



**CATÓLICA PORTO**  
**ARTES**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**  
**Escola das Artes**

*CONSTRUÇÃO DO PROGRAMA DA DISCIPLINA DE ORQUESTRA DA  
ESCOLA PROFISSIONAL ARTÍSTICA DO VALE DO AVE*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para  
obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música

*Luís Filipe Carvalho Machado*

**Porto, Junho 2013**



# CATÓLICA PORTO

## ARTES

### UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

#### Escola das Artes

*CONSTRUÇÃO DO PROGRAMA DA DISCIPLINA DE ORQUESTRA DA  
ESCOLA PROFISSIONAL ARTÍSTICA DO VALE DO AVE*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para  
obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música

*Luís Filipe Carvalho Machado*

**Trabalho efetuado sob a orientação de**

*Professor Doutor Paulo Antunes  
e coorientação de Mestre Cesário Costa*

**Porto, Junho 2013**

## **Resumo**

A presente dissertação tem como finalidade a construção de um programa para a disciplina de Orquestra dos cursos Básico de Instrumentista de Cordas (3º ano), Instrumentista de Cordas e Tecla e Instrumentista de Sopro e Percussão, da Escola Profissional Artística do Vale do Ave – ARTAVE.

A partir da prática e experiência do autor como aluno desta disciplina de 1992-1996, da sua prática pedagógica a lecionar esta disciplina desde 2005, da consulta de outros especialistas nesta área e da revisão bibliográfica realizada, pretende-se construir um plano de ação que visa facilitar a aprendizagem seguindo uma dada linha e sequência.

A orientação metodológica seguida fez a opção pelas abordagens qualitativas, mais concretamente a análise documental.

Para a elaboração deste programa a investigação realizada centrou-se em dois pontos principais: (1) na identificação das competências necessárias para um instrumentista de orquestra, (2) na explicação das orientações metodológicas consideradas na elaboração do programa.

## **Abstract**

The present dissertation has the purpose of building an educational program for the Orchestra Subject for the courses Basic String Instrumentalist (3<sup>rd</sup> year), String Instrumentalist and Wind Instrumentalist of the Escola Profissional Artística do Vale do Ave – ARTAVE.

Based on the author experience as a student of this subject in ARTAVE from 1992-1996 and his pedagogical practice, who teaches this subject since 2005, the advice of expertise's in this area and supported by literature review, the author aims to build an action plan that will promote learning experiences following a given line and sequence.

The methodological orientation model followed chooses the qualitative approaches namely document analysis.

To create this program the research focused on two main points: (1) the identification of the skills needed for an orchestral musician, (2) the explanation of methodological guidelines considered in developing an educational program.

## ÍNDICE

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	1
1.1 Objetivos da investigação .....	2
1.2 Metodologia adotada.....	3
1.3 Organização do trabalho .....	4

### PARTE UM

<b>2. PERSPETIVA HISTÓRICA</b> .....	7
2.1 A orquestra.....	7
2.2 Origem e desenvolvimento em Portugal.....	8
2.3 Na Artave .....	9
2.3.1 Modelo de Funcionamento.....	11

<b>3. DESAFIOS DO ENSINO ORQUESTRAL</b> .....	14
3.1 Gestão da Sala de Aula .....	14
3.2 Planificação.....	16
3.3 Avaliação .....	18
3.4 Critérios para a seleção de repertório.....	19
3.4.1 Considerações Técnicas .....	20
3.4.2 Considerações Musicais .....	20
3.4.2.1.Estilo clássico (1750-1820) .....	21
3.4.2.2.Estilo romântico (1820-1900).....	21
3.4.2.3.Impressionismo (1875-1925).....	22
3.4.2.4.A segunda escola de Viena (1903-1925).....	22
3.4.3 Duração do repertório.....	23
3.4.4 Envolvimento dos alunos no processo de escolha .....	24

## PARTE DOIS

<b>4. ESTUDO DA PROFISSÃO DE INSTRUMENTISTA DE ORQUESTRA</b> .....	25
4.1 O processo de admissão para uma orquestra .....	25
4.2 Competências .....	26
4.2.1 Timbre .....	26
4.2.2 Afinação .....	28
4.2.3 Equilíbrio sonoro.....	28
4.2.4 Precisão rítmica .....	29
4.2.5 Interpretação musical .....	30
4.2.5.1.Tempo .....	31
4.2.5.2.Estilo musical.....	31
4.2.6 Acompanhamento.....	34
4.3 Competências sociais (Atitudes).....	35

## PARTE TRÊS

<b>5. O PROGRAMA: ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	36
5.1 Contextualização do programa no sistema educativo português .....	36
5.2 Elementos constituintes do programa .....	37
5.2.1 Competências .....	38
5.2.2 Objetivos de Aprendizagem .....	38
5.2.3 Conteúdos.....	40
5.2.4 Avaliação.....	40

## PARTE QUATRO

<b>6. PROPOSTA DE PROGRAMA</b> .....	42
6.1 Orgânica geral.....	43
6.1.1 Caraterização da disciplina.....	44
6.1.2 Visão geral do programa .....	45
6.1.3 Competências a desenvolver .....	46
6.1.4 Orientações metodológicas/Avaliação .....	47

6.2 Unidades didáticas/Módulos .....	49
6.2.1 Competências de execução musical .....	51
6.2.2 Competências sociais .....	57
6.2.3 Recursos: Roteiro de obras para referência.....	58
<b>7. CONCLUSÃO.....</b>	<b>62</b>
Bibliografia.....	65

## **Lista de Abreviaturas**

Artave – Escola Profissional Artística do Vale do Ave

BIC – Curso Básico de Instrumentista de Cordas

BIS – Curso Básico de Instrumentista de Sopro

CCM – Centro de Cultura Musical

EPM – Escolas Profissionais de Música

ICT – Curso Instrumentista de Cordas e Tecla

ISP – Curso Instrumentista de Sopro e Percussão

## **Índice de Figuras**

1. Critérios de escolha do repertório.....	23
2. O processo de escolha do repertório.....	24

## **Índice de Quadros**

1.Hierarquia e nível de participação dos vários intervenientes.....	4
2.Plano de estudos atual na Artave dos cursos BIC, ICT, ISP – Componente de Formação Técnica.....	11
3. Acentos e Articulação.....	32
4. Dinâmicas.....	33



# 1. INTRODUÇÃO

Este trabalho de investigação insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino da Música. É um estudo desenvolvido no contexto da disciplina de orquestra da Escola Profissional Artística do Vale do Ave – Artave.

A Artave é um dos inovadores projetos educativos que surgiram no final da década de oitenta (1989) com a promulgação do decreto-lei n.º 26/89 de 21 de Janeiro. Os promotores desta iniciativa foram: Governo, Ministério da Educação, Gabinete de Educação Tecnológica Artística e Profissional (GETAP), agentes locais; autarquias, associações, cooperativas, sindicatos, fundações e agentes educativos; diretores pedagógicos, professores e formadores (Anespo).

Passados 23 anos do início das escolas profissionais constata-se, que contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento cultural, económico e social das regiões onde estão inseridas, para a dupla qualificação escolar e profissional de 600 mil jovens, para a redução do insucesso e abandono escolar e redução das margens de exclusão social (*Ibid.*).

Integrada neste projeto educativo surge em 1990 a disciplina de orquestra na Artave com a criação de uma orquestra de cordas que se viria a transformar em orquestra sinfónica no ano seguinte. Em 2007, a quando da reforma curricular das Escolas Profissionais de Música (EPM), esta disciplina passa a integrar o currículo dos cursos de Instrumentista de Cordas e Tecla e Instrumentista de Sopro e Percussão, componente de formação técnica (Portaria n.º 220/2007 e n.º 221/2007 de 1 Março).

Apesar dos Decretos-Lei promulgados pelo Ministério da Educação, em Diário da República, (Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro, Decreto-Lei n.º 70/93, de 10 de Março e n.º Decreto-Lei n.º 4/98) estabelecerem as diretrizes de funcionamento das EPM, em relação aos programas da disciplina de Orquestra e de outras da componente de formação técnica e científica, até o presente momento não existem.

Perante esta realidade, e que apesar dela o ensino da música nas EPM tem funcionado com sucesso ao longo de décadas, penso que a constatação que Ralph Tyler

faz reconhecendo que, *sem dúvida muito trabalho de qualidade tem sido feito pelos professores do ensino artístico mesmo sem ter uma conceção clara de objetivos tem um sentido intuitivo do que é ensinar bem, que recursos são importantes, que assuntos se devem abordar e como os apresentar de forma eficaz aos seus alunos* (Tyler, 1949, p. 3) explica este facto.

Como professor desta disciplina desde 2005 sinto a necessidade de ter um plano de ação estruturado que clarifique não só os conteúdos que devem ser ensinados mas que apresente de uma forma completa o percurso da aprendizagem, do ponto de partida ao objetivo final. Esta necessidade advém da minha experiência no terreno, a lecionar esta disciplina de natureza performativa cujo foco principal tendencialmente se centra no desenvolvimento da técnica e do repertório. Por outro lado, há uma necessidade de clarificar perante os alunos as competências que estes devem desenvolver, a fim de que estes não só as desenvolvam mas se saibam situar no seu processo de aprendizagem. Neste sentido, impõe-se a existência de um plano de ação pedagógica que oriente e promova o desenvolvimento de competências em todos os aspetos da aprendizagem musical no contexto de orquestra.

## **1.1. Objetivos da investigação**

O objetivo central deste trabalho é a construção de um programa para a disciplina de orquestra Artave da Escola Profissional Artística do Vale do Ave. Pretende-se que este programa seja orientado para a aquisição de competências básicas que todos os instrumentistas de orquestra devem possuir, que seja promotor de uma aprendizagem musical que apesar de circunscrita ao contexto de orquestra, vá além do desenvolvimento técnico e do repertório.

## 1.2. Metodologia adotada

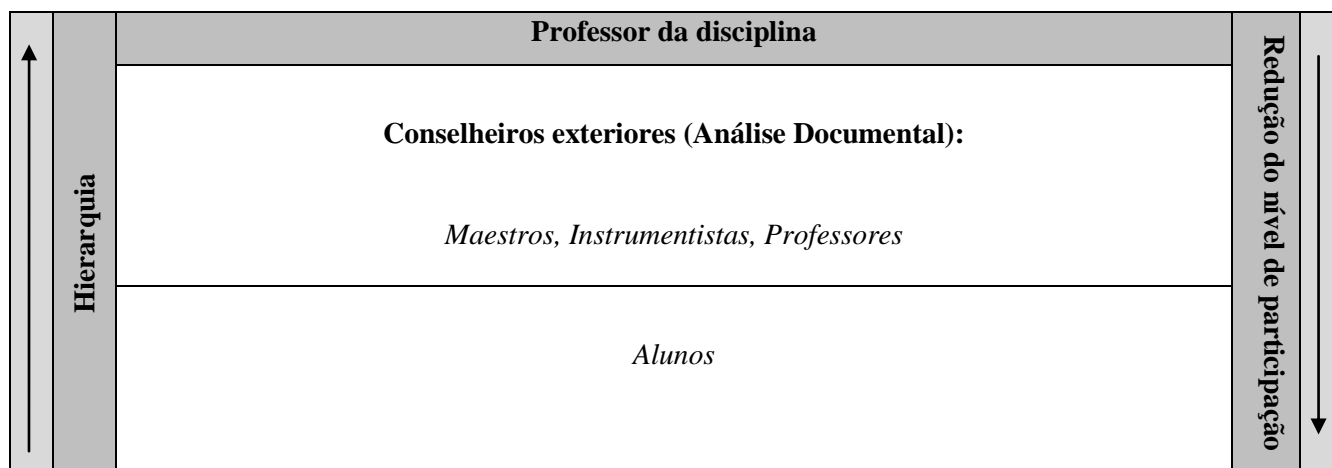
Para atingir os objetivos principais deste trabalho de investigação, optou-se por numa fase inicial por fazer um estudo da profissão de instrumentista de orquestra, com o objetivo de dar resposta às seguintes questões: O que é que os alunos deverão saber no final do curso (conhecimentos); o que devem ser capazes de fazer (aptidões); e que tipo de pessoa se devem tornar (atitudes). Para este efeito fez-se uma análise documental a um conjunto de diversos documentos caracterizadores da profissão de instrumentista de orquestra (Adey, 1998; Casey, 1993; Channing, 2003; Davis, 2006; Gillinson & Vaughan, 2003).

O autor J. Chaumier (cit. in Bardin, 2008 p. 47) define a análise documental como *uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência*. Para Bardin (2008) este tipo de análise é uma fase preliminar para a construção de um banco de dados e tem por objetivo a apresentação de informação sistematizada para consulta ou para armazenamento. Através desta operação foi possível identificar elementos comuns nas fontes consultadas, permitindo dar resposta às três questões acima levantadas.

Após esta análise, passou-se a uma segunda fase que foi a construção do programa. Rogers (2002) identifica duas abordagens possíveis na elaboração de programas de ensino, a “clássica” e a “participativa”. O modelo clássico é baseado no ensino por objetivos, ou seja, o programa visa promover a mudança de comportamento no aluno, apresentando de uma forma bem definida as metas de aprendizagem assim como os conhecimentos e aptidões necessários para as atingir. Por outro lado, a abordagem participativa, de natureza mais aberta, assenta no pressuposto de que toda a planificação de ensino-aprendizagem deve ser centrada no aluno.

Apesar das diferenças entre abordagens, estas complementam-se. Neste sentido, na construção do programa da disciplina de orquestra ambas as abordagens foram tidas em consideração. Ao nível de participação na construção deste programa, o autor deste trabalho assume o papel principal na tomada de decisões, sustentado pela análise documental de outros especialistas na área como: maestros, instrumentistas e

professores. Do ponto de vista hierárquico os alunos assumem o papel principal, sendo o programa centrado nestes. O Quadro 1 faz esta representação.



Quadro 1 - Hierarquia e nível de participação dos vários intervenientes

### 1.3. Organização do trabalho

O presente trabalho de investigação desenvolve-se em quatro partes que, de seguida, se apresentam.

Na *Primeira Parte – A disciplina de orquestra*, procura-se através da revisão da literatura, desenvolver reflexões sobre ensino desta disciplina. Esta primeira parte é objeto de três capítulos, assim estruturados:

No *capítulo 1* é identificada a motivação e pertinência deste estudo, são estabelecidos os objetivos da investigação, descrita a metodologia de investigação adotada e apresentada a organização do trabalho.

O *capítulo 2 – Perspetiva Histórica*, aborda os seguintes temas:

No primeiro tema, as *Origens da orquestra como grupo performativo*, foca-se a origem do termo orquestra com a identificação temporal de quando este ficou finalmente associado ao conjunto instrumental que conhecemos nos dias de hoje.

No segundo tema, aborda-se *A origem e desenvolvimento do ensino orquestral em Portugal*. Procura fazer-se uma sucinta perspetiva histórica da disciplina de orquestra, expondo como se processou a sua origem e alguns fatores que contribuíram para a sua afirmação como parte integrante dos currículos das escolas de música em Portugal. Sempre que possível estabelece-se um referencial comparativo com outros países como os E.U.A e Inglaterra.

O terceiro tema *Na Artave* aborda as origens e o funcionamento da disciplina no contexto específico da Artave. É caracterizada a disciplina com especial ênfase nas suas especificidades, expondo o seu modelo de funcionamento e o perfil dos alunos que a integram.

No capítulo 3 – *Os Desafios do ensino de orquestra* são apresentados em quatro níveis: (1) Gestão da sala de aula, (2) Planificação (3) Avaliação e (4) seleção do repertório.

No tema *gestão da sala de aula* é apresentada a definição do conceito de turma, as suas características, estabelecendo a ligação das que mais se evidenciam na disciplina de orquestra.

No tema *Planificação* é identificada do ponto de vista teórico a necessidade da planificação, os elementos constituintes e diferentes níveis a considerar na sua elaboração. São apresentadas algumas orientações metodológicas ao nível da diferenciação pedagógica, concluindo com dois fatores adicionais e específicos da disciplina de orquestra relacionados com (1) a necessidade de parte da planificação ser feita de forma colaborativa com os professores da componente de naipe<sup>1</sup> e (2) com a imprevisibilidade inerente aos concertos realizados fora da escola.

