



Universidade de Évora - Escola de Artes

Mestrado em Ensino de Música

Relatório de Estágio

O Jogo como fonte de motivação para a aprendizagem de um instrumento musical - o Trombone

Francisca Ventura Firmino

Orientador(es) | André Conde

Évora 2025



Universidade de Évora - Escola de Artes

Mestrado em Ensino de Música

Relatório de Estágio

O Jogo como fonte de motivação para a aprendizagem de um instrumento musical - o Trombone

Francisca Ventura Firmino

Orientador(es) | André Conde

Évora 2025





O relatório de estágio foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Artes:

Presidente | Carlos Alexandre Mourão de Carvalho e Damas (Universidade de Évora)

Vogais | André Conde (Universidade de Évora) (Orientador)
Pedro Moreira (Universidade de Évora) (Arguente)

Dedico este trabalho à minha família,
que tornou tudo isto possível, por me apoiarem
incondicionalmente e por me mostrarem
sempre o caminho certo.

Agradecimentos

Agradeço o apoio daqueles que de uma forma mais próxima ou não, me apoiaram na realização deste Relatório de Estágio.

Um muito obrigada ao professor Joaquim Oliveira e ao professor André Conde pelas horas de dedicação, pelos ensinamentos e por me mostrarem sempre o melhor percurso para o meu desenvolvimento académico.

Um agradecimento aos professores Avelino Ramos e Alcides Paiva, por me apoiarem nas minhas ideias e ajudarem sempre que foi preciso.

A todos os alunos envolvidos neste Relatório de Estágio e aos pais destes, por se mostrarem sempre disponíveis.

Ao Conservatório de Música do Porto, por me receber sempre tão bem ao longo dos anos.

E, por último, agradecer aos meus pais, irmã e namorado, família e amigos pelo apoio incondicional, paciência, carinho e encorajamento ao longo de todo este percurso. A sua presença e confiança foram fundamentais nos momentos mais desafiantes, e é graças a eles que nunca perdi a motivação para continuar.

Título

O Jogo como fonte de motivação para a aprendizagem de um Instrumento Musical
- o Trombone

Resumo

Este trabalho encontra-se dividido em duas partes. A primeira parte referente à Prática de Ensino Supervisionada propriamente dita, realizada no Conservatório de Música do Porto, no ano letivo de 2023/2024. Esta parte incluirá a caracterização da escola onde o estágio foi realizado, bem como a descrição do professor cooperante e a sua metodologia de lecionar aulas e descrição de aulas lecionadas pela estagiária. Além disso, constará uma reflexão final sobre a observação crítica da atividade do docente e da sua relação para com os alunos e como estes reagem a diferentes estímulos.

A segunda parte foca-se na investigação sobre os contributos dos jogos e das atividades lúdicas no ensino do trombone. Para tal, inclui uma revisão da literatura, a apresentação do objeto de estudo, a justificação da sua escolha e a definição dos objetivos do trabalho. Expõe igualmente a metodologia adotada e os resultados obtidos, descreve algumas atividades lúdicas concebidas para este contexto e relata um encontro realizado com alunos do 1.º Ciclo. Esta secção conclui com reflexões críticas e conclusões sobre a temática abordada.

Palavras-Chave: Ensino; Jogo; Motivação; Música; Trombone.

Title

The use of games as a motivational tool in learning a Musical Instrument - The Trombone

Abstract

This work is divided into two parts. The first part concerns the Supervised Teaching Practice itself, carried out at the Conservatory of Music of Porto during the 2023/2024 academic year. This section includes a characterization of the school where the internship took place, as well as a description of the cooperating teacher and his teaching methodology, along with an account of the lessons taught by the trainee. Furthermore, it presents a final reflection based on a critical observation of the teacher's activity, his relationship with the students, and how the students respond to different stimuli.

The second part focuses on research regarding the contribution of games and playful activities to trombone teaching. To this end, it includes a literature review, the presentation of the object of study, the justification for its selection and the definition of the study's objectives. It also describes the adopted methodology and the results obtained, presents some playful activities designed for this context and reports on a workshop held with primary school students. This section concludes with critical reflections and conclusions on the topic under discussion.

Keywords: Teaching; Game; Motivation; Music; Trombone.

Abreviaturas e Acrónimos

CJ.COM - Concurso Jovem dos Conservatórios Oficiais de Música;

CMP - Conservatório de Música do Porto;

PES - Prática de Ensino Supervisionada;

EAEM - Ensino Artístico Especializado em Música;

PESEVM - Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional de Música.

Índice

Introdução	1
Parte I - Prática de Ensino Supervisionada	2
1. Introdução.....	2
2. Caracterização da Escola - Conservatório de Música do Porto	4
2.1. História da Escola	4
2.2. Espaços e instalações	5
2.3. Comunidade educativa: Alunos	6
2.4. Comunidade educativa: Corpo docente	8
2.5. Oferta educativa	9
2.6. Projeto educativo.....	10
3. Classe de Trombone	12
3.1. Professor cooperante	12
3.2. Aulas assistidas	14
3.2.1. Planificação	15
3.2.2. Objetivos específicos	16
3.2.3. Material didático	17
3.2.3.1. Métodos:.....	17
3.2.3.2. Peças:	22
3.2.4. Reflexão sobre as aulas assistidas	24
3.3. Aulas lecionadas na PES.....	25
3.3.1. Aluno A, Preparatório, 4º ano	25
3.3.2. Aluno B, Ensino Básico, 3º ciclo, 8º ano	27
3.3.3. Aluna C, Ensino Secundário, 12º ano	29
3.3.4. Reflexão sobre as aulas lecionadas	30
3.4. Atividades não letivas desenvolvidas ao longo do ano letivo 2023/2024	32

3.5. Avaliações e Provas	34
4. Reflexão final sobre a Prática de Ensino Supervisionada.....	36
5. Conclusão.....	37
Parte II - Projeto de Investigação	39
1. Introdução	39
2. Revisão da Literatura	41
3. Objeto da investigação	43
3.1. Motivo da escolha do objeto de investigação	43
4. Metodologias de investigação	44
4.1. Etapas do processo de investigação	45
5. Motivação.....	46
5.1. Motivação.....	46
5.2. Motivação intrínseca e extrínseca	48
5.2.1. Motivação intrínseca	49
5.2.2. Motivação extrínseca	51
5.3. Teorias de motivação	55
5.3.1. O Comportamentalismo de Skinner	55
5.3.2. Teorias Cognitivistas de Piaget.....	58
5.3.3. Teoria Humanista de Maslow	59
5.3.4. Teoria Sociocognitivista de Bandura	62
5.3.5. A Teoria Construtivista de Piaget e Vygotsky	63
5.3.6. Teoria de Autodeterminação de Deci e Ryan	66
5.4. Conclusão	68
6. Aprendizagem	70
6.1. Conceito de Aprendizagem	70
6.2. Fatores que influenciam a aprendizagem.....	71
6.3. Aprendizagem significativa	73

6.4. Desenvolvimento e aprendizagem	73
6.5. Aprendizagem musical.....	74
7. O Jogo	75
7.1. O conceito de Jogo	75
7.2. O Jogo como instrumento pedagógico no ensino	79
7.3. O papel do professor na orientação e coordenação dos jogos.....	83
7.4. Vantagens de atividades em conjunto no processo de aprendizagem....	84
7.5. Jogos adaptados.....	86
7.5.1. Jogo: “Jogo da Macaca”	86
7.5.2. Jogo: “Macaquinho do Chinês”	89
7.5.3. Jogo: “Mamã dá licença?”	90
7.5.4. Jogo: “A Minhoca”	91
7.5.5. Jogo: “Passa de Nível pelas cores!”	92
7.5.6. Jogo: “Senhor Doutor”	94
7.5.7. Jogo: “Toca e Acrescenta”	95
7.5.8. Jogo: “Caça ao Som”	96
7.5.9. Jogo: “Quem Toca mais Forte?”	97
7.5.10. Jogo: “Onde está o erro?”	98
7.5.11. Jogo: “Telefone Estragado”	99
7.5.12. Jogo: “Cada um no seu lugar”	100
7.5.13. Jogo: “O quadro sonoro”	101
7.5.14. Jogo: “Jogo das estátuas”	102
7.5.15. Jogo: “A corrida dos ritmos”	103
7.5.16. Jogo: “A Canção Desordenada”	104
7.5.17. Jogo: “Jogo das Cadeiras”	105
7.5.18. Jogo: “Espelho Musical”	106
7.5.19. Jogo: “A bússola do som”	107

7.5.20. Jogo: “Sozinho ou em sintonia?”	108
7.5.21. Jogo: “Está quente ou frio?”	109
7.5.22. Jogo: “Ou paras ou bates”	110
7.5.23. Jogo: “Aproxima-te”	111
7.5.24. Jogo: “Aumenta o volume”	112
7.5.25. Jogo: “O som das emoções”	112
7.5.26. Jogo: “Correio Melódico”	114
7.5.27. Jogo: “Ritmo nas mãos”	115
7.5.28. Jogo: “Anda no tempo”	116
7.5.29. Jogo: “Jogo do Relógio”	116
7.6. Análise da atividade realizada pela estagiária.....	117
7.7. Discussão e conclusões	121
8. Conclusão	122
9. Referências Bibliográficas	124

Índice de Tabelas

Tabela 1- Alunos distribuídos por anos/grades e tipos de regimes no ano letivo de 2018/2019	7
Tabela 2 - Distribuição de alunos por regime de frequência do ano letivo 2018/2019	8

Índice de Figuras

Figura 1 - Jogo da Macaca	87
Figura 2 - Jogo dos Arcos	91
Figura 3 - Arco-Íris	93
Figura 4 - Passadeira de Arco-Íris.....	94

Introdução

O presente trabalho foi realizado entre 2023 e 2025, de forma a obter o grau de mestre em Ensino de Música pela Universidade de Évora. O trabalho é dividido em duas partes distintas, mas complementares e inerentes à Prática de Ensino Supervisionado.

O presente projeto pretende ser uma reflexão da Prática de Ensino Supervisionada realizada no Conservatório de Música do Porto, com a classe de trombone do professor cooperante: Joaquim Oliveira. Desta classe apenas foram selecionados alguns alunos com o objetivo de fazer o número de horas necessárias do estágio. Antes de iniciar este processo de observação, é fulcral existir uma caracterização da escola tanto a nível de espaços e instalações, mas também do seu funcionamento e da sua organização.

O estágio terá início com uma etapa de observação e caracterização, tanto dos alunos quanto do professor cooperante. Serão analisados detalhadamente os métodos e intervenções pedagógicas específicas utilizados pelo professor para atender às necessidades individuais de cada aluno.

Numa segunda fase, a estagiária assumirá a docência das aulas inseridas no âmbito deste projeto, sendo que algumas serão assistidas pelo Professor Orientador. Neste relatório constam muitas informações sobre este processo e toda a sua análise crítica das atividades realizadas, salientando os aspetos positivos e os aspetos a serem melhorados, futuramente.

Na segunda parte do trabalho será abordada a questão “De que forma os jogos e atividades lúdicas contribuem para o aumento da motivação da aprendizagem de um instrumento musical, nomeadamente o trombone em crianças do 1º ciclo?” Para isso, a estagiária realizou um trabalho de investigação e pesquisa, para melhor conseguir responder esta pergunta de forma mais completa. Desenvolveu também uma atividade que se realizou no Conservatório de Música do Porto com a classe de trombone e eufónio do primeiro ciclo. Nesta atividade foram apresentados cinco jogos às crianças, aos quais as crianças reagiram muito bem e ficaram mais motivadas e interessadas. Este estudo pretende realçar como estas atividades são relevantes no contexto atual do ensino artístico/musical.

Parte I - Prática de Ensino Supervisionada

1. Introdução

Num primeiro momento, parte essencial do trabalho, consta numa descrição da escola onde foi realizado o estágio curricular, ou seja, a PES, Prática de Ensino Supervisionada, abordando as características e contextualização das instalações, do corpo docente, dos alunos, da oferta curricular e extracurricular do projeto educativo.

Num segundo momento, serão referidos mais pontos fulcrais da PES descrevendo a classe de trombones do professor cooperante e fazendo algumas observações sobre as aulas lecionadas pelo professor e percebendo a maneira de trabalhar com cada dificuldade e virtude dos alunos, apontando também as suas melhorias e progressos. Além disso, também haverá uma descrição de algumas aulas que foram lecionadas pela professora estagiária. Por último, apresenta-se as atividades não letivas que são organizadas pelo Conservatório de Música do Porto como concertos, concursos e audições. É ainda descrito como se processa a avaliação individual de cada aluno que difere consoante o grau.

A PES está dividida em duas unidades curriculares: Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Vocacional de Música (PESEVM) I e II, sendo que a segunda é complementar da primeira. O Estágio começou a 1 de outubro de 2023 com um total de 297 horas que foram distribuídas pelos dois semestres da seguinte forma:

- 1º semestre - 85 horas: 70 assistidas, 6 lecionadas e 9 de atividades;
- 2º semestre - 212 horas: 184 assistidas, 18 lecionadas e 10 de atividades.

As aulas abrangeram os três níveis de ensino: Iniciação, Básico e Secundário.

As sessões assistidas não envolveram sempre os mesmos alunos, em virtude da carga horária atribuída à formanda. Ainda assim, verificou-se uma assinalável regularidade, sobretudo com os alunos das de segunda e quinta-feira, acompanhados ao longo de todo o ano letivo.

Quanto às aulas lecionadas pela estagiária, o professor cooperante sempre que achava pertinente exercia alguns comentários ou observações.

Além disso, no final do primeiro semestre, a estagiária participou num número de horas superior ao estipulado, uma vez que assistiu a um maior conjunto de aulas, quer lecionadas, quer em atividades extracurriculares. O Conservatório promoveu inúmeras audições, das quais teve o privilégio de não só ser espectadora, como também participante.

A PES, neste sentido, proporcionou momentos de contacto direto com o contexto profissional, favorecendo o desenvolvimento do mestrado tanto a nível pessoal, cultural e ético, como no aperfeiçoamento das competências pedagógicas e didáticas necessárias ao futuro exercício da docência.

2. Caracterização da Escola - Conservatório de Música do Porto

Neste capítulo inicial, apresenta-se uma breve contextualização histórica, assim como, uma caracterização do Conservatório de Música do Porto (CMP), instituição onde foi realizado o estágio curricular, inserido no programa curricular do Mestrado em Ensino de Música pela Escola de Artes da Universidade de Évora.

Esta foi a escola selecionada para a realização do estágio, pois é uma escola com protocolo com a Universidade de Évora e também por ser a que se situa mais perto da residência da estagiária. Outra razão, e a mais importante, reside no facto desta ser uma das escolas mais conceituadas a nível nacional em termos do ensino regular, mas principalmente, devido ao ensino artístico especializado em música.

Situado no coração da cidade do Porto, o CMP é uma instituição com um impacto significativo e um valor histórico e artístico não apenas na sua zona geográfica, como também, em toda a cidade e nos concelhos próximos, garantindo através das suas diversas atividades, uma presença destacada na vida cultural de toda a região norte.

Como escola pública de referência do ensino vocacional da música, o CMP destaca-se também no seu papel de formação no contexto do ensino artístico nacional. Este estatuto tem sido defendido e comprovado através das sucessivas gerações de professores e alunos que vêm construindo a sua história, alicerçada no profissionalismo e na qualidade dos diversos responsáveis.

2.1. História da Escola

Já desde a criação do Conservatório Nacional em Lisboa, em 1835, que a cidade do Porto sentiu que necessitava de uma instituição pública destinada ao ensino de música. Após diversas tentativas em 1916, nomeadamente propostas do professor Ernesto Maia (subdiretor fundador do CMP), a pedido da Direção Geral de Instrução Pública, o pianista e maestro Raimundo de Macedo (constituiu o corpo docente fundador do CMP) apresentou uma proposta que conseguiu sensibilizar as autoridades (Conservatório de Música do Porto, 2020).

O Conservatório de Música do Porto, escola centenária, foi então criado pela Câmara do Porto e inaugurado a 9 de dezembro de 1917. A sua primeira direção era constituída por Moreira de Sá como diretor e Ernesto Maia como subdiretor (CMP, 2020).

O Conservatório passou por três instalações ao longo da sua história, sempre em busca de melhores infraestruturas e acessos. Inicialmente, funcionou no n.º 87 da Travessa do Carregal, no Palacete dos Viscondes de Vilarinho de S. Romão, até 1975. Posteriormente, mudou-se para o Palacete Municipal, anteriormente propriedade da família Pinto Leite, na Rua da Maternidade, onde permaneceu até 2008. Mais recentemente, o Conservatório fixou-se nas atuais instalações, partilhando infraestruturas com a Escola Rodrigues de Freitas, na Praça Pedro Nunes, na freguesia de Cedofeita. Esta mudança permitiu, entre outras melhorias, a inclusão do regime integrado no conjunto de ofertas educativas da escola (Silva, 2019).

Até 1974, o Conservatório de Música do Porto teve como diretores Moreira de Sá, Ernesto Maia, Hernâni Torres, Luís Costa, José Gouveia, Joaquim Freitas Gonçalves, Maria Adelaide Freitas Gonçalves, Cláudio Carneyro, Stella da Cunha, Silva Pereira e José Delerue. A partir de 1975, o cargo de diretor foi assumido por Fernando Jorge Azevedo, Alberto Costa Santos, Anacleto Pereira Dias, Maria Fernanda Wandschneider, António Cunha e Silva, Manuela Coelho, Maria Isabel Rocha, António Moreira Jorge e Marco Pereira atual diretor que tomou posse em julho de 2025 (CMP, 2020).

No seu primeiro ano letivo, o CMP contou com 339 alunos, matriculados nas classes de piano, violino, viola, violoncelo, instrumentos de sopro e composição (CMP, 2020).

Atualmente, tem cerca de 1100 alunos matriculados nos diversos regimes e anos de escolaridade, desde o 1º ao 12º ano. Conta com alunos provenientes de mais de 40 municípios diferentes (Levandeira, 2023, p. 1).

2.2. Espaços e instalações

O Conservatório de Música do Porto, nas suas instalações atuais, tem condições adequadas para o ensino artístico de música e para a formação geral, possuindo salas adaptadas às diferentes características de ensino, assim como à diversidade de instrumentos.

É constituído pelo edifício principal com quatro pisos em que todas as salas são equipadas, insonorizadas e têm um piano para o auxílio das aulas de carácter musical. No piso -2 encontram-se as salas de percussão, de cravo, de jazz ou de outros pequenos conjuntos. No piso -1 estão localizadas as salas individuais de instrumento mais pequenas. Encontram-se insonorizadas e com portas que não deixam passar o som para o corredor. No piso 0 e 1 estão as salas destinadas a aulas teóricas da formação geral e vocacional com um piano, um quadro branco e outro com pautas para aulas de Formação Musical, de Análise e Técnicas de Composição, por exemplo. Além disso, consta com uma sala de convívio e a sala dos professores, num piso superior, reservado aos professores e funcionários, existem salas de apoio e de descanso com uma grande varanda (CMP, 2020). Em todos os andares há quartos de banho disponíveis.

Construído de raiz em 2009, existe ainda um edifício anexado ao edifício principal. Este consiste num grande auditório, bem equipado com sistemas de luzes e de som para a utilização de apresentações ao público. Neste mesmo edifício, no piso inferior, existe um estúdio de gravação, um pequeno auditório, um piano bar e uma sala de ensaios de orquestra já com sets de percussão e conjunto de tímpanos, para facilitar o transporte dos instrumentos da sala de percussão para os ensaios de orquestra. Na parte da frente do auditório, está localizada a biblioteca com partituras e livros disponíveis para leitura e requisição. Além disso, nas traseiras do auditório, existe um edifício destinado ao 1º ciclo do ensino básico do regime integrado, com quatro salas para a sua formação letiva otimamente equipadas e ainda com uma sala de apoio para os professores e quartos de banho para os alunos e outros para os professores (Silva, 2019).

No entanto, o CMP partilha algumas instalações com a Escola Secundária Rodrigues de Freitas como: a cantina, o bar no apoio à alimentação, o pavilhão gimnodesportivo, ginásios interiores, um campo de basquetebol e dois de futsal no exterior e balneários no apoio às aulas de educação física e um laboratório disponível para as aulas de físico química.

2.3. Comunidade educativa: Alunos

Há um grande número de alunos matriculados nos diversos regimes de frequência, é permitido consolidar o regime integrado, já completamente assumido e contextualizado; o regime supletivo, para uma maior formação dos alunos e o regime articulado que é o que tem menos alunos matriculados (CMP, 2020).

O CMP tem um conjunto de medidas que permite atenuar as diferenças económicas e socioeconómicas entre os alunos, por exemplo, através da disponibilidade do aluguer de instrumentos musicais a preços simbólicos ou até para serem emprestados, dando prioridade aos que beneficiam da Ação Social Escolar (CMP, 2020).

No Projeto Educativo 2019/2020 é referido que independentemente do regime que estejam a frequentar, os estudantes devem realizar um trabalho bastante autónomo em quase todas as disciplinas musicais que constam no currículo, principalmente nas aulas de instrumento e de canto, que grande parte do trabalho deve ser realizado diariamente em casa (CMP, 2020).

Esta prática continuada implica numerosas apresentações dentro e fora da escola, com algumas consequências práticas e facilitadoras do processo, tanto no que respeita ao acompanhamento dos alunos por parte dos professores, como na compreensão e envolvimento dos encarregados de educação, sendo, por isso, muito importante a disponibilidade das famílias para o acompanhamento necessário dos alunos no seu trabalho de casa e até no acompanhamento dos mesmos nas deslocações ao CMP ou fora dele em determinadas atividades quando necessário (CMP, 2020).

Os dados mais recentes indicados no Projeto Educativo de 2019/2020, no ano letivo de 2018/2019, referem que o CMP contou com 1051 alunos matriculados distribuídos pelos diversos anos de escolaridade, tipos de regimes e cursos. Sendo que a distribuição dos alunos no ano letivo de 2018/2019 foi a seguinte:

	INTEGRADO			ARTICULADO	SUPLETIVO			TOTAIS	TOTAIS
	A	B	C	ART	SUP A	SUP B	SUP C		
1º Ano	24				25	24		73	6,9%
2º Ano	20				19	25		64	6,1%
3º Ano	24				21	16		61	5,8%
4º Ano	24				19	19		62	5,9%
5º Ano/1º Grau	24	22	24	10	17	18		115	10,9%
6º Ano/2º Grau	24	24		22	28			98	9,3%
7º Ano/3º Grau	24	24		14	17			79	7,5%
8º Ano/4º Grau	23	23	24	10	24			104	9,9%
9º Ano/5º Grau	24	24		8	28			84	8,0%
10º Ano/6º Grau	24			2	29	31		86	8,2%
11º Ano/7º Grau	21				32	34		87	8,3%
12º Ano/8º Grau	19	19			34	23	43	138	13,1%
TOTAL DE ALUNOS								1051	

Tabela 1- Alunos distribuídos por anos/gradus e tipos de regimes no ano letivo de 2018/2019

Nota. (Conservatório de Música do Porto, 2020, p. 7).

DISTRIBUIÇÃO DE ALUNOS POR REGIME DE FREQUÊNCIA

■ Integrado ■ Articulado ■ Supletivo

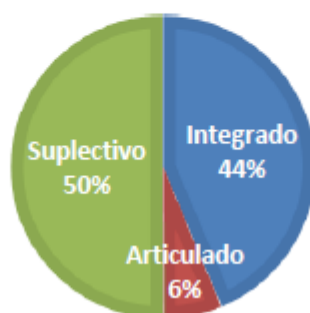


Tabela 2 - Distribuição de alunos por regime de frequência do ano letivo 2018/2019

Nota. (Conservatório de Música do Porto, 2020, p. 7).

2.4. Comunidade educativa: Corpo docente

Antes de 2008, os professores do Ensino Artístico Especializado em Música não possuíam um estatuto próprio. Contudo, a partir desse ano, tornou-se possível o acesso à profissionalização, por parte dos docentes, através do Despacho n.º 13020/2008, de 29 de abril, mas apenas em maio de 2009 é que foram estabelecidos os quadros para as escolas do EAEM (CMP, 2020).

Em 2018, foi estabelecido um regime jurídico próprio, adequado às especificidades deste tipo de ensino, através do Decreto-Lei n.º 15/2018, de 7 de março, que aprovou um regime específico de seleção e recrutamento de docentes do ensino artístico especializado em música e em dança (CMP, 2020).

O Conservatório de Música do Porto procura que os seus docentes tenham em atenção à sua especialização e que o seu perfil seja o mais adequado para o ensino dos vários níveis de ensino que o CMP disponibiliza (CMP, 2020).

Na organização das atividades da escola, além das diversas apresentações dos alunos, tem sido possível conciliar a distribuição de serviço com outras atividades artísticas desenvolvidas pelos professores, na convicção de que o desenvolvimento de uma carreira artística pública valoriza os professores e qualifica-os, mais plenamente, para as funções pedagógicas (CMP, 2020).

De acordo com os dados mais recentes disponíveis no Projeto Educativo do Conservatório de Música do Porto de 2020, no ano letivo 2018/2019, o CMP teve 180 professores, dos quais 39 contratados, 129 de Quadro de Escola, 1 de Quadro de Zona Pedagógica. E ainda estiveram ausentes da escola 6 professores, dos quais 4 requisitados por outras instituições e 2 em licença sem vencimento (CMP, 2020).

2.5. Oferta educativa

O Conservatório tem uma vasta oferta educativa quer em níveis de ensino quer em regimes e também na grande variedade de cursos disponíveis. Conta com o ensino desde o 1º ano até ao 12º ano de escolaridade nos regimes: integrado, supletivo e articulado. A admissão ao Conservatório é feita através de provas seletivas e adaptadas em função do nível pretendido, onde os alunos são seriados pelas suas aptidões e conhecimentos musicais. Sendo, por isso, uma instituição constituída por excelentes alunos e um corpo docente muito diversificado e qualificado para o desenvolvimento das crianças e jovens (CMP, 2020).

A oferta educativa do CMP tem como base a legislação produzida pelo Ministério da Educação para as escolas públicas do ensino artístico especializado da música, nomeadamente a partir da publicação do Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de julho. A sua oferta educativa tem como pilar os seguintes documentos legislativos: Portaria n.º 243-B/2012 de 13 de agosto; Portaria n.º 225/2012 de 30 de julho (CMP, 2020).

Existem diversos cursos atualmente no Conservatório de Música do Porto: Curso Básico de Música com várias vertentes: Curso Básico de Canto Gregoriano (duração de cinco anos) e Curso Básico de Instrumentista; Quanto ao Ensino Secundário existem os seguintes cursos: Cursos de Instrumento (Clássico e Jazz), Canto (Clássico e Jazz), Formação Musical e Composição (todos com duração de três anos). Existe ainda a oferta do Curso Livre nas áreas da Música (clássica e Jazz); Teatro e Dança. Todos estes cursos podem ser frequentados em regime integrado, supletivo ou articulado com exceção do Curso Livre (CMP, 2020).

Acrescentando a esta oferta formativa, existe ainda a formação destinada ao 1º ciclo, a chamada Iniciação Musical (em regime integrado ou supletivo) com duração de quatro anos e que contém objetivos, programas, condições de acesso e regimes de frequência próprios (CMP, 2020).

Mais recentemente foi adicionada a oferta educativa do Curso de Guitarra Portuguesa, de Acordeão e de Bandolim. Assim, torna-se uma lista extensa de instrumentos ensinados nesta instituição: Acordeão, Bandolim, Canto, Clarinete, Contrabaixo, Cravo, Fagote, Flauta de bisel, Flauta, Guitarra clássica, Guitarra portuguesa, Bandolim, Acordeão, Harpa, Oboé, Órgão, Percussão, Piano, Saxofone, Trombone, Trompa, Trompete, Tuba, Viola de Arco, Violino e Violoncelo (CMP, 2020).

Quanto à oferta de Classes de conjunto, o Conservatório tem um grande leque de oferta extraordinário desde orquestra de sopros do 1º ciclo; orquestra de cordas do 1º ciclo; orquestra de sopros do 2º e 3º ciclo do regime integrado; orquestra sinfónica do 2º e 3º ciclo do regime integrado; orquestra de sopros do nível Secundário; Orquestra Sinfónica; Orquestra de Jazz; e Orquestra Sinfónica do regime integrado que serve de leitura de repertório ou de preparação para outros concertos de outras orquestras, pois o efetivo é bastante irregular. Também existem pequenos grupos de música de câmara e *ensembles* de jazz. Além da vertente instrumental, existem coros, para alunos que não frequentem as orquestras devido ao seu instrumento ou disponibilidade de horário e o Estúdio de Ópera. Os alunos do integrado, durante todo o curso básico, têm na sua componente letiva orquestra e coro (lecionado por turmas) enquanto os do supletivo apenas têm uma classe de conjunto. Existe coros de 2º e 3º ciclo do integrado e do supletivo e o coro de secundário. Existe ainda o Coro da Associação de Pais (CMP, 2020).

2.6. Projeto educativo

O CMP tem como missão oferecer uma formação de excelência na área da Música, orientada para o prosseguimento de estudos, mas salvaguardando-se o grande nível das restantes componentes letivas. De acordo com o seu projeto educativo, o CMP assume as seguintes linhas orientadoras pedagógicas:

- a) A preparação dos alunos, através de uma formação de excelência, orientada para o prosseguimento de estudos, no ensino superior; para a entrada no mercado de trabalho, em profissões de nível intermédio e para o desenvolvimento cultural do indivíduo, numa perspetiva de formação integral;

b) A formação específica do aluno, proporcionando-lhe o conhecimento e domínio das diversas áreas que integram a sua formação musical. Esta deverá contemplar uma sólida formação ao nível da prática instrumental; uma aprofundada formação teórico-prática ao nível das ciências musicais; uma elevada capacidade de leitura musical; um domínio interpretativo de diferentes géneros e estilos musicais; familiaridade com o repertório contemporâneo e competências para a sua interpretação e prática continuada de música de conjunto (CMP, 2020, p. 12).

No projeto educativo 2019/2020 está descrito o plano de ação educativa do Conservatório de Música do Porto. Esta instituição elege como pontos prioritários do seu plano de ação os seguintes objetivos: promover o sucesso escolar; promover o desenvolvimento musical e cultural; formar para a Cidadania e Inclusão e envolver a Comunidade Educativa (CMP, 2020).

Alguns dos objetivos referidos anteriormente são caracterizados por contribuir para a formação integral do aluno com capacidade crítica, com respeito pelos outros, com motivação e bom senso; promover a aquisição de competências nos domínios da execução e criação musical; desenvolver a cooperação e o trabalho em grupo, desenvolver o sentido de responsabilidade e apelar à inovação ao sentido de pesquisa, de investigação e de criatividade. Para isso, são realizados projetos organizados pelo Conservatório, tal como atividades ligadas à dança e ao teatro/expressão dramática, concertos, *masterclasses*, cursos, exposições, encontros de classes, festivais, *workshops* e conferências.

O Conservatório de Música do Porto também valoriza a realização do Concurso Interno, como estímulo à participação qualificada dos melhores alunos da escola, premiando o mérito e a excelência (CMP, 2020).

3. Classe de Trombone

A classe de trombone do CMP tem um número expressivo de alunos, por isso tem horários para dois professores, o Professor Joaquim Oliveira e o Professor Alcides Paiva. Ambos são bastante qualificados e interessados nesta que é a arte de ensinar. O professor Joaquim Oliveira no ano letivo de 2023/2024 teve 16 alunos de diversas idades, desde o primeiro ano até ao décimo segundo ano. A aluna estagiária teve o privilégio de acompanhar e assistir a muitas aulas de diversos alunos, mesmo que não tenha acompanhado os mesmos alunos de início ao fim do ano, devido à sua disponibilidade enquanto trabalhador-estudante que tendia a variar de horário.

3.1. Professor cooperante

Segundo o arquivo pessoal do próprio professor cooperante fornecido por si mesmo à estagiária, Joaquim Oliveira nasceu na cidade de Braga em 1981. Iniciou os seus estudos musicais no trombone com o professor Alexandre Fonseca e de seguida, com o Professor Zeferino Pinto, no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga. É licenciado pela Universidade de Aveiro sob a orientação de Hugo Assunção e Jarret Butler. Durante a sua formação, teve a oportunidade de trabalhar com vários trombonistas de referência, dos quais se destacam Ricardo Casero, Joseph Alessi e David Taylor.

É membro fundador dos *Portuguese Brass*, com os quais se apresenta regularmente e integra os quadros da Banda Sinfónica Portuguesa com a qual alcançou o 1º Prémio no II *Certam Internacional de Bandes de Música Vila de La Sénia* – Espanha (2008) e o 1º Prémio (Concert Division) no *World Music Contest* em Kerkrade – Holanda (2011), com a mais alta classificação alguma vez atribuída. Já colaborou com a Orquestra de Câmara de Braga, Orquestra Sine Nomine (Lapa - Porto), Sinfonietta de Lisboa, Orquestra Sinfónica da Póvoa de Varzim, Orquestra das Beiras, Orquestra Sinfónica Portuguesa e Orquestra Sinfónica do Porto - Casa da Música e tem-se apresentado em formações de Música de Câmara das quais se destacam os concertos realizados com o Quinteto de Metais da Igreja da Lapa, o Ensemble Português de Trombones e os *Wild Bones Gang*. Atualmente, é professor de Trombone no Conservatório de Música de Porto desde 2005, tendo também lecionado em algumas escolas de Ensino Artístico Especializado como Academia de Música Valentim Moreira de Sá (atual Conservatório de Música de

Guimarães), Conservatório de Música de Felgueiras, Academia de Música de Vila Verde e Academia de Música José Atalaya.

