



**CATÓLICA**  
**ESCOLA DAS ARTES**

---

PORTO

**RELATÓRIO DA PRÁTICA PROFISSIONAL**  
**E**  
**PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

**A importância da liderança na disciplina de Formação Musical**

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa para  
obtenção do grau de mestre em Ensino de Música

***Ivo Emanuel Duarte Brandão***

Porto, novembro de 2021



CATÓLICA  
ESCOLA DAS ARTES

---

PORTO

**RELATÓRIO DA PRÁTICA PROFISSIONAL**  
**E**  
**PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

**A importância da liderança na disciplina de Formação Musical**

Relatório apresentado à Universidade Católica Portuguesa para  
obtenção do grau de mestre em Ensino de Música

***Ivo Emanuel Duarte Brandão***

Trabalho efetuado sob a orientação do Professor Doutor Pedro Monteiro  
Mestrado em Ensino de Música

Porto, novembro de 2021

## **AGRADECIMENTOS**

À Alexandra Moura, por tanto ajudar-me a tomar as melhores decisões, com o seu bom conselho e imenso carinho.

À minha família, especialmente à minha mãe e à minha irmã, por todo o apoio e por toda a compreensão, ao longo deste caminho trilhado ao sabor da música.

À Professora Doutora Guilhermina Castro, minha primeira orientadora científica, por todo o acompanhamento, pela primeira orientação e pela descoberta do tema deste trabalho.

Ao Professor Doutor Pedro Monteiro, meu orientador científico, pela forma como se disponibilizou para contribuir, com a sua orientação, para a conclusão deste percurso e deste trabalho.

À Professora Doutora Sofia Serra, coordenadora do Mestrado em Ensino de Música, pela disponibilidade permanente para resolver os problemas que foram surgindo.

À Professora Cláudia Vasconcelos, minha orientadora pedagógica cooperante, pelo exemplo e por todo o acompanhamento, ao longo deste percurso.

Ao colega e amigo Professor Miguel Brandão, pela inestimável ajuda na formatação e finalização deste documento, e pela amizade profunda que nos une.

Ao Professor Gonçalo Morais, e na sua pessoa a toda a Direção da Academia de Música de Vilar do Paraíso, da qual é Diretor Pedagógico, por ter prestado, em todo o tempo, todo o apoio pessoal e institucional de que fui precisando.

Aos funcionários da Academia de Música de Vilar do Paraíso, por trabalharem connosco de coração aberto, ajudando, dia a dia, a construir uma escola melhor.

Aos meus alunos, sem os quais nada sou.

## **RESUMO**

Este trabalho resulta do final do percurso letivo do mestrado em ensino da música na Escola das Artes da Universidade Católica (Porto), e, simultaneamente, do início do percurso de professor de Iniciação, Formação Musical e Coro Infantil na Academia de Música de Vilar do Paraíso. Este ponto de chegada e, ao mesmo tempo, de partida, levou a que procurasse estudar as questões relacionadas com a liderança, no contexto da disciplina de Formação Musical, mais concretamente a postura de líder servidor, partilhada entre escola e família.

Na primeira parte do trabalho, é apresentado o relatório da Prática Profissional, em que são dadas a conhecer todas as atividades desenvolvidas durante o período de estágio. Na segunda parte do trabalho, e em complementaridade, é apresentado o Projeto de Intervenção Pedagógica, onde são apresentadas as motivações teóricas e os resultados práticos da ação docente.

O carácter do trabalho e contexto em que foi desenvolvido apontam no sentido de valorizar o processo, mais do que os resultados.

**Palavras-chave:** Aprendizagem; Liderança; Exemplo; Direção; Processo

## ***ABSTRACT***

This work is the result of the end of my academic path in Master's Degree in Music Teaching, in the Catholic University School of Arts (Porto). It is also the beginning of the path as Teacher of Music Education ranging from beginners to advanced levels, and Child's Choir Teacher/Conductor in Academia de Música de Vilar do Paraíso. This point of arrival and at the same time of departure, led me to study and analyze questions concerning leadership in the scope of the subject Music Education, more specifically the role as serving leader, which is shared between school and family.

In the first part of this work, the report of my Professional Practice, I portray all the activities developed during the internship/practice. In its second part and as a complement, the Pedagogical Intervention Project, in which the theoretical motivations and practical results of the teaching action are described, is also displayed.

The core of the work and the context in which it was developed aim towards the value of the process rather than the results.

**Keywords:** Learning; Leadership; Example; Direction; Process.

## **SIGLÁRIO**

AMVP - Academia de Música de Vilar do Paraíso

CNE - Conselho Nacional de Educação

INATEL - Instituto Nacional para o Aproveitamento dos Tempos Livres

PETRA - Programa de Acção para a formação profissional e a preparação dos jovens para a vida adulta e profissional

UCP - Universidade Católica Portuguesa

## ÍNDICE GERAL

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	I
<b>RESUMO</b> .....	II
<b>ABSTRACT</b> .....	III
<b>SIGLÁRIO</b> .....	IV
<b>PARTE I – PRÁTICA PROFISSIONAL</b> .....	1
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>1. Enquadramento</b> .....	3
1.1. Entidade acolhedora .....	3
1.2. Percurso profissional e artístico anterior à prática profissional .....	4
1.3. Área de estágio .....	6
1.4. Experiência prévia na instituição .....	6
<b>2. Descrição detalhada</b> .....	7
2.1. Contextualização da prática pedagógica no projeto educativo da AMVP .....	7
2.2. Objetivos do estágio .....	9
2.3. Estratégias planeadas .....	10
2.4. Caracterização das turmas .....	11
2.4.1. Iniciação .....	12
2.4.1.1. Pré Música B .....	12
2.4.1.2. 1.º ano A .....	12
2.4.1.3. 1.º / 2.º ano .....	13
2.4.1.4. 3.º ano .....	13
2.4.1.5. Turmas 3.º / 4.º B; 4.º ano A; 4.º ano B; 4.º ano Música .....	13
2.4.2. Coro Infantil .....	14

2.4.2.1. Turmas Coro Infantil A; Coro Infantil B; Coro Infantil C .....	14
2.4.3. Formação Musical .....	15
2.4.3.1. 7.º B/C .....	16
2.4.3.2. 8.º B/C/D .....	16
2.4.3.3. 9.º A/B .....	17
2.4.3.4. 7.º Grau Articulado / Supletivo (alunos do 11.º ano) .....	17
2.5. Comentários e planificações das aulas dadas e assistidas .....	18
2.5.1. Aula I .....	18
2.5.2. Aula II .....	19
2.5.3. Aula III .....	21
2.6. Aulas assistidas .....	22
2.6.1. Aula I .....	23
2.6.2. Aula II .....	23
2.6.3. Aula III .....	24
2.7. Conteúdos e materiais pedagógicos; a utilização de tecnologias .....	25
2.7.1. Uma sala de aula diferenciada .....	26
2.7.2. Projeto de Intervenção – A importância da liderança na disciplina de Formação Musical .....	33
2.8. O relacionamento com os encarregados de educação .....	37
2.9. Interação com o grupo profissional .....	38
2.10. Reflexão sobre os resultados obtidos pelos alunos .....	38
2.11. Identificação e descrição dos desafios e resultados do estágio .....	39
<b>3. Avaliação da Prática Profissional .....</b>	<b>39</b>
3.1. Autoavaliação da minha prática profissional .....	39

3.2. Coavaliação da minha prática docente .....	41
3.2.1. Pelos alunos .....	41
3.2.2. Pelos colegas .....	42
3.2.3. Pela orientadora pedagógica, Professora Cláudia Vasconcelos .....	43
<b>PARTE II – PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA .....</b>	<b>44</b>
<b>1. Contextualização teórica .....</b>	<b>44</b>
1.1. A disciplina de Formação Musical: questões de Método .....	44
1.2. Música e instituição militar: influências nos modelos e formas de liderança .....	47
1.3. Das bandas militares às bandas civis: a partilha de práticas e de modelos de ensino ..	53
1.4. O líder, a liderança .....	59
1.5. O “líder servidor” ( <i>servant leader</i> ) .....	62
1.6. O líder, sob a perspetiva da música .....	66
1.7. Exemplos de liderança servidora .....	69
1.7.1. A pedagogia no centro do processo: São João Bosco e a pedagogia Salesiana ...	69
1.7.1.1. A música no contexto da pedagogia Salesiana: o exemplo do “Musicentro” de Lisboa .....	74
1.7.1.2. A música no centro do processo: Daniel Barenboim e a <i>West-Eastern Divan Orchestra</i> .....	74
1.7.1.3. A música no centro do processo: Gustavo Dudamel, José António Abreu e “El Sistema” da Venezuela .....	76
<b>2. Metodologia da intervenção realizada .....</b>	<b>79</b>
2.1. Apresentação e discussão de resultados .....	82
2.1.1. Motivação intrínseca .....	83
2.1.2. Práticas musicais em família .....	85
2.1.3. Perfis de liderança .....	87

2.1.4. Satisfação resultante da prática performativa .....	88
2.1.5. Breve análise das classificações obtidas a Iniciação / Formação Musical .....	89
<b>3. Conclusões .....</b>	<b>90</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>92</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>97</b>

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1: Número de bandas civis e militares por distrito, entre 1850 e 1911 .....	55
Tabela 2: Bandas civis existentes em cada distrito, em 1985 e em 2010 .....	57
Tabela 3: Caracterização genética dos vários tipos de liderança .....	61
Tabela 4: Cruzamento das questões colocadas e respetivo objetivo .....	82

## **Índice de Figuras**

Figura 1: Mensagem da aluna Olívia Martins – 4.º ano .....	41
--	----

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1: Avaliação do ambiente musical vivido na AMVP, por parte dos pais e alunos ..	83
Gráfico 2: Metas apontadas pelos pais .....	84
Gráfico 3: Metas apontadas pelos alunos .....	84
Gráfico 4: Práticas musicais em família, apontadas pelos alunos .....	85
Gráfico 5: Regularidade do estudo partilhado: comparação entre alunos e encarregados de educação .....	86
Gráfico 6: Possibilidade de virem a desempenhar a função de maestro (alunos) .....	87
Gráfico 7: Possibilidade de virem a desempenhar a função de maestro (encarregados de educação) .....	87
Gráfico 8: Comparação entre as classificações obtidas na prova de 4.º ano e no final do 1.º período do 5.º ano .....	90

## PARTE I – PRÁTICA PROFISSIONAL

### INTRODUÇÃO

Neste preciso momento, em que olho para as folhas em branco do documento que vou começar a desenhar, com base nos inúmeros rascunhos e livros espalhados pela mesa de trabalho e pela memória do computador, ocorrem-me três momentos que se arriscam a tornar-se decisivos para atingir o fim desta caminhada (e o início de outras).

O primeiro é a chegada ao ponto de partida para tudo isto. Quando tudo começou, pensava saber um pouco sobre música, mas nada sobre como ensiná-la. Estavam, portanto, abertas as portas necessárias à aprendizagem necessária. Não sem dificuldades mas, passo a passo, olhando para elas como oportunidades e desafios, mais do que como obstáculos e inevitabilidades.

O segundo, antes ainda do começo do percurso e boa parte da justificação para o iniciar, tem a ver com a forma como sempre encarei a arte de ensinar. Quando, pela primeira vez, pensei na possibilidade de ser professor, quase decidi que só o seria se fosse «o melhor». A realidade demonstrou-me, todavia, que isso não é um dado adquirido, mas algo que se conquista, que se constrói no dia a dia. Aliás, este percurso, que agora inicio, abriu uma janela de oportunidades para perseguir esse objetivo.

O terceiro, marca o início da minha atividade. Ao chegar à escola, que conhecia como aluno, reuni com a colega que vim substituir, que deixou no ar uma frase simples mas definidora. «Com poucos ingredientes (mas ricos), podemos operar o ‘milagre’». Ainda imerso na aflição de tentar criar um rumo, qualquer que ele fosse, para iniciar o trabalho, ainda sem saber muito bem o que fazer, como fazer e quando fazer, eis que me dizem algo parecido com isto: «se tudo o que deres for dado com carinho, com amor, tudo resultará como pretendes». E foi aí que tudo se revelou, que tudo começou.

O ano letivo já tinha começado e eu era professor pela primeira vez. As revelações sucediam-se a um ritmo alucinante. O ritmo a que a escola funcionava passava a ser o meu segundo ritmo biológico. Ensinar e aprender eram verbos que se misturavam e completavam, mais e mais a cada segundo. Voltei às prateleiras onde os livros pareciam estar desorganizados, em busca da lição mais profunda que os clássicos nos deram (e nos dão), e que é a de nos buscarmos a nós mesmos para, a partir daí, realizarmos que há vida para além do cumprimento de um programa, e que o «sistema» pode «produzir» músicos competentes, mas sobretudo homens e mulheres cultos, críticos, sensíveis e com convicções.

Romanticamente ou não, as coisas foram sendo reveladas quase como se de peças musicais se tratassem. Cada nota, individualmente, poderia valer pouco, mas juntas, de forma organizada, iam

dando origem a frases, e as frases a um texto, e o texto a uma viagem, e a viagem, normalmente feita de emoções, terminava sempre dentro de nós. Fomos acreditando que podíamos fazer a diferença na diferença que constituímos nós mesmos, enquanto indivíduos. Como dizia Whitmann, fomos contribuindo com pequenos versos para a continuação de uma peça poderosa, impulsionados pela inteligência, pela emoção, pela confiança, pela capacidade de construirmos coisas juntos. É este, acreditamos, o retrato e o resultado de um percurso muito próprio. Por muito pequeno que tenha sido o passo dado, foi riquíssimo, ao ponto de não ser possível distribuir toda essa riqueza pelas páginas que se seguem, ficando, assim, o essencial.

Na primeira parte deste trabalho, podemos ficar a conhecer o meu percurso ao longo do período de estágio. Aí se mostra não só o percurso que se seguiu ao espanto inicial pelo início de uma nova jornada profissional, mas também, e sobretudo, muito do que pude incorporar de conhecimento e boas-práticas adquiridos ao longo da parte curricular do curso de mestrado em ensino da música na UCP. Fica um pouco a dúvida se do estágio resultou que aprendi a ensinar, que aprendi a aprender ou ambas as coisas. Mas a certeza de que foi a passagem pelas várias fases do processo que me enriqueceram enquanto professor, ciente de que nunca se aprendeu tudo.

Na segunda parte, apresento o meu Projeto de Intervenção Pedagógica, em que o foco recai sobre a liderança servidora. Aqui, foram vários os exemplos que serviram de inspiração para um posicionamento em que o aluno está sempre no centro do processo. Partindo do conceito de inteligência emocional, e dos de aspetos que caracterizam a liderança servidora, fomos encontrar muito dessa dinâmica em exemplos como a escola salesiana, de São João Bosco, o modelo «El Sistema», implementado na Venezuela por José António Abreu, ou a «West-Eastern Divan Orchestra», de Daniel Barenboim, em que, seja pela vertente pedagógica, pela vertente da prática musical ou pela vertente mais sociopolítica, podemos encontrar esta postura de criação de comunidade em torno do líder. Procurámos, creio que com sucesso, partilhar essa liderança servidora com os pais/encarregados de educação, que, a julgar pela participação que tiveram nas sessões a eles dedicadas, terão tirado bom partido das dinâmicas e da boa-disposição nelas partilhadas.

Nestas duas faces da mesma moeda se resume um pouco (muito) do meu trabalho, mas sobretudo do meu crescimento, desenvolvido dia a dia, na Academia de Música de Vilar do Paraíso, onde, partilhando o (pouco) que tenho, muito recebo e aprendo. Com os colegas, com os colaboradores, com os pais/encarregados de educação mas, acima de tudo, com os meus alunos. Que são, como costume dizer, os melhores do mundo.

## **1. ENQUADRAMENTO**

### **1.1. Entidade acolhedora**

A Academia de Música de Vilar do Paraíso funciona desde 1979, concretização de um sonho e de uma vida de trabalho do seu fundador, o professor Hugo Berto Coelho. A partir de 1990, funcionou, com autorização provisória, com paralelismo pedagógico, tendo recebido autorização definitiva para o seu funcionamento no ano letivo de 2004/2005. É, hoje, uma escola de ensino vocacional artístico, tendo autonomia pedagógica desde 2007.

Reconhecida pela dinâmica dos vários grupos instrumentais e de dança, coros e núcleo de teatro musical, a AMVP promoveu e promove vários concertos, com destaque para os que tiveram lugar em salas como o Coliseu do Porto, o Europarque, o Centro Cultural de Belém e o Teatro Rivoli, bem como as participações regulares no festival internacional de música de Neerpelt, na Bélgica, onde ganhou vários primeiros prémios. A Academia tem participado, também, em vários concertos em outros países, como a Suíça, a França, a Rússia, a Espanha e a Alemanha.

Foi a criadora e principal dinamizadora do Festival Internacional de Música para Jovens de Vila Nova de Gaia, entre 1987 e 2005, que contaram com a participação de centenas de ensembles, muitos deles vindos do estrangeiro. Continua a dinamizar vários eventos culturais, cursos de aperfeiçoamento e concursos, com a presença regular de professores com sólido percurso profissional e artístico.

O ano de 2009 marca um novo capítulo na história da AMVP, com a inauguração do edifício que atualmente ocupa, iniciando, ao mesmo tempo, o funcionamento dos cursos em regime de ensino integrado, mantendo a oferta que já vinha apresentando, ao nível dos regimes articulado, supletivo e de curso livre.

Para além dos cursos oficiais de música e dança (em regime integrado, do 5.º ao 9.º ano de escolaridade; em regime articulado, do 5.º ao 12.º ano de escolaridade; e nos regimes supletivo e livre, do 1.º ao 12.º ano de escolaridade), tem em funcionamento os cursos de teatro musical, desde 2003, e de jazz/música moderna, desde 2015. A sua oferta educativa vai, assim, desde o Ensino Pré-escolar ao Secundário, sempre com forte empenho num ensino de qualidade, dinamizando diversos grupos/classes instrumentais, de dança, coros e de teatro, que participam em várias iniciativas e festivais (em Portugal e no estrangeiro), muitos deles premiados em concursos nacionais e internacionais.

No que diz respeito à oferta de classes de instrumento, a AMVP apresenta a seguinte oferta: flauta transversal, flauta de bisel, oboé, fagote, clarinete, saxofone, trompete, trompa, trombone, eufónio e tuba, percussão, harpa, acordeão, guitarra, piano, violino, viola de arco, violoncelo e contrabaixo.

Hoje, com cerca de 850 alunos, nas vertentes de música, dança e teatro musical, uma das suas principais preocupações é aliar a ação à criação, com o foco na melhor formação dos seus alunos,

dotando-os de competências fundamentais para o mercado de trabalho e para a sociedade. O projeto educativo da AMVP preconiza uma educação com base em valores que conduzam os alunos a procurarem saber mais «sobre si, sobre os outros e sobre o mundo», formando pessoas que não se resignem a uma postura artística e/ou técnica, mas questionadora, que leve a que se tornem «cidadãos motivados, criativos, e pró-ativos» (Projeto Educativo AMVP, p. 5). De resto, a academia tem sido uma escola que muito tem contribuído para o crescimento de vários profissionais das artes, muitos deles hoje reconhecidos, tanto a nível nacional como internacional.

A AMVP foi agraciada com a Medalha de Mérito Municipal (Grau Ouro) da Câmara Municipal de Vila Nova de Gaia.

### **1.2. Percurso profissional e artístico anterior à prática profissional**

Iniciei os meus estudos musicais aos 6 anos, tendo como professora particular de piano e formação musical Paula Noites. Após alguns anos de trabalho com o Prof. Jorge Costa, numa pequena escola particular, ingressei na Academia de Música de São João da Madeira, nas classes de Formação Musical e de Conjunto da Prof. Lídia Silva e de Guitarra Clássica do Prof. Carlos Moreira.

Em 1997, ingressei na Escola Diocesana de Ministérios Litúrgicos, onde trabalhei Piano, com os professores Emanuel Pacheco, Maria João Fernandes e Cristina Barbosa; Órgão, com o Prof. António Mário Costa; Harmonia, com o Prof. Paulo Alvim e Direcção Coral, com o Prof. P. Agostinho Pedroso.

Sempre em paralelo, frequentei também a Escola de Música da Banda Musical de Arouca, tendo feito parte da Orquestra Ligeira e da Banda. Foi nesse contexto que trabalhei alguma técnica de Percussão, com o Prof. Joaquim Alves, tendo, mais tarde, frequentado o Curso Livre de Percussão da Academia de Música de Espinho, sob orientação do Prof. Hugo Vieira.

Concluí o 5.º grau, na classe de Guitarra Clássica do Prof. Augusto Pacheco, na Academia de Música de Vilar do Paraíso, e o 7.º grau na classe de Formação Musical da Prof. Cláudia Vasconcelos. Nesta Academia, integrei a Orquestra de Guitarras, sob a direcção do meu professor, tendo participado em vários concertos, destacando-se: FNAC Vila Nova de Gaia, Casa de Portugal em Paris (Plaisir), Casa da Música e Europarque.

Fiz parte do Coro de Câmara de São João da Madeira, sob a direcção do Maestro António Sérgio Ferreira. Participei na preparação e apresentação de várias obras corais e corais-sinfónicas. Tive oportunidade de ser dirigido por maestros como António Sérgio Ferreira, Miguel Graça Moura, Cesário Costa, António Vassalo Lourenço, José Ferreira Lobo, Osvaldo Ferreira, Pedro Monteiro, Artur Pinho e Pedro Neves, com várias orquestras, destacando-se a Nacional do Porto, Filarmonia das Beiras, Orquestra do Algarve, Orquestra Clássica de Espinho e Esproarte.

Como percussionista, participei também em vários concertos com a Orquestra do Norte, com destaque para a estreia da Sinfonia n.º 5 de António Victorino d'Almeida, dirigida pelo compositor, e várias óperas.

Em 2005, obtive o primeiro prémio no concurso Novos Criadores 2005, promovido pela Câmara Municipal de S. João da Madeira, na categoria de Música, com a obra «Banda Sonora para o filme de uma Cidade», e, em 2006, com o quarteto jazz «D'Arc», obtive o 2.º lugar na Gala Novos Talentos do Casino Figueira.

Desde Abril de 2006, tenho a meu cargo a direcção musical do Orfeão de Arouca, com quem já realizei inúmeros concertos, *a cappella* e com ensembles instrumentais.

Fui aluno particular de órgão do prof. Nicolas Roger, e, de 2008 a 2011, frequentei o Curso Nacional de Música Sacra, sob a orientação do Cónego Dr. Ferreira dos Santos, na vertente de Direcção Coral.

Particpei, como elemento de reforço, na preparação e execução de várias obras corais-sinfónicas com o Coro Casa da Música e a Orquestra Sinfónica do Porto Casa da Música, sob a direcção de vários maestros de renome.

Frequentei, em 2014, o IX Curso de Animadores Musicais, promovido pela Casa da Música, e passei, em 2016, a pertencer ao núcleo de colaboradores do Serviço Educativo («Fator E») daquela instituição, concretamente no desenvolvimento do projeto do Coro Infantil.

Particpei na concepção e execução de concertos promovidos pelo Serviço Educativo da Casa da Música, designadamente o Concerto de Natal do Coro Infantil (2017) e os concertos «Escolas a Cantar», que se têm realizado desde 2016, na Sala Suggia, com a participação de cerca de 300 crianças de escolas básicas da Área Metropolitana do Porto.

Desenvolvi alguns trabalho como arranjador, especialmente para o CD «Outras Cantigas de Santa Maria», do Orfeão de Arouca, com a colaboração do actor Ruy de Carvalho, do Ensemble Hermitos e da Orquestra Filarmonia das Beiras (abril de 2012), para as edições de 2012 e 2013 do Festival Art&Cult e para o espectáculo «God Save the Queen», em 2016.

Pontualmente, tenho realizado trabalhos de música antiga, com o ensemble «Cupertinos», da Fundação Cupertino de Miranda, sob a direcção de Luís Toscano.

Fui professor na Academia de Música de Arouca, nas classes de Formação Musical e Coro, entre setembro e dezembro de 2013, e mantenho colaboração, enquanto docente de orquestra de sopros, na Banda Musical de Arouca, desde 2018. Desde o início do ano letivo de 2017/2018 que lecciono as disciplinas de Iniciação, Formação Musical e Coro Infantil na Academia de Música de Vilar do Paraíso.

Licenciei-me em Comunicação Social, na Escola Superior de Jornalismo do Porto, em 2002, e em Música (Teoria, Direcção e Formação Musical), na Universidade de Aveiro, em 2013. Entre 2006 e

2017, fazendo sempre o percurso musical em paralelo, exerci funções de assessoria na Câmara Municipal de Arouca.

### **1.3. Área de estágio**

O estágio teve como foco as aulas de Formação Musical, em regime de turma, com blocos de 45+45 minutos, no caso das turmas de regime integrado, e de 45 minutos, no caso das turmas de Iniciação Musical. Optou-se pelo estudo mais aprofundado das turmas de 4.º ano de Iniciação, num trabalho de constante auto-avaliação e monitorização das perspectivas de continuidade dos alunos envolvidos.

### **1.4. Experiência prévia na instituição**

Sendo este o meu primeiro ano de colaboração com a AMVP, pude, no entanto, desenvolver múltiplas atividades, paralelamente à atividade letiva. Nas interrupções letivas, desenvolvi alguns trabalhos complementares à formação dos alunos, uma *masterclass* de coro e uma visita de estudo com os alunos de Formação Musical do curso secundário. Segue-se informação detalhada das atividades.

A 2 e 3 de novembro de 2017, realizei um workshop com a orquestra de sopros da Academia, com o objetivo de trabalhar a criatividade musical, associada à obra que, na altura, os alunos estavam a trabalhar: «Pedro e o Lobo», de Sergei Prokofiev. A ideia base que presidiu à atividade foi desenvolver peças compostas pelos alunos que pudessem, musicalmente e em termos sonoros, descrever as personagens da obra, criando alternativas aos trechos originais.

Durante a manhã, os alunos desenvolveram, em pequenos grupos, as suas peças, apresentando-as no final da sessão de trabalho e no ensaio «tutti», que decorreu durante as duas tardes, justapondo estes trabalhos à obra a ensaiar. O trabalho foi apresentado em concerto a 12 de dezembro, às 17:15, no auditório 3 da Academia de Música de Vilar do Paraíso. Na primeira parte do concerto, os alunos apresentaram as suas peças, explicando o que esteve na base do processo de criação. Depois, foi apresentada a peça «Pedro e o Lobo», de Sergei Prokofiev, com narração.

Na interrupção letiva do 2.º período, teve lugar a *masterclass* de coro, em que pudemos trabalhar formas alternativas de aquecimento vocal, cruzando experiências das áreas de Canto e de Formação Musical, bem como pequenas peças a capella, a três vozes. O objetivo principal, para além da motivação dos alunos para a disciplina de coro, foi o de desconstruir a habitual dificuldade na leitura e preparação de repertório, tornando esse trabalho mais fácil, com base na utilização das ferramentas da disciplina de Formação Musical.

A 20 de abril de 2018, por minha iniciativa, o grupo de Formação Musical levou a cabo uma visita de estudo ao Museu Nacional da Música e à Fundação Calouste Gulbenkian, envolvendo os

alunos das turmas de 6.º, 7.º e 8.º graus (secundário) da Academia de Música de Vilar do Paraíso, com especial enfoque na disciplina de Formação Musical.

Durante a manhã, o grupo visitou o Museu Nacional da Música, onde os alunos puderam conhecer a evolução, em termos organológicos, de vários instrumentos musicais, bem como conhecer parte do acervo do pianista e compositor Vianna da Motta. A visita foi orientada pelos professores, que foram esclarecendo dúvidas e apontando curiosidades.

Durante a tarde, decorreu uma visita pormenorizada à Fundação Calouste Gulbenkian, ficando os alunos a conhecer as dinâmicas necessárias à organização dos vários concertos e dos vários agrupamentos da instituição, nomeadamente no que diz respeito à gestão de espaços e à logística necessária.

A visita culminou com um concerto pela Orquestra Gulbenkian, sob a direção do maestro Juanjo Mena (maestro titular da Orquestra Sinfónica de Chicago) e com a participação do pianista Steven Osborne. Os músicos executaram o Concerto para Piano e Orquestra n.º 27 KV 595, em si bemol maior, de W.A. Mozart e a 7.ª Sinfonia de Anton Bruckner.

A visita teve como objetivos gerais:

- Fomentar o gosto pela música erudita e o aprofundamento do conhecimento sobre os grandes compositores, no seguimento do programa curricular do ensino artístico;
- Relacionar as tendências estéticas da música, nas várias épocas, com as tendências estéticas de outras artes.

Os objetivos específicos da visita de estudo foram:

- Conhecer de forma mais aprofundada o funcionamento de uma instituição cultural/musical;
- Promover a inter-relação entre professores e alunos, bem como a partilha de responsabilidades;
- Aplicar conhecimentos teóricos nas atividades propostas;
- Sensibilizar para a importância da preservação do património;
- Desenvolver o olhar crítico sobre obras musicais e formas de as preparar/apresentar.

## **2. DESCRIÇÃO DETALHADA**

### **2.1. Contextualização da prática pedagógica no projeto educativo da AMVP**

O facto de ter sido aluno da AMVP, numa fase muito marcada e muito marcante da sua construção identitária, fez com que mais facilmente apreendesse os valores que a escola preconiza e que procura cultivar e inculcar junto dos seus alunos. Embora hoje o contexto de escola seja radicalmente diferente do que se vivia, no meu tempo de aluno, muitos desses valores, que estão, de

resto, na génese da própria escola, mantêm-se, e cabe a cada um dos agentes educativos conhecê-los e cultivá-los.

Estes valores, que foram sendo plasmados nos vários documentos, constantemente monitorizados e atualizados pela Direção, passam pelo rigor, pela autonomia, pela competência, pelo espírito de equipa, pela justiça, pela igualdade, pela audácia, pelo sentido de comunidade, pela integridade e pela responsabilidade. Mais recentemente, numa reformulação de vários documentos estratégicos, a escola simplificou este conjunto de valores num acrónimo, com as iniciais da sua identidade (AMVP): Arte; Motivação; Vinculação; Partilha.

O Projeto Educativo de uma escola é, de alguma forma, a sua certidão de identidade. Nele encontramos o seu ethos, as suas especificidades, a sua cultura, o que a distingue (Lopes, 2015). O PE é o que faz com que todos os agentes educativos sintam e vejam a escola como sua, porque aí encontram o que a distingue. A escola é, assim, um lugar específico, que é vivido e partilhado todos os dias, onde não só se partilha significado, como se cria, também, perspetiva social. Este ambiente ou atmosfera específicos de cada escola resultam, segundo Lopes, das «características, comportamentos e expectativas daqueles que a constituem» (p. 36).

É, em suma, este o caminho trilhado pela AMVP, e que podemos encontrar no seu PE. Uma escola que pretende acolher a participação de todos, com uma visão orientado para a resolução de problemas e para a integração do contributo de todos os agentes educativos. De resto, é neste sentido que apontam os estudos publicados pela PETRA, em 1995, que apontam como aspetos fundamentais a confiança e o clima de segurança, a liderança pedagógica, a avaliação dos progressos face às expectativas e, sobretudo, o estabelecimento de objetivos claros.

Nas escolas eficazes, os objetivos são claros, específicos e partilhados por todos, o que facilita a definição de um contrato entre estas e os professores, estes e os alunos, a escola e a família e a definição das responsabilidades de cada um.

Em suma, na escola deverão vivenciar-se ambientes de aprendizagem que assegurem que as pessoas tenham experiências de sucesso, que contribuam para que cada um se torne cada vez mais autoconfiante, *self-empowered*, consciente de si, dos outros e do sistema, consciente dos seus objetivos e sistemas de valores, capaz de analisar as várias possibilidades de opção e ser responsável, no sentido do comprometimento, livre e consciente nas opções tomadas (PETRA, 1995, pp. 75-76).

É, portanto, nesta linha de pensamento, estreitamente ligada à aprendizagem experiencial, que desenvolvemos a nossa ação, numa ótica de ensinar a conhecer, como aprender, a refletir, como pensar, como resolver, como investigar e, mais do que «o ser», «a ser» (PETRA, 1995). Cientes que, na construção individual da personalidade, está a base dessa construção coletiva. E, para a construção

dessa personalidade coletiva, de escola, é necessário ter-se consciência de si mesmo, mas acompanhar o processo com decisões e ações.

A personalidade enquanto conceito individual, ligado à liderança, assemelha-se à personalidade enquanto conceito organizacional, ligado à cultura. As escolas com personalidade, por exemplo, têm culturas únicas. Sabem quem são, desenvolvem um entendimento comum dos seus objetivos e acreditam na sua capacidade para celebrar esta unicidade, como forma poderosa de atingir os seus objetivos (Sergiovanni, 2004, p.39)

## **2.2. Objetivos do estágio**

O estágio foi, para mim, o corolário de uma caminhada estruturante de aprendizagem, funcionando, ao mesmo tempo, como primeiro contacto (mais profundo) com o funcionamento do ecossistema da escola e com a realidade profissional da docência. Este percurso levou a que formulasse uma reflexão mais ou menos crítica sobre a necessidade de constante adaptação, criatividade, evolução. Como escreve Guerra (2000, p.57), «uma coisa é saber, outra é saber ensinar, outra ainda, e bastante distinta, é saber despertar o desejo de aprender e, por último, ter consciência de que é necessário continuar a aprender».

Pelo facto de poder trabalhar numa escola que frequentei, e cujos valores e linhas orientadoras estão assimilados, foi bastante mais fácil contrariar o receio de estar a exercer a profissão pela primeira vez, com tudo o que a situação traz de novidade, de desafio, de construtivo. A aprendizagem constante e a disponibilidade para a partilha de conhecimento foram sempre duas prioridades, ao longo de todo o meu percurso de estudo e de trabalho, pelo que, com o estágio a funcionar como «motor de arranque» para este novo desafio da escola, abriu-se o espaço (e o tempo) ideais para colocá-las em primeiro plano. Foi também um momento-chave para a afirmação de um compromisso, como é descrito por Morgado (2000, p. 105), para a assunção das responsabilidades atribuídas ao professor (e, de forma inerente, à pessoa).

Não procurando qualquer tipo de presunção, um dos meus objetivos para o estágio foi o de humanizar a posição do docente, trazer para a escola as nossas histórias, a minha e a dos alunos, numa atitude de estar ao serviço, tendo como fim último a (boa) aprendizagem dos meus alunos.

A educação moderna está em crise, porque não é humanizada, separa o pensador do conhecimento, o professor da matéria, o aluno da escola, enfim, separa o sujeito do objeto Cury (2012, p. 140)

Foi, portanto, nesta posição que decidi colocar-me, no que diz respeito aos objetivos a prosseguir, na linha, de resto do «Professor Aprendiz» do programa PETRA. Ajudando, conduzindo,

sendo exemplo, incentivando, facilitando e integrando aprendizagens, especialmente numa altura em que temos ao nosso dispor tantos meios, tanta informação e tanto conhecimento.