O tema *Avaliação* aborda os desafios relacionados com a avaliação na disciplina de orquestra que se traduzem na constatação da não existência de instrumentos de avaliação objetivos e da necessidade de encontrar processos de avaliação adequados. No final são apresentadas possíveis soluções que visam uma avaliação objetiva e eficaz.

---

<sup>1</sup> Sobre componente de naipe ver página 12.

O quarto e último tema deste capítulo *Critérios para seleção de repertório* desenvolve-se em quatro pontos. Partindo da explicitação teórica do conceito de repertório, segue-se uma reflexão sobre a forma como os princípios de ordem técnica e musical, a duração do repertório e o envolvimento dos alunos no processo de escolha devem influenciar a escolha final do repertório a executar.

Na *Segunda Parte*, apresentam-se os resultados obtidos no estudo da profissão realizado, desenvolvendo-se num capítulo.

No capítulo 4 - *Estudo da profissão de Instrumentista de Orquestra*, é descrito o processo de admissão para uma orquestra com as suas variáveis a que os instrumentistas de orquestra por norma estão sujeitos. No segundo tema deste capítulo, são identificadas as competências básicas necessárias a todos os instrumentistas de orquestra

A *Terceira Parte – O Programa*, é objeto de um capítulo.

O capítulo 5 – *Enquadramento teórico do programa*, visa contextualizar o programa no sistema educativo português, apresentando os elementos que o compõem (Competências, Objetivos de aprendizagem, Conteúdos e Avaliação) assim como critérios de ordem genérica pelos quais a construção do programa da disciplina de orquestra se orientou.

A *Quarta Parte* desenvolve-se num capítulo.

No capítulo 6 – *Proposta de programa*, é apresentado o programa, resultado final deste trabalho de investigação.

Na *conclusão* apresentam-se as reflexões finais decorrentes da investigação e dos resultados obtidos com este estudo.

## 2. Perspetiva Histórica

### 2.1. A Orquestra

Apesar da orquestra atualmente ser considerada *a formação que possui o maior potencial comunicador da música, em termos de expressividade, sonoridade e distinção de planos sonoros* (Luque, 2012, p. 12), o seu aparecimento é relativamente recente no âmbito da música instrumental.

A palavra orquestra vem do termo grego para o espaço semicircular onde o coro e bailarinos se colocavam à frente do palco de um teatro (Luque, 2012). Existe um relato de 1470 de um festival público em Breslau comemorativo do casamento do rei Matias I da Hungria, onde se ouviu o *som de muitos trompetes e de uma grande variedade de instrumentos de cordas, contudo sem especificar se estes tocaram em conjunto ou não* (Weaver, 2006, p. 8).

É na obra de 1702 *Parallele des Italiens et des Français* de François Raguene<sup>2</sup> que se encontra o primeiro registo da orquestra, referindo-se a um grupo de instrumentos e não a um espaço. Em meados do séc. XVIII, o termo fica definitivamente associado a um conjunto de instrumentistas com a publicação do dicionário de música de Jean Jacques Rousseau (*Ibid.*)

Se por um lado as origens da orquestra do ponto de vista histórico são recentes, no que diz respeito ao ensino orquestral podemos constatar que este facto ainda mais se evidencia, colocando as suas origens a uma ou duas gerações de distância.

---

<sup>2</sup> François Raguene<sup>2</sup>, viveu entre 1660-1722, foi um historiador, biógrafo e musicólogo francês. Seus escritos sobre a vida musical na Itália provocaram uma disputa entre a música francesa e italiana, especialmente com o seu compatriota Jean-Laurent Le Cerf de La Viéville, que criticou duramente este livro.

## 2.2. Origem e desenvolvimento em Portugal

No que respeita ao passado histórico do ensino da música em orquestra no nosso país, tal como em outros países<sup>3</sup>, data do início do Séc. XX. No entanto, através das fontes consultadas, pode-se constatar que as classes de conjunto não tiveram um papel de destaque na vida das instituições de ensino da música portuguesas ao longo da maior parte desse século. A ênfase da informação obtida é dada aos recitais audições que ao longo dos anos foram realizados pelos professores e alunos a solo.

Com a publicação do Decreto n.º 5546 de 9 de Maio de 1919 pode-se ler no capítulo II, artigo 3.º que *para o ensino em conjunto haverá aulas de canto coral, música de câmara e música de orquestra*. Esta aula era de carácter obrigatório para os alunos que fossem escolhidos por acordo entre o professor de orquestra e de instrumento.

A 25 de Setembro de 1930, com a publicação do Decreto n.º 18881, que surge com o objetivo principal *de simplificar a organização do ensino, reconhecendo que após mais de onze anos de experiência e que apesar dos propósitos louváveis do legislador da anterior reforma, a demasiada extensão dos cursos tornava-os inexecutáveis*.

Em relação ao ensino orquestral nada muda, apenas a nomenclatura que passa de *ensino de conjunto: aula de música de orquestra* (Decreto n.º 5546 de 9 de Maio de 1919) para *classe de conjunto: classe de orquestra* (Decreto n.º 18881, de 25 de Setembro de 1930).

Em 1966 é apresentada pelo Conservatório Nacional, uma proposta de reforma da secção de música. Esta reforma saliente-se que não foi aprovada nem reprovada. Também esta, em nada viria a alterar no que respeita o ensino orquestral por se constituir *como um ideal de retorno preconizado na identificação simbólica operada pela reforma instituída no Conservatório Nacional, em 1919, por José Viana da Mota e*

---

<sup>3</sup> Nos Estados Unidos da América as orquestras de estudantes começaram a aparecer nas escolas nos finais do séc. XIX e início do século XX (Hamann & Gillespie, 2004). Em 1926, no estado de Michigan surge a primeira orquestra nacional americana das escolas do ensino secundário (Hash, 2009). Em Inglaterra a primeira orquestra nacional de jovens surge em 1948, fundada por Ruth Railton.



por Luís de Freitas Branco, assumindo esta um aspeto quase mitológico de um ideal de educação artística visando a formação de músicos profissionais (Gomes, 2000, p. 43)

É nas décadas de oitenta e principalmente na de noventa que a nível mundial, tanto orquestras como conservatórios tiveram que mudar radicalmente a sua postura perante a área de ensino em resposta às demandas do mercado de trabalho e fundamentalmente às mudanças culturais. Esta mudança refletiu-se concretamente num currículo mais intenso e detalhado do que até então, principalmente ao nível de pós-graduação com o intuito de preparar os alunos para exercer uma profissão que está em constante mudança (Channing, 2003).

Apesar das escolas de música, em particular escolas de nível superior, tentarem alargar a escolha de diferentes atividades, a orquestra atualmente mantém um lugar proeminente na vida destas instituições. *A qualidade da orquestra da escola é considerada o barómetro da saúde de toda a instituição (Ibid. p. 183)*. Neste mesmo sentido as orquestras de jovens tanto na Europa como nos E.U.A, embora tenha havido muitos cortes no financiamento das escolas na década de noventa, pode-se constatar um aumento no número de orquestras a nível mundial (*Ibidem.*).

Em Portugal neste mesmo período o ensino de orquestra começou a ter um lugar proeminente no currículo das EPM em particular na Artave.

### **2.3. Na Artave**

Data de Abril de 1990 a formação da Orquestra de Cordas Artave que constituiu o núcleo para a conseqüente formação da Orquestra Sinfónica Artave. É no ano de 1991 que a orquestra sinfónica faz a sua primeira apresentação pública, sob a direção do maestro António Soares<sup>4</sup>.

Desde então a orquestra tem feito inúmeros concertos em Portugal, Espanha e Brasil, tem participado em vários festivais, feito estreias nacionais e mundiais de várias obras, produzido óperas em cooperação com o Centro de Cultura Musical (CCM).

Na Artave existem três orquestras sinfónicas, uma orquestra de cordas e uma orquestra de sopros. O ensino orquestral inicia-se no primeiro ano do Curso Básico de

---

<sup>4</sup> António Soares – Maestro responsável pela Orquestra Artave desde a sua fundação até 2002.

Instrumentista de Cordas e de Sopro (B.I.C e B.I.S). Os alunos do 7º ano iniciam assim a prática orquestral numa orquestra sinfónica designada por “Artavinhos”. Esta orquestra tem continuidade no 8º ano, pelo que constitui um ciclo de dois anos. Daqui resultam duas orquestras sinfónicas no curso básico: “Artavinhos” 7º ano e “Artavinhos” 8º ano.

Cada uma destas orquestras é constituída por um número total de aproximadamente 28 alunos e com uma carga horária de três blocos de 90 minutos semanais. No 3º ano do curso B.I.C os alunos são integrados na Orquestra Artave. Os alunos do 3º ano do curso B.I.S são integrados na orquestra de sopros Artave. Um dos fatores principais para esta divisão tem a ver com a natureza da orquestra sinfónica, ou seja, enquanto um naipe de violinos pode ter um vasto número de instrumentistas que executam a mesma parte, isto permite não só agregar um maior número de alunos como também ter alunos de níveis diferenciados a executar a mesma parte.

No que respeita aos instrumentistas de sopro, na orquestra sinfónica assumem um papel mais solístico, com partes escritas para serem executadas por um instrumentista apenas. Este facto faz com que uma orquestra possa ter cerca de 50 instrumentistas de cordas para apenas dezassete instrumentistas de sopro.

No entanto, para aumentar a possibilidade dos alunos de instrumentos de sopro usufruírem desta parte da sua formação por um período mais alargado de tempo, existe um sistema de rotatividade. Por exemplo, nos instrumentos da secção das madeiras, a necessidade básica seria de dois instrumentistas por naipe (2 flautas, 2 oboés, 2 clarinetes, 2 fagotes) no entanto são admitidos 3 por napes. Na secção dos metais são admitidas 4 trompas, 3 trompetes e 3 trombones. Neste sistema há dois tipos de rotatividade que se articulam para cada concerto. O primeiro está relacionado com a parte que o aluno toca (ex. 1º ou 2º oboé), e o segundo relaciona-se com número de obras apresentadas num concerto, ou seja, uns tocam as obras da primeira parte outros as da segunda.

Para a planificação desta rotatividade é dada aos professores de naipe a autonomia para a gestão deste processo. Na percussão são admitidos apenas 2 alunos pelas necessidades de outros conjuntos orquestrais de terem esta secção presente também nas suas formações. Contudo, sempre que é necessário colmatar alguma necessidade adicional de instrumentistas para a realização de um concerto, há um

trabalho colaborativo entre professores na planificação das aulas, organização de espaços e utilização de instrumentos.

Atualmente a disciplina de orquestra na Artave é constituída por alunos com idades compreendidas entre os 14 e 18 anos, oriundos de diferentes meios sociais, com diferentes interesses. Frequentam três cursos (B.I.C, I.C.T e I.S.P) e quatro anos de escolaridade distintos (9º ao 12º ano), executando no total mais de 15 instrumentos diferentes. As duas componentes – Naípe e Orquestra - envolvem diretamente o trabalho de um grupo de 16 professores e que partilham entre si a responsabilidade de fazer com que este vasto número (cerca de 80) de alunos, aprenda.

### 2.3.1. Modelo de Funcionamento

A disciplina de orquestra enquadra-se no modelo de organização curricular da escola que é modular<sup>5</sup>. Na Artave, esta disciplina é constituída por duas componentes: Naípe e Orquestra. Estas duas componentes articulam-se horizontalmente com o plano de estudos apresentando no quadro 2.

**Quadro 2 - Plano de estudos atual na Artave dos cursos BIC, ICT, ISP – Componente de Formação Técnica**

Curso Básico de Instrumentista de Cordas (3º ano)		
Orquestra	Naípe	
8x 0.45	3x 0.45	
Curso de Instrumentista de Cordas e Tecla		
Orquestra	Naípe	
	Naípe	Naípe de Leitura
8x 0.45	2 x 0.45	1x 0.45
Curso de Instrumentista de Sopro e Percussão		
Orquestra	Naípe	
	Por instrumento	Secção
8x 0.45	1x 0.45	2x 0.45

**Nota: 0.45 corresponde a 1 tempo letivo semanal**

<sup>5</sup> Unidades significativas de aprendizagem de natureza e duração variáveis que se combinam entre si (Orvalho, 1993, p. 22)

Enquanto o padrão de ensaios e concertos da orquestra sinfónica representam a área mais visível da formação orquestral, muita da aprendizagem necessária para o instrumentista de orquestra acontece de forma menos visível noutras áreas do currículo. Uma destas áreas é a componente de Naípe, considerada na organização da escola como essencial para que os alunos sejam bem-sucedidos na sua aprendizagem no contexto orquestral. Nesta componente de naípe, os cerca de oitenta alunos que constituem a orquestra Artave, dividem-se por naipes e secções, ou seja, os cerca de 50 alunos de cordas dividem-se em cinco naipes (1º violinos, 2º violinos, violas, violoncelos e contrabaixos) três vezes por semana, os de sopro dividem-se uma vez por semana em sete naipes (flautas, oboés, clarinetes, fagotes, trompas, trompetes e trombones), e duas vezes por semana em duas secções (madeiras e metais). Os instrumentistas de percussão têm, tal como as cordas, três aulas de naípe semanais. O propósito desta divisão é o de possibilitar, num contexto de grupo mais pequeno uma atenção mais pormenorizada a detalhes de ordem técnica. Ao fazer este tipo de divisão não só se está a diminuir o número de alunos por grupo, mas também a diminuir a heterogeneidade inerente aos diferentes instrumentos possibilitando uma aprendizagem mais personalizada.

A componente de Orquestra conta com 8 aulas de 45 minutos, agrupadas em 4 blocos de 90 minutos semanais. Nestas aulas os alunos tem a possibilidade de vivenciar um contexto de ensaio muito semelhante ao que encontrarão no contexto profissional, desde duração dos períodos de ensaio ao repertório que tocam.

Como anteriormente exposto, numa sala de aula com 80 alunos e apenas um professor impõe-se a necessidade de responsabilizar os alunos na gestão de algumas tarefas quotidianas adjacentes a esta disciplina. Há uma série de tarefas que são delegadas aos alunos responsáveis de naípe, tendo em vista um ambiente de sala de aula organizado e produtivo. A escolha destes responsáveis de naípe (14 alunos) é partilhada entre professores das componentes de - Naípe e Orquestra - e os alunos. Os professores escolhem sete alunos e os alunos escolhem os outros sete numa eleição por voto secreto. A estes alunos é delegada a responsabilidade de: (1) verificar e marcar as presenças dos alunos (folha própria de registo de presenças semanal, assinada no final de cada aula pelo aluno e pelo professor); (2) garantir, distribuir e verificar os materiais de orquestra dos alunos; (3) colaborar na organização e preparação dos ensaios e dos concertos, sempre que solicitados pelos professores ou pela direção da escola; (4) participar nas reuniões de responsáveis a realizar trimestralmente; (5) colocar junto do maestro ou dos

responsáveis as questões pertinentes colocadas pelos colegas de naipe; (6) atribuir uma classificação no final do módulo a cada aluno do seu naipe.

No que respeita a avaliação sumativa, nesta disciplina ao contrário do normal não depende apenas do professor mas é partilhada. Os intervenientes neste processo são: o professor da disciplina, os alunos responsáveis de naipe, e os professores de naipe. Os processos de avaliação das aprendizagens utilizados na disciplina de orquestra são: a (1) observação direta (2) a auto e heteroavaliação (3) a avaliação dos responsáveis de naipe (4) a avaliação semanal do professor de orquestra e dos professores de naipe. A (1) observação direta concretiza-se nas aulas, sendo realizada pelo professor, podendo este dar o *feedback* imediato sobre a prestação do aluno perante determinada atividade; (2) a auto e heteroavaliação também realizada nas aulas sendo dada a oportunidade aos alunos de avaliarem tanto o seu desempenho como o dos colegas de forma verbal. Ainda como parte integrante da heteroavaliação, (3) a avaliação dos responsáveis de naipe concretiza-se em duas fases. Na primeira, reúnem-se oficialmente com o professor da disciplina no início do ano letivo, onde em conjunto com o professor constroem os critérios de avaliação que na segunda fase (final de cada módulo), utilizarão na atribuição de uma classificação de zero a vinte valores aos colegas do seu naipe. Para (4) a avaliação semanal do professor de orquestra e dos professores de naipe é feita uma reunião semanal de trinta minutos a fim de estabelecer as diretrizes e ajustes necessários para uma aprendizagem eficaz.

