



**Politécnico
Castelo Branco**

Escola Superior
de Artes Aplicadas

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

A importância da orquestra no ensino da música em Portugal

Rui Manuel Carrasqueira Sintra

Orientador

Professor Pedro Miguel Reixa Ladeira

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música – Instrumento e Classe de Conjunto, realizada sob a orientação científica do Professor Pedro Miguel Reixa Ladeira do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Agosto de 2025

Composição do júri

Presidente do júri

Professor Doutor, Vincent Georges Mickael Debut

Vogais

Professor Doutor, Maria do Amparo Carvas Monteiro, Professora Coordenadora - Aposentada

Professor Doutor, Vincent Georges Mickael Debut, Professor Adjunto, Instituto Politécnico de Castelo Branco

Professor Especialista, Pedro Miguel Reixa Ladeira, Professor Adjunto, Instituto Politécnico de Castelo Branco

Agradecimentos

Agradeço a ajuda do meu orientador e da minha família.

Resumo

O relatório apresentado irá ter duas partes distintas, a Prática de Ensino Supervisionada, na qual se irá caracterizar o meio e contexto social da escola, a escola em si e a sua oferta educativa bem como a explanação das aulas assistidas e desenvolvidas durante esta prática.

E o trabalho de investigação denominado: *A importância da orquestra no ensino da música em Portugal*. A orquestra desempenha um papel fundamental no ensino da música em Portugal, funcionando como um espaço privilegiado de aprendizagem coletiva, disciplina artística e desenvolvimento técnico. Mais do que um simples agrupamento instrumental, a orquestra é um laboratório vivo onde os alunos têm a oportunidade de aplicar, na prática, os conhecimentos adquiridos nas aulas individuais, desenvolvendo simultaneamente competências como a escuta ativa, a cooperação e a sensibilidade musical. No contexto do ensino artístico especializado em Portugal, a orquestra contribui para a formação integral dos jovens músicos, preparando-os não só para possíveis carreiras profissionais, mas também para uma vivência musical mais rica, crítica e participativa. Neste contexto irá ser apresentado o quão importante é a experiência de tocar em orquestra para os alunos de música em Portugal.

Palavras-chave

Ensino da música; orquestra; motivação; alunos.

Abstract

The report will be divided into two distinct parts, the Supervised Teaching Practice, which will characterize the school's social environment and context, the school itself and its educational offerings and the explanation of the lessons attended and developed during this practice.

The research project, entitled: The Importance of the Orchestra in Music Education in Portugal. The orchestra plays a fundamental role in music education in Portugal, serving as a privileged space for collective learning, artistic discipline, and technical development. More than a simple instrumental ensemble, the orchestra is a living laboratory where students have the opportunity to apply, in practice, the knowledge acquired in individual lessons, simultaneously developing skills such as active listening, cooperation, and musical sensitivity. In the context of specialized artistic education in Portugal, the orchestra contributes to the comprehensive development of young musicians, preparing them not only for potential professional careers but also for a richer, more critical, and more participatory musical experience. In this context, the importance of the experience of playing in an orchestra for music students in Portugal will be presented.

Keywords

Music teaching; orchestra; motivation; students.

Índice

Prática de Ensino Supervisionada

1. Introdução.....	1
2. Caracterização da Escola.....	1
2.1. Caracterização da Escola – Academia de Música de Espinho.....	1
2.2. Caracterização da Escola – Escola Profissional de Música de Espinho.....	2
2.3. Oferta Educativa – Academia de Música de Espinho.....	4
2.3.1. Curso Básico de Música.....	4
2.3.2. Curso Secundário de Música.....	4
2.3.3. Iniciação Musical.....	5
2.3.4. Cursos Livres.....	5
2.4. Oferta Educativa – Escola Profissional de Música de Espinho.....	5
2.4.1. Curso Básico de Instrumento.....	6
2.4.2. Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e Tecla.....	6
2.4.3. Curso Profissional de Instrumentista de Soprano e de Percussão	7
3. Ensino Supervisionado – Clarinete	7
3.1. Caracterização do Aluno – Aula Individual.....	7
3.2. Caracterização da aula de clarinete – Aula Individual.....	7
3.3. Relatórios das aulas assistidas – Aula Individual.....	8
4. Ensino Supervisionado – Aula de Naípe	25
4.1. Caracterização do grupo – Aula de Conjunto.....	25
4.2. Caracterização das aulas de naípe – Aula de Conjunto.....	25
4.3. Relatórios das aulas assistidas – Aula de Conjunto.....	26
5. Considerações finais.....	42

A importância da orquestra no ensino da música em Portugal

1. Introdução	44
2. O ensino da música em Portugal.....	44
2.1. A integração e o desenvolvimento do ensino da música em Portugal.....	44
2.2. A reformulação do ensino artístico de 1983.....	47
2.3. Da reformulação á atualidade.....	48
3. A orquestra na aprendizagem musical em Portugal.....	49
3.1. O ensino de música de conjunto.....	49
3.2. O papel das bandas filarmónicas no desenvolvimento do ensino da música em Portugal.....	50
3.3. História da orquestra.....	51
3.4. Orquestras jovens em Portugal.....	51
4. A importância da orquestra para os alunos.....	53
4.1. Motivação musical.....	53
4.2. Desenvolvimento musical num contexto social.....	57
4.3. Benefícios da aprendizagem em música de conjunto.....	58
4.4. Competências adquiridas.....	59
5. Investigação.....	61
5.1. Definição da problemática.....	61
5.2. Objetivos.....	61
5.3. Metodologia.....	61
5.4. Procedimento da recolha de dados.....	62
5.5. Instrumentos para a recolha de dados.....	62
5.6. Amostra.....	63
6. Análise de dados adquiridos do inquérito.....	64
7. Discussão sobre os resultados da investigação.....	79
8. Conclusão.....	80
9. Bibliografia.....	81

Índice de Figuras

Figura 1 - Resultados da pergunta nº1 do inquérito	64
Figura 2 - Resultados da pergunta nº2 do inquérito.....	65
Figura 3 - Resultados da pergunta nº3 do inquérito.....	66
Figura 4 - Resultados da pergunta nº4 do inquérito.....	67
Figura 5 - Resultados da pergunta nº5 do inquérito.....	68
Figura 6 - Resultados da pergunta nº7 do inquérito.....	70
Figura 7 - Resultados da pergunta nº8 do inquérito.....	71
Figura 8 - Resultados da pergunta nº10 do inquérito.....	73
Figura 9 - Resultados da pergunta nº11 do inquérito.....	74
Figura 10 - Resultados da pergunta nº12 do inquérito.....	75
Figura 11 - Resultados da pergunta nº13 do inquérito.....	76
Figura 12 - Resultados da pergunta nº14 do inquérito.....	77

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EFNYO - European Federation of National Youth Orchestras

EPME – Escola Profissional de Música de Espinho

GETAP - Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional

JOP – Jovem Orquestra Portuguesa

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

OSJ – Orquestra Sinfónica Juvenil

Prática de Ensino Supervisionada

1. Introdução

No contexto da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, incluída no 2º ano do Mestrado em Ensino de Música, apresento o meu dossier de estágio derivado das aulas assistidas e aulas lecionadas na Escola Profissional de Música de Espinho.

Este dossiê tem como objetivo apresentar as minhas experiências enquanto estagiário, nas aulas individuais, que foram a partir de um aluno do 11º ano do Curso Profissional de Instrumentista de Sopro e de Percussão, bem como nas aulas de conjunto, que foram a partir da disciplina de naipe que continha os 5 alunos de clarinete do Curso Profissional de Instrumentista de Sopro e de Percussão.

2. Caracterização da Escola

2.1. Caracterização da Escola – Academia de Música de Espinho

A Academia de Música de Espinho consolidou-se como um estabelecimento de ensino de reconhecido valor musical e artístico, ao longo dos seus quase 60 anos de história. Tendo recebido a mesma designação da associação que lhe dá suporte jurídico e administrativo, a Academia de Música de Espinho, associação sem fins lucrativos, fundada em 1960 por iniciativa e impulso do Professor Mário Neves, com o apoio exemplar e entusiástico do então Presidente da Câmara, Eng.º Manuel Baptista, da Professora Gilberta Paiva, e de outras personalidades de então, a Academia obteve em 1961 a necessária autorização ministerial para passar a funcionar como estabelecimento de ensino especializado de música e assim lecionar cursos de música oficiais, tendo-lhe sido outorgado o correspondente alvará de funcionamento em Dezembro de 1962. Sob a orientação e supervisão do Professor Mário Neves, seu primeiro Diretor Artístico, a Academia foi-se desenvolvendo e consolidando ao longo do tempo, evidenciando ao longo do seu historial um papel marcadamente pioneiro em diversas áreas, quer no ensino artístico, quer na dinamização e divulgação cultural.

Tendo, por exigência legal, desenvolvido a sua atividade durante os primeiros anos como escola associada ao Conservatório de Música do Porto, nomeadamente em regime de paralelismo pedagógico, conferindo assim habilitações equivalentes às dos conservatórios de música públicos, a Academia viu-lhe ser posteriormente reconhecida total autonomia pedagógica, passando a ministrar os seus cursos e a emitir as correspondentes certificações sem qualquer dependência do ensino público. Atualmente a Academia de Música de Espinho integra o sistema educativo português, no âmbito da rede de ensino artístico especializado, ministrando Cursos Básicos e Secundários de Música,

em regime de ensino integrado, articulado e supletivo, bem como, Pré-Iniciação, Iniciação Musical e Cursos Livres.

Em colaboração com a Câmara Municipal de Espinho é pedagogicamente responsável pela lecionação das atividades de enriquecimento curricular no Concelho de Espinho, na sequência, de resto, do programa “Expressão e Educação Musical nas Escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico do Concelho de Espinho” que, também em parceria com o Município, desenvolveu desde 1988, e que permitiu a todas as crianças do 1º ciclo do Ensino Básico o acesso curricular a atividades musicais na escola, iniciativa então inédita e pioneira a nível nacional.

Retomando uma das suas valências que nas décadas de 70 e 80 do século passado teve grande impacto no ensino das línguas em Espinho, então colmatando a inexistência local de oferta nessa área, a Academia relançou em 2013 a sua Escola de Línguas, passando a oferecer aos alunos a possibilidade de no âmbito do mesmo contexto socioeducativo integrarem a sua formação artística com o estudo aprofundado de línguas estrangeiras, com preponderância para Inglês e Alemão.

O carácter pioneiro e a vontade de inovar que desde o primeiro dia funcionaram como vetores fundamentais da ação da Academia, aliados à grande exigência e qualidade ao nível do ensino artístico, constituem ainda hoje fatores distintivos do seu projeto educativo e traços inalienáveis da sua cultura institucional.

No desenvolvimento das suas atividades educativas, nomeadamente nos Cursos Básicos e Secundários de Música e Iniciação Musical, a Academia de Música de Espinho é cofinanciada pelo Ministério da Educação mediante a celebração de contactos de patrocínio.

2.2. Caracterização da Escola – Escola Profissional de Música de Espinho

Fundada em outubro de 1989, no âmbito do programa de criação de Escolas Profissionais, então lançado pelos Ministérios da Educação e Emprego e Segurança Social, através do GETAP, e tendo como entidade promotora a Academia de Música de Espinho, a Escola Profissional de Música de Espinho foi uma das duas entidades a nível nacional que, nessa altura, avançaram com propostas de criação de cursos profissionais de música. Embora o ensino artístico não estivesse previsto no âmbito da iniciativa então lançada, o certo é que, após um período de grande debate e insistência sobre o mérito e o potencial da implementação desta modalidade de ensino no âmbito da música, o Ministério da Educação autorizou, nesse ano, a abertura dos cursos profissionais de música em duas escolas a nível nacional, uma delas em Espinho. No âmbito deste pioneirismo, a EPME propôs-se desde o início possibilitar a formação aos jovens candidatos a músicos em duas áreas praticamente inexistentes no panorama do ensino da música em Portugal: a formação de instrumentistas de Orquestra e o estudo da Percussão, tendo como objetivo fundamental o de dar o contributo possível para diminuir o défice de músicos portugueses nas orquestras nacionais e o desenvolvimento do ensino e formação de percussionistas

em Portugal (então praticamente inexistente). Neste contexto foram criados o Curso de Prática Orquestral e o Curso de Percussão, então únicos no país.

A EPME oferece atualmente o Curso Básico de Instrumento (7º, 8º e 9º anos); o Curso de Instrumentista de Cordas e de Tecla e o Curso de Instrumentista de Sopro e de Percussão (10º, 11º e 12º anos), resultantes da reestruturação do ensino profissional.

Desde a sua fundação a EPME logrou obter resultados extremamente positivos, os quais se podem aferir pelo já significativo número de diplomados que exercem atividade profissional como instrumentistas e/ou docentes em orquestras e instituições nacionais e estrangeiras, bem como, pela demonstração pública da atividade da Escola, materializada na apresentação de centenas de concertos, um pouco por todo o país e também no estrangeiro, produto criativo de projetos artísticos de referência lançados pela EPME, como são, por exemplo, a Orquestra Clássica de Espinho e a Orquestra de Jazz de Espinho.

O Projeto Educativo da Escola Profissional de Música de Espinho privilegia a procura permanente de experiências profissionais relevantes, nomeadamente através da realização de masterclasses regulares, estágios de formação e apresentações em contexto real de trabalho, mantendo simultaneamente uma forte preocupação em fornecer uma sólida formação científica e uma formação integrada que responda a diferentes necessidades dos alunos. Por outro lado, atenta na valorização da atitude do indivíduo enquanto cidadão e enquanto Homem: na sua capacidade de rever e definir regras de uma forma responsável e democrática, formulando juízos de valor próprios sobre a sociedade em que está inserido, respeitando os outros em princípios de justiça e solidariedade e reconhecendo os valores éticos da humanidade.

A EPME desenvolve um intenso plano de atividades, destacando-se a vertente de apresentação de concertos dirigidos ao público em geral, em contexto rigorosamente profissional, nomeadamente através da Orquestra Clássica de Espinho e da Orquestra de Jazz de Espinho, duas formações que dão um contributo significativo não só para a formação dos alunos da EPME mas também para a integração de jovens músicos em início de carreira e ainda, como é óbvio, para a dinamização cultural e para a formação de públicos.

A EPME integra-se na Academia de Música de Espinho, num universo em que o ensino da música — que abrange também os cursos básicos e secundários de ensino artístico especializado da música e uma escola de línguas —, se cruza e complementa com o acesso a uma enriquecedora oferta artística regular e multidisciplinar, nomeadamente no âmbito da programação do Auditório de Espinho ou do Festival Internacional de Música de Espinho, entre outras.

2.3. Oferta Educativa – Academia de Música de Espinho

A Academia de Música de Espinho ministra o Curso Básico de Música em regime de Ensino Integrado (5.º e 6.º anos), Articulado (5.º ao 9.º ano) ou Supletivo (5.º ao 9.º ano); o Curso Secundário de Música (10.º ao 12.º ano), nas variantes de Instrumento, Formação Musical e Composição, em regime de Ensino Supletivo, bem como, Pré-Iniciação, Iniciação Musical e Cursos Livres.

2.3.1. Curso Básico de Música

O Curso Básico de Música pode ser frequentado nas modalidades de Ensino Integrado, Articulado ou Supletivo, com os seguintes planos curriculares:

Ensino Integrado (5º e 6 anos): Português, Matemática, Inglês, História e Geografia de Portugal, Ciências Naturais, Educação Visual, Educação Física, Instrumento, Formação Musical, Classe de Conjunto.

Ensino Articulado e Supletivo (5º ao 9º ano): Instrumento, Formação Musical, Classe de Conjunto. No Ensino Articulado, a escola de ensino regular é responsável pela lecionação das disciplinas de componente geral.

Instrumentos Lecionados: Violino, Viola d’arco, Violoncelo, Contrabaixo, Viola Dedilhada, Harpa, Piano, Oboé, Canto, Clarinete, Fagote, Flauta Transversal, Saxofone, Trompete, Trompa, Trombone, Tuba, Percussão e Bateria.

2.3.2. Curso Secundário de Música

O Curso Secundário de Música é ministrado nas variantes de Instrumento, Formação Musical ou Composição, em regime de Ensino Supletivo, com os seguintes planos curriculares:

Variante Instrumento: Instrumento, Formação Musical, Classe de Conjunto, Análise e Técnicas de Composição, História da Cultura e das Artes, Disciplina Opcional.

Variante Formação Musical: Educação Vocal, Formação Musical, Classe de Conjunto, Análise e Técnicas de Composição, História da Cultura e das Artes, Disciplina Opcional.

Variante Composição: Composição, Formação Musical, Classe de Conjunto, Análise e Técnicas de Composição, História da Cultura e das Artes, Disciplina Opcional.

2.3.3. Iniciação Musical

A Iniciação Musical dirige-se aos alunos que pretendam iniciar os seus estudos musicais e que se encontram a frequentar o 1.º Ciclo do Ensino Básico. A frequência da Iniciação Musical encontra-se estruturada em 4 níveis que idealmente devem ser frequentados em paralelismo com a frequência dos níveis do 1.º CEB, constituindo uma oferta fundamental para quem pretende iniciar os estudos musicais numa idade ideal e simultaneamente adquirir as competências adequadas à frequência futura do Curso Básico de Música (5.º ano de escolaridade). Para crianças a partir dos 3 anos, a Academia proporciona a possibilidade de frequência de um programa especial de Pré-Iniciação Musical. Para mais informações devem ser contactados os serviços administrativos.

Plano Curricular: Instrumento, Iniciação Musical, Classe de Conjunto.

2.3.4. Cursos Livres

Os Cursos Livres destinam-se a todos aqueles que pretendam iniciar ou aprofundar o estudo de um instrumento musical, independentemente dos conhecimentos musicais que possuam ou da sua idade. Os cursos procuram corresponder aos objetivos e condições específicas de cada aluno, nomeadamente no que respeita a repertórios e objetivos a alcançar em termos de desenvolvimento técnico-artístico. Os Cursos Livres não conferem qualquer certificação. Para mais informações, nomeadamente no que respeita a condições de frequência, devem ser contactados os serviços administrativos.

2.4. Oferta Educativa – Escola Profissional de Música de Espinho

A Escola Profissional de Música de Espinho ministra o Curso Básico de Instrumento (7.º, 8.º e 9.º anos/Nível 2 de Qualificação); o Curso de Instrumentista de Cordas e de Tecla e o Curso de Instrumentista de Sopro e de Percussão (10.º, 11.º e 12.º anos/Nível 4 de Qualificação), de acordo com os planos de estudo em vigor. Todos os cursos são financiados pelo Programa Operacional Capital Humano, sendo facultados aos alunos apoios para transportes, alimentação ou alojamento de acordo com os critérios legalmente definidos para o efeito.

2.4.1. Curso Básico de Instrumento

O Curso Básico de Instrumento constitui uma oferta formativa de natureza vocacional dirigida a estudantes que tenham concluído o 2.º Ciclo do Ensino Básico (6.º ano de escolaridade) e manifestem aptidão e preferência pelo estudo de música num contexto curricular e formativo que lhes permite um desenvolvimento artístico transversal e aprofundado, a par de uma sólida formação nas disciplinas de formação geral. A frequência do Curso Básico de Instrumento conduz à conclusão do 3.º CEB (7.º aos 9.º anos de escolaridade) e a uma certificação profissional de Nível II.

Formação Sociocultural: Língua Portuguesa, Línguas Estrangeiras - Inglês ou Francês, Ciências Físicas e Naturais - Ciências da Natureza e Ciências Físico-Químicas, Ciências Sociais e Humanas - História e Geografia, Matemática.

Formação Artística: Formação Musical, Formação Auditiva, Introdução à Composição, Prática de Conjunto, Práticas Individuais e de Naípe, Instrumento, Instrumento de Tecla.

Instrumentos: Violino, Viola, Violoncelo, Contrabaixo, Harpa, Guitarra, Piano, Clarinete, Fagote, Flauta, Oboé, Saxofone, Trompa, Trombone, Trompete, Tuba, Percussão.

2.4.2. Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e Tecla

O Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e de Tecla dirige-se a estudantes que tenham concluído o 9.º ano de escolaridade e manifestem aptidão e uma forte motivação para desenvolverem futuramente uma carreira musical a nível profissional (músicos instrumentistas, docentes, compositores, produtores musicais, etc.). A frequência do Curso conduz à conclusão do 12.º ano de escolaridade e a uma certificação profissional de Nível IV de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações, permitindo o prosseguimento de estudos superiores.

Formação Sociocultural: Língua Portuguesa, Línguas Estrangeira – Inglês, Área de Integração, Tecnologias de Informação e Comunicação, Educação Física.

Formação Científica: História da Cultura e das Artes, Teoria e Análise Musical, Física do Som.

Formação Técnica: Instrumento, Música de Câmara, Naípe, Orquestra e Prática de Acompanhamento, Projetos Coletivos, Formação em Contexto de Trabalho.

Instrumentos: Violino, Viola, Violoncelo, Contrabaixo, Harpa, Guitarra, Piano, Voz.

2.4.3. Curso Profissional de Instrumentista de Sopro e de Percussão

O Curso Profissional de Instrumentista de Sopros e de Percussão dirige-se a estudantes que tenham concluído o 9.º ano de escolaridade e manifestem aptidão e uma forte motivação para desenvolverem futuramente uma carreira musical a nível profissional (músicos instrumentistas, docentes, compositores, produtores musicais, etc.). A frequência do Curso conduz à conclusão do 12.º ano de escolaridade e a uma certificação profissional de Nível IV de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações, permitindo o prosseguimento de estudos superiores.

Formação Sociocultural: Língua Portuguesa, Línguas Estrangeira – Inglês, Área de Integração, Tecnologias de Informação e Comunicação, Educação Física.

Formação Científica: História da Cultura e das Artes, Teoria e Análise Musical, Física do Som.

