

António José Peixoto Leal

MEM. 2016

A Arte de fazer Música em Conjunto

Relatório de Estágio para a obtenção do grau de
Mestre em Ensino da Música

Professor Orientador:
David Silva

Professora Coorientadora:
Sofia Lourenço

Professor Cooperante:
Joaquim Oliveira

Agradecimentos

À minha esposa, Georgina, que desde o primeiro momento esteve sempre disposta ajudar-me, e incentivou-me sempre sem reservas, até nos momentos mais difíceis. À minha filha Beatriz, que apesar dos seus apenas cinco anos, esteve sempre pronta a ajudar o pai com as suas brincadeiras, para me distrair e ajudar a pensar melhor.

Ao meu professor orientador, Professor Doutor David Silva, que com responsabilidade e amizade soube orientar-me de maneira a que todo este trabalho tivesse sucesso, ora transmitindo confiança e apontando com sabedoria e experiência os caminhos a seguir para obter sucesso.

Às Professoras e Professores que com a sua mestria e sabedoria ajudaram a desenvolver-me através das suas críticas construtivas, através do diálogo antes e depois das aulas e através da partilha dos seus conhecimentos. Sem a sua ajuda não seria possível concretizar este projeto. Um agradecimento em especial à professora Sofia Lourenço, que desde cedo mostrou interesse e vontade em ajudar-me no que fosse preciso.

Ao professor Joaquim Oliveira, professor de trombone do Conservatório de Música do Porto, pela disponibilidade e colaboração ao longo do meu estágio, assim como os alunos Ricardo Sousa do 10º A e Diana Costa do 9ºA, que foram compreensivos ao longo do ano lectivo.

Ao meu caro amigo Manuel Queirós professor de trompete no Conservatório do Vale do Sousa e no Centro Cultural de Amarante, com quem partilhei muitas histórias e experiências que fui tendo ao longo desta minha jornada.

De agradecer ainda a colaboração do Centro Cultural de Amarante na pessoa do seu diretor Taí Laranjeira e Ricardo Oliveira, por terem facilitado a implementação deste projeto, bem como todos os alunos envolvidos na amostra, que permitiram a realização do mesmo e obtenção da análise e recolha de dados.

Também gostava de agradecer à direção pedagógica do Conservatório do Vale do Sousa que desde o início, foi compreensiva, cooperante e sempre disponível. Não posso esquecer os meus alunos de trombone, que me ajudaram imenso, sendo cooperantes nas minhas tarefas de docente assim como na concretização de certos objetivos .

Também quero agradecer todo o apoio e esforço que toda a minha família fez, em especial a minha mãe que infelizmente partiu antes de ver o que ela tanto desejava que era o seu filho a terminar o mestrado.

Um enorme agradecimento ao meu pai, que desde pequeno me ensinou música e a acreditar que era possível triunfar neste mundo da música, com dedicação e esforço, tal como ele já o fizera anteriormente.

Resumo

A temática deste trabalho centra-se na música de conjunto e de que forma é que esta pode potenciar aprendizagens de diversas tipologias, tendo como plano central a motivação para a prática de música em conjunto, dos alunos do ensino básico e secundário.

Neste contexto foi realizado um projeto de intervenção no Centro Cultural de Amarante, uma escola de ensino básico e secundário artístico, durante um período de quatro dias, durante a realização de um estágio da Orquestra de Sopros.

O trabalho desenvolvido vem suscitar a importância de se estimular não só para as aprendizagens musicais que daqui advêm, mas também a criação de estratégias motivacionais que os alunos sentem ser mais eficazes para se envolverem no processo de ensino-aprendizagem.

Seguindo uma metodologia de observação participante, foi elaborado um questionário com perguntas abertas aos alunos que participaram no estágio. Os resultados referentes a este questionário foram obtidos através da análise de conteúdo das respostas apresentadas. A apresentação dos resultados evidenciam a existência de diferentes motivos que levam os alunos a envolverem-se nas aprendizagens musicais, assim como reflete a abordagem dos outros agentes educacionais e culturais sobre música e o ensino da música.

Palavras-chave

Motivação e processos motivacionais na aprendizagem musical, música de conjunto, ensino em grupo, Estágio de Orquestra de Sopros;

Abstract

The theme of this work focuses on the set of music and how it can best enhance learning of various types, with the central plan motivation for music practice together students of primary and secondary education.

In this context it was made an intervention project in Amarante Cultural Centre, a school of elementary education and artistic secondary, for a period of four days, which was conducting a wind orchestra stage.

The work is to raise the importance of stimulating not only for musical learning that come here, but also the creation of motivational strategies that students feel to be more effective to engage in the teaching-learning process.

Following participant observation methodology, a questionnaire with questions open to students who participated in the stage was prepared. The results of this questionnaire were obtained by analyzing the content of their responses, and the presentation of these results show that there are different reasons that lead students to become involved in musical learning, and reflects the approach of other educational agents and cultural of music and music education.

Keywords

Motivation and motivational processes in learning music, ensemble music, group teaching, Wind Orchestra Stage;

ÍNDICE

Agradecimentos	3
Resumo	5
Abstract	7
Índice	8
Introdução	10
Capítulo I	
Prática de ensino Supervisionada	11
1.1 Caracterização da Escola	11
1.2 Caracterização da Sala de Aula.....	15
1.3 Desenvolvimento da Prática Educativa	16
Capítulo II	
Reflexão sobre o Estágio realizado no Conservatório de Música do Porto	58
Capítulo III	
Tema: A arte de fazer música em conjunto	
1.1 Introdução	62
1.2 Enquadramento teórico	63
1.3 A Motivação: Estruturas e Funcionamento	67
1.4 Motivação E Aprendizagem	72
1.5 Motivação em Contexto de Sala de Aula	74
1.6 Sucesso e Insucesso Escolar	77
1.7 Os Diferentes Grupos Musicais/Ensembles.....	85
1.8 Apresentação e Discussão dos Resultados	88
Conclusões Finais	94
Referências Bibliográficas	96
Anexos	98
Anexo A.....	98
Anexo B.....	105
Anexo C.....	108

Introdução

Este Relatório de Estágio é um trabalho realizado no âmbito do curso de Mestrado em Ensino da Música, da Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo do Instituto Politécnico do Porto.

É composto por duas partes distintas e complementares: a primeira é constituída essencialmente pela análise e reflexão da Prática do Ensino Supervisionada, que decorreu no Conservatório de Música do Porto, sob a orientação científica do professor David Silva, da Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo do Instituto Politécnico do Porto, e a orientação cooperante do professor Joaquim Oliveira do Conservatório de Música do Porto; a segunda parte é composta essencialmente pela apresentação e desenvolvimento do projeto de investigação, que foi implementado durante um estágio de Orquestra de Sopros no Centro Cultural de Amarante.

A experiência de Prática de Ensino Supervisionada tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento de novas competências enquanto docente, assim como novas estratégias possíveis para ajudar os alunos nas suas dificuldades na aprendizagem.

O projeto de intervenção surge da necessidade de investigar sobre a relação entre a motivação e a vontade de tocar em conjunto. É importante realçar que o meu interesse por este tema surge porque, que numa das escolas onde leciono, a única disciplina de conjunto que existia era coro, e a partir do momento em que a escola decidiu que deveria existir orquestra de sopros como complemento da disciplina de classe de conjunto, houve um enorme interesse por parte de vários alunos. Inicialmente houve interessados em vir assistir aos ensaios e até mesmo participar neles, outros através dos amigos presenciaram aos trabalhos da orquestra e mais tarde acabaram por ficar na orquestra.

Parte I - Prática do Ensino Supervisionada

1.1 Caracterização da Escola

O Conservatório de Música do Porto foi criado pela Câmara Municipal do Porto em sessão de 1 de Julho de 1917. Oficialmente inaugurado no dia 9 de Dezembro, desse mesmo ano, ficou instalado no nº 817 da Travessa do Carregal.

Em 13 de março de 1975 passou a ocupar o palacete municipal com o nº 13 da Rua da Maternidade. A partir de 15 de Setembro de 2009, mercê de obras de requalificação e ampliação, inseridas no projeto piloto de requalificação das escolas, o Conservatório de Música do Porto passou a funcionar na ala Norte da Escola Secundária Rodrigues de Freitas, situada na Praça Pedro Nunes, ocupando ainda um edifício de raiz onde se situam os auditórios, a biblioteca, as instalações do 1º ciclo e outros equipamentos de apoio.

Atualmente, a oferta educativa do Conservatório de Música do Porto inclui os regimes Integrado, Articulado e Supletivo, distribuídos por um universo de mais de 1000 alunos, frequentando os três ciclos do Ensino Básico e Secundário. Desde o ano letivo de 2014/2015, a Formação Vocacional conta com mais de metade dos professores pertencentes ao quadro de escola e os restantes contratados, coisa que não se verificava já bastante tempo.

Este progressivo alargamento de quadros qualificados, demonstra uma vontade por parte da Direção Pedagógica da escola em manter, o maior número possível de professores da componente vocacional, por forma a contribuir para uma maior estabilidade numa atividade muito específica que é o Ensino Artístico Especializado da Música.

A natureza do Conservatório, com alunos em diferentes regimes de frequência (integrado, articulado e supletivo) faz com que a articulação e sequencialidades curriculares adquiram formas diferentes de implementação, mais ainda quando se encontra em fase progressiva de implementação o regime integrado nos ensinos básico e secundário.

Apesar de bastante diferenciada ao nível dos departamentos curriculares, existe uma articulação ao nível de cada um deles, sendo dominante a dos grupos disciplinares. Porém, não é suficientemente destacada a articulação interdepartamental. Os alunos beneficiam de práticas sistemáticas de orientação, sobretudo se for considerado a avaliação contínua do seu desempenho na componente de formação vocacional. Os profes-

sores dos diferentes cursos e regimes de frequência promovem entre si práticas de planificação didática e de avaliação.

Embora não seja também perceptível, ao nível de todos professores, existe um acompanhamento e supervisão da prática letiva em sala de aula, os professores da componente instrumental implementam entre si mecanismos de monitorização e avaliação do planeamento individual. As práticas letivas dos professores de instrumento são escrutinadas pelos encarregados de educação que sempre que podem assistem às aulas.

A história do Conservatório e o seu papel no ensino especializado da Música constituíram referentes orientadores para conceção do Projeto Educativo. Em respeito por tal legado, a escola definiu como missão formar intérpretes e criadores, e com este propósito desenvolveram a criação de dois documentos orientadores da ação educativa, designadamente os Projetos Curriculares de Turma e o Plano Anual de Atividades.

O Projeto Educativo do Conservatório ao longo destes anos tem vindo a demonstrar uma preocupação pela falta de formação no pessoal não docente, de maneira a responder de forma adequada a todas as exigências que atividade musical traz. Se na parte administrativa existe um número aceitável de técnicos especializados que se encontram nos quadros de escola, já o restante pessoal operacional é insuficiente e com pouca ou alguma formação, uma vez que são pessoas provenientes dos programas de Emprego-Inserção e todos os anos são substituídos.

Apesar de muitos destes colaboradores manifestarem interesse em continuar a trabalhar no Conservatório, esta mudança constante do pessoal operacional faz com todos os anos haja alguma perturbação no bom funcionamento da instituição, uma vez que leva algum tempo a essas pessoas adquirirem rotinas de trabalho, e a familiarizarem-se com a instituição.

Não sendo o Conservatório uma escola com uma área de influência confinada ao local que se insere, servindo antes uma vasta zona do distrito do Porto, a participação da comunidade tem que ser entendida numa perspectiva territorialmente mais abrangente, sendo de destacar a cooperação com várias entidades, entre as quais a Câmara Municipal do Porto, Casa da Música, Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo do Instituto Politécnico do Porto, Fundação Engenheiro António de Almeida, Diocese do Porto, Exponor entre outras. Esta cooperação tem permitido desenvolver um conjunto de atividades com impacto na projeção da imagem e do prestígio do Conservatório junto da comunidade.

É importante dizer que o Conservatório se encontra envolvido em vários projetos de âmbito nacional como o Plano Nacional de Leitura, tanto mais que possuiu um importante património na área da música, concretamente partituras que se encontram na sua Biblioteca e onde podem ser consultadas por todos.

O Conservatório, enquanto Escola Artística vocacionada para o ensino especializado da música, tem vindo abrir novos horizontes a toda comunidade escolar, uma vez que através de protocolos com várias instituições e estabelecimentos escolares, tenta promover a diversidade cultural das diferentes escolas da rede nacional de estabelecimentos de ensino, assim como procura oferecer aos alunos internos e externos diferentes experiências musicais promovendo debates, encontros e master classes de instrumento, com pessoas experientes.

Estas iniciativas fazem parte de uma missão sociocultural do seu Projeto Educativo, e o mesmo visa o envolvimento da escola com a comunidade escolar, valorizando a educação artística que é vista como meio de integração social.

A partir do ano de 1996 e com a reforma da Lei de Bases do Sistema Educativo, tem-se verificado uma evolução bastante satisfatória no Ensino Especializado da Música, e isso deve-se ao facto da nossa integração na Comunidade Europeia e o fim das fronteiras com o “*Acordo do Espaço Schengem*”, o que permitiu uma maior proximidade a países e culturas diferentes da nossa. No entanto num mundo globalizado, tem-se permitido um intercâmbio de conhecimentos, por influência de uma maior uniformização de currículos, e com surgimento de novas escolas de ensino artístico, num quadro marcado pelas políticas neoliberais e pela influência das organizações mundiais (OCDE, União Europeia).

O Decreto de Lei nº310/83 de 1 d Julho veio trazer uma nova realidade ao ensino Artístico Especializado, passando a fazer-se distinção entre Ensino Secundário de Música e Ensino Superior de Música. De certo modo este decreto também foi importante para o alargamento do ensino vocacional, preparando de forma mais eficaz os alunos interessados em continuar os seus estudos musicais.

O Decreto de lei nº 344/90, de 2 de Novembro na área da educação artística vocacional da dança e da música, previa a redução progressiva do currículo geral e reforço do currículo específico. Se considerarmos que a participação ativa nas artes pode ser um veículo para formação de cidadãos esclarecidos, com mais intervenção social e maior capacidade de opinião, seria interessante ver-se, nos nossos dias, efetiva-

rem-se aquelas medidas, revendo o compromisso entre a formação geral e a prática Artística Especializada, num momento em que se dá particular relevo as metas curriculares e em que as expressões artísticas se encontram num plano inferior.

Os Conservatórios de Música visam formar não apenas futuros artistas, mas também futuros ouvintes conhecedores, com sentido crítico. Para isso, é necessário que os professores disponham de todos os meios, de modo a poder ter altas expectativas em relação aos seus alunos.

1.2 Caracterização da Sala de Aula

As aulas de Trombone, à semelhança dos outros instrumentos são lecionadas no piso -1 do edifício do Conservatório de Música do Porto.

A sala possui boas condições acústicas para a prática deste instrumento assim como de outros; possui um isolamento acústico muito bom, bom como uma janela ampla que permite a entrada de luz natural; tem ainda uma excelente luz artificial.

Na sala temos ainda duas mesas de apoio, duas cadeiras, um computador com duas colunas, que normalmente é usado pelo professor titular da disciplina como recurso à aula de instrumento. Entretanto na sala encontramos também um banco e um piano vertical, em muito bom estado de conservação e sempre afinado, que também é usado em todas as aulas para acompanhamento dos alunos de trombone.

Os alunos da classe de trombone adquirem desde muito cedo o seu instrumento, e embora seja um instrumento muito antigo, e com dimensões um pouco incharacterísticas para o ensino numa idade precoce, o conservatório dispõe de um trombone baixo, de um trombone tenor, de um trombone alto e de um trombone de três quartos. Este último é um instrumento adquirido recentemente pela escola, para satisfazer uma carência no ensino do instrumento, pois uma vez que o mesmo é de dimensões mais pequenas que o trombone tenor, permite o ensino do mesmo numa idade razoável, sem que haja discriminação de idades no que toca no ensino da música.

1.3 Desenvolvimento da Prática Educativa

O trabalho desenvolvido pelos alunos e professores ao longo do processo de aprendizagem e aquisição de competências musicais reveste-se de grande complexidade. A concentração e a atitude reveladas e disponibilizadas por um aluno no processo de superação de uma nova dificuldade estão, em grande medida, relacionadas com fatores de natureza humana (confiança no professor e em si, respeito pelo mesmo, experiências anteriores), e com fatores psicológicos, sociológicos que determinam a adoção de determinadas perspectivas do aluno sobre si mesmo e do professor sobre o aluno.

Certos condicionalismos físicos poderão, também afetar este processo, por exemplo mudanças inesperadas de embocadura, bem como a necessidade de ajustar os pontos de apoio do instrumento e a respiração. Estas situações tendem a ser transitórias e, se bem entendidas e encaminhadas pelo professor, não colocarão em causa as competências musicais adquiridas, nomeadamente, as motoras. Poderão requerer, no entanto, que o professor flexibilize alguns aspetos técnicos – para que o aluno integre os ajustes realizados na sua prática instrumental.

Essa capacidade de análise, que um professor deverá conseguir adquirir ao longo do seu próprio processo de evolução profissional e de crescimento pedagógico, tanto pelo contacto com as diversas situações, como pelo aprofundamento da sua investigação pessoal neste domínio, é fundamental para o grau de sucesso que um aluno atinge num dado espaço de tempo. Ambos estão condicionados, numa partilha que envolve a capacidade de análise e intervenção do professor e a confiança e motivação que o aluno demonstra, e que se traduz na forma como este operacionaliza os conteúdos e estratégias que o professor lhe propõe.

Em Portugal desde o ano lectivo 2013/2014, que as aulas de instrumento são de carácter individual, e em algumas escolas do ensino especializado da música as mesmas têm um tipo de duração diferente por exemplo quarenta e cinco minutos, enquanto no Conservatório de Música do Porto e nos restantes conservatórios nacionais foram implementadas aulas de noventa minutos, e por isso torna-se fundamental que a comunicação entre os agentes aluno-professor seja mais clara e eficaz possível. Assim, e apesar de todos os aspetos e condicionalismos que possam surgir na sala de aula, a confiança e a segurança no e do professor têm de dotar o aluno de recursos internos para cria-

ção e desenvolvimento de competências cognitivas, metacognitivas e de motivação intrínseca, essenciais para a sua evolução musical.

O modelo utilizado pelo Professor Cooperante, ao qual o estagiário assistiu, assenta num formato largamente implementado no contexto das aulas do ensino especializado da música, nomeadamente no que respeita às aulas de instrumento e, em particular, às de Trombone, denotando a sua experiência pedagógica e preocupações nesta área de ensino.

Como os dois alunos observados tinham uma aula de noventa minutos por semana com o professor, as mesmas eram sempre divididas pelas categorias de aquecimento, sonoridade, técnica e repertório, no que respeita aos conteúdos. Verificaram-se algumas diferenças significativas relativamente ao tempo dedicado de aula para aula, em certos conteúdos, em função do ciclo de aprendizagem de cada aluno.

O professor geriu o seu horário o melhor possível, de forma a poder assegurar o apoio necessário aos seus alunos. Para que isso fosse realizado, muitas das aulas tinham uma duração especialmente alargada, uma vez que o aluno Ricardo Sousa do 6º grau do ensino secundário de música participou em algumas atividades, audições e concursos, e enquanto aluna Diana Costa do 5º grau do ensino preparatório do ensino da música, demonstrava alguns défices de aprendizagem, uma vez que a mesma teve um percurso musical algo irregular. Por vezes o tempo da aula era, manifestamente pouco para aquilo que o professor pretendia ensinar aos alunos, e isso fez com que o mesmo sacrificasse algum do seu tempo de descanso, em prol do objetivo de ensinar.