A atribuição da classificação final do módulo, resulta da combinação entre estes três intervenientes (Professor da disciplina de orquestra 80%, alunos responsáveis de naipe 20% - a média que resulta da junção destes dois elementos faz média de 50% com a nota dos professores de naipe).

### 3. Desafios do ensino de orquestra

#### 3.1. Gestão da Sala de Aula

Arends (1995, p.186), considera a gestão da sala de aula *possivelmente, o desafio mais importante que os professores principiantes têm de enfrentar*. A gestão da sala de aula de orquestra, seja o professor principiante ou mais experiente, será sempre um desafio, devido à complexidade da sua constituição<sup>6</sup>.

Para Sprinthall (1993, p.475), a turma *é um grupo, uma unidade social distinta, com o seu conjunto de normas, a sua atmosfera psicológica, o seu conjunto de relações, de papéis e a sua combinação particular de expectativas de comportamento*. Dentro desta perspetiva, a atmosfera na sala de aula é determinada pelas expectativas partilhadas (normas), ou seja, há uma relação determinante da interação social e pessoal no comportamento da turma. O investigador Walter Doyle (2006) apresenta uma perspetiva mais detalhada ao descrever a sala como um sistema ecológico, isto é, um ambiente constituído por alunos e professores, envolvidos na realização de atividades com propósitos educacionais. Este sistema ecológico, segundo Doyle, apresenta seis características: (1) Multidimensionalidade (2) Simultaneidade, (3) Proximidade, (4) Imprevisibilidade, (5) Notoriedade e (6) Historicidade.

Entende-se por:

*Multidimensionalidade:* A sala de aula é constituída por pessoas com diferentes interesses e aptidões, competindo por um número de recursos limitados com a finalidade de atingir uma série de objetivos propostos de ordem social e pessoal;

*Simultaneidade* - o desenrolar de vários acontecimentos ao mesmo tempo na sala de aula. Enquanto o professor ajuda um aluno ou grupo de alunos, tem de continuar a ter atenção ao resto da turma, tendo atenção outros pedidos de ajuda, lidar com interrupções e gerir o tempo disponível;

---

<sup>6</sup> Ver 2.3 Na Artave

*Proximidade* - a sucessão de acontecimentos a um ritmo muito rápido, ou seja, os professores, por dia, têm centenas de interações com os seus alunos, conseqüentemente o tempo de reflexão antes da ação é relativamente pouco.

*Imprevisibilidade* – Por vezes os eventos que decorrem na sala de aula tomam caminhos inesperados. Tendo em consideração que grande parte destes eventos são produzidos em conjunto, é muito difícil prever como uma atividade vai decorrer num determinado dia com um grupo particular de alunos;

*Notoriedade* - a sala de aula que é um local público e por isso todos os acontecimentos são testemunhados por uma grande parte dos alunos;

E por último a *Historicidade* - a turma reúne-se diariamente e por isso adquire um conjunto de experiências, rotinas e normas, que são a base de conduta em todas as atividades dentro da sala de aula ao longo do ano letivo.

Destas seis, as que mais se evidenciam na sala de aula de orquestra são: Simultaneidade, Proximidade, Notoriedade e Historicidade.

A *Simultaneidade* evidencia-se a vários níveis: (1) nas diferentes tarefas que cada aluno tem no contexto da orquestra; (2) nos diferentes grupos de alunos (naipes) que constituem a orquestra; (3) no tempo disponível atribuído semanalmente à disciplina;

A *Proximidade* - Dada a natureza destas aulas ser performativa, os alunos na execução do seu instrumento têm necessidade de um *feedback* imediato do que estão a fazer. Tal como referido, o tempo de reflexão do professor é mínimo, exigindo elevados níveis de preparação das aulas.

A *Notoriedade* – O trabalho realizado dentro da sala de aula transpõe a aprendizagem de cada aluno. Os resultados desta aprendizagem são apresentados em concertos públicos, que através do sítio de internet da escola aumentam a notoriedade a uma escala mundial.

A *Historicidade* – Na disciplina de orquestra a turma reúne-se em oito aulas semanais, acumulando um conjunto de rotinas e normas comuns. Entre estas, por exemplo, encontra-se o processo de afinar o instrumento no início da aula, ou fazer silêncio quando o professor está a dar indicações a outro naipe.

Neste sentido, impera a necessidade de controlar de forma preventiva estas características a fim de estabelecer um ambiente de aprendizagem produtivo. Este controlo preventivo pode ser feito aos níveis da planificação e de aquisição de competências sociais. Richard e Patrícia Schmuck (cit. in Arends, 1995 p. 112) defendem que o clima de sala de aula positivo é criado pelo professor com o ensino de competências interpessoais e de processos grupais. Estes autores entendem este clima como:

*aquele em que os alunos têm expectativas de que cada um irá dar o seu melhor intelectualmente e se apoiam mutuamente; onde os alunos partilham elevado grau de influência potencial, tanto uns com os outros como com o professor; em que níveis elevados de atração existem, para o grupo como um todo e entre colegas; em que as normas favorecem a realização do trabalho escolar, bem como maximizam as diferenças individuais; onde a comunicação é aberta e caracterizada pelo diálogo; e onde os processos de trabalhar e desenvolver-se em conjunto, enquanto grupo, são considerados, eles mesmos, relevantes para serem estudados.*

### **3.2. Planificação**

Segundo Arends (1995, p. 45) *a planificação e tomada de decisão sobre a instrução incluem-se nos aspetos mais importantes do ensino... sendo este um facto que tanto a teoria como o bom senso sugerem que qualquer tipo de atividade melhora os seus resultados sendo planeadas.*

Há vários elementos comuns e essenciais que devem ser considerados na planificação da instrução. É necessário que a planificação seja detalhada, diversificada, com objetivos claros permitindo que todos alunos possam aprender. Neste sentido, é imperativo que o professor faça uma planificação a vários níveis – longo, médio e curto prazo.

Na planificação anual o professor deve ter em consideração o número e as características dos elementos da turma, os recursos disponíveis e as linhas gerais do currículo; para uma planificação do período e da unidade, o contacto direto com os alunos fornecerá informação de extrema relevância acerca das suas capacidades e interesses, sendo ao mesmo tempo consideradas as restrições temporais estabelecidas na



calendarização da escola; na planificação semanal e diária, o desempenho dos alunos nos dias e semanas que a precedem será uma preciosa fonte de informação para a seleção de materiais auxiliares (*Ibid.*)

Outro dos pontos cruciais na planificação do ensino-aprendizagem nesta disciplina é a diferenciação pedagógica. Em termos práticos, esta diferenciação centra-se em dois pontos: (1) na diferenciação de currículos, ao nível da modificação de conteúdos de acordo com as capacidades, interesses e preparações diferentes para a aprendizagem dos alunos e (2) na aprendizagem cooperativa, entendida como constituição de grupos heterogéneos de alunos com níveis de capacidades diversos (*Ibidem*). Para a implementação da diferenciação de currículos são atribuídas, por exemplo, diferentes partes a cada aluno (ex. 1º ou 2º violino), são modificados os conteúdos aos níveis de timbre, ritmo e interpretação musical. Para a concretização e promoção de uma aprendizagem cooperativa são constituídos grupos que agregam alunos do 9º ao 12º ano, divididos pelas várias estantes, com o objetivo principal de tornar os alunos mais avançados tutores dos outros.

Os elementos apresentados são comuns a qualquer planificação de ensino, contudo há que salientar que na disciplina de orquestra há dois fatores adicionais. O primeiro está relacionado com a componente de naípe que é dada por professores diferentes do da componente de orquestra, havendo necessidade de fazer em conjunto parte da planificação a curto prazo. O segundo, de maior imprevisibilidade, está relacionado com a realização de concertos no exterior da escola. As datas para estes concertos são acordadas entre a direção da escola e a entidade que os promove. Porém, essas datas nem sempre estão definidas na sua totalidade no início do ano letivo. Por este motivo é necessário haver um certo grau de flexibilidade para ajustar o repertório planeado, que poderá não ser adequado ao concerto em questão assim como o número de aulas, que poderá ter que aumentar. Neste contexto é necessário ao professor ter em consideração, em primeiro lugar as necessidades de aprendizagem dos alunos, enquanto coordena toda a parte colaborativa da organização e operacionalização do trabalho das duas componentes - Naípe e Orquestra - estando preparado para lidar com a imprevisibilidade que se apresenta.

### 3.3. Avaliação

Na disciplina de orquestra fazem parte do processo de avaliação as modalidades formativa e sumativa. Neste âmbito é necessário escolher procedimentos de avaliação adequados que permitam avaliar a demonstração de comportamentos e competências específicas provando ou não o seu domínio. A avaliação de desempenho e a avaliação autêntica vão de encontro a este objetivo. Contudo, a avaliação autêntica vai um pouco mais além do que a do desempenho, ao pedir que a demonstração do comportamento ou competência visada seja feita num contexto de vida real, ou seja, o aluno é avaliado num contexto muito idêntico ao que se apresentará na sua vida profissional e não numa situação artificial de teste (Arends, 1995). Esta contextualização do ensino orquestral é um dos primeiros desafios que antecedem o processo de avaliação. Neste sentido cada escola deve criar as condições necessárias para que este contexto seja o mais próximo da vida real quanto possível. Estas necessidades vão da distribuição da carga horária às oportunidades de realizar concertos públicos.

Outro dos desafios, de acordo com Casey (1993) está relacionado com a falta de instrumentos apropriados para avaliar os conjuntos instrumentais. Ao contrário de muitas disciplinas das componentes sócio-cultural e científica, na componente técnica (na verdade técnico-artística) raramente há testes escritos. O foco principal é a *performance*, o concerto. No entanto, este tipo de avaliação pode ter um grau de subjetividade elevado. Neste sentido, as distorções que o professor pode fazer ao julgar o trabalho do aluno constituem um problema importante a considerar. Salienta-se a forma como as orquestras profissionais lidam com esta subjetividade no processo de admissão<sup>7</sup> de um instrumentista para a orquestra, envolvendo um vasto e diversificado número de pessoas na observação de um potencial candidato. Cada uma destas observações num contexto diferente (na prova a solo, no contexto de grupo), sendo possível através da junção das diferentes perspetivas chegar a uma decisão precisa sobre o potencial candidato.

Na disciplina de orquestra há a mesma necessidade de ter várias perspetivas sobre a aprendizagem de um aluno, permitindo uma avaliação objetiva<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Ver 4.1 Processo de admissão para uma orquestra

<sup>8</sup> Ver 2.3.1 – Modelo de Funcionamento

### 3.4. Critérios para a seleção de repertório

Nas fontes consultadas, num contexto de maior ou menor dimensão, prevalece uma ideia central caracterizadora do conceito de repertório. Brunner (2006, p.478) propõe a seguinte definição *Repertório é o conjunto de obras que um músico ou grupo prepara para executar.*

Bent e Blum (2002) propõem uma outra definição mais minuciosa ao enunciar que o conceito de repertório é regido por quatro fatores: função, capacidade, mercado e manipulação. Neste contexto entende-se por *função*, o papel social que determinados tipos de música desempenham; por *capacidade*, a competência para executar determinadas obras demonstrando domínio técnico e mental desta; por *mercado* a sujeição artística a exigências, demandas ou comissões dos patronos para quem se labora; por *manipulação*, a execução de determinados tipos de música em detrimento de outros por questões pessoais, políticas ou ideológicas. Em suma, entre a composição de uma obra, a sua execução e a resposta do ouvinte existe uma relação lógica associada.

Na consideração destes fatores, a ênfase deve ser dada no fator da capacidade, por várias razões: (1) pela execução de uma obra depender das competências que o instrumentista possui para a executar, (2) e por todos outros condicionalismos que vão desde a simples constatação do número de instrumentos e instrumentistas disponíveis às considerações musicais mais específicas. Neste sentido é necessário refletir sobre os princípios fundamentais, princípios técnicos e princípios de ordem musical.

O professor deverá ter em consideração estes princípios na escolha do repertório, permitindo assim a seleção adequada às necessidades técnicas e musicais dos alunos, visando uma aprendizagem sólida e eficaz, que de outro modo poderia estar comprometida. Esta seleção está sujeita a uma variedade de critérios fundamentais: a idade dos alunos, a sua aptidão, o número de instrumentistas e orquestração disponíveis. No entanto, algum do repertório disponível não é apropriado para orquestras de estudantes, de outra forma não haveria necessidade de definir critérios para além dos referidos. Sendo assim, é necessário refletir sobre vários aspetos que não se verificam com uma simples leitura da partitura, como é o caso das dificuldades ao nível estilístico. É por isso imperativo fazer algumas considerações técnicas e musicais para que a escolha seja devidamente informada e resulte em sucesso de aprendizagem.

### **3.4.1. Considerações Técnicas**

A decisão inicial sobre a adequação de determinada obra para a orquestra de estudantes, segundo Adey (1998), deve ser feita de forma diferente para cada secção e por uma hierarquia de dificuldade. Em primeiro lugar, deve incidir na averiguação das dificuldades técnicas das partes a executar pelos instrumentistas de cordas. Na execução de repertório sinfónico, com um número insuficiente de instrumentistas nesta secção, acatará vários tipos de consequências ao nível técnico, do ponto de vista de qualidade de som, equilíbrio sonoro, entre outros. No que se refere às secções de madeiras, metais e percussão, Adey (1998) propõe que a abordagem seja feita a nível individual, considerando assim, a extensão de execução necessária em cada instrumento, a dificuldade e exposição dos solos de um ponto de vista técnico. Após a contemplação destes aspetos, surge um campo mais vasto de considerações a fazer ao nível musical.

### **3.4.2. Considerações Musicais**

De acordo com Scruggs (2009) as considerações de ordem musical podem ser divididas em dois grupos: (1) as relativas à programação dos concertos e ao público a que estes se destinam, (2) e as diretamente relacionadas com os membros da orquestra aos níveis de conteúdo e de desafios que apresentam.

Scruggs (2009) sugere que na escolha do repertório a diversidade de estilos é benéfica, permitindo despertar o interesse do público e promover o desenvolvimento de competências nos alunos. No entanto alguns estilos, do ponto de vista técnico e musical, serão mais fáceis de dominar que outros. Destes, o estilo Romântico (no sentido lato), segundo Adey (1998), é o que provê o maior número e variedade de obras de possível execução por uma orquestra de estudantes. Torna-se assim importante clarificar quais os desafios técnicos a enfrentar nos diferentes estilos musicais.

### **3.4.2.1. Estilo clássico (1750-1820)**

Alguns dos desafios musicais do estilo clássico são de tal forma universais que alunos e professores naturalmente familiarizam-se com eles. Por exemplo, a escrita sinfônica do período clássico exige uma subtileza e perfeição técnica inquestionável na sua execução. A base deste estilo assenta na arquitetura formal e estrutura harmónica, caracterizada pela clareza e equilíbrio (Kennedy, 1996). Neste sentido, Adey (1998) constata que a execução deste tipo de repertório traz benefícios enormes para a aprendizagem dos alunos, tendo em consideração que o domínio destas técnicas de execução é central para o bom desempenho de qualquer orquestra. No entanto, o número de obras escolhidas neste estilo deve ser moderado, pois o confronto permanente do aluno com as suas limitações técnicas, pode ser contra produtivo (*Ibid.*). Dois dos compositores mais relevantes deste período são: Joseph Haydn (1732-1809) e Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791).

### **3.4.2.2. Estilo Romântico (1820-1900)**

A música composta neste período privilegia a expressão de sentimentos em vez da forma e considerações estruturais, neste sentido tornou-se a antítese do período clássico. Pode-se constatar de um modo geral que a duração das obras, ao nível temporal aumenta, traduzindo-se do ponto de vista estrutural em secções mais longas. Como referido, o número de obras disponíveis para escolha é vastíssimo. No entanto é necessário ter em consideração que a interpretação deste repertório vai muito para além do significado literal de cada nota, por exemplo o poema sinfónico<sup>9</sup>, de natureza descritiva, segue um programa que se pode basear numa múltipla de fontes, tais como: o poema, uma ideia filosófica, um quadro das artes plásticas ou uma peça teatral. Neste sentido, Adey (1998) considera necessário compreender e considerar as influências na composição da obra, para que seja possível verificar as necessidades predominantes exigidas da orquestra. Algumas diferenças por mais subtis que sejam vão fazer a diferença na escolha entre duas peças, e no resultado conseguido pela orquestra.

