria uma planificação complexa, uma vez que não havia uma base de suporte à sua utilização. Para Kagan (1994, cit. por Magalhães, 2014), esta foi uma razão para a diminuição inicial de entusiasmo. O autor sugere a adoção de estruturas simples e versáteis de utilização de aprendizagem cooperativa, referindo, no entanto, que, continua a acreditar no poder do planeamento e da implementação dos métodos mais complexos, referindo que as experiências que os alunos poderão retirar são inquestionáveis.

Entretanto e, em síntese, considera-se que optar por estruturas menos complexas será benéfico para o professor, na medida em que além de este testar o método, pode ainda aperfeiçoá-lo, introduzindo a tempo, processos mais elaborados, elevando assim os resultados, dado que o importante é o conforto do professor em relação às técnicas que utiliza. (Magalhães, 2014).

2.5. Fatores de persistência

No espectro internacional os estudos efetuados sobre a motivação na aprendizagem musical estão direcionados não só para encontrar uma explicação para os motivos que levam a um envolvimento dos alunos no estudo da música, particularmente de um instrumento musical (Mcpherson e Thompson, 1998; O’Neil, 1999; Macpherson e Macormick, 2000, cit. por Condessa, 2011), mas também com a finalidade de analisar os fatores relacionados com os contextos sociais dos alunos, uma vez que este é um fator de influência no desenvolvimento da sua aprendizagem (Davidson et al., 1998; Gembris; Davidson, 2002; Shmindt, 2005; Mcpherson, 2009, cit. por Condessa, 2011).

Pinto (2004), referindo-se à sua experiência pessoal, aborda a evidência existente no universo da aprendizagem musical, no qual os níveis alcançados pelos alunos são completamente díspares, conseguindo uns alcançar níveis elevados, enquanto outros, por seu turno, após um determinado nível parece até que perdem capacidades, quando deveriam aprofundar os seus conhecimentos. Este contexto potenciou o

estudo do perfil motivacional dos alunos, em particular dos que completam com aproveitamento o curso complementar de música, uma vez que continuam a ser em número reduzido, quando comparado com o total de alunos que frequentam as escolas do ensino especializado da música. Existe por isso algum interesse em perceber quais os fatores que levam à persistência dos alunos.

Pinto (2004), demarca-se do conformismo habitual que remete essas questões para fenómenos relacionados com o dom natural, talento, ou ainda sorte. Estes fenómenos por vezes são enfatizados por alguns agentes de educação (Asmus, 1986; Guirard, 1997), o que pode contribuir para algum conformismo e para a diminuição da importância do papel de alguns professores ou agentes educativos. Por outro lado, a identificação dos fatores de persistência, pode ser uma mais-valia na maximização das capacidades de outros alunos.

A ligação entre os diversos agentes e a motivação é efetuada de uma maneira muito reativa: pensa-se a motivação enquanto ela constituísse um problema, ou se, por meio dela conseguimos resolver situações e não a encaramos como uma estratégia perfeitamente delineada. Porque não então observar os diversos agentes de motivação, percebendo quais os contributos de cada um para o sucesso no estudo da música.

O professor pode desenvolver estratégias que se enquadrem em pressupostos, que possam oferecer ao aluno a possibilidade de desenvolver o seu autoconceito em sala de aula, bem como das próprias apresentações públicas. Apesar disso, não podemos desconsiderar estímulos provenientes de fontes externas como a própria escola, a família, os professores e, os colegas. Estes podem assumir um papel muito determinante, estes podem contribuir na forma como o aluno se pensa, atribuindo a devida importância às fontes de motivação extrínseca no desenvolvimento da motivação dos alunos.

2.6. O Papel da escola

Pinto (2004, p. 38, cit. por Ribeiro, 2015) referindo-se aos resultados de um estudo efetuado por Goodlad (1983) sobre o impacto do funcionamento da escola no aproveitamento dos alunos, refere a elevada importância assumida pelo ambiente/clima, além das condições oferecidas pela instituição aos alunos.

Por sua vez, Lemos (2005) afirma que além do ambiente escolar vários outros aspetos que se relacionam com o ambiente da sala de aula, podem interferir na motivação dos alunos, tais como, “as especificidades das tarefas, as divisões de alunos por capacidades, os critérios de sucesso, os focos da avaliação, a competição entre colegas, as mensagens transmitidas pelo professor e, finalmente, os relacionamentos entre colegas e colegas/professores”. Todos estes, são aspetos que podem funcionar a favor ou contra a motivação dos alunos em ambiente escolar, dependendo sempre da maneira como são geridos (Lemos, 2005, cit. por Ribeiro, 2015).

Roeser, Urdan e Stephens (2009, cit. Ribeiro, 2015) também evidenciam a centralidade que a escola assume no que se refere ao desenvolvimento da motivação dos alunos na aprendizagem. E apontam aspetos como a dimensão e as condições da escola, dos materiais e do nível de recursos económicos, que segundo os autores, podem afetar a motivação dos alunos. Aludem ainda, à importância de uma liderança forte e focada na obtenção de resultados académicos, com um papel pró-ativo na motivação dos alunos. (Roeser, Urdan e Stephens In. Wentzel, e Wiegfield, 2009).

Ambientes estruturados e promotores da autonomia são facilitadores da evolução psicológica, uma vez que favorecem as experiências desenvolvendo perceções de competência elevada. Não obstante, “ambientes inconsistentes, controladores e amotivacionais dificultam o desenvolvimento psicológico”. Deste modo, observa-se que o ambiente é um aspeto relevante para o desenvolvimento da motivação intrínseca, na medida em que a consistência e previsibilidade do mesmo tem um papel determinante na qualidade relativa ao desenvolvimento, uma vez que em ambientes propícios ao desenvolvimento o sujeito demonstra o seu interesse e, confia no que o rodeia (Lemos, 1999, cit. Ribeiro, 2015).

Como refere Fontaine (1990, cit. Por Ribeiro, 2015) existem três variedades de estruturas escolares que podem exercer um papel determinante no comportamento dos alunos, *estruturas competitivas, cooperativas e não competitivas*.

Nas estruturas competitivas, verifica-se um direcionamento de reforços (recompensas e elogios) para os melhores alunos e como expõe a autora “...O sentimento de competência individual depende exclusivamente do facto de alcançar resultados superiores aos outros, de que depende a felicidade”. (Fontaine 1990, p. 122, cit. por Ribeiro, 2015)). segundo a autora, esta estrutura “é um sistema motivacional egocêntrico e a mais frequente nas escolas”.

As estruturas cooperativas, são fundamentadas pelo esforço cooperativo entre membros de um grupo rumo ao sucesso de um objetivo final. Os alunos com mais dificuldade são beneficiados nesta estrutura, na medida em que baixam os seus níveis de ansiedade, Idem.

Finalmente, as estruturas não competitivas baseiam-se na aprendizagem individual, na qual os alunos procuram ser os melhores, cada um por si. A valorização

pessoal e o envolvimento são evidentes, esta estrutura não é muito comum no nosso sistema escolar segundo (Fontaine, 1990, cit. por Ribeiro, 2015).

2.7. O Papel do professor

“O músico pode cantar o ritmo que existe em todo o espaço, mas não pode conceder-vos o ouvido que capta a melodia nem a voz que a reproduz”. Khalil Gibran (cit Rosa, 2015)

Segundo Rosa (2015), esta frase de Khalil Gibran, a propósito de ensinar, vem ao encontro de Susan Hallam (1998), que os descreve como os dois motivos mais comumente encontrados na base da frustração dos professores: não conseguir resultados na aprendizagem dos seus alunos juntamente com a confrontação de não poder aprender a tocar por eles. Ao longo dos vários períodos de desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, relativos à prática instrumental, os alunos são confrontados com desafios e, exibem inseguranças, algo que inquieta os professores Habeles; Hoffer; Klotmann, (1995, cit. por Rosa 2015). Segundo estes autores, algumas dessas situações de insegurança, ou de parco comprometimento, denunciam níveis baixos de motivação, sendo que, chave para a resolução desta questão poderá estar na identificação do *input* adequado a cada aluno específico.

Para Jesus (2008) o professor deve ser um líder na sala de aula, uma vez que tenta influenciar os seus alunos, numa tentativa de despertar o interesse deles nas suas aulas, pela demonstração de interesse e revelação de comportamentos adequados e obtenção de resultados positivos. Assim será interessante analisar quais os fatores que podem contribuir para uma influência efetiva dos professores nos alunos.

Segundo French e Raven (1967, cit. por Jesus 2008), podemos destacar quatro fatores que designaríamos de influência: “ o reconhecimento do estatuto do professor pelos alunos; o reconhecimento pelos alunos da capacidade de recompensar ou de punir do professor, através das avaliações e das estratégias de gestão da indisciplina; o reconhecimento pelos alunos da competência do professor nos conhecimentos que este lhes pretende ensinar; o reconhecimento de certas qualidades pessoais e interpessoais no professor, apreciadas pelos alunos, desenvolvendo-se processos de identificação” (Jesus, 1996b).

Serra-Dawa (2010) alerta para o facto de as teorias da psicologia social, desenvolverem estudos sobre o impacto das relações nos resultados atingidos pelo sujeito. Questões como, o contentamento no local de trabalho, a conjuntura familiar e mesmo a vida amorosa resulta em larga escala do modo como nos relacionamos com ou outros Dwyer, (2000, p. 1, cit. por Serra-Dawa, 2010) que acrescenta, o facto de esta questão nos poder remeter para a ideia de uma relação prospera entre aluno e professor, num contexto de instrumento por exemplo, podendo afetar positivamente o processo de aprendizagem e consequentemente beneficiar o desempenho do aluno (Kennell, 2002, p. 244, cit. por Serra-Dawa, 2010).

Aspeto muito importante é sem dúvida a afetividade. Trata-se, segundo Gainza (1988, cit. Por Almeida e Wolffenbüttel, 2015), de um dos elementos que constituem

o processo de aprendizagem, “todo processo de recepção induz de maneira imediata ou mediata uma resposta ativa no sujeito” (p. 28). Na estimulação da aprendizagem o papel do professor, tendo em vista o facto de a música provocar sensações psíquicas e corporais, “explica as manifestações de ritmo, melodia, harmonia e timbres que o indivíduo apresenta durante o processo de interiorização da informação. Gainza (1988, cit. Por Ammeida e Wolffenbüttel) explica que a “aprendizagem se concretiza com a aquisição – consciente ou não – de uma série de capacidades ou destrezas no campo sensorial, motor, afetivo e mental” (p. 34).

Em suma, os professores de música desempenham um papel fundamental na motivação do aluno de instrumento. Em várias investigações direcionadas para a motivação no estudo de música, são estudadas e expostas diversas estratégias por forma a que o professor de instrumento as possa aplicar, tendo em vista o aumento dos níveis de motivação dos seus alunos (Hallam, 2002; Maehr, et al., 2002; O'Neill e McPherson, 2002, cit. por Cardoso, 2007). São ainda expostas diferenças motivacionais relacionadas com o género, com a sua incontestável importância para o professor. Hallam (2002), salienta a importância dos professores e dos pais na aprendizagem de um instrumento por arte das raparigas, mas, no caso dos rapazes refere o elevado grau de importância que os pares possuem (Hallam, 2002, cit. por Cardoso, 2007).

2.8. O Papel da família

Pese o facto de existirem algumas evidências empíricas que apontam para importância que a família pode ter na influência do progresso musical dos alunos, é, no entanto, ainda escassa a quantidade de teorias que contribuem para o verdadeiro estabelecimento de uma ligação causa efeito (O'Neill e McPherson in. Parncutt e McPherson, 2002), no entanto, referindo-se a Bandura (1999) abordam resultados de estudos que se debruçaram sobre a relação entre o ambiente familiar, as habilidades e carreiras musicais, que refletem um suporte familiar baseado em atividades relacionadas com a música, como cantar, assistir a concertos, além de conversas sobre música (O'Neill & McPherson, 2002).

Segundo Neves (2011), a importância da família é muito relevante, desde logo pelo papel que pode desempenhar, ao nível da estimulação musical, sendo que esta estimulação poderá vir a ser essencial, no incremento de um interesse pela aprendizagem da música. Neste caso a influência do ambiente familiar assume um papel relevante também, pela presença da música em si, Susan Hallam sugere ainda, que um dos mais significativos papéis atribuídos à família se relaciona com a questão efetiva de proporcionar o ensino da música às crianças, possibilitar a ida a concertos, e detetar a existência de potencial para a aprendizagem de um instrumento (Hallam, 2002; cit. por Neves 2011).

Para O'Neill & Sloboda (1995, cit. Por Pinto, 2004), no que concerne ao contexto familiar, é normalmente aceite que os pais desempenhem um papel muito importante, principalmente na primeira fase da aprendizagem musical. Tendo como base o estudo de casos de sucesso, foi possível verificar que o envolvimento dos pais é fundamental para a continuidade dos estudos (Sosniak, 1985; Howe & Sloboda,

1991a, 1991c; Manturszewska, 1990, cit. por Pinto, 2004). À semelhança dos professores, é crucial que os pais realcem o esforço em detrimento do talento para promover a motivação intrínseca, não uma dependência da recompensa, motivação extrínseca. A atividade e a partilha da experiência em si devem constituir fatores de motivação.

“os alunos cujos pais estão presentes e os acompanham nos seus estudos musicais têm tendência a possuir um elevado nível de autoeficácia na música, sobretudo porque se sentem apoiados e queridos” (Pinto, 2004, p. 39- 40)

3. Questões estratégicas e multidisciplinaridade

Arends (2008, p. 172, cit. por Magalhães, 2014) considera que “os professores eficazes têm um conjunto de estratégias de gestão que utilizam conforme as situações exigem”. Para Doyle (1986), no que se relaciona com a aplicação de estratégias de ensino e gestão em contexto de sala de aula, o professor deve possuir um espírito aberto e privilegiar a criatividade.

Roldão (2009, cit. por Magalhães, 2014) enfatiza que uma estratégia de ensino é o reflexo da procura da via mais eficaz, que conduza à apropriação de uma aprendizagem, por parte do aluno. Como referido ainda por Arends (2008, cit. por Magalhães, 2014), os professores não se devem limitar à rotina da aplicação de um grupo estrito de práticas, devendo, por isso, diversificá-las, respondendo aos objetivos propostos, às características dos alunos, tendo presente a necessidade e o desejo do rigor. Devem, ainda, aprender a ensinar de forma continuada, na medida em que este é um processo de desenvolvimento gradual, que se aperfeiçoará ao longo da vida, pelo contributo da experiência que vamos adquirindo.

Neste cenário, é expectável que o professor tenha a capacidade de adotar estratégias que conduzam a edificação de aprendizagens significativas. Para isso, é fundamental a opção por uma postura crítica sobre quais serão as estratégias e recursos mais eficazes, para alcançar um determinado objetivo. Este revela-se como um aspeto importante na aplicação de uma metodologia de aprendizagem cooperativa. Deste modo, vários autores desenvolveram e experienciaram diversos métodos, aplicáveis em contexto de sala de aula (Magalhães, 2014).

A referência constante a métodos, e não a método, deve-se ao facto de se entender que não existe de facto um que se possa considerar ideal, por essa razão Pujolás (2001, cit. por Fontes e Freixo, 2004) identifica-os como “estruturas de aprendizagem cooperativa” uma vez que estão relacionados com diversos aspetos, como, “as características dos alunos, estratégias, tipos de atividades, relações intergrupais”, entre outras.

Morissette e Gingras (1998) referem a sua convicção de que todos os educadores terão associados aos objetivos programados, situações que contemplem a introdução dos afetos, apoiados numa filosofia de encorajamento à expressão com alegria, pela ação autónoma ou orientada pelo desenvolvimento de processos criativos.

Segundo Tucker (2003), será benéfico considerar os diversos estádios emocionais e sociais de cada estudante, bem como o seu desenvolvimento musical. Deste modo, muitas vezes iniciar uma aula com uma atividade não explicitamente musical, pode provocar no aluno um envolvimento maior e permitir ao professor fazer uma análise dos níveis de prontidão para a aprendizagem por parte do aluno. Esta estratégia pode facilitar, ainda, a observação não só do nível do aluno em termos musicais, mas também o que a criança valoriza na música.

Embora os filósofos da educação musical e os especialistas em cognição discordem sobre os tipos de conhecimento musical, eles concordam que o processo de aquisição de conhecimento musical é multifacetado, envolvendo desempenho e aprendizagem

intelectual e neuromuscular. Diferentes tipos de aprendizagem ocorrem a partir de uma variedade de modelos organizacionais.

Tucker (2003) aponta para a convergência dos *filósofos da educação musical e especialistas da cognição*, do universo da educação musical, no que concerne à existência do envolvimento do desempenho intelectual e neuromuscular, a propósito do conhecimento musical. Segundo o autor, a efetividade da apresentação depende da sequência e fluidez da mesma. Salienta, ainda, o facto de que professores de música operativos fazem com frequência uso de imagens verbais como estratégia para orientar o pensamento estético dos alunos, em contexto de aula e de desempenho em concerto. Para o autor, a formação de conceitos estéticos é fundamental na educação musical em oposição à aquisição de rotina. O erro deve ser usado como uma oportunidade para a aprendizagem, sem destruir o tempo necessário à ocorrência individual e coletiva, devendo o professor ter a obrigação de efetuar perguntas e dar respostas claras e produtivas.

Sintetizando, é fundamental que no método a utilizar, o professor compreenda a filosofia subjacente, para que a aplique em conformidade com os objetivos estrategicamente delineados, adequados às características dos alunos.

3.1. Poesia enquanto estratégia

Como sugere Liora Bresler (2003, cit. por Wiebe, 2010), as artes e, em particular, a poesia, permitem-nos entender que nossas experiências contêm mais do que percebemos, vão além do que podemos prever; há sempre mais alguma coisa nas nossas experiências do que é comportável numa sala de aula. A poesia, como as outras artes, liga-nos do passado ao presente e futuro, num esforço para que nos possamos entender melhor. A sala de aula é uma comunidade aberta à negociação, ao envolvimento pessoal com os outros (Irwin, 2008). A mudança para os alunos centrada na comunidade, de acordo com Cole (1996) e Engestrom (1987), faz aumentar a motivação e, conseqüentemente, as probabilidades de que as atividades em sala de aula tenham um reflexo positivo fora das paredes da sala.

Segundo Pires (2017), e no que diz respeito à etimologia da palavra, “poesia” encerra em si a intenção da criação, na sua origem, *poiein*, que tem a sua correspondência na palavra “criar”, mas criar tendo como base a emoção enquanto matéria-prima.

Se nos reportarmos à contextualização da poesia numa sala de aula, o que momentaneamente nos poderá ocorrer diz respeito ao facto de serem o som e o ritmo, por assim dizer, que efetivamente se situam num estrato fónico e linguístico que articulados com os restantes conhecimentos, numa primeira instância, chamam a atenção dos alunos, leitores ou ouvintes de poesia e, de modo particularmente especial, a atenção dos que se situam numa faixa etária infantil: “Na primeira infância, a poesia é nossa irmã e dá-nos as mãos, naturalmente” (Magalhães, 1999, p.10, cit. por Silva, 2012).

Georges Jean preconizava que “o que as crianças procuram e encontram em primeiro lugar na poesia é o ritmo, um ritmo de linguagem que desencadeia geralmente (...) uma ritmicidade ligada ao corpo” (1989 p.19, cit. por Silva 2012). Deste modo, surge como natural que nas crianças com idades compreendidas entre 3 e 4 anos, ocorra o denominado *recurso sistemático a textos poéticos de feição/origem oral*. Por conseguinte, é comum a partilha de rimas tradicionais que, provenientes do anonimato, alimentam a nossa identidade e estimulam a nossa memória (Veloso, 2001, cit. por Silva, 2012), ou simplesmente, no que diz respeito à estrutura, sigam os moldes desses referidos textos, com uma componente sonora baseada em particular nos jogos fonéticos, que se sobrepõem à componente semântica do discurso, possibilitando o desenvolvimento fonológico, isto é, fazer realçar os sons da língua (Silva, 2012).

Segundo Silva (1981 p.14, cit. Silva, 2012), é perfeitamente consensual a articulação dos “os efeitos rítmicos, jogos rimáticos, aliteraões, sugestões fonocónicas, exercícios de dicção com sequências difíceis ou raras de fonemas, ilustração dos matizes semânticos das palavras, revelação da força expressiva e comunicativa das palavras”, com o que Aguiar e Silva apelidam de “segredos e (...) potencialidades da língua materna que as crianças começam a desvendar e a conhecer intuitivamente através das suas leituras, ou das leituras em voz alta efetuadas por outrem, de textos da literatura infantil” Idem, ibidem.

Gomes (2000, cit. por Silva, 2012, pag.4), identifica a predominância das seguintes temáticas na poesia infantil: “um olhar poético e transfigurador do real; uma forte presença animal; expressão que valoriza os sentimentos, como a amizade, a alegria ou a tristeza e a perda”; recurso do humor e jogos e, ainda, questões sociais. Do ponto de vista formal, destacam-se aspectos como: a brevidade (unidade estrófica, versificação simples, refrão...); a proximidade das formas tradicionais; a importância da dimensão fonética e rítmica (aliterações, onomatopeias, repetições, rima, ritmos sincopados...); uma relação estreita entre: aspectos fônico- rítmicos do discurso - ritmo gestual/corporal; o recurso a processos retóricos como: metáfora, interrogação, exclamação, apostrofe, personificação.

Segundo a perspectiva de Paule Aimad (in Jean, 1989, p.113-114, cit. por Silva 2012) ao nível lexical, a poesia encerra quatro classes de jogo: fonético, morfológico, sintático e semântico, pelo que é importante olhar para ela como uma forma de brincar jogando, com um manuseamento fácil e diversificado, por forma a torna-lo apelativo para as crianças, partindo por exemplo da música, através de jogos musicais rítmicos; ou com tipos de leitura diversa, dialogada, dramatizada, coral; e ainda através da construção individual ou em grupos e, com estratégias de formas diversas (tautogramas⁵, acrósticos⁶ e, caligramas⁷).

Franco (1999) enfatiza que a poesia pode ser um elemento útil não só ao desenvolvimento da componente leitura, mas também promotora do que considera *o desejável equilíbrio sócio-afectivo*, que facilite a envolvimento de cada criança no seu próprio mundo. Entende-a como capaz de contribuir para a construção de uma estrutura mais humanista, corajosa solidária, e livre.

Nessa sua obra, Franco (1993) advoga que ao lado da audição das obras musicais, deveríamos encontrar a leitura de textos poéticos, no entanto, tinha consciência da distância a que estávamos desse objetivo. Porém, salientava a necessidade de a qualidade das audições e das leituras ser algo fundamental, que permitisse resistir no tempo e ser indiferente às tendências. Por isso defende que é importante: (...) “Fazer de cada sala de aula uma verdadeira oficina de palavra e da poesia é uma tarefa que resulta de pequenos passos que se podem alargar a toda a escola, envolvendo outras áreas curriculares além do português.” (...) (Franco, 1993 p.86)

Para Franco (1999, p. 16) o futuro da humanidade vai além do usufruto do avanço científico e tecnológico, este dependerá também da capacidade de sonhar, da evolução de uma inteligência de relação com o meio, que promovam valores e assegurem a integridade humana e do planeta.

⁵ Poema no qual todos os versos começam pela mesma letra.

⁶ Poema composto a partir de um dado vocábulo, que é disposto na vertical e cujas letras servirão de início aos diversos versos.

⁷ Poesia experimental, poemas visuais, disposição das palavras no papel de forma figurativa.

3.2. Música e poesia - Pontos convergentes

as palavras mesmo estranhas

se têm música verdadeira

só precisam de quem as toque

ao mesmo ritmo para serem

todas irmãs.

José Craveirinha (in Chagas, 2012)

Englund (2005) na sua obra *Still Songs: Music In and Around the Poetry of Paul Celan*, assume como sua a teoria da metáfora que Paul Ricoeur defendeu:

“By bringing these two fields together in close readings of poems and musical works, I seek to expose their participation in a dynamic of musico-literary identification and differentiation, which I approach in terms of metaphoricity. Taking my cue from the theory of metaphor advocated by Paul Ricoeur, I will argue that the linguistic and musical components of each work can be fruitfully read as the constituent elements of a large-scale metaphorical dynamic”⁸ (Englund, 2012 p.16).

Este autor argumenta que os componentes linguísticos e os componentes musicais de cada obra podem ser entendidos como os elementos participantes de uma dinâmica metafórica de elevada escala. Em resumo, a lacuna existente nos média artísticos, ainda que não culturalmente definitiva, impossibilita que o poema escrito rivalize com a forma musical num sentido literal, assim como o mesmo acontece em sentido contrário. Não obstante, os poemas e as composições fazem-no muitas vezes, por meio de uma identificação metafórica.

Segundo Aguiar (2011), tanto a linguagem como a música só se associam à espécie humana, diferenciando-se dos ruídos e sons produzidos pelos outros animais, além da peculiaridade comunicacional, possibilitada pela criação de uma imensidão de frases e de melodias diversas. Estas capacidades evoluem, acompanhando a espontaneidade das crianças, as quais cedo começam a falar produzindo os seus primeiros sons. A capacidade de manipulação evolui com o tempo acompanhando o seu crescimento, desenvolvendo as suas capacidades, amadurecendo as suas faculdades e, conseqüentemente, a sua forma de cantar e falar. Influenciadas pelo meio envolvente, as palavras e a música diferem conforme a cultura em que se inserem, dividindo-se em três componentes: fonologia, sintaxe e semântica. Música e linguagem podem ser expostas por escrito ou através da oralidade, uma e outra podem registar-se por meio de sinais convencionados para o efeito.

⁸ Ao reunir esses dois campos em leituras de poemas e obras musicais, procuro expor sua participação em uma dinâmica de identificação e diferenciação músico-literária, a qual abordo em termos metafóricos. Tomando minha sugestão da teoria da metáfora defendida por Paul Ricoeur, argumentarei que os componentes linguísticos e musicais de cada obra podem ser lidos proveitosamente como os elementos constitutivos de uma dinâmica metafórica de larga escala. (Tradução automática)

Schenker (1868/1935), musicologista, e Chomsky (1928), linguista, desenvolveram pesquisas sobre a estrutura da linguagem e da música. Esses estudos vieram a revelar a partilha de características formais por parte da música e da linguagem: “a fonologia⁹, que diz respeito ao modo como um mundo infinito de sons pode ser organizado num número restrito de categorias de sons, que constituem a base da comunicação; a sintaxe¹⁰, que nos permite saber se a frase é possível ou não na nossa linguagem, como soam os seus componentes e como se ligam as palavras entre si; a semântica¹¹, que nos diz se a frase tem sentido e qual é esse sentido” (idem).

É, por isso, certo que a nossa forma de ouvir é determinada pelas denominadas regras de construção gramatical. Ainda que uma frase esteja correta do ponto de vista sintático, podemos considerá-la errada no que respeita ao seu aspeto semântico, por exemplo a frase: eu vou chover, sintaticamente está correta, pois possui sujeito, verbo e complemento direto, em termos semânticos não. Este é um aspeto a considerar relativamente à chamada música moderna, ou seja, a sua conceção sintática, especificamente no que respeita à música contemporânea (Aguiar, 2011).

Na composição, os compositores podem adotar a mesma sintaxe, mas o estilo nunca é o mesmo porque este não obedece a regras, ao contrário da sintaxe. A abordagem revela-se singular e particular, ao ponto de pela simples audição se poder identificar o compositor. Por exemplo, o caso de Händel e Bach, com uma sintaxe perfeita e temporalmente coincidentes, mas distintos no que se refere ao estilo. Pesem as divergências formais entre música e linguagem, a procura de uma sintaxe musical conserva-se evidente, na medida em que às regras da gramática musical será atribuído o mesmo carácter generativo existente na sintaxe linguística (Aguiar, 2011).

O sentido de sintaxe musical do homem está relacionado com a afinidade que este tem com os sons: “Ouvir música é um processo cognitivo, em que todos os dados se relacionam com a estrutura em si.” (Aguiar, 2011). Neste aspeto, a nossa atividade cognitiva consiste em agrupar sons, tempos fortes, fracos e harmonias, ouvindo-os como um todo. É um fenómeno que se revela essencial para entendermos a música ao ponto de estabelecermos uma comparação com a linguagem, na qual se agrupam palavras e frases, na elaboração de um discurso coerente (idem).

O resultado é um complexo reflexo hermenêutico, por meio do qual os poemas e composições podem ser produtivamente reinterpretados: “Este espelhamento, além disso, potencialmente perturba os estereótipos pré-concebidos de música e poesia: não são apenas as peças musicais envolvidas no ato de reconfiguração.” (Englund, 2012, p.16).

⁹ A fonologia é um ramo da linguística que estuda os elementos fónicos, tendo em conta o seu valor distintivo e funcional. A fonética trata de estudar a natureza acústica e fisiológica dos sons, ao passo que a fonologia descreve o modo mediante o qual os sons funcionam a um nível abstrato ou mental.

