

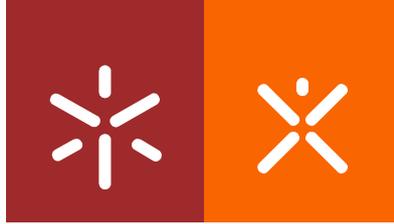


**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Evelyne Lino Monteiro

**O atelier de construção de palhetas de oboé em escolas especializadas do ensino de música: fundamentos e estratégias para a sua criação**





**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Evelyne Lino Monteiro

**O atelier de construção de palhetas de oboé em  
escolas especializadas do ensino de música:  
fundamentos e estratégias para a sua criação**

Relatório de estágio  
Mestrado em Ensino de Música

Trabalho efetuado sob a orientação da  
**Professora Doutora Maria Helena Gonçalves Leal Vieira**

## **DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS**

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

### **Licença concedida aos utilizadores deste trabalho**



**Atribuição**

**CC BY**

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

## **Agradecimentos**

Usufruindo do propósito deste ponto de se destinar ao agradecimento àqueles que, direta ou indiretamente participaram e ajudaram na escrita deste trabalho, que marca o fim desta fase do meu percurso académico, agradeço, em primeiro lugar à minha família por todo o apoio e paciência durante todo o processo. Particularmente, à Milene Tomás, ao Filipe Ferreira, à Teresa Esteves, à Prof.<sup>a</sup> Mónica Esteves, entre outros amigos que me apoiaram e incentivaram. Não podia deixar de agradecer aos professores de oboé que me acompanharam em todo o percurso académico por todos os ensinamentos pessoais, académicos e profissionais. Aos intervenientes da instituição escolar, os alunos, um obrigada, pelo acolhimento e pela disponibilidade na participação em trabalhos realizados sob a minha orientação. Ainda que com todas as dificuldades sentidas ao longo do estágio, principalmente no momento do surgimento da Pandemia Covid-19, todos demonstraram respeito pelo trabalho desenvolvido, empenhando-se ativamente na colaboração e participação. Desta forma, agradeço também ao meu professor cooperante pela disponibilidade e apoio proporcionado e a todos os professores que com apreço responderam ao inquérito por questionário. Agradeço à minha professora orientadora, a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Helena Vieira.

Agradeço aos meus Pais e à minha irmã por tudo...

## **DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE**

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

## **O atelier de construção de palhetas de oboé em escolas especializadas do ensino de música: fundamentos e estratégias para a sua criação**

### **Resumo**

Realizado no âmbito da unidade curricular Estágio Profissional do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho este relatório de estágio descreve a conceção, o desenvolvimento e a avaliação do Plano de Intervenção Pedagógica concretizado ao longo do ano letivo 2019/2020, numa escola profissional do norte do país. Este trabalho de intervenção e investigação procurou verificar o potencial didático da criação de um atelier de construção de palhetas de oboé numa escola de ensino especializado de música, tendo em conta as várias possibilidades de funcionamento da tutoria por pares e da aprendizagem colaborativa e cooperativa. Apesar da literatura indicar alguns exemplos de tutoria por pares e aprendizagem colaborativa no ensino da música, o conhecimento empírico não indica como habitual em Portugal o recurso à tutoria por pares ou à aprendizagem colaborativa entre os alunos de oboé. Desta forma, o objetivo do projeto centrou-se no estudo da aplicação destes processos no âmbito da criação de um atelier de construção de palhetas e na avaliação do seu sucesso. A investigação-ação desenvolvida incluiu alunos do Ensino Básico e Secundário e os dados obtidos foram recolhidos através de registos de observação, um workshop online e inquéritos por questionário. Com base nos resultados obtidos, concluiu-se que a criação de um atelier de construção de palhetas pode contribuir para a aprendizagem mais eficaz e motivada dos alunos do complicado processo de construção de palhetas, essencialmente da fase de amarragem e raspagem. Para além disto, concluiu-se que o atelier poderá libertar o tempo que os professores deste instrumento dedicam aos processos de amarragem e raspagem, bem como favorecer o ambiente de partilha de saberes e ideias relacionadas com palhetas ou com o instrumento entre os alunos. Será importante aprofundar a investigação realizada através de novos estudos sobre este tema noutros contextos educativos do ensino especializado da música.

**Palavras-chave:** Ensino de Oboé; Construção de Palhetas; Atelier; Tutoria por Pares

**The oboe reedmaking workshop in specialized music instruction schools:  
foundations and strategies for its creation**

**Abstract**

Held as part of the curricular unit Professional Internship of the Master in Music Teaching at the University of Minho this internship report describes the design, development and evaluation of the Pedagogical Intervention Plan implemented during the academic year 2019/2020 in a professional music school of Northern Portugal. This research and intervention project aimed at evaluating the pedagogical potential of the creation of an oboe reedmaking workshop in a specialized music school, taking into account the possibilities of peer tutoring and collaborative and cooperative learning. Although specialized literature indicates a few examples of peer tutoring and collaborative learning in music, experience does not suggest the use of these pedagogical resources by oboe Portuguese students. Therefore, the main goal of the project focused on the application of these pedagogical approaches within the creation of an oboe reedmaking workshop and on the evaluation of its success. The action-research project included Basic and Secondary Levels students and data were collected through observation records, an online workshop and questionnaires. The results allowed for the conclusion that the creation of an oboe reedmaking workshop may contribute to a more efficient and motivated learning process of the students, particularly in the wrapping and hand scraping phases. Apart from the conclusions the project also made evident that teachers could free more of their time for teaching, and that a sharing atmosphere of ideas and knowledge related with reeds and with the instrument could be developed among the students. It is important that, in the future, more research on this topic is carried out, particularly in other pedagogical contexts of specialized music schools.

**Keywords:** Oboe teaching; Reed Making; Atelier; Peer Tutoring

# Índice

<b>Agradecimentos</b> .....	<b>iii</b>
<b>Resumo</b> .....	<b>v</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>vi</b>
<b>Índice</b> .....	<b>vii</b>
<b>Índice de figuras</b> .....	<b>ix</b>
<b>Índice de gráficos</b> .....	<b>x</b>
<b>Introdução</b> .....	<b>1</b>
<b>Capítulo I   Enquadramento teórico</b> .....	<b>5</b>
1. O Oboé: características organológicas .....	5
1.2. O Oboé Clássico .....	9
1.3. O Oboé Romântico .....	10
1.4. O Oboé no Séc. XX e na Contemporaneidade .....	12
1.5. Variantes do Oboé .....	13
1.5.1. Oboé de Amor .....	13
2. A palheta dupla .....	14
2.1. A construção de palhetas .....	14
2.2. Motivos para os alunos fazerem as suas palhetas .....	16
3. Tutoria: Uma prática pedagógica flexível .....	17
3.1. Definição de tutoria .....	18
3.2. Tutoria por pares: um caminho para o sucesso escolar e profissional .....	19
3.2.1. O papel dos intervenientes no processo de tutoria por pares: o tutor e o tutorando .....	21
4. Aprendizagem colaborativa e aprendizagem cooperativa .....	22
4.1. Aprendizagem colaborativa .....	23
4.2. Aprendizagem Cooperativa .....	29
4.3. Aprendizagem colaborativa vs aprendizagem cooperativa .....	34
<b>Capítulo II   Caraterização do Contexto de Intervenção Pedagógica Supervisionada</b> .....	<b>36</b>
2. Caraterização dos estabelecimentos de ensino .....	36
2.1. Escola Profissional e Artística do Norte do País .....	36
2.2. Oferta Educativa .....	37
2.4. Programa da disciplina de oboé de uma escola profissional artística do norte do país ...	39
2.5. Caraterização dos alunos de oboé intervenientes .....	44
2.6. Caraterização dos alunos de oboé do conservatório .....	44
2.7. Caraterização dos alunos de oboé da escola profissional de música .....	45
2.8. Caraterização dos alunos de M32 - Música de Câmara .....	48
<b>Capítulo III   Plano geral de intervenção</b> .....	<b>49</b>

3. Motivações, problemática e questões de investigação.....	49
<b>Capítulo IV   Metodologias .....</b>	<b>52</b>
4. Metodologia de investigação .....	52
4.1. Estratégias e instrumentos de recolhas de dados .....	56
4.2. Intervenção pedagógica .....	58
4.2.1. Observação de aulas.....	58
4.3. Análise de dados: inquéritos por questionário.....	64
4.3.6. Workshop de palhetas.....	80
4.3.7. Atelier de construção de palhetas.....	84
4.3.8. Materiais no atelier de construção de palhetas .....	88
4.3.9. Feedback Apresentação .....	89
4.3.11. Feedback do vídeo sobre o atelier escolar de construção de palhetas de oboé .....	92
4.3.12. <i>Feedback</i> do vídeo sobre a Tutoria por Pares .....	94
<b>Capítulo V   Conclusões.....</b>	<b>97</b>
5. Conclusão .....	97
5.1. Limitações do estudo.....	101
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>103</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>111</b>
Anexo 1 – Autorização de cedência de direitos de imagem .....	111
Anexo 2 – Consentimento informado.....	112
Anexo 3 – Guião de inquérito por questionário a professores de oboé .....	114
Anexo 4 – Imagens dos vídeos do processo de amarragem .....	120
Anexo 5 – Apresentação PowerPoint do workshop na plataforma <i>Zoom</i> .....	129
Anexo 6 – Vídeo animado atelier de construção de palhetas .....	136
Anexo 7 – Vídeo animado tutoria por pares .....	156

## Índice de figuras

FIGURA 1 - CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO .....	53
FIGURA 2 - ESPIRAL AUTORREFLEXIVA, KURT LEWIN (SANTOS ET. AL, 2013, S/P) .....	55

## Índice de gráficos

Gráfico 1 - Idade .....	65
Gráfico 2 - Formação acadêmica.....	66
Gráfico 3 - Tempo de serviço.....	66
Gráfico 4 - Horário de lecionação de oboé de este ano letivo .....	67
Gráfico 5 - Quando tem alunos que não sabem amarrar as palhetas, como procede? .....	68
Gráfico 6 - Costuma raspar as palhetas dos seus alunos?.....	68
Gráfico 7 - Caso costume fazê-lo, utiliza máquina de raspar palhetas? .....	69
Gráfico 8 - Quando amarra ou raspa as palhetas dos seus alunos onde costuma fazê-lo?.....	69
Gráfico 9 - Quando amarra ou raspa as palhetas dos seus alunos em que horário/ocasião costuma fazê-lo? .....	70
Gráfico 10 - Quantas palhetas raspa em média por aluno, por semana? .....	71
Gráfico 11 - Quanto tempo despende semanalmente, em média, a raspar palhetas para os seus alunos? .....	71
Gráfico 12 - Que importância atribui à possibilidade de criação de um atelier de construção de palhetas nas escolas especializadas de música? .....	72
Gráfico 13 - Que importância atribui a que os alunos dominem os conhecimentos e técnicas de construção e manutenção de palhetas? .....	72
Gráfico 14 - Caso julgue importante a criação de um atelier escolar de construção de palhetas, o que pensa de o mesmo poder funcionar em moldes de tutoria por pares? .....	75
Gráfico 15 - No que diz respeito aos materiais para a construção de palhetas, tem o hábito de aconselhar os alunos a comprar um kit de iniciação?.....	75
Gráfico 16 - Na sua opinião, caso uma escola crie um atelier de construção de palhetas, qual seria o material que o mesmo deveria ter disponível? Na lista que se segue, assinale os que se aplicam em relação aos itens de amarragem. ....	77
Gráfico 17 - Assinale os itens de raspagem. ....	77
Gráfico 18 - Assinale os itens de manutenção e limpeza. ....	78
Gráfico 19 - Na eventualidade de uma escola não poder criar um atelier de construção de palhetas, como avalia a possibilidade da escola poder ter materiais disponíveis para venda aos alunos (ex. Canas já formadas, tudeis, fio, etc.)? .....	78

Gráfico 20 - Achaste que a informação partilhada foi útil? .....	81
Gráfico 21 - O que pensas dos passos diferentes da amarragem?.....	82
Gráfico 22 - Ficaste com uma ideia mais aprofundada das técnicas de raspagem? .....	82
Gráfico 23 - Ficaste com curiosidade de experimentar a raspagem?.....	83
Gráfico 24 - Ficaste curioso em relação ao tema e vais ler e pesquisar mais sobre ele? .....	83
Gráfico 25 - Achas que passarias mais tempo a aprimorar as técnicas de amarragem e raspagem de palhetas se existisse o atelier na tua escola? .....	85
Gráfico 26 - Achas que é muito difícil arranjar um espaço para criar este atelier?.....	85
Gráfico 27 - Tens alguma sugestão para a criação deste atelier?.....	86
Gráfico 28 - E em relação à realização de sessões de tutoria por pares no atelier, concordas? .	86
Gráfico 29 - Achas que a tutoria por pares te iria ajudar? .....	87
Gráfico 30 - Gostarias de ser tutor? .....	87
Gráfico 31 - Gostarias de ser tutorando?.....	88
Gráfico 32 - dos materiais que te falei na secção do workshop, quais achas que deveriam estar no armário? .....	89
Gráfico 33 - Gostaste da apresentação?.....	89
Gráfico 34 - Achaste o tema interessante? .....	90
Gráfico 35 - Conseguiste perceber bem o tema?.....	90
Gráfico 36 - A apresentação foi interativa e criativa? .....	91
Gráfico 37 - Como te sentiste durante a apresentação? .....	91

## Introdução

O presente relatório dimana do registo de todo o processo desenvolvido na unidade curricular Estágio Profissional, parte integrante do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, realizado numa escola profissional de música do norte do país nos grupos de recrutamento Oboé (M14) e Música de Câmara (M32) sob a orientação da Professora Doutora Maria Helena Vieira. Debruçando-se na conceção, no desenvolvimento e na avaliação do Plano de Intervenção Pedagógica desenvolvido, este relatório reúne todas as informações respeitantes às atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo 2019/2020.

Esta investigação deriva de um somatório de interesses e preocupações sentidas a nível pessoal e profissional, relacionadas com o domínio e aprendizagem do processo de manutenção e construção de palhetas de oboé.

A necessidade de procura de caminhos mais fáceis ao longo da vida parece ser uma missão predominante da natureza humana. No entanto, quando se pensa no ato de fazer uma palheta o cenário muda, porque, no caminho percorrido durante o processo de construção de palhetas não existem atalhos. Trata-se de um método bastante complexo composto por diversas fases detalhadas até que se consiga obter uma palheta pronta. Começando pela seleção da cana, passando para a divisão do tubo, de seguida para a pré-goivagem que serve de alavanca para a goivagem, que dá lugar à amarragem que, uma vez terminada, permite chegar à fase final de raspagem.

Regra geral, apenas uma pequena percentagem de oboístas profissionais possui todas as máquinas e materiais necessários para realizar todas as fases, isto porque, todas estas máquinas são bastante dispendiosas. Assim, oboístas profissionais e professores de oboé somente detêm os materiais indispensáveis para a fase da amaragem e raspagem. Estes, são mais simples de serem também adquiridos pelos alunos, uma vez que podem ser encontrados a valores mais baixos.

No entanto, mesmo com quantias mais acessíveis, há vários alunos que têm dificuldade em obter o material básico. As explicações para este acontecimento podem ser várias. Por exemplo, alunos que frequentam o ensino articulado e não pretendem prosseguir os estudos no oboé quando terminarem o 8º grau ou alunos com mais carências económicas, mas que tencionam dar continuidade aos seus estudos musicais. Nestes casos, os alunos apenas adquirem

as canas e os tudéis; o restante material essencial para montar e raspar a palheta terá de ser o do professor de instrumento.

Assim, são aqui manifestadas duas dificuldades ou questões (às quais este relatório procura responder ou contornar, através da apresentação de possíveis estratégias pedagógicas ou sugestões): 1) impedimentos para a aquisição de materiais por parte dos alunos; 2) tempo livre gasto pelos professores para amarrar e raspar as palhetas dos seus alunos.

Contudo, mesmo sem possuírem todo o material necessário para o processo de construção de palhetas, considera-se essencial que os alunos conheçam e aprendam tudo sobre o funcionamento do mesmo. Como já referido anteriormente, este processo é bastante exigente e complexo e, por essa razão, muitos professores de oboé poderão sentir dificuldade em cativar ou motivar os alunos para o dominarem.

Neste sentido, surge, neste ponto, mais uma questão à qual o presente relatório de estágio objetiva responder: que possibilidades ou estratégias pedagógicas podem ser adotadas na aprendizagem e no domínio do processo de construção de palhetas? Como forma de tentar alcançar alguma resposta a esta questão manifesta-se a ideia de perceber a eficácia de um atelier escolar direcionado ao processo de construção e manutenção de palhetas de oboé.

Devido à proximidade geográfica e influências culturais da França no nosso país, muitas palavras (estrangeirismos) utilizadas no léxico português derivam de termos franceses. Assim acontece com a palavra *Atelier* ou *Ateliê*. Este vocábulo significa espaço, oficina ou sala onde um artista trabalha<sup>1</sup>.

Os oboístas, para além de artistas performativos, são também artistas manuais quando executam o processo de construção de palhetas. Portanto, porque não existir um atelier em contexto escolar dedicado à construção e manutenção de palhetas? Este poderia ser um espaço que os alunos e professores de oboé conseguiriam utilizar para realizar workshops de palhetas, exposições de materiais de *luthiers* de palhetas, bem como (o mais importante para as conclusões deste relatório), sessões periódicas de tutoria por pares ou de qualquer outra estratégia pedagógica de interação em grupo, como a aprendizagem colaborativa ou cooperativa. Porquê a utilização da tutoria por pares, da aprendizagem colaborativa ou cooperativa num atelier de construção de palhetas?

A tutoria por pares manifesta-se como um método de construção e adequação de saberes em que os participantes se enriquecem reciprocamente quer a nível pessoal, quer escolar, ou os

---

<sup>1</sup> [https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/american\\_english/atelier](https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/american_english/atelier)

dois (Semião, 2009, p. 69). O principal objetivo da tutoria por pares é ajudar os alunos no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e de relacionamento interpessoal, através do desempenho do papel de tutor ou tutorando (Freire & Beiramar, 2017, pp. 13-14). Este modelo de interação em grupo permite que os alunos mais velhos desempenhem o papel de tutores auxiliando os tutorandos (alunos mais novos) no domínio de alguma atividade prática ou tema escolar.

Para além da tutoria por pares, também a aprendizagem colaborativa e aprendizagem cooperativa funcionam como estratégias de ensino em grupo. Apesar de todas estas possuírem várias características em comum, também se diferenciam em alguns pontos. Por exemplo, a tutoria por pares é um programa constituído e colocado em prática através de sessões onde os participantes desempenham papéis de tutor e tutorando. Todo o processo é estruturado e organizado para acontecer em momentos específicos fora do ambiente de sala de aula. Por outro lado, quer a aprendizagem colaborativa, quer a aprendizagem cooperativa são metodologias utilizadas pelos professores no contexto de sala de aula, ou seja, são proporcionados momentos durante uma determinada aula para os alunos interagirem, mais livremente, e partilharem ideias e opiniões.

Assim, e tendo em conta estes pressupostos, o presente relatório de estágio encontra-se dividido em duas partes que, em simultâneo, evidenciam o percurso da investigação desenvolvida. Na primeira parte, apresenta-se o enquadramento teórico, que resulta de uma pesquisa, essencialmente consubstanciada num determinado tipo de literatura, que fundamenta algumas características organológicas do oboé e dos restantes instrumentos da mesma família, uma contextualização sobre o que é uma palheta de oboé, as várias fases de construção da mesma, as razões pelas quais um aluno deve dominar este processo e a menção da aprendizagem do processo nos programas da disciplina, quer no estrangeiro quer em Portugal.

Para além disto, para uma melhor compreensão da problemática, considerou-se pertinente efetuar uma revisão da literatura sobre a etimologia da palavra atelier e para que pode ser utilizado, sobre a tutoria por pares e os diferentes papéis de tutor e tutorando, sobre a aprendizagem colaborativa e cooperativa e, finalmente, sobre a utilização destas aprendizagens no ensino da música. Para concretizar os objetivos foram utilizados instrumentos de recolha de dados escolhidos de forma fundamentada.

A segunda parte, com o objetivo de enquadrar e tentar obter conclusões para uma possível resolução do problema/questão de estudo está focada na investigação empírica, na descrição dos

objetivos, na metodologia e nos instrumentos de recolha de dados utilizados. Portanto, descrevem-se e explicitam-se todos os procedimentos metodológicos e todos os questionários utilizados para recolha de dados.

Por fim, com base na fundamentação teórica e investigação empírica, o relatório termina com todas as conclusões obtidas.

# Capítulo I | Enquadramento teórico

## 1. O Oboé: características organológicas

Na Idade Média, a importância concedida aos instrumentos de sopro de palheta dupla não é acidental, uma vez que estes datam aproximadamente do mesmo período em que se reconhece o Homem como músico.

Segundo Libin (2014, p. 792), o oboé foi “o principal instrumento de sopro soprano de palheta dupla na música ocidental”. A origem deste instrumento e a sua transformação de *Shawm* (charamela) para oboé, apesar de ainda permanecerem algumas incertezas, remonta-nos para meados do século XVII (Henrique, 2004, p. 279).

A charamela (*Shawm*), apesar de ser um instrumento medieval (predileto dos trovadores), foi sempre utilizado na música erudita até à era do Barroco, altura em que surgiu o oboé. Foi trazida para a Europa durante as Cruzadas e servia para manifestar o início de uma guerra ou o início de uma dança. O corpo da charamela é constituído por apenas uma peça de madeira, ampla, com formato cónico, com orifícios para colocar os dedos e a palheta dupla é acoplada ao *pirouette* (Cardoso, 2012, p. 25).

Com o surgimento da Ópera no Renascimento, na qual a principal característica é a voz solista, emergiu a necessidade da criação de instrumentos que acompanhassem ou que imitassem a mesma, nomeadamente o oboé que se irá destacar no barroco (idem, p. 28). Assim sendo, a criação do oboé não foi apenas pela necessidade de aperfeiçoamento do instrumento, porque entre os dois (charamela e oboé), existem diferenças quer na forma e construção, quer na finalidade musical. Para além disso, durante longos anos, os dois existiram paralelamente, no entanto, cada um cumpria a sua função social (Libin, 2014, p.794). Como salienta Henrique (2004, p. 279), “é surpreendente a diferença sonora que pode existir entre os instrumentos modernos e os instrumentos medievais de que eles derivam diretamente. Concretamente, é espantoso que o oboé, um dos instrumentos mais expressivos da orquestra, tenha derivado da charamela, de sonoridade estridente e ensurdecadora”.

Tendo por base a charamela, um grupo de três ilustres compositores franceses - François-André Philidor, Nicolás Chedeville e Jacques-Martin Hotteterre - merecem crédito pela criação do oboé barroco (Libin, 2014, p.794). Eles procuraram criar um instrumento também de palheta dupla, mas com uma sonoridade mais suave. Contudo, para além da sonoridade, existem mais

diferenças entre os instrumentos. Em relação à charamela o oboé apresenta as seguintes diferenças (pp. 279-280):

- 1- O tubo, que embora também sendo cónico, é mais estreito;
- 2- O instrumento está dividido em três partes, o que permite ao construtor o recorte do tubo com maior precisão.
- 3- Desaparece a *pirouette* e a palheta passa a ser mais comprida e mais estreita, o que permite um contacto labial direto com a mesma, conseguindo-se assim, maior controlo da sonoridade e aquisição de harmónicos (o que possibilita o aumento da extensão de notas).

Para além destas características, também se observam alterações no tamanho do instrumento, que ficou mais curto, bem como na disposição e número de orifícios. Foi acrescentado um orifício bastante junto do que serve para colocar o dedo anelar da mão esquerda, e também um orifício próximo do que serve para pousar o dedo indicador da mão esquerda. Ainda foram acrescentadas chaves aos três orifícios que se situam perto da campânula, o que facilitou a ventilação e determinou a espessura da coluna de ar. Este sistema também possibilitou o aumento da extensão do instrumento para duas oitavas e, embora a escala predominante fosse Ré Maior, também proporcionou a obtenção de cromatismos e melhoria na afinação. Mais duas modificações (não menos importantes) foram o diâmetro do orifício presente na campânula que ficou mais pequeno e a curvatura do fundo da campânula, que passou a ser mais grossa, arredondada e voltada para o interior. Portanto, foi desta maneira, com esta construção, que o oboé, no início do século XVIII, se tornou popular em todos os centros musicais mais relevantes da Europa (Libin, 2014, p.795). Fosse qual fosse a banda ou a orquestra já era visível um par de oboés (Henrique, 2004, p. 280).

### **1.1. O Oboé Barroco**

Segundo Baines (1967, pág. 279), foi o compositor francês Lully que escreveu para este instrumento e o inseriu, pela primeira vez, na sua orquestra. No ano 1657, Hotteterre e os seus dois filhos foram os primeiros a tocar oboé em *L'Amour Malade* deste compositor (Henrique, 2004, p. 279). Depois desta data, o instrumento rapidamente se espalhou pela Europa e começou a ser denominado de *hautbois*. Esta palavra francesa – formada pelos vocábulos *haut* (alto ou agudo) e *bois* (madeira) - era aplicada para identificar tanto o oboé barroco (designação atual para

os oboés anteriores ao século XIX), quanto para nomear o seu antecessor o *Shawm Soprano* (charamela).

Alguns países da Europa Central, nomeadamente a Alemanha e a Itália, apesar de já possuírem um nome para os instrumentos da família *Shawm*, quando o oboé, propriamente dito, chegou a estas cidades, adotaram uma versão fonética do termo francês. Também na Inglaterra, o instrumento era conhecido como *hautboy* francês ou *hoboy* francês. Com o passar do tempo, o termo “francês” foi desaparecendo, permanecendo apenas a designação *hoboy* até cerca de 1770, altura em que se começou a adotar a denominação italiana “oboe” (Libin, 2014, p.794).

No princípio, o oboé barroco era utilizado para dobrar as vozes dos violinos, com o objetivo de criar uma articulação mais clara, mas logo se conseguiu tornar um instrumento solista, devido ao aparecimento de oboístas virtuosos, como Sammartini, Besozzi e Fisher (Henrique, 2004, p. 280). Como salienta Cardoso (2012, p. 30), o oboé barroco “era considerado um instrumento com um som bastante expressivo e esplêndido, capaz de envolver todos os estados de espírito. Em termos de prestígio, o oboé alcançava agora o nível do violino e da voz humana”. Assim sendo, o oboé passou a ser usado nas composições dos grandes compositores da época, como Bach, Haendel, Albinoni, Vivaldi, Telemann, entre outros.

Em Portugal, existe uma referência da introdução do oboé na lista de instrumentistas da Capela Real, publicada em 1723 por Johannes Walther. Esta, menciona o nome de dois oboístas, o francês Latur e o boémio Veith, que também tocavam violino nas obras em que não eram necessários os oboés (Henrique, 2004, p. 280).

Graças à sua sonoridade singular, muito diferente da do oboé moderno, é notório nos dias de hoje, especialmente para a interpretação de música desta época, o interesse neste instrumento demonstrado pelos oboístas. Este contraste de sonoridade, deve-se ao facto de as palhetas do oboé barroco serem maiores que as usadas atualmente<sup>2</sup> (p. 280).

O corpo do oboé barroco está dividido em três partes e o material utilizado para a sua construção intitula-se buxo. Possui 12 orifícios, três deles tapados por uma chave, uma maior no centro e duas laterais mais pequenas, que facilitam o alcance de ambas as mãos do oboísta para os orifícios. Para tocar notas mais agudas, o oboísta precisa de acelerar a velocidade do ar para conseguir obter o harmónico da nota fundamental.

---

<sup>2</sup> Enquanto as palhetas do oboé moderno medem 7 mm, as palhetas de oboé barroco mediam entre 8 a 10 mm (tamanho aproximado das palhetas de corne inglês moderno).

Durante vários anos, o oboé permaneceu com estas características e sempre com uma estrutura ornamentada. No entanto, a aparência externa do instrumento foi sofrendo alterações, por isso, podem identificar-se quatro tipos diferentes de oboé barroco: o mais antigo, bastante ornamentado, no qual a extremidade onde se insere a palheta possui um acabamento semelhante à *pirouette* da charamela; um género francês que surgiu em meados do século onde desaparece qualquer espécie de ornamentação, dando assim lugar a uma extremidade mais arredondada, em forma de bolbo; um tipo exclusivamente inglês com uma estrutura totalmente reta desde a campânula até à extremidade; por último, um género que se salienta já no final do século, mais uma vez, totalmente ornamentado, todavia com uma campânula mais parecida com um sino. Para além destas diferenças de aspeto, apenas o primeiro oboé possuía três chaves de ventilação, os restantes continham apenas duas (Libin, 2014, p.796-797), isto porque, por volta do ano de 1750, os oboístas começaram a segurar o oboé com a mão esquerda na parte superior e a mão direita na parte inferior (maneira de segurar o instrumento atualmente), assim, a chave pequena utilizada para o dedo mindinho que se fazia em duplicado, passou a ser apenas uma do lado direito do instrumento (Matthews & Thompson, 2011, p. 150).

Da mesma forma que o oboé foi evoluindo e sofrendo alterações de estrutura e aparência, também as respetivas palhetas acompanharam esse desenvolvimento. Apenas existem registos, amostras e exemplares de palhetas a partir de finais do século XVII e princípios do século XVIII. Esta foi uma fase de muitas experiências e mudanças na história do oboé. Assim, da mesma forma que os instrumentos eram muito diferentes de fabricante para fabricante, também as palhetas eram muito distintas, quer nas suas formas, quer nas medidas. Por exemplo, enquanto que na Inglaterra se utilizavam palhetas mais largas e compridas (parecidas às palhetas de Corne Inglês atuais), na França sucedia-se totalmente o contrário (Ferreira da Conceição, 2015, p.15).

Em relação às medidas das palhetas desta época, estas variavam entre os 8 e os 10 milímetros. Amarradas em tudéis, as palhetas apresentavam o nome do fabricante escrito perto do início do fio. A raspagem era feita em forma de V, com 15 milímetros desde a ponta até ao meio da cana. A partir dos finais do século XVIII, as palhetas foram ficando mais estreitas e mais curtas, simultaneamente, o corpo do oboé também se foi tornando mais estreito, o que permitiu um aumento da tessitura para notas mais agudas (Cardoso, 2012, p. 34).

## 1.2. O Oboé Clássico

Com o aparecimento do Clarinete e o interesse de alguns compositores como Mozart neste instrumento, o oboé perde um pouco o prestígio no período clássico. Contudo, o compositor tinha na sua Orquestra de Mannheim um oboísta predileto, Ramm, que Mozart descrevia como produtor de um som brilhante, puro e com uma técnica nunca vista. Por consequência da exigência técnica que Mozart consignava nas suas obras, aparecem nesta época outros modelos de oboés com um corpo estreito e um som mais brilhante e penetrante, descrito como sendo o verdadeiro oboé clássico de duas chaves (Cardoso, 2012, p. 33).

No que diz respeito ao corpo do instrumento, o período clássico trouxe um oboé standard, no qual o topo, a campânula ligeiramente mais estreita, e a inclusão de várias chaves para as notas Ré#, Fá e Sol ganham destaque. Também foi acrescentada ao oboé uma chave idêntica à chave de oitava dos oboés modernos, chamada, em inglês, *slur key*, ou seja, uma chave que servia para facilitar a aquisição de ligaduras entre saltos de intervalos de notas. Somente mais tarde, é que os fabricantes de instrumentos franceses redesenharam a chave, para que esta pudesse ser utilizada como chave de oitava, isto é, aberta para o registo agudo e fechada para o registo médio e grave. Esta foi uma mudança significativa no instrumento, uma vez que os compositores começaram a escrever mais notas agudas nas suas obras, assim, e também com a campânula mais estreita (que proporciona notas agudas com maior facilidade), o oboé clássico respondia a estas particularidades da época. O registo deste instrumento estende-se desde a nota Dó<sup>4</sup> até à nota Fá<sup>6</sup> (Haynes & Burgess, 2016, p. 11).

Vários compositores célebres deste período escreveram concertos para oboé, como Haydn – Concerto para Oboé em Dó Maior, Hob. VIIg: C1, Sinfonia Concertante in B flat Major, Hob. I: 105; Beethoven – Concerto para oboé em Fá Maior, Hess 12 (apenas sobreviveram alguns esboços deste concerto); Johann Christian Bach – Concerto para oboé em Fá Maior, W.C 81; e, Mozart - Concerto para oboé em Dó Maior, K.314/271k, Quarteto para oboé em Fá Maior, K.370/368b.

Para além destas composições, as intervenções solísticas de oboé eram muito usuais em obras de câmara, sinfónicas e operísticas.