### **2.3. Estratégias planeadas**

Mais do que questões metodológicas mais relacionadas com a Formação Musical (das quais nos ocuparemos mais a fundo, na segunda parte deste documento), foram as questões pedagógica, e em concreto as relacionadas com a liderança servidora (tópico fundamental deste trabalho) que estiveram na base de muitas das estratégias e posicionamentos adotados, ao longo do estágio.

Assim, e seguindo os 10 princípios da liderança servidora, sistematizados por Robert Greenleaf (e também mais aprofundados na segunda parte deste trabalho), muitas das estratégias passaram pelos seguintes aspetos:

- Escuta: com uma disponibilidade sincera para a escuta, o processo de tomada de decisões e a comunicação com os alunos fica, claramente a ganhar. Desta forma, é criado espaço para que cada um esteja presente da forma mais completa possível no processo, reforçando-se os laços de compromisso.

- Empatia: esta abertura à presença de todos, criando o espaço para cada um, leva a que todos se sintam aceites e reconhecidos.

- Cura: para transformar e integrar é preciso, muitas vezes, curar (e curar-se). Fica, assim, aberto o caminho a uma relação em que cada um está completo e completamente disposto.

- Consciência: de si mesmo e incutir um compromisso de consciencialização do outro (do aluno, neste caso).

- Persuasão: preferível à autoridade excessiva. Procurar consensos, neste caso, no seio das turmas.

- Conceptualização: sonhar, ter grandes sonhos, conceptualizar para além da realidade quotidiana. Criar um equilíbrio entre sonho (conceptualização) e realidade de todos os dias.

- Perspetiva: sistematizar lições do passado, realidades presentes e decisões para o futuro.

- *Stewardship*: a perspetiva de Greenleaf era a de que os líderes devem desempenhar o seu papel tendo como prioridade o bem maior do grupo/da comunidade que lideram.

- Compromisso com o crescimento: cada um tem o seu valor intrínseco, a sua identidade, para além de, no caso concreto, serem alunos. Devemos comprometer-nos com o crescimento pessoal, técnico e espiritual de cada aluno.

- Comunidade: acima de tudo, construir uma comunidade, baseada nos laços que se criam durante a partilha de um espaço, de um tempo e de um objetivo comuns.

De forma mais ou menos sucinta, foram estas as bases estratégicas que concorreram para o meu posicionamento, enquanto professor, em direção a uma integração com o Projeto Educativo da AMVP. Para tal, a orientação científica e cooperante foram fundamentais, sobretudo para que mais facilmente conseguisse adaptar os conceitos apreendidos a cada uma das situações e pessoas em concreto, com o objetivo último de fazer crescer, em termos de conhecimento, em termos pessoais e em termos performativos cada um dos meus alunos.

Por ter realizado o estágio numa fase inicial de carreira, pude mais facilmente delinear, experimentar e reconfigurar, quando necessário, as estratégias que fui implementando, desde logo começando pela necessidade de um envolvimento dos pais/encarregados de educação no processo de ensino/aprendizagem. Era frequente o argumento de que os pais «não percebiam nada de música», e que, por muito que quisessem apoiar os filhos no estudo, não conseguiriam fazê-lo de forma estruturante. Esse envolvimento, essa partilha/co-responsabilização no processo de liderança servidora, revelou-se fundamental para a sedimentação dos aspetos estratégicos atrás apresentados.

#### **2.4. Caracterização das turmas**

A minha atividade docente na Academia de Música de Vilar do Paraíso centra-se nas disciplinas de Iniciação Musical, Coro Infantil e Formação Musical. No caso das turmas de Iniciação Musical, e para um melhor enquadramento dos alunos em turmas, consoante o seu perfil, a AMVP opta pela designação «antigos», para turmas em que os alunos já frequentaram a escola em anos letivos anteriores, e «novos», para turmas em que os alunos frequentem a escola pela primeira vez. Há, no entanto, casos pontuais em que, por comodidade de horário, os alunos «novos» são integrados em turmas de «antigos», e vice-versa. Tratando-se de aulas de turma (e de muitas turmas), é mais difícil termos a perceção das facilidades, dificuldades e necessidades de cada aluno, em termos individuais, mas podemos observar, com alguma facilidade, que todos eles têm uma forte motivação e um interesse (uma curiosidade quase ávida, no caso dos alunos de Iniciação) pelas questões teóricas da Música. Sendo a minha primeira experiência letiva, e logo com um leque tão vasto e abrangente de idades e programas, foi fundamental, na estruturação do trabalho a desenvolver, o recurso a ferramentas obtidas com a frequência do Mestrado em Ensino da Música da Universidade Católica. Se o recurso a alguns mestres mais ou menos incontornáveis da teoria musical (Gordon, Willems, Orff, Dalcroze, entre outros), também o conhecimento de teóricos da pedagogia como Arends, Gardner, Perrenoud e outros, foram pilares estruturantes na minha ação pedagógica. A partir destes alicerces, foi mais fácil a prossecução do trabalho necessário, bem como a aplicação das ideias desenvolvidas no Projeto de Intervenção.

### **2.4.1. Iniciação**

A iniciação musical foca-se em três vertentes (sensorial, leitura e escrita), cada uma delas com objetivos e dinâmicas específicas, em termos de ritmo, de melodia e de harmonia, para cada um dos anos a trabalhar. De forma mais sistematizada, e de acordo com cada uma das turmas atribuídas, o meu trabalho desenvolve-se da seguinte forma:

#### **2.4.1.1. Pré Música B**

Dia da semana: sexta-feira

Hora da aula: 17:15

Duração da aula: 45 minutos

Número de alunos: 14

Idades: entre os 4 e os 6 anos

O trabalho desenvolvido com a turma da Pré é essencialmente sensorial, com base em canções tradicionais ou de simples memorização, quando possível com textos que possam apoiar outras aprendizagens. Como, em geral, os alunos não sabem ainda ler nem escrever, recorreremos muito frequentemente ao movimento, à dança, à apropriação corporal do tempo, do andamento, da forma. Música e expressão corporal funcionam quase em simultâneo, para que possam apreender fisicamente os conteúdos que queremos veicular. Mais tarde, à medida que consigam aumentar o seu grau de abstração e o seu domínio da escrita (alfabética e musical), partimos para a representação gráfica dos conceitos, entretanto, apreendidos.

#### **2.4.1.2. 1.º ano A**

Dia da semana: quarta-feira

Hora da aula: 17:15

Duração da aula: 45 minutos

Número de alunos: 9

Idades: entre os 6 e os 8 anos

No 1.º ano, é introduzido o reconhecimento de células rítmicas e dos compassos, da pulsação, dos graus da escala, dos sons agudos, médios e graves, da direção sonora e dos acordes maiores e menores. Começa a diferenciar-se compasso simples de compasso composto. Inicia-se o processo escrito e o reconhecimento gráfico dos símbolos musicais, fomenta-se a imitação e a improvisação de frases rítmicas e melódicas.

#### **2.4.1.3. 1.º / 2.º ano**

Dia da semana: quinta-feira

Hora da aula: 17:15

Duração da aula: 45 minutos

Número de alunos: 15

Idades: entre os 6 e os 9 anos

Tratando-se de uma turma mista, acrescenta-se aos conteúdos trabalhados no 1.º ano os ostinatos a duas vozes e a introdução de ritmos sincopados. Começa a trabalhar-se a distinção entre grau conjunto e disjunto, e a escrita de notas nas claves de sol e fá. Também as escalas começam a ser trabalhadas, em modo maior e menor, e pentatónica.

#### **2.4.1.4. 3.º ano A**

Dia da semana: sexta-feira

Hora da aula: 18:55

Duração da aula: 45 minutos

Número de alunos: 14

Idades: entre os 8 e os 9 anos

No 3.º ano, começamos a trabalhar a memorização rítmica e a noção de quadratura. Começamos a explorar os timbres e a coordenação rítmica/motora, e clarificamos a noção de tónica e dominante. No que diz respeito à escrita, investimos muito em cópias e ditados, desenvolvendo a caligrafia musical e a associação clara do símbolo ao som.

#### **2.4.1.5. Turmas 3.º/4.º B; 4.º ano A; 4.º ano B; 4.º ano Música**

Turma: 3.º / 4.º B

Dia da semana: quarta-feira

Hora da aula: 18:05

Duração da aula: 45 minutos

Número de alunos: 15

Idades: entre os 8 e os 10 anos

Turma: 4.º ano A

Dia da semana: segunda-feira

Hora da aula: 18:55

Duração da aula: 45 minutos  
Número de alunos: 12  
Idades: entre os 8 e os 10 anos

Turma: 4.º ano B  
Dia da semana: terça-feira  
Hora da aula: 18:05  
Duração da aula: 45 minutos  
Número de alunos: 15  
Idades: entre os 8 e os 10 anos

Turma: 4.º ano - Música  
Dia da semana: quarta-feira  
Hora da aula: 18:55  
Duração da aula: 45 minutos  
Número de alunos: 12  
Idades: entre os 8 e os 10 anos

O 4.º ano marca um fim de ciclo, em que, no final do 2.º período, os alunos realizam uma prova (Formação Musical e instrumento) de acesso ao regime integrado. Pretende-se que, no final do ano letivo, os alunos estejam aptos a integrarem o ensino artístico com as bases necessárias. Para tal, desenvolvemos exercícios que desenvolvam ao máximo as competências rítmicas e de leitura/entoação a partir da partitura, respeitando a pulsação e iniciando a marcação de compasso.

#### **2.4.2. Coro Infantil**

A prática da música em conjunto é parte fundamental da aprendizagem. Neste contexto, a linguagem é muito mais facilmente apreendida, ao mesmo tempo que se fomenta a partilha de boas práticas, conhecimentos e experiências. As disciplinas de conjunto enriquecem alunos e professores, sobretudo pelo contacto humano que permitem. O contexto dos coros infantis é um espaço privilegiado para os alunos mais novos começarem a experimentar o gosto de fazer música.

##### **2.4.2.1. Turmas Coro Infantil A; Coro Infantil B; Coro Infantil C**

Turma: Coro Infantil A  
Dia da semana: segunda-feira  
Hora da aula: 17:15

Duração da aula: 45 minutos  
Número de alunos: 40  
Idades: entre os 4 e os 10 anos

Turma: Coro Infantil C  
Dia da semana: quinta-feira  
Hora da aula: 18:05  
Duração da aula: 45 minutos  
Número de alunos: 33  
Idades: entre os 4 e os 10 anos

Turma: Coro Infantil D  
Dia da semana: sexta-feira  
Hora da aula: 18:05  
Duração da aula: 45 minutos  
Número de alunos: 33  
Idades: entre os 4 e os 10 anos

Os coros infantis são compostos por alunos da Iniciação Musical (1.º ao 4.º ano). Procuramos, sempre que possível, aliar a música ao movimento, de forma expressiva e criativa. Neste espaço, exploramos o potencial da voz humana, cuidando-a, acima de tudo, e o corpo, como instrumentos por excelência. Música de filmes infantis, canções do tempo dos pais, canções tradicionais (portuguesas e do mundo) constituem o filão musical, que moldamos à medida que o processo se constrói.

### **2.4.3. Formação Musical**

São objetivos gerais da disciplina de Formação Musical:

- Desenvolver o bom gosto e a sensibilidade musicais;
- Promover novos públicos;
- Incrementar a coordenação motora;
- Trabalhar de forma interdisciplinar com outras artes;
- Orientar os alunos para o mundo profissional da música, a solo ou em grupo;
- Promover a socialização e a comunicação.

Apesar do seu carácter teórico (ou precisamente por causa disso), a disciplina de Formação Musical é o contexto ideal para fomentar o gosto pela execução e compreensão da performance. Tem

à sua disposição as ferramentas estéticas, o conhecimento organizado e a capacidade de análise, bem como os recursos de escrita e interpretação. O objetivo da Formação Musical passa por desenvolver a parte cognitiva, criativa e social do aluno, sedimentando as competências motoras e musicais. Para tal, a aula coletiva pode (e deve) ser um espaço de interação e entreaajuda, com vista ao crescimento de todos. No caso concreto da Academia de Música de Vilar do Paraíso, o curso oficial (em que estas turmas se inserem) é ministrado no modelo integrado, articulando formação musical e geral, com plano de estudos desenhado especificamente para o efeito, de acordo com a legislação em vigor. Na disciplina de Formação Musical, dado que as turmas estão organizadas com base no currículo geral, tendo, por isso, alunos dos cursos de música e de dança, os grupos são compostos por alunos de várias turmas.

#### **2.4.3.1. 7.º B/C**

Dia da semana: terça-feira

Hora da aula: 10:20

Duração da aula: 90 minutos

Número de alunos: 14

No 7.º ano (3.º grau), os alunos deverão ter facilidade na leitura de frases rítmicas e entoar melodias a uma parte (progressivamente, e com dificuldade controlada, são introduzidos exercícios a duas partes), em compassos simples e composto. Deverão também reconhecer auditivamente, classificar em pauta e entoar intervalos maiores e menores (2.ª, 3.ª, 6.ª e 7.ª), e perfeitos/aumentados/diminutos (4.ª, 5.ª e 8.ª). Também deverão entoar, identificar e classificar acordes de três sons (maiores e menores). É muito frequente a utilização de recursos multimédia (nomeadamente áudio) como exemplo ou material de estudo.

#### **2.4.3.2. 8.º B/C/D**

Dia da semana: quarta-feira

Hora da aula: 12:05

Duração da aula: 90 minutos

Número de alunos: 15

Os alunos do 8.º ano (4.º grau) terão de dar continuidade ao trabalho desenvolvido nos anos anteriores, alargando a leitura e execução às várias claves e, no caso da leitura e entoação, são introduzidos exercícios a duas partes. No âmbito dos intervalos, são consolidados os conhecimentos com notas alteradas. No que diz respeito aos acordes, são introduzidos os aumentados e diminutos.

Progressivamente os alunos deverão inferir qualquer ritmo a partir de células rítmicas dadas e melodias a partir de excertos indicados. Também com esta turma se utiliza, frequentemente, o áudio como exemplo/material de estudo. Esta será a turma com quem iremos experimentar as ideias avançadas no relatório de estágio. Trata-se de uma turma de nível médio «Bom», em geral interessada, que rapidamente se disponibilizou a colaborar nesta experiência. O projeto passará pela concepção de um recital de Formação Musical, cruzando a temática das emoções, da análise, da interpretação e da gramática musical.

#### **2.4.3.3. 9.º A/B**

Dia da semana: quinta-feira

Hora da aula: 10:20

Duração da aula: 90 minutos

Número de alunos: 13

O 9.º ano corresponde ao fim de um ciclo, e, nesta altura, para além de consolidar aprendizagens anteriores, os alunos deverão identificar, construir e entoar escalas maiores, menores, exóticas e cromática, bem como os intervalos anteriormente aprendidos. Em termos rítmicos e melódicos, deverão trabalhar todos os conceitos dominados, juntando síncopas e quiáleras, tanto em métrica simples como composta. Em termos de acordes, deverão conseguir identificar, construir e classificar acordes maiores, menores, aumentados, diminutos e de sétima da dominante.

#### **2.4.3.4. 7.º Grau Articulado/Supletivo (alunos do 11.º ano)**

Dia da semana: quarta-feira

Hora da aula: 18:55

Duração da aula: 90 minutos

Número de alunos: 9

Em termos de conteúdos programáticos, esta é a turma mais desafiante, dado o nível a que se encontra. Os alunos devem ser capazes de reconhecer e escrever temas melódicos tonais (maiores e menores, em métrica simples e composta), bem como excertos até três vozes, com ou sem transposição. Deverão, ainda, ser capazes de entoar, a solo ou em grupo, melodias tonais e atonais, reconhecer auditivamente os modos (eólio, dórico, frígio, lídio e mixolídio). Em termos rítmicos, deverão ler excertos a uma, duas e três partes, em métrica simples e composta, com alterações de compasso e unidade de tempo. No que diz respeito a questões harmónicas, deverão reconhecer e identificar as cifras de progressões harmónicas, com acordes de três e quatro sons, bem como de

modulações e cadências. Na parte teórica, deverão conhecer os tons próximos, o conceito de ornamentação e a construção de acordes de sétima. Deverão, ainda, desenvolver uma boa leitura de partituras, integrando as características de expressão, estrutura e instrumentação de cada época, identificando, auditivamente, aspetos estéticos associados a determinados compositores e épocas. Neste contexto de audição, é fomentado o gosto musical variado, com recurso a várias obras que constam (como referência indicativa) do programa.

## **2.5. Comentários e planificações das aulas dadas e assistidas**

### **2.5.1. Aula I**

21 de março de 2018

Formação Musical

8.º ano (4.º grau)

Curso básico de música, regime integrado

Duração: 45 minutos

Conteúdos curriculares propostos: leitura rítmica, solfejada e entoada à primeira vista; reprodução escrita de conteúdo ouvido.

A leitura à primeira vista e a capacidade de audição/transcrição são dois aspetos muito importantes para um músico, motivo pelo qual são tão desenvolvidos nas aulas de Formação Musical. Nesse sentido, a ideia foi trabalhar a leitura rítmica, solfejada e entoada de um pequeno aquecimento vocal, apresentando uma sugestão de passos a seguir no estudo normal de uma peça. Na segunda parte da aula, o foco foi a parte auditiva, concretamente no reconhecimento de duas linhas melódicas simultâneas e complementares, num ditado melódico a duas vozes.

Não se tratando de aspetos que requeiram grande material didático, a principal preocupação, em termos de preparação do espaço de sala de aula e dos recursos a utilizar prendeu-se com a disposição adequada de elementos de reprodução áudio, essencialmente para a segunda parte da aula. Antes de dar início às atividades, foi feito um enquadramento do trabalho a desenvolver, com uma breve explicação sobre os procedimentos a respeitar.

Seguiu-se a leitura rítmica, em conjunto, da peça «Warm Up», do compositor Kentaro Sato, seguindo-se uma leitura solfejada e, por fim, a entoação da mesma. Depois de minimamente consolidada, do ponto de vista da leitura, passámos a associar questões de interpretação, como dinâmicas e fraseado, a determinados momentos da peça, apelando à aplicação de aprendizagens relacionadas com este aspeto e ao lado mais criativo, interpretativo e de análise dos alunos.

Na segunda parte da aula, como proposto, começámos por apresentar o prelúdio coral «Wachet auf, ruft uns die Stimme» (em tradução livre, «Acordai, porque a Voz nos chama»), para órgão, de Johann Sebastian Bach. Foi assinalado o facto de se comemorar, precisamente neste dia, o 333.º aniversário do nascimento do compositor. Após escuta do excerto, foi iniciado o processo de identificação das duas linhas melódicas a ter em conta, tonalidade, compasso e outros aspetos relevantes para uma correta transcrição. Depois, de forma progressiva e apoiada, com anotação no quadro da respetiva correção, foi feita, em conjunto, a transcrição das melodias.

Em termos gerais, os objetivos de aprendizagem desta aula foram:

- Desenvolvimento de leitura rítmica e melódica à primeira vista;
- Adquirir e consolidar conhecimentos teóricos;
- Desenvolver a capacidade de concentração e memorização;
- Desenvolver a capacidade de leitura de notas, ritmo e entoação;
- Desenvolver o sentido harmónico;
- Capacidade transcrição/identificação de relação intervalar, rítmica e harmónica.

Em termos específicos, foram objetivos desta aula:

- Entoação interpretada da peça, com recurso a variações de dinâmica, acentuação e fraseado.
- Reprodução escrita de parte da melodia do coral.

As competências que pretendíamos que os alunos adquirissem foram:

- Competências de análise, interpretação e execução;
- Competências auditivas;
- Competências de escrita com correção formal e de conteúdo.

### **2.5.2. Aula II**

9 de maio de 2018

Formação Musical

8.º ano (4.º grau)

Curso básico de música, regime integrado

Duração: 45 minutos

Conteúdos curriculares propostos: análise, leitura e entoação de um cânone; interpretação de uma peça composta para percussão corporal.

A execução musical em grupo, com exatidão rítmica e a respetiva interpretação/fraseado assumido pelo(s) grupo(s), são os aspetos a trabalhar nesta aula, questões que nem sempre são muito desenvolvidas nas aulas de Formação Musical (sobretudo aspetos do domínio interpretativo). Neste sentido, em termos melódicos, foi trabalhado, em primeiro lugar, um cânone («Calypso», de Jan Holdstock), que permite a escolha de fraseado em grupo, procurando, a todo o tempo, o equilíbrio sonoro com o todo. Na segunda parte da aula, o objetivo foi analisar e interpretar a peça «Clapping Music», de Steve Reich, compreendendo a estrutura sobre a qual o compositor trabalhou o ritmo e o respetivo desfasamento, verificando que o rigor rítmico pode ser uma ferramenta interpretativa muito importante, sobretudo no contexto da música contemporânea.

O espaço da sala de aula e os recursos necessários foram preparados antecipadamente, compreendendo a colocação do piano, de videoprojetor e sistema áudio, bem como cópias das peças a trabalhar. Assim, no início da aula foi feito o devido enquadramento das atividades a desenvolver, com uma breve explicação sobre os procedimentos a respeitar. Seguiu-se a leitura rítmica e melódica, em conjunto, do cânone, seguindo-se, por fim, a entoação com três grupos. Após esta leitura aprofundada, os grupos foram convidados a associarem questões de interpretação (dinâmicas e fraseado) a determinados momentos da peça. Seguiu-se uma breve apresentação da peça «Clapping Music», de Steve Reich, sobretudo no que diz respeito à sua estrutura. Percebido o contexto de composição, foram atribuídos números de compasso aos alunos, para execução parcial/sequencial com acompanhamento do professor. Depois de lida e analisada a peça, esta foi executada com a participação de alunos e professor, seguindo-se, no final, a visualização de um vídeo que ilustra a dinâmica e estrutura da peça.

Em termos gerais, os objetivos de aprendizagem desta aula foram:

- Desenvolvimento de leitura rítmica e melódica à primeira vista;
- Adquirir e consolidar conhecimentos teóricos;
- Desenvolver a capacidade de concentração e memorização;
- Desenvolver a capacidade de leitura de notas, ritmo e entoação;
- Desenvolver o sentido performativo/de conjunto.

Em termos específicos, foram objetivos desta aula:

- Entoação interpretada da peça, com recurso a variações de dinâmica, acentuação e fraseado.
- Execução (rítmica) da peça, com rigor rítmico.

As competências que pretendíamos que os alunos adquirissem foram:

- Competências de análise, interpretação e execução.

### **2.5.3. Aula III**

7 de junho de 2018

Formação Musical

7.º grau

Curso secundário de música, regime articulado/supletivo

Duração: 45 minutos

Conteúdos curriculares propostos: leitura de partituras à primeira vista; harmonização de melodias; liderança de pequenos grupos.

O Centro Social e Paroquial de Oliveira do Douro lançou o desafio à Direção Pedagógica da Academia de Música de Vilar do Paraíso para dinamização de uma sessão musical naquela IPSS. Em articulação com a Direção, entendemos ser pertinente envolver os alunos de 7.º Grau na organização desta sessão, no sentido de demonstrar-lhes que a música pode ser (e é, de facto) um excelente instrumento de intervenção social, especialmente em comunidades com necessidades especiais, como era o caso deste grupo de idosos, com algum grau de demência e doença de Alzheimer, identificado pela instituição. Por esta via, procurámos perceber, em contexto prático, que música, ao estimular os domínios cognitivo e sensorial, pode produzir efeitos positivos no domínio das relações e das emoções, junto destas comunidades. Para mais facilmente conseguirmos integrar todos os utentes, recorreremos a canções tradicionais, e, sensivelmente a meio da sessão, procedemos à apresentação de um aluno a solo (guitarra).

Para o desenvolvimento da sessão, apenas solicitámos à instituição a disposição de cadeiras em círculo, para os utentes, e foram utilizados piano portátil e guitarra. Recorremos a uma divisão do grupo em pequenos grupos, apenas para nossa referência, com co-lideranças de alguns alunos, de modo a estimular ao máximo a participação de todos.

Após uma breve explicação das atividades a desenvolver e de alguns procedimentos a respeitar, iniciou-se um pequeno aquecimento físico e vocal, dentro das possibilidades do grupo, com um som de fundo de piano e o cumprimento individual dos alunos a cada um dos participantes, com recurso ao toque nas mãos. Seguiu-se o ensaio da canção tradicional alentejana «Ó Rama da Oliveira», começando por relembrar a melodia, intercalando com interlúdio musical preparado pela turma. A co-liderança revelou-se muito proveitosa, no estímulo à memória e à participação de todos. Depois da execução da canção, recuperámos outra melodia tradicional, conhecida de todos: «Alecrim». Com esta canção, procurámos estimular a dinâmica pergunta/resposta entre os vários grupos. Seguiu-se a apresentação da peça de guitarra «Inverno Porteño», de Astor Piazzolla, pelo aluno Romeu Lourenço, que, antes da execução, apresentou a estrutura da obra e o compositor. Por fim, recuperámos outra

melodia tradicional, «Ó Rosa arredonda a saia», que conseguimos executar em cânone, com os vários grupos.

Em termos gerais, os objetivos de aprendizagem desta aula foram:

- Aproximar gerações e partilhar conhecimentos, tendo como base comum a música;
- Valorizar e rentabilizar os saberes e os aspetos performativos dos mais velhos, como bases de trabalho para o ensino/aprendizagem;
- Prática musical produzida em tempo real, adaptando-se ao contexto.

Em termos específicos, foram objetivos desta aula:

- Consciência dos vários tipos de performance;
- Valorização do trabalho em grupo e do relacionamento inter-pessoal e inter-geracional;
- Perceção da importância social e comunitária da música.

As competências que pretendíamos que os alunos adquirissem foram:

- Desenvolvimento da capacidade performativa;
- Leitura de partituras à primeira vista;
- Harmonização de melodias com fluidez;
- Direção musical de pequenos grupos vocais.

## **2.6. Aulas assistidas**

No decurso do estágio, assisti a três aulas da minha Orientadora Cooperante, professora Cláudia Vasconcelos. Embora a maior fatia do meu horário seja dedicada às turmas de Iniciação, e na impossibilidade de assistir a aulas de colegas, dado que os horários são, neste particular, sobrepostos, optámos pela minha presença em aulas de 8.º ano (4.º grau), 9.º ano (5.º grau) e 7.º grau (11.º ano). Nestes momentos, aproveitei para perceber como trabalhar questões mais relacionadas com aspetos performativos, especialmente no que diz respeito à leitura (rítmica, solfejada e melódica) e a possíveis orientações de estudo a dar aos alunos, bem como a questões auditivas e teóricas, e de como estas podem ser complementares, no raciocínio para a resolução de exercícios. Enquanto aluno da AMVP, já havia tido o privilégio de ser aluno da professora Cláudia, pelo que foi curioso, de certa forma, regressar a esse contexto de aluno, lembrando o carácter prático e, ao mesmo tempo, a empatia, aspetos com os quais consegue transportar a turma, ajudando a resolver as dificuldades, ao longo do percurso.

### **2.6.1. Aula I**

Data: 29 de março de 2018

Turma: 9.º ano / 5.º grau

Duração: 45 minutos

Conteúdos curriculares propostos: figuras: tempo, divisão, subdivisão, desmultiplicação das partes, movimentos sincopados e quiálteras utilizando semínima e semínima com ponto, como unidade de tempo; clave de sol, fá, dó 3ª e 4ª linha; movimentos melódicos por graus conjuntos, de arpejo e saltos para a tónica.

Objetivos práticos: desenvolver a leitura rítmica a duas partes simples e composta; desenvolver a leitura de notas em claves alternadas; desenvolver a entoação.

Esta aula serviu de preparação para o contexto de avaliação oral, a que os alunos irão estar sujeitos, especialmente no final do ano (prova global). À medida que os alunos foram apresentando as leituras, a professora Cláudia foi propondo algumas orientações de estudo, tais como a análise geral do exercício, o isolamento de partes que trarão mais dificuldades, o estudo lento e a resolução de problemas sem o retorno ao princípio do exercício. O primeiro exercício consistiu na prática de leituras rítmicas a duas partes percutidas, onde os principais desafios eram as figuras sincopadas e/ou com ligaduras, bem como a percepção entre ação e repouso em cada uma das vozes e de forma complementar. O segundo exercício proposto apresentava várias leituras solfejadas com alternâncias de claves, onde o desafio era não só perceber as diferenças, em termos de leitura, entre as claves de sol e de fá, mas também, e sobretudo, as claves de dó na terceira e quarta linhas. Neste contexto, foi explicada a noção de que a pauta é infinita e que as claves servem, de alguma forma, para «recortar» o espaço mais adequado a determinada tessitura, por forma a não se universalizar a clave de sol, com eventuais linhas suplementares infinitas. Por fim, foram executadas leituras entoadas com marcação de compasso, nas claves de fá e de dó, em várias tonalidades. Aqui, para além da noção melódica do exercício, e de se exercitar a análise de tonalidades a partir das armações de clave, o momento foi aproveitado para se perceberem os tons próximos e afastados, bem como o sentido harmónico das frases.

### **2.6.2. Aula II**

Data: 16 de maio de 2018

Turma: 8.º ano / 4.º grau

Duração: 45 minutos

Conteúdos curriculares propostos: figuras: tempo, divisão, subdivisão, desmultiplicação das partes, movimentos sincopados e quiáleras utilizando semínima e semínima com ponto como unidade de tempo.

Objetivos práticos: imitar e improvisar pequenos padrões rítmicos; ler e escrever frases rítmicas a uma e duas partes, em divisão simples e composta.

A ideia foi partir da leitura para a escrita, ou seja, do concreto para o abstrato. Numa primeira fase, foram dadas a ler aos alunos frases rítmicas, a uma parte, nos tempos simples e composto. Desta forma, atendendo à designação de compasso e às figuras propostas, partiu-se para a percepção física de tempo e parte(s), bem como para a marcação de compasso e a distribuição das várias figuras pelos tempos fortes e fracos do mesmo. A segunda etapa, passou por fazer leituras rítmicas a duas partes, com opção de percutir ambas as vozes ou uma delas, sendo a outra lida em voz alta. Ao longo da performance e audição dos alunos, foram sendo dadas orientações de estudo, tais como a análise geral do exercício, o isolamento de partes que trarão mais dificuldades, o estudo lento e a resolução de problemas localmente, e não regressando ao princípio do exercício. Na terceira fase da aula, os alunos foram desafiados a fazer o reconhecimento auditivo de frases rítmicas, em tempo simples e composto, a uma e duas partes, aplicando à parte auditiva os conhecimentos e procedimentos adquiridos na atividade de leitura.

### **2.6.3. Aula III**

Data: 24 de maio de 2018

Turma: 7.º grau / 11.º grau

Duração: 45 minutos

Conteúdos curriculares propostos: ritmo simples; movimentos melódicos por graus conjuntos, de harpejo e saltos para a tónica.

Objetivos práticos: desenvolver a escrita rítmica e melódica, a uma e duas vozes; desenvolver a identificação de acordes e cadências.

Esta aula serviu de preparação para o contexto de avaliação escrita, a que os alunos irão estar sujeitos, especialmente no final do ano. À medida que os alunos foram apresentando os exercícios, foram expondo as principais dificuldades, sendo apresentadas orientações de estudo para resolução das dificuldades. O primeiro exercício constava de um coral de J. S. Bach, em que apenas eram

apresentadas algumas vozes (praticamente apenas as intermédias, surgindo completo apenas numa das cadências). O objetivo passou por completar o coral, quer recorrendo ao reconhecimento auditivo (melódico) de cada uma das vozes, mas também ao sentido harmónico do excerto. Uma das orientações de estudo sugeridas foi a de reconhecer auditivamente a progressão harmónica do excerto, como forma de perceber, mais do que o movimento horizontal das vozes, a sua verticalidade em determinados pontos. O segundo exercício foi um ditado rítmico com notas dadas, em que o excerto era proveniente do «Bolero», de Maurice Ravel, mais especificamente uma parte de fagote, em clave de dó na quarta linha. Neste caso, uma das orientações de estudo foi a de que se reconhecesse o excerto como quase fundamental na cultura musical, aproveitando esse facto para mais facilmente perceber a marcha rítmica da melodia, no caso concreto, em diálogo com a percussão (em ostinato do princípio ao fim da peça).

## **2.7. Conteúdos e materiais pedagógicos; a utilização de tecnologias**

Apesar das enormes transformações que as tecnologias da informação e da comunicação estão a imprimir em todos os sectores da sociedade, e a que a escola não é imune, ela continuará a ser o local de ensino/aprendizagem por excelência. Embora possa haver alterações do ponto de vista da organização administrativa, será certo que, em termos físicos e de integração na comunidade, a escola pouco mudará. Daí que, mais do que criar conteúdos e materiais pedagógicos, foi mais fácil recriar ou reinventar esses materiais, muito graças às novas tecnologias (audição/visionamento de excertos musicais, partilha de edições vídeo/áudio, etc.).

Todavia, do ponto de vista da aprendizagem (e não apenas da aprendizagem académica), haverá alterações significativas. «Hoje e no futuro, a internet oferece a possibilidade de os alunos acederem a um largo conjunto de recursos que não estavam disponíveis anteriormente» (Arends, 2008, p. 7). Por isso, os professores terão de repensar a forma como usam os recursos (tanto os mais tradicionais como os tecnológicos), abrindo-se, assim, novas perspectivas sobre o processo de ensino/aprendizagem, sobre a relação com a comunidade e até mesmo sobre as expectativas de professores, alunos e comunidade.

Mas os desafios de ensinar no século XXI são mais, e mais profundos. Segundo Arends (2008), são sete os desafios do ensino para o século XXI: a multiculturalidade (hoje, a escola tem de conviver com alunos oriundos de várias etnias e/ou origem social e económica, falantes de várias línguas, portadoras de deficiências, o que obriga o professor a alargar o espectro de métodos/estratégias pedagógicas), a construção de significado (novas formas de acesso/transmissão de informação/conhecimento levam a que a perspectiva objetivista, padronizada, unívoca, expositiva, dá lugar à perspectiva construtivista, em que a aprendizagem deve dar significado à experiência, transformando-a em conhecimento, de vocação mais social e em que professor e aluno intervêm em

conjunto no processo), a aprendizagem ativa (o aluno é envolvido de forma ativa num processo dialógico), as novas perspetivas sobre aptidões (na esteira de Howard Gardner, que defende as múltiplas dimensões da inteligência, ou as «inteligências múltiplas»), a escolha (a escola não é apenas pública, e existe hoje a possibilidade de encontrar, na esfera privada – até mesmo com financiamento público – alternativas pedagogicamente interessantes), a responsabilidade (cada vez mais é exigida responsabilidade aos professores pela utilização das melhores práticas, durante as respetivas carreiras, bem como a capacidade de fomentarem o espírito crítico e a resolução de problemas, para uma aprendizagem contínua) e a tecnologia (com as alterações que já vimos ao sistema «formal» de escolarização, na sequência das transformações sociais decorrentes de uma sociedade agrária, seguida por uma revolução industrial e, agora, tecnológica).

«Os professores do século XXI terão de dominar várias bases de conhecimentos (académicos, pedagógicos, sociais e culturais) e serem profissionais reflexivos e capazes de resolverem problemas» (Arends, 2008, p. 15).