Mais de uma dezena de alunos da sua classe prosseguiram estudos no ensino superior, tanto em Portugal como no estrangeiro, nomeadamente nas Universidades de Aveiro, Minho e Évora, na ESMAE e na Hochschule für Musik Freiburg. Alguns desenvolvem já a sua atividade profissional como docentes e músicos profissionais em diferentes instituições e orquestras. Os seus alunos também se destacaram e continuam a destacar-se em concursos nacionais e internacionais, com prémios obtidos no Concurso Internacional de Sopros Terras de la Salette, Concurso Internacional de Trombone de Castelo de Paiva, Concurso Jovem dos Conservatórios Oficiais de Música (CJ.COM) e *Concours Les Musicales du Centre*.

Tem sido convidado a ministrar *masterclasses* em escolas oficiais de música e instituições de promoção da atividade cultural, quer a título individual quer no âmbito da sua presença nos *Portuguese Brass*. Por outro lado, também vem desenvolvendo festivais e *masterclasses* internacionais, em colaboração estreita com outros trombonistas portugueses, como Bart Cleassens e Martin Schippers (Países Baixos), Mark Hampson (Inglaterra) Petur Eriksson (Islândia), Håkan Björkman (Suécia), Csaba Wagner, Atila Sztán, Balázs Zsakszon, Csaba Benkze (Hungria), Francisco Rosário Veja (Porto Rico), Lars Karlin (Dinamarca), Joseph Alessi (EUA) e Frabice Millischer (França). Foi impulsionador e membro fundador da recente Associação Portuguesa do Trombone.

Pela observação direta da estagiária, tanto durante o estágio como no seu longo percurso enquanto aluna do professor Joaquim Oliveira, destaca a maneira assertiva como se relaciona e trabalha com cada criança/jovem. Há grande preocupação com o detalhe e com a preocupação em orientar e direcionar de forma exemplar.

Trata-se de um professor extremamente dedicado a cada aluno, que procura sempre extrair o melhor deles. Para tal, adapta o seu método de ensino e define caminhos personalizados, garantindo os melhores resultados possíveis.

O professor procura sempre que haja um ótimo clima dentro da sala de aula através da melhor relação possível para com o aluno. Utiliza um vocabulário muito positivo e de reforço constante para apoiar e tentar ao máximo que o aluno se sinta motivado a tocar cada vez melhor e ao mesmo tempo despertar e desenvolver o prazer em aprender e concretizar as várias etapas da sua aprendizagem. Além disso, tem sempre uma postura

muito descontraída, principalmente com os alunos mais novos, para que se sintam mais à vontade.

Como cada aluno é diferente, o seu tempo de atenção e de capacidade para entender e perceber o que o professor diz são muito diferentes, o professor controla e adapta às situações. Sabe quando não deve “obrigar” para que o aluno faça bem alguma coisa e percebe também quando deve fazer o contrário, isto é, acredita que o aluno é capaz e não desiste até que faça bem. Também é capaz de reconhecer quando um aluno mais pequeno/novo está cansado de tocar devido ao peso do trombone e, por isso, opta por exercícios a cantar ou a bater o ritmo com palmas. Por outro lado, também sabe quando é bom para o aluno trabalhar a força muscular, ficando mais tempo a tocar para que se torne cada vez mais fácil pegar e suportar fisicamente o instrumento.

Em forma de síntese, o Professor Joaquim Oliveira é um mestre na área do ensino do instrumento, preenche, de uma forma exemplar, os requisitos quer na vertente pedagógica quer na vertente dos conhecimentos e do domínio do instrumento. Revela uma preocupação constante com os alunos na sua formação integral, ou seja, não só pretende desenvolver o conhecimento, a aprendizagem de uma forma perfeccionista, mas também desenvolver o respeito, a interação e a integração com o outro, enquanto cidadão.

3.2. Aulas assistidas

Neste capítulo dedicado às aulas assistidas/observadas será descrita a metodologia que o professor cooperante utiliza nas suas aulas. Ou seja, através da sua planificação, verifica-se como as aulas são divididas e o que procura trabalhar em cada uma destas partes. Além disso, é apresentado os materiais didáticos que são utilizados respeitando os métodos e as peças, seguindo o seu trajeto de uma forma gradual, começando na iniciação até ao ensino secundário ou até mesmo aqueles métodos que irão ser utilizados por um trombonista ao longo de todo o seu percurso profissional.

3.2.1. Planificação

As aulas lecionadas pelo professor cooperante são organizadas em várias secções, cada uma com objetivos específicos. É importante destacar que cada aluno recebe atenção individualizada, adaptada às suas maiores dificuldades. Apesar de cada secção apresentar métodos distintos de trabalho, elas podem cruzar-se e complementar-se entre si. A planificação base das aulas é a seguinte:

1- Aperfeiçoamento da parte técnica do instrumento

Nesta fase inicial da aula, o professor realiza exercícios de aquecimento e técnicos. Podendo ser a cantar, no bocal a fazer *buzzing*¹ ou a tocar, através de escalas, variações de ritmos, diferentes articulações ou a utilização de métodos próprios, como serão exemplificados posteriormente.

2- Aperfeiçoamento da parte interpretativa do instrumento

Após a primeira secção, o professor realiza o trabalho com a ajuda de estudos, tanto técnicos como melódicos, mas sempre com a intenção de fazer música e de interpretar o que está escrito, ajudando a completar o trabalho da parte técnica do instrumento. No entanto, nesta secção, destaca-se o trabalho de peças tanto a nível musical individual como no ensaio com piano, onde é possível trabalhar outros tantos parâmetros muito importantes da música em conjunto.

3- Reflexão

No final da aula, o professor faz uma pequena reflexão sobre o trabalho realizado e apresentado durante a aula. Além disso, o professor dialoga com o aluno sobre os principais pontos a ter em atenção quando estiver a estudar em casa e o que deve fazer para melhorar e atingir os seus objetivos. Alerta também sobre os estudos e as peças que devem ser trabalhados em casa e de que forma.

¹ O *buzzing* consiste na vibração dos lábios, podendo ser realizado apenas com os lábios ou com a utilização do bocal. Trata-se de uma técnica que exige força e controlo muscular, sendo fundamental manter os cantos dos lábios firmes, enquanto o centro permanece mais livre, de modo a facilitar a vibração. O termo *buzzing*, em português, significa “zumbido”, “zumbir”, “zunido” ou “zunir” (Santos, 2016, pp. 44–45).

3.2.2. Objetivos específicos

Durante as várias secções da aula, são desenvolvidos diversos aspetos fundamentais que contribuem para a formação global do trombonista. Embora os objetivos sejam transversais ao longo do processo de aprendizagem, cada secção da aula permite focar o trabalho em áreas específicas, otimizando o desenvolvimento técnico, musical e pessoal do aluno.

Na primeira secção da aula, o enfoque recai sobre aspetos técnicos essenciais ao domínio do instrumento. Os objetivos principais são: adotar uma postura corporal e instrumental correta, bem como melhorar a coordenação que existe entre todas as partes do corpo. Trabalha-se a otimização da técnica de manipulação da vara, especialmente no que respeita à velocidade e precisão. São ainda trabalhadas competências como a coordenação entre língua, ar e vara, para a execução dos diferentes tipos de articulação, o aperfeiçoamento da afinação e a melhoria da qualidade e projeção sonora. Para que o conhecimento e domínio dos diferentes registos do trombone seja cada vez melhor e haja um aumento progressivo em toda a sua extensão quer para os agudos quer para os graves. Paralelamente, é promovido o desenvolvimento progressivo da velocidade e regularidade da pulsação, através da integração sistemática do metrónomo no estudo diário, para aumentar a destreza técnica no instrumento. Esta fase contempla ainda o domínio das escalas maiores e menores, respetivos arpejos, escalas de tons inteiros e a escala cromática. Existe ainda a identificação da embocadura ideal para cada aluno, que não é necessariamente a mesma, pois cada um tem uma fisionomia diferente.

A segunda secção é dedicada ao desenvolvimento de capacidades expressivas e interpretativas. Aqui, fomenta-se o aumento da concentração, o uso criterioso do vibrato como recurso expressivo e o desenvolvimento do sentido de frase e do fraseado musical. São igualmente trabalhados a compreensão das estruturas das obras e a distinção das dinâmicas dentro de uma frase havendo momento de tensão e distensão. Os alunos são incentivados a criar variações dentro das frases musicais, a improvisar de forma elementar em diversos estilos e a interpretar diferentes formas, estilos e caracteres do repertório, desde barroco, passando pelo clássico e romântico e até obras de estilo, nomeadamente jazzísticas. Esta fase implica ainda a consolidação dos parâmetros de execução musical: dinâmica, timbre, articulação, pulsação, sentido de frase e ataque, com um foco na sua aplicação segura, consciente e criteriosa que foi anteriormente desenvolvida.

A terceira secção da aula visa fomentar a autonomia e a capacidade de organização dos alunos no seu estudo individual. Pretende-se que os alunos utilizem as aulas como referência para o trabalho autónomo em casa, promovendo a independência na realização de tarefas e a capacidade de resolver problemas de forma organizada. Desenvolve-se igualmente o pensamento crítico em torno do conceito de performance e a capacidade de realizar autoavaliações, potenciando o autoconhecimento e a autoestima. São também incentivados a memorizar as obras do seu repertório e a desenvolver uma capacidade crítica fundamentada relativamente às interpretações musicais que produzem ou escutam.

Paralelamente ao desenvolvimento técnico e artístico, existem comportamentos esperados por parte dos alunos que, embora não diretamente ligados à prática musical, são determinantes para o bom funcionamento do processo de ensino-aprendizagem. Destaca-se, neste âmbito, o desenvolvimento de competências relacionadas com o saber estar. No domínio da responsabilidade, espera-se que os alunos demonstrem organização e método de trabalho, interesse, empenho e iniciativa, assim como uma atitude adequada em público e uma apresentação cuidada do material necessário para as aulas. É igualmente valorizado o esforço contínuo para melhorar e aprender. Quanto ao respeito e cumprimento de regras, os alunos devem pautar-se pela assiduidade e pontualidade, conhecer e respeitar as normas de funcionamento da escola e interagir com respeito, tolerância e espírito de cooperação com colegas, professores e demais membros da comunidade educativa. A adoção de comportamentos adequados em contextos de partilha e colaboração é, também, fundamental para a construção de um ambiente de aprendizagem saudável e produtivo.

3.2.3. Material didático

3.2.3.1. Métodos:

Para o nível de preparatório, primário, ou para iniciantes o professor Joaquim utiliza principalmente os seguintes métodos:

Great Composer e Fundamentals, James Curnow

Great Composer e Fundamentals são dois livros editados por James Curnow que são utilizados para trombone, fagote e eufónio devido a se encontrarem na clave de fá quarta linha. Estes livros fazem parte da coleção chamada *Great Foundations*. São dedicados aos primeiros anos de aprendizagem/ensino do trombone. Estes livros têm

acompanhamento áudio em CD, que o professor fornece aos pais das crianças para os auxiliarem no estudo em casa, que serve de apoio e motivação para o estudo individual, simulando a presença de outros músicos.

Fundamentals destaca a importância e o prazer de fazer música em conjunto, mesmo quando se pratica sozinho em casa. A expectativa deste método é que traga satisfação e prazer musical aos alunos.

São dados alguns conselhos para tirar o melhor proveito do método:

- Começar por trabalhar os temas sem o CD até se sentir confortável com a interpretação;
- Escolher uma boa fonte sonora para ouvir bem o CD e melhorar a precisão;
- Trabalhar o ritmo lendo primeiro a partitura, depois tocando, repetindo sempre que houver dificuldades e só de seguida tocar com o CD;
- À medida que se avança na aprendizagem, as peças tornam-se mais difíceis, por isso é importante seguir a ordem do método.

O livro *Great Composers* é um método pensado para tornar o estudo musical mais motivador e interativo. O principal objetivo deste livro é desenvolver a prática musical através da interpretação de peças de compositores consagrados, promovendo o sentido de trabalho em grupo, rítmico e da expressividade. As peças estão organizadas de forma progressiva, com dificuldade crescente, permitindo ao aluno evoluir técnica e musicalmente. Além disso, o livro fornece dicas práticas sobre como estudar (idênticas às do livro anterior): começar sem o CD, ouvir com atenção, usar ar suficiente, trabalhar o ritmo separadamente e ir avançando passo a passo. O método estimula também a realização de pequenas performances com acompanhamento, tornando o estudo mais dinâmico e envolvente (Curnow, 2000, p. 3).

James Curnow nasceu em Port Huron, no estado do Michigan, e cresceu em Royal Oak, também no Michigan. A sua formação académica foi realizada na Wayne State University (em Detroit, Michigan) e na Michigan State University (em East Lansing, Michigan), onde estudou eufónio com Leonard Falcone e direção com o Dr. Harry Began.

James Curnow tornou-se um dos compositores mais prolíficos do mundo para bandas de concerto, bandas sinfónicas e orquestras de sopro. Foi contratado para compor mais de cem obras para bandas e diversos ensembles. As suas obras publicadas ultrapassam atualmente as quatrocentas, com uma média anual de oito a dez encomendas, das quais pelo menos quatro, são obras de grande envergadura. A música de Curnow é executada em todo o mundo (Curnow, 2000, p. 3).

O seguinte método também é utilizado para iniciantes, mas por norma, aqueles que conseguem desenvolver as habilidades mais facilmente devido à sua divisão, por lições.

***Look, Listen and Learn*, Philip Sparke**

Este método também é utilizado para iniciantes, mas por norma, aqueles que conseguem desenvolver as habilidades mais facilmente devido à sua divisão, por lições, cada uma organizada em duas páginas. Em cada lição é introduzido um novo elemento, garantindo uma progressão contínua e gradual no processo de aprendizagem da criança. Por exemplo, na primeira lição são trabalhadas apenas três notas, sendo que novos conteúdos, como a introdução de outra nota ou de um novo ritmo, vão sendo acrescentados nas lições seguintes.

Cada lição inclui ainda um exercício de memorização e de exploração de sons ou ritmos, apoiado pelo recurso ao áudio de *playalongs*. Existe também espaço dedicado à improvisação, permitindo que o aluno desenvolva a sua criatividade musical de forma orientada. Outro aspeto relevante é a presença de melodias conhecidas das crianças ao longo do livro, o que constitui um fator de grande importância para estimular o interesse, a motivação e o prazer pela prática musical (Sparke, 2022).

Já direcionado para o ensino básico, o professor utiliza os seguintes métodos:

***Forty Progressive Etudes for trombone*, Sigmund Hering**

Sigmund Hering foi trompetista da Orquestra da Filadélfia e foi o professor de trompete mais influente da América em meados do século XX. Este método já contém estudos relativamente maiores, em que cada um pode trabalhar algo mais em específico, como algum tipo de articulação específica, ou passagens mais técnicas e rápidas. São ótimos para desenvolver a concentração e o foco, devido a serem estudos grandes (Fischer, 2024).

***55 Phrasing Studies for Trombone*, Jaroslav Cimerá**

Por outro lado, o *55 Phrasing Studies for Trombone* de Jaroslav Cimerá é um método com estudos melódicos, mas com forte componente rítmica também, com o objetivo de aperfeiçoar o domínio da execução de *legattos* naturais. É um método que já não se publicava, mas em 2019 foi relançado por Cory Mixdorf, Cherry Classics Music e Alfred Music. Estes estudos curtos para músicos intermédios são o veículo perfeito para ensinar as lições básicas de fraseado aos jovens músicos. Cimerá foi um músico extraordinário, trombonista, compositor e arranjador que teve um grande impacto na vida cultural da região de Chicago na primeira metade do século XX. A prática cuidadosa destes estudos proporcionará grandes benefícios musicais aos trombonistas (Cherry Classics Music, 2025).

***40 Progressive Studies*, Tyrrell**

O *40 Progressive Studies*, de Tyrrell, é um método direcionado sobretudo para alunos do ensino do 3º ciclo. O livro reúne estudos de caráter técnico e rítmico, que apresentam um nível de dificuldade progressivo ao longo do livro. Cada estudo ocupa uma página completa, o que exige dos alunos uma elevada capacidade de concentração para conseguirem interpretá-lo até ao final, mantendo a qualidade musical e evitando erros de execução (Tyrrell, 2016).

***Arban, método completo para trombone e eufónio*, Arban**

O *Arban* é um método de referência que aborda sobretudo questões de ordem técnica, sendo geralmente introduzido a partir do sexto ou sétimo ano de escolaridade, acompanhando o trombonista ao longo de toda a sua vida musical. A versão mais recente foi adaptada por Joseph Alessi e Dr. Brian Bowman, e editada por Wesley Jacobs, sendo destinada a trombonistas e eufonistas, embora tenha igualmente sido adaptada a outros instrumentos de metais, nomeadamente o trompete (Arban, 2002).

A origem do método remonta ao século XIX por Arban, trompetista francês e professor no Conservatório de Paris, publicou a sua célebre *Arbans Complete Conservatory Method*. Esta obra tornou-se um marco na pedagogia dos metais, sendo

considerada, até hoje, uma das bases fundamentais para a formação técnica e musical dos instrumentistas de sopro da família dos metais (Arban, 2002, pp. 8-9).

Trata-se de um método essencial para o desenvolvimento do som e da sua projeção, bem como para o aperfeiçoamento rítmico. A sua organização em diferentes secções permite trabalhar aspetos específicos, como estudos dedicados a galopes, sínkopas ou outras combinações rítmicas (por exemplo, colcheia seguida de duas semicolcheias). Inclui ainda exercícios de flexibilidade, escalas, arpejos e estudos de articulação, abrangendo praticamente todas as áreas fundamentais da técnica instrumental.

Desta forma, os músicos podem concentrar-se nas suas principais dificuldades e superá-las progressivamente, consolidando competências técnicas e musicais que serão utilizadas ao longo de todo o percurso artístico. A longevidade e atualidade do *Arban* confirmam-no como um método incontornável, que alia tradição pedagógica a uma aplicabilidade prática intemporal.

***Melodious Etudes for Trombone*, Rochut**

Tal como o método anterior, o chamado *Rochut* ou *Bordogni*, como é frequentemente designado no meio musical, constitui um recurso pedagógico essencial no estudo do trombone. Este livro é uma coleção de *120 Estudos melódicos para Trombone* que resulta da adaptação dos *Vocalises* do tenor italiano Marco Bordogni (1789–1856), selecionados e transcritos por Joannès Rochut (1881–1952). Bordogni, cantor de ópera e professor no Conservatório de Paris, foi reconhecido pela sua musicalidade, simplicidade melódica e expressividade vocal. Os seus *Vocalises* foram concebidos como estudos de canto e rapidamente se tornaram referência para o desenvolvimento do fraseado e da expressividade musical. Já Rochut, trombonista francês e também professor do Conservatório de Paris, adaptou-os para trombone em 1928, criando aquela que viria a tornar-se uma das obras fundamentais do repertório pedagógico do instrumento (Conde, 2019, pp. 141-142).

Este método é habitualmente introduzido por volta do sexto ano escolar e, tal como o *Arban*, acompanha o trombonista ao longo de toda a sua vida artística. A sua importância é tal que foram criados recursos complementares, como *playalongs* de piano para cada estudo, permitindo uma execução mais musical e expressiva. Existe ainda uma versão em dueto para trombones: a primeira voz corresponde fielmente ao estudo original,

enquanto a segunda voz acrescenta ornamentos e linhas complementares, enriquecendo a experiência interpretativa e estimulando a prática em conjunto.

Os estudos de Rochut são amplamente reconhecidos pelo seu contributo no desenvolvimento do fraseado e da expressividade, na exploração das dinâmicas, na consolidação do controlo sonoro e na expansão do registo do instrumento. Para além disso, muitos professores incentivam a prática dos exercícios não apenas na clave de fá, como foram originalmente escritos, mas também transpostos para a oitava abaixo, bem como na clave de dó (quarta linha) e respetiva oitava inferior. Este processo assegura um trabalho abrangente em todos os registos do trombone, promovendo a versatilidade técnica e expressiva do instrumentista nos diversos registos.

A sua utilização contínua atesta a sua relevância universal e a sua eficácia no desenvolvimento de músicos completos, capazes de unir técnica instrumental sólida a uma interpretação musical expressiva e natural.

3.2.3.2. Peças:

1st Recital Series

1st Recital Series é um dos primeiros métodos de peças destinado a crianças que é utilizado pelo professor Joaquim, sendo utilizado ainda durante o ensino preparatório, com o objetivo principal de desenvolver a musicalidade e o sentido de frase desde as etapas iniciais da aprendizagem. Trata-se de uma coleção de solos cuidadosamente organizada, que abrange diferentes níveis de dificuldade, desde o muito fácil até ao nível intermédio inicial, permitindo uma progressão gradual e ajustada às capacidades dos alunos.

O livro inclui um CD de *playalong*, em que cada peça surge gravada em duas versões: uma com o acompanhamento apenas em piano e outra com piano e trombone. Esta segunda versão facilita o processo de estudo, na medida em que os alunos têm a possibilidade de ouvir uma interpretação profissional no mesmo instrumento, servindo de modelo sonoro para a sua própria execução. O facto de as gravações serem realizadas por músicos profissionais confere às faixas uma elevada qualidade artística e realismo, tornando-as um recurso motivador e eficaz no desenvolvimento interpretativo.

O repertório apresentado neste livro combina composições originais de conceituados compositores contemporâneos com arranjos de grandes clássicos, num total de doze solos criteriosamente selecionados. Entre eles encontram-se: *Anthem* (Hannickel), *Autumn Leaves* (Court), *Bagatelle* (Hannickel), *Copper and Zinc* (Lindsay), *Crabapple Crossing* (Lindsay), *Excursion* (Johnson), *Hungarian Dance nº 5* (Brahms/Curnow), *In a French Café* (Hannickel), *Procession of Honor* (Johnson), *Rozinante* (Hannickel), *Shadows of the Past* (Hannickel) e *The Water is Wide* (Traditional/Alan) (*1st Recital Series*, 2002).

Deste modo, o *1st Recital Series* constitui não apenas um meio para introduzir os alunos à performance de solos com acompanhamento, mas também uma ferramenta pedagógica essencial para estimular a expressividade, a interpretação e o prazer de fazer música desde os primeiros anos de estudo.

Kendor Recital Solos

O *Kendor Recital Solos* é um método direcionado sobretudo a alunos do segundo ciclo, inserindo-se no mesmo gênero do *1st Recital Series*, mas apresentando já um nível de exigência superior. A obra reúne dez peças a solo para trombone, com acompanhamento de piano, permitindo ao aluno aprofundar as suas competências interpretativas e consolidar a experiência performativa em contexto acompanhado (Kendor Music, 2025).

Embora este método inclua faixas de *playalong*, a sua prática efetiva é geralmente realizada com a colaboração do professor acompanhador de piano, reforçando assim a importância da interação direta entre intérprete e pianista. Muitas das peças que integram este volume foram publicadas como obras individuais e encontram-se listadas em diferentes repertórios de concursos, o que demonstra a sua relevância e reconhecimento pedagógico.

As peças apresentadas são: *Great Scott*, *So Little Time*, *Winter Carousel*, *Pastorale*, *Turnabout*, *The Sailor's Song*, *Timepiece*, *Shadows*, *The Proud Oak* e *Polovetzian Dance*.

O *Kendor Recital Solos* constitui, assim, um recurso fundamental para a progressão técnica e expressiva do trombonista em formação em práticas performativas mais exigentes.

Cool Trombone

O *Cool Trombone*, de Jérôme Naulais, é um método destinado a alunos do ensino básico, sendo habitualmente introduzido a partir do sexto ano de escolaridade. A obra reúne um conjunto diversificado de peças concebidas para desenvolver a musicalidade, a expressividade e a capacidade interpretativa dos jovens trombonistas. O repertório apresentado é o seguinte: *Le Jardin sur la Lagune* (J. Naulais), *Aquarium* (P. Proust), *Le Voyage d'Hadrien* (A. Crépin), *Au Fond des Bois* (J. Naulais), *Des Hortensias sous la Pluie* (D. Dondeyne), *Pallas* (K. Tanaka), *Habanera Nocturne* (S. Pelégri), *Greensleeves* (tradicional), *Le Diamant Bleu* (J. F. Basteau), *Scènes du Far-West* (P. Proust), *Old and New Folk Songs* (M. Hegenhauser) e *Swing for Brass* (T. Muller).

O autor da obra, Jérôme Naulais (1951), é uma figura de referência no panorama musical francês, reconhecido como trombonista, pedagogo e compositor. Formou-se no Conservatório de Paris, onde obteve o primeiro prémio em solfejo (1970) e em trombone (1971). A sua carreira como intérprete incluiu passagens por orquestras de relevo, como a Orchestre National d'Île-de-France e a Orchestre Colonne, e desde 1976 integra o *Ensemble Intercontemporain* como trombone solista. Paralelamente, desenvolveu uma intensa atividade pedagógica em escolas e academias, tanto em França como internacionalmente e uma prolífica carreira como compositor, com obras interpretadas em todo o mundo. A sua produção também inclui música de câmara, orquestra e banda sinfónica, destacando-se igualmente pelo contributo para a literatura pedagógica do trombone através da criação de métodos e estudos de referência (Martin Musique, 2025).

O *Cool Trombone* insere-se precisamente nesse contributo pedagógico de Naulais, oferecendo aos jovens instrumentistas um repertório variado que alia a componente técnica ao desenvolvimento artístico promovendo a expressividade musical desde as etapas iniciais da formação.

3.2.4. Reflexão sobre as aulas assistidas

As aulas observadas constituíram uma oportunidade valiosa para analisar a forma como o professor cooperante atua em diferentes contextos e perante alunos de diversos níveis. Ficou evidente a sua experiência, intuição e domínio na transmissão de conhecimentos, sempre acompanhados de *feedback* construtivo. Demonstrou ainda uma

atenção particular à individualidade de cada aluno, adaptando a organização das aulas às necessidades específicas de cada um.

Deste modo, os exemplos pedagógicos do professor Joaquim Oliveira revelaram-se fundamentais não só para a futura carreira da estagiária enquanto docente, mas também para o seu crescimento pessoal. Paralelamente, a observação das suas aulas proporcionou um espaço de reflexão e a possibilidade de adquirir novas estratégias e metodologias pedagógicas.

3.3. Aulas lecionadas na PES

Para além de assistir às aulas ministradas pelo professor titular, a aluna estagiária participou na Prática de Ensino Supervisionada, lecionando aulas a alguns alunos sob sua supervisão.

Neste capítulo, serão apenas expostas três aulas lecionadas pela estagiária, nomeadamente uma aula a um aluno de cada nível de ensino, ou seja, um do preparatório, um do básico (3º ciclo) e para terminar a aula lecionada a uma aluna do ensino secundário. As aulas seguiram o trabalho do professor cooperante e com o mesmo foco de trabalho aplicando os melhores ensinamentos.

3.3.1. Aluno A, Preparatório, 4º ano

Com os alunos do nível preparatório, nem sempre é realizado um momento inicial de aquecimento, uma vez que, frequentemente, os próprios estudos funcionam como tal. Contudo, na aula em questão, solicitei ao aluno que executasse a escala de Si bemol maior, inicialmente em notas longas e, posteriormente, numa sequência de três sons (Si bemol - Dó - Ré - Dó - Si bemol), repetindo esta estrutura a partir de todos os graus da escala. O aluno iniciou a tarefa de forma demasiado rápida, o que comprometeu a definição das notas e a qualidade do som produzido. Perante esta situação, orientei-o no sentido de tocar mais devagar e de prolongar a duração das notas. O mesmo procedimento foi aplicado à escala de Dó maior que se executou de seguida.

Relativamente ao trabalho de casa, o aluno tinha preparado o exercício n.º 56 do método *Look, Listen and Learn*. Comecei por pedir-lhe que o executasse com o apoio do *playalong* mas, devido a algumas dúvidas ao ser executado, solicitei-lhe que cantasse

utilizando o nome das notas. Em seguida, pedi-lhe que repetisse a cantar, associando com as posições no trombone. Apesar de ter cometido apenas um erro no final, foi necessário repetir até conseguir realizar esse trecho corretamente. Questionei-o se sabia identificar o que estava a fazer de incorreto, ao que respondeu afirmativamente. Repetimos o exercício com *playalong*, tendo o aluno conseguido executar corretamente duas vezes consecutivas.

Passámos, então, ao exercício seguinte, que iniciámos a cantar acompanhado com o *playalong*. Neste momento, chamei a atenção do aluno para questões de afinação, cantando para o auxiliar, uma vez que ele tendia a perder-se. Mais tarde, ao solicitar que tocasse o exercício, questionei se acreditava poder executá-lo corretamente e sem depender da sorte. O aluno respondeu com entusiasmo dizendo que sim e tocou quase sem erros, apresentando apenas uma falha. Como não conseguiu identificar o erro, expliquei-lhe o erro que estava a acontecer: a dificuldade relacionada com a coordenação da vara, que se antecipava comparando com o tempo correto da mudança de nota. Para corrigir, propus exercícios direcionados à coordenação e ao controlo do movimento da vara, bem como ao aperfeiçoamento do som, de modo a evitar que as notas se abrissem ou apresentassem irregularidades.

De seguida, abordamos o exercício n.º 58, que o aluno cantou com o *playalong*, enquanto eu executava a parte correspondente no trombone. Nesta fase, o professor cooperante interveio, corrigindo uma questão rítmica que o aluno realizava incorretamente. Posteriormente, o aluno tocou o exercício e concentrei-me em garantir que a interpretação rítmica estivesse correta, conforme a orientação do professor cooperante. Contudo, surgiram problemas relacionados com a emissão do som, que se tornava pouco agradável, além de prolongar as notas para além do valor indicado, invadindo as pausas. Para corrigir, solicitei que cantasse e batesse palmas, de forma a interiorizar que, no momento da pausa, ou seja da palma, já não poderia estar a cantar ou a prolongar a nota, tal como deveria acontecer no trombone.

No exercício seguinte, pedi-lhe novamente para cantar com o *playalong* mas, devido às dificuldades apresentadas, tive de o acompanhar novamente a cantar. Depois toquei no trombone enquanto o aluno cantava, permitindo-lhe manter uma pulsação mais estável. Seguidamente, o aluno voltou a cantar e a executar as posições no trombone, com *playalong* e comigo a tocar simultaneamente. Dediquei especial atenção a algumas

passagens em que persistiam dúvidas, trabalhando-as através de sucessivas repetições de solfejo até que ficassem quase memorizadas.

Durante toda a aula, utilizei um vocabulário positivo e encorajador, uma vez que o aluno demonstrava grande motivação e respondia bem a este tipo de abordagem. Recorri também a comentários com algum humor, como forma de manter a sua atenção e entusiasmo.

A aula terminou com a indicação do trabalho para casa, explicando que deveria seguir uma sequência metodológica para o estudo: primeiro cantar com o *playalong*, depois cantar associando as posições no trombone e, por fim, executar no próprio instrumento sem e com *playalong*.

Este foi, ao longo de todo o ano letivo, um aluno dedicado, empenhado e sempre disponível para aprender mais. Demonstrou curiosidade, interesse genuíno pelas aulas e uma atitude proativa na consolidação dos conteúdos. Revelou ainda responsabilidade nas suas tarefas e abertura para receber orientações, evidenciando um compromisso constante com a sua evolução musical.

3.3.2. Aluno B, Ensino Básico, 3º ciclo, 8º ano

De seguida, será descrita uma aula de um aluno do nível básico, cujo objetivo principal foi preparar o trabalho das peças que o aluno iria apresentar na prova final. Iniciou-se com um aquecimento breve, mas eficaz. Começamos com notas longas, de modo a privilegiar a qualidade do som e a garantir a utilização adequada da coluna de ar. Seguidamente, realizaram-se exercícios de flexibilidade lenta, com o propósito de melhorar a ligação entre os harmónicos e, simultaneamente, reforçar a consistência do ar mesmo durante as mudanças de registo.

Após esta fase, trabalhei com o aluno exercícios de escalas, orientados para o desenvolvimento da técnica e da afinação. Iniciámos com uma pulsação lenta, percorrendo todas as escalas, e progressivamente aumentamos a velocidade, de forma a preparar as passagens rápidas que viriam a surgir nas peças. A articulação foi, também, um aspeto trabalhado nesta etapa, exigindo que fosse mais marcada e clara.

Prosseguiu-se, então, para o estudo da peça *Fantasy for Trombone* de James Curnow. O trabalho iniciou-se com o solfejo da secção tecnicamente mais exigente, de modo a verificar se o aluno tinha consciência das notas que iria executar. Começámos com uma pulsação mais baixa e fomos aumentando gradualmente a velocidade, até o aluno ser capaz de solfejar a secção a um andamento superior ao que posteriormente iria tocar no trombone. Na fase seguinte, o aluno aplicou no instrumento o trabalho realizado em solfejo, integrando também as competências desenvolvidas no aquecimento, nomeadamente no domínio das escalas, uma vez que a passagem em estudo é fortemente baseada em padrões de escalas. Nesta parte, a precisão e a clareza rítmica foram aspetos essenciais.