### 1.3. O Oboé Romântico

Na história geral, a Revolução Industrial (1760-1840) foi marcante no período romântico. Este acontecimento, influenciou o fabrico, o comércio, a evolução e a mecanização de vários instrumentos através do aumento do uso do metal. Assim sendo, é nesta altura que começam a surgir vários modelos de oboés com mais chaves, modelos alemães, franceses, vienenses, ingleses, entre outros. As chaves facilitavam a dedilhação no oboé (Cardoso, 2012, p. 35). Portanto, embora o oboé de duas chaves continuasse a ser utilizado, o século XIX foi o período de mecanização do oboé (Libin, 2014, p.797).

Por volta de 1820 o oboé possuía quinze orifícios, oito deles tapados por chaves, mais a chave de oitava. Este aumento de chaves, possibilitou que o instrumento produzisse um cromatismo total até ao Si bemol grave (Henrique, 2004). Para além disso, estes acréscimos, principalmente o orifício onde está colocado a chave de oitava, facilitaram bastante o controlo da velocidade e da quantidade de ar que entra no oboé (Made-Matthews & Thompson, 2011, p. 150-151).

Mais tarde, em 1825, o oboísta alemão Joseph Sellner, membro da Orquestra da Corte Vienense, cria um oboé com treze chaves, que teria sido construído por Stefan Koch, construtor vienense de flautas. Este instrumento, conhecido por *Oboé Sellner de Treze Chaves*, ainda hoje continua a ser fabricado, praticamente com as mesmas características, na Alemanha, na Áustria e na Itália. Até a esta altura, na Alemanha os construtores de Dresden (Grenser, Eichentopf, Grundmann e Floth) lideravam a construção de oboés. Contudo, a partir da segunda década do século XIX, começa a perceber-se melhor a tendência para a criação de um oboé com características diferentes das do alemão: o oboé francês. Henri Brod (1799-1839), oboísta virtuoso e pedagogo de excelência, Gustave Vogt, oboísta e professor do Conservatório de Paris e Guillaume Triébert (1770-1848) são alguns dos nomes de destaque relacionados à escola francesa de oboé (Henrique, 2004, p. 282).

Vogt, melhorou quatro notas: o fá de forquilha, o si grave, o mi médio e o dó grave. Henri Brod, para além de escrever imensas obras para o instrumento, acrescentou uma chave auxiliar para conectar a chave de Mib, Dó e a de meio buraco do Ré. Também desempenhou um papel importante no desenvolvimento do processo de construção de palhetas, uma vez que foi o criador do formador de canas e da máquina de goivagem, entre outros materiais ainda hoje utilizados. No ano em que faleceu, estaria a desenvolver um oboé tenor que serviu de base para o *heckelphone*, desenvolvido mais tarde por *Wilhelm Heckel* (1856-1909) (Cardoso, 2012, pp. 36-37).

Entre 1831 e 1847, o flautista alemão Theobald Boehm (1794-1881) desenvolveu um sistema de chaves chamado *Boehm system* (sistema Boehm) para flauta, que também foi aproveitado para outros instrumentos como o oboé e o clarinete.

Mais tarde, Guillaume Triébert, com base neste sistema cria, ao longo do tempo, seis modelos diferentes de oboé, dos quais o último se tornou o modelo do Conservatório de Paris. Este novo modelo, na época, revolucionou a padronização do corpo do instrumento com alterações no tubo do instrumento, no mecanismo das chaves (disposição, quantidade e algumas em anel), nos orifícios (posição e tamanho) e na facilidade com que se conseguia imitar certas notas que eram mais difíceis nos outros modelos (pp. 36-37).

Para além dos modelos de oboé, Triébert também desenvolveu uma palheta, bastante estreita (como era usual naquele século), na qual a zona de raspagem era curta, em forma de “U” e o tudel, que aparenta não ser de cortiça, prolonga-se até ao fio (Cardoso, 2012, p. 35).

Por volta da mesma altura, em 1844, Louis Auguste Buffet (1789-1864), fabricante de instrumentos (mais conhecido pelo desenvolvimento do clarinete), criou um oboé e adotou o sistema *Boehm*, porém este instrumento teve pouco sucesso e é mais utilizado em bandas (filarmónicas ou de sopros) do que em Orquestras (Henrique, 2004, p. 282).

Em adição ao *modelo Conservatório*, Triébert também introduziu o modelo *thumb-plate*. Ambos continuam a ser utilizados nos oboés de hoje. Como indica (Burgess, 2012, p.93), “Entre os construtores de oboé do século XIX, a supremacia de Frédéric Triébert foi indiscutível durante a sua vida e permanece até hoje. A sua reputação baseia-se na alta qualidade do seu trabalho de criação de uma série de modelos inovadores provenientes de colaborações com oboístas conceituados”.

Depois da morte de Triébert, François Lorée (1835-1902), antigo encarregado de Triébert, fundou a sua própria oficina, continuando a desenvolver o instrumento, o que originou um modelo designado “plateau” (Made-Matthews & Thompson, 2011, p. 151). A oficina de Lorée tornou-se, mais tarde, a principal produtora do *modelo Conservatório* (Burgess, 2012, p.93).

Portanto, atualmente, permanecem no mercado quatro modelos principais de oboé: o modelo alemão *Sellner* e os modelos franceses *Boehm*, *Conservatório* e *Thumb-plate*. O facto de existirem modelos alemães e franceses muito diferentes, espelha as preferências sonoras e gostos musicais distintos (Henrique, 2004, p. 282).

O filho de François Lorée, Lucien Lorée, seguiu as pisadas do pai e, em conjunto com Gillet, contribuiu para a evolução do instrumento através de alterações bastante significativas.

George Gillet (1854-1920) foi também professor de oboé no Conservatório de Paris, como intérprete integrou a Ópera de Paris e foi membro da *Chamber Music Society*. Enquanto pedagogo formou a escola “Franco-americana”, da qual fez parte o virtuoso oboísta e pedagogo Marcel Tabuteau (1887-1966) (Cardoso, 2012, pp. 37-38).

#### **1.4. O Oboé no Séc. XX e na Contemporaneidade**

Como já referido anteriormente, desde inícios do séc. XX até hoje, o modelo de oboé mais utilizado continua a ser o *modelo Conservatório*, apesar de continuarem a surgir vários modelos em todo mundo. Entretanto, este modelo foi recebendo várias melhorias na afinação, na precisão e durabilidade, na homogeneidade do som, nos vários registos e na maior facilidade de emissão no registo grave (Cardoso, 2012, p. 39). Como refere Henrique:

O oboé francês é sem dúvida o mais apreciado pelos oboístas, estando atualmente a ganhar muitos adeptos em países onde tradicionalmente eram preferidos os modelos alemães. Por outro lado, há também muitos músicos que estão atualmente a preferir o oboé alemão com dedilhação *Conservatório de Paris* (2004, p. 282)

Atualmente, encontram-se modelos no mercado com estas características e outras novas específicas de cada fabricante. São vários os fabricantes de oboés, palhetas e materiais de construção das mesmas: Sellmer e Fox & Renard - E.U.A; F. Lorée, Marigaux, Fossati, Rigoutat, Buffet-crampon - França; Patricola e Bulgueroni – Itália; e, Yamaha – Japão.

Oboístas modernos como: Alex Klein, Heinz Holliger, Nicholas Daniel, Thomas Indermühle, Washington Barella, entre outros, contribuem para a evolução do oboé e das palhetas (Cardoso, 2012, p. 39).

Em suma, ao longo dos anos, desde a Idade Média – na qual o oboé começou por ser um instrumento rudimentar e simples - até aos dias de hoje – em que o instrumento apresenta uma estrutura mais complexa, mas aperfeiçoada – o oboé, sofreu inúmeras alterações quer na estrutura do corpo do instrumento, quer na mecanização das chaves, quer nos orifícios. Consequentemente, também as palhetas foram sendo alteradas e aperfeiçoadas. Desde o seu aparecimento o oboé foi considerado o principal instrumento de sopro da família das madeiras. No período Clássico foi um pouco esquecido e perdeu um pouco o prestígio; contudo, com o surgimento de excelentes oboístas e com as alterações efetuadas no corpo do instrumento e nas

suas palhetas, rapidamente o oboé voltou a ser o instrumento predileto dos compositores do período Romântico. Por exemplo, Robert Schumann, escreveu os Três Romances, dedicados à sua mulher Clara Schumann. Brahms e Mendelssohn destacaram o papel do oboé nas suas sinfonias, bem como, Wagner, Verdi e Rossini nas suas óperas. Como refere Cardoso (2012, p.41), “no século XX assistimos a uma ascensão de oboístas virtuosos que eliminou os limites até então existentes. O oboé expandiu-se orquestral e solisticamente enquanto se continuou a procurar a perfeição”.

Quanto à estrutura do instrumento, presentemente, o oboé é um instrumento de tubo cónico, com aproximadamente 60 cm e construído em ébano. O corpo do oboé é constituído por três partes - parte superior, parte média e a última, mais pequena que as restantes, nomeada campânula. Tal como a maioria dos instrumentos da família das madeiras, a afinação do oboé é em Dó.

Para produzir som o oboé necessita de uma palheta dupla encostada aos lábios do oboísta, que através do sopro faz com que as duas lâminas que a compõem vibrem. Portanto, o oboé é considerado um aerofone de palheta dupla batente, com uma extensão de duas oitavas e uma sexta (Sib<sub>2</sub> a Sol<sub>5</sub>) (Henrique, 2004, p. 278).

## **1.5. Variantes do Oboé**

Ao longo da história do oboé, outros instrumentos da mesma família foram surgindo: o Oboé de Amor, o Corne Inglês, o Oboé Baixo, o Heckelfone e a Mussete. Todos estes, têm características de tamanho, afinação, sonoridade e palhetas diferentes das do oboé.

### **1.5.1. Oboé de Amor**

O Oboé de Amor é um instrumento ligeiramente mais comprido que o oboé, que se pensa ter sido criado na França ou na Alemanha, por volta do ano 1720. É um instrumento transpositor em Lá, com uma extensão de Sol<sub>2</sub> a Dó<sub>5</sub>. Para além do registo, em comparação com o oboé, o oboé de amor apresenta algumas diferenças. Por exemplo, para além de ser mais comprido, o seu tudel é mais longo e ligeiramente curvo na zona e o pavilhão é periforme e cavo.

## **2. A palheta dupla**

O principal elemento para a produção de som no oboé é a palheta. A palheta dupla de oboé é constituída por “uma pequena tira de cana especial dobrada ‘em dois’”, amarrada com um fio a um pequeno tubo cilíndrico de cobre denominado tudel. O tudel, por sua vez, sustenta as mesmas e liga a palheta ao corpo do oboé” (Cardoso, 2012, p. 43). Assim que se procede à abertura da extremidade da cana dobrada, surgem duas canas livres uma apoiada à outra. O processo de produção sonora acontece a partir do momento em que o oboísta sopra para o instrumento através da palheta, criando a vibração entre as duas canas (Cardoso, 2012, p. 44). Como refere Werner (2017, p. 1), as vibrações da palheta são “transmitidas através da coluna de ar dentro do instrumento”.

Ao longo dos anos as palhetas foram adquirindo diferentes formas, começaram por ser mais largas como forma de “compensar as diferenças de sonoridade e afinação que ocorriam do uso de dedilhações com meios buracos e sobretudo de dedilhações cruzadas (forquilhas) nos oboés dos períodos barroco e clássico” (Araújo de Matos, 2018, p. 23). Como afirma o oboísta, “com a evolução da mecânica do oboé e a adição de mais chaves e orifícios, esses desequilíbrios foram desaparecendo”, dando origem à palheta mais estreita utilizada nos dias de hoje (p. 23).

Segundo Werner (2017, p. 3), uma palheta de oboé deve cumprir determinados requisitos:

Deveria permitir o som que o oboísta prefere, mas, ao mesmo tempo, ser fácil de controlar e isso muitas vezes é uma corda bamba. Além disso, para produzir a maior extensão de dinâmicas possível, a palheta precisa ser flexível. A qualidade de uma palheta também depende de outros critérios, como afinação, experiência técnica e, no mínimo, durabilidade. Todos estes fatores dependem das diferentes características de uma palheta de oboé. Certamente que o tipo e a natureza da cana desempenham um papel importante, assim como as diferentes formas de como a palheta é feita: Tipo de cana e tudel devem ser considerados, bem como variações na forma da cana.

### **2.1. A construção de palhetas**

A construção de palhetas é um processo complexo e demorado, porque requer várias horas de “prática”, “experimentação” e “persistência” para que um oboísta consiga obter conhecimentos essenciais para o bom funcionamento das suas palhetas (Cardoso, 2012, p. 52).

Para chegar à fase em que é possível ser tocada a palheta de oboé atravessa várias etapas no processo de construção. Durante cada fase são utilizados diferentes materiais que o oboísta, com base na sua experiência e preferência, deve escolher. Para além desses diversos materiais, o fundamental é a cana, que convém que seja de boa qualidade; por essa razão é que existem plantações especialmente cultivadas para este efeito. Como afirma Henrique (2004, p. 275), “as melhores qualidades deste material provêm do Mediterrâneo, nomeadamente das costas do Sul de França, Espanha e Itália”.

Conforme já sublinhado por vários autores, a espécie de cana utilizada para as palhetas deve ser da espécie *Arundo Donax*, devido à sua flexibilidade e às características de boa vibração. Depois da colheita da cana e do seu devido tratamento, ela irá passar pelas seguintes fases até fazer parte de uma palheta:

1. Divisão do tubo;
2. Goivagem;
3. Talhagem;
4. Amarragem;
5. Raspagem.

Todas estas etapas exigem a utilização de máquinas (com exceção das últimas duas que podem ser realizadas manualmente), por isso, se um oboísta decidir construir a palheta desde o início do processo, a atividade irá ser dispendiosa, sobretudo para alunos (entre os 10 e os 12 mil euros, aproximadamente). Atualmente, já se pode comprar cana goivada e talhada, o que poupa tempo e dinheiro ao oboísta. No entanto, continuar a haver oboístas a preferirem fazer o processo todo de início. Convém sublinhar que o preço não é o único fator que explica a necessidade de os oboístas construírem as suas próprias palhetas; a sonoridade, o gosto pessoal, a humidade e temperatura de uma dada região ou numa dada época, a adaptação ao instrumento específico que se toca, vários são os motivos muito subtis que justificam não ser possível a compra em série de palhetas prontas para um uso imediato.

## 2.2. Motivos para os alunos fazerem as suas palhetas

Com a crescente exigência do repertório e também a crescente necessidade de controlar o som produzido, os oboístas têm vindo a construir as suas próprias palhetas. Desta forma, controlam as fases de construção que pretendem e adaptam as palhetas a si próprios, ao seu instrumento, localização, entre outros<sup>3</sup>.

Normalmente, o oboé é considerado um dos instrumentos de sopro mais complexos, isto porque o oboísta deve dominar não só os conhecimentos artísticos e performativos, como também manuais e mesmo artesanais. Henrique (2004, p. 275) afirma que o oboé apresenta dificuldades próprias e distintas em relação aos outros instrumentos de madeira e que, para além do problema que a obtenção das palhetas constitui, é importante frisar que a simples alteração das condições atmosféricas ou da temperatura afeta tanto o instrumento, como as palhetas. Assim, como afirma Araújo de Matos (2018, p. 44), “o processo de construção de palhetas é um dos aspetos mais importantes na pedagogia do oboé”. Para que um oboísta consiga ser bem-sucedido, este processo tem de ser uma ação intrínseca na sua aprendizagem (p. 44). Lopes concorda ao afirmar:

A aprendizagem da construção de palhetas faz parte da técnica instrumental tal como as escalas ou os exercícios de sonoridade, e quando dominada transforma-se na grande mais-valia do oboé, transformando-o num dos poucos instrumentos que pode adaptar-se drasticamente às necessidades da peça a executar” (Lopes, 2012, p. 1).

Ou seja, os oboístas, a partir do momento que obtêm a capacidade de dominar a técnica de construção de palhetas, conseguem adaptá-las, não só ao repertório, como também às condições em que o vão executar. Por esta razão, torna-se imprescindível a aprendizagem dos procedimentos próprios da construção de palhetas.

Na opinião de Neuhaus (1998, p. 29), “o domínio das técnicas de construção de palhetas requer um esforço de vários anos e rouba muito tempo que podia ser mais bem aproveitado no

---

<sup>3</sup>Fonte: Cardoso, A. M. Palhetas Duplas de Oboé.

<http://www.dacapo.pt/sgc/Pages/AdLibitum/DOCS/fbe3277daa3c5ff4f3fdb0d79f68015f.pdf> acedido a 09-01-2020.

estudo técnico do instrumento”. Contudo, mesmo com todos estes obstáculos, “será a palheta um obstáculo à aprendizagem do oboé?”. Gisiger (2017, p. 29) confirma que “tudo o que um oboísta faz depende do controle total de uma rebelde peça de 72 milímetros (a palheta), que se altera de um momento para o outro, por vezes perdendo a capacidade de emitir uma nota ou de se fazer um legato e um staccato com precisão”. Mesmo que o demorado processo de aprendizagem traga adicionada alguma frustração, impaciência, ou, muitas vezes, desespero, “poucos são os instrumentos que possuem a riqueza expressiva do oboé no que diz respeito à diversidade de articulação, agilidade, cor do som e contrastes de dinâmica, sendo precisamente a palheta que permite esta versatilidade” acrescenta ainda Neuhaus (1998, p. 29). Assim, como sintetiza Gjebic, “tocar oboé inclui duas habilidades distintas: tocar o instrumento e construir as palhetas” (2013, p. 3).

### **3. Tutoria: Uma prática pedagógica flexível**

Persistiu nos finais do século XX e continua a persistir no século XXI no ensino, uma preocupação por parte dos investigadores e professores em procurar e utilizar estratégias pedagógicas alternativas que promovam uma aprendizagem mais eficaz dos alunos e que melhorarem o sistema de ensino tradicional. Um bom exemplo é a tutoria (Colvin, 2007, p. 1). Como afirmam Simão & Flores (2008, p. 76) é notável a “crescente importância atribuída a novos modelos de ensino e aprendizagem e a uma formação centrada na aprendizagem autorregulada do estudante”. Nesta mesma linha de pensamento, Frison (2013, p. 67) reforça a ideia, referindo que é essencial utilizar diferentes práticas pedagógicas que visem aplicar uma aprendizagem de conteúdos disciplinares condutores a um sucesso profissional. Como forma de resposta a esta necessidade encontra-se a tutoria, uma estratégia de ensino que estimula os alunos ativamente e os torna mais autónomos depois da aquisição de conteúdos e competências.

A tutoria pode ser utilizada para diferentes objetivos e metas; por isso, porque não beneficiar das principais particularidades e características de um programa tutorial no ensino especializado da música? Para tentar compreender se esta será uma opção viável, este trabalho irá investigar e analisar se a utilização deste método de ensino corresponde às necessidades dos alunos de oboé no que diz respeito ao desenvolvimento de capacidades inerentes à construção e manutenção de palhetas.

### **3.1. Definição de tutoria**

A etimologia da palavra tutoria deriva do latim tutari que significa “proteger”, “defender”, “cuidar”, “zelar por”, “supervisionar”. Enquanto as primeiras quatro palavras se relacionam como um ato jurídico (a prática da jurisdição legal sobre um indivíduo menor de idade), a última, embora não exclusivamente, já recai mais no propósito da tutoria na educação. Também ainda das primeiras quatro palavras se pode retirar o seu sentido mais lato, como sendo ações de tutelar, guardar, defender e amparar. Deste modo, consegue-se perceber que o primeiro modelo de tutoria reside no ambiente familiar, onde são transmitidas “as tradições e os valores fundamentais para a existência, mesmo que oralmente, provendo os seus elementos de competências práticas que garantam a continuidade de crenças, religiões e leis, nucleares para a sobrevivência e a identidade comunitárias, como já era visível nas “tradições judaicas, suméria ou em outras civilizações pré-clássicas, onde não existiam escolas e a instrução era garantida pelos pais, sacerdotes ou homens sábios” (Semião, 2009, p. 10). Assim que as famílias deixaram de conseguir garantir uma educação que atendesse às instâncias sociais de competências mais especializadas, entregam esse testemunho a pessoas que desempenhassem a função de tutores e permitissem orientar as crianças na sua educação física e intelectual e velassem pela sua conduta ética e cívica (p. 10). Por outras palavras, a partir do momento em que as famílias acabaram por não conseguir proporcionar às crianças uma educação sólida e completa, começaram a encaminhá-las para determinados lugares onde seriam ensinadas por professores-tutores que lhes permitam uma formação mais consistente.

Ao longo dos anos o conceito de tutoria sofreu várias alterações de sentido. Por esta razão, chegar a uma definição única do termo tem sido uma tarefa complicada para os investigadores. Contudo, alguns autores vão sugerindo diferentes definições. Casanova (2012, p. 4), por exemplo, afirma que “a tutoria se assume como um método ou como uma técnica ao serviço das atividades, consubstanciação e atualização do processo de aprendizagem dos alunos”. Seguindo esta ideia, Barbosa (2018, p. 8) refere que o principal objetivo da tutoria é educar os alunos, de forma a fomentar ligações entre temas e disciplinas, o pensamento crítico, e também a manifestação das suas opiniões de maneira assertiva, proporcionando um dialogismo entre os alunos. Casanova (2012, p. 4), usando as palavras de González e Páez considera, que a tutoria é “um conjunto de atividades que propiciam situações de aprendizagem e apoiam o bom desenvolvimento do processo académico com o fim de que os estudantes orientados e motivados desenvolvam

autonomamente o seu processo”. Alves dos Santos (2012, p. 21), reforça esta opinião ao afirmar que a tutoria inclui um conjunto de “atividades realizadas por um tutor, tendo em vista o sujeito tutorado, com o fim de o ajudar a realizar um trabalho mais eficaz e/ou para progredir na sua carreira”.

A tutoria manifesta-se como um método de construção e adequação de saberes em que os participantes se enriquecem reciprocamente quer a nível pessoal, quer académico, ou os dois. Paralelamente, Bronfenbrenner (1989, p. 189), define tutoria como “uma relação entre um par de indivíduos não aparentados, geralmente de diferentes idades e de desenvolvimento. O tutor é o mais velho, pessoa mais experiente, que procura desenvolver o carácter e a competência de uma pessoa mais jovem”.

### **3.2. Tutoria por pares: um caminho para o sucesso escolar e profissional**

A tutoria por pares, embora não seja um modelo integralmente igual aos expostos anteriormente, mantém vários pontos em comum, podendo até dizer-se que se apoia nos principais fundamentos e práticas dos mesmos. O principal objetivo de um programa de tutoria é ajudar os alunos no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e de relacionamento interpessoal, através do desempenho do papel de tutor ou tutorando (Freire & Beiramar, 2017, pp. 13-14). A tutoria manifesta-se como um método de construção e adequação de saberes em que os participantes se enriquecem reciprocamente quer a nível pessoal, quer académico, ou os dois (Semião, 2009, p. 69).

Deste modo, nestas afirmações anteriores, consegue-se identificar as semelhanças entre os objetivos propostos pela tutoria por pares e os delineados pela tutoria, mentoria ou *coaching*. Todavia, a principal diferença, como o próprio nome indica, é que esta forma de tutoria acontece entre pares, onde “os alunos mais velhos atuam como tutores de alunos mais jovens da mesma escola” (Alves dos Santos, 2012, p. 45). Como reforça Colvin (2007, p. 166), “a tutoria entre pares envolve aqueles do mesmo grupo ou posição social que se educam quando um deles tem mais experiência ou conhecimento”.

Na literatura estrangeira, sobretudo anglo-saxónica, é comum a tutoria por pares aparecer identificada como *peer tutoring*. Segundo Golding, Facey-Shaw & Tennant, (2006, p. 8), *peer tutoring*, é um “processo em que um aluno, com orientação de um professor, ajuda um ou mais alunos a aprender uma capacidade ou um conceito”. Na mesma linha de pensamento encontra-se (Comfort & McMahon, 2014, pp. 168-169), asseverando que o *peer tutoring* “é uma estratégia

instrucional eficaz, especialmente para os alunos aprenderem e desenvolver capacidades práticas”. Falchikov (2001, p. 4), afirma que para o *peer tutoring* ser posto em prática, “é necessário que haja uma diferença no conhecimento entre dois indivíduos, para que o indivíduo com mais conhecimento possa atuar como tutor para o menos conhecedor”. Como argumenta Colvin (2007, p. 166), o *peer tutoring* tanto resulta no aumento da motivação e aprendizagem dos alunos tutorandos, como conseqüentemente, na aprendizagem e melhoria das capacidades dos tutores.

O propósito fundamental da presente investigação-ação é organizar sessões de tutoria por pares que coloquem em prática este processo nos moldes defendidos pelos autores anteriormente mencionados, ou seja, propõe-se que os alunos do ensino secundário da escola alvo de estágio, transmitam os seus conhecimentos relativamente ao processo de construção de palhetas aos alunos do ensino básico e que estes possam colocar em prática o que lhes foi demonstrado. Como argumenta Semião (2009, p. 50), a reunião entre pares “surge entre grupos de amigos num contexto de exploração de um tópico polémico”. No fundo, esse será o mote das sessões de tutoria por pares, sendo que, no caso dos alunos de oboé, o “tópico polémico” é a construção de palhetas e todas as suas fases. Como explica a autora (2009, p. 24):

Conhecer, querer e poder são os três verbos que remetem para uma prática ativa na educação; o essencial é fazer as crianças agirem, despertar a sua capacidade para tomar iniciativas, levando-as, deste modo, a serem mais autónomas. Porém, essa autonomia obriga à partilha e à comunicação interpares, à cooperação e à solidariedade, sem se esquecer que o esforço individual, a emulação e a competitividade são importantes.

Com efeito, conduzir os alunos a tornarem-se mais autónomos na construção de palhetas é uma das metas essenciais a alcançar com estas sessões de tutoria por pares. Como o conteúdo que irá ser desenvolvido se trata de uma atividade de natureza tão específica como é a construção de palhetas, o nome atribuído a estas sessões poderia ser atelier de palhetas ou workshop de construção de palhetas. Contudo, a designação não é o mais importante, desde que funcione nos moldes da tutoria por pares.

Em poucas palavras, “a tutoria entre pares é definida como uma aprendizagem colaborativa” que reúne alunos com formação escolar semelhante “que experienciam papéis intercambiáveis entre tutor e tutorando” (Barbosa, 2018, p. 9).

### **3.2.1. O papel dos intervenientes no processo de tutoria por pares: o tutor e o tutorando**

Como exprimem Barbosa (2018, p. 10) e Darrow, Gibbs, & Wedel (2005, p. 15), o modelo de tutorias por pares tem vindo a demonstrar ser benéfico, quer para os alunos-tutores, quer para os alunos-tutorandos.

A palavra tutor, do latim *tutore*, vem descrita no dicionário como “o que está encarregue de uma tutela ou tutoria, o que protege, dirige, ampara ou defende”. “Um tutor pode usar uma variedade de abordagens, nomeadamente: orientação, formação, discussão, aconselhamento” Alves dos Santos (2012, p.21).

Segundo Simião (2009, p.58), a função de tutor praticada por um aluno mais velho, mais experiente, promove “o sucesso académico do tutorando, e, sobretudo, a sua autonomia, desenvolvendo a sua capacidade para a aprendizagem ao longo da vida”. Depois de um estudo realizado num contexto universitário para clarificar o papel do tutor na tutoria, Simião *et al.* (2008, pp. 83-84), destacaram um conjunto de atitudes que caracterizam a função do tutor:

A primeira categoria encontra-se direcionada para a atitude do tutor no que diz respeito ao seu empenho na realização da função de tutoria, destacando-se o emprego dos seguintes atributos para descrever o tutor: responsável, atento, preocupado, empenhado, esforçado, interessado, organizado; a segunda categoria parece destacar as atitudes do tutor face à resolução de problemas no grupo, sendo as qualidades mais valorizadas no tutor as seguintes: sinceridade, frontalidade, imparcialidade, justiça, equidade, postura crítica, respeito pelos outros; a última categoria diz respeito ao relacionamento interpessoal entre tutor/aluno, sendo de destacar os seguintes adjetivos para descrever a atitude desejada na relação do tutor com o grupo e/ ou os alunos individualmente: amigo, simpático, prestável, comunicativo, paciente, compreensivo, extrovertido, descontraído, dinâmico.

Ainda no mesmo contexto, Falchikov (2001, p. 4) refere que, como o tutor é de uma idade bastante próxima do tutorando, torna-se mais simples criar uma atmosfera de “comunicação” mais “aberta”, do que se estivesse envolvido um professor. O autor também salienta que, desta forma, “o tutorando pode responder sem medo do ridículo ou represália e pode ser menos reticente ao fazer perguntas “estúpidas” a um tutor do que a um professor”. Assim, por meio desta relação, é espectável que a tutoria fomente as suas “capacidades cognitivas, sociais e comportamentais” (Alves dos Santos, 2012, p. 22).

Como afirmam Comfort *et al.* (2014, p. 169), “as vantagens pedagógicas da tutoria entre pares incluem um processo de aprendizado participativo mais ativo e interativo e feedback imediato, além de níveis mais baixos de ansiedade nos alunos”. A ansiedade é uma característica evidente em muitos alunos de oboé ou oboístas, por consequência de todas os detalhes, pormenores e variantes que alteram constantemente nas palhetas. Por exemplo, toda a atenção é dobrada sempre que existem mudanças de temperatura ou humidade, isto porque, a palheta dupla de oboé é composta por uma cana especial que passa por várias fases até ficar pronta e, por esta e várias outras razões que irão ser enunciadas nos parágrafos posteriores, trata-se de um material muito frágil.

Em síntese, a tutoria por pares oferece benefícios tanto para os tutorandos quanto para os tutores, porque desenvolve o processo de compreensão de um determinado assunto ou questão, aumenta os níveis de confiança e desempenho, melhora a amizade, auxilia na partilha de conhecimentos, ideias e experiências. No fundo, o processo de tutoria pode ser entendido como uma forma de ir para lá de uma aprendizagem independente para a aprendizagem mútua (Srivastava & Rashid, 2018, p. 70).

#### **4. Aprendizagem colaborativa e aprendizagem cooperativa**

Ao longo da pesquisa efetuada para a recolha de literatura relacionada com a tutoria por pares surgiram várias referências que dizem respeito à aprendizagem colaborativa e à aprendizagem cooperativa. Tal como a tutoria por pares, estas estratégias pedagógicas também são colocadas em prática através da interação de grupos de alunos. Contudo, as diferenças entre estas metodologias e a tutoria por pares serão aprofundadas mais à frente neste trabalho.

Até à década de 1970, poucos (ou quase nenhuns) estudos académicos se preocupavam em tentar compreender o comportamento e a aprendizagem das crianças em grupo. A partir dessa data, os investigadores determinaram que as aprendizagens colaborativa e cooperativa são elementos valiosos de aquisição de conhecimentos em sala de aula (Mueller & Fleming, 2001, p. 259). Por este motivo, estes novos métodos de aprendizagem merecem a maior atenção, como é o caso de Webb, *et al.* (1995, p. 406) que sobre este assunto, afirmaram:

Uma das mudanças mais divulgadas na educação nos últimos 20 anos, tem sido o uso crescente de pequenos grupos dirigidos por pares. As escolas distritais, os departamentos estaduais de educação, as organizações nacionais

de pesquisa e os especialistas em currículo, começaram a recomendar ou mesmo a exigir o uso de métodos de ensino colaborativo e cooperativo em larga escala.

#### **4.1. Aprendizagem colaborativa**

À medida que o mundo, a sociedade, a tecnologia, as vontades e os objetivos do ser humano vão progredindo e evoluindo na era moderna, a educação terá de acompanhar esse desenvolvimento, introduzindo novos métodos de aprendizagem, que potencializem as competências do indivíduo, para que este se sinta cada vez mais realizado e bem-sucedido, pessoal e profissionalmente, e para que consiga contribuir para uma sociedade cada vez melhor. Assim, um bom exemplo que pode contribuir para esta mudança de paradigma é a aprendizagem colaborativa. Esta metodologia comporta vários benefícios quando aplicada a um contexto escolar. Apesar de o foco nesta pesquisa ser os benefícios do seu contributo para a educação, o uso deste método não se restringe a este processo, e também é, comumente, utilizado em outras áreas, como na medicina e no sistema empresarial. Tal é possível devido às suas características de interação, nomeadamente o diálogo, discussão, troca de experiências e motivação dos participantes. Como explica Panitz (1999), a aprendizagem colaborativa “é uma filosofia pessoal e não simplesmente uma técnica de sala de aula”, segundo a qual “qualquer que seja a situação que incite a reunião de um grupo de pessoas, terá de existir uma forma de lidar com as capacidades e contribuições individuais de cada membro do grupo” (p. 3).

