



**Maria Helena  
Miranda da Silva**

**Uma casa chamada mar: Um projeto com pessoas  
portadoras de deficiência e refugiados**





**Maria Helena  
Miranda da Silva**

**Uma casa chamada mar: Um projeto com pessoas  
portadoras de deficiência e refugiados**

Relatório de Estágio realizado no âmbito da disciplina de Prática de 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 que navegaram comigo.



## **o júri**

Presidente	Professora Doutora Maria Helena Ribeiro da Silva Caspurro Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro
Vogal – arguente principal	Professora Doutora Cristina Adriana Toscano de Faria Professora Adjunta, Escola Superior de Educação de Coimbra
Vogal - orientador	Professor Doutor Paulo Maria Ferreira Rodrigues da Silva Professor Auxiliar, Universidade de Aveiro





## **agradecimentos**

Ao Professor Paulo Maria Rodrigues, por me ter guiado por novos caminhos e por me inspirar através do seu trabalho.

Ao CLIB e à Pais em Rede, por toda a confiança que depositaram em mim e por se demonstrarem sempre prontos a ajudar.

Aos meus amigos, por estarem sempre lá para me apoiar e acarinhar.

À minha família e namorado, por acreditarem sempre em mim e me mostrarem que sou capaz.

Aos meus meninos, por me terem transformado numa pessoa mais feliz.



**palavras-chave**

Música na comunidade; refugiados; pessoas portadoras de deficiências; violino.

**resumo**

O presente relatório descreve a componente de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Música que teve lugar durante o ano letivo 2018/2019 no Conservatório de Música de Braga, bem como a implementação dum Projeto Educativo desenvolvido com 6 crianças refugiadas e 6 pessoas portadoras de deficiência no Colégio Luso Internacional de Braga. Foram dinamizadas 12 sessões musicais, realizadas semanalmente, que envolveram todos os participantes e se concentraram na exploração de elementos sonoros, improvisação e criação que culminaram numa performance final.

Inserido num contexto de Música na Comunidade, pretende-se com este trabalho a reflexão sobre a importância da música como uma ferramenta de inclusão.



**Keywords**

Community Music; refugees; people with disabilities; violin.

**Abstract**

This report describes the Supervised Teaching Practice component of the Master's in Music Education, which took place during the academic year of 2018/2019 at Conservatório de Música de Braga, as well as the implementation of the Educative Project developed with 6 refugee children and 6 people with disabilities at Colégio Luso Internacional de Braga. 12 weekly music sessions were set, which involved every participant, focused in the exploration of sound elements, improvisation and creation that culminated in a final performance. Developed in the Community Music context, it is pretended, with this project, to reflect upon the significance of music as a tool for inclusion.



# Índice

<i>Introdução</i> .....	19
Motivação e objetivos .....	20

## **PARTE I**

### **Projeto**

<i>1. Enquadramento Teórico</i> .....	25
1.1. Refugiados .....	26
1.2. Pessoas portadoras de deficiência .....	31
1.3. Música na Comunidade .....	34
1.3.1 O conceito de Música na Comunidade.....	34
1.3.2 Projetos de Música na Comunidade com refugiados .....	40
1.3.3 Projetos de Música na Comunidade com pessoas portadoras de deficiência..	43
<i>2. Investigação</i> .....	45
2.1. Metodologias .....	45
2.2. Instrumentos de recolha e análise de dados .....	46
<i>3. Descrição geral do projeto</i> .....	47
3.1. Instituição .....	47
3.2. Participantes .....	49
3.3. Cronologia .....	52
<i>4. Implementação do projeto</i> .....	53
4.1. As sessões.....	53
4.2. Relações interpessoais .....	61
<i>5. Reflexão final</i> .....	65

## **PARTE II**

### ***Prática de Ensino Supervisionada***

1. Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga .....	69
1.1. Instituição .....	69
1.2. Professor orientador .....	70
1.3. Calendário escolar .....	70
1.4. Avaliação da disciplina de instrumento .....	71
2. Registos, planificação e relatórios de aula.....	73
2.1. Aluna A.....	77
2.2. Aluna B.....	78
2.3. Aluna C .....	79
3. Atividades em contexto da PES.....	83
Audição de classe.....	83
Concerto de Santa Cecília.....	83
Prova de instrumento.....	84
Masterclass de violino .....	84
4. Reflexão final .....	85
<i>Bibliografia</i> .....	87

### **Anexos**

Anexo 1.....	92
Anexo 2.....	95
Anexo 3.....	96
Anexo 4.....	98



Anexo 6.....	99
Anexo 7.....	101
Anexo 8.....	102
Anexo 9.....	103
Anexo 10.....	103
Anexo 11.....	103

## **Índice de Figuras**

Figura 1 - Espiral de ciclos da Investigação-Ação.....	45
Figura 3 - Tubalão .....	57
Figura 4 - Desenho do mar.....	58
Figura 5 - Plano da performance final .....	60
Figura 6 - Exemplo de relatório de aula.....	74
Figura 7 - Exemplo de planificação de aula.....	76

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1 - Descrição dos participantes .....	49
Tabela 2 - Calendário escolar 2018/2019.....	70
Tabela 3 - Programa obrigatório da disciplina de violino.....	71
Tabela 4 - Critérios de avaliação das provas .....	72
Tabela 5 - Características das alunas .....	77
Tabela 6 - Programa da Aluna A .....	78
Tabela 7 - Programa da Aluna B .....	79
Tabela 8 - Programa da Aluna C.....	80

## **Índice de Abreviaturas**

ACNUR - Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados

CLIB – Colégio Luso Internacional de Braga

CPR – Conselho Português para os Refugiados

SE – Serviço Educativo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

CMB – Conservatório de Música de Braga

## Introdução

Foram várias as vezes em que, ao longo do meu curto percurso enquanto música, me questioneei sobre o sentido do meu trabalho. Cruzei-me com pessoas e vivi situações que me fizeram ver, não só a música como a vida, de forma diferente, guiando-me por vários caminhos que antes não pensava percorrer. Percebi que ser músico é mais do que tocar um instrumento ou saber sobre toda a história desta arte.

Estava já a acabar a licenciatura na Universidade de Aveiro quando me apercebi de que o meu percurso académico, que começou aos 9 anos de idade, se centrava em estudar e aperfeiçoar-me enquanto instrumentista. Apesar de ter estado sempre ligada a diferentes géneros da esfera musical, como ter tocado em bandas de rock e ainda hoje ver muitos concertos de música que não a erudita, senti que dentro da minha formação as oportunidades proporcionadas para explorar outros horizontes eram ínfimas.

Há sensivelmente 6 anos, como forma de ampliar o meu conhecimento e preparar-me para o futuro, iniciei o meu trabalho como professora de violino. Vivi situações que me fizeram amadurecer e as relações que criei com alunos e colegas, cobertas de diferentes emoções, provocaram-me a necessidade de explorar outros horizontes.

As causas sociais sempre me sensibilizaram e, mais do que poder ajudar pessoas necessitadas através da doação de objetos básicos do dia a dia, tinha algo diferente para oferecer, a música, e lecionar deu-me bagagem para que soubesse como utilizá-la. Dessa necessidade de conhecer outras perspetivas, surgiu a oportunidade de trabalhar com um grupo de pessoas refugiadas e pessoas portadoras de deficiência e de fazer disso o projeto educativo que é parte integrante da disciplina de Prática de Ensino Supervisionada. Este trabalho, realizado ao longo de 12 sessões com 12 participantes, com idades compreendidas entre os 6 e os 33 anos, fez-me perceber o impacto que a música tem, o seu potencial como ferramenta de inclusão e conhecer o campo de ação da Música na Comunidade.

A disciplina de Prática de Ensino Supervisionada inclui ainda a experiência de observação e lecionação do instrumento, no meu caso o violino, numa escola

do ensino vocacional. Essa vertente ocorreu no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga durante o ano letivo 2018/2019, sob orientação do professor Ricardo Godinho, com 3 alunos da classe do mesmo.

Deste modo, o presente trabalho está dividido em duas partes. A primeira descreve o enquadramento teórico, a planificação e a implementação dum projeto de Música na Comunidade. A segunda, contempla a minha experiência como professora estagiária de violino, e aborda o contexto em que ela ocorreu, a planificação e relatórios das aulas, bem como as outras atividades realizadas.

Este trabalho retrata, assim, duas vivências distintas no âmbito do ensino da música que me obrigaram a adaptar a diferentes circunstâncias e que considero terem sido fundamentais para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

## **Motivação e objetivos**

Os três anos de licenciatura deram-me a conhecer ferramentas que até então desconhecia. Disciplinas como Projetos em Música foram cruciais para que eu começasse a ver a música para além do meu violino e, foi no terceiro ano, depois de ter acompanhado a preparação do Projeto X, que fiquei a conhecer uma outra dimensão: a possibilidade da música ser uma ferramenta de inclusão. Decidi, então, que o meu percurso académico deveria contemplar a exploração de outros aspetos da música.

Já no Mestrado em Ensino, com a ideia de que queria experienciar outras vivências musicais, a disciplina de Música, Criatividade e Educação desempenhou um papel de encorajamento e proporcionou-me a oportunidade de abordar e explorar novas estratégias e linguagens musicais através de simples objetos ou jogos. Ao participar na edição desse ano do Projecto X tive a oportunidade de vivenciar uma experiência que pôs em contacto alunos do Mestrado e pessoas com necessidades especiais.

Depois de ter participado em projetos de voluntariado como recolher roupa e alimentos para pessoas ou ter ajudado na reconstrução de casas para famílias desfavorecidas através da Habitat for Humanity Portugal, percebi que não estava a usar e oferecer o que de melhor sabia fazer, a música. Com isto em mente, comecei

a desenhar possíveis ideias para a elaboração do meu projeto educativo e foi depois de ter assistido de perto à recente vaga de refugiados que chegou à Europa, nomeadamente a Portugal, que decidi que o meu projeto deveria proporcionar-me a oportunidade de ser mais para os outros e centrar-se na utilização da música como fator de integração.

Sendo assim, acabei por desenvolver um projeto inspirado pelas ideias da Música na Comunidade, envolvendo um grupo de 12 participantes de duas comunidades desfavorecidas, refugiados e pessoas com necessidades especiais, tendo como principal objetivo promover uma melhor integração dessas pessoas e combater o seu isolamento. Decidi também que privilegiaria a dinamização de sessões de exploração de linguagens musicais não convencionais, pondo-me à prova a nível pessoal e profissional e preparando-me para um futuro enquanto professora, em que provavelmente terei de lidar com todo o tipo de situações e com alunos de diversos contextos e culturas. Encarei este projeto também como uma oportunidade para poder colocar em prática algumas ideias aprendidas e desenvolver outras que poderiam ter aplicação futura quer no ensino vocacional da música quer em projetos com comunidades desfavorecidas.



## ***PARTE I - Projeto***





## 1. Enquadramento Teórico

“O sentido de comunidade é um sentimento que os membros possuem de pertença, um sentimento onde os membros se preocupam com outros e com o grupo, e uma fé partilhada de que as necessidades dos membros são satisfeitas através do seu compromisso de união” (McMillan & Chavis, 1986, p. 9)

O conceito de “comunidade”, que nos remete para um conjunto de pessoas que partilham certas vivências, tem vindo progressivamente a ser usado por historiadores, antropólogos e sociólogos. É nestes princípios, num sentimento de partilha de momentos e igualdade, que se encaixa a Música na Comunidade, sobre a qual vou falar com mais detalhe no ponto 1.3.

Ser professor de música na sociedade atual baseia-se ainda, em grande parte dos casos, em ensinar a teoria ou um instrumento de forma convencional e ortodoxa, numa relação de imitação e repetição, exclusivamente de professor – aluno/turma. O universo da Música na Comunidade, onde se pretende uma sociedade mais justa e inclusiva, em que todos podem ter a oportunidade de fazer música, independentemente dos seus antecedentes e condições, é um cenário distinto, onde a música é mais do que a aprendizagem e interpretação de uma melodia, é uma harmonia que resulta de um esforço coletivo.

Sabendo que os professores desempenham um papel fundamental na formação e educação de um indivíduo, creio que podem dar um contributo para a criação de uma sociedade mais inclusiva e menos fragmentada e certamente que no campo da música esta observação é ainda mais pertinente. Para materializar a visão de que a música pode ser tornada acessível a todos são necessários recursos e oportunidades para que os professores possam desenvolver capacidades e vivenciar experiências que permitam perceber de que forma podem ser implementados projetos de Música na Comunidade.

É neste enquadramento que se insere o presente trabalho, que tem como principal alicerce a música e procura utilizá-la como uma ferramenta de

comunicação e de inclusão social de dois grupos minoritários: crianças refugiadas e pessoas portadoras de deficiência. Importa, por isso, abordar os três temas dos pontos seguintes.

## **1.1. Refugiados**

Segundo os dados fornecidos pelo Alto Comissariado das Nações Unidas (ACNUR) (2019) relativamente a 2018, estima-se que até ao final desse ano, cerca de 70,8 milhões de pessoas foram deslocadas contra a sua vontade, como resultado de guerras, conflitos armados ou violação dos direitos humanos. Mais 2,3 milhões de pessoas do que no ano anterior.

Este número inclui:

- 25,9 milhões de refugiados;
- 41,3 milhões de pessoas deslocadas internamente;
- 3,5 milhões de requerentes de asilo.

A ACNUR afirma ainda que: “One person becomes displaced every 2 seconds – less than the time it takes to read this sentence. That’s 30 people who are newly displaced every minute”<sup>1</sup>.

O Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), criado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1950 após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de ajudar milhões de pessoas vítimas deste conflito, é talvez a maior organização internacional criada para defender e proteger os refugiados e requerentes de asilo. Rege-se pela Convenção de Genebra de 1951 relativa ao Estatuto dos Refugiados que estabelece padrões para o tratamento e acolhimento de refugiados nos diferentes Estados.

No Artigo I desta Convenção, é definido o conceito de refugiado:

---

<sup>1</sup> Informação recolhida em <https://www.unhcr.org/figures-at-a-glance.html> (Consultado a 20 de junho de 2019)

“As a result of events occurring before 1 January 1951 and owing to well-founded fear of being persecuted for reasons of race, religion, nationality, membership of a particular social group or political opinion, is outside the country of his nationality and is unable or, owing to such fear, is unwilling to avail himself of the protection of that country; or who, not having a nationality and being outside the country of his former habitual residence as a result of such events, is unable or, owing to such fear, is unwilling to return to it.” (UNHCR, 1951)

Com o surgimento de novas situações de conflito, considerou-se necessário tomar medidas de proteção aos refugiados, e é então que surge o Protocolo de 1967. Este amplia a aplicabilidade da Convenção de 1951, removendo os limites geográficos e temporais que faziam parte da Convenção e que apenas diziam respeito a pessoas que se tornaram refugiadas devido a acontecimentos europeus e anteriores a 1951.

Apesar de a cada dia que passa haver uma maior consciência e sensibilidade por parte da sociedade sobre os direitos humanos, a integração é ainda uma questão complexa, quer para quem acolhe quer para quem é refugiado. Os refugiados são pessoas que se encontram em circunstâncias que as obrigam a deixar casa, emprego e família para trás, sem a esperança de voltar, e a fazer jornadas inexplicáveis e perigosas, com a expectativa de conseguir segurança e sustento noutra país. A causa mais frequente são os conflitos armados mas perspectiva-se uma importância crescente de problemas que estão relacionados com outras causas, nomeadamente as alterações climáticas.

Países que acolhem refugiados têm ainda hoje alguns medos, como o receio de que haja uma perda de identidade devido à entrada em massa de diferentes culturas, que diferem principalmente em aspetos como a religião e a língua. O idioma e os costumes são a principal barreira para que os refugiados consigam alcançar o seu objetivo de integração plena e para que se consiga um diálogo e harmonia entre as comunidades. Todavia, é importante realçar que este acolhimento estimula diversos domínios, como a economia do país e, são necessários mecanismos que possibilitem a integração destas pessoas.

Nos últimos anos, o avanço da extrema-direita sentido em países europeus tem sido constante e repleto de tendências xenófobas, conservadoras e populistas. Países como a Áustria, a Hungria, a Itália e a França, têm visto os seus movimentos de extrema-direita alimentados pela crise de refugiados que veio exacerbar a desconfiança da população e o descontentamento face aos governos que facilitaram o fluxo migratório. Mesmo a Suécia, reconhecida como o país modelo no acolhimento de refugiados e como um dos países europeus, tal como a Alemanha, que recebeu mais refugiados, viu a extrema-direita prosperar (Cluskey, 2019). Apesar de numa escala muito menor, o caso de Portugal não é muito diferente. Ainda que a grande maioria dos partidos políticos com assento parlamentar demonstre consenso sobre o acolhimento de refugiados, a entrada nas legislativas de 2019 de uma força política de extrema-direita para o parlamento resultou, tal como nos outros países, deste aumento dos pensamentos populistas e da crescente popularidade de propostas de políticas de anti-imigração.

Para as pessoas que tenham a intenção de pedir asilo em Portugal, o acesso à saúde e educação é garantido em condições de igualdade com a população portuguesa<sup>2</sup>. Instituições como o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) e a Plataforma de Apoio aos Refugiados (PAR) são fulcrais para combater lacunas ainda presentes e lutar pelos direitos das pessoas refugiadas, promovendo a igualdade, oferecendo proteção e combatendo o seu isolamento. Com o propósito de lutar por esta igualdade, emergiram projetos como o “Residência Paz” da Fundação para a Assistência, Desenvolvimento e Formação Profissional (ADFP). Nascido em 2014 do compromisso entre o Estado Português e o ACNUR, este projeto teve como objetivo reinstalar refugiados que se encontravam no Egito. Foi a primeira organização a instalar refugiados fora dos grandes centros urbanos “mostrando que uma instituição da província pode estar atenta e na primeira linha perante os problemas do Mundo”<sup>3</sup>. Para além de oferecer o acesso à língua portuguesa através de aulas, esta instituição com 4 anos de existência, apoiou já um total de 91 pessoas vindas de países como a Eritreia, Somália, Síria ou Sudão.