Formação Técnica: Instrumento, Música de Câmara, Naípe, Orquestra e Prática de Acompanhamento, Projetos Coletivos, Formação em Contexto de Trabalho.

Instrumentos: Clarinete, Fagote, Flauta, Oboé, Saxofone, Trompa, Trombone, Trompete, Tuba, Percussão.

Instrumentos (Variante Jazz): Saxofone, Bateria, Vibrafone.

3. Ensino Supervisionado – Clarinete

3.1. Caracterização do aluno – Aula Individual

O aluno escolhido para o ensino supervisionado faz parte da classe de clarinete da Escola Profissional de Música de Espinho, atualmente frequenta o 11º do curso tendo sido inserido no curso no ano letivo de 2022/2023 na classe do Professor Victor Pereira.

3.2. Caracterização da aula de clarinete – Aula Individual

Esta aula de clarinete ocorre na Academia de Música de Espinho, tem a duração de 90 minutos e ocorre todas as quintas-feiras às 15:30. Nesta aula, o aluno trabalha diversas vertentes musicais, desde exercícios de escalas a estudos e obras musicais para enriquecer ao máximo a evolução feita pelo aluno ao longo das aulas.

3.3. Relatórios das aulas assistidas – Aula Individual

Aqui seguem as tabelas dos relatórios das aulas individuais assistidas referentes á Prática de Ensino Supervisionada.

Estagiário: Rui Sintra	Professor Cooperante: Victor Pereira
Local: Academia de Música de Espinho Sala: 1.3 Duração: 90 minutos	Aluno: 11º ano do Curso Profissional de Instrumentista de Sopro e de Percussão
Sumário: Escala de Réb M; 32 Etudes for Clarinet – Cyrille Rose: nº 24; Etudes Progressives et Mélodiques VI. 2 – Paul Jeanjean: nº 26; Adagio and Allegro for Horn and Piano – Robert Schumann.	Data: 26/10/2023

Relatório da Aula

Nesta aula, o aluno começou por fazer a escala de Réb Maior bem como alguns exercícios com a escala como por exemplo, terceiras dobradas, o arpejo com inversões e o arpejo da 7ª da dominante que foram feitos sem quaisquer problemas.

De seguida, o aluno tocou o estudo nº 24 do livro de estudos de Rose, ao longo do estudo pôde se verificar que havia problemas de estabilidade de tempo o que resultou em alguns problemas técnicos, o professor então começou a fazer o tempo mais lento com palmas para que o aluno tivesse mais controle ao tocar.

Na parte seguinte da aula, o aluno tocou o estudo nº26 do segundo livro de estudos de Jeanjean, nesta parte da aula percebeu-se que o aluno não utiliza muito o metrónomo ao estudar visto que tinha os mesmos problemas de estabilidade de tempo neste estudo.

Na última parte da aula, o aluno tocou a peça, Adagio e Allegro de Schumann, o aluno continuava com problemas de estabilidade de tempo nesta obra, por isso o professor fez o mesmo exercício anteriormente referido, para além disso, notou-se que o aluno estava muito preocupado com notas o que fazia com que as notas suassem todas iguais, o professor então propôs que o aluno tentasse pensar menos nas notas e mais no fraseado e que o fraseado fosse mais natural e simples visto que a obra pedia esse tipo de fraseado.

Estagiário: Rui Sintra	Professor Cooperante: Victor Pereira
Local: Academia de Música de Espinho Sala: 1.3 Duração: 90 minutos	Aluno: 11º ano do Curso Profissional de Instrumentista de Sopros e de Percussão
Sumário: Escala de Sib m; 32 Etudes for Clarinet – Cyrille Rose: nº 25; Etudes Progressives et Mélodiques VI. 2 – Paul Jeanjean: nº 26; Thirty Etudes after H. Aumont: For Clarinet – Hyacinthe Klosé: nº25; Concerto nº3, 1º andamento – Bernhard Crusell.	Data: 09/11/2023

Relatório da Aula

Nesta aula, o aluno começou por fazer a escala de Sib menor bem como alguns exercícios com a escala como por exemplo, terceiras dobradas, o arpejo com inversões, percebeu-se que o aluno tinha alguns problemas em fazer algumas notas sobreagudas, o professor propôs ao aluno apertar menos na embocadura visto que esse era o problema destas notas não saírem.

De seguida, o aluno tocou o estudo nº 25 do livro de estudos de Rose, ao longo do estudo pôde-se verificar que o aluno continuava a pensar muito em tocar as notas certas o que fez com que tivesse um pouco preso e com pouca leveza, o professor disse ao aluno para relaxar mais, respirar com tempo e não pensar muito nas notas e pensar mais na música.

Na parte seguinte da aula, o aluno tocou novamente o estudo nº26 do segundo livro de estudos de Jeanjean, neste estudo o aluno ainda tinha de trabalhar mais em pensar menos nas notas e desfrutar mais do que estava a fazer.

Depois, o aluno tocou outro estudo, o estudo nº 25 do livro de estudos de Klosé, neste estudo o aluno precisava de trabalhar mais nas dedilhações e nas articulações das notas, o professor então fez com que o aluno tocasse mais lento com metrónomo para ajudar naqueles problemas.

Na última parte da aula, o aluno tocou o 1º andamento da peça, Concerto nº3 de Crusell, o aluno continuava com o problema de pensar demasiado nas notas, o professor referiu que o aluno estava um pouco preso com as notas e disse para tentar ser mais livre, o professor disse também para o aluno pensar mais no fraseado, e deu alguns exemplos de coisas que podia fazer, focar mais nas notas mais importantes, dar o tempo todo às

notas, tentar fazer as articulações mais suaves e tentar moldar o som para criar ambientes diferentes.

Estagiário: Rui Sintra	Professor Cooperante: Victor Pereira
Local: Academia de Música de Espinho Sala: 1.3 Duração: 90 minutos	Aluno: 11º ano do Curso Profissional de Instrumentista de Sopros e de Percussão
Sumário: 32 Etudes for Clarinet – Cyrille Rose: nº 27; Adagio and Allegro for Horn and Piano – Robert Schumann; Capriccio for Solo Clarinet – Heinrich Sutermeister.	Data: 23/11/2023

Relatório da Aula

Nesta aula, o aluno começou por tocar o estudo nº 27 do livro de estudos de Rose, depois de ouvir, o professor aconselhou ao aluno para pensar no tempo antes de começar visto que o tempo que o aluno escolheu era demasiado rápido e para pensar na música e no ambiente musical.

Na parte seguinte da aula, o aluno tocou novamente a peça, Adagio e Allegro de Schumann, o professor começou por referir que o aluno tinha de controlar mais a entrada para o piano e também tentar separar mais quando aparece duas notas iguais para tentar igualar ao piano, o aluno continuava com alguns problemas de estabilidade de tempo, por isso o professor sugeriu para aluno estudar mais com metrónomo e tentar pensar mais nos pontos de chegada.

Para finalizar a aula, o aluno tocou a peça, Capriccio para clarinete solo de Sutermeister, o aluno estava a cortar algumas frases com respirações por isso o professor lhe sugeriu alguns lugares para respirar para que isso não acontecesse, o aluno ao tocar a peça, não estava a fazer alguns crescendos e diminuendos, o professor referiu que o aluno tinha de respeitar a partitura pois foi assim que o compositor pensou a obra.

Estagiário: Rui Sintra	Professor Cooperante: Victor Pereira
Local: Academia de Música de Espinho Sala: 1.3 Duração: 45 minutos	Aluno: 11º ano do Curso Profissional de Instrumentista de Sopros e de Percussão
Sumário: Hommage à C. M. von Weber – Béla Kovács.	Data: 30/11/2023

Relatório da Aula

Nesta aula, o aluno apenas tocou a peça, Hommage à C. M. von Weber de Kovács, o aluno novamente estudou poucas vezes com metrónomo o que fez com que ele corresse ao tocar a obra, por isso fez-se alguns exercícios com o metrónomo para que o aluno tocasse com mais calma e sem instabilidades de tempo, novamente o aluno estava a pensar demasiado nas notas em vez da música, o professor então referiu que o aluno tinha que pensar mais na harmonia pois a obra tinha o formato de introdução, tema e variações e nas variações havia sempre as notas mais importantes do tema e dentro disso, pensar mais na junção com o piano.

Estagiário: Rui Sintra	Professor Cooperante: Victor Pereira
Local: Academia de Música de Espinho Sala: 1.3 Duração: 90 minutos	Aluno: 11º ano do Curso Profissional de Instrumentista de Sopro e de Percussão
Sumário: Etudes Progressives et Mélodiques VI. 2 – Paul Jeanjean: nº 28; Sonata for Clarinet and Piano, 1º e 2º andamentos – Camille Saint Saens.	Data: 14/12/2023

Relatório da Aula

Esta aula começou com o aluno a tocar um estudo, nº 28 do segundo livro de estudos de Jeanjean, o aluno continuava a pensar demasiado nas notas, o professor então sugeriu para pensar mais nas frases, fazer as passagens com muitas notas mais musicais e dar o tempo às notas e tentar não as despachar.

De seguida, o aluno tocou o 1º e 2º andamentos da Sonata de Saint Saens, no 1º andamento, o aluno correu um pouco, por isso o professor tentou ajudá-lo a dirigir enquanto tocava, no início do andamento o aluno estava com um problema de direção nas frases por isso o professor fez um exercício em que o aluno continuava a tocar a nota mesmo nas frases para as ligar melhor. No 2º andamento, o aluno correu um pouco, precisa de usar mais metrónomo ao estudar, o aluno estava a fazer o início um pouco precipitado por isso o professor sugeriu que o aluno tocasse os primeiros compassos como se fosse anacrusa.

Estagiário: Rui Sintra	Professor Cooperante: Victor Pereira
Local: Academia de Música de Espinho Sala: 1.3 Duração: 90 minutos	Aluno: 11º ano do Curso Profissional de Instrumentista de Sopros e de Percussão
Sumário: Escala de Fá# M; 32 Etudes for Clarinet – Cyrille Rose: nº 31; Etudes Progressives et Mélodiques VI. 2 – Paul Jeanjean: nº 29; Sonata for Clarinet and Piano, 1º andamento – Camille Saint Saens.	Data: 04/01/2024

Relatório da Aula

Nesta aula, o aluno começou por fazer a escala de Fá# Maior bem como alguns exercícios com a escala como por exemplo, terceiras dobradas, o arpejo com inversões e o arpejo da 7ª da dominante que foram feitos sem quaisquer problemas.

De seguida, o aluno tocou o estudo nº 31 do livro de estudos de Rose, ao longo do estudo pôde-se verificar que o aluno estava um pouco preso às notas, o professor sugeriu que o aluno tivesse mais liberdade visto que é um estudo mais lírico, o professor referiu também para o aluno pensar mais no carácter do estudo, isso ajudaria a se libertar das notas e pensar mais na música.

Na parte seguinte da aula, o aluno tocou o estudo nº 29 do segundo livro de estudos de Jeanjean, logo de início o professor referiu que este estudo tinha a estrutura de um Tema e Variações, e disse para o aluno tentar atribuir um carácter a cada variação, realçar as notas principais do tema em cada variação, o aluno estava a pensar muito nas notas e o professor disse para o aluno fazer mais música em vez de apenas notas.

Na última parte da aula, o aluno tocou a peça, Sonata de Saint Saens, 1º andamento, depois de ouvir o aluno, o professor apenas disse para o aluno sentir mais as tercinas do piano e ouvir mais o piano para tocar em conjunto.

Estagiário: Rui Sintra	Professor Cooperante: Victor Pereira
Local: Academia de Música de Espinho Sala: 1.3 Duração: 90 minutos	Aluno: 11º ano do Curso Profissional de Instrumentista de Sopros e de Percussão
Sumário: 32 Etudes for Clarinet – Cyrille Rose: nº 32; Etudes Progressives et Mélodiques VI. 2 – Paul Jeanjean: nº 29; Sonata for Clarinet and Piano, 1º e 2º andamentos – Camille Saint Saens.	Data: 11/01/2024

Relatório da Aula

Nesta aula, o aluno tocou o estudo nº 32 do livro de estudos de Rose, ao longo do estudo pôde-se verificar que o aluno estava um pouco preso às notas, o professor sugere que o aluno pensasse mais na música e não forçasse o som, de seguida, o professor refere também que o aluno estava um pouco descontrolado em algumas partes por isso sugeriu que o aluno tocasse mais lento pois seria melhor do que descontrolado.

Na parte seguinte da aula, o aluno tocou o estudo nº 29 do segundo livro de estudos de Jeanjean, o aluno estava a bastante melhor que na última vez, o professor apenas sugeriu ao aluno para se libertar mais do tempo e desfrutar mais.

Na última parte da aula, o aluno tocou a peça, Sonata de Saint Saens, 1º e 2º andamentos, depois de ouvir o aluno, o professor disse para o aluno fazer mais direção nas frases e fazer as frases completas e não desistir a meio. No 2º andamento, o aluno estava um pouco ansioso, o professor disse para ele ficar tranquilo e desfrutar da música, também referiu para não tocar tão piano nos pianos e soprar mais quando aparece staccato.

Estagiário: Rui Sintra	Professor Cooperante: Victor Pereira
Local: Academia de Música de Espinho Sala: 1. 3 Duração: 90 minutos	Aluno: 11º ano do Curso Profissional de Instrumentista de Sopro e de Percussão
Sumário: 32 Etudes for Clarinet – Cyrille Rose: nº 30; 3 Fragmentos – António Pinho Vargas.	Data: 25/01/2024

Relatório da Aula

Esta aula começou com o aluno a tocar o estudo nº 30 do livro de estudos de Rose, o aluno estava a correr um pouco por isso o professor sugeriu para fazer mais lento e caminhar para as notas mais importantes para ajudar na estabilidade do estudo.

No resto da aula foi trabalho a peça a solo de Pinho Vargas, 3 Fragmentos, no primeiro fragmento o professor apenas sugeriu ao aluno para enfatizar mais as notas mais importantes e para fazer a parte final mais livre e não pensar no tempo, no segundo fragmento, o professor sugeriu para o aluno fazer mais diferenças de dinâmicas, e no terceiro fragmento, o aluno ainda tinha de estudar mais os diferentes ritmos e as notas pois estava ainda um pouco fraco.

Estagiário: Rui Sintra	Professor Cooperante: Victor Pereira
Local: Academia de Música de Espinho Sala: 1.3 Duração: 90 minutos	Aluno: 11º ano do Curso Profissional de Instrumentista de Sopros e de Percussão
Sumário: Etudes Progressives et Mélodiques VI. 2 – Paul Jeanjean: nº 30; 30 Caprices for the Clarinet – Ernesto Cavallini: nº1; Sonata for Clarinet and Piano, 3º e 4º andamentos – Camille Saint Saens; 3 Fragmentos – António Pinho Vargas.	Data: 08/02/2024

Relatório da Aula

Nesta aula o aluno começou por tocar o estudo nº 30 do segundo livro de estudos de Jeanjean, depois de ouvir o professor apenas disse para o aluno enfatizar mais as notas mais importantes.

De seguida, o aluno começou outro livro de estudos, nº 1 dos 30 caprices de Cavallini, o aluno continua em utilizar o metrónomo adequadamente e acabou por correr um pouco, o professor então sugeriu para o aluno tocar mais lento e preparar melhor quando aparece saltos grandes entre notas para não sair espigado.

Nesta parte da aula, o aluno tocou os 3º e 4º andamentos da Sonata de Saint Saens, no terceiro andamento, o professor apenas fez alguns exercícios com o aluno para melhor a dar entradas para o piano. No 4º andamento, o aluno não estava a conseguir equilibrar as dinâmicas entre registos visto que este andamento tem mais passagens muito rápidas, por isso o professor sugeriu ao aluno para tocar mais lento agora na aula e para tocar com mais pressão no diafragma e também para controlar melhor as passagens para não correr.

Para finalizar a aula, o aluno tocou o último fragmento dos 3 Fragmentos de Pinho Vargas, notava-se que o aluno ainda não estava confortável a tocar este fragmento, o professor tentou ajudar, sugeriu para tentar fazer as passagens soarem mais naturais, disse que nesta obra os ritmos tinham que ser muito rigorosos e precisos, fazer as dinâmicas escritas, pensar melhor os sítios onde fazer respirações para não cortar as frases e por fim sugeriu para fazer mais diferença entre a nota e o quarto de tom, quando aparece.

Estagiário: Rui Sintra	Professor Cooperante: Victor Pereira
Local: Academia de Música de Espinho Sala: 1.3 Duração: 90 minutos	Aluno: 11º ano do Curso Profissional de Instrumentista de Sopros e de Percussão
Sumário: Escalas de Sol M e Sol m; Etudes Progressives et Mélodiques VI. 2 – Paul Jeanjean: nº 31; 30 Caprices for the Clarinet – Ernesto Cavallini: nº3; Andante et Allegro – Ernest Chausson.	Data: 22/02/2024

Relatório da Aula

Nesta aula, o aluno começou por fazer a escala de Sol Maior e Sol menor agora com mais alguns exercícios para as escalas como por exemplo, 7ª M, 7ª da sensível, 7ª m e 7ª diminuta, o único problema que houve foi nos sobreagudos, o professor sugeriu para o aluno soprar mais e fazer mais suporte no diafragma.

Na parte seguinte da aula, o aluno tocou o estudo nº 31 do segundo livro de estudos de Jeanjean, depois de ouvir o aluno, o professor referiu ao aluno que ele tinha de controlar mais os dedos para não os deixar correr e não pensar tanto nas notas e mais no fraseado.

De seguida, o aluno tocou o estudo nº 3 do livro de estudos de Cavallini, ao fim do aluno tocar notou-se que o aluno continua sem pensar na música, por isso o professor tentou ajudá-lo ao dizer para o aluno tentar caminhar para as notas mais importantes.

Na última parte da aula, o aluno tocou a peça, Andante e Allegro de Chausson, logo no início, o professor sugere ao aluno para tentar fazer diferentes timbres para cada parte da obra e pensar mais no carácter de cada parte da peça e não correr.

Estagiário: Rui Sintra	Professor Cooperante: Victor Pereira
Local: Academia de Música de Espinho Sala: 1.3 Duração: 90 minutos	Aluno: 11º ano do Curso Profissional de Instrumentista de Sopro e de Percussão
Sumário: 30 Caprices for the Clarinet – Ernesto Cavallini: nº4; 3 Fragmentos – António Pinho Vargas.	Data: 29/02/2024

Relatório da Aula

Nesta aula, o aluno começou por tocar o estudo nº 4 do livro de estudos do Cavallini, novamente o aluno não usou o metrónomo ao estudar, o professor então sugeriu ao aluno para pensar em muitas partes do estudo como se fosse anacrusa para ajudar a controlar o tempo.

De seguida, o aluno tocou o 2º e 3º fragmentos dos 3 Fragmentos de Pinho Vargas, no 2º fragmento, o professor referiu que havia um pouco um problema de afinação dos pianos para fortes, por isso o aluno tocou um pouco mais lento para tentar tocar afinado nessas mudanças. No 3º fragmento, por ser difícil o aluno apenas focou nas notas e tinha havia muita instabilidade de tempo, ritmos errados e não havia musicalidade por isso dirigiu mais lento enquanto o aluno tocava para ajudá-lo a perceber o tempo, os ritmos e as frases.

Estagiário: Rui Sintra	Professor Cooperante: Victor Pereira
Local: Academia de Música de Espinho Sala: 1.3 Duração: 90 minutos	Aluno: 11º ano do Curso Profissional de Instrumentista de Sopros e de Percussão
Sumário: Sonata for Clarinet and Piano – Camille Saint Saens.	Data: 21/03/2024

Relatório da Aula

Nesta aula, o aluno apenas tocou a peça, Sonata de Saint Saens, no primeiro andamento, o professor sugeriu ao aluno para não deixar cair as notas no início pois o início é uma grande frase e mesmo com pausas as notas não podem cair para ajudar a fazer melhor as frases depois da introdução, professor referiu que o aluno não estava a fazer pressão no diafragma o suficiente e isso fazia com que os finais de frase saíssem um pouco brutos. No segundo andamento, o professor apenas sugeriu ao aluno, para fazer mais piano no início das frases que crescem para fazer maiores crescendos. No terceiro andamento, o professor notou que o aluno estava a tocar nota a nota, por isso sugeriu que o aluno soprasse sempre bastante até ao final das frases e que fizesse mais pressão no diafragma pois ajuda na segunda parte deste andamento. No quarto andamento, o aluno estava a correr um pouco por isso o professor dirigiu enquanto o aluno tocava para ajudar e sugeriu também para o aluno não desistir nos graves e sim timbrá-los pois assim a afinação descia muito.

Estagiário: Rui Sintra	Professor Cooperante: Victor Pereira
Local: Academia de Música de Espinho Sala: 1.3 Duração: 90 minutos	Aluno: 11º ano do Curso Profissional de Instrumentista de Sopro e de Percussão
Sumário: Escala de Sib M; 30 Caprices for the Clarinet – Ernesto Cavallini: nº8; Andante and Tarantella – Ernesto Cavallini.	Data: 11/04/2024

Relatório da Aula

Esta aula começou com o aluno a fazer os exercícios das escalas com a escala de Sib M, não houve nenhum problema ou dificuldade.

De seguida, o aluno tocou o estudo nº 8 do livro de estudos de Cavallini, a única dificuldade do aluno neste estudo foi o stacatto, o professor então sugeriu ao aluno que soprasse mais no stacatto, o aluno respondeu bem e resolveu logo o problema.

Na última parte da aula, o aluno tocou uma peça, Andante e Tarantella de Cavallini, o professor já refere que o início é uma cadência, mas que não era para fazer muito rápido, disse para o aluno jogar um pouco com o accelerando e o rubato, sugeriu também para acelerar nas notas de apoio para ajudar no controle da cadência e por fim mostrar bem a chegada para a pianista entrar bem com o aluno. Por fim, visto que esta peça tem muito stacatto, o professor sugeriu ao aluno que fizesse o stacatto com D em vez de T e fazer o stacatto mais longo e com mais ar, tudo para ajudar na leveza e facilidade to stacatto.