Um dos problemas mais evidentes consistia no facto de o aluno criar irregularidades no ar durante as notas longas, o que prejudicava a fluidez e a lógica do fraseado. Para corrigir este aspeto, solicitei-lhe que mantivesse um fluxo de ar contínuo, sem oscilações, descansando apenas no final da frase. Como exercício auxiliar, trabalhou-se a emissão do ar fora do instrumento, com articulação, soprando para as costas da mão, de forma a sentir a pressão e a direção correta do fluxo de ar.

Outro aspeto a corrigir foi a articulação, que carecia de maior definição. O aluno tinha tendência para acelerar, comprometendo a clareza da articulação e sonora, pelo que foi necessário reduzir o andamento, garantindo a precisão de cada nota. Trabalhou-se também a distinção entre ligados naturais e ligados de língua, assegurando que ambos apresentassem a mesma qualidade sonora e evitando a ocorrência de glissandos indesejados.

Paralelamente, foi-lhe solicitado que desse a devida importância a todas as notas, evitando encurtá-las. Recordei-lhe que cada nota, independentemente da sua duração, tem um papel fundamental no discurso musical. Relativamente às dinâmicas, o aluno foi orientado a respeitar as indicações da partitura, realizando os diminuendos apenas quando indicados e direcionando cada frase musical para o seu ponto auge e culminante.

Durante cerca de 30 minutos, o foco foi exclusivamente colocado nesta secção rápida da peça, uma vez que a parte inicial já havia sido trabalhada na aula anterior com o professor titular. Ao longo da sessão, fui propondo pequenos ajustes progressivos, os

quais foram sendo incorporados pelo aluno com resultados visíveis, culminando numa evolução positiva ao final da aula.

No decorrer do ano letivo, este aluno revelou uma melhoria significativa tanto a nível técnico como na qualidade do som. Demonstrou-se sempre empenhado, recetivo às correções e disposto a aplicar imediatamente as orientações recebidas, procurando autonomamente a melhor forma de concretizá-las.

3.3.3. Aluna C, Ensino Secundário, 12º ano

A aluna do nível secundário teve uma aula caracterizada por um ambiente calmo e produtivo. Iniciámos com um aquecimento sereno, recorrendo a notas longas e glissandos, complementados com exercícios de flexibilidade lenta que abrangeram todo o registo do trombone. O trabalho começou num registo confortável e foi sendo gradualmente expandido para as tessituras mais agudas e mais graves.

De seguida, prosseguimos para exercícios de carácter mais técnico, centrados em articulações marcadas e na execução de escalas em diferentes formas e estruturas. O objetivo principal foi garantir uma articulação clara e uniforme, assegurando que todas as notas fossem produzidas com a mesma qualidade e consistência.

Posteriormente, trabalhámos alguns exercícios do método *Arban*, com o intuito de reforçar a articulação, a projeção sonora e a clareza da emissão, procurando sempre um som limpo, equilibrado e musicalmente expressivo.

Após esta fase, regressamos a um trabalho de maior serenidade, focando-nos no estudo número 6 do *Rochut*. Este estudo apresenta algumas particularidades técnicas, nomeadamente a alternância entre galopes e tercinas, que frequentemente induz os músicos a antecipar a última semicolcheia do galope, resultando numa interpretação “atercinada”. Por este motivo, dedicamos especial atenção à execução correta e precisa do ritmo, mantendo simultaneamente a musicalidade e a qualidade dos ligados.

O estudo foi inicialmente realizado tal como se encontra escrito, mas também transposto para a clave de dó na quarta linha, tanto na sua oitava original como na oitava inferior. Nestas últimas versões em clave de dó, a execução foi feita apenas até metade

do exercício. Foi ainda solicitado à aluna que, em estudo autónomo, realizasse o mesmo exercício também na clave de fá, explorando a oitava inferior, desta vez em todo o estudo.

Estava previsto o trabalho da *Ballade*, de Bozza, mas devido ao tempo disponível, apenas se abordou a secção inicial da obra. Ainda assim, foi possível dedicar atenção a aspetos essenciais como a ligação entre notas e a coerência das frases musicais, assegurando que cada uma tivesse um início e um fim definidos. Foi igualmente reforçada a importância de “cantar para o trombone”, de forma a privilegiar a fluidez, a expressividade e a naturalidade da interpretação.

Esta aluna revelou-se extremamente dedicada e motivada, demonstrando um forte compromisso com o estudo do trombone, devido ao seu desejo de prosseguir estudos superiores na área. Ao longo do ano, participou em diversas experiências enriquecedoras, incluindo aulas abertas e provas de acesso no estrangeiro, o que contribuiu significativamente para o seu crescimento artístico e pessoal. Evidenciou uma evolução notória tanto ao nível técnico como interpretativo, revelando maior maturidade musical, autonomia no estudo e uma atitude de constante superação. O seu empenho e entusiasmo refletiram-se de forma clara na qualidade do seu desempenho e na solidez da sua preparação artística.

3.3.4. Reflexão sobre as aulas lecionadas

A Prática de Ensino Supervisionada constituiu uma oportunidade fundamental para aplicar, em contexto real, os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do Mestrado em Ensino. Um dos aspetos que considero mais positivo foi a proximidade de idades entre mim e os alunos, fator que contribuiu para a criação de um ambiente de confiança e conforto, facilitando a transmissão e a compreensão de novos conteúdos.

No decorrer das várias aulas que lecionei, percebi uma evolução significativa na minha capacidade de adaptação, nomeadamente na improvisação e na reformulação da planificação em tempo real, sempre que a situação o exigia. Este desenvolvimento foi amplamente favorecido pelo *feedback* constante do professor cooperante, tanto no final das aulas como durante a própria leção, quando se revelava pertinente, recordava ao aluno determinados conceitos já abordados anteriormente.

Tal como mencionado, as minhas planificações tiveram sempre como prioridade a continuidade da metodologia do professor cooperante. A nível pessoal, a preparação das planificações revelou-se uma ferramenta essencial para organizar o trabalho e antecipar possíveis desafios pedagógicos. No entanto, em diversas situações tornou-se necessário introduzir alterações à planificação inicial no próprio momento da aula, ajustando-a às necessidades reais dos alunos.

Concluo que a experiência proporcionada pelo Mestrado em Ensino de Música me dotou das competências e instrumentos pedagógicos necessários para assumir, com segurança e eficácia, a lecionação dos diferentes tipos de aulas abrangidos por este ciclo de estudos.

De seguida irá ser exposto o parecer do professor cooperante relativo ao segundo semestre da PES sobre a aluna estagiária:

Neste segundo semestre, a Francisca Firmino continuou a observar grande parte das aulas. Esteve sempre totalmente empenhada e envolveu-se profundamente com os alunos com os quais colaborou. Foi sempre uma agente facilitadora de um bom ambiente, propício à aprendizagem de todos os envolvidos. Sempre respeitosa, tranquila e segura, observou aulas de uma forma discreta e atenta, intervindo com assertividade e sentido de oportunidade.

Algumas das aulas foram orientadas por si, mas sempre com os objetivos programáticos definidos pelo professor cooperante. Nesses momentos foi sempre capaz de criar momentos de partilha saudáveis que foram sempre encarados pelos alunos como momentos motivadores e inspiradores. No que respeita à assiduidade e pontualidade, foi exemplar.

Dinamizou com grande entusiasmo uma atividade para alunos de iniciação de Trombone e Tuba, desenvolvendo atividades lúdico-pedagógicas de qualidade e interesse pedagógico.

3.4. Atividades não letivas desenvolvidas ao longo do ano letivo 2023/2024

As atividades realizadas ao longo do ano focam-se principalmente em audições escolares, realizadas e organizadas no e pelo próprio Conservatório de Música do Porto.

Nestas audições os professores inscrevem os seus alunos para permitir tocar e apresentarem-se em público. Além disso, as audições são ótimas para os alunos também se ouvirem uns aos outros, mesmo sendo alunos do mesmo instrumento, mas de professores diferentes e até mesmo de outros instrumentos. O professor Joaquim Oliveira tenta ao máximo que todos os alunos participem nestas audições, preferencialmente que cada aluno participe uma vez por período.

Além disso, o Conservatório também realiza diversos concertos de orquestra e de coro para as classes de conjunto terem oportunidade de se apresentarem. No primeiro período houve o Concerto habitual do aniversário do Conservatório, com o nome de “Concerto de Natal” e realizou-se dia 5 de dezembro na Sala Suggia na Casa da Música onde participaram a Orquestra Sinfónica, a Orquestra de Jazz, o Coro de Jazz e o Coro do Conservatório com cerca de 150 elementos, com alunos de diversos graus e regimes e o Coro de Pais e Encarregados de Educação, com direções do professor Paulo Carvalho e do professor Fernando Marinho.

Outro concerto que é realizado anualmente é o “Concerto de Reis”, realizado em janeiro na Igreja da Lapa, também com uma grande produção. A aluna estagiária juntou-se aos alunos para este concerto de forma a ajudar a orquestra de 3ºciclo de sopros. Foi um trabalho muito interessante, pois realizou os últimos ensaios e ensaio geral e pôde interagir com um aluno que assistia às suas aulas e também com um aluno do Professor Alcides. Pode dar-lhes algumas sugestões de articulações e dinâmicas de forma a responderem aos pedidos do Professor Avelino Ramos (maestro).

Durante o segundo período, realizou-se o Concurso da C.J.COM, destinado a alunos de Conservatórios Oficiais de Música, no qual um aluno do segundo ciclo foi selecionado para ir à final do Concurso no Algarve, a nível nacional, no qual obteve o 3º lugar.

No início de março, realizou-se o Concurso Interno, isto é um concurso organizado pelo próprio CMP, com o intuito de todos os alunos poderem participar, os valores de inscrição são simbólicos, facilitando a participação de todos. Além disso, o Concurso

Interno abrange todas as idades estando divididos em vários níveis do A ao E, do secundário ao preparatório e concorrem também pelo instrumento que tocam. Por exemplo, os metais concorrem todos juntos e as madeiras também, no entanto, há uma categoria exclusiva para canto e outra para piano, mas engloba todos os instrumentos de alguma forma. O professor cooperante tenta que todos os alunos possam concorrer, exceto se estiverem a trabalhar alguma coisa em específico, como embocadura ou que ainda sejam muito novos, isto é, aqueles que tocam há pouco tempo.

A estagiária foi assistir às provas eliminatórias do nível A, onde concorreu um aluno de trombone que tocou um estudo do Rochut, 1º andamento da *Sonatina para Trombone* de Castérède e *Piece in Eb* de Ropartz, a prova foi boa e bastante estável, todos os concorrentes passaram à final. Na prova final, este aluno ficou em primeiro lugar. Assistiu ainda aos níveis D e E, que apesar de serem para metais, apenas concorreram alunos de trombone de ambos os professores do Conservatório. Todos os alunos ficaram classificados entre o 1º e 2º lugares.

No dia 3 de maio, os professores de trombone realizaram uma audição de classe, na qual todos os seus alunos participaram. O principal objetivo desta atividade era juntar todos os alunos e poderem ouvir os colegas a tocar. Nas aulas seguintes, o professor Joaquim perguntou a cada aluno uma característica positiva dos outros alunos da mesma idade e/ou grau, com o intuito de aprenderem a opinar sobre os outros e para que a primeira reação seja algo positivo e não a procura do “erro”. Só depois de apresentarem/referirem observações positivas é que o professor perguntou por uma característica que possa ser melhorada.

No dia 14 de maio realizou-se o Concerto do Centenário do nascimento do compositor Joly Braga Santos, em que se apresentaram a orquestra de Sopros, a Orquestra de Cordas e a Orquestra Sinfónica do Conservatório de Música do Porto sob a direção do professor Fernando Marinho, maestro responsável por estas orquestras. Este concerto tornou-se bastante nostálgico, pois foi executada parte de um andamento de uma obra da qual a aluna estagiária também tocou enquanto aluna do conservatório no festejo dos 100 anos de existência do próprio Conservatório. Foi então executado o coral final do quarto andamento da quarta sinfonia deste compositor, no entanto, foi apresentado sem coro.

Destaca-se, por último, o encontro de metais graves, onde incluiu uma audição e uma atividade mais lúdica o que permitiu que a aluna estagiária também participasse na

sua organização. Esta foi realizada no dia 27 de junho. Após esta atividade os alunos entraram de férias de verão.

3.5. Avaliações e Provas

No Conservatório, as avaliações no âmbito da disciplina de instrumento realizam-se apenas no final do ano letivo, constituindo o culminar de um percurso intenso de estudo e evolução, tendo que ser apresentado perante um júri. Estas provas são de carácter obrigatório desde o 3.º ano ao 12.º ano, devendo ocorrer dentro do calendário escolar definido para cada nível de ensino, podendo estender-se até ao período de exames e frequências, mas nunca coincidindo com exames nacionais.

A ponderação destas provas na classificação final da disciplina de instrumento é diferenciada de acordo com o grau:

- 30% no 9.º ano (5.º grau);
- 50% no 12.º ano (8.º grau);
- 25% nos restantes anos/graus (CMP, 2023a).

O modelo de avaliação anual difere de outras instituições de ensino artístico, mas revela-se vantajoso na medida em que promove a continuidade do trabalho ao longo de todo o ano, evitando ruturas entre períodos. Ao contrário do que aconteceria se houvesse provas em cada final de período (Natal e/ou Páscoa), que poderiam levar a interrupções ou a um foco excessivo na preparação imediata dessas apresentações. Esta estrutura permite concentrar o estudo em progressos técnicos e musicais mais sustentados.

Ainda assim, a existência de metas intermédias é fundamental para orientar o processo de aprendizagem. Esses objetivos são trabalhados através de audições, momentos de performance perante público ou desafios definidos pelo professor em contexto de aula, como, por exemplo, estipular que o aluno domine determinada escala ou atinja um certo estudo até uma data previamente definida. Também se incluem neste processo as exigências de memorização de repertório, que implicam um trabalho contínuo e consistente fora da sala de aula.

A preparação das provas finais intensifica-se no mês de maio, altura em que o professor reforça a exigência sobre o estudo de escalas, estudos técnicos e peças para o

exame. Na semana anterior às provas, é realizada, ainda uma simulação em formato idêntico ao exame, o que constitui uma oportunidade valiosa para os alunos se familiarizarem com o ambiente avaliativo e se apresentarem mais confiantes no momento decisivo. Os exames finais são realizados, por norma, na última semana de maio.

No entanto, consoante os alunos, o professor opta por fazer um pequeno exame individual ao aluno durante o ano letivo, de forma que este sinta uma maior responsabilização e se dedique mais ao instrumento. Sendo que quando o professor opta por este mecanismo, normalmente, a nota é meramente informativa, para que ajude o professor a decidir a nota final do aluno nesse mesmo período.

Relativamente à avaliação contínua, esta divide-se em dois parâmetros: saber estar e saber fazer, com ponderações ajustadas ao nível de ensino. No ensino básico, a componente de "saber estar" corresponde a 15% e o "saber fazer" a 85% da avaliação; já no ensino secundário, estas percentagens passam a 10% e 90%, respetivamente, valorizando ainda mais a dimensão performativa e técnica (CMP, 2023b).

Em síntese, este modelo de avaliação privilegia a consolidação de competências ao longo de todo o percurso letivo e incentiva uma preparação sólida e consistente, em vez de momentos avaliativos fragmentados. Para além disso, complementa a avaliação final com a contínua, equilibrando critérios de desempenho técnico e artístico com a postura, a responsabilidade e o compromisso do aluno. Trata-se, portanto, de um sistema que, ao mesmo tempo que valoriza a performance final, promove uma aprendizagem sustentada e progressiva, com impacto direto na formação global do jovem músico.

4. Reflexão final sobre a Prática de Ensino Supervisionada

Após terminar a Prática de Ensino Supervisionada (PES) é necessário que se faça uma reflexão de todos os processos e etapas realizadas. Isto é, começando por apenas assistir às aulas lecionadas pelo professor cooperante dos diversos alunos; Criação de planificações para as aulas a lecionar consoante o aluno e o seu grau; Lecionar essas mesmas aulas com a orientação do professor cooperante e uma última etapa, a observação do professor supervisor de algumas aulas lecionadas pela estagiária.

Todo o professor está em constante aprendizagem e sempre a melhorar as suas competências e conhecimentos, adaptando-se a novos métodos e a cada geração, daí ser muito importante esta parte do Mestrado em Ensino.

A PES é o momento em que é posta em ação a relação entre a prática e a teoria que foi lecionada nos dois anos de Mestrado em Ensino de Música, devendo haver uma evolução no aluno estagiário ao longo de todo o ano letivo.

Tudo o que foi aprendido também nas aulas observadas do professor cooperante também foi uma enorme fonte de ideias e de processos educativos, para mais tarde se ser capaz de lecionar aulas da melhor forma possível.

A observação das aulas, a discussão de alguns assuntos e a grande experiência do professor cooperante, fez com que a aluna estagiária relembresse e revivesse alguns momentos do seu percurso de ensino, nomeadamente a própria relação professor-aluno que é deveras importante para as aulas de instrumento principalmente por serem aulas individuais, e por isso, a relação torna-se bastante mais próxima do que em outras aulas.

Além disso, destacou-se na transmissão de conhecimentos, a necessidade de adaptação das aulas e dos métodos de ensino consoante cada aluno e o seu nível de aprendizagem. A maneira como o professor planifica e gere o tempo de cada aula consoantes dificuldades apresentadas para que os programas definidos pelo Conservatório possam ser cumpridos também são de destacar.

5. Conclusão

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) revelou-se uma experiência determinante na formação da estagiária enquanto futura professora de trombone, permitindo-lhe consolidar, aplicar e refletir criticamente sobre os conhecimentos adquiridos ao longo dos dois anos do mestrado em Ensino de Música. A observação das aulas do professor cooperante, aliada à oportunidade de planificar e lecionar aulas a alunos de diferentes níveis, proporcionou-lhe uma compreensão mais profunda da importância da adaptação dos métodos e estratégias pedagógicas às necessidades, motivações e ritmos de aprendizagem de cada aluno.

Durante a PES, a estagiária desenvolveu competências técnicas, pedagógicas e interpessoais fundamentais. Entre elas, destacam-se a gestão eficaz do tempo de aula, a seleção e organização adequada dos conteúdos, a definição de objetivos claros e exequíveis, bem como a capacidade de avaliação contínua e ajustamento do ensino com base nas respostas e dificuldades dos alunos. Paralelamente, aperfeiçoou a comunicação pedagógica, aprendendo a valorizar a empatia, a escuta ativa e o encorajamento como elementos essenciais para promover a motivação e o progresso dos alunos, especialmente em aulas individuais de instrumento.

A supervisão do professor cooperante e do professor supervisor tiveram um impacto profundo no desenvolvimento profissional da estagiária. As suas orientações, *feedbacks* estruturados e partilhas de experiências permitiram-lhe reconhecer a importância da reflexão crítica sobre a prática, bem como adotar modelos de boas práticas que servirão de referência para a sua atuação enquanto docente. Este acompanhamento próximo fomentou também uma maior autonomia, segurança e consciência pedagógica, preparando-a para enfrentar os desafios da profissão com rigor e sensibilidade.

A PES constituiu igualmente um espaço de aprendizagem experiencial, onde teoria e prática se articularam de forma dinâmica. Os conhecimentos adquiridos nas unidades curriculares do mestrado – relacionados com psicologia da educação, didática da música e metodologias de ensino do instrumento – foram postos à prova, adaptados e integrados na realidade concreta da sala de aula. Esta transposição da teoria para a prática permitiu compreender que o ensino musical requer flexibilidade, criatividade e constante capacidade de adaptação.

No entanto, o percurso não esteve isento de desafios. A estagiária enfrentou situações que exigiram gestão de imprevistos, diferenças acentuadas nos ritmos de aprendizagem e a necessidade de equilibrar o rigor técnico com a motivação dos alunos. No entanto, através da reflexão contínua, do diálogo com os supervisores e da experimentação de diferentes abordagens pedagógicas, foi capaz de encontrar soluções eficazes, transformando as dificuldades em oportunidades de crescimento.

Em síntese, a PES não só consolidou as competências técnicas e pedagógicas da estagiária, como também reforçou a sua identidade profissional. Esta experiência proporcionou-lhe uma visão mais ampla e realista do processo de ensino-aprendizagem, preparando-a para lecionar aulas mais eficazes, humanas e adaptadas à diversidade dos alunos. No futuro, pretende continuar a aprofundar a investigação pedagógica, aperfeiçoar as suas estratégias de ensino e contribuir ativamente para o desenvolvimento da educação musical, aplicando os princípios e valores que a PES lhe permitiu vivenciar e compreender.

Parte II - Projeto de Investigação

1. Introdução

No que diz respeito à segunda parte, de caráter mais teórico, de investigação e pesquisa, a intenção é defender a adoção de certas atividades que serão propostas e que envolvem jogos para que sejam uma contribuição significativa para o campo pedagógico do instrumento.

O envolvimento em atividades lúdicas, como jogos, apresentam benefícios notáveis para o desenvolvimento mental e psicológico (Storms, 2000, p. 11). Estas práticas não apenas tornam os momentos de partilha mais envolventes, mas também oferecem uma gama de vantagens educacionais. Além de estimular, como são atividades mais dinâmicas, podem incentivar/aprimorar a concentração, a resistência física e a coordenação motora. Também desempenham um papel crucial na redução da pressão, da insegurança, estimulando a criatividade e melhorando funções cognitivas, como a memória (Carvalho, 2018, p. 91). Serão destacadas vantagens e contribuições que essas práticas possam oferecer a todos os que estão a aprender música, principalmente o trombone.

O conceito de *Learning through Play* da pedagogia musical destaca a importância de proporcionar às crianças experiências educativas significativas através de atividades lúdicas que promovam o seu desenvolvimento global. Esta abordagem alia o brincar a uma pedagogia centrada na criança, em que as experiências de jogo e exploração estimulam as conexões neuronais, fortalecem a curiosidade, a imaginação e a capacidade de resolver problemas. Desde cedo, o brincar contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas, motoras, sociais e emocionais, permitindo às crianças aprender a cooperar, comunicar, negociar, lidar com frustrações e expressar emoções. Para além disso, constitui o alicerce de aprendizagens futuras, promovendo capacidades fundamentais como a criatividade, a concentração e a colaboração, essenciais para enfrentar os desafios do século XXI. A pedagogia baseada no ato de brincar coloca a criança no centro do processo educativo, valorizando a sua autonomia e curiosidade natural, enquanto o educador assume o papel de facilitador, criando ambientes seguros e estimulantes. Os jogos, por fim, estabelecem uma ligação entre os diferentes contextos

de vida da criança (família, escola e comunidade), garantindo continuidade e coerência nas suas experiências de aprendizagem e contribuindo para o seu desenvolvimento integral (UNICEF, 2018).

Assim, a utilização de jogos no processo de ensino e aprendizagem de um instrumento musical, como o trombone, revela-se uma estratégia pedagógica eficaz para potencializar a motivação dos alunos. A componente lúdica introduzida através destas atividades transforma o ambiente de aprendizagem, tornando-o mais dinâmico, participativo e significativo. Os jogos despertam o interesse e o entusiasmo dos alunos, promovendo uma relação mais positiva com o estudo do instrumento e favorecendo o envolvimento ativo na aula. Ao aliarem o prazer de aprender à superação de desafios, os jogos estimulam o empenho, a persistência e a autoconfiança, fatores determinantes para a progressão técnica e artística. Concluindo, o recurso ao jogo não apenas reforça o desenvolvimento musical, mas também contribui para a formação integral do aluno (Cardoso, 2013).

Concluindo, a segunda parte do trabalho divide-se em nove capítulos, em que os primeiros são dedicados à introdução, revisão da literatura, objeto da investigação e às metodologias de investigação. Os seguintes, começando no quinto é dedicado à motivação, o seguinte à aprendizagem e o sétimo ao jogo em si e em tudo o que este envolve. Os dois últimos capítulos são a conclusão e as referências bibliográficas utilizadas ao longo do trabalho.

2. Revisão da Literatura

A utilização de jogos como estratégia pedagógica tem vindo a assumir um papel cada vez mais relevante no ensino da música, sendo reconhecida como uma abordagem eficaz para potenciar a motivação e o envolvimento dos alunos. A literatura especializada aponta que as atividades lúdicas favorecem a aprendizagem ativa, promovem a interação social e estimulam o desenvolvimento de competências cognitivas e musicais (Storms, 2000; Castro & Tredezini, 2014; Felgueiras, 2021).

Considerando a complexidade dos processos de aprendizagem instrumental e as múltiplas competências a eles associadas, torna-se essencial que os professores adotem metodologias que promovam a motivação intrínseca dos estudantes. Neste sentido, a incorporação de recursos educativos inovadores e criativos, como os jogos, constitui uma ferramenta eficaz para tornar o ensino mais dinâmico e adaptado às necessidades individuais dos alunos.

A motivação, entendida como um fator central na aprendizagem musical, tem sido amplamente estudada no campo da psicologia educacional. De acordo com Maslow (1970), a motivação intrínseca é determinante para o envolvimento e a persistência em tarefas desafiadoras. Complementarmente, a Teoria da Autodeterminação citada em Cairrão (2012) destaca que a promoção da autonomia, da competência e do relacionamento interpessoal são condições essenciais para o desenvolvimento dessa motivação. Assim, o uso de jogos no ensino musical pode contribuir para criar ambientes que satisfaçam estas necessidades psicológicas básicas, reforçando o interesse e o compromisso dos alunos com o processo de aprendizagem.

Diversos estudos empíricos confirmam os benefícios da abordagem lúdica no contexto educativo. O recurso a jogos tradicionais e a atividades musicais baseadas na ludicidade tem demonstrado resultados positivos no desenvolvimento de competências musicais, nomeadamente na leitura rítmica, coordenação motora, perceção auditiva e socialização (Storms, 2000; Bezerra, Silva & Cezario, 2019). Investigações realizadas por Ament, Severino e Joly (2011) e Cavalcanti (2009) evidenciam que oficinas musicais com base em jogos proporcionam experiências de aprendizagem mais significativas, uma vez que combinam prática, diversão e interação entre pares.

Para além do contexto musical, o jogo tem sido amplamente reconhecido como um recurso pedagógico promotor da autonomia e da criatividade. Estudos de Araújo (2016) e Coimbra (2007) demonstram que os jogos tradicionais podem fomentar aprendizagens contextualizadas e prazerosas, contribuindo para o desenvolvimento integral do aluno. No ensino da música, Neves (2011) e Pereira (2011) corroboram esta perspetiva ao concluírem que estratégias lúdicas aumentam a motivação dos estudantes e favorecem uma prática instrumental mais consistente ao longo do tempo.

Em síntese, a revisão da literatura permite afirmar que a incorporação de jogos e de estratégias lúdicas no ensino musical:

- Estimula a motivação intrínseca dos alunos;
- Favorece uma aprendizagem ativa e significativa;
- Promove o desenvolvimento de competências musicais, cognitivas e sociais;
- Proporciona *feedback* imediato e oportunidades práticas em conjunto.

3. Objeto da investigação

O objeto desta investigação centraliza-se primordialmente na motivação das crianças e jovens envolvidos no estudo da música. O propósito é colecionar uma vasta gama de jogos, fundamentados na exposição das vantagens relacionadas a uma abordagem mais dinâmica e apelativa das aulas de instrumento. Para isso, é necessário realizar uma pesquisa sobre outros pontos igualmente importantes, tais como a motivação das crianças; o que as leva a quererem aprender um instrumento; como funciona a aprendizagem e a ligação entre professores e alunos e para finalizar, o desenvolvimento do conceito de jogo, assim como, quais as vantagens da sua utilização no ensino de um instrumento musical.

3.1. Motivo da escolha do objeto de investigação

A escolha deste tema de investigação assenta na convicção de que o processo de ensino deve, acima de tudo, envolver e estimular os alunos. A estagiária demonstra uma preocupação constante em tornar as aulas mais dinâmicas, atrativas e divertidas, de forma a despertar nas crianças o interesse de aprender e manter a sua motivação ao longo de todo o processo de aprendizagem. No contexto do ensino do trombone, este objetivo revela-se particularmente relevante, uma vez que se trata de um instrumento exigente, que requer disciplina e prática regular para haver a superação de desafios técnicos.

Proporcionar às crianças atividades pedagógicas que combinem o rigor do estudo instrumental com momentos lúdicos é uma estratégia que permite aumentar o entusiasmo e a curiosidade, criando um ambiente propício à aprendizagem. Dar às crianças um impulso e, simultaneamente, orientá-las no desenvolvimento das suas competências musicais, pode constituir-se como um fator determinante no seu progresso. Para isso foram adaptados uma vasta gama de jogos que fomentam essa mesma motivação e interesse pelo instrumento, através da aquisição de capacidades técnicas e interpretativas.

Assim, o principal propósito que orienta esta investigação é comprovar como os jogos são um ponto chave de potenciar a motivação dos alunos para a aprendizagem do trombone, auxiliando-os a melhorar as suas capacidades enquanto músicos e a descobrir, ao mesmo tempo, o gosto pela prática musical.

4. Metodologias de investigação

O presente trabalho realizado maioritariamente através do método documental, centra-se na recolha de informação sobre a temática em estudo, procurando desenvolver uma investigação científica aprofundada que permita identificar os exercícios mais adequados a aplicar no processo de ensino e compreender as razões da sua eficácia. Para tal, a pesquisa fundamentou-se na leitura e análise crítica de dissertações de mestrado, artigos científicos, livros e outros documentos relevantes. O objetivo central da investigação consistiu em fomentar o interesse e a motivação daqueles que aprendem música, criando estratégias que aliem o rigor técnico a uma abordagem pedagógica atrativa.

Um contributo essencial para a concretização deste estudo foi a realização de uma atividade prática com crianças do 1.º ciclo de trombone e eufónio do Conservatório, ou seja, a utilização do método investigação-ação.

Esta iniciativa reuniu alunos com diferentes níveis de aprendizagem e contou com o apoio dos professores Joaquim Oliveira, Alcides Paiva e Avelino Ramos, que desde o início se disponibilizaram para colaborar. A atividade estruturou-se em dois momentos principais: numa primeira fase, foram realizadas dinâmicas lúdicas, orientadas pela aluna estagiária, e, numa segunda fase, os alunos participaram numa audição de classe.

A proposta surgiu do desejo de testar, em contexto real, o projeto pedagógico desenvolvido ao longo deste trabalho. Após comunicar esta intenção ao professor cooperante, foi desde logo estabelecida uma parceria com os docentes Alcides Paiva (trombone) e Avelino Ramos (eufónio e tuba), que possibilitou a organização conjunta de uma atividade dirigida aos alunos do 1.º ciclo, no final do ano letivo. Com o tempo disponibilizado, foi possível realizar cinco jogos selecionados entre os vários reunidos ao longo da investigação.

Esta atividade não só reforçou a pertinência do trabalho desenvolvido, como também demonstrou a eficácia da integração de estratégias lúdico-pedagógicas no ensino da música. A articulação entre a prática e a investigação teórica veio confirmar que o recurso a jogos no processo de ensino-aprendizagem pode constituir uma ferramenta fundamental para estimular o interesse dos alunos e potenciar a sua evolução musical.

A experiência revelou-se extremamente enriquecedora, uma vez que permitiu recolher dados concretos e verificar a aplicabilidade prática das ideias previamente delineadas. Os resultados obtidos confirmaram as hipóteses e os objetivos definidos, evidenciando que a utilização de jogos e atividades lúdicas no ensino da música com crianças mais novas contribui de forma significativa para o desenvolvimento da motivação.

4.1. Etapas do processo de investigação

O desenvolvimento deste trabalho decorreu em quatro etapas distintas. Numa fase inicial, procedeu-se à escolha de uma temática e à escolha de um título provisório, o qual foi sendo ajustado ao longo do processo, de modo a refletir de forma mais precisa o conteúdo abordado. Seguiu-se uma etapa de investigação e exploração da temática, que incluiu a análise das suas vantagens e desvantagens e a seleção criteriosa da informação mais relevante para os objetivos do estudo.

Posteriormente, foi realizada a atividade prática com crianças, que permitiu aplicar no terreno os princípios e estratégias identificados durante a investigação teórica. Finalmente, procedeu-se à análise da resposta dos alunos a essa atividade, cujos resultados se revelaram fundamentais para sustentar a conclusão do trabalho.

5. Motivação

5.1. Motivação

A motivação pode ser entendida como um processo interno que inicia, orienta e sustenta o comportamento dirigido a objetivos., é definida como um fator interno que dá início, dirige e integra o comportamento de uma pessoa. No contexto educativo, está ligada ao grau de empenho e envolvimento do aluno na aprendizagem (Soares, 2016).