---

<sup>9</sup> Género orquestral criado por Franz Liszt (1811-1886)

### **3.4.2.3. Impressionismo (1875-1925)**

O termo “impressionismo” será utilizado não para categorizar um estilo musical, tendência ou ponto de vista estético, mas para possibilitar a distinção de um determinado número de obras onde as *subtilezas da luz e sombra e a fusão dos sons instrumentais estão intrinsecamente ligados* (Adey, 1998). Este repertório, com características únicas, constitui em si um desafio extremamente difícil para uma orquestra de estudantes superar. Frequentemente, *a escrita entrelaça as linhas melódicas e harmônicas através de uma orquestração caleidoscópica, criando uma delicada teia de som totalmente homogêneo* (Ibid). Muita da dificuldade deste tipo de textura assenta na fragmentação da linha melódica, dificultando a familiarização dos instrumentistas ou secção com o tipo de sonoridade ou mesmo com as técnicas de execução necessárias. Este autor sugere que a primeira abordagem deste estilo musical deve ser feita com obras de dois compositores – Gabriel Fauré (1845-1924) e Paul Dukas (1865-1935) - considerando que estas estabelecem a base das técnicas de execução necessárias.

### **3.4.2.4. A segunda escola de Viena (1903-1925)**

Tal como referido no ponto anterior em relação aos compositores da escola francesa do séc. XX, o mesmo problema se põe quando nos confrontamos com as técnicas de composição seriais. Nestas, uma outra dimensão se junta, o facto da relação entre as notas não ser evidente através de uma implicação melódica tonal ou harmónica, mas sim através da relação estrutural da série. Todos estes fatores têm implicações não só do ponto de vista técnico de execução como de planeamento e organização das aulas. Este tipo de obras, apesar de a sua duração ser muitas vezes curta, implicam uma grande quantidade de tempo e trabalho minucioso quase compasso a compasso. De acordo com Adey (1998), a abordagem de obras de compositores como Arnold Schoenberg (1874-1951), Alban Berg (1885-1935) e Anton Webern (1883-1945) deve ser feita apenas por orquestras de estudantes com um nível elevado.

A figura que se segue pretende ilustrar todos os elementos que orientam a escolha do repertório.



*Fig. 1 Critérios de escolha do repertório.*

### **3.4.3. Duração do repertório**

Outra questão que deve ser considerada é a dos problemas inerentes à escolha de repertório cuja duração seja inferior a dez minutos. Esta consideração terá impacto em dois aspetos da planificação: (1) no tempo de ensaio necessário e (2) na dificuldade do repertório orquestral disponível com esta duração.

É de senso comum nos profissionais da música que preparar três obras de dez minutos pode ser um desafio maior do que uma de trinta. Porquê? Segundo Adey (1998) a orquestra necessitará de tempo para assimilar as diferenças estilísticas dos vários compositores. Por exemplo, na preparação de três obras, a primeira de Ludwig van Beethoven (1770-1827), a segunda de Antonín Dvorak (1841-1904) e uma terceira de Jean Sibelius (1865-1957), poucos dos aspetos estilísticos de cada obra se aplicarão a todas elas. Adey (1998) sugere que se estes fatores forem tidos em consideração, a

possibilidade de ser bem-sucedido no concerto será maior. Outro fator relevante, mencionado por este autor, é a constatação do facto de cerca de três terços das obras com esta duração serem de elevada exigência, não só sob o ponto de vista musical como técnico.

#### **3.4.4. Envolvimento dos alunos no processo de escolha**

Na década de 1930, o psicólogo russo Lev Vygotsky descreveu as teorias que englobam o construtivismo social. Vygotsky acreditava que toda a aprendizagem humana é formada no interior de um contexto social (Palangana, 2001). Antes do seu trabalho, a maioria das teorias de aprendizagem centravam-se no indivíduo não considerando o papel das interações sociais no processo de aprendizagem. Neste contexto, põe-se a seguinte questão: os alunos devem ou não fazer parte do processo de escolha do repertório? As teorias educacionais construtivistas focam o processo de compreensão do indivíduo com o pressuposto que cada aluno traz o seu próprio conhecimento para a sala de aula (Richardson, 1997 cit. in Scrubbs 2009). Neste âmbito, professor e aluno devem trabalhar em conjunto na construção do conhecimento. O professor, sempre que possível, seleciona um número restrito de obras para que os alunos possam fazer uma escolha objetiva e informada. Os benefícios desta prática são identificados por vários autores como propiciadores de elevados níveis motivacionais, o que, segundo estes, é fator de promoção de uma aprendizagem mais eficaz (Auer, 1980; Adey, 1998; Scruggs, 2009). A figura 2 pretende ilustrar o processo de escolha de repertório.



*Fig. 2 O processo de escolha de repertório*



## 4. Estudo da profissão de instrumentista de orquestra

### 4.1. O processo de admissão para uma orquestra

*A orquestra é um microcosmo da sociedade, formada por pessoas de todos os tipos de origens, a trabalhar de uma forma muito próxima em conjunto (Gillinson & Vaughan, 2003, p. 194). Esta comunidade de instrumentistas constitui-se através de um processo de admissão. Este processo pode variar na forma, de orquestra para orquestra, no entanto, existem traços comuns. A forma mais generalizada é o concurso. Algumas orquestras fazem este concurso em estilo de competição de gladiadores onde cada um tenta brilhar. Outras dividem a prova em diferentes eliminatórias onde cada instrumentista tem de executar a solo um determinado repertório pré-estabelecido (Ibid) No entanto o concurso não termina aqui, pelo facto de nesta prova não ser possível demonstrar todas as competências que serão necessárias num contexto orquestral. Richard Davis (2006, p. 56), refere que um júri *pode ser totalmente enganado numa prova por uma execução a solo soberba, apercebendo-se imediatamente no período experimental que o instrumentista não possui qualquer competência de execução musical num contexto de grupo.**

Mark Twain (cit. in Gillinson & Vaughan, 2003, p. 196) enfatiza o peso que as competências sociais têm ao afirmar que *não há forma mais precisa de saber se gosta ou não de trabalhar com alguém, do que viajar com eles numa tournée com a orquestra.*

Num grupo tão heterogéneo como é uma orquestra, tanto a dimensão musical como a social são consideradas de extrema relevância não podendo coexistir uma sem a outra. Neste sentido, Gillinson & Vaughan (2003) afirmam que a contratação errada *trará seguramente problemas para o grupo tanto a nível musical como social.*

Tendo em consideração estes factos, a grande maioria das orquestras tem um período de experimentação para o eleito, que pode ir de uma semana a dois anos, após o qual pode ser tomada uma decisão definitiva (Gillinson & Vaughan, 2003; Davis, 2006). Desta forma é possível verificar, num contexto real, se o candidato tem ou não o que é necessário para o lugar a que se candidata.

## **4.2. Competências**

O autor Simon Channing (2003) clarifica que embora existam muitos aspetos específicos que os instrumentistas de orquestra devem aprender, as competências essenciais no instrumento são aprendidas na aula de instrumento. Este autor conclui que nenhum dos aspetos relacionados com a aprendizagem orquestral terá qualquer valor real a menos que os alunos atinjam um nível elevado de domínio do seu instrumento.

Ao nível de grupo, o mesmo autor, refere que é na disciplina de música de câmara que os alunos aprendem os fundamentos da execução em grupo. A orquestra constitui o próximo passo, onde essas competências são aplicadas e desenvolvidas num contexto mais amplo. Esta ordem justifica-se pelo tamanho e heterogeneidade da orquestra que não permite ir tanto ao pormenor como é possível num grupo mais pequeno.

As competências básicas de um instrumentista de orquestra dividem-se em dois grupos: (1) competências de execução musical (2) competências sociais (Atitudes).

De acordo com Casey (1993) estas competências de execução musical dividem-se em cinco domínios fundamentais: (1) Timbre, (2) Afinação, (3) Equilíbrio Sonoro, (4) Ritmo, e (5) Interpretação Musical. Contudo, outros autores como Davis (2006) e Adey (1998) acrescentam um outro domínio fundamental (6) o acompanhamento.

### **4.2.1. Timbre**

Um dos elementos básicos musicais é o timbre ou a “cor” do som. O timbre engloba em si todos os aspetos relacionados com o som que não tem a ver com altura, intensidade e duração (Schmidt-Jones & Jones, 2007). Ou seja, dois instrumentos diferentes podem tocar a mesma nota, com a mesma intensidade sonora e duração, no entanto ainda nos é possível distingui-los. Esta distinção torna-se possível pelo seu diferente timbre. O ouvido e cérebro humano, são capazes de distinguir e apreciar variações tímbricas muito subtis, não só entre dois instrumentos diferentes mas também entre dois instrumentos iguais (Ibid.). Em diferentes estilos musicais utilizam-se diferentes tipos de timbre ou “cores”, quanto maior for o controlo técnico do

instrumento, mais versátil será a paleta de cores disponíveis na execução de uma obra musical. Outro aspeto extremamente necessário para um instrumentista que faz música em conjunto é a qualidade sonora. Esta está intimamente relacionada com o timbre, e é essencial para conseguir uma boa fusão sonora, assim como facilitar o processo da afinação.

O violoncelista Peter Dixon<sup>10</sup>, ao fazer a avaliação de um candidato refere que *se o instrumentista não tiver um bom som, não está interessado nas outras qualidades que possa ter* (cit. in Davis, 2006, p. 63). Para Dixon, o som não deve ser duro ou agressivo. Neste mesmo sentido, o trompista Jonathan Goodhall procura instrumentistas para a orquestra que tenham um bom som descrevendo-o com um *som etéreo* (cit. in Davis, 2006, p. 64). Esta necessidade não está relacionada apenas com a questão estética mas também com outros domínios acima referidos. A ausência de qualidade na produção do som, terá um impacto negativo tanto na fusão sonora como na afinação com outros instrumentos.

Para que seja possível a produção de um som com qualidade, há elementos gerais que se aplicam a todos os instrumentos. Todos requerem (1) um bom modelo de referência, (2) uma perceção auditiva excelente, (3) instrumentos, baquetas e palhetas de qualidade e (4) o domínio da componente técnica de execução do instrumento (Hamann & Gillespie, 2004).

Outro aspeto importante mencionado por vários autores é capacidade de fundir um som com outro (Casey, 1993; Addey, 1998; Davis 2005; Hamann & Gillespie, 2004). Para estes autores, este é um elemento essencial para o instrumentista de orquestra, que por vezes é negligenciado no percurso académico de um aluno. Julian Gregory ao descrever a sua experiência enquanto aluno, refere que este assunto nunca foi abordado e por esse motivo quando chegou a uma orquestra profissional pela primeira vez teve de o aprender da forma mais dura (cit. in Davis, 2005). Para Casey (1993), o ensino desta competência é um desafio por ser menos tangível para o aluno que por exemplo a precisão rítmica ou as dinâmicas. Este autor sugere que, para a aquisição desta competência o aluno deve (1) compreender que tipo de som é possível fundir e o inverso, (2) ser capaz de diferenciar vários níveis de fusão sonora, (3) descrever como conseguiram fundir o seu som com outro.

---

<sup>10</sup> Peter Dixon é atualmente chefe de naipes dos violoncelos da orquestra Filarmónica da BBC, em Manchester, Inglaterra, e professor regular da Orquestra Nacional da Juventude da Grã-Bretanha.

### **4.2.2. Afinação**

A afinação, entendida como executar com precisão acusticamente um determinado som, é essencial na boa execução de qualquer instrumento (Oldham, 2002).

No contexto de conjunto tem a agravante de um instrumentista poder pôr em risco o trabalho de todo o grupo pela falta desta competência. É imperativo que o instrumentista seja capaz de ajustar a afinação na performance musical de uma forma quase instantânea. De acordo com Adey (1998, p. 263) *o máximo de tempo que um acorde desafinado pode aguentar sem detecção é de cerca de um quarto de segundo*. Stanley Cate, revela esta mesma realidade num tom mais humorístico mencionando que *não há problema algum em tocar desafinado, desde que seja por um brevíssimo instante* (cit. in Casey, 1993, p.317).

No entanto, para Casey (2004) o ensino da afinação é muitas vezes problemático por não ser algo isolado e estar diretamente relacionado com outros fatores inerentes à técnica de execução instrumental. Este autor salienta que os professores devem partir do pressuposto que é possível os alunos aprenderem a tocar afinado e desenvolver abordagens que promovam o desenvolvimento desta competência nos alunos.

Para Hamann & Gillespie (2004) há quatro princípios comuns que facilitam afinação nos instrumentos dos metais, madeiras e de cordas friccionadas. São eles: (1) uma postura correta na execução do instrumento, (2) audição e percepção auditiva, (3) qualidade sonora e (4) um modelo de referência.

### **4.2.3. Equilíbrio Sonoro**

Quando ouvimos um conjunto instrumental, podemos ouvir simultaneamente diferentes instrumentos ou ter um instrumento que se destaca com o objetivo de evidenciar o conteúdo musical de uma obra. Para que isto seja possível contamos com a tomada de decisão apropriada dos executantes sobre o equilíbrio entre os diferentes instrumentos, ou seja, falamos de diferentes intensidades sonoras. O desenvolvimento desta capacidade de tomar decisões tendo em consideração o que acontece no grupo é algo que é enfatizado por vários autores e instrumentistas e considerado um dos aspetos

cruciais de tocar em conjunto. Para Jonathan Goodall (cit. in Davis, 2006, p. 85), um instrumentista de orquestra *não é bom o suficiente apenas por ser capaz de desempenhar a sua parte. O mais importante é a consciência do que está acontecendo ao seu redor*, para Robert Chasey (cit. in Davis, 2006, p. 86) *os bons instrumentistas de orquestra, sabem onde tocar e como tocar*. Neste sentido, o autor Joseph Casey (2004), alerta para a necessidade num contexto educacional, dos professores envolverem os alunos na exploração de soluções, para encontrar o equilíbrio desejado num determinado excerto, secção ou em toda a peça.

#### 4.2.4. Precisão Rítmica

*A música não pode acontecer sem tempo. A colocação dos sons no tempo<sup>11</sup> é o ritmo<sup>12</sup> de uma peça musical* (Schmidt-Jones & Jones, 2007, p. 71). Na execução musical em contexto de grupo, a precisão rítmica é considerada por vários autores (Adey, 1998; Davis, 1996; Hamann & Gillespie, 2004; Casey, 1993) fundamental. Enquanto um entendimento básico do ritmo e a sua proficiência é mais facilmente assumida nos instrumentistas que atingiram um padrão médio ao nível técnico no seu instrumento, no que diz respeito à concentração necessária exigida para esta precisão, num contexto de grupo a exigência é mais elevada. A menos que este aspeto esteja correto, a interpretação de uma obra não será clara nem significativa (Adey, 1998). Neste mesmo sentido, o compositor alemão do século XVIII Christoph Gluck (cit. in Davis, 2006, p. 85) considerava que *a maior beleza da melodia e harmonia tornam-se falhas e imperfeições, quando não estão no seu devido lugar*.

A constatação desta realidade faz com que muitos alunos tenham a sensação de que a precisão rítmica é sinónimo de falta de liberdade. No entanto o oposto é verdade: a real falta de liberdade é não procurar essa precisão rítmica, na medida em que, sem ela, o discurso musical fica “perdido” numa imprecisão vazia da estrutura, que a dimensão do ritmo confere à execução da obra musical.

---

<sup>11</sup> O tempo está relacionado com o ritmo, tendo mais do que um significado. Pode-se referir à pulsação ou à divisão de cada compasso (Schmidt-Jones & Jones, 2007, p. 77)

<sup>12</sup> O termo ritmo tem mais do que um significado. Pode querer dizer pulsação repetitiva que acontece ao longo de uma peça musical, ou referir-se a diferentes padrões rítmicos (*Ibid.*)

Esta precisão não se refere à “rigidez” do metrônomo mas sim a uma organização lógica de duas notas entre si, por um período de tempo determinado. Esta organização, permite que o conteúdo expressivo de uma obra possa ser expresso, o que de outra forma estaria comprometido. Joseph Hofman<sup>13</sup>(cit. in Davis, 2006, p. 85), para exemplificar o exposto, refere que *dentro de cada ser humano há um metrônomo flexível - o coração*.