Estagiário: Rui Sintra	Professor Cooperante: Victor Pereira
Local: Academia de Música de Espinho Sala: 1.3 Duração: 90 minutos	Aluno: 11º ano do Curso Profissional de Instrumentista de Sopros e de Percussão
Sumário: Escala de Lá M; Etudes Progressives et Mélodiques VI. 2 – Paul Jeanjean: nº 35; 30 Caprices for the Clarinet – Ernesto Cavallini: nº10.	Data: 09/05/2024

Relatório da Aula

Esta aula começou com o aluno a fazer os exercícios das escalas com a escala de Lá M, houve uns problemas nas passagens nos sobreagudos, o professor então sugeriu que o aluno se relaxa, não apertasse na embocadura e fizesse mais pressão no diafragma.

Na parte seguinte da aula, o aluno tocou o estudo nº 35 do segundo livro de estudos de Jeanjean, depois de ouvir o aluno, o professor referiu ao aluno que ele tinha de pensar mais na música e relaxa-se.

De seguida, o aluno tocou o estudo nº 10 do livro de estudos de Cavallini, ao fim do aluno tocar notou-se que o aluno continua sem pensar na música, por isso o professor tentou ajudá-lo ao dizer para o aluno tentar segurar as notas de cada tempo para manter o controle e para ajudar a relaxar mais para pensar mais na música.

Estagiário: Rui Sintra	Professor Cooperante: Victor Pereira
Local: Academia de Música de Espinho Sala: 1.3 Duração: 90 minutos	Aluno: 11º ano do Curso Profissional de Instrumentista de Sopro e de Percussão
Sumário: Escala de Lá m; Etudes Progressives et Mélodiques VI. 2 – Paul Jeanjean: nº 36; 30 Caprices for the Clarinet – Ernesto Cavallini: nº11; Concerto nº1, 1º andamento – Carl Maria von Weber.	Data: 16/05/2024

Relatório da Aula

Esta aula começou com o aluno a fazer os exercícios das escalas com a escala de Lá m, não houve problemas, o aluno conseguiu fazer os exercícios perfeitamente.

Na parte seguinte da aula, o aluno tocou o estudo nº 36 do segundo livro de estudos de Jeanjean, depois de ouvir o aluno, o professor referiu ao aluno que ele tinha de pensar mais na agógica do compasso pois este estudo continha muitas mudanças de compassos.

De seguida, o aluno tocou o estudo nº 11 do livro de estudos de Cavallini, ao fim do aluno tocar o professor apenas referiu para o aluno que por vezes o som estava um pouco preso ou tenso, sugeriu que ele se relaxa a embocadura.

Por fim, o aluno tocou o 1º andamento do 1º Concerto de Weber, já de começo o professor refere que para tocar Weber tem de se pensar na ópera como referência pois Weber era principalmente um compositor de ópera, de seguida sugere para o aluno que ele não tocasse o início demasiado rápido ou demasiado piano, tem de ser presente e relaxado, também referiu para o aluno não tocar nota a nota, para pensar nas frases grandes e sem correr.

Estagiário: Rui Sintra	Professor Cooperante: Victor Pereira
Local: Academia de Música de Espinho Sala: 1.3 Duração: 45 minutos	Aluno: 11º ano do Curso Profissional de Instrumentista de Sopro e de Percussão
Sumário: Etudes Progressives et Mélodiques Vl. 2 – Paul Jeanjean: nº 38.	Data: 06/06/2024

Relatório da Aula

Nesta aula o aluno apenas tocou o estudo nº 38 do segundo livro de estudos de Jeanjean, depois de ouvir o aluno, o professor faz um exercício com o aluno, pois ele estava novamente somente a pensar nas notas e não na música, o professor sugeriu para o aluno para antes de cada secção deste estudo, escolher uma palavra ou emoção que descrevesse a secção em termos de caráter, o aluno então escolheu a palavra preocupado, mas não conseguiu transmitir muito bem a palavra, então o professor tentou ajudar e deu ele a palavra para o aluno transmitir ao tocar, a palavra escolhida foi confiante, o aluno então conseguiu tocar com confiança, de seguida o professor deu a palavra tímido, então o aluno timidamente, e conseguiu transmitir um pouco esse sentimento, chegou-se à conclusão de que o aluno consegue tocar musicalmente, ele apenas tinha que pensar mais nessa parte ao estudar.

Estagiário: Rui Sintra	Professor Cooperante: Victor Pereira
Local: Academia de Música de Espinho Sala: 1.3 Duração: 90 minutos	Aluno: 11º ano do Curso Profissional de Instrumentista de Sopros e de Percussão
Sumário: Escalas de Mi M e Mi m; Etudes Progressives et Mélodiques VI. 2 – Paul Jeanjean: nº 37 e 38; 30 Caprices for the Clarinet – Ernesto Cavallini: nº13 e 14.	Data: 13/06/2024

Relatório da Aula

Esta aula começou com o aluno a fazer os exercícios das escalas com as escalas de Mi M e Mi m, não houve problemas, o aluno conseguiu fazer os exercícios perfeitamente.

Na parte seguinte da aula, o aluno tocou o estudo nº 37 do segundo livro de estudos de Jeanjean, depois de ouvir o aluno, o professor referiu ao aluno que ele tinha de ter mais noção do tempo e não começar com um tempo qualquer, o início não começa no tempo, o professor então sugeriu para o aluno realçar o tempo para o ouvinte saber qual é o tempo forte e também para mostrar melhor a estrutura do estudo, por fim o professor sugeriu ao aluno para quando ele tocar forte não deixar que soe tenso, tocar com leveza é mais importante do que tocar muito forte.

De seguida, o aluno o estudo nº 38 do segundo livro de estudos de Jeanjean, o professor apenas referiu o aluno para ele estudar mais com metrónomo pois às vezes o aluno ainda foge um pouco ao tempo.

De seguida, o aluno tocou o estudo nº 13 do livro de estudos de Cavallini, ao fim do aluno tocar o professor apenas referiu para o aluno que por vezes ele ainda pensa demasiado nas notas, por isso sugeriu ao aluno para se gravar mais a tocar pois por vezes ele não se apercebe do que faz.

Por fim, o aluno tocou o estudo nº 14 do livro de estudos de Cavallini, neste estudo existe dois caracteres musicais, o professor sugeriu para aluno fazer mais diferença entre estes caracteres, notou-se também que o aluno estava um pouco tenso a tocar e a pensar só nas notas, o professor então fez novamente o exercício de associação de palavras a partes do estudo, e o aluno conseguiu tocar musicalmente, finalmente sugere ao aluno para ele fazer este trabalho de melhorar musicalmente pois é muito importante para o futuro do aluno.

4. Ensino Supervisionado – Aula de Naípe

4.1. Caracterização do grupo – Aula de Conjunto

A Aula de Naípe foi uma disciplina que foi criada pela Escola Profissional de Música de Espinho, incentivada pelo professor Victor Pereira, em 2018 para que os alunos de clarinete pudessem ter uma constante experiência a tocar em conjunto no Curso Profissional de Instrumentista de Sopros e de Percussão, visto que na altura a disciplina de Música de Câmara não existia.

4.2. Caracterização das aulas de naípe – Aula de Conjunto

A aula de naípe ocorre na Academia de Música de Espinho, tem a duração de 90 minutos e ocorre todas as quintas-feiras às 17h.

Na aula é trabalhado várias obras de diferentes compositores e estilos musicais para que os alunos tenham uma experiência mais completa.

Eventualmente, esta aula também é utilizada para trabalhar as partes de orquestra quando há estágio do mesmo.

4.3. Relatórios das Aulas Assistidas – Aula de Conjunto

Aqui seguem as tabelas dos relatórios das aulas de conjunto assistidas referentes á Prática de Ensino Supervisionada.

Estagiário: Rui Sintra	Professor Cooperante: Victor Pereira
Local: Academia de Música de Espinho Sala: 1.3 Duração: 90 minutos	Alunos: Alunos de Clarinete do Curso Profissional de Instrumentista de Sopro e de Percussão
Sumário: Tango – Colin Cowles; Chant d’amour – Isaac Albeniz.	Data: 26/10/2023

Relatório da Aula

A aula começou com uma afinação entre os alunos, logo de seguida os alunos tocaram a peça, Tango de Cowles, o professor logo de inicio sugere para os alunos não tocar as semínimas muitas curtas, é melhor dar o tempo todo ás notas, de seguida notou-se um de problemas junção de parte bem como alguns erros rítmicos por isso o professor dirigiu mais lento para que os alunos tomassem mais atenção a estes aspetos, depois o professor refere para os alunos que as dinâmicas que eles fazem desde piano até forte estão demasiado próximas, é melhor fazer mais diferença de dinâmicas. Por fim, o professor sugere aos alunos para fazer do início ao fim, notou-se um melhoramento por partes dos alunos.

Na parte final da aula, foi entregue aos alunos uma nova peça para trabalhar, Chant d’amour de Albeniz, os alunos tentaram tocar, logo de início notou-se alguns problemas de instabilidade de tempo e de junção de partes, por isso com o resto do tempo da aula, o professor dirigiu lento para que os alunos focassem mais na junção entre eles.

Estagiário: Rui Sintra	Professor Cooperante: Victor Pereira
Local: Academia de Música de Espinho Sala: 1.3 Duração: 90 minutos	Alunos: Alunos de Clarinete do Curso Profissional de Instrumentista de Sopros e de Percussão
Sumário: Tango – Colin Cowles; Chant d’amour – Isaac Albeniz.	Data: 09/11/2023

Relatório da Aula

Esta aula começou novamente com uma afinação entre os alunos, de seguida os alunos tocaram Tango de Cowles, depois de tocarem, notou-se que os alunos de esqueceram de tudo que havia ser feito na aula anterior, por isso o professor os lembrou, referiu que as notas tinham que ter o valor todo, os alunos tinham de ser mais rigorosos com as indicações de dinâmica na obra e que tinha de haver um melhor equilíbrio entre as vozes em termos de dinâmicas. Com isto o professor, dirigiu lento para que os alunos tivessem mais atentos nestes aspetos, o resultado foi satisfatório pois de seguida tocaram sozinhos e houve um melhoramento significativo.

Por fim, os alunos tocaram Chant d’amour de Albeniz, ainda havia alguns problemas de junção por isso o professor dirigiu para que os alunos focassem mais em tocar em conjunto, de seguida o professor apercebeu-se que os alunos estavam a tocar com medo por isso o professor os incentivou a tocar mais á vontade e para apreciar mais a música que estavam a tocar.

Estagiário: Rui Sintra	Professor Cooperante: Victor Pereira
Local: Academia de Música de Espinho Sala: 1.3 Duração: 90 minutos	Alunos: Alunos de Clarinete do Curso Profissional de Instrumentista de Sopros e de Percussão
Sumário: Tango – Colin Cowles; 3 Lieder ohne worte, arr. Béla Kovács - F. Mendelssohn Bartholdy.	Data: 23/11/2023

Relatório da Aula

Nesta aula os alunos começaram por tocar novamente Tango de Cowles, notou-se um grande melhoramento desde a última aula, o professor referiu que ainda era preciso um mais de equilíbrio entre as vozes e sugeriu para os alunos fazerem mais *ritenuto* quando aparece, professor notou que falta um pouco de carácter por isso referiu que este era um tango argentino e que tinha características específicas, então mostrou aos alunos um vídeo de duas pessoas a dançar o tango argentino para os alunos perceberem o balanço e estilo específico deste tango.

De seguida, o professor entregou aos alunos uma nova obra para trabalhar, 3 Lieder de Mendelssohn, os alunos assim tentaram tocar a obra, ao longo do resto da aula foi trabalhado o 1º e 3º andamentos em várias velocidades para ajudar os alunos a colocar as notas nos dedos, por fim o professor apenas lembrou aos alunos que as dinâmicas eram importantes e que não era para fazer tudo igual.

Estagiário: Rui Sintra	Professor Cooperante: Victor Pereira
Local: Academia de Música de Espinho Sala: 1.3 Duração: 90 minutos	Alunos: Alunos de Clarinete do Curso Profissional de Instrumentista de Sopro e de Percussão
Sumário: 3 Lieder ohne worte, arr. Bela Kovacs - F. Mendelssohn Bartholdy.	Data: 30/11/2023

Relatório da Aula

A aula começou com o professor a sugerir para começar com o 3º andamento dos 3 Lieder de Mendelssohn, o professor colocou o metrónomo em várias velocidades para os alunos estudarem um pouco as suas partes e para trabalhar um pouco em termos de junção das vozes, de seguida o professor referiu que neste andamento o importante é as colcheias e que era importante enfasá-las, para acabar este andamento o professor referiu que era importante todos os alunos saberem quando a voz principal está a ser tocada pois tocar a voz principal e tocar o acompanhamento são duas coisas completamente diferentes e são duas maneiras de tocar diferentes. De seguida, os alunos tocaram o 1º andamento sem qualquer problema e então depois passaram para o 2º andamento onde ficaram o resto da aula a trabalhar nas dinâmicas.

Estagiário: Rui Sintra	Professor Cooperante: Victor Pereira
Local: Academia de Música de Espinho Sala: 1.3 Duração: 90 minutos	Alunos: Alunos de Clarinete do Curso Profissional de Instrumentista de Sopros e de Percussão
Sumário: 3 Lieder ohne worte, arr. Bela Kovacs - F. Mendelssohn Bartholdy.	Data: 14/12/2023

Relatório da Aula

Nesta aula começou-se a trabalhar novamente com o 3º andamento dos 3 Lieder de Mendelssohn, verificou-se um grande melhoramento técnico dos alunos ao tocar esta obra, foi referido pelo professor que os alunos tocassem as dinâmicas escritas pois é muito importante as fazer, de seguida foi trabalhado a passagem do tema entre vozes pois tinha de parecer mais natural. No 2º andamento, foi novamente lembrado aos alunos para fazer as dinâmicas escritas, o professor referiu que todas as vozes são importantes e que mesmo que tenhamos o acompanhamento é importante soar presente, de seguida o professor notou que os inícios e finais de frase não de estavam a ouvir bem, pois os alunos estavam ainda a tocar um pouco com medo, o professor então sugeriu aos alunos que apreciassem o que estavam a fazer pois é muito importante para um músico. Por fim, os alunos tocaram o 1º andamento, novamente o professor referiu aos alunos que tocassem as dinâmicas escritas, de seguida o professor transmitiu aos alunos que quando aparece crescendos é importante fazer muito crescendo para fazer melhor o efeito de crescendo pois os alunos estavam com medo de tocar mais forte, para acabar o professor apenas referiu que neste andamento era importante que a articulação fosse o mais clara possível pois esse era uma característica deste andamento.

Estagiário: Rui Sintra	Professor Cooperante: Victor Pereira
Local: Academia de Música de Espinho Sala: 1.3 Duração: 90 minutos	Alunos: Alunos de Clarinete do Curso Profissional de Instrumentista de Sopro e de Percussão
Sumário: 3 Lieder ohne worte, arr. Bela Kovacs - F. Mendelssohn Bartholdy.	Data: 04/01/2024

Relatório da Aula

Nesta aula os alunos tocaram novamente os 3 Lieder de Mendelssohn, no 1º andamento notou-se que os alunos estavam a correr um pouco por isso o professor colocou o metrónomo para haver mais estabilidade, de seguida referiu que as dinâmicas tinham que ter mais diferença entre elas pois os pianos e os fortes que os alunos estavam a fazer estavam muito próximos, por fim o professor sugeriu aos alunos que se ouvissem mais uns aos outros pois havia problemas de junção que podiam ser facilmente resolvidos se os alunos ouvissem-se uns aos outros. De seguida foi tocado o 2º andamento, os alunos estavam a tocar muito mais consistentemente, mas o professor sugeriu aos alunos que não fizessem o stacatto tão duro, pois este era um andamento mais lírico. Por fim os alunos tocaram o 3º andamento, o professor referiu que as dinâmicas estavam melhores, mas era importante que todos fizessem as dinâmicas pois havia 2 alunos dos 5 que ainda não estavam a fazer as dinâmicas escritas, para acabar o professor apenas sugeriu que alunos não atrasassem quando aparece stacatto.

Estagiário: Rui Sintra	Professor Cooperante: Victor Pereira
Local: Academia de Música de Espinho Sala: 1.3 Duração: 90 minutos	Alunos: Alunos de Clarinete do Curso Profissional de Instrumentista de Sopro e de Percussão
Sumário: Ouvir a 3ª Sinfonia de Piotr Ilitch Tchaikovski e trabalhar com os dois alunos que a vão tocar no estágio de orquestra.	Data: 11/01/2024

Relatório da Aula

Nesta aula, o professor decidiu trabalhar com os dois alunos que iriam tocar no estágio de orquestra, primeiro o professor referiu que os alunos iam ouvir a 3ª Sinfonia de Tchaikovski com a partitura para tentar seguir a sua voz, no resto da aula o professor colocou o metrónomo para os alunos tocarem juntos e com os ritmos certos e deu algumas sugestões de dedilhações em algumas partes da obra.

Estagiário: Rui Sintra	Professor Cooperante: Victor Pereira
Local: Academia de Música de Espinho Sala: 1.3 Duração: 90 minutos	Alunos: Alunos de Clarinete do Curso Profissional de Instrumentista de Sopros e de Percussão
Sumário: 3 Lieder ohne worte, arr. Bela Kovacs - F. Mendelssohn Bartholdy; 3ª Sinfonia de Piotr Ilitch Tchaikovski.	Data: 25/01/2024

Relatório da Aula

Nesta aula os alunos começaram por tocar os 3 Lieder de Mendelssohn, a aula foi curta, pois, o professor ainda queria trabalhar com os alunos que iam fazer o estágio de orquestra, os alunos estavam a conseguir a obra já com alguma segurança por isso o professor sugeriu trabalhar nas diferenças de carácter entre os 3 andamentos, sendo o 1º e 3º andamentos mais leves e com staccato mais curto e o 2º andamento sendo um andamento lento com características mais líricas e com o staccato mais seguro.

Na última parte da aula, o professor trabalhou com os alunos que iam tocar a 3ª Sinfonia de Tchaikovski no estágio de orquestra, novamente colocou o metrónomo para haver mais junção entre eles, o professor referiu que era importante os alunos tocarem as dinâmicas escritas e para tocar o staccato mais preciso para tocar em conjunto com os outros instrumentos, por fim o professor aconselhou aos alunos tocarem mais vezes juntos antes do estágio para saber exatamente o que cada um toca.

Estagiário: Rui Sintra	Professor Cooperante: Victor Pereira
Local: Academia de Música de Espinho Sala: 1.3 Duração: 90 minutos	Alunos: Alunos de Clarinete do Curso Profissional de Instrumentista de Sopro e de Percussão
Sumário: 3 Lieder ohne worte, arr. Bela Kovacs - F. Mendelssohn Bartholdy.	Data: 08/02/2024

Relatório da Aula

Nesta aula, os alunos tocaram novamente os 3 Lieder de Mendelssohn, os alunos já estavam a conseguir tocar a peça com confiança e com musicalidade, no entanto o professor esteve a trabalhar um pouco com metrónomo para haver mais estabilidade, de seguida o professor sugeriu aos alunos que fizessem as dinâmicas que estavam escritas pois algumas dinâmicas ainda não estavam a ser feitas, por fim o professor enfatizou que era necessário que os alunos fizessem os crescendos escritos para criar mais ambientes de tensão musical.

Estagiário: Rui Sintra	Professor Cooperante: Victor Pereira
Local: Academia de Música de Espinho Sala: 1.3 Duração: 45 minutos	Alunos: Alunos de Clarinete do Curso Profissional de Instrumentista de Sopro e de Percussão
Sumário: 3 Lieder ohne worte, arr. Bela Kovacs - F. Mendelssohn Bartholdy.	Data: 22/02/2024

Relatório da Aula

Nesta aula os alunos tocaram novamente os 3 Lieder de Mendelssohn, os alunos já estavam a tocar a peça bastante bem, o professor apenas enfatizou que era importante tocar musicalmente, então ele fez um exercício em que os alunos tocaram a peça e ao mesmo tempo o professor gravava com o telemóvel, de seguida os alunos ouviram e eles mesmos pensaram em maneiras de tocar mais musicalmente, por fim o professor sugeriu aos alunos que cantassem mais as notas no segundo andamento pois por vezes as notas eram um pouco despachadas.

Estagiário: Rui Sintra	Professor Cooperante: Victor Pereira
Local: Academia de Música de Espinho Sala: 1.3 Duração: 90 minutos	Alunos: Alunos de Clarinete do Curso Profissional de Instrumentista de Sopros e de Percussão
Sumário: 8 Slavonic Dances, Op. 46, nº 2, nº 6 e nº8 – Antonín Dvořák	Data: 29/02/2024

Relatório da Aula

Nesta aula o professor distribuiu aos alunos uma nova obra para trabalhar, as danças nº 2 , nº 6 e nº8 das 8 Slavonic Dances de Dvorak, o professor colocou novamente o metrónomo lento para que os alunos tocassem juntos, na dança nº 2, o professor sugeriu aos alunos que dessem o tempo todo ás notas e que fizessem os diferentes tipos de stacatto escritos na partitura pois era importante para manter o carácter da obra, de seguida, o professor refere que é importante haver um equilíbrio das dinâmicas entre cada voz, pois havia alguns alunos que estavam a tocar demasiado piano e outros que estavam a tocar demasiado forte. De seguida os alunos tocaram a dança nº 6, o professor referiu novamente que era importante fazer as dinâmicas indicadas na partitura, depois refere que só porque a dinâmica é mais forte isso não significa que a articulação tem de ficar mais longa, é importante manter a articulação curta e leve, para acabar o professor dirigiu para que os alunos conseguissem fazer as mudanças de tempo melhor. Como não havia muito mais tempo na aula, o professor apenas enfatizou novamente que é importante tocar as dinâmicas indicadas na partitura.