---

<sup>2</sup> Informação recolhida em [http://www.refugiados.net/cid\\_virtual\\_bkup/integra/gr\\_pt.html](http://www.refugiados.net/cid_virtual_bkup/integra/gr_pt.html) (Consultado a 30 de setembro de 2019)

<sup>3</sup> Informação recolhida em <https://www.adfp.pt/areas-de-intervencao/miranda-do-corvo/residencia-paz> (Consultado a 1 de outubro de 2019)

Além das associações que lidam com questões básicas de acolhimento, em Portugal têm sido realizados vários projetos que tentam contribuir para uma maior e melhor integração através da arte, incentivando à partilha de culturas e emoções. É o caso do projeto RefugiActo, um grupo de teatro amador que surgiu em 2004 no contexto das aulas de língua portuguesa no Conselho Português para os Refugiados (CPR). Este grupo, formado por pessoas de quase todo o mundo, possibilita a partilha de emoções e experiências<sup>4</sup>.

Um outro exemplo é o TODOS – Caminhada de Culturas, criado em 2009, um festival que tem trabalhado no desenvolvimento da interculturalidade, no “diálogo entre culturas, entre religiões e entre pessoas de diversas origens e gerações” na cidade de Lisboa (TODOS, 2019).

O projeto Refúgio e Arte: Dormem mil cores nos meus dedos, desenvolvido pelo CPR entre 2016 e 2018 com o financiamento do projeto Práticas Artísticas para a Inclusão Social (PARTIS) da Fundação Calouste Gulbenkian é mais um exemplo: foi um trabalho desenvolvido com jovens residentes na Casa de Acolhimento para Crianças Refugiadas, onde foram organizadas oficinas de artes plásticas e espaços de reflexão e partilha de ideias de forma a proporcionar uma melhor comunicação.<sup>5</sup>

Em Portugal, segundo a informação obtida pela Plataforma de Apoio aos Refugiados (PAR), desde o final de 2015 até fevereiro de 2018, foram recebidos 1674 refugiados de diferentes países que se encontravam em campos de refugiados na Grécia e em Itália, sendo eles 1192 pessoas da Grécia e 340 pessoas de Itália, e da Turquia 142 refugiados ao abrigo do Programa Reinstalação. Neste programa, são identificados por organizações internacionais refugiados que se encontram em condições precárias, que posteriormente são enviados para diferentes países com capacidade para acolherem os mesmos, selecionados

---

<sup>4</sup> Informação recolhida em <https://nomundodosmuseus.hypotheses.org/7642> (Consultado a 6 de outubro de 2019)

<sup>5</sup> Informação recolhida em <https://gulbenkian.pt/agenda/refugio-e-arte-dormem-mil-cores-em-meus-dedos/> (Consultada a 6 de outubro de 2019)

consoante as suas políticas, competências e potenciais<sup>6</sup>. Apesar do panorama ser completamente diferente de outros países da Europa, como o caso da Alemanha ou da Grécia, aonde chegam refugiados todos os dias e onde a dificuldade em conseguir instalá-los em locais com condições tem sido cada vez maior, considero importante referir que Portugal foi o 6º país da União Europeia a receber mais pessoas refugiadas<sup>7</sup>.

Em Braga, onde o meu projeto foi desenvolvido, o Serviço Jesuíta aos Refugiados (JRS), uma organização internacional da Igreja Católica, juntamente com a Plataforma de Apoio aos Refugiados (PAR), são os responsáveis por receber as famílias que têm chegado à cidade nos últimos anos, maioritariamente da Síria e da Turquia. Estas são as nacionalidades das 6 crianças que participaram no meu projeto, alunas do Colégio Luso Internacional de Braga (CLIB) em resultado de um protocolo firmado entre a escola e a PAR.

Apesar da evolução da sociedade, ainda há muito a fazer e, no que diz respeito à educação, um relatório da ACNUR indica que das 7,1 milhões de crianças refugiadas que existem, cerca de 3,7 milhões não têm acesso à escola. A Alemanha, um dos países europeus que mais refugiados recebeu, é um dos melhores exemplos no que diz respeito à adaptação e às mudanças no ensino para incluir estas pessoas, sentidas principalmente no ensino superior. Através de organizações como a Welcome – Students Helping Refugees Program, e o Integra Program, as pessoas refugiadas têm a possibilidade de receber auxílio e cursos preparatórios para ingressarem num curso superior. (Yildiz et al., 2019, p. 21)

Para estes jovens refugiados que enfrentam no dia a dia muitos desafios, a escola deve ser um local que proporcione uma atmosfera de segurança, confiança e integração. Componentes como a expressão artística, podem ser promotoras de uma maior ligação entre professores, alunos refugiados e outros alunos (Demirdjian, 2012). Por sua vez, a música, se utilizada de forma adequada, tem a

---

<sup>6</sup> Informação recolhida em <http://www.refugiados.pt/refugiadosemp Portugal/> (Consultado a 26 de junho de 2019)

<sup>7</sup> Informação recolhida em <https://www.publico.pt/2019/06/19/sociedade/noticia/refugiados-portugal-acolheu-menos-metade-acordado-uniao-europeia-1876980> (Consultado a 17 de outubro de 2019)

capacidade de fortalecer aqueles que vieram de um ambiente traumático, oferecendo experiências que ajudam a controlar não só as emoções como incentivando a uma maior confiança e adaptação (Sutton, 2002).

É neste contexto que se pode perceber a importância da educação e das artes, tal como a música, como meio de comunicação e integração de pessoas refugiadas na sociedade. A música pode ser vista como uma linguagem que possibilita um encontro fora da língua de cada um, sendo por isso acessível a todos, rompendo fronteiras, oferecendo momentos de conforto e harmonia, fortalecendo relações e proporcionando a partilha de experiências.

## **1.2. Pessoas portadoras de deficiência**

A participação das pessoas com deficiência na sociedade tem evoluído ao longo dos tempos, mas sabe-se que foi sempre marcada por preconceito e discriminação. Durante muitos séculos, estas pessoas foram vítimas de perseguição e abandono por uns, e vistas, por outros, como seres diabólicos e com poderes malignos. Consideradas incapazes de pertencer ou fazer algo pela sociedade, é a partir do século XVII que se começa a gerar uma maior preocupação pela proteção destas pessoas por parte de organizações religiosas (Winzer, 1993).

O século XIX foi uma época fundamental no desenvolvimento do ensino de pessoas com deficiência. No livro *A History of Childhood and Disability* (1996, p. 50) Philip e Elizabeth Safford, afirmam que: “If any single event could be identified as the watershed in the development of habilitation, it is surely the work of a French physician, Jean-Marc-Gaspard Itard (1774-1838), with a single pupil, a boy believed 12 or 13 years of age.”. Fundador de diversas escolas para pessoas com deficiência cognitiva, em França e mais tarde nos Estados Unidos da América, Edouard Seguin (1812-1880) foi considerado por muitos o primeiro especialista em deficiência intelectual e o seu método fisiológico serviu de inspiração para outros pedagogos (Rotatori et al., 2011). Maria Montessori, pedagoga, educadora e médica italiana, influenciada por Seguin, começou por trabalhar com crianças com atraso mental. Montessori acreditava que um ambiente rico e estimulante, cheio de material

manipulável, facilitaria a aprendizagem de uma criança (Poon-McBrayer & Lian, 2002, p. 5). Maria desenvolveu o famoso Método Montessori em que expressa que a educação tem um papel fundamental na evolução da criança e publicou material didático que concede às crianças a oportunidade de perceber e corrigir os seus próprios erros (Gutek, 2004, p. 58).

O conceito de deficiência é ainda bastante ambíguo entre teóricos e há ainda uma grande falta de consenso entre organizações internacionais acerca do tema. Os surdos, por exemplo, apesar de aos olhos da sociedade serem vistos pessoas portadoras de deficiência, não se consideram como portadores de deficiência, mas sim como uma comunidade minoritária com uma linguagem e cultura própria (Watson, Roulstone, & Thomas, 2012). No Relatório Mundial para a Deficiência da World Health Organization a deficiência é vista como algo complexo e multidimensional e definida como uma anomalia congénita ou adquirida, física e/ou mental que em conjunto com fatores do meio limitam e dificultam o desempenho das pessoas na participação em atividades do quotidiano e a sua integração na sociedade (WHO, 2011). O mesmo relatório esclarece que:

“Disabilities is an umbrella term, covering impairments, activity limitations, and participation restrictions. An impairment is a problem in body function or structure; an activity limitation is a difficulty encountered by an individual in executing a task or action; while a participation restriction is a problem experienced by an individual in involvement in life situations.”<sup>8</sup>

Conforme a informação apresentada pela World Health Organization (2011), baseada em estimativas da população mundial de 2010, pensa-se que cerca de 15,6% da população mundial possui alguma deficiência. Já para a Global Burden of Disease, segundo a publicação mencionada anteriormente, este número chega aos 19,4%.

---

<sup>8</sup> Informação recolhida em <https://www.who.int/topics/disabilities/en/> (Consultado a 16 de outubro de 2019)



O Relatório “Pessoas com Deficiência em Portugal – Indicadores de Direitos Humanos 2018” apresentado pelo Observatório da Deficiência e Direitos Humanos afirma que o número de alunos com necessidades educativas especiais aumentou entre os anos letivos 2016/2017 e 2017/2018. Mais 15% de alunos no ensino secundário e, no ensino superior, em 2017/2018 mais 28% do que no ano letivo anterior. Este relatório expõe também que, segundo os dados dos Censos 2011, são cerca de 1 milhão e 900 mil, ou seja, cerca de 18% da população, os portugueses que declaram possuir alguma incapacidade ou limitação.<sup>9</sup> Para auxiliar e promover a inclusão destas pessoas existem entidades como a Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (APPACDM), a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral (APPC), a Associação Portuguesa de Deficientes (APD) e, no trabalho com crianças, as Cooperativas de Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas (CERCI’S), pioneiras em Portugal na criação de Escolas de Educação especial para crianças com deficiência<sup>10</sup> e a Pais em Rede que hoje possui cerca de 14 núcleos espalhados por todo o país, do qual faz parte o Núcleo de Braga que participou no presente projeto com participantes com diferentes deficiências físicas e mentais.

Apesar dos direitos apresentados na Declaração Universal de Direitos Humanos protegerem todos os cidadãos, as pessoas com deficiência continuavam a ter dificuldades no acesso à educação, em encontrar trabalho ou em deslocarem-se. Com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada em 2006, o Estado compromete-se a lutar contra a discriminação e a introduzir medidas que incluam as pessoas com deficiência na sociedade.<sup>11</sup> Mesmo com todo o progresso que já existe, a falta de preparação de escolas e docentes, e as especificidades em lidar com a educação de pessoas com necessidades

---

<sup>9</sup> Informação recolhida em <http://oddh.iscsp.ulisboa.pt/index.php/pt/2013-04-24-18-50-23/publicacoes-dos-investigadores-oddh/item/387-relatorio-oddh-2018> (Consultado a 2 de outubro de 2019)

<sup>10</sup> Informação recolhida em <https://www.fenacerci.pt/fenacerci/movimento-cerci/> (Consultado a 2 de julho de 2019)

<sup>11</sup> Informação recolhida em <http://acnudh.org/wp-content/uploads/2011/12/Foll-Discapacidad-PORT.pdf> (Consultado a 2 de outubro de 2019)

especiais, são ainda hoje um grande problema no desenvolvimento do ensino especial. Confinadas muitas das vezes às suas incapacidades, não podendo fazer muitas das atividades praticadas pelas pessoas ditas “normais”, a importância de atividades artísticas para pessoas portadoras de deficiência têm sido fundamentais para o seu desenvolvimento e progresso escolar, promovendo o bem-estar e a expressão de sentimentos e pensamentos, sendo muitas das vezes a única janela que permite a comunicação com outras pessoas (Brown, 1997, p. 279).

Concluindo, para além de ser um direito de todos, a utilização da música na educação tem vindo a demonstrar muitos benefícios em pessoas com deficiência pois pode promover uma melhor aprendizagem, um maior desenvolvimento cognitivo e social e fortalecer capacidades de comunicação (McPherson & Welch, 2012, p. 8).

### **1.3. Música na Comunidade**

No contexto deste trabalho, um projeto musical com pessoas com necessidades especiais e refugiados, é importante perceber de que forma os princípios da Música na Comunidade podem inspirar ou guiar o desenvolvimento das ideias. Começo por fazer uma breve descrição do conceito de Música na Comunidade e da sua realidade atual internacionalmente e em Portugal, fazendo referência a projetos que considero importantes para o perceber, quer com pessoas com necessidades especiais, quer com refugiados.

#### **1.3.1 O conceito de Música na Comunidade**

“Community music might be thought of as a distinctive approach through which people are given opportunities to engage with active music making”. (Higgins, 2008, p. 391),

Os anos que sucederam à Segunda Guerra Mundial geraram preocupações económicas e sociais em quase todo o mundo que resultaram no surgimento de diversos movimentos, como é o caso do famoso *counter-culture* (Higgins & Bartleet, 2018, p. 3). Sentido em diversos países, principalmente nos Estados Unidos da América e no Reino Unido, este foi um movimento de revolta e insatisfação com os padrões culturais convencionais e conservadores existentes.

Fruto do descontentamento cultural que era sentido pela população do Reino Unido, como a falta de atividades ligadas às artes e da necessidade de iniciativas educativas, é então que surge, por volta de 1960, a Música na Comunidade (Higgins, 2012, p. 25).

A definição do termo “Música na Comunidade” é ainda um pouco dúbia devido à sua complexidade e à variedade de atividades nos mais diferentes contextos que esta engloba.

“Music in community centres, prisons and retirement homes; extra-curricular projects for school children and youth; public music schools; community bands, orchestras and choirs; musical projects with asylum seekers; marching bands for street children. All this—and more—comes under the heading of community music.... But a single definition of community music is yet to be found.” (Mckay & Higham, 2011, p. 4)

No livro *Engaging in Community Music: An Introduction*, Higgins e Willingham abrem o primeiro capítulo com a pergunta: “What Do We Mean by Community Music?”. Os autores descrevem que fazer música é tão variado e colorido como a comida que comemos, a roupa que vestimos e a língua que falamos. Para estes autores há cinco palavras importantes para perceber este tema: “people, places, participation, inclusion and diversity.”(Higgins & Willingham, 2017, p.4). Para Higgins (2012, p. 4): “community music is an intentional intervention, involving skilled music leaders, who facilitate group music-making experiences in environments that do not have set curricula”. Higgins acrescenta ainda: “Here, there is an emphasis on people, participation, context, equality of

opportunity, and diversity.” O mesmo autor refere ainda que há três perspectivas do termo Música na Comunidade: “(1) Music of a community, (2) communal music making, and (3) an active intervention between a music leader or facilitator and participants” (2012, p. 3).

O educador Peter Dykema (1873-1951), no seu artigo *The Spread of the Community Music Idea* (1916), define a Música na Comunidade como “socialized music; music, to use Lincoln’s phrase, for the people, of the people, and by the people.”.

Kari Veblen afirma que:

“CM (Community Music) programs characteristically emphasize lifelong learning and access for all. Shaped by the participants they serve, programs may accommodate populations from the prenatal to the elderly, including intergenerational mixed groups and the hard-to-serve and privileged. Participants include people from diverse cultures, ability levels, socio-economic circumstances, and political and religious traditions.” (Veblen 2013, p. 4)

Do meu trabalho de pesquisa, posso constatar que os países Nórdicos, os Estados Unidos, o Reino Unido, a Austrália e a Nova Zelândia têm sido modelos fundamentais para a criação e desenvolvimento de projetos de Música na Comunidade, bem como de investigação sobre o tema (Veblen et al., 2013). No seguimento do que afirmei, apresento agora alguns exemplos do trabalho no âmbito da Música na Comunidade realizados em alguns destes países.

A Comissão for Community Music Activity (CMA) formada em 1982 na Noruega, “believe that everyone has the right and ability to make, create, and enjoy their own music. We believe that active music-making should be encouraged and supported at all ages and at all levels of society. Community Music activities do more than involve participants in music-making; they provide opportunities to construct

personal and communal expressions of artistic, social, political, and cultural concerns.”

A missão da CMA é:

- “Facilitate the exchange of information on areas relevant to the field of community music;
- Encourage debate and dialogue on different international perspectives on community music and on current issues within the field;
- Encourage international cooperation;
- Where possible enter into dialogue with musicians and music educators in related fields;
- Disseminate research and other information.”

Existem internacionalmente diversas fundações e associações que organizam projetos de Música na Comunidade numa perspetiva de transformação social, como é o caso da National Foundation for Youth Music<sup>12</sup>, fundada em 1999. Esta fundação produz mais de 350 projetos anualmente por toda a Inglaterra com crianças e jovens até aos 25 anos, muitas vezes de comunidades desfavorecidas. É-lhes oferecida a oportunidade de compor e de aprender novos géneros musicais.