¹⁰ A palavra sintaxe deriva do latim *sintaxis* que, por sua vez, tem origem num termo grego que significa “coordenar”. Trata-se da parte da gramática que ensina a coordenar e unir as palavras para formar as orações e expressar conceitos. Na informática, a sintaxe é o conjunto de regras que definem as sequências corretas dos elementos de uma linguagem de programação.

¹¹ Semântica provém do vocábulo grego que se pode traduzir por “arte da significação”. Trata-se daquilo que pertence ou é relativo à significação das palavras. Por extensão, entende-se por semântica o estudo do significado dos signos linguísticos e das suas combinações. Disponível em: <https://conceito.de/fonologia>

Para o autor, a relação entre literatura e música nunca pode ser descrita como uma relação metafórica, na medida em que as duas formas de arte não eram concebidas como diferentes e distinguíveis uma da outra. Essa separação dá passos mais significativos por volta do fim do século XIX, quando a poesia gradualmente começou a ser lida em silêncio, em vez de encenada, a estética torna-se num campo filosófico por si só, a música passa a ser concebida como um gênero próprio, mais instrumental e distinto da linguagem (idem, *ibidem*).

4. Contextualização da intervenção

A intervenção decorreu na Academia de Oliveira de Música de Oliveira de Azeméis, no ano letivo de 2017/2018, envolvendo três Classes de Conjunto Iniciação e Guitarra, num total de 50 crianças, sendo destacada uma das turmas para observação, a Classe de Conjunto de Iniciação e Guitarra turma **B (CCI/G-B)**.

Essas turmas são compostas por alunos que frequentam os mais diversos instrumentos, que fazem parte do projeto educativo

Tabela 23. Instrumento por Classe de Conjunto

Instrumento	CCI/G-A	CCI/G-B	CCI/G-C	Total de alunos no projeto
Clarinete	1			O grupo na sua totalidade o projeto engloba 50 alunos. Turma em observação: CCI/G-B
Flauta transversal		3	1	
Guitarra Clássica	3	2	2	
Percussão	2		4	
Piano	3	5	4	
Saxofone	1	1	1	
Trombone	1	1		
Trompete		1		
Violino	3	1	6	
Violoncelo		2	2	
Total de instrumentos/alunos	14	16	20	

À semelhança das outras turmas, também na Classe de Conjunto de iniciação e guitarra turma **B (CCI/G-B)**, não existiu qualquer critério para a sua constituição formação, sendo que, o único aspeto presente foi exclusivamente a conveniência de horário para parte dos pais, o que por si, justifica a discrepância em termos de instrumentos, tanto nas suas características, como no número de executantes.

A Classe de Conjunto Iniciação e Guitarra **B (CCI/G-B)**, numa ordem cronológica, é a segunda da semana. É uma turma constituída por 16 alunos, com idades compreendias entre os 4 e os 9 anos de idade. Nesta turma existe um leque de instrumentos composto por: 5 alunos de piano, 3 flautas transversais, 1 saxofone alto, 1 trompete, 1 trombone, 2 violoncelos, 1 violino e 2 alunos da minha classe de guitarra. No que respeita ao género tem 9 crianças do sexo feminino e 7 do sexo masculino. O nível desta classe divide-se entre a pré-iniciação e Iniciação IV, excluindo a iniciação I.

No entanto, na parte final do desenvolvimento do projeto e com a necessidade de ensaiar todas as turmas em simultâneo, alguns elementos integraram os outros grupos no apoio à execução instrumental nomeadamente, os alunos de percussão, devido ao facto de a **CCI/G-B**, não ter na sua formação qualquer elemento destes

instrumentos. A estratégia passou por incluir todos os alunos de percussão em todos os momentos musicais, formando assim uma secção rítmica única de apoio a todas as turmas.

Na implementação deste projeto e dentro dos eventuais condicionalismos, a escola terá um papel que, consistirá na disponibilização de condições possíveis para o desenvolvimento do mesmo. No que se refere às condições para a realização das aulas e dos ensaios coletivos, assim como, a inclusão do projeto no programa da audição de fim de ano letivo. De referir, ainda, a inclusão da turma dos alunos da classe de pré-iniciação nos ensaios gerais e no concerto final.

5. Metodologias e estratégias

Neste capítulo, é nossa intenção apresentar e justificar, a opção metodológica seguida na planificação e na concretização do projeto implementado, serão, por esse motivo, descritos os aspetos relacionados com a prática da intervenção desenvolvida no âmbito da criação da obra poético-musical. Estes aspetos têm como base as ideias e fundamentos anteriormente referidos. Deste modo, serão expostas as diversas etapas, que constituíram o desenvolvimento do projeto, com referência aos objetivos associados, bem como a metodologia e estratégias utilizadas.

“Uma rotina é indispensável para criar um ambiente seguro onde o envolvimento cognitivo possa ocorrer”. (Folque, 1999, cit. Rovisco, 2015)

Este trabalho insere-se dentro de um *Paradigma Qualitativo*, seguindo uma metodologia de Investigação-ação.

“A investigação-ação obriga os próprios grupos-alvo a assumirem a responsabilidade de decidir quais as mudanças necessárias, e as suas interpretações e análises críticas são usadas como uma base para monitorizar, avaliar e decidir qual o próximo passo a dar no processo de investigação. Esta característica aumenta a qualidade do processo de investigação e a eficácia do produto.” (Vilelas, 2009, cit. Rovisco, 2015)

Segundo Vilelas (2009, cit. por Sacramento 2014) a metodologia “corresponde a um conjunto de procedimentos que contribuem para a obtenção do conhecimento” (p. 17). Ou seja, a metodologia é o caminho percorrido até ao conhecimento por meio de uma investigação. Já a investigação é a atividade em si, composta pela análise e pelas questões em relação a uma determinada realidade, isto é, “um sistema de actividades intelectuais e manuais destinado à obtenção de informação capaz de resolver determinados problemas” (Vilelas, 2009, p. 44, cit. Sacramento 2014).

Compreende-se, por isso, que a metodologia de investigação significa uma análise de uma determinada realidade, através de diferentes técnicas e em diversas etapas. Acompanhando esta perspetiva, Vilelas (2009, cit. Sacramento, 2014) defende que a investigação tem na sua base um conjunto de ideias a respeito das quais o investigador, demonstra um interesse na sua verificação, de acordo uma determinada realidade. Por forma a atingir o conhecimento, com recurso a metodologias de investigação, pode recorrer-se a diversificados métodos e diferentes técnicas. O método, “engloba o estudo dos meios pelos quais se entendem todos os fenómenos e se ordenam os conhecimentos” (Vilelas, 2009, p. 43, cit. Sacramento, 2014). Por conseguinte, o método relaciona-se com a seleção dos instrumentos, técnicas e a particularidade de cada investigação, além da verificação e da comprovação do problema que se tenciona investigar.

Segundo Albarello et al. (1997, cit. Sacramento, 2014)) são cinco etapas de investigação, 1- a *problemática e o quadro teórico*; 2- a *constituição da amostra*; 3- *as entrevistas*; 4- a *análise das entrevistas*; 5- *os resultados – a construção de tipologias de representações ou de “sócio-estruturas”*, sendo que, a sequência pela qual foram descritas não tem carácter obrigatório (Albarello et al., 1997, p. 211, cit. Sacramento, 2014).

A primeira etapa está relacionada com a formulação de questões, alusiva à realidade a estudar, a segunda etapa consiste no grupo de indivíduos sobre os quais os dados serão recolhidos. A terceira etapa, das entrevistas, diz respeito ao conjunto de questões, que são aplicadas à amostra definida na fase anterior. A quarta etapa consiste na análise das entrevistas, bem como no estudo dos dados levantados, relacionados com a problemática em estudo. Por último, na quinta etapa, relacionada com os resultados, apresentam-se as conclusões relativamente à questão de partida, bem como os novos conhecimentos obtidos no decorrer da investigação. Por conseguinte, é a última etapa de investigação, que nos pode permitir alcançar novos conhecimentos e eventualmente gerar novas questões.

Esta metodologia de investigação possibilita a presença da componente de intervenção direta na realidade, assim como as suas componentes de participação, colaboração e crítica (Vitorino, 2014). Dado o caráter da intervenção, pensamos que estas características se adequam à estrutura deste projeto, uma vez que, por diversas vezes o rumo da intervenção obrigou a proceder a alguns ajustes, no planeamento, pela ação, e pela observação.

“Ao internalizar instruções, as crianças modificam suas operações cognitivas: percepção, atenção, memória, capacidade para solucionar problemas. É desta maneira que formas historicamente determinadas e socialmente organizadas de operar com informações influenciam o conhecimento individual, a consciência de si e do mundo”. (David e Oliveira, 1988, p.63)

Enquanto os alunos interiorizam instruções modificando as suas operações cognitivas, os professores devem desenvolver metodologias e estratégias tão dinâmicas quanto possível, de modo a conseguirem elevar ao expoente máximo a sua intervenção junto deles.

“Um ensino que se apoia apenas nas funções psicológicas já desenvolvidas não é nem desejável nem produtivo, do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo global: todo bom ensino é aquele que se dirige para as funções psicológicas emergentes, em processo de se completarem” [...]. (David, et al, 1989, p. 5, cit. por Carvalho, 2001)

Entendemos que além de servirem para a promoção de uma maior autonomia dos alunos, os grupos de câmara representam também uma forma interessante de desenvolver as aprendizagens musicais, pela aplicação em grupo e perante os pares, dos conhecimentos adquiridos, contribuindo ainda para a aquisição e aplicação de competências sociais.

“A child may move in time to music, play large numbers of pieces of Bach from memory, sing along with a parent, or become engrossed when an older sibling plays the viola. However, a child cannot sing along with a parent if the parent does not sing. Neither can a child play Bach on the piano if there is no access to a piano or the child has never heard any Bach. Nor can a child be seen moving in time to music if no one has time to spot this happening. It is likely that

virtu-ally all children have the potential to do all manner of things musical that they never have the chance to do"¹². (Parncutt, e McPherson, 2002, p.17)

As estratégias de ensino estão relacionadas com o "como" ensinar. Em sentido contrário, os métodos seguem um plano sistémico, de apresentação de materiais instrutivos. As estratégias são baseadas nas ações e reações, que por sua vez deverão ser suficientemente flexíveis, para se adaptarem às necessidades de aprendizagem dos diversos alunos. Podem ser exclusivas de um professor ou de uma determinada situação (Tait, 1992, cit. por Ilhas, 2011).

Numa primeira fase aborda-se a elaboração de um trabalho conjunto, distribuído por três turmas de Classe de Conjunto de nível Iniciação, que apesar de funcionarem em horários diferentes desenvolverão um trabalho único. Esse trabalho consistiu no desenvolvimento de uma obra poético-musical, como a forma sugerida indicia, esta obra foi escrita fundamentalmente com recurso ao uso de rimas.

Como estratégia, no final do primeiro período, já foram introduzidas nas turmas momentos de improvisação poética. Aulas em que, através de diálogo, foram feitas algumas rimas com os alunos, que contribuíram desde logo para o desenvolvimento do espírito criativo e, também, usadas para jogos nos quais trabalhamos pulsação, ritmo e dinâmicas, promovendo desde logo o contacto com este de escrita, testando, também, a capacidade criativa dos alunos

Era expectável que no início conseguíssemos decidir o título da obra poético-musical, assim como o nome a atribuir ao grupo resultante da junção das três turmas. No entanto, pese o facto de isso estar planeado ainda não tínhamos decidido o conteúdo da obra, pelo que não existia matéria suficiente que nos permitisse decidir, principalmente o título da obra. Do mesmo modo, a escolha do nome do grupo e do protagonista foram adiadas.

O ponto de partida para o desenvolvimento das ideias, foram os diálogos desenvolvidos nas últimas aulas do primeiro período, sobre a possibilidade de, entre todos, alunos e professor, criarmos uma obra poético-musical.

Essa obra viria ser uma história com uma temática desenvolvida em torno de um menino que acordou tarde e tinha de ir à escola. O motivo para ter acordado tarde poderia ser ter-se deitado igualmente tarde, por causa de uma festa de aniversário que se prolongou, mais do que devia. Aspeto particularmente importante, o texto seria escrito com uso de rimas.

Dentro desse espírito, a estratégia foi a constante promoção da criatividade em contexto de aula mantendo a via do diálogo com os alunos, para que em conjunto conseguíssemos traçar um rumo para a história, sempre que possível através do texto poético, em rima, ainda que a criação seja algo muito exigente, mais que a reprodução, na medida em que se coloca algo muito pessoal na criação, o que só é possível com paixão como refere Torrance (1983, cit. Por Morais 2011, p. 4).

¹² Uma criança pode mover-se ao ritmo da música, tocar um elevado número de excertos de Bach de memória, cantar com um dos pais ou ficar absorta quando ouve o irmão mais velho toca a viola. No entanto, uma criança não pode cantar com um dos seus pais se nenhum deles cantar. Nenhuma criança pode tocar Bach no piano se não tiver acesso a um piano, ou se nunca ouviu Bach. Nenhuma criança poderá ser vista movendo-se dentro do tempo da música se ninguém tiver tempo de perceber isso acontecendo. É provável que virtualmente todas as crianças tenham o potencial de fazer todo tipo de coisas musicais que nunca tiveram a chance de fazer. (tradução nossa com recurso ao Google)

Não será condição absoluta incluir todas as ideias que possam surgir dos diálogos e os alunos tenham consciência disso, o ponto crucial é que os alunos sintam que estão a colaborar no processo criativo.

A história tinha o seu início no que seria o fim de uma festa de aniversário, era tarde e no dia seguinte dia de escola. O nosso protagonista iria acordar depois da hora habitual para ir à escola e teria de chegar o menos atrasado possível. Segundo Gomes (2000, cit. Por Silva, 2012), em termos de temática, na poesia infantil, existe uma forte presença de animal, pelo que a ideia de evitar o trânsito da cidade e ir pela floresta foi muito bem acolhida.

Algumas aulas depois, começamos por dividir as aulas em duas partes, a primeira parte continuava a ser dedicada ao texto e à criação de rimas, na segunda parte os alunos traziam os seus instrumentos e tocavam algum do seu repertório para os colegas. Este momento serviu para aferir das capacidades de cada instrumentista, ao mesmo tempo que foi pedido a todos os alunos que pedissem aos professores que trabalhassem com eles a escala de *Sol Maior*. No caso dos instrumentos transpositores, a tonalidade variou entre a escala de *Lá* e de *Mi maior*.

Decidimos, então, dividir a obra poético-musical/história em três partes, atribuindo a cada turma a responsabilidade de desenvolver o texto de uma dessas partes, além da execução musical desse mesmo momento na forma de uma canção.

No início do segundo período os alunos foram desafiados a trazerem os seus instrumentos para a aula de Classe de Conjunto Iniciação e Guitarra.

Numa primeira abordagem cada um tocou algum do seu repertório para os colegas, desenvolvemos assim uma espécie de audição na aula.

Posteriormente optamos por eleger um acorde com o qual distribuímos notas pelos diversos instrumentos, que cada aluno executaria dentro de um tempo determinado, por exemplo o arpejo do acorde seria tocado por vários alunos tocando cada um a nota que lhe foi destinada. Dominado este acorde passávamos à introdução de outro e assim sucessivamente.

Desta forma construímos uma base harmónica que serviu para a elaboração das melodias que viriam a servir os textos entretanto desenvolvidos, sendo que, este foi um processo desenvolvido quase sempre em simultâneo.

Na tentativa de implicar os pais no processo, os alunos foram convidados a escreverem mais algumas ideias em casa. Porque se tratava de uma obra poético-musical a intenção era que todo o texto fosse feito em forma de rimas, que levariam para a aula, onde primeiro partilhavam com todos e entregavam ao professor, a quem caberia a responsabilidade de conciliar as ideias de todos, o que resultaria no texto final da canção (**Anexo 16**). Entretanto, os alunos já não tocavam individualmente, tentava-se que tocassem em conjunto, com base num ou dois acordes, que viriam a constituir a introdução de cada canção da obra poético-musical.

Nesta fase tudo estava a ser desenvolvido em tempo real com os alunos, não existia ainda material musical escrito, existiam apenas algumas notas/ ideias registadas pelo professor, que iam ocorrendo na sala de aula. Por este facto, os alunos esqueciam de uma semana para a outra o que tinham feito na aula anterior, salvo raras exceções. No final do segundo período as ideias estavam a ficar um pouco mais

consolidadas. Já existia material poético suficiente para o desenvolvimento do texto final. Estava definida também a tonalidade em que cada turma iria tocar a sua canção.

Na interrupção letiva, todos os registos que foram sendo feitos nas aulas foram devidamente organizados, assim como a maior parte das ideias para os textos. Apesar de mais organizados e quase completamente escritos, tanto as letras como as músicas permaneciam abertas a outras sugestões que surgissem em contexto de aula. O que acabou por ser um facto, principalmente no que diz respeito aos textos, foram sendo feitas correções, na maioria das vezes na sequência de improvisações dos alunos.

Situados então já no terceiro período, tendo a estrutura da obra praticamente feita, era imperativo que nos concentrássemos no objetivo final, isto é, estarmos preparados para nos apresentarmos no concerto de fim de ano letivo.

Com o texto terminado, já dispúnhamos de dados suficientes para decidir o nome da obra e do protagonista, ainda, desenvolver uma designação que fosse a representação da unificação das três turmas em palco. Para isso, numa primeira parte de uma aula, os alunos foram convidados a darem sugestões. Essas sugestões foram anotadas à medida que surgiam. Na aula seguinte com todas as sugestões devidamente organizadas, foi entregue uma ficha (**Anexo 17**) com todas as sugestões organizadas, os alunos tinham que escolher a que preferiam. Efetuado esse procedimento e feita a contagem das preferências dos alunos, os resultados foram:

Nome da obra: ***Um dia Inacreditável***

Nome do Protagonista: ***Ruca***

Nome do grupo: ***A Melhor Miniorquestra do Mundo***

Acabamos por fazer a junção dos primeiros dois, atribuindo à história o título de: ***Ruca num dia Inacreditável. (Anexo 18)***

A Classe de Conjunto iniciação e Guitarra turma **A, (CCI/G-A)** estava responsável por tocar a primeira canção, com o título: ***A Caminho da Escola (Anexo 19)***; a Classe de Conjunto iniciação e Guitarra turma **B, (CCI/G-B)**, turma em observação, toca a canção: ***Na Escola, (Anexo 20)*** e a Classe de Conjunto iniciação e Guitarra turma **C, (CCI/G-C)**, toca a canção: ***Regresso a Casa. (Anexo 21)***

Entretanto, e porque alguns alunos estavam ainda com dificuldade no desempenho individual, a estratégia passou por extrair as partes escritas referentes a cada instrumento e enviar para os respetivos professores, juntamente com um ficheiro áudio, para que estes pudessem trabalhar com os alunos individualmente nas aulas de instrumentos o que tocavam na classe de conjunto.

Com esta estratégia, além de conseguirmos desbloquear algumas dificuldades de alguns alunos, conseguimos também Implicar os professores dos diversos instrumentos que rapidamente se interessaram pelo trabalho que estava a ser feito, fazendo visitas às aulas de Classe de Conjunto Iniciação e Guitarra, aproveitando para trocar impressões sobre as capacidades e a evolução dos alunos, além de em casos pontuais termos inclusivamente feito alguns ajustes na composição, nuns casos para facilitar, noutros para que o aluno pudesse continuar a evoluir, mantendo assim a sua motivação.

Outro aspeto que para nós tinha uma relevância particular dizia respeito à memorização por parte dos alunos. Desejávamos que no concerto todos tocassem de

memória. Os instrumentistas de sopro nesta fase ainda estavam muito dependentes da pauta, por isso foram desafiados a libertarem-se dela. Como estratégia fizemos uma abordagem de naipe, chamando a atenção para o facto de que a sua intervenção se resumia a três frases e em determinados pontos, com apenas uma ou duas notas, num evidente apelo à memória visual. Sem desprezar a memória auditiva, estabelecemos ligações com o texto da canção, associando a letra da canção a uma determinada intervenção, a memória cenestésica seria desenvolvida com o decorrer dos ensaios para o concerto, levando assim em linha de conta os três tipos de memória existentes como considerado por Aiello e Williamon (2002, cit. Ramos, p. 27), referido no nosso enquadramento teórico.

Na fase final do terceiro período, últimas cinco aulas, foi introduzida uma tabela de autoavaliação. Nesta tabela, os alunos preenchem três campos relativos a comportamento, empenho, avaliação da aula. Esta estratégia foi usada como forma de gerir alguns comportamentos, no entanto, acreditamos que também poderá fornecer elementos relativos à motivação dos alunos. Sobre a assiduidade, entendemos analisar este parâmetro além do dia do concerto final, isto é, acrescentamos as duas aulas que foram além desse dia e que faziam parte do calendário do ano letivo.

A dado momento, já toda a comunidade contava com a apresentação das Classes de Conjunto Iniciação e guitarra, no concerto. Por forma a garantir essa participação, na semana do concerto foram agendados ensaios em conjunto com todas as turmas onde os alunos estarão todos presentes e, onde, se sentirão membros de um grupo mais lato, *A Melhor Miniorquestra do Mundo*, através da qual, se tentará desenvolver o espírito de grupo. A capacidade de concentração foi algo que nesta fase do projeto foi necessário desenvolver através do estímulo discriminativo, isto é, o foco nas indicações do professor e não em algo que tivesse origem externa, como alguma brincadeira menos recomendada de um colega. Acresce, ainda, a falta de isolamento sonoro nas salas da **AMOA**, o que implicou que durante todas as aulas/ ensaios da Classe de Conjunto Iniciação e Guitarra, tivéssemos interferência do som dos instrumentos lecionados na sala ao lado.

Numa fase final o desafio foi além dos objetivos propostos. Os alunos foram incitados a fazerem desenhos sobre a história. Esses desenhos serão utilizados como recurso cénico (**Anexo 23**).

6. Descrição e análise de dados

Este capítulo apresenta os resultados da intervenção descrita anteriormente, através da análise dos níveis motivacionais e de aprendizagem, bem como das perceções dos alunos, dos pais e dos professores.

No alinhamento da problemática referida e da intervenção descrita, entendemos ser pertinente lembrar as seguintes questões:

Quais as implicações da introdução da poesia e da participação na criação de uma obra poético-musical em contexto de aula, no aumento dos níveis de motivação dos alunos de iniciação?

Que perceções foram desenvolvidas, pela comunidade educativa, pais e professores, no que respeita à temática desenvolvida e ao resultado do trabalho em contexto de concerto?

Estas questões remetem-nos para os objetivos de investigação anteriormente descritos e, conseqüentemente, para uma técnica de recolha e análise de dados, apresentando posteriormente os dados analisados bem como os resultados obtidos e a sua discussão.

Esta investigação foi o resultado de um trabalho, no qual recorreremos a diversas técnicas para efetuar a recolha dos dados, designadamente: planificações e reflexões semanais, registos audiovisuais (de referir que para a obtenção destes registos foi enviada aos encarregados de educação um pedido de autorização de uso de imagem dos alunos que estes devolveram devidamente assinado) (**Anexo 26**); observação direta através de notas de campo (**Anexo 27**), uma tabela de autoavaliação e, por último, inquéritos dirigidos aos professores com alunos no nível iniciação, aos alunos e aos pais.

O paradigma que norteou esta investigação é essencialmente qualitativo, ainda que com recurso a algumas técnicas quantitativas, por esse facto analisaremos e trataremos os dados recolhidos por meios de instrumentos descritos anteriormente, recorrendo à técnica de análise de conteúdo.

6.1. Planificação e reflexão das aulas de CCI/G-B

As planificações e reflexões das aulas desenvolvidas no domínio da Prática de Ensino Supervisionada, foram um instrumento eficaz de recolha de dados, na medida em que, descrevem de forma pormenorizada as estratégias e metodologias utilizadas no decurso das aulas, além das respostas e das reações dos alunos às mesmas. Esta técnica, possibilitou a recolha informação pertinente, como é possível verificar nas planificações e reflexões expostas no capítulo 7 da primeira parte deste relatório. Nesta segunda parte, apresentaremos notas de campo referentes a duas aulas de amostra de 16 alunos da turma B, dados que serão alvo de análise.

Ainda neste contexto para a fidelizar mais as reflexões de cada sessão, foram feitas gravações audiovisuais de várias aulas e da apresentação pública no final do ano letivo. Estes registos foram um recurso utilizado sempre que entendemos a sua consulta pertinente, justificada pela necessidade de averiguar aspetos concretos do objeto de estudo.

No final de cada aula foi ainda elaborado um relatório de aula, no qual se registaram os acontecimentos considerados mais importantes, funcionando como uma espécie de “diário de bordo”, ferramenta que se revelou importante na planificação das aulas subsequentes. Um aspeto relevante desses relatórios de fim de aula, foram as notas de campo que pudemos recolher.

As notas de campo (**Anexo 27**), também muito utilizadas na metodologia qualitativa, aplicam-se nos casos em que o professor pretende estudar as práticas educativas no seu contexto sociocultural, caracterizam-se pela sua flexibilidade e abertura ao imprevisto (Coutinho et Al, 2009, cit. Sacramento, 2014).

Neste trabalho foi realizada uma recolha de dados, por participação e observação. Esta recolha consiste na observação direta dos acontecimentos, ocorrências e situações no instante em que eles se desenvolvem, sem a mediação de um testemunho ou documento (Costa, 1986, cit. por Estevam, 2015).

Selecionamos as notas de campo que entendemos serem detentoras de elementos importantes no que respeita à relação entre a poesia e a música. Dessas notas selecionamos três exemplos relativos a três aulas Classe de Conjunto Iniciação e Guitarra, respetivamente a aula do dia 23-02-2018 do dia 13-04-2018 e do dia 25-05-2018, cujas planificações e relatórios de aula encontram-se na primeira parte deste relatório, no capítulo 7.2. Nesta fase do desenvolvimento do projeto, a estratégia era a promoção de diálogos com os alunos, que nos permitissem desenvolver ideias para a elaboração do texto da obra poético-musical. A turma em observação, **CCI/G-B**, estava, por defeito, com a responsabilidade do texto relativo ao dia na escola. A conversa era sobre as disciplinas que os alunos estudavam na escola e quais os conteúdos dessas disciplinas.

6.2. Nota de campo

Aula 23-02-2018

A título de exemplo apresentamos notas de campo relativas a duas aulas: a aula de 13-04-2018 e a aula de 25-05-2018 pela pertinência da sua dinâmica.

Relativamente à primeira estava a decorrer como o planeado, com a primeira parte dedicada à aprendizagem do texto das canções e a segunda dedicada ao trabalho musical específico da turma. Decorria a primeira parte da aula com o trabalho de memorização do início de uma canção, um tema que foi pensado com o

formato *Hip hop*, isto é, foi desenvolvido com texto falado não sujeito a uma melodia, o habitualmente designado *Rap*. Acreditamos que os alunos se identificaram muito com essa forma musical

(...)

Logo no final da primeira estrofe surgiram várias rimas, o que foi verdadeiramente fantástico: “...por uma macaca chamada São”!

CCIB4 - A sério?

Professor - A sério porquê

CCIB4 - Oh, porque esse nome não existe

Professor - Chamava-lhe Carolina?

CCIB4 - Muito melhor

Risada geral

CCIB2 - sugere que podíamos acrescentar um pouco de *bugli bugli bugli*

Mais uma repetição e...

CCIB13 - E gostava de comer pão

Mais uma repetição e já são vários os alunos a dizer “e comia pão”

CCIB4 - Com manteiga e queijo e fiambre

CCIB2 - Com muito queijo

Continuamos, entretanto, com a estrofe seguinte, onde existe uma interrogação, “...quem não gosta de passear?”, existe uma voz que diz,

CCIB4 “Eu”.

Repetidas duas ou três vezes e já toda a gente dizia “Eu”

No verso *um dia até quem sabe podem-se casar*...risada geral.

Após algumas repetições já todos diziam “Eu” a tempo.

Professor - Isto vai ficar giro...de novo, risos.

CCIB2 - Professor tenho uma coisa para pôr a seguir a pão

Professor - diz

CCIB2 - a seguir a adorava comer pão, podíamos pôr, com muito queijo

CCIB13 - Com muito requeijão

CCIB2 - Requeijão, boa ideia

Entretanto já se ouvia melão...

CCIB8 - E o casamento vai ser muito abanado

(Risos)

Pouco depois houve necessidade de acalmar os ânimos porque os alunos estavam a ficar muito excitados.

Voltamos à rima e o clima de descontraído e sempre na “São” as rimas continuavam.

Os improvisos rítmicos continuaram: “um dia até quem sabe podem-se casar,

CCIB5 - *you bay, you bay*.

Ao fazer uma interrupção para passarmos à parte musical que era responsabilidade da turma estava, quando acabo de dizer que na próxima aula continuaríamos,

CCIB3 - já acabou?