Os conteúdos trabalhados nas aulas abrangeram, como já foi mencionado, trabalho de sonoridade, trabalho de técnica e resistência associado ao trabalho de repertório (peças e estudos), sendo adaptados aos graus de ensino de cada aluno.

Grelha de observação utilizada

Para as aulas assistidas, optou-se pela utilização de uma grelha de fim (semi) aberto, de maneira a facilitar uma reflexão posterior, sobre os aspetos que se consideraram mais relevantes.

Para cada aula assistida, realizou-se a respectiva grelha de observação e procedeu-se à sua organização e integração no Anexo Digital desta secção. A estratégia desenvolvida pelo professor estagiário para registar as observações foi um caderno diário, e depois de serem realizadas as observações necessárias, o mesmo registado na grelha adotada em formato digital.

As explicações, as demonstrações e os comentários produzidos pelo professor nas aulas revelaram-se sempre bastante adequados à idade dos alunos e ao seu nível de aprendizagem. Uma parte significativa das estratégias utilizadas baseou-se na repetição, na improvisação e na memorização, após o comentário feito pelo professor.

As aulas assistidas eram de dois blocos de quarenta e cinco minutos individualmente, repartindo-se da seguinte forma:

Aluno/Mês	Outubro 2015	Novembro 2015	Dezembro 2015	Janeiro 2016	Fevereiro 2016	Março 2016	Abril 2016
Diana Costa	3	3	2	2	3	1	1
Ricardo Sousa	3	3	2	2	3	1	1

Tabela – Aulas assistidas pelo estagiário por mês e aluno

- **Aulas assistidas**

Aluna Diana Costa do 5º grau do Ensino Preparatório de Música

Grande parte das aulas a que assisti desta aluna aconteceram à sexta-feira às 12h50. A aluna teve um percurso musical um pouco conturbado, pois desde muito cedo demonstrou algumas dificuldades em certos conteúdos e objetivos a aprender sobre o trombone. Embora a mãe nunca tenha tocado qualquer instrumento, esteve sempre muito envolvida no processo de ensino e aprendizagem da sua educando.

A aluna tem competências bastantes boas para o ano de ensino em que se encontra e um grau de autonomia no estudo bastante razoável. Revelou, como já foi referenciado, algumas dificuldades no que respeita à sonoridade, na articulação e respiração, mas em contrapartida demonstra ser muito concentrada e participativa, possui uma excelente leitura musical, assim como entoa corretamente o som das notas, o que para um instrumentista de sopro é muito bom.

Apesar do seu desempenho ao longo do ano não ser o mais desejável, a aluna demonstrou sempre a preocupação de recuperar o tempo perdido, o que obrigou ao professor cooperante em conjunto com o professor estagiário a desenvolverem estratégias de ensino, motivação e de estudo, para que os desejos da aluna fossem minimamente concretizados.

A aluna encarou de forma muito positiva as palavras de incentivo e esforço que ambos os professores teciam ao longo das aulas, o que foi motivador para o crescimento musical da aluna.

Também é de realçar que aluna ficava mais motivada e empenhada em estudar trombone, por causa dos seus colegas que a incentivavam; os professores de classe de conjunto e de orquestra que lhe diziam que a mesma poderia ser uma grande instrumentista de sopro; assim como o envolvimento dos encarregados de educação, que se tornou cada vez mais importante à medida que aluna se apresentava em audições, nos concursos internos, etc.

Relatório de observação de Aula

Estabelecimento de Ensino: Conservatório de Música do Porto

Professor Estagiário: António Leal

Professor Orientador: David Silva

Professor Cooperante: Joaquim Oliveira

Nome do Aluno/ Grau: Diana Costa 9ºA (5ºgrau Integrado)

Data: 16/10/2015 **Início:** 11h50

Nº da aula/ duração: aula nº 5 e 6 (45'+45')

Sumário:

- Estudos do método de Peter Gane;
 - Estudo nº 1 do método para trombone de Tyrrel;
 - Estudos melódicos do método de Johannes Rochout;
-

Objectivos:

- Aumentar a resistência;
- Melhorar a qualidade do som, afinação, articulação (stacatto e legato), postura e a técnica do instrumento;
- Respeitar as diferentes informações dadas no repertório a executar;
- Conseguir manter a mesma pulsação ao longo das obras e estudos a executar na aula, tendo em conta o uso do metrónomo no seu estudo individualizado;
- Consciencialização por parte do aluno no que respeita às suas capacidades e às facilidades/dificuldades do programa que lhe é proposto;
- Avaliação do trabalho individual e da autonomia do aluno.

Descrição da Aula:

Tempo/horário	Notas
11h50	- O professor entra na sala de aula, cumprimenta a aluna, e começa a aula com alguns exercícios de aquecimento no bocal, lembrando à mesma para ter cuidado com a direção do ar;
12h00	- Em seguida o professor pede à aluna para colocar o livro de exercícios de Peter Gane, e à vez executam alguns exercícios; o professor tem o cuidado de pedir à aluna que tenha cuidado com a sonoridade e com a afinação das notas;
12h15	- Em seguida ambos começam a tocar várias escalas maiores, com andamento rápido, para corrigir a destreza técnica da aluna;

12h35	- A aluna começa a tocar o estudo técnico nº1 de Tyrell; - Após uma primeira execução, a aluna demonstrou algumas dificuldades na execução do mesmo; o professor decide tocar para que aluna percebesse o estudo e para que também apontasse o que estava a ser corrigido;
13h00	- Entretanto a aluna começa a executar o estudo melódico de Johanes Rochout;
13h05	- Após uma primeira execução foi feita por parte do professor uma apreciação sobre o que tinha sido executado; -Em seguida o professor decidiu executar o estudo, dividindo-o por secções, para melhorar questões rítmicas, respiração e fraseado;
13h20	- O professor dá por concluída a aula, definindo qual o trabalho de casa a fazer ao longo da semana, assim como também avalia o desempenho da aluna ao longo da aula;

Obs.: A aluna revelou alguns problemas de leitura e execução correta do ritmo e das notas dos estudos executados durante a aula.

A aluna também demonstrou pouco à vontade, uma vez que a aula estava a ser observada por um professor estagiário.

Aspetos a Observar	Sim	Não
Os recursos utilizados eram adequados às atividades propostas?	X	
Os recursos utilizados eram adequados à idade e às competências do aluno?	X	
Houve diferenciação das tarefas de acordo com as necessidades do aluno?	X	
O ambiente de sala de aula era promotor de aprendizagens?	X	
As tecnologias de informação e comunicação foram utilizadas nas atividades realizadas?		X
As formas de comunicação eram apropriadas aos objetivos propostos e às características os alunos?	X	
O professor demonstrou domínio do conteúdo abordado?	X	
Houve evidências de que o aluno tenha aprendido?	X	
O aluno foi avaliado?	X	

Relatório de observação de Aula

Estabelecimento de Ensino: Conservatório de Música do Porto

Professor Estagiário: António Leal

Professor Orientador: David Silva

Professor Cooperante: Joaquim Oliveira

Nome do Aluno/ Grau: Diana Costa 9ºA (5ºgrau Integrado)

Data: 23/10/2015 **Início:** 11h50

Nº da aula/ duração: aula nº 7 e 8 (45'+45')

Sumário:

- Estudos do método de Peter Gane;
 - Estudos de Flexibilidade do método de Brad Edwards;
 - Estudo nº 1 do método para trombone de Tyrrel;
 - Estudo melódico nº5 do método de Johanes Rochout;
-

Objetivos:

- Aumentar a resistência;
- Melhorar a qualidade do som, afinação, articulação (stacatto e legato), postura e a técnica do instrumento;
- Respeitar as diferentes informações dadas no repertório a executar;
- Conseguir manter a mesma pulsação ao longo das obras e estudos a executar na aula, tendo em conta o uso do metrónomo no seu estudo individualizado;
- Consciencialização por parte do aluno no que respeita às suas capacidades e às facilidades/dificuldades do programa que lhe é proposto;
- Avaliação do trabalho individual e da autonomia do aluno.

Descrição da aula:

Tempo/horário	Notas
11h50	- O professor entra na sala de aula, cumprimenta a aluna; - De seguida executam alguns exercícios de aquecimento no instrumento, com base no método para trombone de Peter Gane;
12h00	- O professor pede à aluna que tenha cuidado com a sonoridade e com a afinação das notas, assim como com a direção do ar; - O professor relembra à aluna a necessidade de haver mais ar no registo grave do instrumento, e deu alguns exemplos;
12h15	- Entretanto o professor pede à aluna para colocar na estante o método “Lip Slurs” de Brad Edwards, e começam a executar alguns estudos;
12h25	- Alguns minutos depois o professor decide trabalhar com a aluna em exercícios de coordenação do braço, pulso e mão direita com o ar, articulação e a vara;

12h35	- A aluna coloca na estante o estudo nº1 de H.W.Tyrrel, e o professor pede-lhe para solfejar e entoar as notas;
12h40	- Após a correção que foi feita através do solfejo, o professor pede à aluna que execute o estudo, tendo em conta todos os pormenores que tinham sido trabalhados na última aula;
12h50	- O professor enaltece o esforço e o empenho da aluna, uma vez que o estudo estava muito melhor em relação à aula anterior, e sendo assim pede à aluna que execute o estudo melódico nº5 de Joanes Rochout;
13h15	- Após a correção de alguns pormenores musicais no estudo, e vendo a aluna um pouco cansada, o professor dá por concluída a aula, atribuindo-lhe o trabalho de casa a fazer ao longo da semana, assim como também avaliou o desempenho da aluna ao longo da aula;
Obs.: A aluna revelou pouca timidez com a presença do professor estagiário na sala, assim como seu desempenho foi melhor.	

Aspetos a Observar	Sim	Não
Os recursos utilizados eram adequados às atividades propostas?	X	
Os recursos utilizados eram adequados à idade e às competências do aluno?	X	
Houve diferenciação das tarefas de acordo com as necessidades do aluno?	X	
O ambiente de sala de aula era promotor de aprendizagens?	X	
As tecnologias de informação e comunicação foram utilizadas nas atividades realizadas?	X	
As formas de comunicação eram apropriadas aos objetivos propostos e às características os alunos?	X	
O professor demonstrou domínio do conteúdo abordado?	X	
Houve evidências de que o aluno tenha aprendido?	X	
O aluno foi avaliado?	X	

Relatório de observação de Aula

Estabelecimento de Ensino: Conservatório de Música do Porto

Professor Estagiário: António Leal

Professor Orientador: David Silva

Professor Cooperante: Joaquim Oliveira

Nome do Aluno/ Grau: Diana Costa 9ºA (5ºgrau Integrado)

Data: 30/10/2015 **Início:** 11h50

Nº da aula/ duração: aula nº 9 e 10 (45'+45')

Sumário:

- Estudo nº 1 do método para trombone de Tyrrel;
 - Estudos melódicos do método de Johanes Rochout;
 - Leitura do 1º e 2º andamento da obra “Badinage” de Peter Lwarence;
-

Objetivos:

- Aumentar a resistência;
- Melhorar a qualidade do som, afinação, articulação (stacatto e legato), postura e a técnica do instrumento;
- Respeitar as diferentes informações dadas no reportório a executar;
- Conseguir manter a mesma pulsação ao longo das obras e estudos a executar na aula, tendo em conta o uso do metrónomo no seu estudo individualizado;
- Consciencialização por parte do aluno no que respeita às suas capacidades e às facilidades/dificuldades do programa que lhe é proposto;
- Avaliação do trabalho individual e da autonomia do aluno.

Descrição da aula:

Tempo/horário	Notas
11h50	- O professor entra na sala de aula, cumprimenta a aluna; - Entretanto o professor pede à aluna para colocar na estante o método “Lip Slurs” de Brad Edwards, e começam a executar alguns estudos, tendo sempre o cuidado com a sonoridade e com a afinação das notas, assim como a direção do ar;
12h15	- Em seguida e após alguns segundos de descanso, o professor e à aluna executam à vez as escalas cromáticas, para melhor coordenarem o braço direito, com a articulação e a vara;
12h32	- O professor decide interromper a aula para dar algumas palavras de alento e satisfação pelo facto de aluna ter vindo a melhorar a sua prestação de aula para aula, mas nunca esquecendo de a alertar para o facto de tal estar acontecer, por haver mais empenho e trabalho por parte da mesma;

12h35	- A aluna coloca na estante o estudo nº1 de H.W.Tyrrel, e o professor pede-lhe para solfejar e entoar as notas;
12h40	- Após a correção que foi feita através do solfejo, o professor pediu à aluna que executa-se o estudo, tendo em conta todos os pormenores que tinham sido trabalhados na última aula;
12h50	- O professor enaltece o esforço e o empenho da aluna, uma vez que o estudo estava muito melhor em relação à aula anterior, e sendo assim pede à aluna que execute o estudo melódico nº5 de Joannes Rochout;
13h10	- Entretanto surge o pianista acompanhador, e assim sendo começam a ensaiar o 1º, 2º andamento da obra, “Badinage” de Peter Lwarence.
Obs.: A aluna revelou pouca timidez com a presença do professor estagiário na sala, assim como o seu desempenho foi melhor.	

Aspetos a Observar	Sim	Não
Os recursos utilizados eram adequados às atividades propostas?	X	
Os recursos utilizados eram adequados à idade e às competências do aluno?	X	
Houve diferenciação das tarefas de acordo com as necessidades do aluno?	X	
O ambiente de sala de aula era promotor de aprendizagens?	X	
As tecnologias de informação e comunicação foram utilizadas nas atividades realizadas?	X	
As formas de comunicação eram apropriadas aos objetivos propostos e às características os alunos?	X	
O professor demonstrou domínio do conteúdo abordado?	X	
Houve evidências de que o aluno tenha aprendido?	X	
O aluno foi avaliado?	X	

Relatório de observação de Aula

Estabelecimento de Ensino: Conservatório de Música do Porto

Professor Estagiário: António Leal

Professor Orientador: David Silva

Professor Cooperante: Joaquim Oliveira

Nome do Aluno/ Grau: Diana Costa 9ºA (5ºgrau Integrado)

Data: 06/11/2015 **Início:** 11h50

Nº da aula/ duração: aula nº 11 e 12 (45'+45')

Sumário:

- Estudos do método de Brad Edwards;
 - Estudo nº 2 do método para trombone de Tyrrel;
 - Estudos melódicos do método de Johannes Rochout;
 - Leitura do 3º andamento da obra “Badinage” de Peter Lwarence;
-

Objetivos:

- Aumentar a resistência;
- Melhorar a qualidade do som, afinação, articulação (stacatto e legato), postura e a técnica do instrumento;
- Respeitar as diferentes informações dadas no reportório a executar;
- Conseguir manter a mesma pulsação ao longo das obras e estudos a executar na aula, tendo em conta o uso do metrónomo no seu estudo individualizado;
- Consciencialização por parte do aluno no que respeita às suas capacidades e às facilidades/dificuldades do programa que lhe é proposto;
- Avaliação do trabalho individual e da autonomia do aluno.

Descrição da aula:

Tempo/horário	Notas
11h50	- O professor entra na sala de aula, cumprimenta a aluna; - Entretanto o professor em conjunto com aluna começa a executar alguns exercícios do método de Brad Edwards;
12h15	- Em seguida e após alguns segundos de descanso, o professor e a aluna executam à vez escalas em terceiras, sendo que por vezes o professor pedia a aluna para cantar e fazer posições na vara; - Isto era pedido à aluna, uma vez que ajudava a corrigir a afinação e a coordenação;
12h32	- O professor entra em diálogo com a aluna, para salientar o facto de a mesma estar a evoluir de aula para aula;

12h35	- A aluna coloca na estante o estudo nº2 de H.W.Tyrrel, e em seguida e a pedido do professor executa o mesmo no instrumento de forma lenta;
12h40	-Após uma primeira execução, onde ficou evidente que a aluna revelou algumas dificuldades em termos rítmicos e de coordenação, o professor ajuda a aluna executando também o exercício, mas foi explicando à aluna como resolver certas passagens técnicas;
13h00	-O professor enaltece o esforço e o empenho da aluna, pedindo em seguida estudasse em casa o estudo melódico de Johannes Bach, e que o apresente na próxima aula;
13h05	-Entretanto surge o pianista acompanhador, começando então o ensaio do 3º andamento da obra, “Badinage” de Peter Lwarence;
13h20	-A aula é dada por concluída, sem antes o professor fazer uma análise da aula e da evolução da aluna, e aproveitou para marcar o trabalho de casa;
Obs.: A aluna teve um bom desempenho, embora ainda revele algumas lacunas na coordenação e na afinação das notas.	

Aspetos a Observar	Sim	Não
Os recursos utilizados eram adequados às atividades propostas?	X	
Os recursos utilizados eram adequados à idade e às competências do aluno?	X	
Houve diferenciação das tarefas de acordo com as necessidades do aluno?	X	
O ambiente de sala de aula era promotor de aprendizagens?	X	
As tecnologias de informação e comunicação foram utilizadas nas atividades realizadas?	X	
As formas de comunicação eram apropriadas aos objetivos propostos e às características os alunos?	X	
O professor demonstrou domínio do conteúdo abordado?	X	
Houve evidências de que o aluno tenha aprendido?	X	
O aluno foi avaliado?	X	

Relatório de observação de Aula

Estabelecimento de Ensino: Conservatório de Música do Porto

Professor Estagiário: António Leal

Professor Orientador: David Silva

Professor Cooperante: Joaquim Oliveira

Nome do Aluno/ Grau: Diana Costa 9ºA (5ºgrau Integrado)

Data: 20/11/2015 **Início:** 11h50

Nº da aula/ duração: aula nº 13 e 14 (45'+45')

Sumário:

- Estudos do método de Peter Gane;
 - Estudo nº 2 do método para trombone de Tyrrel;
 - Leitura do 1, 3º e 4º andamento da obra “Badinage” de Peter Lwarence;
-

Objetivos:

- Aumentar a resistência;
- Melhorar a qualidade do som, afinação, articulação (stacatto e legato), postura e a técnica do instrumento;
- Respeitar as diferentes informações dadas no reportório a executar;
- Conseguir manter a mesma pulsação ao longo das obras e estudos a executar na aula, tendo em conta o uso do metrónomo no seu estudo individualizado;
- Consciencialização por parte do aluno no que respeita às suas capacidades e às facilidades/dificuldades do programa que lhe é proposto;
- Avaliação do trabalho individual e da autonomia do aluno.

Descrição da aula:

Tempo/horário	Notas
11h50	-O professor entra na sala de aula, cumprimenta a aluna; - Após alguns segundos de conversa, o professor decide tocar alguns exercícios do método de Peter Gane, com aluna;
12h00	-Em seguida e após alguns segundos de descanso, o professor e à aluna executam á vez escalas em terceiras, sendo que por vezes o professor pedia aluna para cantar e fazer posições na vara;
12h32	- O professor entra em diálogo com aluna, alertando a mesma para que tenha o cuidado de conhecer devidamente as escalas maiores e menores;

12h35	-A aluna coloca na estante o estudo nº2 de H.W.Tyrrel;
12h40	-Após a execução do estudo, onde ficou evidente que aluna embora ainda tivesse revelado algumas dificuldades em termos rítmicos e de coordenação, o professor deu-lhe os parabéns pois o estudo executado estava melhor que na última aula;
13h00	-Entretanto surge o pianista acompanhador, começando então o ensaio do 1º, 3º e 4º andamento da obra, “Badinage” de Peter Lwarence;
13h20	-A aula é dada por concluída, sem antes o professor fazer uma análise da aula e da evolução da aluna, aproveitando também para marcar o trabalho de casa;
Obs.: A aluna teve um bom desempenho ao longo da aula, e embora ainda revele algumas lacunas na coordenação e na afinação das notas, a mesma é empenhada e esforçada.	