Na educação, a aprendizagem colaborativa é descrita como um processo de interação ativa em grupo, “onde os alunos se desenvolvem como seres sociais através das negociações, da interação e da defesa de um ponto de vista” e como “seres mais responsáveis pelo seu processo de ensino” (Ribeiro, 2018, p.23). Como afirmam Webb *et al.* (1995), neste tipo de aprendizagem proporciona-se um momento oportuno para os alunos aprenderem uns com os outros “dando e recebendo ajuda” (p. 406). Na mesma linha de pensamento, Panitz (1999) defende que “o princípio condutor desta aprendizagem baseia-se na colaboração entre os membros do grupo, na interação e no estilo de vida pessoal em que os intervenientes são responsáveis pelos seus atos – aprender e respeitar as capacidades e ajudas dos seus pares” (p. 3). Para Peters e Armstrong (1998) colaboração “significa que as pessoas trabalham juntas para construir algo que não existia

antes da colaboração, algo que não existe e não pode existir completamente na vida de colaboradores individuais” (p. 75).

Uma característica importante da aprendizagem colaborativa diz respeito ao lugar e ao momento onde é realizada e como colocada em ação. Esta metodologia concretiza-se dentro das salas de aulas, no horário de alguma disciplina disponível no currículo escolar, possibilitando ao professor utilizar esta estratégia de aprendizagem “em pequenos grupos nas salas de aula”, para facilitar “a resolução de problemas...”, “...melhorar a aprendizagem e a motivação dos alunos” (Webb, 1989, p.21). Também Yang (2006) declara que “a colaboração deve ser realizada dentro das salas de aula, sem limitação de espaço e tempo” (p. 189). Neste sentido, pode afirmar-se que a aprendizagem colaborativa é um momento importante para o aluno se tornar mais consciente “através das experiências em sala de aula, das relações entre interações sociais e maior entendimento” (Panitz, 1999, p.4-5). Para além destas características, este método baseia-se num trabalho em conjunto que resulta numa maior assimilação de conteúdos que, provavelmente, não aconteceria se um aluno estivesse a trabalhar individualmente. Através deste trabalho em grupo, os alunos tornam-se mais capazes de “autorregular as suas aprendizagens, assimilar novos conceitos e construir conhecimentos de forma mais autónoma” (Ribeiro, 2018, p.23).

Apesar destes benefícios, se analisarmos o ensino contemporâneo, consegue-se perceber que a maior parte dos professores ainda se rege por um ensino estritamente tradicional, onde a figura principal é o professor, e o aluno assume apenas um papel passivo. Este modelo restringe a interação entre os dois indivíduos. Como afirmam Cunha & Uva (2016), “este método contempla um ensino individualista e competitivo entre os alunos, impossibilitando momentos de partilha de conhecimentos, a estimulação e o desenvolvimento de competências sociais como a socialização, colaboração e a entreajuda” (p. 136). Esta desatualização no método de ensino poderá ser consequência da falta de conhecimento e domínio de novas estratégias metodológicas por parte dos professores ou “pelo receio de perder a liderança e o controlo” sobre os alunos (Ribeiro, 2018, p.23).

Para além deste motivo, poderá também ainda existir alguma reticência em querer adotar este método porque, como explica Panitz (1999, p.4), quando alunos ou professores ouvem falar do conceito de aprendizagem colaborativa, a ideia frequentemente associada ao trabalho em grupo por pessoas com menos prática em ensino em grupo é baseada em experiências desagradáveis que se traduzem na pouca rentabilidade. É importante frisar que esta opinião não corresponde à

realidade, uma vez que a colaboração se tem tornado numa abordagem cada vez mais praticável para o ensino e a aprendizagem.

Apesar da autonomia que se pretende dar aos alunos neste método de aprendizagem, é importante notar que o professor continua a ser um elemento fulcral para a realização desta estratégia, uma vez que é a ele que lhe cabe “orientar os alunos numa tarefa, até que eles possam fazer isso sozinhos no ensino recíproco” (Webb 1989, p.36). Segundo o autor, “os alunos podem servir de modelo um para o outro”, sublinhando inclusive que se verifica uma maior facilidade no discurso, uma vez que os alunos “compartilham linguagem semelhante e podem traduzir vocabulário difícil e expressões uns para os outros” (Webb, 1989, p.25). Como explicam Webb et al. (1995, p.406):

Os alunos podem ser fontes de ajuda particularmente boas porque podem entender melhor do que o professor o que os outros alunos não entendem, podem direcionar a atenção de outros alunos para as características relevantes de um problema que eles não entendem e podem explicar conceitos em termos familiares.

Ainda sobre a importância e eficácia da colaboração, nomeadamente das explicações dadas entre colegas Webb et al. (1995), afirmam que “as explicações devem ser oportunas, relevantes para a necessidade de ajuda do aluno-alvo, corretas e suficientemente elaboradas para permitir que o aluno-alvo corrija o seu equívoco ou falta de entendimento”, conseqüentemente, “o aluno-alvo deve entender a explicação e ter a oportunidade de aplicar a ajuda recebida para resolver problemas por si próprio” (p. 407). Na mesma ótica, Webb (1989) explica que, mesmo que o aluno compreenda a ajuda recebida, a mesma apenas será “benéfica se o aluno-alvo realmente usar a explicação para resolver o problema corretamente” (p. 25). Isso só é possível alcançar se os alunos, ao trabalharem nos mesmos problemas ao mesmo tempo, estiverem “bem sincronizados” (p. 25).

Para alcançar o sucesso referido anteriormente será necessário utilizar “estratégias construtivas eficazes”, que consistem na absorção de informações, resposta a perguntas de pensamento crítico e resposta a pedidos específicos de outros membros do grupo Webb (1989 p.407). Perante isto, é evidente que a ajuda que os alunos recebem é uma visão construtivista da aprendizagem, na qual eles adquirem o seu conhecimento de forma mais ativa e interativa. Para Webb (1989), “os alunos que verbalizam o trabalho depois de receberem a ajuda, aprendem mais

do que os alunos que não o fizeram” (p. 407). Esta ideia pode ser transposta para o trabalho realizado no processo de construção de palhetas, na medida em que:

- 1) os alunos partilham uns com os outros todo o seu conhecimento relacionado com palhetas;
- 2) os alunos explicam como amarram, como raspam e como mantêm as suas palhetas;
- 3) os alunos recebem essa explicação e ajuda;
- 4) os alunos colocam essa ajuda em prática, amarrando e fazendo as suas próprias palhetas.

Pelo exposto, é notável que, para alguns autores, as explicações dadas ou recebidas e a sua eficácia são o elemento mais importante para o bom funcionamento da aprendizagem colaborativa. Contudo, os pesquisadores influenciados por Piaget, consideram que o desenvolvimento cognitivo resulta, provavelmente, da interação existente entre pares com diferentes perspetivas e em estágios de desenvolvimento distintos. Isto é, como realça Tudge (1992), “crianças que atingiram o estágio operacional concreto beneficiaram mais da colaboração do que os seus pares mais jovens” (p. 1364). Por outro lado, os investigadores da tradição vygotskiana, não muito diferentemente dos colegas piagetianos, concluem que o desenvolvimento poderá surgir com maior possibilidade sempre que dois participantes divergem no seu nível de competência, em alguma habilidade ou tarefa, cada vez que trabalham em conjunto e chegam a um raciocínio partilhado (Tudge, 1992, p.1365).

Deste modo, enquanto Piaget atribuía maior relevância à interação entre pares, Vygotsky, realçava que a colaboração com um colega mais competente, seria benéfico. Com base nestas perspetivas, pode concluir-se que existem algumas semelhanças entre a aprendizagem colaborativa e a tutoria por pares, pois os alunos mais jovens, com menos conhecimento, melhoram a sua aprendizagem com a ajuda dos seus pares mais competentes e mais velhos. Por estas razões, a aprendizagem colaborativa é uma metodologia que permite aos alunos alcançar a sua aprendizagem e conhecimento por meio de uma interação ativa e autorregulada, ao mesmo tempo que beneficiam de uma partilha social. No centro deste processo, o professor prepara e orienta os alunos para que este método funcione. Através desta forma de aprendizagem, assiste-se a uma maior ligação entre participantes presentes nas salas de aula com:

(...) maior liberdade e conseqüente responsabilidade que é dada aos alunos que passam, assim, a ser responsáveis pela organização de uma pequena comunidade (o grupo), pela negociação de ideias e partilha de conhecimentos

entre todos, pela superação dos obstáculos encontrados e, sobretudo, pela construção do seu próprio conhecimento (Ribeiro, 2018, p.24).

Em suma, esta metodologia afasta-se do ensino tradicional e procura preparar melhor os alunos para os desafios encontrados na sociedade do século XXI. Ou seja, a aprendizagem colaborativa aparenta ser um recurso pedagógico importante para a possível implementação no sistema educativo, já que as exigências da vida humana se tornam cada vez mais complexas, obrigando os indivíduos a aperfeiçoar cada vez mais as suas competências sociais, para serem capazes de enfrentar e resolver problemas interpessoais e intergrupais contemporâneos.

#### **4.1.1. A aprendizagem colaborativa no ensino da música**

No que concerne à Aprendizagem Colaborativa no ensino da música, poder-se-á afirmar que esta metodologia já é implicitamente usada, uma vez que tocar em conjunto é uma prática corrente desta arte. Assim sendo, neste processo evidenciam-se vários aspetos importantes da colaboração, como a interação, a ajuda e o apoio social. Em relação a este último aspeto, Cangro (2016), afirma que “a participação musical é uma atividade intensamente social” (p. 2). Também Luce (1999) defende que “se o conhecimento é socialmente construído, as interações importantes de pensamento e ação não são aquelas que ocorrem entre num contexto individual e, por exemplo, num contexto canónico, mas aquelas que ocorrem entre os membros de uma comunidade de colegas conhecedores”. No entanto, a pesquisa sobre a eficácia desta metodologia no campo da educação musical tem estado notoriamente ausente. Por isso, com base na escassa literatura descoberta sobre o assunto, serão demonstrados alguns dos benefícios da utilização deste método no ensino da música.

Muitas vezes, os alunos que apenas são orientados e observam as instruções do professor (que segue um currículo pré-determinado), não desenvolvem tão naturalmente as suas perceções musicais, nem se envolvem com facilidade nos processos de tomada de decisões. Sobre este tópico, Green (2008, s/p) defende que “os alunos consideram o currículo normal como inútil, quando ensinado num formato tradicional ou com uma aprendizagem orientada pelo professor”. Cangro afirma que tal acontece devido à pedagogia utilizada e não ao conteúdo transmitido (Cangro, 2016, p.2). Segundo Green (2008, s/p), “quando os alunos são capazes de construir a sua própria aprendizagem, procurando ajuda sempre que necessário, eles são capazes de aprender música com maior qualidade e profundidade”. À luz destas opiniões, também Luce (1999) exprime que “a aprendizagem colaborativa expressa como os outros se entendem a si

mesmos e o seu papel no mundo numa nova comunidade baseada no conhecimento, socialmente construída”, um processo no qual “os alunos, reconhecem diferenças, negociam acordos e alcançam consenso” (p. 21). Para além destas afirmações, a autora reforça a ideia dizendo:

Como metodologia, a aprendizagem colaborativa utiliza pensamento, diálogo, deliberação, negociação e comprometimento interdependentes para desenvolver conhecimento socialmente construído, promover relacionamentos pessoais interdependentes e compartilhar a autoridade do conhecimento construído (Luce, 1999, p.22).

Alguns autores demonstram que com esta metodologia se verificaram alterações tanto pelos alunos como pelos professores. Por exemplo, Goodsell, Maher, Tinto, Smith, & MacGregor (1992) afirmam que os alunos deixam de ser “receptores passivos de informações fornecidas por um professor especialista para agentes ativos na construção do conhecimento” (p. 4). Smith & MacGregor (1992) observam que o professor é desafiado a enfrentar “questões fundamentais sobre os propósitos das suas aulas, papéis e responsabilidades de professores e alunos, a relação entre forma e conteúdo educacional e natureza do próprio conhecimento” (p. 9). Na opinião de Cangro (2016), “o papel do professor é elaborar cuidadosamente lições que permitam e, para serem bem-sucedidas, exigem que os alunos se envolvam criativamente com a música” (p. 5). A oportunidade de os alunos de música interagirem e colaborarem pode conter vários benefícios, segundo o autor:

- 1) prática suplementar para cada aluno;
- 2) avaliação e *feedback* dos restantes pares;
- 3) maior envolvimento que pode responder a dificuldades musicais individuais;
- 4) estimulação de pensamentos opostos e várias respostas a perguntas ou ajuda para tarefas;
- 5) formação de conhecimento, através da elaboração e do discurso, que leva ao domínio de conteúdos (idem, p.2-3).

O trabalho num grupo de música de câmara terá ótimos resultados se for realizado nos moldes da colaboração. Por exemplo, os participantes podem partilhar ideias e opiniões, o que poderá gerar discussões muito interessantes sobre música. Esta partilha poderá levar os alunos a desenvolver o estilo pessoal de tocar, no entanto, e, caso o façam juntos, poderão explorar possibilidades diferentes de interpretação relativamente a uma obra específica. Desta forma, os alunos envolvem-se mais na música que interpretam, ficam mais animados e motivados, o que,

provavelmente, não aconteceria se lhes fosse dito pelo professor a forma como a devem apreciar e tocar (Luce, 1999, p.23). Sobre este assunto, Cangro (2016, p.4) menciona que:

As oportunidades em música de câmara permitem não só que os alunos tenham várias interpretações musicais, como também identifiquem aspetos de preocupação técnica nas suas performances, bem como na dos colegas. A participação em grupo de música de câmara permite que os alunos compartilhem ideias, façam sugestões e conversem sobre a música com maior facilidade.

Assim, dar oportunidade aos alunos de trabalhar e ensaiar em conjunto ou em música de câmara, será benéfico para o desenvolvimento técnico individual de cada um, porque exige, sobretudo, reflexão e verbalização dos pensamentos. Para além disso, também irá promover e incentivar um ambiente mais relaxado, no qual os alunos conseguirão desenvolver o pensamento musical individual, ajudando a criar ideias musicais originais e fomentando a criatividade.

Em síntese, os processos de aprendizagem colaborativa poderiam ser utilizados nos currículos de ensino musical, uma vez que esta arte criativa raramente aparece de forma isolada. É através destes métodos que a música adquire vida, como se pode confirmar nas palavras de Luce (1999), “a música como comunicação criativa essencial permeia todas as culturas como uma expressão colaborativa e comunitária da humanidade” (p. 24). Na opinião deste mesmo autor, não se pode ignorar o facto de a aprendizagem colaborativa ser uma metodologia fundamental no ensino da música, porque esta tem o poder de “envolver mais pessoas de maneiras democráticas, significativas e valiosas” (p. 24).

## **4.2. Aprendizagem Cooperativa**

Tal como a Aprendizagem Colaborativa, a Aprendizagem Cooperativa também é realizada através da interação ativa de pequenos grupos de alunos. Pateşan, Balagiu & ZechiaPateşan *et al.* (2016), definem a Aprendizagem Cooperativa como “o uso instrucional de trabalho de pequenos grupos de alunos que ajuda a promover e maximizar a sua aprendizagem” (p. 478). Também Slavin (1991), considera que esta metodologia incentiva “os alunos a discutir, a debater, a discordar e, finalmente, a ensinarem-se uns aos outros” (p. 71). Segundo Slavin (2008), uma das principais características deste estilo de aprendizagem é o potencial que a mesma possui de complementar “o ensino do professor, dando aos alunos a oportunidade de discutir informações

ou desenvolver habilidades originalmente apresentadas por ele, exigindo que estes encontrem ou descubram informações por conta própria” (pp. 71-72). Neste sentido, o professor deixa de ser o elemento principal de transmissão de conhecimentos, passando a desempenhar um papel de facilitador no desenvolvimento de relações interpessoais, dando margem para que a criatividade de cada aluno aumente (Pateşan *et al.*, 2016, pp.478-479).

Slavin (2008) percebeu que o aumento do desempenho dos alunos e o desenvolvimento da aprendizagem eram alcançados por meio de dois elementos-chave: “objetivos de grupo e responsabilidade individual (p. 152). Portanto, se num grupo onde esteja a ser posta em prática esta metodologia existir um conteúdo que permita obter um objetivo de grupo e, ao mesmo tempo, desenvolver a responsabilidade individual, então este processo será mais eficaz e o professor terá mais facilidade em implementar e manter este tipo de método de aprendizagem.

Para chegarem a esta conclusão, ao longo do tempo, investigadores de toda a parte do planeta, estudaram e avaliaram as várias formas de utilização da Aprendizagem Cooperativa. Dos modelos cooperativos com mais resultados significativos, Slavin (1991, pp. 72-73) identifica três dos que demonstraram mais eficácia: *Individual accountability* e *Equal Opportunitities* e *Student Team Learning*.

Em primeiro lugar, em relação à *Individual accountability* (Responsabilidade Individual), o autor define este conceito como o sucesso do grupo que é atingido consoante o desenvolvimento da responsabilidade individual de cada participante. Isto é, com base nos conhecimentos individuais de cada membro, poderão ser discutidos e aprendidos conceitos, para garantir que todos estarão prontos para um teste ou uma avaliação. Assim sendo, cada elemento tem a responsabilidade de compreender corretamente cada conteúdo ou conceito que foi trabalhado, para que se obtenha o sucesso do grupo. Em segundo lugar, o modelo *Equal Opportunitities* (Igualdade de Oportunidades) diz respeito ao contributo de cada participante, cada vez que adquire a oportunidade de melhorar os desempenhos anteriores. Por último, na *Student Team Learning* (Aprendizagem por equipas) os alunos precisam de estar a trabalhar em grupo para atingir algum objetivo, recompensas ou reconhecimento (Slavin, 1991, p.73).

Assim, poder-se-á dizer que estes modelos motivam os alunos a dar explicações aos colegas e a encarar com seriedade a aprendizagem dos seus pares, em vez de dar apenas a resposta. Slavin (1991, pp.78-80), identificou concretamente dois aspetos vantajosos destes modelos: as *Intergroup Relations* (Relações intergrupais) que demonstram que as pessoas envolvidas num ambiente de cooperação aprendem a gostar mais umas das outras,

principalmente, quando existem diferentes origens étnicas; a *Self-Esteem* (Auto-estima), onde se mostrou que a auto-estima dos alunos melhora com a utilização de metodologias como esta.

Pelo que foi dito, podemos afirmar que a Aprendizagem Cooperativa tem vários benefícios no desenvolvimento pessoal e acadêmico de um aluno. Então, porque é que ainda continua a haver tanta resistência por parte dos professores em adotar estas estratégias? Talvez não seja apenas por falta de vontade destes profissionais, mas sim pelo facto de terem de seguir o currículo estipulado e atingir os objetivos nele impostos.

Esta eficácia já é analisada desde há muito tempo. Em 1938, os estudantes de pós-graduação Ronald Lippitt e Ralph White escolheram um grupo de 20 crianças para fazerem máscaras de Carnaval de papel e outras atividades lúdicas. Lippitt e White dividiram as crianças em três grupos, dois deles orientados por um adulto. Os resultados revelaram-se extraordinários. Os estudantes descobriram que as crianças dos grupos liderados autocraticamente mostravam-se descontentes, por vezes agressivas e sem iniciativa. Pareciam frustrados e a maior parte do trabalho continuava incompleto. Já as crianças de grupos organizados com um líder democrático – uma criança que permitiu que o grupo criasse os seus próprios objetivos e prioridades – aparentavam ser muito mais produtivas, socialmente satisfeitas e revelavam maior originalidade e independência no trabalho que terminaram (Mueller & Fleming, 2016, p.259).

Posto isto, e depois de todas as vantagens apresentadas, consegue-se perceber o impacto positivo que a Aprendizagem Cooperativa poderá causar, quer nos alunos quer na sua aprendizagem. Como afirma Slavin (1991, p. 71), citado por Mueller & Fleming (2001, p.259), esta metodologia pode ser uma solução para “uma surpreendente variedade de problemas educacionais”. Esta estratégia de ensino e aprendizagem foi defendida por muitos investigadores, que comprovaram a sua eficácia no contributo para o desempenho dos alunos, bem como para a forma como trabalham juntos na sala de aula.

#### **4.2.1. Aprendizagem cooperativa na música**

No que concerne à Aprendizagem Cooperativa no ensino da música, a literatura sobre o tema é escassa. Por esta razão, pouco se sabe ainda sobre os efeitos das estratégias desta metodologia na pedagogia musical. Assim sendo, seria importante haver mais literatura investigativa neste campo, porque a mesma proporcionaria oportunidades para instrumentistas interagirem entre si, num ambiente de cooperação.

Segundo Cangro (2013, p.134), este ambiente pode beneficiar vários propósitos no desenvolvimento independente do músico, como:

(a) prática extra para cada indivíduo; (b) avaliação e feedback de colegas; (c) alta percentagem de envolvimento; (d) pequenos conjuntos que resolvem necessidades musicais mais individuais; (e) incentivo ao pensamento divergente e múltiplas soluções para uma questão ou tarefa e; (f) construção de entendimento que leve ao domínio através da elaboração e do discurso.

Di Natale et al (1995) partilham a mesma opinião, afirmando que “o papel dos artistas e o aprimorar das suas competências musicais dependem fortemente da aplicação de modelos de aprendizagem cooperativa, que promovem capacidades sociais e interdependência” (p. 26). Neste sentido, as capacidades sociais são muito importantes no processo de aprendizagem cooperativa, mas não será suficiente colocar os alunos em grupo e esperar que eles desenvolvam estas competências, estas terão de ser ensinadas. Burke (2008, p. 124) considera que as capacidades sociais podem ser divididas em quatro categorias principais: interação básica; capacidades de comunicação; resolução de conflitos; e capacidades de construção de grupos. Estas categorias podem ser desenvolvidas para que os alunos alcancem uma performance musical com mais qualidade. Em primeiro lugar, destaca-se a interação básica, que deve ser promovida através da troca de *feedback* avaliativo entre os elementos do grupo. Em segundo lugar, as capacidades de comunicação, como o próprio nome sugere, dizem respeito à eficácia da comunicação direta através do discurso, bem como à comunicação visual e sinais não verbais. Quando um grupo não é dirigido por um maestro, este sistema é muito importante porque promove maior estabilidade e confiança. Em terceiro lugar, a resolução de conflitos é uma capacidade essencial que os músicos devem dominar. Eles devem saber lidar com opiniões diferentes, críticas (boas ou más) e acústicas, às quais não estão habituados. Por último, os músicos devem focar-se na ligação entre pares para estimular a confiança um no outro.

No que diz respeito à interdependência defendida pelos autores, esta é uma característica que deverá ser notada em qualquer que seja o grupo. Glasser descreve este termo, como uma:

Tarefa que é estruturada de modo que o seu sucesso dependa não de um indivíduo, mas de quão bem os membros do grupo trabalham juntos. Com ou sem maestro, um conjunto deve ter uma noção clara de interdependência para conseguir tirar partido de algum significado musical. A dinâmica interativa do grupo depende das qualidades interpessoais aplicadas através da interdependência positiva. Apenas desta forma se consegue perceber a diferença entre um bom conjunto musical e um excelente grupo musical. A

dinâmica de grupo deverá ser recíproca e nenhum elemento do grupo deverá dominar (s/p).

A performance musical, por si só, já contém elementos de interação cooperativa, pois pode ser executada e interpretada em quarteto, quinteto, sexteto, octeto, orquestra de sopros, orquestra sinfônica, bandas filarmônicas, entre outras formações grupais. Em qualquer que seja a situação, a experiência da performance apenas pode ocorrer quando todos os membros do grupo partilham o seu contributo musical, reagindo em simultâneo e sendo sensíveis a todo o processo.

Reforçando o que foi dito no capítulo anterior e no capítulo que diz respeito à Aprendizagem Colaborativa, é possível compreender que, muito provavelmente, os professores não adquiriram formação suficiente para aplicarem eficazmente as estratégias de cooperação estruturadas nas aulas (Cangro, 2013, p.137). Tal como na utilização desta metodologia noutras áreas, também no ensino da música terá de haver estratégias estruturadas. Por exemplo, os alunos podem envolver-se para a tomada de decisões que dizem respeito ao processo de criação, apresentação e resposta à música. Para Cangro (2013, p.134), “a inclusão da interação estruturada do aluno na sala de aula pode contribuir para um aumento do seu desempenho musical individual” (p. 134). O que é importante é que os professores entendam que esta estratégia conduz os alunos ao aumento da motivação. Este aumento deve-se ao facto de os alunos terem oportunidade de pertencerem a um grupo com elementos com destrezas musicais elevadas, em simultâneo com elementos de níveis musicais mais medianos. Esta possibilidade permite que os alunos de um nível musical elevado ajudem os alunos mais inexperientes, algo que trará entusiasmo para as suas participações. Desta forma, os alunos que recebem ajuda desenvolvem mais facilmente um sentido de pertença ao grupo (Di Natale *et al*, 1995, p.26). Ribeiro (2018) considera que “um aluno contém uma motivação intrínseca que o conduz a valorizar os objetivos do grupo, esforçando-se e motivando os restantes colegas, descreditando, desta forma, nas compensações externas (p.26).

Posto isto, são notáveis todos os benefícios que a aplicação da Aprendizagem Cooperativa fornece para o ensino da música. Importa, então, reforçar que, através da utilização desta estratégia, os alunos desenvolvem competências não só coletivas, como também individuais. Melhoram também as capacidades sociais de pertença e a motivação. Neste sentido, seria relevante existir maior curiosidade por parte dos investigadores do ensino da música, para investigarem mais sobre este tema, para que os responsáveis por esta área possam ter mais ferramentas e mais informação sobre a eficácia e utilidade desta estratégia.

### 4.3. Aprendizagem colaborativa vs aprendizagem cooperativa

Uma vez já definidos os termos de Aprendizagem Colaborativa e Cooperativa e já abordadas todas as suas características e vantagens gerais no ensino da música, é necessário evidenciar as principais diferenças entre estas duas estratégias. Muitas vezes, estes dois termos são usados como sinónimos ou a natureza da sua definição é confundida.

Contudo, alguns autores apresentam diferenças entres eles. Por exemplo, Vygotsky, considerava que a aprendizagem colaborativa se trata de um processo que leva à construção social do conhecimento. Outros investigadores como Kohn e Sapon-Shevin & Schniedewand observaram que a aprendizagem cooperativa se baseia numa pedagogia crítica que une as salas de aula com a sociedade, através do ideal de equidade social. Caplow & Kardash qualificaram a aprendizagem colaborativa como um processo no qual o conhecimento não é transmitido de um perito de alguma área para um iniciante, mas produzido e descoberto no ambiente de aprendizagem. Autores como Burron e Ossont descreveram a aprendizagem cooperativa como uma estratégia que tem como principal objetivo ajudar os alunos a aperfeiçoar as suas competências intelectuais e sociais (Mueller & Fleming, 2001, p.259).

Com base na opinião de alguns autores e no que foi descrito nos capítulos anteriores, será apresentada uma tabela que demonstra as principais diferenças entre estas duas metodologias.

Tabela 1 - Aprendizagem Colaborativa vs Aprendizagem Cooperativa

Aprendizagem Colaborativa	Aprendizagem Cooperativa
Processo mais livre e aberto, onde os diferentes elementos do grupo interagem entre si para atingir um objetivo comum. É mais diretivo e centrado no aluno.	Processo no qual os alunos também têm oportunidade de interação entre si, mas é mais organizado e coordenado professor, que serve de moderador e controla a aprendizagem.
Baseia-se no esforço coletivo para alcançar a resolução de um problema.	Distribuição clara das tarefas pelo professor. Cada aluno é responsável por uma parte da resolução do problema.

<p>Os elementos do grupo organizam-se entre si e negociam entre eles o papel ou função que cada um irá desempenhar.</p>	<p>Cada aluno assume um papel específico, proporcionado, muitas vezes, pela diferença de níveis de competências.</p>
<p>O professor não controla ativamente os grupos, fornecendo-lhe questões e problemas importantes para que eles mesmos os solucionem.</p>	<p>O professor observa a interação de cada grupo, escuta os seus debates e intervém sempre que necessário.</p>
<p>No final de cada aula, percebe-se se os objetivos partilhados foram alcançados ou não. Se não foram alcançados discute-se uma forma alternativa de os alcançar da próxima vez.</p>	<p>É apresentado o produto final no término de cada aula, através de uma exposição oral, uma performance musical ou uma cópia da atividade realizada.</p>
<p>Os alunos não recebem qualquer preparação por parte do professor sobre as técnicas de trabalho em grupo. O professor assume que os alunos já possuem as competências sociais necessárias.</p>	<p>Os alunos recebem uma formação sobre as capacidades sociais inerentes a pequenos grupos, sobre como prestar atenção aos colegas ou como realizar comentários ou críticas construtivas.</p>

## **Capítulo II | Caracterização do Contexto de Intervenção Pedagógica Supervisionada**

### **2. Caracterização dos estabelecimentos de ensino**

#### **2.1. Escola Profissional e Artística do Norte do País**

Criada em 1989, a escola profissional de música que possibilitou colocar em prática a investigação para o presente projeto é uma instituição pioneira no Ensino Profissional Artístico em Portugal, na qual um número elevado de alunos conclui os ciclos de ensino mostrando resultados ao mais alto nível. Este sucesso, também, se observa nos grandes resultados obtidos pelos antigos alunos que desenvolvem carreiras profissionais de sucesso, tanto no país, como no estrangeiro.

Esta escola emergiu de uma notada necessidade cultural a nível nacional e, principalmente, a nível regional. Neste sentido, esta instituição organizou as suas atividades com o propósito de as projetar para a sociedade.

Esta escola profissional tem como principal objetivo oferecer aos alunos uma formação consistente, quer na área de sociocultural, quer na área artística/científica, quer, mais especificamente, na área técnica/instrumental. Paralelamente, este estabelecimento de ensino também se preocupa em propiciar uma formação humana, uma vez que os alunos são incluídos num ambiente que se distingue pela aprendizagem e as atividades em grupo, nunca descurando as necessidades individuais, de forma a desenvolver as suas competências.

A instituição em causa disponibiliza cursos certificados e aprovados pelo Ministério da Educação de nível 2 (7º ao 9º ano de escolaridade) e de nível 4 (10º ao 12º ano de escolaridade), sendo que patenteia, todos os anos, uma média de 26 alunos por turma, do 7º e o 12º ano. O complexo educativo desta escola é constituído por dois pólos situados no norte do país. Assim, durante a manhã, as aulas de sociocultural decorrem em um dos pólos e, no período da tarde, as aulas artísticas/científicas e técnicas/instrumentais realizam-se no outro pólo.

Graças ao apoio das várias autarquias regionais, dos promotores, das numerosas instituições privadas, e, especialmente, do imprescindível suporte do Ministério da Educação, esta escola profissional artística conseguiu, até ao momento, realizar mais de mil concertos e recitais. Após o longo período de aperfeiçoamento individual das capacidades técnicas e performativas, os alunos podem colocar em prática os conhecimentos adquiridos, em Música em Conjunto e na

Orquestra, que assume particular importância. Inclusive, esta escola dispõe de uma Orquestra Sinfônica de 80 elementos, de uma Orquestra de Sopros, bem como de quatro Orquestras dos alunos mais jovens (Cordas e Sopros).

Como forma de promover a qualidade e dignificar o Ensino da Música, Artístico e Profissional em Portugal, surge, em 1999, uma associação de ensino artístico. Esta entidade possui como principais objetivos, a promoção da comunicação e troca de experiências culturais e artísticas e o progresso do estudo de questões educativas e musicais, assumindo-se como interlocutor na defesa dos interesses dos seus associados, junto do Governo, Administração Pública e das entidades privadas. Neste mesmo ano, esta escola profissional de música, em conjunto com um conservatório do norte do país, organizaram a sua primeira apresentação cénica. Desde dessa data que a Ópera é transmitida, regularmente, a um público jovem e adulto, quer nas instalações próprias, quer em outras instalações relevantes, desde 2000. Na mesma altura, a escola aceitou organizar a 9ª Edição do Festival de Guitarra, que tem contribuído significativamente para a riqueza cultural da cidade na qual fica situada a instituição.

Para além de todos estes eventos, ao longo do tempo, este estabelecimento de ensino, em colaboração com várias Universidades dos Estados Unidos da América, tem desenvolvido projetos de prática instrumental em grupo, em ambiente de laboratório.

