



**Ana Emanuel dos
Santos Nunes**

**Tocar com sentido(s): Música na Comunidade numa
unidade de cuidados continuados**



**Ana Emanuel dos
Santos Nunes**

**Tocar com sentido(s): Música na Comunidade numa
unidade de cuidados continuados**

Relatório de Estágio realizado no âmbito da disciplina de Prática Ensino Supervisionada apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, realizado sob a orientação científica do Professor Doutor Paulo Maria Rodrigues, Professor Auxiliar do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

A todos os bem-aventurados que escolhem dia-a-dia pôr-se a caminho em contraluz.

o júri

Presidente

Professora Doutora Maria Helena Ribeiro da Silva Caspurro
Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro

Vogal – arguente principal

Doutora Maria Inês Beirão Lamela da Silva Lopes
Investigadora Integrada, Inet-MD Instituto de Etnomusicologia – Centro de Estudos de Música e Dança

Vogal - orientador

Professor Doutor Paulo Maria Ferreira Rodrigues da Silva
Professor Auxiliar, Universidade de Aveiro

agradecimentos

Ao Professor Paulo Maria Rodrigues, sempre radiante perante as minhas dúvidas, por me ter orientado na busca das minhas próprias respostas e por me inspirar com a sua criatividade, entusiasmo e paixão pela Música;

Ao Professor Sérgio Neves, por me desafiar e pela confiança no meu trabalho;
Aos alunos da EAB e aos utentes do CRSI, por se partilharem comigo e por tanto que com eles aprendi;

Ao Centro Universitário Fé e Cultura, às Irmãs Dominicanas de Santa Catarina de Sena e ao Voluntariado Teresa de Saldanha, por terem sido a minha casa fora de casa e por me saber unida a todos aqueles que os constituem pelo desejo de fazer o bem sempre;

A todos os meus amigos, por me apoiarem e acarinharem nas minhas decisões;

A Timor-Leste, do Abril ao Zeferino, por me acolherem como irmã, por me mostrarem que um mundo fraterno é possível, por acreditarem comigo que a felicidade está em dar(-se);

À minha família, por ser o mais belo ninho de amor onde pude crescer na liberdade e que me deu asas para voar;

Ao Deus-Amor, princípio e fim de todas as coisas, por querer habitar no meu coração e por se revelar tão belamente de 8 bilhões de formas únicas.

palavras-chave

Música na comunidade; música ao vivo; utentes institucionalizados; idosos; acamados; *makeymakey*, prática de ensino supervisionada, clarinete.

resumo

O presente relatório descreve a componente de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino da Música (clarinete). Narra primeiramente toda a experiência do projeto educativo desenvolvido com os utentes do Centro Rainha Santa Isabel (Cáritas Diocesana de Coimbra) num contexto de música na comunidade. Primeiramente, foram dinamizadas sessões de música ao vivo para todos os utentes (maioritariamente idosos) tendo numa fase posterior focado a minha intervenção a um grupo de 5 utentes com um elevado grau de dependência, acamados e incapazes de comunicar verbalmente. Pretendeu-se com esta investigação refletir o papel da música ao vivo junto deste tipo de comunidades vulneráveis, nomeadamente ao nível da estimulação e promoção de bem-estar. Por fim, descreve o período de estágio durante o ano letivo 2018/2019 que teve lugar na Escola de Artes da Bairrada.

Keywords

Community Music; live music; institutionalized users; elderly people; bedridden; *makeymakey*. supervised teaching practice, clarinet.

Abstract

The present report describes the Supervised Teaching Practice component of the Master Degree in Music Education (clarinet). It narrates all the experience of the educative project developed with the Centro Rainha Santa Isabel's users (Cáritas Diocesana de Coimbra) in a context of Community Music. Firstly, it was organized live music sessions for all the users (mainly elderly people) and after I focused my intervention on a group of five users with a high dependency level, bedridden and incapable of verbal communication. In this investigation, I aimed to reflect the role of live music with this type of vulnerable communities, focusing on users' stimulation and promotion of well-being. Finally, it describes the internship period during the school year 2018/2019 that took place in Escola de Artes da Bairrada.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	19
------------------	----

PARTE I - PROJETO EDUCATIVO

1. Preparação do projeto	21
1.1. Motivação e objetivos	21
1.2. Enquadramento teórico	22
1.3. Instituição de acolhimento e participantes	36
1.4. Metodologia e procedimentos de recolha e análise de dados	38
1.5. Planificação e calendarização das sessões	40
2. Implementação do Projeto	42
2.1. Fase 1	43
2.1.1. Planificação das sessões	44
2.1.2. Experiência(s) com os utentes	47
2.2. Fase 2	52
2.2.1. Planificação das sessões	53
2.2.2. Experiência(s) com os utentes	64
3. Avaliação do Projeto	70
3.1. Perspetivas da instituição	70
3.2. Reflexão pessoal	71

PARTE II - PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

1. Escola de Artes da Bairrada	76
1.1. Caracterização da escola e da sua oferta formativa	76
1.2. Caracterização do professor orientador	77
1.3. Calendário escolar	77
1.4. Avaliação da disciplina de instrumento	78
2. Planificação, registos e avaliações	81
2.1. Aluna A – coadjuvação letiva	82
2.2. Aluna B – coadjuvação letiva	97
2.3. Aluna C – observação	111
2.4. Ensemble Misto – observação	112
3. Atividades em contexto da PES	115

3.1. Organizadas	115
3.2. Participadas.....	118
4. Reflexão final.....	120
CONCLUSÃO.....	122
BIBLIOGRAFIA.....	124
APÊNDICES.....	131
Apêndice 1 – Fotografias do elemento cénico da sessão 2.1.	131
Apêndice 2 – Fotografias do elemento cénico da sessão 2.2.	132
Apêndice 3 – Fotografias dos elementos cénicos da sessão 2.3.	133
Apêndice 4 – Fotografias do elemento cénico da sessão 2.4.	134
Apêndice 5 – Fotografias do elemento cénico da sessão 2.5.	136
Apêndice 6 – Entrevista às animadoras socioeducativas do CRSI.....	138
Apêndice 7 – Cartaz “Clarinet at lunch”	143
Apêndice 8 – Apresentação “Clarinet at lunch”	144
Apêndice 9 – Fotografias “Clarinet at lunch”	147
Apêndice 10 – Cartaz “A Caixinha de Música”	148
Apêndice 11 – Guião “A Caixinha de Música”	149

Índice de figuras

Figura 1 - Modelo de transdisciplinaridade de Higgins (Lopes, 2017).....	24
Figura 2 - Espectros de ação entre Musicoterapia e Música na Comunidade (Aigen, 2012)	24
Figura 3 – Relação entre os 7 atributos específicos da música e as consequências para o <i>self</i> (Baird & Thompson (2018)).....	31
Figura 4 – Espiral autorreflexiva de Lewin (Santos et al., 2014 <i>apud</i> Castro, 2012).....	38
Figura 5 - <i>Set-up</i> da sessão 2.1.	53
Figura 6 - Motivo "canto das sereias"	54
Figura 7 - Partitura da sessão nº 2.1.	54
Figura 8 - Partitura do fragmento 0'-1'31 (sessão 2.1.)	55
Figura 9 – Elemento cénico da sessão 2.2. (ramo)	55
Figura 10 - Padrão rítmico - Parte B (sessão 2.2.)	56
Figura 11 - Variação do padrão rítmico - Parte B (sessão 2.2.)	56
Figura 12 - Variação melódica do padrão rítmico - Parte B (sessão 2.2.).....	57

Figura 13 - Estrutura formal da sessão 2.2.	57
Figura 14 - <i>Set-up</i> da sessão 2.3.	57
Figura 15 - Partitura da sessão 2.3.	58
Figura 16 - Elemento cénico da sessão 2.4. (grinalda)	59
Figura 17 - Partitura da sessão 2.4.	60
Figura 18 - Elemento cénico da sessão 2.5. (boneca de pano)	61
Figura 19 - Partitura do interlúdio (sessão 2.5.)	62
Figura 20 - Partitura da estrofe (sessão 2.5.)	63
Figura 21 - Fotografia do stand EAB na Feira da Criança.....	119

Índice de tabelas

Tabela 1 - Calendarização das sessões.....	40
Tabela 2 - Tabela comparativa das duas fases do projeto.....	42
Tabela 3 - Calendário escolar 2018/2019.....	78
Tabela 4 - Parâmetros de avaliação da disciplina de instrumento	78
Tabela 5 - Matriz das provas de clarinete.....	79
Tabela 6 - Critérios de avaliação das audições.....	80
Tabela 7 - Caracterização dos alunos da PES.....	82
Tabela 8 - Objetivos - Aluna A.....	83
Tabela 9 - Calendarização das unidades de ensino e das aulas - Aluna A	83
Tabela 10 - Avaliação final de período - Aluna A	96
Tabela 11 - Objetivos - Aluna B.....	97
Tabela 12 - Calendarização das unidades de ensino e das aulas - Aluna B	98
Tabela 13 - Avaliação final de período - Aluna B	110
Tabela 14 - Recursos programáticos - Aluna C.....	111
Tabela 15 - Atividades em contexto da PES	115

Índice de abreviaturas

CRSI – Centro Rainha Santa Isabel
EAB – Escola de Artes da Bairrada
DB – Diário de bordo
LGD – Lar de Grandes Dependentes
PES – Prática de Ensino Supervisionada
ULDM – Unidade de Longa Duração e Manutenção

INTRODUÇÃO

O presente relatório espelha as minhas vivências no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino da Música (clarinete) da Universidade de Aveiro que decorreu na Escola de Artes da Bairrada durante o ano letivo 2018/2019 bem como as do projeto educativo levado a cabo no Centro Rainha Santa Isabel (Cáritas Diocesana de Coimbra).

O projeto educativo não foi inserido no contexto da experiência de prática de ensino tendo deliberadamente optado por desenhar um projeto de música na comunidade com utentes da instituição acima referida. Assim, de novembro a abril de 2018, dinamizei um conjunto de 10 sessões, em duas fases distintas, onde a música ao vivo foi o principal veículo de comunicação e proximidade com esses mesmos utentes, com especial enfoque nos doentes acamados e sem capacidade de comunicação verbal, tentando promover a sua estimulação, inclusão e bem-estar.

Este documento encontra-se pois dividido em 2 partes: a primeira descreve o projeto educativo na sua planificação, implementação e avaliação; a segunda relata a experiência de prática de ensino, contextualizando a escola e o professor cooperante e apresentando o percurso ao longo do ano letivo dos alunos de coadjuvação letiva (aulas participadas) e participação pedagógica (aulas observadas), através das planificações/relatórios de aulas, relatando igualmente as atividades organizadas e participadas por mim enquanto professora estagiária.

Ambiciono poder contribuir com as ideias por mim concretizadas e com as reflexões sobre as minhas práticas para uma visão mais abrangente do que é ser-se professor e para uma maior sensibilização para o papel de relevância que a música pode ter sobretudo junto de comunidades mais vulneráveis.

PARTE I – Projeto educativo

Tocar é o meu sonho. Realmente tocar, deixar que este mundo seja inundado por música que faz sonhar. Tocar e partilhar a minha música, partilhar o que é meu, partilhar estes sons que sou; tocar cada um, deixar que a música lhes dê a sentir que sim, estão vivos, que sim, não estão sozinhos, que sim, a música só pode existir por cada um deles. Que os acompanhou desde sempre e para sempre permanecerá.

(DB, introdução)

1. Preparação do projeto

1.1. Motivação e objetivos

“Sair em direção aos outros para chegar às periferias humanas não significa correr pelo mundo sem direção nem sentido. Muitas vezes é melhor diminuir o ritmo, pôr de parte a ansiedade para olhar nos olhos e escutar” (Papa Francisco, 2013).

Iniciei os meus estudos formais de música aos 8 anos no Conservatório de Música de Coimbra, descobrindo este mundo cheio de possibilidades que é a música: ganhei um gosto enorme pelo clarinete, pelo desafio que é tocar o repertório que os alunos mais avançados é que tocavam e dia-a-dia superar-me; apaixonei-me pelas experiências tão ricas de música de conjunto (orquestras e grupos de música de câmara), pelas pessoas com quem nos cruzamos, trabalhamos em harmonia e partilham connosco o palco.

Em todos os momentos decisivos da minha vida, que acabam por ser as mudanças de ciclos de estudo, a música prevaleceu sempre: frequentei o ensino secundário de música em regime articulado, na hora de ingressar na universidade sabia que me queria licenciar em Música o que me conduziu a Aveiro.

Durante o meu percurso universitário, foram aparecendo as inquietações de quem, face a uma visão mais madura do mundo, se questiona acerca das suas opções. A integração no Centro Universitário Fé e Cultura e no Voluntariado Teresa de Saldanha ajudaram a cimentar as vivências e valores católicos que haviam feito parte da minha educação – em que tudo desagua inevitavelmente no grande mandamento do amor ao próximo. A participação nas semanas missionárias *Dominissio*, organizadas pela Pastoral Juvenil das Irmãs Dominicanas de Santa Catarina de Sena, levaram-me a sentir, no contacto com as populações mais frágeis e vulneráveis como idosos e mães e crianças vítimas de violência doméstica, que precisava de ser mais para os outros, de estar ao serviço da sociedade de uma forma mais direta.

Assim, a *performance* como clarinetista, como o meu grande sonho, foi dando lugar ao ensino e à música na comunidade. Já não me conformava só com o ritmo de estudo que nos exige estar 5h diárias entre 4 paredes a fazer exercícios, já não me fazia sentido tanto tempo despendido somente para um mundo competitivo onde temos que ser os melhores, que culminava em concertos e concursos. Estas duas áreas abriam-me espaços para que pudesse estar com os outros e ser o meu melhor, procurando a proximidade das relações

bem como estratégias criativas para lhes poder proporcionar experiências de crescimento e inclusão. Que ferramenta mais bonita e poderosa do que a música poderia eu utilizar?

Com a oportunidade de desenvolver um projeto, ousei ser ousada: quis ir de facto às periferias, àqueles a quem é difícil alcançar. Conhecia das semanas missionárias as realidades dos lares de idosos, dos idosos dependentes e/ou sem capacidade de comunicação verbal que acabam esquecidos pelas famílias, que não têm família. Sabia que, dada a grande quantidade de utentes nesses mesmos lares, as técnicas, por vezes, não têm o tempo necessário para lhes dedicar e estimular. E parti, com a minha música, disponível para eles, porque acredito que tudo o que é feito com amor dá frutos.

O grande objetivo deste projeto consistiu então na dinamização de momentos musicais ao vivo junto dos utentes do Centro Rainha Santa Isabel tentando criar canais de comunicação através da música, combatendo o seu isolamento e promovendo o seu bem-estar e inclusão.

1.2. Enquadramento teórico

Campos de ação entre a Música na Comunidade e a Musicoterapia

“A *Música na Comunidade* [*Community Music*] surgiu a partir da busca de uma democracia cultural e também como uma resposta à insatisfação da educação formal, com a perspetiva de tornar esta arte mais acessível a todos” (Reis, 2017), no Reino Unido no final da década de 1960. Segundo Higgins (2012), uma das consequências da Segunda Guerra Mundial foi a migração de pessoas de cidades destruídas, criando novas comunidades, conduzindo à criação da profissão do *community worker* que tinha como objetivo o desenvolvimento socioeconómico das mesmas. Posteriormente, neste âmbito, sentiu-se também a necessidade de iniciativas educativas, não só da aprendizagem da língua inglesa como língua não materna mas também de esclarecimento dos seus direitos e deveres cívicos bem como a criação de oportunidades culturais, emergindo o movimento das *community arts* onde se insere a música na comunidade.

A *Commission for Community Music Activity* (CMA) filiada na *International Society for Music Education* (ISME) é o organismo fundado para, a nível internacional, ligar e cuidar uma rede em crescimento de praticantes e teóricos nesta área (Veblen, 2007). O *International*

Journal of Community Music, desde 2014 (Lopes, 2017), tem tido um papel muito revelante no impulsionamento de investigação e publicações neste campo que “(...) has been resource oriented rather than actively reflexive” (McKay & Highman, 2011).

A procura de uma definição que abarque todas as possibilidades do que é a Música na Comunidade tem sido uma constante nas conferências organizadas pela CMA. Higgins (2002) afirma: “Although the words “community” and “music” are extremely common and although most people have some sense of what each one means by itself, it is clear that the question of what Community Music is will not be answered satisfactory by a simple definition. Requests to reduce complex phenomena like Community Music to simple descriptions are as absurd as they are common”.

Nesse sentido, é possível apontar apenas alguns princípios caracterizadores da Música na Comunidade: “decentralisation, accessibility, equal opportunity, and active participation in music-making. These principles are social and political ones, and there can be no doubt that community music activity is more than a purely musical one” (Olseng 1990 *apud* McKay & Highman, 2011).

Veblen (2007) destaca diferentes intencionalidades dos programas de música na comunidade:

“CM [Community Music] programs characteristically emphasize lifelong learning and access for all. There is a strong understanding in many programs that the social and personal well-being of all participants is as important as their musical learning (if not more important). CM leaders frequently emphasize the power of music to bring people together, and to nurture both individual and collective identity. Some CM programs connect with schools and universities to provide opportunities for gifted individuals. Other programs emphasize music/arts therapy or “social uplift” via outreach efforts in hospitals, early childcare centers, prisons, or institutions working with “at-risk” and disenfranchised youth. Some efforts focus on personal exploration and creativity through community music education”.

O modelo de transdisciplinaridade proposto por Higgins (2012, 2002), e abaixo apresentado conforme Lopes (2017), dá-nos conta de todos os “territórios” que a prática da Música na Comunidade pode explorar.

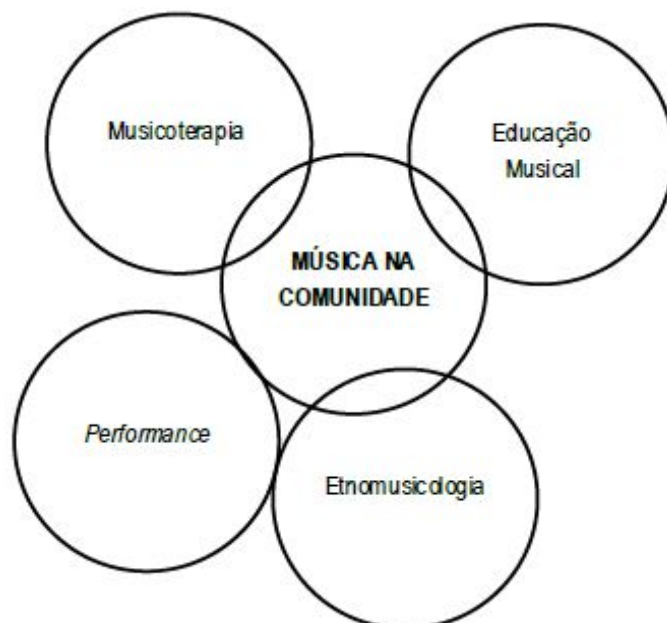


Figura 1 - Modelo de transdisciplinaridade de Higgins (Lopes, 2017)

Dadas as peculiaridade do projeto por mim desenvolvido, focar-me-ei de seguida na sinergia entre música na comunidade e musicoterapia, abordando igualmente o papel da *performance* nestas áreas de intervenção.

Aigen (2012), no capítulo “Community Music Therapy” do “Oxford Handbook of Musical Education” (volume 2), inteiramente dedicado à Música na Comunidade, apresenta-nos um espetro de campos de ação entre a mesma e a Musicoterapia.



Figura 2 - Espetros de ação entre Musicoterapia e Música na Comunidade (Aigen, 2012)

O autor afirma a dificuldade em rotular o trabalho que é desenvolvido nestas áreas:

“It can be difficult to distinguish the work that occurs as one moves across this spectrum, especially when working at the boundaries of two related areas (...) Of course, it is important to proceed with a cognizance of these boundaries because they exist to protect the clients of both groups. However, what should not be lost in that all musicians – whether therapists

or not, whether working in institutions or in the outside community – are all engaged in following where music leads in order to promote human well-being” (*ibid*).

Segundo a Federação Mundial de Musicoterapia (1996), citada pela Associação Portuguesa de Musicoterapia (2015), a:

“Musicoterapia é a utilização da música e/ou dos seus elementos (som, ritmo, melodia e harmonia) por um musicoterapeuta qualificado, com um cliente ou grupo, num processo de facilitação e promoção da comunicação, relação, aprendizagem, mobilização, expressão, organização e outros objetivos terapêuticos relevantes, no sentido de alcançar necessidades físicas, emocionais, mentais, sociais e cognitivas. A Musicoterapia objetiva desenvolver potenciais e/ou restabelecer funções do indivíduo para que ele/ela possa alcançar uma melhor integração intra e/ou interpessoal e, conseqüentemente, uma melhor qualidade de vida, através da prevenção, reabilitação ou tratamento”.

O’Grady & McFerrin (2007) frisam que o trabalho desenvolvido por musicoterapeutas e músicos na comunidade pode ser descrito de formas similares, em relação às suas práticas e natureza da sua relação com os utentes, devido à atual visão dos cuidados de saúde como “continuum¹”. Contudo, no estudo que levaram a cabo, os mesmos autores sugerem que o musicoterapeuta rege toda a sua ação segundo um código deontológico que o protege enquanto profissional ao contrário do que acontece em contextos de música na comunidade: o músico na comunidade age, pela inexistência desta profissionalização, de acordo com a sua própria conduta moral, podendo ter mais flexibilidade na adequação das suas respostas aos contextos de trabalho e aos próprios utentes, fruto de uma reflexão das suas práticas e posturas que se torna imprescindível.

Como explícito na figura 2, *Community Music Therapy* (CoMT) é uma área que surge representando tanto uma reação como uma continuação das teorias musicoterapêuticas vigentes: “(...) contributors to the discourse have drawn theoretical boundaries between individualism and culture-centredness, between ‘one-size-fits-all’ practices and context-dependent practices, between the role of the expert and the collaborator, and between illness/diagnosis and ability in order to illuminate where CoMT departs from the ‘consensus model’ of music therapy”. (O’Grady & McFerrin, 2007).

¹ Continuum: “something that changes in character gradually or in very slight stages without any clear dividing points” *in* Cambridge Dictionary (dictionary.cambridge.org)

CoMT abre possibilidades porque considera o indivíduo holisticamente, considerando a terapia não somente sob uma perspectiva psiquiátrica e psicológica mas social e cultural. Através da CoMT, “procura-se promover a saúde atendendo aos vários espaços onde cada participante habita, pelo que a prática considera a família, o local de trabalho, a comunidade, a sociedade, a cultura ou o espaço físico, numa perspectiva ecológica da vida e da identidade do indivíduo. A cultura, a comunidade e o contexto são, portanto, os pontos convergentes entre a musicoterapia comunitária e a Música na Comunidade” (Lopes, 2017).

Relacionando agora a CoMT e a *therapeutic community music* (traduzida livremente, conforme Lopes (2017), como música na comunidade terapêutica), Tsiris (2014) diz-nos que elas partilham alguns denominadores, nomeadamente a ênfase no contexto sociocultural e nas ligações sensíveis de trabalhar musicalmente com as pessoas. Estes “two different fields tailor their approaches each time upon a range of pragmatic questions regarding how music helps, where, and when” (*ibid*). Aigen (2012) diz-nos que a introdução deste conceito se deve ao aumento de músicos que, embora sem formação musicoterapêutica, têm levado a cabo projetos em espaços terapêuticos tradicionalmente habitados pela musicoterapia, movidos por “(...) political issues (...) [as] human rights, social justice and co-living, power and ethics [that] are at the core of music’s function as a health promotion agent and as a force for change” (Tsiris, 2014). Neste mesmo sentido, Clements-Cortes & Pearson (2014) acrescentam que a presença de música em ambientes hospitalares pode contribuir positivamente nas relações dessa comunidade bem como na saúde do próprio paciente.

A *performance* é considerada uma atividade fora dos deveres profissionais dos musicoterapeutas apesar de participarem como *performers* em atividades das suas instituições (Aigen, 2012). No extremo oposto, conforme o modelo de transdisciplinaridade da Música na Comunidade de Higgins acima apresentado, o autor não estabelece uma sinergia com a *performance* pois considera que esta é parte integrante da sua própria natureza. A CoMT traz como premissa a utilização da *performance* com o paciente um veículo clínico, uma “(...) extension of everyday social interactions” (Ramsey, nd. *apud* Aigen, 2012), avaliando a sua relação interpessoal com os demais nos ensaios e atuações bem como o seu estado anímico. Na medida em que um utente deseja atuar perante uma audiência, manifesta não um conflito psicológico mas sim uma intenção de relacionamento com os outros que se torna bastante positiva. Creio ser importante salientar que o valor terapêutico da *performance* não está limitado a uma participação ativa pelos pacientes

como *performers*. Tal como Clements-Cortes & Pearson (2014) defendem “often having a client’s preferred music performed by the therapist or another musician can have therapeutic impact”.

Turvy (2001), citado por Aigen (2012), alerta para os perigos da *performance* com os utentes num contexto de musicoterapia ou CoMT: por um lado, as *performances* podem-se constituir como uma procura de satisfazer a necessidade de reconhecimento profissional ou, por outro lado, das suas próprias necessidades criativas e expressivas. Quanto a mim, esta reflexão enquadra-se igualmente no âmbito da música na comunidade terapêutica. Torna-se fulcral posicionar o paciente, sujeito sociocultural cuja natureza é também ela, assim, performativa, como prioridade da nossa *performance* que é “naturally and inherently therapeutic” (Everitt, 1997 *apud* Clements-Cortes & Pearson, 2014).

Poderá ser questionado o valor da música na comunidade terapêutica pela falta de reconhecimento das suas propriedades terapêuticas nos trâmites convencionais. Garred (2005) é perentório em considerar que ela tem também a sua relevância e lugar nas intervenções musicais junto de pacientes integrantes destas comunidades mais vulneráveis.

A música e o idoso

Visto que a maior parte dos utentes do Centro Rainha Santa Isabel (CRSI) são idosos, tornou-se importante para mim perceber a realidade desta faixa etária. Portugal tem vindo a sofrer de um envelhecimento demográfico, fruto da diminuição dos índices de natalidade e do aumento da esperança de vida. Segundos dados da PORDATA (2018), o índice de envelhecimento em 2017 era de 153,2%, ou seja, por cada 100 jovens existem 153 pessoas com 65 ou mais anos. O Instituto Nacional de Estatística (2015) prevê a duplicação desse valor para 317 em 2080.

“O envelhecimento deve ser compreendido como um processo natural, dinâmico, progressivo e irreversível que acompanha o ser humano desde o seu nascimento até à sua morte. Este é um fenómeno pessoal e de variabilidade individual, ou seja que varia de indivíduo para indivíduo, e que está associado a um conjunto de alterações biológicas, psicológicas e sociais que se processam ao longo do ciclo vital” (Velo, 2015).

Essas alterações podem conduzir ao desenvolvimento de doenças que, muitas vezes, podem ser minimizadas através da adoção de estilos de vida saudáveis e ativos. No

processo de envelhecimento não é considerada a idade cronológica mas sim a idade biológica². Doenças do foro osteoarticular, cardiovascular, pulmonar, urinário, visual, auditiva e neurológica são as mais comuns entre os idosos (Coelho, 2016).

Com o objetivo de “privilegiar, através de serviços e equipamentos adequados, a manutenção dos utentes no seu meio familiar e social e promover o apoio à família” (Instituto da Segurança Social, 2017), existem diferentes tipos de respostas sociais adequadas às circunstâncias de cada idoso: serviço de apoio domiciliário, centro de dia, centro de noite, centro de convívio, acolhimento familiar, estruturas residenciais (residências e/ou lares).

Portugal é o 4º país da OCDE³, segundo dados de 2017 do relatório “Health at Glance 2017” da mesma organização, com mais casos de demência por mil habitantes (estimativa de 19.9). Segundo dados do *Institute for Health Metrics and Evaluation* para o mesmo ano, apresentados no “Retrato da Saúde 2018” elaborado pelo Serviço Nacional de Saúde, a demência é apontada como a terceira e quinta principal doença causadora de morbilidade⁴ em mulheres e homens com mais de 70 anos, respetivamente, depois doenças dos órgãos e sentidos e lombalgias/cervicalgias. No caso dos homens, para além das doenças já mencionadas, sucede ainda à diabetes e doenças cardiovasculares. Tais números motivaram uma pesquisa mais aprofundada da minha parte sobre esta doença que, muitas vezes, pode apresentar sintomas, nomeadamente a nível da memória, que podem ser confundidos com mudanças características do envelhecimento (Alzheimer Portugal, 2017) e sobre os quais já sabia, muito genericamente, que a música poderia intervir.

A demência é definida como “um termo genérico que caracteriza síndromes de etiologias diversas, cujo aspeto fundamental consiste na deterioração intelectual adquirida devido a uma causa orgânica não específica. Surge na sequência de uma doença cerebral, normalmente de natureza crónica, progressiva e com perturbação de múltiplas funções” (Maia, 2013). “Os quadros demenciais são muito comuns na população idosa, com prevalência que dobra a cada cinco anos aproximadamente, a partir dos 65 anos” (Parmera & Nitrini, 2005).

² Idade biológica: “alterações que o organismo sofre, com as agressões a que está exposto, que são proporcionais à idade cronológica” (Coelho, 2016).

³ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

⁴ Morbilidade: Relação entre o número de casos de enfermidade e o número de habitantes em dado lugar e momento, ou relação entre sãos e doentes; Incidência de uma doença. (Dicionário Priberam in dicionario.priberam.org)

Em 2012, estimava-se a existência de 35.6 milhões de pessoas com demência a nível mundial, projetando-se a duplicação e triplicação deste número em 2030 e 2050, respetivamente (WHO, 2012).

A demência constitui-se assim como “uma coleção de sintomas resultantes de um dano cerebral causado por diferentes doenças” (NHS Choices, 2017): Demência Vascular, Doença de Parkinson, Doença de Corpus de Lewy, Demência Frontotemporal, Doença de Huntington, Síndrome de Korsakoff, Doença de Creutzfeldt-Jacob e a mais prevalente, entre 50% a 70% dos casos, Doença de Alzheimer (Associação Alzheimer Portugal, 2018).