Professor - Não, agora vamos tocar.

CCIB13 - Professor eu já não me lembro

Nota de campo da aula de 25-05-2018

Porque a questão musical está um pouco atrasada e porque a escola está já a contar com a participação das classes na audição final, iniciamos esta aula com a parte musical. Esta estratégia será adotada nas próximas aulas de turma, ou seja, com mais tempo direcionado para a música e menos para os textos.

CCI/G-B13 – Professor não tenho a minha partitura.

Professor – Então, onde está?

CCI/G-B13 – Não sei, a minha mãe não meteu na minha capa.

Professor – A tua mãe esteve a estudar a tua parte foi?

CCI/G-B13 – (sorrindo) Não

Professor – Então tu é que devias ter metido na pasta. Achas que consegues tocar de cor?

CCI/G-B13 – Vou tentar, acho que sim.

Assim sendo, iniciamos de imediato com uma abordagem coletiva, para tentar perceber em que ponto estavam todos os alunos.

Professor – Então quem é que começa?

Alunos – Piano

Professor – Então vamos lá, 1, 2, 3 e...

Não foram precisos muitos compassos para perceber que teríamos de fazer ainda algum trabalho por naípe.

Professor – Sopros, o que é que tínhamos combinado em relação à duração das notas?

CCI/G-B16 – Notas mais agudas.

Professor – Perguntei sobre duração das notas, achas que são notas mais agudas?

CCI/G-B7, CCI/G-B11 – Notas mais curtas.

Professor – Exatamente, é ir à nota e dar-lhe um toque e sair de imediato

Primeiro afinação do violoncelo, que estava mais desafinado.

CCI/G-B2 – Ainda bem que sei afinar (o aluno afina o violoncelo de ouvido).

Ouvimos então o violoncelo (só um porque o outro estava a faltar), juntamente com as flautas, depois juntamos o violino, este com alguns problemas de afinação por distração.

Tocaram os três e uma vez mais voltamos ao conjunto, não sem antes avisar a guitarra sobre o sentido de pulsação.

Desta vez já chegamos a parte falada que antecede o refrão.

CCI/G-B2 – Uau, incrível.

Entretanto, nesta aula estavam presentes alguns alunos da turma A que cantavam a canção com o professor. Enquanto cantavam colaram-se à voz do professor e este teve que cantar em falsete, para que eles interiorizassem o registo correto.

(...)

Professor – Ainda vamos continuar mais um pouco

CCI/G-B2 – Mas eu estou com fome

Professor – Se vocês quiserem arrumamos tudo e vamos embora, mas a partir de hoje não ficamos mais tempo, mas também não vamos tocar é isso que querem?

CCI/G-B13 – Não, não.

Professor – Pois, mas a vossa atitude faz-me perguntar isso. Estamos todos muito cansados, com fome, podemos ir embora, mas acabamos com isto. Eu sei que é um esforço muito grande, mas se queremos tocar não temos alternativa.

Todos concordaram. E lá arranjaram energia para continuar.

Conseguimos tocar tudo. Agora havia que conseguir voltar ao início e direcionamos o trabalho nesse sentido, com insistência no piano

Professor – Vamos lá **CCI/G-B6**, explica à mana como se faz.

CCI/G-B5 – É, até parece, eu já toco Czerny.

Reiniciamos e a aluna já dança enquanto toca.

...

CCI/G-B5 – Então agora fazemos tudo, tudo de novo

Professor – Exatamente.

Nota final:

CCI/G-B13, tocou tudo de cor, não precisou da partitura para nada.

Realizadas durante as aulas e após as observações, as notas de campo incluíram registos descritivos captados no contexto de sala de aula, constituindo uma importante ferramenta de recolha de dados, uma vez que nelas se conseguiu registar essencialmente a atitude o empenho e a motivação.

As presentes notas de campo sugerem a ideia de um grupo de alunos motivados e com um espírito criativo muito ativo. Um aspeto importante é o que está relacionado com a idade da turma, recordamos que esta turma tem alunos dos 4 aos 9 anos de idade, pese embora esse facto, a turma na maioria das aulas revelou-se muito participativa. Apenas através da observação e sem dados recolhidos que a reforcem e sustentem, pudemos assistir a aulas muito produtivas, nas quais a criatividade a concentração e a capacidade de memorização foram presenças constantes, reveladas pela colaboração na escrita da obra poético-musical e pela capacidade de a executar de memória.

Estivemos perante uma estratégia de aprendizagem cooperativa, cujo conceito foi abordado no nosso enquadramento teórico, no ponto 2.6. As notas permitiram-nos observar que partimos de uma ideia e que a fomos desenvolvendo, sempre dentro de um sentimento inclusivo, de apoio e aceitação, de prática de habilidades e desenvolvimento de papéis sociais. Pensamos que estiveram presentes os cinco elementos defendidos R. Johnson e D. Johnson (1999), ou seja, a implementação de uma interdependência positiva, pelo estabelecimento de um objetivo comum a atingir pelo grupo; a responsabilidade individual e grupal, pela permanente atitude de alerta em relação à responsabilidade individual com um fim coletivo; uma interação promotora, pela cooperação entre os alunos na medida em que o sucesso coletivo e o individual se complementam; pelas competências interpessoais, através da boa gestão das diversas mentalidades; e pelo procedimento de grupo, com o constante alinhar de atitude relativamente ao objetivo a atingir por meio da capacidade individual de cada elemento do grupo, como enfatiza R. Johnson e D. Johnson (1999, cit. por Magalhães, 2014) referido no nosso enquadramento teórico.

A estratégia passou pela promoção de um bom ambiente, desenvolvimento de um clima cooperativo, a capacidade de minimizar o efeito da autoformação do grupo, isto é, não termos exercido qualquer influência na composição do grupo nem na sua dimensão. Posteriormente traçamos objetivos e organizamos as aulas de acordo com esses mesmo objetivos.

Implementámos o processo com as regras do grupo definidas, onde o professor tinha essencialmente a função de moderar o desenrolar dos acontecimentos, promovendo sempre o espírito criativo dos alunos, intervindo sempre que essa intervenção se justificasse, com uma filosofia de auto resolução dos problemas, evitando respostas fechadas.

Esta dimensão do trabalho remete para as questões relacionadas com as estratégias e a multidisciplinaridade, ponto 2.11. do nosso enquadramento teórico, na qual salientamos a importância da presença de uma capacidade de adotar estratégias em tempo real, com o intuito de conduzir a uma edificação de aprendizagens

significativas. Para isso, é fundamental a existência de uma postura crítica sobre quais as estratégias e quais os recursos mais eficazes num dado momento, para alcançar um determinado objetivo (Magalhães, 2014).

6.3. Desenhos relacionados com a obra poético-musical - reflexão sobre a estratégia

Na fase final do projeto foi sugerido aos alunos que fizessem alguns desenhos sobre a história. No imediato revelaram muito interesse no desenvolvimento dessa atividade, respondendo de forma convincente, sugerindo partes da história que pretendiam representar. Não obstante todo o entusiasmo inicial, a resposta efetiva não foi muito expressiva.

Em anexo apresentamos 10 desenhos recolhidos, sendo que, sete desenhos que foram efetuados pelos alunos da turma B, a turma em observação, ainda assim a turma onde o desenvolvimento da atividade teve maior expressão. Incluímos três desenhos que não correspondem ao grupo da amostra apenas para ilustrar alguma diversidade mais nos elementos que as crianças representaram, relacionados com as letras das canções. Dos sete desenhos dos alunos da amostra, três representam os macacos, animal referido na primeira canção no formato *hip hop*, que despertou muito interesse por parte dos alunos, outro a chegada à escola. Os restantes três desenhos retratam uma borboleta e estão relacionados com a tarde em família anteriormente por nós descrita, isto é, o mesmo desenho foi pintado pela mãe, pelo pai e pela aluna. Os restantes são das outras duas turmas e representam o **Ruca** a sair de casa, uma imagem da floresta e um momento no recreio.

De referir que apesar do baixo número de participações, só a canção final, **Regresso a Casa**, que se relaciona com a parte final da obra poético-musical, não foi representado nos desenhos.

Acreditamos que para o baixo número de aderentes à proposta, contribui a urgência com que foi pedida, aliada ao facto de coincidir com a fase final do ano letivo, momento onde alguns alunos já davam sinais de cansaço. Registamos ainda o testemunho de alguns alunos que disseram ter feito, mas que sucessivamente se esqueciam de os levar para a aula. Usámos os desenhos que recolhemos para introduzir um elemento no cenário do espetáculo final. Com recurso a uma corda que atravessava todo o palco, os desenhos foram dependurados e presos com molas, um recurso simples, que resultou num cenário também simples, mas mais acolhedor.

Apesar do número reduzido de desenhos podemos verificar que o aspeto mais representado da obra poético-musical foi o que se relaciona com o episódio da floresta e momentos do recreio da escola.

6.4. Autoavaliação dos alunos de CCI/G - B

Na reta final da observação, como foi referido acima, foi introduzida uma tabela de autoavaliação (**Anexo 27**), com o intuito de podermos ter mais um elemento, que pudesse contribuir para verificar a possível evidência do aumento dos níveis de motivação, na aprendizagem de música nos alunos. Segue o exemplo da tabela introduzida para o efeito, assim como os dados obtidos.

Tabela 24. Resultados da autoavaliação dos alunos, Aluno CCI/G-B1

Parâmetros	Comportamento			Empenho			Avaliação da aula			Assiduidade		
	negativo	positivo	excelente	negativo	positivo	excelente	negativo	positivo	excelente	aula	presente	falta
Registos	2	9	3	1	9	4		5	9	1	14	2
	1	6	7	1	7	6		3	11	2	14	2
		9	6	1	5	9		5	10	3	15	1
		8	8	1	7	8		7	9	4	16	
	Estas duas aulas dizem respeito às duas aulas após a apresentação do projeto no concerto de fim de ano letivo e foi apenas efetuado o registo relativo à assiduidade										5	7
										6	2	14
Totais	3	32	24	4	28	27		20	39	Faltas na fase final do projeto		5
										Faltas após a apresentação do projeto		23

6.4.1. Análise

Ainda que introduzido na reta final, este elemento contribuiu para a melhoria do comportamento dos alunos e permitiu-nos recolher alguns dados que podemos remeter para os níveis de motivação dos mesmos.

Conforme sustenta a tabela acima, visível no parâmetro assiduidade, esta autoavaliação foi efetuada em quatro aulas, as quatro últimas aulas do projeto. Os resultados obtidos são referentes aos 16 alunos que constituem a turma B.

Faremos uma leitura dos resultados por aula e posteriormente, uma análise global dos resultados.

Na primeira aula temos, à partida, o registo da ausência de 2 alunos. No que se refere ao comportamento, os números indicam que 3 alunos consideraram o seu comportamento excelente, sendo que 9 classificaram-no como positivo e 2 consideraram negativo.

Sobre o empenho na aula 9 alunos consideraram ter sido positivo, 4 excelente e 1 negativo. Nesta aula os alunos avaliaram a aula na sua maioria com excelente, com o registo de 9 alunos e 5 consideraram a aula positiva, não se registou qualquer avaliação negativa neste parâmetro.

Na segunda aula temos mantêm-se o registo da ausência de 2 alunos. No que se refere ao comportamento, os números indicam que 7 dos alunos entenderam que o seu comportamento foi excelente, sendo que 6 consideraram o seu comportamento positivo e apenas 1 considerou negativo.

Sobre o empenho na aula 4 alunos classificaram como excelente, 9 positivo e 1 negativo. Nesta aula os alunos avaliaram a aula na sua maioria com excelente, com o registo de 11 alunos a classificarem-na dessa forma e 5 a considerarem a aula positiva. Uma vez mais não se registou qualquer avaliação negativa neste parâmetro.

Na terceira aula registou-se apenas a ausência de 1 aluno. No que se refere ao comportamento, os números indicam que 6 dos alunos entenderam que o seu comportamento foi excelente, sendo que 9 consideraram o seu comportamento positivo. Não se registou qualquer autoavaliação negativa no que respeita ao comportamento nesta aula.

Relativamente ao seu empenho na aula 9 alunos disseram ter sido excelente, 5 positivo e 1 negativo. Sobre a avaliação da aula 10 alunos avaliaram-na a aula com excelente e 5 considerarem a aula positiva. Uma vez mais não se registou qualquer avaliação negativa neste parâmetro.

Na quarta aula não se registou qualquer falta. No que se refere ao comportamento, os números indicam que 8 dos alunos entenderam que o seu comportamento foi excelente e 8 consideraram o seu comportamento positivo. Não se registou qualquer autoavaliação negativa no que respeita a este parâmetro.

Relativamente ao seu empenho na aula 8 alunos disseram ter sido excelente, 7 positivo e 1 negativo. Sobre a avaliação da aula 9 alunos avaliaram-na a aula com excelente e 7 considerarem a aula positiva. Uma vez mais não se registou qualquer avaliação negativa neste parâmetro

Em termos globais e sobre o primeiro parâmetro em análise “comportamento”, os dados recolhidos apontam para um relativo destaque do “positivo” com 32 registos, em relação ao “excelente” com 24 registos, sendo que o “negativo” tem uma expressão pouco significativa com apenas 6 registos efetuados. Sobre este parâmetro os alunos consideraram o seu comportamento adequado ou excelente, residualmente negativo.

No que respeita ao segundo parâmetro “empenho”, os dados revelaram que os alunos consideraram o seu empenho tendencialmente positivo e excelente, havendo uma aproximação entre estes dois níveis com 28 registos para o “positivo” e 27 para o “excelente”. Ainda que com maior expressão que no “comportamento”, o nível negativo no “empenho” não é significativo, na medida em que existem apenas 8 registos atribuídos a este nível, o que nos faz considerar, também, um número residual.

Relativamente ao terceiro parâmetro “avaliação da aula”, os registos analisados permitiram-nos verificar que a maioria dos alunos assinalaram “excelente”, com uma distância muito considerável entre os dois níveis, ou seja, 39 alunos consideraram as

aulas excelentes e 20 alunos consideraram as aulas positivas. Neste parâmetro não registamos qualquer dado relativo ao nível “negativo”.

Finalmente, sobre a “assiduidade” pudemos verificar que durante a aplicação desta estratégia, 2 alunos faltaram nas duas primeiras aulas e um na terceira. A quarta aula correspondeu ao ensaio de colocação e não se registou qualquer falta. Nas duas aulas que precederam o concerto final, isto é, as aulas que faltavam para terminar o ano letivo após o concerto, registamos 9 faltas na penúltima aula e 14 faltas na última aula.

Entendemos que esta estratégia possibilitou o desenvolvimento de um sentimento de maior responsabilidade dos alunos em relação à tarefa que estavam a desenvolver. Socorrendo-nos da citação por nós usada no ponto 2.2. desta segunda parte do relatório, “A motivação é tudo o que desperta, dirige e condiciona a conduta” (Balancho e Coelho, 1996, p. 17)

Acreditamos, por isso, que os resultados obtidos na elaboração desta tabela de autoavaliação nos podem remeter para as questões associadas com a motivação, designadamente, no que se refere à teoria da autodeterminação que diferencia a motivação autónoma da motivação controlada. A autoavaliação pode constituir um fator de impulsionamento da motivação, que a relaciona com as características de cada pessoa e coloca a responsabilidade da avaliação no sujeito, contribuindo para o despertar do carácter autónomo, pela responsabilização das suas atitudes (Deci e Ryan, 2008, cit. por Ramos, 2012). Os autores enfatizam, ainda, o facto de a motivação autónoma, compreender a motivação intrínseca e a motivação extrínseca, por nós abordadas no ponto 2.2.2. e 2.2.3. do nosso enquadramento teórico.

Empenho e a avaliação da aula pode conduzir-nos até à teoria da autoeficácia (Hallam 2002), ponto 2.2.1., na medida em que o empenho se relaciona com o índice de comprometimento do sujeito e com as tarefas que este pretende realizar. Por outro lado, a revelação da motivação através do valor que o sujeito atribui ao objeto e às expectativas que tem em relação a este, remete-nos para a possibilidade de que todos os alunos tinham a noção de que poderiam concretizar a tarefa, dependendo unicamente do seu empenho (Hallam, 2002), teoria da expectativa-valorização.

6.5. Concerto Fim de Ano Letivo 2017/2018



Figura 5. Pormenor montagem do palco para o concerto

Para Parncutt e McPherson (2002) as emoções não são de fácil definição nem medição. Porém, é possível que um número elevado de pesquisadores concorde que as emoções, são o resultado da junção de vários componentes: *avaliação cognitiva, sensação subjetiva, fisiologia, expressão e tendência de ação* (Oatley & Jenkins, 1996). Podemos avaliar, por exemplo, um evento como sendo prejudicial, na medida em que pode evocar sentimentos relacionados com o medo e reações fisiológicas no nosso corpo. Esse medo pode ser expresso de forma verbal, ou não verbal, as reações a esse sentimento podem ser diversas:

“De acordo com a abordagem categórica, as pessoas experimentam emoções como categorias distintas umas das outras (*Ekman, 1992*). A abordagem categorial, portanto, concentra-se nas características que distinguem as emoções umas das outras. Ao contrário, a abordagem dimensional incide, na identificação de emoções com base na sua colocação num pequeno número de dimensões, como uma valência (positiva/negativa) e ativação (alta/baixa).” (Russell, 1980, cit. por Parncutt e McPherson, 2002).

Somos, por isso, remetidos para a questão: o que é afinal a comunicação emocional? Esse termo/conceito fica restrito ao momento em que o intérprete pretende comunicar uma emoção ao ouvinte. No entanto, essa comunicação existe se o ouvinte entende o código de comunicação e, se o intérprete faz esse exercício de comunicação.

Esse tipo de abordagem implica que a expressão *versus* reconhecimento das emoções possa ser estudada de uma forma integrada. Neste domínio o procedimento comumente adotado, é o que convida o artista para tocar uma determinada peça musical na qual expressará várias emoções, por exemplo, tristeza. “As performances são gravadas pela primeira vez e depois analisadas de acordo com suas características acústicas. As performances também são julgadas pelos ouvintes para ver se eles percebem a expressão de acordo com a intenção do artista. Assim, o foco desta pesquisa está na percepção (e não na indução) da emoção” (Parncutt e McPherson, 2002).

O Concerto realizou-se no Cineteatro *Gemini*, uma sala que se revelou demasiado pequena para a quantidade de pessoas que pretendiam assistir ao concerto, foi dividido em quatro momentos, sendo que “A Melhor Miniorquestra do Mundo” teve honras de abertura do evento. A expectativa era grande por parte de toda a comunidade educativa.

Para o desenvolvimento da obra poético-musical (**Anexo 18**), contámos com a colaboração de uma aluna mais velha que desempenhou o papel de narradora da história, os alunos intervinham em coro em todas as quadras que a narradora dizia mantendo sempre o ritmo. Antes da primeira canção os alunos dividem, alternadamente, com a narradora o momento do *tic tac tic tac* com acompanhamento da percussão, mais uma quadra e inicia-se a primeira canção, ***A Caminho da Escola***. Depois desta canção, surgem vários quadros relacionados com a passagem do protagonista pelo meio da floresta, sempre com a intervenção dos alunos no último verso de cada quadra, até à chegada à escola quando se faz a segunda canção, ***Na Escola***. Executada a canção, segue-se o momento em que os alunos regressam à sala de aula, como sugere a história. Neste momento os alunos dizem desordenada e repetidamente: “No recreio, o tempo voa” parando à indicação do professor. Segue-se uma abordagem a algumas disciplinas que os alunos estudam. Sempre em forma de quadra com intervenção dos alunos na última rima até ao momento relativo ao Estudo do meio. Entra a percussão e os alunos repetem em crescendo, desde o ***pp*** ao ***ff***: “artérias veias capilares coração sim, tanto trabalho que dá, blá blá blá blá blá blá blá blá blá blá blá blá”, uma referência à matemática e ao português e de seguida os alunos dizem em coro, “e mais um dia de escola chega ao fim”, desta vez a dinâmica vai em sentido inverso em relação à intervenção anterior, ou seja, ***f***, ***mf***, ***p***. Na sequência da peça, entra, então, a última canção, “Regresso a Casa”, e a obra termina com a última quadra, desta vez dita por um dos alunos, com reforço de todos alunos no último verso “por favor entendam isso, sim?”.

No fim da apresentação, creditamos que os objetivos foram atingidos. Identificámos algumas dificuldades relacionadas com a afinação, que poderiam ter corrido melhor, no entanto, facilmente as associamos ao facto de existir nos alunos um desejo muito grande de serem ouvidos. Este pequeno pormenor resultou em alguns exageros, nomeadamente por parte dos metais que em determinados momentos tocaram demasiado forte e com as notas muito prolongadas, questão difícil de controlar no momento, que não se verificaram no ensaio de colocação.

Os alunos estiveram muito entusiasmados em palco, algo que não deixou indiferente quer o público, este um pouco suspeito porque se tratava na maioria dos pais, quer os professores, que estavam praticamente todos presentes.



Figura 6. Concerto *Ruca num dia inacreditável*, pela *Melhor Miniorquestra do Mundo*

6.5.1. Ansiedade

É necessário fazer uma distinção entre dois conceitos, além das características distintas que estão intrinsecamente associadas à pessoa, de como elas reagem à ansiedade: o traço e o estado de ansiedade. Kemp (1999, cit. por Cunha 2013) enfatiza que “traço de ansiedade” pode ser entendido como uma predisposição genérica a ser ansioso e que o “estado de ansiedade” varia conforme os tipos de situação em que o sujeito se encontra (Kemp, 1999, p. 33), contudo, o autor refere ainda que o traço e o estado de ansiedade, não são facilmente distintos, quer conceitualmente, quer em termos de medição.

Spielberger (1983) e Lazarus (1991) entendem que o estado de ansiedade é uma resposta emocional isenta de prazer, quando em contacto com situações perigosas ou ameaçadoras, por si só a avaliação da ameaça pode influir no aparecimento da ansiedade. Enquanto que traço de ansiedade se refere às “diferenças individuais estáveis em tendências para reagir com o aumento do estado de ansiedade antecipando uma situação de perigo” (Spielberger, 1983; Lazarus, 1991 apud Tovolic, 2009, p. 492), isto é, traço de ansiedade está relacionado com as características inatas e individuais, por outro lado, estado de ansiedade diz respeito à exposição a determinada situação ou possível ameaça (Cunha, 2013).

Na performance o nível de ansiedade é proporcional à tarefa, ou seja, uma maior ansiedade advém de uma tarefa mais difícil (Sinico et al., 2012, p. 939, cit. por Cunha 2013). O interprete ao ser confrontado com uma tarefa de elevado nível de execução pode desenvolver processos cognitivos que contribuam para o afetar negativamente aquando da sua interpretação. No entanto, atendendo à individualidade dos sujeitos, este aspeto em determinadas circunstâncias pode contribuir para um aumento da motivação (idem).

Um fator que pode contribuir para baixar os níveis de ansiedade é a escolha de repertório adequada, às reais capacidades do músico. Wilson (1999, cit. por Cunha, 2013) recomenda aos executantes que são particularmente afeitos a desenvolver estados de ansiedade que optem por peças acessíveis ou trabalhem as que lhes são muito familiares, pelo menos em situações importantes como fim de concurso ou apresentações públicas (WILSON, 1999, p. 234, cit. por Cunha 2013).

6.5.2. Performance Motivação

Swanwick (1996, cit. por Sousa, 2016) destaca as potencialidades da música de conjunto, reiterando que a prática musical em grupo fomenta uma diversidade de experiências, desde a avaliação crítica do desempenho em relação aos demais à constatação de um sentido de performance. “O autor sustenta que o contexto social não se encontra apenas vinculado à execução da música, como também à sua apreensão e compreensão.” Segundo Swanwick (1996) a aprendizagem, bem como a performance musical, implicam a elaboração de planos, imagens e esquemas, por meio de formas de pensar, tocar, praticar, aprender, reagir por intermédio da imitação e comparação com os pares.

Sawyer (2006, cit. por Sousa, 2016) salienta que quando o desempenho de um

grupo se encontra no ponto máximo, os seus elementos experienciam um estado de fluxo grupal. Este conceito está relacionado com a Teoria do Fluxo de Csikszentmihalyi, já referida por nós no ponto 2.6.1., com uma diferença substancial: para Csikszentmihalyi o fluxo representava o estado de consciência individual, ao passo que o fluxo de grupo se refere a uma entidade coletiva.

Schutz (1964, cit. Sawyer, 2006) na sua investigação sobre os processos de interação na música de conjunto, notou que muitos grupos musicais atingem sincronias e intersubjetividades sem a orientação de um maestro. Os estudos sobre a comunicação gestual na coordenação da performance orquestral de Malhotra (1981, cit. Sawyer, 2006) revelam que, embora o maestro desempenhe um papel importante na organização da performance, os músicos nem sempre o seguem visualmente, alguns deles relatam nem sequer olhar para o regente.” (Sousa, 2016). No desenvolvimento desse processo, os músicos encontram outro tipo de referências nos colegas, muitas vezes pela leitura de linguagem expressiva e corporal.

Pese a idade dos intervenientes, estes conceitos sempre estiveram presentes no desenrolar deste projeto, desde as aulas até ao próprio concerto. Em contexto de grupo, a música enquanto arte vai além do individualismo, passando a ser uma partilhar de competências e de emoções. Em palco, o papel de maestro é desempenhado pelo professor além do papel de intérprete, na medida que enquanto orienta os alunos também interpreta a obra com os alunos, deste modo a direção do grupo estará dependente da capacidade de os alunos entenderem gestos, sinais, linguagem corporal, anteriormente referidos, além da sua capacidade de reação.

No caso dos alunos que formavam *A Melhor Miniorquestra do Mundo*, o sentimento era de alegria e o desejo de irem para o palco muito grande.

A participação no concerto final revelou-se algo verdadeiramente importante para os alunos. Pela primeira vez não foi simplesmente a classe de iniciação que iria tocar xilofone, os alunos estarão todos dispostos em palco, como uma verdadeira orquestra.: *A Melhor Miniorquestra do Mundo*. Com este projeto assistiu-se à desconstrução da tradicional classe de iniciação e introduziu-se um novo conceito de Classe de Conjunto na instituição.

Esta projeto foi o resultado de um envolvimento dinâmico e criativo, primeiro por parte dos alunos e numa fase posterior por parte de toda a comunidade escolar que se viu contagiada pelo espírito, que será partilhado pelos alunos em palco.

A inclusão das Classes de Conjunto Iniciação e Guitarra neste concerto, revelou-se adequada à ideia inicial na medida em que, além de se ter introduzido um novo conceito no âmbito da instituição, resultou, também, num envolvimento dinâmico e criativo primeiro com os alunos e numa fase posterior com toda a comunidade escolar que se viu contagiada pelo espírito partilhado pelos alunos em palco. Por isso acreditamos que a participação no concerto constitui um veículo de divulgação do trabalho desenvolvido, mas, também, pode revelar-se como uma estratégia de aprendizagem, num fator de motivação para os alunos e conseqüentemente uma forma de promoção da instituição **AMOA**.

6.5.3. Envolvimento da comunidade educativa

Sobre o envolvimento da comunidade educativa, podemos referir a participação e colaboração dos professores de todos os instrumentos com nível iniciação, algo que se revelou verdadeiramente exemplar no desenvolvimento de todo o projeto.

Todos os colegas cedo perceberam o entusiasmo dos alunos e começaram a fazer perguntas sobre o projeto, porque os alunos chegavam à sala e diziam que o professor de Classes de Conjunto Iniciação e Guitarra queria que eles soubessem fazer uma determinada escala, um ritmo com notas específicas, depois de sabidas, que as repetissem numa oitava diferente.

Quando terminámos a edição das partituras das canções, foram extraídas as diversas partes para os diversos instrumentos e enviadas por e-mail aos professores, juntamente com um ficheiro áudio. Com esta ferramenta e com as partituras os professores de instrumento trabalharam com os alunos as suas partes nas aulas individuais. A preocupação com o trabalho passou a ser algo comum a todos pelo que, com muita frequência conversávamos sobre a evolução do projeto e dos alunos individualmente. Na semana do concerto vários estiveram em quase todos os ensaios, curiosos para perceberem não só como era a totalidade da obra, mas, também, com a performance individual dos seus alunos. Nesta fase final do projeto, acreditamos que vários colegas estavam com vontade de tocar com as crianças, algo que anteriormente chegou a ser pensado, no entanto acabamos por decidir que só os alunos tocariam.

No que respeita à direção pedagógica, além de todo o apoio no que respeita às condições para a apresentação dos alunos, retivemos uma simples e esclarecedora expressão numa conversa que decorreu após o ensaio de colocação:

A Melhor Miniorquestra do mundo, uma ideia com pernas para andar.