## **2.2. Oferta Educativa**

Na sua oferta educativa, a escola disponibiliza quatro cursos: o Curso Básico de Instrumentista de Cordas; Curso Básico de Instrumentista de Sopro; o Curso de Instrumentista de Cordas e de Tecla; e o Curso de Instrumentista de Sopro e de Percussão. O curso básico é composto por 2 áreas: a área sociocultural, com as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Ciências Humanas e Sociais (História e Geografia) e Ciências Físicas e Naturais (Ciências da Natureza e Físico-química) e a área artística, constituída pela Formação Musical, Formação Auditiva, Introdução à Composição, Instrumento, Prática de Conjunto e Naípe – Orquestra e Instrumento de Tecla. Este curso detém a duração de três anos, dando equivalência ao 9º ano de escolaridade e certificado profissional de nível 2. No que concerne ao curso de instrumentista, este é organizado em três áreas: a área sociocultural com Português, Língua Estrangeira, Área de Integração, Tecnologias da Informação e Comunicação e Educação Física; a área científica constituída por História da Cultura e das Artes, Teoria e Análise Musical e Física do

Som; e, por último, a área técnica/instrumental, com Música de Câmara, Naípe, Orquestra e Trabalho Individual, Instrumento acompanhado, Projetos Coletivos, Formação e Contexto de Trabalho. Este curso perlonga-se por três anos, dando equivalência ao 12º ano, com certificado profissional de nível 4.

Esta instituição de ensino artístico, em conjunto com o conservatório, organiza, já há vários anos, Cursos de Técnica e Aperfeiçoamento instrumental (Masterclasse) destinados, prioritariamente, aos alunos internos, contudo, abertos a de outras escolas de música de nível complementar ou superior. Os principais objetivos destes cursos é proporcionar aos alunos o contacto com professores, não só do nosso país, como também professores de renome do estrangeiro. No decorrer das Masterclasses os alunos têm ainda a oportunidade de serem presenteados com concertos e recitais realizados por todos estes professores.

Este estabelecimento contém cerca de 174 alunos e um grupo docente de 50 professores, todos eles profissionalizados, bastante criativos, dedicados e organizados, que procuram apoiar e melhorar, constantemente, o processo de aprendizagem dos seus alunos. O corpo não docente é constituído por 10 funcionários, cada um deles corretamente categorizados e com diferentes cargos, tanto administrativos, como auxiliares.

### **2.3. Conservatório nacional no norte do país**

O maior e mais antigo Conservatório de Música da região onde se situa com ligação direta à escola profissional de música da mesma área. De outro modo, este estabelecimento é o impulsionador da mesma. Em conjunto, partilham instalações, recursos humanos e materiais. Ambas se encontram sediadas no norte do país, desde 1989. As sedes destas instituições situam-se na mesma zona, desde 1979.

O conservatório pretende responder às necessidades culturais, educativas e de ensino especializado artístico da população escolar da região em que se insere. Esta instituição crê que a atividade artística e musical é um elemento fulcral na formação dos jovens, porque desenvolve competências transversais à educação de cidadãos conscientes, intervenientes e socialmente envolvidos.

Com uma comunidade escolar que excede amplamente os 500 alunos, este conservatório de música, apesar de privado, usufrui de uma situação de autonomia pedagógica visível em todos os níveis de ensino. Este estabelecimento, tem vindo a desenvolver, ao longo do tempo, uma

numerosa série de projetos e atividades em corporação com a escola profissional artística, colaborando de forma bastante clara para o desenvolvimento cultural da região.

Para além desta enorme conexão este estabelecimento de ensino tem assentado parcerias com inúmeras instituições culturais privadas, com diversas autarquias e com o Ministério da Educação, ou seja, o que possibilita a preparação de diferentes atividades, principalmente, como já referido anteriormente, um Festival Internacional de Guitarra, uma Temporada Musical e a realização frequente de espetáculos musicais, com especial destaque para as óperas e espetáculos cénicos infantis. Neste âmbito, o conservatório tem vindo a contribuir para a apresentação de obras únicas, quer sejam estreias ou versões portuguesas.

## **2.4. Programa da disciplina de oboé de uma escola profissional artística do norte do país**

O programa da disciplina de oboé da escola profissional de música que serviu de local de aplicação do tema em estudo para este projeto encontra-se dividido em quatro partes, sendo que: na primeira parte, o programa descreve uma pequena história sobre o instrumento e as suas características; na segunda parte traça os objetivos gerais, os conteúdos programáticos e a avaliação, desde o ensino Básico ao ensino Secundário; a terceira parte faz referência às matrizes para as provas finais de instrumento de cada módulo; na quarta e última parte, volta a ser relatada uma história do instrumento, são descritas as respostas à pergunta “Porquê fazer as nossas palhetas?” e são inumerados alguns materiais e ferramentas necessárias para a construção de palhetas.

Na tabela que se segue serão apresentados os objetivos gerais traçados para o curso básico.

<b>7º Ano</b>		<b>8º Ano</b>	<b>9º Ano</b>
<b>Introdução ao instrumento</b>	- Montagem - Constituição - Manutenção e conservação	Não existe qualquer referência aos objetivos neste ano de escolaridade.	Realização de um recital público
	<b>Postura</b>		- Posição do corpo/instrumento - Forma correta de manusear o instrumento - Posição correta para executar o instrumento de pé e sentado
			Estimular o aluno a desenvolver a criatividade e iniciativa, bem como o sentido crítico, com o

			objetivo de se tornar cada vez mais autónomo.
<b>Respiração</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Funcionamento básico (inspiração/expiração)</li> <li>- Explicação do processo muscular</li> <li>- Importância da mesma para a obtenção de melhor sonoridade</li> </ul>		
<b>Embocadura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Noções de colocação</li> <li>- Adaptação do aluno ao instrumento</li> <li>- Direção do ar</li> <li>- Emissão do som</li> </ul>		
<b>Articulação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Stacatto (diferentes tipos)</li> <li>- <i>Legatto</i></li> <li>- Tipos de ligaduras (expressão e prolongação)</li> </ul>		
<b>Dedilhações</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Primeiras dedilhações</li> <li>- Adaptação correta das mãos no instrumento</li> </ul>		

Embora que em menor quantidade, também são definidos alguns objetivos para o curso secundário, que deverão ser aperfeiçoados e desenvolvidos do ponto de vista técnico e musical, com base nos objetivos desenvolvidos no curso básico:

	<b>10º Ano</b>	<b>11º Ano</b>	<b>12º Ano</b>
<b>Embocadura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Solidificação dos aspetos relacionados com a mesma.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Solidificação e afirmação da maturidade técnico/musical do aluno.</li> </ul>	Realização de um recital público.
<b>Articulação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abordagem aos diferentes tipos de Stacatto (duplo, triplo) assim como desenvolvimento da</li> </ul>		Preparação do aluno para o acesso ao ensino superior.
			Estimulação do aluno no sentido de tomar contacto com o exterior através de concursos, masterclasses, recitais, entre outros.

	velocidade do stacatto simples. - <i>Legatto</i> - Tipos de ligaduras (expressão e prolongação)		Trabalhar no sentido de criar uma maior autonomia e desenvolvimento das suas ideias musicais.
--	---	--	--

Nas próximas duas tabelas serão expostos os conteúdos programáticos do curso básico e secundário.

	<b>7º Ano</b>	<b>8º Ano</b>	<b>9º Ano</b>
<b>Primeiras noções de</b>	- Pulsação - Ritmo - Dinâmica - Frase musical - Treino de memorização - Hábitos/métodos de estudo - Organização do dossier por aluno (mapa de estudo) - Planificação modular (escalas/peças/estudos)	Desenvolver todos os parâmetros propostos nos módulos anteriores, nomeadamente, postura, embocadura, técnica, entre outros.	Continuação do desenvolvimento das técnicas já aplicadas nos módulos anteriores.
		Adaptação de repertório no sentido da evolução do sentido rítmico, técnico, memória, expressividade e da dinâmica.	Dar maior ênfase aos aspetos relacionados com a sonoridade, desenvolvimento do fraseado, nomeadamente a direccionalidade melódica, pontuação musical e articulação.
		Reforçar a importância dos hábitos de estudo corretos assim como a audição de música.	A escolha do repertório para recital deverá ser diversificada (estilos e épocas), tendo em conta as características específicas de cada aluno.
<b>Noções técnicas</b>	Os professores devem utilizar métodos específicos para os diferentes itens, nomeadamente, técnica de sonoridade, articulação, respiração e digital (velocidade), entre outros.	Trabalhar no sentido de responsabilizar mais o aluno não só ao nível do estudo e organização pessoais, mas também ao nível cívico.	
<b>Lista de métodos</b>	8 métodos de estudos e escalas	10 métodos de estudos e escalas	9 métodos de estudos e escalas

<b>Lista de peças</b>	21 peças	28 peças	34 peças
-----------------------	----------	----------	----------

<b>10º Ano</b>		<b>11º Ano</b>	<b>12º Ano</b>
Abordagem de repertório mais exigente do ponto de vista técnico/musical e estilístico.		A escolha de repertório deverá ter em conta a evolução do aluno nos diferentes itens já abordados.	Abordar as obras de referência do instrumento.
Continuação do estímulo ao crescimento da autonomia, bem como autoconfiança do aluno, não deixando de descorar o sentido crítico.			Dominar no seu conjunto a técnica e as possibilidades sonoras e expressivas do instrumento.
Desenvolver as capacidades técnicas e de afinação.			
Iniciação à análise do repertório a executar.			
Lista de métodos	8 métodos de estudos e escalas.	6 métodos de estudos e escalas.	7 métodos de estudos e escalas.
Lista de peças	38 peças.	19 peças.	39 peças.

No que diz respeito à avaliação, a mesma divide-se em três momentos exatamente iguais para ambos os cursos Básico e Secundário:

- 1. Aulas** – Relação professor aluno.
- 2. Audições** – Os alunos devem participar em todas as audições programadas.
- 3. Prova de avaliação com júri** – o professor deve apresentar o relatório do programa cumprido até 48 horas antes da realização da prova.

Como mencionado anteriormente, para além dos parâmetros desta segunda parte, o programa também delinea as matrizes para as provas finais de instrumento, dividindo em critérios gerais de avaliação, programa a apresentar e programa a executar.

A avaliação no momento da prova, transversal a todos os módulos, é realizada por um júri que terá de observar os seguintes critérios:

- **Postura** – Controlo emocional e comportamento;
- **Interpretação musical** – Domínio dos elementos estruturais e de organização da matéria musical;

- **Execução técnica** – Domínio e rigor dos parâmetros: ritmo, afinação, sonoridade, controlo e coordenação de movimentos e segurança na execução;
- **Coerência na globalidade da apresentação do programa** – Equidade na qualidade da apresentação das escalas, estudos e peças;
- **Correspondência da avaliação com a inserção da execução do aluno no contexto referencial da turma** – a apreciação do aluno dever ser posicionada comparativamente ao nível apresentado pelos restantes alunos da turma.

No que concerne ao programa a apresentar e a executar, apenas o módulo 6 difere dos restantes módulos, como se poderá perceber nas seguintes tabelas.

<b>Módulo 1, 2, 3, 4, 5</b>	
<b>Programa a apresentar</b>	<b>Programa a executar</b>
<p><b>1. Escalas e arpejos</b></p> <p><b>Escalas:</b></p> <p>Diatónicas Maiores e relativas menores, tonalidades de: Dó M, Sol M, Ré M, Lá M, Mi M, Si M, Fá# M, Dó# M, Fá M Sib M, Mib M, Láb M, Réb M, Solb M e Dób M.</p> <p>Escala cromática.</p>	<p><b>1. Uma escala</b> (sorteada)</p> <p><b>Sequência da execução:</b></p> <p>Escala Maior</p> <p>Arpejos</p> <p>Escalas menores:</p> <p>Harmónica;</p> <p>Melódica;</p> <p>Arpejos</p> <p>Escala cromática.</p>
<p><b>Arpejos:</b></p> <p>Tríade (maior e menor) no estado fundamental, inversões e em combinação de 3 e/ou 4 sons.</p> <p>7ª da dominante no estado fundamental, inversões e em combinação de 3 e/ou 4 sons.</p> <p><b>2. Dois estudos</b></p>	<p><b>2. Um estudo</b> (sorteado)</p> <p><b>3. Um estudo</b> (escolhido)</p> <p><b>Dois obras</b> de carácter contrastante de memória.</p>

<p><b>3. Um estudo</b> contrastante do anteriores</p> <p><b>Duas obras</b> de carácter contrastante.</p>	
--	--

## **2.5. Caraterização dos alunos de oboé intervenientes**

Para a concretização deste projeto, em contexto de aulas individuais, foram selecionados dez alunos, sete do sexo masculino e três do sexo feminino. Dois destes alunos encontram-se no grau de iniciação, dois no 2º ano do segundo ciclo, uma no 3º grau, dois no 4º grau, um no 6º grau e dois no 8º grau. No que diz respeito ao contexto de música de câmara, o grupo selecionado foi o grupo de Naípe de Orquestra. A escolha deste grupo, prende-se pelo facto de o professor cooperante ser o mesmo das aulas individuais, facilitando assim o acompanhamento do meu percurso ao longo do estágio.

Para garantir a privacidade dos alunos, os seus nomes nunca serão mencionados. Assim sendo, serão atribuídas letras a cada aluno(a).

## **2.6. Caraterização dos alunos de oboé do conservatório**

### **2.6.1. Alunos de Primeiro Ciclo**

Os dois alunos de primeiro ciclo têm aula em conjunto, portanto, executam sempre o mesmo repertório.

Aluno A – Este aluno frequenta o 4º ano de escolaridade, que diz respeito ao IV ano de Iniciação. É um aluno bem-disposto, mas com bastante energia, o que algumas vezes prejudica o seu desempenho na aula. No que diz respeito ao instrumento este aluno, por se encontrar na iniciação ainda demonstra várias dificuldades a equilibrar o som e nos ataques das notas do registo grave. Também apresenta uma embocadura insegura, onde a palheta não permanece estável.

Aluna B – Tal como o aluno A, esta aluna frequenta o 4º ano de escolaridade, que diz respeito ao IV ano de Iniciação. Também é bem-disposta e alegre, mas mais envergonhada. No que concerne ao instrumento, esta aluna também apresenta várias dificuldades a equilibrar o som e nos ataques das notas do registo grave, contudo a sua embocadura é mais estável do que a do colega.

## **2.6.2. Alunos de Segundo Ciclo**

Tal como os alunos de primeiro ciclo, também os alunos de segundo ciclo têm aula juntos.

**Aluno C** – Este aluno frequenta o 6º ano de escolaridade que equivale ao 2º ano do segundo ciclo. Este aparenta ser uma criança muito meiga e amistosa. O aluno entra na sala de aula sempre bem-disposto e com vontade de tocar. No que diz respeito à parte técnica de execução do oboé, este demonstra várias capacidades, como uma boa postura, um bom domínio do registo grave e médio, uma afinação, relativamente, estável, estabilidade de pulsação e um conhecimento dos vários símbolos musicais. Contudo, este aluno, por vezes, pressiona demasiado a palheta com os lábios, o que causa uns problemas no som. Nesta fase de aprendizagem este aluno ainda não consegue controlar bem a respiração, ainda não faz respiração diafragmática, porém, mesmo assim, obtém continuidade no som e aguenta bastante tempo sem respirar e sem se cansar. Este aluno, cada vez que o professor lhe solicita para executar uma peça, permanece muito concentrado e reage rápido às observações do professor.

**Aluna D** – Tal como o aluno anterior, esta aluna também se encontra no 6º ano de escolaridade. Esta aluna, assim como o aluno anterior, também chega sempre alegre à sala de aula. Esta aluna, graças à sua estrutura física ser mais desenvolvida, consegue produzir um som mais focado e uma dinâmica acima do colega, porém, algumas vezes, tem maior dificuldade no registo grave e na estabilidade da pulsação. Esta aluna partilha alguns pontos em comum com o aluno anterior, nomeadamente, o controlo da respiração, a concentração e o conhecimento dos símbolos musicais. Por vezes, esta consegue ser mais eficaz na leitura à primeira vista.

## **2.7. Caracterização dos alunos de oboé da escola profissional de música**

### **2.7.1. Alunos do Ensino Básico**

**Aluna E** – Esta aluna frequenta o 7º Ano de escolaridade que diz respeito ao 3º grau do Curso Básico. A aluna apenas iniciou a aprendizagem de oboé este ano. Por isso, no decorrer do primeiro trimestre, esta teve de adquirir todos os conhecimentos básicos inerentes à iniciação de oboé (postura, sonoridade, afinação, digitação, embocadura, entre outros). A aluna mostrou uma evolução rápida, neste sentido, o que lhe permitiu começar a executar, imediatamente no segundo

trimestre, o programa destinado aos alunos do seu ano de escolaridade. A aluna demonstra ser empenhada, interessada e metódica, no entanto, aparenta estar sempre com pouca energia física. Isto, porque, a aluna apresenta-se sempre calma e não comunica muito com o professor, exceto quando este a questiona. A nível técnico, mesmo tendo iniciado apenas este ano, já consegue emitir um som agradável e com qualidade na afinação. Para além destas qualidades, também já possui uma boa colocação dos dedos, bem como uma boa coordenação da língua com os mesmos. Ao longo do seu percurso escolar, a aluna ainda terá de melhorar alguns aspetos, como o processo de inspiração/expiração, a postura de pé, a capacidade de executar dinâmicas e a habilidade de conseguir continuar a executar a obra mesmo que erre alguma nota ou que tenha falhas de memória. Contudo, a aluna demonstra muitas capacidades técnicas que, aliadas ao seu empenho e dedicação, farão dela uma boa aluna e uma excelente oboísta.

**Aluno F** – Este aluno encontra-se no 8º ano de escolaridade que correspondem ao 4º grau do Curso Básico. É bastante simpático e falador, mas no que diz respeito ao oboé, o aluno revela falta de interesse em aprender o instrumento e, principalmente em estudar individualmente. Como consequência disto, tem sempre dificuldade em memorizar as obras e em executar passagens tecnicamente mais difíceis. O aluno também demonstra problemas a nível da respiração o que, muitas vezes, causa, mais facilmente, o cansaço. Todavia, apresenta várias capacidades, como uma excelente embocadura, uma boa postura de pé e uma ótima qualidade sonora. Assim, se o mesmo harmonizasse todas as suas qualidades com o interesse e o estudo, poderia ser um ótimo aluno.

**Aluno G** – Este aluno frequenta o 8º ano de escolaridade que diz respeito ao 4º grau do Curso Básico. O aluno é curioso, interessado e conversador, porém, por vezes, quando acumula muito trabalho das disciplinas de sociocultural abdica do seu tempo de estudo individual de oboé, o que o prejudica na execução das obras e dos estudos nas aulas. No entanto, é perceptível nas aulas a diferença de desempenho quando o aluno teve tempo de se dedicar ao estudo. Nesses momentos, este consegue controlar melhor as passagens mais rápidas e construir frases melódicas mais claras. Ele mantém sempre uma respiração bastante estável e demonstra uma boa postura. Para além destas capacidades, o aluno também exibe uma rápida reação aos pedidos do professor.

### **2.7.2. Alunos do Ensino Secundário**

**Aluno H** – Este aluno encontra-se no 10º ano de escolaridade que corresponde ao 6º grau. No que diz respeito à personalidade, este aluno é bastante amigável e costuma estar sempre bem-disposto nas aulas. No que concerne às suas qualidades enquanto executante, este apresenta um timbre bastante agradável ao ouvinte, contudo sem capacidade de explorá-lo, ou seja, ainda não consegue criar diferentes cores na sonoridade, nem diferenças notáveis nas dinâmicas e, por vezes, a afinação nas notas mais agudas é instável. Para além disto, também demonstra algumas dificuldades no controlo da velocidade dos dedos sempre que surgem passagens técnicas mais complexas. Porém, este aluno é bastante dedicado e metódico.

**Aluno I** – Este aluno frequenta o 12º ano de escolaridade que equivale ao 8º grau. Uma vez que este aluno já se encontra no último ano e a caminho de ingressar no ensino superior, revela já uma maturidade superior a nível técnico. Isto é, este apresenta uma excelente qualidade sonora muito rica em harmónicos graves e agudos, um ótimo controlo do staccato, velocidade nos dedos, afinação estável e expressividade musical. Apesar de todos estes atributos, o aluno, por vezes, interrompe a condução frásica com o movimento mais brusco dos dedos. É curioso saber que o aluno já teve o privilégio de participar em inúmeras masterclasses, vários concursos (inclusive vencedor de alguns), estágios de orquestra e festivais, quer no país, quer no estrangeiro. Se acrescentarmos todas estas participações ao empenho e dedicação ao seu estudo individual do instrumento, decerto que se pode afirmar que este aluno, no futuro, será um excelente oboísta profissional.

**Aluna J** – Esta aluna, assim como o aluno anterior, encontra-se no 12º ano de escolaridade. É uma aluna simpática, responsável e aplicada, mas com algumas dificuldades técnicas. Muitas vezes, nas aulas, parece estar muito cansada (o que também poderá acontecer por ser quase o último tempo letivo) e sempre com mais vontade de conversar do que tocar. Contudo, esta aluna também detém capacidades, como uma ótima postura de pé, uma embocadura correta e uma excelente posição dos dedos. Em relação à sonoridade, esta é agradável, no entanto, por vezes um tanto direta. Em algumas obras a aluna consegue ser expressiva cada vez que tem de interpretar frases melódicas, mas sempre que surgem passagens mais rápidas torna-se bastante reta, quadrada, isto é, sem pensar muito na condução frásica. Contudo, com base nas suas competências, a aluna será bem-sucedida no seu ingresso no ensino superior.

## **2.8. Caracterização dos alunos de M32 - Música de Câmara**

O grupo de música de câmara é constituído por três alunos do ensino secundário, todos eles alunos de oboé. As aulas deste grupo decorrem na mesma sala que as suas aulas individuais e quem leciona a disciplina também é o mesmo professor. Esta aula tem a duração de 45 minutos e o principal objetivo é trabalhar as obras de Orquestra de Sopros ou de Orquestra Sinfónica. No início da aula, o aluno que estiver a interpretar o papel de 1º oboé toca a nota de afinação (Lá). Este processo é bastante rápido e depois de concluído, começa a ser posto em prática um trabalho de leitura de notas e afinação de blocos de acordes.

A nível performativo este grupo é bastante equilibrado. Todos os elementos possuem uma sonoridade parecida, o que facilita o “enlace” sonoro e a afinação estável. O único problema deste grupo é que, normalmente, estão sempre muito agitados na aula porque é o último tempo letivo do dia e já estão muito cansados e, por vezes, destabilizam-se uns aos outros. Contudo, como já foi referido anteriormente, trata-se de um grupo homogéneo sem grandes problemas performativos.

## Capítulo III | Plano geral de intervenção

### 3. Motivações, problemática e questões de investigação

Ao longo do meu percurso académico, sempre existiu união e amizade nos naipes a que pertenci enquanto aluna. Sentia que havia preocupação por parte dos colegas mais velhos em ajudar a resolver problemas que estivessem relacionados com a performance ou com a construção de palhetas. Por exemplo, muitas vezes, quando me encontrava a estudar, algum colega mais velho passava na sala e permanecia algum tempo a tentar dar alguns conselhos sobre como se poderia resolver algumas dificuldades técnicas ou sugestões sobre se a palheta poderia estar a influenciar determinadas complicações que surgissem. Depois dessa intercessão, ainda havia sempre tempo para eu lhe fazer algumas questões relacionadas com a construção de palhetas e conversar sobre a minha vida escolar/académica ou pessoal.

Nas primeiras vezes que isto ocorreu não estava completamente confortável, mas fui-me habituando e começando a gostar cada vez mais daquela interação; tanto, que até, algumas vezes, eu é que ia chamar os colegas para me ajudarem.

Também o professor tinha a preocupação de reunir várias vezes o naipe para fazer aquilo a que nós chamamos de “Sessão de palhetas” que, como o próprio nome indica, serviam para aprendermos a amarrar, raspar palhetas e escolher o material certo para a construção das mesmas. Saliente-se que toda esta partilha, ajuda e colaboração aconteciam num horário extracurricular.

Portanto, enquanto oboístas (profissionais ou em formação), grande parte do tempo de estudo é dedicado à construção e manutenção de palhetas de oboé. Esta prática é parte integrante da aprendizagem e desenvolvimento das técnicas do instrumento e possui a mesma importância que o domínio das escalas, os estudos, do repertório, entre outros.

No diz respeito à minha aprendizagem ligada aos processos de construção de palhetas, esta foi apenas obtida a partir dos métodos demonstrativo, expositivo e imitativo. Este sistema de ensino, revelou-se ser muito lento, uma vez que exigia sempre a presença e opinião do professor. O processo de construção de palhetas é tão complexo que, normalmente, são utilizados dez ou quinze minutos das aulas individuais a executá-lo. Ora, este facto é prejudicial para os alunos e professores, porque retira tempo letivo de cada aula que poderia ser aproveitado para trabalhar tanto o programa, como a técnica instrumental.

Neste sentido, como enfatiza Kemp (1995, p. 14), “toda a investigação começa por definir um problema”. Assim, consegue-se perceber que a inexistência de uma componente letiva curricular ou extracurricular, dedicada à aprendizagem da construção de palhetas constitui uma lacuna nas escolas especializadas de ensino da música. Portanto, como mote de investigação, considero essencial existir um momento específico no qual os alunos se possam reunir para se ajudarem, partilharem ideias, experiências, capacidades, entre outros aspetos, quer seja relacionado com a performance ou, principalmente, com o processo de construção de palhetas. O objetivo do projeto foi avaliar se a minha crença tem justificação.

Por isso, o presente plano de intervenção visa investigar e analisar quais os benefícios da criação de um atelier em contexto escolar, direcionado à construção e manutenção de palhetas de oboé. Para além disto, também se pretende conhecer qual o contributo da utilização de algumas estratégias pedagógicas relacionadas com a interação em grupo, nomeadamente, a tutoria por pares, a aprendizagem colaborativa e a aprendizagem cooperativa.

As questões levantadas pelos investigadores são as que nascem, não da ignorância do investigador, mas do sólido conhecimento do seu contexto específico e da literatura com elas relacionada. Uma experiência significativa na área e um sólido conhecimento da literatura são pré-requisitos absolutamente necessários ao candidato, para que possa tomar qualquer decisão relacionada com um problema de investigação (Kemp, 1995, p. 14).

Desta forma, surge a seguinte questão fulcral para a investigação da temática presente neste plano de intervenção:

- 1) Quais os benefícios da criação de um atelier de construção de palhetas numa escola de ensino especializado para os alunos e para a escola, nos moldes da tutoria por pares ou de outra estratégia de interação em grupo?

À questão supramencionada estão associadas outras sub-questões de investigação:

1. Será que um atelier escolar de construção de palhetas em tutoria por pares desenvolve a autonomia dos alunos e lhes poderá dar consciência sobre as principais dificuldades a ultrapassar na construção de palhetas?

2. Será que um atelier escolar de construção de palhetas em tutorias por pares pode contribuir para transmissão de conhecimentos e competências relacionadas com a performance e técnicas instrumentais?
3. Será que a participação dos alunos em um atelier escolar de construção de palhetas em tutorias por pares desenvolve a sua motivação para o estudo do oboé?
4. Será que a existência de um atelier escolar de construção de palhetas em tutoria por pares facilita o trabalho pedagógico do professor libertando o tempo letivo para o ensino do instrumento?
5. Será que na impossibilidade de criação de um atelier escolar de construção de palhetas em tutoria por pares, poderão existir vantagens na realização de sessões periódicas sobre construção de palhetas realizadas pelos alunos mais velhos (tutores)?

### **3.1. Objetivos, questões de investigação e intervenção**

À luz das questões de investigação suprarreferidas, enumeram-se de seguida os objetivos pedagógicos. Estes, foram basilares para o que se pretendeu ser um contributo pedagógico para professores e alunos e um contributo para a consciencialização sobre os diferentes tipos de objetivos que podem ser adquiridos através da utilização de um espaço potencializador do desenvolvimento do domínio das técnicas de construção de palhetas, através da promoção e utilização de estratégias de ensino em grupo.

#### **3.1.1. Objetivos de Investigação**

1. Averiguar se a criação de um atelier escolar de construção de palhetas em tutoria por pares poderá desenvolver a autonomia dos alunos e identificar as principais dificuldades dos alunos no processo de construção de palhetas.
2. Confirmar se a participação dos alunos num atelier escolar de construção de palhetas em tutorias por pares desenvolve ou não a sua motivação para o estudo do oboé.
3. Verificar se um atelier escolar de construção de palhetas em tutorias por pares poderá contribuir para transmissão de conhecimentos e competências relacionadas com a performance e técnicas instrumentais.
4. Identificar os eventuais benefícios para o trabalho pedagógico do professor no tempo letivo da aula da criação de um atelier escolar de construção de palhetas em tutoria por pares.

5. Analisar se poderão existir vantagens na realização de sessões periódicas sobre construção de palhetas realizadas pelos alunos mais velhos (tutores), na impossibilidade de criação de um atelier escolar de construção de palhetas em tutoria por pares.

### **3.1.2. Objetivos de intervenção**

1. Descrever e explicar aos alunos de oboé em que consiste e como pode funcionar um atelier de palhetas.
2. Mostrar aos alunos de oboé os programas curriculares das escolas portuguesas e estrangeiras.
3. Apresentar aos alunos de oboé as características e vantagens da tutoria por pares no contexto do atelier de palhetas.
4. Informar os alunos de oboé sobre os locais de compra de materiais de construção de palhetas, dos livros que abordam o assunto e dos canais de Youtube que melhor explicam o processo.

## **Capítulo IV | Metodologias**

### **4. Metodologia de investigação**

É no pensamento crítico ligado à prática reflexiva que reside a capacidade que cada indivíduo possuiu para ponderar sobre o que experiencia, o que observa ou vivência. Assim, surgem, na educação, metodologias eficientes para o desenvolvimento de uma ação/prática mais eficaz, uma vez que, por um lado, se focam na reflexão e pensamento crítico e por outro, acarretam uma forma ativa de práticas que acabam por ser um arranque para a surgimento de possíveis teorias, como é o caso da investigação-ação (Santos, Amaral & Mamede, 2013, s/p). Esta, foi a metodologia de investigação aplicada na elaboração do presente relatório.

A investigação-ação é de uma abordagem que ajuda a desenvolver e a melhorar o ensino e a aprendizagem. A essência desta metodologia manifesta-se na possibilidade de os professores poderem resolver problemas nas escolas que ajudam a melhorar a aprendizagem dos alunos e a sua eficácia enquanto professores (Mertler, 2016, p. 263).

Para Webb (1989, p. 403), a investigação-ação torna-se a maneira ideal de fazer algumas das mudanças pretendidas para a realização de um estudo, “porque se baseia nas próprias motivações das pessoas para mudar, dá autoridade a um programa de mudança e oferece apoio e recursos para aqueles que estão a tentar desenvolver novas formas de trabalho”.

Costa (2015, p. 6), afirma que a investigação-ação é um modelo de investigação que “procura unir a investigação à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática”. Na mesma linha de pensamento Bresler (1995, p. 16), considera que a investigação-ação “baseia-se na estreita interação entre prática, teoria e mudança”.

Portanto, através da investigação-ação torna-se possível uma intervenção próxima e aberta na entidade sob investigação e a posterior análise de dados, obtida por meio da aquisição de informações, que normalmente, não podem ser predefinidas. Esta estratégia possibilita ao investigador a participação ativa em qualquer que seja a alteração num método, técnica ou teoria. Esta mudança pode ser efetuada pelo próprio investigador que a examinará e, posteriormente, verificará os seus resultados. Desta forma, “quer o investigador, quer o sistema, aprendem através da mudança que ocorre” (Santos *et. al*, 2013, s/p).

Assim sendo, esta metodologia pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) em simultâneo. O processo cíclico é um dos principais apanágios presentes na investigação-ação, que pode ser representado em ciclo ou em espiral, que intercala entre Ação e Reflexão Crítica. Na figura 1 encontra-se representado um ciclo de cinco fases de Kock (Santos *et.al*, 2013, s/p).

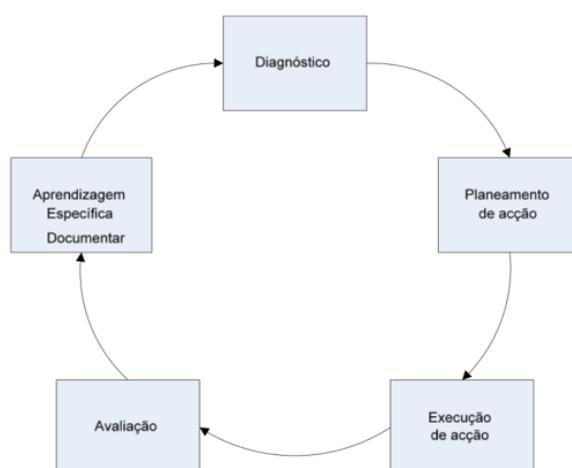


Figura 1 - Ciclo de Investigação-ação

Como se pode confirmar na figura supra patenteada, este ciclo divide os passos de investigação da Ação em: Diagnóstico, Planeamento de ação, Execução de ação, Avaliação e Aprendizagem específica.