“O diagnóstico diferencial dessas condições se baseia na busca de perfis clínicos característicos por anamnese adequada, exame neurológico e avaliação neuropsicológica, além de investigação complementar pertinente, que consiste em exames laboratoriais e de neuroimagem” (Caramelli & Barbosa, 2012).

A demência é manifestada quer através de alterações do comportamento e estado psicológico, com sintomas como a depressão, agitação, agressividade, apatia, ideias delirantes ou transtornos de cariz afetivo, quer através de alterações a nível cognitivo, designadamente na memória, na linguagem, na gestualidade e no reconhecimento da função dos objetos.

“As dificuldades de memória fazem parte do quadro de envelhecimento normal. No entanto, quando este défice compromete atividades da vida diária e do quotidiano, a memória é um dos principais indicadores da presença de demência” (Netto, 2002 *apud* Esperança, 2013). A pessoa com demência sente dificuldades em reter novas informações e esquece-se de realizar tarefas, dos sítios dos objetos e de episódios recentes, mesmo aqueles com uma carga afetiva forte; porém, conserva as suas memórias a longo prazo. O seu discurso pode revelar também algumas incongruências e alterações na fluidez, fruto da deterioração da sua capacidade de compreensão, de leitura, de escrita e de denominação dos objetos que, progressivamente, podem conduzir à incapacidade de comunicar verbalmente. A nível da motricidade, a perda da sensibilidade e a alteração do tónus muscular podem levar ao condicionamento do movimento, particularmente da sua coordenação.

Não existe um tratamento para as demências degenerativas; contudo, através da farmacologia, é possível controlar os sintomas. A estimulação motora, cognitiva e/ou multissensorial são importantes estratégias não-farmacológicas aplicáveis a estes casos.

Segundo Garabedian (2014), a música pode ter um papel fundamental, de uma forma genérica, na redução da agitação, na melhoria do bem-estar e na maior interação da

pessoa com demência pois, citando Chlan & Tracy (1999), constitui-se como “...a unique stimulus, because it can induce both physiological and psychological responses in the listener”.

Para além disso, a música desempenha um papel crucial na recuperação/manutenção das memórias: “musical perception, musical sensibility, musical emotion and musical memory can survive long after other forms of memory have disappeared” (Sacks, 2008).

Num artigo de Baird & Thompson (2018), intitulado “The impact of Music on the Self in the Dementia”, é-nos apresentada uma proposta de modelo de correlação entre os 7 atributos específicos da música de Thompson & Schlaug (2015) e os 5 aspetos do *self*⁵ defendidos pelo filósofo Neisser (1998) que fazem os autores considerar a música como a estratégia adequada para este tipo de intervenções por tocar todos os aspetos do *self* simultaneamente, provocando uma melhoria na autoperceção. Neisser (1998) pensa que os aspetos do *self* são tão diferentes entre si que se podem afirmar como diferentes *selves* - “These aspects are so distinct that they are essentially different selves: they differ in their origins and developmental histories, in what we know about them, in the pathologies to which they are subject, and in the manner in which they contribute to human social experience”:

- *Ecological self* - corresponde a um estágio sensorial de relação com o meio ambiente envolvente. “(...) the self as perceived with respect to the physical environment: I am the person here in this place, engaged in this particular activity” (*ibid*).
- *Interpersonal self* – corresponde às nossas relações significativas com base nos sentimentos de proteção e no afeto. “(...) appears from earliest infancy just as the ecological self does, is specified by species-specific signals of emotional rapport and communication: I am the person who is engaged, here, in this particular human interchange” (*ibid*).
- *Extended self* – corresponde a uma narrativa de vida que traçamos através das nossas memórias e nos projetam para o futuro. “(...) based primarily on our personal memories and anticipations: I am the person who had certain specific experiences, who regularly engages in certain specific and familiar routines” (*ibid*).

⁵ Self: “who a person is, including the qualities such as personality and ability that make one person different from another” in Cambridge Dictionary (dictionary.cambridge.org)

- *Private self* – corresponde à nossa esfera privada e às nossas percepções pessoais a que ninguém consegue ter acesso. “(...) appears when children first notice that some of their experiences are not directly shared with other people: I am, in principle, the only person who can feel this unique and particular pain” (*ibid*).
- *Conceptual self* – corresponde a um conjunto de crenças sobre nós mesmos, baseadas num conjunto de códigos éticos, morais e culturais da sociedade onde nos inserimos. “(...) draws its meaning from the network of assumptions and theories in which it is embedded, just as all other concepts do. Some of those theories concern social roles (husband, professor, American), some postulate more or less hypothetical internal entities (the soul, the unconscious mind, mental energy, the brain, the liver), and some establish socially significant dimensions of difference (intelligence, attractiveness, wealth). There is a remarkable variety in what people believe about themselves, and not all of it is true” (*ibid*).

Os 7 atributos específicos da música (*design features*) de Thompson & Schlaug (2015) são: “engaging, persuasive, physical, synchronize, social, personal and emotional” e, na abordagem de Baird & Thompson (2018), correlacionam-se da seguinte maneira:

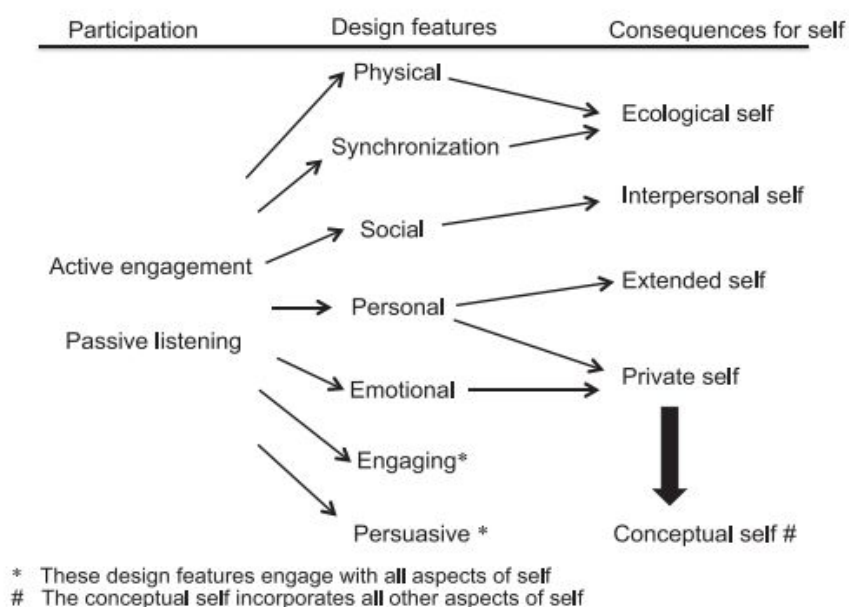


Figura 3 – Relação entre os 7 atributos específicos da música e as consequências para o *self* (Baird & Thompson (2018))

Baird & Thompson (2018) frisam ainda que as pessoas com demência podem exibir um único padrão de prejuízo ou integridade dos diferentes aspetos do *self*. O modelo proposto dá força à afirmação de DeNora (1999): “music is a mirror that allows one to see one’s self”. “Music in general can have a positive effect on persons with dementia, improving self-esteem, communication, independence, social interaction, participation in meaningful activities, general well-being, memory, expression of emotions and alleviation of apathy”, (Vleuten, Visser & Meeuwesen, 2012). Esta citação faz parte de um estudo que estes mesmos autores elaboraram para analisar o efeito da música ao vivo em pessoas com demência moderada a severa, com base nas conclusões da revisão de literatura feita por Sherratt et al. (2004): “Regardless of the level of cognitive impairment, analyses revealed that live music was significantly more effective in increasing levels of engagement and well-being. This was due to the participation and social interaction, which are intrinsic parts of live music performances.” Abrangendo 54 pessoas de 6 casas de repouso holandesas, com diversos tipos de demência, cantores profissionais dinamizaram performances de 45 minutos para grupos de aproximadamente 10 pessoas, sendo que em casos de difícil ou mobilidade nula, se dirigiam aos quartos em sessões individuais mais breves. Era feita posteriormente uma análise da qualidade de vida de cada utente, uma avaliação de aspetos da participação (contacto humano, comunicação, etc.) e de bem-estar mental (por exemplo, emoções positivas/negativas) feita pelos seus cuidadores e familiares numa escala de 3 níveis (pioria, sem alterações ou melhoria). O estudo foi conclusivo no que toca à importância deste tipo de intervenção musical ao vivo como cuidado complementar mais acessível monetariamente, viável e não invasivo, sugerindo o maior investimento no mesmo.

Um outro estudo realizado em 2006 por Holmes *et al* dá-nos conta também da importância da música ao vivo junto das pessoas com demência em detrimento da música gravada. 32 indivíduos foram gravados em 3 sessões de 30 minutos: uma com música interativa ao vivo, outra com música gravada e outra com silêncio. Essas mesmas gravações, todas sem som para não ser distinguido o tipo de intervenção, foram posteriormente analisadas, de 3 em 3 minutos, utilizando o sistema DCM (*Dementia care mapping*): cada BCC (*Behaviour Category Code*), que consiste em diversos aspetos da vida quotidiana tais como lazer, expressão, comunicação verbal, religião e sexo, foi avaliado com um valor de ME (*Mood and Engagement*), uma escala de 6 valores (-5 - extremamente angustiante, -3, -1, +1, +3, +5 – extremamente positivo). Os resultados de envolvimento positivo foram substancialmente maiores nas intervenções de música ao vivo (69%), com valores de 25%

e de 12,5% para as de música gravada e as de silêncio, respetivamente. Os resultados foram ainda mais além, com 0% de mal-estar nas intervenções musicais (quer de música gravada quer de música ao vivo).

Dada a importância da música na questões relacionadas com a memória, tornou-se essencial para mim estudar também o conceito de identidade sonora, profundamente ligado à musicoterapia, antes de continuar este enquadramento teórico apresentando os projetos musicais desenvolvidos que julguei mais pertinentes.

Conceito de identidade sonora (ISO)

O ISO é um conceito teorizado por Roland Benezon que diz respeito à identidade sonora de um indivíduo, ou seja, “um conceito dinâmico que resume a noção da existência de um som ou conjunto de sons, ou de fenómenos acústicos e movimentos internos que caracterizam e individualizam cada ser humano”. (Benezon, 1997). O ISO afirmava a necessidade de uma consonância entre o tempo mental do paciente e o tempo sonoro-musical expressado pelo terapeuta. Surgiu da necessidade de abrir canais de comunicação não-verbal, através da imitação, procurando pontos que possibilitem o diálogo.

Benezon distingue 5 estruturas dinâmicas que compõem este princípio:

- ISO Universal - “conjunto de sons que caracterizam todos os seres humanos, independentemente dos seus contextos sociais, culturais, históricos e psicofisiológicos” (*ibid*). Formado por arquétipos sonoros, como o batimento cardíaco, a respiração e o caminhar. Está situado a um nível inconsciente.
- ISO Gestáltico - todos os fenómenos sonoros percebidos pelo embrião/feto no ventre materno, provenientes do exterior e transmitidos através do líquido amniótico, do interior da mãe e do próprio corpo do feto. Compreende também todos os fenómenos ocorridos durante o parto. Está situado igualmente a um nível inconsciente.
- ISO Cultural - “produto da configuração global da qual o indivíduo e o seu grupo formam parte; é a identidade sonora própria de uma comunidade de homogeneidade cultural relativa que responde a uma cultura ou subcultura sonora, musical, manifestada e partilhada” (*ibid*). Esta estrutura está ligada ao domínio do pré-consciente.

- ISO Complementar - ligado também ao domínio do pré-consciente, corresponde a uma “identidade relativa provisória corporo-sonoro-musical complementar” (*ibid*) que decorre de estados de espírito e circunstâncias momentâneos.
- ISO Grupal - “identidade em mudança que aparece e desaparece e que se forma num dado momento, resultado das energias dos ISOS gestálticos, universal e cultural de um número de indivíduos que partilham os mesmos objetos intermediários, as mesmas circunstâncias e que portanto utilizam canais de comunicação semelhantes” (*ibid*).

Projetos musicais em comunidades terapêuticas

Abaixo apresento projetos nacionais e internacionais desenvolvidos em condições semelhantes às do meu projeto, com utentes institucionalizados/hospitalizados, na sua maioria idosos, que foram, de diferentes formas, inspiradores para o processo de planeamento do mesmo.

Music & Memory é um projeto desenvolvido por Dan Cohen que consiste em facultar *ipods* com música personalizada para pessoas idosas e/ou com incapacidades com vista à melhoria da sua qualidade de vida, nomeadamente através do resgate das suas memórias e do restauro da noção de si próprio. É dada formação aos cuidadores e familiares para poderem criar e atualizar as *playlists*. Este projeto foi documentado no filme “Alive Inside” (2014), tendo sido altamente disseminado e replicado. Em Granada (Espanha), foi fundado o projeto *Música para despertar*, pelo psicólogo Pepe Olmedo, e em Portugal, na Santa Casa da Misericórdia de Ponte da Barca, o projeto *Caixinha de Música*.

Em 1977, Yehudi Menuhin e Ian Stoutzker fundaram no Reino Unido *Live Music Now* que cria oportunidades de música ao vivo a comunidades mais isoladas, entre as quais idosos em casas de repouso. O conceito foi depois difundido à Alemanha, Holanda, Áustria, Suíça, Dinamarca e França, deixando as palavras do seu fundador Yehudi Menuhi continuar a guiar todo o trabalho desenvolvido: “Music, amongst all the great arts, is the language which penetrates most deeply into the human spirit, reaching people through every barrier, disability, language and circumstance. This is why it has been my dream to bring music back into the lives of those people whose lives are especially prone to stress and suffering... so that it might comfort, heal and bring delight.”

Music in Hospitals & Care (MiHC) é uma organização britânica, fundada em 1948, que tem como missão a humanização dos serviços de saúde através da interação musical. Desenvolvem um vasto trabalho nesta área, contando com 450 músicos profissionais que, através de música ao vivo, visitam hospitais, hospícios, lares, centros de dia, escolas de educação especial e outro tipo de instituições em Inglaterra, Escócia e País de Gales. Cada sessão é adaptada ao público-alvo, organizando mais de 4500 sessões por ano num total de 100 000 pessoas abrangidas. O seu lema é “Joy through live music”.

Em Portugal, o projeto *Música nos Hospitais* segue os mesmos moldes, trabalhando em contextos pediátricos e geriátricos em 7 instituições do país (6 em Lisboa e 1 no Porto). Foi fundada em 2002 e formalizou-se como associação em 2006 – Associação Portuguesa de Música nos Hospitais e Instituições de Solidariedade, definindo “o [seu] objecto principal [como] o desenvolvimento de projetos e intervenções musicais enquanto meio de Humanização em contextos comunitários e institucionais, a elaboração, implementação e desenvolvimento de projetos e ações musicais em instituições hospitalares, instituições de educação e de cuidados especiais, estabelecimentos prisionais e instituições de terceira idade, públicas e privadas, no domínio da saúde, da educação, da ação social e integração social, particularmente dirigidas a crianças, idosos e grupos de risco”, no artigo terceiro dos seus estatutos. Os músicos profissionais da associação, que recebem formação inicial de 6 meses e formação contínua ao longo do desempenho das suas funções, deslocam-se em duplas às unidades, 1 a 2 vezes por semana por períodos de 2 a 4 horas, utilizando instrumentos variados e a voz na sua interação com os utentes.

Assegurado por músicos locais voluntários, o Hospital de S. José (Criciúma – Santa Catarina – Brasil) desenvolve também um projeto denominado *Música ao Coração* cujo “objetivo principal da ação é trazer única e exclusivamente a música como forma de intervenção social para área da saúde, trazendo alegria para todos que frequentam a Entidade” (HSJosé, sd).

Hoje há baile! é uma iniciativa da Academia de Música de Alcobaça que promove sessões semanais com pessoas com idade superior a 50 anos das diversas instituições da região, estimulando-os cognitivamente, motora e emocionalmente através da recriação de músicas selecionadas pelos mesmos. Com a mesma visão, a Sociedade Artística Musical dos Pousos, através do projeto *Novas Primaveras*, promove diariamente a expressão musical de idosos de 25 instituições de 4 concelhos do distrito de Leiria. Intervém também com pessoas internadas em unidades de cuidados paliativos.

Na Casa do Aletrim, da Associação Alzheimer Portugal, é desenvolvido um projeto musicoterapêutico intergeracional, coordenado pela musicoterapeuta Maria Gabriela Nicolau, criando momentos significativos para ambas as partes: a criança e a pessoa idosa, que depois de apadrinhada é tratada por Avô/Avó.

Resta-me ainda mencionar o projeto da Santa Casa da Misericórdia de Vila Nova de Famalicão *Sentir os Sentidos*. Num trabalho conjunto entre a área da fisioterapia e da animação sociocultural, é providenciado aos utentes acamados do Lar Jorge Reis sessões de estimulação visual, táctil e auditiva, recriando o ambiente da Sala Snoezelen.

Em suma, sinto que ainda há caminho a fazer na promoção do bem-estar deste tipo de população no que concerne ao investimento em intervenções não-farmacológicas e sociais, sendo que projetos desta natureza poderiam ser multiplicados para que cada vez mais pessoas pudessem deles beneficiar.

A nível de intervenção musical, são muitos os animadores socioculturais, professores de música, terapeutas ocupacionais e musicoterapeutas que têm vindo a desenvolver projetos com uma componente ativa, através da recriação, composição e improvisação musical com os utentes dos lares, centros de dia e unidades de cuidados continuados, incidindo maioritariamente em pessoas com menores níveis de dependência, a nível motor e de comunicação verbal.

Por outro lado, as pessoas mais dependentes, acamadas, têm ficado negligenciadas no processo por falta de recursos humanos para colmatar estas faltas. Os primeiros passos têm vindo a ser dados, nomeadamente através da disponibilização de *ipods* com músicas personalizadas a cada utente que, pela facilidade de manuseamento, acabam por se tornar uma solução prática. As práticas de música ao vivo que, através dos estudos apresentados, são comprovadamente mais significativas são ainda insuficientes.

1.3. Instituição de acolhimento e participantes

A Cáritas Diocesana de Coimbra é uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e uma Organização Não Governamental (ONG) sediada em Coimbra com uma rede de 149 respostas sociais em 5 distritos da região Centro nas áreas da saúde, ensino, ação social e pastoral. O Centro Rainha Santa Isabel é uma dessas respostas, sendo constituído

pelas valências Centro de Dia, Serviço de Apoio Domiciliário, Unidade de Longa Duração e Manutenção (ULDM) e Lar de Grandes Dependentes (LGD), sendo que o projeto se desenvolveu nas últimas duas referidas. A escolha desta instituição prende-se pela familiaridade que já existe, uma vez que fui utente de um dos centros de atividades de tempos livres e o meu pai é lá colaborador, pela sua localização na minha área de residência, bem como pela identificação com a sua missão e valores defendidos.

A ULDM tem a capacidade total de 37 utentes tendo acordo com a Administração Regional de Saúde e Segurança Social. Inserida na Rede Nacional de Cuidados Integrados, estabelece como grupo-alvo “pessoas de ambos os sexos que, independentemente da idade, não reúnem condições para serem cuidadas no domicílio, de forma a prevenir, reduzir e adiar incapacidades” (Cáritas Diocesana de Coimbra, 2018). O LGD, como o próprio nome indica, destina-se a idosos com grau de dependência elevado a severo, tendo igualmente acordo com a Segurança Social. Pode cuidar até 45 utentes. Ambas as valências, para além dos cuidados médicos e de enfermagem, contam com os serviços de fisioterapia/terapia ocupacional, assistência religiosa e animação sociocultural sendo que a ULDM conta ainda com apoio psicossocial, atividades de estimulação e manutenção e apoio nas atividades da vida diária. As instalações estão organizadas por quartos, maioritariamente triplos, podendo ser duplos ou individuais também, todos com televisão. Cada valência possui também uma sala de convívio.

A minha intervenção decorreu em duas fases, abrangendo grupos de participantes de número e naturezas diferentes: numa primeira fase, realizei sessões de grupo/individuais abrangendo um total de 36 utentes, quer nas salas de convívio quer nos quartos; numa segunda fase, as minhas intervenções focaram-se num grupo fixo de 5 pessoas, realizando com cada uma intervenções individuais. Este grupo foi escolhido em estreita colaboração com uma das animadoras socioeducativas, trocando pareceres sobre as respostas obtidas pelos utentes no decorrer do meu projeto e do trabalho de estimulação que elas realizam diariamente com os mesmos. Definiu-se que somente os utentes permanentemente acamados sem capacidade de comunicação verbal se poderiam incluir neste grupo. Houve utentes escolhidos por se revelarem bastante responsivos ao estímulo musical, parecendo desfrutar das intervenções musicais; houve, por outro lado, utentes que, apesar de poderem não revelar essas respostas de forma evidente, considerámos pertinente que continuassem a ser acompanhados, sendo que as intervenções poderiam desempenhar um papel benéfico na sua estimulação e bem-estar.

Para preservar o anonimato dos utentes envolvidos, irei referi-los, ao longo deste relatório, através do nome de uma nota musical e utilizando o género feminino.

1.4. Metodologia e procedimentos de recolha e análise de dados

A metodologia Investigação-ação foi escolhida para este projeto pois as suas características, abaixo expostas, eram as que melhor se enquadravam no tipo de trabalho que se pretendia desenvolver.

A Investigação-ação visa a melhoria das práticas nas suas diversas áreas, nomeadamente nas ciências sociais: “O grande objetivo desta metodologia é pois a reflexão sobre a ação a partir da mesma. Por outras palavras: a sua finalidade consiste na ação transformadora da realidade” (Fernandes, 2006).

Para tal, propõe uma harmonia entre a prática e a teoria, sem que nenhuma se sobreponha, estando ambas dependentes uma da outra. “A investigação-ação procura unir a investigação à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática” (Engel, 2015). Esta interdependência é bastante explícita no modelo em espiral proposto por Lewin, pioneiro na formulação desta metodologia.

Este processo inicia-se com a definição de um problema que, depois de planificada a ação para a sua resolução, se concretiza. No final, é avaliada para, caso o problema não tenha sido resolvido, o mesmo seja redefinido por um número de ciclos necessários para tal, ciclos esses constituídos pelas fases acima referidas.

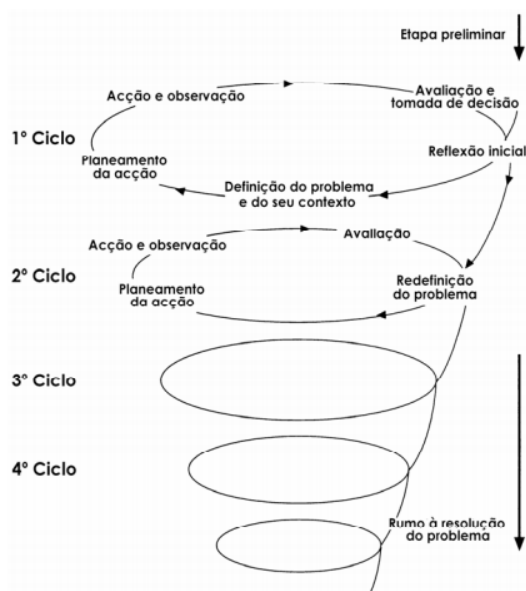


Figura 4 – Espiral autorreflexiva de Lewin (Santos et al., 2014 *apud* Castro, 2012)

Castro (2012) elenca um conjunto de características fundamentais da metodologia investigação-ação, baseada em Cohen & Manion (1994) e Descombe (1999):

- Participativa e colaborativa: todos os participantes na investigação são considerados agentes ativos na resolução do problema.
- Prática e interventiva: A prática produz uma reflexão teórica sobre a realidade que, por sua vez, impele novas ações deliberadas que visam a mudança pretendida.
- Cíclica: Cada novo ciclo do processo em espiral aproxima-nos da solução do problema investigado.
- Crítica: Os intervenientes são (auto)críticos de tudo quanto impede a melhoria das suas práticas. No processo de investigação, a mudança ocorre não só na realidade onde intervêm como neles próprios.
- Autoavaliativa: A investigação assenta num processo de autoavaliação contínua, nomeadamente na capacidade de adaptabilidade das mudanças e na produção de novo conhecimento.

Como grande ferramenta de recolha e análise de dados, redigi, durante todo o período de preparação e implementação do projeto, um diário de bordo. Nele, fui registando cronologicamente todos os aspetos relacionados com o mesmo: apontamentos de reuniões com a instituição/orientador, descrição da estrutura das sessões e impressões/respostas dos utentes nas mesmas bem como um leque de motivações, dúvidas, sensações e experiências pessoais. A linguagem informal predomina, pois, em todo o texto.

Dada a natureza deste projeto – intervenções musicais junto de utentes sem capacidade de comunicação verbal em que assumo um papel de *performer* – seria muito pertinente a gravação audiovisual de cada uma das sessões para posterior análise atenta das reações dos utentes. Nesse sentido, foi pedida essa autorização à direção técnica da instituição que a negou com vista à proteção da privacidade e identidade dos seus utentes. Tal facto assumiu-se como um desafio ainda maior pois em cada sessão tive que adotar uma postura de observadora enquanto desempenhava um papel ativo na construção musical da sessão e interação com os utentes. Para um maior rigor das minhas observações, no final de cada uma das sessões, fazia um registo breve que pudesse orientar-me posteriormente, no final do dia, na escrita detalhada de tudo quanto tinha sido ouvido, visto, sentido e vivido. Os dados recolhidos terão, por estes motivos, um carácter assumidamente subjetivo em que fatores como o meu nível de motivação e cansaço bem como o grau de empatia estabelecido com cada utente podem afetar a minha capacidade de observação e análise.

Procedeu-se também à realização de uma entrevista com duas das animadoras socioeducativas que mais acompanharam este projeto. Apesar de não terem observado as sessões em si diretamente, foram tendo noção do trabalho realizado, nas suas diferentes fases, sendo por isso esta entrevista importante na recolha das suas impressões, tanto sobre o projeto em si como em relação ao papel futuro que projetos desta natureza podem ter na instituição e instituições congéneres.

1.5. Planificação e calendarização das sessões

Após a resposta positiva por parte do presidente da Cáritas Diocesana de Coimbra a 2 de maio de 2018 e de uma reunião com diretora técnica e uma animadora socioeducativa do Centro Rainha Santa Isabel a 11 de maio de 2018, onde pude travar um conhecimento mais estreito com a realidade da instituição e debater algumas ideias, o projeto começou a ser delineado.

O projeto desenvolveu-se em duas fases, cada qual com 5 sessões, num total de 10 sessões levadas a cabo de novembro de 2018 a abril de 2019 segundo a calendarização abaixo:

<i>nº</i> <i>sessão</i>	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	1.5.	2.1.	2.2.	2.3.	2.4.	2.5.
<i>data</i>	22/11	29/11	06/12	13/12	03/01	07/03	12/03	19/03	28/03	09/04
	FASE 1					FASE 2				

Tabela 1 - Calendarização das sessões

Na fase 1, realizei sessões semanalmente às quintas-feiras; a 5ª sessão que, pela regularidade estabelecida, deveria ter acontecido no dia 20 de dezembro teve de ser remarçada para o dia 3 de janeiro pois decorreu nesse dia a festa de Natal do Centro Rainha Santa Isabel com eucaristia de manhã, almoço e sarau cultural à tarde. Foi pedida a minha colaboração na preparação dos cânticos da eucaristia o que prontamente aceitei.

Dois dias antes, ensaiei os cânticos escolhidos com as técnicas da instituição e, no próprio dia, liderei esse coro e toquei guitarra e clarinete.

Já na fase 2, as sessões foram realizadas entre terças e quintas-feiras. Compromissos profissionais meus obrigaram a uma maior flexibilidade de datas que não comprometeu uma linha de conexão entre sessões e um seguimento e acompanhamento dos utentes, datas essas que foram sempre acordadas entre mim e a instituição.

2. Implementação do Projeto

O presente projeto decorreu em duas fases, fruto das necessidades que foram surgindo. Em última instância, procurei servir sempre os propósitos da instituição, não desconsiderando, porém, as minhas próprias opiniões e vontades.

Assim, de uma forma muito genérica, as duas fases deste projeto podem ser distinguidas em 5 aspetos, como mostra a seguinte tabela:

		FASE 1	FASE 2
	<i>objetivo</i>	Revisitar as músicas de uma identidade sonora coletiva.	Viajar com a música para outros espaços do imaginário.
	<i>destinatários</i>	Todos os utentes das valências, quer nas salas de convívio quer nos seus quartos.	5 utentes acamados e sem capacidade de comunicação verbal.
<i>Sessões</i>	<i>tipo</i>	Em grupo/individuais	Individuais
	<i>duração</i>	7 a 15 min	15 a 30 min
	<i>recursos</i>	Instrumentos acústicos (clarinete, guitarra, <i>glockenspiel</i> , caixinha de música), canto, telemóvel e coluna para reprodução de <i>karaokes</i> .	Clarinete, canto, <i>makeymakey</i> , computador e coluna para reprodução de fragmentos musicais pré-gravados por mim no clarinete e clarinete baixo, elementos cénicos concebidas para suporte do <i>makeymakey</i> e estimulação sensorial.

Tabela 2 - Tabela comparativa das duas fases do projeto

Irei de seguida descrever cada uma das sessões realizadas, detalhando a sua estrutura e justificando as opções por mim tomadas.

2.1. Fase 1

Como explícito na tabela acima, o público-alvo nesta fase foi todos os utentes da ULDM e do LGD, distribuídos pelas salas de convívio ou pelos quartos. Assim sendo, começava com as intervenções na sala de convívio 1, prosseguia na sala de convívio 2 e concluía com a visita aos quartos de ambas as valências.

Os frequentadores das salas de convívio são os utentes menos dependentes que ainda conseguem ter alguma mobilidade para passar das camas para as cadeiras de rodas. Alguns conseguem comunicar verbalmente e/ou estão conscientes, outros já não. Tentei, durante todas as minhas intervenções, ter uma atenção personalizada a cada um enquanto mantinha o grupo comprometido. Os grupos, durante esta primeira fase, mantiveram-se mais ou menos estáveis: podia acontecer que, por motivos de saúde, algum utente pudesse deixar de frequentar a sala temporariamente ou permanentemente sendo que, nesses casos, o encontrava depois na visita aos quartos.