A tempo foi desenvolvido um esquema de palco e um *Rider técnico* (**Anexo 24**), por forma a que a direção pedagógica e administrativa garantisse as condições quer de palco quer de captação de som. Por forma a proceder à divulgação do evento, foi ainda elaborado um cartaz promocional alusivo ao concerto para toda a comunidade, através das plataformas digitais e redes sociais (**ANEXO 25**). De salientar que esse cartaz referia a participação das Classes de iniciação e pré-iniciação da **AMOA** e não especificamente, **A Melhor Miniorquestra do Mundo**.

6.5.4. Envolvimento da Família

Em conformidade com os objetivos inicialmente definidos, existiu na implementação deste projeto, a intenção de provocar algumas oportunidades que permitissem o envolvimento das famílias nas dinâmicas da criação da obra e da aprendizagem.

O envolvimento dos familiares foi manifestado na colaboração com os filhos na criação das rimas, na preocupação em relação ao que tinham para tocar, na colaboração na semana do concerto, no que concerne aos ensaios extra que foram marcados e, ainda que numa escala reduzida, no que se refere aos desenhos pedidos. Um caso evidente deste último aspeto foi o testemunho de uma mãe que partilhou

conosco a existência de uma tarde de pintura em família, onde a filha pintava, o pai pintava e a mãe pintava.

Acresce a rapidez com que os bilhetes para o concerto esgotaram, impossibilitando que toda a gente que gostaria de ter estado presente, conseguisse efetivamente estar.

6.6. Inquérito aos professores de iniciação

Uma forma de recolha de dados utilizada foi a elaboração de um inquérito aos professores que lecionam a alunos nos níveis de iniciação (**Anexo 28**). Neste inquérito foram feitas sete perguntas, sendo que as primeiras seis eram de escolha múltipla, com as opções: irrelevante, pouco relevante, muito relevante e uma sétima pergunta de opinião.

O inquérito foi dirigido a 10 professores, sendo que se obtiveram 9 respostas e apenas um docente não respondeu e um respondeu apenas às duas primeiras questões.

À primeira pergunta, “Qual o contributo da criação de repertório, no desenvolvimento da capacidade criativa dos alunos?”, as respostas revelaram uma tendência para “muito relevante”, no entanto, um sujeito considerou “irrelevante”, que se entende ser um dado pouco significativo. Nesta questão existe um evidente predomínio das opiniões que consideram “muito relevante” a criação de repertório no desenvolvimento da criatividade.

A segunda pergunta, “Qual o contributo do projeto de Classes de Conjunto Iniciação e Guitarra (CCI/G), na consolidação dos conteúdos do programa de instrumento?”, permitiu-nos verificar que a grande maioria dos professores responderam “muito relevante”, havendo, no entanto, uma resposta que considera ser um aspeto “pouco relevante”, revelando-se um elemento pouco expressivo. Nesta questão, é evidente a supremacia das opiniões, que entendem “muito relevante”, o contributo do projeto de Classes de Conjunto Iniciação e Guitarra, na consolidação de conteúdos do programa de instrumento.

Na terceira pergunta, “Considera que a poesia pode potenciar a memorização musical?”, as respostas revelaram uma tendência para “muito relevante”, no entanto, uma resposta considerou “pouco relevante”, constituindo um elemento com pouco significado. Nesta questão, é visível uma preponderância das opiniões que entendem “muito relevante” o contributo da poesia para potenciar a memorização.

Na quarta pergunta, “Considera que a poesia pode potenciar a concentração musical?”, as respostas tendem para “muito relevante”, no entanto, duas respostas a esta questão, entenderam ser “pouco relevante”, constituindo, no entanto, um dado pouco significativo. Nesta questão, assistimos a uma hegemonia das opiniões que consideram “muito relevante”, o facto de a poesia poder potenciar a concentração musical.

Na quinta pergunta, “Na sua opinião, qual a importância do desenvolvimento de atividades multidisciplinares e, de criação de repertório na motivação dos alunos?”, os inquiridos responderam unanimemente “muito relevante”. Nesta questão, verificamos uma resposta unânime, ou seja, todas as respostas entenderam ser “muito relevante” o desenvolvimento de atividades multidisciplinares e, de criação de repertório na motivação dos alunos.

Na sexta pergunta, “Qual o contributo da criação de repertório, enquanto fator de motivação?”, assistimos uma vez mais a uma resposta unânime, todos os professores consideraram “muito relevante”.

Na sétima pergunta, “Qual a sua opinião sobre as apresentações públicas para a formação do aluno? Sucintamente.”, obtivemos as seguintes respostas dos 9 sujeitos que responderam ao inquérito dos 10 inquiridos:

As apresentações públicas fazem parte do currículo do aluno para que este venha a ser um performer.

Os alunos estavam muito contentes, orgulhosos do trabalho produzido e extremamente motivados a realizar o espetáculo. O projeto foi dinâmico e suscitou o maior interesse das crianças.

As apresentações públicas são fundamentais para a motivação dos alunos.

Muito importante, pois esses momentos contribuem para o desenvolvimento da autonomia e responsabilidade.

Para além das apresentações públicas serem uma representação do trabalho desenvolvido em sala de aula, são também um momento para quem aprende um instrumento aprende a lidar com os seus sentimentos (stress, medo, nervosismo, etc.) sendo importantíssimas no crescimento dos alunos como instrumentistas mas também como indivíduos.

Na minha opinião as apresentações públicas são dos momentos mais importantes na vida/percurso do aluno, pois para além de darem a conhecer ao público as aprendizagens efetuadas ao longo do tempo, recebem uma gratificação e motivação pessoal através da manifestação do público.

As apresentações públicas criam objetivos, cuja criação é crucial para alimentar a dinâmica de aprendizagem.

Considero imprescindível e fundamental.

Esta transcrição respeitou integralmente a ortografia e a opinião manifestada pelos professores.

6.6.1. Análise

Numa análise ao questionário por inquérito verificamos que a tendência global é “muito relevante”, sendo que de todos os inquiridos, quatro responderam “muito relevante” a todas as questões; os restantes responderam “irrelevante” ou “pouco relevante”, a apenas uma questão, sendo que nenhum atribui mais que uma vez “pouco relevante” ou “irrelevante”, isto é, cinco respostas “muito relevante”; o sujeito que respondeu apenas às duas primeiras questões, assinalou “irrelevante” na

primeira e “ muito relevante” na segunda. As duas últimas perguntas obtiveram uma resposta unânime por parte dos outros nove inquiridos.

Foram muito expressivas as opiniões dos professores no que respeita à primeira questão, sobre o contributo da criação de reportório no desenvolvimento da capacidade criativa dos alunos. Uma vez mais estamos perante a criatividade, a sua importância no desenvolvimento do ensino aprendizagem e a importância da multidisciplinaridade enquanto estratégia. Sobre a criatividade fundamentáramos com uma citação que se encontra no ponto 2.1.1. do nosso trabalho: “Criar é muito mais exigente do que o ato de reproduzir, é colocar algo do único e irrepetível que cada um de nós é e sem paixão isso não acontece” (Torrance, 1983, cit. por Morais, 2011, p. 4), e é ainda, acrescentamos nós, característica de alguém que detém um elevado nível de motivação.

No que se relaciona com a multidisciplinaridade, relembramos Arends (2008, cit. por Magalhães, 2014) ao referir que professores não devem ser reféns de rotina, devendo, por isso, diversificar as suas práticas com vista ao alcance dos objetivos propostos e tendo em conta as características dos alunos, tendo sempre presente o desejo do rigor. Entendemos, pelas opiniões registadas, que existiu um consenso comportamental na escola no seio do grupo dos professores. Segundo a teoria humanistas, a criatividade humana é fundamentada pela maturidade, (Rogers e Maslow in. Hallam, 2002, cit. por Ramos, 2012)”, ponto 2.2.1. do enquadramento teórico, sobre a motivação.

A maioria dos professores consideraram muito relevante contributo do projeto de **CCI/G**, na consolidação dos conteúdos do programa de instrumento. Apenas uma opinião entendeu ter sido pouco relevante, sublinhamos, ainda assim, a diferença incontornável que existe entre o pouco relevante e o irrelevante que não foi opção sequer.

Sobre a possibilidade de a poesia poder potenciar a memorização as opiniões tenderam maioritariamente para o muito relevante...pouco relevante sem significado. Se considerarmos que a obra poético-musical tinha um total de oito páginas de versos na fonte *Cambria 12* (**Anexo 18**) e que a maioria dos alunos sabia todas as suas intervenções de cor, isto é, os textos das três canções, mais as intervenções que faziam em todos os momentos da obra, ficamos com a noção de que em termos de trabalho memorização, os alunos fizeram um trabalho muito bom. No que se relaciona com a poesia a memorização desenvolvida foi essencialmente a auditiva, na medida em que este processo foi desenvolvido por audição e repetição dos versos. Gingsborg (2006) defende a estratégia da *metacognition*, “afirmando que a associação e ligação que se estabelece entre os vários processos de aprendizagem ajudam a aumentar a capacidade de memorização” (Ericsson et al., 1980, in. Gingsborg, 2006, cit. Ramos, 2012), ponto 2.4. do nosso enquadramento teórico.

É possível que a participação nos concertos possa gerar sensações e sentimentos díspares. As emoções são geralmente difíceis de dominar. (Parncutt e McPherson, 2002), não obstante, todos os professores foram unânimes no que diz respeito à importância dessas apresentações, quer por questões de desenvolvimento pessoal e técnico, quer pelo contributo que estas apresentações podem dar para o aumento da motivação. Uma das respostas focou o seu comentário na apresentação específica deste projeto, salientando a motivação que os alunos evidenciavam tanto em palco, como na dinâmica associada ao projeto.

6.7. Inquérito aos pais

Foi, também, desenvolvido um inquérito dirigido aos pais dos alunos (**Anexo 30**). Este inquérito contou com seis perguntas, todas as questões tinham como opção de resposta: irrelevante, pouco relevante, muito relevante. O inquérito foi dirigido a 16 agregados familiares, dos alunos da turma B, sendo que se obtiveram 14 respostas.

À primeira pergunta, “Acha que a Classe de conjunto contribui para a evolução individual do/a seu/sua educando/a?”, os inquiridos responderam unanimemente “muito relevante”. Nesta questão, verificamos uma resposta unânime, ou seja, todas as respostas entenderam ser “muito relevante” o contributo da Classe de Conjunto Iniciação e Guitarra, para a evolução individual do/a educando/a.

Na segunda pergunta, “Entende que o facto de o/a seu/sua educando/a ter participado na criação da obra poético-musical, contribui para o aumento dos seus níveis de motivação?”, as respostas revelaram uma tendência para “muito relevante”, no entanto, uma resposta considerou “pouco relevante”, que se entende ser um elemento pouco significativo. Nesta questão, existe um evidente predomínio das opiniões, que consideram “muito relevante”, o facto de a participação do educando/a na criação de uma obra poético-musical na contribuição do aumento dos níveis de motivação do/a aluno/a.

A terceira pergunta, “Refletiu-se no estudo e no empenho?”, obteve respostas das três opções, sendo que a maioria respondeu “muito relevante”, tendo “pouco relevante” registado três opiniões e apenas um inquirido entendeu que foi “irrelevante”. Nesta questão, pese o facto de registarmos três “pouco relevante” e um “irrelevante”, salienta-se o predomínio da resposta “muito relevante” no que se refere à contribuição do projeto de Classes de Conjunto Iniciação e Guitarra, para o empenho dos alunos.

No que respeita à quarta pergunta, “Qual a importância na participação do espetáculo final para o/a seu/sua educando/a?” assistimos uma vez mais a uma resposta unânime, todos os professores consideraram “muito relevante” a participação dos seus educandos/as no concerto de fim de ano letivo.

Por último, a quinta pergunta, “Qual a sua opinião sobre as apresentações públicas para a formação do aluno?” à semelhança da questão anterior, os inquiridos responderam unanimemente “muito relevante”, ou seja, todos consideraram a participação nas apresentações públicas importantes para a formação dos alunos.

6.7.1. Análise

No que se refere aos pais, entendemos que este inquérito contribuiu para podermos verificar a sua perceção no que respeita à sua opinião sobre a importância do projeto de Calasses de Conjunto Iniciação e Guitarra, no plano curricular dos alunos. Embora esta forma de verificação e análise de dados não seja suficientemente rigorosa, dela poderão emergir algumas conclusões, por isso, acreditamos na possibilidade de este estudo poder contribuir para a construção de uma opinião

sobre um projeto desenvolvido em contexto de aula com os alunos e de que forma este se refletiu na motivação dos intervenientes.

No que concerne à motivação, os dados que pudemos recolher dos inquéritos efetuados, são indicadores de que o projeto contribuiu para o aumento da motivação. Desde logo salientamos que das cinco perguntas efetuadas, três registaram respostas unânimes, sendo que uma apenas teve uma opinião contrária, ou seja, um elemento com pouca relevância o que mantém a tendência positiva e, uma que embora também tendencialmente positiva, registou duas opiniões negativas.

Sobre a contribuição da Classe de conjunto Iniciação e Guitarra para a evolução individual do aluno, a resposta unânime remete-nos uma vez mais para a importância da aprendizagem cooperativa, como realçávamos do ponto 2.6. do enquadramento teórico. Este modelo de aprendizagem desenvolve a reciprocidade entre o desenvolvimento do indivíduo e a sua aprendizagem, ou seja, existe uma componente social muito presente. Deste modo o desenvolvimento estende-se pelas interações sociais, apropriando-se do conhecimento, ocorrendo a aprendizagem (Sousa, 2004) sobre a teoria Sócio construtivista de Vygotsky (1978).

Houve apenas uma resposta que entendeu ser irrelevante a contribuição da participação na criação de uma obra poético-musical para o aumento dos seus níveis de motivação. Este dado é esclarecedor quanto à importância atribuída pelos pais e encarregados de educação, no que se refere ao estímulo da criatividade. Acresce ainda uma consciência da ligação existente entre a criatividade e motivação, pelo comprometimento com as tarefas, como referíamos no ponto 2.1.1. deste trabalho “Criar é muito mais exigente do que o ato de reproduzir, é colocar algo do único e irrepetível que cada um de nós é e sem paixão isso não acontece” (Torrance, 1983, cit. por Morais, 2011, p. 4).

O empenho no estudo foi um outro aspeto que a maioria dos pais e encarregados de educação, entenderam ter sido afetado positivamente pelo aumento da motivação em consequência da participação na criação da obra. Ainda que não se tenha tratado de uma estratégia introduzida no decurso de um processo, pois a importância da multidisciplinaridade esteve presente desde o início do projeto, desde logo pela intenção de introduzir a poesia. Doyle (1986) considera que em relação à aplicação de estratégias de ensino e gestão em contexto de sala de aula, o professor deve possuir um espírito aberto privilegiando a criatividade, exatamente o que procuramos desenvolver nas Classes de Conjunto iniciação e Guitarra.

Segundo as respostas dos pais, o projeto também se refletiu no estudo e no empenho, se cruzarmos esta informação com as respostas dos/as alunos/as às questões 10 e 11 do inquérito a eles dirigido, verificamos que os fatores que desencadearam esse maior volume de estudo, são mais associados à motivação extrínseca e menos à intrínseca, pontos 2.2.2. e 2.2.3. do capítulo dedicado à motivação. Este dado sugere, também, a existência de pais preocupados com o estudo e aprendizagem dos filhos, alinhados, portanto, com o desenvolvimento e os objetivos do projeto.

Relativamente à importância da participação no espetáculo e consequentemente do contributo das apresentações na formação dos/as alunos/as, uma vez mais realçamos a unanimidade nas respostas o que consideraram muito relevante nas duas questões. Além destas apresentações contribuírem para o desenvolvimento da motivação, elas constituem momentos muito importantes no que toca ao

desenvolvimento da capacidade de controle em situações de *stress*. Neste caso específico podemos ainda enquadrar a particularidade da música de conjunto, reiterando que esta prática musical fomenta uma diversidade de experiências, desde a avaliação crítica do desempenho em relação aos demais à constatação de um sentido de performance, também pela imitação e comparação com os pares ponto 3.2. deste trabalho dedicado à performance e motivação.

6.8. Inquérito aos alunos de classe de conjunto iniciação e guitarra (CCI/G-B) - turma B

Além do anterior inquérito aos professores de Iniciação, foi elaborada um outro, direcionado aos alunos da classe de Conjunto Iniciação e Guitarra turma **B (CCI/G-B)** a turma em observação. (**Anexo 29**).

Foram feitas dezanove perguntas, todas de escolha múltipla, com as opções: sim/não para a maioria das perguntas. Outras permitiam respostas diversas, que passaremos a descrever: a segunda com as opções casa/ aula; a quarta pai/ mãe/ outro; a sexta, do som das palavras/ do ritmo das palavras; a décima primeira, por mim/ os pais lembravam; a décima terceira, poesia/ música; a décima sétima, satisfaz/ bom/ muito bom. O inquérito foi dirigido a 16 alunos, sendo que se obtiveram 13 respostas.

No que respeita à primeira pergunta, “Gostaste de fazer rimas?”, as respostas revelaram uma tendência para “sim”, no entanto, uma resposta considerou “não”, o que se entende ser um elemento pouco significativo. Nesta questão, existe um evidente predomínio das respostas “sim” ao gosto pela criação de rimas.

À segunda pergunta, “Das rimas escritas, qual o local onde te sentiste melhor a criar?”, verificou-se um equilíbrio nas respostas, sendo que a resposta “casa” obteve sete respostas e a resposta “aula” seis respostas. Nesta questão, como referimos, o equilíbrio foi evidente, quanto ao local onde os alunos mais gostaram de criar as rimas, com apenas uma opinião a mais para a resposta “casa”.

A terceira pergunta, “Quando trabalhavas as rimas estavas a criar sozinho?”, revelou uma supremacia da resposta “não” em relação à resposta “sim”, ou seja, nove alunos não fizeram as rimas sozinhos enquanto quatro alunos fizeram as rimas sozinhos. Nesta questão verificamos que na sua maioria os alunos não fizeram as rimas sozinhos.

Na sequência da pergunta anterior surge a quarta, “Se respondeste não na resposta anterior, quem te ajudou?”, as respostas a esta questão não são muito esclarecedoras uma vez que cinco inquiridos disseram que foram ajudados pela “mãe”, dois pelo “pai” e seis alunos responderam outro. Estas respostas remetem-nos para a ideia de que quem respondeu “não” à questão anterior, isto é, ter feito as rimas sozinhos, também respondeu a esta questão optando pela resposta “outro”, no entanto, podemos dizer que, as respostas revelam que a maioria dos inquiridos tiveram ajuda da “mãe” com sete respostas, “outro” com cinco respostas (onde

incluímos os quatro que disseram ter feito as rimas sozinhos) e uma repostada “pai”, apenas quatro terão criado sozinhos.

Na quinta pergunta, “Achas que a poesia e a música são parecidas?”, as respostas tendem para “sim”, as respostas revelaram uma tendência para “sim”, no entanto, uma resposta considerou “não”, o que constitui um elemento com pouco significado. Nesta questão, é visível uma preponderância das respostas “sim”, no que respeita ao facto de os inquiridos acharem a poesia e música parecidas.

À sexta pergunta, “O que gostaste mais na poesia?”, as respostas revelaram a existência de um equilíbrio entre as preferências dos inquiridos, no entanto uma maior tendência para o “ritmo” que recolheu sete respostas, enquanto que o “som” foi indicado por seis respostas. Nesta questão assistimos a um equilíbrio entre as preferências no que respeita à escolha do “ritmo” em relação ao “som”, no que mais gostaste na poesia, no entanto, essa diferença não é significativa.

A sétima pergunta, “Sentes que tocar na *Miniorquestra* foi difícil?”, assistimos uma vez mais a uma resposta unânime, todos os alunos consideraram “não” ter sido difícil tocar na *Miniorquestra*.

Na oitava pergunta, “Sobre a parte musical, teu professor de instrumento ajudou-te nas aulas?”, as respostas revelam uma tendência para a resposta “sim”, apenas dois alunos responderam “não”, o que não se revela num elemento muito significativo. Nesta questão é evidente a supremacia da resposta “sim” em relação ao “não”, o que é revelador de que a maioria dos professores ajudou os alunos nas aulas individuais.

A nona pergunta, “Tiveste muita dificuldade em decorar as tuas partes?”, revelou uma predominância da resposta “não” em relação à resposta “sim”, tendo esta última registado apenas uma resposta, pelo que não constitui um elemento relevante. Pelas respostas a esta questão, é evidente que a maioria dos alunos não tiveram dificuldade na memorização das suas partes musicais.

Em relação à décima pergunta, “Estudaste muito o instrumento este ano?” as respostas indicaram a existência de um equilíbrio, sendo que sete alunos responderam “sim” e seis alunos responderam “não”, no entanto o maior número das respostas “sim” não constitui um elemento relevante. Nesta questão, as respostas dividiram-se pelas duas opções, com uma ligeira vantagem do “sim” no que respeita ao empenho dos alunos este ano letivo.

Na décima primeira pergunta “Tinhas vontade de estudar, ou os teus pais tinham que te lembrar?”, não existiu uma tendência evidente para qualquer das opções, “os pais lembravam” e “por mim”, apesar do registo de mais uma opinião para a primeira em relação à segunda, no entanto essa diferença não se revela um elemento significativo. Nesta questão assistimos a uma divisão das respostas, uma vez que uma opinião a mais numa opção não constitui um elemento relevante.

Relativamente à décima segunda pergunta, “Quando aumentamos o tempo da aula, achas que aprendeste mais?”, assistimos uma vez mais a uma resposta unânime, todos os alunos que nesta questão consideraram “sim”.

Na décima terceira pergunta, “Destes elementos da obra, quais os que mais gostaste?”, as respostas revelaram uma tendência para “música”, registando, no entanto, uma resposta “poesia”, constituindo um elemento com pouco significado.

Nesta questão, é visível uma hegemonia das opiniões que consideram “música” quanto à sua preferência entre este elemento e “poesia”.

À décima quarta pergunta, “Na parte final das nossas aulas, gostaste da ideia dos desenhos?”, a resposta foi unânime a esta questão, ou seja, todos os alunos responderam “sim”

A décima quinta pergunta, “Fizeste estes desenhos?”, revelou uma tendência para o “não”, com o registo de uma resposta sim, o que não constitui um elemento relevante. Nesta questão, é evidente a predominância do “não” em relação ao “sim”, no que respeita ao facto de os alunos terem ou não feito os desenhos.

Na décima sexta questão, “Como classificas a tua prestação?”, as respostas tendem para “muito bom”, havendo, no entanto, a registar cinco respostas “Bom” o que por si é um registo com alguma relevância. Nesta questão, a maioria das respostas consideram “muito bom”, apesar desse dado, devemos considerar o número de respostas que apontaram para o “bom”, no que respeita à sua autoavaliação da sua prestação no concerto.

No que respeita à décima sétima pergunta, “Estavas nervoso durante a apresentação?”, regista-se uma superioridade do número de respostas “sim” em relação à resposta “não”, embora não seja expressiva, uma vez que a diferença é de apenas uma resposta, pelo que essa superioridade não constitui um elemento com muito significado. Nesta questão a maioria das respostas foi “sim” quanto ao nervosismo dos alunos na apresentação pública, ainda assim o aspeto a realçar além do equilíbrio nas respostas, é o da não existência de uma relação direta entre a autoavaliação e o estado em palco, na medida em que alguns alunos que se autoavaliaram com muito bom, disseram que estavam nervosos, enquanto que outros que se autoavaliaram com bom, responderam não estarem nervosos na apresentação.

Na décima oitava pergunta, “Gostaste de tocar na **Melhor Miniorquestra do Mundo?**” assistimos uma vez mais a uma unanimidade na resposta, ou seja, todos os alunos responderam “sim”, ou seja, todos gostaram de tocar na **Melhora Miniorquestra do Mundo.**

Finalmente a décima nona pergunta, “Gostavas de continuar a tocar nela?”, a unanimidade foi uma vez mais o registo obtido. Nesta questão todos os alunos dissertam que “sim”, isto é, gostariam de continuar a tocar na **Melhor Miniorquestra do Mundo.**

6.8.1. Análise

Ao fazermos uma análise ao inquérito efetuado aos alunos, pelos dados recolhidos entendemos que o projeto contribuiu para o desenvolvimento do espírito criativo. A tendência para as respostas positivas registadas às questões que se relacionam para a criação poética, revelou estarmos perante alunos/as com um espírito criativo ativo e motivados pela consciência do seu contributo na criação da obra poético-musical. Como sugeria Ryan e Deci (2000, cit. Ribeiro, 2015) descrito no capítulo 2.2.2. do enquadramento teórico, acreditamos estarmos na presença de alunos motivados intrinsecamente, pelo interesse, pela confiança e pelo entusiasmo revelados, fatores

importantes para o desenvolvimento da criatividade e da persistência, características de indivíduos detentores de vitalidade e autoestima elevadas.

A introdução do elemento poesia no universo musical não é um dado inovador, nem sequer na faixa etária a que nos referimos, caso evidente é o uso habitual das lengalengas e trava-línguas como estratégia de ensino, no entanto, pelo que sabemos, não habitual no universo escolar em que se verificou a intervenção. Talvez não fosse expectável a introdução deste elemento textual, por se trata de uma escola de ensino especializado na música. Não obstante, pelos dados recolhidos os alunos conseguiram encontrar pontos convergentes entre as duas formas de expressão artística. Como revela a esmagadora maioria de alunos que considerou a música e a poesia parecidas. Esta revelação foi fundamentada por diversos estudiosos como o caso de Aguiar (2011) que considerava tanto a linguagem como a música, possuidoras de características da espécie humana, sendo influenciadas pelo meio e possuidoras de aspetos peculiares resultantes desse mesmo meio. Ambas podem ser expressas pela escrita ou pela oralidade, uma e outra podem ser registadas por meio de signos convencionados para o efeito. Em ambas existe a sintaxe, ponto 2.11.1. e 2.11.3.

O interesse dos alunos no que respeita à poesia dividiu-se pelo som das palavras e pelo ritmo das palavras, entendemos ter sido um fator positivo a capacidade de perceção do som e do ritmo das palavras, aspeto implicitamente relacionado com os conteúdos musicais. Este dado, remete-nos para a questão da importância da multidisciplinaridade. Para Doyle (1986, cit. por Magalhães 2014) o professor deve possuir um espírito aberto, privilegiando a criatividade no que se relaciona com a aplicação de estratégias, ponto 2.11.

Um outro aspeto que pudemos constatar, foi a intervenção da família no processo criativo, pela introdução do elemento poesia, uma vez que na criação de rimas em casa, a maioria dos alunos revelaram a existência de apoio familiar neste processo, implicando maioritariamente as mães, mas também os pais, além de outro elemento não especificado. É referida no nosso enquadramento teórico a importância da intervenção familiar, não obstante, O'Neill e McPherson in. Parncutt e McPherson (2002) entenderem que a quantidade de teorias que contribuem para o estabelecimento de uma ligação causa efeito ser ainda escassa. Já para O'Neill & Sloboda (1995, cit. Por Pinto, 2004), o contexto familiar é importante pelo papel que os pais desempenham nos primeiros patamares da aprendizagem musical.

No que concerne à dificuldade dos alunos em tocar em grupo, registamos que esta não teve qualquer expressão, ou seja, todos os alunos consideraram não terem dificuldade em executar a suas partes. Acreditamos que foi crucial o facto de termos implicado cada professor no projeto, por forma a que estes em contexto de aula pudessem trabalhar as partes dos alunos individualmente, sublinhando a importância do projeto e do papel que cada aluno teria de desempenhar. Como referíamos no enquadramento teórico no 2º capítulo, ponto 2.9., os professores pela proximidade podem desenvolver uma relação, num contexto de estudo de instrumento por exemplo, pode afetar positivamente a aprendizagem e, conseqüentemente o beneficiar o desempenho do aluno (Kennell, 2002, p. 244, cit. por Serra-Dawa, 2010).

Morissette e Gingras (1998) referem a sua convicção em relação à introdução dos afetos associados aos objetivos programados, apoiados no que considera uma filosofia de encorajamento pela ação autónoma ou orientada pelo desenvolvimento de processos criativos, conforme referimos no capítulo 2, pontos 2.2.3. e 2.11.

O desenvolvimento da capacidade de memorização é um conteúdo que assiste particularmente ao ensino da música, das respostas que obtivemos o registo relativo a alguma dificuldade, ainda que não expressivo. Pelas características do trabalho foram abordadas a memorização auditiva, visual e cinestésica, desenvolvida no ponto 2.4., pelo que revela o questionário, os alunos não tiveram grande dificuldade em memorizar. Recordo, no entanto, uma aula em que as flautistas exibiram uma cara de aflição quando pedimos que memorizassem tudo. Ainda nessa mesma aula desenvolvemos uma estratégia que acabou por se revelar eficaz, que consistia em memorizar a primeira frase e associá-la a uma parte do texto cantado. Duas aulas depois já tocavam sem qualquer apoio escrito. Neste aspeto acreditamos que o projeto contribuiu para o desenvolvimento da capacidade de memorização, até através da interdisciplinaridade, na medida em que o texto poético serviu de suporte para as alunas de flauta poderem relacionar o que tocavam com quando tocavam, sem terem necessidade de contarem compassos de espera.