No que diz respeito à primeira fase, nomeada de diagnóstico, esta rege-se por um objetivo específico de reconhecer uma oportunidade de solução ou melhoria num problema anteriormente identificado. O mais importante nesta fase é conseguir compreender a natureza de um possível problema e como um todo incorporado. No que concerne à segunda fase, esta envolve o planeamento de um conjunto de ações que se podem empregar na investigação, e também permite identificar a abordagem e os objetivos da intervenção. A terceira fase, como o próprio nome indica, consiste na execução das ações delineadas na fase anterior. Uma vez concluída a fase anterior, sucede-se a fase da avaliação. Esta fase, tem como principal objetivo verificar se as ações planeadas e realizadas corresponderam às expectativas e se serviram para ajudar na resolução de eventuais problemas encontrados. É muito vantajoso inserir nesta avaliação uma análise crítica que avalie a forma como as ações realizadas foram as responsáveis pelos resultados obtidos. Por fim, na quinta e última fase, executa-se a identificação e o registo das conclusões consequentes do processo.

Para além dos ciclos, Kurt Lewin apresenta-nos um processo que comporta as fases do processo cíclico, mas demonstrado em espiral autorreflexiva. Na ótica lewiniana, a investigação-ação é um método dinâmico, que pode ser visto como uma espiral de planeamento, ação e pesquisa de factos sobre os resultados das ações efetuadas previamente, na qual a descida na espiral se relaciona com a resolução do problema e em que cada ciclo descido constitui um novo ciclo de análise, onde se concretiza à redefinição do problema, o planear, a execução da intervenção e avaliação da sua eficácia (Santos *et.al*, 2013, s/p). Na figura 2 encontra-se representado uma espiral refletiva Kurt Lewin.

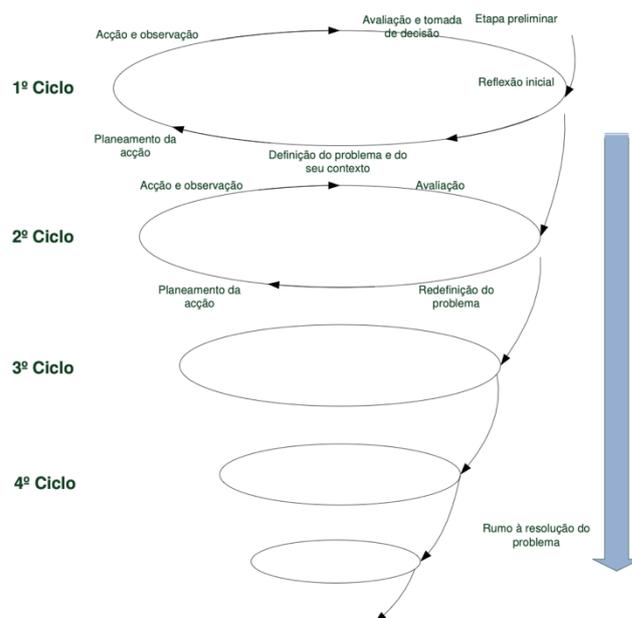


Figura 2 - Espiral autorreflexiva, Kurt Lewin (Santos *et. al*, 2013, s/p)

Leglar & Collay (2002, p. 856) notaram um novo interesse considerável nos professores de música na utilização desta prática. Vários docentes da área mencionaram que a realização de investigações teve um efeito profundo na sua prática. Regelski afirma que o ensino da música é orientado na sua maioria por “base na prática anterior, ensino de indicações e modismos passageiros” (1995, p. 68). O autor defende que a investigação-ação, suportada pela teoria crítica, pode estimular os professores a criar “uma base nova e disciplinada para a crítica racional das práticas atuais, ideais e fundamentos da educação musical” bem como, ‘facilitar a mudança por meio de um processo sistemático e científico’ (p. 70). Como explica Bresler é “por meio da investigação-ação, que aprendemos sobre os processos de melhoria no ensino de música” e assim, tentar alcançar descobertas que podem levar a “profundas compreensões do currículo operacional, experiente e significativas mudanças no ensino” (Cain, 2008, p. 285).

Assim, o principal foco para concretização da ação deste relatório foi o diagnóstico e avaliação sobre que benefícios poderá trazer a criação de um atelier de construção de palhetas na escola, o que resultou na análise de estratégias que proporcionassem aos alunos intervenientes (do 7º ao 12º ano) a partilha e interação em grupo e a análise das perspetivas dos professores sobre a eficácia e as vantagens deste atelier para o auxílio na resolução de problemas relacionado com a construção de palhetas.

O planeamento da ação concretizou-se por meio desta primeira fase de diagnóstico e da observação direta das aulas realizadas pelo professor cooperante. Entretanto, foi-se também adquirindo um conhecimento da bibliografia existente sobre o tema, bem como a leitura da mesma.

De seguida, a fase da ação englobaria a prática de ensino supervisionada, tendo por base os dados recolhidos nas fases anteriores, bem como a realização sessões de tutoria por pares programadas. A primeira, abrangeria ações concretas a nível das estratégias de lecionação, para o desenvolvimento de competências técnicas e performativas e para tomada de consciência da importância do domínio das técnicas de construção de palhetas. A segunda, seria para analisar e avaliar as vantagens da existência de um atelier de construção de palhetas na escola e se o mesmo também poderia funcionar com a realização de sessões de tutoria por pares.

Infelizmente, devido à Pandemia Covid-19, nenhuma destas ações foi concretizada. Contudo, conseguiu-se fazer uma adaptação e realizar uma sessão online supervisionada, através da plataforma *Zoom*, que permitiu reunir os alunos intervenientes e possibilitou a transmissão da informação útil sobre o tema, sobre como poderiam ter funcionado as sessões, sobre as vantagens de um atelier de construção de palhetas e ainda, proporcionou a execução de um workshop de palhetas.

Ainda nesta fase, procedeu-se à recolha de dados mais significativos sobre o tema com a introdução de: um questionário direcionado aos professores de oboé, que visava perceber qual a importância que os mesmos atribuem à criação de um atelier escolar direcionado à aprendizagem da construção de palhetas; quatro pequenos questionários realizados no decorrer da sessão online; e dois questionários relacionados com a opinião dos alunos tutores, que realizaram um vídeo de explicação do processo de amarragem de palhetas e dos alunos tutorandos que assistiram aos mesmos.

Por fim, a fase da avaliação de todo este processo, consistiu na análise dos dados recolhidos, na verificação da viabilidade da concretização dos objetivos inicialmente delineados, bem como na reflexão sobre os resultados gerais, a médio ou curto prazo, aplicações ou investigações futuras que possam vir a ser realizadas.

#### **4.1. Estratégias e instrumentos de recolhas de dados**

Para fosse possível completar o ciclo de investigação-ação (observação – análise - ação – reflexão) neste projeto de intervenção pedagógica supervisionada foi utilizada uma abordagem

triangulada para a recolha de dados, isto é, um ecletismo metodológico que envolve o uso do método qualitativo e quantitativo em paralelo. Esta triangulação conduz a uma imagem mais completa e global do tema, pois permite a recolha informação necessária para a adaptação e reflexão sobre as estratégias pedagógicas utilizadas na prática de ensino supervisionada.

Assim, foram aplicados dez inquéritos por questionário:

1. Questionário a professores de oboé selecionados pelas regiões Norte e Centro do país que tem como principal objetivo perceber qual a importância que os mesmos atribuem à criação de um atelier escolar direcionado à aprendizagem da construção e manutenção de palhetas. Foram recolhidas 15 respostas. Este questionário foi realizado na plataforma *GoogleForms* e o seu guião pode ser encontrado na secção *Anexos* deste relatório (Anexo 3).
2. Questionário aos alunos do Ensino Básico, intervenientes no projeto, com o objetivo de perceber a opinião dos mesmos em relação aos vídeos do processo de amarragem (Anexo 4) de palhetas que foram enviados pelos alunos do ensino secundário. Foram recolhidas 2 respostas. Este questionário foi realizado na plataforma *GoogleForms*.
3. Questionário aos alunos do Ensino Secundário, intervenientes no projeto, com o objetivo de perceber como foi a sua experiência de gravação de vídeos tutoriais sobre o processo de amarragem de palhetas (Anexo 4). Foram recolhidas 3 respostas. Este questionário foi realizado na plataforma *GoogleForms*.
4. Questionário aos alunos presentes na reunião efetuada através da plataforma *Zoom*, com o objetivo de perceber qual a opinião dos mesmos em relação à possível existência de um atelier escolar de construção de palhetas. Foram recolhidas 4 respostas. Este questionário foi realizado na plataforma *GoogleForms*.
5. Questionário aos alunos e professor cooperante presentes na reunião efetuada através da plataforma *Zoom*, com o objetivo de perceber quais seriam os materiais que gostaria que estivessem disponíveis no atelier escolar de construção de palhetas. Foram recolhidas 5 respostas. Este questionário foi realizado na plataforma *GoogleForms*.
6. Questionário aos alunos presentes e professor cooperante na reunião efetuada através da plataforma *Zoom*, com o objetivo de perceber a opinião dos mesmos e se foi útil a informação partilhada na secção do Workshop de palhetas. Foram recolhidas 5 respostas. Este questionário foi realizado na plataforma *GoogleForms*.

7. Questionário aos alunos, professor cooperante e professora orientadora presentes na reunião efetuada através da plataforma *Zoom*, com o objetivo de recolher o *feedback* dos mesmos sobre a eficácia da apresentação. Foram recolhidas 5 respostas. Este questionário foi realizado na plataforma *GoogleForms*.
8. Questionário aos alunos, professor cooperante e professora orientadora presentes na reunião efetuada através da plataforma *Zoom*, com o objetivo de recolher o *feedback* dos mesmos sobre a eficácia da apresentação. Foram recolhidas 5 respostas. Este questionário foi realizado na plataforma *GoogleForms*.
9. Questionário aos alunos do Ensino Básico com o objetivo de recolher o *feedback* dos mesmos sobre o que conseguiram absorver do vídeo animado do atelier escolar de construção de palhetas de oboé e sobre a eficácia do mesmo, criado pela professora estagiária. Foram recolhidas 3 respostas. Este questionário foi realizado na plataforma *GoogleForms*.
10. Questionário aos alunos do Ensino Básico com o objetivo de recolher o *feedback* dos mesmos sobre o que conseguiram absorver do vídeo animado do uso da Tutoria por Pares no atelier escolar de construção de palhetas de oboé e sobre a eficácia do mesmo, criado pela professora estagiária. Foram recolhidas 3 respostas. Este questionário foi realizado na plataforma *GoogleForms*.

Para além da elaboração de inquéritos por questionário, a observação também foi uma fase fundamental para recolha de dados para a investigação-ação deste projeto.

## **4.2. Intervenção pedagógica**

### **4.2.1. Observação de aulas**

Inicialmente, a observação realizou-se grosso modo mais livremente, através de registos mais generalizados dos acontecimentos das aulas, com especial enfoque no repertório executado, na personalidade dos alunos e tentando perceber se a problemática do tema deste relatório se encontrava presente naquele contexto escolar. Contudo, aquando da aprovação do projeto, procedeu-se à observação sistemática com recurso à grelha de «Categorias de Análise de Interações de Ned Flanders». Esta, proporciona o registo das interações entre professor-aluno através do diálogo e do questionamento. A grelha de Flanders encontra-se dividida em categorias

que se referem às falas do professor que estão relacionadas à frontalidade do seu discurso (influência direta e indireta) que, dessa forma, podem reduzir ou ampliar a liberdade de participação dos alunos. Esta grelha abrange a classificação de comportamentos diretivos e não diretivos do professor, momentos expositivos e momentos de aceitação dos sentimentos e ideias dos alunos, características que permitem uma aula mais interativa. Nesta perspectiva Carvalho (2012, p. 16), realça que a proposta de Flanders “proporciona melhores condições para construir um retrato das interações verbais em sala de aula, pois ele apresenta dez categorias para descrever a interação verbal entre professor e aluno”.

#### **4.2.2. Planificação e lecionação**

No que concerne à planificação e intervenção pedagógica, aquando do surgimento da Pandemia Covid-19 as aulas presenciais de todas as escolas passaram a ser à distância, síncronas e assíncronas, e o estágio foi até suspenso por ordem da Universidade do Minho. Mesmo depois de retomadas as aulas neste novo modelo, não foi facultada permissão pela escola para os estagiários acederem à plataforma online utilizada pela escola. Posto isto, não foi possível continuar a fase de observação, nem presencialmente, nem online, nem iniciar a intervenção pedagógica nas aulas individuais e coletivas. Neste sentido, foram pensadas e elaboradas novas estratégias de intervenção uma reunião de apresentação de vários aspetos relativos à criação de um atelier escolar de construção de palhetas através da plataforma *Zoom* e dois vídeos animados criados pela estagiária com explicações sobre o tema.

Teria sido muito relevante e interessante, para além da aplicação de questionários, recolher e fazer vários registos de depoimentos presenciais dos alunos sobre este tema, através do diálogo e questionamento entre professora-estagiária e aluno. Apesar da impossibilidade de intervenção nas aulas, a grelha de plano de aulas já estava elaborada e será exposta nas páginas seguintes para demonstração e explicação de como poderia ter sido planificada uma aula individual.

<b>Plano de Aula</b>					
<b>Local:</b> Escola, Sala X		<b>Data:</b> ..-.- ....	<b>Turma ou alunos:</b> Nome do aluno (s)		
<b>Aula nº:</b> X	<b>Conceitos fundamentais a desenvolver:</b> Técnica (Postura; Respiração; Articulação; Sonoridade; Afinação;); Expressividades (Musicalidade - Dinâmicas); Autorregulação da aprendizagem e autonomia.				
<b>Objetivo da aula:</b> Objetivos específicos para o desenvolvimento da aprendizagem instrumental do aluno.				<b>Duração:</b> 45m	<b>Hora:</b> ..h..m
<b>Sumário:</b> Objetivos de aprendizagem instrumental. Exercícios de palheta. Escala. Estudo. Peça.					
<b>Estrutura: Fases da Aula</b>	<b>Conteúdos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Descrição do Exercício Metodologias e estratégias</b>	<b>Avaliação</b>	<b>Minutagem</b>
Inicial	Aquecimento	<p>Conhecer a perspectiva do aluno sobre o conteúdo.</p> <p>Preparar e cativar o aluno com elementos base deste conteúdo para permitir que os aplique no estudo diário. Realçar a sua importância.</p> <p>Trabalhar a flexibilidade, a respiração e a afinação.</p>	<p>Diálogo, questionamento e reflexão sobre os objetivos instrumentais, musicais e pessoais do aluno.</p> <p>Exercícios corporais.</p> <p>Exercícios de palheta.</p> <p>Exercícios técnicos de aprendizagem simultânea (enquadramento das componentes técnicas do estudo nos exercícios de aquecimento).</p>	<p>Aluno explica quais são os exercícios corporais e de palhetas.</p> <p>Aluno demonstra alguns exercícios de técnica e avalia a sua performance.</p>	10'

Fundamental	Estudos	<p>Explorar o texto musical.</p> <p>Utilizar o conhecimento adquirido previamente.</p> <p>Avaliar necessidades.</p>	<p>Leitura do estudo.</p> <p>Adaptação de estratégias.</p> <p>Exercícios inovadores e criativos específicos para cada dificuldade apresentada pelo aluno.</p> <p>Exemplificação.</p>	<p>O aluno executa o estudo.</p> <p>O aluno avalia a sua performance.</p> <p>Avaliação, autoanálise e feedback da professora.</p>	15'
	Peças	<p>Explorar o texto musical.</p> <p>Avaliar necessidades.</p>	<p>Leitura da peça.</p> <p>Adaptação de estratégias.</p> <p>Exercícios inovadores e criativos específicos para cada dificuldade apresentada pelo aluno.</p> <p>Exemplificação.</p>	<p>O aluno executa a peça.</p> <p>O aluno avalia a sua performance.</p> <p>Avaliação, autoanálise e feedback da professora.</p>	15'
Final	Ajustes de Palhetas	<p>Recordar os assuntos abordados durante a aula.</p> <p>Criar um plano de trabalho a curto prazo para melhorar as necessidades do aluno.</p> <p>Enquadramento do tema do meu projeto. Conhecer a perspetiva do aluno sobre o tema.</p>	<p>Diálogo e questionamento com o aluno.</p> <p>Estabelecimento de metas a curto prazo.</p> <p>Questões sobre palhetas e como se teriam sentido durante as sessões que poderiam ter ocorrido.</p>	<p>O aluno entende e reconhece o trabalho que necessita de fazer para resolver algumas questões.</p>	10'

### 4.2.3. Alternativas de intervenção

No que diz respeito à intervenção, encontravam-se planeadas duas sessões de tutoria por pares e um workshop de construção de palhetas dirigido pela professora-estagiária. Contudo, como já foi referido anteriormente, devido à situação pandémica atual e com o impedimento de serem realizadas, quer as intervenções nas aulas individuais quer as atividades supramencionadas foi necessário recorrer a atividades de intervenção alternativas.

Assim, criaram-se dois vídeos animados na plataforma online *Animaker* direcionados aos alunos do Ensino Básico, que ilustram e explicaram aos alunos o propósito do tema do projeto, mais concretamente, o significado dos termos atelier e tutoria por pares, bem como os seus benefícios, e a forma os mesmos podem funcionar em harmonia e com vantagens no contexto escolar do ensino especializado de música.

O primeiro vídeo foi dedicado ao atelier de construção de palhetas e demonstrou (de forma animada): 1) O que significa a palavra Atelier; 2) como o Atelier pode ser utilizado para a atividade manual dos oboístas (construção de palhetas); 3) os materiais que um Atelier de construção de palhetas poderá conter; e 4) como poderá funcionar um Atelier de construção de palhetas numa escola de ensino especializado de música. Imagens relativas a este vídeo podem ser consultadas no Anexo 6.

O segundo vídeo serviu para explicar aos alunos em que consiste a tutoria por pares e quais as vantagens da sua utilização num atelier escolar de construção de palhetas. O vídeo encontra-se dividido em três partes: 1) Explicação do que é a tutoria por pares; 2) para que serve a tutoria por pares; e, 3) como pode ser utilizada e quais as vantagens da utilização da tutoria por pares em contexto de atelier escolar de construção de palhetas. Imagens referentes a este vídeo podem ser consultadas no Anexo 7.

Para além destes vídeos animados, também foi possível realizar uma reunião, com duração de duas horas, através da plataforma *Zoom*, como forma de contornar a impedimento de concretização do workshop. Para esta sessão assíncrona preparou-se um *powerpoint* com o principal objetivo de servir de auxílio para a apresentação e explicação do tema e das várias fases da construção de palhetas que pode ser consultado no Anexo 5.

A primeira parte da apresentação centrou-se na construção de palhetas (processo e materiais) dividindo-se em várias secções: “Porque devemos fazer as nossas palhetas?”; “Cana: colheita e seleção”; “Divisão do tubo”; “Goivagem”; “Formar a cana”; “Amarragem”; e,

“Raspagem”. Todas estas etapas foram explicadas com recurso a imagens, vídeos e através de fundamentação bibliográfica sobre o tema.

A segunda parte, consistiu em demonstrar, sucintamente, o significado da palavra atelier, a razão pela qual pode ser utilizado em contexto escolar para desenvolver o processo de aprendizagem de construção de palhetas e que materiais poderiam estar disponíveis neste espaço. A terceira parte serviu para patentear o significado de tutoria por pares, os seus benefícios e vantagens quer para os alunos, quer para os professores, sobretudo no contexto de um atelier escolar de construção de palhetas. No final da apresentação, ainda restou algum tempo para colocar questões ou expor dúvidas. No âmbito da intervenção foram também preenchidos questionários relacionados com as várias partes da mesma, bem como um questionário para recolher a opinião de todos os presentes sobre a qualidade da apresentação.

### **4.3. Análise de dados: inquéritos por questionário**

#### **4.3.1. Questionário aos professores de oboé da região Norte e Centro do país**

O principal objetivo deste questionário foi perceber qual a importância que os docentes de oboé portugueses atribuem à criação de um atelier escolar direcionado à aprendizagem da construção e manutenção de palhetas. A amostra deste estudo foi uma amostra por conveniência. O questionário é composto por uma secção de dados demográficos dos inquiridos, seguida de apenas mais uma secção. O guião deste inquérito pode ser consultado no Anexo 3.

Assim, como referido anteriormente, a primeira secção tem como objetivo adquirir dados que determinem a amostra e que permitam um enquadramento e uma relação com os dados obtidos acerca da colaboração dos professores em algumas fases do processo de construção de palhetas. Portanto, os participantes foram inquiridos acerca da sua idade, formação académica, tempo de serviço e horário de lecionação de oboé.

A segunda secção serve para perceber que ações os professores cumprem quando têm alunos que não conseguem realizar a fase de amarragem da palheta e se costumam raspar-lhes as palhetas, com que frequência e em que local normalmente o fazem. Também se pede aos inquiridos que identifiquem a média de palhetas por aluno que raspa semanalmente, bem como a média de tempo que despense nessa atividade. De seguida, é solicitado aos inquiridos que identifiquem a importância que atribuem à possibilidade de criação de um atelier de construção

de palhetas nas escolas especializadas de música e se o mesmo poderia funcionar nos moldes da tutoria por pares, tal como o que ponderam sobre os alunos dominarem os conhecimentos e técnicas de construção e manutenção de palhetas.

Pretendeu-se, também, que os docentes escolhessem qual o grau de escolaridade que consideram ser essencial para os alunos começarem a desenvolver as técnicas de construção de palhetas. Já no final desta secção, pretendeu-se que os inquiridos revelassem se tinham por hábito aconselhar os seus alunos a adquirir materiais de construção de palhetas e que tipos de materiais julgam ser importantes para estarem disponíveis no atelier. Para terminar o inquérito por questionário pretendeu-se saber a opinião dos professores sobre a possibilidade de a escola poder ter materiais disponíveis para venda aos alunos, na impossibilidade da criação de um atelier de construção de palhetas.

A amostra validada neste inquérito dispunha de 15 professores de oboé do Norte e Centro do país. Observando a idade, percebe-se que a maior percentagem dos participantes (40%) compreende idades entre 26 e 35 anos. Dos restantes participantes, 4 têm até 25 anos (26,7%), outros 4 entre 36 e 45 (26,7%) e apenas 1 tem mais de 55 anos de idade (6,6%).

Idade  
15 respostas

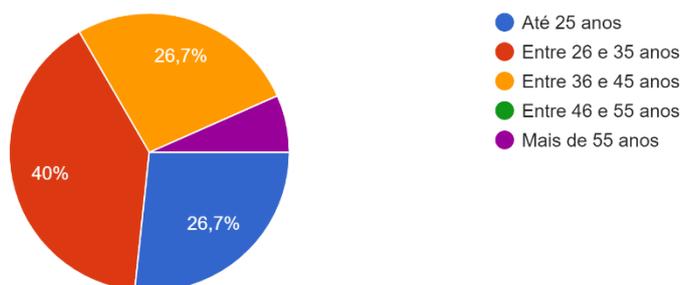


Gráfico 1 - Idade

No que diz respeito à formação académica destes 15 inquiridos, de salientar que 11 (73,3%) possuem mestrado e apenas 4 (26,7%) licenciatura.

### Formação Académica

15 respostas

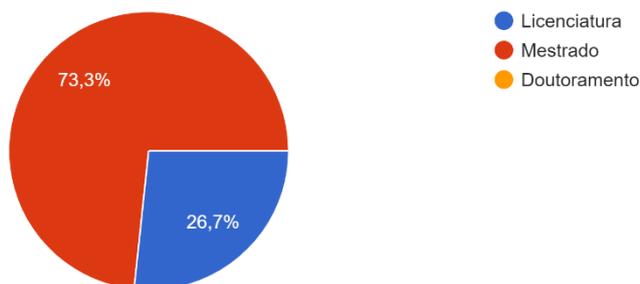


Gráfico 2 - Formação Académica

De seguida, como se pode verificar no *gráfico 3*, o tempo de serviço dos participantes varia entre 1 e mais de 20 anos, sendo que 4 (26,7%) refere possuir entre 4 e 6 anos de serviço, outros 4 (26,7%) entre 1 a 3 anos de serviço, 3 dos participantes apresenta entre 7 e 10 anos de serviço (20%), 2 (13,3%) entre 11 e 15 anos, 1 (6,6%) entre 16 e 20 anos e mais 1 (6,7%) mais de 20 anos. Calcula-se que este último participante se trate daquele que tem mais de 55 anos, como se pode verificar no *gráfico 3*.

### Tempo de Serviço

15 respostas

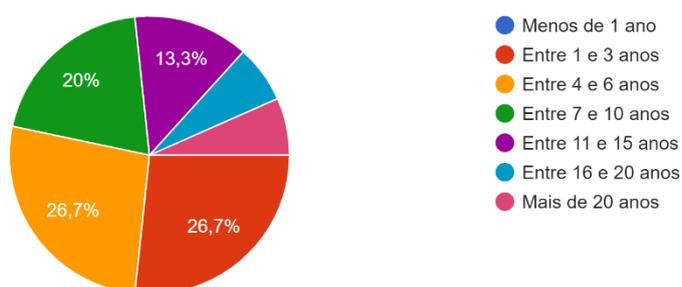


Gráfico 3 - Tempo de serviço

No seguinte gráfico, destacam-se os 7 participantes (46,7%) que dispõem de um horário de lecionação de entre 18 e 22 horas. Note-se que este é um dado importante uma vez que significa que estes professores possuem vários alunos, o que permite obter dados mais

consistentes nas perguntas que se seguem do questionário. Em contrapartida 3 (20%) possuem um horário de até 3 horas, o que se revela ser pouco satisfatório. Contudo, o mesmo número (20%) demonstra deter um horário de entre 10 e 12 anos, já bastante aceitável. Apenas 1 (6,6%) possui entre 4 e 6 horas e 1 (6,7%) entre 13 e 15 horas de lecionação de oboé.

No geral, estes resultados revelaram ser bastante satisfatórios, tendo em conta que o oboé é um instrumento bastante peculiar e ainda em fase de aparecimento e aumento de número de inscritos nas escolas.

Horário de lecionação de oboé este ano letivo  
15 respostas

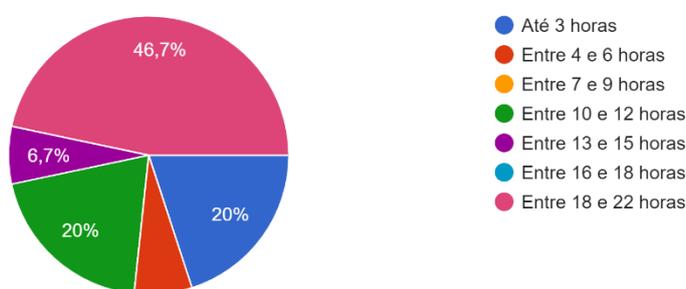


Gráfico 4 - Horário de lecionação de oboé de este ano letivo

No que concerne à segunda secção do questionário “Colaboração dos professores na amarragem e raspagem das palhetas”, ela inicia com a pergunta que se apresenta no *gráfico 5*.

Nesta pergunta pretendia-se perceber como procedem os professores com o ensino e aprendizagem da fase de amarragem das palhetas, principalmente, se realizam os mesmos essa fase ou se executam atividades alternativas para que os alunos possam desenvolver essa capacidade.

No gráfico que se segue os inquiridos tiveram a possibilidade de escolher mais do que uma resposta o que resultará numa percentagem superior a 100.

Assim, como se pode averiguar, 12 participantes (80%) responderam “amarro eu”. Isto significa que a maioria dos professores despense tempo para amarrar as palhetas aos seus alunos. No entanto, um bom número, 6 (40%), respondeu que organiza sessões para explicar esta fase. Apenas 1 (6,7%) respondeu que os pais dos seus alunos compram as palhetas já prontas e 1 (6,7%) que, como só tem alunos de iniciação, não explica o procedimento.

1- Quando tem alunos que não sabem amarrar as palhetas, como procede? Seleccione a ação que realiza com maior frequência.

15 respostas

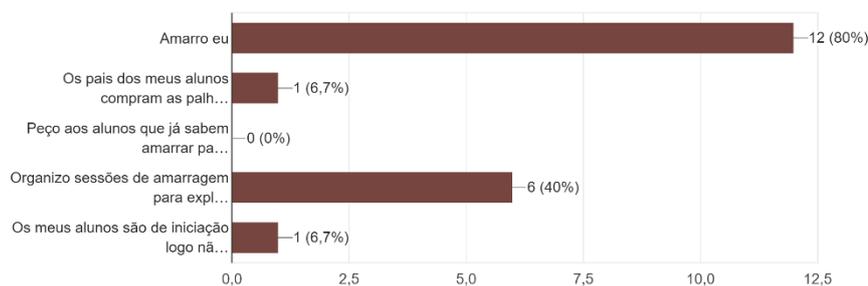


Gráfico 5 - Quando tem alunos que não sabem amarrar as palhetas, como procede?

Como se pode verificar no gráfico abaixo, quando questionados se costumam raspar as palhetas aos seus alunos, um grande número de professores, 10 (66,7%), respondeu que sim e 5 (33,3%) respondeu “muitas vezes”. Assim, mais uma vez é notório que, no geral, os professores, para além de despenderem tempo a amarrar as palhetas dos seus alunos, também as raspam.

2- Costuma raspar as palhetas dos seus alunos?

15 respostas

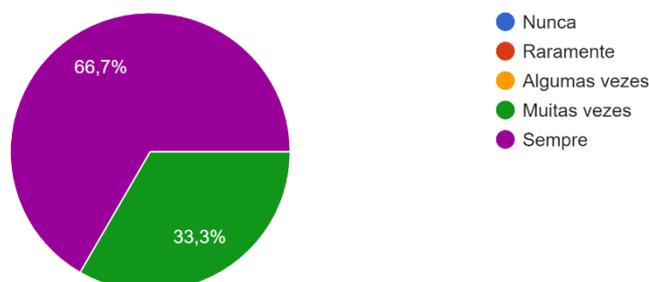


Gráfico 6 - Costuma raspar as palhetas dos seus alunos

No seguimento da questão anterior, à pergunta: “caso costume fazê-lo, utiliza máquina de raspar palhetas?”, seis professores (42,9%) responderam “Sempre”, o que significa que a execução deste procedimento fica facilitada, isto é, num menor tempo conseguem raspar um maior número de palhetas. Três escolheram “Muitas vezes” (21,4%), quatro “Algumas vezes” (28,6%) e, somente um “Nunca” (7,1%). Ressalta-se, como se pode verificar no *gráfico 7*, que apenas se obtiveram 14 respostas, o que significa que um professor não respondeu a esta questão, provavelmente, porque não possui máquina de raspar palhetas, portanto, raspa as

palhetas dos seus alunos manualmente. Esta ação, é muito custosa e trabalhosa; contudo, é apenas um professor que afirma não possuir a máquina de raspagem, o que revela ser bastante positivo, uma vez que a máquina de raspar palhetas é bastante dispendiosa, mas facilita bastante o trabalho dos oboístas e economiza muito tempo.

### 3- Caso costume fazê-lo, utiliza máquina de raspar palhetas?

14 respostas

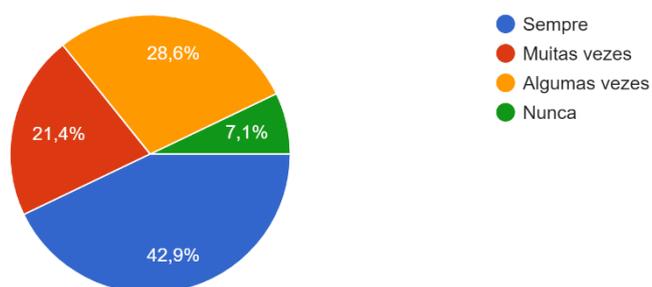


Gráfico 7 - Caso costume fazê-lo, utiliza máquina de raspar palhetas?

À semelhança do *gráfico 5*, também no gráfico que se segue os participantes tiveram a possibilidade de selecionar mais do que uma resposta por isso, a amostra será superior a 100%.