Estagiário: Rui Sintra	Professor Cooperante: Victor Pereira
Local: Academia de Música de Espinho Sala: 1.3 Duração: 45 minutos	Alunos: Alunos de Clarinete do Curso Profissional de Instrumentista de Sopro e de Percussão
Sumário: Embalo	Data: 21/03/2024

Relatório da Aula

Nesta aula, o professor decidiu trabalhar com os alunos com a peça Embalo, por causa de um projeto de 300 músicos na casa da música que ambos os alunos e o professor estavam envolvidos, o professor dirigiu a obra mais lento para os alunos conseguirem acompanhar, durante a aula o professor enfatizou em trabalhar na junção de partes.

Estagiário: Rui Sintra	Professor Cooperante: Victor Pereira
Local: Academia de Música de Espinho Sala: 1.3 Duração: 90 minutos	Alunos: Alunos de Clarinete do Curso Profissional de Instrumentista de Sopros e de Percussão
Sumário: Embalo; Adeixas; Coral Fantasy.	Data: 11/04/2024

Relatório da Aula

Nesta aula, o professor decidiu trabalhar novamente nas partes do projeto de 300 músicos da casa da música, então esteve a dirigir as obras Embalo, Adeixas e Coral Fantasy para que os alunos tocassem em conjunto e para conhecerem as partes dos colegas.

Estagiário: Rui Sintra	Professor Cooperante: Victor Pereira
Local: Academia de Música de Espinho Sala: 1.3 Duração: 90 minutos	Alunos: Alunos de Clarinete do Curso Profissional de Instrumentista de Sopro e de Percussão
Sumário: Somebody Loves Me – George Gershwin.	Data: 16/05/2024

Relatório da Aula

Nesta aula o professor distribuiu uma nova obra para os alunos trabalharem, Somebody Loves Me de Gershwin, o professor começou por dirigir lentamente para manter a estabilidade entre os alunos, de seguida o professor referiu que era importante que os alunos fizessem as articulações escritas, para fazer mais diferença entre as notas curtas e as notas longas e que realçassem mais quando fazem acentos pois é bastante importante no jazz, de seguida referiu que era importante que o aluno que estava a tocar clarinete baixo fizesse o stacatto mais claro para imitar o contrabaixo e a bateria, por fim o professor enfatizou que era bastante importante que os alunos fizessem mais diferenças entre as dinâmicas.

Estagiário: Rui Sintra	Professor Cooperante: Victor Pereira
Local: Academia de Música de Espinho Sala: 1.3 Duração: 90 minutos	Alunos: Alunos de Clarinete do Curso Profissional de Instrumentista de Sopros e de Percussão
Sumário: Somebody Loves Me – George Gershwin.	Data: 06/06/2024

Relatório da Aula

Nesta aula os alunos tocaram novamente a obra, Somebody Loves Me de Gershwin, depois de ouvir os alunos, o professor referiu novamente que era importante que os alunos fizessem as articulações escritas, para fazer mais diferença entre as notas curtas e as notas longas, que realçassem mais quando fazem acentos e que fizessem mais diferença de dinâmicas, o professor também notou que o aluno que estava a dar a entrada aos colegas, não estava a conseguir fazer a entrada pois entrava fora do tempo, então o professor sugeriu ele desse entrada para o tempo e entrasse depois. Por finalizar, o professor referiu que os alunos estavam a obra com pouco caráter jazzístico e sugeriu que eles exagerassem tudo.

Estagiário: Rui Sintra	Professor Cooperante: Victor Pereira
Local: Academia de Música de Espinho Sala: 1.3 Duração: 90 minutos	Alunos: Alunos de Clarinete do Curso Profissional de Instrumentista de Sopro e de Percussão
Sumário: Somebody Loves Me – George Gershwin.	Data: 13/06/2024

Relatório da Aula

A aula começou com o professor a referir que é importante que os alunos não toquem esta obra como se fosse uma obra clássica pois é uma peça jazzística e as obras de jazz têm características diferentes como enfatizar a nota de chegada, tocar com swing e das articulações serem muito detalhadas pois os músicos de jazz tocam todos com o mesmo tipo de articulação, então os compositores precisaram de colocar mais tipos de articulações. De seguida os alunos tentaram tocar de maneira mais jazzística, o professor então sugeriu para os alunos demonstrarem mais o ritmo e para o aluno que estava a tocar clarinete-baixo que tocasse mais forte e enfatizar mais os acentos.

5. Considerações finais

Durante este ano letivo, pude ver e ajudar um aluno a melhorar como futuro músico, e foi realmente uma experiência muito gratificante, pois nunca lecionei.

Pude também perceber que ser professor é muito mais que só dizer ao aluno o que tem de fazer para melhorar, também é importante conhecer o aluno como pessoa para ajudá-lo da melhor maneira, pois cada aluno é diferente e cada aluno precisa de uma maneira diferente de aprender.

Também pude aprender que lecionar aulas de música de conjunto é bastante diferente que aulas individuais pois tem de se tentar ensinar os alunos todos de uma maneira que seja boa para todos.

Espero um dia ajudar da melhor maneira os meus futuros alunos a conseguirem aquilo que quiserem como futuros músicos e como pessoas.

A importância da orquestra no ensino da música em Portugal

1. Introdução

A disciplina de orquestra foi implementada no ensino de música em Portugal com vários objetivos pedagógicos, artísticos e sociais, refletindo a evolução do ensino musical para uma abordagem mais completa, prática e colaborativa, mas como será que os alunos se sentem com a sua estrutura atual? Sabe-se qual a importância que esta disciplina tem para os alunos? Todos os alunos têm a mesma quantidade de oportunidades na prática orquestral? Estas são as principais perguntas que tentaram ser respondidas a partir deste Projeto.

Durante toda a minha aprendizagem musical, passei por várias escolas diferentes desde conservatórios a escolas profissionais de música, e o que eu tenho observado com as minhas experiências e com as experiências de colegas dentro deste meio foi um descontentamento geral por parte dos alunos de música em Portugal em relação a como a disciplina de orquestra é gerida e como está estruturada atualmente no país. Este foi o tema principal para o desenvolvimento deste Projeto, irá se tentar compreender a importância que estas experiências têm para os alunos, desde o aumento da motivação ao desenvolvimento musical adquirido.

A investigação está dividida pelos seguintes tópicos: o ensino da música em Portugal; a orquestra na aprendizagem musical em Portugal; a importância da orquestra para os alunos; a apresentação, análise e discussão dos dados adquiridos da investigação e a conclusão.

2. O ensino da música em Portugal

2.1. A integração e o desenvolvimento do ensino da música em Portugal

Em Portugal, o ensino da música começou como em outros países europeus, a partir da Igreja, até meados do século XVIII. Em conjugação com a Igreja havia as universidades medievais onde o estudo da música era ensinado também pelos membros da Igreja, os mestres eram clérigos e a matéria utilizada era monitorizada também pelos mesmos.

Alexei Valerievich Kozlov Iria refere que:

Durante a idade média, o ensino da música era ministrado nas universidades como parte integrante do quadrivium. Este ensino era de carácter fundamentalmente teórico, e baseado em tratados tão antigos como o De institutione musica de Boécio e o Micrologus de Guido D'Arezzo (Iria, 2011, p. 6).

Durante a Idade Média, o ensino de música era mais teórico do que prático, principalmente ministrado em mosteiros, até ao surgimento das primeiras universidades. No século XII, esse ensino foi reduzido devido ao retorno ao ideal ascético das ordens de Cluny e Cister, que limitaram a música ao essencial para o culto religioso. No século XVI, surgiram em várias igrejas de Portugal as primeiras escolas de música, como a de Évora, que se destacou e oferecia ensino tanto de canto quanto de instrumentos, incluindo o órgão. Um marco importante foi a fundação do Colégio dos Reis em Vila Viçosa, por D. Teodósio II, que tinha como objetivo o ensino musical e a organização de uma grande biblioteca de música. No reinado de D. João V, houve uma grande reforma na música portuguesa, com a introdução da ópera, novas formas instrumentais, a criação de uma escola de música e o envio de pensionistas à Itália para estudar com mestres estrangeiros, tudo para fortalecer a visibilidade do poder absolutista.

Até a Revolução Liberal de 1834, a aprendizagem de música em Portugal não era considerada uma competência essencial, embora quase todas as dioceses ainda mantivessem capelas musicais. Com essa revolução, ocorreu a extinção do Seminário da Patriarcal em Lisboa, marcando o início da laicização do ensino musical. No século XIX, o ensino de música continuou em diferentes locais, como na Sé de Lisboa, com mestres renomados, e na Casa Pia, que tinha sua própria aula de música. Em 1835, foi criado o Conservatório de Música em Lisboa, ligado à Casa Pia, com o objetivo de formar músicos profissionais de forma laica e inclusiva para ambos os sexos. João Domingos Bomtempo foi nomeado para dirigir o conservatório, que inicialmente tinha um plano ambicioso, mas acabou sendo reduzido por questões econômicas.

O Conservatório de Música criado em 1835 provavelmente nunca chegou a funcionar plenamente. Logo após sua criação, foi incorporado ao Conservatório Geral de Arte Dramática em 1936, que tinha três escolas: de declamação, de música e de dança. Nos primeiros anos, o conservatório enfrentou dificuldades financeiras e desinteresse do governo, levando a opiniões de que deveria ser extinto devido aos altos custos e aos poucos resultados. Apesar de propostas para seu funcionamento, os estatutos só foram aprovados em 1841, quando o rei D. Fernando foi nomeado presidente honorário, e o conservatório passou a se chamar Conservatório Real de Lisboa, com objetivos de promover a literatura, música, declamação e artes mímicas. Ao longo do século XIX, ocorreram várias reformas e contra-reformas, muitas motivadas por questões econômicas, incluindo a divisão do conservatório em três escolas distintas.

Na segunda metade do século XIX, o Decreto de 29 de dezembro de 1869, com o objetivo de reduzir os gastos públicos, eliminou a escola de Dança do Conservatório Real de Lisboa, deixando apenas duas escolas: de arte dramática e de música. O decreto justificou essa decisão dizendo que era importante manter essas escolas para evitar depender totalmente da iniciativa privada na educação artística, além de destacar que a escola de música estava crescendo e tinha muitos alunos. Mais tarde, na primeira República, em 1911, a Escola de Arte de Representar foi reintroduzida, funcionando no edifício do antigo Conservatório.

Durante o final do século XIX, o ensino de música no Conservatório Real de Lisboa passou por várias reformas. Houve uma redução nos cursos oferecidos, com a extinção da disciplina de Harpa e a unificação das aulas de canto para ambos os sexos. Os cursos

passaram a incluir rudimentos, solfejo, canto, piano, violino, violoncelo, contrabaixo, flauta, instrumentos de palheta, metais, harmonia, melodia e contraponto.

Sob o reinado de D. Luiz, o governo foi autorizado a reformar o conservatório, o que levou aos decretos de 1888 e 1890, que estabeleceram a duração dos cursos e disciplinas. No final do século XIX, novas reformas ocorreram com os decretos de 1898, refletindo a importância do ensino musical devido à demanda por músicos em teatros de ópera e coletividades musicais influenciadas pela tradição italiana. Essas reformas criaram cursos gerais e superiores para quase todos os instrumentos e estabeleceram limites de idade para a admissão dos alunos.

O ensino de música não especializado em Portugal começou a ser introduzido na educação primária a partir de 1870, com a inclusão do Canto Coral no currículo. Ao longo dos anos, houve várias tentativas de promover o canto coral e a música na escola, embora muitas dessas reformas não tenham sido totalmente regulamentadas ou eficazes. Apesar das dificuldades, uma elite cultural e econômica desenvolveu iniciativas importantes, como a criação de instituições musicais e teatros, que contribuíram para o avanço da música no país. Além disso, a poesia de João da Rocha e as melodias de Hernâni Torres tiveram um papel fundamental na formação musical das crianças, oferecendo canções que permanecem como lembranças afetivas na vida adulta.

Em Portugal, na segunda metade do século XX, o sistema educativo passou por três fases principais. A primeira, chamada escola nacionalista (1950-60), o regime político era uma ditadura instaurada em consequência do golpe militar de 28 de maio de 1926. Na segunda fase (1960-74), houve uma maior abertura do ensino, com reconhecimento do atraso educacional do país e a criação de regras de cooperação internacional, além da introdução da disciplina de Educação Musical no ciclo preparatório, tornando-se obrigatória nos anos finais do ensino básico. A terceira fase, após a Revolução de Abril (1974), trouxe mudanças importantes no sistema de ensino, com novos desafios e melhorias tanto na quantidade quanto na qualidade do ensino. Desde a instalação do regime democrático, o ensino da música passou a ser visto como fundamental para a formação integral dos jovens, embora ainda seja desvalorizado em relação às disciplinas mais científicas e técnicas.

Aliado ao desejo de realização pessoal e profissional, “procura-se uma profissão pelas vantagens econômicas que se julga que ela oferece e pelo estatuto social que se pensa que ela traz” (Ribeiro, 1993, p. 105).

O Conservatório do Porto foi criado em 1917, e outros conservatórios só surgiram no século XX, principalmente a partir da década de 1960. Em 1918, uma comissão foi nomeada para reformar o ensino artístico, levando ao Decreto de 1919, que introduziu medidas inovadoras para a época, como a divisão dos cursos em três graus (elementar, complementar e superior) e a inclusão de disciplinas de formação geral, como línguas e geografia. Também foi criada a classe de ciências musicais e a prática musical passou a ser obrigatória para alunos e professores, além de o ensino de composição se tornar uma disciplina autônoma. Em 1930, outra reforma (Decreto de 1930) transformou o conservatório em uma escola nacional de música e teatro, fundindo as duas instituições, o que melhorou as condições de ensino. No entanto, essas mudanças também tiveram um lado negativo, pois o governo reduziu o número de disciplinas literárias e cursos,

restringindo o acesso à cultura geral e limitando o ensino artístico, o que foi considerado um retrocesso que durou até o regime democrático.

Em 1971, o ministro Veiga Simões lançou uma experiência pedagógica que buscava atualizar e ampliar o ensino artístico, incluindo mais anos de estudo e novos programas. Essa iniciativa propôs integrar o ensino artístico ao ensino geral e criar cursos de Cinema, Dança e Educação pela Arte, além de Música e Teatro. No entanto, a falta de regulamentação posterior por quase 28 anos dificultou sua implementação plena. O decreto-lei nº 51.972 transferiu o Conservatório de Música do Porto para o Ministério da Educação, seguindo as regras do Conservatório Nacional de 1930 e da experiência de 1971. Diversas escolas de música públicas foram criadas ou transformadas em estabelecimentos públicos, como a escola de música Calouste Gulbenkian de Braga, o Conservatório de Música de Madeira, o Instituto Gregoriano de Lisboa, e os Conservatórios de Ponta Delgada e Angra do Heroísmo. Além disso, muitas escolas particulares também surgiram, seguindo o modelo do plano de estudos do Conservatório Nacional.

2.2. A reformulação do ensino artístico de 1983

Somente em 1983, sob a supervisão do Ministro da Educação João José Rodiles Fraústo da Silva (que ocupou o cargo de 12 de junho de 1982 a 9 de junho de 1983), foi publicado o Decreto-Lei nº 310/83, em 1 de julho, com o objetivo de organizar o ensino das diversas artes, música, dança, teatro e cinema, oferecido pelo Conservatório Nacional. Com essa medida, os conservatórios que ministravam o ensino superior de música e dança, conhecidos como conservatórios superiores, passaram a oferecer cursos de caráter geral e complementar, ficando sob a tutela da Direção Geral do Ensino Secundário. Essa mudança marcou a introdução, pela primeira vez no sistema de ensino português, de um nível de formação superior alinhado com os objetivos e estruturas do ensino politécnico. Assim, foram criados cursos de nível superior que conferiam grau acadêmico, inicialmente o bacharelato, e posteriormente a licenciatura e o mestrado. Contudo, devido às dificuldades na implementação de instalações adequadas para as escolas superiores, as atividades letivas só tiveram início em janeiro de 1987 em Lisboa e, no ano letivo de 1987/88, no Porto. Os cursos estabelecidos pelo Decreto nº 18.881 de 1930 e os decorrentes da experiência pedagógica de 1971 continuaram a existir até que os novos cursos do ensino superior politécnico fossem totalmente implementados. As qualificações previstas no Decreto nº 18.881 de 1930 e na experiência pedagógica de 1971 só foram reconhecidas como equivalentes ao bacharelato para fins de continuidade de estudos em 1999, por meio do Despacho nº 15 244/99, de 7 de agosto. Apesar de sua importância para fortalecer a credibilidade do ensino superior de música, essa reestruturação gerou controvérsia, pois foi vista por alguns como um retrocesso, devido à perda de privilégios e regalias anteriormente concedidos.

(...) a seleção dos professores que transitam dos Conservatórios para o Ensino Superior politécnico (com as mesmas habilitações dos colegas que permaneceram nos conservatórios, agora transformados em escolas secundárias especializadas) ocasionou

um grande mal-estar, sensível ainda hoje, mais de vinte anos depois da publicação do decreto (VIEIRA, 2006, p.65).

2.3. Da reformulação á atualidade

Após a publicação da já mencionada Lei nº 46/86, de 14 de outubro (LBSE), percebeu-se que sua regulamentação só foi efetivada com a publicação do Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de novembro. Este diploma estabeleceu as diretrizes para os diversos setores da educação artística, incluindo música, dança, artes plásticas, teatro, cinema e audiovisual, criando assim uma base geral para a organização da educação artística em seus níveis pré-escolar, escolar e extracurricular, dando continuidade aos princípios previstos na LBSE.

Até então, o percurso da música em Portugal foi marcado por legislações pontuais, que eram frequentemente modificadas por novas normas. A partir deste decreto, iniciou-se uma reestruturação abrangente de todo o sistema, com a construção de um modelo mais articulado e integrado.

Enquanto o Decreto de reforma de 1983 tinha um foco especial no ensino vocacional, o decreto atual amplia o espectro, incluindo outras modalidades como a educação artística de carácter geral, destinada a todos os cidadãos, considerada uma parte essencial da formação geral, além da educação artística em modalidades específicas e da educação artística fora do ambiente escolar.

Em 1988, o governo criou, por meio do Decreto-Lei nº 397/88, de 6 de novembro, o Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional (GETAP). Essa entidade foi responsável por planejar, orientar e coordenar o sistema de ensino não superior na área de educação artística. Além disso, o gabinete incentivou a iniciativa privada e cooperativa na oferta de ensino artístico, participou na elaboração dos planos curriculares e propôs uma rede diversificada de ensino artístico.

Com a expansão significativa da oferta de escolas dedicadas ao ensino especializado de música, especialmente as instituições privadas, reconhece-se a importância fundamental da música para o desenvolvimento da personalidade dos estudantes, bem como seu papel como um meio privilegiado de comunicação e intercâmbio cultural entre as pessoas. Após um período de grande crescimento de escolas, incluindo escolas profissionais de música, na temporada de 2006/2007, o Ministério da Educação lançou o projeto Escola a Tempo Inteiro, voltado para alunos do 1º ciclo do Ensino Básico, no qual o ensino de música passou a ter uma relevância especial, sendo ministrado por professores especializados.

Mais tarde, a Portaria nº 691/2009, de 25 de junho, estabeleceu um novo plano de estudos. Essa portaria trouxe uma inovação ao introduzir o conceito de ensino instrumental em grupo nas escolas de música especializadas. Ou seja, os estudantes passaram a ter uma aula individual de quarenta e cinco minutos, além de uma aula em grupo, com dois alunos, também de quarenta e cinco minutos. Por fim, o Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de junho, reforçou a autonomia pedagógica e organizacional dessas escolas, especialmente na definição da duração e do tempo dedicado a cada disciplina, dentro de limites

estabelecidos. O objetivo foi garantir uma carga horária equilibrada, na qual, de forma progressiva, a componente artística especializada passe a predominar.

3. A orquestra na aprendizagem musical em Portugal

3.1. O ensino de música em conjunto

O ensino de música de conjunto desempenha um papel fundamental na formação musical e pessoal dos alunos. Mais do que apenas desenvolver tecnicamente no instrumento, esta prática desenvolve a audição ativa, o trabalho em equipa, a disciplina e a sensibilidade artística. Ao tocar em grupo, os alunos aprendem a respeitar os colegas, a equilibrar as vozes de cada instrumento em prol de um objetivo comum. Além disso, o ambiente coletivo estimula a motivação, fortalece vínculos sociais e enriquece a experiência musical, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico, significativo e prazeroso. Dessa forma, o ensino de música de conjunto se revela uma ferramenta poderosa tanto para o desenvolvimento musical quanto para a formação integral dos indivíduos.

Vários autores referem o quão importante é a prática da música de conjunto para o desenvolvimento musical e social dos alunos.

Morais (1997), define o ensino de música de conjunto como uma proposta que tem como principal objetivo da aprendizagem o desenvolvimento das aptidões dos alunos, tanto no aspeto musical como no aspeto social. Para o autor, a motivação e a interação social são os elementos principais pelo incremento da aprendizagem musical. O ensino coletivo pode tornar as aulas mais atrativas para os alunos bem como tornar os alunos mais participativos.

“O ensino de música em grupo, se disseminado e for implementado por vários anos num mesmo local, criará não só músicos profissionais ou amadores, mas também um público de música culto que só terá a enriquecer a vida cultural e social na região” (Galindo, 1998, p.2).