Para a correta evolução do estudante que embarca na longa jornada de completar os seus estudos enquanto instrumentista, a motivação desempenha um papel essencial, fulcral. Pereira (2011, p. 21) refere que existem inúmeros estudos sobre a motivação para que se arranje uma boa definição para este conceito, mas que depende dos objetivos e intenções de diversos autores. O resultado ideal seria arranjar uma tentativa de explicação dos diversos comportamentos, para que se consiga prever as diversas situações.

Segundo Gonçalves (2010, p. 3), existiram diversas tentativas de definir o que é a motivação, mas todas elas foram uma sucessão de vários pontos de vista sendo que existem vários tipos de motivações que se podem dividir em grupos consoante a origem da motivação. Numa fase inicial, a justificação apontava principalmente para a consequência das necessidades básicas do indivíduo, como a alimentação. Atualmente, o conceito de motivação é uma extensão deste ponto base.

Soares (2016, p. 16) acrescenta ainda que a motivação também é o comportamento que é gerado devido a alguma motivação e pode ser definido de várias formas e segundo diversas teorias que serão explicadas posteriormente. Pode depender de reforços, do objetivo de atingir certo resultado ou o desejo de autorrealização, entre outros. Por isso, a motivação é um processo psicológico, uma força interior que impulsiona à ação e, consequentemente, ao sucesso nas atividades propostas. É aconselhável estabelecer metas alcançáveis em vez de objetivos demasiado distantes ou extremamente difíceis de atingir que não conduzam a uma realização concreta.

Para se aprender algo novo é muito importante criar motivação nas crianças, para que possa haver interesse, esforço e compromisso na progressão. Não é necessário criar muita pressão, mas sim tempo e atividades para criar essa motivação. É fundamental

manter uma elevada autoestima nas crianças, área que o professor também tem como missão importante.

Uma maneira de promover a motivação é havendo *feedback* por parte do professor, caso contrário, as crianças julgam que estão a fazer as coisas mal, criando pensamentos negativos de si próprios, o que provocará desmotivação, refletindo-se objetivamente também no desempenho.

Ou seja, a motivação é o conjunto dos fatores internos e externos que levam o ser humano a agir com determinados comportamentos. Isto é, juntar às intenções do próprio sujeito os estímulos dos espaços e o meio ambiente, assim se define o caminho do sujeito e a intensidade com que vive a ação. “Entende-se por motivação qualquer fator interno que inicia (ativação), dirige (direção) e sustem (manutenção ou persistência) uma determinada conduta até atingir o objetivo” (Soares, 2016, p. 16). Isto é, dirige para o fim a atingir, um objetivo, através de meios possíveis e descartando os não adequados. É necessário suster de forma que a motivação permaneça em algo enquanto os objetivos não estão cumpridos ou satisfeitos, realizados, pois quando essa necessidade está satisfeita a motivação vai diminuindo (Roseiro, 2009, p. 14).

Segundo Araújo (2016, p. 27), as crianças tendem a ter uma maior tendência para jogos eletrónicos tanto em consolas como nos computadores, ver televisão, mesmo sendo filmes, séries, ou desenhos animados e brincarem com brinquedos industrializados. Isto leva a que as crianças não brinquem tanto com os vizinhos, colegas e amigos na rua, nos jardins ou em casa com jogos tradicionais. Isto acontece, pois, o enquadramento social atual tem vindo a alterar-se, os pais têm menos disponibilidade para os filhos, devido a cargas horárias mais preenchidas nos trabalhos e todo o trabalho que levam para casa.

Por este motivo, as crianças tendem a ter uma menor motivação para terem aulas de um instrumento musical. Com esta realidade, os professores têm uma missão bastante importante para com os alunos, que é cativá-los o máximo possível dando aulas mais interativas e interessantes, razão pela qual se apresenta este conjunto de exercícios. Visto que a música não faz parte do ensino obrigatório e em muitos casos, são os pais que inscreveram os filhos numa escola de música, porque é conceituada ou então porque os próprios pais gostam de música ou são músicos. Além disso, a atitude entusiástica dos pais frequentemente motiva o estudante, por isso, exige esforço tanto do estudante como dos seus progenitores.

Com estes condicionalismos, mais uma razão para os professores motivarem as crianças. Outro aspeto que também agrava esta realidade, muitas vezes, é as crianças serem quase “obrigadas” a irem às aulas de música. No entanto, se o professor for capaz de cativar o aluno, o caminho poderá ser ótimo e cativante para ambos. O professor deve orientar o aluno para alcançar pequenos triunfos que estimulem e contribuam para o seu progresso. Ao principiante não beneficia pensar que poderá tornar-se num “Mozart” ou “Beethoven”; em vez disso, procura-se que o seu objetivo seja superar metas realistas propostas e não inatingíveis.

Segundo Marquez (2021, p. 80), a escolha das peças e dos métodos que se dá às crianças para estudarem também pode influenciá-las muito. Por vezes, é importante ensinar algumas músicas conhecidas às crianças para as motivar e estarem mais envolvidas na música e no seu estudo. Tal como Bolrão (2022, p. 44) refere que o Cante Alentejano aumenta a motivação das crianças, por serem músicas que as crianças dessa região conhecem.

Concluindo, nas palavras de Marquez (2021, p. 65), “a motivação é uma variável ambiental e que pode controlar o comportamento”, ou seja, para haver uma ação é preciso que haja uma motivação perante algo ou alguém e normalmente envolve as emoções. E pode variar a nível da intensidade, da direção, do esforço dedicado e do entusiasmo individual para atingir determinados objetivos (Cardoso, 2013, p. 61).

5.2. Motivação intrínseca e extrínseca

Gonçalves (2010, p. 21) refere que todos os comportamentos são motivados. Além disso, segundo Pereira (2011, p. 4), os comportamentos provêm da liberdade de escolha, da autonomia ou de experiências ou de pressões externas. Refere ainda que embora a motivação interna seja realmente mais importante, depois da infância acaba por ter menos importância, devido à extrínseca ganhar relevância devido à procura de recompensas sociais.

A motivação geralmente é definida como algo que ativa, que orienta e que mantém o comportamento. Ou que inicia um comportamento, ou seja, a motivação é o que leva a pessoa a agir, precisando de algo que suscite e incite à ação humana. A diferença entre a motivação intrínseca e extrínseca é traçada pelo que dá essa mesma energia e o que direciona o comportamento.

A diferença essencial dos dois tipos de motivação é a razão da pessoa para agir, ou seja, se o *locus* de causalidade para a ação é interno ou externo, se está dentro ou fora da pessoa.

Segundo Gonçalves (2010), estes dois tipos de motivação podem coexistir e podem ser bastante compatíveis apesar de anteriormente não se pensar assim, pois eram vistas como ideias completamente contrárias. Por exemplo, o objetivo dos professores como influenciadores no gosto das crianças está inteiramente ligado à motivação intrínseca delas. Pois o professor deve fazer com que as crianças ganhem o próprio gosto pelas aulas e pelo instrumento. Com esta preocupação, as aulas que tenham uma motivação extrínseca gerada pelo professor, passarão a ter uma motivação intrínseca vinda do aluno. Ou seja, estes dois tipos de motivação não podem ser completamente separados.

5.2.1. Motivação intrínseca

Se for algo movido pelo interesse ou curiosidade (tendência natural para procurar e vencer desafios por vontade pessoal) é intrínseca. Isto é, quando o interesse pela tarefa consta nela própria um fim e não um meio para chegar a um objetivo. (Cardoso, 2013, p. 68). Não é necessário que tenhamos incentivos ou que sejamos punidos, porque a própria atividade é recompensadora. É algo que nos motiva para fazer alguma coisa quando não é necessário fazer nada.

Com a motivação intrínseca, as pessoas tendem a repetir as atividades e, isto também acontece a nível musical, pois ela é aprazível em si mesma (Bezerra, 2016, p. 11).

É a motivação que vem de dentro do próprio indivíduo, que surge através dos interesses pessoais, dos gostos e até mesmo da própria realização e concretização dos objetivos. Por isso, esta motivação faz com que as pessoas tenham força de vontade para fazerem algo mais complicado, mais difícil para obterem os resultados ansiados, desejados. Normalmente, leva a que as pessoas sejam mais persistentes e envolvidas nas atividades, nas aprendizagens levando a serem mais estáveis e propícias ao desenvolvimento pessoal a longo prazo.

Neves (2011, p. 26) refere que a motivação intrínseca é indispensável para que a aprendizagem tenha sucesso. Além disso, só com este tipo de motivação é que o indivíduo realmente quer e deseja o conhecimento e a sabedoria, assim dedica-se completamente à

atividade. Ou seja, reflete-se no interesse, na dedicação e na satisfação do indivíduo. Assim, o aluno terá vontade própria para explorar e investigar para que possa assimilar o conteúdo até mesmo fora do ambiente escolar. “É o interesse pessoal por uma atividade que sustenta a quantidade e qualidade dos conhecimentos adquiridos quando não há uma pressão externa para a aprendizagem” (Neves, 2011, p. 28).

Existem alguns conceitos que devem ser explorados nesta temática da motivação intrínseca, nomeadamente, o autoconceito. Segundo Cardoso (2013, p. 72), o autoconceito é algo que faz ver aos alunos as suas realizações, o interesse, o querer mais e melhor e o domínio e persistência para aprender. Tarefas que escolhem realizar para mostrarem a si próprias e aos outros que as conseguem realizar, para isso escolhem tarefas que evitem fracassar ou ter resultados menos positivos, para que, assim consigam aumentar a sua autoestima. Ou seja, o aluno deve conhecer-se, sabendo quais as suas qualidades e competências para certa tarefa, é uma “caraterística pessoal de se autoperceber e de se autoavaliar” (Condessa, 2011, p. 27). É visível no conceito de autoeficácia de Bandura² em que a própria pessoa se julga pelas suas capacidades num contexto específico.

Outro conceito importante é a “Valorização das tarefas”, isto é, o significado e a importância que o aluno dá à própria atividade e que influencia a sua persistência. Segundo Cardoso (2013, p. 73), existem quatro fatores que levam à atribuição da importância de uma tarefa, são elas: “realização (determinação de fazer bem a tarefa); juros (prazer em realizar a tarefa); utilidade ou importância (utilidade da tarefa para atingir metas posteriores) e custo (disponibilidade para fazer sacrifícios que permitam participar na tarefa)”. Sendo que estes fatores podem ir sendo alterados ao longo do tempo o que faz também variar a importância dada a certa tarefa. Nas palavras de Condessa (2011, p. 27), por norma, os alunos dão mais importância a tarefas em que se sentem mais capazes, onde demonstram mais sucessos e melhores desempenhos, sentindo-se também mais seguros, o que leva a uma maior realização da tarefa em si e a maiores níveis de aprendizagem.

² Albert Bandura foi um psicólogo muito conhecido que nasceu a 4 de dezembro de 1925 e “definiu uma nova Teoria: A Teoria da Aprendizagem Social, que une elementos de ambas as teorias anteriores, sendo assim, mais completa e verdadeiramente abrangente” (Norman A. Sprinthall, 2000 citado em Soares, 2016, p. 7)

5.2.2. Motivação extrínseca

Pelo contrário, quando fazemos algo para obter um grau ou uma recompensa, ter reconhecimento social, para evitar uma punição, para agradar ao professor ou os outros, ou por qualquer outra razão que tenha pouco a ver com a própria atividade (isto é, que seja através de fatores externos), estamos a experienciar motivação extrínseca. Não estamos interessados na atividade em si, apenas nos interessa o que essa atividade nos pode fazer ganhar. Não é o comportamento em si que determina o tipo de motivação. Como por exemplo, trabalhar para obter um salário, estudar para evitar punições, realizar uma tarefa para ganhar reconhecimento ou elogios.

Esta motivação pode ser por vezes menos duradoura, pois se a recompensa for retirada, a motivação deixa de existir. Por isso, pode ser indicada para começar um novo comportamento, mas pode ser difícil para o manter a longo prazo.

Segundo Bezerra (2016, p. 11), para se ganhar habilidades é necessário haver esforço e tempo dedicado a certa atividade, que pode precisar de fatores externos como o apoio dos pais, amigos e familiares e assim ter a validação pelo contexto social.

De acordo com Cardoso (2013, p. 72), existem dois grandes grupos da motivação extrínseca que se focam no agente que leva a haver motivação, são eles: as pessoas ou os contextos sociais. Nas pessoas insere-se todos aqueles que são as pessoas mais próximas do indivíduo, isto é, pais, professores e família, mas também os colegas e amigos. Nos contextos sociais, insere-se o ambiente e o espaço físico onde exista o processo de ensino e de aprendizagem, como o caso da escola ou de atividades extracurriculares.

Por outro lado, segundo Cardoso (2013, p. 73) existem quatro fatores que dão origem à motivação extrínseca, principalmente na música, são eles:

- **Encarregados de Educação**

Segundo Marquez (2021, p. 71), o ambiente familiar ajuda a fornecer o crescimento essencial para as crianças, influenciando os seus comportamentos no futuro. Os pais devem dar mais atenção aos bons comportamentos do que aos mais negativos, pois assim, as crianças têm mais probabilidade de voltar a repetir as boas ações e diminuir as ocorrências das negativas. Os pais funcionam também como o exemplo, algo a atingir

para os filhos, por exemplo, se os pais gritarem muito com os filhos quando ainda forem crianças eles tendem a tornar-se mais agressivos depois em adultos.

De acordo com Neves (2011, p. 25), a família tem uma enorme importância principalmente para as crianças, por isso os pais podem ser os primeiros estimuladores no sentido musical. As crianças, no futuro, poderão vir a ganhar maior interesse pelo ensino da música e a aprenderem a tocar um instrumento (Soares, 2016, p. 19). Para isso, as crianças precisam de ser expostas a concertos ou a atividades lúdicas de carácter musical, para ficarem mais envolvidas nesta arte. Os pais devem estar atentos aos gostos mais particulares da criança por algum instrumento musical ou até mesmo se têm alguma destreza física para certo instrumento.

Nas palavras de Cardoso (2013, p. 73), os pais são melhores avaliadores do que os educadores na escola, pois têm um contacto mais direto com os filhos que os educadores, que muitas vezes não conseguem porque têm que dar importância e atenção também a outras crianças. Além disso, as crianças que demonstram maior desenvolvimento e melhores resultados são aquelas cujos pais apoiam e ajudam nas tarefas a realizarem em casa. No sentido oposto, os pais que não se interessam e que não apoiam os filhos nos sucessos académicos, estas terão, por hábito, tornarem-se desmotivadas e desinteressadas, levando ao insucesso escolar.

Por outro lado, segundo Cardoso (2013, p.74), muitas das intenções dos pais para ajudarem e proporcionarem a melhor educação às crianças não é possível devido à falta de recursos materiais e educativos, muitas vezes associado a problemas económicos por isso, os pais que tenham maiores recursos também vão conseguir proporcionar outras condições às crianças, por exemplo, participarem em mais atividades extracurriculares. Os pais têm a responsabilidade de sensibilizar os filhos para a importância do estudo e, consequentemente, desempenham também um papel fundamental no seu desenvolvimento musical. No entanto, a motivação dada pelos pais deve ser na proporção certa, pois se for demasiada, pode criar problemas de autoestima e de confiança levando a resultados não esperados e negativos por parte da criança (Cardoso, 2013, p. 74).

Segundo Cardoso (2013, p. 74), as crianças tendem a imitar os outros, ou seja, se houver algum familiar que toque algum instrumento em casa, mais facilmente se cria a motivação na criança para começar a aprender a tocar um instrumento.

- Professores

Segundo Soares (2016, p. 19), a figura do professor também é muito importante para gerir a motivação nas crianças, mas também para que continuem motivadas. A relação entre aluno e professor é muito especial, principalmente no ensino de um instrumento musical, pois normalmente, as aulas são individuais ou em pequenos grupos em alguns casos. Assim, as crianças criam laços mais fortes e a ligação com o professor torna-se um exemplo para os alunos.

De acordo com Pereira (2011, p. 9), os professores são responsáveis por motivarem as crianças, sendo que devem dar atividades que sejam apelativas e desafiadoras para aqueles que procuram um nível mais elevado, mas também saber dar exercícios mais fáceis adaptado àqueles que tenham mais dificuldades e menos capacidades, para que possam ser recompensados e se sintam satisfeitos. As abordagens, o material didático e as estratégias de ensino também são muito importantes e devem ser bem escolhidas para cada aluno.

Segundo o mesmo autor, as crianças tendem a ir para as aulas já com algum preconceito, falta de vontade, a saber que vão errar e que vão falhar e não vão atingir os seus objetivos, então o professor tem a função de lhes fazer ver as coisas de outra forma e ter cuidado com as avaliações e comentários, pois estes podem ser capazes de mudar a motivação intrínseca que cada criança tem.

Quando o professor é mais compreensivo, explica bem a matéria, é amigo e solidário para com as crianças e quando compreende que cada criança é diferente, é quando as crianças se afeiçoam mais facilmente, ganhando também mais gosto e motivação pela atividade proposta pelo professor e pela música em si.

Uma boa estratégia é o professor ir fazendo pequenas avaliações com observações sobre o trabalho a ser desenvolvido, pois assim, os alunos conseguem perceber o seu ponto de situação, sem se compararem com os outros. Além disso, os alunos irão estar mais motivados e atentos quando se sentirem felizes e realizados (Pereira, 2011, p. 9).

Concluindo, quando um professor acredita no seu trabalho, mais facilmente irá acreditar no desenvolvimento dos alunos e nas suas capacidades para concretizarem atividades cada vez mais difíceis.

- **Ambiente e cultura escolar**

Segundo Marques (2021, p. 71), o ambiente escolar é muito importante pois se formos pensar numa criança de 6 anos esta passa mais tempo na escola do que em casa, influenciando-a na personalidade e consequentemente na motivação, objetivos e intenções.

A escola, de todos os ambientes de aprendizagem, é possivelmente o sítio que mais influencia a motivação das crianças, apesar disso, segundo Condessa (2011, p. 29), a escola pode tornar as crianças mais fortes, mas também pode ter o efeito contrário devido às dificuldades com que as crianças se deparam.

Se a criança vê o ambiente escolar como algo positivo e onde pode ser feliz, mais facilmente também vai ter sucesso nas atividades realizadas, além disso para as atividades futuras também se sentirão mais motivadas. Por outro lado, se um aluno vê a escola como um espaço negativo, onde se vê isolado e triste, vai acabar por não ter sucesso (Pereira, 2011, p. 12).

O desafio e objetivo da escola é potenciar o máximo possível os seus alunos, expondo-os a diversas atividades, para que possam desenvolver as capacidades e estarem motivados.

Quanto ao ensino de música é necessário que a escola tenha um plano curricular apelativo que desperte interesse nas crianças, para que se sintam motivadas. Pois a música tem um papel muito importante na vida e no desenvolvimento dos indivíduos, acabando por fazer parte da identidade do jovem. No entanto, grande parte das crianças preferem ouvir música mais ligeira como o *pop*, o *soul*, o *reggae*, ou o *rap* em vez da tradicional música dita como clássica, aquela que é ensinada nos conservatórios ou nas escolas de música. Por isso, muitos alunos fazem uma pequena distinção entre a música que ouvem em casa e aquela que aprendem na escola. Sendo a primeira a que transmite emoções e sentimentos e a segunda a que transmite informações e está ligada à aprendizagem (Cardoso, 2013, p. 77).

Quando as crianças começam a ficar mais velhas, começam a ganhar outro sentido, daí o ambiente social e as relações, entre os pares, amigos e colegas serem também muito importante para a motivação. A opinião dos outros começa a afetar decisões e gostos dos jovens, o facto de pertencer ou ser excluído do grupo de amigos, a escolha de valores e

os diversos tipos de comportamentos, irão influenciar a motivação desse indivíduo e dos que o rodeiam (Condessa, 2011, p. 30). Assim sendo, a decisão de um jovem tende a influenciar as atitudes dos restantes, sobretudo quando pertencem ao mesmo círculo de amigos, uma vez que o comportamento de um pode servir de modelo ou referência para os outros, promovendo a adesão ou o desinteresse coletivo face a determinada atividade.

Além disso, Neves (2011, p. 25) refere que as raparigas são mais influenciáveis pelos pais e professores, enquanto os rapazes deixam-se levar mais facilmente pela opinião dos pares e amigos.

- **Experiências positivas anteriores**

Segundo Cardoso (2013, p. 78), os alunos que tiveram experiências positivas no passado tendem a repetir essas mesmas atividades e, por isso, encontram-se mais motivados. Por exemplo, no caso do ensino, todos os alunos que gostam de uma certa atividade musical extracurricular tendem a querer participar no ano seguinte. Também aqueles que têm maior sucesso e que correspondem às suas expectativas também tendem a continuar motivados.

5.3. Teorias de motivação

De seguida serão abordadas algumas das teorias mais conceituadas e conhecidas que nos ajudam a perceber a motivação das pessoas e o que as faz agir e ter determinados comportamentos. Entre elas serão explicadas as seguintes teorias: comportamentalista, cognitivista, humanista, sociocognitivista, construtivista e de autodeterminação.

5.3.1. O Comportamentalismo de Skinner

Burrhus Frederic Skinner é uma das figuras centrais do *behaviorismo*, sendo reconhecido pelo desenvolvimento do *behaviorismo* radical, uma extensão do movimento iniciado por John Watson em 1913, com o artigo *Psicologia como o behaviorista a vê* (McLeod, 2020, citado em Torres, 2023, p. 5). Nesse texto, Watson estabeleceu os princípios básicos de uma psicologia assente no estudo focado no comportamento observável, o que viria a influenciar profundamente a investigação psicológica.

A Teoria do Reforço, desenvolvida por Skinner, tornou-se uma das mais antigas e relevantes no campo da motivação humana, sustentado pelas recompensas que estimulam

a repetição de comportamentos e os castigos que tendem a inibi-los (Neves, 2011, p. 13). Como refere Torres (2023, p. 6), o reforço tem dois aspetos fundamentais: o estímulo em si e o impacto que exerce no comportamento do indivíduo. O objetivo consiste em modelar condutas, promovendo respostas adaptativas e eliminando as indesejadas.

No âmbito das suas investigações laboratoriais, Skinner observou que os ratos aprendiam a pressionar uma alavanca para obter alimento, concluindo que os comportamentos podem ser condicionados em função das suas consequências. A esta forma de aprendizagem deu o nome de *condicionamento operante*. Identificou três tipos de respostas: 1- operantes neutros, que não alteram a probabilidade de um comportamento se repetir; 2- reforços, que aumentam essa probabilidade; 3- castigos, que a reduzem, enfraquecendo a resposta (McLeod, 2018 citado em Torres, 2023, p. 6).

De acordo com Skinner, os reforços subdividem-se em diferentes formas: Social, como elogios e reconhecimento, levando a reconhecimento positivo; Retirado, através de reforço de fichas, isto é com estrelas ou cartões atribuídos pelo bom comportamento aos alunos; Tangível, sob a forma de pequenos prémios ou certificados, por vezes com o nome do aluno em questão; e de Atividade, que proporcionam experiências agradáveis como recompensa criando prazer no aluno (2023, pp. 6-7).

Skinner distinguiu também quatro processos fundamentais do condicionamento operante: o reforço positivo, que acrescenta algo para aumentar a probabilidade de resposta (por exemplo, elogiar um aluno); o reforço negativo, que remove algo desagradável para aumentar a resposta (só dar a recompensa no final da tarefa estar concluída); a punição, que adiciona um estímulo aversivo para desencorajar a conduta; e a extinção, que consiste em retirar algo de valor, reduzindo a probabilidade de repetição.

Paralelamente, estudou o reforço intermitente, que pode assumir quatro modalidades: no rácio fixo, a recompensa é dada após um número previamente definido de respostas. Já no rácio variável, o reforço surge depois de um número imprevisível de respostas, o que mantém a pessoa mais motivada a repetir o comportamento. No caso do intervalo fixo, o reforço acontece após decorrer um período de tempo específico. Por fim, no intervalo variável, a recompensa é concedida após um espaço de tempo incerto, o que torna o comportamento mais resistente à extinção (McLeod, 2007, citado em Torres, 2023, pp. 7-8).

O paradigma comportamentalista centra-se sobretudo nos fatores externos que antecedem e sucedem um comportamento. Em termos clássicos, defende-se o modelo estímulo–resposta (E-R), que concebe o ser humano como uma “caixa preta”, isto é, um organismo cuja interioridade (emoções, estados afetivos, pensamentos) não é acessível ou relevante para a explicação científica. Ainda assim, o *behaviorismo* radical veio a admitir o estudo de eventos privados, como sentimentos e pensamentos, desde que interpretados pelas suas manifestações externas (*Psicologia da Educação*, p. 45).

Ao rejeitar os estados internos como causas diretas de comportamento, Skinner defendeu que as ações devem ser entendidas através das contingências observáveis: os estímulos que as antecedem e as consequências que as seguem. Por exemplo, não se diz que alguém bebe água porque está “com sede”, mas porque esteve privado de água durante certo tempo e respondeu a essa condição (*Psicologia da Educação*, p. 46).

Nesta perspetiva, o comportamento humano pode ser explicado e, até certo ponto, controlado. Se identificarmos relações entre estímulos ambientais e atitudes, podemos intervir nelas para promover respostas desejadas. No contexto educativo, isto significa tornar a aprendizagem mais eficiente, reduzindo o desperdício de tempo e recursos e proporcionando benefícios tanto para alunos como para professores (*Psicologia da Educação*, p. 47).

Para Skinner (2007, citado em Reyes, p. 18), “as causas do comportamento estão fora do organismo” e, sendo conhecidas as condições, as ações podem ser previstas e controladas. O conceito de *contingências do comportamento* designa exatamente essa relação entre circunstâncias, respostas e consequências, permitindo compreender porque determinados comportamentos ocorrem em contextos distintos. A análise dessas contingências é central para a compreensão da motivação.

A aplicação educacional desta teoria levou Skinner a propor o *ensino programado*, em que os conteúdos são divididos em pequenas unidades, apresentadas passo a passo. Cada resposta correta permite avançar para a unidade seguinte, funcionando como reforço imediato e assegurando maior eficiência na aprendizagem (*Psicologia da Educação*, p. 59).

Resumindo, para Skinner, o comportamento não é explicado por estados internos, mas sim pelas interações entre o indivíduo e o ambiente. O reforço, nas suas diversas

formas, é o principal motor da motivação, permitindo orientar comportamentos, desenvolver hábitos e, em contexto educativo, potenciar o sucesso dos alunos. Assim, o comportamentalismo de Skinner fornece uma base sólida para compreender o que leva as pessoas a agir, destacando a importância das contingências e do papel do ambiente na formação da conduta.

5.3.2. Teorias Cognitivistas de Piaget

Segundo Soares (2016, pp. 15-16), a teoria cognitivista de Piaget enquadra-se no modelo expectativa-valor, defendendo que o que impulsiona a ação não são apenas os estímulos externos, mas sobretudo os objetivos pessoais, as crenças e os desejos de cada indivíduo. A motivação resulta da perceção de metas alcançáveis: quanto mais clara e concreta for a visualização do objetivo e maior a sensação antecipada de dever cumprido, mais motivado estará o indivíduo para agir. Assim, trata-se de uma teoria que pressupõe que todo o comportamento humano é motivado e personalizado por e para cada indivíduo.

Para além disso, de acordo com Marquez (2021, p. 67), Piaget descreveu o desenvolvimento cognitivo em quatro estádios principais, que influenciam diretamente a forma como a criança aprende e se motiva ao longo da vida. O primeiro é o estádio sensório-motor, que decorre desde os primeiros meses até cerca dos dois anos de idade, caracterizando-se pela exploração visual e manual do meio envolvente. Nesta fase, surgem ações como agarrar, empurrar ou chutar, que, progressivamente, constroem estruturas de pensamento. A aprendizagem pela imitação tem aqui um papel fundamental, dado que a criança observa e interioriza os comportamentos daqueles que a rodeiam.

Segue-se o estádio pré-operatório, entre os dois e os sete anos, período em que a criança desenvolve um pensamento mais intuitivo e centrado, acompanhado por uma crescente curiosidade sobre o mundo. Nesta fase, a motivação surge também do desenvolvimento da linguagem e da comunicação, permitindo-lhe questionar e compreender melhor os fenómenos à sua volta (Marquez, 2021, p. 67).

No estádio operatório-concreto, que decorre entre os sete e os onze anos, a criança torna-se progressivamente menos egocêntrica, começando a valorizar as relações sociais e a interiorizar atitudes e sentimentos dos outros. Esta fase é marcada por uma maior capacidade de concentração e foco nos objetivos, o que favorece a motivação para realizar tarefas de forma consistente.

Por fim, o estágio operatório formal, que inicia por volta dos doze anos, altura em que se atinge o nível mais elevado das estruturas cognitivas. A criança, já adolescente, passa a aplicar o raciocínio lógico e abstrato à resolução de problemas e à criação de conceitos e ideias novas. As relações sociais ganham particular importância, funcionando muitas vezes como fator motivacional central (Marquez, 2021, p. 67).

Contudo, importa salientar que estas etapas não são absolutas e podem sofrer alterações em função de diferentes acontecimentos de vida. Marquez (2021, p. 68) sublinha que fatores como:

o início precoce da atividade sexual, o consumo de álcool, de tabaco e de substâncias ilícitas, a negligência parental, o abandono, práticas educativas demasiado rígidas, violência física ou sexual, historial tabágico materno durante a gravidez, associação a grupos de pares delinquentes, vivência em contextos violentos ou institucionalização, bem como um temperamento difícil

podem comprometer o desenvolvimento saudável da criança e predispor para perturbações de comportamento. Estas situações são frequentemente associadas a problemas de motivação e enquadram-se em comportamentos disruptivos, que podem incluir vandalismo, absentismo escolar, desobediência, irritabilidade, violência verbal ou física, abuso de substâncias, desinteresse, entre outros (Marquez, 2021, p. 68).

Assim, no quadro cognitivista, a motivação é entendida como um processo profundamente ligado ao desenvolvimento das estruturas cognitivas, à capacidade de visualizar objetivos e à influência do meio envolvente, que tanto pode potenciar como comprometer o percurso motivacional da criança e do jovem.

5.3.3. Teoria Humanista de Maslow

A teoria humanista da motivação centra-se na ideia de que o indivíduo é livre para escolher o que deseja fazer, com o objetivo de se tornar na sua melhor versão. Segundo Cardoso (2013, p. 62), esta abordagem valoriza a capacidade humana de autodeterminação e desenvolvimento pessoal.

Nesta perspetiva, são especialmente valorizadas as fontes intrínsecas de motivação, como as necessidades de autorrealização, a tendência realizadora inata ou a necessidade de autodeterminação. Motivar os alunos, neste contexto, corresponde a encorajar os seus

recursos interiores, como o sentido de competência, a autoestima e a autonomia (Gonçalves, 2010, p. 23).

De acordo com Cardoso (2013, p. 62), o comportamento humano é orientado sobretudo por necessidades básicas, nomeadamente: autonomia, competência e vínculo (necessidade de pertença e conexão social).

Abraham Maslow é um dos principais representantes da perspetiva humanista, sendo autor da Teoria da Hierarquia das Necessidades. Esta teoria propõe uma organização hierárquica das necessidades humanas, divididas em cinco grandes grupos: necessidades fisiológicas, de segurança, sociais, de autoestima e de autorrealização.

Segundo Maslow, as necessidades dos níveis inferiores devem ser satisfeitas antes de o indivíduo poder focar-se em níveis superiores. Por exemplo, dificilmente uma pessoa procurará reconhecimento social se não tiver as suas necessidades básicas (como alimentação e segurança) asseguradas.

De acordo com Roseiro (2009, p. 15), estas necessidades dividem-se em dois grandes grupos:

- Necessidades primárias: fisiológicas e de segurança: ligadas à preservação e conservação da vida;
- Necessidades secundárias: sociais, autoestima e autorrealização: associadas à identidade social e individual, aos gostos, objetivos e realização pessoal.

Necessidades fisiológicas

Incluem as necessidades básicas à sobrevivência do indivíduo e preservação da espécie: alimentação, repouso, abrigo, sexo, entre outras. Estas estão relacionadas com o ser humano como organismo biológico e constituem a base da pirâmide. No contexto do trabalho foca-se em aspetos como: horários flexíveis, conforto físico, pausas adequadas, salário suficiente, entre outros aspetos que assegurem o bem-estar físico (Maslow, 1970, pp. 35-36).

Necessidades de segurança

Referem-se à necessidade de proteção contra perigos, como doenças, desemprego ou instabilidade. A ausência de segurança provoca sentimentos de incerteza e medo. No

trabalho é visto como a estabilidade laboral, ambiente seguro, remuneração adequada, planos de saúde e seguros (Maslow, 1970, pp. 39-41).

Necessidades sociais

Relacionam-se com o desejo de aceitação, pertença e afeto. A sua ausência pode gerar sentimentos de solidão e exclusão. Incluem a necessidade de manter relações interpessoais harmoniosas, sentir-se parte de um grupo, partilhar afetos com família, amigos e colegas. No trabalho é visível através de boas relações com colegas e superiores, espírito de equipa, empatia e ambiente cooperativo (Maslow, 1970, pp. 43-44).