No gráfico que se segue consegue-se perceber que a maioria dos professores (80%) raspa ou amarra as palhetas dos seus alunos “Em casa”. Os restantes (60%), realizaram estes processos “Na escola”. Apenas 1 (6,7%) utiliza a “Casa de colega com máquina” que concretizar estas fases.

### 4- Quando amarra ou raspa as palhetas dos seus alunos, onde costuma fazê-lo?

15 respostas

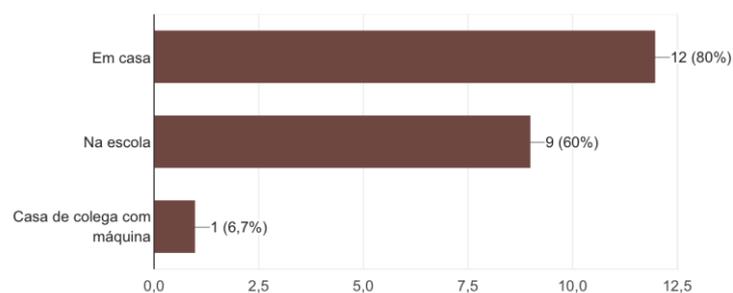


Gráfico 8 – Quando amarra ou raspa as palhetas dos seus alunos onde costuma fazê-lo?

A seguir ao local em que os professores amarram ou raspam as palhetas aos seus alunos, estes tiveram de dizer em que horário/ocasião costumam fazê-lo. No gráfico 9 é evidente que as respostas se centram “no tempo livre de fim de semana”, que foi escolhida por oito professores (53,3%) e “no tempo livre durante a semana” a qual dez professores (66,7%) selecionaram. Ainda cinco docentes (33,3%) colocaram “Em horário escolar não letivo”, quatro (26,7%) “Em horário livre na escola” e outros cinco (33,3%) “Em horário escolar letivo”. A amostra final desta pergunta ultrapassa os 100%, uma vez que deu oportunidade aos inquiridos de escolherem mais do que um horário.

5- Quando amarra ou raspa as palhetas dos seus alunos em que horário/ocasião costuma fazê-lo?

15 respostas

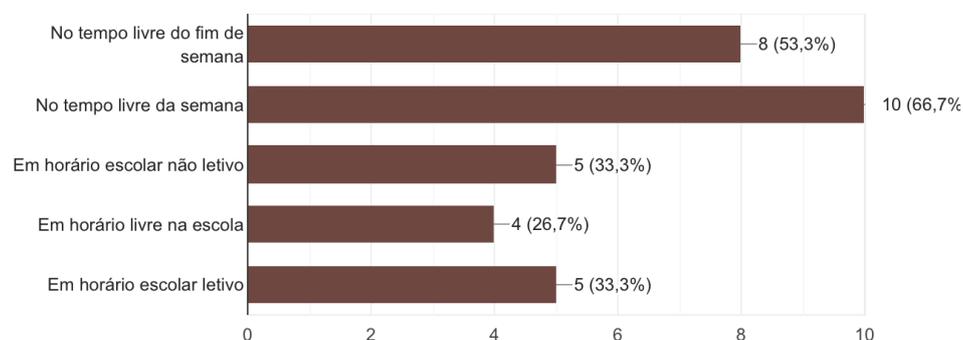


Gráfico 9 - Quando amarra ou raspa as palhetas dos seus alunos em que horário/ocasião costuma fazê-lo?

Em relação à sexta pergunta: “Quantas palhetas raspa em média por aluno, por semana?”, a grande parte das respostas (60%) incide em “Uma”. Dois professores (13,3%) raspa “Duas” palhetas por aluno, três (20%) raspa mais de três e somente um (6,7%) referiu que “Depende da altura do ano com maior incidência no início das aulas e antes das provas”. Note-se que ninguém escolheu a opção “Três”. Assim como na questão anterior, aqui os professores tiveram também a possibilidade de escolherem mais do que uma opção.

#### 6- Quantas palhetas raspa em média por aluno, por semana?

15 respostas

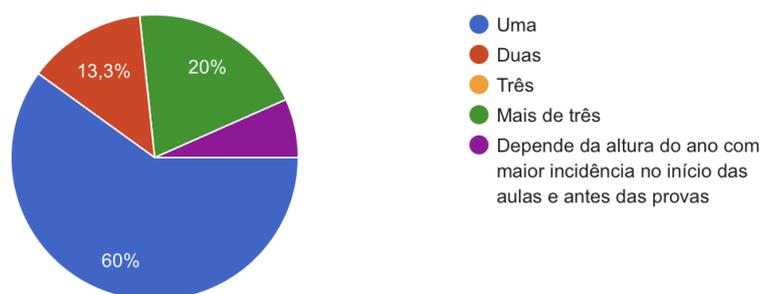


Gráfico 10 - Quantas palhetas raspa em média por aluno, por semana?

No próximo gráfico encontram-se representadas o número de horas que os docentes de oboé dispõem, semanalmente, em média, a raspar palhetas para os seus alunos. Seis intervenientes (40%) selecionaram “Entre 1h e 2h”, quatro (26,7%) colocaram a opção “Entre 2h e 3h”, três (20%) escolheram “Mais de 3h” e dois (13,3%) “Até 1h”.

#### 7- Quanto tempo despende semanalmente, em média, a raspar palhetas para os seus alunos?

15 respostas

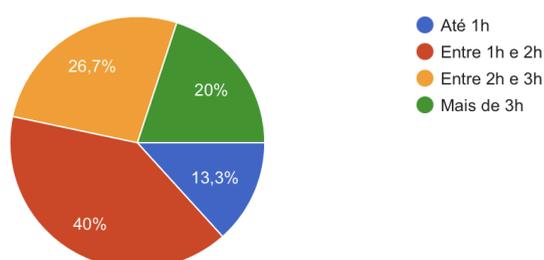


Gráfico 11 - Quanto tempo despende semanalmente, em média, a raspar palhetas para os seus alunos?

Posteriormente às perguntas relacionadas com a colaboração dos professores nas fases de amarragem e raspagem de palhetas, foram também (na oitava pergunta), questionados sobre que importância atribuem à possibilidade de criação de um atelier de construção de palhetas nas escolas especializadas de música. A esta questão, oito (53,3%) responderam que consideram

“Muito importante”, seis (40%) julgam ser “Bastante importante” e apenas um (6,7%) pensa ser “Algo importante”.

8- Que importância atribui à possibilidade de criação de um atelier de construção de palhetas nas escolas especializadas de música?

15 respostas

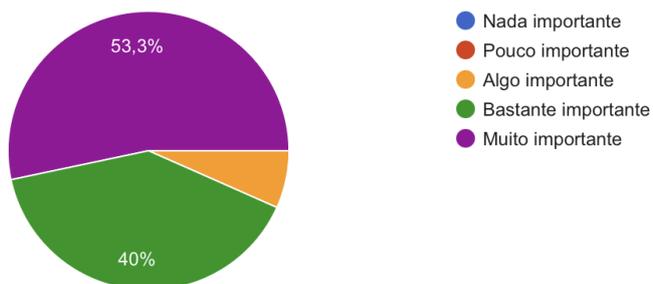


Gráfico 12 - Que importância atribui à possibilidade de criação de um atelier de construção de palhetas nas escolas especializadas de música?

Quando questionados sobre que importância atribuem a que os seus alunos dominem os conhecimentos e técnicas de construção e manutenção de palhetas, a maioria (60%) acredita ser “Muito importante”, três (20%) acredita ser “Bastante importante” e outros três (20%) “Algo importante”.

9- Que importância atribuiu a que os alunos dominem os conhecimentos e técnicas de construção e manutenção de palhetas?

15 respostas

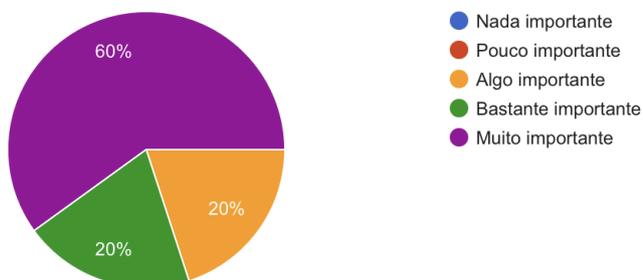


Gráfico 13 - Que importância atribui a que os alunos dominem os conhecimentos e técnicas de construção e manutenção de palhetas?

Serão agora patenteadas as respostas mais extensas recolhidas que justificam a escolha de cada professor na questão anterior. Cada inquirido será representado por ordem numérica:

- O inquirido nº 1 que considera ser “Algo importante” que os alunos dominem as técnicas, explica que: “para as escolas que têm alunos a terminar o curso no 5º grau, não se justifica que os alunos aprendam a desenvolver esta técnica. Caso tencionem prosseguir estudos, concordo que devam aprender todo o processo desde a construção até à raspagem”.
- O inquirido nº 2, que considera “Muito importante”, esclarece que: “Assim os alunos aprendem que tipo de palheta é a melhor para ele”.
- O inquirido nº 3, que também julga ser “Muito importante”, justifica que é porque, uma vez que “o material tem tendência a alterar com as diferenças climatéricas. Dominar as técnicas permite ao executante adaptar o seu material para uma melhor performance”.
- O inquirido nº 4, que à questão anterior respondeu “Muito importante”, justifica que: “uma boa palheta é essencial para a performance. A aquisição de "skills" de amarragem, raspagem e manutenção de palhetas depende na sua maioria da prática e erro”.
- O inquirido nº 5, considerou ser “Algo importante” na questão anterior, mas não justificou a sua resposta.
- O inquirido nº 6, também pensa ser “Algo importante”, porque para este: “até o aluno não dominar o instrumento, não deve avançar para o processo da raspagem. Na minha opinião, a matéria sobre a raspagem de palhetas devia só ser lecionada no fim do 5º grau, isto somente se o aluno quiser continuar os estudos no oboé. Em relação à sua manutenção, deve-se de vez em quando chamar a atenção para os cuidados que se deve ter”.
- O inquirido nº 7, que acha ser “Muito importante” clarifica que: “assim que os alunos percebem a dificuldade que é construir palhetas eles passam a ter mais cuidado com as mesmas. Além disso, à medida que vão aprendendo a fazer palhetas, vão ficando mais autónomos e não dependem tanto do professor para terem bom material”.
- O inquirido nº 8, que escolheu “Muito importante” na questão anterior explica que: “a qualidade da interpretação e execução está intimamente ligada com a boa construção das palhetas”.

- O inquirido nº 9 que afirmou ser “Bastante importante” apenas diz que: “desta forma ganham a sua autonomia”.
- O inquirido nº 10, que julga ser “Muito importante”, defende que é porque: “a construção das palhetas faz parte integrante de estudar oboé”.
- O inquirido nº 11, que acha se “Bastante importante”, explica que serve para: “ganharem autonomia”.
- O inquirido nº 12, que crê ser “Muito importante”, explica que: “a palheta condiciona enormemente a emissão e qualidade sonora, pelo que não é um aspeto da técnica que possa ser negligenciado”.
- O inquirido nº 13, que declara que é “Muito importante”, justifica que é para: “ajustar as suas próprias palhetas”.
- O inquirido nº 14, acredita que é “Muito importante”: “sobretudo por uma questão de independência no estudo e trabalho. Mas também pelo facto de poderem adaptar o "raspado" à maneira de cada um tocar”.
- O inquirido nº 15, apesar de considerar ser “Bastante importante”, não justificou a sua resposta.

Seguindo com as questões de escolha de respostas facultadas, à pergunta “Em que grau de escolaridade considera que é essencial os alunos começarem a desenvolver as técnicas de construção de palhetas?”, cinco professores (33,3%) selecionaram “3º grau”, o mesmo número (33,3%) escolheu “5º grau” e quatro (26,7%) seletaram “6º grau”. Nos restantes as opiniões dividiram-se muito, sendo que um professor (6,7%) indicou “2º grau”, um (6,7%) escolheu 7º grau, um (6,7%) “8º grau” e ainda, um não selecionou nenhuma das indicadas, por isso, depreende-se que considere que o grau será depois do 8º. As percentagens de respostas a esta pergunta ultrapassam os 100% porque os inquiridos puderam selecionar mais do que uma opção.

O gráfico que se segue demonstra a importância que os professores de oboé atribuem ao funcionamento de um atelier escolar de construção de palhetas nos moldes da tutoria por pares. Seis inquiridos consideram ser “Algo importante”, quatro “Muito importante” e cinco “Bastante importante”. De salientar que nenhum professor escolheu “Nada importante” ou “Pouco importante”.

Caso julgue importante a criação de um atelier escolar de construção de palhetas, o que pensa de o mesmo poder funcionar em moldes de tutoria por pares?

15 respostas

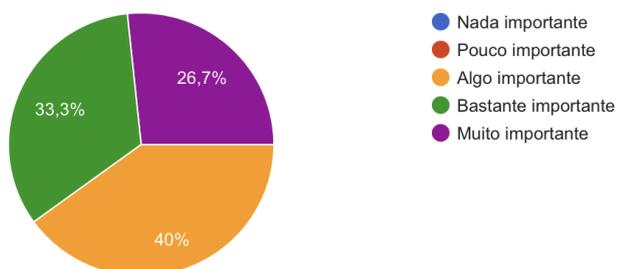


Gráfico 14 - Caso julgue importante a criação de um atelier escolar de construção de palhetas, o que pensa de o mesmo poder funcionar em moldes de tutoria por pares?

No próximo gráfico destacam-se dez participantes (66,7%) que responderam “Sim” que costumam aconselhar os seus alunos a adquirir um kit de iniciação de construção palhetas. Quatro participantes (26,7%) responderam “às vezes” e apenas um (6,7%) afirmou que “Não”.

No que diz respeito aos materiais para a construção de palhetas, tem o hábito de aconselhar os alunos a comprar um kit de iniciação?

15 respostas

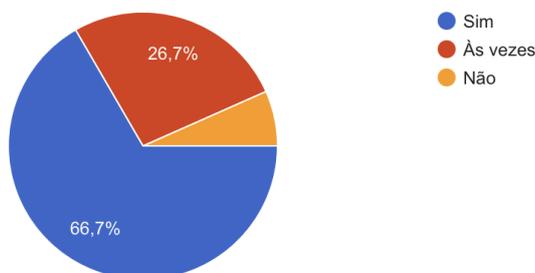


Gráfico 15 - No que diz respeito aos materiais para a construção de palhetas, tem o hábito de aconselhar os alunos a comprar um kit de iniciação?

Na questão posterior foi solicitado aos inquiridos que responderam que “não” na questão anterior, que justificassem essa resposta; no entanto, poderá ter surgido alguma confusão, porque apenas um professor tinha respondido “Não”; contudo, obtiveram-se quatro respostas que parecem explicar o porquê de aconselharem um kit aos seus alunos e não a razão dos que não aconselham.

Mais uma vez, como se trata de respostas mais extensas, estas serão enunciadas através de ordem numérica de inquiridos:

- O inquirido nº 1 (respondeu “Sim” na questão anterior), considera que é importante aconselhar os alunos a comprar um kit de iniciação “porque de forma geral os alunos terão todo o material necessário para iniciar a aprendizagem do processo de construção de palhetas”.
- O inquirido nº 2 (respondeu “Às vezes”), justifica dizendo que: “muitos kits têm acessórios que não costumo usar e que, apesar de explicar para que servem, os meus alunos acabam por também não usar. Assim sendo, acaba por ficar mais económico escolher os materiais exatos que eles vão usar e comprar apenas o essencial”.
- O inquirido nº 3 (respondeu “Sim”), explica que: “é mais económico e não se corre o risco de esquecer algo importante”.
- O inquirido nº 4 (respondeu “Não”), justifica dizendo que: “no nível de ensino que ministro os alunos já têm o material básico”.

Quando questionados sobre qual o material de amarragem que poderia estar disponível num atelier de construção de palhetas, caso fosse criado em uma escola, os inquiridos podiam assinalar várias opções que considerassem relevantes e isso originou as seguintes percentagens de respostas: o maior número de seleção (sendo que todos os respondentes podiam assinalar mais que uma opção de material recomendado) recaiu sobre as “canas formadas” (60%) e os “fios” (60%), de seguida as máquinas de “Pré-goiva” (33,3%), a “Máquina de goivar” (33,3%) e a “Máquina de formar” (33,3%). Também com uma grande percentagem de votos (53,3%) estão os “Tudeis”, o “Manderil” e as “guias de borracha/silicone”. A seguir estão os “Limpa cachimbos” (26,7%), o “Divisor de cana” (26,7%), o “Medidor de diâmetro” (26,7%) e o medidor de dureza (26,7%). Apenas três professores (20%) escolheram “Canas em tubo” e o “Easel ou gabarito”, dois (13,3%) as “canas goivadas”, um (6,7%) respondeu que “o material não assinalado deveria ser dos alunos” e um (6,7%) que “depende muito do escalão etário a que nos estamos a referir Para a iniciação às palhetas não creio que se justifiquem máquinas e processos complexos como a goivagem”.

Na sua opinião, caso uma escola crie um atelier de construção de palhetas, qual seria o material que o mesmo deveria ter disponível? Na lista que se segue, assinale os que se aplicam em relação aos itens de Amarragem.

15 respostas

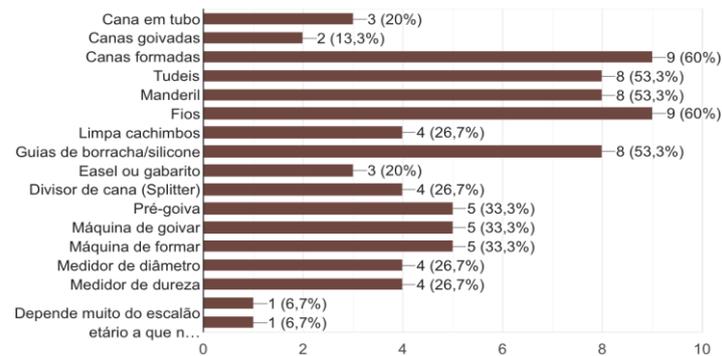


Gráfico 16 - Na sua opinião, caso uma escola crie um atelier de construção de palhetas, qual seria o material que o mesmo deveria ter disponível? Na lista que se segue, assinale os que se aplicam em relação aos itens de Amarragem.

Em relação aos materiais de raspagem, os professores podiam também assinalar várias opções que considerassem relevantes e isso originou as seguintes percentagens de respostas: doze professores (80%) escolheram o “Micrómetro”, onze (73,3%) selecionaram a “Guilhotina”, dez (66,7%) “Máquina de Raspar”, sete (46,7%) colocaram “Faca”, “Linguetas”, “Régua (Peklisse)”, “Arame”, seis (40%) “Alicates de ponta lisa”, cinco professores (33,3%) escolheram “Pedra de afiar facas” e somente um (6,7%) afirmou: “Tal como na resposta anterior considero que o material assinalado deve pertencer aos alunos, já que será necessário para fazerem essas mesmas tarefas manualmente em casa”.

Assinale os itens de Raspagem.

15 respostas

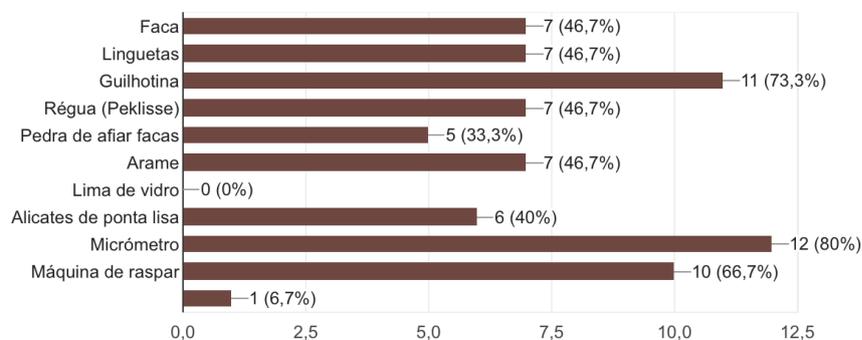


Gráfico 17 - Assinale os itens de Raspagem.

No que diz respeito aos “itens de Manutenção e Limpeza”, no qual os professores podiam também assinalar várias opções, onze (73,3%) inquiridos escolheram as “chaves de ouvidos e oitavas”, dez (66,7%) “Panos de microfibras”, nove (60%) “Óleo de chaves” e “Chave de fendas”, sete (46,7%) “Spray desinfetante de palhetas”, seis (40%) “Chave de molas”, cinco (33,3%) “Toalhas de mãos”, quatro “Óleo de amêndoas doces”, três (20%) “Sapatilhas” e “Lavatório” e, apenas dois (13,3%) “Folhas de cortiça”.



Gráfico 18 - Assinale os itens de Manutenção e Limpeza.

Por último, à pergunta: “Na eventualidade de uma escola não poder criar um atelier de construção de palhetas, como avalia a possibilidade da escola poder ter materiais disponíveis para venda aos alunos (ex: canas já formadas, tudéis, fio, etc)?”, cinco professores (33,3%) colocaram “Acho uma boa ideia” e “Acho uma ideia razoável”, quatro (26,7%) responderam “Acho uma excelente ideia” e, somente um (6,7%) selecionou “Acho má ideia”.

Na eventualidade de uma escola não poder criar um atelier de construção de palhetas, como avalia a possibilidade da escola poder ter materiais disponíveis para venda aos alunos (ex: canas já formadas, tudéis, fio, etc)?

15 respostas

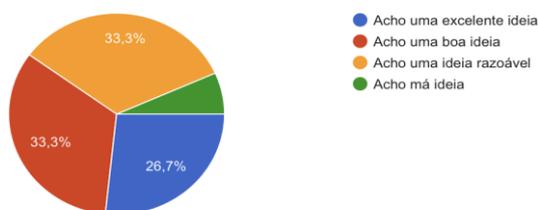


Gráfico 19 - Na eventualidade de uma escola não poder criar um atelier de construção de palhetas, como avalia a possibilidade da escola poder ter materiais disponíveis para venda aos alunos (ex. canas já formadas, tudéis, fio, etc.)?

#### **4.3.2. Questionário vídeos de amarragem – básico**

Este questionário, dirigido aos alunos intervenientes do Ensino Básico, pretendia receber um feedback dos mesmos em relação aos vídeos que os colegas do Ensino Secundário lhes enviaram, nos quais demonstravam, de forma tutorial, uma explicação da fase de amarragem das palhetas. Trata-se de um inquérito simples com apenas sete perguntas e a amostra validada foi de, somente, dois alunos.

Assim, no que diz respeito à primeira pergunta: “Gostaste do vídeo do teu tutor?”, a resposta foi consensual, os dois alunos (100%) afirmaram que “Sim”.

Na segunda questão, de resposta mais longa, um aluno respondeu “Achei muito interessante” e o outro aluno “foi interessante”.

Na questão seguinte, mais uma vez a resposta foi consensual (100%), ambos afirmaram que “Sim” que o vídeo os irá auxiliar sempre que precisarem de realizar a fase de amarragem de palhetas.

Quando questionados sobre o que acharam mais difícil de colocar em prática, um dos alunos não foi de encontro à pergunta e respondeu “Raspagem de palhetas” e o outro também não foi explícito e respondeu “a amarragem”.

À luz da questão anterior, os alunos foram questionados sobre o que acharam mais complicado de compreender, no entanto, não foram muito claros, um aluno respondeu “A amarragem” e o outro “acho que nada”.

Na última questão, foi pedido aos alunos que, numa escala de 1 a 5 avaliassem o vídeo do seu tutor, tendo em conta que 1 é péssimo e 5 é excelente.

#### **4.3.4. Questionário Vídeos de Amarragem – Secundário**

À semelhança do inquérito anterior, este, também serviu para recolher um *feedback*, mas desta vez por parte dos alunos do Ensino Secundário, que realizaram os vídeos e desempenharam o papel de tutores. Este questionário também apenas possui sete perguntas e houve três respostas.

No que concerne à primeira pergunta: “Gostaste da experiência de teres de fazer um vídeo a explicar o processo de Amarragem?”, a resposta foi consensual, todos os alunos (100%) responderam “Muito”.

À questão “Quais foram as dificuldades que tiveste de ultrapassar?”, um aluno explicou que “Foi complicado mostrar todos os passos nitidamente”, um segundo afirmou que foi “A perceção de quem vai ver” e o último, disse ter sido “O nó da palheta”.

Na próxima pergunta, também ela de resposta mais extensa, um dos alunos declarou que o que foi mais simples foi a “Preparação da cana”, outro disse ter sido o facto de “ter de fazer a explicação sobre o processo de amarragem em vídeo, permitindo-nos recomeçar o vídeo se algo não tivesse corrido tão bem”; o último explicou que foi “Amarrar a palheta”.

Na questão que segue, foi solicitado aos alunos que identificassem os pontos mais positivos do seu vídeo. O primeiro aluno afirmou ser o “Processo de amarrar o fio”: o segundo explicou: “Penso que fui muito claro em demonstrar todo o material necessário para utilizar na amarragem da palheta”; o último aluno apenas mencionou “Amarrar”.

De seguida, foi requerido que os alunos identificassem os pontos negativos do vídeo. Um aluno disse que foi a “Perceção visual por causa do ângulo da câmara”, outro disse “Não ter conseguido demonstrar nitidamente alguns dos passos deste processo”, e o outro apenas disse ser “O nó”.

Posteriormente as respostas à pergunta: “Se tivesses de fazer a mesma explicação apenas a um tutorando/colega presencialmente, teria sido mais fácil?”. Um aluno (33,3%) respondeu que “Sim”, outro (33,3%) afirmou “Talvez” e outro (33,3%) explicou “Sim, teriam percebido melhor e podia tirar dúvidas”.

Na última questão, foi pedido aos alunos que, numa escala de 1 a 5 avaliassem a qualidade do seu vídeo. A resposta foi consensual, todos (100%) seleccionaram 4.

#### **4.3.5. Questionários de feedback do Workshop online de palhetas**

Os questionários que seguem são pequenos inquéritos que dizem respeito à apresentação online realizada pela professora estagiária e pretendem recolher um *feedback* por parte dos alunos e professores que observaram, em relação a cada momento da mesma.

#### **4.3.6. Workshop de palhetas**

O primeiro inquérito refere-se ao workshop de palhetas e houve 6 respostas.

Na primeira questão: “O que achaste mais interessante no Workshop?”, os inquiridos serão numerados porque as respostas são mais longas.

- O inquirido nº 1 respondeu: “a parte da limpeza da Palheta”.
- O inquirido nº 2 afirmou: “Goivagem”
- O inquirido nº 3 disse: “Achei tudo muito interessante”.
- O inquirido nº 4 respondeu: “o processo pelo qual passam as canas”.
- O inquirido nº 5 afirmou: “Como se faz a goivagem da palheta”.
- O inquirido nº 6 disse: “Achei muito interessante o processo de goivagem, visto que era um processo que ainda tenho pouco conhecimento”.

À pergunta “Achaste que a informação partilhada foi útil?” a resposta foi unânime, todos os alunos (100%) responderam “Sim”.

Achaste que a informação partilhada foi útil?

6 respostas

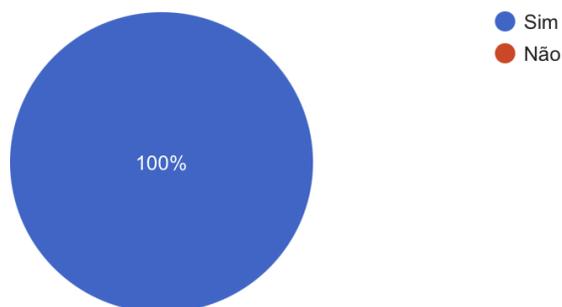


Gráfico 20 - Achaste que a informação partilhada foi útil?

No gráfico que se segue destacam-se quatro alunos (66,7%) que disseram: “Acho que podem resultar”, um (16,7%) que escolheu “Tenho de experimentar” e um (16,7%) que colocou “Não tenho interesse em experimentar”.

O que pensas dos passos diferentes da Amarragem?

6 respostas

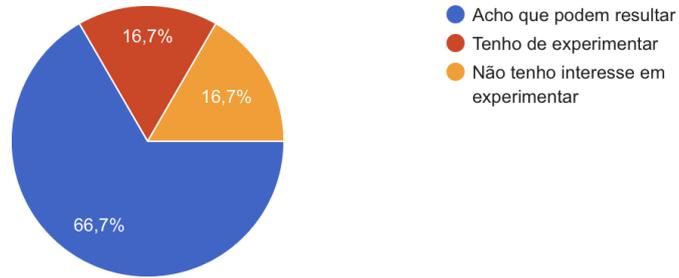


Gráfico 21 - O que pensas dos passos diferentes da Amarragem?

Quando questionados sobre se ficaram com uma ideia mais aprofundada das técnicas de raspagem, metade dos alunos (50%) responderam que “Sim”, dois (16,7%) explicaram que “Não, foi tudo novidade, tenho de aprofundar mais sobre o assunto” e apenas um selecionou: “Houve algumas novidades” (33,3%).

Ficaste com uma ideia mais aprofundada das técnicas de raspagem?

6 respostas

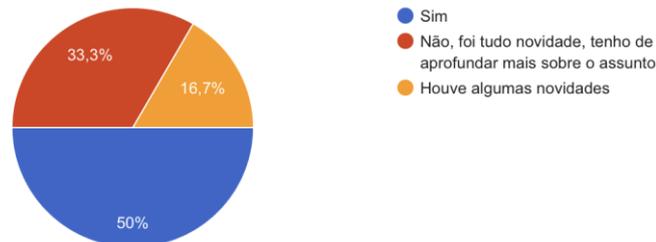


Gráfico 22 - Ficaste com uma ideia mais aprofundada das técnicas de raspagem?

O gráfico seguinte ilustra as respostas concedidas à pergunta: “Ficaste com curiosidade de experimentar a raspagem?”. O grosso (83,3%) afirmou que “Sim” e somente um aluno (16,7%) respondeu que “Sim, porém é um processo muito trabalhoso e que requer muito do nosso tempo pessoal”.

Ficaste com curiosidade de experimentar a raspagem?

6 respostas



Gráfico 23 - Ficaste com curiosidade de experimentar a raspagem?

De seguida, os alunos foram questionados se ficaram curiosos em relação ao tema e se irão ler e pesquisar mais sobre o mesmo. Assim como na questão anterior, a maioria (83,3%) respondeu que “Sim” e apenas um (16,7%) escolheu “Talvez”.

Ficaste curioso em relação ao tema e vão ler e pesquisar mais sobre ele?

6 respostas

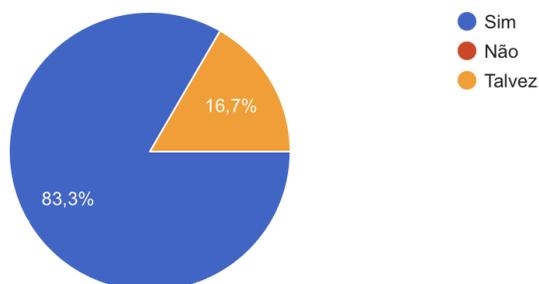


Gráfico 24 - Ficaste curioso em relação ao tema e vais ler e pesquisar mais sobre ele?

Finalmente, na última pergunta: “O que achaste mais estranho ou mais difícil?”, visto ser uma questão de resposta mais longa, os alunos serão identificados através de números.

- O Inquirido nº 1 afirmou que: “o que achei mais estranho foi o nome de cada parte das palhetas”;
- O Inquirido nº 2 respondeu que foi a “Raspagem”;
- O Inquirido nº 3 mencionou ser “A técnica de raspagem”;
- O Inquirido nº 4 afirmou que é a “raspagem”;

- O Inquirido nº 5 respondeu: “A áreas de raspagem”;
- O Inquirido nº 6 mencionou que: “Eu considero difícil e trabalhoso todo o processo necessário para ter uma palheta completa e funcional, pois todas as pequenas coisas contribuem para o ótimo funcionamento da palheta, para não falar das horas gastas que o instrumento abdica”.

#### **4.3.7. Atelier de construção de palhetas**

O inquérito que se segue serviu, essencialmente, para verificar a opinião dos alunos em relação à possível criação/existência de um atelier de construção de palhetas na escola.

Mais uma vez, visto que este se insere no decorrer da apresentação online, trata-se de um inquérito com poucas questões e foram recolhidas apenas quatro respostas. Este número, difere da amostra recolhida no questionário anterior porque dois alunos necessitaram de se ausentar da apresentação para realizar provas e testes.

À primeira questão - de resposta extensa – “O que achaste da ideia de existir um atelier de palhetas na escola?”:

- O Inquirido nº 1 explicou que: “É uma ótima ideia e acho que é algo em que devemos investir, pois seria um ótimo espaço de partilha de ideias e para aprender coisas novas;
- O Inquirido nº 2 disse que: “Achei boa ideia”;
- O Inquirido nº 3 afirmou: “Achei bem”;
- O Inquirido nº 4 enunciou que é: “Muito boa ideia”.