Aspetos a Observar	Sim	Não
Os recursos utilizados eram adequados às atividades propostas?	X	
Os recursos utilizados eram adequados à idade e às competências do aluno?	X	
Houve diferenciação das tarefas de acordo com as necessidades do aluno?	X	
O ambiente de sala de aula era promotor de aprendizagens?	X	
As tecnologias de informação e comunicação foram utilizadas nas atividades realizadas?	X	
As formas de comunicação eram apropriadas aos objetivos propostos e às características os alunos?	X	
O professor demonstrou domínio do conteúdo abordado?	X	
Houve evidências de que o aluno tenha aprendido?	X	
O aluno foi avaliado?	X	

Relatório de observação de Aula

Estabelecimento de Ensino: Conservatório de Música do Porto

Professor Estagiário: António Leal

Professor Orientador: David Silva

Professor Cooperante: Joaquim Oliveira

Nome do Aluno/ Grau: Diana Costa 9ºA (5ºgrau Integrado)

Data: 27/11/2015 **Início:** 11h50

Nº da aula/ duração: aula nº 15 e 16 (45'+45')

Sumário:

- Escala de Sol bemol maior;
 - Estudos do método de Brad Edwards;
 - Estudo nº 2 do método para trombone de Tyrrel;
 - Estudo melódico nº5 do método de Johanes Rochout;
 - Peça “Badinage” de Peter Lwarence;
-

Objetivos:

- Aumentar a resistência;
- Melhorar a qualidade do som, afinação, articulação (stacatto e legato), postura e a técnica do instrumento;
- Respeitar as diferentes informações dadas no repertório a executar;
- Conseguir manter a mesma pulsação ao longo das obras e estudos a executar na aula, tendo em conta o uso do metrónomo no seu estudo individualizado;
- Consciencialização por parte do aluno no que respeita às suas capacidades e às facilidades/dificuldades do programa que lhe é proposto;
- Avaliação do trabalho individual e da autonomia do aluno;

Descrição da aula:

Tempo/horário	Notas
11h50	-O professor entra na sala de aula, cumprimenta a aluna; -Ambos começam a fazer exercícios de respiração com recurso a um catavento, e em seguida executam exercícios no bocal;
12h00	-Em seguido foi executado no instrumento pequenas frases musicais com pergunta e resposta sobre a escala de Sol bemol maior;
12h20	- O professor pede à aluna para executar alguns exercícios do método de flexibilidade de Brad Edwards;

12h35	-A aluna coloca na estante o estudo nº2 de H.W.Tyrrel, e começa a executar; -No decorrer da execução do estudo, foram corrigidos pelo professor aspetos musicais, como articulação, a coordenação da vara e afinação;
12h50	-Após a execução do estudo, onde ficou evidente que aluna embora ainda tivesse revelado algumas dificuldades, o professor deu-lhe os parabéns pelo esforço e empenho que aluna tem tido no decorrer do ano lectivo;
12h52	-A aluna começa a tocar o estudo melódico de Johanes Rochout; -Também no decorrer da sua execução foram corrigidos aspetos musicais que já tinham sido trabalhados anteriormente, sendo que foi-lhe pedido pelo professor várias vezes que tivesse cuidado com o legato e a musicalidade;
13h05	-Entretanto surge o pianista acompanhador, começando então o ensaio da obra, “Badinage” de Peter Lwarence;
13h20	-A aula é dada por concluída; - O professor faz uma análise da aula e da evolução da aluna, aproveitando também para marcar o trabalho de casa; -A aluna a pedido do professor realiza também a sua autoavaliação;
Obs.: A aluna teve um bom desempenho ao longo da aula, embora ainda revele algumas lacunas na coordenação e na afinação das notas, a mesma tem sido empenhada e esforçada.	

Aspetos a Observar	Sim	Não
Os recursos utilizados eram adequados às atividades propostas?	X	
Os recursos utilizados eram adequados à idade e às competências do aluno?	X	
Houve diferenciação das tarefas de acordo com as necessidades do aluno?	X	
O ambiente de sala de aula era promotor de aprendizagens?	X	
As tecnologias de informação e comunicação foram utilizadas nas atividades realizadas?	X	
As formas de comunicação eram apropriadas aos objetivos propostos e às características os alunos?	X	
O professor demonstrou domínio do conteúdo abordado?	X	
Houve evidências de que o aluno tenha aprendido?	X	
O aluno foi avaliado?	X	

Aluno Ricardo Sousa, aluno do 6º grau do Ensino Secundário de Música

Este aluno é bastante interessante. Normalmente chegava sempre vinte a trinta minutos mais cedo que o professor, para aquecer e preparar a sala de aula e para se certificar que a aula em si começasse mais cedo e sem falta de material.

Percebe-se que o aluno era muito empenhado, confiante, interessado e respeitador. Parece ser um aluno muito bem orientado sob variadíssimos aspetos, pelo professor, com quem tem uma relação muito boa.

As suas qualidades musicais e a facilidade com que supera os desafios do repertório, são bastante bons para o seu nível de aprendizagem e escolaridade, o que sugere que o aluno acredita na sua aptidão musical e que pode ser enriquecida conforme o tempo e a experiência que vai tendo no seu percurso musical.

Revelou ter a capacidade de autoanalisar o seu desempenho e de monitorizar a generalidade dos processos envolvidos na aprendizagem do instrumento. Ao longo do ano, foi fazendo certos ajustes ao nível da respiração, decorrente do seu processo de crescimento.

O aluno mostrou ser responsável, sempre com capacidade de se avaliar como músico e pessoa, assim como teve sempre a capacidade de planear, organizar e executar as ações necessárias para atingir determinados objetivos, pressupondo-se, ainda que essas expectativas e objetivos fossem demasiados altos em termos de concretização.

O aluno Ricardo Sousa tem competências muito boas de leitura, embora ritmicamente demonstrasse alguns problemas. Às vezes e sempre que solicitado pelos professores, tocava de memória, e os resultados que o aluno foi obtendo ao longo do ano foram surpreendentes, o que deixava extremamente contente o professor titular.

O aluno demonstrou sempre grande respeito, dedicação e empenho. De uma semana para outra era capaz de preparar devidamente o repertório que o professor titular lhe pedia. Era um aluno super motivado com objetivo de participar num concurso interno e num outro externo; e preparava-se com qualidade para as audições e concertos realizados pelo Conservatório de Música do Porto.

Os professores cooperante e estagiário, embora por vezes tivessem algumas dificuldades na realização de certas tarefas ao longo das aulas com o aluno, ambos são de opinião de que o mesmo, se continuar a trabalhar como trabalhou até agora, poderá

atingir níveis de excelência muito bons, apenas se deve concentrar em conseguir quemar etapas na sua evolução como músico, mas deve manter os seus níveis de motivação, empenho e dedicação sempre muito altos para poder ser um grande trombonista no futuro.

Relatório de observação de Aula

Estabelecimento de Ensino: Conservatório de Música do Porto

Professor Estagiário: António Leal

Professor Orientador: David Silva

Professor Cooperante: Joaquim Oliveira

Nome do Aluno/ Grau: Ricardo Sousa 10ºA (6ºgrau Integrado)

Data: 16/10/2015 **Início:** 10h10

Nº da aula/ duração: aula nº 5 e 6 (45'+45')

Sumário:

- Exercícios de aquecimento do método e Peter Gane;
 - Exercícios de flexibilidade do método de Brad Edwards;
 - Estudo técnico nº2 de H.W. Tyrrel;
 - Estudo melódico nº2 do método de Johanes Rochout;
-

Objetivos:

- Aumentar a resistência;
- Consolidar e melhorar a qualidade do som, afinação, articulação (stacatto e legato), postura e a técnica em todos os registos do instrumento;
- Respeitar as diferentes informações dadas no reportório a executar;
- Conseguir fazer uma análise autocrítica sobre o seu desempenho ao longo das aulas;
- Consciencialização por parte do aluno no que respeita às suas capacidades e às facilidades/dificuldades do programa que lhe é proposto;
- Avaliação do trabalho individual e da autonomia do aluno.

Descrição da aula:

Tempo/horário	Notas
10h10	- O professor entra na sala de aula, cumprimenta o aluno, e começa a aula com alguns exercícios de aquecimento no bocal, lembrando ao aluno para ter cuidado com a direção do ar;
10h20	- De seguida o professor diz ao aluno para colocar o livro de exercícios de Peter Gane, e à vez executam alguns exercícios; o professor tem o cuidado de pedir ao aluno para ter cuidado com a sonoridade e com a afinação das notas;
10h40	- O professor pede ao aluno que coloque na estante o livro de exercícios de flexibilidade do autor Brad Edwards; a partir daqui o professor traça como objetivo do aluno a conceção e robustez muscular na embocadura;

10h55	- Após a execução de alguns exercícios de flexibilidade, o professor decide trabalhar com o aluno escalas maiores, em andamento rápido e com dinâmica em forte, uma vez que o professor detetou alguns problemas na velocidade do ar;
11h20	- O aluno começa a executar o estudo nº2 de H.W.Tyrrel; - Após ter tocado o estudo uma primeira vez, o professor pede ao aluno que solfeje, uma vez que o aluno estava a cometer alguns erros na execução do mesmo;
11h23	- Após a correção que foi feita através do solfejo, o professor decide dividir por secções o estudo, para melhorar questões rítmicas, de respiração e fraseado; - O professor pede ao aluno para que tenha bem presente a estabilidade do tempo do exercício, uma vez que o aluno tem tendência para acelerar;
11h30	- O professor pede ao aluno que execute um pouco do estudo melódico nº2 de Joannes Rochout;
11h35	- O professor dá por concluída a aula, definindo antes qual o trabalho de casa a fazer ao longo da semana, assim como também avalia o desempenho do aluno ao longo da aula;
Obs: O aluno revelou alguns problemas de leitura e execução correta do ritmo e das notas dos estudos executados na aula, assim como revela alguma tensão na sonoridade.	

Aspetos a Observar	Sim	Não
Os recursos utilizados eram adequados às atividades propostas?	X	
Os recursos utilizados eram adequados à idade e às competências do aluno?	X	
Houve diferenciação das tarefas de acordo com as necessidades do aluno?	X	
O ambiente de sala de aula era promotor de aprendizagens?	X	
As tecnologias de informação e comunicação foram utilizadas nas atividades realizadas?		X
As formas de comunicação eram apropriadas aos objetivos propostos e às características os alunos?	X	
O professor demonstrou domínio do conteúdo abordado?	X	
Houve evidências de que o aluno tenha aprendido?	X	
O aluno foi avaliado?	X	

Relatório de observação de Aula

Estabelecimento de Ensino: Conservatório de Música do Porto

Professor Estagiário: António Leal

Professor Orientador: David Silva

Professor Cooperante: Joaquim Oliveira

Nome do Aluno/ Grau: Ricardo Sousa 10ºA (6ºgrau Integrado)

Data: 23/10/2015 **Início:** 10h10

Nº da aula/ duração: aula nº 7 e 8 (45'+45')

Sumário:

- Exercícios de aquecimento do método e Peter Gane;
 - Estudo técnico nº2 de H.W. Tyrrel;
 - Estudo melódico nº2 do método de Johanes Rochout;
 - Peça “Romance” de Carl Maria Von Weber;
-

Objetivos:

- Aumentar a resistência;
- Consolidar e melhorar a qualidade do som, afinação, articulação (stacatto e legato), postura e a técnica em todos os registos do instrumento;
- Respeitar as diferentes informações dadas no reportório a executar;
- Conseguir fazer uma análise autocrítica sobre o seu desempenho ao longo das aulas;
- Consciencialização por parte do aluno no que respeita às suas capacidades e às facilidades/dificuldades do programa que lhe é proposto;
- Avaliação do trabalho individual e da autonomia do aluno.

Descrição da aula:

Tempo/horário	Notas
10h10	- O professor entra na sala de aula, cumprimenta o aluno; - De seguida o professor diz ao aluno para colocar o livro de exercícios de Peter Gane na estante e executam alguns exercícios;
10h30	- Após alguns segundos de descanso, e com recurso às escalas maiores, o professor decide trabalhar com aluno aspetos musicais sobre a técnica do instrumento e a direção do ar;
10h45	- O aluno começa a executar o estudo nº2 de H.W.Tyrrrel; - Passados alguns segundos, o professor corrige alguns aspetos de carácter rítmico e de afinação; - O professor durante a execução deste estudo alerta o aluno para o fato de tocar mais relaxado e com mais leveza na técnica e na mudança da vara;

10h55	- O professor decide parar um pouco a aula e dialogar com o aluno sobre alguns dos aspetos que vinham sendo trabalhados até então;
11h15	- O professor pede ao aluno que execute o estudo melódico nº2 de Joannes Rochout, tendo sempre em conta os aspetos que tinham sido falados momentos antes; - O professor ao longo da execução deste estudo foi exemplificando como certas passagens musicais deveriam ser interpretadas;
11h25	- De seguida e após a correção de alguns aspetos musicais no estudo, o professor pede ao aluno que execute um pouco a obra “Romance” de Carl Maria Von Weber;
11h27	- O professor interrompe o aluno, e o professor corrige com o aluno aspetos como a dinâmica, musicalidade e afinação;
11h35	- O professor dá por concluída a aula, definindo qual o trabalho de casa a fazer ao longo da semana, assim como também avalia o desempenho do aluno ao longo da aula.

Obs: O aluno revelou alguns problemas de tensão na sonoridade, algumas dificuldades no registo agudo do instrumento, assim como na circulação de ar no instrumento;

Aspetos a Observar	Sim	Não
Os recursos utilizados eram adequados às atividades propostas?	X	
Os recursos utilizados eram adequados à idade e às competências do aluno?	X	
Houve diferenciação das tarefas de acordo com as necessidades do aluno?	X	
O ambiente de sala de aula era promotor de aprendizagens?	X	
As tecnologias de informação e comunicação foram utilizadas nas atividades realizadas?		X
As formas de comunicação eram apropriadas aos objetivos propostos e às características os alunos?	X	
O professor demonstrou domínio do conteúdo abordado?	X	
Houve evidências de que o aluno tenha aprendido?	X	
O aluno foi avaliado?	X	

Relatório de observação de Aula

Estabelecimento de Ensino: Conservatório de Música do Porto

Professor Estagiário: António Leal

Professor Orientador: David Silva

Professor Cooperante: Joaquim Oliveira

Nome do Aluno/ Grau: Ricardo Sousa 10ºA (6ºgrau Integrado)

Data: 30/10/2015 **Início:** 10h10

Nº da aula/ duração: aula nº 9 e 10 (45'+45')

Sumário:

- Exercícios do método de Brad Edwards;
 - Estudo técnico nº2 de H.W. Tyrrel;
 - Peça “Romance” de Carl Maria Von Weber;
-

Objetivos:

- Aumentar a resistência;
- Consolidar e melhorar a qualidade do som, afinação, articulação (stacatto e legato), postura e a técnica em todos os registos do instrumento;
- Respeitar as diferentes informações dadas no reportório a executar;
- Conseguir fazer uma análise autocrítica sobre o seu desempenho ao longo das aulas;
- Consciencialização por parte do aluno no que respeita às suas capacidades e às facilidades/dificuldades do programa que lhe é proposto;
- Avaliação do trabalho individual e da autonomia do aluno;

Descrição da aula:

Tempo/horário	Notas
10h10	<ul style="list-style-type: none">- O professor entra na sala de aula, cumprimenta o aluno;- Após alguns segundos de conversa, o professor e o aluno começam a executar exercícios de flexibilidade do método de Brad Edwards, “<i>Lip Slurs</i>”;- Enquanto executam os exercícios, o professor vai indicando ao aluno alguns aspetos musicais a serem corrigidos;
10h35	<ul style="list-style-type: none">- O professor decide parar um pouco a aula, de maneira a que o aluno relaxasse, e aproveitou para lhe entregar um CD do músico trombonista Joseph Alessi, e pediu ao aluno que ouvisse outras gravações de outros trombonistas, de maneira a que o seu espírito crítico ficasse mais vasto;
10h45	<ul style="list-style-type: none">- O aluno e o professor começam a executar escalas cromáticas, para a correção da coordenação do braço direito, com articulação e destreza da vara;

10h55	<ul style="list-style-type: none">- Entretanto como tinha sido combinado na última aula, o pianista acompanhador surge na sala e inicia-se o ensaio como aluno;- A peça a ensaiar era “Romance” de Carl Maria Von Weber;
11h10	<ul style="list-style-type: none">- Após uma primeira interpretação do aluno da obra, o professor rapidamente alerta o mesmo para questões como a musicalidade, o ritmo e expressividade, e através de pequenos exemplos executados pelo professor o aluno fica devidamente esclarecido;
11h25	<ul style="list-style-type: none">- Entretanto é dado como terminado o ensaio com o pianista acompanhador;
11h26	<ul style="list-style-type: none">- O professor pede ao aluno que execute o estudo melódico de Johannes Rochout;- O professor ao longo da execução do estudo foi sempre alertando para situações como a respiração, afinação e a musicalidade que deveria ser feita ao longo do mesmo;
11h35	<ul style="list-style-type: none">- O professor dá por concluída a aula e entra em diálogo com o aluno enaltecendo o seu esforço, empenho e dedicação aquando da realização do trabalho de casa assim como ao longo da aula;- Pediu também ao aluno que na próxima aula trouxesse a obra “Cavatine” de

	Camille Saint-Saens;
<p>Obs: O aluno revelou alguns problemas de tensão na sonoridade, assim como na coordenação da vara e o braço direito que poderia ser melhor.</p>	

Aspetos a Observar	Sim	Não
Os recursos utilizados eram adequados às atividades propostas?	X	
Os recursos utilizados eram adequados à idade e às competências do aluno?	X	
Houve diferenciação das tarefas de acordo com as necessidades do aluno?	X	
O ambiente de sala de aula era promotor de aprendizagens?	X	
As tecnologias de informação e comunicação foram utilizadas nas atividades realizadas?		X
As formas de comunicação eram apropriadas aos objetivos propostos e às características os alunos?	X	
O professor demonstrou domínio do conteúdo abordado?	X	
Houve evidências de que o aluno tenha aprendido?	X	
O aluno foi avaliado?	X	

Relatório de observação de Aula

Estabelecimento de Ensino: Conservatório de Música do Porto

Professor Estagiário: António Leal

Professor Orientador: David Silva

Professor Cooperante: Joaquim Oliveira

Nome do Aluno/ Grau: Ricardo Sousa 10ºA (6ºgrau Integrado)

Data: 06/11/2015 **Início:** 10h10

Nº da aula/ duração: aula nº 11 e 12 (45'+45')

Sumário:

- Exercícios de aquecimento;
 - Exercícios do método de flexibilidade de Brad Edwards;
 - Estudo técnico nº3 de H.W. Tyrrel;
 - Peças “Romance” de Carl Maria Von Weber, e “Cavatine” de Camille Saint Saens;
-

Objetivos:

- Aumentar a resistência;
- Consolidar e melhorar a qualidade do som, afinação, articulação (stacatto e legato), postura e a técnica em todos os registos do instrumento;
- Respeitar as diferentes informações dadas no repertório a executar;
- Conseguir fazer uma análise autocrítica sobre o seu desempenho ao longo das aulas;
- Consciencialização por parte do aluno no que respeita às suas capacidades e às facilidades/dificuldades do programa que lhe é proposto;
- Avaliação do trabalho individual e da autonomia do aluno.