Sound Sense é uma organização de Música na Comunidade Britânica que oferece apoio a indivíduos e organizações que ajudam pessoas a criar música em comunidades através de workshops e aulas de música. Esta organização acredita que “music within communities brings about positive, long lasting and life changing experiences. Community music breaks down barriers between people and cultures. It enables people to take part in social activities that builds confidence, skills and breaks down loneliness and isolation.”<sup>13</sup>

Por sua vez, Portugal tem acompanhado e demonstrado, nos últimos anos, interesse no tema.

---

<sup>12</sup> Informação recolhida em <https://www.youthmusic.org.uk/> (Consultado a 20 de junho de 2019)

<sup>13</sup> Informação recolhida em <https://www.soundsense.org/about-community-music> (Consultado a 10 de agosto de 2019)

Sobre o domínio da Música na Comunidade no nosso país, considero relevante mencionar a existência da Licenciatura em Música na Comunidade na Escola Superior de Educação de Lisboa desde o ano letivo 2007/2008, resultado de uma parceria entre a Escola Superior de Educação e a Escola Superior de Música. Este curso “tem como principal objetivo a formação de músicos habilitados a darem respostas artísticas adequadas a diferentes públicos e contextos de intervenção comunitária”<sup>14</sup>.

Filiado na Venezuela’s National System of Youth and Children’s Orchestras and Choirs o El Sistema, fundado por José Antonio Abreu em 1975, é um sistema venezuelano apoiado também pelo governo que usa a música como veículo para o desenvolvimento social. Este projeto conta já com a participação de mais de 400.000 crianças de todas as esferas sociais, grande parte das vezes com dificuldades económicas (McPherson e Welch 2018, p. 199) O El Sistema foi fonte de inspiração para a criação de muitos projetos em diversos países como em Portugal, com o aparecimento do Projeto Orquestra Geração, criado em 2007 na Escola Básica Miguel Torga na cidade da Amadora e, atualmente, atua em 22 escolas pertencentes aos distritos de Lisboa e Coimbra. Este denomina-se como um projeto de inclusão social que atua através de uma orquestra de jovens de comunidades desfavorecidas promovendo o trabalho em grupo e facilitando o acesso à música. Tocar um repertório apelativo e em salas de espetáculo prestigiadas é para os elementos deste projeto uma grande motivação e ambição em querer tocar melhor (Costa et al., 2017). É importante dizer que, não obstante o mérito e impacto social do projecto, há várias opiniões que vão no sentido de que não se deve considerar a Orquestra Geração como um exemplo de projeto de Música na Comunidade, vendo-a apenas como uma orquestra de índole comum onde os seus membros vêm de contextos desfavorecidos.

O Serviço Educativo da Casa da Música do Porto tem desempenhado ao longo dos anos um papel fundamental no desenvolvimento de projetos de Música

---

<sup>14</sup> Informação recolhida em <https://www.esml.ipl.pt/index.php/cursos/licenciaturas/licenciatura-em-musica-na-comunidade> (Consultado a 6 de outubro de 2019)

na Comunidade. “Projectos artísticos e comunitários de média e longa duração, workshops de descoberta e realização musical, acções de formação e espectáculos assumidamente inovadores, muitos deles interdisciplinares, marcam o calendário de actividades regulares que, sendo orientadas para públicos específicos, no seu conjunto expõem todos os cidadãos a experiências gratificantes. A nossa proposta é tão ousada quanto legítima: através de processos simples e métodos originais, ouçam e divirtam-se, mas sobretudo façam, intervenham, criem mundo, expressem vida.”<sup>15</sup>. Dos projetos desenvolvidos pelo SE destaco “Ao Alcance de Todos”, um festival criado em 2007 que se realiza todos os anos, e que, tal como o nome indica, visa promover a igualdade e a inclusão, onde são apresentados projetos trabalhados ao longo do ano com diferentes cidadãos portadores de deficiência. “A Casa vai a Casa”, “um serviço ao domicílio que promove experiências artísticas estimulantes junto de comunidades institucionalizadas”<sup>16</sup>, permite que pessoas com acesso restrito a experiências musicais, como hospitais, prisões e centros de apoio à infância ou à terceira idade, desenvolvam um trabalho que contribui para a reabilitação da estima, promove a inclusão e incentiva o sentido de comunidade. Deste projeto resultaram outros como a Orquestra Som da Rua, criada em 2009, composta maioritariamente por pessoas sem-abrigo.<sup>17</sup>

Com 146 anos de vida, a Sociedade Artística e Musical dos Pousos (SAMP) tem desenvolvido um trabalho de relevo com a comunidade através da formação de artistas profissionais e de programas de intervenção social. Dos seus múltiplos projetos destacam-se o “Novas Primaveras”, que centrado na música é dedicado à terceira e à quarta idades, e o “100 Limites ao Som”, um trabalho com a Unidade de Doentes Mentais de Internamento prolongado no Hospital de Santo André. É importante referir que a SAMP foi, em 2017, premiada pela Fundação Calouste

---

<sup>15</sup> Informação recolhida em <http://www.casadamusica.com/pt/servico-educativo/institucional-servico-educativo-casa-da-musica/?lang=ptmusica.pdf?lang=pt#> (Consultado a 5 de outubro de 2019)

<sup>16</sup> Informação recolhida em <http://www.casadamusica.com/pt/servico-educativo/agenda/2013/10/a-casa-vai-a-casa-outubro-2013-quintas#tab=0> (Consultado a 5 de outubro de 2019)

<sup>17</sup> Informação recolhida em <https://cipem.wordpress.com/som-da-rua-um-projeto-musical-de-intervencao-social/> (Consultado a 4 de outubro de 2019)

Gulbenkian na Categoria Coesão. Este prémio é dedicado à defesa e promoção da coesão e integração social.<sup>18</sup>

Professores e alunos do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro têm desenvolvido nos últimos anos projetos inspirados pela filosofia da Música na Comunidade, envolvendo grupos variados que vão desde pessoas com necessidades especiais a idosos e pessoas em reclusão. Os diferentes projetos têm dado origem a apresentações públicas de performances que se constroem durante o processo e que têm tido a denominação de Projeto X<sup>19</sup>.

### **1.3.2 Projetos de Música na Comunidade com refugiados**

Fundada em 1999 por Laura Hassler, a Musicians Without Borders foi das primeiras organizações criadas para usar a música como meio de promoção da paz e o seu lema é: “A Guerra divide, a Música une”.

O primeiro projeto desta organização, uma espécie de escola móvel dirigida por professores de música locais chamada Music Bus, tem como principal propósito levar música, teatro e dança às crianças de todas as etnias, em escolas e centros comunitários afetados pela guerra em Srebrenica, na Bósnia. Estas crianças têm aulas regulares, proporcionando-lhes a possibilidade e o desafio de criar espetáculos juntos, como por exemplo musicais (United Nations, 2010, p. 29). Depois do sucesso deste primeiro projeto, surgiram inúmeras oportunidades e convites para a criação de outros que acabaram por se expandir a quase todos os continentes.

Dos seus sete projetos com comunidades vulneráveis, é de destacar o Welcome Notes. Começou nos Países Baixos e mais tarde expandiu-se para Itália e Alemanha. Com a chegada de inúmeros refugiados à Europa, a Musicians

---

<sup>18</sup> Informação recolhida em <http://www.samp.pt/portal/> (Consultado a 15 de outubro de 2019)

<sup>19</sup> Mais informação sobre o Projeto X pode ser encontrada no *blog* da disciplina “Música, Criatividade e Educação” em: <https://campus.altice.pt/b/mcre>



Without Borders sentiu a necessidade de desenvolver um projeto de apoio e de solidariedade.

Os principais objetivos desta organização são:

- “Dar esperança e conforto àqueles que se viram obrigados a abandonar as suas casas devido à guerra;
- Criar pontes e promover a solidariedade em comunidades europeias;
- Fornecer um espaço de segurança, diversão e suporte para expressão artística e troca de culturas.”<sup>20</sup>

Neste projeto é oferecida também preparação aos músicos e professores que queiram utilizar a música como um instrumento de inclusão e suporte. Algumas das atividades passam por jogos musicais (como dizer os nomes de forma cantada ou em *rap*), cantar e fazer percussões em conjunto e criar paisagens sonoras recorrendo a vozes e objetos que possam produzir som.<sup>21</sup>

A organização Music for Change, formada em 1997, evoluiu de um projeto comunitário de Canterbury chamado Under One Sky e conta atualmente com uma equipa composta por mais de 50 artistas de várias partes do mundo, com experiência em oferecer workshops. De todos os seus projetos que atualmente contam com a participação de refugiados, requerentes de asilo e migrantes, é de destacar o Safe and Sound. Em parceria com várias instituições e organizações, este programa contou com a participação de jovens, refugiados, requerentes de asilo e trabalhadores migrantes e tinha como principal objetivo consciencializar as pessoas sobre os refugiados e requerentes de asilo em busca de uma melhor integração.<sup>22</sup> As atividades desenvolvidas envolveram a dança, voz ou percussão, tendo a sua complexidade sido ajustada consoante as necessidades e habilidades

---

<sup>20</sup> Informação recolhida em <https://www.musicianswithoutborders.org/eng/our-work/programs/where-we-work/welcome-notes/> (Consultado a 20 de junho de 2019)

<sup>21</sup> Informação recolhida em <https://institute.min-on.org/newsandtopics/item/welcome-notes-training-report-from-musicians-without-borders/#> (Consultado a 18 de outubro de 2019)

<sup>22</sup> Informação recolhida em <http://www.musicforchange.org/projects/safe-and-sound/> (Consultado a 23 de junho de 2019)

dos participantes. As tradições musicais das diferentes culturas fizeram também parte das atividades do projeto, fomentando a partilha de conhecimento e de similaridades entre as mesmas (Noble, 2009, p. 16).

Na Austrália, o Music for Refugees é atualmente um dos projetos que envolve refugiados que motivou e incentivou à criação de outros tantos em diversos países. Com 10 anos, o trabalho edificado no centro de detenção Villawood em Sydney resultou do esforço do músico Philip Feinstein. Depois de perceber que não havia instrumentos no centro, Feinstein criou uma petição pública que resultou na doação de muitos instrumentos, possibilitando a criação de aulas de música e *jam sessions* com crianças e adultos. Nestas aulas, as pessoas refugiadas não aprendem a ler partituras musicais, mas sim a tocar de ouvido. Nas *jam sessions*, são tocadas músicas populares de diferentes décadas e músicas originais dos países de onde vêm estas pessoas, enlaçando-se assim ritmos e melodias de lugares como o Sri Lanka ou a Algeria<sup>23</sup>. Com o afluente interesse, Feinstein tem dirigido palestras pela Austrália e já visitou países como Ruanda, Uganda e Quênia com o objetivo de introduzir o programa.<sup>24</sup>

Financiado pela União Europeia, o The Sound Routes - Notes to get closer é um projeto promovido pela agência Marmaduke, sediada em Sevilha e com a colaboração de diferentes organizações como o Bologna Jazz Festival. Oferece a oportunidade de trazer músicos refugiados para tocarem em *jam sessions* e concertos com e para músicos e comunidades europeias, neste caso em países como Itália, Alemanha, Bélgica e Espanha. O projeto promove a partilha de histórias, culturas e experiências, proporcionando assim uma melhor integração destes refugiados e o desenvolvimento de relações.<sup>25</sup>

---

<sup>23</sup> Informação recolhida em <https://www.sbs.com.au/news/the-gift-of-music-australians-donating-instruments-to-refugees-on-manus-and-nauru> (Consultado a 17 de outubro de 2019)

<sup>24</sup> Informação recolhida em <https://musicforrefugees.org/index.html> (Consultado a 12 de julho de 2019)

<sup>25</sup> Informação recolhida em [https://ec.europa.eu/programmes/creative-europe/news/sound-routes-music-surmounting-language-barriers-engage-refugees\\_es](https://ec.europa.eu/programmes/creative-europe/news/sound-routes-music-surmounting-language-barriers-engage-refugees_es) (Consultado a 16 de outubro de 2019)

### 1.3.3 Projetos de Música na Comunidade com pessoas portadoras de deficiência

Abaixo exponho diversos projetos nacionais e internacionais desenvolvidos com pessoas portadoras de necessidades especiais que utilizei como referência e considere fundamentais para a realização do presente trabalho.

*Drake Music*, fundada por Adèle Drake em meados de 1980, é uma fundação que atua em todo o Reino Unido, nomeadamente utilizando tecnologia para criar oportunidades para as pessoas portadoras de necessidades especiais tocarem, comporem e aprenderem. Dos seus projetos é de destacar o Electric Storm Ensemble. Formado em Bristol em 2015, este é um grupo que junta pessoas com e sem deficiência e onde são utilizados objetos tecnológicos como computadores e *ipads* para estas criarem as suas próprias músicas.<sup>26</sup>

À semelhança do projeto referido anteriormente que usa a tecnologia para desenvolver e criar música, em Portugal, Paulo Jacob orienta a orquestra Ligados às Máquinas. Composta por 9 elementos da Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra, a orquestra recorre a objetos como o hardware Makey Makey e a computadores para a criação dos seus temas. Servem-se de *samples* que segundo o diretor do grupo em entrevista à Renascença explica que são “amostras de música que cada um traz, pequenos pedaços de publicidade ou trechos de músicas que gostem, dos mais variados estilos, desde o fado, ao pop ou ao punk”.<sup>27</sup>

Como já foi mencionado anteriormente, o festival “Ao Alcance de Todos – Música, Tecnologia e Necessidades Especiais” do Serviço Educativo da Casa da Música existe desde 2007 e realiza-se anualmente, envolvendo um conjunto de instituições, investigadores e músicos que têm trabalhado abordagens a diferentes tipos de deficiências através da música. São desenvolvidos e reunidos projetos que culminam numa apresentação no festival. Na edição de 2009, por exemplo, o

---

<sup>26</sup> Informação recolhida em <https://www.drakemusic.org/about-us/> (Consultado a 15 de julho de 2019)

<sup>27</sup> Informação recolhida em <https://rr.sapo.pt/2016/02/17/pais/ligados-as-maquinas-um-projecto-musical-pioneiro/noticia/16973/> (Consultado a 15 de julho de 2019)

Serviço Educativo promoveu o projeto “Instruments For Everyone”, desenvolvido por Rolf Gehlaar, Rui Penha e Luís Girão. Este projeto envolveu oito instituições localizadas no Porto e em Coimbra, com utentes portadores de deficiências distintas, para os quais foram criadas, durante meses, soluções específicas que lhes permitissem através destes instrumentos produzir e criar música. Durante o festival realizaram-se ainda atividades como *workshops* de demonstração dos instrumentos sobre os modos de produção e aplicação desses instrumentos (Gehlhaar, Rodrigues, Girão, & Penha, 2014).

Realizada no âmbito do Projeto X de 2018, a performance “Porcelana, Cristal e Pássaros”, na qual tive a oportunidade de participar, contou com a participação do grupo GamellN Ensemble, constituído por pessoas que trabalharam com o Gamelão de Porcelana e Cristal na Igreja de S. Miguel do Fetal em Viseu, numa parceria com a AVISPT21 – Associação de Viseu de Portadores de Trissomia 21, e com o MCrE Ensemble, formado por alunos do Mestrado em Ensino de Música da Universidade de Aveiro.

## 2. Investigação

### 2.1. Metodologias

As metodologias utilizadas neste projeto estão intrinsecamente relacionadas com a Música na Comunidade e os seus princípios de *fazer-musical*<sup>28</sup>. Sabendo que este projeto compreende mais do que metodologias musicais, como por exemplo a forma como estão organizadas as sessões ou a preocupação constante em adaptar as atividades às capacidades das pessoas, considero apropriado integrá-lo também numa metodologia de Investigação-ação. Elliott (1993, Citado em Coutinho et al., 2009, p. 360) “define a Investigação-Ação como um estudo de uma situação social que tem como objectivo melhorar a qualidade de acção dentro da mesma”.

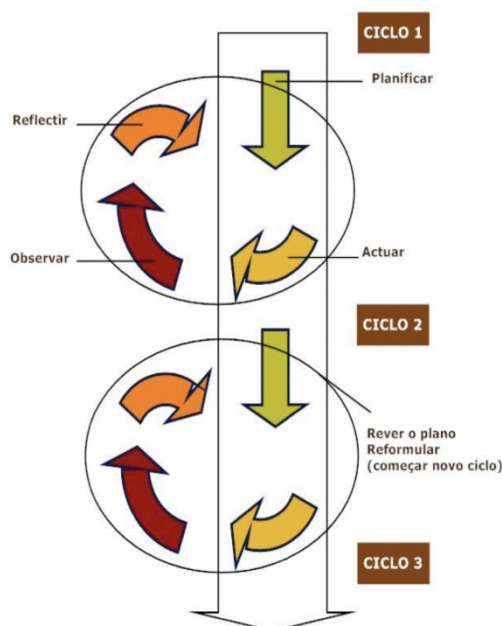


Figura 1 - Espiral de ciclos da Investigação-Ação (Kemmis citado por Coutinho et al., 2009, p.369)

<sup>28</sup> Tradução da expressão inglesa “Musicking” proposta por Christopher Small. Informação recolhida em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2245630/mod\\_resource/content/0/Musicking\\_Small-fich.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2245630/mod_resource/content/0/Musicking_Small-fich.pdf)

Como se pode observar na figura acima apresentada, um procedimento de investigação-ação não se restringe a um ciclo. O propósito desta metodologia é que, ao longo das suas fases, o orientador tenha a oportunidade de reajustar e melhorar o processo através da exploração e análise do que ocorreu (Coutinho et al., 2009, p. 366).