Dias (1995/1996) refere que a música de conjunto é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento musical do aluno, promovendo a compreensão da pulsação e do ritmo em grupo, a sensibilidade a nuances e fraseado, bem como a independência e domínio rítmico. Favorece também a improvisação, o reconhecimento do som do próprio instrumento e dos outros, a capacidade auditiva, e a consciência estética. Além disso, permite aplicar conceitos musicais através da prática coletiva, melhorando a leitura de partituras, a leitura à primeira vista, a transposição, a leitura em várias claves, e o conhecimento de formas e estilos musicais. Este contexto coletivo ajuda ainda o aluno a redefinir o seu papel como intérprete, contribuindo para um melhor resultado em conjunto.

Segundo Latten (2001), a prática da música de câmara oferece diversos benefícios aos alunos, como o aumento da responsabilidade individual em relação à afinação e técnica, além de maior confiança no seu desempenho. Essa prática também amplia o contacto com

repertórios variados e promove competências como improvisação, composição, arranjo, autoavaliação e heteroavaliação performativa, bem como uma compreensão mais profunda da música em contextos históricos e culturais.

3.2. O papel das bandas filarmónicas no desenvolvimento do ensino da música em Portugal

As bandas filarmónicas desempenham um papel fundamental no ensino da música em Portugal, representando uma das mais antigas e enraizadas formas de educação musical não formal no país. Espalhadas por praticamente todas as regiões, desde pequenas aldeias a grandes cidades, estas bandas são autênticas escolas de música comunitárias, que transmitem saberes musicais de geração em geração.

Historicamente, as bandas filarmónicas surgiram como espaços de acesso democrático à música, muitas vezes preenchendo o vazio deixado pela ausência de conservatórios ou escolas especializadas em zonas rurais ou periféricas. Nelas, crianças e jovens têm a oportunidade de aprender a tocar um instrumento, ler partituras, desenvolver a escuta musical e integrar um coletivo artístico, muitas vezes com orientação de músicos experientes ou maestros dedicados ao ensino.

Para além da componente técnica, as bandas promovem também valores essenciais como a disciplina, o espírito de grupo, a responsabilidade e o respeito mútuo. Tocando em festas populares, cerimónias religiosas e eventos culturais, os músicos não só adquirem experiência prática como também fortalecem a identidade cultural da sua comunidade.

É importante realçar que muitas carreiras profissionais no mundo da música têm início nestas formações. Diversos músicos de orquestras nacionais, professores de conservatórios e compositores de renome começaram o seu percurso numa banda filarmónica. Este facto sublinha a importância de reconhecer e valorizar o papel formativo destas instituições.

Num país com uma tradição musical tão rica como Portugal, as bandas filarmónicas são pilares essenciais da educação artística e agentes ativos na preservação do património cultural. Apoiar, modernizar e integrar estas estruturas no sistema educativo mais formal pode ser um passo decisivo para garantir o futuro da música e da cultura em Portugal.

Lemos (2013, p. 41) menciona que "... é visível a importância que estas tiveram na formação de grande parte dos músicos profissionais do nosso país, uma vez que grande parte iniciaram a sua aprendizagem musical nas Bandas, vindo a afirmar-se, mais tarde, no panorama musical português como Intérpretes, Maestros, Professores e Compositores".

Segundo uma entrevista dada por António Victorino d'Almeida (1940) no Portal das Bandas Filarmónicas (2002), "... é indiscutível que as Bandas são uma das principais escolas em que se têm desenvolvido alguns dos melhores músicos portugueses, particularmente músicos de sopro e, nesse sentido, já têm tido um trabalho extremamente meritório e importante".

Milheiro refere que (2013, p. 18), "no que se refere aos instrumentos de sopro, é comumente referida a facilidade de leitura de partituras dos músicos que tiveram ou têm

no seu percurso uma experiência performativa no domínio das Bandas Filarmónicas, e o corpo docente dos Conservatórios é constituído por indivíduos que estiveram, ou estão, ligados a Bandas Filarmónicas ou Bandas Militares”.

3.3. História da orquestra

A palavra "orquestra" tem origem no grego orchéisthai, que significava "dançar", e evoluiu para o latim orchestra. A história da orquestra está ligada à evolução da música instrumental, que inicialmente servia de apoio às vozes. No Renascimento, a música instrumental começou a ser praticada de forma independente e usada em cerimónias públicas e festas. O surgimento da orquestra está relacionado com a autonomia dos grupos instrumentais e o crescimento da cultura urbana e burguesa. No início do período barroco, surgiram orquestras com timbres definidos, com compositores como Giovanni Gabrieli (1557-1612) e Claudio Monteverdi (1567-1643). No século XVIII, a orquestra passou a ter uma formação mais estável, centrada nas cordas, com destaque para Corelli, Vivaldi, Bach, Handel e Telemann. No fim do barroco, a evolução dos instrumentos, impulsionada pelo sistema temperado e o desenvolvimento do sistema tonal, levou à construção de instrumentos mais potentes e adaptados a grandes salas, deslocando a prática musical das igrejas para teatros e salas públicas. O baixo contínuo foi abandonado, dando lugar a novos instrumentos como o piano forte.

Com o surgimento do Classicismo, a orquestra adquiriu a sua forma atual, destacando-se a orquestra de Mannheim, sob direção de Stamitz, como modelo para compositores como Mozart, Haydn e Beethoven. Nesse período, consolidou-se a orquestra clássica com cordas em quatro partes, madeiras em pares e instrumentos de metal. Entre os séculos XIX e XX, compositores como Mahler, Debussy, Ravel e Schoenberg expandiram as possibilidades orquestrais, aumentando o uso de metais e madeiras, o que exigiu salas de concerto maiores. Novas formas como o poema sinfónico e uma linguagem harmónica mais livre surgiram. No século XX, fatores como guerras, crises económicas e regimes totalitários levaram ao declínio da orquestra como principal meio de expressão musical. A orquestra passou a valorizar mais o timbre, com maior presença da percussão e abandono da harmonia tonal e da regularidade rítmica.

3.4. Orquestras jovens em Portugal

A disciplina de classe de conjunto foi introduzida no ensino vocacional em Portugal pelo Decreto-Lei nº 344/90, permitindo a criação de coros e orquestras nas escolas de música. As instituições de ensino superior, surgidas com o Decreto-Lei nº 310/83, incorporaram disciplinas como orquestra sinfónica, música de câmara e coro.

Com adição das disciplinas de classe de conjunto, orquestra sinfónica, música de câmara e coro no ensino da música em Portugal foram se criando para além disso mais projetos para os jovens músicos em Portugal.

As orquestras jovens em Portugal têm vindo a afirmar-se como espaços fundamentais para a formação musical, artística e humana de crianças e jovens em todo o país. Estas estruturas, muitas vezes ligadas a conservatórios, escolas de música, fundações ou projetos sociais, oferecem uma oportunidade única para os jovens músicos desenvolverem competências técnicas e interpretativas num contexto coletivo, estimulando ao mesmo tempo a disciplina, o trabalho em equipa e a sensibilidade artística.

Num panorama cultural em constante evolução, as orquestras jovens assumem também um papel estratégico na democratização do acesso à música erudita e na renovação do tecido artístico nacional. Para muitos dos seus participantes, estas orquestras representam o primeiro contacto com o repertório sinfónico e com a prática orquestral em ambiente profissional, servindo como plataforma de transição para o ensino superior em música ou para carreiras artísticas.

Existem vários projetos em Portugal que promovem o desenvolvimento dos alunos de música:

- A Jovem Orquestra Portuguesa (JOP) é a orquestra nacional de jovens, embaixadora do talento de Portugal na Europa e no Mundo. Representa Portugal na European Federation of National Youth Orchestras (EFNYO) e é parceira criativa da Fundação Dudamel. Nasceu em 2010, sob direção artística do Maestro Pedro Carneiro;
- A Orquestra Sinfónica Juvenil (OSJ) é uma referência no panorama músico-pedagógico português. Desde 1994, é coordenada pelo Círculo Musical Português e tem como maestro titular, há 28 anos, Christopher Bochmann, figura central da música em Portugal. Ao longo de quase quatro décadas, a OSJ formou numerosos músicos hoje ativos em orquestras profissionais e destacou-se na promoção da música clássica, com especial atenção às regiões do interior do país e à música contemporânea;
- Sinfonietta de Braga é uma associação cultural que se dedica à programação, formação e criação musical. Gerida por um coletivo de jovens artistas, a Sinfonietta dinamiza projetos celebrando o passado e projetando o futuro;
- A Orquestra Geração, projeto gerido pela Associação das Orquestras Sinfónicas Juvenis Sistema Portugal e pela Escola Artística de Música do Conservatório Nacional. Atualmente, possuem 1700 crianças e jovens em atividade na Orquestra Geração, número que se amplia nas várias famílias e comunidades abrangidas. Detêm 22 núcleos orquestrais na área metropolitana de Lisboa, Coimbra, Castanheira de Pera e Évora, e ainda programa de jazz e um programa para o jardim de infância (Orquestra de Afectos);
- A Orquestra Académica portuguesa foi criada em 2014 por David Bracke com o objetivo de dar a jovens estudantes e comunidade em geral a oportunidade de aliar os estudos à música, permitindo que continuem a desenvolver o seu percurso artístico num ambiente académico;
- A Orquestra de Sopros da Academia de Artes de Chaves foi fundada em outubro de 2008 integrada na oferta curricular do Curso Básico de Música da

Academia de Artes de Chaves no âmbito da disciplina de Classe de Conjunto. Composta por cerca de 20 alunos, surgiu da necessidade de agregar os alunos oriundos das bandas filarmónicas da região num grupo que lhes permitisse evoluir tanto ao nível das competências específicas para a música de conjunto como da evolução, indireta, das coletividades em que se integravam. A necessidade de desenvolver um meio musical com dificuldades reconhecidas no acesso ao ensino especializado da música foi o mote que liderou este projeto.

A nível escolar, no ensino vocacional de música, temos, nos cursos básico e secundário, a orquestra de Jovens dos Conservatórios Oficiais de Música e, nas escolas profissionais, a orquestra Aproarte, que reúne em estágio os jovens de todas as escolas profissionais de música em Portugal.

4. A importância da orquestra para os alunos

4.1. Motivação musical

Antes de entender o que é a motivação musical, primeiramente teremos de compreender o conceito de motivação e como apareceu.

O conceito de motivação tem origem na filosofia da Grécia Antiga, sendo inicialmente abordado por Platão, que o associava aos instintos e apetites, elementos inferiores do ser humano, em contraste com a razão e a vontade (Scherer, 1995). Aristóteles, discípulo de Platão, debateu o conceito de eudaimonia, que consiste no querer de “se estar onde se quer estar” e “fazer o que se quer fazer” (Waterman, 2003, p.1449). Ao longo dos séculos, o pensamento platónico influenciou diversas correntes filosóficas, mantendo o debate sobre a motivação no âmbito filosófico. No entanto, a partir do século XIX, esse debate passou progressivamente para a psicologia, que se distanciou da filosofia e se aproximou das ciências naturais (Araújo, 2009; Hatfield, 2002). No século XX, diversos investigadores contribuíram para o desenvolvimento de várias teorias sobre a motivação, consolidando-a como um importante campo de estudo na psicologia.

Para alguns teóricos, a motivação está ligada a traços da personalidade. Já numa perspetiva diferente, as teorias humanistas explicam a motivação como um esforço individual para alcançar a autorrealização, sendo esse processo bastante influenciado pelo ambiente, especialmente pelas reações e feedback das outras pessoas (Hallam, 2002, 2009, 2011).

Mais recentemente, as abordagens teóricas têm-se desenvolvido no sentido de valorizar mais o papel da cognição, ou seja, a forma como percebemos e interpretamos os acontecimentos e como essas interpretações influenciam a imagem que construímos de nós mesmos (Hallam, 2002, 2009, 2011).

Nas últimas décadas do século XX, com o surgimento da psicologia da música, a motivação passou a ser estudada no contexto da aprendizagem musical (Lamont, 2002). As investigações nesta área destacam a importância da motivação intrínseca como fator

essencial para o sucesso na aprendizagem da música (Cardoso, 2012; Hallam, 2009; O'Neill & McPherson, 2002; Sloboda, Davidson, Howe & Moore, 1996). Diversos estudos analisaram este fenómeno sob diferentes perspetivas e identificaram vários fatores que influenciam a motivação musical.

Entre as teorias aplicadas neste campo, destaca-se a teoria da autoeficácia, desenvolvida por Bandura, que define a autoeficácia como a perceção que o indivíduo tem sobre as suas próprias capacidades. Segundo esta teoria, as expectativas que formamos sobre o nosso desempenho influenciam diretamente a motivação para agir, sendo a perceção de competência pessoal mais determinante do que experiências passadas em situações semelhantes (McCormick & McPherson, 2003; McPherson, 2006; Shea & Howell, 2000; Clark, Williamon, & Lisboa, 2007; Creech & Hallam, 2010).

A perceção de autoeficácia pode ser influenciada pelo *feedback* dos professores, mas é principalmente moldada pela confirmação ou não das expectativas iniciais de competência durante a realização de tarefas (Bandura, 1991, 1998; McCormick & McPherson, 2003; McPherson, 2006; Shea & Howell, 2000). Assim, os professores têm um papel fundamental na definição de metas alcançáveis e na oferta de *feedback* adequado (Hewitt, 2004; Kelly, 2009; McCormick & McPherson, 2003; Sichivitsa, 2007).

Segundo Bandura, a motivação aumenta quando uma elevada autoeficácia é acompanhada por um desafio moderado, criando um equilíbrio entre confiança e estímulo (Hallam, 2009). Ele destaca ainda que a interação social pode influenciar a perceção individual de autoeficácia (Boerner & Streit, 2005; Creech & Hallam, 2009, 2010).

No campo da aprendizagem musical, McCormick e McPherson verificaram que alunos com níveis mais altos de autoeficácia tendem a obter melhores resultados, considerando esta perceção como o melhor indicador do desempenho dos estudantes (Mcpherson & McCormick, 2006).

Segundo Corenblum e Marshall, o desenvolvimento de uma autoeficácia elevada nos alunos está ligado ao apoio que recebem de pais, professores e da escola. Creech, num estudo mais recente, observou que pais com um forte sentido de autoeficácia, mesmo sem conhecimentos musicais, tendem a envolver-se ativamente na aprendizagem dos filhos, motivando-os, a supervisionar o estudo, a valorizar o esforço, a comunicar com os professores e estar presentes nas aulas.

Outros estudos reforçam que quando os pais acreditam que o seu envolvimento tem impacto no sucesso dos filhos, influenciam positivamente a forma como estes encaram o esforço e a aprendizagem (Georgiou, 1999). Estes resultados apoiam a ideia de Bandura de que pais com alta autoeficácia veem a educação como uma responsabilidade partilhada. Da mesma forma, professores com elevada autoeficácia confiam nos pais como parceiros no processo educativo.

Este trabalho conjunto entre pais e professores contribui para o desenvolvimento da autoeficácia nas crianças, promovendo uma atitude positiva face ao erro e uma maior resiliência na aprendizagem (Tschannen-MoranHoy & Hoy, 1998).

A teoria da atribuição, desenvolvida principalmente por Weiner, tem sido amplamente utilizada na psicologia da música para explicar como os juízos sobre as causas do sucesso e do fracasso influenciam a autoestima, o autoconceito e as expectativas futuras — fatores

considerados essenciais para o desempenho (Fontaine & Faria, 1989; Hallam, 2002, 2009; O'Neill & McPherson, 2002).

Segundo esta teoria, as causas podem ser classificadas como estáveis ou instáveis, controláveis ou não, e internas ou externas. A forma como estas dimensões se combinam afeta a percepção do indivíduo sobre o seu desempenho (Hallam, 2002, 2009; O'Neill & McPherson, 2002). Por exemplo, atribuir o sucesso ao esforço (causa interna e controlável) favorece a aprendizagem e aumenta a confiança (Hallam, 2009, 2002; O'Neill & McPherson, 2002).

Nos estudos sobre aprendizagem musical, destacam-se cinco tipos de atribuições: esforço, antecedentes musicais, ambiente da sala de aula, capacidade musical e gosto pela música (Austin, 1988; Hallam, 2009, 2002; O'Neill & McPherson, 2002). Entre elas, a capacidade musical e o esforço são as causas mais frequentemente mencionadas pelos estudantes (Hallam, 2002, 2009; O'Neill & McPherson, 2002).

A teoria da expectativa e valor, inicialmente proposta por Atkinson e desenvolvida por Eccles, é amplamente utilizada na investigação sobre a aprendizagem musical (Fontaine & Faria, 1989). Esta teoria defende que a motivação para realizar uma tarefa depende das expectativas de sucesso e do valor que o indivíduo atribui à tarefa, sendo esse valor composto por quatro dimensões: *importância* (impacto na identidade), *interesse* (motivação intrínseca), *utilidade* (relevância prática para o futuro) e *custo* (sacrifícios ou esforços necessários) (Eccles, 2005; Hallam, 2002; O'Neill & McPherson, 2002).

Este modelo foca-se na motivação em relação a tarefas específicas e sugere que tendemos a dedicar mais tempo a atividades em que temos bom desempenho ou que gostamos, o que pode, por sua vez, aumentar o interesse e a competência percebida (Eccles, 2005; Hallam, 2002; O'Neill & McPherson, 2002). A combinação entre valor atribuído e expectativa de sucesso pode levar a uma maior persistência e melhores resultados na aprendizagem.

Na área da música, esta teoria sugere que os alunos que percebem utilidade, prazer ou importância em tocar um instrumento, ou que acreditam no seu sucesso, têm maior probabilidade de continuar os estudos musicais (Abeles, 2004). Estudos, como o de Sichivitsa, indicam ainda que, com o tempo, os colegas também influenciam as expectativas de sucesso e o valor atribuído às tarefas musicais em grupo.

A teoria da autodeterminação, desenvolvida por Deci e Ryan, é uma das abordagens mais influentes no estudo da motivação, incluindo no campo da psicologia da música. Esta teoria procura explicar os fatores que promovem a motivação intrínseca, ou seja, aquela que surge do próprio interesse e prazer pela atividade (Deci & Ryan, 2010; Ryan & Deci, 2000).

Segundo os autores, para que os indivíduos se sintam verdadeiramente motivados, é necessário que satisfaçam três necessidades psicológicas básicas:

Autonomia – sentir que têm controlo sobre as suas ações e que agem de forma livre e autêntica (Deci & Ryan, 2010; Man & Conttia, 2007; Ryan & Deci, 2000);

Competência – sentir-se capaz e eficaz na realização de tarefas, especialmente quando recebem feedback positivo em contextos desafiadores (Man & Conttia, 2007);

Vínculos – desenvolver relações interpessoais seguras e significativas, essenciais para o bem-estar e crescimento social (Man & Conttia, 2007).

Estas três necessidades são vistas como fundamentais para sustentar a motivação interna e o envolvimento duradouro nas atividades, incluindo a aprendizagem musical (Deci & Ryan, 2010; Man & Conttia, 2007; Ryan & Deci, 2000).

De acordo com a teoria da autodeterminação, contextos sociais que promovem o apoio à aprendizagem e à autonomia são essenciais para satisfazer as três necessidades psicológicas básicas — autonomia, competência e vínculos — e, assim, favorecer a motivação intrínseca. Quando essas necessidades são satisfeitas, os indivíduos tendem a sentir bem-estar, persistir em tarefas desafiadoras, definir metas, esforçar-se e adotar estratégias eficazes.

Com base nesta teoria, professores e encarregados de educação devem adotar estratégias que incentivem a motivação interna das crianças, como permitir a sua participação nas decisões sobre o processo de aprendizagem (ex.: escolha do repertório, forma e duração do estudo) e estabelecer objetivos claros para o estudo (Deci & Ryan, 2010; Man & Conttia, 2007; Ryan & Deci, 2000). Os pais também podem contribuir, despertando o interesse musical dos filhos através de experiências como assistir juntos a concertos (Gaunt, 2008; Sichivitsa, 2007).

A teoria do autoconceito de inteligência, frequentemente citada nos estudos sobre aprendizagem musical, foi desenvolvida por Dweck com base em trabalhos anteriores de Weiner (Fontaine & Faria, 1989). Esta teoria distingue dois tipos de conceção de inteligência que influenciam a motivação, os hábitos de estudo e o desempenho: o conceito Incremental e o conceito Entitário (Hallam, 2002, 2009, 2011, O'Neill & McPherson, 2002; Sloboda, 1985).

Conceito Incremental: os indivíduos acreditam que a inteligência e a aptidão podem ser desenvolvidas com esforço e experiência. Veem o esforço como algo positivo e necessário, encaram falhas como oportunidades de aprendizagem e tendem a persistir e a usar estratégias eficazes (Hallam, 2002, 2009, 2011, O'Neill & McPherson, 2002; Sloboda, 1985). Estudantes com este conceito geralmente alcançam melhores desempenhos e fixam metas de aprendizagem focadas no progresso e na compreensão (Hallam, 2002, 2009, 2011, O'Neill & McPherson, 2002; Sloboda, 1985).

Conceito Entitário: os indivíduos acreditam que a inteligência e as capacidades são fixas e inalteráveis. Veem o esforço como sinal de falta de talento, desvalorizam o trabalho árduo e interpretam falhas como prova de incapacidade. Isso leva à desmotivação, abandono do estudo e à fixação em metas performativas, centradas apenas na exibição de competências (Hallam, 2002, 2009, 2011, O'Neill & McPherson, 2002; Sloboda, 1985).

Na aprendizagem musical, o conceito adotado pode afetar tanto a qualidade do estudo individual como o desempenho em apresentações.

Segundo a teoria do autoconceito de inteligência, para promover um conceito incremental nos alunos, é fundamental que pais, familiares, amigos e professores incentivem uma visão positiva do esforço e ajudem os alunos a lidar com erros de forma construtiva. Em contextos de performance, os comentários devem valorizar o empenho e o trabalho realizado, mais do que os resultados (Hallam, 2002, 2009, 2011, O'Neill & McPherson, 2002; Sloboda, 1985)

Os professores têm ainda um papel importante no desenvolvimento de competências metacognitivas, orientando os alunos na escolha de estratégias eficazes para resolver problemas. Além disso, devem estar atentos à influência dos pais sobre a motivação dos filhos, alertando, quando necessário, para possíveis impactos negativos das suas atitudes na aprendizagem (Hallam, 2002; O'Neill & McPherson, 2002; Sloboda, 1985).