Verificamos que as opiniões se dividiam, no que respeita ao tempo de estudo durante o ano letivo. Remetendo para o ponto 2.2.4. e 2.5. deste trabalho, referimos uma vez mais Clarke (2002, cit. por Cardoso 2007) que a propósito da aprendizagem de um instrumento, salienta as particularidades únicas desta aprendizagem, à qual estão associadas inúmeras competências: *motoras, auditivas, performativas, expressivas*, além de competências de *leitura musical* quando se trata do ensino especializado. Existem diversos fatores que contribuem para o número observado. Atendendo à idade precoce dos alunos e aos fatores de motivação associados a esta prática os dados equilibrados sugerem-nos um número interessante de alunos intrinsecamente motivados ponto 2.2.2. Remete-nos ainda para o papel da família no qual os pais desempenham um papel importante no desenvolvimento da motivação intrínseca, ao privilegiarem o esforço em relação ao talento. Este aspeto é particularmente importante nos primeiros anos de estudo das crianças (O'Neill & Sloboda, 1995, cit. Por Pinto, 2004)

Esta constatação remete-nos, ainda, para a teoria da autodeterminação que advém da satisfação de diversos contextos facilitadores das necessidades psicológicas básicas e do aumento da motivação autónoma abrangendo a motivação intrínseca, ponto 2.2.1. do nosso enquadramento teórico. Neste aspeto particular, o professor pode desempenhar um papel muito importante em articulação com as famílias e a própria escola no desenvolvimento de estratégias não desconsiderando a importância das fontes de motivação extrínseca no desenvolvimento da motivação intrínseca dos alunos como referimos no ponto 2.7.

Como revela o inquérito, verificamos que a maioria precisava da lembrança paternal para estudar, o que uma vez mais nos remete para a importância da família, nesta fase da aprendizagem A presença paternal pode entender-se com um fator de motivação extrínseca na promoção do desenvolvimento da motivação intrínseca, ou seja, como já referimos a cultura da ideia do esforço necessário para atingir novos patamares, a sobrepor-se ao talento. Isto é importante quando estamos na presença de indivíduos cujo desenvolvimento da sua atividade está ainda dependente de fatores externos, muitas vezes traduzidos em recompensas que produzem um efeito de prazer não encontrado na atividade, ponto 2.2.3., do nosso enquadramento teórico. Os que o faziam autonomamente são desde cedo indivíduos internamente motivados, demonstram naturalmente interesse, confiança e entusiasmo, o que se reflete numa evolução da *performance*, “da persistência e da criatividade, sendo

possuidor de um bem-estar genérico, autoestima e vitalidade elevadas.” Ponto 2.2.2. do nosso enquadramento teórico. De salientar é o número de indivíduos que nesta idade demonstraram já possuir um grau de motivação intrínseca, que lhes permite estudarem sem que os pais os lembrassem.

Apreciamos o espírito de sacrifício manifestado pelos alunos, quando entenderam que o aumento do tempo de aula contribuiu para uma maior aprendizagem. Concordamos com esta perceção na medida em que, durante algumas aulas foi visível que quando os alunos estavam a começar a absorver o que se pretendia, tinham de ir embora não restando tempo para consolidar a aprendizagem, o que se traduzia no esquecimento até á aula seguinte. Este aspeto foi substancialmente melhorado, pese a manifestação de cansaço expressada algumas vezes pelos alunos. Além disso existe o facto de eles gostarem de tocar uns com os outros, isso pode observar-se na resposta à questão em que se tenta perceber o gosto entre a poesia e a música, os alunos escolhem a segunda por maioria muito expressiva, apenas uma resposta disse ter gostado mais da poesia.

Dentro do espírito de verdadeiro trabalho cooperativo, através do qual as estratégias se vão adaptando aos acontecimentos, surge na parte final do projeto a ideia de se fazerem desenhos que seriam utilizados como elemento cénico na apresentação da obra poético-musical. A intenção passou por manter o espírito criativo ativo. A motivação seria totalmente intrínseca, os alunos teriam simplesmente que gostar da ideia e contribuir para a tarefa, no entanto, não foi uma ideia com muito participação, principalmente na turma em observação. Acreditamos que alguns fatores externos podem ter contribuído para isso, como o facto de estarmos quase no fim do ano letivo, os alunos estarem já bastante cansados e ser também época em que têm de se preparar para as provas nas escolas.

Se compararmos os dados da a autoavaliação dos alunos em relação à sua prestação no concerto, com os dados relativos ao estudo desenvolvido durante o ano letivo, verificamos que apesar de não serem coincidentes, apresentam valores aproximados. Essa proximidade sugere-nos que inclusivamente apresentemos os gráficos relativos a essas questões, para um melhor entendimento.



Figura 7. Dados das respostas às Questões sobre o Tempo de Estudo e a Autoavaliação no Concerto

Os números estão perto de uma coincidência, o que nos remete para a teoria da autoeficácia, pela consciência do alcance dos objetivos e do valor da competência no desenvolvimento da tarefa. A autoeficácia determina os comportamentos e a energia empregue, sustenta ainda, a perseverança quanto às dificuldades influenciando escolhas O’Neill e McPherson (in. Parncutt e McPherson, 2002, cit. por Ribeiro, 2015).

Indivíduos fortalecidos quanto à crença na sua autoeficácia, encaram as dificuldades como desafios superados e atribuem os eventuais fracassos à insuficiência do esforço desenvolvido, ou, à falta de habilidades/conhecimentos adquiridos/os. Em sentido contrário os indivíduos que convivem com a dúvida das suas capacidades, revelam-se intimidados no confronto com a tarefa. Reduzem as expectativas e, desenvolvem um débil compromisso no que respeita ao alcance dos objetivos” (Bandura, 1994, p. 71, cit. por Dayane, 2016, adaptação nossa), ponto 2.2.1. do nosso enquadramento teórico. Indivíduos conscientes da sua autoeficácia, enfrentam as dificuldades como desafios vencidos e atribuem os fracassos ao pouco esforço desenvolvido, ou, à falta de habilidades e de conhecimentos adquiridos. (Bandura, 1994, p. 71, cit. por Dayane, 2016, adaptação nossa).

Sobre o nervosismo em palco as respostas dividiram-se, no entanto, com um dado que nos sugere alguma reflexão porque o número dos alunos que disseram estarem nervosos, foi maior do que o número dos alunos que disseram não estarem nervosos. Normalmente este estado de ansiedade associado a um sentido de responsabilidade, é mais conotado com faixas etárias mais elevadas, no entanto, a maioria dos alunos disse estarem nervosos o que revela um elevado sentido de responsabilidade. Este dado contrasta com a maioria dos alunos terem dito que não foi difícil tocar na miniorquestra e ter sido fácil aprender as suas partes. Seria expectável que o sentimento de facilidade na execução contribuísse para baixar o índice de stress, mas isso não aconteceu. Neste caso a perceção do elevado sentido de responsabilidade, esbarra com Fontaine (1990, p. 122, cit. por Ribeiro, 2015) que refere, que os grupos tendencialmente promovem uma descida dos níveis de ansiedade. Por último, contrasta também com a unanimidade da pergunta seguinte, sobre o gosto de ter tocado na Miniorquestra, ponto 3.2.2., principalmente se fundamentada por Spielberger (1983) e Lazarus (1991) que entendem que o estado de ansiedade é uma resposta emocional isenta de prazer, ponto 3.2.1. do nosso enquadramento teórico.

Sinico et al. (2012, p. 939, cit. por Cunha 2013) refere que associa o nível de ansiedade ao grau de dificuldade. Como já referimos os alunos não acharam difícil, então acreditamos que essa ansiedade dizia respeito ao sentido de responsabilidade.

Finalmente numa referência à última pergunta deste inquérito, todos os alunos manifestaram, o seu interesse na continuidade do projeto. Recordamos sobre esta questão um aspeto já anteriormente referido, que revela o envolvimento dos corpos dirigentes da Academia de Música de oliveira de Azeméis, aquando do ensaio de colocação na tarde do dia do concerto:

A Melhor Miniorquestra do Mundo, um projeto com pernas para andar.

7. Considerações finais

Entendemos que os dados analisados nesta investigação nos possibilitam considerar que a multidisciplinaridade, enquanto estratégia, pode desempenhar um papel muito importante no desenvolvimento do processo ensino aprendizagem da música.

No caso particular deste trabalho de investigação, referimo-nos à introdução da poesia em contexto de aula de música, com o intuito de perceber se a poesia enquanto estratégia poderia contribuir para o aumento dos níveis de motivação nos alunos de música para o estudo de instrumento, tanto na guitarra, como nos outros instrumentos.

A poesia foi introduzida como intuito de, em conjunto com os alunos de Classe de Conjunto Iniciação e Guitarra, criarmos uma obra poético-musical com intervenção direta dos alunos no processo de criação.

Embora uma análise menos informada e menos ponderada pudesse sugerir alguma distância entre as duas formas de expressão artística, a história remete-nos para uma conclusão contrária, na medida em que a poesia e a música terão nascido em simultâneo, como sugere Cavalcanti (2009) a poesia era feita essencialmente para ser cantada. Englund (2005, p.16) enfatiza a existência de uma relação metafórica entre as duas formas de arte. Ainda que a música instrumental, entretanto se tenha afirmado, a sua ligação com a poesia continua a ser um facto incontestável na contemporaneidade. Acreditamos que, não obstante as mais diversas aprendizagens possuírem características próprias relativamente às diversas áreas em que as caracterizam, estar a definir fronteiras que as limitem inibindo-as do contacto entre elas, pode revelar-se uma atitude castradora, amputando dessa forma o ensino aprendizagem da mais-valia inquestionável que é a partilha.

As respostas obtidas pelos inquiridos aos alunos, aos professores e aos Encarregados de Educação, no que respeita à motivação, sublinham os modelos teóricos abordados na segunda parte deste trabalho, no capítulo 2, ponto 2.2.. Foi possível verificar que as estratégias utilizadas com vista a desenvolver a autoeficácia e a promover o autoconceito positivo dos alunos produziram efeitos expressivos na sua motivação para a aprendizagem. No alinhamento das sugestões de Csikszentmihalyi (1990), Hallam (2002), Bandura (1982), O'Neill e McPherson (2002), estes resultados surgem pela implementação de atividades que sendo exequíveis, possuem objetivos desafiantes. São implementadas com respeito pelo ritmo de desenvolvimento de cada sujeito, no entanto, apelam ao seu espírito competitivo especialmente em atividades de grupo. No que se refere particularmente ao papel dos professores, todos os aspetos revelados são fundamentados pela literatura descrita por Jesus, French e Raven (1967), pela influência que estes podem ter no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, bem como, na diminuição do *stress*, considerando sempre, como sugere Gainza (1988), a mais-valia dos afetos.

Nesta perspetiva, a aprendizagem coletiva e a apresentação do resultado do trabalho nela desenvolvida em contexto de concerto comprovaram ser recursos preciosos na tentativa de aumentar os níveis de motivação dos alunos na aprendizagem da música e do instrumento designadamente da guitarra.

Esta atividade foi propícia ao desenvolvimento de experiências que se revelaram gratificantes para os alunos. Desde a consciência de uma participação efetiva na construção de uma obra poético-musical, podendo aferir da sua evolução, a atribuição de uma tarefa cuja execução dependia unicamente das suas capacidades enquanto instrumentistas, com a conseqüente percepção das suas capacidades, a possibilidade de partilha de competências e o desenvolvimento de um espírito de entreajuda. Estes foram aspetos que se refletiram num aumento das expectativas e da autoeficácia, com o inevitável aumento dos níveis de motivação.

Destaca-se a sempre determinante presença familiar com a importância do papel por ela desempenhado na motivação dos alunos, esta importância é confirmada por uma presença interventiva por parte dos pais durante o desenvolvimento deste projeto. Esta presença foi algo constante desde o início da sua implementação e foi visível na criação das rimas, na preocupação em saber se os alunos sabiam tocar as suas partes, na constante intervenção no que respeita ao facto de lembrarem os alunos para a importância de estudar o instrumento, no apoio que nos deram quando foi necessário aumentar o tempo das aulas, no desenvolvimento dos desenhos que como referimos proporcionaram inclusivamente, a designada tarde em família em que todos pintavam, no apoio na semana do concerto final na qual fizemos ensaios praticamente todos os dias e durante a qual a assiduidade foi praticamente total e por fim, nas respostas ao inquérito que fizemos com uma adesão de quase 100% dos inquiridos.

Por isto foi evidente que provocar o interesse dos Encarregados de Educação pelo trabalho que nos propomos desenvolver, encorajando-os a participarem o mais ativamente possível, é muito importante para aumentar os níveis de motivação dos alunos. Estes pressupostos estão em conformidade com as investigações de O'Neill e Sloboda, Sosniak, Howe e Sloboda e, Manturszewska (1990), no que respeita à importância do contexto familiar relativamente ao seu contributo para o desenvolvimento dos níveis de motivação intrínseca.

Já abordados acima, e no que respeita ao desenvolvimento da capacidade criativa e de memorização e à consolidação da memorização, os dados que recolhemos apontam no sentido de podermos referir que os professores maioritariamente consideram que esse contributo foi um facto. Acresce o que se refere à evolução técnica enquanto instrumentistas, indo aos aspetos relacionados com o fomento da responsabilidade individual e coletiva das crianças, conducente com a evolução e adequação das competências sociais. Por outro lado, o concerto proporcionou uma experiência única até então aos alunos da Classe de Conjunto de Iniciação e Guitarra, no que se refere à capacidade de tocar em grupo, através da capacidade de coordenação e sincronia de grupo, quer a nível musical, quer a nível gestual, bem como ao desenvolvimento da capacidade auditiva e de reação. Este tipo de atividade proporciona, ainda, dinâmicas de aprendizagens sustentadas pela imitação e pelo brio, não só em relação ao professor, mas também aos colegas mais competentes. Os resultados obtidos sustentam os pressupostos teóricos de Bandura, Vygótsky, Johnson e Johnson, anteriormente referidos.

Relativamente à percepção dos alunos, os resultados positivos que observamos tanto no seu empenho como no seu entusiasmo, comprovam não só a sua adaptação à atividade, como lhe atribuem a eficácia questionada no início revelando que, estratégias musicais, com e em contextos adequados, produzem efeitos positivos,

proporcionam um envolvimento e conseqüentemente uma atribuição de importância à aprendizagem do instrumento, designadamente guitarra. Como sustenta Lemos na sua reflexão sobre as atividades motivadas extrinsecamente, no entanto reguladas internamente, ponto 2.2.3. do nosso enquadramento teórico.

Toda a envolvimento que rodeou a preparação no concerto com o ensaio de colocação, no qual foi necessário fazer algumas experiências relacionadas com a captação do som, por exemplo, a colocação de monitores de palco, o trabalho de equilíbrio desse som no palco com a participação dos alunos que diziam se estava bom, ou se não ouviam, o próprio concerto em si com a presença dos pais, familiares e amigos, bem como dos próprios professores de instrumento.

A consciência do seu contributo na construção da obra poético-musical, o facto de o nível de dificuldade da execução, sempre que necessário, ter sido adequado às reais capacidades dos alunos conseqüentemente refletida na performance musical gerou a percepção de objetivo alcançado no final do concerto, refletindo-se no desejo de continuar os estudos musicais. Além da música em si, existem objetivamente elementos externos ainda que com ela relacionados que surgem do contexto social, no qual o aluno se insere, que têm um papel determinante principalmente nos fatores de persistência para o estudo da música, como sustenta a literatura incluída neste trabalho, nomeadamente Mcpherson e Thompson, Davidson et al. (1998), na referência a variáveis extramusicais, com um papel muito importante na construção da identidade musical do aluno.

Partindo dos questionários efetuados aos professores, pais e alunos, podemos dizer que as opiniões relativamente ao trabalho desenvolvido e apresentado no concerto de fim de ano letivo, foram positivas. Todos expressaram o seu contentamento, pela qualidade do trabalho, pela temática introduzida e pelos resultados que foram obtidos.

De nossa parte, resta a satisfação pelo trabalho desenvolvido, com a consciência de que ao introduzirmos a poesia em contexto de aula de música, acreditarmos, pelo dados obtidos, que os objetivos a que nos propusemos foram alcançados, isto é, pela introdução desse elemento, construímos uma obra poético-musical em colaboração com os alunos, contribuindo assim, para o desenvolvimento da capacidade criativa; no desenvolvimento da aprendizagem cooperativa, conseguimos trabalhar e tocar a obra entretanto musicada, desenvolvendo estratégias de motivação baseadas na criação poético-musical, contribuindo desse modo para a consolidação da concentração e desenvolvimento da capacidade de memorização; executamos a obra no concerto de fim de ano letivo, envolvendo a comunidade escolar no apoio à participação no concerto final. A participação neste concerto foi o resultado artístico visível deste projeto, ou seja, a participação da denominada **Melhor Miniorquestra do Mundo**, pretendendo-se que o resultado se prolongue nos próximos anos. A apresentação deste trabalho conseguiu contagiar toda a plateia com a alegria dos alunos por estarem a participar como instrumentistas e pode ainda ter criado a possibilidade de este ser um conceito com futuro no âmbito da instituição.

8. Referências:

8.1. Bibliografia

Balancho, M. J. S., Coelho, F. M. (1996). *Motivar os alunos*. Lisboa. Texto Editora.

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

Englund, A. (2012). *Still Songs: Music In and Around the Poetry of Paul Celan*. London: Routledge.

Fontes, A., Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa. Livros Horizonte Grout,

Morissette, D., Gingras, M. (1998). *Como Ensinar Atitudes – Planificar, Intervir, Avaliar*. Lisboa. Edições ASA.

Pires, R. V. (2017). *A poesia na escola – Estratégias motivacionais*. Lisboa. Chiado Editora.

Serra et al. (1986). *Motivação e Aprendizagem - Elementos básicos de psicologia científica*. Porto. Autores e Contraponto, edições.

Tavares, J., Pereira, A. B., Gomes, A. A., Monteiro, S. M., Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Poto. Porto Editora, LDA.

Tucker, J. L. (2003). *Better Practice in Musc Education - Better Practice in Arts Education, Volume II Building Effective Teaching Through Educational Research*. Baltimore. Jr. Series Editor

8.2. Webgrafia:

AARON Copland, A. (1974). Como ouvir (e entender) música. Tradução de Luiz Paulo Horta LUIZ. Artenova. Brasil. Acedido a 01-04-2018. Disponível em: <https://ensaiosflutuantes.files.wordpress.com/2016/03/como-ouvir-e-entender-musica-aaron-copland.pdf>

Aguiar, M. C. (2011). Música e poesia: A relação complexa entre duas artes da comunicação. SCRIBD. Acedido em 22/11/2017 (<https://pt.scribd.com/document/53689377/Maria-Cristina-Aguiar-Relacao-Complexa-entre-Duas-Artes-de-Comunicacao-Musica-Poesia>)

Almeida, B. F. C.; Wolffenbüttel, C. R. (2015). *Sintaxe musical: entendendo a aprendizagem da leitura de partituras musicais*. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Araújo, R. C., Cavalcanti, C. L. R. P., Figueiredo, E. (2009). *Motivação Para a Prática musical: Tow Studies In The Higher Education Context*. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.10, n.esp., p.249-272, out. 2009 – ISSN: 1676-2592. Acedido a 20-03-2018. Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/index.php/article/view/0000007840/488a05dbf3722cc806cd09f93967810d>

Barrera, S. D. (2010). *Teorias cognitivas da motivação e sua relação com o desempenho escolar. Poésia Pedagógica, 2*, 159-175. Acedido a 22 de março de 2013. Disponível em: www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/14065/8886

Cardoso, F. (2007). *Papel da Motivação na aprendizagem de um instrumento*. Escola Superior de Música de Lisboa. Acedido a 15-03-2018. Disponível em: https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1886/1/Artigo_apem_junho_2007.pdf

Carvalho, M. V. (2001). *As Ciências Musicais na Transição de Paradigma*. M. V. Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, n.º 14, Lisboa, Edições Colibri, 2001, pp. 211-233. Acedido a 06-04-2018. Disponível em: <https://run.unl.pt/handle/10362/7937>

Cavalcanti, L. M. D. (2009). *Musica e Poesia em Manuel Bandeira. Vagão-volume 3 (2009) – 1-93*. ISSN 1983-1048. Acedido a 31-03-2018. Disponível em: <http://www.uel.br/pos/letras/EL/vagao/EL3Art3.pdf>

Chagas, M. C. (2012) *Letras, Sons e Ecos: A Musicalidade na Poesia de José Craveirinha*. Disponível em: <http://www.letras.ufrj.br/posverna/mestrado/ChagasMC.pdf>. Acedido a: 16-07-2018.

Citações Musicais. *Música nos Poetas. Meloteca Sítio de Musicas e Artes*. Acedido a 31-03-2018. Disponível em: <https://www.meloteca.com/citacoes-poesia.htm>

Cole, M., Wertsch, J. *Beyond The Individual-Social Antinomy in Discussions of Piaget and Vygotsky*. University of California. San Diego. Calif. and Washington University. St. Louis. Mo. USA. Acedido em 06-03-2018 pelas 23h00. Disponível em: <http://lhc.ucsd.edu/People/MCole/Beyond%20the%20individual-social%20antimony.pdf>

Condessa, J. (2011). *A motivação dos alunos para continuarem seus estudos em música*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Musica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Música, área de concentração: Educação Musical. Acedido a 02-03-2018. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/32473/000787134.pdf?sequence=1>

Conservatório de Música de Viseu Dr. José de Azeredo Perdigão. *Grupo disciplinar: Guitarra Clássica Critérios de Avaliação*. Acedido a 22-10-2017. Disponível em: <http://www.conservatorio-viseu.org/images/pdf/guitarracrmviseucavplan.pdf>

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row. Acedido a 18-03-2018. Disponível em: <https://pt.scribd.com/book/163652512/Flow-The-Psychology-of-Optimal-Experience>

Cunha, A. S. (2013). Ansiedade na performance Musical: causas, sintomas e estratégias de estudantes de flauta. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/70226/000876718.pdf?sequence=1>. Acedido a. 06-06-2018

Donato, E. S. C. (2015). *Da melodia à letra: utilizando a música como estratégia de leitura*. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras, Cultura, Educação e Linguagens – PPGCEL pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Campus de Vitória da Conquista/BA. Acedido a 02-04-2018. Disponível em: <http://alpha.unipam.edu.br/documents/18125/1021219/Da+melodia++à%20letra++utilizando+a+música+como+estratégia+de+leitura.pdf>

Estevam, A. R. O. (2015). *Concerto de Natal, Estudo sobre Aprendizagens Musicais e Sociais em Jovens de 2o Ciclo*. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/9812/1/Dissertação%20de%20Mestrado%20-%20Ana%20Rita%20Estevam.pdf> : Acedido a 01-07-2'18

Firmiano, E. P. (2011). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula*. Programde de educação em Células Cooperativas – PRECE. Acedido a 28-03-2018. Disponível em: https://www2.olimpiadadehistoria.com.br/vw/118b0SK4wNQ_MDA_b3dfd_/APOSTILA%20DE%20Aprendizagem%20Cooperativa%20-%20Autor-%20Ednaldo.pdf

Hallam, S. (2002). *Musical motivation: Towards a model synthesising the research*. Institute of Education, University of London. London. Acedido a 21-03-2018. Disponível em: <http://discovery.ucl.ac.uk/10002218/1/Hallam2002Musical225.pdf>

II Encontro de Bandas de Música de oliveira de Azeméis. http://www.bandasfilarmonicas.com/cpt_noticias/ii-encontro-de-bandas-de-musica-de-oliveira-de-azemeis/

Jesus, S. N., (2008). *Estratégias para motivar os alunos*. Acedido a 17-03-2018. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Wu46qgfwRpoj:revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/download/2753/2101+&cd=3&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt>

Junior, F. A. C., Borges-Andrade, j. E. (2008). *Uso do conceito de aprendizagem em estudos relacionados ao trabalho e organizações*. Universidade de Brasília, Brasília-DF, Brasil: Acedido a 13/02/2018

MacDonald, R, Hargreaves, DJ & Miell, D, (2012). *Musical identities mediate musical development*. in G McPherson & G Welch (eds), Oxford Handbook of Music Education. vol. 1, Oxford University Press, Oxford. Acedido a 22-03-2018. Disponível em: <http://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199730810.001.0001/oxfordhb-9780199730810-e-8>

Machado, J., Alves J. M. (2013). *Melhorar a Escola – Sucesso Escolar, Disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*. Faculdade de Educação e Psicologia. Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano (CEDH) & Serviço de Apoio à Melhoria das Escolas (SAME) Universidade Católica Portuguesa. Porto. Acedido a 17-03-2018. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/14704/1/Motivar%20os%20alunos,%20motivar%20os%20professores%20Faces%20de%20uma%20mesma%20moeda.PDF>

Magalhães, A. M. C. (2014). *A Aprendizagem Cooperativa Enquanto Estratégia para Promoção da Atenção dos Alunos. O caso de uma turma de 10º ano na disciplina de Economia A*. Mestrado em Ensino de Economia e Contabilidade. Universidade de Lisboa. Acedido a 27-03-2018. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/17963/1/ulfpie047139_tm_tese.pdf

Maslow, A. H., (1970). *Motivation and Personality*. Harper & Row Publishers 1954. Acedido a 16-03-2018. Disponível em: http://s-f-walker.org.uk/pubsebooks/pdfs/Motivation_and_Personality-Maslow.pdf

Ministério da Educação (2006). Ensino da música 1º Ciclo do Ensino Básico-Orientações programáticas. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Acedido a 14-02-2018. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/AEC/ensino_da_musica_1.pdf

Morais, M. F. (2011). *Criatividade: Desafios ao conceito*. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/15332>. Acedido a: 03-06-2018

Neves, M. A. T. (2011). *A performance musical: factor de motivação no estudo do instrumento* (Dissertação de Mestrado em Ensino da Música). Universidade de Aveiro – Departamento de Comunicação e Arte. Acedido a 17-03-2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/7412>

Ovejero, B. A. (1990). *Aprendizaje Cooperativo, PPLL*. España. Copyright © 2018 Companhia Teresiana em Portugal. Acedido a 20-03-2018. Disponível em: <http://www.teresianasstj.com/index.php/metodologias/aprendizagem/161-metodos-de-aprendizagem-cooperativa>

Parncutt, R. & McPherson, G. (2002). *The Science & Psychology of music performance: Creative Strategies for Teaching and learning*. New York: Oxford University Press. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/323543759/The-Science-and-Psychology-of-Music-Performance-pdf>

Pereira, M. J. T. A., (2011). *Motivação dos Alunos No Ensino Especializado da Música- Implementação de Uma Ferramenta Metodológica*. Acedido a 15-03-2018. Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/7574/1/244881.pdf>

Pinto, A. (2004). *Motivação para o Estudo da Música: Factores de Persistência*. Acedido a 15-03-2018. Disponível em: <https://cipem.files.wordpress.com/2012/01/04-alexandrina-pinto.pdf>

Ramos, T. D. (2012). *Audição e imitação como estratégias de aprendizagem de um instrumento*. Disponível em: https://ria.ua.pt/bitstream/10773/10157/1/Dissertação_Teresa%20Ramos.pdf. Acedido a: 29-06-2018.

Ribeiro, D. (2015). *Motivação para o estudo de instrumento em escolas profissionais*. (Dissertação para Obtenção de Grau de Mestre em Ensino de Música). Universidade Católica Portuguesa. Acedido em 18-03-2018. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/19371/1/Dissertação%20Diana%20Ribeiro.pdf>

Rosa, A. R. Z., (2015). *A motivação do adolescente para aprendizagem e a prática do violão na cidade de Curitiba (PR)*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Artes, Comunicação e Design, Programa de Pós-Graduação em Música. Acedido a 17-03-2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38827/R%20-%20D%20-%20ANDERSON%20ROBERTO%20ZABROCKI%20ROSA.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Rovisco, R. I. D. (2015) *Grandes Obras Grandes Artistas Abordagem da Obra de arte em jardim de Infância*. Escola Superior de educação de Lisboa. Disponível em: <http://docplayer.com.br/43562481-Grandes-obras-grandes-artistas-abordagem-da-obra-de-arte-em-jardim-de-infancia-5-6-anos.html>. Acedido a 26-06-2018

Sacramento, C. (2014). Desenvolver competências de recolha e tratamento da informação na aprendizagem da História e Geografia no 1.º e 2.º CEB. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3798/1/Desenvolver%20competências%20de%20recolha%20e%20tratamento%20da%20informação%20na.pdf>. Acedido a: 25-04-201-

Samuelsson, I. P., Carlsson, M. A. (2008). *The Playing Learning Child: Towards a pedagogy of early childhood*. Go'teborg University, Sweden. Acedido a 10-03-2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00313830802497265?needAccess=true>

Santos, F. G. (2010). *Análise da Atenção e Concentração para Atletas de Ginástica Aeróbica Esportiva através de um Referencial Teórico*. Disponível em: <http://www.eeffto.ufmg.br/biblioteca/1807.pdf>. Acedido a: 04-06-2018

Serra-Dawa, S. (2010). *The teacher-student relationship in one-to-one singing lessons: a longitudinal investigation of personality and adult attachment*. Unpublished PhD thesis. University of Sheffield.