Descrição da aula:

Tempo/horário	Notas
10h10	- O professor entra na sala de aula, cumprimenta o aluno e durante alguns minutos enceta um pequeno debate com o aluno sobre a técnica de Buzzing e a rotina diária de aquecimento do músico; - Foram mencionados alguns exemplos de trombonistas que falam sobre este e outros assuntos técnicos sobre o trombone;
10h20	- O professor começa a aula com o aluno usando uma ventoinha para trabalhar a respiração e depois à vez executam alguns exercícios no bocal;
10h30	- O professor e o aluno executam no instrumento vários exercícios de dificuldade de nível B, do método de Brad Edwards;

10h55	- Entretanto como tinha sido combinado na última aula, o aluno a pedido do professor executa a obra “Cavatine” de Camille Saint Saens e rapidamente são-lhe corrigidos alguns pormenores de interpretação e rítmicos;
11h10	- Surge na sala a pianista acompanhadora e a pedido do professor de trombone, o aluno e a pianista acompanhadora executam a obra “Cavatine”; - É pedido ao aluno para que tenha cuidado ao que estava a ser trabalhado momentos antes de o professor ter entrado;
11h35	- Entretanto é dado como terminado o ensaio com a pianista acompanhadora e alguns segundos depois o professor pede ao aluno para que na próxima aula tenha mais cuidado e venha melhor preparado para o ensaio;
11h36	- O professor pede ao aluno que execute o estudo técnico nº3 de Tyrell; - O professor ao longo da execução do estudo foi sempre alertando para situações como a respiração, afinação e a musicalidade que deveria ser feita ao longo do mesmo;
11h38	- O professor dá por concluída a aula, lembra ao aluno que deve haver um trabalho sempre contínuo, de maneira a ultrapassar certas dificuldades, também marcou o trabalho de casa, e fez questão de ainda realçar os vários aspetos musicais que o aluno tem vindo a melhorar;

Obs: O aluno nesta aula mostrou que não estava devidamente preparado, e por vezes ia cometendo alguns erros básicos;

Aspetos a Observar	Sim	Não
Os recursos utilizados eram adequados às atividades propostas?	X	
Os recursos utilizados eram adequados à idade e às competências do aluno?	X	
Houve diferenciação das tarefas de acordo com as necessidades do aluno?	X	
O ambiente de sala de aula era promotor de aprendizagens?	X	
As tecnologias de informação e comunicação foram utilizadas nas atividades realizadas?	X	
As formas de comunicação eram apropriadas aos objetivos propostos e às características os alunos?	X	
O professor demonstrou domínio do conteúdo abordado?	X	
Houve evidências de que o aluno tenha aprendido?	X	
O aluno foi avaliado?	X	

Relatório de observação de Aula

Estabelecimento de Ensino: Conservatório de Música do Porto

Professor Estagiário: António Leal

Professor Orientador: David Silva

Professor Cooperante: Joaquim Oliveira

Nome do Aluno/ Grau: Ricardo Sousa 10ºA (6ºgrau Integrado)

Data: 20/11/2015 **Início:** 10h10

Nº da aula/ duração: aula nº 13 e 14 (45'+45')

Sumário:

- Exercícios de flexibilidade do método de Brad Edwards;
 - Estudo técnico nº3 de H.W. Tyrrel;
 - Peça “Cavatine” de Camille Saint Saens;
-

Objetivos:

- Aumentar a resistência;
- Consolidar e melhorar a qualidade do som, afinação, articulação (stacatto e legato), postura e a técnica em todos os registos do instrumento;
- Respeitar as diferentes informações dadas no reportório a executar;
- Conseguir fazer uma análise autocrítica sobre o seu desempenho ao longo das aulas;
- Consciencialização por parte do aluno no que respeita às suas capacidades e às facilidades/dificuldades do programa que lhe é proposto;
- Avaliação do trabalho individual e da autonomia do aluno.

Descrição da aula:

Tempo/horário	Notas
10h10	- O professor entra na sala de aula, cumprimenta o aluno; - De seguida o professor e o aluno começam a executar exercícios de flexibilidade, do método de Brad Edwards;
10h30	- O professor decide entretanto trabalhar com o aluno a técnica do instrumento, e com o recurso às escalas maiores e menores, vai conseguindo atingir o objetivo;
10h50	- O professor decide falar com o aluno, chamando-lhe atenção para o facto de o mesmo saber as escalas maiores e menores, assim como deve ter sempre o cuidado de trazer para a aula um caderno para apontar o trabalho de casa;

10h55	- Entretanto como tinha sido pedido pelo professor na aula anterior, o aluno executa o estudo nº 3 de Tyrrel;
11h00	- Após a execução do mesmo, foi notório que o aluno tinha estudado corretamente o estudo, embora ainda houvesse algumas incertezas, e sendo assim o professor enalteceu a atitude do mesmo;
11h10	- O pianista acompanhador entra na sala, e rapidamente começa a tocar com o aluno a obra “Cavatine”;
11h15	- O professor mais uma vez dá os parabéns ao aluno, por ter preparado a peça; - Em seguida corrigiu-lhe alguns aspetos musicais como o ritmo, afinação de algumas notas e a musicalidade;
11h35	- É dado por terminado o ensaio com o pianista e após a sua saída da sala de aula, é pedido ao aluno que toque o estudo melódico, onde passado alguns momentos da sua execução foram-lhe corrigidos aspetos musicais como legato natural vs. glissando;
11h40	- Termina a aula, não sem antes o professor fazer uma avaliação da aula e do desempenho do aluno.
Obs: O aluno nesta aula mostrou que estava devidamente preparado, embora por vezes ia cometendo alguns erros básicos de solfejo e de afinação.	

Aspetos a Observar	Sim	Não
Os recursos utilizados eram adequados às atividades propostas?	X	
Os recursos utilizados eram adequados à idade e às competências do aluno?	X	
Houve diferenciação das tarefas de acordo com as necessidades do aluno?	X	
O ambiente de sala de aula era promotor de aprendizagens?	X	
As tecnologias de informação e comunicação foram utilizadas nas atividades realizadas?	X	
As formas de comunicação eram apropriadas aos objetivos propostos e às características os alunos?	X	
O professor demonstrou domínio do conteúdo abordado?	X	
Houve evidências de que o aluno tenha aprendido?	X	
O aluno foi avaliado?	X	

Relatório de observação de Aula

Estabelecimento de Ensino: Conservatório de Música do Porto

Professor Estagiário: António Leal

Professor Orientador: David Silva

Professor Cooperante: Joaquim Oliveira

Nome do Aluno/ Grau: Ricardo Sousa 10ºA (6ºgrau Integrado)

Data: 27/11/2015 **Início:** 10h10

Nº da aula/ duração: aula nº 15 e 16 (45'+45')

Sumário:

- Aquecimento e execução da escala de si maior;
 - Peças “Romance” de Carl Maria Von Weber, e “Cavatine” de C. Saint Saens;
-

Objetivos:

- Aumentar a resistência;
- Consolidar e melhorar a qualidade do som, afinação, articulação (stacatto e legato), postura e a técnica em todos os registos do instrumento;
- Respeitar as diferentes informações dadas no reportório a executar;
- Conseguir fazer uma análise autocrítica sobre o seu desempenho ao longo das aulas;
- Consciencialização por parte do aluno no que respeita às suas capacidades e às facilidades/dificuldades do programa que lhe é proposto;
- Avaliação do trabalho individual e da autonomia do aluno.

Descrição da aula:

Tempo/horário	Notas
10h10	- O professor entra na sala de aula, cumprimenta o aluno; - De seguida o professor e o aluno entram em diálogo sobre a autoconfiança e a primeira nota do dia;
10h20	- Ambos começam a fazer vários exercícios de embocadura e de reprodução de som no bocal;
10h30	- O professor em conjunto com o aluno começa o aquecimento no instrumento, com pequenas improvisações sobre a escala de Si bemol maior;

10h55	- Entretanto na continuidade dos exercícios que vinham sendo feitos, ambos começam a executar diversas escalas cromáticas, de maneira que o aluno perceba a necessidade de haver uma maior fluidez de ar no instrumento, assim como um bom relaxamento no braço direito para obter uma melhor técnica;
11h15	- O pianista acompanhador entra na sala e a pedido do professor de instrumento é executada a obra “Cavatine”; - Ao longo da sua execução são corrigidos aspetos como a expressividade e a sonoridade;
11h30	- Ainda a pedido do professor de instrumento foi executado o “Romance” de Carl M. von Weber; - No decorrer da sua execução houve alguns aspetos musicais como legato, fraseado e expressividade a serem corrigidos;
11h40	- O professor termina a aula fazendo uma avaliação do desempenho do aluno, assim como aluno também fez a sua auto avaliação;
Obs: O aluno nesta aula mostrou que não estava devidamente preparado e por vezes ia cometendo alguns erros básicos.	

Aspetos a Observar	Sim	Não
Os recursos utilizados eram adequados às atividades propostas?	X	
Os recursos utilizados eram adequados à idade e às competências do aluno?	X	
Houve diferenciação das tarefas de acordo com as necessidades do aluno?	X	
O ambiente de sala de aula era promotor de aprendizagens?	X	
As tecnologias de informação e comunicação foram utilizadas nas atividades realizadas?	X	
As formas de comunicação eram apropriadas aos objetivos propostos e às características os alunos?	X	
O professor demonstrou domínio do conteúdo abordado?	X	
Houve evidências de que o aluno tenha aprendido?	X	
O aluno foi avaliado?	X	

Capítulo II

Reflexão sobre o estágio

Tendo concluído a Prática de Ensino Supervisionada, é o momento de fazer uma pequena reflexão sobre as experiências que fui tendo.

A Prática de Ensino Supervisionada, aliada aos conhecimentos adquiridos nas disciplinas curriculares de Mestrado de Ensino da Música, foram experiências determinantes na assimilação e evolução das minhas futuras práticas pedagógicas, enquanto docente.

A nível de orientação ao longo do estágio, é de salientar que o professor Supervisor (David Silva), sendo um professor profissionalizado e com uma vasta experiência enquanto docente, teve sempre a preocupação e o cuidado de estar sempre informado, assim como ajudou na transmissão de conhecimentos colaborando mesmo na aplicação de diversas estratégias, de maneira a cumprir os objetivos e o programa definido pelo Conservatório de Música do Porto.

É importante realçar que o professor cooperante (Joaquim Oliveira) teve uma atitude prestável e disponível ora no acompanhamento das aulas por mim intervencionadas, ora nas aulas por mim observadas, transmitindo sempre no final de cada aula a sua apreciação.

É de referir de que a Prática de Ensino Supervisionada ofereceu-me ferramentas essenciais na aquisição de novas estratégias e metodologias da prática do ensino, na necessidade de respeitar a individualidade do aluno, indo ao encontro das suas necessidades e proporcionando o seu progresso, estimulando o reforço positivo.

Entretanto foi desenvolvido um projeto de intervenção sobre a problemática da motivação e o sucesso e o insucesso escolar na prática de classe de conjunto/orquestra de sopros no Centro Cultural de Amarante.

Com a intenção de compreender as motivações dos alunos face a música de conjunto, foi implementado ao longo de quatro dias um estágio de orquestra de sopros, com um reportório de nível relativamente difícil, para promover estratégias motivacionais que promovessem o interesse e o envolvimento nas aprendizagens musicais; direciona-

das para aprendizagem colaborativa, o desenvolvimento de reportório e atividades que se ajustem ao interesse e gosto dos alunos.

Parecer da Coorientadora

O mestrando António José Peixoto Leal concretizou com êxito a sua Prática Pedagógica e o seu Estágio, tendo seguido com rigor as indicações do Supervisor e da Coorientadora. As aulas assistidas foram cuidadosamente planificadas, preparadas e leccionadas, tendo decorrido da melhor forma e com grande qualidade pedagógica.

Todos os comentários, sugestões e críticas que fizemos foram postos em prática nas aulas seguintes, devidamente adaptados à circunstância do processo de ensino-aprendizagem na Prática de Ensino Supervisionada. De salientar o seu empenhamento no projeto de intervenção, a qualidade e os resultados do mesmo. A procura contínua de uma pedagogia integradora e diferenciada, sempre com o intuito da obtenção de um nível técnico e artístico de grande qualidade, preservou a motivação e o empenho dos alunos implicados.

O seu contacto atempado com o supervisor e a coorientadora foi também facilitador de uma boa comunicação, promovendo a escrita deste Relatório Reflexivo, com a qualidade e a maturidade necessárias.

Porto, ESMAE, 25 de Junho de 2016



ESMAE
Escola Superior
de Música
e Artes do Espectáculo

PARECER

Para os devidos efeitos, declaramos que o Relatório de Estágio apresentado com vista à obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Música, com o título ***A Arte de fazer Música em Conjunto*** pela mestrando **António José Peixoto Leal** está concluído, e reúne as qualidades de reflexão crítica e correcção formal, necessárias e suficientes, para ser submetida à apreciação do Júri de Provas Públicas.

Porto, 25 de Junho de 2016

O Orientador

A Co-Orientadora

Professor
David Silva

Professora Doutora
Sofia Inês Ribeiro Lourenço da Fonseca
Professor Adjunto ESMAE
Doutora em Música e Musicologia

ESMAE

sofialourenco@esmae.ipp.pt

Rua da Alegria, 503 - 4000-045 Porto - Portugal
Tel. +351 225 193 760
www.esmae-ipp.pt

Capítulo III

1.1 Projeto de Intervenção

Introdução

Uma vez que o meu percurso musical e profissional se tem desenrolado em torno do ensino da música vocacional, mais precisamente o ensino do Trombone e na coordenação de pequenos grupos de música de câmara, assim como na colaboração em orquestras de bandas musicais de instrumento de sopro e percussão, fui constatando que a motivação e o envolvimento dos alunos para e na aprendizagem desempenham um papel de grande importância, na explicação possível e existente na diversidade dos percursos escolares.

Uma vez que o objetivo do meu projeto de intervenção consiste na identificação dos diferentes fatores que promovem o sucesso e o insucesso na aprendizagem musical, assim como descobrir e identificar as diferentes estratégias na aprendizagem musical, a fundamentação teórica centrar-se-á na abordagem das teorias motivacionais e dos influenciados processos motivacionais na aprendizagem escolar.

1.2 Enquadramento Teórico

Neste capítulo serão apresentados e desenvolvidos, os conceitos e aspetos teóricos que sustentam e fundamentam o presente projeto abordando-os de forma a não só evidenciar o parecer de diversos autores, mas também de que forma é que estes pareceres ajudam numa melhor compreensão, mais teórica do que se pretende obter com este projeto.

As aprendizagens sociais aparecem como forma de realçar a importância que o trabalho em grupo, e principalmente o fazer música de e em conjunto pode proporcionar às crianças e jovens que nela se envolvem, o tipo de vivências que podem retirar dessas experiências e os comportamentos sociais que estas aprendizagens podem promover. O fortalecimento de relações, da entreajuda e da cooperação são alguns dos fatores evidentes que se pretende reforçar.

Conceito de Motivação

O conceito de motivação é visto como um fenómeno complexo e que não pode ser dado como algo preciso, uma vez que é utilizado em diferentes sentidos e com diferentes interpretações. No entanto, existem alguns teóricos que tentam definir motivação.

Pintrich (2003, cit. In Arends, 2008) menciona o termo motivação como proveniente do verbo latim *movere* e que, por isso, significa o “que faz as pessoas agirem” em direção a determinadas atividades e tarefas.

Os psicólogos definem a motivação como um processo interno que ativa, guia e mantém o comportamento ao longo do tempo (Baron, 1998; Murphy & Alexander, 2000; Pintrich, 2000; Shunk, 2000, cit. In Slavin, 2003).

Mais especificamente, Arends (2008) afirma que “a motivação é normalmente definida como o conjunto de processos que estimulam o nosso comportamento ou nos fazem agir. É o que nos faz agir da forma que somos.”

Pode-se dizer assim, que a motivação constitui tudo aquilo que nos permite compreender porque é que as pessoas se comportam de determinada forma (Schunk, 2012).

Algumas das Principais Teorias da Motivação

O conceito de motivação tem vindo a sofrer uma grande evolução ao longo dos anos, tendo vindo a ser propostas várias teorias para permitir explicar a motivação humana. (Arends, 2008)

Inicialmente, as sociedades primitivas acreditavam que o individuo era inspirado/impulsionado pelos deuses e, mais tarde, com Descartes, considerava-se que a motivação era um meio para atingir o equilíbrio entre o corpo e mente (dualismo). Mais recentemente, Darwin afirmava que a motivação era instintiva. Por outro lado, para Freud, o comportamento do individuo era impulsionado por necessidades físicas e emocionais. (Jordan, Carlile & Stack, 2008)

A motivação é um conceito complexo e são várias as teorias que contribuem para a sua compreensão (Arends, 2008). Assim, e tendo por base algumas das principais teorias da motivação existentes, irei abordar a evolução do conceito de motivação, de uma forma geral, através de quatro perspectivas: a teoria do reforço, a teoria das necessidades, a teoria cognitiva e a teoria da aprendizagem social.

Teoria do Reforço

Esta teoria da motivação atribui uma grande importância à centralidade de conhecimentos externos, para direcionar comportamentos e aos reforços, que são estímulos que surgem com um determinado. (Skinner, 1956, cit. In Arends, 2008)

Os reforços suprarreferidos podem ser positivos ou negativos. Os positivos, também vistos como recompensas, são aqueles que são aplicados após o comportamento desejável e os reforços negativos são estímulos que são retirados, pondo fim a uma situação desagradável. É importante referir, também, que os reforços negativos são diferentes das punições, uma vez que estas pretendem enfraquecer um comportamento através da sua aplicação, diminuindo a probabilidade de repetição dos comportamentos. Isto acontece ao contrário do que os reforços negativos e positivos, que aumentam a probabilidade de que os comportamentos se repitam. (Arends, 2008)

Teoria da Hierarquia das Necessidades

A Teoria da Hierarquia das Necessidades é uma teoria aplicada à aprendizagem que “defende que os indivíduos são levados a agir por necessidades inatas e pressões intrínsecas, ao invés de recompensas extrínsecas ou punições”, o que acaba por constituir uma oposição à Teoria do Reforço. (Arends, 2008)

Abraham Maslow, um dos psicólogos mais importantes, acredita que os seres humanos têm uma hierarquia das necessidades, que se esforçam para satisfazer. Assim, baseando-se na questão “Dado que as pessoas têm muitas necessidades, o que é que elas vão tentar satisfazer a qualquer momento?”, Maslow sugeriu uma hierarquia das necessidades. (Slavin, 2003) Essas necessidades foram divididas em sete níveis e organizadas hierarquicamente (de baixo para cima): necessidades fisiológicas, necessidades de segurança, necessidades de auto estima e necessidades de pertença e amor, necessidades de saber e compreender, necessidades estéticas e necessidades de atualização pessoal. (Arends, 2008)

Na teoria de Maslow, este diz que as necessidades mais baixas da hierarquia devem ser, pelo menos parcialmente, satisfeitas ou reduzidas antes de se tentar satisfazer as necessidades superiores. Por exemplo, uma criança que chegue à escola com as necessidades básicas por satisfazer, irá ter mais dificuldades ou irá gastar mais energia para satisfazer as necessidades superiores. (Jordan, Carlile & Stack, 2008)

Teoria Cognitiva

Os estudiosos da motivação cognitiva acreditam que os indivíduos são levados a agir pelo seu pensamento.