Necessidades de autoestima

Envolvem o reconhecimento das capacidades pessoais e o respeito dos outros. Esta categoria divide-se em: Autoavaliação interna: autoconfiança, autoconhecimento, sentido de competência; e Reconhecimento externo: aprovação social, prestígio, respeito e valorização pelo desempenho. No emprego foca-se na atribuição de responsabilidades, reconhecimento pelos resultados, possibilidade de progressão na carreira e *feedback* construtivo (Maslow, 1970, pp. 45-46).

Necessidades de autorrealização

Situadas no topo da hierarquia, são consideradas as mais elevadas. Dizem respeito à necessidade de concretizar o potencial máximo do indivíduo: ser aquilo que se pode ser. Incluem a autonomia, a independência, o autocontrolo e a competência pessoal. São também conhecidas como necessidades de crescimento, e estão ligadas à criatividade, ao conhecimento, ao aperfeiçoamento e à realização pessoal. Estas necessidades estão fortemente ligadas à procura de desenvolvimento individual e à capacidade de concretizar os próprios talentos. No trabalho são atribuídas competências como a possibilidade de influenciar decisões, autonomia nas tarefas, desafios estimulantes (Maslow, 1970, pp. 46-47).

Apesar da importância atribuída à ordem hierárquica das necessidades, diversos autores têm vindo a questionar a sua rigidez. Cardoso (2013, p. 63) refere que a motivação para alcançar níveis superiores só surge quando as necessidades mais básicas estão satisfeitas, ainda que, muitas vezes, isso não aconteça de forma consciente. Por exemplo,

uma criança que não tenha conforto básico e alimentação adequada dificilmente estará motivada para aprender na escola.

Além disso, Soares (2016, p. 15) destaca que a pirâmide de Maslow não é necessariamente universal e que as necessidades não evoluem apenas de forma sequencial. É possível que mais do que uma necessidade esteja a ser trabalhada simultaneamente, em diferentes graus de desenvolvimento.

De acordo com Roseiro (2009, p. 16), a motivação advém da insatisfação: são as necessidades não satisfeitas que impulsionam a ação humana. No entanto, segundo Soares (2016, p. 15), a motivação para a aprendizagem só se manifesta plenamente quando os diversos níveis estão suficientemente satisfeitos.

Outro aspeto importante refere-se à natureza dinâmica da autorrealização: este nível dificilmente é atingido de forma definitiva. Sempre que um objetivo é alcançado, surgem novas metas e novas exigências. Esta é uma das críticas mais frequentes à teoria: nem todos os seres humanos seguem a mesma ordem de necessidades e prioridades. As necessidades podem mudar com o tempo e variam significativamente entre indivíduos.

5.3.4. Teoria Sociocognitivista de Bandura

A teoria sociocognitivista da autoeficácia, desenvolvida por Albert Bandura, valoriza os sentimentos e pensamentos que uma atividade é capaz de suscitar no indivíduo. No contexto musical, esta teoria relaciona-se com a crença que o músico tem nas suas próprias capacidades, qualidades e habilidades para alcançar os seus objetivos. Segundo Gonçalves (2010, p. 39), compreender a motivação exige analisar a persistência face aos obstáculos e o esforço dedicado às atividades, de forma que estas se tornem duradouras e benéficas. A motivação, nesta perspetiva, resulta da relação entre o contexto e os sentimentos que o sujeito transporta e deposita nesse mesmo contexto.

De acordo com Cardoso (2013, p. 66), esta abordagem baseia-se na interação recíproca entre o sujeito e as circunstâncias envolventes. O indivíduo observa os acontecimentos, cria estímulos e incentivos próprios e atua de forma a alcançar um comportamento desejado. Assim, os fatores pessoais, o comportamento e o ambiente interagem de forma bidirecional, numa relação contínua.

Esta interação dinâmica é designada por reciprocidade triádica. Como explica Cavalcanti (2009, p. 94), os fatores que compõem este sistema exercem “uma influência dinâmica, relativa e variável que é direcionada pelas características individuais e circunstanciais”.

No âmbito desta teoria, o indivíduo gere várias capacidades cognitivas e metacognitivas, como a autorregulação e a antecipação, ponderando os seus atos e respetivas consequências. Deste modo, o ser humano consegue agir de forma intencional, estabelecendo objetivos, planeando o percurso para os alcançar e realizando as escolhas e decisões necessárias. Para Bandura, o ser humano e o meio ambiente são indissociáveis: o indivíduo procura compreender o mundo que o rodeia e a si próprio, de modo a orientar o seu comportamento. “As pessoas são, até certo ponto, produto do seu meio, mas também escolhem e moldam o seu meio. Não estamos perante uma rua de sentido único” (Soares, 2016, p. 7).

Bandura reconhece, portanto, o papel ativo do pensamento na construção da realidade pessoal. Como refere Soares (2016, p. 15), os fatores que orientam o comportamento funcionam como estímulos fundamentais para o alcance de objetivos pessoais, influenciando as crenças e as expectativas de realização e permitindo ao indivíduo planear e perspetivar o futuro.

A motivação, segundo esta perspetiva, é também influenciada pelas expectativas de sucesso e pelo valor atribuído à meta, objetivo final. Como afirma Jesus (1996, citado por Fonseca, 2014, p. 20), “quanto maior é a expectativa de que a meta será alcançada e maior o valor do incentivo dessa meta, maior a tendência motivacional para o empenhamento no comportamento instrumental apropriado.”

Soares (2016, p. 16) destaca ainda a importância de compreender as causas do sucesso e do fracasso, salientando o esforço necessário para alcançar os resultados pretendidos. O sujeito é, assim, responsável por avaliar, ajustar e persistir, de acordo com as circunstâncias e os objetivos estabelecidos.

5.3.5. A Teoria Construtivista de Piaget e Vygotsky

A Teoria Construtivista, desenvolvida sobretudo por Piaget e posteriormente aprofundada por Vygotsky, coloca o indivíduo no centro do processo de aprendizagem.

Ao contrário de perspectivas mais mecanicistas, o construtivismo entende que o sujeito não é um mero recetor passivo de estímulos externos, mas antes um agente ativo que participa na construção do seu conhecimento e da sua experiência. Como afirma Soares (2016, p. 7), Piaget é

considerado um dos mais importantes pensadores do século XX, colocava o indivíduo no centro do processo de aprendizagem, não sendo assim visto como um ser passivo dominado por fatores externos, mas sim como um ser influente em todos os processos.

Nesta linha de pensamento, o comportamento não necessita de ser reforçado para ser adquirido, dado que a aprendizagem resulta também da observação do meio e das pessoas que rodeiam o sujeito (Soares, 2016, p.7).

Segundo Cardoso (2013, p. 38), neste modelo, a motivação resulta da interação entre variáveis individuais (como o autoconceito, as metas pessoais ou as crenças) e variáveis contextuais (como fatores históricos, culturais, o ambiente educativo e o apoio familiar). Assim, características como a personalidade, a autoestima ou a forma como o aluno interpreta o sucesso e o fracasso são moldadas pelo *feedback* do ambiente, mas permanecem dinâmicas e em constante transformação. Tal como sublinha Cardoso (2013, p. 38), a motivação do indivíduo é também impulsionada pelo desejo de aceitação social, particularmente das pessoas que valoriza e respeita, embora isso não determine de forma absoluta as suas ações, já que o sujeito mantém capacidade de agir autonomamente e de transformar o contexto.

No ponto de vista construtivista, a ação do indivíduo é orientada pela interpretação subjetiva que este faz do mundo e de si mesmo, sendo que aspetos emocionais desempenham igualmente um papel central na motivação e na escolha dos objetivos pessoais. Assim, embora a racionalidade esteja presente, as emoções podem sobrepor-se no momento da decisão e orientar os comportamentos (Magalhães, 2012, p. 17). Esta perspetiva valoriza também a aprendizagem enquanto processo ativo e integrado na vida social: “a escola não pode ser uma preparação para a vida, mas sim a própria vida” (Magalhães, 2012, p. 83).

De acordo com Teixeira (2013, p. 18), o construtivismo parte do princípio de que as pessoas não são meros recetores de informação, mas sim construtores de estruturas de

conhecimento. O saber não se limita apenas a ser recebido, precisa de ser interpretado e relacionado com conhecimentos anteriores. Nesse sentido, “a ideia mais forte e também mais amplamente partilhada é a que se refere à importância da atividade mental construtiva das pessoas nos processos de aquisição de conhecimento” (Teixeira, 2013, p. 18).

As perspectivas de Piaget e Vygotsky apresentam semelhanças, mas também diferenças fundamentais. Para Piaget, o desenvolvimento cognitivo baseia-se sobretudo na autonomia do sujeito e na sua capacidade de interação ativa com o meio. De acordo com Chunk (2008, citado em Teixeira, 2013, p. 19), as estruturas mentais resultam de anteriores formas de organização cognitiva, sendo criadas a partir da interação com o mundo, mas não diretamente de informações externas. Neste processo intervêm dois mecanismos centrais: a assimilação (incorporação de novas experiências nos esquemas já existentes) e a acomodação (modificação das estruturas cognitivas perante novas experiências). Como refere Piaget (1975, p. 326, citado em Teixeira, 2013, p. 19):

A inteligência evolui de um estado em que a acomodação ao meio é indiferenciada da assimilação das coisas aos esquemas do sujeito para um estado em que a acomodação de esquemas múltiplos se tornou distinta da sua assimilação respetiva e recíproca.

Já para Vygotsky, o desenvolvimento humano tem uma base essencialmente social e histórica. A sua teoria sociocultural destaca que a aprendizagem está intrinsecamente ligada ao contexto e às interações com os outros. Um dos conceitos mais marcantes é o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), definida como a distância entre o nível atual de desenvolvimento do aluno e o nível potencial que pode alcançar com a ajuda de adultos ou de pares mais experientes (Vygotsky, 1978, citado em Teixeira, 2013, p. 20). Assim, enquanto Piaget enfatiza os processos internos de construção do conhecimento, Vygotsky dá primazia à mediação social e cultural como motor da aprendizagem (Fosnot, 1998, p. 35, citado em Teixeira, 2013, p. 21).

Em suma, embora partam de perspectivas diferentes, ambos os autores reconhecem que a aprendizagem é um processo ativo, em que a motivação depende tanto das características individuais como da interação com o contexto. Piaget coloca maior ênfase na autonomia cognitiva do sujeito, enquanto Vygotsky evidencia a importância das interações sociais e da cultura na formação do conhecimento.

5.3.6. Teoria de Autodeterminação de Deci e Ryan

Segundo Cairrão (2012, p. 2), apoiando-se na revisão de literatura de Kingston, Harwood e Spray (2006), a Teoria da Autodeterminação (Self-Determination Theory – SDT), desenvolvida por Deci e Ryan (1985), constitui uma das abordagens mais populares e contemporâneas na análise dos processos motivacionais, sobretudo no contexto da atividade física e do desporto, mas também aplicada a diversas áreas como a educação, saúde, política, trabalho, família e religião.

De acordo com Cairrão (2012, p. 2), a teoria de autodeterminação parte do pressuposto de que a motivação não é diretamente determinada pelos fatores sociais, mas mediada por três necessidades psicológicas básicas, fundamentais para o desenvolvimento humano: autonomia (capacidade de autorregular as próprias ações), competência (eficácia na interação com o meio) e relacionamento (procura de ligações interpessoais). A satisfação destas necessidades regula o comportamento dos indivíduos, organizando-se num “continuum motivacional” que vai desde a ausência de autodeterminação até níveis elevados de motivação autónoma.

Esta perspetiva implica que a motivação não deve ser entendida como uma dicotomia entre intrínseca e extrínseca, mas como um processo contínuo de regulação comportamental que pode oscilar entre diferentes graus de autodeterminação (Cairrão, 2012, p. 2).

No mesmo sentido, Cairrão (2012, pp. 3-4) e Gonçalves (2010, p. 31) descrevem os diferentes níveis de autodeterminação:

- Amotivação: ausência de intenção para agir; o indivíduo realiza uma atividade sem compreender as razões que o levam a fazê-lo;
- Motivação extrínseca externa: o comportamento é orientado por recompensas ou punições externas; ocorre quando a ação é condicionada por fatores externos, como prémios ou castigos (por exemplo, um aluno faz os trabalhos de casa apenas para agradar ao professor);
- Motivação extrínseca introjetada: a ação é regulada por uma pressão interna, frequentemente para evitar sentimentos de culpa ou ansiedade; trata-se de uma motivação

interna, mas ainda não totalmente aceite (por exemplo, um aluno cumpre as tarefas porque acredita que é isso que “um bom aluno” deve fazer);

- Motivação extrínseca identificada: o indivíduo reconhece o valor pessoal da atividade e identifica-se com o objetivo da mesma; neste caso, o aluno aceita as tarefas como importantes para atingir os seus próprios objetivos (por exemplo, estudar para melhorar as suas competências académicas);

- Motivação extrínseca integrada: representa o nível mais autónomo da motivação extrínseca, em que o comportamento é plenamente internalizado e integrado nos valores e identidade pessoal; o aluno consegue conciliar diferentes papéis ou valores sem conflitos (por exemplo, equilibrar o papel de bom aluno com o de atleta);

- Motivação intrínseca: corresponde ao nível mais elevado de autonomia, em que a atividade é realizada pelo prazer, interesse e satisfação que proporciona, sem depender de recompensas externas nem de pressões.

Cairrão (2012, p. 4) distinguem ainda duas formas de motivação intrínseca: a participação voluntária em atividades sem recompensas ou pressões externas e em envolvimento motivado pelo prazer e satisfação inerentes à tarefa.

Segundo Oliveira et al. (s.d., p. 6), a teoria de autodeterminação destaca que a motivação intrínseca depende da perceção de competência e autodeterminação. Este enfoque contrapõe-se a teorias que reduzem o comportamento humano à satisfação de necessidades fisiológicas, sublinhando antes a importância das necessidades psicológicas básicas.

A motivação parte de um impulso interno que se manifesta nas interações com o contexto social, o qual pode apoiar ou dificultar a sua realização. A aprendizagem, neste enquadramento, surge como um processo fundamental da vida, sendo a motivação um pré-requisito essencial para o sucesso educativo (Oliveira et al., s.d., p. 6).

Finalmente, importa destacar que, de acordo com Oliveira et al. (s.d., p. 6), a motivação extrínseca, no seu nível mais autónomo (regulação integrada), aproxima-se da motivação intrínseca, mas distingue-se dela, uma vez que a primeira é sustentada pelo valor atribuído aos objetivos internalizados, enquanto a segunda decorre do prazer inerente à própria atividade.

5.4. Conclusão

Segundo Soares (2016, p. 18), citando Clarke (2002), aprender música, e em particular um instrumento musical, envolve muito mais do que as aprendizagens comuns. Exige capacidades motoras, performativas, auditivas, entre outras. Assim, o aluno precisa de dedicar grande parte do seu tempo ao estudo para desenvolver e aperfeiçoar essas competências. Por isso, o desejo, a vontade e a motivação são absolutamente indispensáveis.

Ainda de acordo com Soares (2016, p. 18), os principais agentes de motivação das crianças são os pais, uma vez que estas valorizam bastante a sua opinião. São também os pais que asseguram a frequência das aulas, garantindo o transporte e acompanhando as primeiras sessões, para depois poderem apoiar e orientar o estudo em casa. A par dos pais, também os professores têm um papel determinante, devendo estimular a criança a dedicar tempo ao estudo, a ser consistente e a tomar as suas próprias decisões. Esse processo transmite segurança, estabilidade e sentido de responsabilidade. Segundo Cardoso (2013, p. 74), há pais que procuram influenciar ativamente os filhos, despertando-lhes o interesse pelo estudo, enquanto outros acreditam que, se houver gosto e interesse pela música, a motivação para estudar surgirá naturalmente. Para além disso, o meio social em que a criança está inserida é igualmente relevante.

No entanto, é possível que as crianças desenvolvam o gosto pela música mesmo sem apoio ou *feedback* dos pais, ainda que esse acompanhamento torne o processo mais fácil e significativo. Cabe também aos pais orientar os filhos para objetivos alcançáveis, mas que não sejam demasiado simples, pois só assim se garante um verdadeiro caminho de evolução.

Segundo Cardoso (2013, p. 67), todas as vertentes motivacionais referidas podem e devem ser aplicadas à aprendizagem musical. Para tal, surgem várias questões: *Por que quero aprender música? Por que desejo prosseguir estudos nesta área? De que forma as dificuldades influenciam o percurso? Será demasiado cansativo? Exigirá muito trabalho e dedicação? Compensará todo o esforço?* Estas são perguntas que todos os músicos, sejam profissionais ou amadores, se colocam diariamente.

Como refere Sobral (2003, citado em Oliveira et al., s.d., p. 6), os indivíduos podem estar motivados intrinsecamente (quando realizam uma atividade pelo prazer que lhes

proporciona) ou extrinsecamente (quando o comportamento é regulado por fatores externos). Em ambos os casos, a satisfação das necessidades de autonomia, competência e vínculo social é determinante para a qualidade da motivação.

As teorias motivacionais são diversas e nenhuma pode ser considerada como a única correta. A teoria comportamentalista centra-se na motivação extrínseca, associada ao reforço do comportamento. Já as teorias cognitivistas dão ênfase à motivação intrínseca, isto é, à iniciativa do próprio sujeito em realizar algo. Por sua vez, as teorias humanistas colocam o sujeito como o principal agente das suas ações, valorizando as suas convicções e as “motivações intrínsecas associadas à necessidade que o homem tem em ser o expoente máximo de si próprio” (Moreira, 2015, p. 70). As teorias sociocognitivas destacam o papel do indivíduo, mas reconhecem que o meio social pode influenciar as suas escolhas e vontades (Soares, 2016, pp. 17-18). Já a teoria construtivista, acredita que o indivíduo é o total responsável pelas suas escolhas, mas que podem ser moldadas com o meio em questão. Por último, a teoria de autodeterminação, prevê que a motivação pode ter diferentes graus de intensidade e depende de vários fatores.

Concluindo, segundo Soares (2016, p. 17), qualquer tipo de motivação pode ser crucial e desempenhar um papel fundamental, dependendo do contexto. Além disso, a combinação equilibrada de diferentes formas de motivação pode revelar-se mais eficaz, permitindo satisfazer necessidades individuais e potenciar vantagens no processo de aprendizagem.

6. Aprendizagem

6.1. Conceito de Aprendizagem

De acordo com Soares (2016, p. 6), o conceito de aprendizagem pode ser definido como “o processo pelo qual as competências, habilidades, conhecimentos, comportamento ou valores são adquiridos ou modificados como resultado de estudo, experiência, formação, raciocínio e observação.” Deste modo, a aprendizagem implica uma modificação relativamente duradoura no indivíduo que aprende.

Assim, segundo Barbosa, Cruz, Silva e Lourenço (2014), a aprendizagem consiste numa transformação mental que se reflete em comportamentos no seu meio envolvente. E ainda, Soares (2016) defende que a aprendizagem também se define como uma mudança na forma de pensar, que ao longo do tempo se manifesta em novos comportamentos e interações com o ambiente. Deste modo, pode ocorrer por estímulo próprio, por experiência ou por ambos, frequentemente mediados pelo processo de ensino e aprendizagem. O processo de aprendizagem provoca, naquele que aprende, uma transformação na estrutura mental, através da conduta do indivíduo. As informações podem ser adquiridas através de técnicas de ensino ou mesmo pela aquisição de hábitos.

Segundo Soares (2016, p. 7) a aprendizagem é como uma mudança duradoura nos mecanismos do comportamento, constituído por estímulos e respostas específicas, resultantes de experiências anteriores. A aprendizagem é uma alteração comportamental do indivíduo, sistemática ou não, resultado da prática, da observação e da motivação.

Embora, Pacheco e Rosa (citados em Soares, 2016, p. 6) afirmem que todos os indivíduos nascem com determinadas aptidões, ao longo do tempo, essas aptidões são desenvolvidas e transformadas em competências. Para além disso, as competências são influenciadas por diversos fatores, entre os quais os conhecimentos adquiridos.

Todos nós nascemos com determinadas habilidades ou aptidões que irão ser desenvolvidas ao longo da vida e que darão lugar a determinadas competências as quais sofrem influência de uma série de fatores, entre os quais os conhecimentos que vamos adquirindo. (Soares, 2016, p. 6)

De acordo com Soares (2016, p. 6), o ser humano nasce sem conhecimento, mas a partir desse momento inicia o processo de aprendizagem, uma vez que começa a aprender e apreender por observação, por imitação e interação com quem o rodeia. Este processo complexo inclui a percepção sensorial (visão, audição, olfato), a memorização de sons e cheiros, desenvolvimento do paladar e do tato e, mais tarde, aspetos sociais e culturais como a linguagem, os hábitos e a forma de estar. Por conseguinte, pode-se afirmar que a aprendizagem informal ocorre muito antes da instrução formal, através da exploração, da imitação, da observação e da interação com outras crianças e adultos. Assim, para garantir o sucesso no processo de aprendizagem, a criança deverá desenvolver competências cognitivas (como o raciocínio, a lógica e a análise) e criativas (como a resolução de problemas, a pesquisa de informação e a sua avaliação).

Para concluir, apesar das diversas definições, pode-se assegurar que o conceito de aprendizagem é complexo e multifacetado, dificultando a sua delimitação precisa e clara (Barbosa et al., 2014, p. 1).

6.2. Fatores que influenciam a aprendizagem

De acordo com Gonçalves (2010, p. 19), quando surgem dificuldades no processo de aprendizagem, estas não devem ser atribuídas exclusivamente à escola, uma vez que o processo educativo é partilhado por vários agentes, tais como a família, o contexto socioeconómico e até o ambiente sociopolítico. Ou seja, todos estes agentes também desempenham um papel determinante no desenvolvimento social, intelectual, afetivo, emocional e ético da criança.

Para além disso, Gonçalves (2010, p. 20) acrescenta também que alunos motivados apresentam comportamentos e pensamentos que potenciam o seu desenvolvimento académico, uma vez que demonstram maior iniciativa, persistência perante desafios, capacidade de questionar e de se interrogar elevando também o prazer na aquisição de novos conhecimentos, o que resulta numa autoestima mais elevada.

Por oposição, alunos desmotivados tendem a adotar uma atitude passiva e apática, tal como desistir perante obstáculos, não se esforçarem, utilizarem estratégias ineficazes como forma de protesto e, por vezes, demonstrarem comportamentos de rejeição

relativamente aos professores e à aprendizagem. Tornando assim, o processo de ensino e aprendizagem mais difícil e até mais doloroso.

Gonçalves (2010, p. 21) defende que existem diferentes motivos para os alunos se envolverem no processo de aprendizagem. Como por exemplo, em primeiro lugar, existem os alunos que se dedicam a estudar para obter reconhecimento externo (prêmios, aprovação social), em segundo lugar, aqueles que procuram adquirir conhecimento e melhorar competências e por fim, em terceiro, aqueles que se limitam a cumprir os objetivos mínimos. No entanto, há ainda alunos que demonstram falta de orientação ou de objetivos. Por esse motivo, aprendizagem e motivação estão intrinsecamente ligadas e não podem ser analisadas autonomamente, uma vez que estão em constante ligação qual cordão umbilical.

Em relação à motivação e ao processo de aprendizagem, Cardoso (2013, p. 65) observa que crianças motivadas tendem a escolher atividades de dificuldade média, desafiadoras, mas alcançáveis; enquanto alunos desmotivados optam por tarefas mais fáceis, para garantir o sucesso, ou excessivamente difíceis, para justificar o insucesso.

E ainda, Cardoso (2013, p. 69) salienta que muitas atividades escolares não motivam as crianças, por não serem apelativas. Deste modo, cabe ao professor estimular a motivação extrínseca através de reforços positivos, por exemplo, sorrisos, elogios, reconhecimento do mérito, para promover o envolvimento e persistência da criança na atividade. Estes reforços externos podem, progressivamente, desencadear motivação intrínseca e trazer uma evolução positiva para a criança.

O professor tem um papel essencial no processo de ensino e aprendizagem de cada aluno. Tal como Gonçalves (2010, p. 34) defende que “o professor deve conduzir o aluno a melhorar os seus processos cognitivos, as suas capacidades de memorização e o grau de domínio das matérias.”

Por fim, Gonçalves (2010, p. 33) reforça que as motivações extrínsecas e intrínsecas são complementares, uma vez que, em contexto académico, a motivação intrínseca nem sempre é suficiente para que os alunos tenham o melhor aproveitamento. Assim, os professores devem procurar aumentar a motivação autónoma e intrínseca dos alunos através de estímulos externos adequados.

6.3. Aprendizagem significativa

De acordo com Carvalho (2018, p. 66), o processo de aprendizagem significativa defende que a aprendizagem parte sempre de conhecimentos prévios. Assim, é essencial que o professor avalie e identifique o ponto de partida de cada aluno, ajustando o ensino às suas necessidades. Esta verificação deve ocorrer preferencialmente no início do ano letivo, mas também de forma contínua, adaptando o ensino ao progresso ou às dificuldades sentidas em cada aula.

Deste modo, a aprendizagem significativa caracteriza-se por ser progressiva e não mecânica. O processo torna-se mais eficaz quando existe uma interação ativa entre o aluno, o professor e os colegas. Assim, através da assimilação de novas informações com os conhecimentos anteriores, promove-se um processo de construção de significados e transformação cognitiva, ou seja, os alunos são incentivados à descoberta e à criação de novos saberes (Carvalho, 2018, p. 66).

6.4. Desenvolvimento e aprendizagem

O desenvolvimento da criança depende de três fatores essenciais: hereditariedade, nutrição e o ambiente. Sendo que hereditariedade são as características genéticas transmitidas de geração em geração, que podem influenciar, por exemplo, o tempo que a criança demora a começar a andar ou a falar; a nutrição que é um fator fundamental para a saúde e funcionamento eficaz do cérebro e do corpo; e o ambiente tal como o contexto familiar, educativo e social, que pode estimular ou dificultar o desenvolvimento da criança. “A falta de estimulação mental pode retardar o desenvolvimento, enquanto estimulação apropriada pode acelerar o desenvolvimento” (Marquez, 2021, p. 63).

No entanto, é igualmente essencial considerar o desenvolvimento de crianças com necessidades educativas específicas, como défice de atenção ou surdez, que exigem abordagens diferenciadas.

Bronfenbrenner (1989, p. 191) define o desenvolvimento humano como “o conjunto de processos através dos quais as particularidades da pessoa e do ambiente interagem para produzir constância e mudança nas características da pessoa no curso da

sua vida.” O processo de desenvolvimento resulta da interação entre as características biológicas, os processos psicológicos e as multideterminações ambientais.

6.5. Aprendizagem musical

A aprendizagem musical é um processo contínuo e multifacetado, que envolve tanto o desenvolvimento técnico como expressivo. Como refere Cardoso (2013, p. 60), os alunos tendem a dar continuidade aos estudos musicais quando obtêm resultados satisfatórios, o que reforça a valorização da prática artística. No entanto, a superação das dificuldades varia consoante os motivos que sustentam a motivação de cada aluno.

De acordo com Cardoso (2013, p. 99), a aprendizagem musical não deve ter como foco principal o estudo técnico do instrumento, mas sim, incluir também a preparação emocional, interpretativa e performativa. O momento da apresentação pública faz parte integrante deste processo e deve ser encarado como uma etapa do desenvolvimento do músico e não apenas como o resultado final pois, um músico está em constante evolução e aprendizagem.

Soares (2016, pp. 9-11) reforça a importância da aprendizagem musical como um processo que requer motivação, autorregulação e consciência do progresso para que os resultados sejam positivos. O ensino musical, especialmente em instrumentos, como por exemplo, o trombone, implica trabalho persistente, prática orientada e apoio por parte do professor, e, por isso, os jogos e atividades lúdicas podem funcionar como elementos facilitadores deste processo, ao estimular a motivação intrínseca e o envolvimento emocional com a prática instrumental.

7. O Jogo

7.1. O conceito de Jogo

O conceito de jogo revela-se complexo e de difícil definição, uma vez que cada indivíduo possui a sua própria concepção, influenciada por múltiplos fatores culturais, sociais e pessoais (Felgueiras, 2021, p. 5). De acordo com Araújo (2016, p. 26), o jogo pode ser entendido como uma atividade livre e espontânea, no entanto, orientada por regras e com limites como temporais e/ou espaciais.

No passado, as crianças tendiam a brincar ao ar livre, usufruindo de uma maior liberdade, uma vez que não existiam tantos perigos como na atualidade (como o trânsito, a violência ou a insegurança vivida na rua). Assim, vivia-se mais em comunidade, onde as famílias se apoiavam mutuamente, criando um ambiente favorável ao desenvolvimento da interação social e à vivência em grupo. Consequentemente, este contexto permitia o florescimento do espírito de equipa e da cooperação, fundamentais tanto no convívio social como nos contextos educativos. Deste modo, o jogo, mesmo em ambiente escolar, contribui para manter um ambiente harmonioso, promovendo a competição saudável entre colegas e amigos.

Segundo Coimbra (2007, p. 1), o jogo é uma prática universal, presente em todas as comunidades humanas sob uma forma lúdica. Historicamente, alguns jogos resistem ao tempo, outros desaparecem, enquanto alguns se tornam verdadeiramente intemporais. Deste modo, trata-se de uma atividade física e/ou mental, caracterizada por uma certa tensão (derivada da competição), mas também por um profundo sentimento de alegria, proporcionado pela liberdade que oferece (Felgueiras, 2021, p. 5).

Frequentemente, existe a dualidade entre vencedores e vencidos como também entre jogadores individuais ou equipas, embora nem todos os jogos tenham esse desfecho. Ou seja, existem também jogos cooperativos em que o objetivo principal é a participação coletiva para alcançar um fim comum, como a resolução de um quebra-cabeças, onde todos ganham se conseguirem atingir o objetivo.

Assim, o jogo assume especial importância na fase inicial da escolaridade, sendo considerado uma das atividades mais relevantes para o desenvolvimento infantil. Esta

valorização da brincadeira enquanto meio de desenvolvimento é reforçada por Castro e Tredezini (2014, p. 170), que sublinham a importância do jogo para o crescimento integral da criança. Inicialmente, os primeiros jogos na vida da criança não obedecem a regras fixas e são executados apenas pelo prazer que proporcionam. E ainda, estes jogos permitem o desenvolvimento das capacidades sensório-motoras, da inteligência prática e da inteligência verbal. Tal como, o simples ato de uma criança aprender a formular perguntas pode tornar-se uma fonte de diversão e aprendizagem.

Posteriormente, emergem os jogos simbólicos, em que a criança representa algo ou alguém, imitando situações através do movimento, da linguagem, do desenho ou da pintura. Trata-se do popular “faz de conta”, que estimula a capacidade de representação, o pensamento crítico, a interação social e a criatividade (Castro & Tredezini, 2014, p. 171). Os jogos com regras estruturadas começam a surgir entre os 2 e os 3 anos de idade. Nesta fase, desafios simples, como subir escadas, adquirem um novo interesse quando são introduzidas regras específicas, como subir com um só pé, aos saltos ou de dois em dois degraus. Esta introdução de regras transforma a atividade em algo mais estimulante e motivador. Nestes jogos, o foco desloca-se do simples prazer da atividade para o cumprimento das regras e para o resultado. Através deles, as crianças desenvolvem competências de autorregulação e autoavaliação, o que contribui para um maior conhecimento de si próprias (Castro & Tredezini, 2014, p. 172).

Diversos autores propuseram classificações para os diferentes tipos de jogos. De acordo com Neto (2003), citado por Felgueiras (2021, pp. 5-6), é possível identificar quatro categorias principais: jogos de repetição, de imitação, de construção e de agrupamento. Os jogos de repetição caracterizam-se pela escolha contínua da mesma atividade lúdica por parte da criança; os jogos de imitação ocorrem quando a criança recria, de forma espontânea, situações do quotidiano; os jogos de construção surgem quando a criança dá forma a algo com significado próprio; e, por fim, os jogos de agrupamento envolvem a organização de objetos, permitindo à criança construir uma representação do mundo que a rodeia (Sousa, 2015, p. 17).

De acordo com Ament, Severino e Joly (2011, pp. 4-5), o acesso a jogos contribui significativamente para o desenvolvimento da capacidade de seguir regras, saber esperar e também ouvir os outros. O jogo oferece um ambiente seguro, onde o erro é aceite, promovendo assim a aprendizagem através da tentativa e erro. As crianças aprendem,

ainda, a lidar com emoções como a timidez e a agressividade, o que revela o seu valor no plano emocional e social.

Consequentemente, no âmbito do campo da educação surge a seguinte questão: o jogo será um recurso, uma atividade ou uma estratégia? Segundo Felgueiras (2021, p. 1), os recursos didáticos são os materiais utilizados no processo de ensino, como livros, textos, materiais pedagógicos e jogos físicos (como os de tabuleiro ou cartas). As atividades são as propostas de ação a serem desenvolvidas pelos alunos a partir desses recursos, sempre com uma intencionalidade pedagógica. Por fim, as estratégias pedagógicas dizem respeito à planificação de sequências didáticas, incluindo as interações entre a ação do professor e as atividades propostas aos alunos, bem como a forma de utilização dos recursos disponíveis.