Na visita aos quartos, muitas vezes encontrava as pessoas a dormir: nessas situações, tentava interagir de forma breve verbal ou musicalmente com elas para ver se despertavam naturalmente. Em caso afirmativo, iniciava então a sessão; em caso negativo, não insistia pois um despertar abrupto e mal disposto devido à imposição da presença da música poderia originar uma aversão à mesma que não era de todo desejada. Contudo, devido à configuração dos quartos por 3 camas, na sua maioria, houve situações em que tinha que intervir com um utente desperto enquanto o seu companheiro dormia. Nesta linha, poderia acontecer também casos em que no mesmo quarto estivessem utentes disponíveis para usufruir da sessão enquanto outros não, por razões várias, focando-me nessas alturas nos utentes disponíveis, estando atenta aos demais para o caso de sentir que estavam a mudar de ideias. Sessões individuais nesta fase só ocorreram nos quartos em que ficava uma pessoa, pois os seus companheiros estavam nas salas de convívio. Outra circunstância comum era o confronto com novos utentes a cada sessão, por terem sido admitidos na instituição no entretanto ou por a minha visita anterior ter coincido com o período em que estavam a receber cuidados de higiene ou de saúde.

Pretendi com esta fase envolver-me e integrar-me nesta nova realidade, experimentando não só timbres, repertório e estratégias como também conhecendo as suas pessoas (utentes e funcionários) e as suas dinâmicas, procurando a forma mais viável e significativa da música, através de mim, se fazer presente entre elas.

2.1.1. Planificação das sessões

As sessões foram pensadas tendo sempre como base uma canção, começando a construí-la através de improvisações instrumentais, terminando com a sua performance vocal. Tanto no início como no final de cada uma das sessões, primei por me abeirar de cada utente e de cumprimentar, conversar e acariciar, respeitando o seu espaço pessoal, fazendo-o também durante as mesmas sempre que sentia que poderia ajudar a um maior envolvimento seu. Planifiquei sempre a mesma sessão para as intervenções nas salas de convívio e nos quartos, adaptando sempre que necessário a estrutura da mesma aos utentes com quem trabalhei.

Sessão nº 1.1. (22/nov/18)

Canção-base: “Oliveira da Serra” (tradicional portuguesa)

Estrutura

1. Improviso vocal com expressões de cortesia, apresentando-me e utilizando os nomes dos utentes, na escala pentatónica de dó, nota gravada na *tampura* que se fazia ouvir constantemente em bordão;
2. Desconstrução no clarinete da melodia da canção-base em pequenos fragmentos e variações sobre o mesmo bordão;
3. Canto da canção-base sobre o mesmo bordão.

Sessão nº 1.2. (29/nov/18)

Canção-base: “Bom dia, amor” (Carminho)

Estrutura

1. Improviso na flauta de bisel sobre pequenos fragmentos e variações do refrão;
2. Canto da canção-base com suporte *karaoke*: refrão cantado, estrofes somente instrumentais, continuando o improviso na flauta de bisel.

Sessão nº 1.3. (06/dez/18)

Canção-base: “Casa Portuguesa” (Amália Rodrigues)

Estrutura

1. Caixinha de música a tocar o refrão junto de cada utente, perto dos ouvidos;
2. Refrão tocado, desta vez, na flauta de bisel;
3. Canto da canção-base:
 - 3.1. com palmas, gestos e dança, suportada por *karaoke* (salas de convívio)
 - 3.2. *à capella* (quartos)

Sessão nº 1.4. (13/dez/18)

Canção-base: “Cantiga para quem sonha” (Luiz Goes)

Estrutura

1. Improviso no *glockenspiel* sobre motivos melódicos da canção-base;
2. Apresentação da canção-base com guitarra e assobio;
3. Canto da canção-base acompanhada à guitarra.

Sessão nº 1.5. (03/jan/19)

Canção-base: (1) “O Menino está dormindo” (tradicional portuguesa); (2) “Natal dos simples” (Zeca Afonso)

Estrutura

1. Dedilhado na guitarra da progressão harmónica da canção-base 1;
2. Canto da canção-base 1, acompanhada pela guitarra;
3. Caixa de lata com guizos percutida com o ritmo da canção-base 2;
4. Canto da canção-base 2 com caixa de lata com guizos percutida, suportada pelo *karaoke*.

A escolha dos instrumentos foi sempre em função das reações dos utentes e das minhas próprias necessidades. Naturalmente, como clarinetista, fez todo o sentido apresentar o meu instrumento na primeira sessão. Contudo, senti que o seu volume sonoro era muito grande para o ambiente das intervenções. Por muito que eu controlasse a dinâmica,

tocando *piano*, havia sempre reações de incómodo e recusa, perceptíveis nas expressões faciais de alguns utentes e manifestada claramente através de um utente: “afasta isso, muito forte”. Assim, a flauta de bisel, por ser um instrumento que domino também, com uma sonoridade doce e familiar, pareceu-me uma boa solução tanto para a sessão 1.2. como para a sessão 1.3.

A caixinha de música, na sessão 1.3., teve um efeito mágico. A título de exemplo, houve duas situações, protagonizadas por dois utentes distintos: um que vinha sempre a recusar a música quando me aproximava para interagir com ele individualmente, perante a caixinha de música, exclamou muito espontaneamente: “isto é lindo...”; outro que tinha uma postura passiva durante as sessões, não reagindo a qualquer estímulo (musical ou não), deixou ouvir a sua voz pela primeira vez para perguntar com surpresa “O que é isto?”. Assim, procurei um instrumento para a sessão seguinte timbricamente semelhante, que permitisse de novo prender as suas atenções: o *glockenspiel*.

Nas sessões 1.4. e 1.5., recorri à guitarra como instrumento harmónico para o acompanhamento das canções. Aprendi guitarra autodidaticamente e, apesar do nível básico que possuo, de apenas tocar por sistema de cifras, senti-me à vontade para a levar para as sessões e, desse modo, evitar o *karaoke*. Se pretendia levar música ao vivo, tornou-se importante para mim poder fazê-lo integralmente, permitindo-me ainda uma maior liberdade performativa. Contudo, devido às limitações resultantes de dinamizar estas sessões sozinha, como achei pertinente estimular ritmicamente através da caixa de lata com guizos, de novo vi-me forçada a recorrer ao *karaoke* na segunda música da sessão 1.5.

Relativamente às canções-base de cada uma das sessões, estas foram selecionadas a partir de uma identidade sonora coletiva que me fui apercebendo ser marcada pelo fado, pela canção de Coimbra e pelas músicas tradicionais portuguesas. Assim, desse leque de possibilidades, procurei as canções antigas mais emblemáticas, que me pareceram poder ser mais facilmente reconhecidas pelos utentes, mesmo através das suas letras, considerando também o meu próprio gosto pessoal. A canção-base da sessão 1.2., “Bom dia, amor” (Carminho), é a única canção mais recente mas que se enquadra nesses géneros musicais, tendo sido uma experiência para ver como reagiriam a uma canção que muito provavelmente não conheciam mas se assemelhava nas sonoridades às canções dessa mesma identidade musical. O envolvimento dos utentes foi semelhante ao da sessão anterior; porém, os poucos que se atreviam a tentar acompanhar-me quando cantava, por não conhecerem a letra, não o conseguiram fazer.

Nas sessões em grupo, todas elas acabaram por, pela estrutura pensada, se dividir naturalmente em 2 partes: uma de carácter mais intimista, de exploração tímbrica dos instrumentos através de improvisações e outra de carácter mais festivo, com a *performance* das canções na sua totalidade, tal concerto. Foi esta a razão que motivou a escolha de duas canções para a sessão 1.5., criando este contraste não pelas estratégias de exploração das canções mas pelo próprio carácter das mesmas.

A experiência nos quartos e nas salas de convívio, inclusive até entre essas mesmas duas salas, foram muito distintas. De seguida, narrarei então a forma como fui orientando estas sessões bem como as reações dos utentes e episódios mais significativos.

2.1.2. Experiência(s) com os utentes

Sala de convívio 1

O grupo da sala de convívio 1 era um grupo heterogéneo composto por pessoas com e sem capacidade de comunicação verbal. Ao longo das sessões, a postura dos utentes foi sendo sempre semelhante: havia pessoas mais indiferentes a tudo quanto se passava, outras que recusavam qualquer interação mais personalizada, outras que ficavam felizes e disfrutavam da presença da música no seu meio. Houve, contudo, utentes que foram surpreendendo, alterando por momentos a sua atitude expectável devido a situações concretas.

Como já referi anteriormente, quando levei a caixinha de música, a sua delicadeza tocou a todos e conseguiu quebrar barreiras. Houve também uma resposta muito forte por parte de um utente “reagindo com uma respiração muito profunda e mais acelerada ao som do *glockenspiel* e apertando a minha mão com força no final em jeito de despedida” (DB, 13 de dezembro de 2018), o mesmo utente que, na última sessão, reagiu semelhantemente quando o ajudei a percutir com a sua própria mão a caixa de lata com guizos. A guitarra foi um instrumento que receberam com bastante agrado, tanto na sessão 1.4. - “(...) acabou por se tornar um momento bonito para todos, que estavam relaxados pelo ambiente tranquilo e sereno que se conseguiu (...) com o meu canto e assobio acompanhado à guitarra” (DB, 13 de dezembro 2018) - como na sessão 1.5. - “O dedilhado da guitarra prendeu as suas atenções, sobretudo a do [utente] que estava visivelmente tocado” (DB, 3 de janeiro de 2019).

A sessão que criou mais impacto junto deste grupo julgo ter sido a sessão 1.3., pela caixinha de música bem como pela familiaridade que todos tinham com a canção escolhida. Por outro lado, considero que a sessão 1.2. foi a que não conseguiu tanto chegar aos utentes: por um lado, por não conhecerem bem a música escolhida; por outro, devido ao facto desse dia ter sido de chuva, com o céu bem cinzento, o que pareceu influenciar também a disposição dos utentes que estavam sonolentos. Tentei esforçar-me ao máximo para, ainda assim, dados esses fatores, os conseguir manter motivados bem como a mim própria. “ (...) no cantar da música “Bom dia, amor, dizem as rosas na janela ao ver o Sol nascer” tentava mesmo manter uma certa dose de coragem que trouxesse uns raiozinhos de sol, para mim e para eles” (DB, 29 de novembro de 2018).

Verdadeiramente tinha que assumir sempre uma postura bastante positiva e otimista durante todo o tempo: antes, durante e após as intervenções. Entrar com um sorriso radiante era o maior cartão-de-visita bem como a atenção individual junto de cada utente, interagindo diretamente com cada um. Mesmo nos casos em que os utentes se mostravam mais indiferentes a tudo quanto se estava a passar, essa atenção era importante para captar a sua atenção. Envolver todos, proporcionando um momento de comunhão através da música, era o princípio primordial que me movia.

Resta-me ainda destacar um utente que percebi ficar sempre muito tocado com a minha presença: a título de exemplo, na primeira sessão, tentou acompanhar o meu canto com olhos húmidos, agarrando a minha mão e interrompendo a música para dizer “você é uma jóia, está aqui connosco, ninguém quer saber de nós”; já na última, interrompia de novo a música, enquanto eu cantava “O Menino está dormindo”, para exclamar “Ela canta bem, que voz tão bonita!”.

Sala de convívio 2

O grupo da sala de convívio 2 era também um grupo heterogéneo, com um utente de 106 anos inclusive, composto por pessoas com e sem capacidade de comunicação verbal. Era composto por um número de utentes menor do que o da sala de convívio 1.

Na sessão 1.1., houve um utente que se mostrou logo muito entusiasmado, tal como a animadora me tinha dito que aconteceria. Tem muito gosto a cantar, sem qualquer perturbação da fala e começou logo a sugerir um sem número de canções, sem me deixar levar o esquema preparado até ao fim. “Ganhei muito mais ao tirar a guitarra do saco, pesquisar as cifras que necessitava na internet do telemóvel e revisitarmos juntas o “Ai

Mouraria”, a “Balada da Despedida” e o “Coimbra é uma lição”. [O utente] segurava o canto e eu ia tocando junto dos demais utentes, que estavam visivelmente entusiasmados com o ambiente de festa instaurado” (DB, 22 de novembro de 2018): houve sorrisos bem rasgados e exclamações “Tão bom!”, “Que rica menina!”.

À medida que as sessões foram passando, esse utente começou a tentar monopolizar a minha atenção e eu acabei por me deixar levar, começando a subjugar as sessões aos seus pedidos sem contudo abdicar dos momentos mais individualizados com os outros utentes, que foram revelando gosto pelas sessões, observando com mais ou menos atenção conforme os dias. Esse equilíbrio foi difícil de conseguir até porque o utente estava constantemente a fazer novas sugestões à medida que se ia lembrando de mais canções do seu agrado. Na última sessão, estava presente um utente novo que, quando comecei a cantar “O Menino está dormindo”, me acompanhou embora o utente anteriormente referido, por não saber/não se recordar da letra, tenha começado a interromper cantando outra música. Aí, tive que me impor dizendo “Vá, vamos aprender esta mais um bocadinho” à qual ele acedeu.

Um episódio que foi difícil de gerir foi o do um utente que, a meio de uma sessão, começou a interromper, insistindo muito que precisava de ir ao WC. “Eu bem ia à procura, interrompendo por uns instantes a música mas não via auxiliares disponíveis e ele estava incessantemente a pedir” (DB, 3 de janeiro de 2019). Houve também um dia que apanhei um utente muito desanimado, pouco participativo ao contrário do que me tinha acostumado, “até que quebrou, muito desanimado, a queixar-se da sua condição física e do facto de estar num lar. Foi necessário consolá-lo, conversar, mostrar-lhe que estava ali para ele à semelhança de todos os funcionários da Cáritas” (DB, 6 de dezembro de 2018).

Eu não conhecia algumas das canções sugeridas, o que obrigou a que as fosse ouvir e aprender para a sessão seguinte visto que elas se tornavam sugestões recorrentes. Nesse sentido, procurei treinar e decorar as cifras das mesmas para um maior à vontade e disponibilidade para interagir com os utentes.

Quartos

As sessões realizadas nos quartos constituíram-se como experiências muito positivas, que muitas das vezes obrigavam a um cuidado muito grande com os mínimos detalhes para tentar perceber a forma como os utentes estavam a acolher a música.

As reações mais comuns foram:

- Olhar observador: “demonstraram muita atenção, seguindo tudo com o olhar” (DB, 22 de novembro de 2018); “seguiram sempre com o olhar a minha presença com a voz e o instrumento” (*ibid*); “com os seus olhos muito observadores, acompanhou tudo” (DB, 3 de janeiro de 2019).
- Respiração: “foi notória uma respiração mais pesada” (DB, 22 de novembro de 2018); “notou-se a respiração ficar ligeiramente mais pesada” (DB, 3 de janeiro de 2019).
- Relaxamento: “foi fechando os olhos ao longo da sessão mas manteve-se desperta até ao fim” (DB, 6 de dezembro de 2018); “manteve a sua postura, deixando-se relaxar, aparentemente, pela música” (*ibid*); “Estava de tal modo relaxada, em paz até, arrisco dizer, que adormeceu de seguida” (DB, 13 de dezembro de 2018), “adormeceu do nada, profundamente relaxada, creio” (*ibid*).
- Agitação: “pareceu mais agitada” (DB, 6 de dezembro de 2018); “pareceu aumentar a frequência dos seus tremores, pareceu ficar mais agitada com a música” (*ibid*).
- Comoção: “creio ter percebido uma certa comoção ao ouvir-me, pela atenção e pela forma lenta como abria e fechava os olhos” (DB, 22 de novembro de 2018). “notou-se (...) até uma pequena lágrima a querer soltar-se” (DB, 3 de janeiro de 2019).
- Nenhuma reação expressiva: “não obtive qualquer manifestação” (DB, 22 de novembro de 2018); “interagi sem ter conseguido perceber o quanto a música lhe chegou ou não” (*ibid*); “as reações dos utentes com quem estive também não foram muito expressivas” (DB, 29 de novembro de 2018).

Houve também quem tentasse trautear e cantar as canções que eram apresentadas, mesmo se tivessem perturbações na fala tal como um utente que demonstrou muito interesse e gosto pela música: “não só lhe cantei “A Casa Portuguesa” como me pediu mais, tendo-lhe cantado ainda o “Ai Mouraria”, acompanhando-me em ambas com a sua voz, trauteando” (DB, 6 de dezembro de 2018).

Durante as sessões, por diversas ocasiões, fui-me apercebendo do potencial do contacto físico através da carícia: “não manifestou nenhuma reação expressiva à música em si nem à flauta a não ser quando no verso “Uma promessa de beijos” [“A Casa Portuguesa”] fiz uma pausa para lhe dar um beijo, tendo fechado os olhos muito profundamente” (DB, 6 de dezembro de 2018). Foi ainda mais bonito perceber que eram os próprios utentes, por várias vezes, que procuravam esse contacto: “Quando lhe ia dar um beijo de despedida,

fez questão de me abraçar” (*ibid*). Nesta linha, houve dois episódios muito marcantes para mim, que passo a transcrever:

“Quando larguei todos os instrumentos para lhe dar a minha mão que ela procurou e lhe cantar simplesmente, recebi um sorriso enorme, sorriso esse sempre pronto ao longo de toda a sessão. No final, quando lhe perguntei se tinha gostado, o seu “muito...” foi mais do que suficiente” (*ibid*).

“Sem palavras para tanto carinho que me deu. Comecei a fazer o dedilhado da guitarra, aproximando-me o máximo possível dela, com a limitação da barra da cama, e fui surpreendida com imensos beijinhos na cara enquanto tocava, ela também se tinha aproximado. Derreti-me e apercebi-me que ela precisava deste contacto físico pelo que pousei a guitarra e limitei-me a cantar, enquanto lhe dava a mão e fazia festas no rosto. Com ela, cantei só a primeira música em *loop*, foi suficiente, estava perfeito assim, para mim e para ela. No final, ainda que baixinho e com pouca definição das palavras, consegui distinguir o que me disse: “Venha viver para aqui...”. Não dá como ficar indiferente” (DB, 13 de dezembro de 2018).

Um momento que me chocou foi o do desespero de um utente acamado para ir ao WC - “mal cheguei, o mesmo batia insistentemente na cama, com força, gritando “Quero ir à casa de banho, quero ir à casa de banho!” de 30 em 30 segundos” (DB, 3 de janeiro de 2019) – que partilhava quarto com outros dois “desejosos que eu começasse a música, o primeiro a chamar-me com a sua mão expressiva, o outro sempre a sorrir e a acenar com a cabeça quando perguntei se queria que tocasse e cantasse para eles” (*ibid*). Foi talvez o momento de maior dilema sentido durante esta fase do projeto: “se estaria a proceder bem, se não estaria com a música a menosprezar e desvalorizar a sua aflição” (*ibid*). Durante a sessão, fui tentado acalmá-lo: as palavras pareceram surtir efeito momentaneamente, tendo abrandado o seu lamento que se mantinha regular e ia interrompendo a sessão; quando tentei fazê-lo através da música, rejeitou, “enxotando-me com violência com o seu braço” (*ibid*). Apesar de tudo, acabei por ter de me abstrair, depois de ter procurado uma auxiliar que não aparecia, para proporcionar um bom momento aos outros utentes.

Outra experiência que tive durante estas sessões realizadas nos quartos foi o de ir sentindo que a minha presença ali era importante, não só pela música mas pela companhia. Por vezes, diziam que não estavam dispostos para participar na sessão mas não negavam uma conversa: “preferiu conversar comigo, demonstrando alguma desorientação” (DB, 29 de novembro de 2018); “estava com dor de cabeça e preferiu que eu não realizasse a

sessão; contudo, (...) conversámos e mostrou-se disponível e interessado em usufruir destes pequenos momentos musicais no futuro” (*ibid*); “estava muito desorientada, interrompendo sempre as minhas tentativas de tocar/cantar para ela para perguntar onde estava, quando ia para casa (...) tendo apenas conversado com ela e dado a minha presença (DB, 6 de dezembro de 2018); “depois de ter ouvido o *glockenspiel*, afirmou ter gostado mas disse que não estava disposta a mais por hoje, tendo conversado com ela, o que ela valorizou imenso, a minha presença e atenção, agradecendo pelo menos umas 4 vezes” (DB, 13 de dezembro de 2018).

2.2. Fase 2

A fase 2 consistiu em sessões individuais com um grupo de 5 utentes, escolhidas segundo os critérios já referidos anteriormente, todos acamadas e incapazes de comunicar verbalmente. O número de utentes foi fruto de um equilíbrio entre a minha própria disponibilidade e o tempo de sessão pretendido (15 a 30 min), para um bom acompanhamento individual. De facto, durante a fase 1, sentia que, por vezes, faltava tempo para me deter mais tempo junto de utentes que claramente estavam a beneficiar com a música. Muitas vezes me permiti a fazê-lo; contudo, infelizmente, dada a exigência de a todos chegar, não podia: “Cada vez mais sentia falta de mais tempo com certos utentes, pessoas com quem sentia que interrompia o momento porque já não podia mesmo esticar mais... e eu bem esticava ao limite!” (DB, 4/11 de janeiro de 2019).

Outra pretensão desta segunda fase era assumir-me mais como música clarinetista, procurando no clarinete, o meu instrumento, todas as características e potencialidades que havia encontrado nos instrumentos acústicos utilizados durante a fase 1. Para tal, fiz-me auxiliar pela eletrónica, através de sons/linhas melódicas pré-gravadas no clarinete e no clarinete baixo trabalhadas no *software* de edição de som *Audacity*, e pelo dispositivo *makeymakey*.

O *makeymakey* é um *hardware*, conetado por cabo USB ao computador que funciona através de circuitos elétricos como qualquer tecla do teclado do computador. Possui cabos com cliques que se podem ligar a qualquer objeto condutor de energia que, quando tocadas por algo conetado ao fio-terra, fecham o circuito e enviam um sinal ao computador para executar o comando pretendido. Foi criado por Jay Silver e Eric Rosenbaum segundo os

pressupostos de que todos temos um potencial criativo capaz de criar o futuro e mudar o mundo. No seu site, afirmam que “With Makey Makey, the world is your construction kit”, podendo ser utilizado em domínios desde as artes à engenharia, sem limites para os projetos realizados e os objetos utilizados.

Recorri ainda ao *software Soundplant*, um *software* que, tal como descrito no seu site, “turns your computer keyboard (...) into a versatile, low latency, multitrack sample trigger and playable musical instrument”. A cada uma das 72 teclas disponíveis, pode ser associado um som, admitindo diversos tipos de ficheiro áudio, sendo ainda possível personalizar para cada uma delas o modo de desencadeamento: repetir, sobrepor, reiniciar, pausar, desaparecer ou silenciar.

O *makeymakey* permitiu então que, em vez de utilizar as teclas do computador, os sons fossem acionados por objetos que se constituíram como elementos cénicos. Para além de darem suporte à utilização do *makeymakey*, os mesmos embelezavam o espaço e ajudavam na viagem que se pretendia fazer em conjunto.

2.2.1. Planificação das sessões

Foram, baseadas nestes princípios, elaboradas mais 5 sessões com o objetivo de fazer viajar os utentes, confinados às suas camas, a espaços do seu imaginário, concretos ou não, envolvidos pela música.

Sessão 2.1. (07/mar/19)

Elemento cénico: pano azul marinho com barcos em origami (ver apêndice 1)



Figura 5 - *Set-up* da sessão 2.1.

Makeymakey: a cada barco de origami, estava associado um dos seguintes sons:

- 1: som obtido pela colocação dos dentes na palheta do clarinete baixo, imitando o som de uma gaivota;
- 2: 2 dó2 no clarinete baixo, um curto e um longo, imitando o som de um navio;
- 3: repetição da nota sol5 no clarinete soprano, em número de vezes igual ao das sílabas da expressão dos vendedores de bolas de Berlim - “O-lh’á-bo-la-de-Ber-lim!” – imitando a sua entoação tão característica;
- 4: sequência da escala pentatónica de dó ascendente e descendente no clarinete soprano, por graus conjuntos, no âmbito dó3-lá3, 9 vezes, som que denominei de canto das sereias.

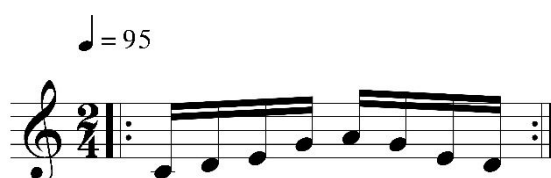
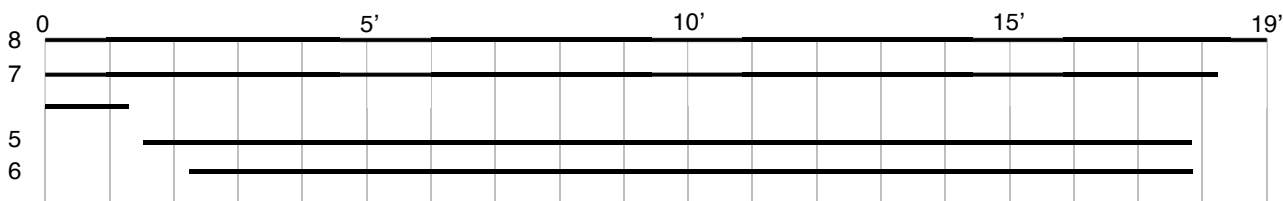


Figura 6 - Motivo "canto das sereias"

Na construção desta sessão, estes sons foram utilizados no primeiro minuto e meio, em jeito de apresentação, da peça eletrónica que compus que lhe deu suporte. Após esse período, ouviu-se uma sequência de dó e sol, gravados no clarinete baixo e manipulados através do efeito *Paulstretch* (5) bem como o som de crianças a brincar, retirado da plataforma *Youtube* (6). O efeito do mar esteve presente durante toda a peça, efeito esse conseguido com ruído branco (7) e com a gravação do sopro para a boquilha do clarinete baixo, imitando o som da rebentação das ondas (8). A improvisação no clarinete soprano acontecia durante o período do som nº5 sobre a escala pentatónica de dó, na qual ia intercalando os sons associados ao *makeymakey*. Para terminar, permanecia de novo o mar, sendo que o som nº7 se desvanecia para dar total protagonismo ao som nº8 que, com *fade out*, também acabava por se desvanecer. As duas imagens abaixo sintetizam toda esta informação.



som nº8 (0-19'); som nº7 (0-18'15); som nº5 (1'31-17'50); som nº6 (2'13-17'50)

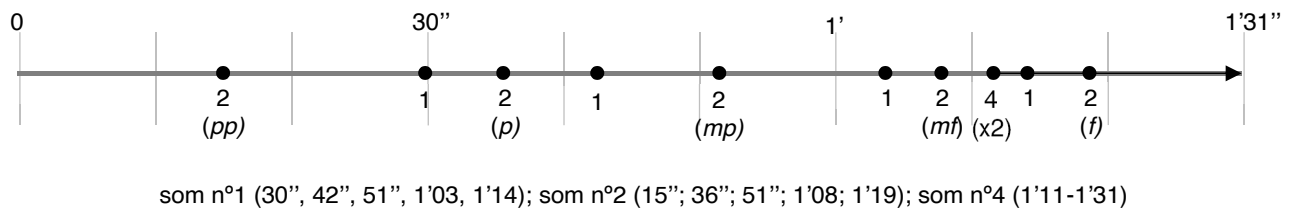


Figura 8 - Partitura do fragmento 0'-1'31 (sessão 2.1.)

Sessão 2.2. (12/mar/19)

Elemento cénico: ramo com folhas em cartão e papel alumínio. (ver apêndice 2)



Figura 9 – Elemento cénico da sessão 2.2. (ramo)

Makeymakey: a cada folha, estava associado um dos seguintes sons:

- 1: efeito das unhas a bater aleatoriamente na madeira e na campânula metálica do clarinete baixo, imitando o crepitar de uma fogueira;
- 2: *slap* na palheta do clarinete baixo, imitando o som da lenha a estalar numa fogueira;
- 3: cantar para dentro da boquilha, com boca fechada, imitando uma coruja;
- 4: abrir e fechar uma sapatilha do clarinete baixo, com um plástico entre ela e o orifício num tempo constante, imitando passos em cima de folhas secas.

A peça eletrónica composta para esta sessão dividia-se numa estrutura A B A': Uma parte A de estrutura mais livre e uma B com uma estrutura rítmica definida. A parte A começava com os sons dos passos, aos que se seguia o som do crepitar sendo que a cada nova intervenção dos passos, num total de 4, o som do crepitar ganhava mais intensidade. Posteriormente, ouvia-se uma linha no clarinete de baixo formada por intervalos a partir da nota sol, com as notas do modo dórico transposto a sol, no âmbito sol2-sol4, enquanto o crepitar se mantinha e eu improvisava ao vivo no clarinete soprano com base nesse mesmo modo. Entretanto, o crepitar da fogueira torna-se ritmado, dando início à parte B, segundo o seguinte padrão, repetido por 12 vezes.

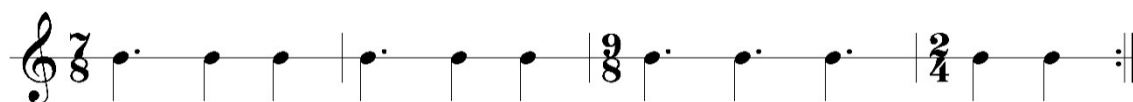


Figura 10 - Padrão rítmico - Parte B (sessão 2.2.)

Seguia-se, depois, duas variações deste mesmo padrão, no clarinete baixo, 8 e 6 vezes, respetivamente:



Figura 11 - Variação do padrão rítmico - Parte B (sessão 2.2.)

Nesta parte B, o clarinete soprano continuava a sua improvisação, encaixando-se no padrão rítmico estabelecido que termina abruptamente para retomar a parte A. A peça terminava com o som do crepitar que mantive enquanto arrumava o *set-up*, quase a querer prolongar a experiência musical vivida.



Figura 12 - Variação melódica do padrão rítmico - Parte B (sessão 2.2.)

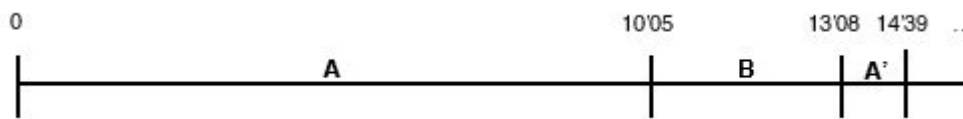


Figura 13 - Estrutura formal da sessão 2.2.