## **2.2. Instrumentos de recolha e análise de dados**

O instrumento de recolha de dados mais utilizado e que julgo ter sido indispensável durante o decorrer deste projeto foi o diário de bordo. Neste redigi de forma cronológica e informal resumos sobre a estrutura e atividades de todas as sessões realizadas e relatei experiências e sensações sentidas por mim e pelos participantes ao longo das mesmas. Foi uma ferramenta fundamental para perceber qual o impacto que as atividades tiveram nos participantes e as respostas por estes dadas, bem como perceber os erros realizados e quais as estratégias a adotar em sessões futuras, adequando-as a cada um. Foi também uma grande ferramenta de reflexão onde apresentei dúvidas, motivações e experiências pessoais.

Outro instrumento de recolha que considero ter sido indispensável foi a gravação audiovisual de vários momentos das sessões para análise das reações dos participantes. Em alguns dos momentos foi pedido que esta recolha fosse feita por uma das auxiliares para que posteriormente pudesse observar não só as respostas dos participantes, como também as minhas. Através da análise das gravações audiovisuais feita no final de cada sessão, pude perceber de forma mais atenta e focada os sentimentos transmitidos pelos participantes face às minhas interações com eles, percebendo também quais as atividades que poderiam ser mais motivadoras em sessões futuras.

Foi realizada também uma pequena entrevista com a Doutora Ana Machado, coordenadora do Núcleo da Pais em Rede de Braga, que acompanhou de perto as sessões realizadas para este projeto. Esta entrevista foi importante pois permitiu-me perceber as suas impressões sobre o projeto e de que forma este influenciou os participantes.

### **3. Descrição geral do projeto**

Dediquei-me durante o mês de outubro e novembro de 2018 à procura de uma instituição e de participantes com condições necessárias para proceder à implementação do presente projeto. Inicialmente, procurei trabalhar com crianças refugiadas e institucionalizadas. Através do contacto de uma pessoa com um vasto trabalho com comunidades desfavorecidas em associações como a PAR – Plataforma de Apoio aos Refugiados, tive conhecimento do colégio CLIB (Colégio Luso Internacional de Braga). Foi-me informado que o colégio recebia famílias refugiadas e crianças institucionalizadas.

Entrei em contacto com a diretora Helena Pina-Vaz que me informou que na altura havia duas famílias de crianças refugiadas que poderiam participar, mas que não havia crianças institucionalizadas a frequentar o colégio. Visto a ideia ser trabalhar com duas comunidades, a diretora explicou-me que a Associação Pais em Rede passava algumas tardes no colégio e que estariam totalmente disponíveis para participar no projeto. Após essa breve conversa a Doutora Helena disponibilizou-se inteiramente para receber-me na instituição com intuito de explicar melhor no que consistia e como se iria realizar o meu projeto, bem como definir o horário das sessões.

No dia 25 de janeiro de 2019 descolei-me às instalações do colégio para realizar a primeira sessão. Sessão essa que serviu para perceber e conhecer os intervenientes que iriam fazer parte do meu projeto.

#### **3.1. Instituição**

As sessões realizaram-se no CLIB, colégio localizado em Gualtar, na cidade de Braga. Fundado em 1999, é constituído por alunos portugueses e de diversos outros países com idades compreendidas entre os 3 e os 18 anos e com oportunidades e condições para que os mesmos se tornem cidadãos multilingues, multiculturais e bem informados.

O CLIB serve também como instituição de acolhimento de famílias de refugiados. Estas são recebidas e instaladas em casas preparadas pela

comunidade do colégio que envolve *staff*, pais e alunos, que posteriormente são incumbidos de apoiar a família e de lhe fornecer acesso à saúde, educação e trabalho. Durante a minha permanência no CLIB pude observar que eram várias as crianças refugiadas a estudar nesta instituição onde também os seus pais trabalhavam em diferentes funções.

Este projeto teve também o envolvimento da associação Pais em Rede, organização não governamental que nasceu em 2008 na cidade de Lisboa a partir de um grupo de mães que desejava uma maior inclusão na sociedade por parte dos seus filhos portadores de deficiência. Uns anos mais tarde eram vários os núcleos espalhados pelo país e em 2014 foi-lhes reconhecido o estatuto de Organização Não Governamental das Pessoas com Deficiência (ONGPD) pelo Ministério da Solidariedade e Segurança Social. Neste mesmo ano foi criado o núcleo da cidade de Braga que depois de muita dificuldade em encontrar um ATL para pessoas com deficiência, desenvolveu uma colaboração com o CLIB que acabou por ceder um espaço físico que é casa de muitas das atividades do núcleo.

Das atividades organizadas pela Pais em Rede constam a dança, natação, equitação, karaté e a ginástica. Apesar de usufruírem da sala de música do CLIB onde podem ser encontrados vários instrumentos, a falta de fundos para desenvolver atividades musicais com profissionais provoca um grande descontentamento nas pessoas encarregues da associação:

*o contacto que eles têm com a música é com a comunicação social e com a internet e quando estão na escola que poderiam ter essa oportunidade de pegar em instrumentos de ver como é que funciona, não lhes é dada essa possibilidade porque a maior parte deles não vai, não vai às aulas de música e muitos deles só começaram a mexer em instrumentos desde que estão connosco e isso é fundamental. (Doutora Ana em Anexo 1)*

É importante referir que apenas os alunos do CLIB tinham conhecimentos de teoria musical dada nas aulas de Educação Musical. As atividades musicais dos elementos da Pais em Rede passavam apenas por aprender letras de músicas já



existentes nas aulas de dança, para posteriormente poderem cantar em alguns eventos organizados pela associação ou pelo colégio.

### 3.2. Participantes

É importante mencionar a invulgaridade no que toca à composição do grupo que formou este projeto, tendo sido composto por duas comunidades minoritárias completamente distintas.

O projeto teve início a 25 de janeiro de 2019 e contou com a participação de 12 indivíduos de diferentes nacionalidades, sendo elas portuguesa, iraquiana e síria, do género masculino e feminino e, com idades compreendidas entre os 6 e os 33 anos. Este conjunto de pessoas era constituído por 6 crianças estudantes refugiadas do CLIB e 6 pessoas, sendo elas crianças e adultos, portadoras de deficiência da associação Pais em Rede.

De forma a assegurar o sigilo de cada um, foi-lhes atribuída a designação apresentada na tabela abaixo que contém também informação relativamente às características de cada interveniente:

<b>Participante</b>	<b>Idade</b>	<b>Nacionalidade</b>	<b>Género</b>	<b>Instituição</b>
Indivíduo A	6	Síria	Masculino	CLIB
Indivíduo B	10	Síria	Masculino	CLIB
Indivíduo C	6	Iraquiana	Feminino	CLIB
Indivíduo D	15	Iraquiana	Masculino	CLIB
Indivíduo E	10	Iraquiana	Masculino	CLIB
Indivíduo F	13	Iraquiana	Feminino	CLIB
Indivíduo G	18	Portuguesa	Masculino	Pais em Rede
Indivíduo H	18	Portuguesa	Feminino	Pais em Rede
Indivíduo I	12	Portuguesa	Masculino	Pais em Rede
Indivíduo J	33	Portuguesa	Masculino	Pais em Rede
Indivíduo K	16	Portuguesa	Masculino	Pais em Rede
Indivíduo L	20	Portuguesa	Masculino	Pais em Rede

*Tabela 1 - Descrição dos participantes*

Das 6 crianças refugiadas, as que tinham uma maior facilidade em falar português eram as mais novas, o Indivíduo A e o Indivíduo C. Estas eram também as mais atrevidas e dinâmicas de todo o grupo. Nunca se sentiram envergonhados e eram sempre os mais curiosos e os primeiros a querer realizar as atividades que eram feitas nas sessões.

O Indivíduo B, um rapaz sírio de 10 anos com complicações neurológicas, mais especificamente microcefalia, causada pelo vírus Zica, é irmão do Indivíduo A. Esta foi uma criança que demonstrou uma grande evolução no decorrer das sessões no que toca ao comportamento. A informação que me tinha chegado de professores e funcionários do colégio era de que era muito nervoso, que inclusive se magoava ao bater com as mãos nas mesas com tanta força. Apesar de não conseguir comunicar através da fala, passou de uma criança fechada a alguém muito sorridente e que queria sempre ter voz, com motivação e interesse, olhando sempre para os instrumentos de forma espantada.

Os Indivíduos D, E e F são irmãos do Indivíduo C, sendo por isso 4 irmãos de nacionalidade iraquiana. Estes 3, apesar de perceberem toda a linguagem utilizada, demonstravam alguma vergonha em falar português que se foi perdendo ao longo das sessões. O Indivíduo D, o mais velho, começou a tornar-se mais acessível quando lhe disse que gostava de *hip hop*, tal como ele. Numa das sessões dei-lhe uma pequena lista com algumas das minhas músicas preferidas dentro do género e na sessão seguinte disse-me que tinha gostado muito e que tinha ouvido todas em casa.

Dos participantes mais difíceis de envolver nas atividades, destaco os Indivíduos G e o L. Ambos portadores de autismo severo, não conseguiam comunicar através da fala. O Indivíduo G que adorava bater palmas e estar perto das pessoas, produzia alguns sons que eram difíceis de reconhecer. Já o Indivíduo L, em nenhuma das sessões realizadas foi possível ouvir uma palavra ou som produzido por ele. Em ambos, notava-se também um olhar vazio e dificuldade em conseguir que se concentrassem.

O Indivíduo J, o mais velho de todo o grupo, sempre muito carinhoso, é portador de paralisia cerebral e esquizofrenia. Apesar do seu humor ser muito inconstante, gostava sempre de me cumprimentar no início das sessões. Notei que

apesar da sua demora em conseguir comunicar verbalmente, os seus sorrisos e olhos abertos demonstravam a vontade de participar nas atividades e principalmente de cantar.

À semelhança do Indivíduo J, o Indivíduo H, com trissomia, é também ela uma jovem muito carinhosa. Observava-me e ouvia-me sempre com muita atenção quando tocava violino.

O Indivíduo I e K, demonstraram sempre alguma dificuldade em controlar o humor. Quando as atividades não pareciam apetecíveis, estes ficavam muitas das vezes aborrecidos e mal-humorados.

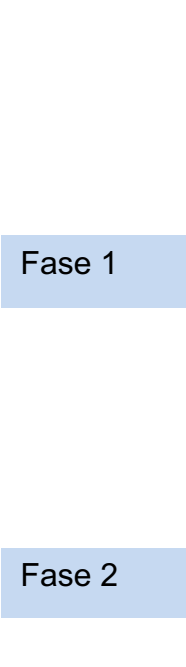
É de referir que ao longo das sessões, estiveram presentes as assistentes Margarida e Adelaide da Pais Em Rede, bem como a coordenadora Ana Machado que me auxiliaram e colaboraram em muitas das atividades realizadas.

### 3.3. Cronologia

O projeto foi composto por 12 sessões realizadas entre 25 de janeiro de 2019 e 26 de abril do mesmo ano. O dia da semana definido para a realização das sessões foi a sexta-feira. A duração de cada sessão foi de uma hora e foram todas realizadas nas instalações do CLIB.

É apresentada de seguida a tabela com a cronologia de todas as sessões que foram realizadas.

<b>Nº das sessões</b>	<b>Data</b>
1 <sup>a</sup>	25/01
2 <sup>a</sup>	01/02
3 <sup>a</sup>	08/02
4 <sup>a</sup>	15/02
5 <sup>a</sup>	22/02
6 <sup>a</sup>	01/03
7 <sup>a</sup>	15/03
8 <sup>a</sup>	22/03
9 <sup>a</sup>	29/03
10 <sup>a</sup>	05/04
11 <sup>a</sup>	12/04
12 <sup>a</sup>	26/04



*Tabela 2 - Calendarização das sessões*

O projeto decorreu em duas fases, resultado das necessidades que foram surgindo ao longo das sessões que irei descrever de seguida para uma melhor compreensão.

Todos os envolvidos participaram em todas as sessões, faltando apenas quando tinham outras atividades ou por motivos de saúde.

## **4. Implementação do projeto**

Considerei importante dividir o presente trabalho em duas fases, em resultado das atividades que foram sendo realizadas ao longo das 12 sessões. A primeira fase que decorreu nas primeiras 9 sessões, foi um período de experimentação de ideias e de decisão das atividades a desenvolver sempre com atenção às necessidades de cada um dos participantes. A segunda, já com as ideias mais organizadas e em resultado da fase anterior, foi a composição e o desenvolvimento nas últimas 3 sessões, de uma performance que tinha como tema o mar.

Para uma melhor compreensão do que foi realizado, descrevo de seguida, forma reflexiva, algumas das atividades realizadas que considero terem sido fundamentais para o crescimento e evolução das relações do grupo e deste com a música. A descrição cronológica das sessões pode ser consultada nos Diários de Bordo em anexo.

### **4.1. As sessões**

Logo na primeira sessão julguei importante apresentar-me e, naturalmente, apresentar o meu violino, de forma a envolver-me e integrar-me no grupo. Comecei pela interpretação de algumas canções conhecidas por grande parte das crianças e jovens portugueses como “O Balão do João” ou o “Papagaio Loiro”. É relevante referir que os temas foram entoados com muito entusiasmo por parte dos participantes. Porém, como nem todos eram de nacionalidade portuguesa, para “quebrar o gelo” e proporcionar um ambiente descontraído, toquei três músicas que confiava todos conhecerem, o “Hino à Alegria”, os “Parabéns” e por último a música do filme “Frozen”. Ainda nesta primeira sessão, foi realizada uma atividade de forma a que todos se ficassem a conhecer entre si. Em círculo, cada um tinha que dizer o nome, seguido de uns segundos de palmas improvisadas. Neste exercício, todos estavam eufóricos e desinibidos, e um dos participantes prendeu a minha atenção foi o indivíduo B, uma criança síria portadora de deficiência.

*Estavam todos super ansiosos pela sua vez, alguns mesmo sabendo que não conseguiam bater essas palmas. As assistentes também participaram no jogo e quando chegou a vez da Ana, o Indivíduo B, ao ouvir o nome dela, começou a dizer “Ana, Ana, Ana, Ana...” umas seis ou sete vezes. Ficou toda a gente surpreendida e foi então que fiquei a saber que ele quando chegou à escola, não falava, gritava e só batia com as mãos e os pés. Mas não foi só aqui que ele me surpreendeu, quando chegou a vez dele, não disse o nome pois não conseguia, bateu palmas e quando viu que todo o grupo estava a imitar o que ele fazia, deitou-se no chão a rir sem parar. Estava mesmo feliz. (Diário de Bordo, dia 25 de janeiro de 2019)*

Depois de alguma ponderação e reflexão, uma das sessões seguintes centrou-se na oportunidade de oferecer um contacto mais direto com a música dita erudita. Creio que terá sido uma oportunidade única de ouvirem um instrumento como o violino ser tocado por um músico profissional e de forma tão próxima. Foram feitas atividades como o jogo das estátuas (Anexo 2) em que toquei as obras “Adagio” da 1ª Sonata de Bach e o 1º andamento da Sonata de Cesar Franck. Numa segunda atividade, ainda com repertório erudito, foi-lhes pedido que exprimissem através da representação o que sentiam ao ouvir o que eu tocava. Em casa gravei alguns elementos da natureza como pássaros e um riacho, e fiz origamis de animais que posteriormente foram utilizados num exercício onde a gravação servia de paisagem sonora e todos tinham que imitar os diferentes animais (Anexo 3).

Todos os anos há várias apresentações no Theatro Circo organizadas pelo CLIB das quais os elementos da Pais em Rede costumam fazer parte com uma breve apresentação. Para a apresentação que se realizou na altura em que decorria este projeto, foi proposto à Pais em Rede cantar a música “Fazer História” da Disney. Decidi investigar melhor de que forma poderia fazer com que todos conseguissem aprender e assimilar a música:

*Pelo que primeiro, fui tocando uma variação da melodia no meu violino e pedi-lhes que andassem pela sala ao ritmo dela. Depois, pedi-lhes que enquanto andassem batessem palmas e de seguida. De seguida, pedi-lhes que continuassem a andar pela sala mas desta vez tinham que se cumprimentar uns aos outros no tempo forte de cada compasso. Como quisessem, com palmas, aperto de mão, etc.*

*Depois, em círculo, fizemos um pequeno exercício em que cada um tinha que responder ao motivo que eu cantava, que estava dentro da tonalidade da música, com outro improvisado. No início estavam todos envergonhados por terem que cantar, principalmente o Indivíduo F que tem uma bela voz, mas até não correu mal. Acabámos a sessão ouvir a música sentados e de olhos fechados (Diário de Bordo, dia 1 de março de 2019)*

Na sala de música do colégio tínhamos à nossa disposição alguns instrumentos que acabaram por ser utilizados em algumas das sessões pois considerei serem acessíveis a todos os participantes. Havia, para além de um piano, vários tambores, maracas e pandeiretas que muitas vezes prendiam a atenção de quase todos eles, que me pediram em algumas das atividades se podiam usá-los, como por exemplo em jogos de percussão ou até mesmo na música “Fazer História” onde o Indivíduo K tocou tambor não só nos ensaios como na apresentação final, com a minha ajuda.