A segunda questão mantém-se nos mesmos moldes – “Depois do que eu expliquei, em que achas que pode ser mais útil este atelier de palhetas?”

- O Inquirido nº 1 respondeu: “Penso que o atelier ajudaria a preparar para o futuro”;
- O Inquirido nº 2 disse: “Praticar a raspagem da palheta”;
- O Inquirido nº 3 afirmou: “a aprender a fazer palhetas”;
- O Inquirido nº 4 explicou: “Raspagem, pois é o processo mais difícil”.

No próximo gráfico é notável a divisão de opiniões em relação à pergunta: “Achas que passarias mais tempo a aprimorar as técnicas de amarragem e raspagem de palhetas se existisse

o atelier na tua escola?”. Dois alunos (50%) responderam que “Sim” e dois (50%) afirmaram “Talvez”.

Achas que passarias mais tempo a aprimorar as técnicas de amarragem e raspagem de palhetas se existisse o atelier na tua escola?

4 respostas

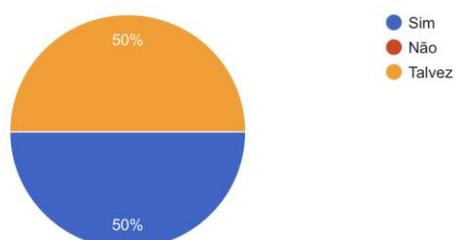


Gráfico 25 - Achas que passarias mais tempo a aprimorar as técnicas de amarragem e raspagem de palhetas se existisse o atelier na tua escola?

Quando questionados se achariam muito difícil encontrar um espaço para criar este atelier, mais uma vez, as opiniões repartem-se. Dois inquiridos (50%) consideram que “Sim” e dois (50%) expressaram “Talvez”.

Achas que é muito difícil arranjar um espaço para criar este atelier?

4 respostas

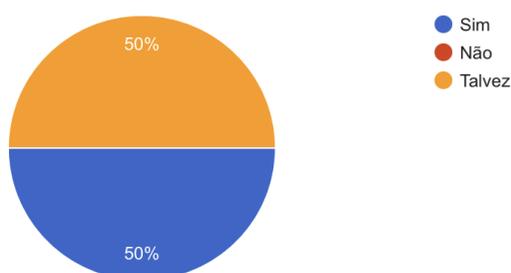


Gráfico 26 - Achas que é muito difícil arranjar um espaço para criar este atelier?

À pergunta: “Quais podem ser os pontos negativos na criação deste atelier?”:

- O Inquirido nº 1 respondeu: “Nenhuma”;
- O Inquirido nº 2 apanhes disse: “não sei”;

- O Inquirido nº 3 explicou que: “Os ateliers são um espaço de instrução, por isso iria requerer algumas horas, horas essas que se calhar precisamos para o nosso estudo pessoal”:
- O Inquirido nº 4 afirmou: “Não acho que possa ter pontos negativos”.

A resposta à questão: “Tens mais alguma sugestão para a criação deste atelier?” foi consensual. Os quatro alunos (100%) afirmaram que “Não”.

Tens mais alguma sugestão para a criação deste atelier?

4 respostas

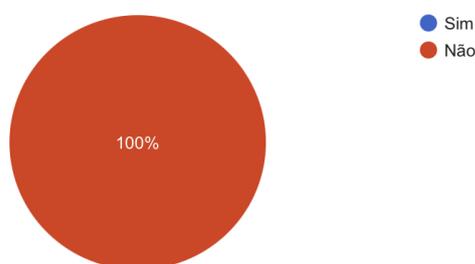


Gráfico 27 - Tens alguma sugestão para a criação deste atelier?

Deste modo, a seguinte questão: “Se sim, qual ou quais?”, fica sem efeito e com zero respostas.

Posteriormente, os alunos foram questionados sobre se concordavam com a realização de sessões de tutoria por pares no atelier. A resposta foi unânime (100%), todos os alunos afirmaram que “Sim”.

E em relação à realização de sessões de tutoria por pares no atelier, concordas?

4 respostas

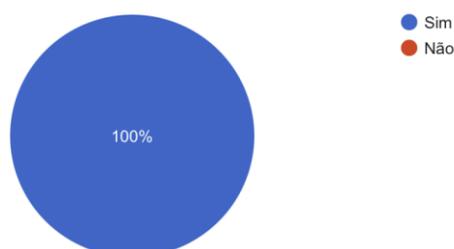


Gráfico 28 - E em relação à realização de sessões de tutoria por pares no atelier, concordas?

Ainda sobre a tutoria por pares, na pergunta que segue, na qual se tenta perceber se os alunos consideram que esta estratégia os poderia ajudar, três (75%) responderam que “Sim” e somente um (25%) afirmou “Talvez”.

Achas que a tutoria por pares te iria ajudar?

4 respostas

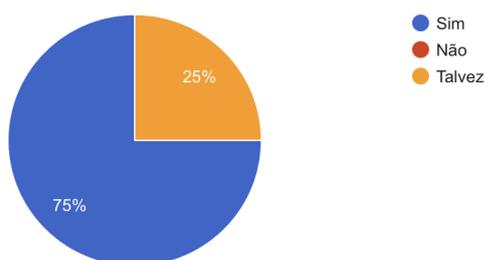


Gráfico 29 - Achas que a tutoria por pares te iria ajudar?

Neste sentido, à questão: “Se sim, em quê?”:

- O Inquirido nº 1 disse: “Para melhorar as técnicas de raspagem e amarragem.”;
- O Inquirido nº 2 considerou que: “Como tutor, iria ter a percepção de como é dar uma aula e poder ajudar os colegas os seus problemas.”;
- O Inquirido nº 3 afirmou: “A melhorar a amarragem e a raspagem”.

De seguida, alunos foram questionados se gostariam de ser tutores. Como demonstra o gráfico, dois (50%) responderam que “Sim”, um (25%) selecionou “Talvez” e um (25%) disse que “Não”.

Gostarias de ser tutor?

4 respostas

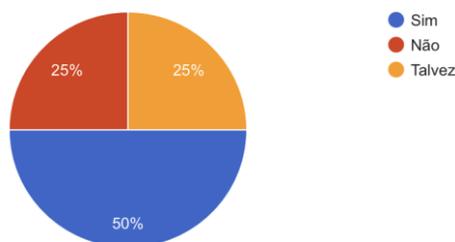


Gráfico 30 - Gostarias de ser tutor?

Para finalizar, questionaram-se os alunos sobre se gostariam de ser tutorando. Para esta questão a resposta foi unânime, todos (100%) assinalaram que “Sim”.

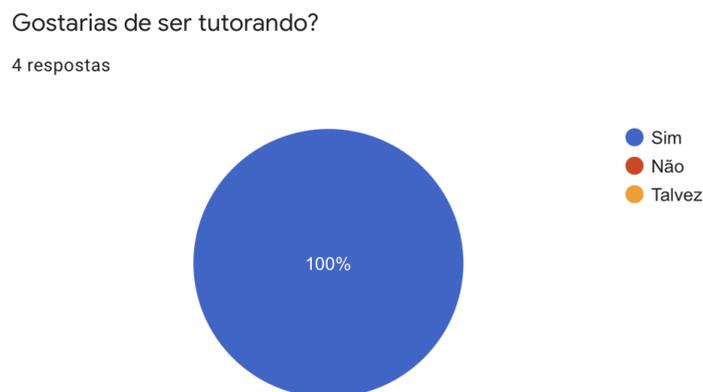


Gráfico 31 - Gostarias de ser tutorando?

#### 4.3.8. Materiais no atelier de construção de palhetas

O presente inquérito, apenas contém uma questão que visa apurar, quais os materiais que os alunos consideram que um atelier de construção de palhetas poderá incluir, tendo em conta os que foram abordados na apresentação online. Houve cinco respostas validadas.

Tal como noutras perguntas expostas anteriormente, neste pequeno questionário os respondentes podiam assinalar mais do que uma opção, todas as que entendessem ser mais relevantes. Por isso, a percentagem indicada para cada material é a percentagem de vezes que esse material foi assinalado em relação ao número de pessoas a responder.

Assim, como se pode verificar no gráfico abaixo, todos (100%) selecionaram o “Micrómetro”, quatro (80%) escolheram “Fios”, “Peklisse” e “Guilhotina”, três (60%) selecionaram “Cana goivada e formada”, “Máquina de goivar”, “Máquina de formar”, “Formadora manual”, “Cavalete ou easel”, “Tudeis”, “Manderil”, “Corta-pontas”, “Facas” e “Linguetas”, dois (40%) escolheram “Cana goivada” e “Formas” e apenas um (20%) selecionou “Canas em tubo”.

Dos materiais que falei na secção do workshop, quais acham que deveriam estar no armário?

5 respostas



Gráfico 32 - Dos materiais que te falei na secção do workshop, quais achas que deveriam estar no armário?

#### 4.3.9. Feedback Apresentação

O pequeno questionário que se segue, diz respeito à recolha do *feedback* de todos os participantes sobre a qualidade da apresentação online realizada pela professora estagiária. A amostra recolhida foi de cinco respostas.

Como se pode observar no gráfico, a resposta à pergunta: “Gostaste da apresentação”, a resposta foi consensual. Todos os inquiridos (100%) afirmaram que “Sim”.

Gostaste da apresentação?

5 respostas

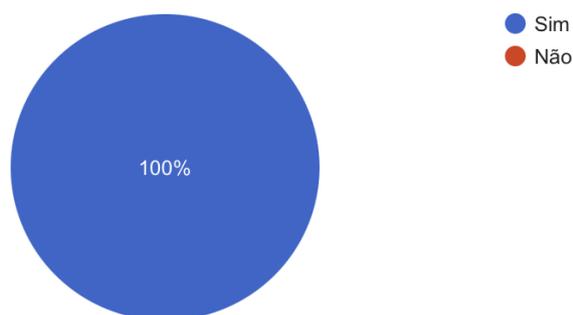


Gráfico 33 - Gostaste da apresentação?

Deste modo, a resposta à próxima questão: “Se respondeste Não, porque não gostaste?”, fica sem efeito e com zero respostas.

Quando questionados se consideraram o tema interessante, três inquiridos (60%) afirmaram “Muito” e dois (40%) selecionaram “Sim”.

Achaste o tema interessante?

5 respostas

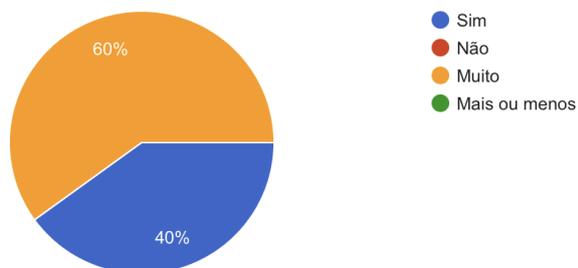


Gráfico 34 - Achaste o tema interessante?

À pergunta “Conseguiste perceber bem o tema?”, a resposta foi consonante. Todos os inquiridos (100%) consideraram que “Sim”.

Conseguiste perceber bem o tema?

5 respostas

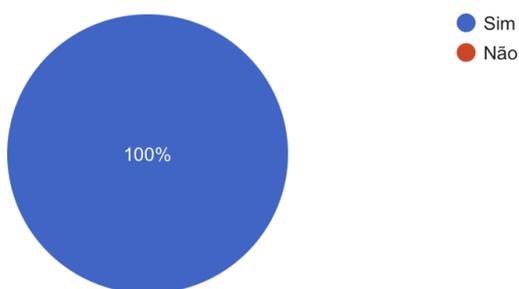


Gráfico 35 - Conseguiste perceber bem o tema?

Assim sendo, a pergunta: “Se respondeste Não, porquê?”, fica anulada e sem respostas.

No próximo gráfico, pode verificar-se que a resposta à questão: “A apresentação foi interativa e criativa?” Foi consensual. Todos (100%) afirmaram que “Sim”.

A apresentação foi interativa e criativa?

5 respostas

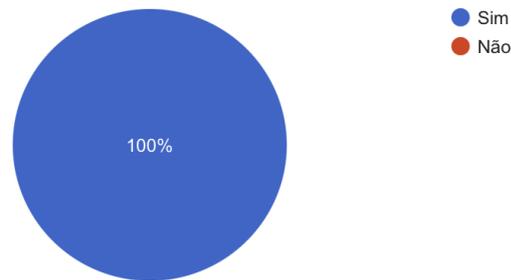


Gráfico 36 - A apresentação foi interativa e criativa?

À questão que se segue: “Como te sentiste durante a apresentação?”, três inquiridos (60%) escolheram “Bem e conseguia manter sempre a atenção” e os restantes (40%) selecionaram “Bem, mas às vezes ficava desconcentrado”.

Como te sentiste durante a apresentação?

5 respostas

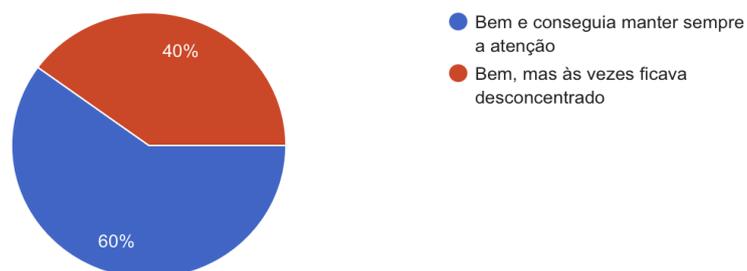


Gráfico 37 - Como te sentiste durante a apresentação?

Quando questionados sobre quais foram os aspetos que mais gostaram durante a apresentação:

- O inquirido nº 1 respondeu: “todos”;
- O inquirido nº 2 afirmou: “Tudo”
- O inquirido nº 3 explicou: “Podemos partilhar diferentes ideias sobre palhetas uns com os outros.”;
- O inquirido nº 4 considerou que: “A apresentação foi muito a fundo e gostei de aprender tudo.”
- O inquirido nº 5 respondeu: “A forma como a professora explicou”.

Por último, à semelhança da questão anterior os alunos foram questionados sobre quais os aspetos que menos gostaram na apresentação. Nesta pergunta:

- O inquirido nº 1 afirmou: “gostei de tudo”;
- O inquirido nº 2 considerou que: “Nenhum”;
- O inquirido nº 3 explicou: “Provavelmente a falta de participação dos outros alunos.”;
- O inquirido nº 4 respondeu: “Gostei de todos”.

#### **4.3.10. Inquéritos de *Feedback* sobre os vídeos de *Youtube* animados**

Os inquéritos que se seguem destinam-se, apenas, aos alunos intervenientes do ensino básico e serve o propósito de recolher um *feedback* dos mesmos em relação aos vídeos animados explicativos sobre os temas inerentes a este relatório: o atelier escolar de construção de palhetas e a tutoria por pares.

#### **4.3.11. Feedback do vídeo sobre o atelier escolar de construção de palhetas de oboé**

O presente questionário reúne 16 questões e a amostra recolhida é de três respostas.

Na primeira questão solicitou-se aos alunos que utilizassem duas palavras para descrever o que acharam do vídeo, à qual:

- O aluno nº 1 respondeu: “Ótima ideia”
- O aluno nº 2 afirmou: “bom... interessante”
- O aluno nº 3 explicou: “Simples e bem explicado”.

A resposta à próxima pergunta foi unanime, todos os alunos (100%) responderam que “Sim”, que foi mais interessante e mais fácil de compreender em que consiste um atelier de construção de palhetas, através de um vídeo curto e animado.

Na questão seguinte todos os alunos (100%) afirmaram que “Sim”, que gostam da ideia de poderem ter uma sala na escola que funcionasse como um atelier de construção de palhetas.

Mais uma vez, na pergunta que se segue está explanada a unanimidade na resposta à pergunta: “Achas que ias usufruir desse atelier ao máximo?”. Todos os inquiridos (100%) afirmaram que “Sim”.

Desta forma, a resposta à pergunta seguinte não se justifica, porque servia apenas para os alunos explicarem por que razão teriam colocado “Não”.

À próxima pergunta: “Quais achas que podem ser as vantagens de existir um atelier de palhetas na tua escola?”:

- O aluno nº 1 respondeu: “Os mais novos iriam aprender a fazer palhetas mais cedo e se, por acaso, uma palheta mais velha se partisse, nós poderíamos fazer outras mais facilmente com um atelier.”;
- O aluno nº 2 disse: “é interessante fazer palhetas pois para não ser sempre o professor a fazer”;
- O aluno nº 3 explicou: “Acho que ficaria muito mais fácil de todos nós aprendermos a fazer palhetas, ter também sempre material disponível, isso ajudaria muito...”.

De seguida é possível observar que a resposta à questão: “E se tivesse o material que aparece descrito no vídeo ou mais algum extra, achas que seria útil?”. Todos os alunos (100%) selecionaram que “Sim”.

Quando questionados sobre como se sentiam em relação ao processo de construção de palhetas, dois alunos (66,7%) afirmaram que “Sei que é difícil, mas quero aprender o processo completo passo a passo”, e somente um (33,3%) respondeu que “É uma tarefa muito difícil”.

À pergunta: “Conheces os passos da construção de palhetas?”, os três alunos (100%) responderam que “Não”.

Deste modo, a próxima questão: “Se respondeste Sim, quais?”, fica anulada e sem respostas.

Na questão que se segue, a resposta foi consensual, todos (100%) responderam que “Não”.

A próxima pergunta apresenta os materiais que os inquiridos possuem para a realização do processo de construção de palhetas. Dois alunos (66,7%) selecionaram “Não tenho material”, um (33,3%) colocou “Tudéis” e um (33,3%) escolheu “Canas”.

Quando questionados se consideram o material muito dispendioso, dois alunos (66,7%) afirmaram que “Não” e somente um (33,3%) considerou que “Sim”.

A próxima questão demonstra que a maior percentagem de respostas (66,7%) é para “Nem sempre” e somente um aluno (33,3%) selecionou “Eu não tenho material, mas acho que não é muito caro”.

De seguida, os alunos foram questionados sobre de quanto em quanto tempo compram material. A esta pergunta:

- O aluno nº 1 respondeu: “2 em 2 meses”;
- O aluno nº 2 afirmou: “não tempo certo...”;
- O aluno nº 3 apenas escreveu: “...”.

A última questão apenas servia para avaliarem o vídeo numa escala de 1 a 5. Como se pode observar no gráfico, os três alunos (100%) colocaram “5”.

#### **4.3.12. Feedback do vídeo sobre a Tutoria por Pares**

Este questionário comporta apenas doze questões e houve três respostas.

Assim como no questionário anterior, na primeira pergunta solicitou-se aos alunos que utilizassem duas palavras para descrever o que acharam do vídeo:

- O aluno nº 1 respondeu: “bom, inspirador”;
- O aluno nº 2 afirmou: “Boa ideia”;
- O aluno nº 3 explicou: “Achei simples e muito explicativo”.

À pergunta: “Já tinhas ouvido falar do termo Tutoria por Pares?”, dois alunos responderam que “Não” e um selecionou “Sim”.

Assim, foi solicitado a quem respondesse que “Sim”, que dissesse onde:

- O aluno nº 1 disse: “respondi não”;
- O aluno nº 2 afirmou: “Na aula Online da professora Evelyne”.

Quando questionados se perceberam qual é o principal objetivo da tutoria por pares, dois alunos (66,7%) responderam que “Sim” e um (33,3%), afirmou que “Não”.

Assim, foi-lhes solicitado que explicassem caso respondessem “Sim”:

- O aluno nº 1 escreveu: “respondi não”;
- O aluno nº 2 afirmou: “O principal objetivo da tutoria por pares é ensinar os alunos mais novos a fazer palhetas.”;
- O aluno nº 3 explicou: “O principal objetivo da tutoria por pares é a entreaajuda entre o tutor e o tutorando.”.

Na pergunta seguinte dois alunos (66,7%) responderam que sim, que seria interessante acontecerem, durante o ano, algumas sessões de tutoria por pares no atelier de construção de palhetas, e apenas um (33,3%) escolheu “Talvez”.

Quando questionados se concordariam que os colegas mais velhos os ajudassem, orientassem, explicassem e dessem conselhos, todos (100%) responderam que “Sim”.

Também a resposta à pergunta que se segue foi concordante, uma vez que todos os alunos (100%) responderam que “Sim” que gostavam que os colegas mais velhos fossem seus tutores e orientassem e ajudassem sempre que precisassem.

À questão: “O que achas da possibilidade de, para além de sessões de Tutoria por Pares também poderes realizar Masterclasses (caso o tamanho da sala seja apropriado), workshops e música de câmara com colegas de oboé?”:

- O aluno nº 1 respondeu: “Acho boa ideia”;
- O aluno nº 2 afirmou: “Achava muito bem, adorava mesmo...”;
- O aluno nº 3 considerou: “interessante”.

Na seguinte pergunta: “Qual seria a maior dificuldade que irias sentir em sessões de Tutoria por Pares?”, as respostas foram:

- O aluno nº 1 disse: “Talvez, amarrar a palheta com o fio.”;
- O aluno nº 2 apenas escreveu: “...”;
- O aluno nº 3 afirmou: “construir palhetas”.

À pergunta: “Quais achas que podem ser as maiores vantagens destas sessões?”:

- O aluno nº 1 respondeu: “Aprender a fazer as nossas próprias palhetas.”;
- O aluno nº 2 explicou: “As maiores vantagens destas sessões são a aprendizagem de uma coisa que vamos precisar pelo futuro fora, e com a tutoria por pares disponibiliza também mais tempo ao professor de instrumento.”;
- O aluno nº 3 afirmou: “ajudar-me a construir palhetas, e ia ficar a conhecer melhor o oboé”.

Por fim, todos os alunos (100%) selecionaram “5” na avaliação do vídeo dos seus tutores.

## Capítulo VI | Conclusões

### 5. Conclusão

Devido ao surgimento da Pandemia COVID-19, a fase de observação de aulas no contexto individual e de grupo terminou no princípio do mês de Março, bem como a possibilidade concretização de atividades de intervenção pedagógica. Assim, todas as atividades (prontamente programadas) relacionadas com a implementação do projeto sofreram alterações e adaptações e a sua realização apenas foi possível durante o mês de Julho.

Neste sentido, serão esplanadas, nesta secção, as considerações finais que dizem respeito à tentativa de resposta (da melhor forma) aos objetivos delineados para este relatório de estágio.

Embora a criação de um atelier escolar de construção de palhetas em tutoria por pares apresente componentes de grande validade para a pedagogia aplicada ao oboé, aparenta ser provável que, em primeiro lugar, as escolas necessitem de reunir todas as condições necessárias para a criação deste espaço e que compreendam todas as vantagens que o mesmo pode oferecer aos docentes e discentes deste instrumento. Para isso, seria necessário que, antes de iniciar qualquer ano letivo, os professores de oboé (já conhecedores do funcionamento da tutoria por pares) apresentassem à direção escolar um plano/projeto que contivesse toda a informação sobre o funcionamento, os materiais fundamentais, bem como um orçamento para os mesmos e os objetivos que se pretendia alcançar. Uma vez efetivada etapa, também seria conveniente que as escolas se apresentassem “abertas” e disponíveis a receber estas propostas e a avaliá-las criteriosamente.

O processo de construção e manutenção de palhetas de oboé é de bastante complexidade, especialmente, a última fase – a Raspagem. Representando este problema, um aluno, em resposta a uma questão presente num dos inquéritos realizados, afirma que este processo “[é] uma tarefa muito difícil”. Ainda outro aluno, respondendo a outra questão, declara que o que considera ser mais útil para aprendizagem em um atelier é a “[r]aspagem, pois é o processo mais difícil”. Ora, estas afirmações revelam que os alunos possuem completa consciência da complexidade do processo. É igualmente visível em algumas afirmações (“Penso que o atelier ajudar-nos-ia a preparar para o futuro”, “É uma ótima ideia e acho que é algo em que devemos investir, pois seria um ótimo espaço de partilha de ideias e para aprender coisas novas”) que os alunos acreditam que a aprendizagem deste processo, principalmente da fase de amarragem e

raspagem, pode ser mais eficaz e facilitada quando realizada num atelier. Quando questionados “Achas que a tutoria por pares te iria ajudar?”, “Se sim, em quê”, os alunos responderam “Para melhorar as técnicas de raspagem e amarragem.”; “Como tutor, iria ter a perceção de como é dar uma aula e poder ajudar os colegas os seus problemas.”; “A melhorar a amarragem e a raspagem”. Portanto, estes retornos demonstram que, para além de os alunos considerarem importante o desenvolvimento de técnicas de construção de palhetas num atelier, também creem que as mesmas possam ser trabalhadas através da tutoria por pares.

Salienta-se a seguinte frase do inquirido nº 6: “Eu considero difícil e trabalhoso todo o processo necessário para ter uma palheta completa e funcional, pois todas as pequenas coisas contribuem para o ótimo funcionamento da palheta, para não falar das horas gastas que o instrumento abdica”. A opinião deste aluno poderá ser considerada como uma conclusão e um dos motivos pelo qual o tema inerente a este relatório se justifica, bem como, na última parte da afirmação “para não falar das horas gastas que o instrumento abdica”, um ponto de partida para outro problema: o tempo e as horas que os professores de oboé dispensam a fazer palhetas para os seus alunos.

Para verificar a dimensão deste problema apresentam-se os dados recolhidos no inquérito realizado também a uma seleção de professores de oboé do país. Uma vez questionados “Quanto tempo despendem, semanalmente, em média, a raspar palhetas para os seus alunos?” 40% dos inquiridos afirmaram dispensar “Entre 1h a 2h”, 33,3% declararam utilizar “Entre 2h e 3h” e 26,7% selecionaram “Mais de 3h”. Caso se proceda a um cálculo mensal baseado nestes números, chega-se à conclusão de que: os docentes que dedicam entre uma a duas horas da sua semana a raspar palhetas para os seus alunos, gastam, por mês, quatro a oito horas; os professores que usam entre duas a três horas da sua semana para realizar esta tarefa, gastam uma estimativa mensal, de oito a doze horas; e, os professores que dispensam mais de três horas semanais gastam, num mês, dezasseis horas. De facto, estes números são a confirmação de que um professor de oboé, para além do seu horário semanal de lecionação, ainda utiliza muitas horas do seu tempo livre para raspar as palhetas dos seus alunos.

Para além disto, 80% dos professores inquiridos afirmaram serem também eles a amarrar as palhetas dos seus alunos e, essa mesma percentagem de docentes, menciona que realiza as duas fases (amarragem e raspagem) “Em casa”. No que diz respeito ao horário ou ocasião em que costumam fazê-lo, 60% assumiu ser “No tempo livre da semana” e 40% disseram ser “No tempo livre do fim-de-semana”.

Desta forma, observa-se que a quantidade de tempo extra, mensal, que os professores de oboé precisam de abdicar dos seus momentos mais livres é demasiado. Também se confirmou que uma grande parte dos docentes (33,3%) concretiza estas tarefas “Em horário escolar letivo”, o que significa que, para além de abdicarem tempo livre, por vezes, também necessitam de abdicar de algum período de aula.

Neste sentido, uma forma de reverter esta situação, e no sentido também de envolver mais os alunos em tarefas em que terão que necessariamente se vir a tornar autónomos, poderia ser a organização de um workshop anual ou semestral liderado pelo professor da classe ou por especialistas convidados no espaço do atelier e, caso o mesmo dispusesse de material essencial para a realização das várias fases do processo e principalmente para as últimas fases (amarragem e raspagem) todos os alunos poderiam experimentar e desenvolver a sua técnica do processo, bem como aprofundar os seus conhecimentos em relação ao mesmo.

Ainda no questionário, 60% dos professores consideram ser “Muito importante” que os alunos dominem os conhecimentos e técnicas de construção e manutenção de palhetas, justificando que: “Assim os alunos aprendem que tipo de palheta é a melhor para eles”; “o material tem tendência a alterar com as diferenças climáticas. Dominar as técnicas permite ao executante adaptar o seu material para uma melhor performance”; “uma boa palheta é essencial para a performance. A aquisição de “skills” de amarragem, raspagem e manutenção de palhetas depende na sua maioria da prática e erro”; “assim que os alunos percebem a dificuldade que é construir palhetas eles passam a ter mais cuidado com as mesmas. Além disso, à medida que vão aprendendo a fazer palhetas vão ficando mais autónomos e não dependem tanto do professor para terem bom material”; “a qualidade da interpretação e execução está intimamente ligada com a boa construção de palhetas”; “a construção das palhetas faz parte integrante de estudar oboé”; “a palheta condiciona enormemente a emissão e qualidade sonora, pelo que não é um aspecto da técnica que possa ser negligenciado”; “sobretudo por uma questão de independência no estudo. E trabalho. Mas também pelo facto de poderem adaptar o “raspado” à maneira de cada um tocar”.

Posto isto, com base nestas afirmações, fica claro o quão importante é os alunos dominarem as técnicas de construção e manutenção de palhetas. Como afirma Pineda (2003, p. 67):

É muito importante que cada oboísta saiba fazer e retocar as suas próprias palhetas, pois o acabamento desta é muito pessoal. A palheta deve ser

adaptada à capacidade física, morfologia da embocadura e gosto pessoal (trad. minha)<sup>4</sup>.

De acordo com as respostas recolhidas em relação às questões: “Que importância atribui à possibilidade de criação de um atelier de construção de palhetas nas escolas especializadas de música?” e “Caso julgue importante a criação de um atelier escolar de construção de palhetas, o que pensa de o mesmo poder funcionar em moldes de tutoria por pares?”, percebe-se que os professores consideram ser “Algo importante”, “Bastante importante” e “Muito importante”. Ora, estas opiniões revelam ser um fator essencial para a necessidade evidente de criação deste espaço em tutoria por pares. No entanto, a amostra recolhida é pequena à escala do número de professores de oboé existentes no país. Por isso, para garantir conclusões assertivas em relação a esta evidencia, seria necessário o aumento da amostra.

No que diz respeito aos vídeos tutoriais, direcionados aos alunos tutorandos do básico e realizados pelos alunos tutores do ensino secundário (nos quais explicam como amarrar uma palheta), o *feedback* recolhido, através dos questionários, demonstra que os alunos do Ensino Básico gostaram bastante do vídeo do seu tutor e que, cada vez que tiverem de amarrar palhetas irão recorrer ao mesmo para os auxiliar. Contudo, também consideraram que se a explicação tivesse sido presencial teria sido mais benéfico e mais fácil de compreender. Do mesmo modo, também os alunos do Ensino Secundário consideraram gostar muito da experiência de realização do vídeo e de desempenhar o papel de tutores. No entanto, expressaram sentir algumas dificuldades durante o processo de gravação como: “Foi complicado demonstrar todos os passos com nitidez”, a “Perceção de quem vai ver” e “O nó da palheta”, por isso, pensam que se tivessem realizado a explicação presencialmente teria sido mais fácil.

Empiricamente, verifica-se que a tutoria por pares ou outras estratégias de intervenção em grupo não são utilizadas pelos professores de oboé. Também são inexistentes os estudos que exploram a aplicação das mesmas e o seu papel concreto na aprendizagem do processo de construção de palhetas. No entanto, alguma literatura foca-se na utilização do programa de tutoria por pares e da aprendizagem colaborativa ou cooperativa no ensino da música. Assim como, alguns programas da disciplina de oboé que mencionam o processo de construção de palhetas como um parâmetro de aprendizagem e avaliação.

---

<sup>4</sup> “Es muy importante que cada oboísta sepa confeccionares y retocarse sus propias lengüetas, pues el acabado de ésta es muy personal. La lengüeta debe acoplarse a la capacidad física, a la morfología de la embocadura y al gusto personal...” (texto original).

Estando averiguadas as conceções sobre o processo de construção de palhetas e a tutoria por pares, este trabalho pretendeu sobretudo colocar o foco investigativo no proveito que os alunos poderiam retirar da utilização desta estratégia didática (tutoria por pares) para o domínio da técnica e para a sua aprendizagem instrumental. Neste sentido, e particularmente no ensino de oboé, a criação do atelier de construção de palhetas demonstra ser um espaço eficaz, facilitando o uso de estratégias de aprendizagem em grupo que favorecem o desenvolvimento de aspetos técnicos inerentes à construção de palhetas, porém, com resultados inconclusivos quanto ao êxito e benefício das mesmas para a motivação no estudo de oboé e para a transmissão de conhecimentos e competências relacionadas com a performance e técnica instrumental.

Assim, a investigação realizada para este trabalho revela dar resposta à questão fulcral de investigação e a somente a algumas das restantes questões. Nesta lógica, foi possível concretizar e alcançar alguns dos objetivos de investigação e mais alguns de intervenção. No entanto, caso o estágio tivesse decorrido da forma comum, todas as atividades de intervenção planeadas inicialmente poderiam ter sido realizadas e poder-se-ia ter alcançado todos os objetivos propostos.