Sessão 2.3. (19/mar/19)

Elemento cénico: paleta com 5 bocados de plasticina de diferentes cores e pincel suave. (ver apêndice 3)



Figura 14 - Set-up da sessão 2.3.

Makeymakey: a cada bocado de plasticina, estava associado uma das seguintes linhas melódicas, por mim compostas, em estruturas de 8 compassos ternários simples em modo mixolídio:

♩ = 100

B \flat Cl. 1

B \flat Cl. 2

B \flat Cl. 3

B \flat Cl. 4

B \flat Cl. 5

5

B \flat Cl. 1

B \flat Cl. 2

B \flat Cl. 3

B \flat Cl. 4

B \flat Cl. 5

Figura 15 - Partitura da sessão 2.3.

Estas linhas melódicas, depois de ativadas pelo toque da parte metálica do metal nas respectivas plasticinas coladas na paleta, repetiam-se continuamente até novo toque que as fazia calar. Podiam ficar a soar na sua íntegra, em *loop*, como também podia explorar apenas o início de cada linha, fazendo-a tocar brevemente e intercalando-a com as demais. O pincel, para além da função acima descrita, era utilizado também como estímulo tátil, aflagando o rosto, pescoço e/ou mãos dos utentes com os seus filamentos suaves.

A nível estrutural, começava a sessão com a recitação de um poema de Adelaide Monteiro intitulado “Pinta corações”:

Tu que pintas sonhos	Vais pôr nessa tela	Porás também pão	E com restos de tinta
Poemas e abraços	Amor e esperança	Justiça irmandade	Das tuas ilusões
Pinta a paz ao mundo	Almas cristalinas	Casa para todos	Pinta, pinta, pinta
Desfeito em pedaços	Sem ódio e vingança	Amor lealdade	Pinta corações...

Ficava, depois, a repetir os últimos dois versos, em *loop*, num canto rítmico em divisão ternária ao qual fui juntando as linhas melódicas associadas pelo *makeymakey* à paleta.

O resto da sessão consistiu na improvisação no clarinete soprano de melodias sobre a textura criada pela combinação das diferentes linhas melódicas, doseado a sua densidade conforme o *feedback* que sentia vir dos utentes, através das suas reações bem como o meu próprio *feeling*.

Nos casos em que encontrava os utentes a dormir, optei por começar diretamente com os *loops* e, se despertavam, prossegui improvisando ao vivo com o clarinete, recitei o poema a meio da sessão e terminei de novo com o clarinete.

Sessão 2.4. (28/mar/19)

Elementos cénicos: grinalda de 5 flores de cores diferentes que pendurei ao pescoço (suporte do *makeymakey*); mobile com flores e pássaros em *origami* coloridos para pendurar na janela (meramente decorativo). (ver apêndice 4)



Figura 16 - Elemento cénico da sessão 2.4. (grinalda)

Makeymakey: a cada flor da grinalda, estava associada uma das seguintes linhas melódicas da harmonização por mim elaborada da canção tradicional portuguesa, de origem conimbricense, “Senhor Fernando Bandarra”, presente no “Cancioneiro Popular Português” de Giacometti e Lopes-Graça:

♩ = 120

The musical score is written for four brass instruments: B♭ Clarinet 1, B♭ Clarinet 2, B♭ Clarinet 3, and Bass Clarinet. It is in 3/4 time and the key of D major (two sharps). The tempo is marked as ♩ = 120. The score is divided into two systems of four staves each. The first system contains measures 1 through 4, and the second system contains measures 5 through 8. The melody is simple and rhythmic, primarily using eighth and quarter notes.

Figura 17 - Partitura da sessão 2.4.

Adaptei ainda a esta canção breve de 8 compassos ternários simples em modo maior uma letra por mim escrita, composta por duas quadras, evocativas da primavera, o ambiente que pretendia retratar:

A Primavera chegou
 E com ela o Sol brilhante
 A Primavera chegou
 E consigo traz calor bastante

A Primavera chegou
 E com ela o Sol brilhante
 A Primavera chegou
 E em cada rosto um rir radiante!

A estrutura desta sessão tornou-se bastante livre e flexível. De facto, fiz uso dos recursos à minha disposição - linhas melódicas em *loop* no *makeymakey*, funcionando da mesma forma da sessão anterior, improvisações no clarinete, canto acompanhado pelos *loops* / *a cappella* – e encadeei-os harmoniosamente, detendo-me mais tempo na estratégia que parecia cativar mais cada utente.

Sessão 2.5. (9/abr/19)

Elemento cénico: Boneca de pano (ver apêndice 5)



Figura 18 - Elemento cénico da sessão 2.5. (boneca de pano)

Makeymakey: a cada parte do corpo da boneca, estava associado o som de um dos seguintes instrumentos de percussão:

1. triângulo (barriga)
2. *woodblock* (mão direita)
3. pandeiro (mão esquerda)
4. tímpano (pescoço)

“Canção da Boneca de Trapo” de Luiz Goes esteve na base desta sessão, tendo feito um arranjo meramente musical da mesma, não recorrendo à sua letra. Formada por 2 estrofes, musicalmente iguais, possui um interlúdio entre ambas que é apresentado também no início e no fim como introdução e coda, respetivamente. A estrofe e o interlúdio foram arranjados e explorados de forma isolada.

A presente sessão decorreu de acordo com a sequência abaixo explicitada:

1. Exploração rítmica da boneca, criando diferentes padrões rítmicos;
2. Interação entre boneca e utente: retirava um dos fios do *makeymakey* da boneca e colocava-o entre as mãos das utentes, passando elas a ser um instrumento que, quando tocados por mim no rosto, despoletavam um dos sons de percussão.
3. Interlúdio: cada uma das seguintes linhas estava associada a uma das letras do teclado do computador sendo ativadas isoladamente, permanecendo em *loop*, permitindo diferentes combinações. Ao mesmo tempo, continuava a exploração rítmica com a boneca e a utente. Esta parte terminava de repente, todos os sons ativos se calavam ao mesmo tempo, atacando a parte seguinte.

♩ = 108

B> Cl. 1

B> Cl. 2

B> Cl. 3

B> Cl. 4

Figura 19 - Partitura do interlúdio (sessão 2.5.)

4. Estrofe: fazia-se ouvir o acompanhamento uma primeira vez sendo que depois entrava o clarinete, ao vivo, apresentando a melodia original da canção (transcrita para esta partitura). Seguiu-se depois um momento de improvisação sobre esse acompanhamento que se mantinha contínuo. Quando era para terminar a sessão, a cada nova repetição do acompanhamento ia reduzindo o volume até chegar ao nada, restando apenas o clarinete que se ia dissipando também, através da execução de notas com valores cada vez mais longos. Ficando a tocar a solo, o clarinete ia tocando cada vez mais *piano* até se ouvir só o ar a passar na palheta sem som.

♩ = 108

B \flat Cl. 1

B \flat Cl. 2

B \flat Cl. 3

B \flat Cl. 4

8

B \flat Cl. 1

B \flat Cl. 2

B \flat Cl. 3

B \flat Cl. 4

16

B \flat Cl. 1

B \flat Cl. 2

B \flat Cl. 3

B \flat Cl. 4

©

Figura 20 - Partitura da estrofe (sessão 2.5.)

2.2.2. Experiência(s) com os utentes

Utente Dó

Só na sessão 1.5. conheci esta utente, num episódio que se tornou um dos mais impactantes deste projeto, transcrevendo abaixo a passagem do meu diário de bordo que o narra:

“Quando cheguei, estava numa agonia, retraindo-se e gritando em intervalos de 10-20 segundos, desassossegando-me logo à partida. Mantive o esquema da sessão mas algo muito instintivo me fez parar. As mãos dela estavam fechadas uma na outra e comecei a fazer-lhe festinhas, tendo partido dela o agarrar as minhas mãos com as dela de seguida. Foi assim que ficámos durante 30 minutos até a auxiliar vir com o almoço. Só eu e ela, de mãos dadas, comigo a cantar-lhe. “O Menino está dormindo”, “Natal de Elvas”, “Eu hei-de m’ir ao presépio” foram as canções que, em *loop*, a iam acalmando, sendo o intervalo entre os seus gritos maior, já não sendo tanto um grito propriamente mas um gemido, apertando as nossas mãos: eu em jeito de “Estou aqui”, ela talvez como quem pede força. Foi um momento extraordinário. (...) Quando me estava a ir embora, afastando-me pelo corredor, os seus gritos em intervalos curtos tinham retomado... se foi a música, se foi a minha presença, se foi a combinação de ambas não sei. Mas sei que o que se passou naquele quarto realmente foi poderoso” (DB, 3 de janeiro de 2019).

Na sessão 2.1., encontrei uma utente tranquila, que contrastava com a primeira impressão dela que levava: “Mal entrei no quarto, até voltei para trás para confirmar o nome na porta pois a senhora calma que estava deitada na cama não era de todo a pessoa super agitada em constantes gritos que tinha conhecido” (DB, 7 de março de 2019). Foi esta a postura que teve também no decorrer da sessão 2.5., não sei se derivada da administração de algum fármaco, sendo que, nestas sessões, revelou uma certa apatia, não reagindo muito aos estímulos musicais tendo apenas na primeira sessão fixado intensamente o seu olhar em mim, enquanto cantava, por uns breves segundos.

Já na sessão 2.2. e 2.3., a utente “estava muito agitada, tal como a tinha encontrado da primeira vez que a conheci: gritos regulares, ranger de dentes que me metem muita aflição” (DB, 19 de março de 2019). Se na 2.2 essa agitação só se tinha manifestado na parte B, mais rítmica, enquanto que na parte A tinha suspirado profundamente aquando do início da improvisação do clarinete e seguido com o olhar o seu movimento, na 2.3.

essa agitação foi constante ao longo da sessão, não tendo percebido um critério que a acalmasse. De facto, exigiu de mim “uma constante adaptação: por vezes, acalmava com motivos mais rápidos, com momentos de grande densidade sonora, por vezes o que a acalmava eram os motivos mais longos e de pouca densidade; por vezes acalmava com o clarinete, por vezes o que a acalmava era o canto” (DB, 19 de março de 2018). Perante este cenário, seriamente ponderei se a música estaria realmente a influenciar o seu estado anímico.

Impressionou-me muito positivamente uma situação ocorrida durante a sessão 2.3., apanhando-me totalmente de surpresa: “Fiquei boquiaberta quando me fui apercebendo que os gemidos e os gritos que fazia tinham sempre a altura da última nota que tinha cantado. Eu cantava um sol e ela gemia em sol; continuava a minha melodia, detinha-me num mim e logo saía um grito em mi. Não pode ter sido um mero acaso porque acontecia todas as vezes, nem sempre afinado, é certo, mas sempre na altura. Mantive-me neste registo, a explorar isto, ela tem bom ouvido!” (DB, 19 de março de 2019).

O recurso ao canto junto desta utente, apesar de não previsto nas planificações das sessões que realizava, prendia-se com o efeito que o mesmo tinha tido na sessão 1.5., esperando acalmar a aflição em que se encontrava.

Na sessão 2.4., encontrei-a primeiramente a dormir, tendo avançado para outro quarto na esperança de a encontrar desperta quando regressasse, o que acabou por acontecer. Porém, mal tinha começado a sessão, chegou um enfermeiro com uma enfermeira estagiária para trocarem o penso a um ferimento da utente. Enquanto o fizeram, e a seu pedido, continuei a tocar, sem utilizar o *makeymakey* para não perturbar o seu trabalho, já que o enfermeiro estava a orientar o procedimento que a estagiária estava a realizar.

Penso que, com esta utente, a música teve um papel importante na redução da sua agitação: “Quando está na sessão, parece que tenta sempre controlar [os seus gemidos e gritos]... não sei se por respeito à música, para evitar perturbar o momento ou se realmente a música a acalma” (DB, 12 de março de 2019).

Utente Ré

A utente usufruiu de 4 sessões durante a fase 1, revelando em todas elas “um olhar atento a que nada escapa” (DB, 13 de dezembro de 2018), sempre curiosos, sendo uma atitude constante durante todas as sessões da fase 2.

Denotei uma cara de estranheza quando entrei no seu quarto para a sessão 2.1., natural devido ao intervalo entre as duas fases que se dissipou assim que comecei a improvisar com o clarinete, tendo ficado com os olhos brilhantes e uma respiração mais pesada. Revelou muita curiosidade tanto pelo ramo da sessão 2.2. como pela boneca da sessão 2.5.

Seguia sempre os meus movimentos quando estava a improvisar e ia circulando à volta da sua cama: “seguiu tudo com o olhar, o clarinete para onde quer que eu fosse, mesmo quando me meti de cócoras junto à cama” (DB, 19 de março de 2019).

Tanto na sessão 2.2. como na sessão 2.5., reagiu em harmonia comigo aos *fade out* finais que concluíam as sessões: “No final, quando terminei em notas longas, em *diminuendo* até nada, os seus olhos também foram fechando até estarem completamente cerrados. Atacava uma nova nota e ela voltava a abrir os olhos e mais uma vez diminuíamos até nada. Foi um momento muito especial, de completa ligação entre as duas. Adorei!” (DB, 12 de março de 2019).

A utente sofre de uma hemiparesia direita severa e tem a língua fora da boca o tempo todo. Por vezes, engasgava-se e era necessário limpar o muco que era libertado, interrompendo brevemente alguma improvisação que estivesse a fazer, continuando a eletrónica. Houve uma vez que a tosse atacou com tal violência que tive mesmo que parar a sessão para a tranquilizar e ajudar. “Ficou bem mais aliviada e recebi um dos maiores olhares de gratidão que já recebi na vida. Poucas vezes vi assim um olhar assim tão sincero” (*ibid*).

Os seus olhos foram, indiscutivelmente, o maior espelho que refletia o que a música lhe proporcionava.

Utente Mi

Sempre muito atenta, esta utente usufruiu de 3 sessões ao longo da fase 1, revelando gosto ao longo das mesmas: “Um momento em que sabem os que a música toca (...) foi a sessão com a [utente] que, no final de cada secção, fechava os seus olhos observadores profundamente, saboreando esses instantes para só depois, após uns breves segundos, voltar a abrir. Aqui foi muito importante respeitar este tempo e espaço que ela necessitava para assimilar tudo” (DB, 13 de dezembro de 2019). Os suspiros foram outra reação frequente: “enquanto [eu] cantava, soltou um grande suspiro, como se o mundo todo suspirasse com ela, quase como se libertasse de tudo o que a prendia” (DB, 3 de janeiro de 2019).

Na fase 2, foi consistente nas suas reações ao longo de todas as sessões. Na sessão 2.1., estranhou inicialmente a minha presença, tal como a utente Ré, que cedo se dissipou aquando do início da sessão.

Foi reagindo sempre muito ao contacto físico estabelecido, não só a nível de carícias como de estimulação. “Disfrutou muito da experiência com o pincel [sessão 2.3.] na cara, pescoço e mãos: fechava os olhos sempre que ele passava e abria os olhos à espera de mais” (DB, 19 de março de 2019). Aquando da interação com a boneca na sessão 2.5., retraia-se muito se percutida na cara mas relaxava se nas mãos. Surpreendeu-se também quando, na parte B da sessão 2.2., lhe comecei a percutir na mão com a minha, levemente, o ostinato rítmico. Sempre que fazia tenção de a beijar, pressentia, fechando os olhos serenamente, serenidade e calma essa que senti sempre da sua parte em todas as sessões.

Cada movimento por mim realizado, ao redor da sua cama com o clarinete ou ao acionar os objetos ligados ao *makeymakey*, foi sempre seguido com o máximo de atenção e uma dose de curiosidade, sobretudo nos barquinhos (sessão 2.1.) e no ramo com folhas (sessão 2.2.). Tentei sempre na utilização do *makeymakey* manter a minha postura de *performer*, fazendo-o de uma forma teatral e graciosa. Quando perdia o contacto visual comigo, normalmente fixava os estímulos visuais presentes como na sessão 2.4., que fixou o mobile pendurado no varão dos cortinados da sua janela.

Senti da sua parte, logo na sessão 2.1., “um misto de querer controlar tudo com um deixar[-se] ir nesta viagem” (DB, 7 de março de 2019) que foi contínuo nas restantes sessões, pela atenção constante a tudo quanto se desenrolava e pela tranquilidade que de si emanava. O propósito da música como veículo de comunicação, inclusão e bem-estar penso ter sido completamente cumprido junto desta utente.

Utente Fá

Durante as 3 sessões em que tinha participado na fase 1, a utente foi sendo mais expansiva nas suas reações em situações muito concretas: olhos lacrimejantes no canto do “Oliveira da Serra”, relaxando até adormecer (sessão 1.1.), observar da caixinha de música (sessão 1.3.), fixar do olhar no *glockenspiel* e na guitarra, com a respiração ligeiramente mais pesada e uma lágrima a querer soltar-se, estando indiferente posteriormente até ao fim (sessão 1.4.).

Tornou-se muito difícil conseguir cativar esta utente na fase 2, apenas na sessão 2.4. senti que não rejeitou o que havia preparado. Nesse dia, encontrei-a aflita, já vermelha,

por causa da expetoração. Sujeita a uma traqueostomia, quando isto lhe acontece acaba sempre por se tornar um momento de angústia para ela. Tentei ajudar e, assim que ficou mais calma, comecei a sessão, não tendo fechado os olhos em sinal de rejeição. A sessão decorreu com ela sempre a fixar a janela, onde tinha o mobile pendurado, sem estabelecer contacto visual comigo, tendo acabado por relaxar e adormecer no final da mesma.

Nas restantes, encontrava-a sempre a dormir. Da primeira vez, respeitei o seu sono mas as animadoras advertiram-me de que havia utentes que se deixavam estar de olhos fechados para evitar o contacto com elas. Assim sendo, na sessão 2.2. tentei fazer-me valer do clarinete para a despertar, sem sucesso. Só na sessão 2.3. consegui finalmente fazê-lo, utilizando o pincel que lhe passava pelo rosto e tocando clarinete no registo (sobre)agudo. “Foi um constante jogo de olhos abertos e fechados, em que o olhar nunca fixou o clarinete, apenas a parede para onde estava virada. Nem comigo a intercetar o olhar, era inexpressivo. Não desisti, fui tentando. (...) Quando parava, entreabria os olhos para os voltar a fechar, quase que como para garantir que eu já tinha ido embora” (DB, 19 de março de 2019). Reação semelhante à da sessão 2.5. que, depois de acordar só por estar aflita da expetoração e de a confortar, permaneceu de olhos abertos “mas aqueles olhos abertos nada diziam querer-me ali” (DB, 9 de abril de 2019).

Em todas as vezes que a encontrava de olhos fechados, estando ou não a dormir, perseverei, levando a cabo a sessão, “improvisando com a mesma vontade, na esperança que algo ficasse a ecoar lá por dentro de qualquer modo” (*ibid*).

Utente Sol

Nunca tinha lidado com esta utente durante a fase 1 mas a animadora indicara-me que ela não era quase nada responsiva à estimulação realizada e esperavam que a música ao vivo pudesse ajudar.

Só na sessão 2.2, pois na sessão 2.1. dormia profundamente sem ter despertado nunca com a música, foi possível ver os seus olhos, que se mantiveram por uns breves momentos abertos, depois de ter acordado engasgada. Depois disso, foi um constante abrir os olhos, gemer e voltar a fechá-los. O que aparentemente poderia não ser uma reação muito expressiva constituiu-se como um grande acontecimento visto que a animadora também me tinha dito que durante a estimulação muitas vezes a sentiam acordada sem contudo querer abrir os olhos.

Nesta sessão, não consegui ter o ângulo de visão ideal para poder tocar próxima dela, pois não consegui mover a cama que estava encostada à parede para a qual ela estava virada. Consegui solucionar essa situação na sessão 2.4., da qual obtive a mesma postura e expressões. Não foi possível dinamizar para ela a sessão 2.3. por indicação do enfermeiro: precisava de repouso pois estava muito afetada a nível respiratório.

Na sessão 2.5., “surpreendeu pela quantidade de vezes que lhe vi os olhos. Em certos momentos do improvisado das estrofes, abriu até a boca, parecia querer chorar” (DB, 9 de abril de 2019). A nível da estimulação rítmica, aquando da interação da boneca com a utente, não senti da sua parte um particular interesse ou curiosidade.

Pelo descrito acima, considero que esta utente foi cada vez mais disfrutando das sessões musicais e que a música ao vivo lhe foi significativa.

3. Avaliação do Projeto

3.1. Perspetivas da instituição

As perspetivas da instituição foram recolhidas através da entrevista realizada a duas animadoras socioeducativas que acompanharam o projeto, no dia 21 de maio de 2019 pelas 13h30, no Centro Rainha Santa Isabel.

Começaram por ressaltar que o projeto tinha corrido muito bem, destacando o processo de planificação delineado em conjunto: “Desde o primeiro momento que a Ana veio ter connosco, reunimo-nos várias vezes (...) achamos essencial este trabalho com a música porque fomos percebendo ao longo do tempo que quando é colocada música no estímulo destes utentes eles têm reações diferentes das habituais. Portanto faria todo o sentido a Ana poder seguir essa abordagem e trabalhar de uma forma mais direta e mais sistemática com estes utentes acamados.”

No que diz respeito à sua implementação, “sempre lhe demos [à Ana] muita liberdade e autonomia no trabalho que realizou porque ela também nos mostrou essa responsabilidade e essa capacidade”. Afirmam que a oportunidade de estimulação que o projeto proporcionou “deveria ser um trabalho existente e quase que obrigatório em instituições que têm utentes (...) com grandes dependências” sobretudo pelo trabalho individualizado realizado. Porém, acreditam que “não se vê tanto esse tipo de técnicos a exercer esse tipo de trabalho, tão específico, alguém da música fazer mesmo só um trabalho de música com os utentes porque, infelizmente, a nível orçamental, não é fácil essa conjugação [entre todos os serviços que colmatem as necessidades dos utentes, havendo naturalmente uma priorização das questões de higiene e demais necessidades básicas]”.

Reconhecem na música ao vivo, o pilar deste projeto, uma grande mais-valia para os utentes dependentes: “[com] o projeto da Ana fomos nos apercebendo que a música é um estímulo maravilhoso e que provoca reações que nunca esperamos nestes utentes acamados e nestes utentes dependentes”. A guitarra é um instrumento que lhes é mais familiar e o facto de lhes ter levado o clarinete, “um som diferente com um timbre diferente”, no seu entender, “fez toda a diferença, [verificámos] que toca e que há ali uma receção e uma reatividade por parte dos utentes dependentes completamente diferente”. Para além disso, a flexibilidade que sessões de música ao vivo permitem foi outro aspeto que abordaram: “estar ali uma pessoa a fazer um trabalho direto com o

utente e um trabalho individualizado e que consegue adaptar aquilo que está a fazer às reações do momento que o utente está a ter [nomeadamente] (...) o ritmo da música, o som, o estender mais a sessão se se apercebe que estamos a ter um *feedback* e que o utente está a ter atos reativos” é algo de muito positivo.

No trabalho de estimulação que realizam diariamente com os utentes, dão especial ênfase à “parte sensorial do toque por percebermos que é de facto um dos estímulos a que eles também mais reagem”: recorrem à massagem e à carícia, muitas vezes acompanhada por música gravada reproduzida. Admitem a dificuldade de conseguir ter uma abordagem com estímulos mais diversificados.

Por último, consideram a música uma janela que lhes permite uma proximidade e uma intimidade com o utente, estabelecendo canais de comunicação: “é extremamente importante estes projetos de música para o estímulo individualizado de utentes dependentes, utentes que nós já nem fazemos ideia se nos ouvem, se nos entendem porque eles não têm forma de se expressar. E com a música às vezes nós conseguimos ter um bocadinho essa noção, é quando vimos uma lágrima cair, a pálpebra a reagir mais e percebemos que alguma coisa está acontecer, que há ali uma perceção de que outra forma não conseguimos ter”.

3.2. Reflexão pessoal

Higgins (2002) identifica várias facetas de um músico na comunidade: “artist, workshop leader, project planner, manager and developer, evaluator, entrepreneur, researcher”. Levar a cabo este projeto impulsionou-me a explorá-las em mim perante os desafios que foram surgindo. Desde o planeamento até à avaliação, fui investigando a realidade para melhor poder pensar e dinamizar cada sessão, desenvolvendo-me musical, artística e pessoalmente.

Enquanto música, foi uma enorme satisfação para mim poder sentir-me confortável na interação com os utentes através do meu instrumento, o clarinete. Se na fase 1 a utilização de diversos instrumentos me tinha desafiado a ir mais além, considero que pensar a fase 2 com o propósito claro de fazer do clarinete o protagonista me trouxe a oportunidade de poder redescobrir as suas potencialidades para lá do que é convencional. A sensação de que “o som do clarinete, em certos casos foi invasivo” (DB, 13 de novembro de 2018) deu lugar à sensação de naturalidade da presença do mesmo

naquela realidade: “pela primeira vez, o clarinete ouviu-se em todo o seu esplendor, sem constrangimentos (...) Senti uma liberdade imensa!” (DB, 19 de março de 2019). Fui percebendo que a barreira estava em mim, era eu que precisava de a transpor, apresentando-me com confiança sem duvidar da beleza do clarinete que é capaz de tocar.

Nem sempre foi fácil gerir também o facto de ir sozinha à instituição pois muitas vezes senti que precisava de ser uma criatura mitológica com mais um par de olhos, ouvidos e braços. Como já referi anteriormente, muitas vezes havia utentes que procuravam o contacto físico que me fazia largar os instrumentos, o que acabou sempre por se revelar a decisão certa pela importância que o mesmo representava para eles, manifestada nas suas reações. Para além disso, houve situações em que senti que poderia ter enriquecido mais as sessões com a presença de pelo menos mais um músico, para possibilitar outras melodias e harmonias vocais e/ou instrumentais. Foi neste contexto que a utilização da música eletrónica e do *makeymakey* surgiu. A música eletrónica era uma área completamente inexplorada e todo o trabalho realizado é fruto de um processo intuitivo e autodidata: após a elaboração mental da ideia musical pretendida, procurava os meios e as ferramentas para a concretizar, na internet ou junto de colegas mais experientes. Porém, esta necessidade talvez tenha sido mais acentuada aquando da observação dos utentes durante as sessões. Sei que, não tendo sido possível a gravação das sessões e na qualidade de observadora participante, é possível que me tenham escapado pequenas respostas e sinais que me poderiam ter ajudado a compreender ainda melhor a relação entre o utente e a música, relação essa que partiu sempre da minha subjetividade ao interpretá-las: “É difícil julgar se a música é ou não bem recebida, se é ou não sentida, tudo parte da minha interpretação das evidências, da minha intuição” (DB, 3 de janeiro de 2019).

Pessoalmente, tal aspeto constitui-se como um dos maiores fatores de crescimento: desenvolver a sensibilidade para o outro, para o saber escutar ainda que as palavras não o possam expressar, adaptando-me a mim e às sessões em sua função. Conseguir apurar a minha atenção mesmo aos trejeitos mais discretos, que facilmente poderiam passar despercebidos, e saber valorizar as pequeninas coisas. O caso da utente Sol é a prova disso: um simples abrir de olhos é já uma grande conquista, um motivo de celebração. Foi nestas pequeninas coisas que fui encontrando sempre a motivação para continuar mesmo quando havia indiferença e recusa, foram elas que davam força à minha vontade de, independentemente de tudo, dar o meu melhor. Recordo, entre múltiplas outras, o sorriso da utente Ré, certo dia, que me tocou: “O ambiente no quarto

era leve, otimista e no final vi desenharem-se naqueles lábios sempre relaxados um sorriso. Eu vi um sorriso, venha quem vier... senti-o como tal” (DB, 28 de março de 2019).

Na relação com os utentes, sempre procurei a proximidade tanto no trato como na interação musical. Quis tocar bem perto, quis o contacto visual, permitindo-me a deambular à volta da cama para uma experiência mais imersiva que, na sua maioria, os utentes demonstraram disfrutar. E, no meio de tudo isto, os momentos eram por mim também plenamente disfrutados: tive momentos em que “(...) confesso que perdi a noção de quanto tempo fiquei ali a improvisar, a sentir-me de alguma forma elevada, tal cântico de Taizé” (DB, 9 de abril de 2019) ou que “senti que poderia ter ficado lá [numa sessão] muito muito mais tempo, tal serenidade sentida de me saber onde tinha que estar” (DB, 12 de março de 2019). Apesar de distrações que poderiam afetar as sessões, como por exemplo auxiliares a limpar o quarto em simultâneo ou a cuidar dos utentes, cortando unhas ou dando água, ou até mesmo barulho nos corredores, sempre senti que os utentes prestavam atenção à música. Da minha parte, exigiu um exercício de abstração inicialmente que foi evoluindo para um estado de completa indiferença: “Mais uma vez, houve pessoas a limpar o quarto durante a sessão... não me deixei afetar, eu e a utente estávamos na nossa bolha juntas já bem longe dali” (*ibid*).

No que diz respeito à instituição, o projeto foi muito bem acolhido e foi fulcral pensá-lo em conjunto com a animadora e a diretora técnica. Houve total liberdade e confiança no trabalho que fui desenvolvendo com os utentes e a partilha informal com as animadoras de como tudo tinha corrido, no final de um dia de sessões enquanto arrumava os materiais, foi importante para lhes dar um *feedback* dos utentes e para eu também receber algumas impressões delas sobre os mesmos.

Em suma, considero que o projeto cumpriu o seu objetivo de inclusão e proporcionador de bem-estar através da música. O poder ser agente no mesmo é muito recompensador a todos os níveis e as relações estabelecidas com os utentes é o que levo de mais marcante: houve “uma utente que me comoveu no final da sessão quando me fui despedir dela. Estava eu a dizer que tinha de ir embora, visitar outros utentes, quando se virou e disse que por ela eu não ia embora, ficava ali sempre, que era bom ter esta visita. Prometi voltar, perguntou-me quando, “quinta-feira”, respondi-lhe eu. “Então a menina vem às quintas-feiras, assim já fico à sua espera”, tal raposa à espera do seu Príncipezinho... eis o preço a pagar por nos termos deixado cativar” (DB, 3 de janeiro de 2019). Sem medo de *clichés*, afirmo que recebi bem mais do que dei, o que também só se tornou possível por ter percebido de antemão que “querer dar sempre o meu

melhor sem esperar qualquer recompensa ou reconhecimento é a grande lição deste projeto” (DB, 12 de março de 2019).