O trabalho seguiu e ainda nesta primeira fase despontou a ideia de exploração de outros instrumentos e foi na sessão do dia 1 de março que resolvi utilizar o *Makey Makey*<sup>29</sup>, uma placa que ligada através de cabos a um computador e a um objeto capaz de conduzir eletricidade, é capaz de produzir estímulos elétricos. Assim sendo, ao ser utilizado um programa, neste caso musical, e ao tocar no objeto, o circuito elétrico faz com que o computador receba a informação

---

<sup>29</sup> Informação recolhida em <https://makeymakey.com/> (Consultado a 23 de outubro de 2019)

e reproduza um som. Com isto em mente, levei para a aula quatro pequenos papeis com quatro animais desenhados. Um cão, um gato, uma vaca e um pato. (Anexo 4)

*Organizei-os numa espécie de coro e expliquei que sempre que carregasse com o pé num dos papeis, eles tinham que imitar o animal que lá estava desenhado. Tentei exemplificar o exercício mas fui logo expulsa pelo Indivíduo A que começou a gritar “agora sou eu, agora sou eu”. Divertiram-se o resto da sessão. Todos quiseram participar. Até o Indivíduo G que até hoje nunca tinha ouvido a sua voz tentou, apesar de com alguma dificuldade, imitar os animais e no final não queria ir embora, começou a repetir “au au au au” sem parar e sempre a tentar escapar às auxiliares que lhe tentavam vestir o casaco. (Diário de Bordo, dia 1 de Março de 2019)*

Decidi então explorar o *Makey Makey* numa das sessões seguintes e a primeira reação do grupo ao vê-lo foi:

*quando tirei o makey makey da mochila fitaram-me com um olhar de curiosidade. O Indivíduo A pegou na caixa e virava-a de um lado para o outro a tentar perceber o que era. Comecei a montar as coisas enquanto eles olhavam para todos os movimentos que eu fazia de forma a tentar perceber o que raio era aquilo. O Indivíduo I perguntou “vamos jogar consola? Fogo, tantos cabos.” (Diário de Bordo, dia 22 de Março de 2019).*

Como sabia que todos gostavam de animais, escolhi dois sons que posteriormente coloquei no programa *Soundplant*<sup>30</sup>, um cão e um gato e, pedi que um deles segurasse num dos cabos para me ajudar a montar. Ao tocar-lhe no braço tocou um som:

---

<sup>30</sup> Um software que permite configurar as teclas do computador de modo a estas serem capazes de produzir um som/música. Informação recolhida em <https://soundplant.org/about.htm> (Consultado a 22 de outubro de 2019)



*Ficaram todos a olhar para as janelas a pensar que era um gatinho lá fora. Voltei a tocar-lhe e eles voltaram a olhar. Ninguém estava a perceber. Depois pedi para o Indivíduo B segurar no cabo verde, e toquei-lhe no braço a perguntar “que arranhão é este?”, nesse momento ouviu-se um cão a ladrar. O Indivíduo A disse “isto é estranho, o cão está dentro da sala” e começou a procurar pelo cão debaixo das mesas. (Diário de Bordo, dia 22 de março de 2019)*

Após ter observado tanta excitação e curiosidade por parte de todos ao verem algo novo, achei que talvez fosse estimulante levar outra novidade e, depois de refletir, decidi construir vários Tubalões, uma ideia que encontrei no blog Super-Sonics<sup>31</sup> que apresenta propostas para a construção de instrumentos simples. Construídos apenas com balões e tubos de papel, os Tubalões produzem sons muito variados que poderiam ser utilizados para múltiplas atividades. E foi na nona sessão, quando levei os Tubalões, que emergiu a ideia de fazer algo relacionado com o mar após o Indivíduo A me dizer que o som parecia de um barco.



*Figura 3 - Tubalão*

---

<sup>31</sup> Este e outros instrumentos estão disponíveis em <http://super-sonics.blogspot.com/>

*Todos se divertiam euforicamente com os tubalões (aquela sala já parecia mais o porto de Leixões do que sei lá bem o quê)*  
(Diário de Bordo, dia 5 de abril de 2019).

Esta primeira fase que até então tinha sido de experimentação, de criação de estratégias de comunicação através da música, de integração no grupo, e de exploração de ideias inspiradas pelo universo da Música na Comunidade, deu lugar a uma muito mais clara e informada que consistiu na criação e apresentação de uma composição coletiva relacionada com o mar.

Já com algumas ideias de como seria a estrutura, gravei o som do mar na praia em Esposende e imprimi desenhos de animais do mar para colorirem.



*Figura 4 - Desenho do mar*

Na décima sessão, enquanto uns coloriam os desenhos (Anexo 5), coloquei a tocar o som do mar nas colunas e pedi que com os Tubalões fingissem que fossem barcos. Nem todos conseguiram tirar som do instrumento e isso motivou a que eu abordasse essa dificuldade de forma teatral: aos que apresentavam essa

dificuldade foi dada a função de comandante do navio e quem tocava Tubalão tinha que os seguir pela sala. O Indivíduo A e o Indivíduo C escreveram, com a minha ajuda, um breve poema relacionado com o mar.

*Deram-lhe o título de “O Mar”. Falava sobre todo o tipo de coisas, peixes, ondas, faróis e algo que achei muita piada, diziam que gostavam de ouvir as baleias, como se fosse uma coisa muito normal. Explicaram-me logo que se lembraram de uns desenhos animados que tinham baleias e que faziam um som parecido com o do tubalão. (Diário de Bordo, dia 5 de abril de 2019).*

Depois desta sessão, concentrei-me na procura de outros instrumentos que pudessem ser introduzidos na composição e “performance” e que estivesse ao alcance de todos. Regressei aos Super-Sonics e acabei por utilizar daqui mais dois instrumentos para além do Tubalão. O Maresiador, instrumento criado a partir de uma bacia metálica com berlindes, poderia ser utilizado para imitar as ondas do mar e, o Borbulhador, feito a partir de uma palhinha e de um copo de água, criava bolhas de ar através do fluxo de ar transmitido pela palhinha que podiam ser utilizadas para imitar os peixes descritos no poema. Para representar as “pedrinhas”, com um ramo de uma árvore envolvido por um elástico com búzios e conchas, resolvi fazer uma espécie de guizo (Anexo 6). Dos instrumentos descritos, o único que considero não ter sido fácil de executar por alguns dos participantes foi o Tubalão devido à dificuldade em possuir ar e força suficiente para conseguir obter um som. O Maresiador foi construído a pensar no Indivíduo J que no momento em que o viu pela primeira vez ficou empolgado por conseguir recriar o som das ondas.

Disto resultou na última sessão realizada, uma performance realizada no jardim do colégio que seguiu o seguinte guião:

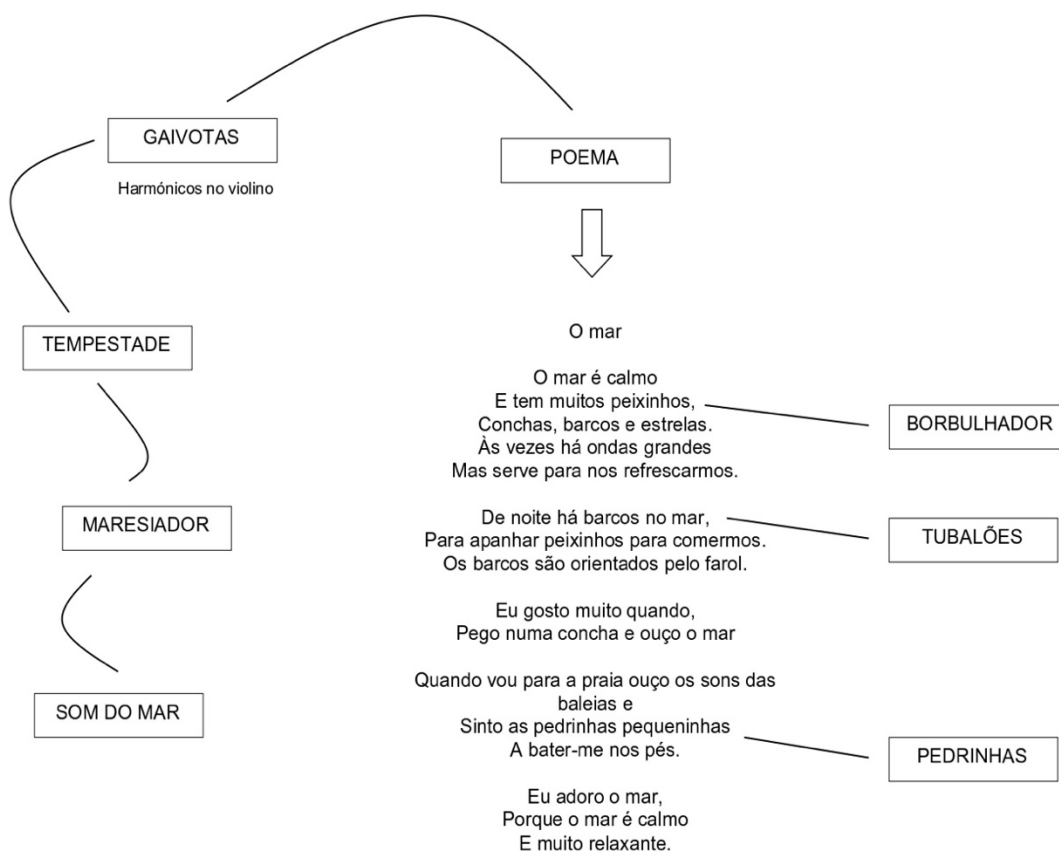


Figura 5 - Plano da performance final

A gravação do mar deu início à performance. De seguida, de forma subtil entrou o Maresiador tocado pelo Indivíduo J que, tinha a função de conseguir um som gradual, cada vez mais forte para dar entrada à tempestade. Todos os outros participaram na tempestade. Começaram por esfregar as mãos, depois estalaram os dedos, bateram com as mãos nas pernas e por último, para imitar a trovoadas, bateram com os pés no chão. De seguida foi feito o sentido inverso da tempestade para dar entrada aos harmónicos tocados por mim no violino de forma a reproduzir um som semelhante ao da gaivota. De seguida entrou o poema lido com muita tranquilidade pelo Indivíduo C. À medida que o poema avançou, entraram os sons dos outros instrumentos. Primeiro o Borbulhador tocado pelo Indivíduo F, no momento em que foi lida a frase “e tem muitos peixinhos”, de seguida, a representar os barcos, entraram os Tubalões tocados pelos Indivíduos A, D, E e I, guiados pelos

barcos de papel que foram levados pelo espaço pelos Indivíduos G, K e L com o apoio das auxiliares. Por último, os Indivíduos B e H ficaram encarregues das pandeiretas quando foi lido “sinto as pedras pequeninhas a bater-me nos pés.” A performance acabou com o Maresiador do Indivíduo J a diminuir o seu som até que houvesse silêncio total. A duração da performance foi de aproximadamente 7 minutos.

A escolha do jardim para a realização da última sessão teve que ver principalmente com os elementos sonoros oferecidos pelo mesmo. Realizada num dia de sol, puderam ser ouvidos vários e diferentes pássaros e as folhas das árvores quando a elas chegava uma briza leve. À medida que a performance foi passando, pude verificar a motivação e o sentimento de alegria e ao mesmo tempo de nervosismo em cada um dos intervenientes quando algum professor ou colega parava para tentar perceber o que estava ali a passar-se. Pude notar o ego dos participantes subir quando alguém parava admirado. Talvez por saberem que era algo único e que só eles tinham a oportunidade de estar ali a trabalhar com instrumentos tão especiais que muito provavelmente nunca mais ninguém tinha visto.

## **4.2. Relações interpessoais**

Nesta secção concentro-me nas relações entre todos os participantes deste projeto, a partir da análise dos diários de bordo que escrevi ao longo das sessões, dando alguns exemplos retirados dos mesmos.

### **Relação Indivíduo – Eu**

Desenvolvi ao longo destes meses laços afetivos com os elementos deste projeto que se foram fortalecendo à medida que as sessões aconteciam. Logo na primeira sessão percebi que todos estavam curiosos e muito à vontade comigo, fizeram-me dezenas de perguntas, principalmente os três mais novos que se

mostravam a alegria que as atividades provocavam através de abraços apertados. Nas primeiras sessões, ao mesmo tempo que fazia as atividades, pensava muitas vezes em como seria a vida de cada um deles e os relatos das assistentes serviam para perceber e alimentar os meus pensamentos sobre o assunto. Para as pessoas com deficiência, é pouco o acesso às pequenas coisas que as pessoas “normais” fazem como até mesmo a criação de amizades. Nas crianças refugiadas notei logo uma necessidade de conhecer os outros, de conhecer pessoas novas, independentemente das condições físicas e mentais destas. Percebi que todos se ajudavam e que todos gostavam daquela hora semanal que passava num piscar de olhos e da qual não tinham vontade de sair.

Em muitos momentos, este carinho era traduzido fisicamente, através de abraços:

*Despediram-se de mim com um enorme abraço, tão grande que eu quase me desequilibrei. Senti-me tão feliz que foi preciso controlar as lágrimas.*

(Diário de bordo, dia 22 de fevereiro de 2019)

O carinho que sentia era igual e partilhado por todos, mas desde o início que um deles se destacou, talvez pela sua particularidade. Uma criança que para além de ser refugiada é portadora de necessidades especiais, portanto, “dois em um”. Com o decorrer das sessões, foi-se desenvolvendo uma relação cada vez mais forte e de preocupação e responsabilidade. De uma criança que para além de não falar, era muito nervosa e irritada quando as coisas não corriam como queria, passou a sorrir mais, a tentar comunicar, mesmo não conseguindo perceber o que tentava dizer.

*O Indivíduo B ria sem parar. Era bom vê-lo assim. Desde que começaram as sessões que esta era uma criança muito especial para mim. E o facto de o ver tão feliz fez-me sentir aconchegada e sortuda por ter a oportunidade de trabalhar com ele.*

(Diário de bordo, 22 de Março de 2019)

Sempre achei que as primeiras sessões fossem ser as mais árduas e, de certa forma foram, devido à minha falta de prática e experiência neste horizonte de utilizar a música como uma ferramenta de inclusão, mas, a última foi sem dúvida alguma a mais difícil. Saber que toda aquela viagem tinha chegado ao fim, provocou em todos um sentimento de tristeza e em mim, para além de todo o orgulho, uma espécie de saudade antecipada:

*“Porque é que vais embora?” Foi a pergunta que o Indivíduo C me fez várias vezes nesta última sessão. Armou uma birra. Cruzou os braços e fez beicinho. Nesse momento senti que as dúvidas que tenho tido sobre um dia ser boa professora desapareceram. Pelo menos naquele momento. Fez-me sentir especial.*

(Diário de bordo, dia 26 de abril de 2019)

### **Relação Indivíduo – Indivíduo**

Como referi anteriormente, notei logo de início uma grande vontade de entreatajuda e de fazer novos amigos. Notei também uma grande curiosidade das crianças refugiadas pelas pessoas portadoras de deficiência, talvez por não perceberem o que vai na cabeça daqueles que não conseguiam olhar ou demonstravam ter algum propósito no olhar.

Os membros da Pais em Rede davam-se como irmãos. Faziam a típica discussão e disputa de cinco minutos e depois ficava tudo bem.

*Até me disse “Eu às vezes não gosto do Indivíduo I porque quando a Doutora Ana traz gomas ele quer as minhas, mas às vezes ele até é fixe, deixa-me jogar no telemóvel dele.”*

(Diário de bordo, dia 22 de Março de 2019)

## **Relação Indivíduo – Auxiliar**

A relação entre os membros da Pais em Rede e as auxiliares que me ajudavam ao longo das sessões é difícil de traduzir em palavras. Observei que estes as viam como alguém que os protegia e que mais do que qualquer outra pessoa, cuidava deles e os acarinhava. Alguns deles demonstravam insatisfação quando falavam sobre a família ou a escola e, percebi que as auxiliares e os dias com elas e os outros membros eram a verdadeira “casa” deles.

*Abraçou-a com muita força e disse “Eu adoro a Margarida. Ela dança comigo. É como se fosse minha irmã mais velha! Melhor! Minha melhor amiga.”*

(Diário de bordo, dia 15 de Março de 2019)



## 5. Reflexão final

Desde o início que este projeto desencadeou em mim diferentes sentimentos. O medo sentido no começo por me estrear neste mundo que é a Música na Comunidade e de trabalhar com pessoas de diferentes meios que antes não conhecia, deu lugar a uma felicidade extrema e a um sentimento de realização profundo.

Em nenhuma das 12 sessões me senti completamente confortável. Algumas foram de completa frustração por não conseguir realizar muitas das atividades por mim planejadas e por achar que talvez não fosse a pessoa certa para aquilo. Outras, foram de grande satisfação por perceber que o que eu estava a realizar proporcionou grandes e belos sorrisos. Foram constantes as vezes em que tive de me adaptar e adaptar as sessões no próprio momento, muitas vezes por causa de apenas um indivíduo. E, não foi só através de livros e artigos que percebi que a Música na Comunidade é mesmo isto, foi principalmente, devido a esta viagem que fiz com 12 pessoas completamente distintas na qual me adaptei a elas e elas a mim. Foi partir de um estado de inocência e de pavor, sem consciência do que estava ali a fazer, mas de saber que queria ajudar que com sucesso, consegui criar e desenvolver este projeto que não cabe nestas páginas.

Esta foi uma jornada que me permitiu abrir novos horizontes dentro do universo que é a Música que antes não conhecia ou pensava percorrer e, onde adquiri conhecimento e experiência profissional e acima de tudo pessoal. Aqui, aprendi que a música não servia só para ser tocada em recitais de violino e em orquestra ou, para ser ensinada da forma convencional como é feito maior parte das vezes. Aprendi que podia ser uma ferramenta de inclusão social, neste caso de pessoas que não tinham ou, até à realização deste projeto, pensavam ter acesso a esta arte.

Cada um dos participantes envolvidos, independentemente da sua história ou capacidade, desenvolveu comigo uma relação única e de afeto. Foram estas 12 pessoas que depois de tantos sorrisos e abraços me motivaram a continuar este

projeto e fizeram ao olhar para trás, cheia de orgulho, perceber que quero trabalhar e desenvolver outros tantos dentro do que é a Música na Comunidade.