Para além disso, também é relevante referir que este tipo de atividades lúdicas não está limitado a uma determinada faixa etária. Os jogos podem ser sempre adaptados a diferentes níveis de desenvolvimento e conteúdos curriculares, respeitando as capacidades e características de cada grupo. O jogo, enquanto ferramenta pedagógica, assume um papel central no processo de ensino-aprendizagem, especialmente em contextos educativos que valorizam o desenvolvimento global da criança.

De acordo com Araújo (2016, p. 28), o jogo possui um elevado valor educativo, na medida em que potencia diversas formas de comportamento e cria múltiplas oportunidades de aprendizagem. Através dos desafios que apresenta, o jogo oferece estímulos que abrangem várias dimensões do desenvolvimento: cognitiva, social, afetiva, intelectual, física e motora.

Segundo Cardoso (2013, p. 60), no caso dos jogos musicais, estes não só aumentam o gosto pela música e pela aprendizagem em geral, como também despertam a curiosidade natural das crianças. Revelam-se, igualmente, uma ferramenta eficaz para fortalecer a relação entre aluno e professor. Como afirmam Ament et al. (2011, p. 6), este tipo de jogos favorece o desenvolvimento da “coordenação motora e sensorial, concentração, capacidade de análise, crítica, autonomia, autoestima e respeito pelo próximo”. Assim, quanto maior for a dinâmica nas aulas e nas atividades propostas, maior será a motivação das crianças para aprender, resultando assim na promoção de uma aprendizagem ativa e participativa.

De igual modo, os jogos musicais, sendo frequentemente repetitivos e envolvendo o uso de lengalengas ou diálogos memorizáveis, tornam-se instrumentos eficazes de fixação de conteúdos e contribuem também para o desenvolvimento da memória auditiva e verbal.

Estes jogos, se integrarem aspetos rítmicos, melódicos e corporais, promovem ainda a concentração, a atenção seletiva e a capacidade de escuta ativa, tão fundamentais na educação musical. Podem ser agrupados em diversas categorias consoante o seu objetivo principal, tais como: jogos de escuta, de concentração, jogos-teste musicais, jogos de aproximação, jogos de comunicação, jogos baseados na confiança, jogos de expressão e improvisação, jogos de escondidas e adivinhas e jogos da glória musicais. Cada um destes tipos corresponde a necessidades pedagógicas distintas, mas complementares, contribuindo para a formação integral do aluno (Storms, 2000, pp. 18-19).

Para além do desenvolvimento de competências musicais, os jogos desempenham uma função importante na criação de um ambiente educativo positivo, uma vez que ajudam a melhorar o clima do grupo e promovem a aceitação mútua, sendo instrumentos facilitadores da inclusão e da coesão social.

Tal como refere Storms (2000, p. 20), os jogos permitem aos participantes:

aprender a conhecer-se, a pôr-se à vontade, a vencer a timidez, a criar um sentimento de segurança, a fazer desaparecer todo o receio, a criar uma atmosfera calorosa, a desenvolver a autoconfiança de cada um, bem como relativamente aos outros, a aprender a ter em conta os sentimentos dos outros, a assumir riscos e a implicar-se mais.

Assim, estes objetivos reforçam uma perspetiva holística da educação, em que o jogo é entendido como um meio privilegiado para o crescimento pessoal e relacional dos alunos.

Araújo (2016, p. 28) refere que o jogo desempenha uma elevada função pedagógica visto desenvolver nas crianças formas de comportamento e oportunidades de aprendizagem; como apresenta diferentes desafios, oferece muitos estímulos aos alunos quer cognitivos, sociais, afetivos e intelectuais bem como físicos e motores; facilita o desenvolvimento de valores como a solidariedade, a cooperação; e ajuda a encontrar

formas de se resolverem conflitos e pequenos problemas que possam existir entre os jogadores. São importantes para o desenvolvimento de competências do próprio ser humano e por isso, podem ser usados como um meio para a educação.

Em suma, os jogos musicais, para além do seu valor lúdico, constituem recursos didáticos poderosos que potenciam aprendizagens significativas, desenvolvem competências transversais e promovem uma vivência mais rica e humana da educação.

7.2. O Jogo como instrumento pedagógico no ensino

O jogo tem vindo a assumir um papel cada vez mais relevante na educação, sendo atualmente reconhecido como um instrumento pedagógico eficaz que contribui para o desenvolvimento global das crianças. Segundo Castro e Tredezini (2014, p. 167):

a aprendizagem é um processo cuja matriz é vincular e lúdica e a sua raiz corporal; o seu desdobramento criativo põe-se em jogo através da articulação inteligência-desejo e do equilíbrio assimilação-acomodação. No humano, a aprendizagem funciona como equivalente funcional do instinto.

Desta forma, torna-se fundamental valorizar os processos de aprendizagem: a dinâmica, o movimento e as tendências, em detrimento da ênfase exclusiva nos resultados escolares ou psicométricos.

Felgueiras (2021, p. 6) destaca que as crianças tendem a manter-se mais focadas quando algo desperta a sua atenção, o que torna o processo de ensino mais eficaz e prazeroso. Por essa razão, é essencial que os professores adotem estratégias diversificadas e lúdicas, capazes de motivar os alunos e proporcionar momentos de alegria, respeito mútuo, consciência de si e dos outros e desenvolvimento de competências sociais.

Segundo Castro e Tredezini (2014, p. 173), a criatividade e a independência da criança desenvolvem-se através da relação com os brinquedos, os jogos e as artes. É neste cruzamento entre o lúdico e o artístico que emergem novas competências e capacidades, principalmente potenciando a aprendizagem.

O jogo promove a socialização, a cooperação e a entreaajuda entre os alunos, criando um ambiente onde os que apresentam maiores facilidades apoiam aqueles que encontram mais dificuldades. Este espírito colaborativo contribui para o fortalecimento das relações interpessoais e para a criação de um sentido de pertença e respeito mútuo.

A componente lúdica das aulas tem também um impacto emocional positivo. Ao saberem que terão um momento de brincadeira ou desafio divertido, as crianças mostram-se naturalmente mais entusiasmadas, o que melhora o clima afetivo e aumenta o envolvimento na aprendizagem.

Segundo Castro e Tredezini (2014, p. 177), o jogo é um instrumento que promove um desenvolvimento integral nas dimensões cognitiva, afetiva, linguística, social, moral e motora, contribuindo para a construção da autonomia, criatividade, responsabilidade e cooperação. Os jogos desenvolvem ainda competências como a independência, a sensibilidade visual e auditiva, além de permitirem a reciclagem emocional, funcionando como um canal de expressão e autorregulação.

Castro e Tredezini (2014, p. 167) afirmam que é graças à troca de experiências e de descobertas em contexto de convivência que a criança progride e constrói o seu processo de desenvolvimento. Assim, o jogo revela-se um instrumento ideal para a aprendizagem, uma vez que estimula o interesse pelo conteúdo e pelo ambiente escolar em geral. Para além disso, as crianças desenvolvem a sua personalidade, o pensamento crítico, a expressão corporal e as competências sociais, permitindo à criança formular conceitos, relacionar ideias e adquirir novos conhecimentos. Como refere o mesmo autor, o ser humano está em constante observação, aprendendo também novas formas de reagir e conviver, tornando-se mais criativo, participativo e ativo.

Diversos autores defendem o valor educativo do jogo. Entre os mais influentes, destacam-se Jean Piaget e Lev Vygotsky (Castro & Tredezini, 2014, p. 172).

Para Piaget, o jogo tem um papel crucial no desenvolvimento infantil, uma vez que desafia a criança a recriar situações, reconstruir objetos e inventar novos contextos. O jogo, segundo o autor, cumpre uma dupla função: consolidar aprendizagens e proporcionar prazer e equilíbrio emocional (Castro & Tredezini, 2014).

Vygotsky, por sua vez, considera que o jogo influencia profundamente o desenvolvimento da criança. É através dele que a criança age, adquire iniciativa, ganha confiança, desenvolve a linguagem, o pensamento e a concentração (Castro & Tredezini, 2014).

O ato de brincar prepara a criança para atividades futuras, promovendo atenção, concentração, autoestima e relações de confiança com os outros e consigo mesma. A brincar, a criança aprende a partilhar experiências, a respeitar regras, a tomar decisões e a fazer escolhas, desenvolvendo a sua personalidade e a sua consciência social.

Segundo Felgueiras (2021, p. 7), os jogos promovem o desenvolvimento intelectual, físico e social, envolvendo o corpo, os sentidos e as relações interpessoais. Esta interação estimula a formação cognitiva, afetiva e social, permitindo à criança construir a sua identidade e atribuir significado às suas atitudes e comportamentos.

Ainda segundo Felgueiras (2021, p. 8), as competências sociais adquiridas através do jogo são compostas por um conjunto de respostas verbais e não-verbais que permitem à criança expressar e melhorar a sua comunicação, num contexto interpessoal, as suas necessidades, sentimentos, opiniões ou direitos de forma assertiva e respeitosa, maximizando a probabilidade de reforço externo. Melhora a autoexpressão, o raciocínio lógico, a memória e a imaginação. Através da imaginação, as crianças testam desejos e vontades, exercitando a sua capacidade criativa.

Felgueiras (2021, p. 9) sublinha ainda que, ao jogar, as crianças aprendem a partilhar, a ser solidárias, a ajudar os outros e a tornar-se um bom par para os seus colegas. Estas experiências de convivência são fundamentais para o seu desenvolvimento como cidadãos conscientes e cooperantes.

Um dos desafios da utilização do jogo em sala de aula prende-se com a gestão emocional das crianças perante a derrota. Algumas podem demonstrar frustração, tristeza ou irritação por não vencerem. No entanto, estas situações também podem ser oportunidades pedagógicas importantes, permitindo à criança aprender que nem sempre se pode ganhar, mesmo quando se dá o melhor de si. Esta aprendizagem é essencial para a vida, pois prepara o aluno para lidar com futuras frustrações e para desenvolver resiliência.

Castro e Tredezini (2014, p. 177) referem que, ao jogar, a criança aprende a conhecer-se melhor, a reconhecer os seus limites, a reavaliar estratégias e a desenvolver as suas potencialidades, procurando evitar futuras derrotas. O jogo, assim, contribui também para a educação emocional e o autoconhecimento.

Os jogos constituem um recurso valioso para alunos com dificuldades de aprendizagem, uma vez que permitem a aquisição de conhecimentos de forma mais intuitiva e menos formal. Em contexto lúdico, as crianças aprendem com os colegas, através de uma linguagem mais acessível do que a utilizada pelos professores. Esta abordagem facilita a aprendizagem e torna o processo mais significativo e prazeroso.

O jogo permite, ainda, uma aprendizagem interativa e divertida, que estimula o envolvimento natural da criança, promove o dinamismo e o movimento, e favorece a descoberta. Desenvolve a responsabilidade, a iniciativa, o respeito pelas regras e pelas opiniões dos outros.

Como instrumento pedagógico, o jogo não substitui o ensino, mas complementa-o de forma eficaz e, muitas vezes, indispensável. O professor assume aqui o papel de condutor, estimulador e avaliador, garantindo que os objetivos pedagógicos sejam atingidos através da experiência lúdica.

Concluindo, a integração do jogo no ensino deve ser encarada como um elemento essencial da prática pedagógica moderna. Através dele, as crianças aprendem a relacionar-se, a comunicar, a cooperar e a respeitar as diferenças, desenvolvendo-se como indivíduos e membros ativos da sociedade. Como afirma Felgueiras (2021, p. 9), é através destas interações que a criança cria a sua identidade, atribuindo sentido às suas atitudes e comportamentos. O jogo educa, transforma, prepara e empodera. Neste sentido, torna-se urgente repensar a forma como a educação é conduzida em Portugal, ajustando-a às necessidades reais das crianças, que se encontram em constante evolução. Os jogos, pela sua natureza flexível e adaptável, são ferramentas que podem e devem ser utilizadas em todas as faixas etárias, como estratégia de ensino inclusiva e eficaz.

7.3. O papel do professor na orientação e coordenação dos jogos

O ensino individual de um instrumento musical é uma prática com raízes profundas, desenvolvida desde a criação dos conservatórios e das escolas de música. Esta abordagem é justificada pela complexidade do ensino instrumental, que exige uma atenção personalizada e um acompanhamento progressivo e individualizado. Ensinar a tocar um instrumento implica adaptar o ensino às características únicas de cada aluno, promovendo o seu desenvolvimento de forma gradual e adequada ao seu ritmo de evolução. Segundo Carvalho (2018, p. 68), os alunos que veem o professor como um modelo e exemplo a seguir têm maior probabilidade de alcançar níveis superiores de aprendizagem, desenvolvimento e performance. No entanto, nem todas as crianças estabelecem uma relação de proximidade com o professor, o que pode dificultar o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo em idades mais precoces. De facto, Carvalho (2018, p. 68) constata num estudo, onde as principais razões pelas quais muitas crianças desistem do ensino de um instrumento é precisamente o relacionamento com o professor, reforçando o papel central que este ocupa no processo educativo.

O professor tem, assim, um papel determinante e multifacetado. Para além de cumprir os objetivos e programas definidos pelas instituições onde leciona, deve ser capaz de adaptar os seus métodos de ensino às necessidades de cada aluno. Como defende Carvalho (2018, p. 71), “não há regras que limitem a criatividade”, o que permite ao docente ajustar as estratégias pedagógicas consoante os diferentes perfis e níveis dos alunos.

De acordo com Castro e Tredezini (2014, p. 167), o professor é hoje considerado um condutor de situações estimuladoras e eficazes. Simboliza uma ferramenta pedagógica que, ao assumir o papel de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem, passa a ser parte integrante dos conteúdos escolares. No contexto do jogo, este papel adquire ainda maior relevância.

Segundo os mesmos autores (Castro & Tredezini, 2014, p. 175), o professor é o responsável por orientar e intervir sempre que necessário durante a realização dos jogos. Para isso, deve conhecer as regras com precisão e comunicá-las de forma clara às crianças, de modo a evitar dúvidas. É igualmente incumbido da gestão do tempo, da

organização dos materiais e da adaptação das atividades consoante os níveis de desenvolvimento, as diferenças individuais e as faixas etárias dos alunos. Cabe-lhe, portanto, reconhecer as dificuldades específicas de cada criança, incentivar quem precisa de mais apoio e desafiar os que estão mais avançados.

Marquez (2021, p. 77) sublinha a importância de o professor conhecer os seus alunos para tornar o ensino musical mais apelativo e eficaz: “A nossa pesquisa começa precisamente nessa problemática: como saber o que ensinar ou como ensinar para tornar a música cativante para nós?”. Para o autor, é essencial compreender a personalidade do aluno, os seus gostos e interesses, adaptando a comunicação e a abordagem pedagógica à sua idade e características individuais. Não se deve ensinar da mesma forma um aluno de oito anos e um adulto de cinquenta. A comunicação é, por isso, a chave do processo.

Carvalho (2011, citado em Marquez, 2021, p. 77) adverte que, se o objetivo dos encarregados de educação ao inscreverem os filhos em aulas de música for que estes se tornem grandes músicos, então estão a adotar uma perspetiva errada.

O papel do professor, especialmente quando utiliza o jogo como ferramenta pedagógica, é, assim, fundamental para criar um ambiente de aprendizagem eficaz, motivador e adaptado à individualidade de cada aluno. Devendo se focar no desenvolvimento da criança, de forma a serem pessoas autênticas e absolutas.

7.4. Vantagens de atividades em conjunto no processo de aprendizagem

A realização de atividades em grupo representa uma estratégia altamente eficaz no contexto educativo, especialmente no ensino da música. Através da interação entre os alunos, criam-se dinâmicas que potenciam significativamente o desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Esta interação, além de promover o crescimento interpessoal, é considerada uma das principais forças impulsionadoras do progresso individual.

Participar em experiências conjuntas permite às crianças vivenciar situações diversas, tanto positivas como desafiantes, que as estimulam a refletir sobre o certo e o errado, contribuindo para a construção de valores e para o desenvolvimento do seu

pensamento crítico. Neste sentido, o trabalho colaborativo surge como um ambiente propício à aprendizagem, proporcionando momentos estimulantes e enriquecedores, tanto para os alunos como para os professores.

Como salienta Carvalho (2018, p. 70), este tipo de abordagem educativa "proporciona à criança experiências que respondem à satisfação de necessidades como as emocionais, instintivas e sentimentais, bem como o desenvolvimento de capacidades de percepção, atenção, memória, cognição e criação." Assim, as atividades coletivas não apenas favorecem a aquisição de competências técnicas e cognitivas, como também promovem o desenvolvimento pessoal e a consolidação da personalidade de cada aluno.

Vários métodos pedagógicos reconhecidos internacionalmente reforçam a importância do ensino coletivo no contexto musical. Abordagens como as de Carl Orff, Shinichi Suzuki e Zoltán Kodály defendem que o ensino da música deve acontecer em grupo, valorizando o envolvimento emocional, físico e criativo dos alunos desde tenra idade.

O método desenvolvido por Carl Orff integra elementos como o movimento, o ritmo e a improvisação, utilizando-os como ferramentas fundamentais no processo de aprendizagem musical. Embora não se trate de um método exclusivo para o ensino de instrumentos, a sua aplicação oferece contributos relevantes para qualquer prática instrumental. Já os métodos de Suzuki e Kodály apresentam um foco mais direcionado para o ensino de instrumentos específicos, com currículos bem definidos e repertório adaptado. O método Suzuki, por exemplo, é amplamente utilizado para o ensino de instrumentos de cordas, como o violino, enquanto o método de Kodály utiliza a voz como instrumento central de aprendizagem (Carvalho, 2018, p.70).

Apesar das suas diferenças metodológicas, estas abordagens partilham uma mesma visão pedagógica: a de que a aprendizagem musical deve estar intimamente associada ao desenvolvimento natural da criança e do jovem. Como afirma Crease (2006, citado em Carvalho, 2018, p. 70), estes métodos têm como objetivo "fazer com que os alunos pensem a música como verdadeiros músicos", promovendo um envolvimento profundo com a prática musical desde cedo.

7.5. Jogos adaptados

Nesta secção serão apresentados e descritos 29 jogos destinados ao trabalho com crianças, acompanhados de instruções que orientam o professor na sua organização e implementação. Contudo, estes jogos podem ser ajustados de acordo com a disponibilidade, criatividade e objetivos pedagógicos do docente responsável pela atividade. Paralelamente, é fundamental que o professor demonstre capacidade de adaptação às características do grupo de alunos, tendo em conta fatores como a faixa etária, o nível de conhecimento sobre o trombone, as suas aptidões, grau de maturidade e demais particularidades individuais.

7.5.1. Jogo: “Jogo da Macaca”

Local: Exterior, alcatrão/cimento

Material: Giz, Pedra ou malha e Instrumentos Musicais

Segundo BE-AVEP-Biblioteca Escolar (2021), o “Jogo da Macaca” é um jogo tradicional que já existe há bastante tempo. Pensa-se que este jogo remonta ao tempo dos Romanos, visto que existem gravuras e imagens com crianças a jogar este jogo em pavilhões de mármore nas vias da Roma antiga. Nessa altura, este jogo teria um simbolismo que seria a passagem da vida do homem pela vida e, por isso, no final estaria escrito céu e na outra ponta inferno.

Além destas referências, existe um registo confirmado do século XVII, algures entre 1632 e 1672, em que o estudioso inglês Francis Willughby descreveu esta brincadeira de atravessar linhas no chão (não necessariamente em quadrados), com a simbologia de atravessar a vida.

Em Portugal, há diversas versões de se jogar este jogo e pode adotar diferentes nomenclaturas. Tais como: jogo da macaca, saltar à macaca, jogo-do-homem e pé-coxinho.

No mundo, existem também outros nomes para este jogo e com diferentes variações. Na Espanha é conhecida como *cuadrillo*, *infernáculo*, *reina mora* ou *pata coja*. Na França é *marelle*. No Brasil é conhecida como a *Amarelinha*. Em Moçambique, chama-se *avião* ou *neca*. No Chile é o *luche* e no Peru é a *rayuela*. Na Colômbia é chamada *coroza* ou *golosa*. Nos Estados Unidos e na Inglaterra é *hopscotch*.

Para se jogar à macaca é necessário fazer-se um desenho no chão, normalmente com giz, por isso deve ser ao ar livre. O desenho deve ter a seguinte formação:

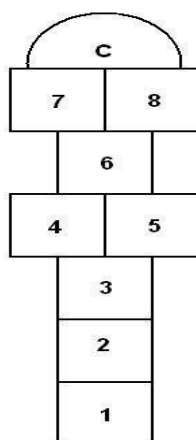


Figura 1 - *Jogo da Macaca*

Nota. (Escolas Básicas do concelho de Olivença, 2020, abril 21).

Este pode ser um jogo bastante interessante para se fazer nas aulas de grupo, mas também nas aulas individuais, pois o professor consegue estar sempre presente para orientar. É necessário uma pedra ou uma malha para se poder jogar, a criança deve atirar a pedra para uma das casas, por exemplo se caísse na primeira casa, a criança iria saltar para essa casa e tocar o I grau da escala, ou seja, se estivermos a pensar na escala de Sib Maior (que seria a escala mais fácil nesta fase de inicial). Caso toque a nota certa escreve-se o nome da criança nesse quadrado, caso erre volta para o final da fila, para jogar posteriormente. Para terminar a sua jogada a criança deve virar e saltar de volta para o início. De seguida, seria outra criança a jogar e iria fazer o mesmo processo.

Cada casa corresponde a um grau da escala sendo que o 4 e 5 e o 7 e 8 como estão a par contam apenas como um grau da escala. Ou seja, em cada casa a criança teria de tocar as seguintes sequências:

1. 1- I grau (Sib);
2. 2- I grau – II grau – I grau (Sib, Dó, Sib);
3. 3- I grau – II grau – III grau – II grau – I Grau (Sib, Dó, Ré, Dó, Sib);
4. 4 e 5- I grau – II grau – III grau – IV grau – III grau – II grau – I Grau (Sib, Dó, Ré, Mib, Ré, Dó, Sib);

5. 6- I grau – II grau – III grau – IV grau – V grau – IV grau – III grau – II grau – I Grau (Sib, Dó, Ré, Mib, Fá, Mib, Ré, Dó, Sib);
6. 7- e 8- I grau – II grau – III grau – IV grau – V grau - VI grau – V grau – IV grau – III grau – II grau – I Grau (Sib, Dó, Ré, Mib, Fá, Sol, Fá, Mib, Ré, Dó, Sib);
7. 9- I grau – II grau – III grau – IV grau – V grau - VI grau – VII grau – VI grau – V grau – IV grau – III grau – II grau – I Grau (Sib, Dó, Ré, Mib, Fá, Sol, Lá, Sol, Fá, Mib, Ré, Dó, Sib);
8. 10- (espaço após o 9) - I grau – II grau – III grau – IV grau – V grau - VI grau – VII grau – VIII grau – VII grau – VI grau – V grau – IV grau – III grau – II grau – I Grau (Sib, Dó, Ré, Mib, Fá, Sol, Lá, Sib, Lá, Sol, Fá, Mib, Ré, Dó, Sib).

Relembrando, para isto acontecer de forma correta, a criança vai saltando de casa em casa e tocando a respectiva nota, após chegar ao nível onde está a pedra e após ter tocado a nota correspondente, a criança deve-se voltar ao contrário e regressar ao início (novamente) para tocar de volta até ao I grau.

Não é obrigatório fazer as casas todas na ordem mencionada, apenas têm de ser todas realizadas, deixando para último lugar o espaço depois do “C” ou “9” que será a escala completa. Caso a pedra acerte numa casa em que o aluno já completou o exercício passa para o aluno seguinte, perdendo a sua vez. A primeira criança a concluir todo o exercício, ganha. Isto é, tem de percorrer todas as etapas e ter o seu nome escrito em todos os níveis, referidos anteriormente.

Há outra possibilidade, em vez de se colocar números nos quadrados, pode-se colocar o nome das notas, para que seja mais fácil para as crianças associarem o espaço à nota que devem tocar. Com este processo, o professor pode ter de mudar o nome das notas de cada quadrado consoante a escala que pretenda com os alunos.

Além de se fazer isto com escalas maiores também é possível implementar também com as escalas menores, exatamente da mesma forma. Pode-se concretizar com a escala cromática, mas desta forma, apenas é possível chegar ao V grau da escala, mas o procedimento é o mesmo e é ótimo para as crianças aprenderem de uma nova forma divertida e competitiva.

Além disso, é um jogo, que pela sua natureza, já trabalha a motricidade, a concentração e a atenção através de reflexos, assim como, algum bem-estar físico.

7.5.2. Jogo: “Macaquinho do Chinês”

Local: Espaço amplo

Material: Material de reprodução sonora e gravações/*playalongs* e Instrumentos Musicais

O jogo do “Macaquinho do Chinês” é um jogo que se pode jogar com muitos elementos. Tem como objetivo as crianças chegarem à parede onde está uma criança virada de costas a contar e diz: “1, 2, 3, macaquinho do chinês”, entretanto as restantes crianças correm em sua direção. Após terminar esta lengalenga, a criança vira-se e os outros têm de fazer uma estátua, caso alguém esteja a mexer-se/movimentar-se a criança pode mandar a pessoa novamente para o local de partida. Ganha quem conseguir chegar primeiro à criança que está na parede.

Adaptando este jogo ao ensino do trombone, seria o professor a coordenar o exercício e em vez de dizer “1, 2, 3 Macaquinho do Chinês” seria através da música que começa a tocar, com uma gravação inserida através de algum equipamento eletrónico como um computador ou telemóvel com colunas, caso seja necessário. A criança deve acompanhar a dinâmica desta música ao tocar uma só nota longa, isto é, se a música aumenta a dinâmica (através da manipulação do professor), a criança também aumenta, se diminui, a criança também deve diminuir. Em vez de ser a correr, seria a andar e substituir-se-ia o virar da criança que está na parede (que indica o momento de fazer estátua) pela música parar de tocar. Ou seja, quando esta deixar de soar, a criança tem de parar, caso não esteja em estátua e sem tocar e o professor vir, esta volta para o início. Ganha a criança que chegar primeiro à linha final onde o professor se encontra.

Caso se faça este jogo, seria interessante o professor pedir às crianças ou a mesma nota, para que entre elas possam trabalhar a afinação, ou então diferentes notas, como por exemplo, notas de um acorde para trabalharem a afinação de diferentes notas pela questão das terceiras maiores e das quintas perfeitas.

As gravações devem ser *playalongs* escolhidos de uma só nota sustentada ou de acordes, ou até mesmo de melodias, mas que estejam sempre na mesma tonalidade, para que o professor possa pedir uma ou várias notas às crianças.

7.5.3. Jogo: “Mamã dá licença?”

Local: Espaço amplo

Material: Instrumentos Musicais

O jogo original requer algum espaço para que as crianças possam correr, andar ou rastejar. Uma criança (a mãe) fica junto à parede, na linha oposta à partida, onde fica o grande grupo. Uma a uma vão questionando a mãe se lhes dá licença para avançar e quantos passos são e a forma como avançam. Ou seja, o diálogo seria neste sentido:

- Mamã, dá licença?

- Dou.

- Quantos passos?

- 5 à bebé. (podendo ser qualquer número e qualquer forma de se fazer a movimentação). E de seguida, a criança avança através dessas indicações. Ganha a criança que chegar primeiro à meta, ou seja, à linha ou parede ou se encontrar a mãe.

Aplicando esta movimentação no contexto de ensino, pode ser feito de várias formas: o professor fica junto à parede e os alunos numa linha ao fundo. Estes em vez de dizerem uma forma de movimentação, teriam de fazer um exercício pedido e/ou exemplificado pelo professor, como por exemplo, fazer uma escala ou exercícios de flexibilidade, se o aluno repetir da forma correta pode avançar quantos passos professor disser, caso erre, o aluno não pode avançar, permanece no mesmo sítio. E mais uma vez ganha aquele que chegar primeiro à parede. O diálogo passaria a ser o seguinte:

- Mamã, dá licença?

- Dou.

- Quantos passos?

- 5 mas faz isto: (neste momento o professor diria/exemplificava um exercício no trombone para o aluno tocar, caso o aluno fizesse corretamente, poderia avançar os passos que o professor dissesse).

Este jogo revela-se uma estratégia eficaz para o desenvolvimento da memorização e do raciocínio rápido nas crianças, uma vez que estas precisam de responder de forma imediata às instruções do professor. Além disso, a atividade é bastante flexível,

permitindo ao professor adaptar as solicitações ao nível de conhecimento e às necessidades específicas dos alunos, desde que exista um conhecimento prévio do grupo participante.

7.5.4. Jogo: “A Minhoca”

Local: Espaço amplo

Material: Arcos de ginástica e Instrumentos Musicais

Um jogo inventado pela estagiária, mas com influências de jogos que têm aparecido nas redes sociais. Este jogo consiste num jogo de imitação, deve-se dividir o grupo em dois e criar um percurso com arcos no chão. Algo parecido com a figura 2 (o número de arcos é muito variável, contudo quanto maior for a sua quantidade, maior será a duração do jogo).

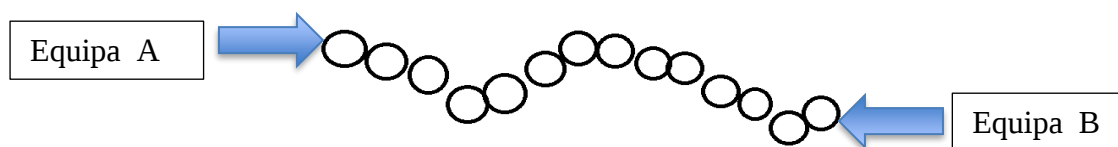


Figura 2 - *Jogo dos Arcos*

Nota. Retirada de arquivo próprio.

De seguida, com o grupo de alunos divididos por duas equipas (A e B) e cada uma delas posicionadas em cada extremidade do percurso, tal como as setas indicam. A equipa que inicia, escolhe o primeiro jogador que deve tocar um exercício à sua escolha e o outro jogador (da outra equipa) deve ser capaz de imitá-lo, caso não consiga, esse elemento será eliminado e volta para o fim da sua fila. Por outro lado, se conseguir imitar corretamente, toda a sua equipa que se encontra em fila avança um arco e passa a ser ele a inventar um exercício ou frase melódica para o outro imitar, se for capaz: a equipa avança também um arco e ficam constantemente a inventar novos exercícios, quando um errar ou não for capaz de imitar corretamente, volta para o final da fila, mas os restantes membros não se movem, e recomeça a outra equipa. O jogo termina quando os primeiros alunos de cada equipa ficam em arcos seguidos, não sendo possível avançar mais. Ganha a equipa que ficar mais próxima do início da fila da equipa adversária.

Outra maneira de implementar este jogo é com a orientação do professor. Este deve dar uma leitura à primeira vista a todos os jogadores. Dá o tempo que considera necessário para estudarem e decorarem esse mesmo trecho, depois, quando estiverem a jogar cada um deve tocar esse trecho, se se enganar volta para o final da fila e passa para a outra equipa jogar. Cada vez que acertem a equipa avança um arco, quando erram, o aluno volta para o final da fila. O professor deve dar uma nova leitura quando algum jogador conseguir fazer a leitura sem se enganar. E assim sucessivamente, o objetivo continua a ser chegar próximo da outra equipa e estar o máximo possível mais perto do início da outra equipa.

Este jogo revela-se particularmente eficaz para o desenvolvimento de diferentes competências necessárias no âmbito musical, como a memorização, quando é o professor a apresentar o trecho musical, a criatividade, quando são os alunos a criar as melodias e a concentração, que é sempre necessária, independentemente da versão do jogo utilizada. A atividade deve ser conduzida num ritmo dinâmico e contínuo, evitando pausas prolongadas ou momentos de inatividade que possam quebrar o envolvimento dos participantes.

7.5.5. Jogo: “Passa de Nível pelas cores!”

Local: Espaço necessário para as crianças envolvidas

Material: Faixas de várias cores como indicado na figura 4 e Instrumentos Musicais
- Trombone

Neste jogo o objetivo é utilizar as cores associadas aos harmónicos, ou seja, as cores mais quentes serão os graves e as mais frias os agudos. Neste caso pode-se usar o roxo, vermelho, laranja, amarelo, verde, azul claro e azul-escuro, nesta mesma ordem.

Esta ordem de cores seria a mais correta, pois o roxo e o vermelho sugerem um som mais quente e lento que o verde e o azul que são precisamente o contrário, cores mais frias, mais pequenas, onde o som tem de ser mais direto e mais filtrado. A figura 3 é o exemplo para as cores que podem ser usadas.



Figura 3 - Arco-Íris

Nota. Retirado do arquivo próprio.

Por exemplo, abordando a primeira posição no trombone, associa-se o roxo sempre ao Sib1, nota basilar do trombone e das mais acessíveis para o nível de iniciação. O harmônico seguinte, que é o Fá1 corresponderia ao vermelho, o Sib2 ao laranja, o Ré3 ao amarelo, Fá3 ao verde, o Lá3 ao azul-claro e o Sib3 ao azul-escuro. Apesar disto, muitas vezes faz-se exercícios sem o Lá3 (por ser bastante desafinado), para isso retira-se (neutraliza-se) o último azul-escuro e o Sib3 passa a simbolizar o azul-claro, caso o professor opte por esta opção.