Na eucaristia de Natal, o padre que a presidiu convidou especialmente os utentes idosos presentes a não desmotivar e a fazer o bem. “Ainda que já não tenha uma perna, tenho dois braços que podem abraçar. Ainda que esteja numa cadeira de rodas, há um sorriso que posso oferecer”. Acrescentou ainda “que quando chegarmos ao Céu e Deus fizer o vídeo das nossas vidas, as nossas falhas, os nossos pecados, os nossos momentos de fraqueza não constarão mas sim os rostos de todas as pessoas que tivermos tocado com atos de amor. Que graça é saber-me lá, em cada um dos seus vídeos, por tanto amor que deles tenho recebido! (DB, 20 de dezembro de 2018).

Que graça é saber-me lá, por todo o amor que deles recebi.

PARTE II – Prática de ensino supervisionada

É por isto que eu ensino Música: não porque espere que te tornes um músico profissional, não porque espere que toques ou cantes toda a tua vida, não para que possas relaxar, não para que te possas divertir... mas para que sejas humano e assim reconheças a beleza, e assim chegues mais perto de um infinito para além deste mundo, e assim tenhas algo a que te agarrar, e assim tenhas mais amor, mais compaixão, mais gentileza, mais bondade. Em suma, mais vida. (Autor anónimo)

1. Escola de Artes da Bairrada

1.1. Caracterização da escola e da sua oferta formativa

A Escola de Artes da Bairrada (EAB) é uma instituição de ensino artístico especializado com paralelismo pedagógico fundada em julho de 2003 depois da sua homologação pela Direção Regional de Educação do Centro.

Anteriormente resultante de um protocolo de colaboração entre a Câmara Municipal de Oliveira do Bairro e a União Filarmónica do Troviscal, em março de 2010 assume-se como uma associação independente “E.A.B – Escola de Artes da Bairrada – Associação de Ensino Artístico”.

Em 2017, lançam uma nova denominação – Conservatório de Música da Bairrada - fruto da necessidade de “coloca[r] em relevo o caráter formal dos cursos de música por nós ministrados, desde sempre com paralelismo pedagógico, patrocínio e monitorização do Ministério da Educação, que funcionam como garante da qualidade dos currículos, do corpo docente e da estrutura funcional da escola, facto por vezes não evidente para a generalidade do público” (Conservatório de Música da Bairrada, 2017).

A sua missão assenta no desenvolvimento musical, artístico e pessoal dos seus alunos, proporcionando-lhes o primeiro contacto com as artes e experiências significativas bem como na criação de “condições para uma maior qualidade dos agrupamentos regionais, fornecendo formação aos elementos que os integram, ao mesmo tempo que proporciona condições para um prosseguimento profissional artístico a muitos dos jovens que procuram um futuro nesta área” (Conservatório de Música da Bairrada, sd). É promotora e agente dinamizador de atividade musical e cultural no concelho e na região, uma vez que “realiza atualmente mais de 100 apresentações públicas” (*ibid*).

A sua oferta formativa inclui as vertentes da Música, da Dança e do Teatro, desde os 3 anos, com os escalões infantis de Música/Dança, até aos séniores, com o projeto de “Música para Si Maior”. Oferece a possibilidade de frequência dos cursos de iniciação, básico e secundário/complementar de música, dança e teatro, sendo que só recebe financiamento do Ministério da Educação para os estudos musicais, integralmente no caso da frequência em regime articulado e parcialmente se em regime supletivo. Dispõe ainda de cursos livres de instrumento, rock/jazz, *dance fusion*, dança criativa e dança para adultos, bem como de um clube de teatro. O regime articulado funciona em cooperação com o Agrupamento de Escolas de Oliveira do Bairro, com o Colégio de

Nossa Senhora da Assunção de Famalicão - Anadia, com o Colégio Salesiano de Mogofores e com o Agrupamento de Escolas de Anadia.

Com sede na Rua Jaime Pato, nº8, Troviscal, dispondo de instalações bem equipadas para o ensino artístico, no presente ano letivo (2018/2019) foi inaugurado um pólo na Escola Básica Dr. Acácio Azevedo, sede do Agrupamento de Escolas de Oliveira do Bairro, que veio apoiar os alunos em regime articulado.

1.2. Caracterização do professor orientador

Sérgio Silva Neves é o professor da classe de clarinete da EAB que orientou esta prática de ensino supervisionada. Acumula também funções como coordenador pedagógico do Departamento de Madeiras e como responsável pela comunicação externa da escola. Leciona ainda no Conservatório de Música e Artes do Dão e na Universidade de Aveiro. Detentor de prémios nacionais e internacionais a solo e em música de câmara, como clarinetista apresenta-se regularmente como solista A e B na Orquestra Filarmonia das Beiras.

A sua atividade docente caracteriza-se por uma constante busca de metodologias que se adaptem às realidades dos seus alunos, nunca colocando de parte o rigor e exigência técnicas da prática clarinetística. Para além disso, é sua prioridade a promoção da criatividade e de atividades “fora da caixa” como estratégia para o cultivar do gosto pelo clarinete e pela música nos seus alunos e, desse modo, a sua motivação intrínseca, facilitadora de todo o processo educativo.

1.3. Calendário escolar

O calendário escolar em vigor para o ano letivo 2018/2019, no qual decorreu esta prática de ensino supervisionada, foi o abaixo explicitado.

1º Período	De 1 de outubro de 2018 a 14 de dezembro de 2018
-------------------	--

Interrupção letiva de Natal	De 17 de dezembro de 2018 a 2 de janeiro de 2019
2º Período	De 3 de janeiro de 2019 a 5 de abril de 2019
Interrupção letiva do Carnaval	De 4 de março de 2019 a 6 de março de 2019
Interrupção letiva da Páscoa	De 8 de abril de 2019 a 22 de abril de 2019
3º Período	De 23 de abril de 2019 a 14 de junho de 2019

Tabela 3 - Calendário escolar 2018/2019

1.4. Avaliação da disciplina de instrumento

A avaliação da disciplina de instrumento na EAB é feita por período em regime de avaliação contínua, no qual o aluno é avaliado no decorrer das aulas bem como em momentos específicos (provas e audições). Os parâmetros de avaliação e os seus pesos na avaliação final encontram-se estabelecidos na tabela abaixo.

	<i>1º Período</i>	<i>2º Período</i>	<i>3º Período</i>
Comportamento e interesse	15 %	10,5 %	7,5 %
Conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas	35 %	23,5 %	17,5 %
Provas e testes	20 %	13,5 %	10 %
Audições	30 %	19,2 %	15 %
Períodos anteriores	0 %	33,3 %	50 %

Tabela 4 - Parâmetros de avaliação da disciplina de instrumento

Todos os alunos, em qualquer curso ou grau de ensino, são avaliados de forma qualitativa nestes parâmetros com um dos seguintes níveis: Não Satisfaz (Fraco) (NS-FR), Não Satisfaz (NS), Satisfaz Pouco (SP), Satisfaz (S), Satisfaz Bem (SB) e Satisfaz

Muito Bem (SMB). No final do período, este sistema mantém-se para os alunos do curso de Iniciação; contudo, os alunos do curso básico e do ensino secundário vêm a sua classificação ser atribuída numa escala de 1 a 5 e de 1 a 20, respetivamente.

Em todos os períodos, os alunos têm obrigatoriamente que realizar pelo menos uma prova e uma audição. As matrizes das provas de cada uma dos períodos (para os graus abrangidos por esta prática de ensino supervisionada) assim como os critérios específicos de avaliação das audições serão de seguida apresentados, através de duas tabelas distintas.

	<i>1º Período</i>	<i>2º Período</i>	<i>3º Período</i>
4º Grau	<ul style="list-style-type: none"> · Escala · Estudo expressivo · Estudo técnico 	<ul style="list-style-type: none"> · Escala · Estudo expressivo · Estudo técnico 	<ul style="list-style-type: none"> · Peça I · Peça II · Peça de criatividade musical
5º Grau	<ul style="list-style-type: none"> · Escala · Estudo expressivo · Estudo técnico 	<ul style="list-style-type: none"> · Peça I · Peça II 	<p style="text-align: center;">Recital (min. 3 peças)</p>

Tabela 5 - Matriz das provas de clarinete

Domínio de avaliação	Performativo e psicomotor
Critérios gerais	Sentido de espetáculo, responsabilidade e compromisso artístico
Critérios específicos	
10 %	<ul style="list-style-type: none"> · Postura em palco · Rigor da indumentária apresentada
35%	<ul style="list-style-type: none"> · Sentido de fraseado · Qualidade sonora/afinação · Realização de diferentes articulações e dinâmicas

35 %	<ul style="list-style-type: none">· Fluência, agilidade e segurança na execução· Capacidade de concentração/memorização· Capacidade de criar uma ambiência respeitando o estilo da obra· Capacidade de diagnosticar problemas e resolvê-los de imediato
20 %	<ul style="list-style-type: none">· Nível de dificuldade do repertório apresentado

Tabela 6 - Critérios de avaliação das audições

2. Planificação, registos e avaliações

Neste capítulo, descreverei a minha prática de ensino supervisionada no que concerne ao trabalho desenvolvido com os alunos. Fá-lo-ei através de registos individuais, distintos se alunos de coadjuvação letiva ou de observação: nos alunos de coadjuvação letiva, conterão uma breve descrição do aluno (fruto das minhas impressões e da partilha das mesmas com o professor orientador), sugestão de objetivos a curto, médio e longo prazo e planificações e registos de aulas organizados por unidades de conhecimento; nos alunos de observação, farei um relatório anual da sua evolução, referindo os recursos programáticos e principais estratégias utilizadas pelo professor orientador.

A organização por unidades de ensino, que podem abranger uma ou mais aulas, foi uma decisão deliberadamente tomada por considerar, em conjunto com o professor orientador, que melhor servia as necessidades dos alunos, adaptando-se melhor aos seus ritmos de trabalho e evolução. Cada planificação/relatório de aula explicita os objetivos, as estratégias, os recursos e uma reflexão: prestação e evolução do aluno ao longo da unidade de ensino e principais desafios e estratégias adotadas na prática de ensino.

Cada aula segue normalmente a estrutura de aquecimento/escalas, estudos e peças, podendo ocasionalmente omitir-se uma das partes, com vista aos objetivos traçados, e/ou alterar a sua ordem.

Para preservação do anonimato dos alunos envolvidos na minha prática de ensino supervisionada, cada um irá ser referido ao longo deste capítulo com o género feminino e uma letra do alfabeto.

Alunos da prática pedagógica de coadjuvação letiva				
<i>nome do aluno</i>	<i>idade</i>	<i>ano/grau</i>	<i>horário da aula</i>	
Aluna A	13 anos	8ºano (regime articulado)	Sexta-feira	13h55
Aluna B	14 anos	9ºano (regime articulado)	Sexta-feira	15h35

Alunos da participação pedagógica				
Aluna C	13 anos	8ºano (regime articulado)	Sexta-feira	14h45
Ensemble Misto	12 - 17 anos	3º - 7º graus	Sexta-feira	16h30
Obs: A carga horária das aulas de instrumento são de 50' e de classe conjunto 90'.				

Tabela 7 - Caracterização dos alunos da PES

2.1. Aluna A – coadjuvação letiva

Breve descrição: A Aluna A tem 13 anos e frequenta o 8ºano em regime articulado na Escola Básica Dr. Acácio de Azevedo. É uma adolescente criativa, comunicativa e interessada. Cumpre as tarefas que lhe são propostas, num nível nem sempre constante intimamente ligado à inconstância do tempo de estudo dedicado em casa. A sua prática instrumental deve-se somente às aulas de clarinete e ao estudo que realiza em casa: integrar uma formação de música de conjunto, dentro ou fora do contexto escolar, seria um bom reforço, inclusive na sua motivação. Apesar da recomendação do professor nesse sentido, a aluna e o seu encarregado de educação optaram pela frequência do Coro da EAB como classe de conjunto.

Objetivos		
<i>a curto prazo</i>	<i>a médio prazo</i>	<i>a longo prazo</i>
<ul style="list-style-type: none"> › Estabilizar a embocadura, reforçando a musculatura para evitar a formação de bochechas; › Melhorar o domínio dos ataques das notas; › Corrigir a posição da mão direita; 	<ul style="list-style-type: none"> › Tornar o <i>staccato</i> mais preciso e veloz. › Aumentar o espectro dinâmico; › Melhorar a perceção frásica e estrutural das obras; 	<ul style="list-style-type: none"> › Desenvolver a destreza digital; › Promover a motivação intrínseca; › Estimular a criatividade; › Desenvolver a capacidade de cativar uma audiência.

<ul style="list-style-type: none"> › Melhorar a consistência da coluna de ar e a sua direção; › Desenvolver o domínio técnico do registo sobreagudo; › Adotar hábitos de estudo regulares. 	<ul style="list-style-type: none"> › Dominar tecnicamente as diferentes tonalidades. › Desenvolver uma atitude crítica em relação ao trabalho apresentado. 	
---	--	--

Tabela 8 - Objetivos - Aluna A

Calendarização das unidades de ensino e das aulas								
1º Período			2º Período			3º Período		
10 aulas previstas	U 0	12/out	14 aulas previstas	U 5	4/jan; 11/jan; 18/jan; 25/jan	7 aulas previstas	U10	27/abr; 4/mai; 11/mai; 18/mai
	U 1	19/out; 26/out; 2/nov		U6	1/fev; 8/fev; 15/fev		P	24/mai
	U 2	9/nov; 16/nov		U7	22/fev; 1/mar; 8/mar		U11	31/mai
	U 3	23/nov; 30/nov		U8	15/mar; 22/mar		A	7/jun
	(A)	(30/nov)		P	29/mar			
	P	7/dez		(A)	(2/abr)			
	U 4	15/dez		U9	5/abr			

Tabela 9 - Calendarização das unidades de ensino e das aulas - Aluna A

1º PERÍODO

UNIDADE 0 (<i>diagnóstico</i>)
Aula nº1 (12/out)

<i>Objetivos</i>	<i>Estratégias</i>
<ul style="list-style-type: none"> › Melhorar o domínio dos ataques das notas; › Melhorar a consistência da coluna de ar e a sua direção; › Desenvolver a destreza digital; › Estimular a criatividade. 	<ul style="list-style-type: none"> › Feedback corretivo; › Jogos de imitação; › Estímulo através do reforço positivo e do elogio; › Simulação da audição/prova.

Recursos programáticos

Aquecimento > exercício de sonoridade e flexibilidade com 12^{as}; exercícios de mecanismo com cromatismos;

Peças > O Amor (criação musical)

Registo

Apresentou uma sonoridade bonita, apesar de ainda não dominar totalmente os ataques das notas. Insistiu-se bastante neste aspeto, utilizando os exercícios de aquecimento, demonstrando e explicando teoricamente o processo. Como tinha faltado à aula final do ano letivo anterior, não tinha levado nada para TPC de férias, tendo criado um texto musicado sobre o amor.

UNIDADE 1

Aulas nºs 2 a 4 (19/out; 26/out; 2/nov)

<i>Objetivos</i>	<i>Estratégias</i>
<ul style="list-style-type: none">› Estabilizar a embocadura;› Melhorar o domínio dos ataques das notas;› Desenvolver o domínio técnico do registo sobreagudo;› Aumentar o espectro dinâmico;› Desenvolver o rigor rítmico digital;› Melhorar a precisão do <i>staccato</i>;› Melhorar a perceção frásica e estrutural das obras;› Fornecer estratégias para uma maior eficácia no estudo.	<ul style="list-style-type: none">› Feedback corretivo;› Jogos de imitação;› Isolamento de passagens com repetição das mesmas em diferentes velocidades (progressivamente), com metrónomo;› Isolamento de passagens, isolando nas mesmas notas estruturais, criando pontos de apoio;› Análise harmónica do estudo;› Anotação de indicações importantes nas partituras;› Estímulo através do reforço positivo e do elogio.

Recursos programáticos

Aquecimento > exercício de sonoridade e flexibilidade com 12^{as}; exercício do registo sobreagudo

Estudos > b16, b18, b20, a22, a23, b26, b27, b28 (Compilação *Clarine Talents II* – S. Neves)

Registo

Esta unidade curricular tinha como objetivo terminar os estudos referentes ao nível 2, pressionando uma evolução de aspetos técnicos: embocadura, flexibilidade, articulação, rigor rítmico digital e controlo dinâmico. A aluna foi conseguindo corresponder ao que lhe era pedido, sendo necessário reforçar aula a aula para assimilar. Não foi possível um trabalho ainda mais focado porque a leitura dos estudos não vinha dominada de casa, tendo-nos dedicado por mais tempo do que seria expectável no colmatar das dificuldades e imprecisões. Na última aula desta unidade, no dia 2/nov, foi notório um maior empenho no estudo individual em casa o que se refletiu numa sonoridade mais flexível e consistente e numa maior capacidade de resposta às correções e sugestões dadas.

UNIDADE 2

Aulas nºs 5 e 6 (9/nov; 16/nov)

<i>Objetivos</i>	<i>Estratégias</i>
<ul style="list-style-type: none">› Estabilizar a embocadura;› Melhorar o domínio dos ataques das notas;› Desenvolver o domínio técnico do registo sobreagudo;› Desenvolver a flexibilidade entre registos;› Aumentar o espetro dinâmico;› Desenvolver o rigor rítmico digital;› Melhorar a precisão do <i>staccato</i>;› Melhorar a perceção frásica e estrutural das obras;	<ul style="list-style-type: none">› Feedback corretivo;› Solfejo;› Isolamento de passagens com repetição das mesmas em diferentes velocidades (progressivamente) e ritmos, com metrónomo;› Isolamento de passagens, isolando nas mesmas notas estruturais, criando pontos de apoio;› Anotação de indicações importantes nas partituras;

› Fornecer estratégias para uma maior eficácia no estudo.	› Estímulo através do reforço positivo e do elogio.
<i>Recursos programáticos</i>	
Aquecimento > exercício de sonoridade e flexibilidade com 12 ^{as} ; exercício do registo sobreagudo	
Estudos > Estudos n ^{os} 1, 2, 4 e 5 (Compilação <i>ClarineTalents 3.1.</i> – S. Neves)	

<i>Registo</i>
A aluna não preparou os estudos conveniente para as aulas, com muita lacunas na leitura, a nível rítmico e melódico. O trabalho em aula passou por resolver essas mesmas lacunas isoladamente, sensibilizando a aluna para a importância do estudo individual regular e metódico em casa. Na segunda aula, devido a uma lesão na mão esquerda, a aluna ficou impossibilitada de tocar, tendo a aula sido inteiramente dedicada ao solfejo dos estudos para reforço da leitura.

UNIDADE 3
Aulas n ^{os} 7 e 8 (23/nov; 30/nov)

<i>Objetivos</i>	<i>Estratégias</i>
<ul style="list-style-type: none"> › Desenvolver diferentes tipos de articulação; › Desenvolver o rigor rítmico digital; › Desenvolver a flexibilidade entre registos; › Aumentar o espectro dinâmico; › Melhorar a perceção frásica e estrutural das obras; › Melhorar as capacidades estilísticas e interpretativas; › Desenvolver uma atitude crítica em relação ao trabalho apresentado, com 	<ul style="list-style-type: none"> › Feedback corretivo; › Imitação; › Anotação de indicações importantes nas partituras; › Estímulo através do reforço positivo e do elogio; › Simulação da audição/prova.

vista a uma preparação mais autónoma da audição e da prova.	
<i>Recursos programáticos</i>	
Aquecimento > exercício de sonoridade e flexibilidade com 12 ^{as} ; exercício do registo sobreagudo	
Estudos > Estudo nºs 1, 4 e 5 (Compilação <i>ClarineTalents 3.1</i> – S. Neves)	

<i>Registo</i>
Os estudos, quer para a prova quer para a audição, foram trabalhados ao pormenor no que concerne a questões de interpretação: carácter e fraseado. Com este objetivo, o trabalho focou-se também nos diferentes tipos de articulação, através da imitação, para uma maior riqueza interpretativa. A aluna trazia o texto seguro o que permitiu um bom ritmo de aula, revelando uma boa capacidade de resposta às indicações que lhe eram sugeridas.

AUDIÇÃO (30/nov)
Repertório > Estudo nº 1 (Compilação <i>ClarineTalents 3.1</i> – S. Neves)
Apreciação global > A aluna apresentou-se bastante concentrada, apesar de um certo nervosismo que transparecia na forma como se apresentou em palco. Foi uma audição bem conseguida, com uma boa sonoridade e fraseado. Poderia ter ido mais além no contraste dinâmico e no balanço com a articulação.

PROVA (7/dez)
Repertório > Escala Dó M e Lá m (escala, terceiras, arpejos); Estudos nºs 4 e 5 (Compilação <i>ClarineTalents 3.1</i> – S. Neves)
Apreciação global > A escala não foi totalmente dominada, com algumas lacunas. Nos estudos, a pulsação nem sempre foi regular, mas a nível de leitura só teve algumas imprecisões. Faltou maior contraste dinâmico e precisão na articulação. Apresentou uma boa sonoridade bem como uma satisfatória flexibilidade entre registos e direção frásica que deverão ser ainda mais aperfeiçoadas.
Avaliação > Satisfaz

UNIDADE 4

Aula nº 10 (15/dez)

<i>Objetivos</i>	<i>Estratégias</i>
<ul style="list-style-type: none"> › Refletir sobre o trabalho até então desenvolvido; › Fornecer estratégias para uma maior eficácia no estudo; › Programar o trabalho para férias. 	<ul style="list-style-type: none"> › Feedback corretivo; › Solfejo; › Estímulo através do reforço positivo e do elogio.
<i>Recursos programáticos</i>	
<p>Aquecimento > exercício de sonoridade e flexibilidade com 12^{as}; exercício do registo sobreagudo</p> <p>Estudos > Estudos nºs 1 e 3 (Compilação <i>ClarinetTalents 3.2.</i> – S. Neves)</p>	

Registo

Definiu-se o trabalho para férias, que implicará o envio de um vídeo por semana com um estudo para o professor por *Whatsapp*. Depois dos exercícios de aquecimento, iniciou-se a leitura dos mesmos, alternando solfejo com prática instrumental, por secções.

2º PERÍODO**UNIDADE 5**

Aulas nºs 11 a 14 (4/jan; 11/jan; 18/jan; 25/jan)

<i>Objetivos</i>	<i>Estratégias</i>
<ul style="list-style-type: none"> › Desenvolver o rigor rítmico digital; › Melhorar a precisão do <i>staccato</i>; › Melhorar a perceção frásica e estrutural das obras; › Aumentar o espetro dinâmico; › Desenvolver uma atitude crítica em relação ao trabalho apresentado. 	<ul style="list-style-type: none"> › Feedback corretivo; › Solfejo; › Isolamento de passagens, isolando nas mesmas notas estruturais, criando pontos de apoio; › Isolamento de passagens, fragmentando-as em pequenos motivos;

	<ul style="list-style-type: none"> › Anotação de indicações importantes nas partituras; › Estímulo através do reforço positivo e do elogio.
<i>Recursos programáticos</i>	
<p>Aquecimento > exercício de sonoridade e flexibilidade com 12^{as}; exercício do registo sobreagudo</p> <p>Estudos > Estudos nºs 1, 3 e 6 (Compilação <i>ClarinetTalents 3.2.</i> – S. Neves)</p> <p>Peças > Hallelujah (L. Cohen)</p>	

<i>Registo</i>
<p>A aluna cumpriu o plano de férias definido. Na primeira aula, apresentou o estudo nº1 que tinha apenas algumas falhas ao nível do rigor melódico. A articulação estava a ser bem feita, com qualidade, tendo sido desafiada para executar o estudo a uma velocidade mais rápida do que estava a tocar (de 60bpm para 70 bpm). Nessa mesma aula, apresentou ainda o estudo nº3. Havia muitas inseguranças rítmicas e melódicas que, através do solfejo, foram necessárias polir. Recomendei ainda a utilização da posição auxiliar de forquilha para a transição entre as notas mi# e fá#. Nas aulas subsequentes, foi desenvolvido um trabalho de aperfeiçoamento ao extremo do estudo a nível musical: dinâmicas, fraseado (marcação de respirações) e condução melódica. De aula para a aula, a naturalidade com que o fazia era maior, depois do feedback por mim dado e da constante provocação para que analisasse o que havia tocado, estimulando uma atitude autocrítica. Relativamente ao estudo nº6, trabalhado a partir da aula do dia 11/jan, era notória a dificuldade em assimilar todas as notas, havendo muitas falhas, fruto de uma leitura nota a nota e não de uma compreensão das notas estruturais. O foco inicial foi nesse sentido, dividindo o estudo por fragmentos. Posteriormente, mais uma vez, foi desafiada a aumentar a velocidade de execução do mesmo. Na primeira aula, com vista à audição do 2º período com música <i>pop</i>, foi pedido à aluna que procurasse no <i>youtube</i> um <i>play-along</i> com partitura de uma música à sua escolha. A escolha recaiu sobre o “Hallelujah” de Leonard Cohen que a mesma apresentou no final de todas as aulas, tocando com a gravação, sem qualquer dificuldade.</p>
UNIDADE 6
Aulas nºs 15 a 17 (1/fev; 8/fev; 15/fev)

<i>Objetivos</i>	<i>Estratégias</i>
<ul style="list-style-type: none"> › Desenvolver o rigor rítmico digital; › Melhorar a precisão do <i>staccato</i>; › Melhorar a percepção frásica e estrutural das obras; › Aumentar o espectro dinâmico › Desenvolver o domínio técnico do registo sobreagudo; › Desenvolver uma atitude crítica em relação ao trabalho apresentado. 	<ul style="list-style-type: none"> › Feedback corretivo; › Solfejo; › Imitação; › Isolamento de passagens, isolando nas mesmas notas estruturais, criando pontos de apoio; › Análise harmónica do estudo; › Anotação de indicações importantes nas partituras; › Estímulo através do reforço positivo e do elogio.
<i>Recursos programáticos</i>	
<p>Escalas > Escala Fá M (escala <i>legatto</i>, escala <i>staccato</i>, terceiras, arpejo, arpejo de dominante com 7ª)</p> <p>Estudos > Estudos nºs 5 e 7 (Compilação <i>ClarinetTalents 3.2.</i> – S. Neves)</p> <p>Peças > Peachering Rag (S. Joplin) e Hallelujah (L. Cohen)</p>	

<i>Registo</i>
<p>A aluna apresentou uma sonoridade consistente na execução dos exercícios da escala, sem grandes dificuldades de flexibilidade entre registos. Os estudos desta unidade de conhecimento mais uma vez eram contrastantes. No estudo nº5, a aluna estava a ter dificuldade em tocar todas as notas corretas pois estava a fazer uma leitura nota a nota. Foi feito um trabalho de análise orientada das progressões harmónicas, visto que o estudo é composto por uma série de arpejos. No estudo nº7, em 3/8, através da imitação, procurei mostrar a diferença em pensar a 3 ou a 1. Depois de encontrado este balanço compasso a compasso, o trabalho de fraseado foi facilitado. Foi necessário reforçar a importância do cumprimento das dinâmicas, uma vez que a sonoridade estava sempre linear. A aluna, no que concerne à peça “Peachering Rag”, apresentou algumas dificuldades do domínio rítmico que foram trabalhadas através do solfejo e da imitação. Na aula do dia 8/fev, a aluna esteve impedida de tocar devido a uma faringite. Dentro das suas limitações vocais, a aula foi dedicada em exclusivo ao solfejo dos materiais.</p>

UNIDADE 7

Aulas nºs 18 a 20 (22/fev; 1/mar; 8/mar)

<i>Objetivos</i>	<i>Estratégias</i>
<ul style="list-style-type: none"> › Melhorar a flexibilidade entre registos; › Melhorar a perceção frásica e estrutural das obras; › Aumentar o espetro dinâmico › Desenvolver o domínio técnico do registo sobreagudo; › Desenvolver uma atitude crítica em relação ao trabalho apresentado; › Desenvolver a capacidade de cativar uma audiência. 	<ul style="list-style-type: none"> › Feedback corretivo; › Solfejo; › Imitação; › Isolamento de passagens, isolando nas mesmas notas estruturais, criando pontos de apoio; › Análise harmónica do estudo; › Anotação de indicações importantes nas partituras; › Estímulo através do reforço positivo e do elogio.
<i>Recursos programáticos</i>	
<p>Escalas > Escala Ré M e Si m (escala <i>legatto</i>, escala <i>staccato</i>, terceiras, arpejo, arpejo de dominante com 7^a)</p> <p>Estudos > Estudos nºs 2 e 6 (Compilação <i>ClarinetTalents 3.3.</i> – S. Neves)</p> <p>Peças > Hallelujah (L. Cohen)</p>	

Registo

A aluna apresentou uma sonoridade consistente na execução dos exercícios da escala, sem grandes dificuldades de flexibilidade entre registos. Faltou maior estabilidade e fluidez, com constantes paragens devido a hesitações e notas erradas. A aluna apresentou os estudos frequentemente cheio de imprecisões rítmicas e melódicas, sendo que nunca foi possível trabalhá-los muito além da correta leitura da partitura. Tal facto deveu-se a uma maior complexidade dos materiais mas sobretudo à falta de tempo de estudo suficiente para colmatar essa mesma complexidade e assimilar todo o texto. Só na aula do dia 1/mar foi possível trabalhar questões relacionadas com o *legatto* entre as notas, onde a aluna não mantinha/reforçava a coluna de ar para tal. No “Hallelujah”, foram trabalhada a *performance* da música, pretendendo que a aluna assumisse uma personagem, se soltasse e não tivesse uma postura estática. A aluna não foi capaz de o

cumprir plenamente, devido à vergonha e falta de vontade, mas houve ligeiras melhorias. A aluna faltou à aula do dia 8/mar devido à participação numa visita de estudo.

UNIDADE 8

Aulas nºs 21 e 22 (15/mar; 22/mar)

<i>Objetivos</i>	<i>Estratégias</i>
<ul style="list-style-type: none"> › Aumentar o espetro dinâmico; › Melhorar a perceção frásica e estrutural das obras; › Melhorar as capacidades estilísticas e interpretativas; › Desenvolver a memorização; › Desenvolver uma atitude crítica em relação ao trabalho apresentado. 	<ul style="list-style-type: none"> › Feedback corretivo; › Imitação; › Anotação de indicações importantes nas partituras; › Simulação de prova/audição; › Estímulo através do reforço positivo e do elogio.