Joseph Casey (1993), sugere que a abordagem deste tópico por muitos professores é feita de várias formas. Para uma grande parte dos professores, o uso do metrônomo é essencial para a aquisição de controlo físico do instrumento, o que na sua opinião não está errado desde que o seu uso não seja exclusivo ou em demasia.

#### **4.2.5. Interpretação Musical**

A Música é uma linguagem não-verbal universal (Greenberg, 2006). Como linguagem está sujeita à interpretação. O maestro Alan Gilbert<sup>14</sup> (2011) refere que há muitos objetos que estão sujeitos à interpretação como um poema, uma pintura ou uma obra musical. Todas estas expressões ou manifestações artísticas têm significado, e uma interpretação ajuda a descobrir e evidenciar o seu significado (Leinsdorf Lecture: Performance and Interpretation, 2011). No que respeita à interpretação musical no contexto orquestral, o procedimento é um pouco autocrata, no sentido em que o maestro tem a palavra final sobre a interpretação da obra (Gillinson & Vaughan, 2003). Não quer isto dizer que os instrumentistas não possam trazer as suas ideias para o conjunto, o que é expectável. Atualmente as orquestras têm um tempo de ensaio limitado para preparar os seus programas. Por isso, é essencial que o instrumentista não só tenha estudado tecnicamente a sua parte, mas que traga para o ensaio um conhecimento holístico da obra, permitindo-lhe insinuar esse conhecimento através da sua execução, o que constitui como que uma “proposta individual de interpretação”. O maestro não terá assim que criar uma interpretação do nada mas sim moldar uma existente, trazendo sentido e coerência para que o significado da obra se evidencie.

---

<sup>13</sup> Pianista americano nascido na Polónia, viveu entre 1876-1957.

<sup>14</sup> Maestro Titular da Orquestra Filarmónica de Nova Iorque.

As competências identificadas nas fontes consultadas, consideradas essenciais para um instrumentista executar uma obra, enquadraram-se aos níveis do (1) tempo, e do (2) estilo musical (Abromont & Montalembert, 2001; Schmidt-Jones & Jones, 2007).

#### **4.2.5.1. Tempo**

No que concerne ao tempo, referindo-se à velocidade em que a peça é executada, muitos instrumentistas, incluindo os compositores mais importantes, sustentam que a escolha certa do tempo é vital para a boa execução de uma obra musical (Brown, 1999). No entanto, a escolha do tempo está diretamente relacionada não só com o conteúdo musical da obra, mas também com fatores externos. A capacidade técnica dos instrumentistas, a acústica do espaço da *performance* e a tradição na execução de determinados estilos musicais. Há duas formas possíveis de identificar o tempo de uma peça musical, (1) através da marcação metronómica, se houver, ou (2) através de descrições do tempo como *Adagio*, *Allegro*, *Presto* (Schmidt-Jones & Jones, 2007). Na ausência destas indicações o critério da perceção da poética/linguagem/estilo musical da obra, nas suas componentes melódica, harmónica e rítmica, de modo a que o discurso musical se torne significativo, ou seja, ganhe significado para quem interpreta e para quem ouve, pode ser um dos elementos que contribuem para a decisão do tempo a adotar.

#### **4.2.5.2. Estilo Musical**

O estilo musical engloba em si uma série de elementos básicos que são: a articulação, a acentuação, as dinâmicas e o fraseado (Brown, 1999)

**A articulação** está associada ao ataque da nota, permitindo clarificar o discurso musical. **A acentuação**, relaciona-se com a inflecção de notas específicas no contexto de uma frase, com propósitos expressivos. Ambas estão interligadas, no sentido que são identificadas como contribuintes para a expressão do carácter musical desejado (Ibid). No entanto, este autor considera que a acentuação musical é talvez o determinante

básico principal do estilo musical, na *performance*. Tal como alguns dos outros elementos acima referidos, a correta execução de um acento ou de uma determinada articulação, está diretamente relacionada com a época da história da música onde a obra se insere. É neste fator que a grande parte das fontes consultadas se centram (Adey, 1998; Davis, 2006; Casey, 1993; Hamann & Gillespie, 2004). A forma de executar acentos e diferentes tipos de articulação variam de período para período, (um *sforzando* numa obra do período clássico é distinto de um *sforzando* no período romântico), por este motivo, é necessário que o instrumentista tenha conhecimento dos diferentes estilos de acentuações assim como o domínio técnico para a sua correta execução.

Davis (2006) e Casey (1993) identificam a necessidade dos instrumentistas de orquestra possuírem um domínio vasto dos diversos tipos de **articulação**. Deste modo, será possível ter a flexibilidade necessária para ajustar a articulação individual ao contexto de grupo, na interpretação de uma obra musical. Enquanto a língua é utilizada para a articulação nos instrumentos dos metais e das madeiras, o arco é utilizado com o mesmo propósito nos instrumentos de corda friccionada.

<b>Termos em Italiano</b>	<b>Abreviaturas</b>	<b>Português</b>
<i>Accentuato</i>		Acentuado
<i>Appoggiato</i>		Apoiado
<i>forte piano</i>	<i>fp</i>	Forte seguido de suave
<i>Legato</i>	<i>leg.</i>	Ligado
<i>Legatíssimo</i>	<i>leg<sup>ssimo</sup></i>	O mais ligado possível
<i>Leggiero</i>	<i>legg.</i>	Ligeiro
<i>Marcato</i>	<i>marc.</i>	Marcado
<i>Pesante</i>	<i>pes.</i>	Pesado
<i>Pichiettato</i>		Nítido brilhante
<i>Portamento</i>		Deslizar de uma nota até a outra
<i>Portato</i>		Cada nota é ligeiramente enfatizada
<i>Rinforzando</i>	<i>rinf. / rfz</i>	Reforçando o som
<i>Sforzando</i>	<i>sf / sfz</i>	Acento súbito
<i>Sostenuto</i>	<i>sost.</i>	Som sustentado
<i>Spiccato</i>	<i>spicc.</i>	Saltado
<i>Staccato</i>	<i>stacc.</i>	Separado
<i>Tenuto</i>	<i>ten.</i>	Manter o som

**Quadro 3 – Acentos e Articulação - Adaptado de Abromont & Montalembert (2001, p. 232)**



As **dinâmicas**, escolhidas para cada unidade estrutural da peça, são relativamente recentes (século XVI). *Isto não quer dizer que até esta altura os músicos não as utilizavam, mas simplesmente a tradição oral era dominante* (Abromont & Montalembert, 2001, p. 229). Para Abromont & Montalembert (2001) esta indicação é suficiente para compreender a intensidade sonora geral da obra, no entanto, não permite saber todas as inflecções de uma frase musical. Por este motivo, a escolha das dinâmicas para moldar a frase musical ficam sujeitas à interpretação.

Alguns dos termos mais comuns aplicados às dinâmicas encontram-se sintetizados no seguinte quadro.

<b>Termos em Italiano</b>	<b>Abreviaturas</b>	<b>Português</b>
<i>pianississimo</i>	<i>ppp</i>	O mais suave possível
<i>Pianíssimo</i>	<i>pp</i>	Muito suave
<i>Piano</i>	<i>p</i>	Suave
<i>Più p</i>	<i>più p</i>	Mais suave
<i>mezzo piano</i>	<i>mp</i>	Moderadamente suave
<i>un poco piano</i>	<i>poco p</i>	Um pouco menos suave
<i>Sotto você</i>		Sussurro
<i>Mezza você</i>		Meia voz
<i>Un poco forte</i>	<i>poco f</i>	Um pouco forte
<i>Mezzo forte</i>	<i>mf</i>	Moderadamente forte
<i>Forte</i>	<i>f</i>	Forte
<i>Più forte</i>	<i>più f</i>	Mais forte
<i>Fortissimo</i>	<i>ff</i>	Muito forte
<i>Fortississimo</i>	<i>fff</i>	O mais forte possível

**Quadro 4 – Dinâmicas - Adaptado de Abromont & Montalembert (2001, p. 229)**

Richard Davis (2006) constata que é um verdadeiro desafio saber exactamente que dinâmica executar no contexto orquestral. Tal como na vida quotidiana, quando estamos rodeados de pessoas a falar muito alto, a tendência natural é de falar mais alto para nos podermos ouvir. O mesmo acontece na orquestra. Para evitar este tipo de comportamento instintivo, Davis (2006) sugere que isso é possível, através de uma combinação de disciplina com experiência. Ou seja, por um lado, a disciplina para

manter o nível de intensidade sonora desejado sem se deixar influenciar pelo que se passa ao seu redor, por outro, a experiência que permite saber quando e como o fazer. Para este efeito, Casey (1993) sugere duas abordagens para o ensino das dinâmicas: (1) na execução de escalas, progressões harmônicas ou corais, ou (2) com o repertório que está a ser preparado para o concerto. Contudo alerta para o perigo inerente à primeira abordagem de levar os alunos a crer que as dinâmicas são absolutas e não relativas. Neste sentido conclui-se que a segunda abordagem é mais próxima do real, porque parte das obras que estão a ser preparadas para um apresentação pública. Esta contextualização do ensino trará mais benefícios no aperfeiçoamento desta prática.

**A frase** é a unidade estrutural mais curta, com uma duração aproximada do que pode ser cantado numa respiração. Dependendo do tempo, em compassos compostos, as frases duram em média dois compassos. Em compassos simples a duração normal são quatro compassos. Em tempos lentos pode ter meio compasso e em muito rápidos oito compassos (Schoenberg, 1967).

De acordo com Leopold Auer (1980), se um interprete deseja clarificar o conteúdo musical, deve evitar a monotonia. Refere que a interpretação da frase musical está interligada com o tempo, dinâmicas e articulação, dispondo assim de uma infinita variedade que permite evidenciar as mudanças de carácter de uma frase para outra. (Auer, L p. 62). Estas variações quase nunca estão escritas na partitura, pelo que é necessário ao intérprete encontrar o sentido de cada frase e aplicar as técnicas adequadas que possibilitem a execução correta. No contexto orquestral, é da responsabilidade do maestro a análise e busca do sentido de cada frase, e dos instrumentistas de aplicar as técnicas que possibilitem a sua execução.

#### **4.2.6. Acompanhamento**

*Todos os conjuntos instrumentais necessitam de instrumentistas capazes de acompanhar* (Davis, 2006, p. 89). Deste modo, um dos aspetos importantes na performance orquestral é o de saber em que ponto de uma obra musical se está a acompanhar e ter a capacidade de seguir a linha principal *como cola, sem ser pegajoso* (Davis, 2006, p. 89). Esta linha principal pode-se encontrar tanto numa obra para

orquestra como numa para solista(s) e orquestra. Numa obra para orquestra há partes em que um ou mais naipes assumem o protagonismo do discurso musical, por exemplo, expondo um tema ou motivo melódico com relevância e ao qual se submetem os outros naipes que assumem um papel de segundo plano acompanhando o ou os naipe(s) que possuem o papel principal, sem entrar em concorrência com estes. O mesmo sucede nas obras para solista(s) e orquestra, no entanto nestas o solista assume o papel principal na grande maioria da obra.

O autor Christopher Adey (1998) sugere que a realização de obras para solista e orquestra seja a forma que mais benefícios pode trazer no desenvolvimento desta competência, reconhecendo que não há outra que fomente tão rapidamente a flexibilidade necessária para o acompanhamento.

### **4.3. Competências Sociais (Atitudes)**

Como foi referido no início deste capítulo, no processo de admissão para uma orquestra, a atitude do instrumentista no contexto de grupo é de grande relevância. Neste sentido, o desenvolvimento de competências técnicas por si só não é suficiente para a preparação de um aluno. Ser um instrumentista de orquestra é fazer parte de uma comunidade que partilha experiências, é por isso necessário aprender a trabalhar em equipa, com um objetivo comum em vez de cada um lutar por si de forma competitiva (Johnsson & Hager, 2008). A autora Susan Haugland (2007) sintetiza em seis pontos os comportamentos desejados num aluno da disciplina de orquestra: (1) estar sentado e ter o instrumento afinado quando a aula inicia, (2) ter todo o material necessário para a aula, (3) demonstrar uma postura correta na execução do instrumento, (4) estar em silêncio quando não está a tocar (5) demonstrar respeito por si e pelos outros, (6) participar na aula de forma construtiva.

Para os autores Lopes & Silva (2009), no ensino e desenvolvimento das competências sociais, a abordagem do professor pode ser a mesma que utiliza para outras matérias escolares. Estes autores sugerem um método sistemático constituído por seis etapas: (1) discutir a necessidade das competências sociais (2) seleccionar uma competência social, (3) ensinar a competência, (4) praticar a competência (5) pausa e

reflexão, e por último, (6) revisão e reflexão. No caso da disciplina de orquestra uma das normas é que cada aluno deve estar em silêncio e com atenção quando o professor está a ensaiar outro grupo de instrumentos. No início de cada ano letivo é explicada a necessidade desta competência, é praticada nas aulas, e dado tempo de reflexão, para que os alunos se possam auto-avaliar em relação ao seu domínio desta competência.

## **5. O programa: Enquadramento teórico**

### **5.1. Contextualização do programa no sistema educativo português**

O sistema educativo português é definido na Lei de Bases do Sistema Educativo como *um conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. Desenvolvendo-se segundo um conjunto organizado de estruturas e de ações diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas* (Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, art. 1.º, n.ºs. 2 e 3).

Para este efeito, o sistema educativo é representado de forma institucionalizada para a formação de pessoas por uma vasta rede de instituições sociais e educativas. De acordo com Ribeiro & Ribeiro (2003), o sistema educativo Português têm vários subsistemas principais. Um destes subsistemas é o *curricular e pedagógico* (planos de estudo, programas, avaliação, métodos e materiais de ensino, atividades de complemento curricular, organização pedagógica do ensino).

No contexto da educação escolar a palavra "currículo" carrega em si uma certa ambiguidade. Apesar da recente emergência do currículo como campo de estudos e como conhecimento especializado, ainda não existe um acordo generalizado sobre o que ele verdadeiramente significa (Pacheco, 2001). Sendo esta a realidade que se apresenta, duas definições mais comuns se contrapõem: uma formal e outra informal. Na primeira, integram-se as definições que apontam para o currículo como o conjunto de conteúdos a ensinar e como um plano de ação pedagógica; na segunda, integram-se as definições que caracterizam o currículo como um conjunto de experiências educativas e como um

sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem uma estrutura determinada (Ibid., 2001, pp.15-16). Para Ribeiro & Ribeiro (2003, p.44) *o currículo é a “substância” do sistema educativo português identificando-o com um conjunto de aprendizagens e experiências formativas delineadas para os membros da comunidade em que o sistema educativo se insere*. Neste mesmo sentido, o Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de Março, no artigo 2.º, o currículo nacional é definido como (1) *o conjunto de aprendizagens a desenvolver pelos alunos de cada curso de nível secundário, de acordo com os objetivos consagrados na Lei de Bases do Sistema Educativo*. (2) *O currículo nacional concretiza-se em planos de estudo*. Esta identificação do currículo com plano de estudos, segundo Ribeiro & Ribeiro (2003) é comum, querendo significar *o elenco e sequência de matérias propostas para um ciclo de estudos, um nível de escolaridade ou um curso, cuja frequência e conclusão conduzem o aluno a graduar-se nesse ciclo, nível ou curso*.

Em termos práticos, no que diz respeito aos cursos Profissionais de Instrumentista de Cordas e Tecla e de Instrumentista de Sopro e Percussão, o plano de estudos concretiza-se num quadro de disciplinas e respetivas cargas horárias por ciclo de formação (Portaria n.º 220/2007 e n.º 221/2007 de 1 Março).

## **5.2. Elementos constituintes do Programa**

Muitas vezes, o conceito de programa é reduzido a uma lista de assuntos ou temas que em diferentes níveis são ensinados pelo professor. Por vezes acompanhado de instruções metodológicas que os seus autores acham pertinentes para ensinar os referidos assuntos ou temas. De acordo com D'Hainaut (1980) esta conceção encontra-se invalidada, ultrapassada, sendo insatisfatória dum ponto de vista racional.