Silva, S. R. (2012) . *Poesia: o indispensável supérfluo, Um percurso pelas "rimas traquinas"*. Instituto de Educação - Universidade do Minho. Acedido em 26/12/2017. (<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/22083/1/Poesia-rimas%20traquinas.pdf>)

Sousa, G. C. (2016). *Concertos por estudantes de violino em contextos diversificados: motivação, aprendizagens e perceções*. Acedido a 15-03-2018. Disponível em: <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/5467/1/Gonçalo%20Sousa.pdf>

Sousa, G. C. (2016). *Concertos por estudantes de violino em contextos diversificados: motivação, aprendizagens e perceções*. Disponível em: <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/5467/1/Gonçalo%20Sousa.pdf>. Acedido a: 15-01-2018.

Vitorino, L. M. N. (2014). *Composição de bandas sonoras para filmes de animação*: Disponível em: https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6489/1/LuisVitorino_RelatorioMestrado_abril2014.pdf : Acedido a 27-06-2018

Wiebe, S. (2010). *A poet's journey as a/r/togrpher: Teaching poetry to create a community of practice with junior high school students*. University of Prince Edward Island. Acedido em 27/11/2017. (https://www.researchgate.net/profile/Sean_Wiebe/publication/209505249_A_poet%27s_journey_as_artogrpher_Teaching_poetry_to_create_a_community_of_practice_with_junior_high_school_students/links/00b495253459c56954000000.pdf?origin=publication_detail)

Anexos

Anexo A. Escala e Arpejo de Fá Maior em duas oitavas

F - Major scale

1 3 0 1 3 0 2 3 0 2 3 1 3 0 1
p----- i m-----
0 3 1 3 2 0 3 2 0 3 1 0 3 1
p-----

1025

Arpejo de Fá Maior em duas oitavas

F - Major

1 4 2 3 2 1 1 1 2 3 2 4 1
p i m a i m a m i a m i p
⑥ ⑤ ④ ③ ③ ③ ③ ③ ③ ③ ③ ③ ③ ③ ③

Anexo B. Andante (F. Carulli) Pag.1

M. CARCANO

Andante

F. CARULLI

Andante

FINE

E. 1281 B.

Andante (F. Carulli) Pag.2

The image shows a page of musical notation for the piece 'Andante' by Ferdinando Carulli. The page is numbered 'Pag.2'. The music is written in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 3/4 time signature. The score consists of six systems of music. The first five systems are in treble clef with a key signature of one sharp and a 3/4 time signature. The sixth system ends with the instruction 'D. C. al Fine'. The seventh system is marked 'Andante' and is in treble clef with a key signature of one sharp and a 3/4 time signature. The eighth system is in bass clef with a key signature of one sharp and a 3/4 time signature. The composer's name 'M. CARCASSI' is printed at the end of the page.

Anexo C. Gigue (Johann Anton Logy)

7

7. Gigue

Johann Anton Logy
1650 - 1721

ECH 2111

Anexo D. Cubana (Patrick Benahm)

Cubana

Vivo (♩ = 100-120)

Patrick Benahm
(born 1940)

8

Copyright © Hampton Music Publishers.
Used by permission.

Anexo E. Estudo Nº1 op. 44 F. Sor

122 FERNANDO SOR THE COMPLETE STUDIES FOR GUITAR

TWENTY FOUR LITTLE PROGRESSIVE PIECES, OPUS 44

AVERTISSEMENT
Ondra, sans doute, que cet ouvrage devait faire partie de ma méthode, et que par conséquent j'ai eu tort de le publier séparément. On aurait raison si en écrivant la méthode j'eusse eu un but bien différent de celui qui m'a décidé à entreprendre ce travail. Si le seul mobile qui me conduisait eut été le débit de mon ouvrage je n'aurais consulté que le désir de ceux qui n'en font acquisition que dans l'espoir d'y trouver beaucoup de jolis morceaux faciles à déchiffrer, auxquels ils portent exclusivement leur attention, ne regardant dans la partie instructive que le doigté de la gamme dans trois ou quatre tons tout au plus, mais je me devais à moi-même non seulement de ne point tromper le lecteur, mais encore d'empêcher qu'il se trompe, en évitant tout ce qui pourrait lui faire négliger l'objet principal. Celui qui voudra sincèrement apprendre me saura gré d'une omission dont d'autres me blâmeront peut-être; car en exécutant les morceaux contenus dans ce cahier il y trouvera appliqués des principes qui étant déjà fixés dans sa mémoire lui donneront une lumière d'après laquelle il trouvera l'exécution bien plus facile que s'il les eut essayés avant d'être bien cimentés dans les principes fondamentaux. Ceux qui n'aimeraient pas une méthode telle que j'entends qu'elle doit être ne doivent pas faire acquisition de la mienne: ces 24 morceaux étant tous doigtés sont assez pour les mettre à même de jouer machinalement de la musique composée dans le genre de celle que des esprits bienveillants qualifient d'injouable tout en disant qu'ils la jouent. [from the original edition]

NOTE
It will surely be said that this work should be part of my method, and that consequently I was wrong to publish it separately. That would have been justified if, when writing the method, I had a quite different goal from the one which convinced me to undertake this project. Had the sales of my book been my only guiding motivation, I would have only satisfied the whims of those who bought it, hoping to find lots of pretty pieces, easy to sight-read to which they could devote all their attention, looking only at the instructions for fingering scales in three or four keys at most. I owed it to myself, however, not only not to deceive the reader, but also to spare him from deceiving himself, by avoiding anything which could distract him from the principal objective. He who sincerely wants to learn will be grateful to me for an omission on account of which I will probably be criticised. When he plays the pieces contained in this book, he will find that some of the principles already inscribed in his memory will be clarified. He will then find performing the pieces much easier than if he had tried them before these fundamental principles were sufficiently embedded. Those who are not interested in a method as I conceived it are advised not to purchase mine. These twenty four pieces, all being fingered, are sufficient to enable them to play this style of music mechanically, and which well-intentioned spirits characterise as unplayable, while at the same time claiming to be able to play it.

Ne levez le doigt qui presse une corde jusqu'à ce que vous en ayez besoin pour être employé ailleurs. [from the original edition]

Do not release a finger pressing down a string until it is needed elsewhere.

Andante

No. 1

CHANTERELLE 491

Anexo F. Andantino (F. Carulli)

Group B

ANDANTINO

Edited by Norman Vaux FERDINANDO CARULLI
1770-1841

The musical score is written on a single staff in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 3/4 time signature. It consists of six systems of music. The first system begins with a first ending bracket (I) and a dynamic of *f*. The second system features a *sfz* dynamic and a triplet of eighth notes. The third system includes a *f* dynamic and a triplet of eighth notes. The fourth system starts with a *p* dynamic, followed by a *mp* dynamic and a *sfz* dynamic, and ends with a *mf* dynamic. The fifth system begins with a *sfz* dynamic and a *mp* dynamic. The sixth system starts with a *sfz* dynamic, followed by a *mf* dynamic and a *crescendo* marking, and ends with a *f* dynamic. Performance instructions include *rallentando* at the beginning of the fourth system and *Da Cap al Fine* at the end of the sixth system. The piece concludes with a *Fine* marking.

© Copyright 1993 by Trinity College of Music

Anexo G. Estudo Nº1 (Leo Brouwer)

GROUP A 3

ÉTUDE SIMPLE No. I.

Leo Brouwer

Movido [♩ = 120]

mf p
cantado el bajo

f *mp*

p *f*

ff marcato

p *pp*

f sonora *p* *morendo* *pp*

Copyright 1972 by Editions Max Eschig, copyright owners for the world.
Reprinted by permission of Editions Max Eschig, Paris/United Music Publishers Ltd.

Anexo H. Peppermint Rag (David Cottam)

10 GROUP B

PEPPERMINT RAG

(for Fabien Flight)

David Cottam

Quite quick [♩ = 132].

5 9 13 17 22

D.C. al ⊕
e poi la Coda

Coda

© Copyright 1994 by Edition Stephen Gordon.
Reprinted from *Zebra Music Book 1 (9 pieces for solo guitar)* by permission of the copyright owners.

Anexo I. Blind Mary (Turlough O'Carolan)

12

GROUP C

BLIND MARY

Arranged by Zoé-Anne Wadey

Turlough O'Carolan
(1670-1738)

Plaintively ($\text{♩} = 80$)

4

8

11

15

© Copyright 1997 by Zoé-Anne Wadey.

Anexo J. O Pequeno Dragão de Água pg.1

O Pequeno Dragão de Água

História de **Geneviève Cordelle** Música de **Carlos Marques**


Narrador: No Verão passado, como recordação das férias, a Sara trouxe uma garrafinha com um pouco de areia e água do mar.

Ao chegar a casa, pousou aquela recordação na prateleira do seu quarto.

O tempo passou, as férias já iam longe e a Sara esqueceu-se da garrafa.

Uma noite em que no céu uma lua redonda brilhava, a Sara, dormindo, sonhou:

Coro:



Se eu sou-bes - se vo - ar Su - bi - a a - té lá aci - ma às es - tre-las.
5 Pro - cu - ra-vaos meus a - migos A - que - les das mi-nhas fé - rias p'ra lem - brar

Pas - sa - ri - a sobre as ca - sas I - a mes - moa - té à Lu - a Ve - ri - a um mundoin - tei - ro
11 Brinca - va com e - les to - dos Recor - da - va as brinca - deiras Ve - ri - a um mundoin - tei - ro

chei - o de lu - zes a bri - lhar Sem o tem - po a pas - sar Sem nada a pre - o - cu - par.
chei - o de lu - zes a bri - lhar Sem o tem - po a pas - sar Sem nada a pre - o - cu - par


Narrador: Durante o sonho, um raio de Lua entrou pela janela e, reflectindo-se na garrafa, partiu-a.

Apareceu então no quarto um bonito dragão azul e verde. Tinha umas asas brilhantes, uma cauda comprida e uma cara muito simpática.

Aproximando-se da Sara, fez-lhe cócegas ao de leve para que acordasse.

Ao ver aquele dragão no seu quarto, a Sara assustou-se e perguntou:

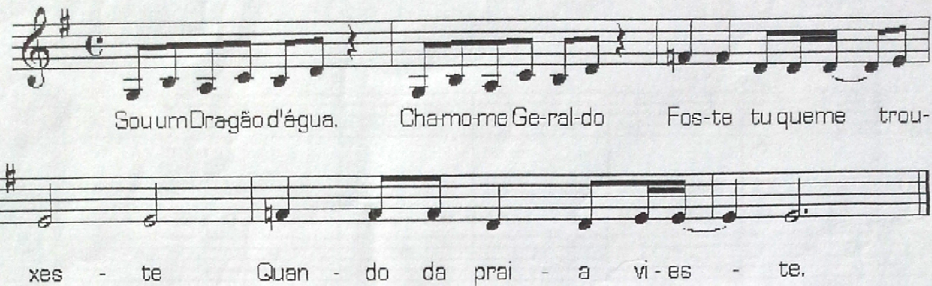
Sara:



Quem és tu? Co - mo vi - es - tea - qui pa - rar?!!

O Pequeno Dragão de Água pg.2

Dragão:



Sou um Dragão d'água. Chamo-me Ge-ral-do Fos-te tu queme trou-
xes - te Quan - do da prai - a vi - es - te.

Sara: Trouxe?!!!

Dragão: Sim. Quando apanhaste a água do mar, eu não era maior que um grão de areia e entrei para a garrafa sem querer.

Mas esta noite fui tocado por um raio de lua e voltei ao meu tamanho normal.

Sara: Felizmente, ontem à noite não fechei os cortinados. Peço imensa desculpa.

Dragão: Mas tu não tiveste culpa. Eu é que não devia ter-me deixado apanhar. Agora preciso regressar ao mar antes do nascer do sol; Caso contrário, voltarei a ficar minúsculo e morrerei.

Sara: Oh, então vai. Não quero que morras.

Narrador: Mas o Dragão, que era muito simpático, disse:

Dragão: Ainda tenho tempo para brincar um bocadinho contigo.

Sabes, como sou um bocadinho mágico, ouvi-te sonhar. Gostavas de voar?

Sara: Sim, sim. Adorava.

Dragão: Então vem. Sobe às minhas cavalitas.

Coro:

Música impressa à parte

AO Pequeno Dragão de Água pg.3

Canção nº 3 - Voando^h

Su-bin-do tão al-to nos céus as ca-sas pa-re-cem brin-so-nhos o dra-gão ou viu e foi por is-so pro-cu-que-dos/ces tá tu-do tão cal-mo/as ru-as pa-re-cem ra-bis-rar a-que-les a-mi-gos to-dos-que'à Sa-ra'ou viu so-cos Os Vi-si-ta-ram o'An-dré e a Ma-ri-a ca-ram a noi-te in-tei-ra'an-da-ram Vo-a dra-gão so-tam-bém o Jo-ão fo-ram to-dos su-bin-do pa-ra'as cos-tas sem-pre a brin-car fo-ram mes-mo a-té à prai-a'a-té'o di-nha co-ra-ção Vo-a dra-gão co-do dra-gão Brin-a nas - cer. ra - - - ção ção.

O Pequeno Dragão de Água pg.4

Narrador: Como o sol estava a nascer, tiveram todos de ir para casa.

Todos lamentaram terem que se despedir. E estavam ainda mais tristes porque sabiam que, ao contrário deles que se encontrariam novamente no próximo Verão, não iriam mais encontrar o Geraldo.

Foi então que ele disse:

Dragão: Não se preocupem, pois todas as vezes que a lua estiver redonda virei ter convosco para brincarmos novamente.

E, nos restantes dias, mesmo não estando aqui, estarei nos vossos corações e vocês no meu.

E essa será a verdadeira distância entre nós.

Coro:

Música Impressa à parte

O Pequeno Dragão de Água pg.5

A canção da Amizade (nº 4)

The image shows a musical score for a song titled "A canção da Amizade (nº 4)". The score is written for a piano accompaniment and a vocal line. It consists of five systems of music, each with a vocal line and a piano accompaniment line. The key signature is one flat (Bb) and the time signature is common time (C). The lyrics are in Portuguese and discuss the value of friendship. The score includes measure numbers 4, 9, 13, and 18. The lyrics are: "Os a - mi - gos não pre - ci - sam de es - tar perto, os a - mi - gos não pre - ci - sam de se - tas de mim tal co - mo eu sou, se gos - tas de mim co - mo gos - to de ver: ser a - mi - go é mui - to mais do que es - tar es - tar jun - to ou jo - gar. A dis - ti: es - ta mos u - ni - dos pe - lo pen - sa - men - to e is - so é o mais im - portante ter al - tã - ci - a re - al en - tre a - migos en - tr'a - mi - gos ver - da - dei - ros e le - ais é a - guém que sa - be - mos gos - ta de nós é mais im - por - tan - te que ter mil brin - quedos pois na que - la que no cor - po se - pa - ra o co - ra - ção do ser. A'a - mi - vi - da quem mais ga - nha é quem tem mil a - migos a va - ler. za - de é mui - to mais que gos - tar A'a - mi - za - de é mui - to mais que brin - car A'a - mi -".

Os a - mi - gos não pre - ci - sam de es - tar perto, os a - mi - gos não pre - ci - sam de se -
tas de mim tal co - mo eu sou, se gos - tas de mim co - mo gos - to de

4
ver: ser a - mi - go é mui - to mais do que es - tar es - tar jun - to ou jo - gar. A dis -
ti: es - ta mos u - ni - dos pe - lo pen - sa - men - to e is - so é o mais im - portante ter al -

9
tã - ci - a re - al en - tre a - migos en - tr'a - mi - gos ver - da - dei - ros e le - ais é a -
guém que sa - be - mos gos - ta de nós é mais im - por - tan - te que ter mil brin - quedos pois na

13
que - la que no cor - po se - pa - ra o co - ra - ção do ser. A'a - mi -
vi - da quem mais ga - nha é quem tem mil a - migos a va - ler.

18
za - de é mui - to mais que gos - tar A'a - mi - za - de é mui - to mais que brin - car A'a - mi -

Anexo K. Lenda do Pinheirinho de Natal pg.1

Lenda de Natal - Iniciação OAZ

Autor: Jean-Baptiste Poquelin Molière

Adaptação: Rodrigo Barros

Há muito, muito tempo, na noite de Natal, três árvores amigas a Oliveira a Tamareira e o Pinheiro, estavam a conversar entre elas e, dada altura a conversa foi interrompida por uma estrela que passou por ali.

Essa estrela contou-lhes que perto dali havia um presépio muito bonito onde estava Jesus que acabara de nascer!

Nesse momento fizeram um pouco de silêncio té que uma delas, a Tamareira disse:

-E se fossemos até lá?...já ouvi falar desse Jesus, gostava muito de o conhecer.

-Boa ideia disse a Oliveira.

-Estava mesmo a pensar nisso respondeu o pinheiro.

-Então vamos lá embora, disse a tamareira.

-Esperem disse a oliveira...deixem-me só vestir um casaco que estou com frio!!

E lá foram...

Quando chegaram ao presépio ficaram maravilhadas com a beleza do menino Jesus, tanto que sem terem combinado nada quiseram oferecer presentes ao menino...a oliveira foi a primeira e ofereceu ao menino Jesus as suas azeitonas.

Canção Oliveira @Rodrigo Barros

Como é tão bela a Oliveira

Com pequenas flores e tronco cinzento

A beija o vento

Cresce entre pedras sem ter medo

é rica e profunda na raiz

E eu sei que é feliz

Ofereceu as azeitonas

A Jesus que as aceitou

Mas eu comi-as todas e por isso

A minha mãe me ralhou

Claro que a tamareira vendo o gesto bonito da oliveira não queria ficar atrás e sem pensar duas vezes sacudiu o seu tronco e ofereceu ao menino as suas doces tâmaras.

Lenda do Pinheirinho de Natal pg.2

Canção Tamareira ®Rodrigo Barros

Tamareira ou Datileira
É o nome de uma palmeira
Contou-me um amigo meu
Cultivada há milénios
Sua origem é incerta
Não se sabe onde nasceu

Talvez no médio oriente
Onde ela vive contente
Com a altura que tem
Pelo céu, abençoada
na terra valorizada
e respeitada também

Dá um fruto agridoce
Com uma cor avermelhada
E entrou na nossa história
Logo depois de plantada

Da família das Aceráceas
aqui é uma planta crente
suas tâmaras, ofereceu
a Jesus como presente

Ao ver o gesto da oliveira e da tamareira, o pinheiro ficou muito triste porque não tinha nada para oferecer ao menino Jesus.

Foi nesse momento que as estrelas, ao verem que o pinheiro ficou tão triste, porque não tinha nada para oferecer, decidiram descer e pousar sobre os seus galhos, iluminando e enfeitando o pinheirinho.

Ele ficou tão bonito, mas tão bonito, que o menino Jesus olhou para ele, levantou os braços e sorriu!

Lenda do Pinheirinho de Natal pg.3

Pinheirinho

Fica bem em qualquer sala
A espreitar à janela
As luzes sempre a piscar
E bem lá em cima uma bela estrela

No Natal gosto de o ver
A iluminar a festa
Presentes sei vou receber
Não há noite como esta

Não consigo imaginar
O meu Natal sem ti
Pinheirinho és a árvore
mais bonita que eu já vi

As bolinhas que te enfeitam
Dão-te um belo visual
Só contigo faz sentido
Pinheirinho o Natal

Reza a história, que foi assim que o pinheiro – sempre enfeitado com luzes – foi eleito a árvore típica de Natal.

É Natal...

É Natal, é Natal
Tudo fica branco e frio, mas o coração não

Façam-me mimos, dêem-me prendas
Não me empatem com essa história das renas
Estou ansioso por desembulhar
O que este ano o Pai Natal me vai dar
Sim, só penso nisso o que é que tem?
Fico a saber, se me comportei bem.

Canção *Tamareira* (Adaptação da Lenda do Pinheirinho de Natal)

Tamareira

Composer: Rodrigo Barros
Arranger: Rodrigo Barros

1 Ta - ma - rei - ra. ou Da - ti - lei - ra É. o no - me de. u - ma Pal - mei - ra con - tou - me. um a - mi - go

6 meu Cul - ti - va - da há mi - lé - nios su - a. o - ri - gem - é in - cer - ta Não se sa -

14 be. on - de nas - ceu Tal - vez no mé - dio o - ri - en - te on - de

21

Canção *Oliveira* (Adaptação da Lenda do Pinheirinho de Natal)

Voice

Oliveira

Composer: Rodrigo Barros
Arranger: Rodrigo Barros

16 Co - mo é ____ tão be ____ la o ____ li - vei ____ ra

22 3 Com pe - que ____ nas flores tron - co cin - zen ____ to

30 a bei - ja. o ven ____ to ____ a

Canção *Pinheirinho* (Adaptação da Lenda do Pinheirinho de Natal)

Voice

Pinheirinho

Composer: Rodrigo Barros
Arranger: Rodrigo Barros

fi - ca bem em qual - quer sa ____ la

7 a es - prei - tar à ja - ne ____ la as lu - zesem - pre a pis - car e bem lá. enci - ma

12 u - ma be - la es - tre - la No Na - tal eu gos - to de. a ver ____

Canção *É Natal* (Adaptação da Lenda do pinheirinho de Natal)

Voice

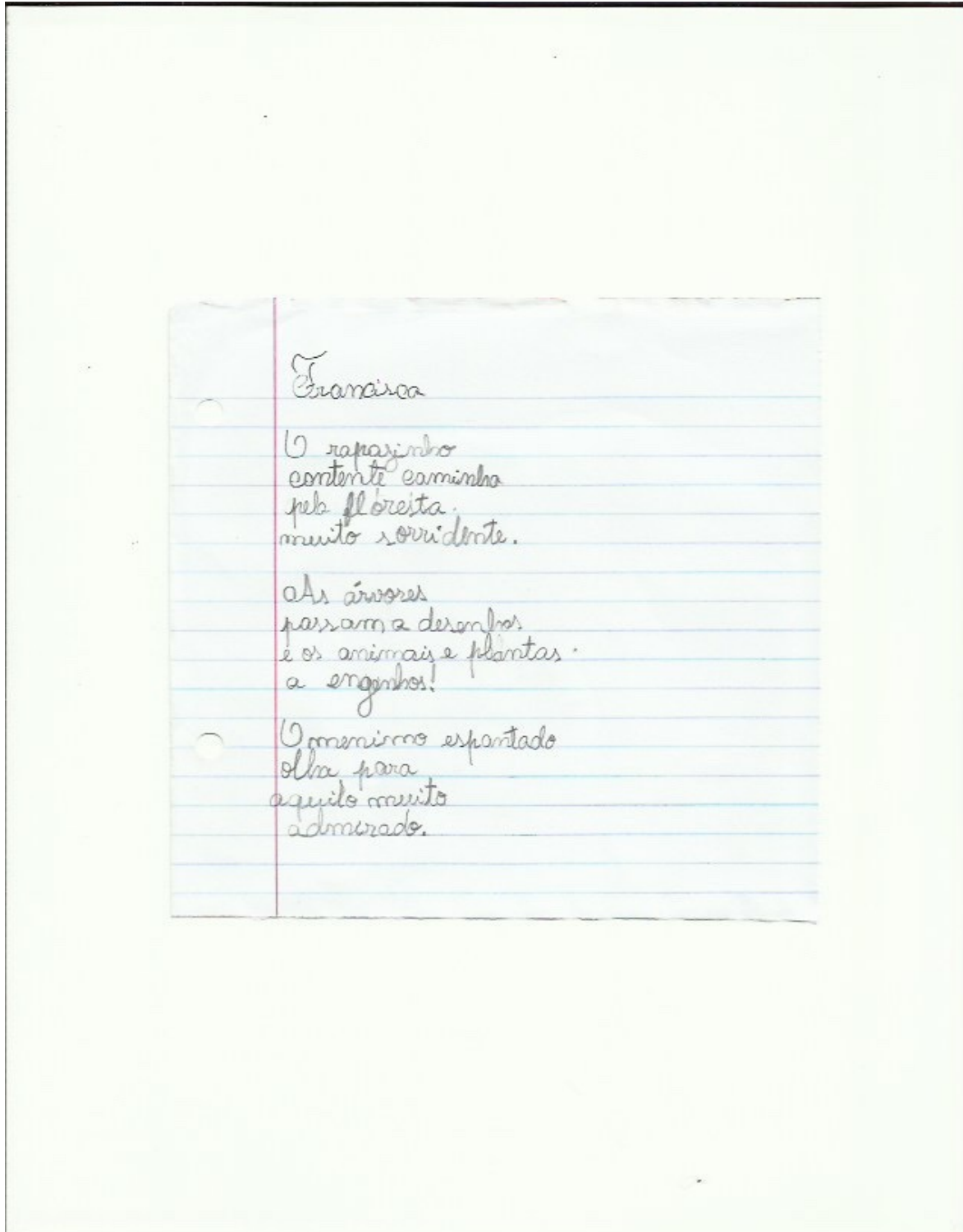
É Natal

Composer: Rodrigo Barros

Arranger: Rodrigo Barros

The musical score is written on a single treble clef staff in the key of D major (two sharps) and 2/2 time. It consists of three lines of music. The first line starts with a measure rest of 6 measures, followed by a half note G4, a quarter note A4, a quarter note B4, and a half note C5. The lyrics 'É Na-tal' are written below the first two notes. The second line begins with a measure rest of 11 measures, followed by a half note G4, a quarter note A4, a quarter note B4, and a half note C5. The lyrics 'É Na-tal' are written below the first two notes. The third line starts with a measure rest of 16 measures, followed by a half note G4, a quarter note A4, a quarter note B4, and a half note C5. The lyrics 'tu-do fi-ca bran-co.e fri-o mas o co-ra-ção não' are written below the first four notes, and 'É Na-tal' is written below the last two notes. The score ends with a final half note G4.

Anexo L. Algumas ideias dos alunos para o conteúdo da Obra Poético-musical



continuação:

A floresta era muito bonita.

Tem montanhas, muitos passarinhos, árvores muito bonitas e muitos outros animais.

De repente o povo do castelo ficou-se lá quando o castelo e continuaram o resto do caminho a pé. Entretanto ouviram um barulho.

O menino foi ver o que se passava e viu uma série de animais a tocar vários instrumentos musicais. Era a banda da floresta. O grilo tocava sazesofona, a água tocava a guitarra, a centopéia tocava piano, a formiga tocava bateria e o lobo cantava e a minhoca tocava harpa e todos tocavam muito bem.

O menino pediu se podia juntar-se a eles. Os animais concordaram e foi muito divertido.

O menino ficou ainda mais atarado. Quando chegou à escola contou à turma e todos se riam dele.

Com pés de preliu, trimpim, a história chegou ao fim!

Gui Gabriel Linspiro mf

Cheguei ao bosque e reparei que o chão era feito de
raízes mágicas. Não havia árvores e nem bos-
que mágico, onde um boado e reparei numa cachaça
numa outra vista. a huméria (humana com
unicórnio) e o gatare (gato com are). O huméria
(como se humano seia falar) disse:

- Porque estás aqui? perguntou.

- Estava muito trânsito no estrada e vim por este
atalho. respondi.

- Vou dizer ao gatare para te levar para casa.

Logo o gatare, com medo, tinha fugido. Então

o huméria transformou-se no gatare (como
o bosque se mágico, as árvores podiam fazer
mágico).

E foi assim que fui até à escola.

O menino ripo
 é um pouco tralhalhão
 foi para a cama tarde
 só para ver televisão

acordou já e se ia alto
 saiu da cama com um salto
 deitou a cama e se vestiu
 pegou na mochila e saiu

Pela porta a caminhada
 o bapo teve de saltar
 Dois pratos brancos de vin
 juntinhos a namorar.

Números, problemas e operações
Toda a gente gosta de fazer
Matemática sem complicações
Na escola é tão bom aprender

O Português
é uma canção
que tem o ABC.
As letras apareçam
E as frases acompanharão.

Na Matemática
Os números saltam
De um lado para
o outro
Assim aprendo
As diferentes operações

Português a escrever e falar
sem erros ou tentar
verbo, nome, e adjetivo, ou distinguir
para frases corretas construir.

De multiplicar e dividir
a somar e subtrair
os números ou relacionar
para a matemática aplicar.

Em estudo de mais
olho em meu redor
e procuro com ansio
o mundo conhecer melhor.