Recursos programáticos

Escalas > Escala Ré M e Si m (escala *legatto*, escala *staccato*, terceiras, arpejo, arpejo de dominante com 7^a)

Estudos > Estudos nºs 6 (Compilação *ClarinetTalents 3.3.* – S. Neves) e 1 (Compilação *ClarinetTalents 4.1.* – S. Neves)

Peças > Hallelujah (L. Cohen)

Registo

Na primeira aula desta unidade, a aluna não tinha estudado os estudos devidamente. O estudo nº1 vinha muito inseguro e a uma velocidade aquém da adequada e o estudo nº6 vinha também inseguro e não fluído, cheio de paragens por hesitações e imprecisões melódicas e rítmicas. Foi conversada a necessidade de um reforço no estudo ainda maior por ocasião da prova que se aproximava. Na segunda aula, havia uma melhoria significativa tendo sido trabalhadas questões frásicas e de dinâmicas, que não foi possível explorar ainda mais por falta de tempo. A aluna foi respondendo positivamente às sugestões dadas. O “Hallelujah” foi executado de memória, como o será na audição.

Visto que a peça já vinha sendo tocada desde o início do período, foi uma tarefa acessível para a aluna.

PROVA (29/mar)

Repertório > Escala Ré M e Si m (escala, terceiras, arpejos); Estudos n^{os} 6 (Compilação *ClarinetTalents 3.3.* – S. Neves) e 1 (Compilação *ClarinetTalents 4.1.* – S. Neves)

Apreciação global > A escala não foi totalmente dominada, com algumas lacunas. Nos estudos, houve imprecisões rítmicas e faltou fluidez. Como tinha noção dos erros, sempre que se enganava, voltava atrás para repetir o que prejudicou imenso a sua performance num todo. Apresentou uma boa sonoridade e houve um esforço para enfatizar as dinâmicas e a direção frásica.

Avaliação > Satisfaz

AUDIÇÃO (2/abr)

Repertório > Hallelujah (L. Cohen)

Apreciação global > A aluna apresentou-se bastante concentrada, apesar de um certo nervosismo que transparecia na forma como se apresentou em palco nos primeiros instantes. Com o decorrer da performance, foi-se libertando e encarando o público. Musicalmente foi uma prestação bem conseguida, com uma sonoridade cuidada e intenção musical. Teve pequenas imprecisões de afinação.

UNIDADE 9

Aula n^o 24 (5/abr)

<i>Objetivos</i>	<i>Estratégias</i>
<ul style="list-style-type: none">› Refletir sobre o trabalho até então desenvolvido;› Fornecer estratégias para uma maior eficácia no estudo;› Programar o trabalho para o 3^o Período.	<ul style="list-style-type: none">› Feedback corretivo;› Solfejo;› Estímulo através do reforço positivo e do elogio.

Recursos programáticos

Peças > Vielle Chanson (R. Clérisse)

Registo

Foi programado o trabalho a desenvolver no 3º Período, que consiste na preparação de 4 obras. Foi lida lentamente a peça “Vielle Chanson”, por secções, fornecendo estratégias para o seu trabalho nas férias: isolamento de passagens, fragmentando-as e/ou apoiando as notas estruturais.

3º PERÍODO

UNIDADE 10

Aulas nºs 25 a 28 (27/abr; 4/mai; 11/mai; 18/mai)

<i>Objetivos</i>	<i>Estratégias</i>
<ul style="list-style-type: none">› Aumentar o espetro dinâmico;› Melhorar a flexibilidade entre registos;› Melhorar a perceção frásica e estrutural das obras;› Melhorar as capacidades estilísticas e interpretativas;› Desenvolver uma atitude crítica em relação ao trabalho apresentado.	<ul style="list-style-type: none">› Feedback corretivo;› Anotação de indicações importantes nas partituras;› Estímulo através do reforço positivo e do elogio;› Criação de imagens mentais que auxiliem a intencionalidade musical;› Simulação de prova/audição.
<i>Recursos programáticos</i>	
Aquecimento > exercício de sonoridade e flexibilidade com 12 ^{as} ; exercício do registo sobreagudo	
Peças > Vielle Chanson (R. Clérisse); Fantasie (C. Nielsen); Peacherine Rag (S. Joplin); Hallelujah (L. Cohen)	
<i>Registo</i>	

Apenas estive presente na aula do dia 18 de maio, por motivos de saúde. Nessa aula, a aluna trazia já todas as peças seguras, tendo sido uma aula inteiramente dedicada à melhoria de aspetos interpretativos, com especial enfoque na sonoridade e dinâmicas. Procuramos encontrar imagens mentais para cada uma das peças/secções de uma peça, solução que se revelou eficaz na intencionalidade musical, bem como na adequação das dinâmicas e articulação aos ambientes sugeridos.

PROVA (24/mai)

Repertório > Vielle Chanson (R. Clérisse); Peacherine Rag (S. Joplin); Hallelujah (L. Cohen)

Apreciação global > A aluna surpreendeu imenso pelo cuidado musical que revelou, procurando o fraseado e as dinâmicas. Apresentou dificuldades no controlo da flexibilidade, tendo guichado algumas vezes, fruto do apertar da boquilha devido ao nervosismo. Faltou um pouco mais de andamento no “Peacherine Rag”, onde apresentou clareza na articulação. A peça com *playalong* correu bem, em todos os aspetos.

Avaliação > Bom

UNIDADE 11

Aula nº 30 (31/mai)

<i>Objetivos</i>	<i>Estratégias</i>
-----	-----
<i>Recursos programáticos</i>	

Registo

Não houve aulas na EAB, apenas os recitais previamente marcados, em virtude da escola participar na “Festa da Criança”.

AUDIÇÃO (7/jun)
Repertório > Hallelujah (L. Cohen)

Avaliação final de período		
<i>1º Período</i>	<i>2º Período</i>	<i>3º Período</i>
3	4	4

Tabela 10 - Avaliação final de período - Aluna A

2.2. Aluna B – coadjuvação letiva

Breve descrição: A aluna B tem 14 anos, frequentando o 9º ano em regime articulado na Escola Básica Dr. Acácio de Azevedo. Na EAB, frequenta como classe de conjunto a Orquestra ao sábado de manhã, tendo ainda aulas de Ballet. A sua prática performativa cinge-se apenas a contextos escolares. É uma adolescente viva, simpática e comunicativa. Apesar de responsável, trazendo sempre os materiais pedidos, não tem hábitos de estudo regulares, fruto de um aparente desinteresse e desmotivação pela aprendizagem do clarinete. Cumpre minimamente o que lhe é pedido, sem muito brio e preocupação pela qualidade do que apresenta. Recentemente, iniciou um tratamento ortodôntico que lhe exigirá um período de adaptação da embocadura.

Objetivos		
<i>a curto prazo</i>	<i>a médio prazo</i>	<i>a longo prazo</i>
<ul style="list-style-type: none">› Estabilizar a embocadura, colocando os dentes superiores mais para a frente;› Aumentar a resistência;› Melhorar a consistência da coluna de ar e a sua direção;› Desenvolver o domínio técnico do registo sobreagudo;› Adotar hábitos de estudo regulares.	<ul style="list-style-type: none">› Tornar o <i>staccato</i> mais preciso e veloz.› Aumentar o espetro dinâmico;› Melhorar a perceção frásica e estrutural das obras;› Dominar tecnicamente as diferentes tonalidades.› Desenvolver uma atitude crítica em relação ao trabalho apresentado.	<ul style="list-style-type: none">› Desenvolver a destreza digital;› Promover a motivação intrínseca;› Desenvolver a capacidade de cativar uma audiência.

Tabela 11 - Objetivos - Aluna B

Calendarização das unidades de ensino e das aulas										
1º Período			2º Período			3º Período				
10 aulas previstas	U 0	12/out	14 aulas previstas	U 5	4/jan; 11/jan; 18/jan; 25/jan	6 aulas previstas	U9	27/abr; 4/mai; 11/mai; 18/mai; 25/mai		
	U 1	19/out; 26/out; 2/nov		U6	1/fev; 8/fev; 15/fev; 22/fev; 1/mar; 8/mar		(R)	(28/mai)		
	U 2	9/nov; 16/nov		U7	15/mar; 22/mar		U10	31/mai;		
	U 3	23/nov; 30/nov		P	29/mar					
	(A)	(30/nov)		(A)	(2/abr)					
	P	7/dez		U8	5/abr					
	U 4	15/dez								

Tabela 12 - Calendarização das unidades de ensino e das aulas - Aluna B

1º PERÍODO

UNIDADE 0 (<i>diagnóstico</i>)
Aula nº1 (12/out)

<i>Objetivos</i>	<i>Estratégias</i>
<ul style="list-style-type: none"> › Aumentar a resistência; › Estabilizar a embocadura; › Melhorar a precisão do <i>staccato</i>; › Melhorar as capacidades estilísticas e interpretativas. 	<ul style="list-style-type: none"> › Feedback corretivo; › Jogos de imitação; › Anotação de indicações importantes nas partituras; › Estímulo através do reforço positivo e do elogio.
<i>Recursos programáticos</i>	
<p>Aquecimento > exercício de sonoridade e flexibilidade com 12^{as}</p> <p>Peças > Hernando's Hideaway – R. Adler e J. Ross</p>	

Registo

A aluna colocou aparelho nos dentes bastante recentemente pelo que se encontra ainda numa fase de adaptação da embocadura. A sua sonoridade estava nasalada e não estava límpida, tendo revelado pouca resistência e alguma falta de domínio no controlo da coluna de ar. Foi-lhe pedido que avançasse os dentes ligeiramente na boquilha, indicação que foi acatando com alguma resistência, sendo necessário lembrar sempre que se preparava para recomeçar a cada paragem. A sonoridade tornou-se assim mais consistente. A peça estava dominada, tendo sido trabalhados aspetos estilísticos, com enfoque na articulação e balanço, com recurso à imitação.

UNIDADE 1

Aulas nºs 2 a 4 (19/out; 26/out; 2/nov)

<i>Objetivos</i>	<i>Estratégias</i>
<ul style="list-style-type: none">› Estabilizar a embocadura;› Otimizar a respiração diafragmática para maior resistência e consistência da coluna do ar;› Desenvolver o domínio técnico do registo sobreagudo;› Melhorar a precisão do <i>staccato</i>;› Melhorar a perceção frásica e estrutural das obras;› Fornecer estratégias para uma maior eficácia no estudo.	<ul style="list-style-type: none">› Utilização de um balão, como resposta visual à quantidade de ar expirado;› Feedback corretivo;› Jogos de imitação;› Isolamento de passagens com repetição das mesmas em diferentes velocidades (progressivamente), com metrónomo;› Análise harmónica do estudo;› Anotação de indicações importantes nas partituras;› Estímulo através do reforço positivo e do elogio.
<i>Recursos programáticos</i>	
Aquecimento > exercício de sonoridade e flexibilidade com 12 ^{as} ; exercício do registo sobreagudo	
Estudos > Estudo nº 1 (Compilação <i>ClarineTalents 4.1.</i> – S. Neves)	

Registo

O aquecimento foi utilizado para trabalho da sonoridade, com especial enfoque no apoio diafragmático e na embocadura, pois os dentes apoiavam a boquilha muito na ponta. A aluna foi conseguindo corresponder ao que lhe era pedido, sendo necessário reforçar aula a aula para assimilar. Na aula do dia 2/nov, recorreu-se a exercícios de respiração com um balão, que facilitava a visualização da quantidade de ar que era expirada, bem como a quantidade de ar necessária para colocar a palheta em vibração nos ataques. Relativamente ao estudo, a aluna só revelou total conhecimento do texto e domínio da sua leitura após duas aulas, em que fomos trabalhando isoladamente as passagens e corrigindo algumas imprecisões rítmicas e melódicas. Na última aula, foi possível trabalhar aspetos musicais que foram justificados à luz da análise orientada que ia sendo feito pela aluna, no que diz respeito à estrutura, tonalidades, progressões harmónicas e cadências.

UNIDADE 2

Aulas nºs 5 e 6 (9/nov; 16/nov)

<i>Objetivos</i>	<i>Estratégias</i>
<ul style="list-style-type: none">› Desenvolver o domínio técnico do registo sobreagudo;› Melhorar a precisão e velocidade do staccato;› Desenvolver a destreza digital;› Melhorar a perceção frásica e estrutural das obras;› Fornecer estratégias para uma maior eficácia no estudo.	<ul style="list-style-type: none">› Feedback corretivo;› Isolamento de passagens com repetição das mesmas em diferentes velocidades (progressivamente) e ritmos, com metrónomo;› Anotação de indicações importantes nas partituras;› Estímulo através do reforço positivo e do elogio.

Recursos programáticos

Aquecimento > exercício de sonoridade e flexibilidade com 12^{as}; exercício do registo sobreagudo

Estudos > Estudo nº 2 (Compilação *Clarine Talents 4.1.* – S. Neves)

Registo

A aluna revelou uma sonoridade mais consistente e límpida na primeira aula, em certa parte devido à mudança de material. O estudo não estava consolidado a nível de leitura rítmica e melódica, por falta de dedicação. O trabalho feito em aula passou por estudar com a aluna por secções, com especial enfoque também no respeito pela articulação. A aluna faltou à segunda aula dedicada a esta unidade pois estava num intercâmbio com a sua turma do ensino oficial em França.

UNIDADE 3

Aulas nºs 7 e 8 (23/nov; 30/nov)

<i>Objetivos</i>	<i>Estratégias</i>
<ul style="list-style-type: none">› Melhorar o <i>legatto</i>, desenvolvendo a consistência da coluna de ar;› Desenvolver a flexibilidade entre registos;› Aumentar o espectro dinâmico;› Melhorar a perceção frásica e estrutural das obras;› Melhorar as capacidades estilísticas e interpretativas.› Desenvolver uma atitude crítica em relação ao trabalho apresentado, com vista a uma preparação mais autónoma da audição e da prova.	<ul style="list-style-type: none">› Feedback corretivo;› Imitação;› Solfejo rítmico e melódico de passagens;› Isolamento de passagens com repetição das mesmas em diferentes velocidades (progressivamente) e ritmos, com metrónomo;› Anotação de indicações importantes nas partituras;› Estímulo através do reforço positivo e do elogio;› Simulação da audição/prova.
<i>Recursos programáticos</i>	
Aquecimento > exercício de sonoridade e flexibilidade com 12 ^{as} ; exercício do registo sobreagudo	
Escalas > Escala de Fá M (escala <i>legatto</i> , escala <i>staccato</i> , terceiras, arpejo e arpejo de dominante com 7 ^a)	
Estudos > Estudo nºs 2, 3 e 4 (Compilação <i>Clarine Talents 4.1.</i> – S. Neves)	

Registo

O estudo nº3 vinha com a leitura já dominada, tendo sido necessário apenas polir algumas imprecisões rítmicas e melódicas. Possibilitou um trabalho a nível interpretativo bastante interessante, a nível dinâmico e de condução frásica, ao qual foi reagindo, não sendo mais notório devido às dificuldades que ainda tem de emissão de som. O trabalho dinâmico foi ainda reforçado na segunda aula, que antecedia a audição, depois de ter apresentado o estudo nesse dia, em simulação de audição, com um grau de preparação e confiança acima do esperado. O estudo nº2 também foi consolidado, nomeadamente no que concerne à definição do *staccato*, através de jogos de imitação, para apresentação na prova. O estudo nº4 acabou por ser menosprezado no estudo que teve, tendo-se começado o trabalho desde o início, através do solfejo em aula e auxílio na resolução de problemas rítmicos.

AUDIÇÃO (30/nov)

Repertório > Estudo nº3 (Compilação *Clarine Talents* – S. Neves)

Apreciação global > A aluna apresentou-se bastante concentrada. De uma forma geral, foi fluído, com intenção frásica. Faltou um maior contraste dinâmico e uma sonoridade mais consistente, que enchesse mais o palco. Revelou um pouco o seu nervosismo na pulsação que nem sempre foi regular.

PROVA (7/dez)

Apreciação global > Não estive presente na prova da aluna pois a mesma decorreu durante a aula do Ensemble Misto. Desse modo, o professor cooperante permaneceu como júri das provas enquanto eu lecionei essa aula.

Avaliação > Suficiente

UNIDADE 4

Aula nº 10 (15/dez)

<i>Objetivos</i>	<i>Estratégias</i>
› Refletir sobre o trabalho até então desenvolvido;	› Feedback corretivo;

<ul style="list-style-type: none"> › Fornecer estratégias para uma maior eficácia no estudo; › Programar o trabalho para férias. 	<ul style="list-style-type: none"> › Estímulo através do reforço positivo e do elogio.
<i>Recursos programáticos</i>	
Aquecimento > exercício de sonoridade e flexibilidade com 12 ^{as} ; exercício do registo sobreagudo	

<i>Registo</i>
A aula acabou por se tornar mais reflexiva numa conversa que se estabeleceu entre o professor e a aluna acerca do trabalho desenvolvido. Salientou-se a importância de hábitos de estudo regulares e metódicos, que serão fruto de um interesse e de um cuidado que a aluna terá que ter com o trabalho futuro, num comprometimento com os objetivos traçados por ambos.

2º PERÍODO

UNIDADE 5
Aulas nºs 11 a 14 (4/jan; 11/jan; 18/jan; 25/jan)

<i>Objetivos</i>	<i>Estratégias</i>
<ul style="list-style-type: none"> › Desenvolver a flexibilidade entre registos; › Melhorar a precisão e velocidade do <i>staccato</i>; › Desenvolver a destreza e rigor digital; › Melhorar a perceção frásica e estrutural das obras. 	<ul style="list-style-type: none"> › Feedback corretivo; › Imitação; › Solfejo rítmico e melódico de passagens; › Isolamento de passagens com repetição das mesmas em diferentes velocidades (progressivamente) e ritmos, com metrónomo; › Anotação de indicações importantes nas partituras; › Consciencialização anatomofisiológica;

	› Estímulo através do reforço positivo e do elogio;
<i>Recursos programáticos</i>	
<p>Aquecimento > exercício de sonoridade e flexibilidade com 12^{as}; exercício do registo sobreagudo.</p> <p>Escalas > Escalas Dó M, Ré M e Si m (escala <i>legatto</i>, escala <i>staccato</i>, terceiras, arpejo, arpejo de dominante com 7^a)</p> <p>Estudos > Estudos n^{os} 6 e 7 (Compilação <i>Clarine Talents 4.2.</i> – S. Neves)</p>	

<i>Registo</i>	
<p>A aluna, no estudo n^o6, revelou dificuldades nos intervalos de oitava: não só pelas diferentes posições como pela própria colocação das notas. Foi necessário um trabalho isolado do ataque das notas, por meio da imitação, para que ela compreendesse, a nível corporal (apoio da coluna de ar, colocação da garganta), como deveria tocar cada uma delas. A nível da articulação, focámo-nos em torná-la mais clara, garantindo que a aluna tinha sempre uma coluna de ar muito consistente. Já no estudo n^o7, a aluna não tinha o texto seguro e houve muitas hesitações em passagens que tivemos que isolar e estudar metodicamente.</p>	

UNIDADE 6
Aulas n ^{os} 15 e 16 (1/fev; 8/fev)

<i>Objetivos</i>	<i>Estratégias</i>
<ul style="list-style-type: none"> › Melhorar o <i>legatto</i>, desenvolvendo a consistência da coluna de ar; › Desenvolver a flexibilidade entre registos; › Desenvolver o rigor rítmico digital. 	<ul style="list-style-type: none"> › Feedback corretivo; › Imitação; › Isolamento de passagens, com metrónomo; › Consciencialização anatomofisiológica; › Estímulo através do reforço positivo e do elogio.

Recursos programáticos

Aquecimento > exercício de sonoridade e flexibilidade com 12^{as}; exercício do registo sobreagudo;

Escalas > Escalas Sol M, Mi m, Sib M e Sol m (escala *legatto*, escala *staccato*, terceiras, arpejo, arpejo de dominante com 7^a)

Estudos > Estudos n^{os} 8 e 9 (Compilação *Clarine Talents 4.2.* – S. Neves)

Peças > My heart will go on (Céline Dion)

Registo

A aluna apresentou as escalas, que vinham muito inseguras e com imprecisões. Relativamente aos estudos, o texto vinha seguro, tendo sido trabalhadas as questões da consistência da sonoridade para um melhor *legatto*. Recorrendo ao metrónomo, foi reforçada a importância do controlo digital, para um maior rigor rítmico. A peça vinha bem preparada, tendo ficado que o interlúdio instrumental seria tocado uma oitava acima, para desenvolver o registo sobreagudo.

UNIDADE 7

Aulas n^{os} 17 a 20 (15/fev; 22/fev; 1/mar; 8/mar)

<i>Objetivos</i>	<i>Estratégias</i>
<ul style="list-style-type: none">› Melhorar o <i>legatto</i>, desenvolvendo a consistência da coluna de ar;› Desenvolver a flexibilidade entre registos;› Aumentar o espectro dinâmico;› Melhorar a perceção frásica e estrutural das obras;› Melhorar as capacidades estilísticas e interpretativas;› Desenvolver uma atitude crítica em relação ao trabalho apresentado.	<ul style="list-style-type: none">› Feedback corretivo;› Imitação;› Solfejo rítmico e melódico de passagens;› Isolamento de passagens com repetição das mesmas em diferentes velocidades (progressivamente) e ritmos, com metrónomo;› Análise harmónica do estudo;› Anotação de indicações importantes nas partituras;

	› Estímulo através do reforço positivo e do elogio.
<i>Recursos programáticos</i>	
<p>Aquecimento > exercício de sonoridade e flexibilidade com 12^{as};</p> <p>Peças > “Slavonic Dance” (J. Rae); “Promenade” (R. Clárisse); “Concerto” (1º and.) (Pokorny); “Fantasia” (C. Nielsen); “My heart will go on” (C. Dion).</p>	

<i>Registro</i>
<p>O programa para o recital final de 5º grau da aluna foi definido sendo que esta unidade tinha como grande objetivo a leitura inicial de cada uma das peças, acompanhando-a na descoberta dos desafios a elas inerentes. Todas as músicas tinham gravação disponível no <i>youtube</i>, tendo ressaltado a sua importância para um maior conhecimento da obra e para uma maior facilidade no seu estudo em casa. Aula a aula, uma peça ia sendo mais explorada, nunca deixando de passar, ainda que por menos tempo, as restantes. Pela facilidade de leitura, sobretudo a nível rítmico, as obras “Slavonic Dance” e “Promenade” foram as primeiras a serem trabalhadas por estarem um pouco mais seguras. Questões rítmicas foram polidas e começou-se cada vez a exigir o respeito pelas dinâmicas e fraseado bem como a desafiar cada vez a sua execução num andamento mais próximo do pretendido. A aluna teve a tendência de se focar nestas, negligenciando o estudo das demais pelo que, na terceira aula, mesmo apesar da falta de preparação, trabalhamos exaustivamente o “Concerto” e a “Fantasia”, num nível meramente de leitura: o “Concerto”, pela unidade de tempo ser a colcheia, confundia a aluna e a “Fantasia” tinha alguns desafios de tercinas no meio de uma quadratura simples. Na 4ª aula desta unidade, o “Concerto” vinha bem melhor preparado enquanto que a “Fantasia” ainda tinha alguns problemas rítmicos reincidentes. Tentei fazer um bom equilíbrio entre o respeito pela partitura e a procura da interpretação das obras, tendo sentido da parte da aluna uma boa capacidade de resposta nas aulas que, contudo, na aula seguinte, constatava que nem sempre tinham ficado totalmente assimiladas, sendo necessário repetir as minhas indicações. Relativamente à peça “My heart will go on”, a aula sugeriu a sua interpretação com uma colega de canto pelo que, na aula do dia 1/mar, foi apresentada pela primeira vez em duo. Com vista a uma maior riqueza melódica, para não se limitar à dobragem da linha melódica principal pelo clarinete e pelo canto, na aula do dia 8/mar auxiliei a composição de um contraponto do clarinete, para as estrofes e refrão, através do sistema de cifras.</p>

UNIDADE 8

Aulas nºs 21 e 22 (15/mar; 22/mar)

<i>Objetivos</i>	<i>Estratégias</i>
<ul style="list-style-type: none">› Aumentar a resistência;› Aumentar o espectro dinâmico;› Melhorar a percepção frásica e estrutural das obras;› Melhorar as capacidades estilísticas e interpretativas;› Desenvolver uma atitude crítica em relação ao trabalho apresentado.	<ul style="list-style-type: none">› Feedback corretivo;› Imitação;› Análise harmónica do estudo;› Anotação de indicações importantes nas partituras;› Estímulo através do reforço positivo e do elogio;› Simulação de prova/audição.
<i>Recursos programáticos</i>	
Peças > “Slavonic Dance” (J. Rae); “Promenade” (R. Clárisse); “Concerto” (1º and.) (Pokorny); “Fantasia” (C. Nielsen); “My heart will go on” (C. Dion).	

Registo

A presente unidade estava destinada à preparação mais específica da prova e da audição, assentando na execução das obras de início ao fim: por um lado, para aumentar a resistência e, por outro, para se ter uma noção mais clara dos pontos mais vulneráveis e apontar caminhos para a sua melhoria. A aluna, na aula do dia 15/mar, faltou devido a uma visita de estudo e, na aula do dia 22/mar, faltou também devido a doença. Esta segunda aula foi repostada na semana seguinte num horário diferente pelo professor orientador que desenvolveu este trabalho com a aluna.

PROVA (29/mar)

Repertório > “Slavonic Dance” (J. Rae); “Promenade” (R. Clárisse); “Concerto” (1º and.) (Pokorny)

Apreciação global > De modo a assegurar a aula do Ensemble Misto, que coincidiu com a prova da aluna B, não pude assistir, tendo ficado somente o professor cooperante como júri.

Avaliação > Satisfaz

AUDIÇÃO (2/abr)

Repertório > “My heart will go on” (C. Dion)

Apreciação global > A aluna apresentou-se com seriedade e segurança, não acusando o nervosismo sentido. A nível clarinetístico, faltou uma sonoridade mais límpida. Houve um bom equilíbrio entre si e a cantora, fazendo uma clara distinção dos momentos em que estava como solista ou a fazer um acompanhamento. Num momento em que a cantora entrou mais cedo, ficando desfasada do *play-along*, teve o sangue frio necessário para se manter confiantemente a tocar e dar indicações à colega.

UNIDADE 9

Aula nº 24 (5/abr)

<i>Objetivos</i>	<i>Estratégias</i>
<ul style="list-style-type: none">› Refletir sobre o trabalho até então desenvolvido;› Fornecer estratégias para uma maior eficácia no estudo;› Programar o trabalho para férias.	<ul style="list-style-type: none">› Feedback corretivo;› Estímulo através do reforço positivo e do elogio.
<i>Recursos programáticos</i>	
Peças > “Slavonic Dance” (J. Rae); “Promenade” (R. Clárisse); “Concerto” (1º and.) (Pokorny); “Fantasia” (C. Nielsen);	

Registo

Cada peça foi revista, tendo sido traçados objetivos em conjunto para virem alcançados na primeira aula do período seguinte. Esses objetivos passaram, a título de exemplo, pela maior fluência de passagens, a um maior andamento e pelo respeito absoluto de dinâmicas e fraseado.

UNIDADE 9

Aulas nºs 25 a 29 (27/abr; 4/mai; 11/mai; 18/mai; 25/mai)

<i>Objetivos</i>	<i>Estratégias</i>
<ul style="list-style-type: none"> › Aumentar o espectro dinâmico; › Melhorar a flexibilidade entre registos; › Melhorar a perceção frásica e estrutural das obras; › Melhorar as capacidades estilísticas e interpretativas; › Desenvolver uma atitude crítica em relação ao trabalho apresentado. 	<ul style="list-style-type: none"> › Feedback corretivo; › Anotação de indicações importantes nas partituras; › Estímulo através do reforço positivo e do elogio; › Criação de imagens mentais que auxiliem a intencionalidade musical; › Simulação de prova/audição.
<i>Recursos programáticos</i>	
Peças > “Slavonic Dance” (J. Rae); “Promenade” (R. Clárisse); “Concerto” (1º and.) (Pokorny); “Fantasia” (C. Nielsen); “My heart will go on” (C. Dion).	

Registo

Por motivos de saúde, apenas estive presente na aula de 18 de maio, que se tornou a última aula antes do recital final. (no dia 24, não houve aulas para todos os alunos em virtude das provas finais, por decreto da direção da escola).

Começámos por definir a ordem do repertório para o recital, avaliando em conjunto os prós e os contras, e de seguida fizemos uma simulação do mesmo: a aluna tocou de início ao fim todas as obras, sem qualquer comentário ou indicação da minha parte. Foi importante esta estratégia para a aluna perceber a gestão de esforço que terá que fazer no dia.

Após autorreflexão da aluna, orientada por mim, avaliando a sua prestação nos diversos aspetos musicais, focamo-nos na melhoria de algumas partes específicas que juntas identificámos nesta reflexão. Os aspetos mais trabalhados foram questões frásicas e de dinâmica, tendo sido necessário também algum trabalho mais técnico, para maior domínio e segurança das passagens mais difíceis.

RECITAL FINAL (28/mai)
Repertório > “Slavonic Dance” (J. Rae); “Promenade” (R. Clárisse); “Concerto” (1º and.) (Pokorny); “Fantasia” (C. Nielsen); “My heart will go on” (C. Dion).
Apreciação global > Começou com um cuidado com as dinâmicas que só se manteve durante a primeira obra. Frequentemente foi falhando passagens ao longo de todo o recital, quer a nível das notas como do rigor rítmico, tendo sido ainda mais marcante no “Concerto”: de facto, foram sucessivas as falhas que levaram a aluna a não conseguir concentrar-se em mais nada, não tendo conseguido tocar com carácter e musicalidade, com uma sonoridade cada vez mais pequena. A “Promenade” foi a peça que mais se destacou pela positiva, por ter conseguido revelar mais intencionalidade musical. A sonoridade estava bonita, mas sem âmbito dinâmico.
Avaliação > Satisfaz

UNIDADE 10
Aula nº 30 (31/mai)

<i>Objetivos</i>	<i>Estratégias</i>
-----	-----
<i>Recursos programáticos</i>	

<i>Registo</i>
Não houve aulas na EAB, apenas os recitais previamente marcados, em virtude da escola participar na “Festa da Criança”.