Assim, em suma, o professor será tão eficaz quanto consiga estabelecer relações de afinidade, um ambiente de incentivo, domínio dos métodos e conteúdos e uma transmissão eficaz, cuja energia é canalizada para um trabalho dos alunos em prol de uma ordem social justa e humana, com alunos independentes e autorregulados (Arends, 2008). Para Arends, são quatro os fatores/atributos do professor eficaz, que funcionam de forma interdependente: qualidades pessoais, bases de conhecimento, reflexão e aprendizagem ao longo da vida, sentido de justiça social e repertório de práticas de ensino.

### **2.7.1. Uma sala de aula diferenciada**

Uma dialética absolutamente crucial, e que nos propomos aqui, ainda que de forma superficial, abordar, prende-se com a interligação entre o currículo, ou seja toda o vasto âmbito da teorização, da conceptualização e concepção dos processos de aprendizagem (de uma forma simplista «o que se deve/tem de fazer»), e o contexto, ou seja todas as condicionantes do meio, a tipologia de alunos, a realidade específica (de uma forma simplista, «como, com que meios, com que metodologias levar o currículo à prática com sucesso»).

Orvalho (2010) sublinha a atenção que devemos dar ao facto de o termo «currículo» ter, no decurso do século XX, várias interpretações, fruto, também, da sua própria evolução (quer enquanto conceito, quer enquanto objeto), tendo sido, por isso mesmo, amplamente estudado e teorizado. Nesse sentido, o currículo já não pode ser visto como um documento fechado, prescritivo, massificador e com vista à mera «prescrição» ou execução do que prevê. Antes, deve apelar a um professor ativo,

decisor, «capaz de adequar, de forma aberta e flexível o “currículo projeto” às necessidades dos alunos e ao contexto, criando interações através de situações problemáticas», ao mesmo tempo que conta com um aluno «responsabilizado pela sua aprendizagem», fruto de um «trabalho colaborativo de articulação» (Orvalho, 2010), entre os professores, mas também entre alunos e entre professores e alunos. Currículo é caminho, projeto, orientação, no sentido de elencar não só os princípios, mas também as atividades e experiências, as intenções e as intervenções a levar a cabo na educação dos alunos, «conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto e tempo e a organização e sequência adotadas para o concretizar o desenvolver» (Orvalho, 2010).

Sampaio (2008) apresenta, por seu turno, aspetos relevantes no que diz respeito ao contexto. A escola é, hoje, diversa. Já não é uma escola homogénea e de elite, mas um universo multicultural. Tal facto deve manter viva a ideia de escola inclusiva, com oportunidades para todos, heterogénea, ao mesmo tempo que abre espaço a que se procurem novas formas de estar, agir e trabalhar em contexto de sala de aula. Obviamente, estes aspetos têm de ser, antes de mais, contextualizados e adaptados, e não generalizados. Todavia, a planificação, a heterogeneidade como oportunidade (mais do que como problema), a abertura à improvisação (dentro do espírito da planificação e dos objetivos a alcançar), uma adaptação da realidade ao currículo e do currículo à realidade, a atenção aos casos específicos de alunos com dificuldades, o investimento pedagógico (ou pedagogia diferenciada, se quisermos) e a autonomia são fatores que, segundo o mesmo autor, são fundamentais. «Não há nenhum jovem de hoje que possa aprender com o método expositivo de noventa minutos a partir de um retroprojetor. Isso não existe. Porque os professores já não são os únicos detentores do saber. O saber está difundido, a informação é enorme» (Sampaio, 2008, pp. 95-96).

Pede-se, portanto, ao professor que se foque no essencial, de forma a permitir aos alunos que têm mais dificuldades adquirirem competências e compreenderem alguns conceitos essenciais, ao mesmo tempo que deve permitir aos que têm menos dificuldades não repetirem tarefas e conhecimentos que já dominam, mas preocuparem-se com questões mais complexas. O professor deve, portanto, estar atento a estas diferenças, até porque os alunos não procuram, no fundo, ser todos iguais (sobretudo enquanto seres humanos). Tendo em conta as diferenças humanas, culturais, de género, genéticas, etc., o professor deve pensar «como são» os seus alunos, mas também «o que podem ser» ou «no que podem tornar-se». Para tal, a avaliação deve ser permanente (e diagnóstica), com vista a fundamentar as ações e opções do professor e as capacidades e competências dos alunos, permitindo, assim, que o professor mantenha atualizados os perfis de aprendizagem. Ao longo do processo de ensino/aprendizagem, o professor pode ter de introduzir modificações ao nível de conteúdos, procedimentos e/ou «produtos» (formas de demonstração de conhecimentos, por parte dos alunos), procurando adaptar estes aspetos, dentro dos possíveis, a cada um dos alunos (individualmente). Professor e aluno colaboram (trabalham em conjunto) para uma melhor

aprendizagem. Vimos já alguns dos aspetos da atividade do professor, como o diagnóstico, a escolha de métodos e conteúdos, mas também os alunos devem participar no processo, dando a conhecer ao professor quando os conteúdos são mais ou menos difíceis, cooperando no estabelecimento de regras e na melhor utilização do tempo, por exemplo (Tomlinson, 1999, pp. 9–14).

Assim, é a cultura que pode estabelecer os limites de multiplicidade e heterogeneidade, de modo a que as histórias individuais, as várias linguagens, experiências e vozes se misturem (Giroux & Flecha, 1994, p. 153) de forma organizada.

Neste sentido, os educadores críticos devem proporcionar as condições necessárias para que os alunos possam falar de um modo diferente, de forma a que as suas narrativas possam ser afirmadas e utilizadas com a coerência e contradição que caracterizam tais experiências. Sugere-se não só que se ouça as vozes daqueles alunos que, habitualmente, se mantêm em silêncio, mas também significa acatar-se de forma séria o que dizem todos os alunos, aceitando as implicações do seu discurso. Todavia, é igualmente importante encontrar-se um espaço amplo para que os alunos possam relacionar-se com os professores, com os outros alunos e com as limitações das suas próprias posições, como pessoas que cruzam fronteiras sem necessidade de porem à prova a sua identidade (Giroux & Flecha, 1994, p. 154).

Um dos aspetos que define a ação concreta e, espera-se, eficaz, por parte do professor de música, é a sua melhor resposta em momentos de potencial musical. Seja determinando as necessidades de apoio a partir da análise da atividade performativa do aluno, seja oferecendo-lhe o apoio apropriado para potenciar a sua técnica e as suas capacidades musicais. Desta forma, o professor atua não só sobre o «ser» (sobre o que o aluno é), mas também sobre o «tornar-se» (em relação ao que o aluno pode vir a ser), o que requer uma profunda compreensão sobre as questões do desenvolvimento e, com base nesse conhecimento, das melhores estratégias a utilizar (Abeles & Custodero, 2010, p. 113).

Do lado do aluno, há também a considerar o que entendemos por «capacidades musicais», uma vez que podemos estar a falar de aspetos consideravelmente distintos sem nos darmos conta. No caso concreto das turmas, isso pode facilmente acontecer, porque, mesmo que tenhamos a consciência de que há um conjunto de conhecimentos e competências que são comuns (e, de resto, por isso aqueles alunos estão todos num determinado «grau»), há também um vasto leque de capacidades específicas que estarão, certamente, mais desenvolvidas em alguns e menos em outros. Uns poderão ter, por exemplo, uma melhor leitura à primeira vista, outros maior capacidade de improvisação, outros ainda um maior sentido rítmico. As razões podem ser várias, desde o instrumento que cada um estuda, à maior ou menor capacidade de abstração. Será, portanto, o comportamento

do aluno (ou dos alunos) a dar-nos indicações sobre as competências que domina e/ou as melhores estratégias para ajudá-lo a (re)conhecê-las, a dominá-las e a expandi-las. Existe, portanto, uma forte relação entre aspetos físicos, cognitivos, musicais e sociais (Lehmann, Sloboda, & Woody, 2007, p. 36). Espera-se que a aprendizagem musical do aluno seja progressiva, que acompanhe o seu desenvolvimento e que contribua (e beneficie, simultaneamente), de forma positiva, para um enriquecimento emocional, individual e social. Existe, portanto, uma relação entre as mudanças geradas pelo desenvolvimento e o «crescimento musical», se assim lhe quisermos chamar.

As melodias e ritmos são as primeiras formas de comunicação social e expressão pessoal: as crianças respondem aos estímulos proporcionados pelas vozes dos seus pais/cuidadores com repetições entoadas e balbucios brincalhões. Cantar, mover-se e brincar com objetos como se fossem instrumentos musicais são atividades características das crianças em idade pré-escolar, que têm enorme propensão para a criação espontânea e para potenciar os modelos musicais da sua cultura. Estas capacidades performativas, durante os primeiros anos de escola, tornam-se ainda mais profundas na adolescência. Nesta fase, experimentam transformações biológicas que vão alterando a sua identidade de crianças para adultos. Neste período de transição, frequentemente encontram alguma constância nas associações que fazem com determinados estilos/papéis musicais (Abeles & Custodero, 2010, p. 114).

A presença de «outras vozes» proporciona modelos possíveis para imitação e cria contextos em que se torna mais fácil o crescimento intelectual, o que, no caso concreto da música, abre portas a um ambiente propício à possibilidade de optar, à autonomia no decurso das atividades, à diminuição da pressão performativa e ao fomento da colaboração.

Mas voltemos à questão do individual versus coletivo. É óbvio que há questões que podemos generalizar (por exemplo ao contexto de turma), e outras que devemos individualizar (no que diz respeito, por exemplo, ao desempenho de um aluno em particular). Tudo isto se intersesta, o que faz com que tenhamos, no contexto de turma, uma série de caminhos individuais de desenvolvimento, que são fruto das características e circunstâncias únicas de cada aluno, tanto do foro biológico como experiencial. É necessário, portanto, construir um ambiente passível de criar pontos de entrada e/ou de contribuição por parte dos alunos diversificados, objetivos que possam ser significativos, tarefas que lhes dêem meios para que cada um potencie as suas competências, ajudando, ao mesmo tempo, os outros, sem limites.

A audição é, de facto, o veículo privilegiado para a música. São, de resto, vários os autores que o anotam, corroborando o que, empiricamente, podemos afirmar: que o ouvido, a audição, é a porta

de entrada para o mundo sonoro, capaz de contribuir para a criação de referências, de encantamento, até mesmo de criação pessoal.

Edwin Gordon, por exemplo, ao refletir sobre música e linguagem, afirma, ao dissertar sobre a forma como as crianças aprendem a sua língua materna, que «enquanto recém-nascidos, ouvem falar uma língua à sua volta, antes mesmo de serem capazes de compreender o que está a ser dito» (Gordon, 2008, p. 9). Ora, de certa forma o mesmo se passa com a música, ou a audição musical, que pode (deve) ser oferecida, numa primeira fase sob a forma de «orientação informal», para que, pouco a pouco, possam «decifrar o código». Saliente-se que Gordon refere-se à música enquanto «literatura», e não enquanto «linguagem» (pela ausência de gramática), mas isso não o impede de sublinhar que «as crianças aprendem música numa forma muito semelhante à que aprendem a língua», sendo, para isso, necessária uma «orientação estruturada ou não-estruturada, semelhante à proporcionada para as encorajar a iniciarem-se no balbúcio da língua e continuarem o processo sequencial de aprendizagem da língua materna» (Gordon, 2008, p. 10).

Também Edgar Willems realça a importância do ouvido e da cultura auditiva, citando, entre outros, Rameau, que afirmava que «a música é a arte de combinar sons de uma forma agradável ao ouvido» (Willems, 1965, p. 24). Para este autor, a audição é sensorial, no sentido em que permite «agir» e «reagir», sendo que «a sensação não é o princípio do prazer artístico, mas a base material» (Willems, 1965, p. 24), a partir da qual e pode aportar a inteligência e a emotividade. Willems utiliza três expressões diferentes para caracterizar a audição, que em francês facilmente se podem traduzir por «ouvir», porém com sentidos completamente diversos. O autor usa a expressão «ouïr» para designar a função sensorial do aparelho auditivo. «Écouter» para dar nota da reação emotiva, em consequência do impacto sonoro exterior. E «entendre» para a tomada de consciência do que se ouve (Willems, 1965).

Leonard Bernstein, a um outro nível, também reflete sobre as questões da audição musical. Para este conhecido e mediático maestro e compositor, tentar explicar «este fenómeno único que é o da reação humana aos sons organizados. É quase como explicar um capricho da natureza (partindo do princípio de que isso é possível)» (Bernstein, n.d., p. 11). A música desperta em nós reações de vários tipos, desde logo ao nível emocional e até mesmo estético (essencialmente no sentido de gosto). Bernstein dá como exemplo a sinfonia «Eroica», para dizer que «tem-se escrito mais palavras sobre a sinfonia “Eroica” do que as notas que a constituem», e no entanto, como observa de seguida, «já conseguiu alguém “explicar” com sucesso a “Eroica”?» (Bernstein, n.d., p. 11); será, de facto, possível explicar a música, os seus efeitos, o seu processo (e poder) de comunicação, de «encantamento»? Como podemos explicar um «fenómeno» tão volátil que é capaz de nos impelir para uma batalha ou apelar ao amor, que ilustra as vindimas ou a coroação de um atleta, que tem sons mais apropriados para o nascer ou o pôr-do-sol? Podemos tentar explicar a forma, «mas podem as reações estéticas dos

próprios sentidos ser medidas?» (Bernstein, n.d., p. 13). Bernstein é peremptório a afirmar que, «simplesmente, nós não podemos explicar a reação humana a estes fenómenos» (Bernstein, n.d., p. 13), apesar de muitos homens de letras o terem tentado fazer, ou de, frequentemente, críticos musicais darem a entender que é possível. Do ponto de vista estético, todavia, Bernstein dá algumas pistas sobre pontos de partida para esta compreensão, tendo em conta a intenção de significado que os compositores possam ter colocado nas suas obras. O autor coloca quatro possibilidades de significado/intenção em música: «intenções literárias e narrativas; intenções pictóricas ou descritivas; intenções afectivas (como triunfo, dor, atenção, alegria, melancolia, apreensão - muito típicas do romantismo do século XIX; intenções puramente musicais» (Bernstein, n.d., p. 16).

É sabido que o ouvido é dos órgãos que mais cedo se desenvolve no feto, muito antes do aparelho visual. Todavia, o ouvido é frequentemente menosprezado, no que diz respeito à sua importância. «Vivemos numa sociedade predominantemente visual. Logo na infância, a criança é crescentemente estimulada a reparar no que vê, não no que ouve» (Barenboim, 2009, p. 32). Progressivamente, somos impelidos a privilegiar o olho, deixando o ouvido para segundo plano, induzindo-nos a «ouvir sem escutar» (Barenboim, 2009). Todavia, o ouvido é uma ferramenta essencial no processo de rememoração, de reforço da memória, devido às áreas do cérebro que ativa, quando funciona. «O ouvido estabelece a ligação entre o presente e o passado, e envia sinais para o cérebro sobre o que se pode esperar no futuro» (Barenboim, 2009, p. 35). Assim, para uma escuta ativa, é necessário orientar a concentração para isso, da mesma forma que, para ler um livro, temos de nos predispor a tal. Podemos olhar para as palavras e não ler o livro, da mesma forma que podemos ouvir a música não a escutando. Deste modo podemos compreender (ou não) a narrativa.

Sabemos que os grandes solistas/compositores eram, quase sempre, músicos completos, com uma capacidade desenvolvida para compor mas, acima de tudo, para improvisar, sempre com forte sentido estético da época.

A maioria dos jovens que se dedicam hoje em dia a tocar a solo não têm o dom nem de ouvir nem de expressão; satisfazem-se ao imitar a expressão do compositor, sem o poder de senti-lo, e não têm outra sensibilidade senão a dos dedos, nenhuma outra sensibilidade que não a motora, de um automatismo penosamente adquirido. Tocar a solo, nos dias que correm, é uma especialidade em técnica de dedos, que não tem em conta a faculdade de expressão mental. Já não é um meio, tornou-se um fim (Jaques-Dalcroze, 2007, p. 14).

Para Dalcroze, existem dois meios através dos quais apreciamos a música: o ouvido, no que diz respeito ao som, e todo o sistema nervoso, no que diz respeito ao ritmo (Jaques-Dalcroze, 2007). Foi ao aperfeiçoamento de cada um destes aspetos que este pedagogo se dedicou. Aliar o movimento

físico à cadência rítmica, como forma de «sentir» ou «apropriar-se» do tempo foi apenas uma das formas de trabalhar as questões musicais que Dalcroze procurou implementar (com algum sucesso, diga-se). Trabalhando a partir destas questões mais «básicas», abre-se a porta a outro tipo de preocupações, como as de ordem estética, da forma e do fraseio, cria-se um padrão de exercício que permite, facilmente, corrigir imprecisões musicais. A este método, Dalcroze chamou «eurhythmics» (euritmia/rítmica).

O tempo instável, ao cantar ou tocar, alguma confusão ao tocar, incapacidade de seguir quem se acompanha, fazer acentuações com alguma dificuldade ou com falta de precisão, todas estas falhas têm a sua origem no controle muscular e nervoso da criança, na falta de coordenação entre a mente que concebe, o cérebro que ordena, o nervo que transmite e que executa o trabalho muscular. E mais, a capacidade de frasear e dar a devida forma à música, com sentimento, depende igualmente do treino dos centros nevrálgicos, sob a coordenação do sistema muscular, com uma rápida comunicação entre o cérebro e os membros. Numa palavra, com o funcionamento em pleno de todo o organismo. E é ao tentar descobrir as causas específicas de cada defeito musical, e para encontrar um meio de corrigir isso, que eu tenho construído, gradualmente, o meu método de euritmia [rítmica]. Este método é inteiramente baseado em experiências muitas vezes repetidas, e nenhum dos exercícios foi adotado sem que tenha sido aplicado em diferentes formas e em diferentes condições, e sem sua utilidade ter sido definitivamente provada. Muitas pessoas têm uma ideia completamente errada do meu sistema, e consideram que é uma simples variante dos métodos de treino físico, atualmente na moda, e cujos inventores, sem dúvida, prestaram grande serviço à humanidade (Jaques-Dalcroze, 2007, pp. 16-17).

Voltando a Willems, é, segundo este autor, a partir do «instinto rítmico» apurado que é possível praticar um dos exercícios fundamentais para uma formação musical integral: a improvisação.

O segredo da improvisação melódica está no ouvido afetivo, baseado na sensorialidade e devidamente apoiado pelo sentido de ritmo. Deve haver, normalmente, uma união orgânica entre o ritmo e a melodia, e esta união não se realiza facilmente com o comando; ela depende da prática viva (Willems, 1970, p. 84).

Para Willems, a memória musical é marcadamente fisiológica, intrínseca ao movimento, tanto no que diz respeito à dimensão do tempo como da expressividade, como vimos, de resto, em Dalcroze. Gordon apresenta argumentos no mesmo sentido, quando afirma que não temos a preocupação de oferecer às crianças o vocabulário musical essencial, preocupando-nos com que sejam capazes de cantar uma canção sem lhes ensinarmos as bases rítmicas, como se fosse possível recitar poesia sem conhecer as palavras (Gordon, 2008). Para tal, o movimento corporal é, também segundo Gordon,

decisivo, já que as crianças reagem naturalmente ao ritmo com movimentos fluidos, livres e flexíveis. «Se as crianças pequenas não forem estimuladas a movimentarem-se flexível e continuamente numa forma livre e fluida, não aprenderão a entoar padrões rítmicos com flexibilidade e fraseado, e poderão até nunca vir a desenvolver qualquer vocabulário de entoação» (Gordon, 2008, p. 13).

Em suma, os três pressupostos em que assenta a nossa proposta de estratégia de ação são a audição ativa, as técnicas de eurtmia/rítmica e a improvisação. Estes três pressupostos são a base para o que podemos chamar «aprendizagem cooperativa».

Quando a aprendizagem cooperativa é posta em prática, os alunos tornam-se quase professores de outros alunos, e o professor passa a ser um facilitador. As ideias partem dos alunos e traduzem-se em atividades que levam à aprendizagem. Os alunos tornam-se mais independentes e responsáveis pela sua própria aprendizagem, e são mais capazes de aplicar o que aprenderam para resolver problemas no âmbito da disciplina. O professor vai perceber, claramente, que os alunos estarão mais animados para aprender, para partilharem as suas ideias e para trabalharem com os seus pares. E o professor aprende, também. A aprendizagem cooperativa cria um ambiente feliz, entusiasmado, que beneficia todos os intervenientes e ajuda os alunos a prosperar no século XXI. O meu sonho é que descubram como a aprendizagem cooperativa pode melhorar e até mesmo transformar o ensino da música, e que possa dar aos seus alunos a oportunidade de abraçarem a música com a alegria e a entrega natural das crianças (Huffman, 2012, p. 12).

Ou seja, mais do que tocar ou reproduzir trechos musicais de forma mecânica, repetida várias vezes, quase «viciada», é necessário fazer com que o aluno se aproprie da música, sentindo-a fisicamente, sendo capaz de improvisar e praticando uma audição ativa, fazendo música de forma integrada, atenta ao que faz e ao que o outro faz. Como bem referiu Sampaio (2008), as relações entre professor e aluno devem alterar-se de forma profunda, devendo a turma transformar-se «num grupo de trabalho cooperativo, que produz conhecimento e procura informação, em que o professor é um gestor desse grupo».

### **2.7.2. Projeto de Intervenção – A importância da liderança na disciplina de Formação Musical**

O propósito deste projeto foi o da orientação musical informal de pais e encarregados de educação, usado de uma forma restrita o suficiente para cumprir o seu objetivo, mas igualmente lata o suficiente para permitir a evolução para uma orientação formal. O objetivo primeiro é o de dotar os encarregados de educação de ferramentas que lhes permitam apoiar o estudo/prática musical em casa: numa primeira instância, que tenham um domínio mínimo da linguagem musical que lhes permita compreender as tarefas que os filhos/educandos têm de realizar, potenciando e rentabilizando os períodos de estudo. Ao mesmo tempo, esta aprendizagem, por parte dos mais velhos

poderá, eventualmente, dar origem a grupos de prática musical mais orientada, como por exemplo a reativação do coro de pais da Academia de Música de Vilar do Paraíso.

A música não é uma aptidão especial concedida a um pequeno número de eleitos; todo o ser humano tem algum potencial para entender a música. Os pais que consigam cantar com afinação razoável e movimentar o corpo de forma flexível com movimentos livres e fluidos, e que disso tirem prazer, têm as condições básicas para orientar e instruir musicalmente os filhos, mesmo que não toquem um instrumento musical. Se não assumirem essa responsabilidade, por sua própria iniciativa ou com a ajuda de professores e amigos, os filhos apenas poderão desenvolver uma limitada compreensão e apreciação da música. Crescerão julgando que vida e arte são pólos à parte, pois nunca lhes terá sido dada a oportunidade de descobrir que a arte é vida e a vida é arte. (Gordon, 2008, p. 8)

Assim, a proposta de intervenção pretende fazer com que estes agentes educativos vivam/vivenciem uma experiência musical (ainda que informal) orientada e enriquecida, tomem consciência dessa vivência e, em consequência, passem a viver/vivenciar outras experiências musicais de forma consciente (Willems, 1965).

Desta forma, cremos, estaremos a demonstrar que a aprendizagem musical não tem de ser complexa e pode, inclusivamente, ser partilhada. A arte musical pode ter, assim, um carácter instrumental (de apoio às restantes aprendizagens) ou de lazer, mas também um objetivo próprio na educação dos jovens (CNE, 2013).

Não é esta a única razão que os leva a ocupar-se da música, mas também a utilidade que ela tem para o descanso. Ainda mais: é preciso indagar-se se a sua natureza não será nobre de mais para se reduzir a essa utilidade. [...] É precisamente nos ritmos e nas melodias que nos deparamos com as imitações mais perfeitas da verdadeira natureza da cólera e da mansidão, e também da coragem e da temperança, e de todos os seus opostos e outras disposições morais (a prática prova-o bem, visto que o nosso estado de espírito se altera consoante a música que escutamos). [...] Por tudo isto, se torna evidente que a música pode dotar o carácter com uma determinada qualidade. Ora, se isto é exequível, não vemos razão para que não deva ser aplicado à educação dos mais jovens (Aristóteles, cit in Barenboim, 2009, p. 11).

É no contexto familiar que aprendemos as coisas que são considerada fundamentais, como o cuidado com a imagem e a higiene, o vestir e o calçar, o convívio (a obediência aos conselhos dos mais velhos e o cuidado dos mais novos), a partilha das refeições, as regras dos jogos coletivos (bem como o ganhar e o perder), as diferenças entre o bem e o mal, os laços que nos unem a uma comunidade. Depois desta socialização primária, a escola e os demais grupos onde nos vamos inserindo, vão levando

a cabo a socialização secundária. Na essência, o que diferencia estes dois ambientes de aprendizagem, se assim quisermos assumir, é a dose de afetividade que em cada um encontramos. Em família, em condições normais, as aprendizagens podem ser feitas a outro ritmo e com outro tipo de sentimentos envolvidos, e se aqui podemos encontrar um lugar primário de aprendizagem, podemos, também, como iremos constatar, encontrar o lugar fundamental para complementar e sedimentar as aprendizagens feitas na escola e nos demais grupos.

Na família, as coisas aprendem-se de maneira bastante diferente do que se passa, mais tarde, na aprendizagem escolar: o clima familiar está rodeado de afetividade, as barreiras que distanciam os seus membros, que vivem uns com os outros, são ténues e o ensino apoia-se mais no contágio e na sedução do que em lições objetivamente estruturadas (Savater, 2006, p. 64).

Assim, e num contexto tão específico como a música (a aprendizagem musical, neste caso), é importante, fundamental até, dotar os pais/encarregados de educação de ferramentas que lhes permitam compreender o estudo dos filhos/educandos, partilhá-lo com eles, ensinarem e aprenderem, mais ou menos informalmente, e, essencialmente, fomentarem o gosto pela arte musical e a compreensão das estruturas que a sustentam. Este diálogo de gerações será, tudo indica, profícuo para ambas as partes, e poderá inserir-se numa abertura ao outro a outros níveis, como a liberdade individual, o corpo, o respeito mútuo e pelo ambiente, o valor da amizade e o entendimento do prazer como elemento fundamental da relação e da vida humana.

A alternativa a isto não é a transmissão de um rígido elenco de conteúdos, numa forma e segundo códigos que hoje não são já compreensíveis pelos jovens. É antes um diálogo entre as gerações fundado na sua capacidade de se colocar em causa, para individuar aquilo que conta realmente (Belotti & Palazzo, 2012, pp. 9-10).

É neste sentido que vão também os teóricos da música que se dedicam à investigação da musicalização dos mais novos. Edwin Gordon, por exemplo, defende uma exposição informal e não estruturada à arte musical desde muito cedo, e sublinha que uma exposição demasiado precoce a qualquer tipo de orientação estruturada e formal constituirá um impasse (ou até mesmo um retrocesso) no desenvolvimento musical da criança. Para este estudioso, a exposição à música deve ocorrer essencialmente em casa, e durante o primeiro ano e meio de vida, de forma gradual e sem qualquer tipo de pressa ou pressão.

É estranho que os pais insistam que os filhos aprendam a andar e falar o mais cedo possível e, depois, despendam tanto tempo a discipliná-los no sentido de se sentarem e estarem calados (Gordon, 2008, p. 56)

Também Edgar Willems salienta a importância da exposição à música logo após o nascimento, devendo os pais aproveitar o encanto do surgimento das primeiras palavras, dos primeiros sons e, conseqüentemente, dos primeiros cantos. Willems sublinha que o cantar/fazer música com os mais pequenos é algo que deve acontecer o mais cedo possível, mesmo nos primeiros dias/meses de vida, em que a audição do bebê ainda não está absolutamente definida. Neste processo, a técnica da imitação é a mais utilizada e a que obtém mais sucesso. Mais tarde, quando iniciadas as aulas formais, é, para este autor, fundamental que pais e professores tenham como principal objetivo fazerem ver aos alunos que a música é algo de belo, nobre e que inspira respeito. Sugere, ainda, que pais e mães assistam a aulas e procurem orientar um estudo acompanhado, mais ou menos frequente, em casa.

*Il est bon que les mamans assistent de temps à autre aux leçons afin de suivre les efforts du pédagogue. (...) Nous n'avons parlé des mamans, mais il est bien entendu que bien des papas s'intéressent aux leçons des petits et qu'ils entraînent souvent à la maison en les faisant sauter sur leurs genoux ou en leur apprenant des chansons (Willems, s/d, p. 31).*

Assim, foi objetivo da nossa investigação compreender a importância da liderança servidora no ensino musical, junto dos pais/encarregados de educação, nomeadamente no que respeita à aproximação afetiva entre estes e os seus filhos/educandos, o espírito de entreatajuda/partilha de opiniões e o equilíbrio entre independência e autonomia. Dependendo da receptividade dos adultos às atividades propostas, poderá colocar-se a hipótese de avançar para a constituição de um grupo formal de aprendizagem, e aqui, poderemos passar a avaliar a motivação que demonstram para a aprendizagem musical. O objetivo da nossa intervenção foi o de capacitar os pais/encarregados de educação para o apoio à aprendizagem musical, através de uma relação de liderança servidora, ficando, igualmente, em aberto a possibilidade de promovermos o desenvolvimento musical dos adultos, através da constituição do referido grupo formal (por exemplo, a reativação do coro de pais da Academia de Música de Vilar do Paraíso).

A intervenção passou pela dinamização de aulas abertas de iniciação musical, em que os pais/encarregados de educação participaram de forma ativa, não só no apoio à execução de tarefas, mas também na resposta a desafios que lhes foram colocados diretamente. Depois, foram realizados inquéritos a adultos e crianças, no sentido de percebermos os graus de interação existentes,

comparando-os com o sucesso/insucesso obtido na avaliação do final do ano letivo em que concluíram os 4.º e 5.º anos.

## **2.8. O relacionamento com os encarregados de educação**

Não nos cabendo aqui deixar lições sobre o que quer que seja, muito menos de elencar um conjunto de características que os (bons?) pais devem ter, não deixa de ser interessante a leitura do índice de Cury (2012), em que o autor apresenta o que, no seu entender, são os «Sete Hábitos dos Bons Pais e dos Pais Brilhantes».

Os bons pais dão presentes, os pais brilhantes dão o seu próprio ser; Os bons pais alimentam o corpo, os pais brilhantes alimentam a personalidade; Os bons pais corrigem os erros, os pais brilhantes ensinam a pensar; Os bons pais preparam os filhos para os aplausos, os pais brilhantes preparam os filhos para os fracassos; Os bons pais conversam, os pais brilhantes dialogam como amigos; Os bons pais dão informação, os pais brilhantes contam histórias; Os bons pais dão oportunidades, os pais brilhantes nunca desistem (Cury, 2012, p. 173)

De certa forma, procurámos contribuir para que os pais/encarregados de educação conseguissem estar mais perto de serem esses bons pais, esses pais brilhantes, ao envolvê-los no processo de aprendizagem musical, partilhando com eles a liderança servidora do processo.

Para tal, a figura do professor de Iniciação Musical passou a estar associada ao Diretor de Turma da AMVP, e, para além de uma total abertura nos processos de comunicação, fomentámos um conjunto de aulas abertas, em que a presença dos pais/encarregados de educação foi sempre ativa, no sentido de serem, ao mesmo tempo, alunos (na escola) e professores (em casa, no apoio ao estudo). Esta dinâmica gerou muita curiosidade, ficando em aberto a possibilidade de, progressivamente, se ir abrindo uma área de formação específica para pais, dinâmica que, em tempos, a AMVP já teve, nomeadamente com o Coro de Pais, entre outras atividades.

De resto, no Projeto de Intervenção procurámos avaliar essa presença, essa ação e os anseios dos pais/encarregados de educação face ao presente e ao futuro dos seus filhos/educandos, no contexto da aprendizagem musical, colocando-os, por momentos em perspetiva, auto-crítica e reflexão, no sentido do seu papel complementar ao do(s) professor(es).

Presencialmente, de forma circunstancial ou agendada, por correio eletrónico ou telefone, a comunicação com os pais/encarregados de educação foi constante, e, em praticamente todos os casos, fonte de importantes aprendizagens para mim.

## **2.9. Interação com o grupo profissional**

Neste aspeto, pude beneficiar do facto de a minha orientadora cooperante ser a delegada de grupo de Ciências Musicais/Formação Musical, o que me permitiu mais facilmente encontrar, no grupo disciplinar, um apoio muito importante e um espaço de partilha e de aprendizagem. Num universo em que (quase) tudo era novo, foi fundamental o apoio incansável da minha orientadora científica, Professora Doutora Maria Guilhermina Castro, que não só teve a paciência e a amabilidade de filtrar as minhas dificuldades, como também incutiu em mim o rigor e a ousadia necessários para levar esta tarefa avante com consciência e vontade.

De referir, também, que, pelo facto de lecionar a disciplina de Coro Infantil, faço também parte do grupo disciplinar das Classes de Conjunto de Canto, no qual pude encontrar igual apoio e abertura, tanto por parte da sua delegada, como dos demais colegas. Em ambos os casos, a partilha, a discussão sobre as decisões a tomar, a ponderação e a entajuda foram sempre constantes.

## **2.10. Reflexão sobre os resultados obtidos pelos alunos**

É recorrente a referência a Gardner e às suas inteligências múltiplas, bem sistematizadas, de resto, em Armstrong (2009, p. 6): linguística, lógica/matemática, espacial, corporal/cinestésica, musical, interpessoal e naturalista. Todavia, fica por abordar, por parte de Gardner, um aspeto muito relevante: as emoções. Damásio (2000) afirma a relevância das emoções em nós, enquanto seres sociais, sendo desencadeadas por processos mentais e/ou reações a estímulos. Daniel Goleman eleva-as ao estatuto de «inteligência», ao refletir sobre a «inteligência emocional»

Os sociobiólogos destacam a preeminência do coração sobre a cabeça, em momentos cruciais, quando conjeturam a respeito das razões que terão levado a evolução a dar à emoção um papel tão central na psique humana. As nossas emoções afirmam, guiam-nos quando temos de enfrentar situações e tarefas demasiado importantes para serem deixadas apenas a cargo do intelecto. (...) À medida que estas situações eternas se repetiam uma e outra vez ao longo da história evolutiva, o valor em termos de sobrevivência do nosso repertório emocional era atestado pelo facto de ir ficando gravado nos nossos nervos como tendências inatas e automáticas do ser humano (Goleman, 2012, pp.17-18)

A linha de pensamento do autor vai no sentido de reconhecer a nossa capacidade de reconhecermos sentimentos (nossos e dos outros), de forma a gerarmos motivação (em nós e nos outros) e a gerirmos as emoções (nossas e dos outros), o que pode ser extrapolado para o contexto laboral e/ou escolar (Goleman, 2012, p. 55). Se juntarmos este aspeto ao estudo que realizámos sobre a liderança servidora, verificamos inúmeros pontos de contacto, sobretudo no que diz respeito aos

parâmetros de autoconfiança e autocontrolo, da comunicação e da persuasão, da iniciativa e da empatia, da flexibilidade e do espírito de equipa.