Nesta linha de ideias, Bernard Weiner, um dos principais teóricos cognitivos, desenvolveu a teoria da atribuição, que é baseada na “proposta de que o modo como os indivíduos percebem e interpretam as causas dos seus sucessos e fracassos é o principal determinante da sua motivação para o sucesso, mais do que as necessidades inatas ou do que as experiências precoces imutáveis.” Isto é, cada teoria defende que o importante para explicar os comportamentos dos indivíduos, são as características que estes atribuem ao acontecimento, e não ao fato de os indivíduos serem recompensados ou punidos, ao contrário da Teoria do Reforço.

De acordo com Weiner (1986, 1992, cit. In Arends, 2008), os alunos atribuem os seus sucessos ou fracassos de acordo com quatro causas: capacidade, esforço, sorte e a dificuldade da tarefa de aprendizagem. Essas atribuições podem ser internas, quando os indivíduos explicam o seu sucesso ou fracasso em termos pessoais ou externas, quando dão motivos externos para o mesmo.

Teoria da Aprendizagem Social

Na teoria da aprendizagem social tem, de certa forma, semelhanças com a teoria do reforço e a teoria da atribuição. No entanto, para Bandura (1997, cit. In Arends, 2008), a motivação resulta de duas coisas essenciais: as expectativas que o indivíduo tem para alcançar determinado objetivo e, conseqüentemente, o grau de satisfação que irá obter com o alcance desse objetivo.

Nesta teoria acredita-se que as expectativas e o valor determinam o grau de persistência na atividade. Por exemplo, se um aluno que está a trabalhar num projeto importante, acreditar que será premiado (expectativas elevadas), e se a recompensa for algo que ele deseja muito (valor elevado), a motivação para conseguir o seu objetivo será elevada. No entanto, se a expectativa e o valor forem reduzidos, o grau de persistência na atividade também será reduzido.

1.3 A Motivação: estruturas e funcionamento

Como podemos constatar, existem várias teorias que abordam a problemática da motivação.

Contudo existem variáveis que são comuns a todas as teorias e que nos permitem deduzir, através da sua análise, qual o grau de motivação com que um indivíduo está envolvido numa determinada tarefa ou não (Lemos, 1993).

Antes de mais ressaltamos que conceitos como autoconceito, autoestima, autoeficácia e expectativa estão diretamente relacionados com a motivação e todos eles se podem resumir a um julgamento prévio que cada indivíduo faz da tarefa de forma a compará-la com outras antes realizadas, avaliando quais as probabilidades de sucesso ou insucesso do resultado da tarefa que foi proposta (Lemos, 1993; Papalia, Olds & Feldman, 2001; Miras, 2002; Hidalgo & Palacios, 2004; Arends, 2008).

Assim a análise de variáveis como a direção, persistência, motivação contínua, atividade ou realização permite-nos deduzir qual a motivação com que o indivíduo pode estar envolvido na tarefa. Com efeito, a direção com que o indivíduo escolhe determinada tarefa, em detrimento de outra, apresenta-se como sendo o primeiro indicador de motivação. Contudo, esta análise já é em si uma inferência, pois essa escolha pode ser apenas uma tomada de decisão feita com base numa prioridade de necessidades.

Outro fator a ser tomado em consideração é a persistência com que o indivíduo se mantém na tarefa. A persistência é o tempo que o indivíduo atribui à tarefa face aos obstáculos e às dificuldades que esta apresenta. A persistência pode ser vista como um exemplo da manutenção da direção.

Ainda relacionado com a persistência temos o fator motivação contínuo. Este fator traduz-se num retorno espontâneo a uma tarefa abandonada, retorno este que não tem a sua origem em pressões externas. Todavia, este fator também pode ser alvo de críticas pois muita atividade não é sinónimo de motivação ou vice-versa.

Por fim temos a realização: a forma como indivíduo realiza determinada tarefa também nos permite inferir qual o grau de motivação que o indivíduo apresenta. De salientar é a importância de que este fator não é analisado solitariamente, mas sim em conjunto com todos os outros anteriormente descritos (Lemos, 1993).

A Importância do Sujeito na Motivação

Até agora foram descritos os fatores extrínsecos que se traduzem com comportamentos cognitivos do sujeito. Todavia, o sujeito possui uma certa importância na motivação com a qual desempenha determinada tarefa, através da confiança com que o mesmo encara a referida tarefa.

Assim, os processos psicológicos que estão relacionados com a confiança do sujeito e parecerem estar implicados com motivação são a percepção de capacidade, a percepção de controlo e a desejabilidade (Lemos, 1993).

Sobre a percepção de capacidade que o indivíduo desenvolve, segundo Lemos (1993), esta percepção é estudada por Atkinson na sua teoria da motivação para a realização. Desta teoria é importante referir que a motivação está relacionada com a expectativa que o indivíduo tem sobre a tarefa, isto é, com a avaliação antecipada que o indivíduo faz sobre o resultado que pode obter com o seu envolvimento na tarefa.

Outro conceito implicado na motivação é a percepção de controlo. Com o desenvolvimento desta capacidade, o indivíduo irá avaliar quais as variáveis que pode ou não controlar no desenvolvimento da tarefa. Este processo traduz-se melhor na avaliação comportamental do indivíduo. Segundo Lemos (1993), são dois os teóricos que abordam este processo nas suas teorias, Levenson e Bandura, O primeiro faz uma organização do processo quanto à origem. Desta forma, a origem do controlo pode ser interna (eu sou responsável pelo resultado da tarefa), externa (os outros são responsáveis pelo resultado), externo/acaso (o resultado da tarefa é fruto da sorte do acaso). Levenson diz-nos assim que o indivíduo só permanecerá na tarefa se entender que as suas consequências estão diretamente relacionadas consigo próprio. Já Bandura explora este processo vendo-o não como controlado pelas consequências imediatas, mas como o resultado do mecanismo cognitivo de autoeficácia.

O autor distingue assim dois tipos de expectativa: expectativa de eficácia (percepção de capacidade para a tarefa) e expectativa de resultado (comparação de comportamentos com os resultados obtidos). O exemplo que Bandura nos dá para ilustrar a sua teoria é o aluno que, ao ouvir o professor dizer que não dá mais do que uma nota média independentemente do esforço do aluno, se irá desinteressar por estudar para obter uma boa nota.

Por fim é retratado o terceiro processo que se trata da deseabilidade da tarefa por parte do indivíduo. Este processo pode ser ilustrado pela satisfação antecipada e adequação com a qual o indivíduo encara a tarefa ou pela interação entre o que se quer fazer e o que se pensa que se deve fazer. Assim um indivíduo irá avaliar quais as repercussões sócias que as suas escolhas podem ter, optando, normalmente por escolher não a tarefa que lhe dá mais prazer, mas sim aquela que o seu contexto social lhe faz acreditar que deve fazer.

Objetivos da Motivação

A motivação é composta por vários aspetos dinâmicos e direcionais da ação, contudo é preciso ter em conta que o fim para o qual se dirige – o comportamento – é considerado principal determinante. Esta é vista como uma variável observável, que cria ao ser humano uma grande diversidade de ações, que levaram os investigadores a estudar padrões de comportamento com a mesma identidade funcional.

O objetivo na motivação resume-se à valorização das finalidades da ação do indivíduo. Nesta perspectiva, a visão qualitativa sobressai provocando uma quebra na valorização da dimensão qualitativa. Desta forma a dimensão qualitativa define-se como orientadora do comportamento direcionado a ação do sujeito. Estes são considerados variáveis cognitivo-motivacionais que substituem os conceitos de motivo básico que, juntamente com uma visão mais determinista procuram a desvalorização dos processos cognitivos controladores da motivação (Serra, et al. 1986).

Para definir a finalidade dos comportamentos na motivação são utilizados os termos de necessidade, motivo básico, valor e objetivo, estes vão limitar-se a valorizar o resultado final da ação. A *necessidade* refere-se às orientações gerais dinâmicas implícitas ao funcionamento comportamental, que se generalizam e vão dar o mesmo significado funcional à pluralidade comportamental, isto é, segundo Serra et al. (1986) “um organismo condicionado a dado estímulo passa a responder de forma idêntica a estímulos semelhantes; a força da resposta será tanto quanto maior for a semelhança entre os estímulos”. O *valor* é a importância dada a uma determinada atividade, que resulta da relação entre atividades ou os objetos do ambiente com aquilo que o sujeito pretende. Pode concluir-se que o papel do valor na motivação parece estar relacionado com a pobreza quer conceptual, quer de investigação relativa à finalidade do comportamento,

desta forma o conceito de “valor subjetivo” é utilizado para explicar as diferenças individuais que existem comparativamente entre o grau de satisfação ou insatisfação dos diversos tipos de conhecimentos inseridos na motivação. Aquilo que é valorizado pelo sujeito, é visto como determinante na atratividade ou aversão em relação a uma determinada atividade ou objeto, porém este grau de atratividade é condicionado em função do que se considera importante conseguir. Os valores na motivação raramente são alvos de investigação, desta forma tem regularmente uma abordagem muito generalizada, como o valor do sucesso ou da aprovação social.

Na investigação motivacional surgiram diferentes concepções quanto à definição de *motivo básico* no comportamento. Este pode ser visto como uma manutenção de autoestima positiva, experiência de controlo, motivo racional ou compreensão dos acontecimentos. Os objetivos na motivação assumem uma orientação mais focada, mais consciente, isto é, trata-se de algo específico a conseguir. Aos olhos da motivação, estes são vistos como cognições orientadoras da ação sendo no fundo, aquilo que o sujeito quer, pretende, valoriza e procura conseguir. (Serra, et al., 1986)

Para definir os valores dos objetivos, têm sido utilizados termos como foco motivacional, valor da atividade para o sujeito, o que o sujeito espera retirar de uma determinada atividade, meta, propósito, alvo desejado, elaboração cognitiva das necessidades e intenções. Algumas teorias que são comuns à utilização destes termos afastam-nos dos conceitos de motivo básico, necessidade ou valor, principalmente na sua definição enquanto variável individual, opondo-se ao carácter generalista dos outros conceitos.

Os conceitos de motivo básico, necessidade e valor, são bastante semelhantes, qualquer um deles, corresponde a variáveis extremamente vagas, de carácter generalista que se encontram fora dos limites da consciência. (Lemos, 1993)

Ao nível da cognição, o objetivo é a produção de um tipo de satisfação ou prazer no seu auge, consistindo no efeito produzido pelo atingir do objetivo (processo) e não o objetivo em si. São diversos os pontos de vista acerca dos objetivos na motivação.

Segundo Nuttin (cit. In Lemos, 1993), o conceito de objetivo serve para definir a elaboração cognitiva das necessidades. Apesar de inicialmente serem muito vagas, estas seriam elaboradas cognitivamente e transformadas em objetivos, isto é, em estratégias motivacionais mais específicas que determinam a orientação da ação e que leva à satisfação do sujeito. Pode então concluir-se que o organismo se dirige ativamente para as

interações preferenciais, com objetivos mais específicos, que são nada mais do que projetos de relações entre o sujeito e o seu ambiente.

Um outro ponto de vista acerca da motivação é a “teoria dos estabelecimentos de objetivos e realização”, de Locke e Latham (1990), na qual sugerem que as necessidades, motivos e valores subconscientes influenciam o comportamento através dos seus efeitos nos objetivos conscientes e intenções constituindo, desta forma, os processos determinantes mais próximos da ação. A premissa central desta teoria é de que os objetivos são reguladores imediatos da ação, embora não os únicos. Estipula-se que os objetivos afetam a realização e influenciam a direção da ação do sujeito. Contudo, os indivíduos têm realizações diferentes não só em função das suas capacidades, conhecimentos e estratégias que utilizam, mas também porque têm objetivos diferentes. (Lemos, 1993)

1.4 Motivação e Aprendizagem

No que diz respeito às temáticas de motivação e aprendizagem, mais precisamente à relação existente entre elas, optei por abordar as ideias de dois autores considerados muito importantes na investigação destas áreas, Sprinthall & Sprinthall.

Estes autores consideram que o termo “motivo” se refere a um impulso, uma necessidade ativa que se dirige ou se afasta, de uma meta.

“ (...) Tecnicamente, então o déficit interno (necessidade) conduz a pessoa para ação (impulso) aproximando-a de uma meta específica” (Sprinthall & Sprinthall, 1993:505)

Dentro dos aspetos motivacionais, estes falam em fatores de duas ordens: internos e os externos. No que concerne aos de índole interna, são aqueles que dependem do próprio sujeito, sendo satisfeitos por reforços internos. Dentro deste tipo de motivação, Norman e Richard Sprinthall, indicam que como reforços internos (próprios do sujeito), pode-se indicar: o instinto – considerando que o indivíduo ao reagir por instinto não irá controlar as suas ações de forma racional, na busca do objetivo; os hábitos – argumentando que as consequências das aprendizagens, nomeadamente sociais e educacionais, irão influenciar o sujeito, na forma de atuar; as atitudes mentais – caracterizada pela execução de atividades que à partida são de difícil realização, o que por si só é um fator forte na promoção da autoestima do sujeito; os ideais – metas autopropostas pelo sujeito, que poderão produzir dois tipos de consequências: fazer com que o indivíduo esteja muito motivado a dar o máximo de si próprio para atingir esse padrão, ou pelo contrário, levar a que o sujeito se sinta frustrado, baixando o nível da autoestima, quando este não atinge as metas a que se propôs; o prazer – considerado como um reflexo automático, fora do controlo do consciente, que procura a satisfação (Menezes,2012).

No que diz respeito à motivação extrínseca, esta depende de fatores externos, provenientes do meio. Considerando isto e passando a redundância, os reforços que iriam reforçar este tipo de motivação são oriundos de fatores externos ao sujeito. Como reforços externos e visto estarmos a falar na relação do processo motivação-aprendizagem, é sem dúvida importante referir o ensino, nomeadamente o papel do grande modelo de aluno, que é sem dúvida o professor: papel do professor - influenciando consideravelmente a aprendizagem por parte do aluno, sobretudo quando estabe-

lece relação de empatia com este, permitindo uma melhor assimilação de conhecimento; a influência do meio – a personalidade e a forma de agir do aluno depende muito das relações que este estabelece com o meio, mais concretamente o familiar e o social, dessa forma irá definir muito dos seus gostos e formação do seu carácter; a influência do momento – devido a instabilidade emocional do aluno, nomeadamente quando lhe é proposto uma nova tarefa, na qual o aluno não se sente tão à vontade, pode condicionar a motivação para a realização desta, cabendo ao professor perceber o que está a condicionar e assim procurar ferramentas que possibilite o aluno atingir o equilíbrio.

Continuando nos tipos de motivação, pode-se proferir que estes quanto à sua natureza, podem ser positiva se nos levarem a agir de determinada forma, ou paradoxalmente negativa se nos impedirem de atuar. É de realçar no entanto que a motivação de natureza positiva, através do incentivo, da persuasão, do exemplo e do elogio, é mais eficaz que a motivação negativa, através de ameaça, gritos, repreensões e castigos.

A motivação do aluno é uma variável relevante do processo ensino/aprendizagem, na medida em que o rendimento escolar não pode ser explicado unicamente por conceitos como inteligência, contexto familiar e condição socioeconómica (ideias anteriormente vigentes, fase anterior ao grande desenvolvimento do estudo sobre as teorias motivacionais). Quando se considera a motivação para a aprendizagem é necessário ter em conta as características do contexto escolar.

O interesse pelos aspetos motivacionais na aprendizagem é relativamente recente, as teorias mais antigas acerca da aprendizagem limitavam a motivação a uma pré-condição importante. Hoje em dia as investigações permitem concluir que a relação entre a aprendizagem e a motivação vai além desta pré-condição, é possível observar uma reciprocidade, a motivação pode interferir na aprendizagem e no desempenho, bem como a aprendizagem pode produzir um efeito na motivação. (*Menezes, 2012:48*)

1.5 Motivação em Contexto de Sala de Aula

A motivação acadêmica tem um papel determinante nos processos de ensino-aprendizagem. Tendo uma função ativadora e catalisadora do comportamento, a motivação acadêmica mobiliza recursos internos e permite que o aluno se envolva de forma mais profunda e empenhada na aprendizagem. Desta forma, é crucial compreender os mecanismos motivacionais e consequentemente implementar estratégias pedagógicas que potenciem a motivação acadêmica dos alunos. (Veríssimo, 2013:73)

Atualmente, não é fácil motivar os alunos a persistirem nas tarefas de aprendizagem. Aqui o professor tem um papel muito importante na motivação dos alunos pois é o agente educativo com mais poder e impacto na promoção da motivação dos alunos e funciona como espécie de “gasolineiro” como refere Veríssimo (2013:74), com a metáfora do carro e da gasolina:

Se considerarmos que cada aluno é um carro, encontraremos seguramente diferentes tipos de carros, com diferentes tipos de competências e habilidades. Mas independentemente dessas diferenças será necessária gasolina para colocar todos estes tipos de carro em funcionamento. Podemos ter um carro topo de gama que não anda, não porque não é capaz, mas porque não tem gasolina (motivação) suficiente. Da mesma forma, podemos ter carros mais fracos, que com o depósito cheio de gasolina acabam por chegar mais longe. E à semelhança da gasolina de um carro, também a motivação se desgasta, podendo o depósito estar mais ou menos cheio. E enquanto os alunos não conseguirem encher o seu próprio depósito motivacional, os professores serão sempre os primeiros gasolineiros.

Num estudo realizado nos anos 70 por Santrok, onde foram estudadas as relações entre algumas dimensões do ambiente na sala de aula (humor alegre ou triste) e a motivação dos alunos para persistirem nas tarefas de aprendizagem, verificou-se que a persistência de um aluno numa determinada tarefa não depende só do seu autocontrolo ou interesse, mas também do contexto e aspetos ambientais que o professor pode controlar de forma a motivar os alunos, como por exemplo a decoração da sala de aula, o seu humor, entre outros (Arends, 1995).

Face a estas circunstâncias, surge uma questão: porque que é que os alunos estão desmotivados?

Podemos dizer que a motivação de um aluno depende daquilo que ele pensa, ou seja, do que ele pensa sobre si, sobre as suas capacidades, sobre as suas tarefas escolares. Se o aluno vê de forma negativa os seus pensamentos, o mais provável é que diminua os seus níveis de motivação. Consequentemente terá dificuldades de aprendizagem, achará que não é agradável nem importante aprender. Enquanto professores e educadores deparamo-nos assim com as suas causas mais frequentes da desmotivação acima referidas. Nestas situações os alunos confrontam-se com o insucesso; dificuldades e frustração sucessivas; consideram que as tarefas são repetitivas, maçadoras, pouco estimulantes e pouco desafiantes. (Veríssimo, 2013)

No que diz respeito às estratégias para promover a motivação dos alunos, estas deverão ser adaptadas aos contextos específicos, às características idiossincráticas dos alunos e dos professores, ao nível de escolaridade à área curricular em questão. No entanto, “não podemos esperar que os alunos se envolvam e interessem por todos os conteúdos programáticos, todos os dias e em todas as situações”. (Veríssimo, 2013: 78-79)

Relativamente à desmotivação como consequência da dificuldade em aprender, os professores devem construir relações seguras com os alunos, devem dar um feedback detalhado sobre os aspetos que o aluno deverá melhorar, desenvolver e corrigir. Este deve também ser focado em aspetos que o aluno já seja eficaz, reforçando a confiança em si próprio e fazendo com que tenha uma maior persistência e envolvimento nas tarefas. É fundamental que os professores evitem fazer comparações de alunos com dificuldades em aprender com os outros alunos.