A teoria da autorregulação, amplamente utilizada na investigação sobre a aprendizagem musical, centra-se na compreensão dos motivos e processos cognitivos que influenciam o estudo. Segundo Pintrich, um dos principais autores desta abordagem, a aprendizagem autorregulada é um processo ativo em que os alunos definem metas, monitorizam e ajustam a sua cognição, motivação e comportamento para alcançar esses objetivos (Austin & Berg, 2006; Pintrich, 2000).

Esta teoria considera a autorregulação como um conjunto de processos contextuais, e não como uma característica fixa do indivíduo, sendo influenciada tanto por fatores pessoais como por condições ambientais (McPherson & Renwick, 2001).

Na prática musical, estudantes autorregulados tendem a planear o estudo, definir metas, usar estratégias eficazes, acompanhar o progresso, avaliar os resultados e ajustar o ambiente de estudo, promovendo um processo de aprendizagem mais eficaz e autónomo (Bartolome, 2009).

Esta abordagem teórica destaca a importância de os professores ensinarem aos alunos ferramentas metacognitivas, recorrendo a estratégias que incentivem a participação ativa dos alunos no seu próprio processo de aprendizagem (Bartolome, 2009). Além disso, sublinha o papel fundamental de pais e professores em ajudar crianças e jovens a definir objetivos a curto, médio e longo prazo, que façam sentido para eles e com os quais se identifiquem, promovendo assim um compromisso intrínseco com essas metas (Hallam, 2009).

4.2. Desenvolvimento musical num contexto social

A literatura mostra que a aprendizagem musical parece contribuir para o desenvolvimento de competências sociais.

O programa El Sistema, na Venezuela, utiliza a prática musical em orquestras e coros como ferramenta para promover a inclusão social de crianças provenientes de contextos socioeconómicos desfavorecidos. A aprendizagem é baseada na dinâmica coletiva, com forte ênfase na participação em grupo, no trabalho em ensembles e no ensino entre pares (DeSilva & Sharp, 2013).

Este modelo tem inspirado projetos semelhantes em diversos países, como Brasil, Portugal, Moçambique e Canadá, onde se observam resultados positivos. Um exemplo é o New Brunswick Sistema, que reporta melhorias no comportamento social das crianças, aumento da autodisciplina, respeito pelos outros, maior capacidade de concentração e níveis mais altos de satisfação (Andrade, 2014; Boletim dos Professores, 2010; DeSilva & Sharp, 2013; Savoie, 2011; Terauds, 2009). O sucesso do El Sistema reflete-se, entre

outros indicadores, na redução significativa do abandono escolar entre os seus participantes (Savoie, 2011).

Um estudo sobre aulas de instrumento em pequenos grupos concluiu que a aprendizagem em grupo favorece o desenvolvimento de competências sociais importantes, como cooperação, tomada de decisões, negociação, compromisso, liderança, apoio mútuo, bem como a integração de alunos com deficiência e atitudes altruístas e colaborativas (Gilbert, 1995; Regelski, 2009).

Estas interações têm impacto positivo na autoestima e no autoconceito dos alunos, com efeitos significativos no desenvolvimento das suas competências musicais (DeSilva & Sharp, 2013; Kirwan, 2009).

Reconhecendo estes benefícios, a Autoridade para as Qualificações e Curriculum de Inglaterra e do País de Gales afirma que “a música pode mudar o modo como a criança sente, pensa e age... capacitando-a a definir-se a ela própria em relação a outras, a amigos, a colegas, redes sociais e em relação às culturas nas quais vive” (QCA, 1999, p. 162, conforme citado em Lamont, 2002, p. 44).

4.3. Benefícios da aprendizagem em música de conjunto

Vários estudos indicam que a motivação para aprender música pode ser influenciada ou fortalecida por elementos como a participação em atividades musicais em grupo e por diversos fatores ligados à interação social.

“Em grupo as crianças aprendem uns com os outros, descobrem coisas juntas, tocam juntos e aprendem a ser criticadas construtivamente e a criticar. O espírito competitivo e o facto do sucesso do grupo como um todo depender do sucesso de cada indivíduo, conduz à necessidade de estudo por parte de cada membro do grupo. Isto estimula o progresso e por consequência o interesse em tocar” (Stevens, 1989, p. 4).

Esta citação destaca que as aulas de instrumento em grupo e outras formas de interação musical coletiva têm um impacto positivo na motivação dos alunos. Participar em atividades musicais em grupo estimula o gosto por tocar, promove a aprendizagem colaborativa, o prazer em fazer música e a troca de *feedback* entre pares (Cheng & Durrant, 2007; Hallam, 1998; Thompson, 1983).

Exemplos como o método Suzuki e o estudo de Gilbert (1995) mostram que essas aulas criam um ambiente de aprendizagem mais descontraído e eficaz (Coff, 2007). Além disso, a interação social entre alunos e professores, como nas orquestras, bandas, coros ou aulas de grupo, é uma fonte significativa de motivação, conforme reforçado por Stevens, que identificou “o efeito catalítico da interação nos alunos” (Stevens, 1989, p. 3).

Essas experiências sociais positivas em aula contribuem para que os alunos valorizem mais a música e se sintam mais motivados. As atividades em grupo também ajudam na definição de metas de aprendizagem e promovem um compromisso a longo prazo com a música, pois os objetivos individuais podem ser influenciados pelo grupo (Deister & Kirwan,

2009; Hallam, 2011; Haskell, 2001). Os alunos tendem ainda a sentir-se mais motivados quando aprendem com colegas que partilham metas semelhantes (Man & Conttia, 2007).

As atividades musicais em grupo podem, por si mesmas, ser um forte fator de motivação para os alunos na aprendizagem musical. A convivência regular com o mesmo grupo promove laços de amizade, que muitas vezes se tornam a principal razão para os alunos continuarem a participar tanto na música de conjunto como no estudo musical em geral (Abeles, 2004).

Segundo Hallam, tocar com outros pode também levar os alunos a dedicar mais tempo ao estudo (Hallam, 2009). Um exemplo claro dessa valorização da prática em grupo é visto na Alemanha, onde o objetivo principal de muitos alunos é tocar em orquestra, e não se tornarem solistas, mesmo os alunos com desempenho acima da média ambicionam integrar orquestras de nível mais elevado (Ericson, Krampe & Tesch-Romer, 1993).

Além disso, a prática em grupo estimula a motivação social, que inclui o desejo de estar com amigos, conhecer novas pessoas e sentir-se parte de um grupo (Coffman & Adamek, 2001; Kelly, 2009), algo especialmente importante para as novas gerações, que preferem aprender de forma colaborativa (Lebler, 2008).

Outro ponto relevante é o chamado efeito Köhler, segundo o qual os membros menos capazes de um grupo tendem a esforçar-se mais em tarefas colaborativas do que se estivessem a trabalhar sozinhos, especialmente quando recebem *feedback* frequente (Kerr, 2005).

Vários estudos indicam que a prática instrumental em grupo traz diversos benefícios aos alunos (West & Rostvall, 2003). Segundo Stevens, essa prática facilita a aprendizagem musical, promovendo maior autoconfiança e autoestima (Abeles, 2004; Deister & Kirwan, 2009), possivelmente devido a um ambiente mais descontraído (Gilbert, 1995). Hallam destaca que tocar em orquestra aumenta em cerca de três horas semanais o tempo dedicado ao estudo individual, já que o repertório do conjunto é incorporado na prática em casa (Hallam, 2011; McPherson & Renwick, 2001).

Além disso, a participação em grupos musicais, especialmente quando envolve serviços comunitários, desenvolve a consciência social dos alunos, fazendo-os sentir parte da comunidade (Seitz, 1940). Estas atividades também aumentam a importância da música na vida dos estudantes (Sichivitsa, 2007), contribuindo para a construção da identidade musical (Tesser & Schwarz, 2001; West & Rostvall, 2003) e a definição de novas metas (Haskell, 2001).

A interação com colegas mais experientes, vistos como modelos, motiva os alunos e influencia a avaliação do seu próprio desempenho (Hewitt, 2004). Por fim, Haskell destaca o “efeito transferência”, em que a participação em atividades musicais coletivas favorece aprendizagens específicas, como o domínio do instrumento (Haskell, 2001).

4.4. Competências adquiridas

A aprendizagem musical envolve o desenvolvimento de diversas competências, que são geralmente agrupadas em cinco categorias: técnicas (ou motoras),

musicais/expressivas, auditivas, de leitura e performativas. Além destas, destaca-se também a importância das competências metacognitivas, ligadas à autorregulação do processo de aprendizagem (Bartolome, 2009; Hallam, 2001).

A literatura sublinha especialmente o valor das competências auditivas, técnicas e musicais, que incluem saber ouvir, interpretar criticamente, controlar a produção sonora, afinar, articular, coordenar tarefas simultâneas, frasear, utilizar dinâmicas, manter a pulsação e comunicar expressividade na performance musical (Barry & Hallam, 2002; Sloboda, 2000; West & Rostvall, 2003).

A aquisição de competências musicais, como auditivas, técnicas, expressivas e de leitura, exige um processo longo e exigente, que inclui atividades como cantar, ler notação musical, saber os símbolos musicais, praticar escalas, estudos técnicos e repetir passagens até à automatização.

O papel do professor de instrumento é central, servindo como modelo e guia ao longo de todo o processo, ao definir repertório, corrigir problemas técnicos e orientar o estudo (Gaunt, 2008; Labuta, 1976; Middleton, 1979).

Embora a literatura nem sempre explore profundamente o desenvolvimento destas competências no contexto da prática musical em conjunto, há evidências de que a participação em orquestras, bandas e outras atividades coletivas favorece esse desenvolvimento, especialmente no que diz respeito à audição crítica, interpretação, análise musical e leitura de partituras (Cope & Smith, 1997; Hallam, 2011).

O desenvolvimento de competências performativas é um dos pontos principais na aprendizagem musical dos alunos. Dobson refere que “a performance não é apenas importante, ela é a essência da música” (Dobson, 1989, p. 28).

A performance é frequentemente vista como o objetivo final do estudo musical deliberado, que envolve a prática focada em superar dificuldades específicas. Embora o estudo deliberado nem sempre seja prazeroso, os alunos se motivam ao perceberem que ele melhora sua performance (Williamson & Valentine, 2000).

Além da prática, o nível de autoeficácia (confiança nas próprias capacidades) é um dos principais fatores que influenciam o sucesso na performance.

A prática musical em grupo também contribui para o desenvolvimento das competências performativas, especialmente ao ajudar os alunos a lidar com a ansiedade da performance, já que tocar diante dos colegas, mesmo em ensaios, promove essa adaptação. Performances coletivas fazem com que os alunos vejam a apresentação como um esforço conjunto, motivando-os (Baumeister & Finkel, 2010).

Adicionalmente, o desenvolvimento de competências na performance pode fortalecer outras competências, como concentração e memória, que beneficiam o aprendizado em geral (Staines, 1999).

A metacognição é a capacidade do aluno de monitorar e controlar seu próprio processo de aprendizagem, usando estratégias específicas para superar dificuldades. Envolve a consciência do próprio pensamento, planejamento do estudo, definição de metas e organização do tempo, resumida como “aprender a aprender” (Hallam, 2001).

Estudos mostram que alunos mais experientes e motivados usam diversas estratégias metacognitivas, como repetição, simplificação, estudo mental e autoavaliação (Austin &

Berg, 2006). Ao longo do desenvolvimento musical, os alunos vão adquirindo essas ferramentas para identificar suas fraquezas e pontos fortes, avaliar seu desempenho e melhorar suas estratégias, tornando-se assim “professores de si próprios” (Costa, 1999).

5. Investigação

5.1. Definição da problemática

A disciplina de orquestra é uma parte importante no desenvolvimento dos alunos de música, para muitos a razão pela qual estão inseridos no ensino da música por vários anos. Nesta investigação, a problemática é se a disciplina de orquestra está bem estruturada, desde á quantidade de oportunidades que os alunos têm ao tempo definido por ano desta disciplina.

5.2. Objetivos

Os objetivos desta investigação são os seguintes:

- Compreender a importância que a disciplina de orquestra tem para os alunos;
- Qual o papel que a disciplina de orquestra tem no desenvolvimento musical dos alunos;
- Verificar se a disciplina de orquestra está bem estruturada;
- Perceber qual é a opinião dos alunos sobre a disciplina de orquestra.

5.3. Metodologia

Quanto à metodologia, optou-se por uma investigação de natureza qualitativa e quantitativa, centrada num estudo caso.

Ponte refere que:

“O estudo de caso é uma investigação que se assume como particularista, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica, que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse” (Ponte, 2006, p. 2).

O objetivo do estudo de caso é compreender o evento em análise e desenvolver teorias mais amplas sobre o fenómeno observado. Segundo Yin (1994), ele pode servir para explorar, descrever ou explicar. Guba & Lincoln (1994) enfatizam a descrição fiel dos fatos, a explicação das situações e a verificação de relações presentes. Já Ponte (1994) destaca a descrição e análise do caso. A escolha de combinar os paradigmas quantitativo e qualitativo deve-se às vantagens complementares: o quantitativo permite medir e quantificar respostas para análises estatísticas, enquanto o qualitativo foca na exploração e descrição detalhada, especialmente em questões abertas.

“As pesquisas qualitativas são exploratórias, ou seja, estimulam os participantes a pensarem livremente sobre algum tema, objeto ou conceito. Elas fazem emergir aspetos subjetivos e atingem motivações não explícitas, ou mesmo inconscientes, de maneira espontânea. São usadas quando se busca percepções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação” (IBOPE, 2004).

Richardson (1999) afirma que o método quantitativo busca garantir precisão nos resultados, evitando distorções e proporcionando segurança nas inferências. Alyrio (2008) explica que esse método é usado para quantificar conhecimentos, opiniões, hábitos e comportamentos, avaliando o alcance do tema em relação ao universo pesquisado, como em produtos ou serviços. Já a pesquisa qualitativa destaca áreas de consenso e reações emocionais, sendo útil para desenvolver e aprimorar ideias. Este método valoriza interpretações múltiplas e trabalha com crenças, valores e atitudes, focando na criação de conceitos a partir dos dados, em vez de comprovar teorias. Diferentemente do método quantitativo, a pesquisa qualitativa utiliza abordagens interpretativas e não experimentais, privilegiando a análise de casos ou conteúdos.

5.4. Procedimento da recolha de dados

Depois de o problema ter sido devidamente identificado, foi elaborado um inquérito que seguidamente foi enviado para várias escolas por correio eletrónico com o pedido de ser distribuído para os alunos e respondido de forma autónoma via Google Forms. Esta recolha de dados através do inquérito teve uma duração de três meses.

5.5. Instrumentos para a recolha de dados

Os instrumentos foram selecionados de acordo com os objetivos deste projeto. Sendo assim recorreu-se aos seguintes instrumentos de recolha de dados:

- O inquérito, através do qual o investigador percebeu a forma como os alunos analisam a estrutura da disciplina de orquestra em Portugal;

- Texto enviado através de correio eletrónico para as várias escolas, onde foi pedido colaboração para que os alunos recebessem e realizassem o inquérito adequadamente.

5.6. Amostra

O inquérito foi enviado para as seguintes escolas:

- Escola Profissional de Música de Espinho;
- Academia de Música de Costa Cabral;
- Escola Profissional de Artes da Covilhã;
- Academia de Música do Porto;
- Conservatório de Música de Aveiro Calouste Gulbenkian;
- Conservatório de Música de Barcelos;
- Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga;
- Escola Artística de Música do Conservatório Nacional;
- Academia de Música de Viana do Castelo;
- Escola Profissional da Metropolitana;
- Conservatório Regional de Castelo Branco.

Como nem todos os alunos mostraram interesse em responder ao inquérito, houve necessidade de recorrer a uma amostra. Os critérios de inclusão na amostra foram:

- Serem alunos de música;
- Os alunos aceitarem preencher o inquérito voluntariamente, independentemente da sua idade, nacionalidade e género.

Tentou-se obter uma amostra o mais abrangente possível. Mas infelizmente apenas quinze alunos responderam ao inquérito.

6. Análise de dados retirados do inquérito

- Idade

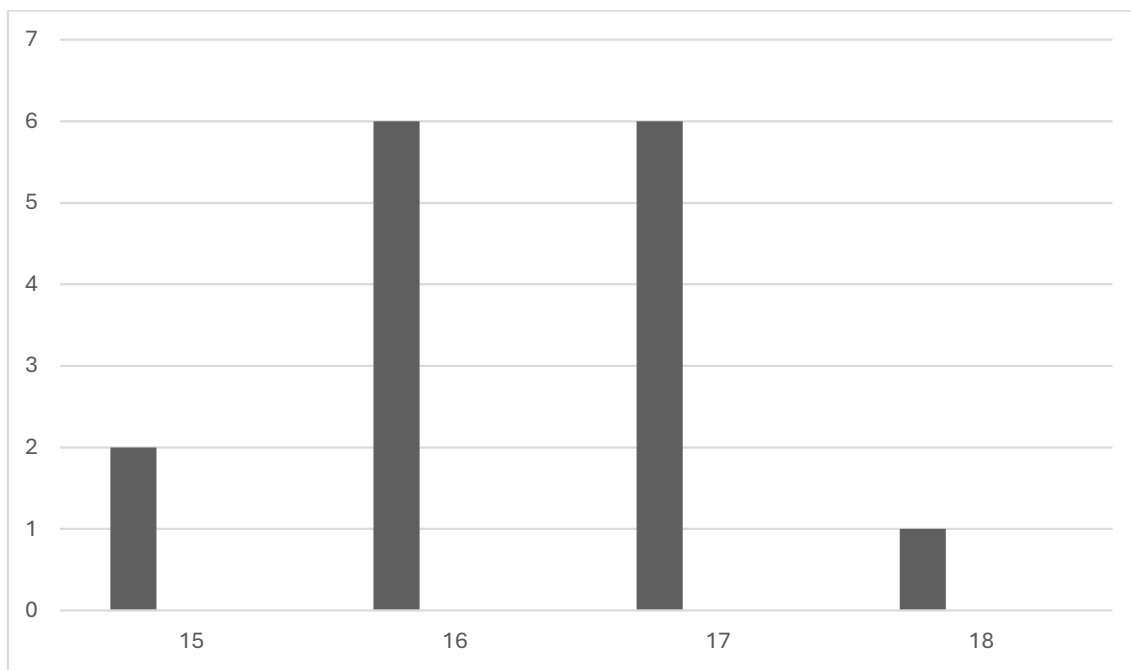


Figura 1 – Resultados da pergunta nº1 do inquérito

Como podemos observar, todos os alunos que participaram deste inquérito são de ensino secundário, com dois alunos com 15 anos de idade, seis alunos com 16 anos de idade, seis alunos com 17 anos de idade e um aluno de 18 anos de idade.

- Género

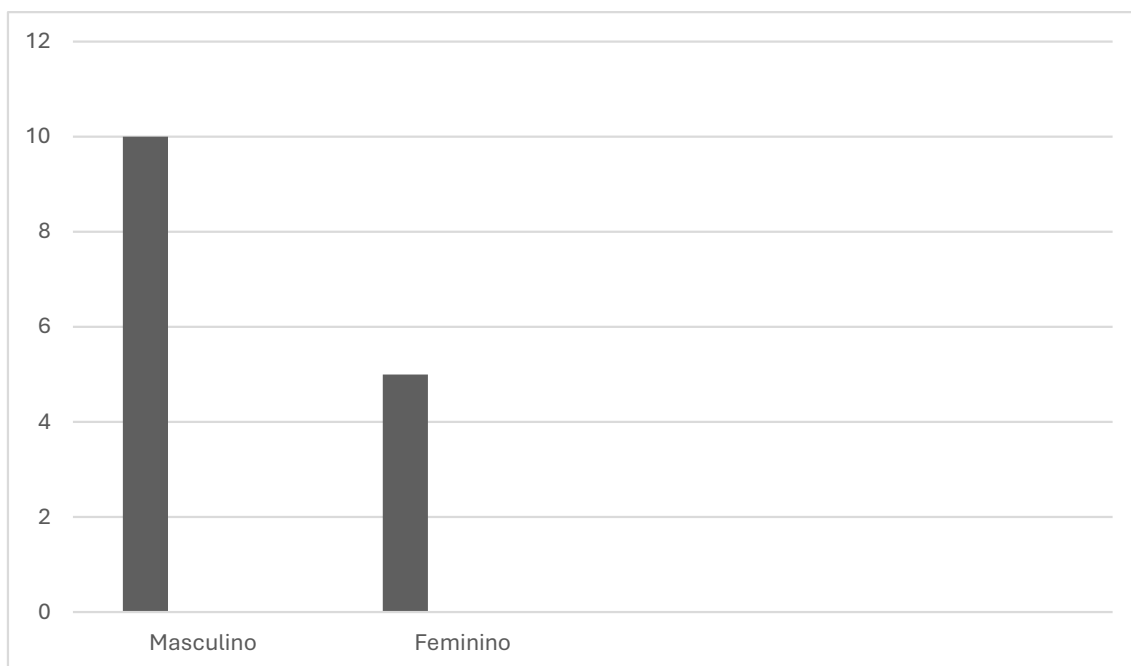


Figura 2 – Resultados da pergunta nº2 do inquérito

Dos inquiridos que responderam a este inquérito, dez são do género masculino e cinco são do género feminino.