Foi neste sentido que procurámos trabalhar, tanto junto dos alunos como dos pais/encarregados de educação. Para tal, foi fundamental o processo de investigação (e de leitura, a ele inerente), onde muita da inspiração para esta postura foi encontrada. Desta forma, foi menos difícil conseguir ajudar na construção de uma nova forma de aprendizagem, rumo à construção das personalidades individual e coletiva que fazemos, quotidianamente.

### **2.11. Identificação e descrição dos desafios e resultados do estágio**

Desde logo, o primeiro desafio prendeu-se com o facto de tudo ser novo para mim. Experimentar a docência pela primeira vez, o contexto da Iniciação, que era algo ainda muito recente para mim (apenas no Serviço Educativo da Casa da Música tinha alguns anos de experiência, mas, ainda assim, num contexto não formal) e o processo de estágio. Resultou deste contexto uma postura atenta, de constante absorção de toda a informação e conhecimento que pudessem ser úteis para este arranque e para a sistematização de alguns processos, em ordem a uma rápida integração no funcionamento normal da escola.

Para que este desafio fosse superado, e os resultados frutíferos, foi fundamental o apoio da orientação, comprovando que a aprendizagem, o questionamento e a auto-avaliação devem ser constantes. E é da partilha destas questões, das questões individuais, que surgem, muitas vezes, as melhores soluções.

Este fator foi, creio, muito importante na construção do meu percurso, dado que, deste modo, não carreguei qualquer tipo de preconceito ou prática arreigada, criando, assim, espaço para uma abertura total a conceitos e ideias, teorias e práticas, ciente da constante mudança, atualização, aperfeiçoamento das ciências sociais, e muito concretamente do ensino, e do ensino da música. Todavia, o percurso não foi linear, com sucessivos arranques e sucessivas paragens. O rumo, esse, não foi desviado. A forma como o processo decorreu foi, do princípio ao fim, uma aprendizagem e uma construção constantes. E essa concepção de processo, de que as coisas se estão, a cada momento, construindo, foi (bastante bem, creio) interiorizada.

## **3. AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL**

### **3.1. Autoavaliação da minha prática profissional**

Este tempo de estágio, ou prática profissional, tendo coincidido com o meu início de carreira, se assim lhe podemos chamar, começou por ser (e ainda bem) um tempo de voltar às prateleiras onde os livros estavam amontoados e desorganizados. Aí reencontrei essa lição que os clássicos nos dão,

que não é outra senão a de buscarmo-nos a nós mesmos, e, a partir daí, realizar que há vida para além do cumprimento escrupuloso de um programa, que o «sistema», mais do que produzir médicos, engenheiros, gestores ou músicos competentes, deve (e, com o nosso contributo, pode) «produzir» homens e mulheres (músicos) cultos, críticos, sensíveis e com convicções.

Foi, também, o tempo de recuperar aprendizagens, feitas, muitas vezes, de forma dispersa. Reajustar o foco, (re)colocar-me no papel de professor, apesar da pouca experiência (nula, diria), para me aperceber da competência que agora tenho para vislumbrar o copo meio cheio de oportunidades, em vez do copo meio vazio dos erros. Foi um tempo para reorientar os meus pontos de vista, olhando para o «lado de lá», e, tal como o maestro que não produz nenhum som durante a sua atividade, não duvidar da capacidade dos que hoje estão à minha frente (ao meu lado) na sala de aula, para que, juntos, possamos tornar aquilo que sonhamos real.

É curioso vermos como estas coisas se assemelham às peças musicais. Cada nota individualmente, vale pouco, mas juntas, de forma organizada, dão origem a frases, e as frases a um texto, e o texto a uma viagem, e a viagem, normalmente feita de emoções, termina dentro de nós, ou, como dizem os ingleses, «we reach home». E por, nesse percurso, ter aprendido a ouvir, a compreender e a emocionar-me. Sou grato a todos os que contribuíram (também) para isso. Pelo facto de ter percebido que talvez percebesse um pouco de música, mas ainda pouco (ou nada) sobre como ensiná-la. Hoje, depois desta viagem, pela qual fui sendo guiado pelos orientadores, tanto a nível científico como pedagógico, pelos colegas, que tanto me ajudaram a crescer (e depressa), e, sobretudo, pelos alunos, que com tanto carinho me acolheram, acredito que sei um pouco mais de música, e alguma coisa sobre como ensiná-la. Creio, portanto, que estou pronto para continuar a experimentar a errar e a tentar corrigir.

Hoje, sou capaz de olhar para «arte de ensinar» como uma «arte de possibilidades», desde logo aproveitando o facto de poder usar o trabalho colaborativo e os projetos de intervenção como «ferramentas» para demonstrar que ensinar e aprender são conceitos que, afinal, vão muito para além do que vem nos livros. Hoje, com tudo o que pude aprender, creio ter espírito crítico suficiente para discernir quais as melhores práticas a adotar em cada contexto específico. Sou capaz de planear corretamente e de forma consistente as minhas ações. Sou capaz de agir dentro da diferença, e aplicar as ferramentas concretas e mais adequadas a cada contexto, tendo em conta a diferenciação pedagógica.

Quando, pela primeira vez, pensei na possibilidade de ser professor, quase decidi que só o seria se fosse «o melhor». A realidade demonstrou-me, todavia, que talvez isso não seja bem assim. Todavia, esta primeira parte do caminho abriu-me uma janela de oportunidades, de forma a manter sempre a «corrente de ar» que é essa possibilidade de, um dia, talvez poder ser «quase». Por tudo isto, independentemente de qualquer apreciação quantitativa, creio que devo olhar para esta parte

do percurso não como fim, mas como uma possibilidade. A possibilidade de, passo a passo, mudar para melhor a forma como se aprende, tentando, como dizia Whitmann, «contribuir com um verso» (pequeno) para a continuação da «peça poderosa», que será, como (ou)vimos dizer o Professor António Sampaio da Nóvoa, «de todos, para todos, com todos e por todos».

### 3.2. Coavaliação da minha prática docente:

#### 3.2.1. Pelos alunos

As aulas com o professor Ivo eram mágicas! Cantávamos, ríamos, tudo com o professor mais simpático que nós tínhamos. As aulas eram sempre divertidas e nunca nos fartávamos delas. Até me lembro de perguntar sempre ao professor se a aula não teria acabado mais cedo....

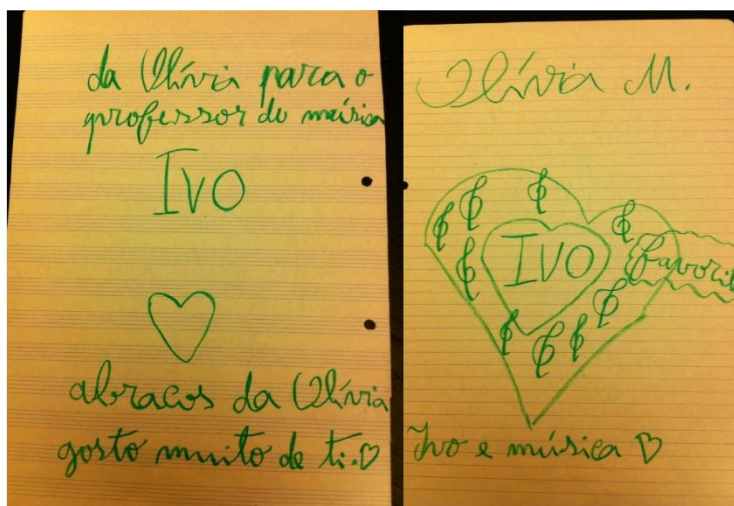
(Sofia Alves - 4.º ano)

Recordo-me, com saudade, que quando chegava a hora das aulas do professor Ivo, eu pensava «Boa! Vamos ter Iniciação Musical!». Porquê? Pois estas aulas eram animadas e aprendíamos música de uma forma divertida! E também porque, o professor Ivo conseguia transmitir-nos a matéria de uma forma apelativa, interagindo muito connosco, o que nos fazia sentir motivados.

O professor tinha muita facilidade em relacionar-se com os alunos, e por isso havia proximidade entre todos, por exemplo, no final da aula podíamos ir até ao piano e aprender músicas fáceis e do nosso agrado. Recordarei para sempre o método com que aprendi os tempos das notas, através do recurso a uma árvore genealógica desde «avó» semibreve até aos «brinquedos dos filhos» - colcheias. Por algum motivo, o professor Ivo Brandão foi o eleito para apresentar a festa de final de ano da AMVP, tendo um desempenho digno do local onde estávamos - Grande Auditório do Europarque. Com saudade “daquelas” aulas

(Leonor Colaço - 4.º ano)

Figura 1: Mensagem da aluna Olívia Martins – 4.º ano



No ano letivo de 2017/2018, tive a oportunidade de trabalhar com o novo professor de Formação Musical da Academia de Música de Vilar do Paraíso, inserida na turma de sétimo grau desta mesma instituição. Um professor que faz os alunos se apaixonarem cada vez mais pela música, ajudando e nunca deixando um único aluno para trás, justamente o que a turma necessitava nesta disciplina. O método de ensino, a construção da relação professor-aluno, a paixão pela música, a criatividade e a ambição são, sem dúvida, os aspetos que melhor caracterizam o Ivo enquanto professor. Para mim, o Ivo foi mais que um professor. Foi um apoio enorme na minha fase final do secundário e é um excelente apoio para o meu futuro académico e profissional. Espero também, no futuro, ter no professor Ivo um colega de trabalho.

(Gabriela Almeida - 7.º grau/11.º ano)

A primeira vez que vi o professor foi na prova do 9.º ano de Formação Musical, e apercebi-me que era igual ao professor da «Casa de papel»! E ainda por cima estava a começar a ver a série (espero não ser o único a achar isto)! Professor, nunca deixe de ser o homem com mais pinta a dar aulas de sempre!

(Luis Sá Pinto - 7.º Grau/11.º ano)

### **3.2.2. Pelos colegas**

Eu conheço o colega Ivo Brandão desde que começou a lecionar na academia (Academia de Música de Vilar do Paraíso) e passou a integrar o grupo de canto e classes de conjunto vocais. Revelou-se um profissional trabalhador, pragmático, cumpridor no que diz respeito aos projetos e objetivos exigidos e sempre pronto a ajudar o próximo. É um professor preocupado com os seus alunos, procurando inovar na abordagem das aprendizagens para que estas sejam mais acessíveis e se possível, lúdicas. Este carinho e dedicação, reflete-se na evolução dos alunos e, também, na forma como interagem dentro e fora da aula. Se quisermos vivenciar esta relação, basta acompanhar o Ivo pelos corredores da escola. Os alunos ao passar vão cumprimentando, brincando e, por vezes, chegam a barrar-lhe a passagem para poderem usufruir um pouco mais da sua atenção. Digamos que se demora um pouco mais a chegar ao destino...

(Alexandra Moura - Delegada do Grupo de Canto e Classes de Conjunto Vocais; Professora de Canto da AMVP)

A criatividade musical e a capacidade de improvisação são competências importantes na formação musical das crianças, pelo que tem havido um cuidado em proporcionar atividades em que os alunos da orquestra de sopros as possam trabalhar.

Quando conheci o prof. Ivo Brandão, soube da formação que tinha como animador musical e diretor de classes de conjunto, pelo que naturalmente pedi a sua colaboração para atividades de enriquecimento musical da orquestra. Imediatamente, revelou ser um colega prestável, imaginativo e com conhecimentos de tecnologias, que contribuiu dinamicamente para a planificação de um estágio de criatividade e improvisação musical.

No que concerne ao relacionamento com os alunos, o prof. Ivo Brandão revelou sempre grande calma e dinamismo de grupo, com estratégias e atividades bem preparadas. Ao longo do estágio, foi conseguindo que alunos de várias idades explorassem sonoridades e ideias musicais, ao mesmo tempo que induzia ideias ou arranjava soluções quando necessário. O resultado foi uma produção musical de raiz, apresentada ao público no final de dois dias de trabalho, atividade marcante para quem participou e assistiu.

Conhecimentos musicais, espírito de grupo, dinamismo, organização, gosto pelo ensino, conhecimentos tecnológicos, são algumas das qualidades reveladas pelo prof. Ivo Brandão ao longo do trabalho em conjunto no ano letivo do seu estágio.

(Filipe Pinho - professor de Trompete e Orquestra de Sopros da AMVP)

O professor Ivo Brandão leciona na Academia de Música de Vilar do Paraíso desde 2017 desenvolvendo o seu trabalho com grande profissionalismo e seriedade, aliado a uma elevada capacidade e competência artística, que se reflete nos resultados que obtém com os seus alunos. A isto acresce o facto de trabalhar com alunos de vários níveis, desde o 1.º ciclo até ao curso secundário, de formação Musical e de coro infantil, demonstrando uma grande versatilidade e adaptação. A sua paixão pela música e pela educação é visível no dia a dia e na qualidade das suas apresentações públicas.

(Gonçalo Pires de Morais - diretor pedagógico e professor de Guitarra da AMVP)

### **3.2.3. Pela orientadora cooperante, Professora Cláudia Vasconcelos**

Eu, Cláudia Cristina Marques Vasconcelos Borges, na qualidade de orientadora cooperante do Ivo Brandão, posso atestar que, relativamente ao trabalho realizado na prática pedagógica supervisionada, revelou total conhecimento do programa da disciplina. Soube adequá-lo à realidade de cada turma. Criou e recolheu materiais para as aulas e para apoio aos alunos. Demonstrou interesse pelo trabalho individual de cada aluno, fazendo sugestões para a sua melhoria. Revela excelente domínio na execução ao piano. Por isso, posso dizer que será um excelente professor de formação musical.

## PARTE II – PROJETO DE INTERVENÇÃO

### 1. Contextualização teórica

#### 1.1. A disciplina de Formação Musical: questões de Método

Questionar o método da disciplina de Formação Musical é, praticamente, questionar a forma de abordar a disciplina por parte de cada professor. A Formação Musical procura abarcar o espectro das disciplinas de «Rudimentos e Solfejo» (Pedroso, 2003), que tinham o objetivo central de dotar os alunos de capacidades de escrita e leitura musical. Todavia, hoje, a disciplina abarca um conteúdo muitíssimo mais vasto, que se baseia nos conhecimentos teóricos, no desenvolvimento das capacidades auditivas e no desenvolvimento das capacidades performativas (tanto a nível rítmico, como melódico). Mas procura ir mais longe do que isso. Em articulação com as demais disciplinas, sobretudo do ramo do que a organização escolar denomina de Ciências Musicais (História da Cultura e das Artes, Acústica e Análise e Técnicas de Composição), a Formação Musical tem (deve ter) como missão partir da música “real”, de exemplos concretos, audíveis, analisáveis, para a construção de um conhecimento mais profundo e melhor contextualizado.

Desde logo, só muito recentemente se começou a dar particular importância ao ensino da (ou talvez melhor dito, à «exposição» à) música dos mais novos, mais concretamente dos que ainda não estão em idade escolar. Um dos teóricos que se dedicou a este público foi Edwin Gordon, que defende uma exposição mais informal e menos estruturada à música, gradualmente, sem pressa e sem pressões. É, de resto, esta a tónica da Iniciação Musical. Uma exposição/aprendizagem calma e progressiva, procurando solidificar o conhecimento necessário a um possível ingresso no ensino oficial. Muitos dos que hoje são professores de Formação Musical tiveram como primeiro “manual” o «*Traité Pratique du Rythme Mesuré*», de Fernand Fontaine. Na sua brevíssima nota prévia, o autor é muito sucinto sobre o objetivo dos seus exercícios. Eles foram concebidos para que ritmo e melodia pudessem ser dissociados (Fontaine, 1955), e devem ser lidos, não solfejados, em qualquer clave e/ou em claves alternadas, ficando ao cuidado do professor o tempo e a forma em que devem ser executados (sobretudo em termos de acentuação e dinâmica). Jules Hansen, no seu «*Solfège Pratique*», que considera ser destinado a alunos já com alguns conhecimentos musicais, assinala, como objetivo primordial dos exercícios a fluidez na leitura, deixando ao professor a opção de escolher que exercícios realizar (Hansen, 1959). Esta é, portanto, a questão essencial. Em última análise, é o professor quem decide que aspetos do programa trabalhar, de que forma e com que materiais. No que diz respeito a aspetos teóricos, Joaquín Zamacois, no primeiro volume da sua «*Teoria de la Musica*», para além de referir que a sua obra procura seguir os programas oficiais dos conservatórios espanhóis, propõe-se a expor aos alunos as matérias tendo em conta as divergências teóricas, mas sempre com uma posição realista sobre as mesmas, utilizando explicações concisas (Zamacois, 2007).

Propõe, ainda, uma obra suficientemente ampla, que sirva não só os alunos principiantes, mas abrindo caminho, também, aos que procuram aprofundar os seus estudos.

Edgar Willems, nas suas obras dedicadas ao ensino da música, sobretudo destinado a crianças, procura sistematizar as várias áreas de que fomos falando, revestindo-as de um carácter essencialmente prático, como é o caso do seu «Solfejo: Curso Elementar». Elege a palavra “Solfejo” pela imediata associação à leitura e escrita musical, mas logo afasta a ideia estritamente académica e abstrata do solfejo, antes pretendendo colocá-lo ao serviço da arte musical, fonte de vivência musical, com base no qual o aluno «deve passar da experiência prática à consciência refletida» (Willems, 2000, p. 6). Para o autor, a “disciplina” não deve desviar-se do objetivo fundamental (leitura/escrita musical), mas deve procurar também alargar o espectro cultural musical, partindo de exercícios mais sensoriais, da entoação de ordenações, dos exercícios corporais, para sistematizar questões como o ritmo, a métrica, o tempo e, obviamente, os nomes que damos às alturas (as notas). Willems também coloca ênfase na ação do professor, que deve ter o cuidado de preparar de forma sólida as suas iniciativas, encadeando os exercícios de forma a manter o interesse dos alunos e a construção da sua aprendizagem. Exige-se ao professor «um duplo esforço: o de adotar ideias novas; o de realizar princípios de vida que exigem uma atividade humana nos três planos, físico, afetivo e mental», sempre numa atitude que equilibre pedagogia e arte (Willems, 2000, p. 7).

Também José Firmino, na concepção das suas «Leituras Musicais», assume a necessidade de uma «vivência prévia dos fenómenos musicais» e «posterior consciencialização» (Firmino, 2005, p. 1). O autor assume, neste contexto, uma estrutura progressiva, sequencial, estruturada e cumulativa dos exercícios que propõe, começando por trabalhar a memória auditiva, rítmica e visual, a audição interna (o que Edwin Gordon chamará de “audiação”), a criatividade e a coordenação motora, para, depois, introduzir as claves de fá e de dó e a consciência harmónica. Outro aspeto em que se foca, de forma continuada, ao longo dos quatro volumes de exercícios, é o da importância do estudo individual, responsabilizando o aluno por um estudo sistemático e contínuo.

Para que estes importantes objetivos sejam amplamente atingidos, deverão os alunos dedicar às leituras rítmicas e melódicas que aqui se apresentam alguns minutos de estudo diário e sistemático em suas casas, pois de contrário a consecução dos objetivos referidos será altamente comprometida. (Firmino, 2005, vol. 2, p. 1)

Dos autores consultados, é Paul Hindemith quem assume uma postura mais crítica (incisiva, por vezes) em relação à necessidade urgente de sistematizar as questões de base para a formação de um músico. O autor refere-se a estas questões como “teoria”, mas podemos assumir, à luz da organização disciplinar de hoje, que as suas ideias se ajustam perfeitamente à Formação Musical. No

prefácio do seu «Treinamento Elementar para Músicos», Hindemith começa por notar a falta de bases, em termos de conhecimento, de muitos alunos de harmonia, assumindo, com a obra, colmatar essa falha com a apresentação de vários exercícios que, sendo aplicados corretamente (o que confere, de novo, importância decisiva ao professor), devem «proporcionar, infalivelmente, fundamental conhecimento teórico» (Hindemith, 1988, p.VII). O autor assume que o tratado se destina a músicos, e não a alunos que estão a dar os primeiros passos na música, e assinala que a prática do Solfejo, em voga, na altura, em países com influência italiana ou francesa, conduz a uma melhor leitura à primeira vista, mas aponta as desvantagens do método, sobretudo no que diz respeito à independência em contexto de trabalho criativo. Por outro lado, Hindemith coloca a questão da especialização: por que razão deve um músico ter um conhecimento abrangente, que extravase o âmbito do seu instrumento, como a leitura em diferentes claves, a redução de partituras, a leitura por relatividade e/ou a partir de linhas de instrumentos transpositores? Não deve um músico concentrar-se nas suas capacidades técnicas e de domínio o mais completo possível do seu instrumento? É claro, para o autor e para o senso comum, que os conhecimentos teóricos não têm impacto directo sobre questões como o aperfeiçoamento mecânico da dedilhação de um guitarrista, por exemplo, mas sem dúvida que lhe permitirão, entre outras coisas, uma interpretação mais consentânea com as ideias do compositor, mais enquadrada no estilo. Assim como um compositor, com conhecimento teórico sólido, mais facilmente estrutura as suas ideias e explora mais conscientemente as suas potencialidades. O autor já havia aflorado a questão da importância do professor, mas fá-lo, adiante, de forma mais incisiva.

Um professor preguiçoso sempre dará esta desculpa: “Como é possível organizar uma classe de principiantes, já que estes não sabem cantar nem tocar corretamente?” A resposta é que o próprio professor deve estimulá-los a cantar e tocar, não como instrumentistas ou cantores adiantados, e levá-los a abrir a boca (voluntariamente!) e produzir sons musicais, exatamente como qualquer cantor de coro. (...) O professor deverá assimilar, detalhar a matéria e encontrar o seu próprio caminho para uma demonstração clara. (...) Frequentemente, o professor sentirá a necessidade de planejar exercícios adicionais, e a imaginação do aluno deverá ser continuamente estimulada pela advertência “invente exercícios parecidos”. (Hindemith, 1988, pp. X-XI)

Assim, para o autor, a palavra-chave é “atividade”, seja para o aluno, seja para o professor, que deve, acima de tudo, demonstrar, fazer ouvir, escrever, cantar, tocar, reforçar cada aprendizagem com várias formas de expressão. Ao aluno, Hindemith aconselha a só acreditar no que lhe é demonstrado, provado, e a que nunca escreva, cante ou toque o que quer que seja sem compreender a sua finalidade teórica.

Há, no contexto atual, uma variável importante a ter em conta. Com a “democratização” do ensino especializado de música, a Formação Musical deve atender à formação de futuros músicos profissionais, mas, ao mesmo tempo, de públicos, já que nem todos os alunos dos cursos integrados, articulados e/ou supletivos pretendem fazer carreira. Para tal, é fundamental que, por um lado, a disciplina abranja os conteúdos vastos o suficiente para fornecerem um conhecimento sólido e estruturante, mas também aspetos práticos inconformáveis, como os conceitos teóricos, o trabalho auditivo, a escrita e leitura. O recurso a aspetos práticos para treino da resolução de problemas é fundamental, e algo a que o professor não deve fugir, concebendo tarefas/atividades que envolvem o reconhecimento auditivo/escrita (ditados), o trabalho melódico (leitura/entoação) e o aprofundamento de conceitos (teoria).

Se é verdade que o aluno deve encontrar o seu método de estudo próprio, de forma a poder realizar um trabalho consistente, que se reflita na sua performance musical, também o professor deve fazê-lo, em última instância pensando na construção de conhecimento do aluno, colocando-se ao seu serviço nessa construção.

### **1.2. Música e instituição militar: influências nos modelos e formas de liderança**

A instituição militar é inerente à génese de praticamente todas as nações, e assume-se como um símbolo nacional, construído ao longo da história e não apenas um aspeto demonstrativo de força (mais ou menos estratégica) que aconteça esporadicamente ou em contexto específico e determinado. Seguimos a análise de Ferreira (2016), que aponta quatro aspetos que justificam que a instituição militar seja «a melhor e mais avançada organização social e profissional» de um país.

O autor começa por apontar a antiguidade como um primeiro aspeto, desde logo porque é este um dos mais importantes critérios que presidem à promoção na carreira militar. Por outro lado, e em termos históricos, a organização militar está presente nas várias eras e em vários povos/civilizações, mas foi durante o Império Romano que ganhou uma dimensão digna de transformar-se em referência. Mas esta antiguidade não é sinónimo de velhice, antes pelo contrário. Os «princípios, regras, estrutura, comando, tática, logística, etc. [foram] muitíssimo ponderados e testados, a que a evolução tecnológica obriga a um repensar constante» (Ferreira, 2016).

O segundo aspeto, prende-se com o facto de se tratar de uma instituição não democrática, no sentido em que toda a estrutura, a sua organização, a escolha das suas lideranças e todo o processo de tomada de decisões são não democráticos, antes obedecem a uma cadeia de comando, hierárquica, definida com base na promoção dos melhor preparados, promoção essa cujas regras são claramente conhecidas a priori.

Apesar disto, e como terceiro aspeto, a instituição militar detém, segundo o autor, alguns traços de democraticidade. As lideranças são exercidas de forma dinâmica e atendendo às

circunstâncias, sendo que prevalece sempre o sentido de autoridade e responsabilidade da personalidade com mais antiguidade ou graduação. Mas comandar, etimologicamente, significa «mandar com», o que significa que, na realidade, e apesar da cadeia de comando, e da necessidade de tomada rápida de decisões (corporizada em ordens), todos, sem exceção, estão ao serviço, sejam líderes, sejam liderados. Exemplo disso é a continência, saudação normalmente feita, em primeiro lugar, pelo militar de mais baixa patente, mas a que o de mais alta patente deve corresponder.

O último aspeto tem a ver com as características próprias da instituição militar, em que os deveres se sobrepõem, de certa forma, aos direitos, em que as funções estão claramente definidas e detalhadas e em que a vida, a prática e o trabalho/combate são pensados e vividos em conjunto.

Um militar não trabalha, presta serviço [...]. Não tem horário de trabalho, mas sim, e quando possível, um horário normal de serviço - atua quando é preciso, descansa quando pode. Um militar não vai de férias, ausenta-se temporariamente de licença, e nunca fica desligado do serviço. Um militar “é”, não se limita a “estar”. Isto é, assume e intui os objetivos e missões da instituição militar e faz deles seus, integrando-se e assimilando a matriz da instituição militar e os seus usos, tradições e cerimonial (Ferreira, 2016).

Apesar de os militares estarem treinados e em prontidão para, a qualquer momento e em qualquer cenário de adversidade, tenham de entrar em ação, gerindo o caos, a violência, a dor, o sofrimento, a sua missão fundamental é dissuadir, defender e preservar a integridade territorial, passando ao combate apenas quando e se necessário. Ou seja, e segundo o autor, o objetivo último da instituição militar é a ação em favor da promoção do bem.

A música esteve sempre presente nas atividades guerreiras, desde as primeiras civilizações. Dissuadir o inimigo, elevar a moral das tropas, transmitir ordens eram algumas das suas finalidades. Na Idade Média, e em concreto no contexto das Cruzadas, há registos da presença de conjuntos musicais, frequentemente em contexto de batalha, em desfiles e/ou em torneios. Os instrumentos utilizados eram de percussão e de sopro. Também os Árabes haviam incorporado músicos nos seus exércitos, mais concretamente em Portugal, e sobretudo a partir o século XV.

Remontam ao século XVI as primeiras ações para sistematizar a doutrina militar, mas só no século seguinte (XVII), talvez devido aos desafios decorrentes das ações guerreiras da época, surgem escritos mais sistemáticos sobre o que fazer e como fazer, incluindo, do ponto de vista musical, a presença e finalidade(s) da música. Foi em 1643 que, segundo Sousa (2008), se deu a primeira organização do Exército português, no decurso da Guerra da Restauração. Existem vários documentos da época que atestam a presença de músicos nas fileiras, bem como a definição do seu estatuto, sobretudo a partir dos pagamentos que lhes eram feitos.

Fraga (s/d) aponta o século XVIII como o período em que os exércitos nacionais ganham estabilidade, um pouco por toda a Europa, passando a incorporar cidadãos dos seus países. Até então, era frequente o recurso a mercenários, financiados pelos monarcas, a quem era atribuída a responsabilidade de manter a segurança dos Estados. Neste período, segundo o autor, assistimos à coexistência de dois tipos de movimentos sociais e políticos: a afirmação do domínio da aristocracia, que viria a dar corpo ao conceito de absolutismo, a partir da centralização do poder na figura real; a ascensão e afirmação da burguesia comerciante, detentora de uma certa cultura, que viria a dar corpo ao conceito de iluminismo. Da síntese destes dois aspetos, feita por Colbert, resulta um modelo de desenvolvimento a que viria a chamar-se despotismo esclarecido. Em termos militares, esta síntese resulta numa divisão de tarefas entre as duas classes sociais, ficando a aristocracia responsável pelo comando e a burguesia pelo desenvolvimento técnico e produtivo de armamento. Daí que os postos mais altos (Cavalaria ou Infantaria) continuem a estar destinados aos aristocratas, ao passo que os burgueses integram regimentos de Artilharia e Engenharia. É com base nesta divisão que a educação militar deste período assenta, com os aristocratas a serem formados essencialmente pela vertente prática, e os burgueses em «estabelecimentos de ensino cuja designação variou com o lugar e o tempo» (Fraga, s/d). O que para os nobres era considerado labor, para os burgueses era considerado ócio. Todavia, vale a pena refletir sobre um aspeto: a Revolução Francesa, centrada na figura de Napoleão Bonaparte, começa a ganhar forma pela ação de um mero oficial de Artilharia, vindo de uma família burguesa, de poucas posses, mas com uma formação militar muito avançada para o seu tempo. Apesar de, como vimos, em Portugal, a Guerra da Restauração ter levado a uma primeira organização militar, só em 1641 foi criada uma escola de preparação militar, destinada a artilheiros, que viria, em data que não se consegue precisar, a dar origem à Academia Militar (Fraga, s/d). Ao longo do século XVIII, surgem outros centros de formação, igualmente destinados aos Artilheiros (burguesia), e, em 1761, em pleno período de influência pombalina, surge o Real Colégio dos Nobres, com o objetivo de formar Oficiais (aristocracia). Mas foram em maior número, segundo Fraga (s/d), os estabelecimentos dedicados à formação de burgueses, o que, aliado ao facto de, a partir de 1792, ser permitido a qualquer indivíduo do sexo masculino matricular-se no Real Colégio dos Nobres e à proximidade da Revolução Francesa, terá contribuído decisivamente para que a burguesia começasse a aceder a privilégios até então reservados aos nobres.

Segundo Sousa (2008), as táticas de Infantaria de Linha, utilizadas no século XVIII, requeriam coordenação rigorosa na ação das várias fileiras de atiradores, em marcha para o combate. A marcha cadenciada deveria dar-se a 75 passos por minuto, e os disparos e recargas eram feitos ao som de tambores, assim como as ordens de ataque e/ou retirada eram dadas por clarins e corneteiros. Depois de várias reorganizações, depois da Guerra da Sucessão espanhola (1713), e com a chegada do ouro brasileiro, a economia ganha alguma estabilidade, que se estende aos vários quadrantes da política,

incluindo a instituição militar. Assim, entre 1721 e 1724, são tomadas as medidas necessárias à criação da Banda Real da Corte Joanina, talvez o primeiro agrupamento musical de cariz militar criado para outras finalidades que não estritamente o contexto de guerra. A partir desta altura, são várias as referências à presença de músicos em momentos históricos/militares relevantes, como por exemplo em 1729, no Caia, no encontro entre as cortes ibéricas para a troca de infantes, ou em 1750, na coroação de D. José I, bem como em procissões, cortejos ou visitas reais. Em 1788, é fundada a Música da Companhia de Guardas Marinheiros, sendo este o primeiro registo de um agrupamento musical associado à Marinha, e, em 1793, o 1.º Regimento da Armada Real, que vem a sofrer algumas remodelações, e que será, em 1807, o agrupamento musical militar que acompanhará a ida da corte para o Brasil.

É, portanto, com a Revolução Francesa que se dá uma profunda mudança na liderança das instituições militares, com a burguesia a ascender aos postos de comando, na sequência da liberalização do acesso aos cargos de oficial e, ao mesmo tempo, por se reconhecer a necessidade de uma preparação técnica, e não apenas prática. Esta “nobilização” da burguesia está, de resto, na origem de modelos de Estado como as monarquias liberais. O curso da história levou a que a Revolução Industrial acentuasse ainda mais estas diferenças. A produção de armamento passa a ser feita a um ritmo mais acelerado, e com mais precisão técnica, pelo que o conhecimento científico dos oficiais de Artilharia e Engenharia (burguesia) fosse mais valorizado do que a experiência prática dos oficiais de Infantaria e Cavalaria (aristocracia), o que se reflete na formação dada aos militares e, conseqüentemente, nas formas de liderança. Na sequência da Revolução Francesa, o Exército português é forçado a reorganizar-se, o que se reflete, também, na presença de músicos nos Regimentos de Infantaria. São designados 11 músicos para cada regimento, constituindo agrupamentos com um fagote, três clarinetes, duas trompas, um flautim, um clarim e três percussionistas (um tocador de “zabumba”, ou bombo, um tocador de caixa e um tocador de pratos). A marcha é o género mais executado, por influência da doutrina militar napoleónica.

Relativamente à função da música na atividade militar, Napoleão teve também uma visão clara sobre o efeito psicológico da música, exigindo aos seus compositores que escrevessem trechos musicais para serem tocados em campanha, com base em temas conhecidos, para exaltar o espírito e a moral dos seus soldados. Napoleão chegou a pedir a Rouget de Lisle para este compor um Hino baseado num tema conhecido como o “La Marsellaise” ou “Du Partir”, para ser tocado durante os combates, para motivar os homens para a guerra (Sousa, 2008, p. 32)

No lastro da Revolução, o século XIX assistirá a várias reorganizações, necessárias, face à volatilidade das circunstâncias sociais e políticas e, no que diz respeito, concretamente, à presença da

música na dinâmica militar, só a partir da segunda metade deste século conseguimos encontrar alguma estabilidade.

Após a Revolução Liberal de 1820, o Exército sofreu várias reorganizações dos Miguelistas (1828-1832) e dos Liberais (1836), mas as Bandas de música continuam organizadas com um Mestre e 16 músicos, existindo uma Banda em cada Regimento de Infantaria e em cada um dos Batalhões de Caçadores. (...) Na segunda metade do século XIX, a Regeneração política e económica de Portugal, liderada por Fontes Pereira de Melo, também se fez sentir na organização militar. (...) A reorganização do Exército de 1864 estabeleceu uma nova organização da música nos Regimentos de Infantaria e dos Batalhões de Caçadores, e estabeleceu um novo dispositivo militar (Sousa, 2008, p. 35, 44, 45).

Só na década de 70 do século XIX encontrarmos alguma estabilidade nestes agrupamentos, quer em termos de recursos humanos afetos, quer em termos de instrumental utilizado. Segundo Sousa (2008), as 30 bandas então existentes (18 Regimentos de Infantaria e 12 Batalhões de Caçadores) eram constituídas por um Mestre de música, um Contramestre e 15 músicos, caso vivêssemos tempos de paz, ou 19 músicos, caso estivéssemos em tempo de guerra. É também criado o posto de Aprendiz, conferindo nova importância à carreira de músico militar, e, em 1872, são já 26 os músicos que compõem as bandas militares. A composição das bandas, em termos de recursos humanos era a seguinte: um Mestre de música, um Contramestre de música, 3 músicos de primeira classe, 4 músicos de segunda classe, 8 músicos de terceira classe, 6 aprendizes de música e 4 «músicos de pancada», distribuídos, em termos de instrumental, por uma requinta, um flautim, 6 clarinetes, 4 cornetins, 2 sax-trompas<sup>1</sup> ou trompas, 3 trombones, 2 «barytonos» ou bombardinos, um baixo, 2 contrabaixos, um bombo, uma caixa de rufo, uma «caixa forte» e um par de pratos (Sousa, 2008, p. 48).