Através da reflexão feita ao ler os Diários de Bordo e ao ver as gravações audiovisuais, pude notar o impacto que o projeto teve sobre cada um deles. Percebo que houve uma constante evolução e um maior à vontade na forma como todos tentavam comunicar. Pressenti um sentimento de felicidade e alegria ao poderem tocar em instrumentos que muitos deles nunca tinham visto pessoalmente e o desejo de fazer mais e mais atividades em conjunto.

Depois de várias noites mal dormidas e muito cansaço ao longo destes meses, que agora vejo que passaram num instante, percebi que tudo valeu a pena e que não podia ter escolhido melhor tema para desenvolver o meu projeto de mestrado que, desde o início me deixava assustada por achar que era necessário fazer algo de cariz teórico e pouco prático, sem envolver outras pessoas.

Quero acreditar que como futura professora, depois deste trabalho, a minha abordagem nas aulas vai ser diferente porque cresci e amadureci e, que vou conseguir comunicar, transmitir conhecimentos e ensinar de maneira diferente.

Fica também a sincera esperança de que muitos façam o mesmo, de que os projetos de Música na Comunidade cresçam e que os músicos percebam que a música é maior do que este planeta e que, todos temos o direito a ela.

Agora ficam as saudades.

***PARTE II – Prática de Ensino Supervisionada***



# 1. Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga

## 1.1. Instituição

O Conservatório de Música de Braga é uma instituição de ensino artístico fundada no dia 7 de Novembro de 1961 pela sua diretora pedagógica D. Adelina Caravana, que contou com a colaboração e apoio da Fundação Calouste Gulbenkian que se dispôs a disponibilizar instrumentos e a auxiliar na manutenção do mesmo.

Foi alvo de diversas mudanças quer a nível de localização quer de denominação. Começou por funcionar num pequeno edifício situado no Campo Novo, porém, devido à enorme procura, foi necessário encontrar um espaço que pudesse satisfazer os interessados. Vista como uma escola ímpar no panorama das artes, é em 1967 que o Ministério a transforma em Escola Piloto de Educação Artística.

Devido à insatisfação e descontentamento face às instalações que eram escassas e antigas, é então que a sua fundadora, e mais uma vez com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian, consegue a construção de um novo edifício por esta concebido, onde se encontra o atual Conservatório, inaugurado a 31 de Março de 1971. Nesse mesmo ano, “foi determinado, que no ano letivo 71/72 fosse criada uma Escola Piloto com ensino pré-primário, primário, ciclo preparatório e liceal, secção de música com cursos complementares e curso superior de Piano, secção de Ballet, secção de Artes Plásticas e Fotografia e secção da Arte Dramática.”<sup>32</sup>

Só em Abril de 1982 é que o Ministério da Educação e Universidades cria a escola com o nome Calouste Gulbenkian e a define como um estabelecimento especializado no ensino da música.

O Conservatório é atualmente distinguido pelo seu elevado nível técnico e artístico, bem como pelos indicadores de sucesso educativo, alcançado através das apresentações públicas, rankings de exames e provas finais. “É por isso necessário

---

<sup>32</sup> Informação recolhida em <https://www.conservatoriodebraga.pt/?id=20> (Consultado a 16 de junho de 2019)

situar o Ensino Artístico no quadro da educação e formação ao longo da vida, confrontando-o com as exigências da sociedade cognitiva num contexto económico e cultural de globalização, no qual as linguagens simbólicas adquirem um papel determinante em todas as formas de comunicação”.

## 1.2. Professor orientador

Com curso de Violino na Escola Superior de Música do Porto e pós-graduado em Ciências da Educação pelo Instituto Politécnico do Porto, Ricardo Godinho é o professor da classe de violino do CMB que orientou a presente prática de ensino supervisionada. Fundador do Quarteto ARTAVE e detentor de prémios em música de câmara como o Prémio Jovens Músicos 1992, Ricardo Godinho apresenta um vasto currículo como docente, tendo trabalhado em escolas como a Escola Profissional de Música de Mirandela e a Academia de Música de Castelo de Paiva.

## 1.3. Calendário escolar

Esta Prática de Ensino Supervisionada ocorreu na seguinte calendarização do ano letivo 2018/2019:

<b>1º Período</b>	Inicia entre 12 e 17 de setembro de 2019 e termina a 14 de dezembro de 2018
<b>2º Período</b>	Inicia a 3 de janeiro de 2019 e termina a 5 de abril de 2019
<b>3º Período</b>	Inicia a 23 de abril de 2019 e termina a <ul style="list-style-type: none"><li>• 5 de junho de 2019 – 9º, 11º e 12º anos</li><li>• 14 de junho de 2019 – 5º, 6º, 7º, 8º e 10º anos</li><li>• 21 de junho de 2019 – Educação pré-escolar e 1º ciclo de ensino básico</li></ul>

*Tabela 2 - Calendário escolar 2018/2019*

## 1.4. Avaliação da disciplina de instrumento

No Conservatório de Música de Braga, a avaliação da disciplina de instrumento é feita através de uma prova trimestral onde o aluno é avaliado pelo próprio professor e, por outro da mesma classe. Para além disto, existe a avaliação efetuada ao longo do ano letivo na sala de aula, por parte do professor. Abaixo exponho o programa obrigatório de cada período para os graus que me foram atribuídos e os critérios de avaliação da prova trimestral.

	<b>1º Período</b>	<b>2º Período</b>	<b>3º Período</b>
<b>2º Grau</b>	Escala Estudo Peça Leitura à primeira vista	Escala Estudo Peça Leitura à primeira vista	Escala Estudo Peça Leitura à primeira vista
<b>4º Grau</b>	Escala Estudo Peça Leitura à primeira vista	Escala Estudo Peça Leitura à primeira vista	Escala Estudo Peça Leitura à primeira vista
<b>5º Grau</b>	Escala Estudo Peça Leitura à primeira vista	Escala Estudo Peça Leitura à primeira vista	Escala Estudo Peça Leitura à primeira vista

*Tabela 3 - Programa obrigatório da disciplina de violino*

<b>Cr�terios</b>	<b>Cota�o</b>
Qualidade de som e Justeza da afina�o	35%
Qualidade da Execu�o (Estilo, Fraseado, Articula�o, Din�mica, Andamentos, Sonoridade)	45%
Flexibilidade	10%
Seguran�a na execu�o e Mem�ria	10%

*Tabela 4 - Crêterios de avalia o das provas*



## 2. Registos, planificação e relatórios de aula

Este capítulo relata a minha Prática de Ensino Supervisionada, contendo o sumário de todo o trabalho desenvolvido com as alunas ao longo do ano letivo. Dele fazem parte breves descrições de cada uma das alunas, estratégias utilizadas por mim e pelo professor orientados, planificações e registos das aulas, bem como reflexões sobre a evolução de cada uma.

A composição das aulas foi discutida em conjunto com o professor, sendo que no CMB, a organização de cada período é dividida em duas partes, na primeira a estrutura da aula é de escalas seguidas pelos estudos e na segunda de escalas seguidas pelas peças/concertos.

As planificações foram realizadas para as aulas por mim lecionadas e os relatórios foram escritos para todas as aulas lecionadas e assistidas. Neste capítulo dou um exemplo de cada um e todos os outros podem ser consultados nos anexos em cd.

As planificações e os relatórios das aulas, organizados de forma simples e clara, esclarecem objetivos, estratégias adotadas e possíveis para o futuro, e uma breve reflexão sobre o percurso e evolução do aluno.

Nos relatórios é possível encontrar para além do número da aula e da data:

- O programa que foi trabalhado durante a aula;
- As estratégias e metodologias implementadas pelo professor orientador e por mim nas aulas lecionadas enquanto professora estagiária;
- Um breve diagnóstico sobre a evolução da aluna de aula para aula e o seu comportamento.

## Relatório da Aula

<b>Nome do estagiário:</b> Maria Helena Miranda da Silva
<b>Orientador Cooperante:</b> Ricardo Godinho
<b>Instituição de Acolhimento:</b> Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga

Nome	Grau	Instrumento
Aluna A	2º	Violino

Data	Horário	Aula nº	Duração
24/01/2019	11:30	12	50 minutos

Conteúdos	Estratégias e metodologias implementadas
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Estudo</b> (nº13 - Kayser)</li></ul>	Apesar de ter demonstrado algumas falhas na afinação, a aluna apresentou o estudo com mais confiança e com menos erros de leitura comparativamente às aulas anteriores. Porém, a zona do arco continuava a não ser a mais correta, o que levou o professor a adverti-la para tocar mais ao talão e com mais arco.
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Estudo</b> (nº5 - Kayser)</li></ul>	A aluna conseguiu tocar o estudo com uma boa afinação mas com algumas dúvidas de dedilhações. De modo a resolver estas dúvidas, o professor tocou nota a nota e lentamente com a aluna várias passagens que estavam menos sabidas. Teve também alguma dificuldade em manter a pulsação e a correta divisão do arco.

Diagnóstico
A aluna tem vindo a demonstrar, apesar de lentamente, algum progresso, nomeadamente na afinação. Penso que a afinação tem sido melhor de aula para aula, contudo, continua a ser prejudicada pela própria posição. O violino continua a ser colocado para baixo, o que afeta não só a afinação como também prejudica o som e a mão direita que sente mais peso e é mais difícil de estar relaxada, resultando assim numa posição igualmente pouco correta da mão direita no arco.

*Figura 6 - Exemplo de relatório de aula*

As planificações, à semelhança dos relatórios, começam por apresentar o número da aula e a data das aulas por mim lecionadas. É possível encontrar também:

- O programa que se pretende trabalhar na aula e o tempo a ele dedicado;
- Os objetivos que são pretendidos e as estratégias utilizadas para os alcançar;
- Uma reflexão pessoal sobre a evolução e desempenho da aluna que considero importante para a planificação das aulas.

Nos anexos em cd, encontram-se também destacada as três aulas assistidas e avaliadas pelo orientador da Universidade de Aveiro.

## Planificação da Aula

<b>Nome do estagiário:</b> Maria Helena Miranda da Silva
<b>Orientador Cooperante:</b> Ricardo Godinho
<b>Instituição de Acolhimento:</b> Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga

Nome	Grau	Instrumento
Aluna A	2º	Violino

Data	Horário	Aula nº	Duração
17/01/2019	11:30	11	50 minutos

Estrutura da Aula	Duração
Estudo nº 13 - Kayser	50m

Conteúdos	Objetivos	Estratégias
• <b>Estudo</b> (Nº13 - Kayser)	- Desenvolver uma afinação mais meticulosa - Aperfeiçoar a articulação - Aperfeiçoar a distribuição e o controlo do arco	• Insistir numa afinação mais correta. • Trabalhar o local do arco onde o estudo deve ser tocado através da realização de diferentes exercícios como por exemplo, tocar o golpe de arco em cordas soltas.
	- Desenvolver uma postura mais correta	• Manter a exigência de uma postura mais correta para que o som não seja afetado.

### Reflexão

A aluna tem vindo a demonstrar ao longo das aulas bastante progresso, nomeadamente na afinação.

Apesar das constantes chamadas de atenção, continua a ter uma posição pouco correta. Deve-se continuar a insistir numa melhor postura e explicar-lhe que o som é muitas vezes prejudicado por falta desta.

*Figura 7 - Exemplo de planificação de aula*

Para uma melhor compreensão, a tabela 5 apresenta as 3 alunas que me foram atribuídas para a realização desta Prática de Ensino Supervisionada, sendo que a leção foi discutida com o professor orientador e resultou em aulas com duração total de 50 minutos, de observação e de coadjuvação letiva conforme o planeado.

<b>Aluna A</b>	2º Grau	50 minutos	Quinta-feira	11h30	Coadjuvação letiva
<b>Aluna B</b>	5º Grau	50 minutos	Quinta-feira	13h30	Coadjuvação letiva
<b>Aluna C</b>	4º Grau	50 minutos	Quinta-feira	14h30	Coadjuvação letiva

*Tabela 5 - Características das alunas*

## 2.1. Aluna A

A Aluna A, que frequenta o 2º Grau, é uma aluna afetuosa e alegre, mas com alguma dificuldade em manter-se concentrada durante as aulas e muitas vezes com uma postura de desinteresse. Uma das suas maiores dificuldades, observada e trabalhada ao longo do ano, era a colocação correta do instrumento e da mão esquerda. O violino estava sempre muito para baixo o que fazia com que perdesse muito som, pois o arco escorregava. A sua mão esquerda estava sempre muito encostada ao braço do violino, o que a impedia de fazer as mudanças com qualidade. O estudo realizado em casa fez-se notar pouco regular. Demonstrou uma maior e surpreendente evolução no final do ano letivo e notou-se que o programa escolhido para o último período foi para ela mais apelativo, o que resultou numa maior motivação.

	1º Período	2º Período	3º Período
Escalas	Mib Maior Ré Maior	Sib Maior Dó Maior	Si Maior Ré Maior

<b>Estudos</b>	Nº20 – Sitt Nº36 - Wolfhart	Nº 5 e 13 - Kayser	Nº16 e 18 - Kayser
<b>Peças</b>	Concerto Op.15, 1ºand. - Kuchler	Concerto Op.22, 1ºand. - Seitz	Concerto Op.13, 1ºand. - Seitz

*Tabela 6 - Programa da Aluna A*

<b>Objetivos</b>	<b>Estratégias</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Melhorar a postura;</li> <li>• Desenvolver uma maior destreza;</li> <li>• Dominar a articulação;</li> <li>• Aperfeiçoar a afinação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fornecer métodos de estudo eficazes;</li> <li>• Estudar com metrônomo;</li> <li>• Dividir as passagens e repetir lentamente;</li> <li>• Utilizar diferentes exercícios para aperfeiçoar a articulação.</li> </ul>

## **2.2. Aluna B**

A Aluna B, que frequenta o 5º Grau, é uma aluna pouco comunicativa e com alguma falta de responsabilidade, tendo manifestado ao longo do ano pouco interesse na aprendizagem do violino. Os seus hábitos de estudo mostraram-se pouco regulares e nem sempre cumpriu o que lhe foi pedido. Muitas partes do programa eram tocadas à primeira vista, mesmo depois do professor pedir as mesmas como trabalho de casa. Apresentou nas aulas uma postura tensa devido à falta de estudo e pouca preocupação em tocar o programa com qualidade. A aluna revelou alguma falta de conhecimento sobre as diferentes obras interpretadas ao longo do período e dificuldade em tocá-las com o caráter correto, fazendo assim uma abordagem muito superficial das mesmas.

	1º Período	2º Período	3º Período
Escalas	Sol Maior Lá Maior	Dó Maior Sib Maior	Si Maior Ré Maior
Estudos	Nº8 – Kreutzer Nº39 - Mazas	Nº36 – Mazas Nº9 - Fiorillo	Nº19 – Fiorillo Nº17 - Kreutzer
Peças	Concerto, 1º and. - Accolay	Concerto nº23, 1º and. – Viotti Siciliane et Rigoudon - Kreisler	Sonatina Op. 100, 4ºand. – Dvorak Concerto Op.24. 2ºand. - Rieding

*Tabela 7 - Programa da Aluna B*

Objetivos	Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aperfeiçoar a distribuição do arco;</li> <li>• Aperfeiçoar as mudanças de posição;</li> <li>• Adotar hábitos de estudo mais regulares;</li> <li>• Melhorar o fraseado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudar com metrônomo;</li> <li>• Ouvir gravações de outros violinistas para ter uma melhor noção da obra;</li> <li>• Estudar as mudanças de posição devagar.</li> </ul>

### 2.3. Aluna C

A Aluna C frequenta o 4º Grau. É uma adolescente com muita energia, extrovertida e muitas vezes um pouco distraída, fazendo com que as aulas fossem muito cansativas pois a informação tinha constantemente de ser repetida.

Demonstrou ter muitas facilidades e muita aptidão para o violino, tocando com muita presença e com um som de qualidade, mas raramente fazia as dinâmicas pedidas ao longo das obras por falta de concentração, acabando tocar tudo muito forte. A sua maior dificuldade era colocar a mão esquerda na posição ideal para conseguir fazer as mudanças de posição. Ao longo do período foram fornecidas estratégias para trabalhar e resolver esta e outras questões e sentiu-se alguma evolução. Esta evolução poderia ser maior se o estudo complementar fosse mais metódico, pois nota-se que a aluna estuda, mas sem grande concentração e rigor, não se apercebendo quais os problemas e erros que tem a corrigir.

	1º Período	2º Período	3º Período
Escalas	Lá Maior Sol Maior	Dó Maior Sib Maior	Si Maior Ré Maior
Estudos	Nº2 – Mazas Nº26 - Kayser	Nº 36 e 42 - Mazas	Nº51 – Mazas Nº8 - Kreutzer
Peças	Concerto Op.25, 1ºand. - Rieding	Concerto Op. 24, 1ºand. - Rieding	Concerto, 1ºand. – Accolay Concerto, 1º and. - Vivaldi

*Tabela 8 - Programa da Aluna C*

Objetivos	Estratégias
<ul style="list-style-type: none"> <li>Melhorar a posição da mão direita;</li> <li>Desenvolver uma maior noção das dinâmicas;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Repetir passagens lentamente e com diferentes ritmos;</li> <li>Estudar com metrónomo;</li> </ul>



<ul style="list-style-type: none"><li>• Dominar a articulação;</li><li>• Aperfeiçoar a leitura rítmica.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Incentivar à realização das dinâmicas;</li><li>• Trabalhar os golpes de arco com cordas soltas.</li></ul>
---	---



### **3. Atividades em contexto da PES**

Este ponto diz respeito às atividades organizadas e participadas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada. Considero que as atividades contribuíram para um maior envolvimento da minha parte com alguns alunos e docentes do Conservatório de Braga.