Para a desmotivação como consequência da ausência de relevância e aplicabilidade das aprendizagens, devem ser dadas aos alunos tarefas e atividades que se possam relacionar com a vida prática destes alunos, pois permite a identificação pessoal destes com a escola. Neste caso específico de desmotivação, é importante diminuir a passividade dos alunos dando-lhes a oportunidade de dar a sua opinião, decidir e resolver problemas. (Veríssimo, 2013)

Quando as tarefas são vistas pelos alunos como maçadoras e aborrecidas, pouco estimulantes e repetitivas, é natural que a motivação diminua existindo assim, a desmotivação como consequência da ausência do desafio e interesse. É então importante pro-

mover a curiosidade, o desafio, a vontade de saber, quer com a comunicação verbal e não-verbal, com os materiais utilizados, com questões interessantes ou abordagens inesperadas. Dentro da sala de aula, o professor funciona como um modelo para o aluno e, por isso, deve demonstrar interesse e envolvimento nas atividades e conteúdos. Desta forma, os alunos são facilmente envolvidos com as aprendizagens. Caso contrário, se o professor mostrar aborrecimento por determinada matéria, os alunos irão reagir da mesma forma. (Veríssimo, 2013)

Estas estratégias não resolvem todos os problemas de motivação dos alunos. Além disso, os professores não podem esquecer que a maioria dos alunos vive num mundo facilmente motivador, com acesso facilitado às novas tecnologias e às diferentes redes sociais, que permitem a gratificação imediata, o “*gozo sem esforço*”. Esta situação contrasta com aprendizagem escolar, que exige esforço, persistência, interação social.

Após ter sido feita análise das diferentes teorias que abordam a motivação na aprendizagem, bem como as estruturas, os objetivos e as variáveis que estão implicados na motivação, podemos concluir que a motivação com a qual os alunos estão envolvidos numa determinada tarefa pode condicionar a forma como esse aluno converte essa tarefa em aprendizagem ou não.

Assim, a motivação irá estar relacionada com o autoconceito e a autoestima do aluno: quanto mais real for o autoconceito e a autoestima do aluno, mais empenhado este poderá estar na tarefa, transformando-a numa aprendizagem significativa.

1.6 Sucesso e Insucesso Escolar

Introdução

O insucesso escolar pode ser definido como o fraco aproveitamento dos alunos durante o ano lectivo, ou ainda o baixo rendimento dos alunos.

O fenómeno insucesso escolar é relativamente recente. A partir dos anos sessenta que encontramos as suas primeiras manifestações. Começou-se nessa altura a exigir que as escolas, por razões económicas e igualitárias, encontrassem formas de garantir o sucesso escolar de todos os seus alunos.

O que antes era visto como um problema individual, rapidamente se tornou um problema insuportável sob o ponto de vista social.

Factores como a preguiça, a falta de capacidade ou interesse, deixaram de ser considerados como explicação para o abandono todos os anos de milhares e milhares de crianças e jovens do sistema educativo. O seu insucesso escolar passou a ser assumido como um fracasso de toda a comunidade escolar. O sistema escolar não fora capaz de motivar, nem de reter, nem de fazer com estes alunos que abandonavam o sistema tivessem êxito.

O desafio tornou-se enorme, os casos individuais transformaram-se em problemas sociais. Durante séculos a escola hierarquizou os alunos de acordo com o seu rendimento escolar, seleccionando os mais aptos e excluindo os que não fossem capazes de acompanhar as exigências que ela mesma impunha. A sua nova missão é agora igualizar todos no sucesso educativo, garantindo que não haja negativas. O sucesso da escola aferia-se pelos resultados apresentados pelos alunos.

É em grande parte por esta razão que hoje o principal problema educativo é o de identificar as manifestações e as causas do insucesso escolar. A listagem destas não pára de aumentar à medida que prosseguem os estudos.

Manifestações

As manifestações de insucesso escolar são várias, de entre elas destaco as seguintes:

- abandono escolar antes do fim do ensino obrigatório;
- reprovações sucessivas que provocam grandes desníveis entre a idade cronológica do aluno e o nível escolar;
- níveis de fracasso que podem ser totais (em todas as disciplinas ou quase) ou parciais (numa ou duas disciplinas).
- passagem dos alunos para tipos de ensino menos exigentes, com recurso frequente ao ensino profissional, o que em regra os afasta do ingresso no ensino superior.

Causas

A listagem das causas do insucesso escolar é sempre muito controversa, porque implica apontar também os responsáveis. Ninguém se considera inteiramente culpado, o que em certo sentido é mesmo verdade. A grande dificuldade destas análises reside na impossibilidade de se isolar as causas que são determinantes em todo o processo.

Atrasos do desenvolvimento cognitivo: as escalas psicométricas de inteligência são um bom indicador para identificar as causas individuais de insucesso escolar. O problema é que a grande maioria dos alunos que falham nos resultados escolares, têm um desenvolvimento normal.

A instabilidade emocional característica da adolescência consta entre as muitas causas individuais do insucesso e conduz muitas vezes o aluno a rejeitar a escola, a desinvestir no estudo das matérias e frequentemente à indisciplina.

Pais autoritários, conflitos familiares, divórcios litigiosos, fazem parte de um extenso conjunto de causas que podem levar a que o aluno se sinta rejeitado, e comece a desinteressar-se pelo seu percurso escolar, adotando um comportamento indisciplinado.

A origem social dos alunos tem sido uma das causas mais usadas para justificar os piores resultados, sobretudo quando são obtidos por alunos originários de famílias de baixos recursos económicos. Os sociólogos construíram a partir desta relação causa-efeito uma enumeração onde a determinante social permite explicar quase tudo:

- a) nas famílias desfavorecidas, os pais tendem a ser mais autoritários, aplicando normas rígidas de obediência sem discussão; quando estes alunos chegam à adolescência revelam-se pior preparados para enfrentarem as crises de identidade-identificação; a sua instabilidade emocional torna-se mais profunda, traduzindo a ausência de modelos e valores estáveis, levando-os a desinvestir na escola;
- b) os alunos oriundos de famílias desfavorecidas raramente são motivados pelos pais para prosseguirem os seus estudos; ao mais pequeno insucesso, colocam logo a hipótese da saída da escola, o que explica as mais elevadas taxas de abandono por parte destes alunos;
- c) a adaptação da linguagem destes alunos cada vez mais afastada da que utilizam no seu meio familiar, aumenta-lhes progressivamente as suas dificuldades de compreensão e integração, levando-os a desinteressarem-se pela escola;
- d) os valores culturais destas famílias são, segundo alguns sociólogos, opostos aos que a escola propõe e supõe (mérito individual, espírito de competição, etc.). Perante este confronto de valores, os alunos que são oriundos destas famílias estão por isso pior preparados para os partilharem. O resultado é não se identificarem com a escola. Nesta linha de ideias, Holligshead, afirmou que *«os mais desfavorecidos norteiam-se por objetivos a curto prazo (o presente), o que estaria em contradição com os objetivos visados pela educação (a longo prazo)»*. Esta diferença de objetivos (e valores) acaba por os conduzir a um menor investimento escolar.
- e) a demissão dos pais na educação dos filhos é hoje uma das causas mais referida; os pais muitas vezes nem tempo têm para si próprios, quanto mais para dedicarem-se a educação dos seus filhos.

Fatores

Professores

O professor apresenta-se como um organizador do processo, um criador das condições para que os alunos possam aprender de forma produtiva e racional. Cabe-lhes a função de estimular, de dirigir e de controlar a aprendizagem, de forma tal que o aluno não seja um simples objeto passivo de influências pedagógicas no processo de ensino, mas um participante ativo e consciente. Só assim, é que consegue preparar integralmente o aluno para a sua incorporação ativa e independente à constituição da sua nova sociedade.

Métodos de ensino, recursos didáticos e técnicas de comunicação inadequadas às características da turma ou de cada aluno, bem como a atitude do professor perante o aluno, fazem parte das causas que podem conduzir a uma deficiente relação pedagógica e influência negativa dos resultados.

A gestão da disciplina na sala de aula é outro fator que condiciona bastante o rendimento escolar dos alunos, mas, não podemos afirmar que uma aula completamente disciplinada seja aquela onde o insucesso escolar desaparece.

Os professores no início do ano criam expectativas positivas ou negativas sobre os alunos que acabam por influenciar o seu desempenho escolar. Embora não sejam os professores a inventar os bons e os maus alunos, as investigações de Rosenthal e Jacobson, demonstraram que os preconceitos destes são muitas vezes inconscientes, prejudicando muitas vezes os alunos sem que os professores se apercebam.

Uma coisa parece certa, os alunos de quem o professor menos espera são mais prejudicados, por oposição àqueles de quem se espera mais e logo são favorecidos. O investimento feito pelo professor é diferente e distinto. Os alunos de estatuto sociocultural mais baixo são os mais negativamente considerados, tornando-se as principais vítimas das expectativas negativas ou baixas. Os alunos de quem se tem menos expectativas são em geral menos bem tratados pelos professores, que também não investem tanto na sua aprendizagem.

Existe na cabeça da maioria dos professores, um padrão de avaliação que tende a coincidir com uma curva normal ou seja, professores com afeto por uns em relação a outros alunos.

Há um pressuposto geral de que apenas alguns são bons, a maioria são médios, e proporcionalmente ao número dos primeiros, existem uns quantos que são mesmo maus e tem que ser eliminados.

A avaliação, conforme demonstram inúmeros estudos nunca é absoluta, pelo contrário varia em função de uma multiplicidade de fatores, tais como:

- o modelo pedagógico;
- o contexto escolar;
- os métodos de avaliação;
- as disciplinas;
- os professores;
- os critérios utilizados, o modo como estes são interpretados.

A avaliação dá também um forte contributo para o insucesso escolar:

1. As dificuldades dos professores em lidarem com fenómenos de transferência afectiva conduzem por vezes a situações com graves reflexos no aproveitamento dos alunos; o docente ao ser identificado como pai ou mãe que o aluno se deseja afastar, torna-se no alvo de toda a sua agressividade, gerando deste modo permanentes conflitos na sala de aula, conduzindo-o ao insucesso.
2. À crescente feminização do ensino são igualmente atribuídas culpas pelo insucesso; alguns estudos indicam que as professoras parecem ter uma maior preferência pelas raparigas, o que poderá explicar o melhor aproveitamento destas.

Escolas

A organização escolar pode contribuir de diferentes formas para o insucesso dos alunos. Frequentemente esquece-se esta dimensão do problema, vejamos alguns casos típicos.

Todos conhecemos diretores ou presidentes que quase sempre conviveram com excelentes resultados nas escolas por onde passaram, e outros que parecem atrair problemas ou maus resultados coletivos.

Às baixas expectativas dos professores e dos alunos em relação à escola normalmente estão associados baixos resultados. Vive-se nestas escolas um clima de irres-

ponsabilidade e de falta de trabalho. Os exemplos abundam para que esta afirmação careça de grandes justificações.

Quando só alguns conhecem os objetivos prosseguidos pela escola, ninguém se pode identificar com ela. Não tarda que alguns alunos se sintam como corpos estranhos, contribuindo para a sua desagregação enquanto a organização, provocando a desmotivação generalizada.

Uma organização que sistematicamente não avalia os seus resultados em função dos objetivos que definiu e se não procura identificar as causas dos seus problemas, rapidamente deixa criar um clima de irresponsabilidade e com ele desenvolvem-se os maus resultados.

A deficiente orientação vocacional que muitos alunos revelam no ensino pós-obrigatório, é agravada pela ausência nas escolas de serviços de informação e orientação adequados.

O elevado número de alunos por escola e por turma, tendem igualmente a aumentar os conflitos, mas sobretudo a diminuir o rendimento individual. As turmas demasiado heterogêneas, não apenas dificulta a gestão da aula pelo professor, mas também dificulta a coesão do grupo, traduzindo-se no incremento de conflitos internos.

É consensual que o clima escolar influencia bastante o comportamento dos seus membros contribuindo para o seu sucesso ou insucesso. A questão é que o clima escolar resulta de uma enorme variedade de fatores, sobretudo de natureza imaterial como as atitudes, esperanças, valores, preconceitos dos professores e alunos, o tipo de gestão e não tanto do ambiente físico (instalações, localização da escola, meio envolvente). O problema é identificar quais são as causas determinantes para um mau clima escolar. Uma coisa é certa, os alunos que trabalham num bom clima tendem a obter melhores resultados que os restantes.

A cultura organizacional tem a sua cota parte no insucesso escolar. O problema é que desde os anos 60 que não param de se identificar novos tipos de culturas escolares.

No início apenas se diferenciou as culturas das escolas antigas e das novas, num meio suburbano. Nas primeiras a questão da disciplina sobrepunha-se à preocupação com os resultados; as relações professor-aluno eram marcadas pela dureza, pelo formalismo, pela disciplina. Nas segundas, talvez porque as instalações são mais recentes, e o corpo docente mais novo, há um novo tipo de relação com os alunos, onde se tenta uma maior proximidade e uma maior adaptação às necessidades de cada indivíduo, o que

conduz a uma melhoria dos resultados escolares e a uma diminuição dos problemas disciplinares.

A partir deste modelo, começaram a ser construídos outros, entendidos como os mais adequados para explicarem a diversidade das realidades escolares. Hoje temos modelos para todas as perspectivas ideológicas. Centrado nas escolas portuguesas, identificam-se quatro grandes modelos culturais:

- a) Escola Cívica, onde tudo está subordinado aos diplomas oficiais e não há lugar para as diferenças individuais, muito menos para a inovação pedagógica, o que conta são os regulamentos, as ordens dimanadas do Estado; neste modelo de escola, os que podem ter êxito são os mais obedientes, os que continuamente se anulam a si mesmos, na sua individualidade e nas suas aspirações.
- b) Escola Doméstica, o estatuto de cada um depende da sua posição numa hierarquia definida por uma rede de dependências pessoais; os laços pessoais, a importância de cada um no grupo de pertença, a antiguidade no território, são os únicos dados que contam para se ter êxito ou não.
- c) Escola Industrial e de Mercado, neste modelo de escola levam-se a sério os grandes desafios da atual sociedade, privilegiando-se valores como "competência", "especialização" e "capacidade de inovação"; estamos perante uma escola tecnocrática, apostada em responder de forma adequada às crescentes exigências do mercado; os que possuem ritmos de aprendizagem mais lentos são naturalmente sacrificados em nome das exigências impostas pela competitividade.
- d) Escola Narcísica está sobretudo interessada na imagem de si a partir do reflexo que produz nos outros; é um modelo de escola que vive a partir da produção de uma imagem de marca ("fachada"), onde tudo é feito em função deste objetivo mobilizador.

Currículos

São vários os desfasamentos no currículo escolar dos alunos, que ingressam em novos ciclos, sem que possuam os pré-requisitos necessários. Não há documento sobre a avaliação curricular que não tenha uma referência crítica a esta questão.

Os currículos demasiado extensos não permitem que os professores utilizem metodologias ativas, centrados nos alunos. A necessidade de cumprir os programas dificulta a adoção de estratégias mais ativas e retira tempo ao professor para ultrapassar as dificuldades individuais de aprendizagem que constata nos alunos.

Existe também uma grande desarticulação dos programas, que acaba por levar os alunos a repetirem os mesmos conteúdos, de modo diverso e incoerente ao longo dos anos e das disciplinas, levando-os a um maior desinteresse pelas matérias e a uma maior desmotivação.

As elevadas cargas horárias semanais ocupadas pelos alunos em atividades lectivas, são desde há muito consideradas excessivas. Os alunos têm pouco tempo para outras atividades onde se possam desenvolver como indivíduos, tais como o desenvolvimento de hábitos de convivência ou a participação em ações coletivas em prol da comunidade. Os alunos sentem-se num escola-prisão, sem qualquer relação com os seus interesses.

Sistema Educativo

A este nível as causas apontadas são inúmeras, a começar pela pouca diversidade das ofertas formativas nos níveis terminais do sistema, em particular no secundário. Outras vezes, quando existem, estão desarticuladas das necessidades do mercado de trabalho. O aluno ainda que tenha tido êxito no seu percurso escolar, por desajustamento de competências está depois voltado ao fracasso, na sua transição para a vida ativa.

A elevada centralização do sistema educativo, não apenas torna a capacidade de resposta (adaptação) muito lenta, como fomenta a irresponsabilidade ou a burocracia, ao nível local (as escolas).

Sociedade

A atual sociedade assenta num conjunto de valores que desencorajam o estudo e promove o insucesso escolar. A diversão, o individualismo e o consumismo são em tudo opostos ao que a escola significa: atitudes refletida, procura incessante do saber e de valores perenes.

1.7 Projeto de Intervenção

Os diferentes Grupos Musicais / Ensembles Musicais

Atualmente, a metodologia do ensino coletivo de instrumentos musicais está a criar uma nova dinâmica que conta já com inúmeros adeptos.

O ensino coletivo de um instrumento musical tem de ser visto como uma importante ferramenta para o processo de socialização do ensino da música, facultando o acesso de todos os cidadãos à formação musical. Os conceitos, as conceções e as metodologias têm de ser pesquisadas e discutidas para um maior aprofundamento do assunto, bem como, a produção de conhecimento.

A execução musical em grupo é uma excelente oportunidade para que pessoas com diferentes capacidades, idades e origens sociais interajam uns com os outros.

Entendo que certas competências como a audição, a interpretação, a execução e a composição musical podem ser desenvolvidas através da utilização de agrupamentos musicais. A execução em grupo permite o desenvolvimento de um pensamento musical crítico e organizado baseado na conjugação do conhecimento e na habilidade física. A participação no agrupamento musical é impulsionadora das várias relações que se podem desenvolver com a música, tanto a nível de grupo como individual.

Existem dois tipos de ensembles musicais, que se repartem em vários grupos, cada um com a sua finalidade específica. Ensembles de Sopros que se dividem por orquestras clássicas, orquestras de câmara, bandas sinfónicas, bandas filarmónicas, entre outros e ensembles vocais que vão desde grandes coros compostos por quatro ou mais vozes (SATB) até pequenos coros de igreja que cantam numa só voz ou em unísono.

O termo “*Banda*” é originário da Itália. Este termo é usado para denominar as músicas militares, grupos que na sua composição têm instrumentos de sopro madeira, sopros metais e percussão. Este conjunto foi escolhido por Bizet (1838-1875) na composição da célebre marcha da Ópera “*Carmen*”.

Atualmente em Portugal, estes agrupamentos, são a nível musical, mais completos e mais completos, alguns instrumentos, como é o caso da charamela, já desapareceram dando lugar a outros mais evoluídos, como é o caso dos oboés, clarinetes e fagotes. Também é de salientar a presença de instrumentos da família do saxofone.