Um aspeto digno de referência é o surgimento do Conservatório Nacional, que iniciou o seu funcionamento em 1836, dirigido por João Domingos Bomtempo. De imediato se forja uma ligação muito estreita entre esta instituição e a instituição militar, nomeadamente no que diz respeito à criação das classes de sopros. Outras dinâmicas surgiram, que levaram à presença crescente de músicos militares em instituições civis, nomeadamente na Orquestra do Teatro de São Carlos, em que, segundo Sousa (2008), no ano de 1861, dos seus 98 músicos, 24 eram militares. Esta proximidade entre a instituição militar e o Conservatório levou ao incremento da qualidade da formação musical dos seus elementos, passando esta formação a ser critério de promoção na carreira de músico militar. Outro aspeto importante tem a ver com o surgimento do saxofone, um dos instrumentos que Adolphe Sax

---

<sup>1</sup> Também conhecido como *sax-horn*, é um aerofone de bocal, com sistema de três pistões, com formato semelhante ao bombardino, de dimensões mais reduzidas. no meio filarmónico, é vulgarmente chamado de “trompinha de Nossa Senhora”.

propõe (de resto, uma criação sua), aquando da reorganização dos agrupamentos musicais militares franceses. A última reorganização do século XIX teve lugar em 1899, no reinado de D. Carlos, e previa a existência de 27 bandas militares ligadas a Infantaria e 4 ligadas aos Caçadores. Este novo conjunto de normas fixa e estabiliza, igualmente, a carreira de músico militar, criando uma hierarquia em que, pela primeira vez, é conferido ao maestro da banda o estatuto de oficial.

O século XX fica indelevelmente marcado pelas duas guerras mundiais. Em Portugal, outro acontecimento condiciona também a evolução (no sentido da modernização) da instituição militar: a implantação da República, em 1910. No que diz respeito aos dois conflitos mundiais, a abordagem militar foi muito distinta, até porque as motivações geopolíticas eram diferentes. Na Primeira Guerra Mundial, que eclode essencialmente por motivos económicos, foi privilegiado o combate, não sendo importante a elevada formação dos combatentes. Os militares deveriam combater, e o fabrico de material bélico deveria passar para a esfera privada/industrial. A Segunda Guerra Mundial, justificada essencialmente por motivos políticos, privilegia uma certa simplificação e uma economia de mercado do material bélico (Fraga, s/d). Independentemente da quantidade de combatentes, era necessário produzir artefactos que poderiam até ser tecnologicamente complexos, mas deveriam ser de uso simples, de baixo custo e de eficácia comprovada. De resto, esta tendência viria a perdurar no decurso da Guerra Fria, em que acresce uma corrida ao armamento nuclear e o surgimento de conflitos militares mais localizados. Para além disso, a Guerra Fria veio exigir da instituição militar outro tipo de requisito: a diplomacia, no sentido de um conhecimento mais profundo das conjunturas nacionais e internacionais. Assim, desde meados do século XX que os militares «passam a ser obrigados à frequência de um primeiro ano geral, equivalente ao primeiro ano das Faculdades de Ciências», o que diz bem da preocupação de tornar a instituição militar um pouco mais “científica”. Esta é também a dinâmica da música militar, com os seus executantes e maestros a procurarem, cada vez mais, uma formação mais especializada.

Nesta época, o desenvolvimento cultural da sociedade e a melhoria do sistema de ensino também se refletiram no nível cultural e musical dos músicos militares, que passaram a ter formação musical e académica de nível superior. (Sousa, 2008, p. 118).

Depois do 25 de Abril, as bandas militares, para além de “aligeirarem” o seu repertório e de passarem a contar com mais elementos do sexo feminino, levaram a cabo variadíssimas ações de descentralização e aproximação das populações do interior, não só com a promoção de concertos, ações de divulgação cultural, sessões de esclarecimento e até mesmo trabalhos em prol da construção de infraestruturas básicas.

### **1.3. Das bandas militares às bandas civis: a partilha de práticas e de modelos de ensino**

As primeiras décadas do século XIX são marcadas por importantes mudanças, no que diz respeito ao ensino da música. Se até então este ensino estava praticamente confinado aos seminários católicos, com a criação do conservatório em Lisboa, em 1836, mas, sobretudo, com a proliferação das bandas filarmónicas, um pouco por todo o país, a música passa a estar bastante mais próxima do povo. Aliás, as bandas civis desenvolvem-se de uma forma bastante interessante, por vezes em contraste com o desenvolvimento social e cultural do próprio país. Exemplos curiosos que comprovam esta dinâmica são os de inúmeros executantes amadores que, apesar de analfabetos, eram capazes de ler partituras. Por outro lado, o modelo de trabalho, disciplina e organização, bem como a democratização da música e do seu ensino foram, desde a origem do movimento filarmónico, os seus principais objetivos. Seguimos uma visão mais ou menos cronológica deste movimento, com base nos estudos de Pedro Marquês de Sousa.

É na segunda metade do século XIX que o Liberalismo estabiliza, com uma sociedade mais laica (também em termos musicais), e em que as bandas civis surgem com a sua identidade associada a um público (quer nos refiramos a executantes, quer nos refiramos a ouvintes) constituído pela classe popular. Após 1850, com o Romantismo já numa fase amadurecida, o contexto musical geral era outro. Segundo Sousa (2017), fazia-se música da burguesia para a burguesia, contrariamente à realidade em que as bandas filarmónicas iam desenvolvendo a sua atividade.

O surgimento e primeiro desenvolvimento do movimento filarmónico coincidem, mais ou menos, com o surgimento da Monarquia Liberal, sensivelmente entre 1834 e o início da Regeneração, em 1851. A Constituição de 1838 consagra a possibilidade de desenvolver-se o associativismo cultural e recreativo, o que fez com que surgisse um interessante número de sociedades filarmónicas de concertos, numa primeira fase sobretudo em Lisboa, que se foram alastrando às periferias da cidade. Também segundo Sousa (2017), estas sociedades dinamizavam as suas bandas marciais, e organizavam concertos, bailes, saraus filarmónicos, *soirées*, etc. O autor refere ainda que, em 1880, existiria cerca de uma centena de bandas apenas na zona de Lisboa. Após o golpe de Estado de 1851, protagonizado pelo Marechal Saldanha, o clima político estabilizou, criando boas condições para algum desenvolvimento económico de cariz liberal: iniciava-se o período da Regeneração.

Esta segunda metade do século XIX foi mais propícia a reformas liberais, tendo a Educação e a Cultura beneficiado dessa dinâmica. Do ponto de vista cultural, a Segunda República francesa e o Romantismo influenciam decisivamente a literatura e a música, e a classe política apercebe-se de que a Educação é fundamental para esta regeneração da alma nacional, valorizando a cultura popular e a herança histórica, e lançando assim bases para a criação de um conceito de cultura verdadeiramente nacional. Neste contexto, a música é, sem dúvida, o melhor fator de sociabilidade, e a proliferação de bandas civis amadoras é o melhor exemplo desta democratização da cultura. Seguindo as melhores

tradições francesas, alemãs e austríacas, D. Fernando II fomenta os concertos ao ar livre, em jardins públicos. De resto, a Regeneração acabou por deixar marcas bastante profundas no urbanismo, na organização do espaço público (os jardins públicos passam a ter coretos, por exemplo) e na criação de infraestruturas estruturante. No caso das infraestruturas, destaque para a ferrovia, verdadeiro ícone da Regeneração e da Revolução Industrial, cuja inauguração, a 28 de outubro de 1856, curiosamente, contou com a presença de várias bandas civis e militares, ao longo do percurso inaugural.

O século XX é um período de grandes transformações para as bandas filarmónicas, quer em termos da sua organologia, quer em termos dos modelos de formação de músicos (mais aproximados dos que encontramos no capítulo dedicado às questões metodológicas da formação musical, referentes a este período). De resto, como refere Sousa (2017), as bandas de música foram o meio por excelência para a aprendizagem e prática musical, envolvendo, entre amadores e profissionais, entre 22 mil e 25 mil músicos. Todavia, o início do século foi de retração para este movimento, com um abrandamento na criação de associações deste tipo, sobretudo entre 1900 e 1910. A implantação da República acontece num clima de óbvia instabilidade política, seguindo-se, não muito depois, a I Guerra Mundial e as consequências terríveis da gripe pneumónica. A dinâmica filarmónica ressent-se de todo este contexto, e é sobretudo a partir de 1920 que a situação melhora um pouco, com mudanças organológicas e, conseqüentemente, de repertório.

Olhado de um ponto de vista mais sociológico, se quisermos, e ainda segundo Sousa (2017), as associações de cariz filarmónico eram, a norte, mais ligadas às dinâmicas religiosas, frequentemente fundadas e dirigidas por sacerdotes, das quais eram, também, professores. Não admira, portanto, que os ensaios decorressem, em muitos casos, em espaços paroquiais. Os músicos auferiam uma remuneração, o repertório era, por força das circunstâncias, de maior pendor religioso e as condições dos espaços de ensaio eram, em geral, piores do que no resto do país. Esta ligação à Igreja levou a que, no decurso da Primeira República, houvesse algumas perseguições a estas associações. Dinâmica semelhante ainda era encontrada na região centro, ao passo que, a sul, era mais cultivado o sentimento de pertença a uma coletividade, que contava com sede social própria, repertório mais ligeiro e um pendor mais político, muitas vezes plasmado no próprio nome da associação. A partir da década de 40, assistimos a um certo declínio da atividade filarmónica, fruto do interesse por diferentes estilos musicais e, ao mesmo tempo, do desinteresse dos mais jovens pelo movimento associativo. Cerca de metade das bandas existentes até esta altura terão desaparecido, e a solução para evitar este desaparecimento passou, em alguns casos, pela «municipalização» da banda, como foi o caso de Reguengos de Monsaraz. Em termos formais, só a partir dos anos 50 é que as bandas começam a contar com órgãos sociais formalmente constituídos.

O Estado Novo foi um período de estabilização, e a ação social desenvolvida para a pacificação política e ideológica levou a que, inclusive, se procedesse a acordos de «harmonia» entre bandas rivais,

acordos estes que se revestiram de um carácter mais institucional do que de facto. Todavia, a estrutura política do regime encarava a música do povo como um fator de ordem e disciplina, e uma verdadeira «força viva» da nação. Outro fator relevante prende-se com a fortíssima influência que o meio musical militar foi (desde sempre) exercendo no meio filarmónico amador.

Foi um período em que se assistiu a uma crise no movimento filarmónico, não obstante, em algumas comunidades, a ação benemérita de empresários locais tenha possibilitado a dinamização da atividade das bandas filarmónicas. Havia, nesta época, uma grande influência do meio militar nas bandas filarmónicas, através dos seus maestros, que eram, na sua grande maioria, músicos militares, e também pelo facto das bandas civis serem as escolas dos músicos das diversas bandas militares, e estas constituírem as referências artísticas para os filarmónicos. (Sousa, 2017, p. 261)

Esta tendência perdurou até praticamente ao final do século XX, quando surge uma nova geração de músicos e maestros com outra formação, trazida das escolas de música «oficiais». O quadro seguinte demonstra bem a enorme influência que a instituição militar exerceu sobre as bandas civis, em que, como vimos, os músicos militares eram, muito frequentemente, os seus maestros e professores de solfejo. Segundo Sousa (2017), era também frequente a participação de músicos militares como instrumentistas de reforço em alguns naipes das bandas civis. Para além disso, sentese, também, forte influência ao nível do repertório, normalmente trazido por estes maestros e professores para as bandas em que trabalhavam. Como podemos verificar, a proximidade geográfica de bandas militares foi um fator decisivo para o surgimento de bandas civis.

Tabela 1: Número de bandas civis e militares por distrito, entre 1850 e 1911

A partir de Sousa (2017), p.23

Distritos	Bandas militares (1850-1911)	Quantidade de bandas civis fundadas		
		Até 1850	1850-1910	Total
Lisboa	14	10	170	180
Porto	5	8	21	29
Aveiro	2	11	38	49
Beja	1	2	9	11
Braga	2	12	13	25
Bragança	2		9	9

Castelo Branco	<b>1</b>	4	17	<b>21</b>
Coimbra	<b>2</b>	8	29	<b>37</b>
Évora		2	18	<b>20</b>
Faro	<b>2</b>	1	17	<b>18</b>
Guarda	<b>2</b>	2	18	<b>20</b>
Leiria	<b>1</b>	3	22	<b>25</b>
Portalegre	<b>2</b>	1	6	<b>7</b>
Santarém	<b>3</b>	4	28	<b>32</b>
Viana do Castelo	<b>2</b>	6	6	<b>12</b>
Vila Real	<b>2</b>	8	8	<b>16</b>
Viseu	<b>2</b>	10	28	<b>38</b>
Arq. Madeira	<b>1</b>	1	19	<b>20</b>
Arq. Açores	<b>2</b>	1	55	<b>56</b>
<b>TOTAIS</b>	<b>43</b>	94	531	<b>625</b>

Após o 25 de Abril, e durante as décadas de 80 e 90, assistimos a uma nova fase de reorganização das bandas civis, desta vez com outra autonomia, legalmente constituídas e com um funcionamento estruturado. Aliás, o final de século XX é um momento de mudança no paradigma das filarmónicas, com uma muito maior participação feminina como executantes, com o surgimento de repertório escrito originalmente para estas formações (e, muito frequentemente, por bons compositores nacionais), pela frequente junção de outros agrupamentos instrumentais e vocais e pela maior partilha de experiências, boas práticas e recursos que a internet passou a proporcionar.

O movimento filarmónico desenvolveu-se, inicialmente, dos grandes centros para as periferias, onde surgiam, posteriormente, novos centros de irradiação, normalmente das cidades onde existiam bandas do exército, ou noutras localidades, em torno de escolas de música ligadas à Igreja ou a uma família ou personalidade dinamizadora da prática musical com instrumentos de sopro. (Sousa, 2017, p. 43)

O facto de estas associações passarem a ser pessoas coletivas permitiu um acesso mais fácil aos apoios governamentais, autárquicos, de entidades públicas e/ou privadas e até mesmo, mais tarde, a fundos comunitários. De referir, muito em especial, neste período, os apoios direcionados para as filarmónicas concedidos por estruturas como o Instituto Nacional para o Aproveitamento dos

Tempos Livres (INATEL) e a Fundação Calouste Gulbenkian, sobretudo para a renovação de instrumental, deixando de utilizar-se instrumentos de diapasão brilhante e passando a usar-se instrumentos de diapasão normal.

No caso concreto do INATEL, de referir, para além dos apoios financeiros, a forte aposta na formação de músicos, maestros e diretores de bandas civis. Este instituto promoveu, ainda, cursos de aperfeiçoamento, orientados por músicos profissionais, composições originais para coros e bandas, festivais (dos quais se destacam os Festivais de Música Popular), cursos de recuperação de instrumentos, colóquios e conferências.

A Fundação Calouste Gulbenkian também proporcionou apoios relevantes às filarmónicas, sobretudo com a concessão de subsídios para a renovação de instrumentos, mas também com ajudas nos pagamentos a professores e no apoio à formação de maestros e executantes (nomeadamente com cursos de aperfeiçoamento para regentes de bandas civis). A Fundação organizou, também, inúmeros concertos com bandas filarmónicas civis, alguns deles nos seus espaços.

Progressivamente, o apoio público (governamental) a estas estruturas foi sendo afinado, quer em articulação com as autarquias, que passaram (sobretudo a partir da década de 90) a ser os principais financiadores das bandas civis, quer, quando possível, com o recurso a programas europeus de financiamento. Esta estabilização levou a que também a vida (e, conseqüentemente, a longevidade) das bandas civis pudesse ser gerida de outra forma. O interesse dos mais novos pelo movimento filarmónico (em boa parte, graças ao muito melhor funcionamento das suas escolas de música) aumentou exponencialmente, e têm sido vários os maestros internacionais que têm vindo a Portugal trabalhar especificamente com este tipo de agrupamento musical. Um repertório mais adequado e adaptado terá sido outro fator decisivo para este sucesso. Quando comparados os números de bandas civis existentes em 1985 e 2010, por distrito, verificamos que (atendendo aos números conhecidos) as variações não são particularmente significativas.

Tabela 2: Bandas civis existentes em cada distrito, em 1985 e em 2010

A partir de Sousa (2017), p.391

<b>Bandas civis existentes em cada distrito, em 1985 e em 2010</b>		
	<b>1985</b>	<b>2010</b>
<b>Aveiro</b>	55	50
<b>Beja</b>	18	15
<b>Braga</b>	25	24

<b>Bandas civis existentes em cada distrito, em 1985 e em 2010</b>		
	<b>1985</b>	<b>2010</b>
<b>Bragança</b>	20	22
<b>Castelo Branco</b>	31	25
<b>Coimbra</b>	43	47
<b>Évora</b>	21	23
<b>Faro</b>	14	14
<b>Guarda</b>	24	26
<b>Leiria</b>	40	39
<b>Lisboa</b>	57	75
<b>Portalegre</b>	17	13
<b>Porto</b>	43	35
<b>Santarém</b>	53	50
<b>Setúbal</b>	32	32
<b>Viana do Castelo</b>	17	12
<b>Vila Real</b>	26	21
<b>Viseu</b>	58	53
<b>Arq. da Madeira</b>	Sem dados	18
<b>Arq. dos Açores</b>	Sem dados	104
<b>TOTAIS</b>	<b>594</b>	<b>698</b>

Progressivamente, a qualidade performativa das bandas foi aumentando de forma significativa, o que levou a que os formatos de apresentação também comessem a ser repensados. A banda deixou de ter no coreto de jardim, ou nas festas religiosas, os únicos locais de apresentação, e começaram a proliferar os encontros de bandas, os concursos, as *masterclasses* e as deslocações ao estrangeiro. Nas escolas oficiais, fruto também desta dinâmica, a designação das classes de conjunto com formato idêntico ao das bandas passou a ser «orquestra de sopros», o que diz bem da importância que passa a ser dada a este tipo de agrupamentos.

No que diz respeito ao ensino ministrado pelas bandas civis, as reflexões feitas no final do século XX tiveram eco nas mudanças verificadas. Era notório que os métodos usados eram antiquados e careciam de renovação, e que o ensino era, frequentemente, ministrado por orientadores sem a

preparação mais adequada. Numa primeira fase, e como refere Sousa (2017), incentivou-se a colaboração de músicos militares profissionais, quer como maestros, quer como executantes, quer como professores das bandas civis.

Nas bandas filarmónicas, sente-se o resultado do trabalho de uma nova geração de músicos, que já tiveram formação na “nova escola”, cuja expressão começa a ser notória. O modelo de formação dos novos aprendizes alterou-se significativamente, com uma nova geração de professores e maestros, muitos já com formação superior no domínio da música, composição e direção de banda e orquestra, muitos também com formação específica na área da pedagogia. (Sousa, 2017, p. 387)

É, de facto, neste período mais recente que surge um vasto número de escolas de música, que vêm alterar radicalmente a formação de novos músicos e professores. A oferta formativa do ensino artístico especializado, seja nos regimes integrado, articulado ou supletivo, aumentou exponencialmente e passou a cobrir uma área territorial muito mais vasta. Os cursos superiores consolidaram-se, em Lisboa e Porto, mas também em Aveiro, Braga, Viseu, Almada, Castelo Branco e Évora. Muitos dos que, hoje, são professores nas escolas das bandas civis, fizeram o seu percurso formativo até ao nível superior, regressando, depois, às origens. Desta forma, as escolas das bandas filarmónicas passam, não só a ter melhores e mais bem preparados professores, como também uma mais correta organização pedagógica.

#### **1.4. O líder, a liderança**

No contexto da música, o papel de professor, maestro e líder quase se confundem, sobretudo quando se trata de aulas de conjunto (coro, orquestra, ensemble, por exemplo). Autoridade, integridade, carisma, assertividade, inspiração/visão, coragem e muitos outros atributos costumam ser atribuídos aos grandes líderes, e, por consequência, aos grandes maestros (e, porque não, aos grandes professores). Mas, do ponto de vista prático, interessa verificar que um bom líder «sabe como encarar situações complexas, resolver conflitos, falar em nome do grupo que representa, tomar iniciativa, organizar o seu grupo de forma eficaz e resolver situações de emergência/perigo» (Carnicer, Garrido & Requena, 2015, p. 84).

Do ponto de vista da acumulação de papéis de professor, maestro e líder, e tendo em conta que o objetivo fundamental é a performance, o líder tem de ser a pessoa que se coloca perante os alunos/músicos/performers, investindo todo o seu tempo e o seu esforço para direcionar a ação para uma performance com a melhor eficácia e os melhores resultados musicais (Gehrkens, 1919). Deve ser, portanto, um inspirador, um modelo artístico. Aliás, a direção (de orquestra, coro ou pequeno grupo) funciona largamente a partir de uma espécie de imitação instintiva, algo que é relativamente

inato em todos os humanos, e muito explorado no contexto pedagógico musical. O professor/maestro apresenta o tempo, as diferenças de andamento, a interpretação, a fidelidade à ideia do compositor, a atitude perante a peça a trabalhar, etc.

Falando de liderança musical, são vários os exemplos e compositores que não se revelaram como líderes, nomeadamente enquanto chefes de orquestra, o que em nada questiona as suas qualidades musicais. Isto terá a ver com o facto de, por um lado, haver uma componente inata na capacidade de levarmos os outros a fazerem a nossa vontade (tomemos como exemplo as crianças, quando brincam em grupo, e em como algumas conseguem facilmente persuadir outras); mas há também uma grande componente que é adquirida, e em termos musicais, isso advém não só da experiência pedagógica como da experiência enquanto performer, no contacto com vários líderes/maestros, e formas de trabalhar/abordar estas questões.

Para Gehrrens (1919), são três as características que um líder (musical) deve ter: capacidade/conhecimento (de modo a ter a possibilidade de decidir e/ou optar); poder de fazer-se entender (autoridade, auto-controlo e coerência); amor/respeito pelo que faz (entusiasmo, mas também bom gosto). Já Davidson (1940) aponta a capacidade de fazer parte do grupo como garante da unidade e de uma resposta colectiva adequada.

The conductor should enter into every problem not only as conductor, but as chorister also; sometimes, quite instinctively, he even breathes with his singers, a symbol of his unity with them and of his vigilance in their behalf. Once that unity is established, the chorus, on its part, may be counted on to return a prompt and cooperative response to the conductor's efforts. (Davidson, 1940, p. 8)

Goleman (2011) e Carnicer, Garrido & Requena (2015) apontam (em ambos os textos) oito estilos de liderança (também) em música: autoritário, semi-autoritário, laissez-faire, democrata, visionário, organizador, afiliativo/congregador e coach/treinador. Todavia, apontam uma nona forma de liderança, que parece ser a mais interessante para o contexto musical: o «exemplary leader», que poderemos traduzir livremente por «líder exemplar», ou «líder pelo exemplo», que, segundo os autores, conseguem mais facilmente otimizar a performance do(s) seu(s) grupo(s), porque sintetiza alguns dos estilos de liderança mais eficazes, aliando a isso a inteligência emocional.

Those leaders/conductors that dominate four or more styles of leadership (above all, the authoritarian, democratic, affiliative and coaching styles) will create a better climate within the orchestra, group or band. (...) Emotional intelligence is indispensable for taking on a leadership role. (...) After all, it is the leader that must act as the group's emotional guide when charting the best course for them through times of uncertainty and threat. (Carnicer, Garrido & Requena, 2015, p. 88)

Banks & Mhunpiew (2012), seguindo a teoria da aprendizagem social de Bandura, referem também que a aprendizagem e o comportamento são modelados com base nas características pessoais dos líderes, ao refletirem a percepção de confiança e de ligação com os liderados, de acordo com aquilo em que acreditam e nos valores da ética e da moral. A isto designam por liderança autêntica, inspiradora e motivadora, com um bom alinhamento em relação às motivações e ações.

Bandura (1978; 1989) derived his social cognitive theory by postulating that learning takes place within an environment where observations can be made through social resources. People learn by watching and then choose to imitate, mutate, or disregard the observed action. This implicitly applies to learning since the triadic relationship between environmental factors, behavior, and personal factors, such as cognitive, affective, and biological events, influences perceptions and actions. This relationship, called reciprocal determinism, utilizes observations as the focal strength that supports the theory. (Banks & Mhunpiew, 2012, p. 1002)

Assim, seguindo um resumo de Goleman (2015), poderemos combinar os vários estilos, tendo em conta o que de bom podem aportar em termos de resultados/efeitos, impacto no ambiente de trabalho e adequação ao momento.

Tabela 3: Caracterização genérica dos vários tipos de liderança  
(Goleman, 2015, p.77)

<b>Estilo de liderança</b>	<b>Efeito que produz</b>	<b>Impacto no clima organizacional</b>	<b>Quanto é adequado</b>
<i>Visionário (Autoritário)</i>	Conduz as pessoas à partilha de sonhos comuns	Bastante positivo	Quando a mudança requer uma nova visão, ou quando são necessárias diretivas claras
<i>Coaching</i>	Faz a ligação entre as aspirações individuais e as metas da equipa	Altamente positivo	Para ajudar alguém a colaborar mais eficazmente com a equipa
<i>Afiliativo</i>	Valoriza o contributo das pessoas e obtém o compromisso através da participação	Positivo	Para resolver divergências numa equipa, motivar em períodos de sucesso ou reforçar relações

<i>Democrático</i>	Valoriza o contributo das pessoas e obtém o compromisso através da participação	Positivo	Para obter concordância, chegar a um consenso, ou obter uma boa colaboração por parte dos membros de uma equipa
<i>Pacesetting</i>	Lança desafios e estabelece metas empolgantes	Por vezes bastante negativo, por má execução	Para conseguir excelentes resultados por parte de uma equipa competente e motivada
<i>Dominante (Coercivo)</i>	Acalma os receios, dando diretivas claras em situações de emergência	Por vezes bastante negativo, por uso indevido	Em períodos de crise, para pôr em marcha uma reestruturação

### 1.5. O «líder servidor» (*servant leader*)

Para caracterizarmos o «líder servidor», seguimos as perspectivas de Robert Greenleaf (2008). Segundo este autor, a principal característica do «líder servidor» é o seu sentimento natural, a sua propensão para servir, em primeiro lugar, e só depois, através de uma opção em consciência, aspirar à liderança. Não se trata, portanto, de alguém que procura liderar, em primeiro lugar, tendo em vista uma posição de poder ou de enriquecimento material. Neste contexto, as necessidades dos outros são tidas como prioridades.

Outra característica importante deste líder é a sua capacidade de iniciativa, em última instância a sua inspiração. Ter o rasgo, a ideia, estruturar, projetar o caminho a percorrer e assumir tanto os riscos de falhar, como as possibilidades de sucesso. Ao dizer «sigam-me», este líder tem consciência de que o percurso é incerto (até mesmo perigoso), mas ele confia nos que o seguem (da mesma forma que os que o seguem confiam nele).

Neste sentido, o líder está (ou deverá estar) em melhor posição para apontar o caminho, consciente do objetivo a cumprir, estabelecido em grupo ou apontado por si, mas ele saberá sempre como articular as ações, de modo a dar certeza e propósito a todos, especialmente aos que manifestarem mais dificuldades. Objetivo, propósito, sonho, conceito visionário, é um conceito que, no início da caminhada, parece estar fora do alcance, mas, ao mesmo tempo, que desperta a imaginação, suscita alguma luta, desafia as pessoas a trabalharem em prol de algo que ainda não conhecem totalmente, que ainda não sabem como fazer, mas de que se vão orgulhando, à medida que se vão aproximando da sua conclusão. Todas as conquistas, todos os feitos começam com um objetivo, mas não um objetivo qualquer estabelecido por qualquer um. O objetivo é estabelecido por alguém que personifica a confiança, especialmente quando se trata de um objetivo arriscado e visionário, em

direção ao qual todos seguem o líder, aceitando partilhar o risco inerente. Por palavras simples, nada acontece sem um sonho que o desperte, logo, que esse sonho seja grande. Portanto, por trás de um grande sucesso está um grande sonho, e por trás de um grande sonho terá de estar um grande sonhador. O sonho terá de estar, assim, em primeiro lugar.

Os líderes «convencionais» não têm, habitualmente, grande propensão para escutar. Aliás, mais facilmente encontram alguém ou algo para justificar o problema. O «líder servidor» procura ouvir, primeiro para perceber qual é o problema, qual a sua dimensão e consequências, depois, para obter pistas para a sua resolução, seja através sugestões dadas, seja através reflexões suas, feitas a partir dessas sugestões. Ouvir e compreender são, portanto, componentes importantes na ação deste líder, com o silêncio também como elemento equilibrador. «A relaxed approach to dialogue will include the welcoming of some silence» (Greenleaf, 2008, p. 19).

Obviamente que não é possível manter-se na escuta. O uso da linguagem e da imaginação é também muito importante. Em contexto de comunicação, nada do que o emissor lance ganha significado se não for relevante para a experiência do recetor, porque, por trás das palavras, está, precisamente, o significado, a ligação às referências e à imaginação do recetor. O «líder servidor» deve tentar o ouvinte, despertar a imaginação, potenciar a ligação entre o conceito verbal e a imagem mental e as suas experiências. E aqui reside outro ponto fundamental: a experiência. Por muito completas e complexas que sejam as estruturas verbais, dificilmente haverá alguma linguagem que suplante a experiência. O líder não deve, portanto, ficar fechado na sua estrutura verbal, mas usar a linguagem e a imaginação, fomentar a experiência, e usar estes fatores a seu favor, no ato de liderar. Saber retirar-se, quando necessário, é outra peça de sabedoria deste tipo de líderes. Retirar-se pode significar uma reavaliação da exigência ou uma defesa contra algum tipo de insatisfação. Em qualquer dos casos, trata-se de um ato de reorientação, de avaliação do que é mais e menos importante, mais e menos urgente, de modo a que se opte pelo que é mais importante e mais urgente, ainda que isso seja, de alguma forma, penalizador. O foco deverá ser o ótimo, o leque de escolhas que leve à melhor performance, com a energia, exigência e resiliência necessárias.

Aceitação e empatia. O «líder servidor» recebe o que lhe é oferecido, com aprovação e satisfação, ao mesmo tempo que percebe a consciência do outro, «calça os seus sapatos», compreende. Aceita, é empático e não rejeita, mesmo que a performance do outro não corresponda ao pretendido. No caso do professor/educador, «an educator may be rejected by his students and he must not object to this. But he may never, under any circumstances, regardless of what they do, reject a single student» (Greenleaf, 2008, p. 21). O «líder servidor» demonstra interesse e afeição por todos os seus seguidores, e é empático com todos, tolerante com a imperfeição. Aliás, qualquer líder é bom (ou perfeito) se estiver a lidar com pessoas perfeitas. Este líder consegue gerir as imaturidades, as ineptidões, as preguiças, os tropeções. Desta forma, geram, nos seus liderados, confiança.

Deve, também, conseguir ir além da racionalidade, isto é, não abdicar das suas capacidades intelectuais, mas ter os sentidos apurados para o que está para além do previsível e do conhecido. Esta propensão para ser visionário é o que lhe confere carácter à liderança, a sua intuição, a que alia a criatividade e o espírito de descoberta. Neste sentido, o «líder servidor» tem a capacidade de prever, no sentido de antecipar os acontecimentos, mas também no sentido de preparar ou calendarizar as ações seguintes. Ele analisa e processa os acontecimentos, com base na sua experiência, e tem a confiança necessária para exercer essa previsão (no duplo sentido que descrevemos). Não fazê-lo é, de certa forma, uma falha ética, ao abdicar da possibilidade de tomar decisões (e as decisões mais acertadas). Se assim for, a sua liderança resume-se a reagir, no imediato, aos eventos, o que já não faz de si, propriamente, um líder.

É a consciência que resume tudo isto, abrindo portas à percepção. Ser consciente é estar alerta, em permanente contacto com o imediato de cada situação. E armazenar essas experiências para memória futura (e uso futuro). O líder deve ter a consciência desperta, a percepção alargada, todos os sentidos despertados, para não perder o mais ínfimo pormenor e a mais pequena experiência. Deve ter a percepção (tão rápida quanto possível) de ajustar a sua posição ao melhor, ao que lhe é exigido, ao necessário.

A persuasão de um «líder servidor» pode (e deve) ser gentil, ao ponto de ser exercida individualmente, sem julgamentos, sem preconceitos, persistentemente, fazendo valer os seus argumentos um a um, liderado a liderado, se necessário. Isto leva a que, muitas vezes, os grandes feitos sejam conseguidos com uma ação de cada vez, sem medo de fazê-lo por tentativa e erro, e muito mais quando se tem a certeza de que é esse o caminho a percorrer e esse o objetivo a atingir, independentemente das frustrações que possam surgir.

É importante, também, que seja capaz de conceptualizar, ou seja, conseguir aliar o contexto cultural à capacidade técnica, um pouco na ótica de «não dar o peixe, mas a cana de pesca», atento às tradições e ao que caracteriza os territórios em que desenvolve a sua atividade, atento à transformação constante (política, social e económica). A ideia é que possa mostrar aos liderados o que podem fazer por si mesmos, com paixão e dedicação, incentivando-os a elevarem-se cada vez mais. Aqui, surge a abertura (pressionada pelos tempos que correm) para que surjam líderes/lideranças a partir de minorias (étnicas, raciais, físicas e/ou outras que, em contextos do passado seriam impeditivas). É tempo, portanto, de refletir sobre a posição de liderança, este tempo que Greenleaf designa como «caleidoscópico», em que questionamos o que são, verdadeiramente, forças e fraquezas, oportunidades e ameaças.

«Cura» é uma palavra cada vez mais chave, em processos que envolvam pessoas e relações. Cura, seja do ponto de vista mais espiritual (e aqui, transversal a qualquer credo e/ou religião), seja científico (do foro da medicina, psicologia e/ou psiquiatria). Aqui devemos entender «cura» no sentido

que lhe é dado em inglês: «This is an interesting word, healing, with its meaning, ‘to make a whole’». Ou seja, a cura passa por completar o todo, fazer tudo o que for necessário para manter tudo e todos, junto e juntos. E aqui entra outro conceito muito importante: comunidade. E o conhecimento acumulado ao longo dos tempos em que esses laços estavam mais fortalecidos está, em boa parte, perdido: «community itself is lost in the process of development» (Greenleaf, 2008, p. 38). Isso nota-se, por exemplo, na mudança de ponto de vista em relação às instituições, ou certas instituições. Orfanatos ou instituições que acolhem crianças com algum tipo de problema familiar, por exemplo, são cada vez mais vistas como inapropriadas, tal como as instituições penais (muito focadas numa espécie de vingança ou de restrição da ação). Claro que as questões económicas também são relevantes, neste contexto. E, obviamente, o papel da escola (da escola, e não do ensino, bem entendido) neste contexto é também muito questionado, se devemos manter um ensino especializado e separado da comunidade. As instituições cuidadoras, especialmente de pessoas mais velhas, vão sendo, até ao limite possível, substituídas pelo cuidado informal, apoiado pontualmente por especialistas, em casa, ainda que, no limite, a solução é, de facto, a segregação destas pessoas da comunidade. Os laços comunitários, de amor, no sentido de confiança plena, são cada vez menores, o que levanta uma questão fundamental: qualquer serviço humano (e poderemos acrescentar «que envolva liderança») requer amor, neste sentido, requer comunidade, no sentido de uma relação de grupo face a face, em plena confiança, com o máximo de proximidade.