Em português a cantar
inglês ou ensinar
cão is a dog
gato is a cat
sempre lá treinar
sempre sem parar.

Vamos à matemática
é preciso fazer contas
e outras coisas e
é o oposto da gramática

Vamos à matemática
é preciso fazer contas
e outras coisas e
é o oposto da gramática

Para multiplicação
é preciso corações,
vamos lá diminuir
ou antes a dividir.

O estudo do meio
tem um ar muito feio,
os animais estudar
vamos todos começar.

Distingue falamos
mas às vezes tememos,
aprender o radical
é mesmo especial.

esse fixa é o inglês
vai ser só de uma vez,
vamos todos trabalhar
no teste vamos arrasar.

Aquela no Monobain
não quer ter um ninguém,
fofo - se mesmo assim
o fofo chegou ao fim.

Para matemática
é preciso prática
que pelas estas canções
mesmo sobre as frações

Deixei 16 H horas

Da escola em com sair

Com a minha mãe

Para a biblioteca em ir.

o
Deixei a mochila

e os trabalhos com fazer

com muita dedicação

Porque é esse o meu dever

Deixo os trabalhos que a professora mandou

Para depois poder descansar.

descansar, e ver televisão

é ~~to~~ tudo uma diversão.

Anexo M. Sugestões de títulos da obra, protagonista e, nome do grupo das três turmas

Projeto Classes de Conjunto Iniciação

Academia de Música de Oliveira de Azeméis:

Ano letivo: 2017/2018

Assinala com um **X** o teu nome preferido para o Título da história.

A chegada à escola	Um dia inacreditável	
O atraso	Macaco o bicho engraçado	
Chegada à escola pela floresta	Uma manhã diferente	
O miúdo atrasado	Uma aventura na selva com os animais diferentes	
Atrasei-me	Uma caminhada pelo mato	
A floresta e a escola	Os dois macacos que vão casar	
A floresta musical	Cheguei atrasado com um ponto de exclamação	
A floresta do ritmo	Ida à escola	
A floresta viva	Menino perdido	
A Floresta imaginativa	O menino perdido na floresta	
A floresta viva	Pela floresta até à escola	
A grande aventura	O menino foi atrasado para a escola	
Aventura na Floresta	A produção dos animais	
A floresta	O atalho	

Assinala com um **X** o teu nome preferido para o menino.

Xico	Joel	Pedro
João	Dark	Leo
Holi	Simão	Dinis
André	Lucas	RokY
Dário	Ulk	Lucy
Abel	Gabi	Willson
Adel	Ruca	Paulo
Tomás	Xavi	Marte
Hugo	Ruben	Vénus
Nuno	Santi	Joni
Diky	Xana	Joni

Assinala com um **X** o teu nome preferido para o nome do grupo das três turmas.

As três turmas	Music Royal
Os invencíveis	Já passou da moda
Três pequenos alunos	Campo com três flores
As três melhores turmas do mundo	As três reais turmas do rei
Músicos de palmo e meio	Músicos de três palmos
As três borboletas	As três pautas
Os miúdos perdidos	Miniorquestra
A melhor Miniorquestra do mundo	Super orquestra
Os alunos atrasados	Os atrasados
Os desaparecidos	Super turmas
Turmas atrasadas	Alunos não despachados
The Rodrigo Guys	A música
Three people	Os fantásticos
A banda do professor Rodrigo	Os fantásticos com açúcar

Anexo N. Obra poético-musical, Ruca num Inacreditável pag.1

Ruca num dia Inacreditável

Narradora

a história tem início
já a ia a semana meio
não era grande princípio
mas espera-se um grande fim,

Alunos.....Creio

o dia da festa dos anos
aqui ninguém escolheu
calhou durante a semana
o dia em que nasceu

os alunos dizem sempre o último verso

a negrito

aniversário importante
ao qual não podia faltar
era o do amigo do Ruca
tinha que o ir abraçar

para celebrar a amizade
comprou-lhe de prenda uma bola
pena é que amanhã
é mais um dia de escola

já a lua estava gorda
e cansada de esperar
quando o Ruca e a família
resolveram ir deitar

sempre discreta no canto
onde ela era feliz
quando viu que horas eram
claro torceu o nariz

©Rodrigo Barros (alunos de iniciação)

Obra poético-musical, *Ruca num dia Inacreditável* pag.2

mais minuto menos hora
que o relógio não atrasa
o Ruca e a família
lá chegaram a casa.

Entra a percussão e dois compassos depois...

Narradora

tic tac tic tac
o tempo sempre a fugir

Alunos

tic tac tic tac
o Ruca tinha de ir dormir

Narradora

tic tac tic tac
acabados de chegar

Alunos

tic tac tic tac
mais que horas para deitar

mas que festa bela foi
disseram todos contentes
Ruca tens que te ir deitar
trata de lavar os dentes

Obra poético-musical, *Ruca num dia Inacreditável* pag.3

Narradora

tic tac tic tac

Ruca dormia era certo

Alunos

tic tac tic tac

ainda com um olho aberto

Narradora

tic tac tic tac

já direto para o sono

sem história para contar

Alunos

tic tac ti tac

a noite foi tão pequena

que nem conseguiu sonhar

(para a percussão a tempo)

acordou aos trambulhões

e tropeçou no lençol

foi direto à janela

e disse bom dia sol

saiu de casa á pressa

nem se despediu do cão

quando voltasse já tinha que o ouvir

ão ão, ão ão

para ganhar algum tempo

e não chegar à escola tarde

decidiu ir foram pela floresta

e evitar a cidade

©Rodrigo Barros (alunos de iniciação)

Obra poético-musical, *Ruca num dia Inacreditável*; canção: *A caminho da Escola*, pag.4

canção turma A

A Caminho da Escola

*mal entrou na floresta encontrou logo um macaco
era um bicho engraçado ocupado
apaixonado coitado
por uma macaca chamada São, comia pão com requeijão*

*ele adorava andar com ela a passear pela floresta
e então que é que tem quem não gosta de passear, Eu!
nunca se sabe um dia podem-se casar*

*eram tantos os sons que se ouviam ali
desde o sopro do vento até às árvores a dançar
sim, sabes o que me fez lembrar
parecia uma orquestra a tocar*

*a águia a guitarra
o grilo saxofone
a minhoca trombone
borboleta no violino que som divino
no clarinete o leão
a formiga a Percussão
a cantar estavam os lobos
no piano os outros todos*

*na floresta há sons sem fim
tantos, tantos ela tem
não sabia que ao juntá-los
soavam assim tão bem*

©Rodrigo Barros (alunos de iniciação)

Obra poético-musical, *Ruca num dia Inacreditável* pag.5

o Ruca estava deslumbrado
com o que estava a sentir
num impulso do momento
disse à águia a sorrir

ai, mas como eu gostaria
de ouvir mais essa viola
mas não posso, mas não posso
estou atrasado para a escola

uma cobra e um crocodilo
que por lá eram cantores
queriam que ele os ouvisse
a cantar aos seus amores

ou simplesmente que esperasse
e jogasse com eles à bola
mas coitado não podia
estava atrasado para a escola

numa árvore já bem velha
com ramos quase no chão
ouviu pássaros com cores
a cantar uma canção

viu um macaco trapezista
a dar santinhos com uma mola
mas tinha de continuar
estava atrasado para a escola

viu ainda um coelho mágico
a tirar gente da cartola
mas não podia perder tempo
estava atrasado para a escola

mais à frente encontrou
o caracol e a caracola
já cansado lhes pediu
uma boleia para a escola

sobe disse-lhe o casal
cremos que já tens idade
para não caíres nas curvas
com tanta velocidade

©Rodrigo Barros (alunos de iniciação)

Obra poético-musical, *Ruca num dia Inacreditável*; canção: *Na Escola*, pag.6

canção turma **B**

Na Escola

*e chegado à escola
ele bate à porta sem esconder a cara de caso
bom dia professora
peço-lhe muita desculpa pelo meu atraso*

*com olhar reprovador
ela ainda sorriu e mandou-o sentar
pagina 55 agora que estamos todos vamos lá começar*

*para a multiplicação é preciso coração
e a matemática abraçar
mais uma ficha oh não melhor é prestar atenção
mas chega hora do recreio ainda bem agora é hora de ir brincar*

*O Ruca tentou levantar-se, mas não havia maneira
tinha vestido um chupa, estava colado à cadeira
todas as mãos dos amigos, puxaram para o mesmo lado
depois de um bom trambolhão, ele ficou descolado*

*recreio, recreio, recreio, recreio
vamos embora brincar
recreio, recreio, recreio, recreio,
o estudo vai esperar
recreio, recreio, recreio, recreio,
não me canso de lá estar*

©Rodrigo Barros (alunos de iniciação)

Obra poético-musical, *Ruca num dia Inacreditável* pag.7

Narradora

Distraído com as horas

Mas atento não lições

No recreio o Ruca era

Um derrete corações

Alunos conversam entre si... *No recreio o tempo voa*

E já de volta à sala

Nem se pode descansar

Agora estudo do meio

Vamos lá continuar

Entra a percussão de novo e os alunos dizem todos em coro e com dinâmica pp, p, mf, f, ff

artérias veias capilares coração, sim

tanto trabalho que dá

blá blá blá blá blá blá

blá blá blá blá blá blá *... e, para subitamente ao sinal do professor*

Narradora:

O português tem a magia da poesia e da gramática

Alunos

E a matemática?

Narradora

É impossível não gostar

Alunos

Disseste gostar?

Narradora

Sim.

Alunos

E mais um dia de escola chega ao fim **f, mf, p**

Entra a última canção

©Rodrigo Barros (alunos de iniciação)

Obra poético-musical, *Ruca num dia Inacreditável*; canção: *Regresso a Casa*, pag.8

canção turma C
Regresso a Casa

*toca para acabar a escola
o fim do dia vem
à minha espera lá fora
deve estar mãe*

*mas ainda tenho mais
coisas para fazer
mas eu só queria ir brincar depois adormecer*

*que vida tão dura
me tinham de arranjar
sou só uma criança
que precisa de brincar*

Este ano o tema foi
O sentir da pulsação
Da música e da poesia
Na minha motivação

Um aluno dirá esta quadra com repetição do último verso por todos os alunos.

De segunda a sexta feira
Eu dou o melhor de mim
Mas também quero brincar
Por favor entendam isso sim?

fim

©Rodrigo Barros (alunos de iniciação)

Canção: *A caminho da Escola*, *Obra poético-musical*, *Ruca num dia Inacreditável*

A caminho da escola Ruca num dia inacreditável

Composer: Rodrigo Barros
Arranger: Rodrigo Barros

mal en-trou na flo-res-ta/en-con-trou lo-go um/ma-
ca - co era um bi-cho en-gra-ça - do o - cu - pa - do a - pai-xo - na - do coi - ta - do
por u - ma ma - ca - ca cha - ma - da - São e - le/a - do - ra - va an - dar com e - la p'la flo - res - ta

Canção: *Na Escola*, *Obra poético-musical*, *Ruca num dia Inacreditável*

Na Escola Ruca num dia inacreditável

Composer: Rodrigo Barros
Arranger: Rodrigo Barros

E che-ga-do à/es-co____ la e-le ba-te à por____ ta sem fa-zer ca-ra de
ca-so Bom di-a pro-fe - sso-ra pe-ço lhe mui-ta des - cul-pa pe-lo meu a-tra - so
com o-lhar re-pro-va - dor e - la/a-pe-nas so - rriu____ e man-dou-o sen - tar____

Canção: *Regresso a Casa*, *Obra poético-musical*, *Ruca num dia Inacreditável*

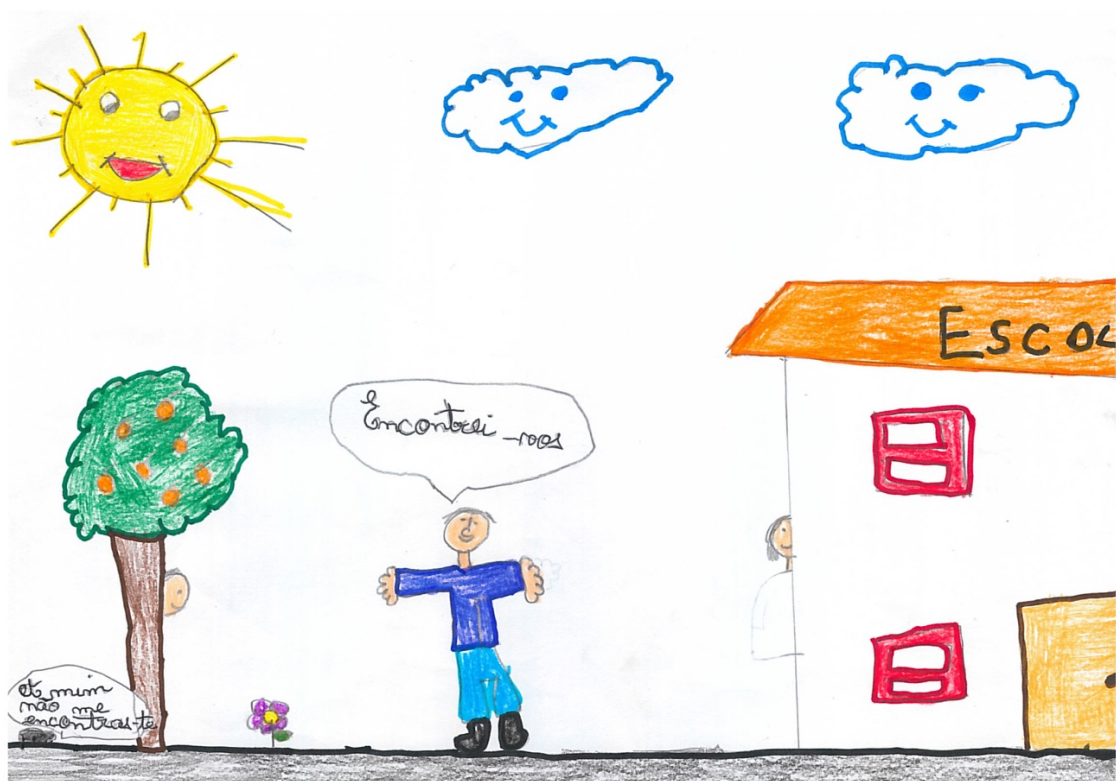
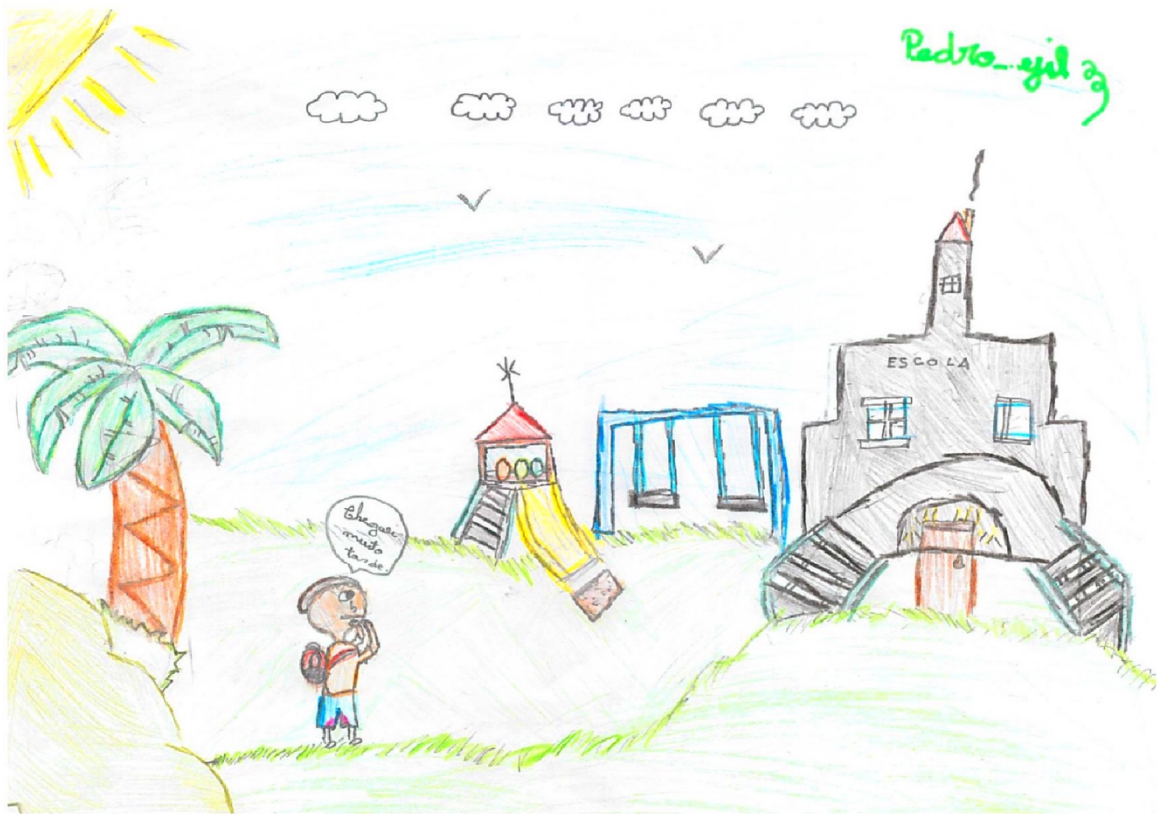
Regresso a casa Ruca num dia Inacreditável

Composer: Rodrigo Barros
Arranger: Rodrigo Barros

To - ca p'ra7a-ca - bar a/es - co-la/o fim do di - a vem À
mi - nha/es-pe-ra lá fo-ra/es-tá a mi-nhã mãe Mas a - in - da te-nho mais coi-sas p'ra fa -
zer Eu só queri-a ir brin - car de-ois a - dor-me - cer Que vi -

Anexo O. Desenhos sobre a obra poético-musical













Anexo P. Esquema de Palco Concerto Final



Turma A amarelo -- 3 pianistas
Turma B verde -- 5 pianistas
Turma C laranja -- 4 pianista
Pré-iniciação -- Sentados no chão

Rider técnico

Turma A

Piano Elétrico ligação direta

Microfones dinâmicos para os sopros, percussão guitarra 1, violino 2 e vozes

Microfones direcional para o violino 1 e guitarra 1

14 cadeiras (para os violinos 2, as cadeiras pequenas da sala de iniciação são ideais) *

Turma B

Piano Elétrico ligação direta

Microfones dinâmicos para os sopros, percussão e vozes

Microfone direcional para o violino 1, violoncelo e guitarra

16 cadeiras (para os violinos 2, as cadeiras pequenas da sala de iniciação são ideais)

Turma C

Piano Elétrico ligação direta

Microfones dinâmicos para os sopros, percussão, violino 2 e vozes

Microfone direcional para o violino 1, violoncelos e guitarra 1

20 cadeiras (para os violinos 2 e flauta transversal, as cadeiras pequenas da sala de iniciação são ideais)

- Som de palco se possível.

*Possivelmente quatro cadeiras encostadas chegam para os cinco pianistas da turma.

Anexo Q. Cartaz promocional do Concerto Final de Ano Letivo

**academia
de música**
Oliveira de Azeméis

CONCERTO

ENTREGA DE DIPLOMAS DAS III OLIMPÍADAS DA AMOA


**JUNHO 15 | 21H30 |
CINEMAS GEMINI**

PARTICIPAÇÃO:
GRUPO DE PERCUSSÃO
ENSEMBLE DE GUITARRAS
ORQUESTRA JUVENIL
CLASSE DE INICIAÇÃO E PRÉ-INICIAÇÃO MUSICAL

**2€
BILHETE**

Azeméis
a cultura

Anexo R. Autorização para o uso de imagem do aluno/a



Inserido no projeto de investigação que pretendo implementar no presente ano letivo 2017/2018, na turma de que o seu educando faz parte, Classe de Conjunto Iniciação, da Academia de Música de Oliveira de Azeméis. Este documento serve como comprovativo da autorização de gravações áudio e vídeo durante as aulas, que tem como único fim a recolha de dados (diário de bordo), por forma a fazer a monitorização do Projeto de Intervenção mencionado, bem como a sua utilização, a quando da apresentação dos resultados finais.

Orientadora: Professora Coordenadora Doutora Maria da Natividade Carvalho Pires
Coorientador: Professor Adjunto Doutor Miguel Nuno Marques Carvalhinho
Mestrando: José Rodrigo Pinho Barros

Eu _____, portador do cartão de cidadão N.º _____, autorizo a gravação de áudio e vídeo do meu educando, _____ com o intuito de servir de recolha de dados para a monitorização e para a apresentação dos resultados finais do Projeto de Intervenção; *Poesia e Música - A Poesia como estratégia para o aumento dos níveis da motivação, em alunos de classes de conjunto e instrumento (guitarra) de nível de iniciação*

_____ Data ____/____/____

Grato pela compreensão e colaboração,
José Rodrigo Pinho Barros

Anexo 5. Notas de campo Classe de Conjunto Iniciação e Guitarra

Nota de campo, aula de 19-01-2018

Na mesma tónica da aula do dia anterior com a turma **A**. Tentando concertar um pouco as ideias, por sugestão nossa tentamos especular sobre atrasos num dia para ir à escola. Nesta turma, foram várias as crianças a quem isso já aconteceu.

CCI/G-B13 – um dia até fui para a escola de pijama.

Professor – A sério? Então porquê?

CCI/G-B13 – Acordei muito tarde e não tive tempo, comi o pequeno almoço no carro e tudo.

Na procura de motivos para acordar tarde, surgiu o deitar tarde também.

Após alguma conversa concordamos que podia ter sido por causa de uma festa de aniversário na noite anterior.

Como tinha acordado tarde iria pela floresta para chegar à escola mais rapidamente pois já estava atrasado. A partir daqui seria necessário imaginar o que poderia ter ocorrido nesse trajeto até à escola.

Nota de campo, aula de 26-01-2018

Ainda os alunos estavam a entrar:

ACCI/G-B13 - Oh professor “vai ser preciso” os instrumentos?

Professor – Sim

ACCI/G-B16 – Oh, eu não trouxe (expressão de tristeza)

Professor – tens de trazer sempre

ACCI/G-B – Está bem eu vou trazer

CCI/G-B8 – Ah ainda bem que eu trouxe (expressão de satisfação).

CCI/G-B9 e **CCI/G-B11** – Oh professor nós não nos apercebemos que era preciso trazer os instrumentos.

Na turma (**B**) já foram introduzidas ideias que remetem para um cenário mais musical, com alguns animais como executantes.

Quando questionados sobre se tinham sido eles a fazer as rimas sozinhos, disseram: o meu pai/mãe, deu-me algumas ideias. Este aspeto é interessante na medida em que se pretende a cumplicidade dos pais neste processo. A participação por escrito em relação às ideias para a história não teve muita expressão, o desafio mantém-se para a próxima aula.

Entretanto, estivemos a ouvir mais quatro alunos que trouxeram os instrumentos em demonstrações individuais.

CCI/G-B5 ficou muito triste porque a mãe tinha a capa dela e levou-a para casa, motivo que a impedia de tocar alguma coisa a solo, pois não sabia de cor. Tocarà na aula seguinte

Mesmo antes de saírem, entregamos as declarações aos alunos que faltaram na aula anterior e, relembramos os alunos que não tinham trazido a declaração assinada, para não se esquecerem dela na aula seguinte.

Nota de campo, aula de 09-02-2018

Os alunos estavam a começar a chegar à aula lentamente e, eis que um dos primeiros, ao entrar se dirige e diz:

CCI/G-B13 - Professor já sei fazer o Sol e o Fá# agudo.

Professor – Já? Mostra lá... Boa!

Sabes, podes tocar essas notas num registo ainda mais agudo!

CCI/G-B13 - A sério?

Professor - Claro, tens de pedir à tua professora para te explicar.

Por coincidência, a professora bate à porta e ele pergunta-lhe de imediato. A colega olhou para mim e perguntou: vai ser preciso? Ao que eu respondi; não sei, mas achas que ele consegue?

Professora de violino – Sim, ele é uma esponja, absorve tudo.

Professor – Então explica-lhe isso. E assim ficou combinado que o aluno iria desenvolver mais uma oitava no violino.

Depois desta conversa entra o **CCI/G-B16**.

CCI/G-B16 – Professor, já sei a escala de Sol

Professor – De sol? Mas para ti era a de Lá.

CCI/G-B16 – (faz uma pausa, fica a olhar por um instante e diz) e...pois, vou pedir ao meu professor na próxima aula.

Com estas reações acreditamos que a estratégia utilizada está a motivar os alunos, deixaremos, no entanto, essa análise para os colegas se fazerem mais tarde.

Entretanto lá ficamos em condições de iniciar a aula, com o registo de presenças dos alunos.

É então, que nesta aula nos vemos confrontados com um pequeno problema, todos os alunos de piano estão a faltar. Estavam a participar numa audição de carnaval que o professor da classe promoveu, exatamente à hora da aula da Classe de Conjunto Iniciação e Guitarra. Aproveitamos para desenvolver uma frase curta para o violino e para as guitarras. Os alunos não se lembravam muito bem do que tínhamos feito na aula anterior pelo que, aproveitamos para desenvolver uma frase curta para o violino e para as guitarras.

Esta semana além de ter ficado definida a tonalidades para cada turma, ficou decidido também a divisão em que cada tema se faria: turma **A** e **B** compasso 4/4, turma **C** compasso 3/4. Devido à questão que se prendeu com o número de alunos em falta o trabalho de consolidação não foi efetuado.

Nota de campo, aula de 02-03-2018

Professor - que estás a tocar?

CCI/G-B16 – Escala de Lá Maior, mas ainda não sei muito bem, vou ter audição na próxima semana e não tenho tempo para estudar agora, mas depois vou estudar mais.

Pouco depois chegam mais alunos e **CCI/G-B13** chega perto e a sussurrar diz: “Já consigo fazer ou outro Sol e o Fá#”.

Só para recordar, esta foi a consequência daquela conversa anterior na aula com a professora de violino. Uma vez mais acreditamos que este projeto está a introduzir conteúdos. Aspeto importante, é também o facto de o aluno dizer isto como se tratasse de uma conquista efetiva e, é. Por isso exemplificou à turma o que já consegue fazer,

Ao exemplificar fez primeiro a oitava mais baixa, depois a mais aguda, já no corpo do violino na primeira corda, mas falhou o som.

CCI/G-B13 – Estas a ver, não dá som.

Professor – anda lá, aplica-te, quem manda no violino?

CCI/G-B13 – Sou eu.

Professor – Então mostra que mandas não digas só que mandas.

Na tentativa seguinte já conseguiu melhor, na seguinte melhorou ainda mais.

Professor – Como vês basta que pratiques mais um bocadinho e vais dominar essas notas completamente.

Tentamos organizar a sala e, passámos à nossa conversa sobre a questão poética do projeto. Nesse contexto relembramos a aula anterior: *artérias veias capilares coração, blá blá blá, blá blá blá*. Já todos os alunos diziam em coro, portanto será algo a adotar no contexto do dia na escola.

Revimos ainda a questão matemática:

Professor - lembrem-me lá o que é que vocês aprendem?

Várias vozes – contas, dividir, somar.

CCI/G-B13 – aos gritos como quem não quer perder a oportunidade: Eu sei eu sei: *somar diminuir multiplicar dividir. Blá blá blá. Blá blá blá*. (ao cuidado com a rima, acresce o blá blá blá, na sequência do que estivemos a dizer antes). Isto foi logo repetido várias vezes por todos os colegas.

Sugestão do professor: uma palavra que rime com blá blá blá...após algumas tentativas ocorreu o multiplicará e logo de seguida as outras operações conjugadas no mesmo tempo. Olá, papá,

CCI/G-B8 - Estudará. Rodrigará.

Gargalhada geral

CCI/G-B5 – Patati patatá.

E alguém sabia e cantou

Se você quer sorrir é com o batati

Se você quer cantar, é com o batatá

Se você quer sorrir e cantar batatibataá

Sugestão do professor: que tal vocês escreverem alguma coisa assim para a nossa canção? Veremos se resulta em alguma coisa.

Passámos então à parte musical. Mas a primeira parte da aula tinha deixado os alunos bastante excitados, pelo que foi necessário algum tempo para diluir aquele alvoroço com um retorno à mesma conversa da necessidade de ficarmos concentrados.

Começámos com o piano, mas já haviam de novo notas trocadas e, tempos por respeitar.

CCI/G-B3 – Eu não sei o é que toco.

CCI/G-B16 – Eu também já não me lembro.

Professor - No piano, quem tocou ao mesmo tempo que o baixo?

CCI/G-B5 – Foi ela, CCI/G-B10

Professor – Quais são as tuas notas?

CCI/G-B10 – Pois, eu não sei, só estava a tentar lembrar.

...

Após algum tempo de conversa, foi feita uma sugestão aos alunos, que em casa escrevessem alguma coisa, se possível com rima, sobre o dia na escola e sobre matérias que aprendem, claro que se possível com a ajuda dos pais.