#### **Audição de classe**

Marquei presença na audição de 11 alunos de violino da classe do professor Ricardo Godinho, realizada no dia 14 de março de 2019. Participei através do acompanhamento e preparação dos alunos que se encontravam muito nervosos por se apresentarem em público e, auxiliei os pianistas acompanhadores com as mudanças de páginas.

A audição realizou-se fora do horário escolar e contou com a presença de familiares e colegas dos alunos que participaram. (Anexo 7)

#### **Concerto de Santa Cecília**

No dia 22 de novembro celebra-se o Dia do Músico e, como já é habitual, o Conservatório de Música de Braga decidiu organizar um concerto para comemorar este dia. Às 19h do dia 22 de novembro de 2018, aconteceu no Auditório Adelina Caravana um concerto de professores do Conservatório. Foram interpretadas várias obras ao longo da noite por diferentes ensembles constituídos por professores e, fui integrada nos segundos violinos de uma orquestra que interpretou o primeiro andamento do Concerto para Guitarra e Cordas em Ré Maior de Antonio Vivaldi.

No público estiveram presentes muitos pais e alunos da escola que contribuíram também na organização do espetáculo. (Anexo 8)

## **Prova de instrumento**

Estive presente na prova de instrumento do segundo período que se realizou no dia 4 de abril de 2019. A prova contou com alunos da classe dos professores Ricardo Godinho e Malgorzata Markowska.

Em anexo podem ser encontrados os dados referentes à prova realizada pelas 3 alunas que fizeram parte desta PES (Anexo 9).

## **Masterclass de violino**

Organizei uma masterclass de violino com o professor Nuno Soares, atualmente docente na Universidade de Aveiro.

A masterclass foi marcada para os dias 24 e 25 de maio de 2019 e aberta aos alunos de violino do Conservatório de Música de Braga e a alunos externos. Acabou por não ser realizada devido à falta de adesão por parte dos alunos. (Anexo 10)

## 4. Reflexão final

O facto de ter já alguma experiência em ensinar violino a crianças e jovens de várias idades deu-me conhecimentos e segurança para a realização do estágio. O Conservatório de Música de Braga é, contudo, muito diferente da escola à qual estava habituada e exigiu uma ambientação e adaptação da minha parte. É uma escola com uma estrutura muito mais profissional onde é necessário, por exemplo, cumprir um programa curricular designado para cada grau ou preparar as alunas para uma avaliação como a prova trimestral.

Após acabar a Prática de Ensino Supervisionada, pude refletir que esta foi extremamente importante para amadurecer e adquirir conhecimentos enquanto docente. Considero que a forma como foram organizadas as aulas e as metodologias aplicadas ao longo das mesmas, foram úteis para considerar e repensar o meu trabalho como professora de violino, ajudando-me a alcançar uma visão muito mais abrangente do ensino da música do que aquela que possuía até então. Ter um profissional com experiência a orientar-me, serviu para perceber também quais os aspetos a aperfeiçoar.

Nas aulas de instrumento tentei manter sempre uma postura profissional e uma relação empática com as alunas, de modo a proporcionar um ambiente agradável e confortável. Apesar de duas destas alunas já terem participado, em anos anteriores, no estágio de outros alunos da Universidade de Aveiro no início estavam reticentes e nervosas por haver alguém novo nas suas aulas de instrumento. A confiança foi conseguida ao longo das aulas e sempre me reconheceram como professora, respeitando as indicações e recomendações por mim dadas. Tentei adaptar as aulas às necessidades de cada uma das alunas e focar-me em resolver as suas dificuldades, adotando estratégias que considerei serem convenientes.

Observei que o facto de ser obrigatório seguir um programa que frequentemente não correspondia aos seus gostos pessoais fez com que as alunas se desmotivassem por não sentirem prazer no que estavam a tocar. Como consequência disso foi necessário dedicar muito tempo das aulas a corrigir questões como notas e ritmos errados, tornando difícil aprofundar aspetos que

dizem respeito à musicalidade, como dinâmicas e fraseado. Considero que seria importante adaptar e ajustar o programa, dando ênfase às necessidades e gostos de cada aluno, motivando-os assim para um estudo complementar mais regular.

A Prática de Ensino Supervisionada, foi importante para aprender evoluir enquanto futura docente, permitindo-me pensar e repensar estratégias adequadas aos diversos alunos e preparar-me para diferentes situações.

Não sendo capaz de separar as duas partes desta dissertação e olhando para a mesma como um todo, concluo que ambos os contextos exigiram uma adaptação e um grande envolvimento da minha parte e, que tanto os princípios da Música na Comunidade como do ensino da música mais formal se podem encontrar e também eles se devem adaptar. Enquanto profissionais, temos a responsabilidade de saber qual a melhor forma de partilhar o que sabemos e de nos adequarmos sempre ao contexto.

## Bibliografia

- Brown, R. I. (1997). *Quality of Life for People with Disabilities: Models, Research and Practice* (2ª). Cheltenham: Stanley Thornes Ltd.
- Cluskey, E. M. (2019). *From Righteousness to Far Right: An Anthropological Rethinking of Critical Security Studies*. Montreal: McGill-Queen's Press, ed.
- Costa, J. A., Cruz, A. I., Bessa, R., Ferreira, R., Boal-Palheiros, G., & Boia, P. S. (2017). Aprender música na Orquestra Geração: Questões de pedagogia musical. In G. Mota & J. T. Lopes (Eds.), *Crescer a Tocar na Orquestra Geração* (pp. 127–157). Obtido a 28 de outubro de 2019 de [https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/10847/1/COSTAOGAprendermusica2017 livro OG.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/10847/1/COSTAOGAprendermusica2017%20livro%20OG.pdf)
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa Fátima, Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. Em *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13, 455–479.
- Demirdjian, L. (2012). *Education, Refugees and Asylum Seekers: Education as a Humanitarian Response*. London: Continuum International Publishing Group.
- Dykema, P. W. (1916). The Spread of the Community Music Idea. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 67, 7.
- Gehlhaar, R., Rodrigues, P. M., Girão, L. M., & Penha, R. (2014). Instruments for Everyone: Designing New Means of Musical Expression for Disabled Creators. Em *Studies in Computational Intelligence* (pp. 167–196). Heidelberg: Springer-Verlag.
- Gutek, G. L. (2004). *The Montessori Method: The Origins of an Educational*

*Innovation: Including an Abridged and Annotated Edition of Maria Montessori's The Montessori Method.* Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Higgins, L. (2008). Community music and the welcome. *International Journal of Community Music*, 1, 391–400.

Higgins, L. (2012). *Community Music: In Theory and in Practice.* New York: Oxford University Press, Inc.

Higgins, L., & Bartleet, B. L. (2018). *The Oxford Handbook of Community Music* New York: Oxford University Press.

Higgins, L., & Willingham, L. (2017). *Engaging in Community Music: An Introduction.* New York: Taylor & Francis.

Mckay, G., & Higham, B. (2011). Community Music: History and Current Practice, its Constructions of 'Community', Digital Turns and Future Soundings. *Relatório Do Arts and Humanities Research Council*. Obtido a 15 de junho de 2019 de <http://usir.salford.ac.uk/18930/>

McMillan, D. W., & Chavis, D. M. (1986). Sense of Community: A Definition and Theory. *Journal of Community Psychology*, 14.

McPherson, G., & Welch, G. (2012). *The Oxford Handbook of Music Education, Volume 2.* New York: Oxford University Press.

Nations, U. (2010). *Music as a Natural Resource: Solutions For Social and Economic Issues.*

Noble, D. (2009). Who are Music for Change – what do we do, what is our philosophy? *Participatory Arts with Young Refugees*, pp. 13–21. Obtido a 15 de outubro de 2019 de <https://baringfoundation.org.uk/wp->



content/uploads/2009/05/YoungRefugee.pdf

- Poon-McBrayer, K. F., & Lian, M. J. (2002). *Special Needs Education: Children with Exceptionalities*. Hong Kong: The Chinese University Press.
- Rotatori, A. F., Obiakor, F. E., & Bakken, J. P. (2011). *History of Special Education*. Wagon Lane: Emerald Group Publishing Limited.
- Safford, P. L., & Safford, E. J. (1996). *A History of Childhood and Disability*. New York: Teachers College Press.
- Sutton, J. P. (2002). *Music, Music Therapy and Trauma: International Perspectives*. London: Jessica Kinsley Publishers Ltd.
- TODOS. (2019). UM festival com futuro. Obtido a 6 outubro de 2019 de <http://todos2015.keyprime.pt/intro/home>
- UNHCR. (1951). *THE REFUGEE CONVENTION, 1951*. Obtido a 26 de junho de 2019 de <https://www.unhcr.org/4ca34be29.pdf>
- UNHCR. (2019). *GLOBAL TRENDS - FORCED DISPLACEMENT IN 2018*. Obtido a 2 de outubro de 2019 de <https://www.unhcr.org/globaltrends2018/>
- Veblen, K., Stephen, J. M., Silverman, M., & Elliott, D. J. (2013). *Community Music Today*. Plymouth: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Watson, N., Roulstone, A., & Thomas, C. (Eds.). (2012). *Routledge Handbook of Disability Studies*. Abingdon: Routledge.
- WHO. (2011). *WORLD REPORT ON DISABILITY*. Obtido a 2 de julho de 2019 de [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/70670/WHO\\_NMH\\_VIP\\_11.0\\_1\\_por.pdf?sequence=9](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/70670/WHO_NMH_VIP_11.0_1_por.pdf?sequence=9)

Winzer, M. A. (1993). *The History of Special Education: From Isolation to Integration*. Washington D.C: Gallaudet University Press.

Yildiz, A., Açar, D., Çetin, E., Toker, H., Sivas, S., & Ateşok, Z. (2019). *Integration of Refugee Students in European Higher Education Comparative Country Cases* (A. Yildiz, Ed.). Izmir: Yasar University.

## ***Anexos***

## **Anexo 1**

### **Entrevista**

**Helena:** Então, eu vou voltar a perguntar, queria saber se acha que o trabalho que eu fiz se é pertinente para os miúdos, se foi pertinente para eles.

**Doutora Ana:** já não... O trabalho que a Helena fez foi muito importante para eles, foi importante para eles por vários motivos, primeiro porque eles gostam e também apresentou a música de uma forma diferente, mais dinâmica com interação com a brincadeira e com o desenho, com a brincadeira com instrumentos e tornou as atividades muito mais apelativas por um lado, por outro lado também o facto de ter brincado com algumas situações acho que fez com que eles se entusiassem e, e como eles gostam muito de música, é fundamental que possam experimentar e ter essas oportunidades que a maior parte deles não têm. Mesmo quando estão na escola, o contacto que eles têm com a música é com a comunicação social e com a internet e quando estão na escola que poderiam ter essa oportunidade de pegar em instrumentos de ver como é que funciona, não lhes é dada essa possibilidade porque a maior parte deles não vai, não vai às aulas de música e muitos deles só começaram a mexer em instrumentos desde que estão connosco e isso é fundamental. Relativamente à aprendizagem deles, tendo em conta as dificuldades, o facto de eles não terem voz para cantar, mas têm uma coisa, quando é para ensaiar uma canção e você viu, para o espetáculo do Teatro, para o Natal, eu não sei na de Natal estava cá ou não,

**H:** No Natal,

**D.A:** Ainda não estava,

**H:** Não

**D.A:** Sempre que eles têm que ensaiar uma canção por incrível que pareça, eles decoram a letra toda, e fica para sempre.

**H:** Eu notei, mesmo com o trabalho da Marlene e assim muito bem feito.

**D.A:** Eles aprenderam canções de Natal, podem dizer “Ai eles não têm memória”, eles continuam a cantar, nós agora na carrinha, quando vamos fazer viagens, as canções que eles conhecem e que eles cantam do princípio ao fim, são

aquelas que nós ensaiamos para os determinados momentos onde participamos. Há um bocado falou-me no Luís, mesmo o próprio Luís, apesar de ter aquela lentidão, não é? ele tem uma voz lindíssima eu acho, e ele gostou muito e sei que gosta muito das aulas, tanto gostou das suas atividades como com a Marlene e noto que eles criam laços muito, não é só a música, eles criam laços afetivos com as pessoas que lhes, lhes permitem eles ter estas experiências, eu acho que isso também é muito bom para eles, muito bom e dá-lhes autoconfiança. O caso, há um bocado estávamos a falar do Luís, e o Luís, eu acho, eu acho que ele tem ritmo, tem voz, não é para cantar uma canção inteira, mas para fazer uma introdução, para cantar momentos... Eu este ano, o ano passado, não, para aí há 3 anos, eu fui a 8 lugares em Braga, entre grupos musicais e coro e ninguém o aceitou. Eu pessoalmente fiquei muito frustrada porque os pais prontificavam-se a levá-lo lá e ir buscar, por isso não iam dar trabalho nenhum e ninguém o aceitou a não ser a Igreja de São Vítor, mas a Igreja de São Vítor não tinha condições físicas para ele... É um sonho meu e acho que lhe cheguei a dizer, que era criar um coro, um coro com os pais, com os amigos, porque... para lhes dar a oportunidade de aulas poderem cantar, com as limitações, com todas as capacidades e incapacidades que eles têm, acho que seria muito bom e a percussão também é dos poucos instrumentos em que eles conseguem, pronto, desenvolver a música, e era outra ideia que eu tinha, eu acho que o que veio fazer, veio reforçar a ideia que eu tinha e mesmo eles, acho que lhes dar confiança para eu consigo, eu quero, eu posso e eu faço. Claro que cada caso é um caso e é preciso... Eu volto. Aqui nesta área, nós temos que olhar por cada um deles com aquilo que eles sabem e até onde é que eles podem ir e dar-lhes a possibilidade e valorizar as vitórias que eles conseguem atingir. Nenhum vai ser nenhum Beethoven, mas...

**H:** Ia-lhe só fazer mais uma pergunta então, se recorda algum momento em especial de algum deles

**D.A:** Recordo que... Pronto, tendo em conta que eu nem sempre estive presente mas tenho o feedback da Margarida que eles estavam sempre muito bem alegres e bem dispostos e entusiasmados para irem para as atividades, mas há duas ou três que eu nunca mais me esqueço, uma delas foi na cantina, em que depois no fim até lhes permitiu que eles tocassem no piano e recordo-me que eles

estavam todos muito entusiasmados e, e na sala de música aconteceu a mesma coisa, o Martim que é um miúdo muito parado e nunca quer fazer nada, ele estava muito animado e muito feliz pelas atividades pelas atividades que estava a fazer e sempre que era o dia da atividade, eles iam todos animados. Eu ia dizer qualquer coisa que me passou, mas que eu acho que foi muito importante para eles... Sempre que eu assisti, e assisti a muitas ainda, a muitas atividades suas, houve algumas em que eles estavam muito mais entusiasmados do que os ditos miúdos sem problemas, eles participavam mais...

**H:** Mais concentrados.

**D.A:** Mais concentrados... mais, eu não posso dizer espantados, mas admirados. Por exemplo, quando tocava violino eles ficavam todos entusiasmados a fazer silêncio para a ouvir tocar. Olhe, eu recordo-me que durante ainda algum tempo, a Sílvia andava a dizer como é que se punha o violino, por isso é porque foi importante... as atividades que fez com eles e os momentos que partilhou com eles. Espero que se puder para o ano fazer a mesma coisa, nós estamos cá de braços abertos. É pena não termos dinheiro para promover isto de uma forma mais profissional, mas sabe-se lá um dia.