«Trust and respect are highest in this circumstances and an accepted ethic that gives strength to all is. (...) Living in community as one’s basic involvement will generate an exportable surplus of love which the individual may carry into his many involvements with institutions which are usually not communities: business, churches, governments, schools» (Greenleaf, 2008, p. 40).

No meio deste «caleidoscópio», como vimos, há, no entanto, novos sentidos atribuídos ao conceito de comunidade, que surgem como oportunidades de redescoberta desse conhecimento, em parte perdido. Aqui, os «líderes servidores» têm um papel fundamental no apontar de caminhos, não de uma forma massiva, mas reforçando os laços de amor/confiança junto dos seus grupos ou, se quisermos, das suas comunidades específicas.

Estamos, portanto, num processo de retorno ao sentido comunitário, o que podemos encontrar, por exemplo, na forma como as grandes empresas, que se estruturam com base na alta qualidade dos seus recursos humanos, lutam (com sucesso) para manter os seus, ao mesmo tempo que agem, com sucesso, num mercado altamente competitivo. Aliás, a dinâmica dos negócios baseia-se, quase sempre, num grupo de pessoas, constituído sob a influência de uma instituição, que vai crescendo em número e influência, tornando-se cada vez mais forte e autónomo. As instituições

distinguem-se, portanto, na forma inteligente como baseiam as suas fundações nos seus recursos humanos e na forma como gerem as suas pessoas, mais do que na obstinação com que olham para planos de negócio ou para a gestão de lucros. E, obviamente, com a ação dos «líderes servidores», estas instituições passam, de certa forma, a serem também «instituições servidoras».

Como vimos, a nossa sociedade é marcadamente centrada nas instituições, o que leva a concentrações de poder, seja o poder de um «líder servidor», exercido pela persuasão e pelo exemplo, seja exercido de forma coerciva, dominadora e manipuladora. No primeiro caso, o poder é exercido de forma a criar oportunidades, alternativas e autonomias. No segundo, os liderados são coagidos a percorrerem um caminho previamente determinado, com autonomia reduzida, portanto. Aqui reside, portanto, a diferença entre poder e autoridade, sendo esta última a «arma» do «líder servidor», que tem uma atitude muito mais humana, próxima, de escuta e observação.

O «líder servidor» ou é neutro ou agarra a atenção, impõe-se pela sua presença, quando os desafios surgem. Conhece-se a si e conhece os outros. E o processo de mudança começa em si, dentro, e não tanto nos outros, fora. Ele reconhece o mundo com parcialmente bom, parcialmente mau, e identifica o bom, acrescentando-lhe uma ilha de serenidade. Reconhece, também, que o inimigo está, quase sempre, senão mesmo sempre, na parte boa, inteligente, «saudável» da sociedade, e não tanto do lado dos maus, limitados, apáticos ou excessivamente reivindicativos.

Em suma, não sabemos se a sociedade do futuro irá ser melhor ou pior do que a presente, mas os estudiosos da «liderança servidora» são bastante perentórios quanto ao que poderá ser um futuro melhor: «able servants with potential to lead must lead and, where appropriate, they must follow only servant-leaders» (Greenleaf, 2008, p. 46). É necessário, assim, procurar a ordem sobre o caos, uma ordem que transmita esperança, maturidade, capacidade de servir, preparação para a liderança.

### **1.6. O líder, sob a perspetiva da música**

No campo da música, em especial da música erudita, a figura que mais rapidamente associamos à liderança é o maestro ou diretor de orquestra. Se, por um lado, o maestro, normal e habitualmente, exerce essa liderança no seio do núcleo de músicos que orienta, por outro, cada vez mais encontramos figuras que, para além de estarem associadas à direção de orquestra, estão profundamente ligadas à intervenção social por via da música.

Felix Mendelssohn Bartholdy é considerado, por diversos autores, o primeiro maestro, se tivermos em conta o conceito mais completo do termo. De resto, muitos dos pressupostos da função foram por si estabelecidos, a começar pelo uso da batuta. Mendelssohn era cuidadoso com todas as fases do processo de execução musical, a começar pela composição das obras, pela realização cuidada das partituras e partes respetivas e pelo ensaio e execução das mesmas, de acordo com o que havia idealizado, escrito e transmitido no decurso da preparação do concerto. Mais tarde, Richard Wagner

passou a encarnar uma forma diferente de estar à frente da orquestra. Segundo Leonard Bernstein, Wagner afirmou que tudo o que Mendelssohn havia pensado e sistematizado sobre a direção orquestral estava errado, e que «qualquer maestro que se prezasse deveria transmitir à partitura que dirigia a sua própria personalidade bem como as suas próprias emoções e o seu próprio impulso criador» (Bernstein, s/d, p. 127). Assim, terá sido da síntese entre estes dois pontos de vista, quase comparáveis a Dionísio e Apolo, (Mendelssohn, com a elegância e a primazia da escrita e da partitura, e Wagner, com o romantismo e a abertura à interpretação do maestro), que surgiu a base da técnica de direção de orquestra. Ainda segundo Bernstein, ambas as posturas são necessárias, «e nenhuma delas é satisfatória sem a outra» (Bernstein, s/d, p. 127).

O maestro é mais do que um instrumentista. Aliás, o maestro é mais do que um músico, dado que tem como principal função liderar a orquestra, o que implica cerca de uma centena de músicos de alta qualidade, instrumentos humanos, com as suas próprias ideias, formas de estar e de encarar o processo de construção da performance, etc. E a finalidade do seu trabalho será fazer com que tudo isto se conjugue, como se todos fossem um único instrumento, guiados por uma (a sua) vontade. Para isso, é importante que tenha uma dose de autoridade e a preparação musical e psicológica adequadas, de modo a conseguir estar em contacto com um grupo alargado de pessoas e, mais do que isso, conseguir mostrar-lhes tudo o que quer que aconteça enquanto acontece ou mesmo antes de acontecer.

Um diretor de orquestra deve ser perito nas técnicas de regência, possuir uma perfeita cultura geral, ter uma percepção profunda de todos os significados mais subtis da música e um inesgotável poder de comunicação (Bernstein, s/d, p. 128).

O percurso dos grandes maestros, diante das grandes orquestras, fornece-nos bastante informação sobre a relação direta existente entre uma liderança exercida através do exemplo (prático e de postura) e os resultados musicais.

In between and alongside these two extremes there are legions of conductors, each with his or her own attitude to the profession, each with his or her own way of conveying to an orchestra the nub of what is being aimed at in interpretation. Compare the waggling fingers of a Valery Gergiev with the strong beat of a Jiří Bělohlávek, or the strenuous aerobics of a Gianandrea Noseda with the quieter mien of a Sir Colin Davis. Each one gets results but in different ways. As Jansons says, 'Gesture is the language of the conductor.' The trouble is that gesture can speak in so many diverse tongues that the world of conductors can seem like the Tower of Babel (Geoffrey, 2015, p. 2).

Com o professor de Formação Musical, o que acontece é semelhante, com a vantagem de, tratando-se de um grupo mais pequeno de companheiros de sala (alunos), ser mais fácil recebermos quase ao mesmo ritmo que damos, aprendermos quase ao mesmo ritmo que ensinamos. Porque, não pouco frequentemente, o aluno acaba por colocar-nos questões que deixámos de colocar, obrigando-nos a voltar a pensar, a questionar, a regressar ao essencial. Ao mesmo tempo, colocamos em perspetiva, tal como o maestro na sua atividade regular, o equilíbrio entre poder e força, no nosso caso de uma forma muito mais musical.

A diferença entre poder e força é equivalente à diferença entre volume e intensidade na música. Quando falamos com um músico e lhe dizemos «não está a tocar com suficiente intensidade», a sua primeira reação é tocar mais alto. E é exatamente o contrário: quanto mais baixo é o volume, maior a necessidade de intensidade, e quanto mais alto é o volume, maior a necessidade de uma força e alma no som (Baremboim, 2009, p. 144).

De resto, como o próprio Daniel Barenboim refere, não há elementos independentes, na música. «Está tudo ligado», como se pode ler no título de um dos seus livros. A melodia mais simples, por exemplo, pode mudar completamente de carácter, consoante a harmonia mais ou menos complexa que passe a sustentá-la. Daqui inferimos que, de facto, os vários elementos estão ligados, e têm de ser conjugados, tal como a lógica e a emoção, a intuição e o estudo.

Benjamin Zander (2011), na sua «Arte da Possibilidade», aborda também a figura do diretor de orquestra, partilhando algumas histórias interessantes que nos podem ajudar a perceber melhor como podemos/devemos encarar a liderança, do ponto de vista musical. Segundo Zander, há a possibilidade de ser-se como Herbert von Karajan, que ao entrar num táxi apenas dizia «depressa, depressa!», sem indicar destino, levando o taxista a perguntar «para onde?», ao que terá respondido «para qualquer lado, sou preciso em toda a parte». Ou como Toscanini, que apesar de insultado por um músico, em reação a uma expulsão da orquestra, terá respondido «tarde demais para pedir desculpa». Mas foi ao colocar-se em perspetiva (e, dessa forma, ao colocar em perspetiva os próprios músicos) que Zander se apercebeu que a liderança pode ser algo mais «de dentro» do que «de cima» do pódio. Ao trazer para a frente da orquestra músicos que estavam «do lado de lá», ou ao colocar músicos que habitualmente estavam à frente, numa posição de retaguarda, ou até mesmo ao deixar, em cada ensaio, uma folha em branco, para que os músicos pudessem anotar as suas impressões sobre o seu trabalho. A questão que este maestro e palestrante coloca é, talvez, a mais pertinente: «Até que ponto estamos dispostos a valorizar o próximo?».

Outro ponto que o maestro realça é o que resulta da experiência de juntar a sua orquestra com a Orquestra Nacional de Cuba, numa primeira fase em formações separadas, de modo a cada uma

delas tocar música do país da outra. Verificou-se a tremenda dificuldade de os norte-americanos tocarem corretamente peças cubanas, da mesma forma que os cubanos não conseguiam acertar totalmente com a música americana. Mas quando os diretores das orquestras chegaram a acordo quanto a colocarem os músicos lado a lado, verificaram que o resultado não poderia ser melhor, com os norte-americanos a «puxarem» pelos cubanos quando se tratava da sua música, e vice-versa.

Sobre a valorização do próximo, importa seguir o ponto de vista de Dierendonck, Stam, Boersma, Windt & Alkema (2014) e de Greenleaf (1997), sobre os «servant leaders» e os «transformation leaders», e como a combinação entre estilos pode tornar-se mais eficaz. Se a liderança pelo serviço é mais focada nas necessidades dos liderados, a liderança transformadora é mais focada na eficácia organizacional. Se a liderança pelo serviço enfatiza a humildade do líder e a autonomia e o desenvolvimento moral dos liderados, a liderança transformadora privilegia a hierarquia e as relações de poder, as capacidades do líder, a visão global sobre a organização e os resultados.

## **1.7. Exemplos de liderança servidora**

### **1.7.1. A pedagogia no centro do processo: São João Bosco e a pedagogia Salesiana**

Entre 1960 e 1982, os Salesianos, ordem religiosa fundada por São João Bosco, mantiveram a funcionar um colégio em Arouca, a minha terra natal. A dinâmica educativa, religiosa e social que ali imprimiram, gerou uma profunda curiosidade e um estudo um pouco mais pormenorizado sobre o que esteve na origem desta forma diferente de estar e de agir, e o que motiva as pessoas que trabalham junto da congregação a moldarem, quotidianamente, esta mesma forma diferente de estar e de agir. Curiosamente, também muitos dos alunos que acabei por encontrar na Academia de Música de Vilar do Paraíso são oriundos de um colégio desta congregação, no caso o Externato Nossa Senhora de Fátima, em Arcozelo, vulgarmente conhecido como Colégio das Salesianas.

São João Bosco havia sido ordenado há pouco tempo quando, a 8 de dezembro de 1841, começa a dar corpo a uma ideia que vinha alimentando desde que tinha começado as suas visitas aos estabelecimentos prisionais de Turim (Itália): um oratório.

Um centro em que os rapazes abandonados pela família encontrem um amigo, onde os jovens saídos da prisão saibam que têm uma ajuda e um apoio. Um oratório que funcione não só ao domingo para a catequese, mas se prolongue durante toda a semana pela amizade, a assistência, os encontros no local de trabalho (Bosco, 2007, p. 105)

Turim sempre foi uma cidade associada à indústria, fama que vem desde os primeiros impactos da Revolução Industrial em Itália. Nesta altura, e já cerca de setenta anos depois de o processo ter sido desencadeado na Inglaterra, começam a fazer-se sentir os primeiros efeitos, com uma forte leva de movimentos migratórios, um aumento da população e um incremento da construção civil. O impacto social destas mudanças traduziu-se, entre outras coisas, num fortíssimo aproveitamento da mão-de-obra infantil/juvenil, dando origem, ao mesmo tempo e também fruto desta situação, a uma cada vez maior massa de jovens delinquentes.

Foi neste contexto que São João Bosco, quando se preparava para a missa do dia solene da Imaculada Conceição de 1841, se depara com uma discussão entre o seu sacristão e um jovem pobre, imigrado, de Asti, que havia procurado refúgio na sacristia dos olhares de uma assembleia bem vestida. O padre intervém e faz, de imediato, um amigo. Bartolomeu Garelli, que inicia consigo, nesse mesmo dia, o percurso da catequese. Dom Bosco pede-lhe que, no domingo seguinte, traga mais amigos. O pedreiro Garelli, de dezasseis anos, traz mais oito amigos. No domingo seguinte, com nove jovens, surgia, ainda sem que o seu fundador soubesse muito bem o que iria acontecer a seguir, o Oratório de São Francisco de Sales.

O número de jovens pedreiros foi crescendo, assim como as necessidades e, conseqüentemente, a oferta para lhes corresponder. Era preciso criar escolas, de modo a proporcionar instrução aos cada vez mais jovens que frequentavam o Oratório. Analfabetos e cansados, resistiam, frequentemente, ao ensino oral tradicional e esqueciam-se, com igual frequência, das matérias dadas nas aulas anteriores. Dom Bosco resolveu, então, fragmentar as matérias, concentrando-se em uma de cada vez.

Desta maneira, conseguiu-se, em primeiro lugar, aprender a ler e a escrever e depois as quatro primeiras operações de aritmética; em seguida os elementos do sistema métrico, de gramática italiana e a História Sagrada, mas sem nunca passar a uma nova matéria de ensino sem ter aprendido bem a matéria que se tinha entre mãos (Bosco, 2013, p. 124).

Para os que trabalhavam durante o dia, criou as escolas noturnas. Procurou professores e tentou formar alguns dos seus alunos mais velhos para poderem ajudá-lo a ensinar. Para colmatar a falta de livros e demais material pedagógico, lançou-se na escrita e publicação desses mesmos materiais. Dinâmica gera dinâmica, e, em 1846/47, São João Bosco e os seus colaboradores chegavam a ter cerca de trezentos alunos por noite, nas suas escolas. Mas não se ficariam pela instrução. As carências com que se debatiam os que ali procuravam instrução, levavam Dom Bosco a procurar uma intervenção mais profunda.

Enquanto se organizavam os meios para dar instrução religiosa e cultura geral, surgiu outra necessidade imperiosa que era urgente enfrentar. Muitos rapazes de Turim e de fora mostravam-se cheios de boa vontade de se dedicarem a uma vida honesta e laboriosa; todavia, convidados a fazê-lo, costumavam responder não tinham pão, nem roupa, nem casa onde morar por pouco tempo que fosse. Para alojar pelo menos alguns que à noite não sabiam onde dormir, havia-se adaptado um paiol onde se podia passar a noite sobre feixes de palha (Bosco, 2006, pp. 195-196).

A formação ia-se diversificando, e com sucesso. Os jovens iam também aprendendo ofícios, do trabalho da madeira ao manuseamento das máquinas de imprensa e até mesmo à música, entre outras ações com a fundação da banda filarmónica do colégio, que se transformou num modelo que a congregação acabaria por adotar, mais tarde, em várias partes do mundo. Quando começa a sistematizar, em livro, a sua «Arte de Educar», São João Bosco não deixa, contudo, de sublinhar que «o que mais atrai é o acolhimento. A larga experiência demonstrou que o bom resultado da educação na juventude está em fazer-se amar» (Bosco, 2013).

Ampliou-se o local já existente, construiu-se outro novo e atualmente (os residentes somam setecentos) as oficinas ou laboratórios são todos aqui em casa. Os rapazes frequentam as oficinas de alfaiataria, sapataria, encadernação, carpintaria, tipografia... (Bosco, 2013, p. 129).

Para o fundador dos Salesianos, havia os bons alunos, que se mantinham bons e progrediam no conhecimento; os «dissipados», habituados a trabalhar pouco, que, com as oficinas, com a assistência e a escolaridade, mudavam para melhor; e os difíceis, que, apesar de darem bastante que fazer, se se conseguisse inculcar-lhes o gosto pelo trabalho e pelo estudo, maioritariamente alcançavam sucesso.

Com os meios indicados, conseguiram-se alguns resultados, que podem exprimir-se assim: 1.º, que não se tornam piores; 2.º, muitos chegam a assentar o juízo e, portanto, a ganhar o pão honradamente; 3.º os mesmos que, debaixo da vigilância, pareciam insensíveis, com o tempo tornam-se, se não totalmente, pelo menos em parte, acessíveis. Espera-se que, com o andar do tempo, os bons princípios que aprenderam venham a dar frutos. Por isso, todos os anos se conseguiu dar emprego em bons patões a várias centenas de jovens que aprenderam um ofício. Muitos regressaram às suas famílias, de que tinham fugido (...). A saída e entrada dos jovens do orfanato deste Oratório é de uns trezentos por ano. Vários deles entram na banda da guarda nacional, ou na banda militar; outros, continuam no ofício que aprenderam no estabelecimento; alguns, vão servir em casas de famílias honradas; um número igualmente notável dedica-se ao ensino (Bosco, 2013, p. 132).

Dom Bosco faz radicar a sua pedagogia no seu Sistema Preventivo, por oposição ao Sistema Repressivo, praticado, de forma mais ou menos natural, pela sociedade. A primeira vez que se refere ao Sistema Preventivo, de uma forma mais sistematizada, é numa carta que envia ao Ministro da Educação. Nesse escrito, começa por caracterizar o Sistema Repressivo, colocado em prática como garante do conhecimento das leis, em que a autoridade vigia, reconhece e pune os culpados pelos desrespeitos. Contudo, refere, «os rapazes não têm instrução, nem refletem» (Bosco, 2013), e, pelo facto de estarem lançados à sua própria sorte, acabam por ser arrastados para a desordem, sem qualquer tipo de reflexão, e muito por causa dessa falta de instrução. Assim, Dom Bosco sugere que se mantenham as leis que punem os culpados, mas «há que fazer esforços para diminuir o seu número» (idem). Daí o seu carácter preventivo, procurando agir antes da tal desordem ou do tal desrespeito pela lei, através da instrução, do incitamento para a importância dos valores, com vista à concretização do seu mote, frequentemente citado, de construir «bons cristãos e honestos cidadãos». Na sua ótica, são quatro os grupos de jovens em risco: os migrantes internos (que, depois de esgotadas as economias, não tendo trabalho, caem na delinquência); os órfãos (que, não tendo referência familiar, são facilmente desencaminhados); os que são abandonados pelos pais (por não quererem ou não poderem sustentá-los); os que são punidos pela lei, mas não estão ainda corrompidos (e que, com instrução e um ofício, podem salvar-se). Apresenta, de seguida, três propostas ou contributos para a resolução destas questões: com zonas de recreio, com recurso à música, teatro e ginástica, intercalando estes momentos com aulas noturnas e dominicais; encontrar ocupação semanal para os desempregados, igualmente com instrução e recreio; recolha ao orfanato dos mais desprovidos, e colocá-los em contacto com as artes, ofícios e trabalho agrícola. E é aqui que Dom Bosco aponta as possibilidades de cooperação, por parte do Governo: proporcionar espaços de recreio e respetivo material, tanto para as zonas de recreio como para as aulas; ajudar a encontrar locais para implantação de orfanatos e apoio na aquisição de material para as artes e ofícios; cooperação no apoio/subsídio para que os mais necessitados pudessem ter acesso a orfanatos, aulas e demais atividades propostas, numa ordem de valor que não ultrapassasse um terço do que o Estado gastaria nas suas próprias instalações. Termina a sua missiva dando nota dos resultados que, até ao momento, havia obtido: muitos dos que conseguiu tirar da prisão, facilmente se encaminharam para uma arte/ofício que lhes permite ganharem a vida de forma honrada; muitos dos desordeiros deixaram de preocupar as autoridades, enveredando pelo caminho da instrução e dos valores; nos seus registos, já mais de cem mil jovens haviam passado pelas suas casas, com variados percursos, que iam dos artesãos aos comerciantes, dos serviços aos militares, das letras à medicina, da matemática ao direito, da engenharia à farmácia.

A Escola Salesiana pretende, assim, atingir os seus objetivos a partir do legado do seu fundador, desde logo partindo do critério preventivo, isto é, procurando o crescimento com base na

abertura às experiências positivas e ao bem. Para tal, concorre um ambiente educativo que se baseia num espírito de família, num clima alegre/festivo, na criatividade, racionalidade e flexibilidade, bem como no trabalho/esforço quotidiano, sempre com o aluno no centro do processo. São privilegiadas as relações educativas pessoais, de familiaridade entre educadores e educandos, de confiança, de simpatia/empatia para com o mundo dos jovens, com forte capacidade de diálogo e acolhimento. Da parte dos educadores, espera-se uma presença/assistência, de modo a acolher e fomentar as suas iniciativas, a oferecer elementos de amadurecimento pessoal e a prevenir experiências menos positivas. No centro desta pedagogia/ação está, assim, o Sistema Preventivo de São João Bosco, baseado em três pilares: Razão, Religião e Amor.

A Razão deve ser aqui entendida como:

- Uma ajuda para olhar e analisar a realidade com espírito crítico;
- Descoberta do valor das realidades, com autonomia e dignidade (capacidade de discernimento);
- Descoberta e partilha do esforço humano para um melhor processo de socialização e personalização;
- Fonte de esperança na pessoa humana e no que a cultura atual tem de bom.

A Religião pressupõe:

- Uma atitude de respeito perante as várias situações de uma relação entre pessoa e Deus;
- Uma fé acolhida e correspondida;
- Uma forma de reconhecimento das limitações humanas e do olhar/amor de Deus, mesmo com as nossas limitações;
- Acolhimento da verdade e do bem que cada um transporta;
- Proposta de um caminho pessoal de santidade.

O Amor deverá ser vivido:

- No acolhimento incondicional do outro;
- Na relação construtiva, rica em propostas educativas;
- Na participação nas alegrias e frustrações do outro;
- Na capacidade de traduzir em ações concretas o amor educativo.

O Sistema Preventivo pressupõe, assim, uma antecipação/previsão/prevenção de situações e/ou hábitos negativos, e procura desenvolver, positivamente, as forças interiores da pessoa, para lhes poder responder. Visa criar um ambiente construtivo, na busca do bem, marcando presença na vida dos jovens para evitar ao máximo situações negativas, e respondendo, em caso de necessidade e de forma positiva, a essas situações, para um crescimento integral da personalidade.

### **1.7.1.1. A música no contexto da pedagogia Salesiana: o exemplo do «Musicentro» de Lisboa**

Dom Bosco deixou a mesma frase em vários dos seus escritos, que «uma casa sem música era como um corpo sem alma». Por isso, desde cedo incluiu o ensino da música na sua pedagogia, e os Salesianos de Lisboa (Oficinas de São José) não quiseram deixar de seguir o projeto do fundador da ordem, e criaram, há quase vinte e cinco anos (completa-os para o ano), o Musicentro. Trata-se de uma escola de música que, até ao momento, já teve cerca de doze mil e quinhentos alunos, e vários deles são, hoje, rostos conhecidos do mundo do espetáculo.

Atualmente, o Musicentro conta com cerca de seiscentos e cinquenta alunos, desde os bebés até aos jovens de setenta anos, inseridos em disciplinas/projetos que pretendem fazer chegar a música a todos, da forma mais despretenciosa possível, em clima de enriquecimento e abertura. Iniciação, formação musical, composição, história da música, teatro musical, classes de conjunto (e de instrumento) e várias disciplinas de produção e de técnicas de estúdio são as disciplinas propostas pela escola, que este ano tem uma proposta nova: escrita de canções, com Luísa Sobral, ex-aluna.

Por semana, em média, são ministradas quatrocentas e cinquenta horas de aula, em quinze salas e dois auditórios, por quarenta e dois professores. As audições chegam a ser oitenta por ano, muitas delas com grande repercussão não apenas no contexto escolar, mas também no público em geral, como é o caso dos musicais. Desde há cinco anos que a classe de teatro musical não deixa de surpreender, com sete musicais produzidos, envolvendo cerca de duzentos alunos.

O objetivo do Musicentro não é apenas o de formar músicos, mas contribuir para a formação de pessoas melhores. Os alunos que conseguem atingir bons níveis, ajudam os que têm mais dificuldades, os mais atentos ajudam os mais distraídos, e todos tentam, sempre, ser cada vez melhores, na certeza de que cada aluno é um universo único, que encontra nesta escola o seu espaço próprio, onde pode apenas estar ou brilhar muito para além das paredes do Musicentro.

### **1.7.1.2. A música no centro do processo: Daniel Barenboim e a West-Eastern Divan Orchestra**

A música pode fazer (e faz) a diferença em termos sociais, e isso pode ser comprovado com vários exemplos, um pouco por todo o mundo. Um desses exemplos é a West-Eastern Divan Orchestra, em que músicos israelitas, palestinos e oriundos de vários países árabes tocam, convivem, vivem (podemos mesmo considerar) lado a lado, criando, assim, uma espécie de microcosmos em que parece ser possível conviver em paz. O projeto nasceu da conjugação de vontades do maestro Daniel Barenboim, com raízes israelitas, e de Edward Said, um dos intelectuais mais reconhecidos da Palestina.

O nosso projeto pode não mudar o mundo, mas é um passo nessa direção. É um diálogo contínuo, em que a linguagem universal, física e metafísica da música se articula com o diálogo permanente que mantemos com os jovens e os jovens mantêm entre si. Não nos vemos como um projeto político, mas antes como um fórum, onde jovens de Israel, Palestina e países árabes podem exprimir-se livremente, ao mesmo tempo que ouvem a história dos outros. Não se trata necessariamente de aceitar a história do outro, muito menos de concordar com ela, mas da necessidade indispensável de aceitar que ela é legítima. Para nós, só há duas ideias políticas absolutamente necessárias: não há resolução militar para o conflito israelo-palestiniano; os destinos dos povos israelita e palestino estão indissociavelmente ligados e a terra a que uns chamam Grande Israel e outros Palestina é uma terra para dois povos. (...) A música ensina-nos que não há nada que não inclua o seu paralelo ou oposto, conforme o caso (Baremboim, 2009, pp.167-168)

Baremboim é, obviamente, o rosto da orquestra, que não considera (e, por isso, não dirige) como se de uma orquestra juvenil se tratasse. Mais do que equilibrar o volume de diferentes instrumentos, com vista a manter a transparência do todo sonoro, para que as vozes mais importantes sobressaíam sem se sobreporem às contramelodias, um grande maestro deve fazer com que sejam os músicos a gerar esse equilíbrio, com base no que ouvem e no seu conhecimento da partitura. Ouvir é, portanto, fundamental.

No decurso das várias viagens que a orquestra faz, Baremboim frequentemente questiona os seus músicos acerca da forma como se agrupam e convivem, com israelitas, egípcios, jordanos, etc., juntos. E aqui se gera uma dinâmica particularmente interessante. Se, em contexto de ensaio, os músicos adotam uma postura de respeito e obediência ao maestro, em contexto informal assumem a irreverência, e esta é uma das coisas que Baremboim mais aprecia (Cheah, 2009).

O projeto da West-Eastern Divan Orchestra materializa também muito do que Edward Said pensava e procurava transmitir sobre a questão palestiniana. Para Said, sempre se revelou absolutamente impossível olhar para a questão de forma neutra, até porque todos os mais diretamente envolvidos têm os seus laços comunitários, olham para a realidade com base em determinada narrativa histórica, sente-se guardião de determinadas tradições e ideais, defende uma identidade.

It has been a hard fight, and we are far from nearing its end, Daily sacrifices are made by courageous palestinian men and women who go on with their lives despite curfews, house demolitions, killings, mass detentions and land expropriation. But we are always in need of moral support; we need to grip the world's imagination; we need to show those who believe Palestine/Israel is the land of only one people that is a land for two peoples who can neither exterminate nor expel each other, but must

somehow approach each other as equals with equal rights to live in peace and security together. (...) Strange though it may seem, it is culture generally, and music in particular that provide an alternative model to identity conflict. (...) Literature and music open up such a space because they are essentially arts not of antagonism principally but of collaboration, receptivity, recreation, and collective interpretation (Said, in Baremboim, 2009, pp. 276-277).

### **1.7.1.3. A música no centro do processo: Gustavo Dudamel, José António Abreu e «El Sistema» da Venezuela**

«El Sistema» é, talvez, o exemplo mais conhecido (ou mais mediatizado) da força que a música pode exercer, em termos sociais. Num período em que a Venezuela atravessa uma fortíssima convulsão social, os problemas sociais daquele país passam a ser mais (re)conhecidos, mas «El Sistema» já convive com eles e procura transformá-los em oportunidades há cerca de quarenta anos (as primeiras atividades do maestro José António Abreu, precursor do projeto, foram levadas a cabo em 1975). Na realidade, este sistema é uma rede de escolas de música, com conceitos de proximidade, gratuidade e universalidade. Este trabalho, crescente, foi dando origem a 125 orquestras (das quais 30 são de formato sinfónico) e vários coros, pelos cerca de 200 núcleos espalhados pelo país, chegando a mais de 300 mil estudantes. O modelo tem sido replicado em vários países, tendo a Fundação Calouste Gulbenkian começado a promover o projeto «Orquestra Geração», com a colaboração de músicos e formadores venezuelanos. Gustavo Dudamel, maestro reconhecido mundialmente, é talvez o fruto mais emblemático deste sistema, podendo ser mesmo considerado o seu verdadeiro rosto, pelo menos a nível mediático.

Para este verdadeiro movimento musical e social, é claro que uma criança com um instrumento passa a sentir-se alvo de confiança e comprometida com algo significativo. Progressivamente, irá sentir-se competente, consciente do seu valor e, não menos importante, capaz de passar a ensinar outros. Numa orquestra de amigos, reforça os laços de comunidade, sente o respeito e o carinho mútuos, e, sobretudo, passa por todo este processo com capacidade criativa e com uma beleza únicas. «El Sistema» nunca deixou de acreditar que o poder da música pode, de facto, mudar vidas.

Tunstall e Booth (2016) apresentam algumas ideias-chaves para compreendermos melhor o funcionamento de «El Sistema». A saber: a perspetiva de cidadão artista; a motivação intrínseca de grupo; o que podemos considerar como hábitos racionais e afetivos; perspetivas musicais. Os vários autores que foram estudando o sistema venezuelano são mais ou menos unânimes em referir que não há um manual de instruções oficial sobre como funciona. Aliás, o próprio sistema sempre foi um pouco avesso a manuais de instruções, antes procurou sempre a flexibilidade, a paixão e a inspiração

necessárias aos vários contextos, para frutificar, com foco predominante no ambiente de aprendizagem e, como vimos, na mudança de vidas.

O universo da música erudita, vulgarmente chamada clássica ou sinfónica, está frequentemente associado a um meio quase diametralmente oposto ao «mainstream», à música popular. Pelo contrário, é um mundo frequentado por minorias, elites, quase rarefeito, que dá a ideia de necessitar de conhecimento prévio de uma linguagem muito própria, das obras mais significativas que se enquadram neste padrão. Em suma, um universo que parece estar bastante desfasado da realidade. É, precisamente, aqui que «El Sistema» assume uma ligação que, aparentemente, não seria possível: o que consideramos, aqui, cidadão artista. Não é tão pouco frequente quanto possamos pensar que, ao longo da história, os artistas tenham manifestado consciência social. O sistema tem-nos demonstrado, sobretudo ao comprovar que, quando é dada uma hipótese, de forma sustentada, às crianças, as artes podem, efetivamente, alterar hábitos, atitudes, em suma as suas vidas e as da comunidade em que se inserem.

All are dedicated to teaching and to the belief that music enhances children's lives. But there is also a social dimension to their commitment. They are inspired by the idea that musical engagement can make a difference in the social conditions and opportunities for children, families and communities. We think of them as citizen artists. We choose the word "citizen" because it connotes dedication to community. When traditional orchestras or individual artists make forays into "the community" (...) are more like acquiring a tourist visa to a foreign land (...) than applying for citizenship. Citizenship is a commitment of one's time, inquiries and identity (Tunstall & Booth, 2016, p. 45).

O conceito de motivação intrínseca, neste caso concreto patente no espírito de grupo, e que será o que nos interessa para efeitos de estudo, foi aprofundado em 1980 por Richard M. Ryan e Edward L. Deci, no contexto da Teoria da Autodeterminação. Segundo os autores, a motivação intrínseca é uma fonte de energia fundamental para o funcionamento do organismo, faz parte da sua «natureza ativa». Ao passo que a motivação extrínseca procura aprovação ou reprovação externas, a motivação intrínseca procura a satisfação pessoal, interna. Quando, por exemplo, um aluno estuda com afinco determinada peça musical, e sente o prazer de cumprir uma tarefa e atingir um objetivo, apreciando a beleza da estética, falamos de motivação intrínseca. Se o mesmo aluno se preocupa apenas com a precisão de cada uma das notas, e do seu todo, com vista a obter a aprovação ou a nota máxima do seu professor, falamos de motivação extrínseca. Claro que fatores extrínsecos de motivação são importantes, mas mais do que o reforço/castigo, vale a pena preferir a curiosidade, o interesse e o compromisso.

«El Sistema» é reconhecido pela sua pedagogia da alegria, onde se misturam, em doses equilibradas, trabalho árduo no desenvolvimento das capacidades musicais e o prazer e a alegria de fazê-lo. É óbvio que é necessário haver disciplina, prática repetitiva, mas o ambiente em que o trabalho é desenvolvido contribui decisivamente para a motivação dos alunos, levando-os a desenvolver as suas capacidades com prazer. Aqui, é fundamental a questão de, ao máximo possível, a aprendizagem ser feita em conjunto, privilegiando as conquistas coletivas e o sentimento de grupo como bases essenciais para a experiência artística.