O professor tem de adaptar a quantidade de cores a serem usadas consoante o nível do aluno. Através da adição de mais ou menos cores, um aluno de iniciação poderá tocar apenas as três primeiras cores, enquanto um aluno de 4º ou 5º grau já pode ser capaz de utilizar todas estas cores.

O jogo pode-se realizar com a forma de um arco-íris, como se fosse uma passadeira, mas na horizontal, tal como é representado na figura 4. Sendo que quanto mais à esquerda estiver, mais grave é a nota (roxo) e quanto mais à direita estiver mais agudo será a nota (azul), ou seja, se a criança começar o exercício no roxo, no Sib1 e se avançar um passo para a direita irá tocar o Fá1 (vermelho), tocando correto avança para a casa com a cor laranja, neste caso, toca Sib2 e assim sucessivamente.



Figura 4 - *Passadeira de Arco-Íris*

Nota. Retirado do arquivo próprio.

Nesta secção, o professor pode optar por trabalhar o *legatto* natural ou por fazer estes exercícios em *stacatto*. Assim, tem variedades possíveis do mesmo exercício.

Os alunos devem ser divididos em duas equipas e o objetivo é cada criança escolher uma cor e ser capaz de executar as várias notas até a cor escolhida que corresponde a um harmónico em específico. Ganha a equipa cujas crianças consigam completar todas um exercício primeiro. O professor também pode definir a cor limite para o aluno tocar, dificultando mais o grau do exercício. Ou em vez de ser a tocar as notas até certa cor, pode ser através de intervalos maiores, isto é, a criança pode estar duas cores e tem que tocar essas duas notas seguidas e voltar à primeira.

Este jogo desenvolve a concentração e atenção para se executar os sons pretendidos.

7.5.6. Jogo: “Senhor Doutor”

Local: Espaço necessário para as crianças envolvidas

Material: Instrumentos Musicais

Inspirado no jogo “Qual é o instrumento que falta?” de Ger Storms (2000, p. 34), esta atividade foi adaptada para trabalhar o reconhecimento auditivo e a ordenação correta das notas de uma escala maior (ou menor), promovendo simultaneamente a cooperação entre os alunos.

Para a realização da atividade, são necessários oito alunos, correspondendo cada um a uma nota distinta da escala. O professor atribui previamente a cada aluno uma nota da escala maior, sendo apenas permitida uma repetição de nota: o primeiro grau da escala, tocado na oitava grave e na oitava aguda.

Após a distribuição das notas, os alunos devem dispor-se aleatoriamente na sala, sem seguir a ordem correta da escala. Os restantes alunos, que não receberam notas, assumem o papel de “Senhores Doutores”, cuja missão é reorganizar os colegas pela ordem correta da escala. Para isso, devem recorrer à audição, à memória e ao raciocínio musical.

Este jogo pode igualmente ser adaptado a qualquer uma das escalas menores (natural, harmónica ou melódica) ou até com a escala cromática caso sejam muitas crianças e de acordo com os objetivos pedagógicos do professor.

Numa versão alternativa da atividade e dificultando um pouco, o professor remove uma das notas da escala, utilizando apenas sete alunos com sons atribuídos. O “Senhor Doutor”, além de organizar os colegas pela ordem correta, deverá também identificar qual a nota em falta. No final, para completar a escala, o próprio “Senhor Doutor” será responsável por tocar a nota que estava ausente, completando assim o conjunto sonoro. Esta variação estimula competências de escuta mais apuradas, pensamento crítico e envolvimento musical ativo.

7.5.7. Jogo: “Toca e Acrescenta”

Local: Espaço necessário para as crianças envolvidas

Material: Instrumentos Musicais - Trombone

Inspirado no jogo “O Jogo do Nome”, de Ger Storms (2000, p. 35), esta atividade foi adaptada para o contexto musical com o objetivo de desenvolver a memória auditiva, o reconhecimento das posições do instrumento e o raciocínio sequencial através da construção coletiva de frases musicais.

A dinâmica é simples e eficaz: os alunos posicionam-se em círculo e o primeiro jogador toca uma nota. O segundo deve reproduzir essa mesma nota e acrescentar uma nova. O terceiro repete as duas anteriores e adiciona outra, e assim sucessivamente. O jogo prossegue até que um dos participantes se esqueça da sequência correta ou cometa um erro ao reproduzir as notas.

Este exercício trabalha a escuta ativa e a memorização auditiva. Ao verem a posição da vara do trombone em que os colegas tocam, os alunos têm pistas visuais que os ajudam

a reconhecer as notas. Simultaneamente, são estimulados a reter e reconstruir sequências musicais crescentes, o que contribui para o desenvolvimento da memória e da atenção.

No início do jogo, pode ser definida uma tonalidade específica, limitando as notas a usar. Isto permite trabalhar escalas concretas e treinar a seleção de sons dentro de um determinado contexto tonal.

Para aumentar a dificuldade, os alunos podem ser colocados de costas uns para os outros, impedindo a observação visual da posição da vara do trombone de cada nota. Esta versão do jogo é indicada para alunos com maior domínio técnico e auditivo, já que obriga à identificação das notas exclusivamente através do ouvido.

Este jogo pode também ser adaptado para trabalhar exclusivamente o ritmo. Neste caso, o professor estabelece uma nota fixa (por exemplo, um Si bemol) para todos tocarem, e o desafio consiste em acrescentar padrões rítmicos em sequência, mantendo a pulsação com a ajuda de um metrônomo. Cada aluno adiciona um novo tempo com um ritmo à sua escolha.

Esta versão ajuda os alunos a desenvolver consciência temporal, coordenação rítmica e atenção à pulsação, sendo um excelente exercício para trabalhar a métrica e a criatividade rítmica em grupo.

7.5.8. Jogo: “Caça ao Som”

Local: Espaço necessário para as crianças envolvidas

Material: Instrumentos Musicais

Inspirado no jogo “Onde estou eu?” de Storms (2000, p. 37), esta atividade foi adaptada para fins musicais e tem como principal objetivo desenvolver a percepção auditiva espacial, a atenção concentrada e o reconhecimento de timbres e alturas em contexto de grupo.

Trata-se de um jogo para vários participantes, no qual uma criança é vendada e tem como missão encontrar um colega previamente indicado pelo professor, recorrendo unicamente ao som.

No início da atividade, todos os alunos são distribuídos de forma aleatória pela sala e devem permanecer imóveis e em silêncio, exceto quando tocarem a nota atribuída. A criança vendada não necessita do trombone, sendo apenas responsável por escutar atentamente e localizar o som certo.

Para distinguir os sons, o professor atribui notas diferentes: o aluno que deve ser encontrado toca um Si₂, por exemplo, enquanto os restantes colegas, com o objetivo de baralhar o jogador vendado, tocam um Si₁. Estas notas podem e devem ir sendo alteradas quando se muda de jogadores vendados.

O jogo termina quando o jogador vendado identifica corretamente o colega que está a tocar a nota diferente através da percepção auditiva e se dirige até ele. Após isso, os papéis são trocados: o aluno que foi encontrado passa a ser o novo vendado, o professor nomeia outro colega para ser descoberto. E as notas podem e devem ser alteradas neste momento.

Para facilitar o jogo, as crianças podem estar sentadas em círculo de forma a restringir o espaço por onde as crianças podem estar.

Aumentando a dificuldade, para alunos mais experientes, o professor pode escolher apenas uma nota certa para ser tocada pelo aluno a ser encontrado. Os restantes alunos poderão tocar qualquer outra nota, não estando limitados a apenas uma nota errada.

Este jogo pretende desenvolver a percepção auditiva direcional e a localização sonora, estimular a concentração e a discriminação entre oitavas, promover a escuta ativa num contexto lúdico e fomentar o espírito de grupo e o respeito pelas regras.

7.5.9. Jogo: “Quem Toca mais Forte?”

Local: Espaço necessário para as crianças envolvidas

Material: Instrumentos Musicais

Esta atividade foi uma adaptação do jogo “Quem tem a voz mais forte?” de Storms (2000, p. 38) e destina-se a um grupo mínimo de três crianças e consiste numa dinâmica de percepção auditiva dirigida. Uma das crianças é vendada e incumbida de identificar qual dos participantes está a emitir o som com maior intensidade dinâmica. A execução pode

corresponder a um estudo, uma peça musical ou a uma passagem constituída por uma nota ou acorde distribuído pelos jogadores.

Antes do início da atividade, os participantes acordam, de forma silenciosa, as dinâmicas a executar, escolhendo entre os níveis de intensidade sonora: pianíssimo, piano, meio piano, meio forte, forte ou fortíssimo. Todos os participantes tocam simultaneamente, enquanto a criança vendada concentra-se na localização do som mais forte.

As crianças devem permanecer sempre muito atentas durante o jogo para que não se deixem influenciar pela dinâmica pelos outros.

O papel do professor consiste em monitorizar a atividade, assegurando a fidelidade da execução dinâmica e evitando equívocos no desempenho dos alunos, garantindo, assim, a correta aplicação do método e a eficácia do exercício.

7.5.10. Jogo: “Onde está o erro?”

Local: Espaço necessário para as crianças envolvidas

Material: Instrumentos Musicais

Esta atividade é adaptada do jogo “Procurem o erro?” de Storms (2000, p.39) e tem como principal objetivo desenvolver a escuta crítica, a atenção auditiva e a capacidade de análise musical por parte dos alunos. Incentivando a atenção ao detalhe, o reconhecimento de padrões musicais e a reflexão sobre a interpretação musical. Trata-se de um jogo de identificação e correção de erros, no qual os participantes são desafiados a detetar imprecisões numa melodia e a propor formas de as corrigir.

O professor interpreta uma melodia previamente conhecida pelos alunos, devendo esta ser adaptada de acordo com o nível de ensino e experiência musical do grupo. Durante a execução, o docente introduz intencionalmente um ou mais erros, que também podem ser mais ou menos evidentes consoante o desenvolvimento auditivo dos alunos. Os erros podem relacionar-se com diferentes parâmetros musicais, tais como a altura, ritmo, articulação, andamento ou dinâmica.

O aluno que conseguir identificar corretamente o erro e apresentar uma proposta de correção é considerado vencedor dessa jogada. O jogo pode ser repetido com diferentes melodias e erros, promovendo uma aprendizagem ativa e participativa, num ambiente lúdico e motivador.

O professor pode trocar de lugar com um dos alunos, pedindo ao aluno que toque uma melodia e que cometa um erro de prepósito de forma que os restantes alunos digam onde se encontra o erro. Ou até pode acontecer o aluno errar a melodia acidentalmente, contudo, os restantes têm de estar muito atentos e referirem esse mesmo erro, mesmo não tendo sido intencional. O professor neste caso tem um papel ainda mais relevante pois tem de identificar onde o aluno errou previamente que as restantes crianças.

7.5.11. Jogo: “Telefone Estragado”

Local: Espaço necessário para as crianças envolvidas

Material: Nenhum a referir

Esta atividade é baseada no “O telefone árabe musical” de Storms (2000, p. 45) e tem como principal objetivo desenvolver a memória rítmica, a percepção tátil e a atenção concentrada dos alunos, num contexto lúdico e colaborativo. Inspirada no tradicional jogo do "telefone estragado", esta versão musical promove a transmissão de informação rítmica através do toque, exigindo dos participantes precisão e concentração.

Os alunos organizam-se numa linha, sentados ou de pé, voltados para as costas do jogador seguinte. O jogador, que se encontra no final da fila, inicia o jogo ao criar mentalmente uma sequência rítmica simples, que transmite ao colega seguinte, batendo o ritmo nas suas costas de forma inaudível, para que apenas o jogador sinta o ritmo e mais nenhum jogador consiga ouvir. O processo repete-se de jogador para jogador até chegar ao último elemento da linha, que terá a tarefa de executar o ritmo recebido em voz alta ou com percussão corporal, para que todos possam ouvir.

De seguida, compara-se a versão final com o ritmo original. Caso se verifique uma discrepância significativa entre o ritmo inicial e o final, o professor deverá orientar uma breve reflexão sobre as possíveis causas do erro, como a complexidade do padrão rítmico ou a falta de concentração. O professor fica então responsável por ajustar o nível de

dificuldade para rondas futuras ou reforçar a importância da atenção plena durante a atividade.

Neste jogo não existe um perdedor e um vencedor, pois se o ritmo final não é igual ao original todos os alunos perdem, no entanto se os ritmos forem iguais, todos ganham. Este jogo incentiva a escuta ativa, a cooperação entre pares e o desenvolvimento de competências auditivas e motoras fundamentais no ensino da música.

7.5.12. Jogo: “Cada um no seu lugar”

Local: Espaço necessário para as crianças envolvidas

Material: Metrônomo e Instrumentos Musicais

Esta atividade foi adaptada do jogo “Batamos as mãos” de Storms (2000, pp. 45-46) e tem como finalidade trabalhar o sentido de pulsação interna, a coordenação rítmica em grupo e a concentração individual num contexto coletivo. A dinâmica consiste em subdividir os alunos em três grupos distintos, sendo que cada grupo é responsável por executar uma ação rítmica.

Com o auxílio de um metrônomo audível para todos os participantes, o professor escolhe uma nota musical em que todos os alunos irão trabalhar e atribui a cada grupo uma tarefa diferente: por exemplo, o primeiro grupo toca 3 batimentos e espera um tempo, o segundo toca 4 tempos e espera um e o terceiro toca 5 tempos e espera um, sempre em *loop*. Estes valores podem ser ajustados em função do nível de desenvolvimento rítmico dos alunos.

O principal objetivo consiste em manter a execução rítmica de forma estável e consistente durante um período pré-determinado (por exemplo, dois minutos), sem que os alunos se deixem influenciar pelas ações dos outros grupos. A tarefa exige atenção individual e resistência à distração auditiva.

Quando todos os grupos demonstram estabilidade na sua tarefa, o professor pode introduzir um novo desafio: nomear alguns alunos com o intuito de, discretamente, tentar desestabilizar os colegas, promovendo assim o controlo emocional, a autonomia rítmica e o foco. Dificultando ainda mais é criando sequências rítmicas mais complexas para cada grupo ou até criando mais grupos, havendo maior diversidade de ritmos distintos.

7.5.13. Jogo: “O quadro sonoro”

Local: Espaço necessário para as crianças envolvidas

Material: Metrônomo (não obrigatório) e Instrumentos Musicais

Baseado em “O quadro sonoro” de Storms (2000, p. 46), esta atividade tem como objetivo principal desenvolver a leitura musical, a memória auditiva e a coordenação coletiva, promovendo simultaneamente a criatividade e a escuta ativa. Trata-se de um jogo visual-sonoro que recorre a um quadro (ou folha de grandes dimensões) dividido em 16 quadrados iguais, formando uma grelha de 4x4.

O professor inicia a atividade solicitando a cada criança que pense numa nota musical à sua escolha. De seguida, pergunta a cada aluno qual foi a nota pensada. Escreve essa nota, uma a uma, nos quadrinhos da grelha, podendo optar por deixar algumas casas em branco, o que significa momentos de silêncio, de pausas, aquando da execução.

Uma vez preenchido o quadro sonoro, os alunos são desafiados a tocar a sequência de notas conforme a orientação do professor, que pode decidir a direção da leitura, por exemplo, de cima para baixo, da esquerda para a direita, ou noutras variações, como de baixo para cima ou da direita para a esquerda. Durante a execução, o professor vai apontando para as casas da grelha que o aluno está a executar.

À medida que a atividade evolui, o professor pode repetir o percurso com maior rapidez, através do recurso ao metrônomo, estimulando a agilidade na leitura e na execução. Esta atividade pode ainda ser adaptada a diferentes variantes, como a substituição das notas por células rítmicas.

Além disso, para aumentar a complexidade, é possível dividir o grupo em duas partes: enquanto um grupo interpreta as duas primeiras linhas do quadro, o outro executa as duas últimas, criando uma composição a duas vozes. Esta versão promove competências de independência rítmica e de escuta polifónica.

Esta atividade revela-se extremamente eficaz na articulação entre leitura musical e execução prática, reforçando a consciência espacial da partitura, a coordenação em grupo e a criatividade.

7.5.14. Jogo: “Jogo das estátuas”

Local: Espaço amplo

Material: Instrumentos Musicais

Inspirado no tradicional “Jogo das estátuas” amplamente conhecido pelas crianças e no jogo “Stop!” de Storms (2000, p. 47), esta atividade visa desenvolver a escuta ativa, o controlo corporal e a atenção auditiva, através da interação musical entre os participantes.

Neste jogo, a música não é reproduzida por meios gravados, mas sim tocada ao vivo por um dos alunos. Os restantes participantes devem movimentar-se livremente pela sala (ou realizar gestos combinados previamente), enquanto o aluno designado toca uma melodia no instrumento.

A melodia pode ser inventada pelo aluno, ou pode tocar através de uma partitura à sua escolha, isto leva a um pensamento rápido de decisão por parte da criança.

Assim que a música pare, todos os alunos devem imobilizar-se instantaneamente, assumindo a postura de uma estátua. Devem manter-se imóveis e em silêncio até que a música recomece.

Após algumas rondas, o aluno responsável por tocar é substituído, permitindo que diferentes participantes experimentem o papel de líder musical. Esta alternância contribui para o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da confiança no desempenho musical perante o grupo.

A simplicidade das regras e o carácter lúdico da atividade tornam-na facilmente adaptável a diferentes faixas etárias e contextos educativos. Além disso, este jogo promove o autocontrolo, a escuta atenta e o reconhecimento da cessação do som como sinal de ação.

7.5.15. Jogo: “A corrida dos ritmos”

Local: Espaço amplo

Material: Metrônomo e quadro

Este jogo tem como objetivo fundamental a consolidação da leitura e execução de figuras rítmicas simples: nomeadamente mínimas, semínimas e colcheias, através de uma dinâmica lúdica que alia a percepção auditiva, a coordenação motora e o trabalho em equipa.

Inicialmente, o professor constrói várias sequências rítmicas com a duração de quatro tempos, utilizando apenas as figuras referidas e escrevendo-as num quadro para que todos possam ver. Estas sequências são organizadas por ordem de dificuldade crescente, iniciando-se com padrões mais simples e progredindo gradualmente para estruturas rítmicas mais complexas (podendo mais tarde incorporar novas células rítmicas).

Antes de iniciar o jogo propriamente dito, o professor deve assegurar que todos os alunos reconhecem corretamente as figuras rítmicas e são capazes de as executar com precisão. Para tal, as sequências são inicialmente treinadas com palmas, ao som de um metrônomo, promovendo a sincronização rítmica entre todos os participantes.

Numa fase seguinte, os alunos devem memorizar a primeira sequência rítmica e, individualmente, praticá-la de forma regular, garantindo a sua interiorização. Posteriormente, a turma é dividida em dois grupos, formando duas equipas. Cada equipa organiza-se em fila, como um “comboio”, colocando as mãos nos ombros do colega da frente.

Ao sinal do professor, que marca o início da corrida, o último elemento de cada fila solta as mãos dos ombros do colega e executa a sequência rítmica, caso seja bem executada, o aluno passa para o início e é a vez do novo último aluno da fila executar essa mesma sequência e assim sucessivamente. Nota-se que se deve respeitar a pulsação marcada pelo metrônomo. A progressão depende, assim, da precisão rítmica e da concentração dos participantes.

Vence a equipa que alcançar primeiro a linha de chegada. No entanto, quaisquer erros, como a execução incorreta do ritmo ou perda da pulsação, levam a uma segunda tentativa na execução do ritmo, reforçando a importância da atenção, cooperação e disciplina rítmica.

Esta atividade alia o movimento ao treino musical, promovendo o desenvolvimento da consciência rítmica de forma divertida e envolvente, sendo especialmente útil nas fases iniciais do ensino da leitura musical.

7.5.16. Jogo: “A Canção Desordenada”

Local: Espaço amplo

Material: Instrumentos Musicais

Esta atividade é uma adaptação de “Reconstituamos a Canção” de Ger Storms (2000, p. 50) e tem como principal objetivo desenvolver a memória auditiva, a estruturação musical e a escuta ativa, promovendo ainda a concentração e a organização sequencial através de uma atividade lúdica.

Para a realização do jogo, cada criança deve memorizar previamente um trecho de uma música conhecida por todos, de preferência já trabalhada nas aulas individuais. É fundamental que os trechos estejam bem interiorizados para que os alunos possam movimentar-se livremente pelo espaço enquanto os executam, sem recurso à partitura. Caso algum aluno ainda não tenha o excerto memorizado, o professor deverá intervir, assegurando esse processo de aprendizagem antes do início do jogo.

Uma vez assegurada a memorização por parte de todos, inicia-se a fase principal da atividade. Um dos alunos é escolhido para ficar de fora momentaneamente, enquanto os restantes percorrem o espaço de forma livre, tocando em simultâneo os respetivos trechos musicais, todos diferentes. Esta sobreposição sonora desafia a capacidade de abstração e de foco no que cada um está a tocar.

Após um curto período de execução livre, o aluno que ficou de fora regressa com a tarefa de reorganizar os colegas pela ordem correta dos trechos que compõem a canção original. Este processo exige atenção, memória auditiva e conhecimento integral da peça

musical em questão. O aluno responsável por colocar os alunos por ordem pode pedir que toque apenas um de cada vez, o que faz com que todos estejam atentos às ordens do aluno.

A atividade pode ser adaptada a diferentes níveis de dificuldade, consoante a complexidade da música escolhida e o número de participantes. Além de ser uma excelente ferramenta de trabalho coletivo, também contribui para a consolidação da estrutura musical, da expressividade individual e da percepção global da obra.

7.5.17. Jogo: “Jogo das Cadeiras”

Local: Espaço amplo

Material: Cadeiras e Instrumentos Musicais

O tradicional “jogo das cadeiras” é aqui adaptado com um propósito musical e educativo, mantendo o caráter lúdico da atividade enquanto se promove a escuta ativa, a concentração e a percepção auditiva em contexto coletivo.

Para a sua realização, são dispostas várias cadeiras em círculo, com os assentos voltados para fora. O número de cadeiras deve ser inferior ao número de participantes, normalmente com menos duas unidades. Um dos alunos, previamente escolhido pelo professor, é responsável por tocar no instrumento enquanto os restantes alunos se movimentam em volta das cadeiras, num círculo externo às cadeiras.

Quando o som para abruptamente, os participantes devem reagir rapidamente e tentar sentar-se numa das cadeiras disponíveis. O aluno que não conseguir lugar é eliminado dessa ronda e retira-se mais uma cadeira do círculo. Reinicia-se o jogo com os restantes participantes, repetindo-se o processo até que sobre apenas um aluno: o vencedor da atividade.

Este jogo, além de promover a atenção auditiva e o controlo do movimento, desenvolve também a capacidade de reação a estímulos sonoros e a compreensão do silêncio como sinal de ação. Ao permitir que os próprios alunos toquem o instrumento para sinalizar o início e fim do movimento, promove-se o protagonismo e a prática musical em contexto lúdico. A sua simplicidade torna-o adequado para diferentes idades.

7.5.18. Jogo: “Espelho Musical”

Local: Espaço necessário para as crianças envolvidas

Material: Instrumentos Musicais

Este jogo é baseado no “Jogo do Espelho Animado” (Storms, 2000, p. 77) e tem como principal finalidade desenvolver a memória auditiva, a imitação musical e a precisão rítmica e melódica, promovendo simultaneamente a escuta atenta e o espírito de observação entre os participantes.

Para a sua implementação, o professor seleciona uma criança que será responsável por tocar uma frase musical simples, com a duração de quatro tempos. Esta frase deve ser clara, bem definida e adaptada ao nível técnico dos restantes alunos. Estes deverão escutar com atenção e, de seguida, imitar essa mesma frase, reproduzindo-a da forma mais fiel possível.

A imitação pode ser realizada de duas formas, consoante a orientação do professor e o nível do grupo: todos os alunos podem tocar simultaneamente após ouvirem a frase, ou cada um poderá tocar individualmente, por ordem ou por iniciativa própria.

Cada participante dispõe de três “vidas”, ou seja, três tentativas para executar corretamente as frases propostas. Cada vez que erram voltam a participar na frase seguinte, perdendo uma vida. Os alunos que errarem três vezes deixam de participar no jogo. O processo pode repetir-se com diferentes líderes (espelhos), promovendo o envolvimento de todos na criação e na imitação musical.

A atividade termina quando restar apenas um jogador com “vidas” ativas, que é considerado o vencedor. O jogo pode ser repetido diversas vezes, oferecendo oportunidades contínuas de escuta e desenvolvimento da memória de curto prazo.

Este exercício, ao envolver os alunos num ambiente de desafio e concentração, contribui para a consolidação de competências técnicas e auditivas no ensino do trombone ou de outros instrumentos, tornando a aprendizagem mais dinâmica e motivadora.

7.5.19. Jogo: “A bússola do som”

Local: Espaço amplo

Material: Instrumentos Musicais

Esta atividade tem como base o jogo “Que Direção Tomar?” de Ger Storms (2000, p. 79), cujos objetivos principais são desenvolver a percepção auditiva espacial, estimular a sensibilidade musical subjetiva e promover a tomada de decisões rápidas com base em estímulos sonoros. Além disso, permite trabalhar a escuta ativa e a reação emocional à música num contexto coletivo e dinâmico.

Para a realização do jogo, os alunos devem organizar-se em círculo, com um participante no centro vendado. Os colegas que formam o círculo, um de cada vez, com a orientação do professor que aponta para o aluno que quer que toque, executam uma melodia curta, de dois ou quatro compassos, à sua escolha. A melodia pode ser simples ou mais elaborada, de acordo com o nível técnico dos alunos.

Após escutar cada melodia, o jogador vendado deve reagir rapidamente com base na sua percepção e gosto pessoal:

- Se gostar da melodia, deve dar um passo em frente, na direção de onde provém o som;
- Se não gostar, deve dar um passo atrás, afastando-se do som;
- Se lhe for indiferente, permanece no mesmo local.

Este exercício requer concentração auditiva, orientação no espaço sem recurso à visão e interpretação subjetiva dos estímulos musicais. O jogador vendado deve agir com rapidez após cada execução, para manter a fluidez e o ritmo da atividade.

O jogo termina quando o jogador vendado conseguir tocar fisicamente num dos colegas. Curiosamente, esse aluno será o "vencedor", mesmo que não tenha sido o autor da melodia preferida.

Esta atividade pode ser adaptada para diferentes níveis etários e técnicos, sendo particularmente eficaz para desenvolver a escuta sensível e a percepção da direção do som.

7.5.20. Jogo: “Sozinho ou em sintonia?”

Local: Espaço amplo

Material: Instrumentos Musicais

Este jogo baseado em “Diálogos com Sons” de Storms (2000, p. 82), tem como objetivo principal desenvolver a percepção auditiva, a afinação e a escuta ativa em contexto de grupo, estimulando também a autonomia, a atenção e a capacidade de encontrar soluções através de estratégias auditivas próprias.

Para a sua realização, os alunos deslocam-se livremente pelo espaço disponível, enquanto tocam continuamente uma nota à sua escolha. Durante o jogo, não é permitido comunicar verbalmente. O desafio consiste em identificar e encontrar os colegas que estejam a tocar exatamente a mesma nota, formando pares ou pequenos grupos. Posteriormente, os participantes com a mesma nota em oitavas diferentes devem também agrupar-se.

A dinâmica obriga os alunos a escutar com atenção o ambiente sonoro que os rodeia, distinguindo timbres, alturas e eventuais coincidências. Cada criança deve assumir a responsabilidade de descobrir, por iniciativa própria e com base na percepção auditiva, se está a tocar a mesma nota que outro(s) colega(s).

Caso um aluno perceba que está sozinho, ou seja, que não existe mais ninguém a tocar a mesma nota, pode gritar “sozinho!”. Se a percepção estiver correta, o aluno vence o jogo. No entanto, se se enganar, é eliminado da ronda, o que contribui para aumentar a dificuldade e a concentração dos restantes jogadores.

Uma versão mais controlada do jogo pode ser implementada com uma maior supervisão do professor, que pode atribuir previamente as notas a cada participante, garantindo uma distribuição sonora mais equilibrada. Em alternativa, as crianças podem escolher a nota em segredo e comunicá-la apenas ao professor antes do início do jogo e caso seja necessário, o professor altera alguma das notas referidas pelos alunos.

7.5.21. Jogo: “Está quente ou frio?”

Local: Espaço amplo

Material: Instrumentos Musicais

Este jogo tem como base o jogo “Frio e Quente” de Storms (2000, p. 87) e o seu objetivo é estimular a percepção auditiva da dinâmica (intensidade sonora), a orientação espacial através do som e o trabalho cooperativo entre os alunos. Além disso, contribui para o desenvolvimento da escuta ativa e da discriminação auditiva em contexto musical.

Para a sua realização, um aluno é vendado e assume o papel de explorador sonoro, enquanto outro aluno é escolhido como “alvo” ou “isco”, permanecendo imóvel num ponto fixo da sala que o aluno vendado não reconheça. Os restantes colegas, recolhidos a um dos lados da sala, assumem um papel ativo na orientação do jogador vendado, utilizando exclusivamente variações dinâmicas como meio de comunicação.

O princípio do jogo baseia-se na lógica do tradicional “quente e frio”:

- Quando o aluno vendado se aproxima da direção correta, os colegas tocam com maior intensidade (forte), sinalizando que está "mais quente";
- Quando se afasta do destino, os colegas tocam com intensidade mais fraca (piano), indicando que está "mais frio".

O professor deve garantir a segurança do aluno vendado durante a atividade, intervindo sempre que necessário para evitar colisões com objetos ou paredes. Após a conclusão de uma ronda, ou seja, quando o jogador vendado encontra o “alvo”, os papéis devem ser trocados, promovendo assim a participação ativa de todos os alunos.

Antes de iniciar o jogo, é recomendável que o professor dedique alguns minutos a ensaiar com os alunos as diferenças entre as dinâmicas piano e forte, para garantir uma comunicação clara e eficaz durante a atividade.

7.5.22. Jogo: “Ou paras ou bates”

Local: Espaço amplo

Material: Instrumentos Musicais

Esta atividade é baseada no jogo “Passeio com Obstáculos” de Storms (2000, p. 87) e tem como principais objetivos o desenvolvimento da percepção espacial auditiva, da escuta ativa e da autoconsciência corporal em movimento, num ambiente controlado e musicalmente significativo.

A atividade deve decorrer num espaço amplo, onde todos os alunos, com os respetivos instrumentos, se posicionam aleatoriamente, permanecendo imóveis e em silêncio. Apenas uma criança é vendada e tem como missão deslocar-se livremente pelo espaço, durante um período de 2 a 3 minutos, sem tocar em nenhum dos colegas.

Para o ajudar a evitar colisões, os restantes participantes devem emitir um som com o instrumento (nota livre, mas curta e clara) sempre que o jogador vendado se aproxima deles. Este som funciona como um sinal de alerta, permitindo ao jogador vendado ajustar a sua direção e evitar o obstáculo, apenas com base na informação sonora que recebe.

Caso o jogador vendado toque num colega, é considerado que a ronda terminou e troca-se de participante. O jogo pode ser repetido até todos os alunos terem a oportunidade de participar nesta função.

Note-se que para se fazer este jogo com alunos de trombone estes precisam de ter muito cuidado com a vara do instrumento, pois ao posicionarem o instrumento para tocar podem bater no aluno vendado e magoá-lo.

Além do seu carácter lúdico, esta atividade promove o controlo motor, a atenção focada, e a capacidade de responder musicalmente a estímulos do ambiente, competências fundamentais para o desenvolvimento de intérpretes conscientes e atentos.

7.5.23. Jogo: “Aproxima-te”

Local: Espaço amplo

Material: Instrumentos Musicais

Baseado em “Aproxima-te” de Storms (2000, p. 93), este jogo tem como principal finalidade o desenvolvimento da percepção auditiva, da escuta atenta e da noção de distância sonora, promovendo simultaneamente a concentração e a consciência espacial auditiva.

Para a sua realização, dois participantes posicionam-se frente a frente, com uma distância aproximada de cinco metros entre si. Ambos devem fechar os olhos e, de forma alternada, produzir um som: podendo ser vocal ou instrumental. A regra é simples: o jogador que ouve deve aproximar-se do colega com base exclusivamente na duração do som que este produziu. Quanto mais longa a nota, mais passos deve dar; quanto mais curta, menor deve ser a deslocação, pois o aluno deve avançar no espaço enquanto o aluno estiver a tocar.

O jogo continua com essa alternância entre jogadores até que um dos jogadores sinta que está suficientemente próximo do outro, declarando verbalmente esse momento e ficando com a vitória que será discutida com a ajuda do professor, pois deve estar suficientemente próximo do outro jogador. Caso não estejam próximos o suficiente o outro aluno é considerado vencedor. No entanto, se o professor vir que os alunos estão demasiado perto um do outro declarada como terminada essa ronda e ganha o último que tocou para que o outro se mova.

Salienta-se que neste jogo também é preciso que os alunos tenham cuidado com as varas do trombone, por isso, caso seja feito com instrumentista de trombone estes em vez de se colocarem frente a frente vão se colocar de lado, dando passos laterais em direção ao colega. Isto desenvolve ainda mais a destreza física, por os passos laterais serem mais difíceis que os ditos “passos normais em frente”.