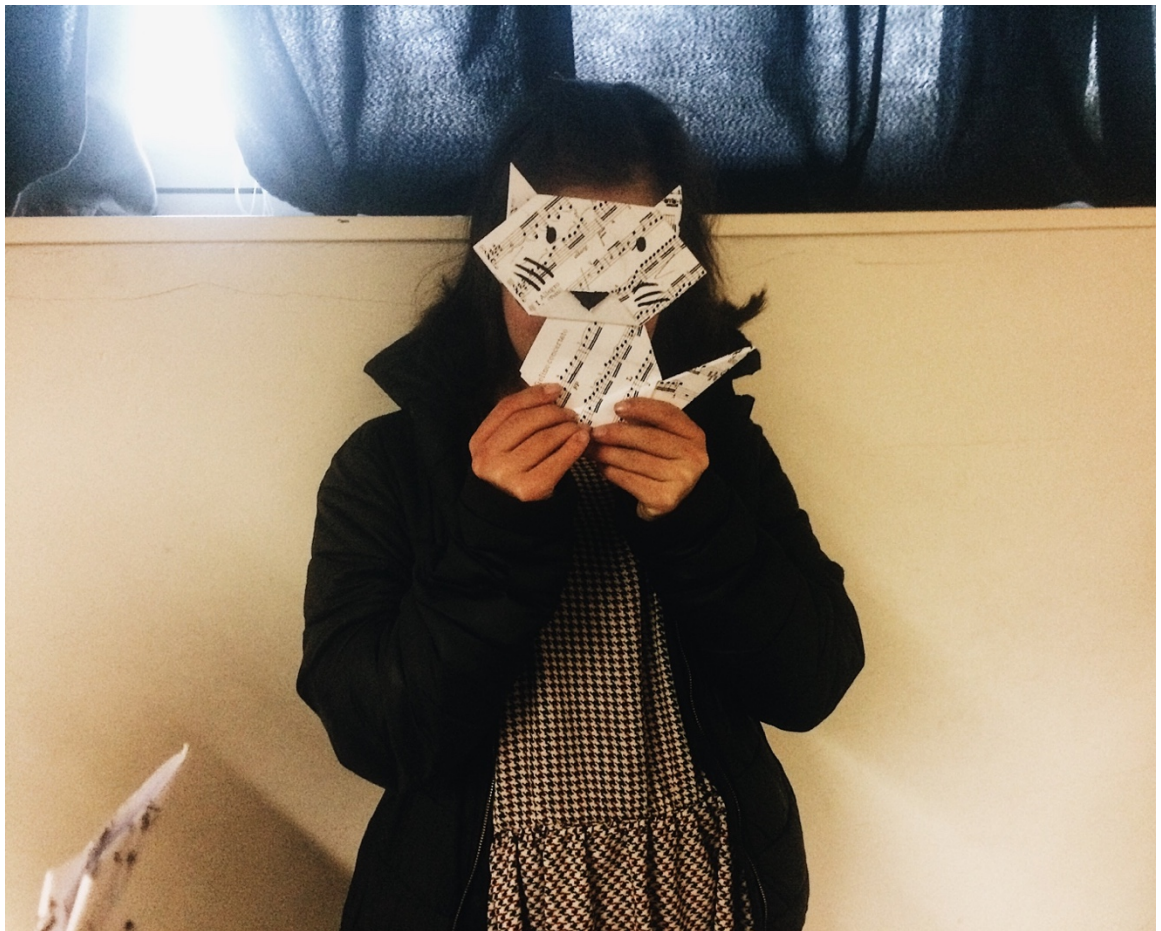
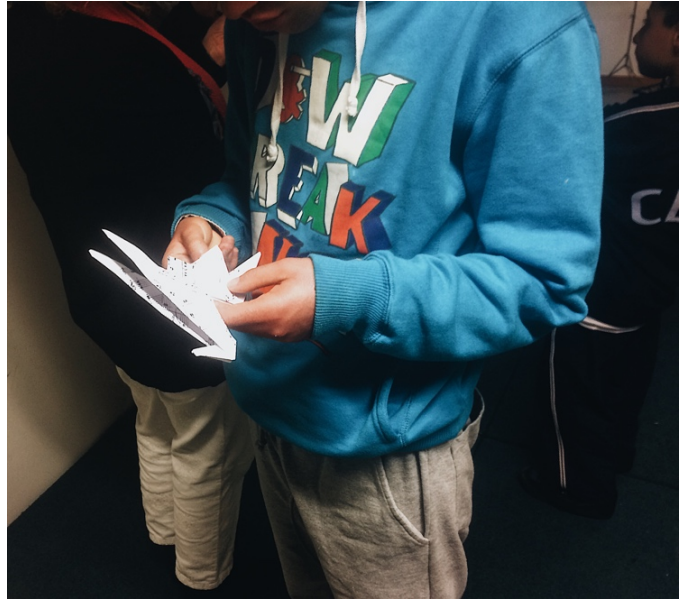
**H:** Claro. Pronto, ficamos então por aqui.

**D.A:** Como quiser.

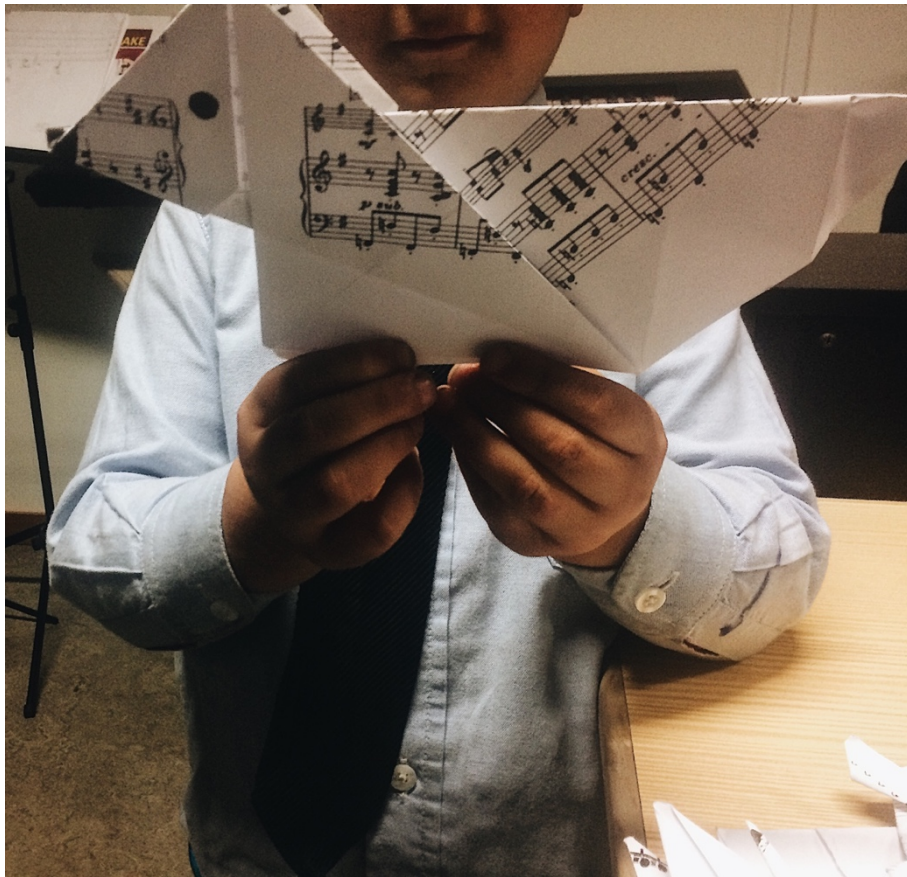
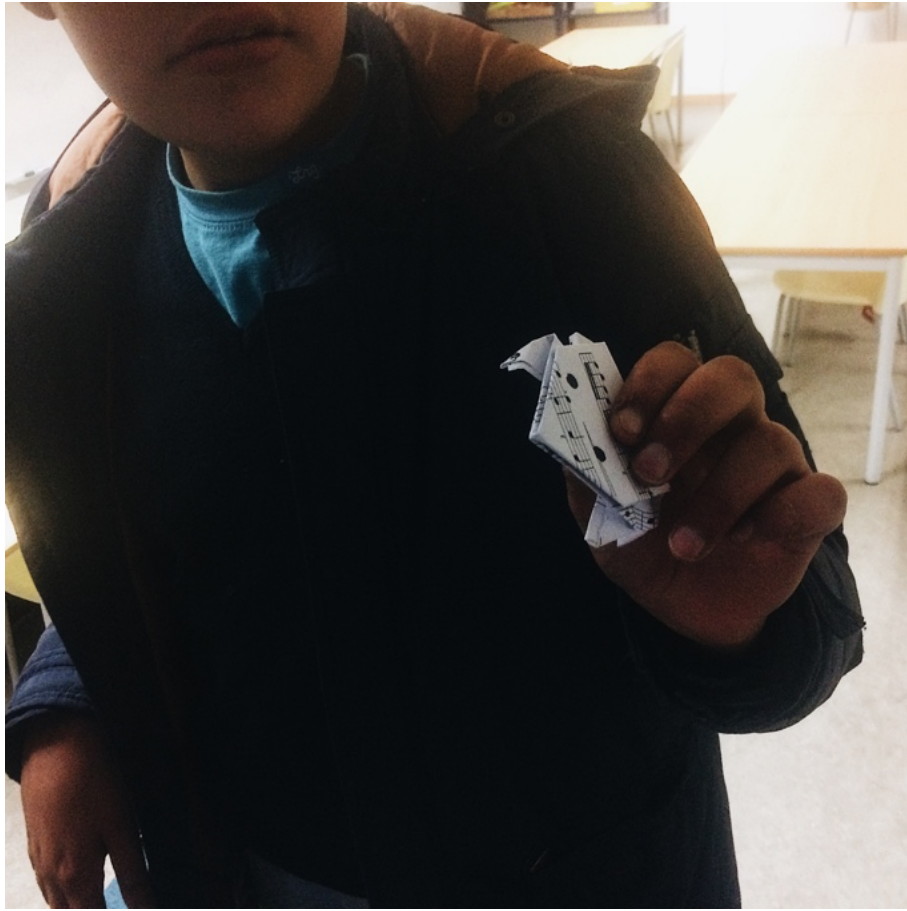
## Anexo 2



### Anexo 3





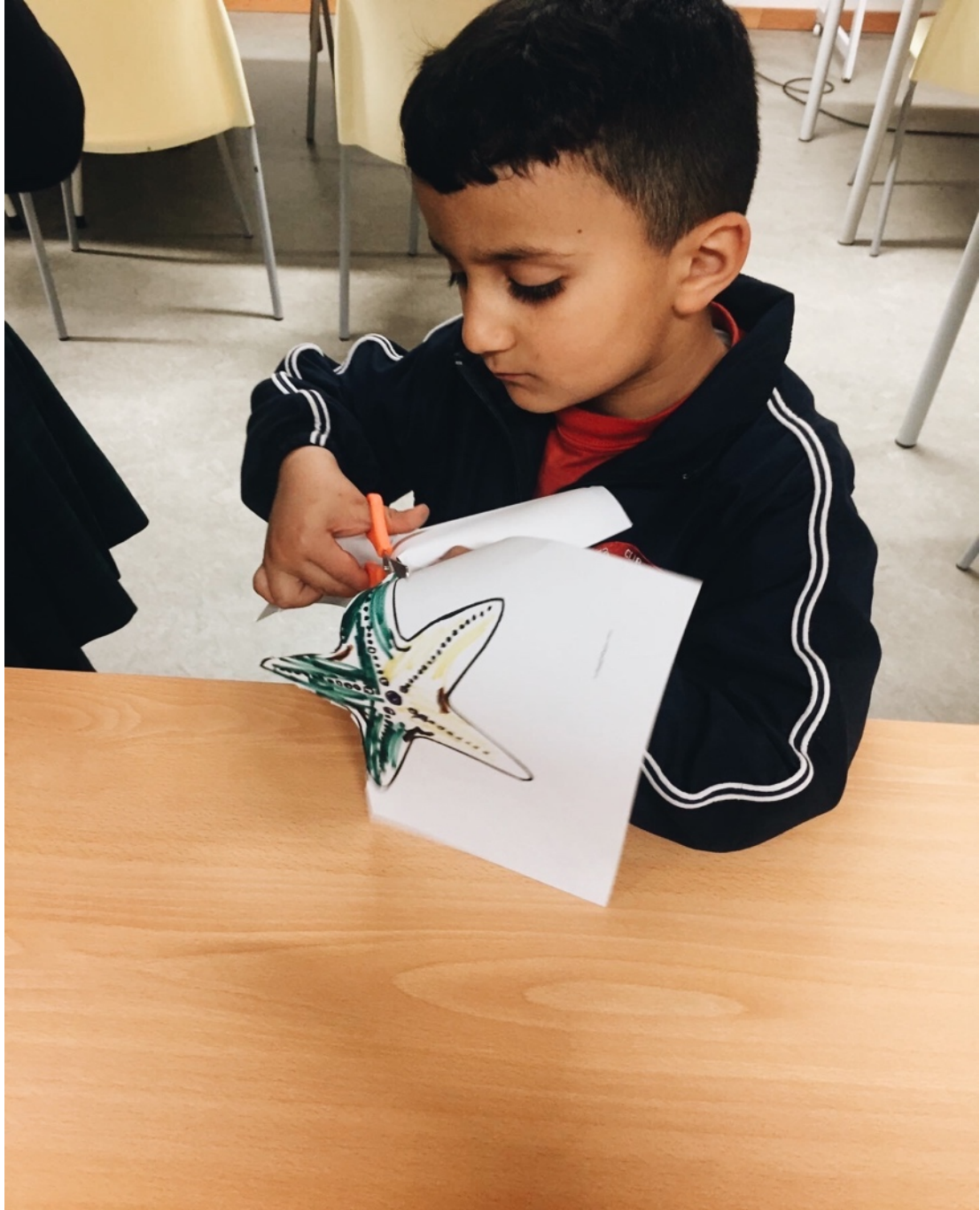


## Anexo 4



## Anexo 5





## Anexo 6



## Anexo 7



### AUDIÇÃO DE CLASSE



### PROF. RICARDO GODINHO

PROFESSORES ESTAGIÁRIOS DA U. AVEIRO:

- PROF. PEDRO OLIVEIRA
- PROF<sup>a</sup>. HELENA SILVA

---

PROFESSORES ACOMPANHADORES:

- PROF<sup>a</sup>. MADALENA DUARTE
- PROF. JOÃO TIAGO MAGALHÃES
- PROF. PEDRO ANDRADE

CMCG, 14 DE MARÇO DE 2019

Anexo 8



# Anexo 9



## Departamento de Cordas - cordas friccionadas



### Grau II Prova de Instrumento

Aluna YY

Instrumento: Violino

Cotação	cot.	Escala		Estudo		Peça		Leitura à Primeira Vista	
		% atrib.	cot. Atrib.	% atrib.	cot. Atrib.	% atrib.	cot. Atrib.	% atrib.	cot. Atrib.
Qualidade do som e Justeza da afinação	35	70%	24,5	70%	24,5	75%	26,25	70%	24,5
Qualidade da Execução ( Estilo, Fraseado, Articulação, Dinâmica, Andamentos, Sonoridade)	45	65%	29,25	70%	31,5	75%	33,75	75%	33,75
Flexibilidade	10	65%	6,5	65%	6,5	75%	7,5	70%	7
Segurança na execução e Memória	10	65%	6,5	65%	6,5	75%	7,5	70%	7
Total Cotação Atribuída		66,75		69		75		72,25	
<b>Cotação Final</b>		<b>10,0125</b>		<b>20,7</b>		<b>37,5</b>		<b>3,6125</b>	

Programa sorteado/executado

Escala de Sib M  
kayser - estudo nº13  
Seitz - concerto Op22, 1ª  
Leitura 1ª vista

Nota %	71,8
Nota	4
Nomenclatura	Bom

Júri: \_\_\_\_\_

Data: 4 de abril de 2019



## Departamento de Cordas - cordas friccionadas



### Grau IV Prova de Instrumento

Aluna: KK

Instrumento: Violino

Cotação	cot.	Escala		Estudo		Peça		Leitura à Primeira Vista	
		% atrib.	cot. Atrib.	% atrib.	cot. Atrib.	% atrib.	cot. Atrib.	% atrib.	cot. Atrib.
Qualidade do som e Justeza da afinação	35	85%	29,75	90%	31,5	90%	31,5	80%	28
Qualidade da Execução ( Estilo, Fraseado, Articulação, Dinâmica, Andamentos, Sonoridade)	45	90%	40,5	90%	40,5	90%	40,5	80%	36
Flexibilidade	10	85%	8,5	85%	8,5	90%	9	80%	8
Segurança na execução e Memória	10	80%	8	85%	8,5	90%	9	80%	8
Total Cotação Atribuída		86,75		89		90		80	
<b>Cotação Final</b>		<b>13,0125</b>		<b>26,7</b>		<b>45</b>		<b>4</b>	

Programa sorteado/executado

Escala de Dó M  
Mazas - estudo nº42  
Rieding - Concerto op24, 1ª  
and  
Leitura 1ª vista

Nota %	88,7
Nota	4
Nomenclatura	Bom

Júri: \_\_\_\_\_

Data: 4 de abril de 2019





Departamento de Cordas - cordas friccionadas



Grau V Prova de Instrumento

Aluna WW

Instrumento: Violino

Cotação	cot.	Escala		Estudo		Peça		Concerto...		Leitura à Primeira Vista	
		10	25	30	30	30	5				
		% atrib.	cot. Atrib.	% atrib.	cot. Atrib.	% atrib.	cot. Atrib.	% atrib.	cot. Atrib.	% atrib.	cot. Atrib.
Qualidade do som e Justeza da afinação	35	62%	21,7	62%	21,7	63%	22,05	62%	21,7	65%	22,75
Qualidade da Execução ( Estilo, Fraseado, Articulação, Dinâmica, Andamentos, Sonoridade)	45	60%	27	62%	27,9	63%	28,35	62%	27,9	65%	29,25
Flexibilidade	10	60%	6	62%	6,2	63%	6,3	62%	6,2	65%	6,5
Segurança na execução e Memória	10	60%	6	62%	6,2	63%	6,3	62%	6,2	65%	6,5
Total Cotação Atribuída		60,7		62		63		62		65	
<b>Cotação Final</b>		<b>6,07</b>		<b>15,5</b>		<b>18,9</b>		<b>18,6</b>		<b>3,25</b>	

Nota %	62,3
Nota	3
Nomenclatura	Suficiente

Júri:

Data: 1 de junho de 2019

Programa sorteado/executado
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escalas: Escala de SI M</li> <li>• Estudo: Estudo 19 - Fiorillo</li> <li>• Peça: Sonatina Op. 100, 4ª and - Dvorak</li> <li>• Concerto: Concerto Op.24, 2ª and - Rieding</li> <li>• Leitura 1ª vista</li> </ul>

# NUNO SOARES

## MASTERCLASS

24 E 25 | MAIO | 2019  
BRAGA

PARA MAIS INFORMAÇÕES:  
[WWW.CONSERVATORIODEBRAGA.PT](http://WWW.CONSERVATORIODEBRAGA.PT)



RIA – Repositório Institucional da Universidade de Aveiro

<http://ria.ua.pt>

Os anexos encontram-se disponíveis para consulta através do CD-ROM.

Para consultar o CD-ROM deve dirigir-se ao balcão de atendimento da Biblioteca da UA.

Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia  
Universidade de Aveiro