As bandas, até há poucos anos, eram compostas por músicos amadores com pouca formação musical. Atualmente, a realidade é outra, existem muitos músicos com formação a nível de conservatórios e escolas profissionais, bem como muitos músicos formados em universidades que, além de serem elementos executantes, também dão aulas nas escolas de música das bandas, preparando novos elementos para o elenco das bandas como futuros alunos de música.

É de salientar também a revolução instrumental e musical que tem vindo a surgir nas bandas. A nível instrumental, muitas das bandas estão a incluir no seu elenco as cordas mais precisamente o violoncelo e o contrabaixo, o que vem trazer um novo timbre sonoro ao grupo. A nível musical, tem vindo a surgir repertório específico para estes ensembles, estando a ficar ultrapassadas as transcrições de óperas e aberturas de orquestra.

Também têm surgido misturas sonoras, grupos com bandas, com arranjos compostos para o momento, adaptando-se a música a outro público-alvo.

A “Orquestra” surge no século XVI, durante o renascimento, em que a música instrumental começou a ser praticada de forma autónoma. Os grupos instrumentais também foram, desde muito cedo, usados em cerimónias públicas, em lugares abertos, como nas festas romanas no Coliseu, onde eram usados grupos de cornetas.

O surgimento da orquestra está ligado a uma autonomia dos grupos instrumentais e ao desenvolvimento da cultura urbana e burguesa. Foi no início do período barroco que estes grupos apareceram como orquestra, com grupos instrumentais de timbre definido.

As orquestras do início do século XVII eram basicamente formadas por um naipe de instrumentos de cordas de arco. Nesta época já se podem ver as tendências que se afirmariam posteriormente no período clássico, ou seja: abandono da grande variedade de instrumentos antigos de sopros; a prática de escrever para cordas a quatro partes; a substituição da família das violas pela família dos violinos, tendo-se mantido no entanto, a “viola da braccio”.

O fim do período barroco coincide com uma grande mudança na construção dos instrumentos musicais, devido à novidade da afinação pelo sistema temperado que está ligado à consolidação do sistema tonal, baseado nas escalas maiores, nas escalas menores e nas suas transposições. Os instrumentos foram adaptados para salas cada vez maiores, perdendo em riqueza de timbres e ganhando em potência e homogeneidade sonora,

afinação, precisão, variação de dinâmica e articulação. A prática musical sai das igrejas e dos salões aristocráticos para os teatros e salas de concertos públicas. Por outro lado, seria abandonada a forte tradição do baixo contínuo feito pelo cravo e pelo alaúde com o fim do período barroco, sendo estes instrumentos substituídos por outros.

A orquestra adquiriu a sua forma atual, com o desenvolvimento da forma “*sonata*” e dos vários géneros da sinfonia, do quarteto de cordas e do concerto. Este período foi apelidado de classicismo.

No século XX, a orquestra seguiu a tendência de aumento na participação dos instrumentos de sopro que se foram melhorando pela incorporação de válvulas e pistões, levando a que estes instrumentos se tornassem totalmente cromáticos. O uso de instrumentos de metal de grande potência sonora e do aumento do número de sopros por cada naipe conduziu a um aumento considerável das cordas, originando uma orquestra de grandes dimensões. O aumento da potência sonora provocou o aumento do tamanho das salas de concerto e da sua capacidade de público. Por outro lado permitiu aos compositores uma gama muito maior de combinação de timbres.

Ao longo do século XX houve uma grande tendência para abandonar a orquestra enquanto meio privilegiado de expressão musical dos compositores do ocidente, tanto mais que se vivia um esgotamento criativo das formas musicais tradicionalmente associadas à orquestra, especificamente a ópera, a sinfonia, o concerto e o poema sinfónico. A harmonia tonal foi abandonada assim como a regularidade rítmica. A dificuldade em manter grandes orquestras esteve também associado a motivos económicos, nomeadamente à 1.ª Guerra Mundial (1914-1918) e às crises económicas que se seguiram.

A grande característica da orquestra do século XX é o aumento do número dos instrumentos de percussão, que ganharam muito em variedade, acompanhando a tendência geral de aumento da importância do fator timbre, face aos fatores melodia e harmonia.

1.8 Apresentação e discussão dos resultados

No âmbito do presente projeto, foi efetuado um inquérito, com o intuito de analisar quais as motivações dos alunos para frequentarem as aulas de conjunto.

Como já foi referido anteriormente, a análise das respostas às questões, foi possível a partir de um sistema de categorização, o qual define as orientações motivacionais dos alunos. Por uma questão de organização, os resultados serão apresentados a partir da questão número cinco, uma vez que as primeiras quatro perguntas são de carácter identificativo do aluno.

Assim de seguida, serão apresentados e discutidos os resultados obtidos com este estudo de investigação da seguinte forma:

- Análise estatística (quantitativa)
Questões 5, 6, 7, 8, 10 e 11
- Análise de conteúdo (qualitativa)

Questão 5. O que te levou a estudar música?

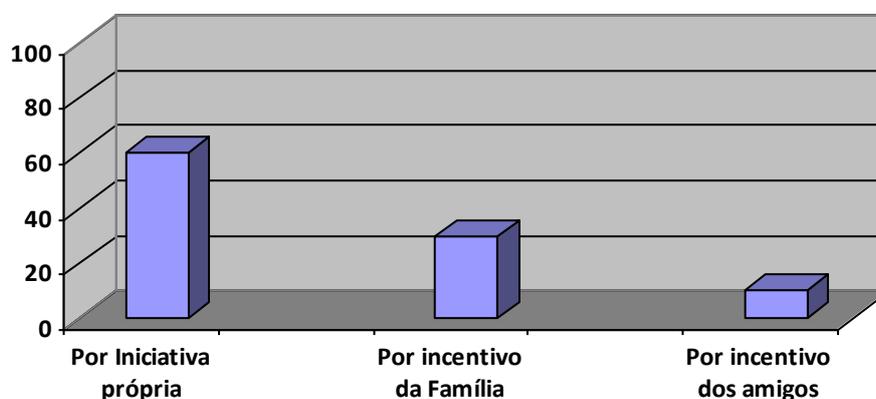


Gráfico 1: O que te levou a estudar música?

Da análise do gráfico 1, verifica-se que 60% dos alunos referiram que iniciaram os seus estudos musicais por iniciativa própria, sendo que 30% tiveram o incentivo dos pais ou de familiares, e 10% mencionou que foi por impulso dos amigos que decidiram aprender música.

Dos dados obtidos, poder-se-á dizer que quase da totalidade dos participantes da amostra, justificam ter começado a estudar música por vontade e iniciativa própria, revelando interesse pessoal pela aprendizagem da música. Ousamos dizer que estes alunos decidiram estudar música movidos por motivos intrínsecos, porque desejam conhecer ou aprender algo.

Questão 6. Qual o principal objetivo quando começaste a estudar música?

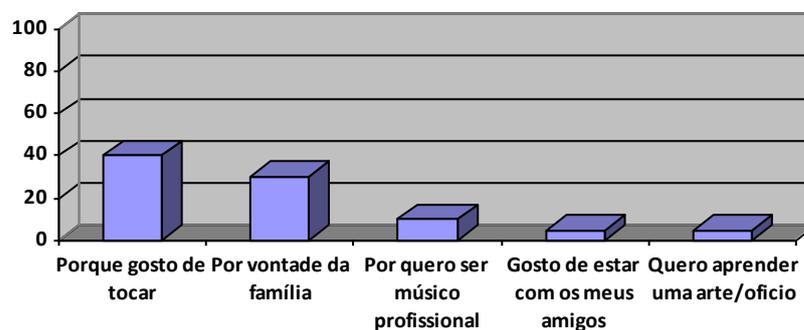


Gráfico 2: Qual o principal objetivo quando começaste a estudar música?

Como se constata no gráfico 2, 40% dos inquiridos consideram que o estudo da música é uma atividade séria e gostam de aprender a tocar, mas em contrapartida 30% dos inquiridos afirmam que estão aprender música por vontade dos familiares, 5% porque não quer deixar de estar com os amigos e por isso estudam música, mas só 10% responderam que querem ser músicos profissionais e outros 5% consideram a hipótese de aprender uma arte ou um ofício.

Contudo ao longo das respostas de alguns alunos consideram que é uma atividade de importante valor e que por vezes serve para ocupar os tempos livres.

Questão 7. Como avalia o grau de apoio fornecido, enquanto estudante?

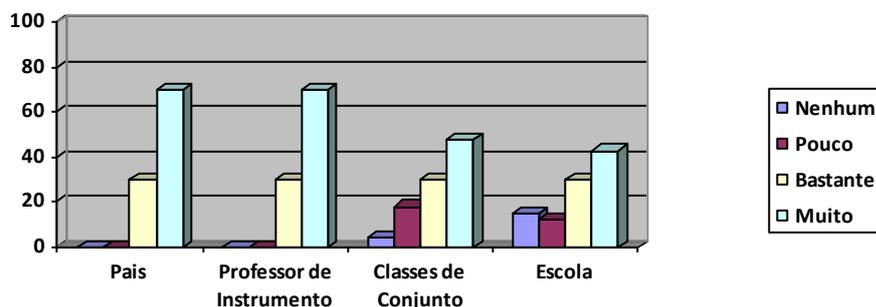


Gráfico 3: Como avalia o grau de apoio fornecido, enquanto estudante?

Segundo os resultados obtidos no gráfico 3, podemos afirmar que os alunos responderam que os pais e os professores de instrumento são importantes no seu percurso musical, sendo que para alguns dos alunos também responderam de forma satisfatória de que as classes de conjunto e a escola influenciam o seu percurso acadêmico.

Questão 8. Gostas de tocar a solo ou em conjunto?

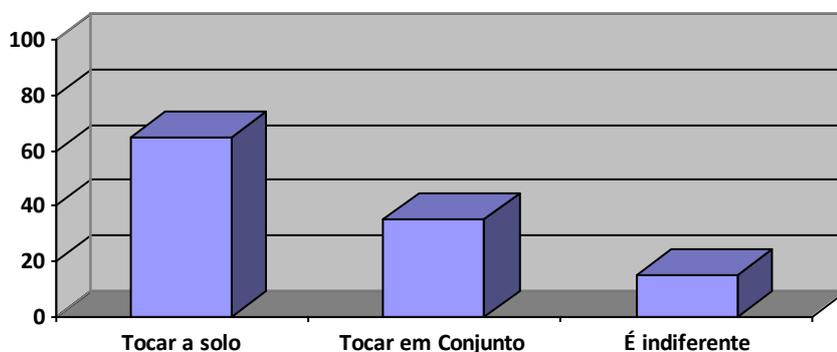


Gráfico 4: Gostas de tocar a solo ou em conjunto? Porquê?

Neste gráfico fica bem patente que maior parte dos alunos inquiridos preferem tocar a solo, uma vez que acham mais desafiador e aliciante tocar sozinho e em palco pois assim o público aprecia melhor a sua performance, e em contrapartida, foram poucos os alunos que consideram que tocar em conjunto para eles é mais confortável e desafiador na mesma, pois assim o resultado final da sua performance é avaliado num todo e não individualmente, mas também porque assim poderão sentir-se melhor em palco e os nervos são mais facilmente ultrapassados.

Note-se que foram muito poucos os alunos que responderam que para eles é indiferente, pois para eles qualquer situação é benéfica para demonstrar as suas qualidades musicais em palco.

Questão 9

Nesta questão foi-lhes pedido que organizassem um conjunto de propostas apresentadas, sobre as suas perspectivas sobre a disciplina de classe de conjunto.

Após a análise feita sobre as respostas obtidas surge em primeiro lugar melhorar a sua performance, em seguida aparece aquisição de experiência da prática do instrumento em conjunto, depois desenvolvimento e aquisição de conhecimentos na prática de música em conjunto, a seguir aparece a vontade de conhecer novos estilos musicais, assim como o desenvolvimento do interesse por criar e desenvolver a escrita de novos. Por fim em último surge a realização de concertos, intercâmbios e estágios, a vontade de desenvolver o interesse pela direção musical e artística.

Questão 10. Que importância tem a música de conjunto na tua formação enquanto aluno/músico?

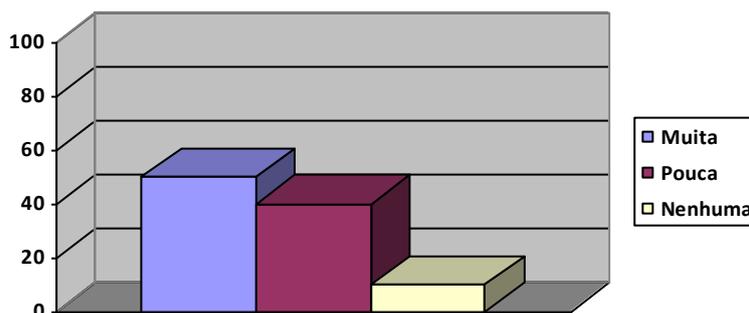


Gráfico 5: Que importância tem a música de conjunto na tua formação enquanto aluno/músico?

Os dados referidos no gráfico, refletem que 50% dos inquiridos são de opinião que a disciplina de classe de conjunto interfere e é importante na sua formação, mas em

contrapartida os restantes 50% dos inquiridos referem que para eles a classe de conjunto tem pouca ou mesmo nenhuma influência na sua formação.

Após a análise das respostas obtidas, foi interessante verificar que maior parte dos alunos que responderam de forma negativa a esta questão, nunca tiveram ou têm pouca experiência em tocar em conjunto.

Questão 11. O trabalho individual realizado na disciplina de instrumento melhora o nível do trabalho coletivo? E porquê?

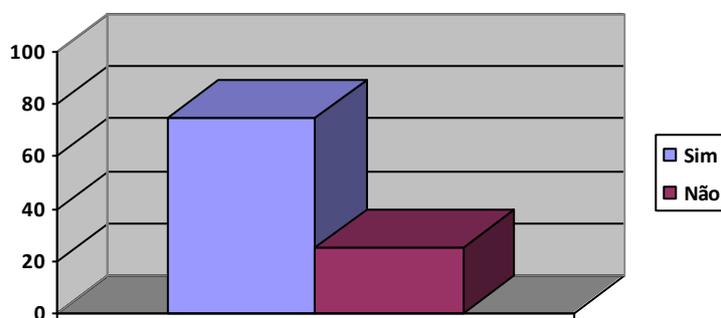


Gráfico 6: O Trabalho individual realizado na disciplina de instrumento melhora o nível do trabalho coletivo? E porquê?

Neste gráfico fica patente que os alunos consideram muito importante o trabalho que é realizado pelo professor de instrumento, uma vez que os alunos para além do trabalho de casa que lhes é pedido pelo professor, ainda trabalham para a disciplina de classe de conjunto e sendo assim com ajuda do professor sentem-se mais tranquilos na sua performance musical nas aulas de conjunto.

Também sobre esta questão forma vários os alunos que acharam que é um desperdício de tempo, assim como também acham que esse trabalho deve ser realizado individualmente e depois nas aulas de conjunto confrontar os professores sobre as dificuldades que lhes surgiram durante o sue estudo individualizado.

Foi interessante reparar que houve alguns alunos que embora tenham pouca ou nenhuma experiência a tocar em conjunto, consideram importante o trabalho de estudo individualizado aliado à ajuda e o apoio fornecido pelo professor de instrumento, para

que depois nas aulas de conjunto (orquestra ou coro), não haja quebras de ritmo e aprendizagem devido a questões técnicas.

Questão 12

Nesta questão foi perguntado aos alunos que participaram no Estágio de Orquestra de Sopros, que contributos lhes dão os concertos aos alunos para o seu desenvolvimento Individual.

As respostas obtidas foram deveras interessantes, pois todos afirmaram que lhes ajuda a tocar melhor, que os concertos são o principal objetivo do aluno/músico e que os mesmos trazem desafios e metas atingir como por exemplo aumento da autoestima, aumento da motivação para o estudo do instrumento, ajuda a desenvolver o gosto pela aprendizagem de novas músicas estilos e ritmos musicais que certamente nas aulas individuais quase nunca tocam, assim como ajuda a melhorar aspetos técnicos interpretativos do músico.

Conclusões Finais

A música de conjunto é facilitadora de aprendizagens musicais estruturais e expressivas. Além de possibilitar a compreensão da forma musical das peças, permite a tomada de consciência de aspetos como os contrastes rítmicos, a intensidade do som, e riqueza de timbres e a beleza global de cada música, aspetos relacionados com a expressão da música. Verifica-se a premissa de Swanwick (2008: 10), que refere que “ensinar só acontece se, conseqüentemente acontecer uma mudança no aprendiz”.

Verifica-se ainda a aplicação dos diferentes níveis previstos no desenvolvimento musical segundo Swanwick e Tillman em que claramente alguns alunos se situam ao nível dos materiais, a um nível manipulativo, enquanto outros ascendem a níveis superiores da expressão e até da forma (Swanwick, 2000).

Uma orquestra ou uma aula de conjunto instrumental ou coral potencia aprendizagens musicais ao nível do repertório. A seleção das músicas do projeto bem como os arranjos criados pelo professor têm relação com a motivação e disponibilidade dos alunos para a aprendizagem das peças e das respetivas partes. Efetivamente, no caso deste estudo, as peças utilizadas tiveram o reconhecimento dos alunos que manifestaram preferência e vontade de tocar, uma vez que sentiam facilidade na execução em algumas delas, assim como noutras de dificuldade maior se sentiam mais motivados para ultrapassar as dificuldades.

Pudemos também confirmar os méritos socializantes da disciplina de orquestra dando ao mesmo tempo prazer, segurança e confiança aos jovens músicos, quer no momento de estar em palco, como conjunto, quer na própria prestação individual. Através da prática orquestral, os alunos aprendem a interagir com o público, a respeitar os seus colegas, a aumentar o nível de disciplina voluntária e a responsabilidade individual pelo trabalho coletivo, tanto no contexto das aulas como nas apresentações públicas (concertos, audições, estágios).

A disciplina de orquestra cumpre, portanto, uma missão formadora por excelência. Desenvolve o sentido de responsabilidade a todos os níveis, o respeito pelos outros, o empenho na realização das tarefas, o crescimento de forma sustentada enquanto músicos e enquanto pessoas. Estes méritos formativos adquirem-se de tal forma que não se limitam ao espaço confinado pelas paredes da sala de aula ou de uma sala de ensaio. Os

alunos transportam consigo toda essa aprendizagem e vivência para a sua vida cotidiana, apresentando-se mais ricos e aptos para os desafios com que vão sendo confrontados ao longo do seu percurso formativo, com a possibilidade de transmitir a outros tudo aquilo que aprenderam.

Conclui-se, também, que os alunos aplicam e desenvolvem, na prática de conjunto de orquestra, os conhecimentos adquiridos a nível instrumental e não o contrário. É de referir que, muitos dos alunos têm tido hoje em dia a preocupação de não preencher os seus tempos livres, de maneira a não descurar a o estudo individual e a prática adquirida, não travando o desenvolvimento na perspectiva individual.

Em sùmula conclusiva, os resultados obtidos ajudaram a ter uma melhor percepção e compreensão das orientações motivacionais dos alunos para aprendizagem musical, concluindo-se que as mesmas se enquadram nas teorias da aprendizagem em geral.

Desta forma, atendendo às razões que levam os alunos a envolverem-se nas aprendizagens musicais, o estudo realizado revela que aprendizagem musical é motivada por diferentes motivos entre eles: as recompensas externas, a satisfação que a música expressa, o valor intrínseco, ou seja, o gosto, a curiosidade pessoal, a realização pessoal, dirigida pelas crenças nas capacidades e competências dos alunos na realização das tarefas, a individualidade, direcionada para um contexto de ensino mais individualizado, em que se observa o desejo de destaque para interação entre professores e alunos.