7.5.24. Jogo: “Aumenta o volume”

Local: Espaço necessário para as crianças envolvidas

Material: Instrumentos Musicais

Este jogo é uma adaptação de “Amplificação Musical” de Storms (2000, p. 101) e tem como principal objetivo desenvolver a percepção e o controle da dinâmica e qualidade sonora, promovendo a escuta ativa e a consciência coletiva no grupo.

Os participantes organizam-se em círculo e um dos alunos é escolhido para iniciar a sequência sonora. Este deverá tocar uma nota numa dinâmica piano, o mais suave possível. A partir daí, cada aluno, por ordem, deverá repetir a mesma nota, mas com uma intensidade ligeiramente superior à do colega anterior. O desafio reside em conseguir amplificar progressivamente o som sem ultrapassar os limites físicos do instrumento e mantendo a qualidade sonora.

O aluno que não conseguir tocar de forma mais forte do que o participante anterior ou que ultrapasse a dinâmica de forma exagerada será eliminado da ronda. O jogo retoma com o aluno seguinte até permanecer apenas um jogador que será o vencedor.

Cabe ao professor orientador supervisionar atentamente a progressão das dinâmicas, garantindo que os alunos compreendem e aplicam corretamente os diferentes níveis de intensidade sonora. Esta supervisão é essencial para que o objetivo pedagógico da atividade, a gestão consciente da dinâmica, seja plenamente atingido. Além disso, é ele responsável por ir eliminando as crianças do jogo.

7.5.25. Jogo: “O som das emoções”

Local: Espaço necessário para as crianças envolvidas

Material: Quadro, dados e Instrumentos Musicais

Esta atividade adaptada de “Som e Sentimento” de Storms (2000, p. 103) destina-se preferencialmente a alunos de níveis mais avançados, jovens ou adultos, uma vez que requer competências de escuta, criatividade, expressão musical e associação abstrata entre som e emoção. O objetivo principal é estimular a improvisação expressiva,

desenvolvendo a capacidade de traduzir sentimentos em parâmetros musicais, como altura, dinâmica, articulação e textura.

Antes do jogo começar, faz-se a apresentação de duas listas no quadro:

- Lista A – Características sonoras:

1. Agudo
2. Grave
3. Ligado
4. Acentuado
5. Piano
6. Forte

- Lista B – Emoções:

1. Alegria
2. Medo
3. Depressão
4. Cólera (Raiva)
5. Ternura
6. Autoridade

Cada participante, por sua vez, lança dois dados. O primeiro número sorteado corresponde a um elemento da Lista A (relativo à forma de produção sonora) e o segundo a um elemento da Lista B (correspondente a uma emoção). Por exemplo, se o jogador tirar um 2 e um 5, terá de exprimir a emoção "ternura" utilizando um som "grave".

Utilizando o trombone (ou outro instrumento disponível), o aluno deverá improvisar uma frase ou sequência musical que traduza a combinação proposta. A performance pode ser livre ou estruturada, consoante o nível do grupo e os objetivos do professor orientador.

O restante grupo assume o papel de público avaliador, devendo decidir, por consenso, se a execução correspondeu com clareza à combinação som/emoção. Caso não seja considerado suficientemente representativo, deverá haver um momento de discussão, dando ideias e sugestões para o aluno fazer da próxima vez, o jogador deverá repetir o processo, melhorando com as ajudas dos colegas. De seguida o jogo passa para outro candidato.

Para aumentar o número de vezes que este jogo pode ser realizado com os mesmos alunos, o professor poderá associar outras emoções às categorias já existentes, proporcionando assim uma maior variedade de combinações e enriquecendo a experiência expressiva.

Esta proposta fomenta não só a expressividade musical e emocional, mas também o pensamento criativo, a autoavaliação e a interação entre pares, sendo um recurso valioso para o desenvolvimento artístico e motivacional dos alunos no contexto da aprendizagem do trombone.

7.5.26. Jogo: “Correio Melódico”

Local: Sala insonorizada

Material: Instrumentos Musicais

Este jogo é baseado no “Jogo da Imitação Difícil” de Storms (2000, p. 106) e constitui uma variante musical do tradicional "telefone estragado", e é especialmente eficaz para trabalhar a memória auditiva, a escuta atenta e a precisão na reprodução melódica. Levando a grande concentração e espírito de equipa.

O jogo inicia-se com a permanência de um único aluno na sala, enquanto os restantes esperam no exterior. Note-se que a sala deve ser bem insonorizada, para que os alunos não possam ouvir a melodia do exterior. Esse jogador deverá criar uma frase melódica original e memorizá-la cuidadosamente. Em seguida, é chamado o segundo aluno, que escuta a frase criada e tenta reproduzi-la da forma mais fiel possível para o jogador seguinte, que por sua vez entra na sala e ouve apenas esta nova versão. O processo repete-se sucessivamente, sendo que os alunos, após a sua participação, permanecem na sala sem intervir novamente.

O último aluno a entrar na sala será responsável por executar a frase final perante todo o grupo. De seguida, o primeiro jogador reproduz novamente a frase original, permitindo comparar o resultado inicial com a versão final, evidenciando as transformações ocorridas ao longo do processo. Pode-se dizer que não há um vencedor, mas que todo o grupo ganha ou perde, isto é, se conseguem ou não permanecer com a mesma melodia até ao final.

7.5.27. Jogo: “Ritmo nas mãos”

Local: Espaço necessário para as crianças envolvidas

Material: Metrônomo

Este jogo, inspirado no tradicional jogo da “batata quente”, visa desenvolver a percepção rítmica, a concentração e a coordenação motora dos alunos, de forma lúdica e cooperativa.

Os alunos devem formar um círculo, posicionando-se de modo que cada um tenha a mão direita pousada sobre a mão esquerda do colega do lado direito e, conseqüentemente, a sua mão esquerda sob a mão direita do colega do lado esquerdo. Esta posição cria uma corrente contínua de contacto físico entre todos os participantes.

O professor define previamente um padrão rítmico simples, composto apenas por colcheias, semínimas e mínimas, que deve ser memorizado por todos. Em seguida, ativa-se um metrônomo, audível para todo o grupo, garantindo uma pulsação lenta, regular e constante. Um aluno inicia o jogo executando o padrão rítmico fornecido pelo professor, batendo com a sua mão direita na mão esquerda do colega do lado direito. E assim sucessivamente. O aluno da direita volta a executar o mesmo ritmo com a sua mão direita sobre a mão esquerda do aluno à sua direita.

Dá-se por terminado quando a sequência rítmica tiver passado por todos os alunos. Caso algum aluno erre sai do círculo, levando a uma maior atenção por parte dos alunos para não perderem. O professor deve ir criando novas frases ou pedindo aos alunos para o fazerem, assim promove a criatividade dos alunos. Além disso o sentido do jogo pode inverter para que as crianças realizem o ritmo também com a mão esquerda promovendo a destreza física. Para isso a posição das mãos deve ser alterado, passando a ser a mão esquerda em cima da mão direita do colega da esquerda. E o jogando seguinte a executar o ritmo é o da sua esquerda.

7.5.28. Jogo: “Anda no tempo”

Local: Espaço amplo

Material: Metrônomo e Instrumentos Musicais

Neste jogo, os alunos deslocam-se livremente pelo espaço ao som de um metrônomo, sendo que cada passo corresponde a um tempo (pulsção). O professor escolhe uma única nota e todos os alunos terão de a tocar, mas com cadências distintas: por exemplo, um passo por nota, dois passos por nota, três passos por nota, e assim sucessivamente.

Desta forma, cria-se uma sobreposição rítmica que desafia a percepção temporal de cada aluno e exige uma concentração individual apurada, uma vez que estarão rodeados por colegas a executar a mesma nota em tempos diferentes. Este ambiente sonoro dinâmico promove a audição ativa, a gestão do tempo interno e a consciência corporal. O objetivo é manter-se a executar o exercício durante um tempo definido pelo professor sem que nenhum aluno se engane ou se distraia e não toque quando seria suposto.

Adicionalmente, o professor pode também introduzir variações na altura (frequência) da nota atribuída a cada aluno, incentivando assim a adaptação constante ao contexto sonoro envolvente e o desenvolvimento da percepção auditiva diferenciada.

Este exercício trabalha de forma integrada a interiorização do pulso, a valorização das figuras rítmicas e a coordenação entre movimento e som, num formato lúdico que estimula a criatividade e a escuta ativa em contexto coletivo.

7.5.29. Jogo: “Jogo do Relógio”

Local: Espaço necessário para as crianças envolvidas

Material: Instrumentos Musicais

Neste jogo, os alunos formam um círculo e o professor posiciona-se no centro, assumindo simbolicamente o papel de um relógio. O objetivo principal é desenvolver a agilidade de resposta, a audição ativa e o conhecimento das notas musicais, de forma lúdica e desafiante.

O professor, enquanto "ponteiro do relógio", gira no centro do círculo e aponta aleatoriamente para um dos alunos. A esse aluno é solicitado que toque, de forma imediata, uma nota. O tempo de resposta deve ser o mais rápido possível. Caso o aluno demore demasiado tempo ou toque uma nota incorreta, perde a sua vez ou é eliminado da ronda, conforme a organização definida pelo docente.

Este jogo permite ao professor adaptar a dificuldade às competências de cada aluno, tornando a proposta mais inclusiva e personalizada. Por conhecer as capacidades individuais dos participantes, o professor pode escolher notas mais simples para os alunos em fase inicial de aprendizagem e aumentar gradualmente a complexidade para os mais avançados, promovendo assim uma diferenciação pedagógica eficaz. Pode também pedir um ritmo específico ou um conjunto de notas em vez de ser apenas uma.

Ganha o aluno que se mantiver até ao final sem falhas, demonstrando domínio auditivo, memorização das notas e capacidade de reação sob pressão. Este jogo incentiva também a atenção constante, mesmo quando os alunos não estão a ser diretamente desafiados, promovendo o envolvimento contínuo de todo o grupo.

7.6. Análise da atividade realizada pela estagiária

No final do ano letivo, a professora estagiária, com a ajuda e orientação dos professores de metais graves, organizou um encontro com os alunos do primeiro ciclo destes instrumentos. Estiveram presentes os alunos de trombone do professor Joaquim Oliveira e do professor Alcides Paiva, bem como os alunos de eufónio do professor Avelino Ramos.

A atividade realizou-se no dia 27 de junho, com início às 16h, no pequeno auditório. Os alunos estiveram com a professora estagiária a realizar várias atividades lúdicas, dinâmicas, mas consideradas, importantes para o seu desenvolvimento musical e pessoal.

A professora estagiária dinamizou cinco jogos escolhidos de entre os vários apresentados entre as páginas 88 e 117 deste documento. A escolha recaiu, em primeiro lugar, sobre aqueles que pudessem ser realizados com as crianças sentadas, tendo em conta que os alunos de eufónio, cujo instrumento, por ser bastante pesado, não permite tocar de pé. Depois, selecionaram-se os jogos mais adequados ao número de alunos que participaram. No programa estavam previstos doze alunos para a audição (que viria a

acontecer posteriormente) e todos chegaram mais cedo para participar nas atividades lúdicas. Os jogos foram adaptados e organizados de modo que todos pudessem participar ativamente e ter o seu momento de destaque.

Os jogos realizados foram os seguintes:

1. “7.5.6. Jogo: Senhor Doutor”
2. “7.5.7. Jogo: Toca e Acrescenta”
3. “7.5.19. Jogo: A bússola do som”
4. “7.5.14. Jogo: Jogo das estátuas”
5. “7.5.24. Jogo: Aumenta o volume”

O primeiro exercício, das escalas maiores, correu muito bem. Um aluno com ouvido absoluto³ voluntariou-se para ser o primeiro “senhor doutor”. Como havia mais alunos do que notas necessárias para a escala, pedi a alguns que repetissem determinadas notas. O objetivo inicial do “senhor doutor” era identificar as notas que os colegas tocavam, o que o aluno conseguiu fazer com relativa facilidade, organizando de imediato os alunos pela ordem correta e alcançando o objetivo final com sucesso. Já a criança que desempenhou o papel a seguir revelou mais dificuldades, o que exigiu maior intervenção da minha parte, com perguntas como: “Este som é mais grave, mais agudo ou é igual?”. Além disso, ia pedindo aos colegas que repetissem a sua nota para facilitar o processo.

No segundo jogo, da memorização, pensei inicialmente que poderia ser mais complicado para as crianças, mas funcionou muito bem. Estavam todas bastante atentas e empenhadas em cumprir o objetivo. Sempre que algum aluno não se lembrava da sequência de notas, surgia de imediato um colega disponível para ajudar, evidenciando o espírito de entreaajuda. Por vezes, acontecia os alunos tocarem toda a sequência corretamente, mas esquecerem-se de acrescentar a sua nota no final; nesses casos, chamava-lhes a atenção. Nas três vezes em que jogámos, conseguimos sempre completar

³ “Ouvido absoluto é a capacidade rara de identificar e nomear notas musicais, sem qualquer referência externa. Pessoas com esta habilidade conseguem reconhecer notas musicais instantaneamente, seja ao ouvir uma guitarra, um piano, ou até mesmo sons do dia a dia, como o toque de um telemóvel ou o canto de um pássaro.” (Audição Activa, 2025)

pelo menos uma volta, passando por todos os alunos, o que foi excelente. Todas as crianças se sentiram desafiadas e motivadas a participar, incluindo as mais tímidas.

No terceiro jogo, mantive as crianças em círculo, mas pedi que o abrissem um pouco mais, chegando as cadeiras para trás, de forma a ficarem mais afastadas. Como o espaço não era muito, solicitei aos alunos com os olhos vendados que dessem passos mais pequenos durante o jogo. Para vender os olhos utilizei um pano limpo com elástico nas pontas, assim facilitava o processo de mudar de jogador vendado, mas também se pode fazer com uma camisola ou um lenço. O facto de ser eu a indicar qual a criança que iria tocar permitiu controlar melhor o jogo, já que os alunos vendados tendiam a dirigir-se sempre para o som, independentemente de gostarem ou não. Por vezes, perguntava-lhes se tinham gostado do som. Além disso, havia também crianças que levantavam o braço a pedir para tocar. Eu ia gerindo essa participação para que houvesse rotatividade e para que o jogo não acabasse logo.

O quarto jogo, o *jogo das estátuas*, foi provavelmente o favorito das crianças, já que é um jogo que todas conhecem e que facilita a interação. Dos vários alunos que foram para o palco tocar, enquanto os colegas na plateia dançavam, houve diferentes formas de participação: alguns tocaram peças de memória, parando em vários momentos; outros usaram partitura; e outros improvisaram. Eu assumia o papel de júri, mandando sentar os que não fizessem estátua quando o colega parava de tocar. Na repetição do jogo, antes da audição, deixei-os mais autónomos: quem estava a tocar passava também a decidir quem “perdia” por se ter mexido, o que até acabou por criar alguma confusão, daí ser melhor ter alguém a orientar este jogo.

O quinto e último jogo foi o *aumenta o volume*. Foi um dos que mais divertiu as crianças, mas sempre com atenção ao objetivo. Alguns estavam tão empenhados que acabavam por não tocar mais forte do que o colega anterior, e nesses casos tinha que os chamar à atenção. Outros, pelo contrário, tocavam logo demasiado forte, o que dificultava o jogo para os seguintes, e também aí fazia correções. Com a repetição, os alunos começaram a ajustar melhor as dinâmicas e conseguiram realizar crescendos mais graduais e consistentes. Com as minhas indicações e o seu próprio bom senso, aprenderam a valorizar o grupo, a respeitar o professor e a trabalhar para um objetivo comum, em vez de apenas individual.

Todos estes jogos resultaram muito bem e as crianças adoraram. Foram visíveis as diferenças entre elas, sobretudo no que diz respeito à personalidade de cada uma. Houve crianças que se mostraram mais retraídas, tal como acontece nas aulas. No entanto, durante esta sessão participaram mais, após os minutos iniciais, revelaram-se capazes e corresponderam plenamente aos objetivos. Por outro lado, algumas crianças apresentaram-se logo desde o início mais abertas, participativas e espontâneas, o que ajudou a dinamizar ainda mais as atividades. Estas diferenças foram bastante positivas, pois permitiram criar equilíbrio: as mais tímidas acabaram por observar e imitar os colegas, participando de forma cada vez mais natural.

Embora tenham sido realizados apenas cinco jogos, no final, as crianças ainda pediram para repetir o *Jogo das estátuas* enquanto aguardavam o início da audição.

Enquanto eu realizava os jogos com as crianças, os professores envolvidos orientavam uma pequena palestra, na sala de orquestra, apenas para os pais. Onde foram abordados três temas principais: “Expectativas que recaem sobre os miúdos”, “De que forma os pais podem ajudar na criação de hábitos e rotinas diárias mais saudáveis” e, por fim, “A importância da postura no estudo em casa, especialmente nesta faixa etária”.

Depois destes momentos separados entre pais e alunos, todos se juntaram no pequeno auditório para a audição, que começou por volta das 18h30, onde todos os alunos apresentaram entre uma a duas músicas, mostrando o trabalho desenvolvido ao longo do ano. Esta teve um papel muito importante, funcionando como o culminar de um ano letivo cheio de aprendizagens e novas conquistas.

No final do encontro de trombones e eufónios, pedi a opinião dos professores sobre o que tinham assistido, tendo recebido comentários muito positivos. Aproveitei ainda para agradecer todo o apoio e confiança que me deram, com um agradecimento especial ao professor Joaquim Oliveira, por me permitir acompanhar as suas aulas e continuar a aprender com a sua experiência e conhecimento.

7.7. Discussão e conclusões

Este trabalho além da componente teórica e de investigação, teve também uma forte parte de criatividade e de imaginação, para que conseguisse adaptar os jogos tradicionais e outros tipos de jogos a exercícios para as crianças tocarem e tornarem as aulas mais interessantes e cativantes.

Através da investigação realizada, a aprendizagem está inteiramente ligada à motivação da criança, quanto mais motivada ela está mais quer aprender e para isso os jogos são um ótimo meio para que isto aconteça.

Com a atividade desenvolvida com as crianças do CMP, consegui comprovar que realmente os jogos em conjunto são um verdadeiro estimulador para as crianças aprenderem o seu instrumento musical. Isto foi me visível através das reações das crianças e posteriormente através de reflexões por parte dos pais e dos professores de metais graves.

Foi um trabalho bastante concentrado e conciso. O objetivo era ser o mais direta possível, para mais tarde, parte deste trabalho servir de instruções para vários jogos que possam servir como atividades em momentos mais lúdicos.

Com este trabalho espero que muitos sejam capazes de alargar os horizontes e ver uma nova maneira de abordar as aulas para serem mais dinâmicas e, assim, conseguir, mais facilmente, cativar as crianças. Tornar-se-á mais fácil dar aulas para um professor quando a criança realmente quer ter aulas e quer aprender cada vez mais. Penso que este é um dos caminhos possíveis para isto acontecer.

Além da entrega deste Relatório de Estágio, proponho, num trabalho futuro, a publicação de um livro que reúna as atividades propostas ao longo desta investigação, com o objetivo de tornar este recurso acessível a todos os professores interessados.

Assim, este Relatório de Estágio demonstra estratégias pedagógicas e jogos educativos que possam ser facilmente implementados em diferentes contextos de ensino. Onde pretendo promover a partilha de boas práticas, estimular a criatividade docente e valorizar o papel do jogo como ferramenta de aprendizagem significativa.

Desta forma, este projeto permite que os resultados e as reflexões aqui apresentados tenham continuidade e impacto direto na comunidade educativa. Assim, o trabalho não se encerraria com este Relatório de Estágio, mas evoluiria para uma proposta prática, colaborativa e transformadora.

8. Conclusão

A vivência pessoal e a observação da aluna estagiária, tanto na sua trajetória enquanto aluna como no papel de docente, evidenciaram um fator relevante e recorrente no processo de ensino-aprendizagem do seu instrumento: a motivação. Este fator sempre se revelou um dos maiores desafios, ou seja, conseguir manter elevados níveis de motivação, mesmo recorrendo a diferentes estratégias e esforços constantes.

Com o tempo, a aluna estagiária apercebeu-se de que o método tradicional, centrado no estudo de escalas e em métodos técnicos, embora indispensável para desenvolver e consolidar a técnica instrumental, podia facilmente tornar-se monótono e desgastante para os estudantes. Essa abordagem acabava por contrariar muitas das estratégias motivacionais que procurava introduzir.

Para responder a este problema, a estagiária entendeu que precisava de encontrar recursos e métodos capazes de aproximar-se mais dos interesses das crianças, de modo a estimular o entusiasmo e garantir níveis consistentes de motivação ao longo do ano letivo. Através de momentos de observação, reflexão e pesquisa, identificou que os jogos, desde sempre, exercem um forte poder de atração sobre a maioria das pessoas.

Assim, reuniu uma diversidade de jogos e atividades que podiam ser aplicados com crianças, promovendo maior envolvimento e interesse no estudo do instrumento. A análise da literatura reforçou esta percepção, evidenciando que a motivação constitui um elemento essencial em praticamente todas as tarefas do quotidiano e, naturalmente, também no contexto educativo, sobretudo no ensino-aprendizagem de um instrumento musical.

O objetivo consiste em criar momentos anuais ou semestrais que permitam reunir crianças do primeiro ciclo, e eventualmente também do segundo ciclo, para a realização de alguns jogos, à semelhança do que a aluna estagiária desenvolveu com os alunos do Conservatório. Destaca-se ainda que muitos dos jogos apresentados podem ser aplicados para outros instrumentistas, embora, em certos casos, seja necessário proceder a adaptações ou até mesmo modificações. Em última instância, cabe a cada professor

recorrer à sua criatividade, ajustando as propostas de forma a torná-las mais adequadas às características e necessidades dos alunos que tem diante de si.

Assim, este Relatório de Estágio revela-se o culminar do processo de formação académica superior na área de docência, que permite assegurar as competências necessárias, para que o professor tenha capacidade de análise crítica, reflexiva, aprendizagem e trabalho autónomo e que desenvolva competências pessoais e interpessoais que possibilitem uma carreira especializada no ensino vocacional da música, de forma a criar nos seus alunos motivação que levará a uma paixão pelo instrumento que praticam.

9. Referências Bibliográficas

- Ament, M. B., Severino, N. B. & Joly, M. C. L. (2011). Oficina de Jogos e Brincadeiras Musicais: Propostas de atividades musicais e jogos folclóricos para se trabalhar em sala de aula. 9º Jornada da Científica da UFSCAR. <https://pt.scribd.com/document/382890624/Oficina-de-Jogos-e-Brincadeiras-Musicais>
- Araújo, M. I. S. (2016). *Os jogos tradicionais no contexto escolar: um estudo de intervenção com crianças no 1º. CEB*. [Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo]. Repositório Científico do IPVC. <http://hdl.handle.net/20.500.11960/1572>
- Arban, J. B. (2002). *Arban, complete method for trombone and euphonium*. U. S. A.: Encore Music Publishers.
- Audição Activa. (2025). *Ouvido absoluto: características e curiosidades*. <https://audicaoactiva.pt/blog-audicao/audicao/ouvido-absoluto/>
- Barbosa, K. A., Cruz, E. D. N., Silva, J. A., Lourenço, T. M. A. & Santos, N. A. (2014). A técnica de condicionamento operante dentro do laboratório. *X Encontro de Iniciação à Docência. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes/Departamento de Psicologia/Monitoria*. <http://www.prac.ufpb.br/anais/IXEnex/iniciacao/documentos/anais/4.ED UCACAO/4CCHLADPMT03.pdf>
- BE-AVEP-Biblioteca Escolar. (2021, fevereiro 2). *O jogo da macaca*. (Acedido a 9 de maio de 2023) <https://bibliotecavep.blogspot.com/2021/02/o-jogo-da-macaca.html>
- Bezerra, F. B., Silva, C. N. de O., & Cezario, D. de S. (2019). O brincar e as brincadeiras como ferramentas indispensáveis para a mediação do ensino: trabalhando ludicidade e matemática na educação infantil. *Revista de Pesquisa Interdisciplinar*, 2(2), 367-375. <http://dx.doi.org/10.24219/rpi.v2i2.0.392>

- Bolrão, F. M. A. (2022). *O Cante Alentejano como ferramenta pedagógica para a aprendizagem do Trombone*. [Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Música, Escola de Artes da Universidade de Évora]. Repositório da Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/34842>
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological system theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249. https://www.researchgate.net/publication/383500583_Bronfenbrenner's_Ecological_Systems_Theory
- Cabral, A. (1998). *Jogos populares de jovens e adultos portugueses*. (3ª ed.). Lisboa: Editorial Notícias.
- Cairrão, D. B. (2012). *Teoria da autodeterminação aplicada ao contexto da educação física: O papel da motivação na prática do desporto escolar e nas intenções dos alunos em praticar desporto fora da escola*. [Relatório de Estágio, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade da Beira Interior]. https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/3282/1/Tese_04-06-2012%20com%20tabl.pdf
- Cardoso, A. C. S. (2013). *O ensino especializado da música como promotor da aprendizagem*. [Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, Universidade de Coimbra]. Repositório científico da Universidade de Coimbra. <https://hdl.handle.net/10316/25458>
- Carvalho, A. L. M. (2018). *Uma perspetiva metodológica de aprendizagem – O jogo como ferramenta de ensino* [Dissertação de Mestrado em Ensino de Música, Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo e Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto]. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto <http://hdl.handle.net/10400.22/12174>
- Castro, D. F. A. & Tredezini, A. L. M. (2014). A importância do jogo/lúdico no processo de ensino-aprendizagem. *Perquirere*, 11(1), 166-181. <https://revistas.unipam.edu.br/index.php/perquirere/article/download/3502/1029>

- Cavalcanti, C. R. P. (2009). Crenças de autoeficácia: Uma perspetiva sociocognitiva no ensino do instrumento musical. *Revista da Abem*, 17(21), 93-102.
<https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/240>
- Cherry Classics Music. (2025). *Cimera - 55 Phrasing Studies for Trombone*.
<https://cherryclassics.com/products/2531>
- Coimbra, A. P. M. P. (2007). *O papel dos jogos tradicionais como actividade lúdica e educacional*. [Dissertação de Licenciatura, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto.
<https://hdl.handle.net/10216/14519>
- Conde, A. M. F. (2019). *A linguagem instrumental e a linha vocal: A performance de lieder de Richard Strauss em trombone tenor*. [Tese de Doutoramento em Música e Musicologia, Universidade de Évora]. Repositório da Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/31063>
- Condessa, J. A. (2011). *A motivação dos alunos para continuar seus estudos em música*. [Dissertação de Mestrado em Música, Programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. LUME Repositório Digital. <http://hdl.handle.net/10183/32473>
- Conservatório de Música do Porto, (2020). *Regulamento interno 2020*.
[https://www.conservatoriodemusicadoporto.pt/images/2020/Regulamento Interno e Anexos/Regulamento Interno 2020.pdf](https://www.conservatoriodemusicadoporto.pt/images/2020/Regulamento_Interno_e_Anexos/Regulamento_Interno_2020.pdf)
- Conservatório de Música do Porto. (2023a). *Critérios de avaliação*.
[https://www.conservatoriodemusicadoporto.pt/images/2023-2024/CriteriosPlanos/CG Critrios de Avaliao.pdf](https://www.conservatoriodemusicadoporto.pt/images/2023-2024/CriteriosPlanos/CG_Critrios_de_Avaliao.pdf)
- Conservatório de Música do Porto. (2023b). *Critérios específicos de avaliação*.
[https://www.conservatoriodemusicadoporto.pt/images/2023-2024/CriteriosPlanos/CE_Departamento_Curricular_de Cincias Musicai s.pdf](https://www.conservatoriodemusicadoporto.pt/images/2023-2024/CriteriosPlanos/CE_Departamento_Curricular_de_Cincias_Musicais.pdf)
- Curnow, J. (2000). *Great Composers*. U. S. A.: Curnow Music Press.

- Escolas Básicas do concelho de Olivença. (2020, abril 21). *Jogo da Macaca. Blogue das bibliotecas das Escolas Básicas do concelho de Olivença*. (Acedido a 9 de maio de 2023) <https://bibliotecacevalenca.blogspot.com/2020/04/jogo-da-macaca.html>
- Felgueiras, A. C. M. (2021). *Prática de Ensino Supervisionada – O Jogo como estratégia de ensino e aprendizagem*. [Relatório Final de Estágio de Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança]. Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal. <http://hdl.handle.net/10198/24559>
- Ficher, C. (2014). *Forty Progressive Etudes for trombone: Sigmund Hering*. <https://www.carlfischer.com/o4441x-forty+progressive+etudes.html>
- First Recital Series for trombone*. (2002). U. S. A.: Curnow Music Press.
- Gonçalves, L. S. C. (2010). *Estratégias de motivação educacional: orientações para o ensino e aprendizagem*. [Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra. <https://hdl.handle.net/10316/15627>
- Kendor Music Publishing. (2025). *Kendor Recital Solos – Trombone*. <https://kendormusic.com/product/ken10343-kendor-recital-solos-trombone-solo-book/>
- Levandeira, P. M. G. (2023). *A importância da aprendizagem de ouvido no ensino formal da música*. [Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Música, Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo e Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto]. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/23613>
- Magalhães, R. P. (2012). *Teorias da motivação. relevância das cognições e emoções no ensino*. [Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Artes Visuais, Faculdade de Artes e Letras da Universidade da Beira Interior]. Repositório Digital da UBI. <http://hdl.handle.net/10400.6/1531>

- Marquez, A. C. (2021). *A Importância da Música no Desenvolvimento – um enfoque nos processos relacionados com o comportamento*. [Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Música, Instituto Piaget]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/41583>
- Martin Musique. (2025). *Jérôme Naulais*. <https://www.edrmartin.com/fr/bio-jerome-naulais-9/>
- Maslow, A. H., (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row, Publishers.
- Moreira, V. F. T. (2015). *A aprendizagem de um instrumento musical em contexto individual e em contexto de grupo*. [Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Música, Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco]. Repositório do Instituto Politécnico de Castelo Branco. <http://hdl.handle.net/10400.11/2718>
- Neves, M. (2011). *A Performance musical: Factor de motivação no estudo do Instrumento*. [Dissertação de Mestrado em Ensino de Música, Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro]. <https://core.ac.uk/download/pdf/15568047.pdf>
- Oliveira, P. A., Theóphilo, C. R., Batista, I. V. C. & Soares, S. M. (s.d.). Motivação sob a perspectiva da teoria da autodeterminação: um estudo da motivação de alunos do curso de ciências contábeis da universidade estadual de montes claros. <https://congressousp.fipecafi.org/anais/artigos102010/402.pdf>
- Pereira, M. J. T. A. (2011). *Motivação dos alunos no Ensino Especializado da Música: Implementação de uma ferramenta metodológica*. [Dissertação de Mestrado em Ensino de Música. Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro]. <https://core.ac.uk/download/pdf/15568205.pdf>
- Psicologia da Educação. (s.d.). <http://psico.cinead.org/wp-content/uploads/2021/10/Behaviorismo-pavlov-skinner-e-watson.pdf>

Reyes, N. (s.d.). *Psicologia da Aprendizagem*.

[https://www.nelsonreyes.com.br/psicologia da aprendizagem primeiro capitulo.pdf](https://www.nelsonreyes.com.br/psicologia_da_aprendizagem_primeiro_capitulo.pdf)

Roseiro, A. H. (2009). *Factores psicossociais de motivação nos cientistas um estudo de caso no Instituto Gulbenkian de Ciência*. [Tese de Mestrado em Ciências Empresariais, Instituto Superior de Economia e Gestão da Universidade Técnica de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/1308>

Santos, O. R. N. (2016). *A importância da execução de buzzing no desenvolvimento de competências técnico-mecânicas do estudo do trompete*. [Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino da Música, Escola Superior de Música de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa]. Repositório do Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/8882>

Silva, A. M. V. (2019). *Música Tradicional Portuguesa no ensino do eufónio. Criação de um corpus de obras de cariz temático*. [Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Música, Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo e Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto]. Repositório Científico do Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/14506>

Soares, A. F. F. (2016). *A importância da aprendizagem de escalas no estudo da flauta transversal*. [Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Música, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/45199>

Sousa, P. A. R. (2015). *A importância do brincar: Brincar e jogar na infância*. [Relatório de Mestrado em Educação Pré-escolar, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/21557>

Sparke, P. (2022). *Look, Listen and Learn 1*. Heerenveen, NL: De Haske.

- Storms, G. (2000). *100 Jogos Musicais. Actividades Práticas na Escola* (4ª ed.). Porto: Edições ASA. <https://pt.slideshare.net/slideshow/100-jogos-musicais-118168391/118168391>
- Teixeira, R. M. A. (2013). *O construtivismo e o ensino artístico: conceção e experimentação de uma estratégia pedagógica no desenho de um ambiente de aprendizagem*. [Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Artes Visuais, Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa]. Repositório da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/13711>
- Torres, V. L. (2023). *A introdução ao estudo do repertório erudito como estratégia de motivação na iniciação da trompa*. [Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Música não publicado]. Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Tyrrell, H. W. (2016). *40 Progressive Studies for Trombone*. qPress Music.
- UNICEF. (2018). *Learning through play: Strengthening learning through play in early childhood education programmes*. <https://www.unicef.org/sites/default/files/2018-12/UNICEF-Lego-Foundation-Learning-through-Play.pdf>