In the process of observing many Sistema ensembles in rehearsal, we realize that these ensembles provide a particularly compelling blend of intrinsic motivation. We have sometimes seen these ensembles improve over the course of a few days, faster than our experience tell us possible. It seems to be a group drive, mobilized and fueled by multiple kinds of intrinsic motivation, that makes this possible. In effect, the players in a Sistema ensemble seem to experience a kind of group intrinsic motivation, a drive toward expression and accomplishment on the part of the ensemble as a whole. As group motivation grows, the intrinsic motivation of each individual stays active but also opens wider to align with the motivation of others. The sheer force of such collective motivation is astonishingly potent (Tunstall & Booth, 2016, p. 50).

A prática musical, e o estudo da música, requerem hábitos. Hábitos de estudo, estratégias para ultrapassar desafios, repetição até o objetivo ser alcançado. Há, portanto, que lidar com as limitações mas, sobretudo, substituir maus por bons hábitos. Abraham Maslow dizia que se a única ferramenta de que dispusermos for um martelo, a nossa propensão será para encontrarmos um prego. No caso concreto do sistema, ou dos meios sociais em que atua, podemos alterar a ideia para se o hábito for andar pelas ruas com uma faca à mão, tudo se tornará mais perigoso. É aqui, portanto, que a música pode ter (e tem) uma palavra a dizer, ao oferecer uma alternativa a esses hábitos, com novos objetivos em que os alunos podem acreditar, escolhas diferentes, mas, sobretudo, confiança e resiliência para se ultrapassarem os desafios. As necessidades de pertença, auto-estima e auto-expressão podem ser preenchidas mesmo quando há também fome, frio, falta de amor e de confiança, graças à experiência da beleza, à presença de um propósito, de uma eficácia atingível, de uma criatividade permanente. Estão aqui os fundamentos do crescimento destes alunos.

With years of practice, young learners in Sistema environments internalize the values of El Sistema. The values become more than ideas expressed and embodied by their teachers; they become habits of mind and heart that are alive within each child. Many of these habits transfer outside the language of music, giving young people psychic tools to which they otherwise have scarce access in their daily lives (Tunstall & Booth, 2016, pp. 52-53).

É frequente olhar-se para a dinâmica de «El Sistema» como conciliadora de conceitos que poderiam parecer, à primeira vista, opostos. Em várias descrições, surgem termos como «diversão rigorosa», ou «disciplina e desfrute», ou até mesmo o «slogan» a si associado («Tocar y Luchar» - tocar e lutar). Isto porque há várias respostas que também se encontram com facilidade, ao contactar com alunos do sistema. É onde encontram os amigos, é onde se apaixonam pela qualidade e pela potência do som, é, em suma, onde se sentem verdadeiramente «por dentro» de algo significativo, com a riqueza sonora de uma orquestra. Para os mais novos, é uma oportunidade de ouro para aprenderem a processar e a compreender os seus próprios sentimentos, à medida que vão crescendo, experimentando e «destilando», através da eloquência (sem palavras) da música, que pode ser, ao mesmo tempo, motivo de satisfação e até mesmo de conforto.

El Sistema's most fundamental truth lives in another paradox: musical excellence and social inclusion. Logically and grammatically speaking, those look like two different goals - and goals, moreover, that tend to be mentally exclusive. (...) Yet, for El Sistema, musical excellence and social inclusion are not two goals, they are one. (...) For a child with few perceptions about paradox, it's as reasonable to associate hard work with joy as associate it with drudgery. El Sistema offers us a bracing rethinking of our many preconceived notions about work and play, excellence and community, rigor and joy (Tunstall & Booth, 2016, pp. 56-57).

Em suma, são elementos-chaves da dinâmica de «El Sistema», e do seu ambiente de aprendizagem:

- Inclusão radical;
- Aprendizagem em conjunto e aprendizagem com pares;
- Música: paixão e expressividade;
- Intensidade;
- Aspiração musical à excelência;
- Envolvimento da família e da comunidade;
- Objetivos sociais;

## **2. METODOLOGIA DA INTERVENÇÃO REALIZADA**

São conhecidos vários estudos, nomeadamente os levados a cabo sob a orientação do neurocientista português António Damásio, que dão conta de que os cérebros de músicos e não músicos apresentam diferenças estruturais. Apesar de não ser absolutamente claro se essas diferenças resultam de questões biológicas, de diferenças na exposição, ao longo da vida, à música, estudos de Habibi, Ilari, Veiga, Joshi, Leahy, Haldar, Varadarajan, Bhushan e Damasio comprovam que existem

diferenças cerebrais, nomeadamente ao nível cortical, temporal e do corpo caloso, em estruturas do cérebro que controlam questões sensoriais e motoras, diferenças essas que não são de ordem biológica pré-existente.

Por outro lado, Ilari, Perez, Wood e Habibi referem também que a percepção dos pais acerca da estabilidade emocional dos filhos, quando expostos a atividades musicais, é muito mais positiva. Nos seus estudos, comprovaram que estas crianças, para além de emocionalmente mais estáveis, desenvolveram traços de personalidade, diminuíram a agressividade e a hiperatividade, comparativamente com crianças que não participaram nos programas de atividades em estudo. De facto, o papel da família no estudo da música é fundamental, ao encararem o processo de estudo como uma prioridade, ao monitorizarem a regularidade das rotinas de estudo e, sobretudo, ao estarem presentes no processo de estudo, acompanhando, assistindo ou supervisionando (Maynard, 2006, p. 63).

In the case of children, the type of goals parents set for their children can be a major influence on the child's attitude to performing (...) parents who set learning – or process – oriented goals are more likely to encourage their children to enjoy the process of performing. On the other hand, parents who set performance outcome goals are more likely to encourage perfectionist tendencies in their children, thus encouraging performance anxiety. (Ablard & Parker (1997), cit in Wilson & Rowland (2002)).

Foi nesse sentido que, no arranque do ano letivo, foram levadas a cabo diversas iniciativas com os encarregados de educação, com o objetivo de mostrar-lhes que tipo de atividades promovemos nas aulas de iniciação e, sobretudo, com o intuito de familiarizá-los com os conceitos e as práticas musicais dos alunos. Realizámos, frequentemente, aulas abertas, com a participação de encarregados de educação e, nestes momentos, todos participam como se fossem alunos. Promovemos um conjunto de atividades e exercícios que permitirão aos pais mais facilmente apoiarem os filhos no estudo, compreendendo, de forma mais completa, as questões musicais que, para muitos, se revestem de alguma complexidade. Assim, nestas sessões, trabalhamos os seguintes aspetos, com os respetivos objetivos:

**Apresentação:** nome dito de forma cantada e com gesto a acompanhar, seguido de repetição por todos;

**“Send the clap around”:** passagem de testemunho, em círculo, de palma, respeitando a pulsação. Este exercício serve, não só como aquecimento corporal, como também para percepção da pulsação e a importância da mesma para a prática musical;

**“Send the sound around”:** exercício de afinação em pares. Emissão de um som junto de um par, que deve procurar a afinação/imitação do mesmo, ficando esse par responsável por passar novo som a outro colega. Desta forma, praticamos a afinação em pares, procurando emissor e receptor a melhor afinação possível, em conjunto, e não com a obrigação de seguirem o som do emissor;

**Procurar o uníssono:** outro exercício de afinação, em que cada um emite a nota que deseja, mantendo-a, procurando, num segundo momento, sem deixar de cantar, ouvir e afinar com os colegas mais próximos. Esta é uma forma de alargarmos o exercício de afinação de pares a todo o grupo;

**Representação gráfica de figuras rítmicas curtas e longas a partir de símbolos (traços):** um método utilizado por Edgar Willems, em que construímos frases rítmicas com recurso a mínimas e semínimas, substituídas, no caso, por dois traços (mínima/longa) e um traço (semínima/curta). Progressivamente, os traços são substituídos pelas figuras (h e q). Com relativa facilidade, conseguimos fazer a leitura e reprodução de frases rítmicas com as respetivas figuras;

**Reconhecimento auditivo de melodia:** depois de minimamente consolidado o passo anterior, procuramos associar as figuras rítmicas a frases simples, por graus conjuntos. Sendo o conhecimento da escala maior praticamente universal (sobretudo a de dó maior), procuramos o reconhecimento auditivo da progressão rítmica, ao longo da escala;

**Escrita e leitura de melodia:** após a escrita do que foi ouvido, conseguimos sistematizar, visualmente, o que acabámos de ouvir, percebendo assim a dinâmica de leitura na pauta;

**Tempo e compasso:** em roda, fazemos movimento lateral coordenado, em 2/4 e 3/4, no sentido de percebermos, fisicamente, a diferença entre compasso binário e ternário, com o número de impulsos (tempos) em cada movimento;

**Sistematização de todos os aspetos:** após esta apropriação, executamos, com movimento, uma canção em cada um dos compassos, para sistematização de todos os conceitos abordados (respeito pela pulsação, afinação, percepção das figuras rítmicas e dos desenhos melódicos utilizados, tempo e compassos utilizados).

## 2.1. Apresentação e discussão de resultados

Na sequência destas sessões, foram recolhidos dados, por via de inquérito, junto de alunos e encarregados de educação, em que se procurou avaliar, comparativamente, os resultados obtidos junto de uns e outros, com base em quatro parâmetros: a motivação intrínseca; as práticas musicais em família; os perfis de liderança; a satisfação resultante da prática performativa.

Como foi referido, os dados foram obtidos através da aplicação de inquéritos, um aos encarregados de educação, por via eletrónica, outro aos alunos, em papel, preenchido em aula. Ambos continham questões passíveis de permitir o cruzamento de informação, construídos com base da fundamentação teórica que estrutura o presente trabalho.

Tabela 4: Cruzamento das questões colocadas e respetivo objetivo

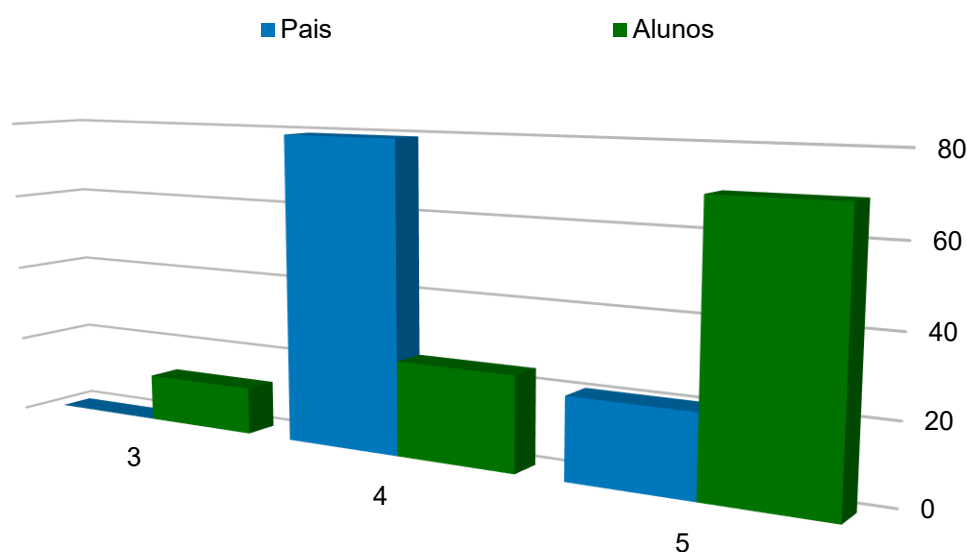
<b>Questão PAIS</b>	<b>Questão FILHOS</b>	<b>Objetivo</b>
O que pensa do ambiente musical vivido na escola?	Até que ponto esta escola é a ideal para ti?	Conhecer motivação intrínseca
	Na Academia, aprendes tudo o que gostarias? Que outras disciplinas preferias?	Conhecer motivação intrínseca
Gostaria que o seu educando prosseguisse estudos?	Gostarias de continuar na Academia, a partir do 5.º ano?	Conhecer motivação intrínseca
Como encara o percurso futuro do seu educando no âmbito musical?	Que papel queres que a música tenha na tua vida quando fores adulto?	Conhecer motivação intrínseca
Costuma partilhar momentos musicais com o seu educando?	Costumas estudar música/instrumento...	Conhecer práticas musicais em família
Sobre a possibilidade de mudar os momentos musicais que tem com o seu educando (...)	Quando estudas acompanhado: - Divertem-se os dois - Aprendem os dois - Melhorar a avaliação	Conhecer práticas musicais em família
Qual a importância da música na sua vida?	Qual a importância da música na sua vida?	Estimular prática performativa
Até que ponto a música te faz feliz?	Até que ponto a música te faz feliz?	Estimular prática performativa
Até que ponto vale a pena o esforço pela música?	Até que ponto vale a pena o esforço pela música?	Estimular prática performativa

Alguma vez pensou na possibilidade de liderar um grupo musical?	Já pensaste em ser maestro?	Conhecer tipo de liderança
O que é para si um bom líder? [questão aberta]		Conhecer tipo de liderança
Como descreve a relação com o seu educando em termos de liderança? [questão aberta]		Conhecer tipo de liderança

Num universo de 36 alunos do 4.º ano de iniciação, em que todos preencheram o respetivo inquérito, responderam vinte e quatro encarregados de educação. Passamos, então, à análise dos dados, a partir dos quatro parâmetros estabelecidos.

### 2.1.1. Motivação intrínseca

Gráfico 1: Avaliação do ambiente musical vivido na AMVP, por parte de pais e alunos



Numa avaliação do ambiente musical vivido na AMVP, numa escala de 0 a 5, 79,2% dos encarregados de educação classificam-no com nível 4, com 20,8% a preferirem o nível 5. Do lado dos alunos, 12,1% consideram ser de nível 3, 24,2% de nível 4 e 69,6 de nível 5.

Daqui podemos concluir que os inquiridos consideram o ambiente musical vivido na Academia entre o “bom” e o “muito bom”.

Quando questionados, de forma aberta, sobre as razões da resposta, os encarregados de educação elegeram, maioritariamente, a aquisição de métodos de estudo e a relação que a escola

mantém, em geral, com os alunos, no equilíbrio entre exigência e descontração, com escuta, diálogo, respeito e ajuda.

Quanto à prossecução de estudos, 100% dos encarregados de educação pretendem que os seus educandos continuem na escola, no segundo ciclo. Do lado dos alunos, 97% alinham pela resposta dos pais, ao passo que apenas 3% referem não pretender continuar na escola.

Gráfico 2: Metas apontadas pelos pais

■ Secundário ■ Segundo Ciclo ■ Outros



Gráfico 3: Metas apontadas pelos alunos

■ Família/amigos ■ Profissionais  
■ Músicos ■ Público



Questionados, de forma aberta, sobre o porquê destas opções, os encarregados de educação elegeram a qualidade do ensino, dos professores e das instalações, o apoio do pessoal não docente e as referências de amigos/colegas. Do lado dos alunos, a qualidade do ensino volta a reunir a preferência, seguida do ambiente descontraído, a possibilidade de fazer novos amigos e a abrangência do ensino.

Podemos, assim concluir, que é praticamente consensual a continuação (ou, pelo menos, a vontade nesse sentido) na escola.

No que diz respeito ao papel da música no futuro dos alunos, 37,5% dos pais apontam como meta a conclusão do Secundário, com 33,3% a afirmarem pretender que os filhos concluam o Segundo Ciclo, nos regimes articulado e/ou integrado. Do lado dos alunos, 30,3% afirmam que pretendem fazer prática musical no meio familiar e entre amigos, 27,3% afirmam querer ser profissionais de música, 21,2% músicos e 12,1% público/espectadores.

Quando questionados sobre o porquê das suas opções, através de questão aberta, os pais elegem a música como forma de enriquecer as capacidades de concentração, melhorando a

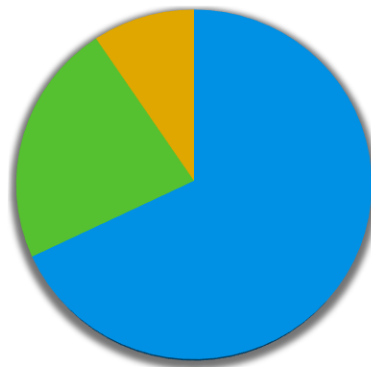
aprendizagem, a coordenação e a comunicação, sobretudo com base na modelagem/observação de comportamentos. Já os alunos, elegem o gosto pelas aulas, com um equilíbrio de 50% entre o gosto pela prática musical e a possibilidade de ter uma profissão não ligada à música.

Daqui podemos inferir que a questão da prossecução de estudos, a nível superior, e consequente formação profissional no domínio da música, não é, neste momento, uma prioridade absoluta, mas não deixa de fazer parte do leque de opções, tanto do lado dos pais como dos alunos.

### 2.1.2. Práticas musicais em família

Gráfico 4: Práticas musicais em família, apontadas pelos alunos

■ Com pais    ■ Sozinhos    ■ Com irmãos



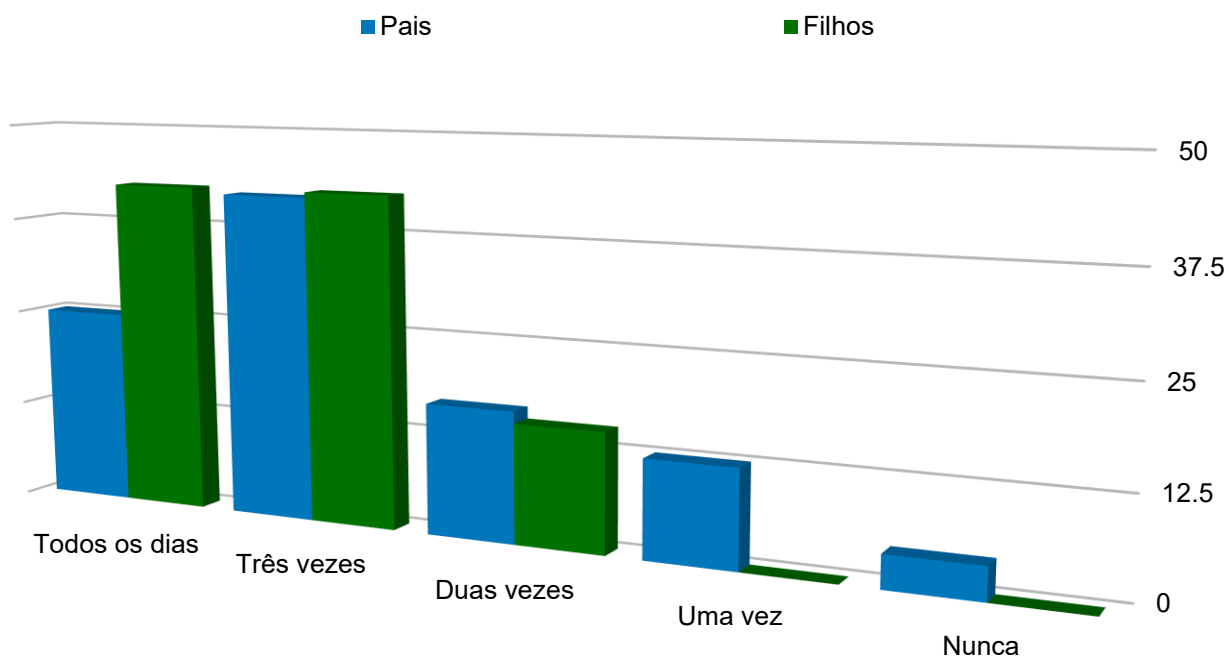
Ao avaliar a prática musical em família, encontramos algumas discrepâncias nas respostas, embora, no geral, as opções coincidam, entre pais e filhos.

Quando questionados sobre se partilham momentos musicais com os educandos, os encarregados de educação respondem 100% afirmativamente. Já os alunos respondem maioritariamente (66,7%) que estudam com os pais (35,2% com a mãe, 31,5% com o pai), 22,2% sozinhos e 9,3% com irmãos. Em relação à atividade musical partilhada, 70,8% dos pais aponta a escuta de música e a ida a concertos, 62,5% a escuta de performance dos filhos e 41,7% cantarem/tocarem juntos.

No que diz respeito à regularidade com que fazem estudo partilhado, existem algumas divergências no resultados, mas, apesar de tudo, conseguimos encontrar alguns pontos em comum. Tanto do lado dos pais como dos filhos, a tendência centra-se nas três vezes por semana (41,7% dos pais; 42,4% dos filhos) e todos os dias (25% dos pais e 42,4% dos filhos).

Do lado dos filhos, 15,2% afirmam estudar duas vezes por semana (16,7% dos pais), não havendo qualquer resposta para uma vez por semana (12,5% dos pais) e nunca (4,2% dos pais).

Gráfico 5: Regularidade do estudo partilhado: comparação entre alunos e encarregados de educação



Sobre o tempo dedicado, diariamente, ao estudo, os números são, também, bastante coincidentes, apesar de detetarmos algumas discrepâncias. Do lado dos pais, as opiniões dividem-se (50%) entre menos de 30 minutos e entre 30 e 60 minutos. Do lado dos filhos, 9,7% afirmam estudar mais de 60 minutos por dia, 58,1% entre 30 e 60 minutos e 32,3% menos de 30 minutos.

Quanto à possibilidade de alterarem ou manterem os momentos musicais partilhados, os encarregados de educação consideram, maioritariamente, que gostariam de aumentar esses momentos (54,2%), 29,2% consideram estar bem assim e que o facto de não terem conhecimentos impossibilita mais partilha, e 12,5% gostariam que os momentos musicais fossem diferentes.

### 2.1.3. Perfis de liderança

Gráfico 6: Possibilidade de virem a desempenhar a função de maestros (alunos)



Gráfico 7: Possibilidade de virem a desempenhar a função de maestros (encarregados de educação)



Quando questionados sobre a possibilidade de virem a desempenhar a função de maestro ou de liderarem um grupo musical, pais e alunos convergem maioritariamente para a negarem (91% dos alunos e 79,2% dos pais). Apesar de encontrarmos uma tendência, verificamos que a resposta negativa é mais peremptória do lado dos alunos do que dos pais.

Quanto à justificação destas respostas, verificámos, graças ao alerta de uma encarregada de educação, que a versão *mobile* do formulário enviado aos pais, inexplicavelmente, abria, precisamente, com esta questão, o que fez com que nem todos os encarregados de educação a tenham compreendido totalmente, nem tão pouco o contexto em que surgia. Ainda assim, dos números apurados, podemos verificar o seguinte. Do lado dos alunos, 35% afirmam não gostar de liderar, 26% dizem preferir tocar o trabalhar sozinhos, 11% preferem ser liderados por outrem, 9% afirmam que não teriam nada de interessante para partilhar e, em grupos de 2%, surgem as opções «não gosto», «não quero», «gosto de liderar» e «para poder decidir como tocar». Do lado dos pais, 29,2% optaram por seleccionar a opção «para poder trabalhar com mais pessoas», 25% «para poder partilhar o meu conhecimento» e 20,8% «para poder decidir como tocar». Surgem, de seguida, 8,3% que afirmam não gostar de liderar e, em grupos de 4,2%, «gosto de liderar», «não tenho conhecimentos» e «para apoiar o estudo/despender de tempo gratificante». Tendo em conta a questão suscitada pela versão *mobile* do inquérito, os dados poderão estar truncados. De todo o modo, é claro que nem pais nem alunos aspiram a uma posição de liderança musical, apesar de um número significativo de pais ter optado por referir a partilha de conhecimento e a forma de tocar, o que indicia que, efectivamente, partilham momentos de estudo (facto corroborado pelos 4,2% de apoio ao estudo e de momentos musicais partilhados gratificantes), e procuram fazê-lo da melhor forma possível, apesar de afirmarem, em menor número, não terem conhecimentos.

Questionados de forma aberta sobre as características de um bom líder, os pais apontaram, numa maioria expressiva, o estímulo da equipa para melhores resultados; o exemplo; a ausência de pressão; e o que mais sabe e melhor transmite como fazer (58%). Um líder orientador, compreensivo, activo, positivo e influenciador colheu 21% das preferências. Alguém que emerge, que decide em função do bem comum e age carinhosamente, foi a resposta de 13% dos pais. Para 8% dos inquiridos, o líder deve ser observador, humilde, ouvinte e atento aos outros.

Quando convidados, em questão aberta, a descreverem a sua relação com os educandos, em termos de liderança, 33% dos pais apontaram o afecto, o respeito, a compreensão, a cumplicidade, o diálogo e a motivação para a música como factores preponderantes. Com 13% das respostas surge a figura de líder democrático/liderança participativa e uma relação classificada como «boa». A liderança autoritária colheu 8% das preferências, e, com os mesmos 8%, uma relação de liderança considerada «completa». Por fim, com 4%, a ideia de que esta relação de liderança é construída em constante aprendizagem.

#### **2.1.4. Satisfação resultante da prática performativa.**

Sobre a satisfação decorrente da performance, muito concretamente incidindo sobre o estudo partilhado, 41,7% dos pais classificam-no como um prazer mútuo e 33,3% como uma forma de praticar

e relembrar conhecimentos. Um quarto dos inquiridos (25%) dizem fazê-lo para melhorar a avaliação. Alargando a outras áreas de estudo que não a música, 20,8% dos pais afirmam partilhar todos os momentos de estudo, ao passo que 16,7% dizem não acompanhar de todo, por falta de habilitações. Um número pouco significativo dos pais (4,2%) afirmam que o(s) filho(s) não precisam do seu apoio no estudo. Do lado dos alunos, 46% afirmam que, desta forma, aprendem ambos (pais e filhos), e 32% que o fazem para melhorar a avaliação. A diversão de ambos colhe 18,8% das preferências e 4% dizem estudar sem apoio parental. Curiosa a simetria na percentagem de alunos que estudam sozinhos e de pais que entendem não necessitarem de os apoiar. Tónica também no prazer mútuo e, sobretudo, na aprendizagem mútua, decorrente dos momentos de estudo partilhados.

### **2.1.5. Breve análise das classificações obtidas a Iniciação/Formação Musical**

Todos os 36 alunos que participaram no estudo realizaram a prova de acesso ao 5.º ano, cuja classificação podemos considerar como a nota final do percurso de Iniciação Musical. Na escala de 0 a 20, a nota mínima foi de 10,6 e a nota máxima de 20 valores. Transpostas as classificações para a escala de 0 a 5, para que possamos mais facilmente comparar estes resultados com as classificações finais da disciplina de Formação Musical, nenhum aluno obteve nível abaixo de 3, quatro alunos obtiveram o nível 3, catorze alunos obtiveram o nível 4 e dezoito alunos obtiveram o nível 5.

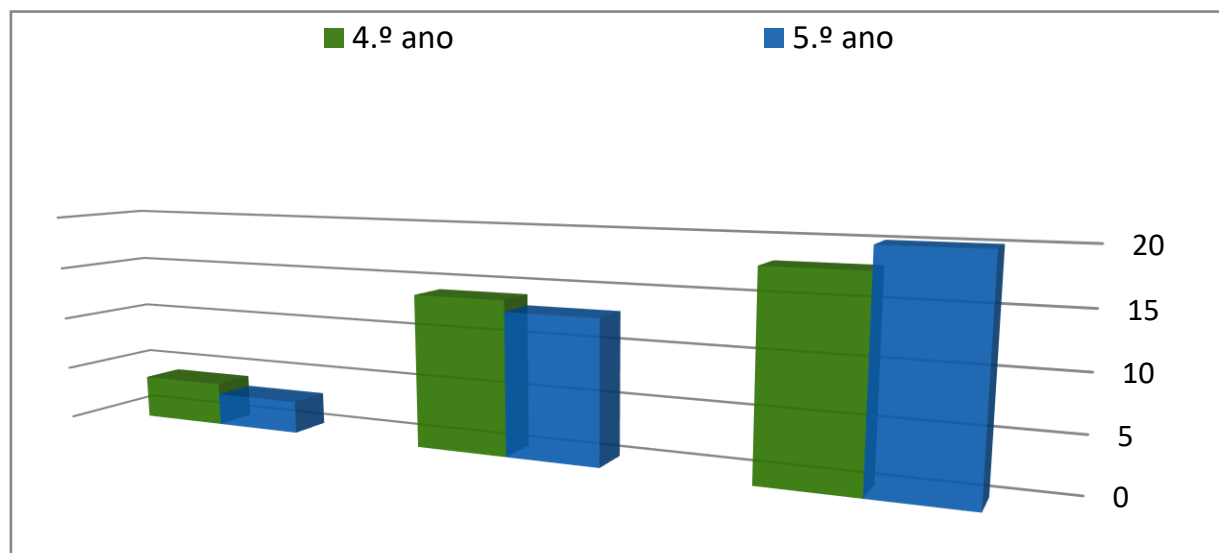
Os mesmos 36 alunos, no final do 3.º período do 5.º ano de escolaridade, obtiveram as seguintes classificações à disciplina de Formação Musical: três alunos com nível 3, 13 alunos com nível 4 e 20 alunos com nível 5.

Graficamente, podemos representar estes números da seguinte forma:

Como mais facilmente podemos verificar pela imagem gráfica, a variação nas classificações não é muito significativa, muito também por força de se tratar de uma amostra relativamente reduzida. Todavia, regista-se até uma ligeira melhoria nos resultados, com decréscimo nos níveis 3 e 4 e um aumento nos níveis 5.

### 3. CONCLUSÕES

Gráfico 8: Comparação entre as classificações obtidas na prova de 4.º ano e no final do 1.º período do 5.º ano



A primeira conclusão a retirar deste trabalho é que o processo em que nos envolvemos, mais concretamente o ensino da música, e com o cunho especial da liderança servidora, é que se trata disso mesmo: um processo. E um processo, sendo algo que pressupõe continuidade, nem sempre apresenta resultados imediatos. Isso mesmo podemos confirmar pela análise aos últimos dados apresentados, em que, apesar da alteração significativa de contexto (da realidade do 4.º ano, em regime supletivo/livre, para o 5.º ano, em regime integrado), verificamos uma melhoria dos resultados na avaliação final. A mesma conclusão pode ser transposta para a primeira parte do trabalho, em que podemos verificar que não há verdades absolutas nem fórmulas fechadas ou secretas para se ser um bom professor. Antes, igualmente em processo, o professor deve ser um permanente aprendiz.

A segunda conclusão é que o envolvimento da família, a partilha de momentos musicais (de lazer e/ou de estudo), o interesse pela atividade musical, a motivação para a continuação dos estudos é uma realidade, particularmente neste contexto de transição do 4.º para o 5.º ano. Esta dinâmica de motivação intrínseca era algo que, de forma empírica, já se sentia. Todavia, torna-se mais claro, a partir dos dados recolhidos, que é reconhecido por parte de pais/encarregados de educação e alunos, o carácter servidor da liderança praticada no contexto da aula de Iniciação como uma marca identitária da escola. Procurámos, na relação professor-aluno/professor-encarregado de educação transpor essa dinâmica, com sucesso, para as famílias.

A terceira conclusão tem a ver com o facto, agora comprovado, de que é sempre melhor olhar para as realidades com base num estudo e numa observação atentos. Reforçar ou corrigir trajetórias

é sempre mais eficaz quando feito com base em dados concretos, observáveis, interpretáveis. Esse foi o contributo decisivo deste percurso que agora termino. Não importando muito se o passo é pequeno ou grande ou se o caminho percorrido foi curto ou longo. Ficam as aprendizagens, corporizadas numa meta atingida que, normalmente, funciona como combustível para um novo caminho a iniciar.

O final de uma etapa é, quase sempre, senão sempre, um início de outra. Se, com este trabalho, foi possível colocar em análise a postura, a forma de análise e a forma de abordagem de uma série de questões de índole pedagógica, concluindo quais as mais e as menos válidas, abre-se uma porta para continuar com essa reflexão. Para aprender mais. Para aprender mais e melhor a ensinar melhor. Fica a vontade de lançar outras questões sobre onde encontrar as melhores ferramentas e as melhores formas de estar para ensinar da melhor forma, da forma mais atrativa, da forma que todos vão querer aprender. É esse caminho que, agora, se abre, pronto a ser percorrido.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abeles, H. F., & Custodero, L. A. (2010). *Critical Issues in Music Education: Contemporary Theory and Practice*. Oxford University Press.

Almeida, J.R. (2015) *Colégio Salesiano de Arouca*. Província Portuguesa da Sociedade Salesiana.

Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (7.ª ed.). McGraw Hill.

Armstrong, Thomas (2009). *Multiple intelligences in the classroom*. ASCD.

Barenboim, D. (2009). *Está Tudo Ligado: O Poder da Música* (1.ª ed.). Bizâncio.

Belotti, G. & Palazzo, S. (2012). *A coragem de educar: construir o diálogo educativo com as novas gerações*. Edições Salesianas.

Bernstein, L. (n.d.). *O Mundo da Música: os seus segredos e a sua beleza*. Edições Livros do Brasil.

Bosco, S. J. (2006). *Memórias do Oratório de São Francisco de Sales*. Editora Salesiana.

Bosco, S. J. (2013). *A Arte de Educar*. Edições Salesianas.

Bosco, T. (2007). *São João Bosco: uma nova biografia*. Edições Salesianas.

Carnicer, Garrido & Requena (2015). *Music and Leadership: the Role of the Conductor*. International Journal of Music and Performing Arts, pp. 84-88.

Cheah, E. (2009). *An orchestra beyond borders: voices of the West-Eastern Divan Orchestra*. Verso.

Cury, Augusto (2012). *Pais brilhantes, professores fascinantes*. Pergaminho.

Damáσιο, António R. (2000). *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. Publicações Europa-América.

Deci, Edward; Ryan, Richard M. (1985). *1985 Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum Press.

Ferreira, João Brandão (2016). *Instituição Militar: a organização social e profissional mais perfeita*.

Disponível em:

<https://www.sabado.pt/opiniao/convidados/joao-brandao-ferreira/detalhe/instituicao-militar-a-organizacao-social-e-profissional-mais-perfeita>

Firmino, José (2005). *Leituras Musicais* (vols. 1 e 2). Edição de autor.

Fontaine, Fernand (1955). *Traité Pratique du Rythme Mesuré*. Editions Henry Lemoine.

Fraga, Luís M. Alves de (s/d). *Para uma perspectiva sociológica da evolução do sistema de Educação Militar em Portugal entre 1790 e 1958*.

Disponível em:

<https://repositorio.ual.pt/bitstream/11144/648/1/A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Militar%20em%20Portugal.pdf>

Gehrkens, Karl Wilson (1919). *Essentials in Conducting*. Oliver Ditson Company.

Giroux, H. A., & Flecha, R. (1994). *Igualdad Educativa Y Diferencia Cultural* (2.ª ed.). El Roure Editorial.

Goleman, Daniel (2011). *Leadership. The power of Emotional Intelligence*. More thanSound.

Goleman, Daniel (2012). *Inteligência emocional*. Temas e Debates.

Gordon, E. (2008). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar* (3.ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.

Guerra, Miguel Ángel Santos (2000). *A escola que aprende*. Edições ASA.

Hansen, Jules (1959). *Solfège Pratique*. Alphonse Leduc.

Hindemith, Paul (1988). *Treinamento elementar para músicos*. Ricordi

Huffman, C. (2012). *Making Music Cooperatively*. GIA Publications.