No entanto, há um consenso mais generalizado em relação ao conceito de programa que ao de currículo. Vários autores, apesar de utilizarem terminologias diferentes, partilham da mesma conceção em relação ao conceito de programa conforme se segue. Para Roldão (2008, p.28), *um programa é um plano de ação, um meio para alcançar fins pretendidos seguindo uma dada linha e sequência*. Entende-se por plano de ação um percurso organizativo que permite alcançar as metas desejadas, visa

descrever não apenas os conteúdos, mas também os objetivos que pretende atingir, os métodos de ensino e aprendizagem e os meios que permitem avaliar a eficácia da aprendizagem (*Ibid.*) Em suma, especifica o percurso do ponto de partida ao objetivo final de uma forma abrangente. D’Hainaut (1980, p.20) e Rogers & Taylor (2002, p. 3) partilham desta definição. O primeiro utiliza o termo *programa pedagógico operacional* e os segundos o termo *Itinerário pedagógico*.

### **5.2.1. Competências**

O conceito de competência de que falámos hoje é distinto do que se falava nos anos 70. Estas competências estavam associadas às *diferentes subcompetências que era preciso consolidar nos vários passos de uma aprendizagem, dentro de cada campo de saber ou disciplina* (Roldão, 2008, p. 18). Philippe Perreneud (cit. in *Ibid*, p.20) define este novo conceito de competência como “um saber em uso”. Hoje, graças ao avanço das ciências cognitivas que clarificaram alguns dos aspetos mais complexos do processamento da informação e da produção do conhecimento, este mesmo conceito assumiu um carácter mais integrador de um conjunto vasto de saberes (*Ibidem.*).

A questão fundamental para a aquisição de “um saber em uso”, segundo Rogers & Taylor (2002, p. 101), não é o que ensinar aos alunos, mas sim o que os alunos precisam de fazer para adquirir a competência desejada. Por outras palavras, a ênfase será dada a exercícios práticos em contextos diversificados, seguidos de reflexão crítica.

### **5.2.2. Objetivos de Aprendizagem**

Das definições de vários autores consultados há uma ideia que prevalece em todos em relação ao conceito de objetivo, que é, um fim que se pretende seja alcançado pelo aluno num determinado tempo, ou seja, os resultados de aprendizagem visados (Ribeiro & Ribeiro, 2003 p. 87, Roldão, 2008 p. 21, Rogers & Taylor, 2002 p. 87).

Na abordagem Conhecimentos Aptidões Atitudes (CAA) os objetivos categorizam-se em três grupos, conhecimentos, aptidões e atitudes. O programa

explícita (1) **conhecimentos** - o que o aluno deverá saber no final do curso, (2) **aptidões** - o que deve ser capaz de fazer, e **atitudes** - que tipo de pessoa se deverá tornar (Rogers & Taylor, 2002, p. 87).

A definição dos objetivos para um programa de ensino é um processo de extrema relevância pelo facto de ser o fio condutor de todo o programa. É o critério principal na seleção dos materiais a utilizar, dos conteúdos escolhidos, dos processos de instrução e da preparação das provas (Tyler, 1949). Para este autor, a seleção dos objetivos, em última análise, é uma questão de escolha. No entanto esta escolha deve ser devidamente informada. Para este efeito é necessária investigação.

Possíveis fontes para a seleção dos objetivos de acordo com vários autores (Rogers & Taylor, 2002; p. 89, Ribeiro & Ribeiro, 2003; p. 89, Ralph Tyler, 1950) encontram-se no estudo do aprendiz, no estudo da profissão, nas sugestões de especialistas na matéria, na utilização da filosofia e psicologia da aprendizagem.. Contudo, *nenhuma destas fontes por si só, é adequada para fornecer uma base para decisões sábias e abrangentes sobre os objetivos, mas sim uma conjugação e harmonia entre várias* (Tyler, 1950 p. 5). De acordo com Ribeiro & Ribeiro (2003), é possível a justificação de qualquer objetivo proposto para um programa em função de dois critérios: a sua viabilidade de execução e o seu valor.

Ribeiro & Ribeiro (2003, p. 95) referem *que no âmbito do sistema educativo procura-se estabelecer um perfil de características desejáveis do aluno, perfil que traduz uma conceção de um indivíduo "bem formado", do ponto de vista pessoal e profissional, e preparado para atuar como cidadão do seu país e da comunidade mundial*. Neste sentido, na formulação dos objetivos inicialmente são apresentados traços genéricos, características gerais do indivíduo, *uma imagem longínqua do que este "virá a ser" ou do que se tentará aproximar*, visto que muitos dos fins enunciados deixam em aberto a possibilidade de um aperfeiçoamento contínuo ao longo da vida (Ibid.).

Rogers & Taylor (2002, p. 89), sugerem algumas orientações para a redação dos objectivos que se sintetizam nos seguintes pontos: (1) devem ser redigidos em função do aluno, (2) especificar um comportamento observável e as condições ou restrições do contexto em que as atividades ocorrem, (3) incluir um padrão do que o aluno deve fazer.

### **5.2.3. Conteúdos**

Os conteúdos são um elemento estrutural do programa, referindo-se o termo ao *conjunto das matérias ou tópicos constantes dos programas das disciplinas ou áreas curriculares* (Marques, 2000, p. 39).

De acordo com Rogers & Taylor (2002) um dos grandes problemas identificados tanto no ensino como num vasto conjunto de programas, é a tendência dos professores ou formadores se centrarem na tarefa de ensinar e não no aprendiz. Neste sentido identificam três pressupostos que têm implicações determinantes na escolha dos conteúdos. (1) O aluno aprende por si, o professor não o pode fazer no seu lugar; (2) o aluno aprende no seu ritmo, à sua maneira; (3) o aluno fica mais motivado se for responsável pela sua aprendizagem. Tendo em consideração estes pressupostos a flexibilidade é essencial. Neste sentido, Marques (2000, p. 39) salienta que *os conteúdos podem ser alterados em função das necessidades dos alunos e dos contextos locais*.

### **5.2.4. Avaliação**

O conceito de avaliação tem sido interpretado de várias formas, sendo que algumas enfatizam apenas parte do que a avaliação é. Para Roldão (2008) avaliar é *um conjunto organizado de processos que visam (1) o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo (2) a verificação da sua consecução*.

Apesar de haver consenso em relação à necessidade da avaliação, no que diz respeito à atribuição de classificações já não é tão consensual. Para alguns a atribuição de classificações desumaniza a educação, detoram o relacionamento de confiança entre professor e aluno assinalando também o efeito negativo que a comparação pode ter na autoestima dos alunos que tem as notas mais baixas (Arends, 1995). No entanto, o processo de avaliar os alunos tem-se mantido ao longo da existência da escola como a conhecemos devido a duas funções importantes que lhe são atribuídas: (1) função de seleção (2) e o que Walter Doyle (cit. in. Arends, 1995, p. 228) rotulou de *“troca de nota por emprego”*, por outras palavras, a classificação é vista como uma recompensa extrínseca pelo esforço e trabalho realizado pelo aluno. Neste sentido, a autora Linda



Adall (1986) refere que a função atribuída à avaliação num sistema de formação está necessariamente ligado aos fins do próprio sistema, ou seja, se a prioridade é levar todos alunos a atingir determinadas metas pedagógicas, é necessário a utilização de processos de avaliação que permitam a adaptação do ensino às diferentes necessidades de aprendizagem individuais.

Na avaliação tradicional, o professor tem ao seu dispor duas formas de o fazer: por um lado, pode reunir e sintetizar um vasto número de informações sobre os seus alunos, recolhidas formal (por exemplo testes) ou informalmente (por exemplo, observação de interações verbais), com o objetivo principal de diagnosticar a aprendizagem; por outro lado, o professor pode utilizar a informação recolhida para saber o desempenho do aluno e atribuir uma classificação. A maioria dos especialistas em avaliação refere-se a estes dois processos de recolha de informação como avaliação formativa e sumativa (Arends, 1995; Adall 1986; Cardinet 1986; Fernandes, 2005; Ribeiro & Ribeiro, 2003)

Na construção de um programa de ensino para as Escolas Profissionais de Música deve-se ter em consideração que o *processo de avaliação em estrutura modular deve ser contínuo, flexível, formativo, não seletivo, eficaz, evidenciando uma relação pedagógica viva, que permita o desenvolvimento de todas as capacidades do aluno e respeite a diversidade e os ritmos de aprendizagem* (Orvalho, 1993, p. 39).

## **6. Proposta de um programa**

Neste capítulo é apresentado o resultado final deste trabalho de investigação, a dizer, uma proposta de um programa para a disciplina de Orquestra dos cursos Básico de Instrumentista de Cordas (3º ano), Instrumentista de Cordas e Tecla e Instrumentista de Sopro e Percussão, da Escola Profissional Artística do Vale do Ave – ARTAVE.

## Parte I

# 6.1 Orgânica Geral

### Índice:

- 6.1.1 Caracterização da Disciplina
- 6.1.2 Visão Geral do Programa
- 6.1.3 Competências a Desenvolver
- 6.1.4 Orientações Metodológicas / Avaliação

### **6.1.1 Caracterização da Disciplina**

A postura das escolas de música perante o ensino, tem vindo a mudar radicalmente em resposta às demandas do mercado de trabalho e fundamentalmente às mudanças culturais. Esta mudança refletiu-se concretamente num currículo mais intenso e detalhado, com o intuito de preparar os alunos para exercer uma profissão que está em constante mudança.

A disciplina de Orquestra surge no quadro da componente técnica do currículo das Escolas Profissionais de Música dos Cursos Básico de Instrumentista de Cordas (3º ano, BIC), Instrumentista de Cordas e Tecla (ICT) e Instrumentista de Sopro e Percussão (ISP).

A necessidade desta disciplina no currículo das escolas de música é indiscutível, no sentido que possibilita que um vasto número de alunos tenha contacto com obras-primas da história da música que de outra forma não teriam. Por outro lado, a exigência de concentração, de compromisso, de responsabilidade, de perseverança e autodisciplina necessárias para fazer música em conjunto, ajuda a fomentar o trabalho em equipa e desenvolver competências sociais através da colaboração com pessoas oriundas de diferentes meios, com personalidades e opiniões distintas.

Paralelamente a existência desta disciplina possibilita uma oportunidade de contacto direto com a comunidade, permitindo que através dos concertos públicos, sejam visíveis os resultados de um esforço coletivo do qual também fazem parte.

Muita da aprendizagem necessária para o instrumentista de orquestra acontece de forma menos visível noutras áreas do currículo. Já o padrão de ensaios e os concertos da orquestra sinfónica representam a área mais visível da formação orquestral. Esta transversalidade é imperativa para o desenvolvimento integral do aluno.

## 6.1.2 Visão Geral do Programa

O programa está estruturado em onze quadros divididos por duas áreas: (1) aptidões, e (2) atitudes. Estas duas áreas traduzem-se respetivamente em competências de execução musical (aptidões), e competências sociais (atitudes). Cada uma destas áreas está organizada em objetivos e respetivas situações de aprendizagem/avaliação, integrados nos módulos correspondentes dos cursos BIC (3º ano, módulos 5 e 6), ISP e ICT (módulos 1 a 6). Os objetivos discriminados apresentam-se segundo um referencial evolutivo em conformidade com o nível do desenvolvimento dos alunos, ou seja, estruturados do mais simples ao mais complexo (este nível expressa-se nos respetivos módulos). No entanto há vários objetivos de aprendizagem transversais a todos os módulos, sendo da responsabilidade dos professores das componentes naipe e orquestra organizar a respetiva diferenciação.

Nesta disciplina há um outro fator sequencial que importa salientar no que respeita à seleção dos recursos, mais concretamente o repertório. No início de cada letivo ano os professores responsáveis pela disciplina deverão realizar um trabalho prévio de seleção destes recursos. Contudo esta seleção não pode ser de carácter fechado ou definitivo devido a três fatores: a função, a capacidade e o mercado. Neste contexto entende-se por *função*, o papel social que determinados tipos de música desempenham; por *capacidade*, a competência para executar determinadas obras demonstrando domínio técnico e mental desta; por *mercado* a sujeição artística a comissões feitas para a realização de concertos no exterior. A ênfase que os professores deverão dar à seleção de recursos no início do ano letivo deverá residir no fator capacidade. Estas considerações devem integrar em si o aspeto sequencial do mais simples para o mais complexo necessário ao desenvolvimento das competências visadas no aluno. No final do programa apresenta-se um roteiro referencial de obras organizadas por género musical, que poderá constituir um importante apoio para os professores que lecionam a disciplina.

Por sua vez, a natureza cíclica da disciplina também constitui um fator essencial para o movimento sequencial de objetivos e situações de aprendizagem que se repetem ao longo de um ciclo de estudos. Se uma média de 26 alunos sai da orquestra por ano,

após o término deste ciclo, outros integram a orquestra ao longo deste, nomeadamente nos módulos 1, 3 e 5 do curso instrumentista, conforme as vagas na constituição da orquestra. Acresce-se a estes os cerca de 14 alunos que anualmente integram os módulos 5 e 6 do curso BIC. Esta movimentação resulta, grosso modo, num total de 80 alunos que frequentam anualmente a disciplina de orquestra.

Atendendo a que a carga horária anual da disciplina orquestra é de 160 horas torna-se necessário gerir esta carga horária pelas duas componentes que a integram: naipe e orquestra. A gestão da totalidade das 480 horas (160 horas distribuídas pelo três anos do curso de instrumentista) é flexível. Compete aos órgãos de gestão pedagógica da escola distribuir as horas entre ambas as componentes.

Os elementos apresentados constituem a base da proposta do programa. Contudo, este não se apresenta como fechado, competindo ao professor desenvolvê-lo de acordo com a realidade em que se insere.

### **6.1.3 Competências a Desenvolver**

O presente programa visa favorecer o desenvolvimento e integração de competências adquiridas em diferentes áreas disciplinares e aplicá-los num contexto mais amplo - a orquestra. Ou seja, as competências essenciais ao domínio do instrumento são aprendidas na aula de instrumento, ao passo que a nível de grupo é na disciplina de música de câmara que os alunos aprendem os fundamentos da execução em conjunto. Nenhum dos aspetos relacionados com a aprendizagem orquestral terá qualquer valor real a menos que os alunos atinjam um bom nível de domínio do seu instrumento. Esta ordem justifica-se pelo tamanho e heterogeneidade da orquestra que não permite ir tanto ao pormenor como é possível num grupo mais pequeno.

As competências básicas visadas dividem-se em dois grupos: (1) competências de execução musical (2) competências sociais. As competências de execução musical dividem-se em cinco domínios fundamentais: (1) Timbre, (2) Afinação, (3) Equilíbrio Sonoro, (4) Precisão Rítmica e (5) Interpretação Musical, subdividida em Articulação, Acentuação, Dinâmicas e Fraseado.

Em síntese, com este programa pretende-se desenvolver nos alunos competências e atitudes básicas de execução musical em grupo, através de experiências em contextos reais e relevantes, para que os alunos sejam bem-sucedidos quer no investimento pessoal que fizerem em formações futuras quer no exercício da profissão de instrumentista de orquestra.

#### **6.1.4 Orientações Metodológicas / Avaliação**

A aula de orquestra deve constituir-se como um espaço de desenvolvimento de competências de execução musical e competências sociais através do contacto com uma variedade de obras de referência na história da música e de situações de aprendizagem que favoreçam este desenvolvimento.

A disciplina de orquestra é constituída por alunos que frequentam três dos quatro cursos do ensino profissional - BIC, ICT e ISP - integrando no total mais de 15 instrumentos diferentes (violino, viola d'arco, violoncelo, contrabaixo, flautim, flauta transversal, oboé, corne-inglês, clarinete, clarinete baixo, fagote, trompa, trompete, trombone e tímpanos). Os alunos encontram-se distribuídos por quatro anos de escolaridade distintos, do 9º ano ao 12º ano, com idades compreendidas entre os 14 e 18 anos, oriundos de diferentes meios sociais e com diferentes interesses.