Avaliação final de período		
<i>1º Período</i>	<i>2º Período</i>	<i>3º Período</i>
3	3	3

Tabela 13 - Avaliação final de período - Aluna B

2.3. Aluna C – observação

Recursos programáticos	
1º Período	<ul style="list-style-type: none"> · Aquecimento > 12^{as} e exercício do registo sobreagudo. · Escalas > Escala Fám (escala, terceiras, arpejo, arpejo de dominante com 7ª) · Estudos > b6, b8, a11, b8, a12, b18, b20, a23, b26, b27, b28 – Compilação <i>ClarinetTalents 2</i> (S. Neves) · Peças > Konnte jeder brave mann – W. A. Mozart; Allegretto from Concertpiece no. 3 – F. Danzi; Jazz three – A. Haughton
2º Período	<ul style="list-style-type: none"> · Aquecimento > 12^{as} e exercício do registo sobreagudo. · Escalas > Escala RéM, Si m, Mib M, Dó m (escala, terceiras, arpejo, arpejo de dominante com 7ª) · Estudos > n^{os} 2 a 6 – Compilação <i>ClarinetTalents 3.1.</i> (S. Neves); n^o 1 – Compilação <i>ClarinetTalents 3.2.</i> (S. Neves); n^{os} 3 e 7 - Compilação <i>ClarinetTalents 3.3.</i> (S. Neves) · Peças > Wrecking Ball (Miley Cyrus)
3º Período	<ul style="list-style-type: none"> · Aquecimento > · Escalas > · Estudos > n^o 3 - Compilação <i>ClarinetTalents 3.3.</i> (S. Neves) · Peças > Fox Hunt (R. M. Endreson); Vielle Chanson (R. Clérissse); Peachering Rag (S. Joplin)

Tabela 14 - Recursos programáticos - Aluna C

A Aluna C adquiriu um clarinete novo no início do ano letivo, o que lhe abriu novas possibilidades a nível de emissão do som: a sonoridade tornou-se mais consistente, a flexibilidade entre registos mais fácil e natural. Estes aspetos foram-se revelando ao longo do 1º período, num processo de adaptação gradual e de trabalho orientado em

aula. Havia dificuldades na execução das notas do registo agudo que foram sendo colmatadas. No que diz respeito aos recursos programáticos, estava desfasada do grau onde se encontrava pelo que foi feita uma pressão na quantidade de material trabalhado nesse período. A aluna foi respondendo positivamente, nem sempre consistentemente. Com uma boa capacidade de leitura, foi apresentando os estudos e foram sendo trabalhadas questões interpretativas sempre que o texto musical vinha seguro.

No segundo período, manteve-se o ritmo de trabalho mas desadquiriu as noções básicas de articulação: a língua não tocava na palheta, a interrupção era feita com a garganta na coluna de ar, num processo não consciente. Foi um trabalho vagaroso e que nunca foi sendo assimilado de aula para aula, fruto da falta de estudo deste domínio específico em casa durante a semana através dos exercícios feitos em sala de aula: só com a boquilha e com o barrilete, articulação da mesma nota, fragmentos repetidos numa primeira vez *legatto* e numa segunda vez *staccato*. Na reta final para a prova, sentindo a pressão, a aluna dedicou-se como nunca e este aspeto foi resolvido. Ainda durante esta fase de preparação, a aluna não estava a conseguir preparar os materiais da prova devidamente pelo que os estudos foram gravados pelos professores para que pudesse servir de suporte ao estudo semanal. Para além disso, foi desafiada a enviar todos os dias um a dois sistemas dos estudos, num vídeo sem qualquer erro para o professor orientador através do *Whatsapp*. Foi de facto uma estratégia que funcionou e que ajudou a melhorar em muito a qualidade da prova. Na audição, a aluna teve muita personalidade em palco, tocou com confiança e cativou toda a audiência.

Já no terceiro período, houve um trabalho muito focado nas peças, onde a aluna, apesar de algumas dificuldades a nível da sonoridade e articulação, foi respondendo muito positivamente às indicações de interpretação musical. A sua prestação na prova foi positiva.

2.4. Ensemble Misto – observação

O Ensemble Misto é uma oferta da classe conjunto que se estreou este ano letivo: a sua formação assenta num ensemble formado por instrumentistas de sopro e um piano. É composto por 12 alunos, distribuídos pelas seguintes vozes:

- 1ª voz: 1 saxofone soprano (+ 1 clarinete, assegurado pelo professor orientador, caso surja essa necessidade)

- 2ª voz: 1 clarinete + 2 oboés
- 3ª voz: 3 trompetes
- 4ª voz: 2 clarinetes + 1 saxofone alto + 1 trompa
- 5ª voz: 1 clarinete baixo (assegurado por mim)
- 1 piano

Estes estão distribuídos desde o 3º ao 7º graus, o que provoca alguns desequilíbrios e exige uma constante gestão do grau de dificuldade das peças a trabalhar, para que todos os alunos se possam sentir integrados e motivados para esta disciplina.

As peças trabalhadas ao longo do ano letivo foram arranjos de Jan van der Goot das seguintes obras:

- “Serenade from Eine Kleine Nachtmusik” – W.A. Mozart
- “Symphony no. 40” (adapted from 1st movement) – W.A. Mozart
- “The Second Waltz” – D. Schostakovich
- “Jesus Christ Superstar” – A. L. Webber

Foi ainda possível trabalhar um arranjo do 2º andamento do “Concerto para guitarra e orquestra” de Aranjuez, composto por um aluno do ensemble, para trompete solo e este grupo de câmara.

No primeiro período, o principal objetivo passou por harmonizar o som do grupo, sensibilizando cada um para a importância de ouvir cada uma das vozes. Para tal, foi trabalhada a peça “Serenade” em que o professor orientador tocava também. Sem maestro, esta sensibilização tornou-se uma necessidade que todos foram começando a sentir e, dessa forma, foram desenvolvendo esta competência. Aspectos musicais como articulação, dinâmicas e afinação foram sendo cada vez mais reforçados à medida que os alunos traziam as suas partes individuais cada vez mais seguras e dominadas, isolando passagens e/ou vozes/combinções de vozes. Na reta final de preparação para o Concerto de Natal da EAB, onde o grupo se estreou, tornou-se imprescindível a simulação de audição, tocando muitas vezes de início ao fim, tendo também em vista a estabilização da pulsação. Ainda neste período, o grupo iniciou a leitura da obra “Jesus Christ Superstar”.

No segundo período, optou-se pela performance com maestro, dada a maior complexidade das obras no que diz respeito a mudanças de andamento. Foram então trabalhadas as obras “Jesus Christ Superstar”, “The Second Waltz” e “Symphony nº 40”, contrastantes entre si pelo estilo e carácter. A montagem das obras a nível individual

tornou-se mais demorada para o piano que, aula a aula, ia conseguindo melhorar cada vez mais a sua prestação.

Neste período, começou-se também a idealizar progressivamente um espetáculo que comportasse várias vertentes artísticas como a música instrumental, música vocal, dança, teatro e projeção de material audiovisual. O início de cada uma das aulas, a partir de fevereiro, era dedicado a tal: os alunos eram convidados a trazer ideias e fomos experimentando-as. Esse espetáculo foi ganhando forma, ganhou um nome - “A Caixinha de Música” - e foi feito um ensaio aberto no dia 5 de abril de 2019, último dia de aulas do 2º Período, onde pela primeira vez o fizemos de início ao fim.

Foi este espetáculo que continuou a ser aperfeiçoado no terceiro período. Houve lugar ainda para que, na aula do dia 18 de maio, se fizesse uma atividade de criatividade musical: cada aluno foi desafiado a escrever uma palavra num pequeno papel que colocou num saco fechado para sorteio. Após a formação de 3 grupos (aleatórios, onde os diversos graus/instrumentos ficaram bem distribuídos), cada grupo foi convidado a retirar duas palavras desse saco e, em 30 minutos, preparar uma breve apresentação musical baseada numa ideia formada por essas duas palavras. O trabalho foi autónomo, tendo cada grupo ocupado uma sala diferente, e eu fui passando várias vezes pelas salas para ajudar no que fosse necessário. No final, todos os grupos se apresentaram uns aos outros, com resultados muito criativos. Apesar de no início não estarem a perceber muito bem o que se iria passar, os alunos frisaram que foi uma atividade que lhes deu muito gozo – “Eia, professora, podíamos fazer isto mais vezes!”

A estreia ficou marcada para o dia 7 de junho mas, devido ao falecimento de um antigo diretor da escola na véspera, todas as atividades foram canceladas. Assim, foi feita apenas a apresentação de um excerto do mesmo (parte teatral inicial e “The Second Waltz”) no Concerto final da EAB que decorreu no dia 12 de junho.

3. Atividades em contexto da PES

Este capítulo descreverá as atividades organizadas e participadas no âmbito da prática de ensino supervisionada. Foi propósito meu que todas as atividades organizadas seguissem uma linha de abertura da escola ao meio social e cultural envolvente, promovendo igualmente a prática performativa fora dos moldes convencionais, quer a nível de repertório quer a nível do próprio espaço físico/contexto. Considero que as atividades levadas a cabo contribuíram para uma visão mais abrangente e integral dos alunos envolvidos do que a música poderá ser, não se cingindo unicamente à música erudita e à apresentação pública formal em salas de espetáculo.

Atividades organizadas	
“Clarinet at lunch”	2 de abril de 2019
“A Caixinha de música” - estreia	7 de junho de 2019
Participação ativa em ações a realizar no âmbito do estágio	
Concerto de Natal EAB	12 de dezembro de 2018
Audições e recitais	30 de novembro de 2018 28 de maio de 2019
Feira da Criança	31 de maio de 2019

Tabela 15 - Atividades em contexto da PES

3.1. Organizadas

Clarinet at lunch

A atividade “Clarinet at lunch” teve lugar no dia 2 de abril de 2019, pelas 13h15, no salão polivalente da Escola Básica Dr. Acácio Azevedo junto ao bar. Em colaboração com a rádio escolar, na pessoa do professor Sérgio Mateus, criou-se um espaço performativo durante a hora do almoço para que os alunos de clarinete pudessem apresentar as músicas *pop* por ele preparadas durante o 2º período com a projeção dos seus *videoclips*. O repto do início do período tinha sido o de escolherem no *youtube* algum

playalong com partitura de uma música do seu agrado para culminar neste momento, onde tocavam acompanhados com o mesmo, com ajuda de sistemas de som de amplificação.

A iniciativa foi recebida com agrado pelos alunos, apesar do nervosismo de antemão sentido por se saberem futuramente expostos perante os seus amigos, colegas e demais comunidade educativa da escola. As músicas foram sendo definidas e, aula a aula, preparadas, com um grande enfoque não só na qualidade musical como no aspeto performativo. Tal artista *pop* no palco, puxando pelos seus fãs, interagindo com eles, também aos alunos foi pedido que fugissem da convencional postura formal do palco e fossem capazes de encarar uma personagem e cativar o seu público.

As músicas selecionadas foram:

- Hallelujah – Leonard Cohen
- Wrecking Ball – Miley Cyrus
- Believer – Imagine Dragons
- Rewrite the stars – Anne-Marie & James Arthur
- Just give me a reason – P!nk ft. Nate Ruess
- Peaching Rag – Scott Joplin
- My heart will go on – Céline Dion (interpretada em duo com uma aluna de canto)

As minhas responsabilidades na organização desta atividade passaram pela conceção do cartaz (Apêndice 7) e da apresentação *powerpoint* com os *videoclips* embutidos (Apêndice 8), bem como pelo contacto com o professor Sérgio Mateus da rádio escolar da AEOB a solicitar o material necessário. No próprio dia, ajudei a montar o espaço, acompanhei os alunos e dei início e fim ao momento com algumas palavras para os presentes, inclusive em francês para os alunos de Lambal (França) que cá estavam em intercâmbio. A divulgação passou pela marcação da atividade no calendário online no site da EAB bem como na transmissão boca a boca.

Considero que a atividade foi um sucesso em todos os âmbitos. O salão polivalente estava cheio e repleto de alunos curiosos por ouvir a próxima música e descobrir este instrumento que é o clarinete, aplaudindo entusiasticamente cada atuação (Apêndice 9). Os alunos de clarinete surpreenderam pela seriedade com que encararam o palco e se deixaram levar, disfrutando não só do momento mas cativando a audiência. A nível institucional, esta iniciativa permitiu criar pontes entre as duas escolas que partilham espaços, desafiando a que mais atividades conjuntas possam ser levadas a cabo, facto ressaltado pelos professores presentes. A EAB, desta forma, deu-se a conhecer à

comunidade educativa do AEOB: havia alunos que não sabiam existir ali, tão perto, uma escola de música.

“A Caixinha de Música”

“A Caixinha de Música” é um espetáculo performativo que engloba música instrumental e música vocal, teatro e projeção de material audiovisual. Foi concebido e preparado no decorrer das aulas do 2º e 3º períodos do Ensemble Misto. A minha participação neste espetáculo passou pela performance do clarinete baixo nas peças do ensemble bem como no canto em conjunto com outras alunas da música “A million dreams” do filme “The greatest showman”. Para além disso, fui voz ativa no processo de construção do espetáculo, colaborando com as minhas ideias e moderando também as sugestões dadas pelos alunos, compilando tudo num guião (Apêndice 11).

Realizámos um ensaio geral aberto a toda a comunidade no dia 5 de abril de 2019 para que pudéssemos ter uma noção do espetáculo na sua generalidade. Ainda que sem os adereços e as projeções, este momento foi importante para podermos melhorar a fluidez do espetáculo, controlando melhor os *timings* na mudança de cenas, evitando tempos mortos. Cada aluno sentiu também a exigência de ter que assumir exatamente qual o seu papel no mesmo, sabendo intervir com rigor e seriedade. Sobretudo, tornou-se essencial para a motivação dos alunos que se aperceberam que a sua criação estava a começar a ganhar corpo, que fazia sentido e que cativava.

A estreia ficou marcada para o dia 7 de junho de 2019, pelas 17h, na Escola Básica Dr. Acácio de Azevedo. Lamentavelmente, como anteriormente referido, não foi possível concretizar-se. Fui responsável pela elaboração do cartaz (Apêndice 10) e organização do material audiovisual para projeção.

3.2. Participadas

Concerto de Natal EAB

No dia 12 de dezembro de 2018, pelas 19h, no Quartel das Artes Dr. Alípio Sol – Oliveira do Bairro, teve lugar o Concerto de Natal da EAB. Neste concerto, foram apresentadas as diversas classes instrumentais, classes de conjunto e turmas de dança da escola. O Ensemble Misto marcou presença interpretando “Serenade from Eine Kleine Nachtmusik” de W.A. Mozart, num arranjo de Jan van der Goot. A minha participação neste concerto consistiu na performance de clarinete baixo com o mesmo, bem como colaborei na preparação e afinação prévia dos alunos envolvidos.

Audições e recitais

Durante as audições de clarinete que foram decorrendo ao longo do ano, marquei sempre presença, participando através do acompanhamento dos alunos no pré e pós performance.

A audição do dia 30 de novembro de 2018 teve lugar durante a primeira parte da aula do Ensemble Misto, onde os alunos de clarinete tocaram para os seus colegas que o constituem. Houve um particular nervosismo por se estarem a expor perante os seus pares. Acabou por ser uma experiência muito interessante pois os alunos do Ensemble Misto, de diversos instrumentos, puderam conhecer algumas peças do nosso repertório e observar a técnica clarinetística.

Os recitais finais de 3 alunos do 5º grau, onde se incluiu a aluna B, foram no dia 28 de maio de 2018, no auditório da EAB, onde assumi também a responsabilidade pela gravação audiovisual dos mesmos.

Feira da Criança

A “Feira da Criança” é uma iniciativa da Câmara Municipal de Oliveira do Bairro, do dia 31 de maio ao dia 2 de junho de 2019, no “Espaço Inovação”. Pretende ser um espaço de diversões, com *workshops*, atividades desportivas, lúdicas e recreativas, contando ainda com uma zona de exposições das associações locais, onde a EAB se fez representar. No dia 31 de maio, das 14h às 16h, estive presente no stand, dinamizando

a zona do *karaoke*, o que permitiu uma grande interação com as crianças e a divulgação dos cursos ministrados pela escola.



Figura 21 - Fotografia do stand EAB na Feira da Criança

4. Reflexão final

Apesar de já contar com uma experiência de 2 anos enquanto professora de clarinete, sempre lecionei num ambiente mais familiar que é a realidade das bandas filarmônicas. Para além disso, desde o ano passado, era também professora de expressão musical em jardins-de-infância, lidando com alunos desde o berçário à pré-escolar. Tais experiências permitiram-me pensar a atividade docente sempre com muita flexibilidade, no que toca à adaptação dos ritmos de aprendizagem e às metodologias aplicadas, sendo que nestes contextos propicia-se uma grande proximidade com os alunos, sobretudo nas aulas individuais de instrumento.

A experiência vivida no ensino artístico especializado, mais concretamente no Escola de Artes da Bairrada, exigiu de mim alguma adaptação nesse sentido, pois havia toda uma estrutura organizacional a respeitar e programas curriculares que tinham que ser cumpridos. Contudo, isso não impediu um trabalho marcado por uma abordagem mais abrangente da música, para além do repertório erudito, tentando promover a motivação através de estratégias criativas e essa proximidade.

No que concerne às aulas de instrumento, sempre mantive uma relação afável e empática com as alunas que possibilitou um bom ambiente de aula. Sempre respeitaram todas as minhas indicações e recomendações, reconhecendo o meu papel como professora. A sua evolução, apesar de ter sido positiva, poderia ter sido potenciada com hábitos de estudo mais regulares que foi sempre algo que tentei promover todas as aulas, destacando todas as melhorias e aspetos positivos das suas performances aula após aula que tinham sido fruto do mesmo. Foi sempre a linha que tentei seguir: adotar uma postura construtiva nas minhas intervenções, dando ênfase às suas capacidades de fazer cada vez melhor.

Como consequência da pouca constância do estudo, era frequente ter que dedicar a aula a corrigir aspetos textuais, ritmos e notas incorretas, sendo que as questões interpretativas como sonoridade, articulação, dinâmicas e fraseado não eram tão profundamente trabalhadas como eu gostaria. Foi precisa uma gestão aula a aula, apoiada pelo professor cooperante, entre o essencial rigor da partitura e o trabalho mais interpretativo.

Os alunos foram reagindo com bastante entusiasmo quando lhe eram sugeridas atividades diferentes, como foram os casos “Clarinet at Lunch” e do espetáculo “A Caixinha de Música”. Apesar de se mostrarem reticentes inicialmente, foram-se

deixando envolver nas mesmas, contribuindo criativamente e admitindo o gosto na sua concretização.

Relativamente à comunidade educativa da EAB, fui muito bem acolhida, tanto pelos alunos como pelos professores e funcionários. Houve sempre muita prontidão em tudo quanto precisei. A comunicação com os encarregados de educação era realizada através da caderneta dos alunos ou diretamente com o professor cooperante.

“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, disse-me um dia o meu pai, citando o pedagogo Paulo Freire cujo legado tanto admira. Esta prática de ensino supervisionada constituiu-se, no meu entender, como esta sinergia entre os agentes da educação: alunos – eu – professor cooperante. Inspirada pelo professor cooperante, foi no contacto com os alunos, nas suas dificuldades, dúvidas e motivações, que encontrei os desafios que me permitiram ir mais além, repensando estratégias, procurando superá-los da forma que melhor os servisse.

CONCLUSÃO

Higgins (2002) adaptou a afirmação de Bruscia sobre a musicoterapia - “Defining musicotherapy is an integral part of being a musicotherapist” – dizendo que definir música na comunidade também era uma parte integral de se ser músico na comunidade. Dessa forma, reforçou o facto de que a prática é que conduz à noção real do que se trata a música na comunidade, muito para além de tentativas teóricas de a definir e, dessa forma, limitar. A prática permite-nos perceber que as possibilidades da música na comunidade são imensas e nada estanques.

Esta ideia foi ganhando cada vez mais sentido em mim, na medida em que cada vez mais me envolvia e comprometia tanto no projeto educativo como na prática de ensino supervisionada. Verdadeiramente esta prática de ensino supervisionada levou-me a perceber que, no que toca à educação e à docência, também os horizontes são muito mais alargados do que quaisquer modelos e estratégias estudadas na universidade.

Durante o desenvolvimento destes projetos, apesar de já ter contactado de perto com as realidades com quem lidei anteriormente, houve sempre uma saída de mim para os outros, nos seus territórios desconhecidos, nas suas individualidades tão únicas, o que traz sempre o receio de estarmos a trabalhar fora da nossa zona de conforto. Mas, como um amigo uma vez me disse, sair da nossa zona de conforto é entrar noutra sem nos apercebermos e muito naturalmente fui-me sabendo mover, utilizando intuitivamente as minhas competências e capacidades.

Outro aspeto que foi muito importante no desenvolvimento destes projetos foi a partilha que se estabeleceu de forma regular com o orientador e as demais suas orientandas, não só dos momentos mais marcantes como também das nossas dúvidas que, quando postas em comum, foram dissipadas com as ideias e com as soluções de todas. “Nova reunião com o meu orientador, a primeira sozinha e a segunda com as minhas colegas que o mesmo também orienta. Partilha de histórias, momentos marcantes, de tudo o que tem acontecido neste projeto. Tempo de ouvir o quão ricas têm sido as experiências delas também, cada diário de bordo único e especial do seu jeito, unindo-nos a vontade de realmente fazer dos nossos projetos muito mais do que um simples relatório para o nosso mestrado” (DB, 4/11 de janeiro de 2019).

Recordo novamente o episódio da senhora que, tocada, me disse uma vez “Venha viver para aqui...”. Conforta-me saber que possa ter sido capaz de ser instrumento da música junto de todas as pessoas com quem trabalhei. Conforta-me saber que posso ter deixado uma marca em todos e que o que partilhámos possa habitar e continuar ecoar

dentro deles. Temos essa responsabilidade enquanto profissionais mas, sobretudo, enquanto pessoas: de dar o nosso melhor. Foi um ano que confirmou, depois de tudo quanto foi vivido, que todas as escolhas que tomei até então foram as certas e que ser professora e música na comunidade me realiza por me colocar ao serviço.

Tocar sempre será o meu sonho. E quando “parecer que estar ou não estar não faz diferença nenhuma, (...) o truque talvez seja deixar-me tocar. Deixar-me tocar por esta realidade dura e acreditar. Acreditar e não desistir. Acreditar na música e no seu poder. Acreditar que (...) a música pode trazer esperança. E deixar que essa convicção seja suficiente para, destemidamente, continuar a crescer. Sei porque estou. Sei por quem estou. Siga!” (DB, introdução).

BIBLIOGRAFIA

- Academia de Música de Alcobaça. (2018). *Projetos para a comunidade: Hoje há baile!* Acedido a 23 de maio de 2018, disponível em: <https://www.academiamalcobaca.com/pt/projetos-especiais/hoje-ha-baile>
- Aigen, K. S. (2012) "Community Music Therapy" in McPherson, G. E. e Welch, G. F. (eds) *The Oxford Handbook of Music Education (Volume II)*. (138-154). New York: Oxford University Press.
- Alzheimer Europa. (2014). *2013: the prevalence of dementia in Europe*. Acedido a 22 de maio de 2018, disponível em: <https://www.alzheimer-europe.org/Policy-in-Practice2/Country-comparisons/2013-The-prevalence-of-dementia-in-Europe/Portugal>
- Asociación Música para Despertar. (sd.) *Nosotros*. Acedido a 23 de maio de 2018, disponível em: <https://www.musicaparadespertar.com/m%C3%BAsica-para-despertar/nosotros/>
- Associação Alzheimer Portugal. (2018). *Demência*. Acedido a 24 de maio de 2018, disponível em: <http://alzheimerportugal.org/pt/text-0-9-32-18-o-que-e-a-demencia>
- Associação Alzheimer Portugal (2017). *Portugal é o 4º país da OCDE com mais pessoas com demência por cada 1000 habitantes*. Acedido a 17 de maio de 2019, disponível em http://alzheimerportugal.org/pt/news_text-77-8-827-portugal-e-o-4-pais-da-ocde-com-mais-pessoas-com-demencia-por-cada-1000-habitante
- Associação E.A.B. – Escola de Artes da Bairrada – Associação de Ensino Artístico (2010). *Estatutos da Associação E.A.B – Escola de Artes da Bairrada – Associação de Ensino Artístico*. Acedido a 8 de abril de 2019, disponível em: <http://escolartes.com/wp/wp-content/uploads/2014/01/ESTATUTOS.pdf>
- Associação Portuguesa de Música nos Hospitais e Instituições de Solidariedade (2006). *Estatutos Música Nos Hospitais*. Acedido a 2 de novembro de 2018, disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/f04035_9e58849e718115376882ae685220d350.pdf
- Associação Portuguesa de Musicoterapia. (2015). *Musicoterapia*. Acedido a 26 de maio de 2018, disponível em: <https://www.apmtmusicoterapia.com/o-que---a>

musicoterapia-csgz

- Baird, A. & Thompson, W. (2018). The Impact of Music on the Self in Dementia. *Journal of Alzheimer's Disease* 61 (1), 827–841. DOI: 10.3233/JAD-170737
- Benezon, R. & Gainza, V. & Wagner, G. (1997). *Sonido, Comunicación, Terapia*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Caramelli, P. & Barbosa, M. (2002). Como diagnosticar as quatro causas mais frequentes de demência? *Revista Brasileira de Psiquiatria*. 24 (Supl I), 7-10. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbp/v24s1/8850.pdf>
- Cáritas Diocesana de Coimbra. (2018). *Centro Rainha Santa Isabel*. Acedido a 7 de maio de 2018, disponível em: <https://www.caritascoimbra.pt/locais/coimbra/coimbra/centro-de-dia/centro-rainha-santa-isabel/>
- Cáritas Diocesana de Coimbra. (2018). *Identidade*. Acedido a 7 de maio de 2018, disponível em: <https://www.caritascoimbra.pt/quem-somos/identidade/>
- Castro, A. (2012). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Alemanha: Coordenação do ensino do Português na Alemanha.
- Clements-Cortes, A. & Pearson, S. (2014). Discovering community music therapy in practice: Case reports from two Ontario hospitals. *International Journal of Community Music*, 7 (1), 93-111. DOI: 10.1386/ijcm.7.93_1
- Coelho, C. (2016). *Envelhecimento e saúde em Portugal: Práticas e desafios num cenário de aumento da população idosa*. (Tese de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa). Disponível em: <https://run.unl.pt/handle/10362/20421>
- Conservatório de Música da Bairrada (sd). *Instituição*. Acedido a 8 de abril de 2019, disponível em: http://escolartes.com/wp/?page_id=10
- Conservatório de Música da Bairrada (sd). *Cursos e Pré-inscrições*. Acedido a 8 de abril de 2019, disponível em: http://escolartes.com/wp/?page_id=10
- Conservatório de Música da Bairrada (2017). *A Escola de Artes da Bairrada agora é Conservatório de Música da Bairrada*. Acedido a 8 de abril de 2019, disponível em: <http://escolartes.com/wp/?p=2579>
- DeNora T. (1999). Music as a technology of the self. *Poetics* 27 (1), 31-56. DOI: 10.1016/S0304-422X(99)00017-0

- Engel, G. (2015). A Investigação-acção. in Costa, D. (ed.), *Investigação-acção: Noções Básicas*. Disponível em:
https://www.academia.edu/12584736/A_Investiga%C3%A7%C3%A3o-ac%C3%A7%C3%A3o_No%C3%A7%C3%B5es_basicas
- Esperança, A. (2013). *Desafios da demência: intervenção musicoterapêutica em idosos*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Lusíada de Lisboa). Disponível em:
http://repositorio.ulusiada.pt/bitstream/11067/815/1/mmt_ana_esperanca_dissertacao.pdf
- Fernandes, A. (2006). *Projecto SER MAIS: Educação para a Sexualidade Online*. (Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências da Universidade do Porto). Disponível em:
http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/tese_completa.pdf
- Garabedian, C. (2014). *'I'D RATHER HAVE MUSIC!': the effects of live and recorded music for people with dementia living in care homes, and their carers* (Tese de Doutoramento, Universidade de Stirling). Disponível em:
<https://dspace.stir.ac.uk/bitstream/1893/21757/3/POSTVIVA%20THESIS%2013%20FINAL%20May%202015.pdf>
- Garred, R. (2005). Fusing (or Confusing) the Terms 'Music Therapy' and 'Community Music'. A Plea for Clarification. [contribuição em discussões moderadas]. *Voices: A World Forum for Music Therapy*. Disponível em:
<https://voices.no/community/index.html?q=content%252Fdebating-winds-change-community-music-therapy>
- Higgins, L. (2002). Towards Community Music Conceptualizations. in Schippers, H., Kors, N. (eds) *Proceedings from the International Society for Music Education 2002 Seminar of the Commission for Community Music Activity*. (1-15) Rotterdam: International Society for Music Education.
- Higgins, L. (2012). *Community Music: In Theory and In Practice*. EUA: Oxford University Press.
- Holmes, C. et al. (2006). Keep music live: music and the alleviation of apathy in dementia subjects. *International Psychogeriatrics*, 18(4), 623-30. DOI: 10.1017/S1041610206003887

- Hospital de S. José. (sd). *Projeto “Música ao Coração” do HSJosé terá apresentação especial esta semana*. Acedido a 10 de abril de 2019, disponível em: <https://www.hsjose.com.br/noticias/ver/projeto-musica-ao-coracao-hsjose-tera-apresentacao-especial-esta-semana-403>
- Instituto de Segurança Social (2017). *Guia Prático: Apoios Sociais – Pessoas Idosas*. Acedido a 10 de maio de 2019, disponível em: http://www.seg-social.pt/documents/10152/33603/N35_apoios_sociais_idosos/638b6f1a-61f6-4302-bec3-5b28923276cb
- Instituto Nacional de Estatística (2017). *Mantém-se o agravamento do envelhecimento demográfico, em Portugal, que só tenderá a estabilizar daqui a cerca de 40 anos*. Acedido a 10 de maio de 2019, disponível em: https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUES_dest_boui=277695619&DESTAQUESmodo=2&xlang=pt
- Live Music Now. (sd). *About Live Music Now*. Acedido a 10 de abril de 2019, disponível em: <http://www.livemusicnow.org.uk/live-music-now>
- Lopes, M. (2017). *Reclusão e experiência musical: a prática de piano em contexto prisional*. (Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro). Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/17539>
- Maia, A. (2013). *Despertar na demência: musicoterapia e os problemas associados da demência no idoso institucionalizado*. (Dissertação de Mestrado, Universidade Lusíada de Lisboa). Disponível em: http://repositorio.ulusiada.pt/bitstream/11067/825/1/mmt_ana_maia_dissertacao.pdf
- McKay, G. & Highman, B. (2011). Community Music: History and Current Practice, its Constructions of „Community”, Digital Turns and Future Soundings. *Connected Communities*. Disponível em: <https://ahrc.ukri.org/documents/project-reports-and-reviews/connected-communities/community-music-history-and-current-practice-its-constructions-of-community-digital-turns-and-future-soundings/>
- Meira, I. (2018, 9 de janeiro). *No Refrão da Memória*. [peça radiofónica]. Lisboa: Antena 1. Disponível em: https://www.rtp.pt/noticias/grande-reportagem/grande-reportagem-antena1-no-refrao-da-memoria_a1038990
- Ministério da Saúde (2018). *Retratos de Saúde 2018*. Lisboa: Ministério da Saúde.