Referências Bibliográficas

- Arends, Richard (1995) *Aprender a Ensinar*. 1ª Edição. Lisboa: McGraw Hill
- Arends, Richard (2008) *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw Hill
- Hallam, S. (2002). *Musical Motivation: Towards a Model Synthesising the Research*. *Music Education Research*, 4, pp.225-244
- Jordan, A., Orison, C., & Stack, A. (2008). *Approaches to learning. A guide for teachers*. Berkshire e New York: Open University press e McGraw Hill
- Lemos, M. (1993). *A motivação no processo de ensino/aprendizagem em situações de aula*. Porto: FPCEUP
- Menezes, Natércia do Céu A.P. (2012) *Motivação de alunos com e sem utilização das TIC em sala de aula*. Dissertação de Mestrado
- O'Neill, S. A. (1999) Quais os motivos do insucesso de algumas crianças na aprendizagem musical? Motivação e Flow Theory. *Revista Música, Psicologia e Educação*, Vol.1, 35-43
- Philippe Perrenoud, 2002: *OS Sistemas Educativos e o Insucesso Escolar*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève
- Serra, A.V., Dias, C.A., Rodrigues, C., Teixeira, J.M., Relvas, J., Gomes, M.F. & Laranjeira, M. (1986). *Motivação e Aprendizagem*. (II). Porto: Contraponto Edições.
- Slavin, Robert E. (2003). *Educational Psychology. Teory and Practice*. 7ª ed., 10, United States of America: Pearson Education. ISBN 0-205-35143, pp. 329-332.
- Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa. McGraw Hill.
- Veríssimo, Lurdes (2013). *Melhorar a escola – Sucesso Escolar, Disciplina, motivação, Direção de Escolas e Políticas Educativas*. In Bolivar, António (et.al), *Motivar os alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda*. Porto: Universidade Católica Editora.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2000). *A educação artística e a promoção das artes, na perspectiva das políticas públicas. Relatório do grupo de contacto entre os ministérios da educação e da cultura*. Lisboa: Ministério da Educação.

Anexo A – Critérios de Avaliação do Departamento de Sopros do Conservatório de Música do Porto



Conservatório de Música do Porto

CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE AVALIAÇÃO DO DEPARTAMENTO DE SOPROS

CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE AVALIAÇÃO DO DEPARTAMENTO DE SOPROS

*Documento aprovado em reunião de departamento em 25 de Outubro de 2011 válido para 2010/2011
Documento revisto em reunião de departamento em 9 de Setembro de 2011 válido para 2011/2012*

Página 2



Conservatório de Música do Porto

CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE AVALIAÇÃO DO DEPARTAMENTO DE SOPROS

1. Competências específicas para o ensino básico

1.1 Competências a desenvolver por parte de um aluno no 1º grau

O aluno deve revelar ter desenvolvido e adquirido as seguintes competências:

- Trabalhar a aquisição de uma postura corporal e instrumental correcta, numa perspectiva de evitar tensões e contracções musculares, procurando ter uma adequada embocadura.
- Dominar os procedimentos elementares da técnica instrumental do respectivo instrumento: pulsação com apoio, pulsação sem apoio.
- Dominar todo o registo médio e grave.
- Ser capaz de coordenar ambas as mãos.
- Compreender e dominar progressivamente o ritmo e a métrica musical.
- Adquirir progressivamente a capacidade de concentração e autonomia para o estudo individual.
- Saber montar e desmontar convenientemente o instrumento.

1.2 Competências a desenvolver por parte de um aluno no 2º grau

O aluno deve revelar ter desenvolvido e adquirido as seguintes competências:

- Desenvolver a aquisição de uma postura corporal e instrumental, bem como respectiva embocadura correctas.
- Ser capaz de coordenar ambas as mãos.
- Dominar com segurança as tonalidades Maiores e menores até dois acidentes e respectivos harpejos.
- Executar convenientemente em legatto e staccato.
- Compreender e dominar progressivamente o ritmo e a métrica musical.
- Ser capaz de desenvolver gradualmente a velocidade e a regularidade da pulsação, integrando o uso do metrónomo no estudo diário.
- Desenvolver progressivamente a leitura musical no instrumento.
- Adquirir progressivamente a capacidade de concentração e autonomia para o estudo individual.

1.3 Competências a desenvolver por parte de um aluno no 3º grau

O aluno deve revelar ter desenvolvido e adquirido as seguintes competências:

- Possuir uma correcta postura corporal e instrumental.
- Ser capaz de coordenar ambas as mãos.
- Dominar com segurança as tonalidades Maiores e menores até quatro acidentes e respectivos harpejos com escala cromática.
- Ser capaz de utilizar o instrumento em toda a sua extensão.
- Compreender e dominar o ritmo e a métrica musical.
- Ser capaz de desenvolver gradualmente a velocidade e a regularidade da pulsação, integrando o uso do metrónomo no estudo diário.
- Desenvolver a capacidade para compreender e interpretar algumas formas musicais simples e diferentes estilos musicais.
- Dominar progressivamente os diferentes parâmetros da execução e interpretação musical: dinâmica, timbre, articulação, sentido de frase.
- Possuir um controle básico da sonoridade.

Documento aprovado em reunião de departamento em 25 de Outubro de 2011 válido para 2010/2011
Documento revisto em reunião de departamento em 9 de Setembro de 2011 válido para 2011/2012

Página 3



Conservatório de Música do Porto

CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE AVALIAÇÃO DO DEPARTAMENTO DE SOPROS

- Ser capaz de afinar o instrumento com outros (por ex. com piano).
- Ter a capacidade de desenvolver a concentração e autonomia para o estudo individual.
- Trabalhar a leitura musical no âmbito do instrumento.

1.4 Competências a desenvolver por parte de um aluno no 4º grau

O 4º grau é um ano de desenvolvimento e aprofundamento das competências do 3º grau, mas é também um ano de preparação para o final do Curso Básico de instrumento.

1.5 Competências específicas de um aluno no final do Curso Básico

O aluno deve revelar ter desenvolvido e adquirido as seguintes competências:

- Possuir uma correcta postura corporal e instrumental;
- Dominar com segurança a sonoridade e os aspectos técnicos essenciais do instrumento.
- Conhecer e dominar os vários registos do respectivo instrumento, em toda a sua extensão;
- Compreender e dominar o ritmo e a métrica musical;
- Possuir um apurado sentido da pulsação, assim como um domínio seguro da velocidade. O uso do metrónomo como estratégia para o desenvolvimento da velocidade e regularidade de pulsação deve estar interiorizado por parte do aluno;
- Compreender e dominar de forma criteriosa os diferentes parâmetros da execução e interpretação musical: dinâmica, timbre, articulação, sentido de frase;
- Compreender a lógica das posições auxiliares ao serviço da técnica musical;
- Possuir a capacidade para compreender e interpretar as diferentes formas musicais, tipos de estilo e de carácter do seu repertório;
- Ter facilidade de leitura musical no âmbito do instrumento;
- Reconhecer os elementos indicativos da expressão musical no decorrer da partitura;
- Ser capaz de usar gradualmente o *vibrato* (nos casos em que haja lugar) como recurso expressivo;
- Ser capaz de afinar convenientemente o instrumento quando executado em música de câmara ou orquestra.
- Ser capaz de escolher os materiais adequados para uma boa sonoridade (palhetas, boquilha, abraçadeira, etc.)
- Desenvolver a capacidade auditiva e a capacidade crítica;
- Ser capaz de memorizar as obras do seu repertório;
- Ter a capacidade de autonomia e de concentração;
- Desenvolver a capacidade performativa em palco.



Conservatório de Música do Porto

CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE AVALIAÇÃO DO DEPARTAMENTO DE SOPROS

2. Competências específicas para o ensino secundário

O acesso ao ensino secundário será efectuado nos termos do preceituado na Portaria 690/2009 de 25 de Junho mediante a realização de uma prova obrigatória cuja matriz será apresentada pela escola obrigatoriamente até final do segundo período e cujo acesso depende da obtenção de nota positiva.

O aluno, até ao final do curso complementar, deve revelar ter desenvolvido e adquirido as seguintes competências:

- Possuir uma correcta postura corporal e instrumental;
- Ser possuidor de uma sólida formação técnica e musical, no instrumento;
- Compreender e dominar com segurança os diversos estilos e formas musicais;
- Compreender e dominar de forma segura e criteriosa os diferentes parâmetros da execução e interpretação musical: dinâmica, timbre, articulação, pulsação, sentido de frase, ataque;
- Ser capaz de fazer um uso criterioso do *vibrato* como recurso expressivo;
- Ter capacidade para compreender e interpretar os diferentes tipos de carácter do seu repertório;
- Possuir autonomia para estudar e construir uma interpretação musical de uma obra;
- Ser capaz de memorizar as obras do seu repertório;
- Ser capaz de improvisar, ainda que de forma elementar, em vários estilos;
- Possuir noções básicas de ornamentação;
- Possuir capacidade crítica fundamentada relativamente a uma interpretação;
- Ser criativo numa perspectiva de desenvolvimento de uma personalidade artística;
- Conhecer o repertório e literatura essencial do seu instrumento;
- Demonstrar uma atitude performativa em palco.



Conservatório de Música do Porto

CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE AVALIAÇÃO DO DEPARTAMENTO DE SOPROS

3. Avaliação

3.1 Avaliação contínua

É feita avaliação no final de cada período. A classificação é expressa:

- Em nomenclaturas **qualitativas** para o preparatório (iniciações): Não Satisfaz, Satisfaz, Bom e Muito Bom;
- Em **níveis** de 1 a 5 para os 2º e 3º ciclos do ensino básico;
- Em **valores** para o ensino secundário.

Existirá sempre um somatório ponderado dos vários mecanismos de avaliação inscritos no âmbito da avaliação contínua.

A **avaliação contínua** não se restringe apenas à sala de aula, abrange evidentemente outros contextos escolares e extra escolares; assim, a realização das provas de avaliação, a participação em audições, concertos, masterclasses, concursos e outros projectos por parte dos alunos são factores importantes a ter em conta no processo de avaliação.

3.2. Provas de avaliação

As provas de avaliação de cada instrumento, de carácter obrigatório, para os níveis Básico e Complementar, realizar-se-ão no final do ano lectivo nos Prep. IV, 1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º e 8º graus, de acordo com o estipulado actualmente no grupo disciplinar.

Estas provas deverão, sempre que possível, realizar-se no horário lectivo do aluno.

Os júris deverão ser constituídos, no mínimo, por dois professores, à excepção dos 5º e 8º graus onde deverão estar obrigatoriamente 3 professores.

As provas internas constituem um dos elementos da avaliação contínua, tendo um peso de 25% na avaliação final de cada aluno, no grau respectivo, à excepção do 5º grau / 9º ano que terá um peso de 30%. No 8º grau, o peso da prova será de 50 % e o conteúdo da mesma será sob a forma de um programa de recital.

As matrizes respectivas, aprovadas no grupo deverão ser devidamente publicitadas.



Conservatório de Música do Porto

CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE AVALIAÇÃO DO DEPARTAMENTO DE SOPROS

4. Critérios específicos de avaliação

4.1 Critérios na avaliação contínua

4.1.1. Atitudes (Comportamento e interesse do aluno pela actividade musical) = SABER ESTAR

- Assiduidade, pontualidade;
- Interesse e empenho;
- Participação e cooperação;
- Relacionamento com o professor e com os colegas;
- Responsabilidade pela apresentação do material necessário na sala de aula.

4.1.2. Conhecimentos, Capacidades e Performance = SABER FAZER

4.1.2.1. Conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas

- Concentração;
- Autonomia;
- Estudo individual e trabalho de casa;
- Progressão contínua e gradual na aprendizagem;
- Aquisição e aplicação das competências específicas definidas para os diferentes graus da disciplina de Instrumento (domínio técnico do instrumento, desenvolvimento motor e capacidade de leitura);
- Memória musical;
- Criatividade e interpretação musical;
- Capacidade crítica.

4.1.2.2. Performance

- Participação e desempenho em audições, concertos, concursos, masterclasses e outros projectos;
- Provas de avaliação.

4.2 Critérios de avaliação em provas

- Segurança de execução;
- Domínio do estilo e do carácter do repertório;
- Sentido de frase;
- Qualidade da sonoridade;
- Domínio dos diversos parâmetros da execução e interpretação musical: dinâmica, timbre, articulação, pulsação, ataque;
- Criatividade;
- Memória;
- Postura corporal e instrumental;
- Capacidade performativa;
- Dificuldade do programa.



Conservatório de Música do Porto

CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE AVALIAÇÃO DO DEPARTAMENTO DE SOPROS

5. Critérios gerais de avaliação

Os critérios gerais de avaliação são aqueles que são aprovados anualmente em Conselho Pedagógico tendo por objectivo a avaliação geral do aluno no cômputo do Saber Estar e do Saber Fazer.

5.1. Ensino Básico 1º ciclo (Iniciações/Preparatório)

Saber Fazer = 80%

Saber Estar = 20%

5.2. Ensino Básico 2º e 3º ciclo (1º grau /5º ano ao 5º grau/9º ano)

Saber Fazer = 85%

Saber Estar = 15%

5.3. Ensino Secundário (6º grau/10º ano ao 8º grau/12º ano)

Saber Fazer = 90%

Saber Estar = 10%

*Documento aprovado em reunião de departamento em 25 de Outubro de 2011 válido para 2010/2011
Documento revisto em reunião de departamento em 9 de Setembro de 2011 válido para 2011/2012*

Página 8

Anexo B – Inquérito por Questionário



Questionário

1. Sexo (assinale com um x) **Masculino** **Feminino**
-
2. Idade: _____
3. Habilitações literárias (assinale com um x):
- 2º Ciclo do Ensino Básico
- 3º Ciclo do Ensino Básico
- Ensino Secundário
- Ensino Superior
4. Que idade tinha quando começou a estudar um instrumento? _____
5. Que instrumento estudaste ou ainda estudas na Academia/Conservatório/Escola de Música da Banda?
- _____
- _____
6. Começaste a estudar música por (assinale com um x uma ou mais respostas):
- Influência/vontade dos pais
- Influência dos colegas
- Iniciativa própria
- Outro (s) motivo (s) _____
7. Qual o principal objectivo quando começaste a estudar música?
- _____
- _____
- _____
- _____

8. Como avalias o grau de apoio fornecido, enquanto estudante (assinale com um x):

	Nenhum	Pouco	Bastante	Muito
Pais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Professor (es) de Instrumento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Classes de Conjunto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Quais são as tuas perspectivas com a disciplina de classe de conjunto (coloca por ordem numérica das mais importantes para as menos importantes para ti):

1. Melhorar a minha performance em grupo; _____
2. Obter experiência da prática do meu instrumento com outros; _____
3. Adquirir experiência em grupo; _____
4. Desenvolver a prática de música em conjunto; _____
5. Tocar diferentes estilos musicais; _____
6. Desenvolver o meu interesse para criar e desenvolver novos arranjos musicais; _____
7. Conhecer e desenvolver o meu interesse pela direcção musical; _____
8. Realizar concertos e intercâmbios; _____
9. Participar em concertos e estágios; _____

10. Que importância tem a música de conjunto na tua formação enquanto aluno/músico?

11. O trabalho individual realizado na disciplina de instrumento melhora o nível do trabalho colectivo? E Porquê?

12. Que contributos dão os concertos aos alunos para o seu desenvolvimento individual?

Muito obrigado pela colaboração prestada no preenchimento deste questionário

Anexo C – Ficha de Inscrição na Atividade

FICHA DE INSCRIÇÃO

Nome: _____

Data de Nascimento: ____/____/____

Morada: _____

Código Postal: _____ Localidade: _____

Email: _____ telem: _____

Habilidades Musicais _____

Instrumento: _____

Tomei conhecimento da participação do meu educando no 2º Estágio de Orquestra de

Sopros do Centro Cultural de Amarante de 21 a 24 de Março de 2025.

Data: ____/____/____

(Assinatura do encarregado de educação)

**2.º Estágio de Orquestra de Sopros do
Centro Cultural de Amarante**



De 21 a 24 de Março

No Centro Cultural de Amarante

Apoios:



- **Enquadramento**
Este estágio pretende promover proficiências em execução, aquisição de competências técnicas e o intercâmbio de experiências e saberes entre os alunos e os professores de instrumento de apoio do CCA.
 - **Objetivos**
 - Aprofundar o nível artístico e interpretativo dos alunos;
 - Fomentar nos alunos a capacidade de trabalhar repertório num curto espaço de tempo;
 - Proporcionar a oportunidade de os alunos experimentarem diferentes metodologias de trabalho;
 - Sensibilizar para a importância dos aspetos comportamentais no trabalho de conjunto;
 - **Dualidades**
Alunos, ex-alunos do CCA.
 - **Presenças admitidas e estatísticas da seleção**
Em caso de haver excedentes de candidaturas em alguns níveis, haverá lugar a uma prova, a comunicar com antecedência.
Os alunos serão selecionados tendo em conta as suas aptidões musicais;
 - **Preços:** Alunos/ex-alunos do CCA – 10 euros, alunos externos – 20 euros;
O valor da propina deverá ser entregue no ato da inscrição;
 - **Carta de Declaração**
Os participantes receberão o respetivo diploma comprovativo de participação.
 - **Finalização**
 - Data: de 21 a 24 de Março de 2016;
 - Horários:
 - 21 Fêra (21 de Março) – 9h00 às 12h00 (teor), 14h às 16h00 (pratic), das 17h às 19h (teor);
 - 22 Fêra (22 de Março) – 9h00 às 12h00 (teor), 14h às 16h00 (pratic), das 17h às 19h (teor);
- **Mostras convidado**
Artístico Laila: natural de Freamunde deu os primeiros passos na música com o seu pai José Luís Leal Pacheco. Mãe também ingressou na AITPAVE, convidada, em 2004, a sua Uoandatura de Trombone na ESMAL. Foi concertos com a Orquestra Sinfónica da AITPAVE, Orquestra de Sopros da AITPAVE, Orquestra Sinfónica-ESMAL, Orquestra Filarmónica das Beiras e Orquestra Nacional do Porto. Lecionou no Ensino Secundário na EB 2/3 de Vila Verde-Braga e na EB 2/3 Nadir Afonso Chaves, Leiria e, ainda, a disciplina de educação musical no ensino primário no Conselho Municipal de Louzã, foi professora de educação musical no Conservatório de Música de Penafiel, professor de Trombone e de Orquestra de Sopros na Escola Municipal de Música da Póvoa do Varzim, na Academia de Música de Arouca, Escola de Artes da Barcelos, Conservatório de Música de Barcelos e Conservatório de Música de Felgueiras.
Participou em diversos master classes de metais de trombone, orientados pelo quinto de metais do Porto, Spanish Brass Lur Mendiz, Jonathan Piquen e Emilio Costinho, frequentou o curso de maestro de Bandas e como pedagogo em 2002, e terminou um dos profissões orientadas do Estágio de Orquestra e Sopros do Conservatório do Vale do Sousa.
Atualmente leciona trombone no Conservatório do Vale do Sousa-Louzã e no Centro Cultural de Amarelos. Encorajou a frequentar o curso de Maestro do Ensino da Música, via instrumento, na Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo do Porto.