Tal constatação permite evidenciar que na sala de aula há uma variedade considerável de estilos de aprendizagem. Neste sentido é imperativo que o professor, partindo do conhecimento prévio que tem dos alunos, adapte a instrução à forma que eles melhor aprendem. Para este efeito a implementação de estratégias como a diferenciação de currículos, ao nível da modificação de conteúdos de acordo com as capacidades, interesses e diferentes preparações para a aprendizagem dos alunos, permite ir ao encontro das necessidades individuais de cada um. Por outro lado, a aprendizagem cooperativa, entendida como constituição de grupos heterogéneos de alunos com níveis de capacidades diversos, constitui outra das estratégias a implementar.

Neste sentido a responsabilização do aluno através de estratégias ativas de aprendizagem, onde este assume um papel determinante na construção desta também devem ser consideradas. Do ponto vista prático, a *performance* musical melhora quando cada elemento do grupo se sente parte do processo em vez de funcionar apenas como recipientes passivos de informação. O aluno deve ser estimulado a identificar problemas nas suas realizações, permitindo-lhe tanto a si como ao professor adquirir os elementos necessários para ajustar, se necessário, a hierarquização dos conteúdos. Esta análise das dificuldades dos alunos deverá ter como finalidade a orientação e promoção de estratégias de superação adequadas ao processo de ensino-aprendizagem, no qual cada dificuldade é encarada como parte integrante do processo a fim de atingir as metas desejadas.

Quanto à avaliação, o professor deverá promover as modalidades de avaliação formativa e sumativa, permitindo a consciencialização do aluno perante a sua aprendizagem possibilitando ajustes sob a sua orientação. No final de cada módulo deve realizar-se uma avaliação sumativa encerrando assim as respetivas unidades didáticas.



## Parte II

# 6.2 Unidades Didáticas

## Módulos

### **Índice:**

- 6.2.1 Competências de execução musical
- 6.2.2 Competências sociais
- 6.2.3 Roteiro de obras de referência

<b>Objetivos Gerais da disciplina:</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Demonstrar competências de execução musical num contexto orquestral;</li> <li>2. Demonstrar uma atitude própria no trabalho em orquestra;</li> <li>3. Demonstrar conhecimento das componentes que envolvem um espetáculo;</li> </ol>

<b>Objetivos Gerais por Unidades Didáticas</b>	
<b>Unidades Didáticas 5 e 6 (BIC)</b>	<b>Duração de referência por unidade: 120 horas</b>
Pretende-se que os alunos desenvolvam as competências nos domínios dos objetivos gerais da disciplina a um nível básico.	
<b>Unidades Didáticas 1 e 2 (ICT/ISP)</b>	<b>Duração de referência por unidade: 120 horas</b>
Pretende-se que os alunos desenvolvam as competências apresentadas nos domínios dos objetivos gerais.	
<b>Unidades Didáticas 3 e 4 (ICT/ISP)</b>	<b>Duração de referência por unidade: 120 horas</b>
A realização do trabalho nestas unidades retomará aspetos já introduzidos nas unidades anteriores, com o objetivo de os aprofundar e sistematizar.	
<b>Unidades Didáticas 5 e 6 (ICT/ISP)</b>	<b>Duração de referência por unidade: 120 horas</b>
Nestas unidades pretende-se conduzir os alunos ao exercício efetivo e cada vez mais autónomo de todas as competências visadas no programa.	

<b>Competências visadas de âmbito geral transversais a todas as Unidades Didáticas</b>	
Timbre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Controlo na qualidade do som produzido através do instrumento</li> </ul>
Afinação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tocar afinado no contexto de naipe</li> <li>• Tocar afinado no contexto de orquestra</li> </ul>
Precisão Rítmica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tocar com precisão rítmica no contexto de naipe</li> <li>• Tocar com precisão rítmica no contexto de orquestra</li> </ul>
Equilíbrio Sonoro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os planos de hierarquia sonora no contexto de orquestra</li> <li>• Aplicar os elementos musicais relacionados com os planos de hierarquia sonora no contexto da orquestra</li> </ul>
Interpretação Musical	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Executar os diferentes tipos de articulação no contexto de naipe</li> <li>• Executar os diferentes tipos de articulação no contexto de orquestra</li> <li>• Executar os diferentes acentos no contexto de naipe</li> <li>• Executar os diferentes acentos no contexto de orquestra</li> <li>• Executar diferentes níveis de intensidade sonora</li> <li>• Interpretar frases musicais</li> </ul>
Competências Sociais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estar com uma postura adequada na sala de aula</li> <li>• Ter uma postura adequada em palco (Concertos)</li> <li>• Gerir adequadamente os materiais</li> <li>• Interagir no grupo</li> </ul>

## 6.2.1 Competências de execução musical

Módulos								Competências de execução musical	
BIC		ICT/ISP						Timbre	
5	6	1	2	3	4	5	6	Objetivos de aprendizagem	Situações de aprendizagem/avaliação
x	x	x	x	x	x	x	x	Demonstrar uma postura correta na execução do instrumento;	Através da posição que se senta na cadeira e a forma como segura o instrumento;
x	x							Demonstrar controlo técnico na qualidade do som produzido através do instrumento em níveis de intensidade sonora de <i>pp a ff</i> .	Através de processos de controlo da intensidade sonora num âmbito de <i>pp a ff</i> sem afetar a qualidade do som, num determinado período de tempo;  Através de processos de domínio do instrumento identificáveis na velocidade, pressão, e posicionamento do arco (cordas); embocadura correta e controlo da velocidade do ar (sopros), na escolha correta das baquetas apropriadas e no movimento de preparação do ataque da nota/figura rítmica (percussão).
		x	x	x	x	x	x	Demonstrar controlo técnico na qualidade do som produzido através do instrumento em todos os níveis de intensidade sonora	Através de processos de controlo da intensidade sonora sem afetar a qualidade do som num determinado período de tempo;  Através de processos de domínio do instrumento identificáveis na velocidade, pressão, e posicionamento do arco (cordas); embocadura correta, controlo da velocidade do ar (sopros), escolha de baquetas apropriadas e no movimento utilizado no ataque da nota/figura rítmica (percussão).  Através da preparação do ataque identificáveis na antecipação de uma postura correta para a execução do instrumento.
				x	x	x	x	Demonstrar uma variedade de timbres na execução musical de obras de diferentes estilos	Através da utilização de posições, dedilhações, e movimentos específicos de modo a manter carácter do excerto em questão;  Através de processos de domínio do instrumento identificáveis nas diferentes combinações de velocidade, pressão, e posicionamento do arco (cordas); controlo da velocidade do ar (sopros), na escolha de baquetas apropriadas e no movimento utilizado no ataque da nota/figura rítmica (percussão).

Módulos								Competências de execução musical	
BIC		ICT/ISP						Timbre	
5	6	1	2	3	4	5	6	Objetivos de aprendizagem	Situações de aprendizagem/avaliação
x	x	x	x	x	x	x	x	Demonstrar controlo técnico na qualidade do som produzido nos ataques dos diferentes tipos de acentos	Através de processos de domínio do instrumento identificáveis nas diferentes combinações de velocidade, pressão, e posicionamento do arco (cordas); controlo da velocidade do ar (sopros), na escolha de baquetas apropriadas e no movimento utilizado no ataque da nota/figura rítmica (Percussão).
x	x	x	x	x	x	x	x	Demonstrar controlo técnico na qualidade do som produzido nos ataques dos diferentes tipos de articulações	Através de processos de domínio do instrumento identificáveis nas diferentes combinações de velocidade, pressão, e posicionamento do arco (cordas); controlo da velocidade do ar (sopros), na escolha de baquetas apropriadas e no movimento utilizado no ataque da nota/figura rítmica (percussão).
x	x	x	x	x	x	x	x	Demonstrar capacidade de fundir o som do seu instrumento no naipe	Através da identificação e isolamento das partes problemáticas em pequenos excertos;  Através da audição de modelos de referência nomeadamente: naipes, secções, chefes de naipe;  Através da descrição verbal do tipo de sonoridade pretendida entre instrumentos;  Através de processos de controlo da intensidade sonora permitindo ouvir os outros ao mesmo tempo que tocam;  Através da compreensão da função da sua parte na textura musical.
x	x	x	x	x	x	x	x	Demonstrar capacidade de fundir o som do seu instrumento na orquestra	Através da identificação e isolamento das partes problemáticas em pequenos excertos;  Através da audição de modelos de referência nomeadamente: naipes, secções, chefes de naipe;  Através da descrição verbal do tipo de sonoridade pretendida entre instrumentos;  Através de processos de controlo da intensidade sonora permitindo ouvir os outros enquanto tocam;  Através da compreensão da função da sua parte na textura musical.

Módulos								Competências de execução musical	
BIC		ICT/ISP						Afinação	
5	6	1	2	3	4	5	6	Objetivos de aprendizagem	Situações de aprendizagem/avaliação
x	x	x	x	x	x	x	x	Demonstrar uma postura correta na execução do instrumento	Através da posição que se senta na cadeira e a forma como segura o instrumento;
x		x		x		x		Saber afinar no contexto orquestral	Através da audição de modelos de referência nomeadamente: oboé;  Através da instrução de alunos mais avançados.
x	x	x	x	x	x			Demonstrar uma boa perceção auditiva	Através da audição de modelos de referência nomeadamente: naipes, secções, chefes de naipe;
						x	x	Demonstrar uma perceção auditiva excelente	Através de processos de controlo da intensidade sonora permitindo ouvir os outros ao mesmo tempo que tocam;  Através de processos de domínio técnico de ajuste da afinação;
x	x							Ajustar a afinação ao naipe em que se insere	Através da utilização de posições e dedilhações simplificadas;
x	x							Ajustar a afinação ao contexto de orquestra	
x	x	x	x	x	x	x	x	Ajustar a afinação ao naipe em que se insere	Através da responsabilização pessoal na preparação da sua parte individualmente;  Através da audição de modelos de referência nomeadamente: naipes, secções, chefes de naipe;
x	x	x	x	x	x	x	x	Ajustar a afinação ao contexto de orquestra	Através de processos de controlo da intensidade sonora num determinado período de tempo;  Através de processos de domínio técnico de ajuste da afinação;  Através da fusão sonora e equilíbrio com os outros instrumentos;  Através da análise crítica dos sons em questão;
						x	x	Ajustar a afinação ao contexto de naipe de forma instantânea	Através de processos de domínio técnico de ajuste da afinação;
						x	x	Ajustar a afinação ao contexto de orquestra de forma instantânea	

Módulos								Competências de execução musical	
BIC		ICT/ISP						Equilíbrio Sonoro	
5	6	1	2	3	4	5	6	Objetivos de aprendizagem	Situações de aprendizagem/avaliação
x	x	x	X	x	x	x	x	Tocar na intensidade sonora apropriada ao contexto musical em que se insere	<p>Através da identificação hierárquica da função das diferentes partes;</p> <p>Através de processos de controlo da intensidade sonora por um determinado período de tempo;</p> <p>Através da análise crítica e processo de tomada de decisões em tempo real;</p> <p>Através da análise crítica comparativa de sons de diferentes instrumentos;</p> <p>Através da interpretação de repertório que permita distinguir diferentes níveis de intensidade sonora.</p>

Módulos								Competências de execução musical	
BIC		ICT/ISP						Ritmo	
5	6	1	2	3	4	5	6	Objetivos de aprendizagem	Situações de aprendizagem/avaliação
x	x							Tocar com precisão rítmica	Através da simplificação dos ritmos apresentados;
x	x							Tocar no tempo indicado pelo compositor	Através da redução do número de notas por tempo;
x	x	x	x	x	x	x	x	Tocar com precisão rítmica	<p>Através de processos de domínio técnico de coordenação motora;</p> <p>Através da subdivisão do tempo;</p> <p>Através da audição de modelos de referência nomeadamente: naipes, secções, chefes de naipe;</p> <p>Através do uso de um metrónomo;</p> <p>Através da ausência de direção do maestro;</p>
x	x	x	x	x	x	x	x	Tocar no tempo indicado pelo compositor	<p>Através de um processo gradual do mais lento para o mais rápido;</p> <p>Através de processos de domínio técnico de coordenação motora;</p>

Módulos								Competências de execução musical	
BIC		ICT/ISP						Interpretação Musical - Articulação	
5	6	1	2	3	4	5	6	Objetivos de aprendizagem	Situações de aprendizagem/avaliação
x	x	x	x	x	x	x	x	Tocar os diferentes tipos de articulação de forma uniforme com o naipe	Através da audição de modelos de referência nomeadamente: naipes, secções, chefes de naipe;
x	x	x	x	x	x	x	x	Tocar os diferentes tipos de articulação de forma uniforme com a orquestra	Através de processos de domínio técnico nomeadamente o golpe e posicionamento do arco (cordas); controlo na paragem da movimentação do ar através da língua e utilização de diferentes sílabas(sopros); controlo do movimento no ataque da nota (percussão);
x	x	x	X	x	x	x	x	Tocar os diferentes tipos de articulação em diferentes estilos musicais	Através da identificação do estilo musical;  Através de processos de domínio do instrumento identificáveis na velocidade, pressão, e posicionamento do arco (cordas); embocadura correta, controlo da velocidade do ar (sopros), escolha de baquetas apropriadas e no movimento utilizado no ataque da nota/figura rítmica (percussão).  Através da preparação do ataque identificável na antecipação de uma postura correta para a execução do instrumento.
x	x	x	X	x	x	x	x	Articular as frases musicais de modo a clarificar o conteúdo musical	Através da interpretação de frases e membros de frase.

Módulos								Competências de execução musical	
BIC		ICT/ISP						Interpretação Musical - Acentuação	
5	6	1	2	3	4	5	6	Objetivos de aprendizagem	Situações de aprendizagem/avaliação
x	x	x	x	x	x	x	x	Tocar os diferentes tipos de acentos de forma uniforme com o naipe	Através da identificação do estilo musical;
x	x	x	x	x	x	x	x	Tocar os diferentes tipos de acentos de forma uniforme com a orquestra	Através da audição de modelos de referência nomeadamente: naipes, secções, chefes de naipe;
x	x	x	x	x	x	x	x	Tocar vários tipos de acentos em diferentes estilos musicais.	Através de processos de domínio do instrumento identificáveis na velocidade, pressão, e posicionamento do arco (cordas); embocadura correta, controlo da velocidade do ar (sopros), escolha de baquetas apropriadas e no movimento utilizado no ataque da nota/figura rítmica (Percussão);  Através da preparação do ataque identificável na antecipação de uma postura correta para a execução do instrumento.

Módulos								Competências de execução musical	
BIC		ICT/ISP						Interpretação Musical - Dinâmicas	
5	6	1	2	3	4	5	6	Objetivos de aprendizagem	Situações de aprendizagem/avaliação
x	x							Tocar níveis de intensidade sonora entre <i>pp</i> e <i>ff</i> .	<p>Através da audição de modelos de referência nomeadamente: naipes, secções, chefes de naipe;</p> <p>Através de processos de domínio do instrumento identificáveis na velocidade, pressão, e posicionamento do arco (cordas); embocadura correta, controlo da velocidade do ar (sopros), escolha de baquetas apropriadas e no movimento utilizado no ataque da nota/figura rítmica (percussão);</p> <p>Através da interpretação de repertório que permita distinguir diferentes níveis de intensidade sonora.</p>
		x	X	x	x	x	x	Tocar todos os níveis de intensidade sonora	
x	x							Controlar diferentes combinações de dinâmicas entre <i>pp</i> e <i>ff</i>	
		x	X	x	x	x	x	Controlar diferentes combinações de dinâmicas	

Módulos								Competências de execução musical	
BIC		ICT/ISP						Interpretação Musical - Fraseado	
5	6	1	2	3	4	5	6	Objetivos de aprendizagem	Situações de aprendizagem/avaliação
x	x	x	X	x	x	x	x	Interpretar diferentes frases musicais	<p>Através da identificação de elementos de ordem estrutural;</p> <p>Através de diferentes combinações de processos de domínio técnico do instrumento identificáveis na velocidade, pressão, e posicionamento do arco (cordas); embocadura correta, controlo da velocidade do ar (sopros), escolha de baquetas apropriadas e no movimento utilizado no ataque da nota/figura rítmica (percussão);</p> <p>Através da audição de modelos de referência nomeadamente: naipes, secções, chefes de naipe;</p>
x	x	x	X	x	x	x	x	Interpretar frases musicais em obras de estilos diferentes	

Módulos								Competências de execução musical	
BIC		ICT/ISP						Flexibilidade na Execução - Acompanhamento	
5	6	1	2	3	4	5	6	Objetivos de aprendizagem	Situações de aprendizagem/avaliação
x	x	x	X	x	x	x	x	Demonstrar flexibilidade no acompanhamento de uma linha melódica (um solista ou outro naipe da orquestra)	<p>Através da realização de obras para solista e orquestra;</p> <p>Através da interpretação de diferentes tipos de acompanhamento nomeadamente entre naipes ou solistas da orquestra.</p>
x	x	x	X	x	x	x	x	Demonstrar a capacidade de seguir a direção de um maestro.	