- Music in Hospitals and Care. (sd). *About*. Acedido a 2 de novembro de 2018, disponível em: <https://mihc.org.uk/about/>
- Música nos Hospitais. (sd). *Como são as intervenções musicais?*. Acedido a 2 de novembro de 2018, disponível em: <https://musicanoshospitais.wixsite.com/apmhis/histria>
- Música nos Hospitais. (sd). *História*. Acedido a 2 de novembro de 2018, disponível em: <https://musicanoshospitais.wixsite.com/apmhis/histria>
- Neisser, U. (1988). Five kinds of self-knowledge. *Philosophical Psychology*, 1 (1), 35-59
DOI: 10.1080/09515088808572924
- NHS Choices. (2017). *Symptoms of dementia*. Acedido em 30 de maio de 2018, disponível em: <https://www.nhs.uk/conditions/dementia/symptoms/>
- Nicolau, M. (2017). *Através da música: uma perspetiva terapêutica*. Lisboa: Chiado Editora.
- O'Grady, L. & McFerrin, K. (2007). Community Music Therapy and Its Relationship to Community Music: Where Does It End?. *Nordic Journal of Music Therapy*, 16 (1), 14-26. DOI: 10.1080/08098130709478170
- Papa Francisco (2013). *A Alegria do Evangelho: Exortação Apostólica Evangelii Gaudium*. Prior Velho: Paulinas.
- Parmera, J. & Nitrini, R. (2005). Demências: da investigação ao diagnóstico. *Revista de Medicina*. 94 (3), 179-184. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revistadc/article/download/108748/107177>
- PORDATA (2018). *Índices de envelhecimento*. Acedido a 10 de maio de 2019, disponível em: <https://www.pordata.pt/Portugal/Indicadores+de+envelhecimento-526>
- Reis, M. (2017). *Viagem à Fragilândia: Um projeto comunitário com pessoas da Cerci-Feira*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro). Disponível em: <https://ria.ua.pt/handle/10773/23258>
- Riccardi, P. (2003). Musicoterapia y Parálisis Cerebral. In Confederation ASPAC & Federación Española del Síndrome de Down & Confederation Autismo España (Ed.) *Musicoterapia 2002 – Programa de Formación para Mediadores en Musicoterapia e Discapacidad*. Madrid, Fundación Inocente Inocente.

- Rossato-Benett, M. & McDougald, A. & Scully, R. (Produtores). (2014). *Alive Inside: A Story of Music and Memory*. [documentário]. Estados Unidos da América: Projector Media.
- Ruud, E. (1990). *Caminhos da Musicoterapia*. São Paulo, Editora Summus.
- Sacks, O. (2008). *Musicofilia: Histórias sobre a Música e o Cérebro*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Santa Casa da Misericórdia de Vila Nova de Famalicão. (2010). *Sentir os sentidos*. Acedido a 23 de maio de 2018, disponível em: <http://scmfamaliao.pt/7/43.php>
- Santa Casa da Misericórdia de Ponte da Barca. (2018). *A "caixinha de música"*. Acedido a 23 de maio de 2018, disponível em: <http://scmpb.pt/a-caixinha-de-musica/>
- Santana, I. et al (2015). Epidemiologia da Demência e da Doença de Alzheimer em Portugal: Estimativas da Prevalência e dos Encargos Financeiros com a Medicação. *Ata Médica Portuguesa*, 28 (2), 182-188. Disponível em: <https://www.actamedicaportuguesa.com/revista/index.php/amp/article/viewFile/6025/4295>
- Sociedade Artística Musical dos Pousos. (2010). *Novas Primaveras*. Acedido a 23 de maio de 2018, disponível em: <http://www.samp.pt/portal/?id=2173>
- Thompson W.F. & Schlaug, G. (2015). The healing power of music. *Scientific American Mind* 26 (1), 33-41. DOI: 10.1038/scientificamericanmind0315-32
- Tsiris, G. (2014). Community music therapy: Controversies, synergies and ways forward. *International Journal of Community Music*, 7 (1), 3-9. DOI: 10.1386/ijcm.7.1.3_2
- Valverde, E. (2014). *Guia de Orientación: Intervenciones no farmacológicas: Musicoterapia en personas com demencia*. Madrid: IMSERSO.
- Veblen, K. (2007). The many ways of community music. *International Journal of Community Music* 1(1), 5-21. DOI: 10.1386/ijcm.1.1.5_1
- Veloso, A. (2017). *Envelhecimento, Saúde e Satisfação: Efeitos do Envelhecimento Ativo na Qualidade de Vida*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra). Disponível em: https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/29711/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20Mestrado_Ana%20Veloso.pdf

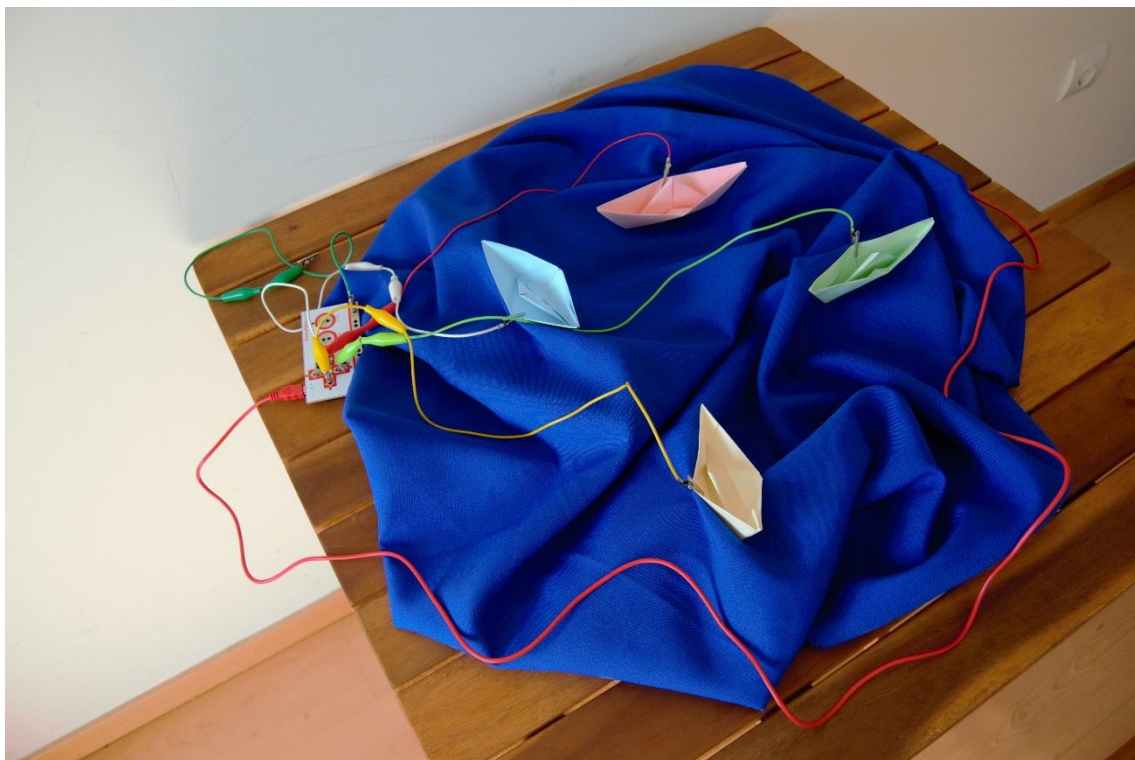
Vleuten, M., Visser, A. & Meeuwesen, L. (2012). The contribution of intimate live music performances to the quality of life for persons with dementia. *Patient Education and Counseling* 89(3), 484–488. DOI: 10.1016/j.pec.2012.05.012

World Health Organization & Alzheimer's Disease International (2012). *Dementia: a public health priority*. Geneva: WHO Press.

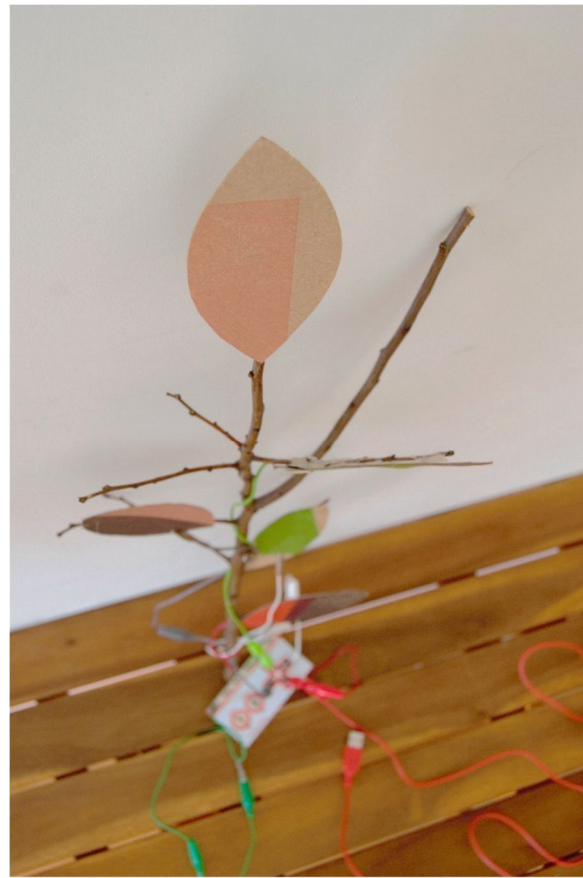
Xpressing Music (2014). *Sérgio da Silva Neves em entrevista ao XpressingMusic...*
Acedido a 8 de abril de 2019, disponível em: <http://xmusic.pt/entrevista/1583-sergio-neves>

APÊNDICES

Apêndice 1 – Fotografias do elemento cénico da sessão 2.1.



Apêndice 2 – Fotografias do elemento cénico da sessão 2.2.

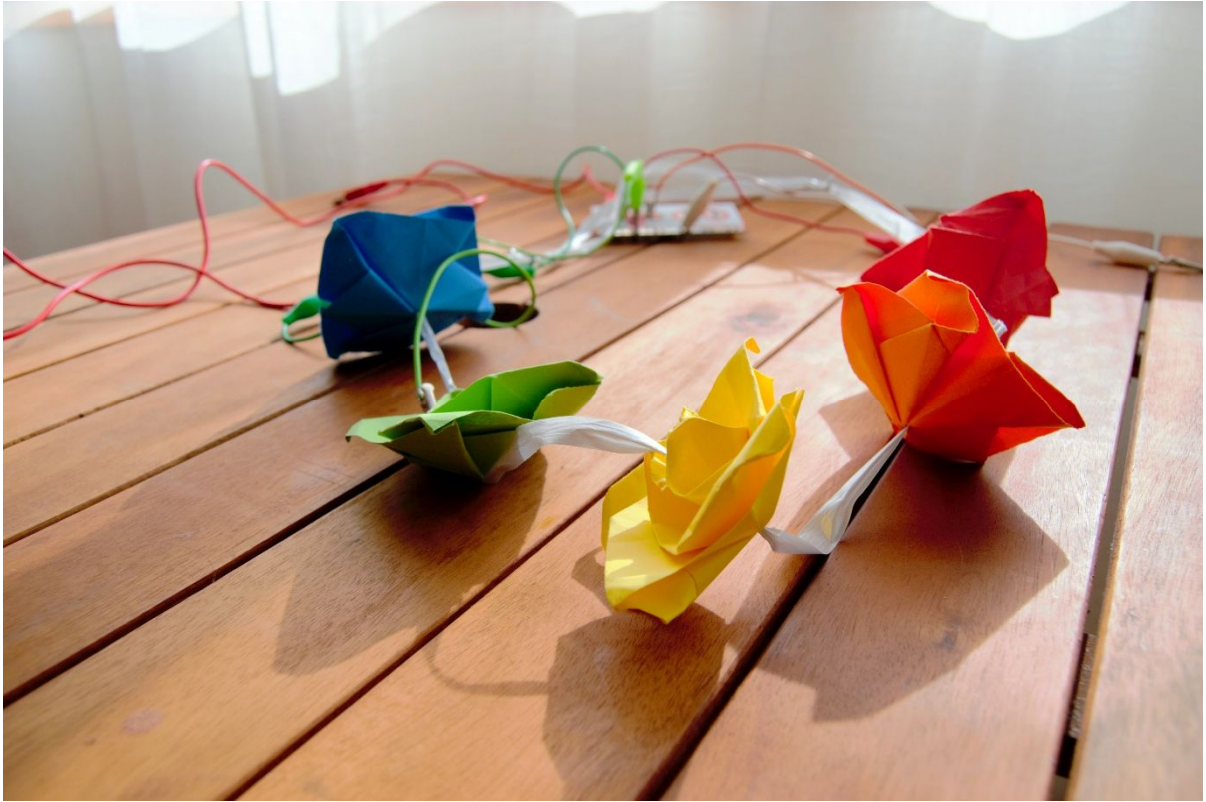


Apêndice 3 – Fotografias dos elementos cênicos da sessão 2.3.



Apêndice 4 – Fotografias do elemento cénico da sessão 2.4.





Apêndice 5 – Fotografias do elemento cênico da sessão 2.5.





Apêndice 6 – Entrevista às animadoras socioeducativas do CRSI

ENTREVISTA

13h30 – Centro Rainha Santa Isabel (Coimbra)

AE [Ana Emanuel]: Então, boa tarde às duas.

A1 [Animadora 1] e A2 [Animadora 2]: Boa tarde.

AE: Desde mais, queria agradecer a vossa colaboração nesta entrevista e queria poder pedir a vossa autorização para poder estar a gravar as vossas...

A1: Sim

AE: ... respostas.

A1: Autorizada.

AE: Obrigada. Então começava pela primeira pergunta em que perguntava como avaliava este projeto relativamente à sua planificação e implementação aqui na vossa instituição: como é que tudo foi decorrendo e quais são as impressões com que ficaram.

A1: Este projeto correu muito bem. Desde o primeiro momento que a Ana veio ter connosco, reunimo-nos várias vezes para perceber qual seria a melhor metodologia para trabalhar com estes utentes. Chegámos à conclusão que os melhores utentes a entrar neste projeto seriam os utentes que estão acamados, que estão no quarto. Primeiro, porque não têm tanto estímulo; ainda que seja realizado diariamente trabalho com eles, o trabalho é diminuto, não temos tantas opções e tantas metodologias para que possam ser realizadas com estes utentes. E percebemos e achamos essencial este trabalho com a música porque fomos percebendo ao longo do tempo que quando é colocada música no estímulo destes utentes eles têm reações diferentes das habituais. Portanto faria todo o sentido a Ana poder seguir essa abordagem e trabalhar de uma forma mais direta e mais sistemática com estes utentes acamados. Sempre lhe demos muita liberdade e autonomia no trabalho que realizou porque ela também nos mostrou essa responsabilidade e essa capacidade e portanto semanalmente ela ia fazer esse trabalho a cada um dos utentes que estavam acamados, de forma

individual e portanto correu muito bem, tanto a planificação como a implementação.

AE: Da parte dos funcionários da instituição, até de vocês, recordam assim algum episódio, algum comentário que possa ter surgido no âmbito deste projeto de como realmente marcou ou não os utentes?

A2: Lembro-me perfeitamente de, no final de uma sessão, conversarmos sobre a D. Fernanda, que normalmente é uma utente que está acamada e é muito pouco reativa e de conversarmos que ela com a música... abriu um bocadinho os olhos, reagiu ao estímulo da música. Na altura eu até disse “A sério? Que bom! Porque é uma senhora que está sempre... é muito pouco reativa, está sempre a dormir” e ficámos muito contentes porque o projeto, neste sentido, a música fez ali, correu bem, criou estímulos neles.

A1: Para a Ana era só “Oh, ela só abriu um bocadinho os olhos”. Para nós, técnicos que trabalhamos com eles diariamente foi “Não, ela abriu os olhos!! Ela nunca abre os olhos”. E portanto, mais uma vez, tivemos aí uma amostra que este trabalho e principalmente a música é um estímulo bastante importante quando estamos a falar de utentes dependentes.

AE: Então, consideram que este projeto, de alguma forma, beneficiou os utentes na questão da estimulação e do próprio bem-estar, da promoção do seu bem-estar?

A1: Sim, em utentes com grandes dependências e principalmente utentes acamados, é extremamente difícil nós conseguirmos ter um trabalho de estímulos diversificados. Porque não são esses estímulos que funcionam com estes utentes, não são desses estímulos que estes utentes precisam e a música é sem dúvida nenhuma, e fomos-nos apercebendo disso e mais uma vez com o projeto da Ana fomos-nos apercebendo que a música é um estímulo maravilhoso e que provoca reações que nunca esperamos nestes utentes acamados e nestes utentes dependentes.

AE: E sobretudo se calhar por ter sido música ao vivo...

A1: E principalmente por ter sido música ao vivo e um tipo de instrumentos que não é comum ser tocado. Porque já outras vezes tínhamos tido música ao vivo

mas acabava por ser muito só a viola e o facto de ser um som diferente com um timbre diferente também verificámos que fez toda a diferença e que toca e que há ali uma receção e uma reatividade por parte dos utentes dependentes completamente diferente do que é com outros estímulos.

AE: E acha que esse tocar que fala, de que realmente a música toca, prende-se só pela música, prende-se pelo facto de estar ali uma pessoa disponível também para estar e para dedicar aquele tempo aquela pessoa...?

A1: Eu acho que se prende por isso tudo, prende-se pela música, prende-se pelo facto de estar ali uma pessoa a fazer um trabalho direto com o utente e um trabalho individualizado e que consegue adaptar aquilo que está a fazer às reações do momento que o utente está a ter que quando é uma coisa mais diversificada. Para um grupo maior ou que se vai lá colocar um som, um rádio a tocar, a música é sempre a mesma, não há adaptação, a música toca enquanto o rádio estiver a tocar. Quando temos alguém, num trabalho direto e individualizado com o utente não, a pessoa que está a efetuar este trabalho consegue adaptar o que está a fazer, o ritmo da música, o som, o estender mais a sessão se se apercebe que estamos a ter um *feedback* e que o utente está a ter uns atos reativos e então faz todo o sentido estender mais a sessão, coisa que não acontece se não tivermos assim um técnico presencial e de uma forma tão direta e individualizada.

AE: No tipo de trabalho que fazem com os utentes, quais são as ferramentas que costumam utilizar mais, os métodos...

A1: Com estes utentes?

AE: Sim, com estes utentes em particular.

A1: Nós trabalhamos muito a parte da estimulação sensorial, trabalhamos muito a partir do toque, da massagem, colocamos música mas também uma música que neste caso é com o rádio, não é, com música que pomos... Mas trabalhamos muito esta parte sensorial do toque por percebermos que é de facto um dos estímulos a que eles também mais reagem. Eventualmente, e depende do grau de dependência, trabalhamos também, às vezes, a questão dos cheiros, do tato, mas do tato deles, portanto, eles experimentarem diversos materiais... Mas essencialmente, e porque estamos a falar de utentes bastante dependentes,

acamados, capazes de ter muito pouca reação, trabalhamos sempre à base da parte sensorial do tato, da massagem, do contacto.

AE: E então, para terminar, como perspectiva a importância e o papel futuro que este tipo de intervenções pode ter na vossa instituição e mesmo nas instituições congéneres, no geral?

A1: Nós achamos extremamente importante este tipo de trabalho com música. Tanto agora tivemos esse *feedback* como anteriormente, noutros projetos mais ou menos dentro da mesma área musical que aqui passaram, fomos sempre percebendo que alguns utentes que aqui estão há anos conseguiram ter pequeninas reações que não têm de nenhuma outra das formas. Nós fomos nos apercebendo que às vezes até o batimento cardíaco, o mexer da pálpebra é completamente diferente quando estimulados através da música, da música ao vivo, presencial do que quando é feito outro estímulo qualquer. Portanto, nós, enquanto técnicos, achamos que é extremamente importante estes projetos de música para o estímulo individualizado de utentes dependentes, utentes que nós já nem fazemos ideia se nos ouvem, se nos entendem porque eles não têm forma de se expressar. E com a música às vezes nós conseguimos ter um bocadinho essa noção, é quando vimos uma lágrima cair, a pálpebra a reagir mais e percebemos que alguma coisa está acontecer, que há ali uma percepção de que outra forma não conseguimos ter. Portanto, nós achamos que é uma mais-valia a existência destes projetos e que eles possam... A meu ver, agora falo de uma forma muito pessoal, deveria ser um trabalho existente e quase que obrigatório em instituições que têm utentes dependentes, com grandes dependências como nós aqui temos.

AE: E acha que há essa abertura institucional para?

A1: Eu acho que há essa abertura institucional... agora acho que nas tantas outras necessidades que estes utentes obrigam, talvez a nível orçamental não é o técnico mais fácil de se contratar porque quando se tem que fazer escolha de serviços, há outros serviços bastante mais... importantes como a parte da higiene, das necessidades básicas que não podemos deixar de ter esses técnicos na instituição, não é? Eu acredito que, se uma instituição tiver toda a capacidade financeira para poder ter vários técnicos de diversas áreas, acredito

que haveria essa abertura. Mas pronto, não depende só da abertura, não é, e eu acho que tem mesmo a ver com isso. Eu acredito muito que não se vê tanto esse tipo de técnicos a exercer esse tipo de trabalho, tão específico, alguém da música fazer mesmo só um trabalho de música com os utentes porque infelizmente, a nível orçamental, não é fácil essa conjugação.

AE: Ok... Gostaria de acrescentar alguma coisa?

A2: (com a cabeça diz que não)

AE: Então, muito, muito obrigada pela vossa disponibilidade...

A1: Obrigada nós...

AE: ... por me terem acolhido e...

A1: ... e obrigada pela presença e por teres partilhado este projeto connosco.

AE: ... dou por terminada esta entrevista.

Apêndice 7 – Cartaz “Clarinet at lunch”



**CONSERVATÓRIO
DE MÚSICA
DA BAIRRADA**

AEOB
AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE OLIVEIRA DO BAIRO

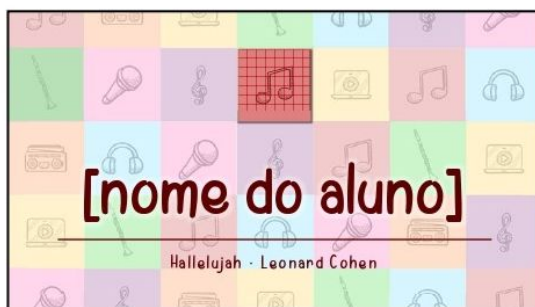
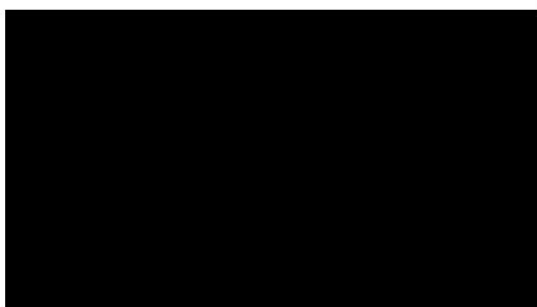
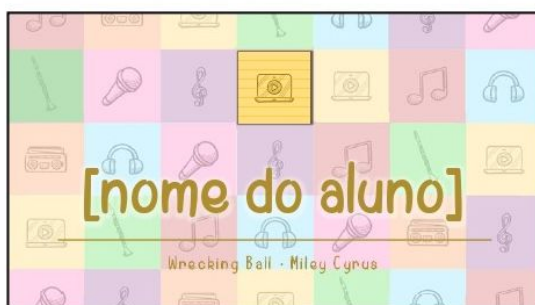
CLARINET

at LUNCH TIME **2 abril 19**
13h30 • Bar AE0B

**Os grandes êxitos da
música pop
vão-se fazer ouvir!**

- Celine Dion •
- Imagine Dragons •
- Leonard Cohen •
- Miley Cyrus •
- P!nk •
- S. Joplin •
- Zac Efron e Zendaya •

Apêndice 8 – Apresentação “Clarinet at lunch”

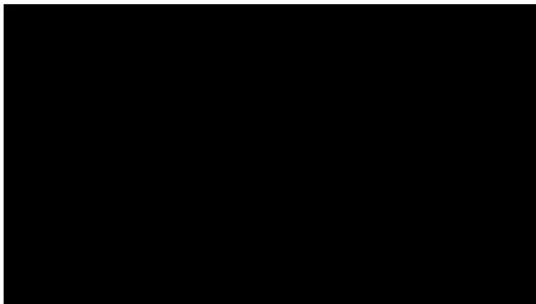




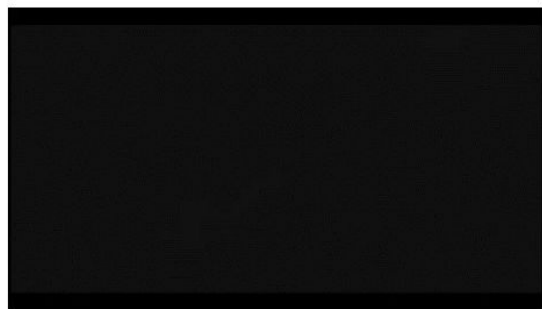
[nome do aluno]
Rewrite the stars - Zendaya & Zac Efron



[nome do aluno]
Just give me a reason - Pink ft. Nate Ruess



[nome do aluno]
Peachenine Rag - Scott Joplin



Apêndice 9 – Fotografias “Clarinet at lunch”



Apêndice 10 – Cartaz “A Caixinha de Música”

O Ensemble misto do CMB apresenta

A CAIXINHA DE MÚSICA

ESPECTÁCULO MULTIARTÍSTICO ORIGINAL



CONSERVATÓRIO
DE MÚSICA
DA BAIRRADA

7 JUNHO 2019 · 17H
EB Dr. Acácio Azevedo

Apêndice 11 – Guião “A Caixinha de Música”

A CAIXINHA DE MÚSICA

Espectáculo pelo Ensemble Misto do Conservatório de Música da Bairrada

1. TEXTO

Aurora não acreditava em padrões, não se rendia a regras impostas por uma sociedade que se vestia de preto e branco... ela defendia uma sociedade que se vestisse com todas as cores que a natureza nos oferecia.

Como todos os outros dias, Aurora saiu do seu lar com a intenção de mostrar ao mundo que um dia, quando tivermos coragem de nos encararmos e de puxar aqueles músculos que dão um sorriso ao nosso rosto, sim, nesse dia seremos felizes.

Ele vestia rosa, verde e amarelo nesse dia, provavelmente para se sentir como uma flor, para fazer transparecer o seu estado de espírito. Para seu espanto, alguém lhe sorria nesse dia, mas indiferente, ela continuou a andar, dirigiu-se ao seu trabalho num escritório. Enquanto tentava fazer das suas ideias algo que se pudesse escrever em papel e apresentar a alguém superior e prestigioso como o nome de patrão, durante este procedimento alguém aumentou o volume de uma caixa mágica que dava música.

(piano começa, a música ouve-se durante algum tempo e só depois se continua, com a música como fundo)

Eram melodias diferentes,

(o resto do ensemble sai das suas caixas, começa a observar tudo, a mexer-se pelo espaço de forma harmoniosa)

eram sons únicos e invulgares, eram como sonhos, davam vontade de mover os pés e mover os lábios...

E assim foi. De rostos melancólicos surgiram sorrisos verdadeiros, de casacos pretos e camisolas brancas surgiram lenços de cores garridas...

(os rapazes desvendam o seu papillon e as raparigas colocam os seus lenços ao pescoço, ambos coloridos)

Ficava no ar a pergunta de quem era a pessoa que partilhava o mesmo sonho que Aurora...

(a música pára, faz-se um breve silêncio, os trompetes e saxofone já posicionados à frente, envolvidos por uma meia lua feita com as pessoas do ensemble sentadas no chão)

E será que aquilo tudo não passava também de um sonho?

2. MÚSICA COM PROJEÇÃO – BELIEVER (IMAGINE DRAGONS)

Saxofone e Trompetes

(a música pára, com o arfar de cansaço e, no momento em que retoma o refrão, todos caem para trás como se tivessem levado um choque e começam a ir para os seus lugares)

3. MÚSICA - SINFONIA Nº40 (W. A. MOZART)

(repete-se o primeiro compasso infinitamente, deixando que os instrumentistas da música anterior se sentem também e aguardamos entrada do maestro)

4. MÚSICA COM PROJEÇÃO – A MILLION DREAMS (THE GREATEST SHOWMAN)

Canto

(música começa e elas vão-se levantando da orquestra para a frente do palco, onde cantam e fazem a sua coreografia)

5. MÚSICA - THE SECOND WALTZ (D. SCHOSTAKOVICH)

(*attaca* música seguinte)

6. MÚSICA COM PROJEÇÃO – JESUS CRISTO SUPERSTAR (A. L. WEBER)

(música em *attaca*)

(na secção final, diferentes vozes levantam-se nos sítios determinados, acabando todos a tocar em pé)