- Ano Escolar

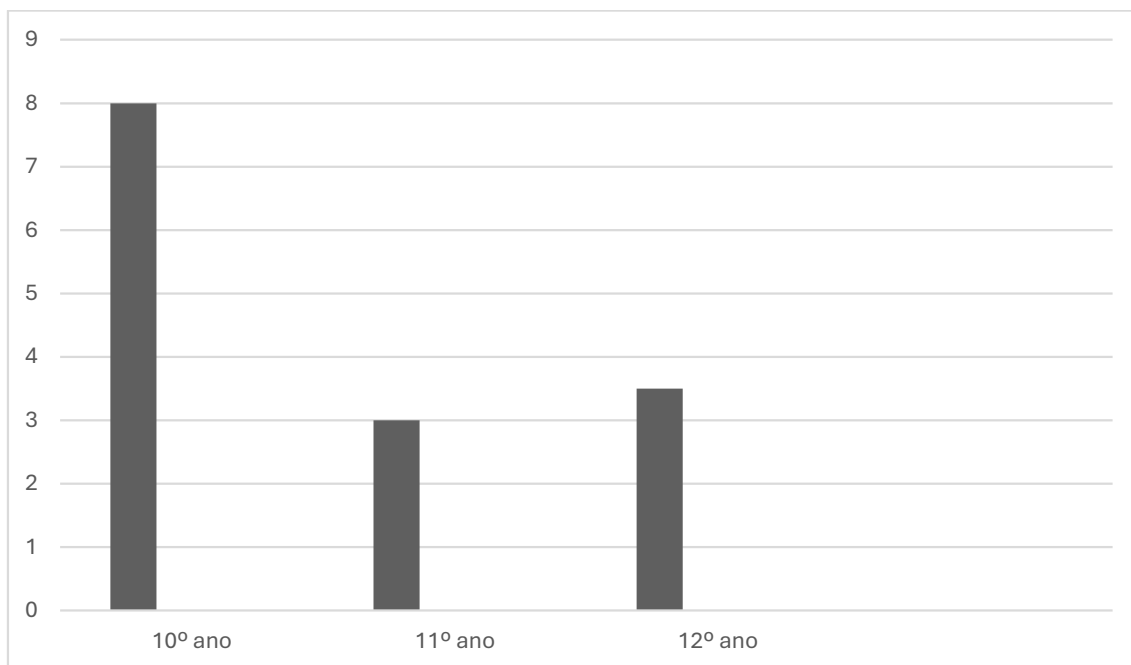


Figura 3 – Resultados da pergunta nº3 do inquérito

Dos alunos que participaram desta investigação, oito alunos frequentam o 10º ano de escolaridade, três alunos frequentam o 11º ano de escolaridade e quatro alunos frequentam o 12º ano de escolaridade.

- Instrumento Musical

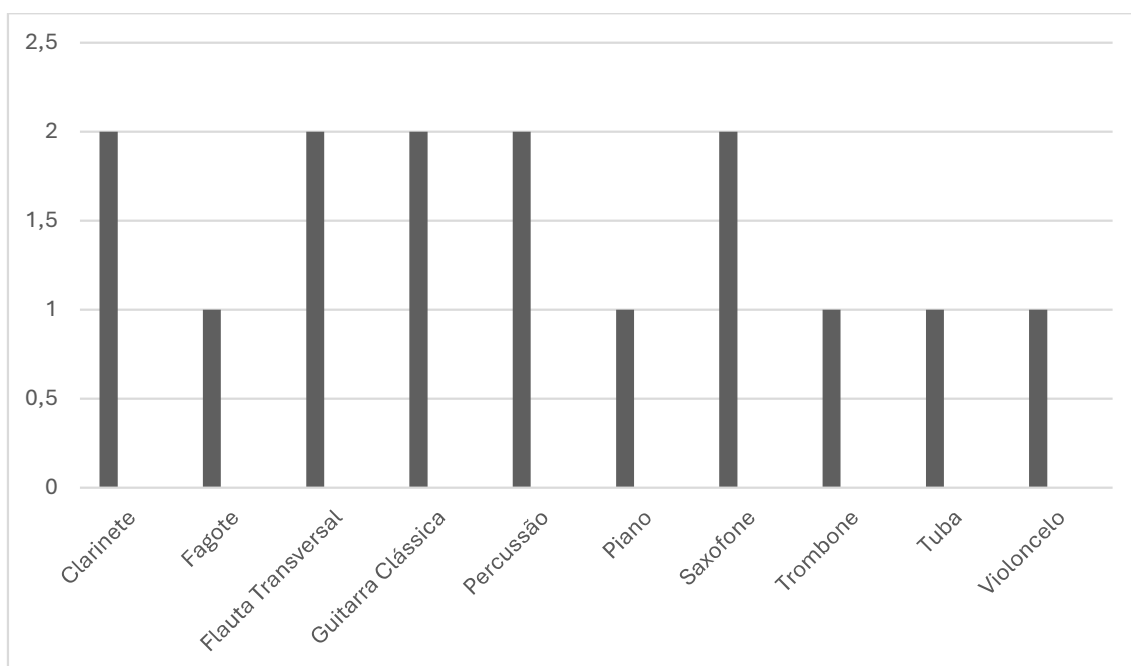


Figura 4 – Resultados da pergunta nº4 do inquérito

De seguida, como podemos observar neste gráfico, dois alunos tocam clarinete, um aluno toca fagote, dois alunos tocam flauta transversal, dois alunos tocam guitarra clássica, dois alunos tocam percussão, um aluno toca piano, dois alunos tocam saxofone, um aluno toca trombone, um aluno toca tuba e um aluno toca violoncelo.

- Quer seguir música profissionalmente?

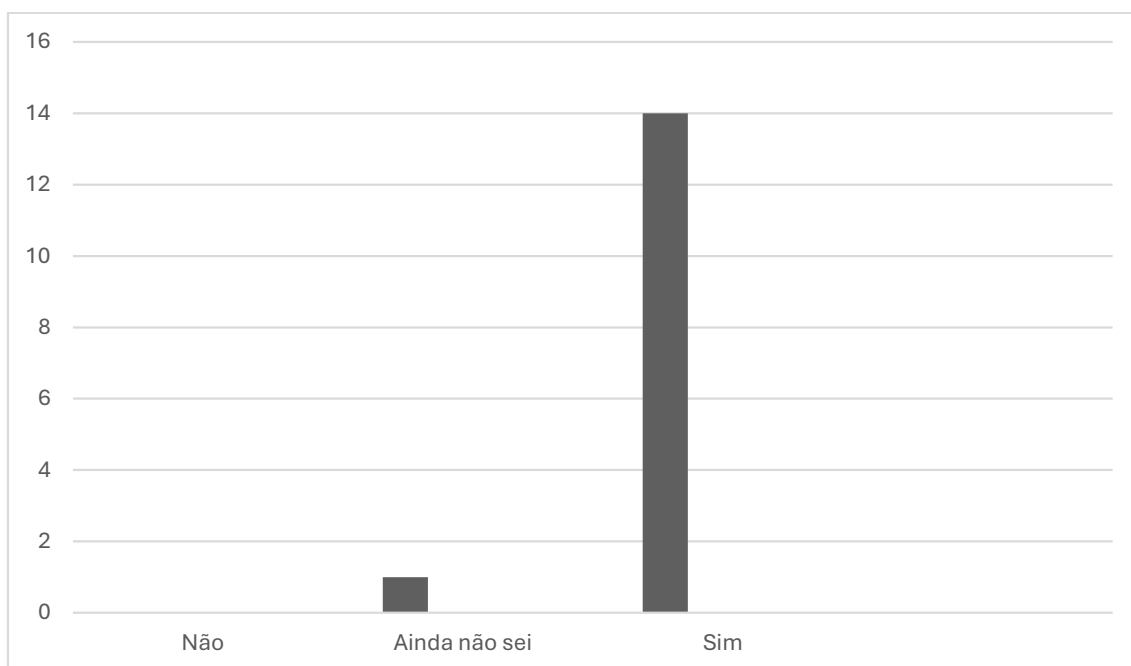


Figura 5 – Resultados da pergunta nº5 do inquérito

Apenas um inquirido não respondeu sim nesta pergunta, constata-se assim que a grande maioria dos inquiridos desejam ser músicos profissionais o que é bastante relevante visto que ser músico de orquestra é o objetivo de muitos alunos de música.

- Por que razão quer seguir música profissionalmente?

Apenas dez alunos responderam a esta pergunta:

- 1) “Porque gosto”;
- 2) “É que eu gosto de fazer. Sou feliz na música e acho que é o melhor caminho para mim”;
- 3) “Desde os 4 anos que passo todos os dias com o instrumento, nunca perdi o prazer em tocar e não consigo pensar no instrumento e na música como segundo plano”;
- 4) “Tenho gosto no que faço e no meu instrumento seja a fazer música tanto a solo como em grupo”;
- 5) “Foi e é um sonho desde novo”;
- 6) “Porque adoro tocar clarinete e sinto bem quando o estou a fazer”;
- 7) “Acho que é uma profissão que eu me identifico a exercer no futuro e é uma coisa que eu gosto de fazer tanto profissionalmente e como um hobby”;
- 8) “Acredito que é a minha vocação e ao qual eu gostaria de fazer”;
- 9) “Gosto de tocar o meu instrumento, principalmente á frente das pessoas”;
- 10) “Desde pequena que sinto uma paixão por estar em cima do palco, e, com o meu instrumento, sinto-me em casa”.

Os inquiridos que responderam a esta pergunta, demonstram um apreço pela música, podemos ver que alguns querem ser músicos profissionais desde muito jovens.

- Tem como objetivo ser músico de orquestra no futuro?

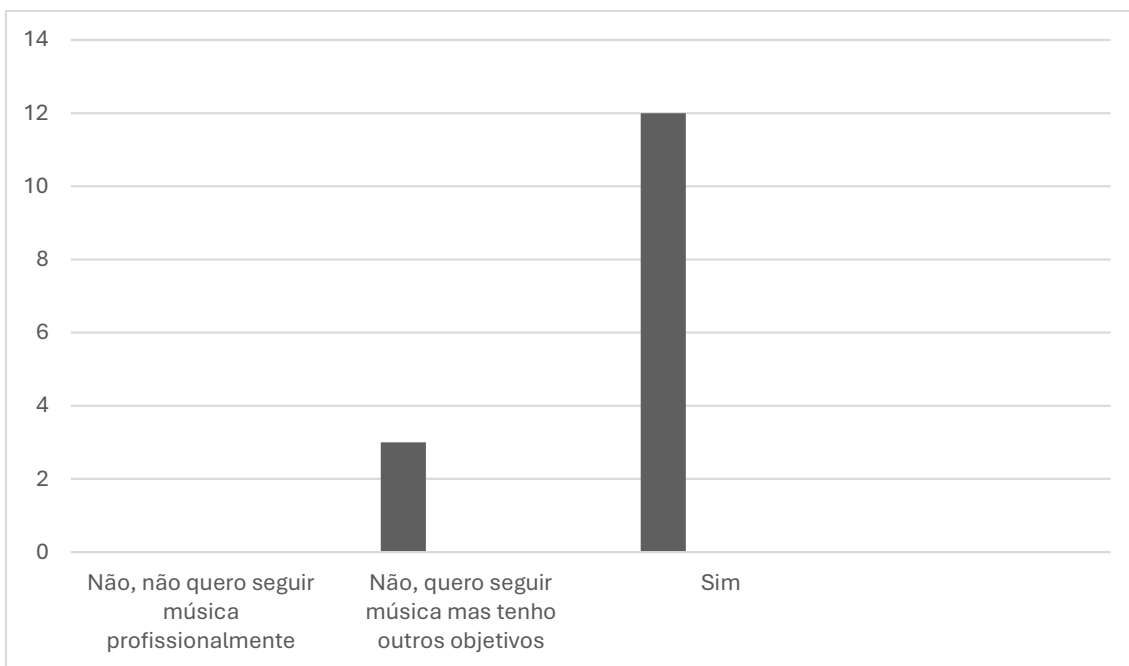


Figura 6 – Resultados da pergunta nº7 do inquérito

A grande maioria dos inquiridos tem como objetivo ser músico de orquestra, assim, pode se constatar a grande importância que a disciplina de orquestra tem para maioria dos alunos de música.

- Gosta de tocar em orquestra?

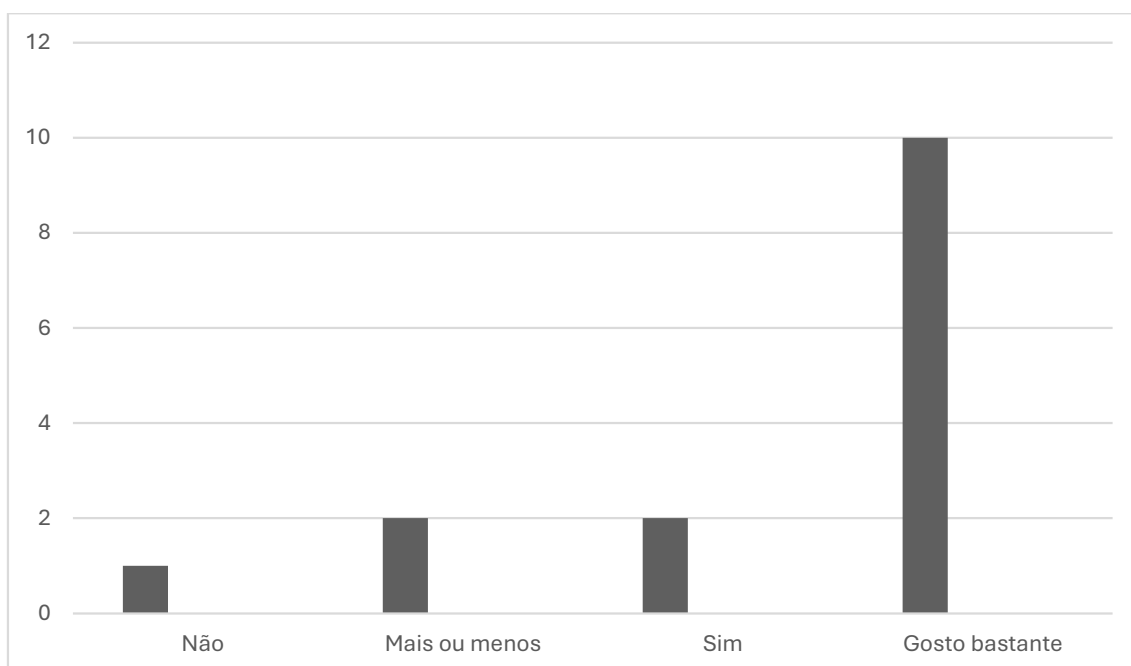


Figura 7 – Resultados da pergunta nº8 do inquérito

Como se compreendeu na pergunta anterior, a maioria dos inquiridos deseja ser músico de orquestra e isso constata-se nesta pergunta com dez dos quinze alunos gostarem bastante de tocar em orquestra.

- Porque é que gosta de tocar em orquestra?

Apenas doze alunos responderam a esta pergunta:

- 1) “Porque dá-me a capacidade de evoluir musicalmente num ambiente de grupo, aplicando as minhas habilidades de uma forma diferente a estar a tocar a solo”;
- 2) “Gosto da energia e gosto quando o clarinete tem momentos de destaque na orquestra”;
- 3) “Pela independência de vozes que acontece principalmente nos sopros, pela escrita tradicional que dá muitas vezes a hipótese de o trombone ser muito mais do que uma base harmónica, e pelo prazer em ouvir algumas secções mesmo quando não tenho música escrita”;
- 4) “Gosto de tocar em orquestra da mesma maneira que gosto de tocar a solo. Contudo, tocar em orquestra é bastante diferente uma vez que o convívio é sempre muito bom e importante”;
- 5) “Já toquei em orquestra como solista e nunca houve nada que me motivasse da mesma forma”;
- 6) “É uma sensação de conjunto e é fascinante”;
- 7) “Tenho oportunidade de tocar com outros músicos magníficas obras orquestrais”;
- 8) “Na minha opinião tocar em orquestra é essencial para um músico tanto para melhorar a parte individual no instrumento como coletiva”;
- 9) “É um ambiente muito diferente é muito mais envolvente para nós músicos, estar no meio de uma orquestra a tocar e uma mistura de sentimentos que são o que dão o gosto pelo que fazemos”;
- 10) “Sinto-me bem, realizado e motivado”;
- 11) “Não gosto, o meu instrumento não se ouve em orquestras”;
- 12) “Penso que a relação que se cria entre os músicos da orquestra, tanto dentro como fora do seu naipe, é essencial para a criação musical”.

A maioria dos inquiridos que responderam a esta pergunta, apresenta uma concretização ao tocar em orquestra, alguns dos inquiridos inclusive referiram a importância que a orquestra tem no seu desenvolvimento musical e como a parte social é importante para o seu melhoramento enquanto músico.

- Com que frequência toca em orquestra?

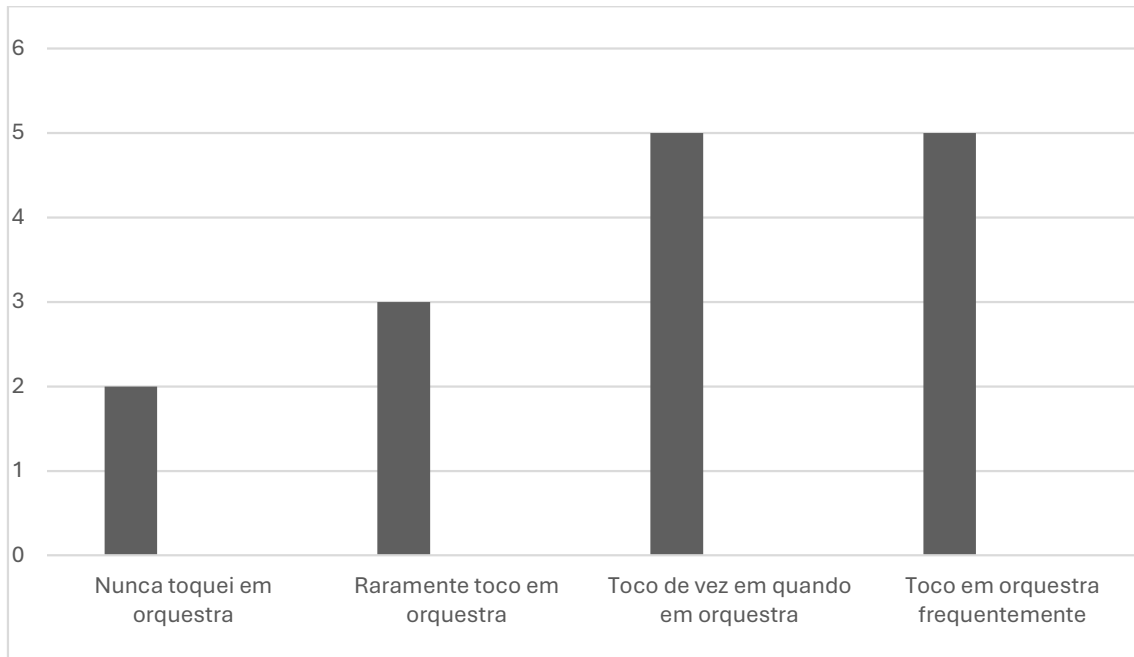


Figura 8 – Resultados da pergunta nº10 do inquérito

Apenas cinco dos inquiridos tocam frequentemente em orquestra, o que é preocupante sendo que doze desejam ser músicos de orquestra.

- Acha que tocar em orquestra lhe dá motivação para querer melhorar cada vez mais?

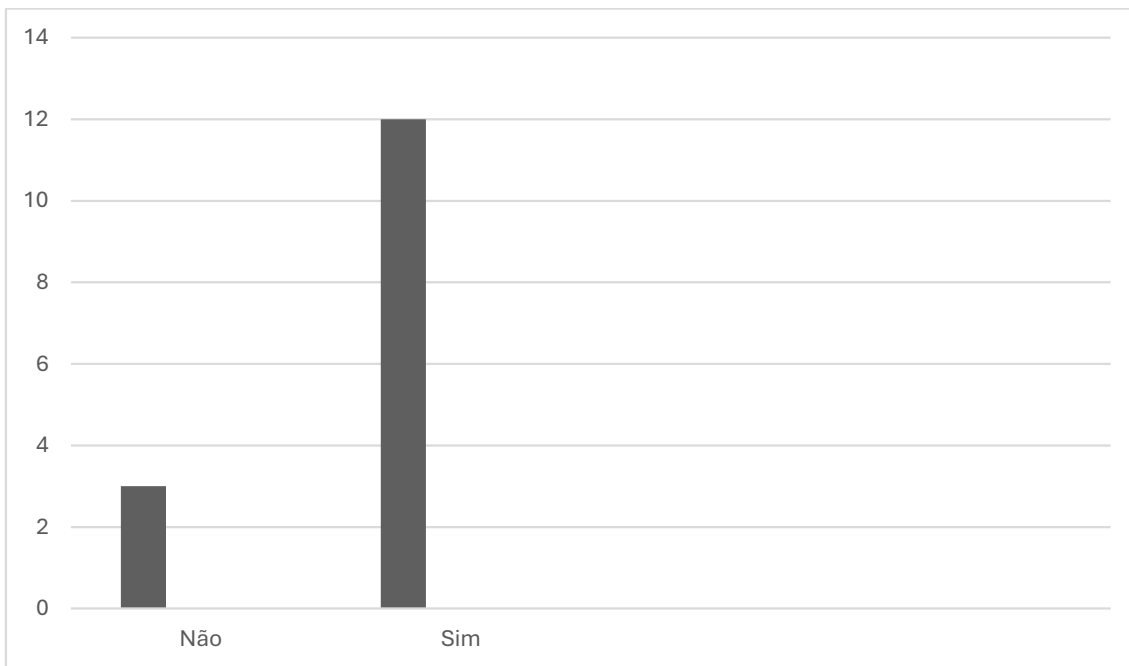


Figura 9 – Resultados da pergunta nº11 do inquérito

Pode se ver novamente a importância que a disciplina de orquestra tem para os inquiridos, com a grande maioria a confirmar que tocar em orquestra lhe dá uma motivação extra para melhorar individualmente.