## 6.2.2 – Competências Sociais

Módulos									
BIC		ICT/ISP						Competências Sociais – Sala de aula	
5	6	1	2	3	4	5	6	Objetivos de aprendizagem	Situações de aprendizagem/avaliação
x	x	x	x	x	x	x	x	Estar com uma postura adequada à prática orquestral: posição correta de execução do instrumento, ter o instrumento afinado quando a aula inicia;	Transversal a todos estes objetivos, propõe-se a discussão com os alunos sobre a importância destes objetivos no trabalho cooperativo;  Promove-se a interação entre alunos e entre alunos e professor.
x	x	x	x	x	x	x	x	Gerir o material necessário para a aula: instrumento, estante, partitura, lápis, borracha;	
x	x	x	X	x	x	x	x	Escutar atentamente as indicações do maestro e chefes de naipe, quando solicitados;	
x	x	x	X	x	x	x	x	Participar na aula de forma construtiva: estar em silêncio quando não está a tocar, demonstrar respeito por si e pelos outros;	

Módulos									
BIC		ICT/ISP						Competências Sociais - Componentes do espetáculo	
5	6	1	2	3	4	5	6	Objetivos de aprendizagem	Situações de aprendizagem/avaliação
x		x		x		x		Saber entrar e sair do palco com uma postura apropriada	Através de apresentações em concertos públicos.
x		x		x		x		Saber estar em palco com uma postura apropriada	

### 6.2.3 Recursos: Roteiro de obras para referência

Do ponto de vista técnico e musical, a escolha errada do repertório pode comprometer o sucesso das aprendizagens. Para que tal não suceda é necessário o professor ser conhecedor de critérios com os quais orienta a sua escolha. Alguns destes critérios de ordem técnica e musical já foram apresentados no capítulo 3 – *Crítérios de seleção de repertório*. No entanto, na sua maioria, estes são de carácter universal sendo necessária a sua aplicação a cada contexto. No caso específico da Artave há um vasto número de obras que já foram executadas com sucesso e que servem de referencial para escolhas futuras. Esse roteiro é apresentado de seguida.

Sinfonias	
Compositor	Obra(s)
Beethoven	Sinfonias nº 1, 2, 3, 4, 5, 6 , 7
Borodin	Sinfonia nº 2
Brahms	Sinfonias nº 1 e 2
Dvorak	Sinfonias nº 7, 8 e 9
Mozart	Sinfonias nº 29 e 35 “Haffner”
Rimsky-Korsakov	Sinfonia nº2
Schubert	Sinfonias nº 4 e 8
Schumann	Sinfonia nº 3 e 4
Tchaikovsky	Sinfonias nº 1,4,5 e 6

Obras diversas	
Compositor	Obra
Beethoven	Abertura "Egmont"
Berlioz	Marcha Húngara da condenação de Fausto
Bizet	Jeux d'enfants
	Suites da ópera “Carmen”

Obras diversas	
Compositor	Obra
Cesar Franck	O Caçador Maldito
Debussy	Petite Suite
Dvorak	Dança Eslavas op. 46
Elgar	Marchas de Pompa e Circunstância nº 1 e 4
Enesco	Rapsódia Romena nº 1
Grieg	Peer Gynt Suites nº 1 e 2
	Sigurd Jorsalfar
Khachaturian	Suite Masquerade
Liszt	Lamento e Triunfo de Tasso
	Os Prelúdios
Mendelsshon	Abertura "Hebridas"
Mozart	Abertura da Ópera "Don Giovanni"
	Abertura da ópera "Cosi fan tutte"
Rimsky Korsakov	Capricho Espanhol
	Páscoa Russa
Rossini	Abertura "Barbeiro de Sevilha"
Sibelius	Finlândia
Tchaikovsky	Suite do bailado "Lago dos Cisnes"
	Suite do bailado "Quebra Nozes"
Weber	Abertura da ópera "Der Freischütz"
Wagner	Abertura da ópera "Mestres Cantores de Nurembrega"

Obras para solista e orquestra	
Compositor	Obra(s)
Beethoven	Concertos para piano e Orquestra nº 2,3,5
	Romances para violino e orquestra nº 1 e 2
Braga Santos	Concerto para viola e orquestra
Brahms	Concerto para violino e orquestra em ré maior
	Concerto duplo para violino e violoncelo
Chausson	<i>Poème</i> para violino e orquestra
Grieg	Concerto para piano e orquestra em lá menor
Grondhal	Concerto para trombone e orquestra
Haydn	Concertos para violoncelo e orquestra nº 1 e 2
	Concerto para Trompete e orquestra
Mendelssohn	Concerto para violino e orquestra
	Concerto para piano e orquestra nº 1
Mozart	Concerto para violino e orquestra nº 5
	Concerto para flauta e orquestra nº 1
	Concerto para clarinete e orquestra
	Concertos para piano nº 21 e 23
	Concerto para 2 pianos em Mi b maior
	Sinfonia concertante para violino e viola e orquestra
	Sinfonia concertante para oboé, clarinete, trompa, fagote e orquestra
Rachmaninov	Concerto para piano e orquestra nº 3
Saint-Saens	Concerto para violoncelo e orquestra
	Introdução e Rondo Caprichoso para violino e orquestra
Tchaikovski	Concerto para violino e orquestra em ré maior
Vaughan Williams	Concerto para tuba e orquestra

Obras Corais Sinfónicas	
Compositor	Obra(s)
Bach	Magnificat
Bakalov	Missa Tango
Dvorak	Missa em ré
	Te Deum
Haydn	A Criação
	Stabat Mater
Mendelssohn	Lauda Sion
Poulenc	Glória
Rutter	Missa das Crianças
Rossini	Stabat Matter

Óperas	
Compositor	Obra(s)
Britten	A Arca de Noé
	O Pequeno Limpa-Chaminés
Carrapatoso	A Floresta
Humperdinck	Hansel e Gretel
Manuel Faria	Auto de Coimbra
Nino Rota	Aladino e a Lâmpada Mágica
Respighi	A Bela Adormecida

## 7. Conclusão

A partir da análise efetuada foi possível verificar que:

- Apesar da orquestra, no contexto da educação, não ter um longo passado histórico, nas últimas décadas tem assumido um papel proeminente na vida das escolas do ensino especializado da música. Isto deveu-se não só à necessidade de dar resposta às exigências do mercado de trabalho mas também às mudanças culturais.
- Enquanto o padrão de ensaios e concertos da orquestra sinfónica representam a área mais visível da formação orquestral, muita da aprendizagem necessária para o instrumentista de orquestra acontece noutras áreas do currículo nomeadamente, nas disciplinas de instrumento, música de câmara e naipe. Esta cooperação entre áreas é tão determinante, que as orquestras das escolas são consideradas barómetros indicadores do funcionamento de toda a instituição;
- Apesar de na sala de aula de orquestra haver características comuns com outras salas de aula, o grau de heterogeneidade é muito mais elevado, pois vai além das diferenças de cada aluno, acrescentando-se as estas, os diferentes instrumentos que tocam e os anos de escolaridade que frequentam. Esta constatação traz implicações ao nível (1) da gestão da sala de aula, sendo identificada a necessidade de fazer um controlo preventivo com o ensino de competências interpessoais e de processos grupais, (2) da planificação, no sentido que parte desta deve de ser feita de forma colaborativa com os professores de naipe, (3) da avaliação, pela fala de instrumentos de avaliação objetivos e pela necessidade de escolher processos de avaliação adequados. A avaliação autêntica foi identificada como a que melhor se enquadra na avaliação de competências nesta disciplina. Isto deve-se ao facto de ir mais além do que a avaliação de desempenho no sentido que

pede que a situação de avaliação seja o mais próxima da vida real. Outra das conclusões retirada neste ponto é que a forma mais objetiva de lidar com a avaliação de um grupo tão grande de pessoas não pode estar sob a responsabilidade de apenas uma pessoa (o professor da disciplina), pela subjetividade inerente a esse julgamento podendo dar origem a distorções sobre o trabalho do aluno. Neste sentido, a solução para eliminar esta subjetividade e possíveis injustiças na avaliação da disciplina, encontra-se na forma como as orquestras profissionais lidam com o mesmo problema no processo de admissão de um candidato a um lugar numa orquestra e pode ser aplicado com eficácia no nosso contexto educativo. Ou seja, são envolvidas várias pessoas no processo de observação do candidato em diferentes contextos (na prova a solo, no contexto de grupo);

- Um instrumentista de orquestra necessita de adquirir uma série de competências nos domínios da execução musical, a dizer, (1) Timbre, (2) Afinação, (3) Equilíbrio Sonoro, (4) Ritmo (5) Interpretação Musical (6) Acompanhamento. A par destas competências de âmbito técnico-artístico, o aluno deve também adquirir competências sociais, consideradas igualmente essenciais para a sua formação integral e construção da sua identidade como pessoa.
- Há diferentes abordagens para a elaboração de um programa que no seu âmbito geral não se contradizem mas complementa-se.
- Os conceitos acerca dos elementos constituintes do programa têm vindo a mudar com o tempo. Este facto deve-se não só às alterações que foram sendo feitas nas funções atribuídas à escola, assim como à heterogeneidade dos alunos que a frequentam atualmente.

Na construção do programa da disciplina de orquestra estes domínios foram contemplados e organizados. Um dos principais objetivos foi criar as condições necessárias para o desenvolvimento nos alunos de competências e atitudes básicas de execução musical em grupo. Estas experienciam-se através de situações em contextos

reais e relevantes, condição necessária para que os alunos sejam bem-sucedidos, quer no investimento pessoal que fizerem em formações futuras, quer no exercício da profissão de instrumentista de orquestra, e de uma forma mais geral sejam bem-sucedidos na sua vida, pessoal, social e profissional.

*A orquestra é o símbolo de uma sociedade; de como uma sociedade deve funcionar e manter-se unida...vamos ajudar a nova geração em direção a um futuro melhor, uma das armas é a música.*

Maestro Riccardo Mutti



## Bibliografia

Abromont, C., & Montalembert, E. D. (2001). *Guide de La Théorie de la Musique*. France: Fayard - Henry Lemoine.

Adey, C. (1998). *Orchestral Performance: A Guide for Conductors and Players*. London: Faber and Faber. \*

Allal, L. (1986). Estratégias de Avaliação Formativa: Concepções e Psicopedagogias e Modalidades de Aplicação. Dans J. C. Linda Allal, *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado* (pp. 175-194). Coimbra: Livraria Almedina.

Ammer, C. (2004). *The Facts on File: Dictionary of Music*. New York: Facts On File, Inc.

Anespo. (s.d.). [www.anespo.pt](http://www.anespo.pt). Obtido em Janeiro de 2011, de Associação Nacional de Escolas Profissionais: [www.anespo.pt/uploadFiles/seminario\\_nacional.pdf](http://www.anespo.pt/uploadFiles/seminario_nacional.pdf)

Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Amadora: McGraw-Hill. \*

Auer, L. (1980). *Violin Playing as I Teach It*. New York: Dover Publications. \*

Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, LDA.

Bent, I., & Blum. (2002). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. \*

Brown, C. (1999). *Classical and Romantic Performing Practice 1750-1900*. Oxford: Oxford University Press. \*

Brunner, L. W. (2006). The Orchestra an Recorded Sound. In J. Peyser, *The Orchestra: A collection of 23 Essays on Its Origins and Transformations* (pp. 475-527). USA: Hal Leonard Corporation.

Cardinet, J. (1986). A Avaliação formativa, um problema actual. Dans J. C. Linda Allal, *A Avaliação Formativa Num Ensino Diferenciado* (pp. 13-22). Coimbra: Livraria Almedina.

- Casey, J. L. (1993). *Teaching Techniques and Insights for Instrumental Music Educators*. Chicago: G.I.A Publications, Inc. \*
- Channing, S. (2003). Training the orchestral musician. In C. Lawson, & C. Lawson (Ed.), *The Cambridge Companion to the Orchestra* (pp. 180-193). Cambridge: Cambridge University Press. \*
- Davis, R. (2006). *Becoming an Orchestral Musician*. London: Giles de la Mare Publishers Limited. \*
- D'Hainaut, L. (1980). *Educação - Dos fins aos objetivos*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Doyle, W. (2006). Ecological Approaches to classroom management. In C. S. Carolyn M. Evertson, *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, And Contemporary Issues* (pp. 97-126). Mahwah - New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Duke, R. (2009). *Intelligent Music Teaching:Essays on the Core Principals of Effective Instruction*. Austin Texas: Learning and Behavior Resources. \*
- Fernandes, D. (2005). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores LDA. .
- Gillinson, C., & Vaughan, J. (2003). The life of an orchestral musician. In C. Lawson, *The Cambridge Companion to the Orchestra* (pp. 194-202). Cambridge: Cambridge University Press. \*
- Gomes, C. A. (2000). Contributos para o Estudo do Ensino Especializado da Música em Portugal . Almada: Instituto Piaget.
- Greenberg, R. (2006). Music as a Mirror. In R. Greenberg, *How to listen and understand great music* (pp. 4-7). Virginia: The Teaching Company.
- Grout, D. J., & Palisca, V. C. (1988). *História da Música Ocidental*. Lisboa: Gradiva.
- Hamann, D. L., & Gillespie, R. (2004). *Strategies for Teaching Strings - Building a Successful string and orchestra program*. Nova Iorque: Oxford University Press. \*

- Hash, P. (2009). The National High School Orchestra. *Journal of Research in Music Education* , pp. 50-72.
- Haugland, S. L. (2007). *Crowd Control: Class Management and effective teaching for chorus, band and orchestra*. Maryland, U.S.A: Rowman & Littlefield Education. \*
- Johnsson, M. C., & Hager, P. (2008). Navigating the wilderness of becoming professional. *Journal of Workplace Learning* , Vol. 20 Iss: 7 pp. 526 - 536. \*
- Kennedy, K. (1996). *Oxford Dictionary of Music*. Oxford: Oxford University Press.
- Lamas, E. (2000). *Dicionário de Metalinguagens da Didáctica*. Porto: Porto Editora.
- Gilbert, A. (Maestro). (2011). *Leinsdorf Lecture: Performance and Interpretation*. New York.
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa - Porto: Lidel - Edições Técnicas, Lda.
- Luque, F. J. (2012). *La orquesta, origen e historia hasta el Nacionalismo del Siglo XIX*. Cordoba: Lulu.com.
- Marques, R. (2000). *Dicionário Breve de Pedagogia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Oldham, G. (2002). Intonation. *The New Grove Dictionary of Music and Musicians* .
- Orvalho, L. (1993). *Estrutura Modular nas Escolas Profissionais*. Porto: Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional/Ministério da Educação. \*
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.
- Palangana, I. C. (2001). *Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky a relevância do social*. São Paulo: Summus.
- Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (2003). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rogers, A., & Taylor, P. (2002). *L'Elaboration Participative des Programmes*. Roma: Organisation des Nations Unies pour L'Agriculture et L'Alimentation.

Roldão, M. d. (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências - As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

Seaman, C. (2013). *Inside Conducting*. Rochester: University of Rochester Press.

Schmidt-Jones, C., & Jones, R. (2007). *Understanding Basic Music Theory*. Rice University, Houston, Texas: Connexions.

Schoenberg, A. (1967). *Fundamentals of Musical Composition*. London: Faber and Faber.

Scruggs, B. (2009). Constructivist Practices to Increase Student Engagement in the Orchestra Classroom. *Music Educators Journal* , 53-59. \*

Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Amadora: McGraw-Hill.

Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.

Weaver, R. L. (2006). The Consolidation of the main elements of the orchestra. In J. Peyser, *The orchestra: A collection of 23 essays on its origins and transformations* (pp. 7-40). Milwaukee, E.U.A: Hal Leonard Corporation.

**\*Referências bibliográficas utilizadas no programa**