Jacques-Dalcroze, E. – *The Eurhythmics of Jaques-Dalcroze*. [E-book], Gutenberg Project, 2007.

Disponível em:

<https://pt.scribd.com/read/187416872/The-Eurhythmics-of-Jaques-Dalcroze>

Leake, Graeme (2003). *Performance making: a manual for music workshops*. Currency Press.

Lehmann, A. C., Sloboda, J. A., & Woody, R. H. (2007). *Psychology for Musicians: Understanding Acquiring the Skills*. Oxford University Press.

Lopes, Amaro G. Ferreira (2015). *Escola Católica: Liderança e Ethos*. Edições Salesianas.

Morgado, José Carlos (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. Edições ASA.

Neves, Lurdes (2020). *Liderança em contexto educativo em Portugal: o presente, o futuro e o impacto nos professores*. Lisbon International Press.

Norris, Geoffrey (2015). *The art of the conductor*.

Disponível em:

<https://www.gramophone.co.uk/feature/the-art-of-the-conductor>

Orvalho, Luísa (2010). *Teorias Curriculares e Modelos de Organização e desenvolvimento Curricular*. FEP/UCP (pdf).

Pedroso, Fátima (s/d). *A Disciplina de Formação Musical em debate: Perspectivas de profissionais da música*.

Disponível em:

<https://core.ac.uk/reader/47138180>

PETRA (1995). *O professor aprendiz - criar o futuro*. DES.

Roldão, M. do C. (2004). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: As questões dos professores* (2.ª ed.). Editorial Presença.

Roldão, M. do C. (2009). *Estratégias de Ensino: O saber e o agir do professor* (2.ª ed.). Fundação Manuel Leão.

Sampaio, D. (2008). *A Escola face à Diversidade. Percepções, Práticas e Perspectivas*. In Actas do Seminário realizado em 29 de maio de 2008. Conselho Nacional da Educação. (pp. 87-96).

Disponível em:

[http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios\\_e\\_coloquios/a-escola-face-a-diversidade.pdf](http://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/a-escola-face-a-diversidade.pdf)

Savater, F. (2006). *O valor de educar* (1.ª ed.). Dom Quixote.

Sergiovanni, Thomas (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Edições ASA.

Sousa, Pedro Marquês (2017). *Bandas de Música na História da Música em Portugal*. Fronteira do Caos.

Sousa, Pedro Marquês (2008). *História da Música Militar portuguesa*. Tribuna.

Tomlinson, C. A. (1999). *The Differentiated Classroom. Responding to the Needs of All Learners*. ASCD.

Tunstall, T. & Booth, E. (2016). *Playing for their lives: the global El Sistema movement to social change*. W. W. Norton & Company

Tunstall, T. (2012). *Changing lives: Gustavo Dudamel, El Sistema and the transformative power of music*. W. W. Norton & Company.

Willems, E. (1970). *As bases psicológicas da Educação Musical* (1.ª ed.). Edições Pro-Musica.

Willems, E. (s/d). *La préparation musicale des tout-petits*. Ed. Maurice & Pierre Foetisch.

Willems, E. (1965). *L'oreille musicale: Tome II - La culture auditive, les intervalles et les accords* (2.ª ed.). Editions Pro Musica.

Willems, Edgar (2000). *Solfejo: Curso Elementar*. Editora Fermata do Brasil.

Zamacois, Joaquin (2007). *Teoria de la Musica* (vol 1). Mundimúsica Ediciones.

Zander, R. S. & Zander, B. (2011). *El Arte de lo Possible: Transformar la vida personal y profesional* (4.a ed.). Paidós.

**ANEXOS**

## Planificação de aula

<b>Plano de Aula: Nº 46/64</b> <b>Disciplina: Formação Musical</b> <b>Curso Básico de Música</b> <b>Regime Integrado</b>	<b>Ano/ Grau: 8.º ano / 4.º grau</b> <b>Duração: 45 minutos</b> <b>Data: 21 de março de 2018</b> <b>Docente Estagiário: Ivo Brandão</b>
<b>Situação e contextualização</b>	
Trata-se de uma turma composta por 15 alunos, oriundos das turmas B, C e D. No trabalho auditivo, recorreremos, frequentemente, ao áudio como exemplo/material de estudo. Esta será a turma com quem iremos experimentar as ideias avançadas no relatório de estágio. Trata-se de uma turma de nível médio «Bom», em geral interessada, que rapidamente se disponibilizou a colaborar nesta experiência. Em aulas anteriores, já foi realizado algum trabalho ao nível dos ditados polifónicos (duas vozes).	
<b>Abertura da Aula</b>	
Sugestão dos passos a seguir no estudo/leitura de uma peça. Indicações para o reconhecimento de duas linhas melódicas simultâneas e complementares. Explicação das atividades a realizar. Referência ao dia do 333.º aniversário de Johann Sebastian Bach e para a importância estruturante do compositor. Clarificação das aprendizagens que deverão fazer e como as deverão evidenciar.  <b>(duração: 5 minutos)</b>	
<b>1. Conceitos-chave da disciplina/ Ideias-chave /Atitudes e valores</b> <i>(estruturantes propostos para esta aula)</i>	
Leitura musical; Ritmo; Melodia; Desenvolvimento auditivo; Polifonia; Reprodução/performance.	
<b>2. Reportório / Peças / Estudos</b>	
- 'Warm-up' (Kentaro Sato) - 'Wachet auf, ruft uns die Stimme' (J.S. Bach) - [Video] YouTube. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=QAXNtHdQB08&amp;t=69s">https://www.youtube.com/watch?v=QAXNtHdQB08&amp;t=69s</a> (Vídeo com partitura)	

3. Organizador		4. Aprendizagens essenciais (conhecimentos, capacidades, atitudes e valores)	5. Ações estratégicas de ensino alinhadas ao Perfil dos Alunos (por etapas, em sequência)	6. Descritores do Perfil dos Alunos	7. Avaliação (instrumentos a aplicar)
Leitura e escrita		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler e escrever frases rítmicas com diferentes figuras e células;</li> <li>- Ler e escrever, por ditado, estruturas a duas partes;</li> <li>- Registrar excertos polifónicos a duas vozes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura rítmica, solfejada e entoada da peça 'Warm-up';</li> <li>- Abordagem de questões de interpretação, dinâmicas e fraseado;</li> <li>- Execução da peça.</li> </ul>		
Sensorial		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer pulsação, divisão e ritmo;</li> <li>- Comparar características rítmicas, melódicas e harmónicas de épocas e estilos diversos.</li> <li>- Reconhecer e identificar intervalos.</li> </ul>	<p><b>(duração: 15 minutos)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificação de compasso e tonalidade da peça 'Wachet auf, ruft uns die Stimme';</li> <li>- Identificação de linha melódica principal e complementar;</li> <li>- Escrita do material ouvido.</li> </ul> <p><b>(duração: 20 minutos)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crítico/analítico</li> <li>- Sistematizador/organizador</li> <li>- Participativo/colaborador</li> <li>- Resistente ao stress</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grelha de observação do professor</li> </ul>
<b>Encerramento</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Auto e hetero avaliação sobre a atividade e o desempenho dos alunos.</li> </ul> <p><b>(duração: 5 minutos)</b></p>			
<b>Recursos Didáticos</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projetor, quadro, computador, caderno diário, ficha de autoavaliação, hardware áudio, ficheiro vídeo.</li> </ul>			
<b>Previsão da sequência pós Aula</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caso os alunos revelem algumas dificuldades serão dadas indicações de estudo, a fim de que consolidem as aprendizagens em casa.</li> </ul>			

<b>Legislação</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Portaria 229-A/2018, de 14/8 - procede à regulamentação dos cursos artísticos especializados de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano, a que se refere a alínea c) do n.º 4 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6/7.</li> <li>- Decreto-lei 55/2018 de 6 de julho - estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário.</li> <li>- Decreto-lei 54/2018, de 6 de julho - que estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.</li> </ul>
<b>ANEXOS</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Questionário de autoavaliação do aluno</li> <li>- Grelha de observação do professor</li> </ul>		

<b>ÁREAS DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DOS ALUNOS</b>				
Linguagens e textos <b>(A)</b>	Informação e comunicação <b>(B)</b>	Raciocínio e resolução de problemas <b>(C)</b>	Pensamento crítico e pensamento criativo <b>(D)</b>	Relacionamento interpessoal <b>(E)</b>
Desenvolvimento pessoal e autonomia <b>(F)</b>	Bem-estar, saúde e ambiente <b>(G)</b>	Sensibilidade estética e artística <b>(H)</b>	Saber científico, técnico e tecnológico <b>(I)</b>	Consciência e domínio do corpo <b>(J)</b>

### **Descritores do Perfil dos Alunos**

**Conhecedor/sabedor/culto/informado**

**Criativo**

**Crítico/analítico**

**Indagador/Investigador**

**Respeitador do outro e da diferença**

**Sistematizador/organizador**

**Questionador**

**Comunicador**

**Participativo/ colaborador**

**Responsável/ autônomo**

**Gestor do seu trabalho**

**Resistente ao stress**

**Curioso/pró-ativo**

**Assertivo**

**Resiliente/motivado**

**Concentrado/**

**Atenção Plena/meditação/ mindfulness**

**Mentalidade aberta (para os outros, novas ideias, novas experiências)**

**Confiante em si, nos outros e nas instituições**

...

...



## GRELHA DE OBSERVAÇÃO DO PROFESSOR

### Formação Musical

**Data:** 21 de março de 2018

	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6	Aluno 7	Aluno 8	Aluno 9	Aluno 10	Aluno 11	Aluno 12	Aluno 13	Aluno 14	Aluno 15
Lê corretamente a peça 'Warm-up'															
Transcreve corretamente o excerto da peça 'Wachet auf, ruft uns die Stimme'															
Mantém uma atitude colaborante															
Revela empenho na realização das atividades propostas															
Preenche o questionário de autoavaliação															
<b>GLOBAL</b>															

# Warm-up

Music by Kentaro Sato (Ken-P)  
6/11, 2002

$\text{♩} = 65 - 75$

Chords: C, F/C, C, F/C, Dm7, G7, C, G/B, Am7, C/G, G/F, F, Em7, A aug, A7, Dm7, G7, G/F, Em7, Dm7, D $\flat$ , C, F/C, C, F/C, Dm7, G7sus4, G7/F, Em7, A7, Dm7, G7sus4, Em7, Esus4, Am7, Dm7, G7sus4, Em7, Am7, Dm7, G7sus4, C sus4, C, Cm, A $\flat$ M7, Fm7, G sus4, Cm, A $\flat$ M7, Dm7(b5), G7b13, Cm, E $\flat$ , A $\flat$ M7, E $\flat$ /G, Dm7, G7sus4, G7, C, Dm7, C/E, F, C, Dm7, Gm7, C7, FM7, G/F, Em7, Am7, Dm7, G7sus4, G7, C, D/C, C

# Wachet auf, ruft uns die Stimme.<sup>\*)</sup>

Canto fermo in Tenore.

Dextra 8 Fuss.  
Sinistra 8 Fuss.  
Pedal 16 Fuss.

The musical score is arranged in three systems, each with three staves (treble, alto, and bass clefs). The key signature is two flats (B-flat and E-flat), and the time signature is common time (C). The first system includes the instruction 'Dextra 8 Fuss.' above the treble staff, 'Sinistra 8 Fuss.' above the alto staff, and 'Pedal 16 Fuss.' above the bass staff. The second system features a trill ('tr') in the treble staff. The third system includes first and second endings, marked '1.' and '2.' respectively, with trills ('tr') in the alto staff.

<sup>\*)</sup> Vergleiche den Tenor-Satz in der Cantate: „Wachet auf, ruft uns die Stimme“. B. W. XXV. (2)

First system of musical notation. It consists of three staves: a treble clef staff with a key signature of two flats and a 3/4 time signature, a middle bass clef staff, and a bottom bass clef staff. The treble staff contains a melodic line with eighth-note patterns and a trill (tr) in the final measure. The middle staff is mostly empty. The bottom staff contains a bass line with quarter and eighth notes.

Second system of musical notation. It consists of three staves: a treble clef staff with a key signature of two flats and a 3/4 time signature, a middle bass clef staff, and a bottom bass clef staff. The treble staff features a melodic line with eighth-note patterns and trills (tr) in the first, second, and fourth measures. The middle staff contains a few notes in the fourth measure. The bottom staff contains a bass line with eighth-note patterns.

Third system of musical notation. It consists of three staves: a treble clef staff with a key signature of two flats and a 3/4 time signature, a middle bass clef staff, and a bottom bass clef staff. The treble staff contains a melodic line with eighth-note patterns. The middle staff contains a few notes in the third and fourth measures, including a trill (tr) in the third measure. The bottom staff contains a bass line with eighth-note patterns.

Fourth system of musical notation. It consists of three staves: a treble clef staff with a key signature of two flats and a 3/4 time signature, a middle bass clef staff, and a bottom bass clef staff. The treble staff contains a melodic line with eighth-note patterns and a trill (tr) in the first measure. The middle staff contains a few notes in the first measure. The bottom staff contains a bass line with eighth-note patterns.

First system of musical notation. It consists of three staves: a treble clef staff at the top, a grand staff (treble and bass clefs) in the middle, and a bass clef staff at the bottom. The key signature has two flats (B-flat and E-flat). The treble staff features a complex melodic line with many sixteenth notes and trills, marked with 'tr'. The middle grand staff is mostly empty, with some notes in the bass clef staff. The bottom bass clef staff contains a simple bass line.

Second system of musical notation. It consists of three staves: a treble clef staff at the top, a grand staff (treble and bass clefs) in the middle, and a bass clef staff at the bottom. The key signature has two flats. The treble staff has a melodic line with some rests and trills. The middle grand staff has some notes in both the treble and bass clefs. The bottom bass clef staff has a continuous bass line.

Third system of musical notation. It consists of three staves: a treble clef staff at the top, a grand staff (treble and bass clefs) in the middle, and a bass clef staff at the bottom. The key signature has two flats. The treble staff has a melodic line with trills. The middle grand staff has notes in both the treble and bass clefs. The bottom bass clef staff has a continuous bass line.

Fourth system of musical notation. It consists of three staves: a treble clef staff at the top, a grand staff (treble and bass clefs) in the middle, and a bass clef staff at the bottom. The key signature has two flats. The treble staff has a melodic line with trills. The middle grand staff is mostly empty. The bottom bass clef staff has a continuous bass line.

B.W. XXV. 65

## Planificação de aula

<b>Plano de Aula: Nº 54/64</b> <b>Disciplina: Formação Musical</b> <b>Curso Básico de Música</b> <b>Regime Integrado</b>	<b>Ano/ Grau: 8.º ano / 4.º grau</b> <b>Duração: 45 minutos</b> <b>Data: 9 de maio de 2018</b> <b>Docente Estagiário: Ivo Brandão</b>
<b>Situação e contextualização</b>	
Trata-se de uma turma composta por 15 alunos, oriundos das turmas B, C e D. No trabalho auditivo, recorreremos, frequentemente, ao áudio como exemplo/ material de estudo, e já foram sendo introduzidas bases para o trabalho com polifonia. Esta será a turma com quem iremos experimentar as ideias avançadas no relatório de estágio. Trata-se de uma turma de nível médio «Bom», em geral interessada, que rapidamente se disponibilizou a colaborar nesta experiência. Em aulas anteriores, já foi realizado algum trabalho com polifonia (duas vozes).	
<b>Abertura da Aula</b>	
Sugestão dos passos a seguir no estudo/leitura de uma peça. Indicações para o reconhecimento de duas linhas melódicas simultâneas e/ou complementares. Explicação das atividades a realizar. Clarificação das aprendizagens que deverão fazer e como as deverão evidenciar.	
<b>(duração: 5 minutos)</b>	
<b>1. Conceitos-chave da disciplina/ Ideias-chave /Atitudes e valores</b> <i>(estruturantes propostos para esta aula)</i>	
Leitura musical; Ritmo; Melodia; Desenvolvimento auditivo; Polifonia; Reprodução/performance.	
<b>2. Reportório / Peças / Estudos</b>	
- 'Calypso' (Jan Holdstock) - 'Clapping Music' (Steve Reich) - [Video] YouTube. <a href="https://www.youtube.com/watch?v=lzkOFJMI5i8">https://www.youtube.com/watch?v=lzkOFJMI5i8</a> (Vídeo com partitura)	

3. Organizador		4. Aprendizagens essenciais (conhecimentos, capacidades, atitudes e valores)	5. Ações estratégicas de ensino alinhadas ao Perfil dos Alunos (por etapas, em sequência)	6. Descritores do Perfil dos Alunos	7. Avaliação (instrumentos a aplicar)
Sensorial		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer pulsação, divisão e ritmo;</li> <li>- Entoar melodias, mantendo afinação e ritmo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura rítmica, solfejada e entoada do canone 'Calypso';</li> <li>- Abordagem de questões de interpretação, dinâmicas e fraseado;</li> <li>- Execução da peça.</li> </ul>		
Leitura e escrita		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Associar e comparar movimentos e padrões melódico-rítmicos;</li> <li>- Ler e entoar frases melódicas;</li> <li>- Ler frases rítmicas;</li> <li>- Ler estruturas polirrítmicas a duas partes.</li> </ul>	<p><b>(duração: 15 minutos)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise estrutural e estudo da peça 'Clapping Music', de Steve Reich;</li> <li>- Abordagem de questões de interpretação;</li> <li>- Execução da peça.</li> </ul> <p><b>(duração: 20 minutos)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crítico/analítico</li> <li>- Sistematizador/organizador</li> <li>- Participativo/colaborador</li> <li>- Resistente ao stress</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grelha de observação do professor</li> </ul>
<b>Encerramento</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Auto e hetero avaliação sobre a atividade e o desempenho dos alunos.</li> </ul> <p><b>(duração: 5 minutos)</b></p>			
<b>Recursos didáticos</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projetor, quadro, computador, caderno diário, ficha de autoavaliação, hardware áudio, ficheiro vídeo.</li> </ul>			
<b>Previsão da sequência pós Aula</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caso os alunos revelem algumas dificuldades serão dadas indicações de estudo, a fim de que consolidem as aprendizagens em casa.</li> </ul>			

<b>Legislação</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Portaria 229-A/2018, de 14/8 - procede à regulamentação dos cursos artísticos especializados de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano, a que se refere a alínea c) do n.º 4 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6/7.</li> <li>- Decreto-lei 55/2018 de 6 de julho - estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário.</li> <li>- Decreto-lei 54/2018, de 6 de julho - que estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.</li> </ul>
<b>ANEXOS</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Questionário de autoavaliação do aluno</li> <li>- Grelha de observação do professor</li> </ul>		

<b>ÁREAS DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DOS ALUNOS</b>				
Linguagens e textos <b>(A)</b>	Informação e comunicação <b>(B)</b>	Raciocínio e resolução de problemas <b>(C)</b>	Pensamento crítico e pensamento criativo <b>(D)</b>	Relacionamento interpessoal <b>(E)</b>
Desenvolvimento pessoal e autonomia <b>(F)</b>	Bem-estar, saúde e ambiente <b>(G)</b>	Sensibilidade estética e artística <b>(H)</b>	Saber científico, técnico e tecnológico <b>(I)</b>	Consciência e domínio do corpo <b>(J)</b>

### **Descritores do Perfil dos Alunos**

**Conhecedor/sabedor/culto/informado**  
**Criativo**

**Crítico/analítico**

**Indagador/Investigador**

**Respeitador do outro e da diferença**

**Sistematizador/organizador**

**Questionador**

**Comunicador**

**Participativo/ colaborador**

**Responsável/ autónomo**

**Gestor do seu trabalho**

**Resistente ao stress**

**Curioso/pró-ativo**

**Assertivo**

**Resiliente/motivado**

**Concentrado/**

**Atenção Plena/meditação/ mindfulness**

**Mentalidade aberta (para os outros, novas  
ideias, novas experiências)**

**Confiante em si, nos outros e nas instituições**

...

...



## GRELHA DE OBSERVAÇÃO DO PROFESSOR

### Formação Musical

**Data:** 9 de maio de 2018

	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6	Aluno 7	Aluno 8	Aluno 9	Aluno 10	Aluno 11	Aluno 12	Aluno 13	Aluno 14	Aluno 15
Lê e interpreta corretamente a peça 'Calypso'															
Lê e interpreta corretamente a peça 'Clapping Music'															
Mantém uma atitude colaborante															
Revela empenho na realização das atividades propostas															
Preenche o questionário de autoavaliação															
<b>GLOBAL</b>															

# Calypso (Canon)

Jan Holdstock

D                      Em7                      A7                      D

Voice 1  
An - y time you need a ca - lyp - so                      here is what you must do.

Voice 2  
First of all you need a ry - thm so shake a lit - tle, shake a lit - tle shake a lit - tle sha - ker, and you

Voice 3  
Bang a drum and you sing a strum and then there's a ca - lyp - so for you.

STEVE REICH

# clapping music for two performers (1972)

## Directions for Performance

The number of repeats is fixed at 12 repeats per bar. The duration of the piece should be approximately 5 minutes. The second performer should keep his or her downbeat where it is written, on the first beat of each measure and not on the first beat of the group of three claps, so that the downbeat always falls on a new beat of the unchanging pattern. No other accents should be made. It is for this reason that a time signature of 6/4 or 12/8 is not given – to avoid metrical accents. To begin the piece one player may set the tempo by counting quietly; "one, two, three, four, five, six".

The choice of a particular clapping sound, i.e. with cupped or flat hands, is left up to the performers. Whichever timbre is chosen, both performers should try and get the same one so that their two parts will blend to produce one overall resulting pattern.

In a hall holding 200 people or more the clapping should be amplified with either a single omni-directional microphone for both performers, or two directional microphones; one for each performer. In either case the amplification should be mixed into mono and both parts fed equally to all loudspeakers. In smaller live rooms the piece may be performed without amplification. In either case the performers should perform while standing as close to one another as possible so as to hear each other well.

♩ = 160-184 Repeat each bar 12 times

1  
clap 1  
clap 2  
*f*

2 3

4 5 6

7 8 9

10 11 12

13  
12/72

Copyright 1980 by Universal Edition (London) Ltd., London. All Rights Reserved.  
Used by permission of European American Music Distributors Corporation, sole  
U.S. agent for Universal Edition.

## Planificação de aula

<b>Plano de Aula: N° 62/62</b> <b>Disciplina: Formação Musical</b> <b>Curso Secundário de Música</b> <b>Regime Articulado/Supletivo</b>	<b>Ano/ Grau: 11.º ano / 7.º grau</b> <b>Duração: 45 minutos</b> <b>Data: 7 de junho de 2018</b> <b>Docente Estagiário: Ivo Brandão</b>
<b>Situação e contextualização</b>	
A convite do Centro Social e Paroquial de Oliveira do Douro, a Direção Pedagógica da Academia de Música de Vilar do Paraíso desafiou os alunos do 7.º Grau a dinamizarem uma sessão musical naquela IPSS. De imediato, identificámos dois objetivos para esta sessão. Um, o de sensibilizar os alunos para a importância da música como instrumento de intervenção social em comunidades, sejam elas de que tipo forem (neste caso, em concreto, junto de idosos com algum grau de demência e doença de Alzheimer). Outro, o de comprovarmos que a música, ao estimular os domínios cognitivo e sensorial, pode produzir efeitos positivos no domínio das relações e das emoções, junto destas comunidades. Foi, ao mesmo tempo, uma forma de observar dinâmicas de co-liderança, por parte de alguns alunos, com vista a enriquecer a investigação para o presente trabalho.	
<b>Abertura da Aula</b>	
Enquadramento da ação. Explicação das atividades a realizar. Clarificação das aprendizagens que deverão fazer e como as deverão evidenciar.	
<b>(duração: 5 minutos)</b>	
<b>1. Conceitos-chave da disciplina/ Ideias-chave /Atitudes e valores</b> <i>(estruturantes propostos para esta aula)</i>	
<b>2. Reportório / Peças / Estudos</b>	
- 'Ó Rama da Oliveira' (Tradicional) - 'Alecrim' (Tradicional) - 'A saia da Rosa' (Tradicional) - 'Invierno Porteño' (Astor Piazzolla/Sergio Assad)	

3. Organizador	4. Aprendizagens essenciais (conhecimentos, capacidades, atitudes e valores)	5. Ações estratégicas de ensino alinhadas ao Perfil dos Alunos (por etapas, em sequência)	6. Descritores do Perfil dos Alunos	7. Avaliação (instrumentos a aplicar)
Sensorial	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir diferentes contextos e organizações sonoras;</li> <li>- Analisar auditivamente excertos musicais, reconhecendo a instrumentação, a forma, o fraseado, a tonalidade ou modo, assim como o andamento e o compasso, ou outros elementos musicais relevantes.</li> <li>- Reconhecer auditivamente encadeamentos harmónicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aquecimento físico e vocal;</li> <li>- Melodia de boas-vindas e saudação individual;</li> <li>- Canção tradicional 'Ó Rama da Oliveira': grupos com co-liderança, interlúdio instrumental;</li> <li>- Execução da peça 'Invierno Porteño';</li> <li>- Canção tradicional 'Alecrim': grupos com co-liderança, formato pergunta/resposta;</li> <li>- Canção tradicional 'Ó Rosa arredonda a saia': grupos com co-liderança, formato cânone;</li> </ul> <p><b>(duração: 35 minutos)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecedor/sabedor/culto/ informado</li> <li>- Criativo</li> <li>- Crítico/analítico</li> <li>- Indagador/Investigador</li> <li>- Respeitador do outro e da diferença</li> <li>- Sistematizador/organizador</li> <li>- Questionador</li> <li>- Comunicador</li> <li>- Participativo/ colaborador</li> <li>- Responsável/ autónomo</li> <li>- Gestor do seu trabalho</li> <li>- Resistente ao stress</li> <li>- Curioso/pró-ativo</li> <li>- Assertivo</li> <li>- Resiliente/motivado</li> <li>- Concentrado/ Atenção Plena/meditação/ mindfulness</li> <li>- Mentalidade aberta</li> <li>- Confiante em si, nos outros e nas instituições</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grelha de observação do professor</li> </ul>
Leitura e escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler partituras em todas as claves aprendidas anteriormente (melódica e verticalmente);</li> <li>- Entoar qualquer melodia tonal, atonal ou modal.</li> </ul>			
Criação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Improvisar frases rítmicas e melódicas, partindo de variados contextos.</li> </ul>			
<b>Encerramento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Auto e hetero avaliação sobre a atividade e o desempenho dos alunos.</li> </ul> <p><b>(duração: 5 minutos)</b></p>			
<b>Recursos didáticos</b>	Cadeiras dispostas em círculo; Piano; Cópias de partituras.			
<b>Previsão da sequência pós Aula</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caso os alunos revelem algumas dificuldades e/ou dúvidas, serão dadas indicações de leituras e filmografia, a fim de que consolidem as aprendizagens em casa.</li> </ul>			

<b>Legislação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Portaria 229-A/2018, de 14/8 - procede à regulamentação dos cursos artísticos especializados de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano, a que se refere a alínea c) do n.º 4 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6/7.</li> <li>- Decreto-lei 55/2018 de 6 de julho - estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário.</li> <li>- Decreto-lei 54/2018, de 6 de julho - que estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.</li> </ul>
<b>ANEXOS</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Questionário de autoavaliação do aluno</li> <li>- Grelha de observação do professor</li> </ul>	

<b>ÁREAS DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DOS ALUNOS</b>				
Linguagens e textos <b>(A)</b>	Informação e comunicação <b>(B)</b>	Raciocínio e resolução de problemas <b>(C)</b>	Pensamento crítico e pensamento criativo <b>(D)</b>	Relacionamento interpessoal <b>(E)</b>
Desenvolvimento pessoal e autonomia <b>(F)</b>	Bem-estar, saúde e ambiente <b>(G)</b>	Sensibilidade estética e artística <b>(H)</b>	Saber científico, técnico e tecnológico <b>(I)</b>	Consciência e domínio do corpo <b>(J)</b>

### **Descritores do Perfil dos Alunos**

**Conhecedor/sabedor/culto/informado**

**Criativo**

**Crítico/analítico**

**Indagador/Investigador**

**Respeitador do outro e da diferença**

**Sistematizador/organizador**

**Questionador**

**Comunicador**

**Participativo/ colaborador**

**Responsável/ autônomo**

**Gestor do seu trabalho**

**Resistente ao stress**

**Curioso/pró-ativo**

**Assertivo**

**Resiliente/motivado**

**Concentrado/**

**Atenção Plena/meditação/ mindfulness**

**Mentalidade aberta (para os outros, novas ideias, novas experiências)**

**Confiante em si, nos outros e nas instituições**

...

...



## GRELHA DE OBSERVAÇÃO DO PROFESSOR

### Formação Musical

**Data:** 24 de maio de 2018

	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6	Aluno 7	Aluno 8	Aluno 9
Demonstra boa sistematização dos conteúdos preparados									
Leva a bom termo as dinâmicas de co-liderança									
Mantém uma atitude colaborante									
Revela empenho na realização das atividades propostas									
Preenche o questionário de autoavaliação									
<b>GLOBAL</b>									

# Oh rama, oh que linda rama

Tradicional portuguesa

Arr. Carlos Gomes

$\text{♩} = 120$

15

1. Oh ra-ma, oh que lin - da ra - ma, Oh ra - ma da o - li - vei - ra! O meu par é o mais  
 2. Eu gos - to mui-to de ou - vir \_\_\_\_\_ Can - tar a quem a - pren - deu. Se hou - ve - ra quem m'en - si -  
 3. Fui à fon - te be - ber á - gua, En - con - trei um ra - mo ver - de; Quem o per - deu ti - nha a

lin - do Que an - da a - qui na ro - da in - tei - ra. Que an - da a - qui na ro - da in - tei - ra, A -  
 na - ra, Quem a - pren - di a e - ra eu! Não m'in - ve - jo de quem tem Pa -  
 mo - res, Quem o a - chou ti - nha se - de. De - bai - xo da o - li - vei - ra Não

qui e em qual - quer lu - gar. Oh ra - ma, oh que lin - da ra - ma, Oh ra - ma do o - li - val!  
 re - lhas, é - guas e mon - tes; Só m'in - ve - jo de quem be - be A á - gua em to - das as fon - tes.  
 se po - de na - mo - rar; A fo - lha é mi - u - di - nha, Dei - xa pas - sar o lu - ar.

7 D.S. 2x e Fim Fim

©cantarmais.pt

B O meu par é o mais lindo

- A Oh rama, oh que linda rama,  
Oh rama da oliveira!
- B Que anda aqui na roda inteira.
- A Que anda aqui na roda inteira,  
Aqui e em qualquer lugar.
- B Oh rama, oh que linda rama,  
Oh rama do olival!
- A Eu gosto muito de ouvir  
Cantar a quem aprendeu.
- B Se houvesse quem m'ensinara,  
Quem aprendia era eu!
- A Não m'invejo de quem tem  
Parelhas, águas e montes;
- B Só m'invejo de quem bebe  
água em todas as fontes.
- A Fui à fonte beber água,  
Encontrei um ramo verde;
- B Quem o perdeu tinha amores,  
Quem o achou tinha sede.
- A Debaixo da oliveira  
Não se pode namorar;
- B A folha é miudinha,  
Deixa passar o luar.

Estrutura musical do arranjo	Introd.	AB AB	Interl.	AB AB	Interl.	AB AB	Coda
Estrutura do texto		Estrofe 1		Estrofe 2		Estrofe 3	

# Invierno Porteño

Astor Piazzolla (1921-1992)

This arrangement was commissioned by the Augustine Foundation.

Transcribed by Sergio Assad

Lento e drammatico

CII

4

7

Piú mosso

Movido

10

CVI

13

CIV

rall.

16

ad lib. l.v.

1/2CVI l.v.

18

precipitando

19

sempre agitato

rall.

Lento

Published by permission of Editorial Lagos S.R.L. Buenos Aires

Tempo primo

CII 1/2 CII CII

CVII

accel. CVIII

Piú mosso e marcato

stacc. e marcato 1/2 CI

rall. e diminuendo poco a poco

Tempo primo

48

51

54

sempre stesso tempo

57

60

rall. poco a poco

63

Tempo primo - deciso

66

1/2 CI

69

CIII

più intenso

72

CIII









46  $\text{C VIII}$  *rit.* *gliss.*

**Lento e espressivo**  
CIII *pizz.*

CII  $\text{C I}$  3

CIII 3

CII  $\text{C I}$  4 4  $\text{C I}$

61  $\text{C III}$  *rall.* *come una cadenza* *l.v.* **Tempo primo**

64 *sfz*

67 *sfz* *sfz*

70

*p.*

73

76

79

82

*sfz*

CIII

85

*sfz*

CVI

88

91

94 *molto rall.*

97 *rit.* **Tempo primo**

100

102 1-1

104

106 *cresc.* **sfz** CVIII

109 *sempre cresc.* **sfz** **ff**

113 *molto cresc.* **ff**

# Alecrim

Tradicional portuguesa

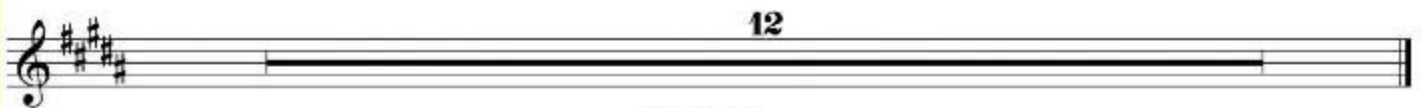
Arr. Carlos Gomes



1. A - le-crim, a-le-crim doi - ra - do que nas - ce no mon-te sem ser se - me - a - do.
2. A - le-crim, a-le-crim aos mo-lhos por cau - sa de ti \_\_\_ cho-ram os meus o-lhos.



- 1.2. Ai, meu a - mor, quem te dis-se\_a ti que\_a flor do mon-te e-ra\_o a - le - crim?



©cantarmais.pt

- |   |   |
|---|---|
| A | Alecrim, alecrim doirado<br>que nasce no monte sem ser semeado. <i>(bis)</i>                |
| B | <i>Ai, meu amor, quem te disse a ti<br/>que a flor do monte era o alecrim?</i> <i>(bis)</i> |
| A | Alecrim, alecrim aos molhos<br>por causa de ti choram os meus olhos. <i>(bis)</i>           |
| B | <i>Ai, meu amor, quem te disse a ti<br/>que a flor do monte era o alecrim?</i> <i>(bis)</i> |

Estrutura musical do arranjo	Introd.	AA	BB	AA	BB	Coda
Estrutura do texto		Estrofe 1	Refrão	Estrofe 2	Refrão	

©www.cantarmais.pt

# A SAIA DA ROSA

Ó Ro - sa\_ar-re-don - da\_a sa - ia, ô Ro- sa\_ar-re-don- d'a bem! Ó

Ro - sa\_ar - re - don -da\_a sa- ia, o - lha\_a ro - da que\_e - la tem. Ó tem.

1. 2.

Detailed description: The image shows a musical score for the song 'A Saia da Rosa'. It is written in 2/4 time. The score consists of two systems. The first system has four measures. The second system has five measures, with the last two measures marked as first and second endings. The vocal line is in the treble clef, and the piano accompaniment is in the bass clef. The lyrics are written below the notes.