- Acha que tocar em orquestra lhe traz melhorias musicalmente?

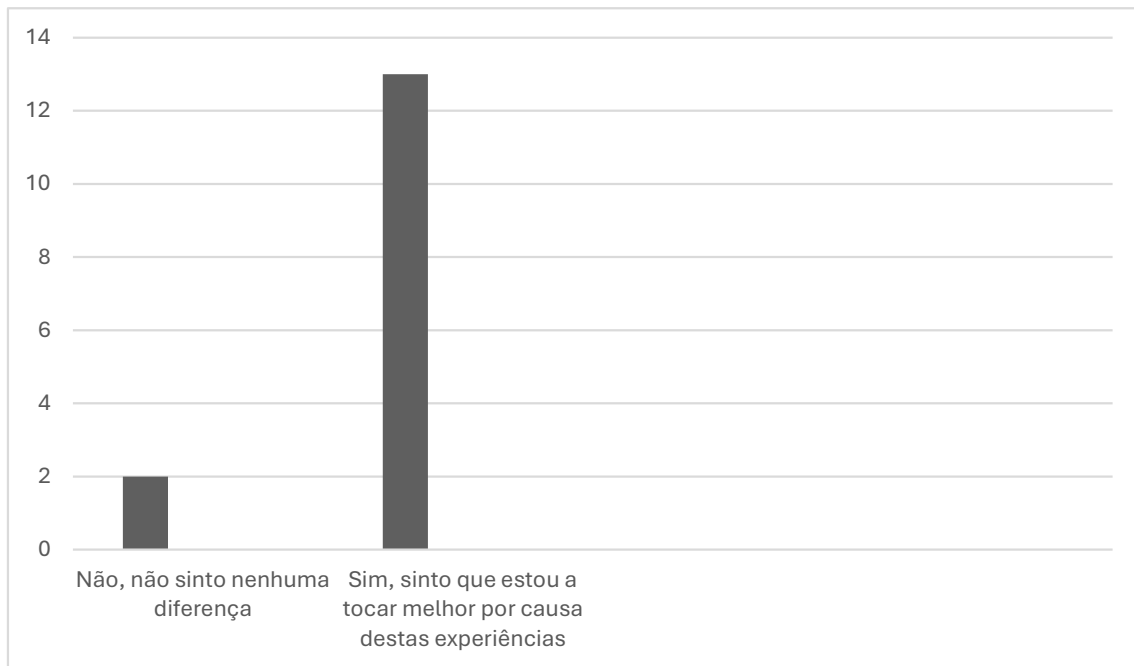


Figura 10 – Resultados da pergunta nº12 do inquérito

A grande parte dos inquiridos demonstram não só um apreço por tocar em orquestra como um desenvolvimento musical pelas experiências orquestrais. Novamente constata-se o quão importante é a disciplina de orquestra para a maioria dos alunos de música em Portugal.

- Acha que a quantidade de vezes que toca em orquestra por ano é o suficiente?

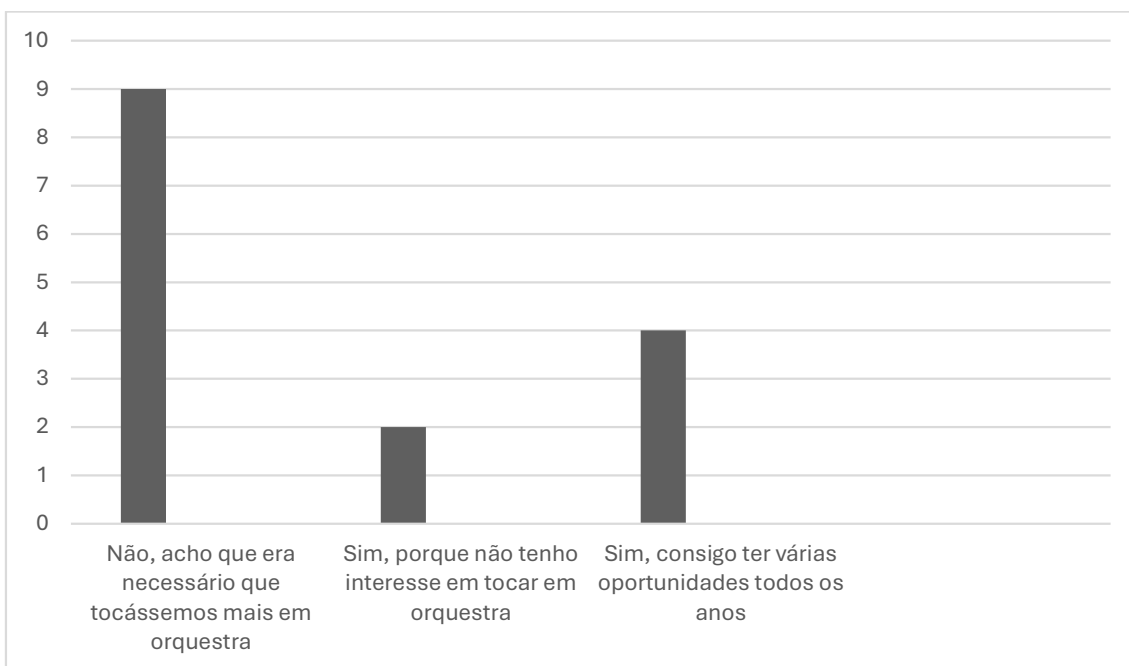


Figura 11 – Resultados da pergunta nº13 do inquérito

Apenas quatro inquiridos conseguem ter várias oportunidades de tocar em orquestra por ano, visto que doze dos alunos que responderam a este inquérito demonstraram interesse em serem músicos de orquestra futuramente.

- Acha que tem as mesmas oportunidades que os seus colegas?

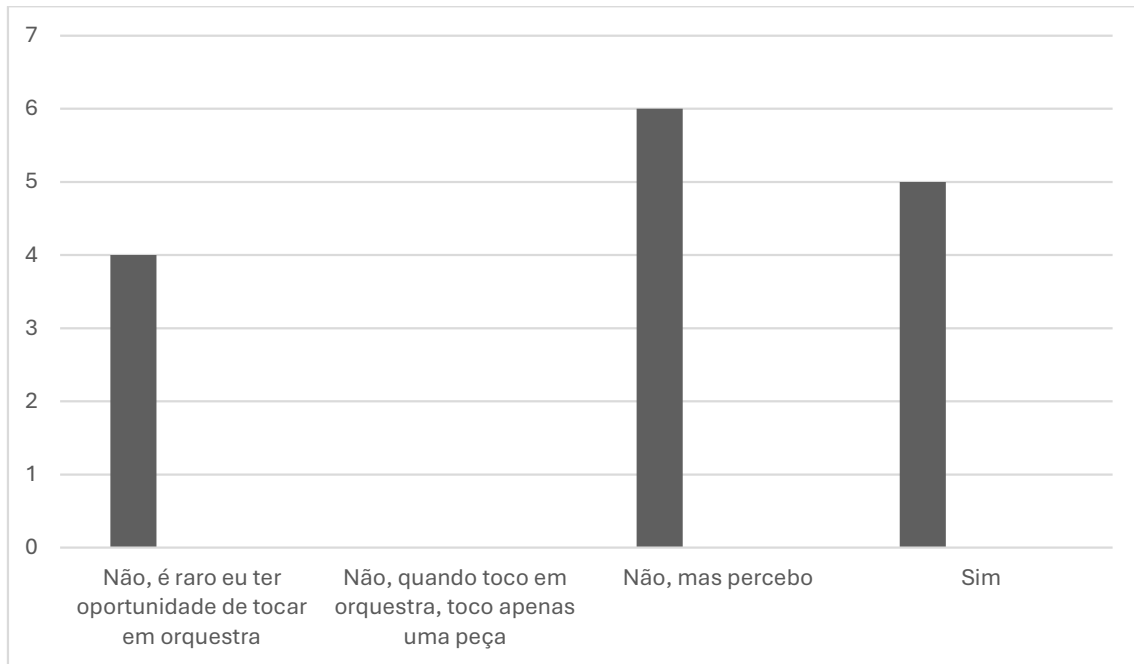


Figura 12 – Resultados da pergunta nº14 do inquérito

Apenas cinco alunos acham que têm as mesmas oportunidades de os colegas, visto que a maioria dos inquiridos gostam de tocar em orquestra e muitos têm como objetivo ser músico de orquestra, constata-se uma falha de como a disciplina de orquestra está estruturada.

- O que acha que tem de mudar na disciplina de orquestra?

Apenas nove alunos responderam a esta pergunta:

- 1) “Incluir mais repertório com saxofone”;
- 2) “Acho que o mais importante na disciplina de orquestra é oportunidades mais frequentemente pois é algo que se vai melhorando e com tempo e experiência. E outro aspeto é o rigor, acho que é importante que, para além de haver oportunidades, qualquer que seja a orquestra, deve-se trabalhar com mais rigor e mais profissionalismo, visto que é essa a realidade das boas orquestras”;
- 3) “Melhorar a capacidade de reação”;
- 4) “Não sei”;
- 5) “A aceitação de novos membros”;
- 6) “Devia de estar mais presentes nas escolas. É importante também contactar com outros maestros, não ser sempre o mesmo. Além disso não devia de ser sempre as mesmas pessoas a serem chamadas para a orquestra”;
- 7) “Devia de ser dada mais importância especialmente a escolha dos alunos que a frequentam. Devia ser mais séria para nós percebermos o mundo profissional”;
- 8) “A forma como a avaliação é feita é o apoio que é dado tanto na preparação como em orquestra (ensaios para repertório específico para cada estágio seria uma boa opção)”;
- 9) “Penso que uma maior frequência de experiências poderia beneficiar profundamente todos os alunos”.

A grande maioria dos inquiridos que responderam a esta pergunta demonstram um descontentamento com a quantidade de oportunidades que se tem dentro da disciplina de orquestra em Portugal bem como a qualidade de como a disciplina e orquestra está estruturada desde a exigência á escolha frequente dos mesmos alunos para tocar em orquestra.

7. Discussão sobre os resultados da investigação

Os resultados apresentados anteriormente confirmam a importância que a disciplina de orquestra tem para a maioria dos alunos de música em Portugal, desde o desenvolvimento musical que estas experiências trazem á motivação que os alunos ganham ao tocar em orquestra.

A maioria dos inquiridos também demonstram um apreço pela prática de orquestra o que enfatiza mais a sua importância, não só a partir do desenvolvimento que cada aluno obtém enquanto músico, mas também a vontade de querer tocar mais em orquestra.

Apesar da grande maioria dos alunos terem um apreço pela prática orquestral e de possuírem a vontade de tocar mais em orquestra, a estrutura da disciplina de orquestra em Portugal apresenta um número limitado de oportunidades para os alunos.

A maioria dos alunos que participaram desta investigação demonstram vontade em se tornarem músicos de orquestra futuramente, no entanto também indicam que a disciplina de orquestra não demonstra a qualidade exigida pelos alunos para o desenvolvimento de competências orquestrais.

Para concluir, a partir da última questão da investigação, podemos indicar uma exigência por parte da grande maioria dos alunos de música em Portugal no aumento da carga horária que a disciplina de orquestra possui, mas também a elevação da qualidade e exigência durante a prática de orquestra.

8. Conclusão

Inicialmente foram feitas algumas perguntas para serem respondidas a partir deste Projeto, após a análise e investigação podemos concluir que a prática orquestral é essencial para o desenvolvimento dos alunos de música. Desde a interação social, que para muitos alunos é a razão pela qual têm um apreço por esta prática, ao aumento da motivação e desenvolvimento de competências, que é um dos pontos mais importantes para os alunos que desejam seguir música profissionalmente.

Apesar da maioria dos alunos de música em Portugal pretenderem ser músicos de orquestra, os alunos também demonstram uma insatisfação pela maneira como a disciplina de orquestra está a ser estruturada, desde as oportunidades que cada aluno tem a partir desta prática à qualidade e exigência apresentada durante estas experiências.

Assim ir-se-á fazer a sugestão de aumentar a carga horária, para haver mais qualidade e exigência durante a prática de orquestra e de aumentar as oportunidades fornecidas por esta disciplina para todos os alunos de música em Portugal.

Como síntese conclusiva, a prática orquestral tem uma enorme importância para a maioria dos alunos de música em Portugal e podemos afirmar que a disciplina de orquestra necessita de ser reestruturada para um maior contentamento por parte dos alunos de música em Portugal.

9. Bibliografia

- Amorim, N. (2009). *O Sistema, a Nova revolução venezuelana*, pp. 30–45. Lisboa.
- Andrade, S. (2014). *Orquestra Juvenil de música clássica está a nascer em Moçambique*. Público, pp. 30.
- Araújo, S. de F. (2009). *Wilhelm Wundt e a fundação do primeiro centro internacional de formação de psicólogos*, pp. 9–17.
- Austin, J. R. (1988). *The Effect of Music Contest Format on Self-Concept, Motivation, Achievement, and Attitude of Elementary Band Students*. *Journal of Research in Music Education*, pp. 95.
- Austin, J. R., & Berg, M. H. (2006). *Exploring music practice among sixth-grade band and orchestra students*. *Psychology of Music*, pp. 535–558.
- Bandura, A. (1991). *Social Cognitive Theory of Self-Regulation*. *Organizational Behavior and decision Processes*, pp. 248–287.
- Bandura, A. (1998). *Personality Theories*. Shippensburg University.
- Barrett, M. S., & Smigiel, H. M. (2007). *Children's perspectives of participation in music youth arts settings: Meaning, value and participation*. *Research Studies in Music Education*, pp. 39-50.
- Barry, N. H. (1992). *The Effects of Practice Strategies, Individual Differences in Cognitive Style, and Gender upon Technical Accuracy and Musicality of Student Instrumental Performance*. *Psychology of Music*, pp. 112–123.
- Barry, N. H., & Hallam, S. (2002). *Practice*. In R. Parncutt & G. McPherson (Eds.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (pp. 151–161). New York: Oxford University Press.
- Barry, N. H., & McArthur, V. (1994). *Teaching Practice Strategies in the Music Studio: A Survey of Applied Music Teachers*. *Psychology of Music*, pp. 44-55.
- Bartolome, S. J. (2009). *Naturally emerging self-regulated practice behaviors among highly successful beginning recorder students*. *Research Studies in Music Education*, pp. 37–51.
- Baumeister, R. F., & Finkel, E. J. (2010). *Advanced social psychology: The state of the science*. *Advanced social psychology: The state of the science*. Oxford University Press.
- Boerner, S., & Streit, C. F. Von. (2005). *Leadership and Group Results from Symphony descriptions*. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, pp. 31–41.
- Boletim dos Professores. (2010). *Orquestra Geração 1 - Um projecto que cresce com os alunos*. Boletim dos Professores, pp. 4–9.
- Branco, J. F. (1995). *História da música portuguesa* (3.^a ed.). Lisboa: Europa-América.
- Branco, L. F. (1953). *A música e a casa de Bragança*. Lisboa: Fundação da Casa de Bragança.
- Brito, M. C. & Cymbron, L. (1992). *História da música portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Brito, M. C. de. (2001). *História da música portuguesa*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Brown, R., & Gaertner, S. (2003). *Blackwell Handbook of Social Psychology: Intergroup Processes*. Malden: Blackwell Publishing.
- Cabral, A. C. (1981). "Acção Social Escolar" in *Sistema de Ensino em Portugal*, Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.
- Cardoso, F. (2012). *Optimal Teaching Experiences: Phenomenological Route for Effective Instrumental*. London University: Institute of Education.
- Carvalho, A. M. de. (2003). *Inovações educativas no ensino da música em Portugal: 1926-1976: ensino primário e secundário*. Santiago de Compostela.
- Carvalho, R. (1996). *História do ensino em Portugal* (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Carvalho, R. de. (1986). *História do Ensino em Portugal Desde a Fundação da Nacionalidade Até ao Fim do Regime de Salazar – Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Correia, J. A., (2000). *As Ideologias Educativas Em Portugal Nos Últimos 25 Anos, Cadernos Correio Pedagógico, nº 48*. Porto: Asa.
- Creech, A., & Hallam, S. (2003). *Parent-teacher-pupil interactions in instrumental music tuition: a literature review*. *British Journal of Music Education*, pp. 29–44.
- Creech, A., & Hallam, S. (2009). *Interaction in instrumental learning: the influence of interpersonal dynamics on parents*. *International Journal of Music Education*, pp. 94–106.
- Creech, A., & Hallam, S. (2010). *Interpersonal interaction within the violin teaching studio: The influence of interpersonal*. *Psychology of Music*, pp. 1–19.
- Cruz, I. (1959). *O caso do Conservatório Nacional*. Lisboa: Conservatório Nacional.
- Dias, M. P. do. V. M. da. C. M. (2004). *Perspectiva histórico-normativa da institucionalização do ensino musical em Portugal: da Restauração à República: 1640-1910*. Coimbra: M.P. Dias
- Eccles, J. S. (2005). *Subjective Task Value and the Eccles et al. Model of Achievement - Related choices*. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.) *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 105-121). New York: Guilford Press.
- Fernandes, G. (2000). *Contributos para o estudo do ensino especializado de música em Portugal*. Almada: Escola Superior de Educação de Almada, Instituto Piaget.
- Freitas, B. J. (1995). *História da Música Portuguesa*. Lisboa: Europa – América.
- Georgiou, S. N. (1999). *Parental attributions as predictors of involvement and influences on child achievement*. *The British journal of educational psychology*, pp. 409–429.
- Gilbert, R. (1995). *Small Groups in Music Lessons - Creativity or Cacophony? Research Studies in Music Education*, pp. 24–31.
- Hallam, S. (1998). *The predictors of achievement and drop in instrumental tuition*. *Psychology of Music*, pp. 116–132.
- Hallam, S. (2001). *The development of metacognition in musicians: Implications for education*. *British Journal of Music Education*, pp. 27–39.

- Hallam, S. (2002). *Musical Motivation: towards a model synthesizing the research*. *Music Education Research*, pp. 225–244.
- Hallam, S. (2009). *Motivation to Learn*. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *Handbook of Psychology of Music*. (pp. 285–294). Oxford University Press.
- Hallam, S. (2011) *What predicts level of expertise attained, quality of performance, and future musical aspirations in young instrumental players?* *Psychology of Music*.
- Iria, A. V. K. (2011). *O Ensino da Música em Portugal – desde 25 de Abril de 1974*. Aveiro: Universidade.
- Lamont, A. (2002). *Musical identities and the school environment*. In R. A. R. Macdonald, D. J. Hargreaves, & D. Miell (Eds.), *Musical identities* (p. 41–59). New York: Oxford University Press.
- Lapan, R. T., Kardash, C. M., & Turner, S. (2002). *Empowering Students to Become Self-Regulated Learners*. *Professional School Counseling*, pp. 257.
- Ley, B. (2004). *The Dynamics of Group Teaching*. In A. Marks (Ed.), *All Together! Teaching Music in Groups*. London: The Associated Board of the Royal Schools of Music.
- McCormick, J., & McPherson, G. E. (2003). *The Role of Self-Efficacy in a Musical Performance Examination: An Exploratory Structural Equation Analysis*. *Psychology of Music*, pp. 37–51.
- McPherson, G. E. (2006). *Self-efficacy and music performance*. *Psychology of Music*, pp. 322–336.
- McPherson, G. E. (2009). *Playing together in ways that cater for and fulfill student musicians' psychological needs*. *International Symposium on Performance Science*, pp. 475–480.
- Mcpherson, G. E., & McCormick, J. (2006). *Self-efficacy and music performance*. *Psychology of Music*, pp. 322–336.
- McPherson, G. E., & Renwick, J. M. (2001). *A Longitudinal Study of Self-regulation in Children's Musical Practice*. *Music Education Research*, pp. 169–186.
- Montadon, M. I. (2004). *Ensino Coletivo, Ensino em Grupo: mapeando as questões da área*. In: *Anais do ENECIM - Encontro Nacional De Ensino Coletivo De Instrumentos Musicais: Goiânia – Goiás*, p. 44 – 48.
- Morais, A. (1997). *Ensino Instrumental em grupo: uma introdução*. *Música Hoje Revista de Pesquisa Musical*, n.4, pp. 70-78.
- Oliveira, E. (1998). *O Ensino Coletivo dos Instrumentos de Corda: Reflexão e Prática*. São Paulo: *Dissertação de Mestrado, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo*.
- Palheiros, G. B. (1993). *Educação Musical no Ensino Preparatório: Uma avaliação do currículo*. Lisboa: Edição APEM.
- Ponte, J. P. (1994). *O estudo de caso na investigação em educação matemática*. Disponível em <https://quadrante.apm.pt/article/view/22652>

Queirós, C.C. (2005). *O ensino coletivo de cordas em Goiânia: mapeamento, análise das técnicas utilizadas e reflexo na formação do professor musical*. Universidade Federal de Goiás – Goiânia.

Ribeiro, A. J. P. & Vieira, M. H. (2010). *O ensino da música em regime articulado: projeto de investigação-ação no Conservatório do Vale do Sousa*. *Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Goiás: Universidade Federal de Goiás, Escola de Música e Artes Cênicas. p. 1424-1434.

Sichivitsa, V. O. (2007). *The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music*. *Research Studies in Music Education*, pp. 29 & 55-68.

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

Waterman, A. S., Schwartz, S. J., Goldbacher, E., Green, H., Miller, C., & Philip, S. (2003). *Predicting the subjective experience of intrinsic motivation: The roles of self-determination, the balance of challenges and skills, and self-realization values*. *Personality and Social Psychology Bulletin*, pp. 1447–1458.

Scherer, K. R. (1995). *Plato's legacy: Relationships between cognition, emotion, and motivation*. *Geneva Studies in Emotion and Communication*, pp. 1-7.

Sloboda, J. A. (1985). *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*. New York: Oxford University Press.

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