Nota de campo, aula de 16-03-2018

De imediato tentamos perceber quem tinha desenvolvido alguma ideia em casa, quem o tinha feito leu para os colegas e, de seguida recolhemos essas ideias para poder contar com elas na composição final do texto da canção.

Sobre isso o **CCI/G-B13** foi o único na semana passada que quis entregar.

CCI/G-B16 – Eu também fiz

CCI/G-B11 – Ah, esqueci-me hoje, deixei na minha capa da escola.

CCI/G-B4 – Tinha teste de português e mesmo assim não me lembrei.

Então nesta aula apenas dois alunos, trouxeram trabalho de casa relativo à poesia. **CCI/G-B13**, fez uma série de quadras revelando muito interesse. Todos os colegas ficaram muito admirados.

Porque na última aula os alunos tinham estado sozinhos, havia muito trabalho para fazer.

Enquanto se organizam os alunos **CCI/G-B16**, está a tocar a escala de Lá Maior.

Iniciámos a parte musical e, pouco tempo depois foi necessário, foi necessário interromper porque mais uma vez a conversa paralela estava a incomodar a evolução do trabalho.

Foi necessário muito tempo para acertar todos os pianistas, para isso a estratégia do uso da voz na entrada de cada um mais uma vez permitiu avançar um pouco mais

Já estava em curso o processo de edição da canção e antes de os alunos irem embora coloquei o computador a tocar o que estava feito e que eles já deveriam estar a tocar, pois foi feito nas aulas, a introdução.

CCI/G-B16 – Eu não toco, não está aí o trompete.

Professor – isto é mesmo só o início, o trompete aparece a seguir, mas muito bem, percebeste a falta dele.

CCI/G-B13 – Mas estava o violino, oh professor, eu percebi que estava lá o violino.

Ouvimos mais duas vezes e demos por terminada a aula.

Nota de campo, aula de 20-04-2018

Antes de relembramos o trabalho que desenvolvemos na aula anterior, fizemos uma passagem pelas primeiras rimas que serão faladas apenas com acompanhamento de percussão. Essas rimas dizem respeito à parte da história que refere a festa de aniversário e o chegar a casa tarde.

Logo depois, relembramos então o trabalho poético da semana passada e aqui ficou definitivamente estabelecido que seria acrescentada a expressão “Comia pão com requeijão”, bem como o “Eu”, logo a seguir a: quem não gosta de passear.

CCBI2 – Continua a insistir no bugli bugli bugli.

Assim como:

CCI/G-B5 - *you bay, you bay.*

Teremos que pensar, se eventualmente não os deixaremos fazer, uma espécie de solo vocal no fim de cada verso, com esses sons. As primeiras estrofes, entretanto, ficaram assimiladas o que permitiu passarmos de imediato ao refrão da canção. É um refrão curto e fácil de memorizar mesmo melodicamente.

Sem mais demoras voltamos ao aspeto musical da aula.

CCI/G-B16 – Professor, eu estive a tocar a nossa música na minha aula.

CCI/G-B4 – eu também.

Professor - E então, já sabem fazer tudo?

Respostas – mais ou menos.

Uma vez mais, quase tivemos de recomeçar tudo com os pianistas. Embora cada vez o avivar de memória seja mais célere, acaba por ser inevitável.

Nota de campo, aula de 27-04-2018

Os alunos foram chegando e começaram a ocupar os seus lugares.

CCI/G-B16 – Peço desculpa pelo atraso.

CCI/G-B2 – Não é preciso pedir desculpa pelo atraso

Professor – É preciso sim, porque os horários são para se cumprir.

CCI/G-B4 – Pois é.

CCI/G-B4 – Explica com todo o conhecimento a **CCI/G-B13**, exibindo a sua partitura para a aula, o nome das notas os tempos e as pausas.

Durante uns segundos muita confusão na sala, com todos os alunos a fazerem uma espécie de aquecimento.

Entretanto foi pedido silêncio, que não veio na sua totalidade porque ouvia-se o saxofone da aula da sala ao lado. E foi efetuado o registo de presenças.

Passámos então à recolha das ideias de nomes para o protagonista da história. Durante um momento a confusão e, foi necessário colocar alguma ordem na sala. O entusiasmo, levou a algum exagero no que diz respeito a alguns nomes sugeridos, não obstante, praticamente todas as ideias foram registadas, com a exceção dos que tinham mais de duas sílabas.

Foi necessário por esse exagero, conversar um pouco mais seriamente com os alunos sobre alguma concentração porque apesar do registo descontraído estávamos a trabalhar.

De seguida registamos as sugestões para os nomes do conjunto das três turmas. A primeira sugestão foi

CCI/G-B2 – The Rodrigo Guys

Professor – quem?

CCI/G-B2 – The Rodrigo Guys

Professor – Porque esse nome

CCI/G-B2 – Porque nos somos teus alunos.

Continuamos com a recolha das ideias.

CCI/G-B13 – Three People

Professor - Porquê?

CCI/G-B13 – Oh, eu queria dizer turmas, mas não sei.

De seguida lemos o texto da história na integra. Toda em quadra, e fomos deixando a última rima para que os alunos completassem. Desta forma possivelmente entendemos que esta seria uma boa estratégia para a apresentação. Além desta última rima a ser fechada pelos alunos, outras irão surgir em que eles farão a segunda metade da quadra, como por exemplo:

Narrador – tic tac tic tac, o tempo sempre a fugir

Alunos - tic tac tic tac, ele tinha que ir dormir

Na continuação, dissemos o texto da canção da turma de quinta feira, no final da primeira parte:

CCI/G-B5 – Baby, bay. (vamos tentar incluir isso na canção)

No fim do refrão:

CCI/G-B2 – Bugli, bugli, bugli (veremos se conseguimos incluir também no fim do refrão)

De imediato começamos a parte musical da turma, com um apelo imediato à concentração.

...

CCI/G-B12 – Faltam as outras notas e assim não sei muito bem

Professor – Vou ajudar-te com as entradas.

Neste aspeto e de forma perfeitamente espontânea **CCI/G-B5**, começou a prestar também atenção e a ajudá-lo na entrada.

Tocamos a primeira parte da canção **CCI/G-B4**, estava tão compenetrada que nem percebeu que tínhamos parado e continuou, no entanto, estava a tocar no tempo certo.

Havia necessidade de tocar mais uma vez antes de terminarmos a aula e foi o que fizemos.

CCI/G-B2 – Grande orquestra

CCI/G-B4 – Ai...oh professor está-me a doer.

Professor – Eu estou a doer-te? (risada geral)

CCI/G-B4 – Não, o bocal magoou-me.

Professor – Ah, pensei que era por minha causa.

Sugestões dos alunos para os nomes CCI/G-B	
Protagonista	Grupo das Três Turmas
Leo	The Rodrigo guys
Pedro	A música
Dinis	Three people
Roky	Os fantásticos
Luci	A banda do professor Rodrigo
Willson	Os fantásticos com açúcar
Paulo	Sonic sound
Marte	
Venus	
Miki	
Ryky	
Dyky	
Xana	
Joni	

Nota de campo, aula de 04-05-2018

Nesta semana procedemos à recolha de ideias para o título da história.

Professor – Vamos lá a pensar, título para a história.

CCI/G-B16 – Nós já fizemos isso.

Professor – Fizemos para o nome das turmas e do protagonista, não para o título da história.

CCI/G-B10 – Eu não sei qual foi, não estive

Professor – Pois faltaste fizemos isso na aula passada, mas se tiveres alguma ideia dizes-me até ao fim da aula, que eu acrescento.

Foram de imediato referidos algumas sugestões que foram sendo anotadas e serão apresentadas no final deste relatório.

Entre elas:

CCI/G-B13 – Cheguei atrasado com um ponto de exclamação

CCI/G-B2 (dirigindo-se a **CCI/G-B13**)– Ele está mesmo a escrever com um ponto de exclamação por extenso.

Aula interrompida pelo colega de saxofone que tinha umas dúvidas sobre o que estava escrito para a turma de sábado.

Na entrada do tema da turma de quinta feira, a animação habitual, “comia pão com requeijão” ...

CCI/G-B2 – Com feijão e melão.

Professor – Vamos repetir para ver se isso cabe. Tentámos, mas o texto fica muito extenso.

Mais à frente, o Baby, baby, baby bay bay dito por **CCI/G-B5**, os outros continuarão com o texto e este som será dito só por **CCI/G-B5**.

A brincadeira, entretanto, proporcionou alguma desconcentração, havendo necessidade de chamar a turma à atenção, para subir os níveis de concentração. Algum tempo de silêncio e voltamos.

Passámos, entretanto, à parte musical da turma.

CCI/G-B10 – Professor não sei quais são as minhas notas.

Professor - Não viste isso na tua aula de piano?

CCI/G-B10 – Vi, mas já não me lembro.

Houve necessidade de voltar a acertar o início do piano, até porque na aula anterior, dois elementos do piano faltavam. Depois introduzimos os outros instrumentos

CCI/G-B3 – Começo a tocar logo.

Professor – Logo não tens que esperar, olha para mim que eu, dou-te a entrada.

CCI/G-B16 – Não sabes contar os compassos? Fazes assim, um, dois, três e.

Tentamos mais duas ou três vezes, mas houve necessidade de voltar ao piano e acertar as entradas de todos os elementos. E de chamar a atenção do violoncelo porque estava a fazer o Fá natural e tinha de tocar Fá#.

Introduzimos, entretanto, a letra e já incluímos nesta aula a intervenção do violino e do violoncelo no acompanhamento.

Uma vez de referir o facto de a aula de saxofone na sala ao lado interferir negativamente na evolução da aula. No entanto não conseguimos passar à segunda parte da canção como era expectável depois do trabalho da última aula.

Ficamos todos de tentar chegar ao fim da canção, para isso, iremos prestar menos atenção à parte poética.

CCI/G-B9 – Oh professor, a minha mãe diz que tu queres sempre prolongar a aula até à meia noite.

Professor – Pois, o professor quer que vocês aprendam muito e estejam preparados, por mim era todos os dias até vocês saberem, mas não pode ser. Diz à mãe que está quase a terminar o ano depois eu já não peço mais, este ano.

Reflexão do dia:

Existe verdade na observação da mãe da aluna porque nunca terminamos a aula na hora certa, ficamos sempre mais um pouco porque, temos verificado que no fim da aula os alunos começam a ficar mais por dentro dos conteúdos, mas, entretanto, a aula tem mesmo de terminar. Por este motivo iremos propor aos encarregados de educação um prolongamento do horário já a partir da próxima semana.

Ideias para o título da obra poético-musical	A grande aventura
	Aventura na Floresta
	A floresta
	Um dia inacreditável
	Macaco o bicho engraçado
	Uma manhã diferente
	Uma aventura na selva com os animais diferentes
	Uma caminhada pelo mato

	Os dois macacos que vão casar
	Cheguei atrasado com um ponto de exclamação

Nota de campo, aula de 11-05-2018

Por solicitação nossa hoje iremos iniciar a fase em que as aulas terão mais 30 minutos do que os habituais 45 minutos, ou seja, a aula terá a duração de 75 minutos. Este aspeto originou uma pequena introdução

Embora estivesse planeado iniciar a aula com a poesia, no momento decidimos que esta aula teria o seu início com a revisão da parte musical.

CCI/G-B13 – Fixe.

Professor - Fixe porquê, não gostas das rimas?

CCI/G-B13 - Gosto, mas apetece-me tocar.

Mais tarde, faríamos uma ponte a meio da aula com a poesia e, voltávamos à música no fim.

Enquanto ainda organizava a sala, **CCI/G-B4**, inicia uma espécie de ensaio de naipe com os restantes 4 colegas que com ela dividem o piano.

CCI/G-B15 e **CCI/G-B1** conversam sobre o seu posicionamento, o primeiro diz: o professor disse-me para ficar aqui. Acabaram por ficar juntos na medida em que o primeiro já domina a parte da guitarra e iria colaborar com o segundo para que este o acompanhasse.

Entretanto, **CCI/G-B11** – “Nós temos uma dúvida (apontando para a partitura), isto é para tocar ou é só para tocar isto ?.

CCI/G-B7 – “É que nós chegamos aí...num...”

Professor - Sim é para tocar, já vamos passar a essa parte.

Sugestão ao **CCI/G-B15** que se virasse para **CCI/G-B1** para que este pudesse ver pelo colega o que tinha para fazer.

CCI/G-B8 – “já sei, a minha professora explicou-me isso” (resultado da interdisciplinaridade, os alunos trabalham em aula os conteúdos da classe de conjunto).

E de novo é necessário apelar ao silêncio e à concentração, esta a esta hora já escasseava, os sopros já só sopram sem cuidado com a nota.

CCI/G-B5 assume a liderança de imediato e ajuda os colegas no entendimento do que têm que fazer.

Como a harmonia do refrão é igual, alterando apenas a melodia, conseguimos inclusivamente chegar ao refrão, ainda que de forma muito desorganizada.

Professor – “pronto é isto mesmo (como incentivo)”

CCI/G-B5 – “Ui, é só isto?”

Nota de campo, aula de 18-05-2018

Logo no início da aula o **CCI/G-B16** veio ter comigo e disse: Professor a minha pauta está mal.

Resposta: sim eu sei, já tínhamos falado nisso na aula anterior, faltava um lá, mas já conversei com o teu professor sobre isso, trabalhaste isso na aula de trompete?

CCI/G-B16 – sim trabalhei, agora já sei.

Nesta aula, decidimos no momento iniciar de imediato com o aspeto musical.

CCI/G-B11 – Professor a nota é aguda ou grave

Professor – aguda

Foram precisas algumas repetições para que conseguíssemos chegar à ponte para o refrão. Aqui a **CCI/G-B5**, que na última aula tinha dito (só isto?), já não se lembrava. Houve por isso necessidade de fazer todo o trabalho de novo. Este trabalho seguramente terá de ser feito de novo, porque faltava um pianista. Nesta fase os outros alunos foram chamados à atenção porque estavam a conversar, incomodando a concentração dos pianistas. Este momento, foi aproveitado para um momento de alguma descontração também com uma brincadeira com a palavra “estorva”.

CCI/G-B8 - aproveita momento para dançar enquanto se acerta o piano. **CCI/G-B1** - aproveita e acompanha.

CCI/G-B5 - faz gesto de entrada para as flautas

Flautas ainda não estavam seguras e fizemos trabalho específico. Na hora foi efetuada uma pequena alteração para facilitar a leitura, em vez de duas frases resolvemos com a repetição da primeira, na secção B.

CCI/G-B13 – Professor a minha corda Ré está desafinada no carrilhão.

De novo atenção ao facto de haver muita conversa imediatamente a uma interrupção.

CCI/G-B11 – Professor são quantos Dós?

Professor – São 8, mas mais importante que decorar a quantidade é perceber quando se muda, vamos tentar ouvir os colegas.

Com o piano e os sopros resolvidos vez de acertar as duas guitarras.

Recomeçamos e fizemos a secção **A** e **B**. **CCI/G-B13**, conseguimos professor.

Nesta fase da aula as pianistas, já dançavam enquanto tocavam.

Nota de campo, aula de 01-06-2018

Informação sobre os resultados das escolhas:

Título da história: ***Um dia Inacreditável***

Nome do protagonista: **Ruca**

Nome do grupo das três turmas: **A Melhor Miniorquestra do Mundo**

CCI/G-B2 – Oh, eu preferia o *Rodrigo Guys*

De seguida falamos sobre os desenhos que os alunos poderiam fazer para serem, ofertas dos alunos:

CCI/G-B16 - A floresta

CCI/G-B11 - Um Macaco

CCI/G-B5 - Os dois macacos

CCI/G-B13 - O menino chegar à escola

CCI/G-B1 - A escola

CCI/G-A6 - O Ruca a acordar (aluno da turma **A** presente nesta aula)

CCI/G-B2 - Ruca colado à cadeira

CCI/G-B3 - Macaco a comer o pão

CCI/G-B6, CCI/G-B4 e CCI/G-B7 - Os meninos no recreio da escola

CCI/G-A13 - A mãe à espera (aluno da turma **A** presente nesta aula)

CCI/G-B8 - O menino dentro carro

CCI/G-A5 - O menino a sair de casa (aluno da turma **A** presente nesta aula)

CCI/G-A2 - O menino a chegar a casa (aluno da turma **A** presente nesta aula)

Todos os desenhos que trouxeram serão projetados no decorrer da história.

Ultrapassada esta parte, passámos de imediato à leitura na integra das rimas.

A narradora irá dizer todas as quadras, deixando a rima do último verso de cada quadra para os alunos dizerem. Como já não fazíamos isto algumas aulas, pois foi necessário concentrar atenções nas questões musicais, os alunos já não se lembravam.

Adicionamos ainda o Jambé, nas rimas que se iniciam com o *tic tac tic tac*, pois estava presente um aluno de percussão da turma **C**. Iremos adicionar mais instrumentos quando fizermos as aulas com as três turmas.

A primeira tentativa não foi muito conseguida, os alunos não prestaram a mínima atenção à percussão.

Na segunda tentativa foi a vez de perceber que as flautas não estavam a entrara no tempo, tivemos de corrigir.

No entanto houve necessidade de interromper para que os sopros tocassem umas notas curtas, pois estavam a prolongar a nota, a paragem não agradou a quem estava a tocar bem.

CCI/G-B2 – Oh “poça”

Professor – Calma, temos que conseguir ir todos juntos.

Finalmente conseguimos levar a canção para a frente, pese o facto de na parte B, os pianistas estarem completamente perdidos, continuamos, é necessário que mesmo que se enganem, consigam a qualquer momento entrar na canção de novo. Tentamos recomeçar sem parar, mas tivemos de para...

CCI/G-B2 – Desagradado: “fffffffff”

CCI/G-B8 – Professor, tenho uma duvida. Na parte a seguir à queda do chupa, continuo a fazer Fa, Sol?

CCI/G-B2 – Não, nesse momento é só cantar.

CCI/G-B8 – Nãoo, depois disso.

CCI/G-B2 – depois fazes três vezes Ré, Mi e, uma ver Mi Ré. É assim, acredita, eu estou a explicar bem, eu estive na última aula.

Nesta parte da canção, os violoncelos tocam alternadamente com o violino, então tocamos estes instrumentos juntamente com voz, depois adicionamos a percussão e, numa terceira vez as guitarras e as flautas.

Professor – Vamos fazer de novo. Está a ficar certo.

CCI/G-B8 – “Iau”

Entretanto, a conversa de novo sobre a necessidade de colaboração com o silêncio, enquanto se trabalha com algum naipe...

Flautas e trombone, eram os únicos a precisar da partitura, foi lançado o desafio para que na próxima aula já tocassem de cor.

CCI/G-B11 – Mas eu não consigo.

CCI/G-B7 - Pois esta parte pelo menos.

Tentamos provar que era possível, tocaram a primeira frase à terceira vez já estavam a tocar essa frase de cor.

Professor – pronto, agora é só fazer o mesmo com as outras duas em casa.

Mais adiante fizemos o mesmo exercício com a segunda frase e já ficou muito mais segura.

Nesta parte final da aula, alguma atenção particular aos guitarristas, pois estes já estão a tentar fazer os acordes completos.

CCI/G-B2 – Oh professor, hoje tenho um jantar muito especial.

Professor – já vamos

Nota de campo, aula de 08-06-2018

Entretanto, aproveitamos a presença de dois pianistas da turma A, e reiniciamos a canção toda, com a participação deles ao piano. No momento que antecede o refrão, CCI/G-B2, continua com os seus improvisos vocais “bugli bugli bugli bugli”, enquanto isso, faz percussão com os pés.

Aproveitamos para repetir várias vezes a segunda parte da letra da canção e, desta forma os pianistas ensaiaram também, pois estavam a precisar. Os alunos que cantavam, já não cantavam apenas, dançavam também.

Correu bem e o professor disse: Boa!

CCI/G-B8 – Iupi

CCI/G-B2 – Boa *yea*

Continuamos com a leitura da história e a respetivo reforço do último verso por parte dos alunos, sempre com o cuidado de não se perder o ritmo.

A excitação do trabalho provoca, entretanto, a existência de conversas paralelas, foi necessário chamara a atenção dos alunos, pois estávamos a ensaiar conversa uns com os outros e quando estivéssemos no palco estávamos tão bem ensaiados nas conversas que iríamos passar o tempo na conversa em palco, havia necessidade de nos habituarmos a estar em silêncio, abria a boca só para dizer as rimas e cantar.

Passámos à canção da turma B e à quarta tentativa levamos a canção até ao fim, porém, muita coisa tinha de ser trabalhada. A intervenção dos sopros está muito descoordenada, além de que estão a prolongar muito as notas.

Nesta altura, tivemos que recorrer ao falsete para que os alunos cantassem no registo correto, ao imitar o professor estavam a cantar uma oitava a baixo.

...

Voltam as conversas paralelas, os alunos são chamados de novo à atenção e...

CCI/G-B16 – Deixem o professor falar.

Chegados ao final e à entrada da última canção, **CCI/G-B2** diz, agora é a valsa. De salientar que este termo nunca foi utilizado por nós e, que a canção esta escrita em compasso ternário.

CCI/G-B3 – Sai para a sua aula.

Mais uma última tentativa e a melodia começou a ficar certa. Os alunos estavam muito mais concentrados apesar da hora e de estarem visivelmente cansados.

CCI/G-B8 – Queria cantar sozinha.

Professor – Queres cantar sozinha, vais cantar sozinha e, tocou para a acompanhar.

Lemos a última quadra. Esta quadra será dita por um aluno só, nos dois primeiros versos e, reforçada com todos nos terceiro e quarto versos.

Para terminar a aula repetimos a canção que a turma iria tocar na história.

Terminamos a aula, com o preenchimento da autoavaliação introduzida nas últimas aulas.

Anexo T. Autoavaliação/Assiduidade

Aluno/a	CCI/G-B-1										
Aula	Comportamento			Empenho			Avaliação da aula			Assiduidade	
											Pres.
Aula 1											
Aula 2											
Aula 3											

Legenda: . Negativo . Positivo . Excelente

Aluno/a	CCI/G-B-2										
Aula	Comportamento			Empenho			Avaliação da aula			Assiduidade	
											Pres.
Aula 1											
Aula 2											
Aula 3											

Legenda: . Negativo . Positivo . Excelente

Aluno/a	CCI/G-B-3										
Aula	Comportamento			Empenho			Avaliação da aula			Assiduidade	
											Pres.
Aula 1											
Aula 2											
Aula 3											

Legenda: . Negativo . Positivo . Excelente

Aluno/a	CCI/G-B-4										
Aula	Comportamento			Empenho			Avaliação da aula			Assiduidade	
											Pres.
Aula 1											
Aula 2											
Aula 3											

Legenda: . Negativo . Positivo . Excelente

Anexo U. Inquérito aos professores da AMOA

Inquérito aos professores de iniciação da AMOA

20/07/18, 20:08

Inquérito aos professores de iniciação da AMOA

Este inquérito, pretendem avaliar o grau de envolvimento e resultados associados à criação da obra poético-musical: "Ruca num dia Inacreditável"

Não há respostas consideradas corretas ou incorretas.

Todas as respostas serão mantidas no anonimato e utilizadas apenas para fins académicos.

*Required

1. **1. Qual o contributo da criação de repertório, no desenvolvimento da capacidade criativa dos alunos? ***

Mark only one oval.

- Irrelevante
 Pouco relevante
 Muito relevante

2. **2. Qual o contributo do projeto de CCI/G, na consolidação dos conteúdos do programa de instrumento? ***

Mark only one oval.

- Irrelevante
 Pouco relevante
 Muito relevante

3. **3. Considera que a poesia pode potenciar a memorização musical? ***

Mark only one oval.

- Irrelevante
 Pouco relevante
 Muito relevante

4. **4. Considera que a poesia pode potenciar a concentração musical? ***

Mark only one oval.

- Irrelevante
 Pouco relevante
 Muito relevante

Inquérito aos professores da AMOA pag.2

Inquérito aos professores de iniciação da AMOA

20/07/18, 20:08

5. **Na sua opinião, qual a importância do desenvolvimento de atividades multidisciplinares e, de criação de reportório, na motivação dos alunos? ***

Mark only one oval.

- Irrelevante
 Pouco relevante
 Muito relevante

6. **Qual contributo da criação de reportório, enquanto fator de motivação? ***

Mark only one oval.

- Irrelevante
 Pouco relevante
 Muito relevante

7. **Qual a sua opinião sobre as apresentações públicas para a formação do aluno? Sucintamente. ***

Powered by


Anexo V. Inquérito aos pais dos alunos

Inquérito aos pais dos alunos

21/07/18, 01:25

Inquérito aos pais dos alunos

Este inquérito, pretende avaliar o grau de envolvimento e resultados associados à criação da obra poético-musical: “Ruca num dia Inacreditável”
Não há respostas consideradas corretas ou incorretas.
Todas as respostas serão mantidas no anonimato e utilizadas apenas para fins académicos.

1. **Acha que a Classe de conjunto contribui para a evolução individual do/a seu/sua educando/a?**

Mark only one oval.

- Irrelevante
 Pouco relevante
 Muito relevante

2. **Entende que o facto de o/a seu/sua educando/a ter participado na criação da obra poético-musical, contribui para o aumento dos seus níveis de motivação?**

Mark only one oval.

- Irrelevante
 Pouco relevante
 Muito relevante

3. **Refletiu-se no estudo e no empenho?**

Mark only one oval.

- Irrelevante
 Pouco relevante
 Muito relevante

4. **Qual a importância na participação do espetáculo final para o/a seu/sua educando/a?**

Mark only one oval.

- Irrelevante
 Pouco relevante
 Muito relevante

5. **Qual a sua opinião sobre as apresentações públicas para a formação do aluno?**

Mark only one oval.

- Irrelevante
 Pouco relevante
 Muito relevante

Anexo W. Inquérito aos alunos de Classe de Conjunto Iniciação e Guitarra

Inquérito aos alunos de Classe de Conjunto Iniciação e Guitarra

20/07/18, 22:29

Inquérito aos alunos de Classe de Conjunto Iniciação e Guitarra

Este inquérito pretende avaliar o grau de envolvimento e resultados associados à criação da obra poético-musical: "Ruca num dia Inacreditável"

Não há respostas corretas.

Todas as respostas serão mantidas no anonimato e utilizadas apenas para fins académicos.

***Required**

1. 1. Gostaste de fazer rimas? *

Mark only one oval.

- Sim
 Não

2. 2. Das rimas escritas, qual o local onde te sentiste melhor a criar? *

Mark only one oval.

- Casa
 Aula

3. 3. Quando trabalhavas as rimas estavas a criar sozinho? *

Mark only one oval.

- Sim
 Não

4. 4. Se respondeste não na resposta anterior, quem te ajudou? *

Mark only one oval.

- Pai
 Mãe
 Outro

5. 5. Achas que a poesia e a música são parecidas? *

Mark only one oval.

- Sim
 Não

Inquérito aos alunos de Classe de Conjunto Iniciação e Guitarra pag.2

Inquérito aos alunos de Classe de Conjunto Iniciação e Guitarra

20/07/18, 22:29

6. O que gostas mais na poesia? **Mark only one oval.*

- Do som das palavras
- Do ritmo das palavras

7. Sentes que tocar na Miniorquestra foi difícil? **Mark only one oval.*

- Sim
- Não

8. Sobre a parte musical, o teu professor de instrumento ajudou-te nas aulas? **Mark only one oval.*

- Sim
- Não

9. Tiveste muita dificuldade em decorar as tuas partes? **Mark only one oval.*

- Sim
- Não

10. Estudaste muito o instrumento este ano? **Mark only one oval.*

- Sim
- Não

11. Tinhas vontade de estudar, ou os teus pais tinham que te lembrar? **Mark only one oval.*

- Por mim
- Os pais lembravam

12. Quando aumentamos o tempo da aula, achas que aprendeste mais? **Mark only one oval.*

- Sim
- Não

13. Destes elementos da obra, quais os que mais gostaste? **Mark only one oval.*

- Poesia
- Música

Inquérito aos alunos de Classe de Conjunto Iniciação e Guitarra pag.3

Inquérito aos alunos de Classe de Conjunto Iniciação e Guitarra

20/07/18, 22:29

14. **14. Na parte final das nossas aulas, gostaste da ideia dos desenhos? ***

Mark only one oval.

- Sim
 Não

15. **15. Fizeste estes desenhos? ***

Mark only one oval.

- Sim
 Não

16. **16. Como classificas a tua prestação? ***

Mark only one oval.

- Satisfaz
 Bom
 Muito Bom

17. **17. Estavas nervoso durante a apresentação? ***

Mark only one oval.

- Sim
 Não

18. **18. Gostaste de tocar na Melhor Miniorquestra do Mundo? ***

Mark only one oval.

- Sim
 Não

19. **19. Gostavas de continuar a tocar nela? ***

Mark only one oval.

- Sim
 Não

Powered by
 Google Forms