Neste sentido, para concluir direi que, apesar de me sentir um pouco dececionada com todos os constrangimentos proporcionados pela interrupção causada pela situação pandémica, sinto que, mesmo assim, as aprendizagens e as capacidades adquiridas ao longo de todo o processo vão ser muito úteis para o meu futuro quer pessoal, quer profissional.

Termino esta etapa académica, consciente de que realizei um trabalho com dedicação e empenho e com mais vontade de explorar ideais por detrás de um ensino exigente como é o ensino instrumental.

## **5.1. Limitações do estudo**

A realização deste trabalho acarretou algumas dificuldades ao longo do seu decorrer. A principal limitação deste projeto, como já referido anteriormente, prende-se com o facto da escola onde se realizou o estágio não ter permitido, nem atribuído o acesso a continuar a observação de aulas em regime síncrono, devido ao surgimento da Pandemia COVID-19. Do mesmo modo, também não existiu a possibilidade realizar as sessões, previamente planeadas, de tutoria por pares, nem o workshop de palhetas. Este revelou-se ser um grande constrangimento, uma vez que estas seriam as principais atividades de intervenção que iriam proporcionar obter resultados sobre a eficácia e aplicabilidade do tema inerente ao presente relatório.

Além disto, outra dificuldade, foi o facto de a literatura relacionada com a utilização da tutoria por pares no ensino da música e, principalmente, no processo de construção de palhetas ser inexistente. Contudo, percebe-se que esta estratégia é utilizada em diversas áreas e que o seu fundamento pode ser transportado para o ensino especializado de música.

## Referências Bibliográficas

- Alves dos Santos, L. de J. (2012). *Tutoria centrada na promoção dos processos de autorregulação em alunos do 3º ciclo do ensino básico*. [Tese de doutoramento, Instituto de Educação, Universidade do Minho]. RepositóriUM – Repositório Institucional da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/20551>
- Araújo de Matos, L. F. (2018). *Guia de construção manual de palhetas de oboé para alunos, professores, amadores e profissionais de música*. [Dissertação de Mestrado, Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/25257>
- Baines, A. (1991). *Woodwind Instruments and Their History* (3ª ed). Dover Books on Music.
- Bosch, A., Lima, R., Ramos, D. da M., & Saraiva, A. L. R. (2012). *Coleção Instrumentos Musicais* (Ed.13). Salvat.
- Burgess, G., & Haynes, B. (2010). *The oboe*. Yale University Press.
- Burgess, G. (2012). New triebert discoveries: observations and comments on re-reading the surviving documents relating to woodwind instrument production in nineteenth century paris. *The Galpin Society Journal*, 65, 93-11. <https://www.jstor.org/stable/23209367>
- Burke, K. B. (2008). Setting a Positive Classroom Climate for Learning. In *What to Do With the Kid Who...* (3rd ed). SAGE Publications.
- Barbosa, J. F. A. (2018). *Conceções e Práticas de Apoio Tutorial no Ensino Superior: Uma revisão sistemática de literatura*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona do Porto]. Repositório Científico Lusófona. <http://hdl.handle.net/10437/9265>
- Bresler, L. (1995). Ethnography, phenomenology, and action research in music education. *Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, 6 (3) p. 6-18.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development* (6), 187 – 249. JAI Press.

- Cain, T. (2008). The characteristics of action research in music education. *British Journal of Music Education, 25* (3), 283-313. doi:10.1017/S0265051708008115
- Cangro, R. (2016). Student collaboration and standards-based music learning. *Update: applications of research in music education, 34* (3), 63–68. <https://doi.org/10.1177/8755123314568794>
- Cangro, R. M. (2013). The effects of cooperative learning strategies on the music achievement of beginning instrumentalists. *International Journal of Arts and Commerce, 2* (7), 133–141.
- Cardoso, A. M. (2012). *O Oboísta e a Palheta Dupla* (1ª ed) (pp. 25-52). AvA Musical Editions.
- Carvalho, A. M. P. (2012). *Os Estágios nos Cursos de Licenciatura*. Cengage Learning.
- Casanova, M. P. S. M. (2012). *O Papel da Tutoria no Desenvolvimento Curricular*. XIX Congresso da AFIRSE “Revisitar os Estudos Curriculares: Onde Estamos e para Onde Vamos?”, <http://hdl.handle.net/10400.26/5297>
- Colvin, J. W. (2007). Peer tutoring and social dynamics in higher education. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning, 15* (2), 165–181. <https://doi.org/10.1080/13611260601086345>
- Comfort, P. & McMahon, J. J. (2014). The effect of peer tutoring on academic achievement. *Journal of Applied Research in Higher Education, 6* (1), 168–175. DOI:10.1108/JARHE-06-2012-0017
- Costa, D. D. (2015). *Investigação-ação: noções básicas* (Sebenta). Universidade pedagógica, Escola Superior Técnica. <https://www.academia.edu/12584736>
- Cunha, F., & Uva, M. (2016). A aprendizagem cooperativa: perspectiva de docentes e crianças. *Interacções, 12* (41), 133–159. <https://doi.org/10.25755/int.10839>

- Darrow, A.-A., Gibbs, P. & Wedel, S. (2005). Use of Classwide Peer Tutoring in the General Music Classroom. *Update: Applications of Research in Music Education*, 24 (1), 15–26. <https://doi.org/10.1177/87551233050240010103>
- Di Natale, J. J., & Russel, G. S. (1995). Cooperative learning for better performance. *Music Educators Journal*, 26–28. <https://doi.org/10.2307/3398865>
- Falchikov, N. (2001). *Learning Together: Peer Tutoring in Higher Education*. (1<sup>st</sup> ed.) Taylor & Francis Group. DOI:10.4324/9780203451496
- Fernandes, J. M. C. G. (2013). *Programa de Tutoria da Universidade de Aveiro*. [Dissertação de Mestrado, Departamento de Ciências Sociais, Políticas e do Território, Universidade de Aveiro]. Universidade de Aveiro. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/13371>
- Ferreira da Conceição, J. C. C. (2015). *Manual de raspagem de palhetas para os alunos de oboé do ensino básico e secundário*. [Dissertação de Mestrado, Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional da Universidade de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/15479>
- Freire, T., & Beiramar, A. (2017). Tutorias por pares: Acolher, promover e potenciar os estudantes do ensino superior. In Almeida, L.S e Vieira de Castro, R. (Eds.), *Ser estudante no ensino superior: As respostas institucionais à diversidade de públicos* (pp. 13-20). Instituto de Educação, Universidade do Minho.
- Frison, L. M. B. (2013). Tutoria: Uma Prática De Ensino Autorregulada Utilizada. *Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul*, 21 (esp), 66–81. DOI:10.17058/rea.v21i2.2596
- Gisiger, J. (2017). *Raspagens de Palhetas por Oboístas Brasileiros: Um estudo dos ajustes nas palhetas de oboé sob ação de agentes climáticos externos*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia]. Repositório Institucional Universidade Federal da Bahia, Brasil. <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/24365>
- Golding, P., Facey-Shaw, L. & Tennant, V. M. (2006, Oct. 27-31). *Effects of peer tutoring, attitude and personality on academic performance of first year introductory programming students*.

36th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, San Diego, CA, USA, 7–12. doi: 10.1109/FIE.2006.322662.

Goodsell, A. S., Maher, M. R., Tinto, V., Smith, B. L., & MacGregor, J. (Eds.). (1992). *Collaborative learning: a sourcebook for higher education*. University Park, PA: National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment.

Gjebic, J. (2013). A Study of Oboe Reeds. Student Summer Scholars, Grand Valley State University, 112. <http://scholarworks.gvsu.edu/sss/1>

Hagen Marcia S. (2017). The nature of peer coaching: Definitions, goals, processes and outcomes. *European Journal of Training and Development*, 41 (6), 540–558. <https://doi.org/10.1108/EJTD-04-2017-0031>

Haynes, G., & Burgess, B. (2016). Foreword: aus der tiefe (Geoffrey Burgess). In Haynes, G., & Burgess, B. (Eds.), *The Pathetick Musician: moving na audience in the age of eloquence* (pp. 12-15). Oxford University Press.

Henrique, L. L. (2004). *Instrumentos Musicais* (4.a ed). Fundação Calouste Gulbenkian.

Kemp, A. (1995). *Introdução à investigação em educação musical*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Mertler, C. A. (2016). Chapter 9: action research. In *Introduction to Educational Research* (pp. 261-273). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.

Ledet, D. A. (2008). *Oboe Reed Styles*. (R. Killmer, Ed.). Indiana University Press.

Leglar, M. & Collay, M. (2002). Research by teachers on teacher education. In Colwell, R. & Richardson, C. (Ed.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 855–873). Oxford University Press.

Libin, L. (2015). Oboe. In Acker, A. B., Bryant, C., Haefler, J. R., Kopp, J.B. & Montagu, J. (Eds.), *The Grove Dictionary of Musical Instruments* (Second Edition) (pp. 792-808). Oxford University Press.

Lopes, R. (2012). Princípios Gerais sobre Palhetas. Artigo não publicado.

- Luce, D. W. (2001). Collaborative learning in music education: a review of the literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, 19 (2), 20–25. DOI:10.1177/87551233010190020105
- Mueller, A., & Fleming, T. (2001). Cooperative Learning: listening to how children work at school. *The Journal of Educational Research*, 94 (5), 259–265. <https://doi.org/10.1080/00220670109598761>
- Mueller, A., & Fleming, T. (2016). Cooperative learning: listening to how children work at school. *Educational and Psychological Research: A Cross-Section of Journal Articles for Analysis and Evaluation*, (Maio 2014), 9–15. <https://doi.org/10.4324/9781315266497-6>
- Neuhaus, R. K. (1998). *Manual de construcción de cañas para oboes* (1.a ed). México: Escuela Nacional de Música de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Panitz, T. (1999). Collaborative versus cooperative learning: a comparison of the two concepts wich will help us understand the underlying nature of interactive learning. *ERIC Digest*.
- Passmore J., et al. (2013). The Psychology of Coaching and Mentoring. In J. Passmore, D. B. Peterson, T. Freire (Eds.), *The Wiley-Blackwell Handbook of the Psychology of Coaching and Mentoring, First Edition* (pp. 1-11). John Wiley & Sons, Ltd.
- Pateşan, M., Balagiu, A., & Zechia, D. (2016). The benefits of cooperative learning. *International Conference Knowledge-based Organization*, 22 (2), 478–483. <https://doi.org/10.1515/kbo-2016-0082>
- Peters, J. M., & Armstrong, J. L. (1998). Collaborative learning: People laboring together to construct knowledge. In I. M. Saltiel, A. Sgroi, & R. G. Brockett (Vol. Eds.), *The power and potential of collaborative learning partnerships* (pp. 75– 85). Jossey-Bass. <https://doi.org/10.1002/ace.7908>
- Pineda, F. (2003). *El oboe: memoria sobre el oboe y su pedagogia*. Rivera Editors.
- Regelski, T. A. (1995). Action research and critical theory: empowering music teachers to professionalize praxis, *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 123, 63–89.

- Ribeiro, C. I. A. T. (2018). *Aprendizagem colaborativa para a compreensão de textos nas aulas de língua*. [Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação, Universidade do Minho]. RepositóriUM – Repositório Institucional da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/57914>
- Santos, V., Amaral, L. & Mamede, H. (2013). Utilização do método Investigação-Ação na investigação em criatividade no planeamento de sistemas de informação. *Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)*. <http://hdl.handle.net/1822/63852>
- Semião, F. (2009). *Tutoria: uma forma flexível de ensino e aprendizagem*. [Dissertação de Mestrado, Departamento de Ciências e Educação, Universidade dos Açores]. Repositório da Universidade dos Açores. <http://hdl.handle.net/10400.3/457>
- Simão, A., et al. (2008). Tutoria no ensino superior: concepções e práticas. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação* (7) Set/Dez, 75–88.
- Slavin, R. E. (1991). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership*, 48 (5), 71–82. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Slavin, R. E. (2008). Cooperative learning, success for all, and evidence-based reform in education. *Éducation Et Didactique*, 2 (2), 149–157. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.334>
- Smith, B. L., & MacGregor, J. T. (1992). What is collaborative learning? In A. S. Goodsell, M. R. Maher, V. Tinto, B. L. Smith, & J. MacGregor (Eds.), *Collaborative learning: A sourcebook for higher education* (pp. 9–22). University Park, PA: National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment.
- Srivastava, R., & Rashid, M. (2018). Who is at Edge – Tutors or Tutees? Academic, Social and Emotional elevation through Peer Tutoring. *Arab World English Journal*, 1, 64–77. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/MEC1.5>
- Tudge, J. R. H. (1992). Processes and consequences of peer collaboration: a vygotskian analysis. *Child Development*, 63, 1364–1379. <https://doi.org/10.2307/1131562>

- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (Cole M., Jolm-Steiner V., Scribner S., & Souberman E., Eds.). Harvard University Press.
- Wade-Matthews, M. & Thompson, W. (2011). Oboe. In *The Encyclopedia of Music: Instruments of the orchestra and the great composers* (pp. 150-153). Leicestershire: Hermes House
- Webb, N. M. (1989). Peer interaction and learning in small groups. *International Journal of Educational Research*, 13 (1), 21–39. <https://doi.org/10.18240/ijo.2016.11.02>
- Webb, N. M., Troper, J. D., & Fall, R. (1995). Constructive activity and learning in collaborative small groups. *Journal of Educational Psychology*, 87 (3), 406–423. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.3.406>
- Werner, D. (2017). *The way to a good reed: machines, methods, measurements and their effects on the oboe reed* (1<sup>st</sup> ed.). Aulos Verlag.
- Yang, S. J. H. (2006). Context aware ubiquitous learning environments for peer-to-peer collaborative learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 9 (1), 188–201.

## Sites

- APROARTE - Associação Nacional do Ensino Profissional de Música e Artes (2020, Janeiro 01). <http://aproarte.org>
- Cardoso, A. M. (2020, Janeiro 09). *Palhetas Duplas de Oboé*. Revista DaCapo. <http://www.dacapo.pt/sgc/Pages/AdLibitum/DOCS/fbe3277daa3c5ff4f3fdb0d79f68015f.pdf>
- Inforartis – Instituto de Formação Artística do Vale do Ave. (2020, Janeiro 09). *Projeto Educativo 2014/2015, Centro Cultural Musical*. [http://ccm-inforartis.org/media/UserFiles/image/docentes\\_docs/projecto-educativo-ccm.pdf](http://ccm-inforartis.org/media/UserFiles/image/docentes_docs/projecto-educativo-ccm.pdf)

## **Legislação**

Decreto-Lei n.º 74/2006 do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. (2006). Diário da República n.º 60/2006 Série I-A. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/74/2006/03/24/p/dre/pt/html>

Decreto Regulamentar n.º 10/99 do Ministério da Educação. (1999). Diário da República n.º 168/1999 Série I-B. <https://data.dre.pt/eli/decregul/10/1999/07/21/p/dre/pt/html>

Despacho Normativo n.º 50/2005 do Ministério da Educação. (2005). Diário da República n.º 215/2005 Série I-B. <https://data.dre.pt/eli/despnorm/50/2005/11/09/p/dre/pt/html>

Decreto-Lei n.º 75/2008 do Ministério da Educação. (2008). Diário da República n.º 79/2008 Série I. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/75/2008/04/22/p/dre/pt/html>

# Anexos

## Anexo 1 – Autorização de cedência de direitos de imagem



### Autorização de Cedência de Direitos de Imagem

Evelyne Lino Monteiro, aluna do Mestrado em Ensino de Música do Instituto de Educação da Universidade do Minho, vem por este meio requerer autorização para a realização de gravações áudio e/ou vídeo aos alunos de uma escola profissional e artística do norte do país, no âmbito da Intervenção Pedagógica inerente à Unidade Curricular de Estágio Profissional do 2º ano do ciclo de estudos conducentes ao Grau de Mestre em Ensino de Música.

A intervenção será aplicada aos alunos da classe de oboé e consiste na realização de sessões de tutoria por pares, nas quais serão desenvolvidas atividades relacionadas com a construção e manutenção de palhetas de oboé.

Todos os dados recolhidos serão apenas usados para fins académicos e não serão divulgados fora desse mesmo contexto.

Braga, Universidade do Minho, 13 de Fevereiro de 2020

Muito cordialmente e gratos pela colaboração.  
Evelyne Monteiro

Eu, \_\_\_\_\_, declaro para os devidos efeitos, que autorizo de livre e espontânea vontade, mormente nos termos da alínea e) do nº 2 do artigo 7º do código da publicidade e do nº 1 do artigo 79º do código civil, enquanto encarregado de educação e representante legal, a utilização da imagem de: \_\_\_\_\_ para recolha e análise de dados, posteriormente utilizados no relatório de estágio final do Mestrado em Ensino de Música, das sessões de tutoria por pares desenvolvidas na escola profissional de música.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020

\_\_\_\_\_  
(Assinatura)

## Anexo 2 – Consentimento informado



Projeto de investigação e intervenção pedagógica

**O atelier de construção de palhetas de oboé em escolas especializadas do ensino da música:  
fundamentos e estratégias para a sua criação**

### Consentimento informado

Exmo(a). Encarregado(a) de Educação,

O presente projeto de intervenção pedagógica é parte integrante do estágio profissional do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, sob a orientação da Professora Doutora Maria Helena Gonçalves Leal Vieira. O principal objetivo desta investigação-ação será perceber quais os benefícios da criação de um atelier de construção de palhetas de oboé em tutoria por pares, aferindo perspetivas de alunos e professores acerca do valor e utilidade do mesmo.

Deste modo, propõe-se a aplicação de um questionário e uma reunião pela plataforma *Zoom*:

1. Questionário sobre perspetivas dos alunos no que respeito às atividades de intervenção e à possibilidade de criação de um atelier escolar de palhetas.
2. Reunião através da plataforma *Zoom* com os alunos e professores cooperantes, como alternativa às atividades que estavam planeadas antes da pandemia Covid-19.

Os dados recolhidos serão apenas utilizados no âmbito da investigação-ação para o relatório de estágio, pelo que se garante a confidencialidade e anonimato dos intervenientes.

Agradeço a atenção e disponibilidade prestadas.

Respeitosos cumprimentos,

Evelyne Lino Monteiro

Email: [evy\\_monteiro@hotmail.com](mailto:evy_monteiro@hotmail.com)

Autorizo o meu educando \_\_\_\_\_ a colaborar no projeto da professora estagiária Evelyne Lino Monteiro, no preenchimento dos questionários, não reunião online e durante o período letivo, conforme a agenda definida pela direção da escola.

O Encarregado de Educação,

---

(assinatura)

## **Anexo 3 – Guião de inquérito por questionário a professores de oboé**

### **Guião de inquérito por questionário a professores de oboé**

#### **O atelier de construção de palhetas de oboé nas escolas portuguesas de ensino especializado de música: fundamentos e estratégias para a sua criação.**

O presente inquérito por questionário diz respeito a uma investigação realizada no âmbito do Mestrado de Ensino da Música da Universidade do Minho sob a orientação da Professora Maria Helena Vieira. O principal objetivo deste questionário é perceber qual a importância que os docentes de oboé portugueses atribuem à criação de um atelier escolar direcionado à aprendizagem da construção e manutenção de palhetas. A amostra deste estudo é uma amostra por conveniência. A identidade dos inquiridos e os dados de identificação solicitados não serão revelados em nenhuma fase do estudo, servindo apenas para caracterização da amostra. A sua opinião é muito importante. Por favor, responda às seguintes questões com sinceridade. Muito obrigada pela colaboração.

#### **Secção 1 - Identificação dos inquiridos**

##### **Idade**

- Menos de 25
- Entre 26 e 35
- Entre 36 e 45
- Entre 46 e 55
- Mais de 55

##### **Formação Académica**

- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento
- Outra

##### **Tempo de Serviço**

- Menos de 1 ano

- Entre 1 e 3 anos
- Entre 4 e 6 anos
- Entre 7 e 10 anos
- Entre 11 e 15 anos
- Entre 16 e 20 anos
- Mais de 20 anos

**Horário de lecionação de oboé este ano letivo**

- Até 3 horas
- Entre 4 e 6 horas
- Entre 7 e 9 horas
- Entre 10 e 12 horas
- Entre 13 e 15 horas
- Entre 16 e 18 horas
- Entre 18 e 22 horas

**Secção 2 – Colaboração dos professores na amarragem e raspagem das palhetas**

**1. Quando tem alunos que não sabem amarrar as palhetas, como procede? Selecione a ação que realiza com maior frequência.**

- Amarro eu
- Os pais dos meus alunos compram as palhetas já amarradas
- Peço aos alunos que já sabem amarrar para ensinarem os colegas
- Organizo sessões de amarragem para explicar o processo
- Outra

**2. Costuma raspar as palhetas dos seus alunos?**

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Muitas vezes
- Sempre

Caso responda **Nunca**, avance para a pergunta 8.

**3. Caso costume fazê-lo, utiliza máquina de raspar palhetas?**

- Sempre
- Muitas vezes
- Algumas vezes
- Nunca

**4. Quando amarra ou raspa as palhetas dos seus alunos, onde costuma fazê-lo?**

- Em casa
- Na escola
- Outro local

**5. Quando amarra ou raspa as palhetas dos seus alunos em que horário/ocasião costuma fazê-lo?**

- No tempo livre do fim de semana
- No tempo livre da semana
- Em horário escolar não letivo
- Em horário livre na escola
- Em horário escolar letivo
- Outro

**6. Quantas palhetas raspa em média por aluno, por semana?**

- Uma
- Duas
- Três
- Mais de três

**7. Quanto tempo despende semanalmente, em média, a raspar palhetas para os seus alunos?**

- Até 1h
- Entre 1h e 2h
- Entre 2h e 3h
- Mais de 3h

**8. Que importância atribui à possibilidade de criação de um atelier de construção de palhetas nas escolas especializadas de música.**

- Nada importante
- Pouco importante
- Algo importante
- Bastante importante
- Muito importante

**9. Que importância atribuiu a que os alunos dominem os conhecimentos e técnicas de construção e manutenção de palhetas.**

- Nada importante

- Pouco importante
- Algo importante
- Bastante importante
- Muito importante

**10. Porquê?**

Resposta longa/aberta.

**11. Em que grau de escolaridade considera que é importante os alunos começarem a desenvolver as técnicas de construção de palhetas?**

- Iniciação
- 1º grau
- 2º grau
- 3º grau
- 4º grau
- 5º grau
- 6º grau
- 7º grau
- 8º grau
- Outro

**12. Caso julgue importante a criação de um atelier escolar de construção de palhetas, o que pensa de o mesmo poder funcionar em moldes de tutoria por pares?**

- Nada importante
- Pouco importante
- Algo importante
- Bastante importante
- Muito importante

**13. No que diz respeito aos materiais para a construção de palhetas, tem o hábito de aconselhar os alunos a comprar um kit de iniciação?**

- Sim
- Às vezes
- Não

**14. Se respondeu não, porquê?**

Resposta aberta/longa.

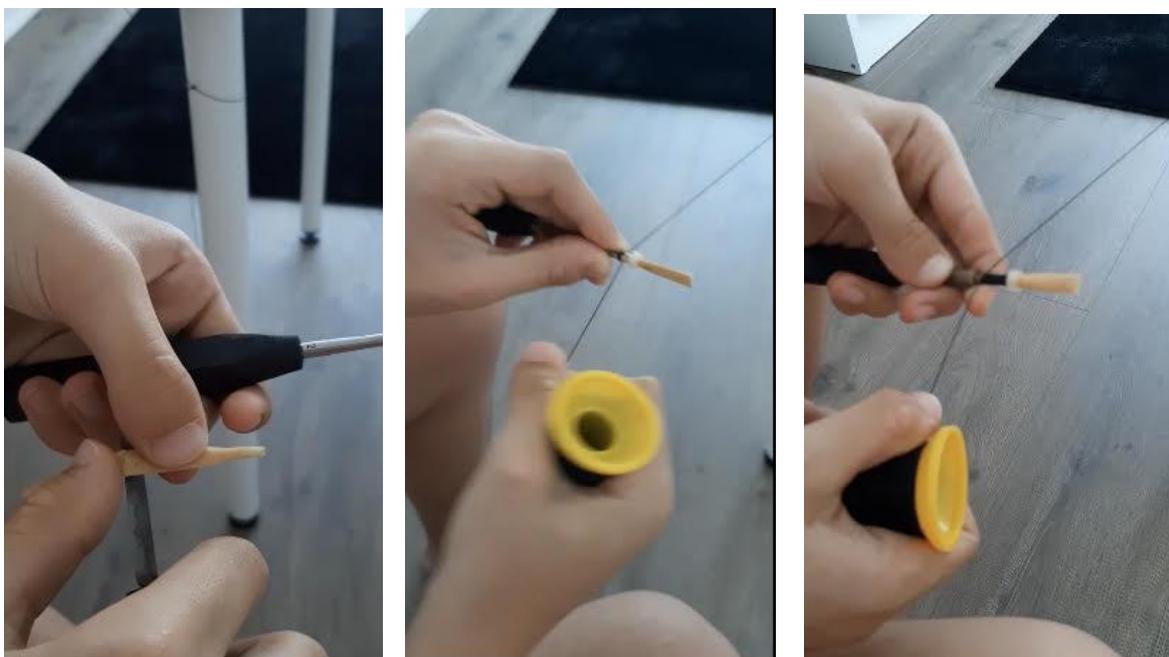
**15. Na sua opinião, caso uma escola crie um atelier de construção de palhetas, qual seria o material que o mesmo deveria ter disponível. Na lista que se segue, assinale os que se aplicam.**

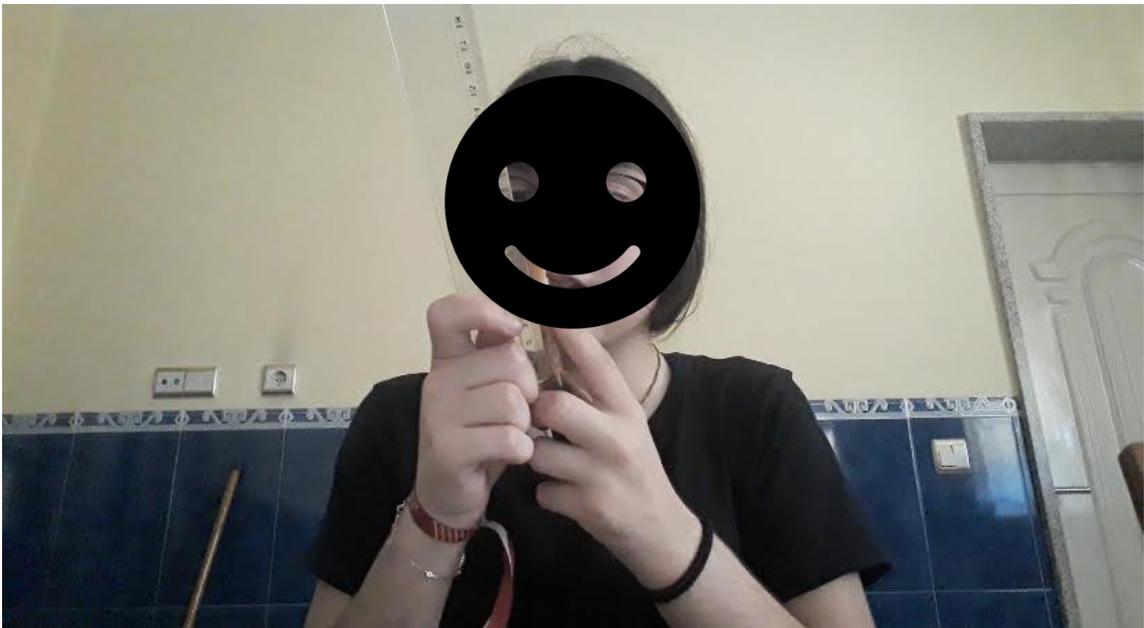
<b>Itens de Amarragem</b>	<b>Itens de Raspagem</b>	<b>Itens de Manutenção e Limpeza</b>
Cana em tubo	Faca	Panos de microfibras
Canas goivadas	Linguetas	Óleo de amêndoas doces
Canas formadas	Guilhotina	Óleo de chaves
Tudeis	Régua ( <i>Peklisse</i> )	Chave de ouvidos das oitavas
Manderil	Pedra de afiar facas	Chave de fendas
Fios	Arame	Folhas de cortiça
Limpa cachimbos	Lima de vidro	Sapatilhas
Guias de borracha/silicone	Alicates de ponta lisa	Chave de molas
Easel ou gabarito	Micrómetro	Spray desinfetante de palhetas
Divisor de cana ( <i>Splitter</i> )	Máquina de raspar	Lavatório
Pré-goiva		Toalhas de mãos
Máquina de goivar		
Máquina de formar		
Medidor de diâmetro		
Medidor de dureza		

**16. Na eventualidade de uma escola não poder criar um atelier de construção de palhetas, como avalia a possibilidade da escola poder ter materiais disponíveis para venda aos alunos (ex: canas já formadas, tudéis, fio, etc)?**

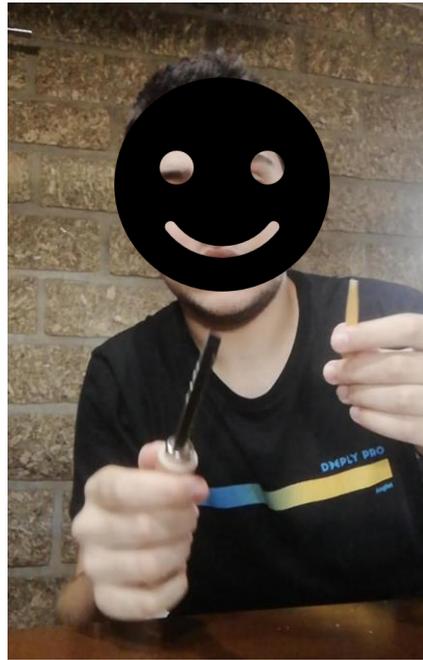
- Acho uma excelente ideia
- Acho uma boa ideia
- Acho uma ideia razoável
- Acho má ideia

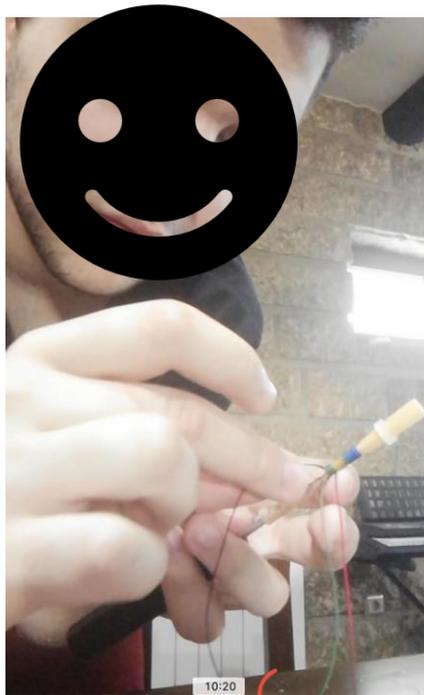
#### Anexo 4 – Imagens dos vídeos do processo de amarragem

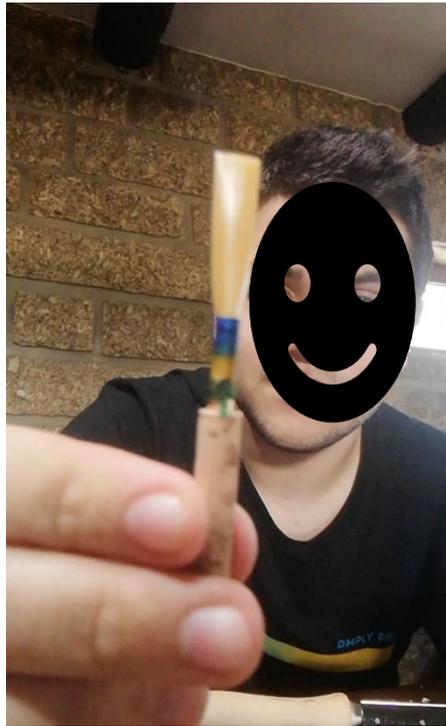


















## Anexo 5 – Apresentação PowerPoint do workshop na plataforma Zoom



O atelier de construção de palhetas de oboé em escolas especializadas do ensino da música: fundamentos e estratégias para a sua criação

Evelyne Monteiro  
Supervisora: Prof.ª Dra. Maria Helena Vieira

25 de Julho de 2020  
10h

---

### Construção de palhetas de oboé: Processo e materiais

- Por que motivos devemos fazer as nossas palhetas?

Uma técnica com a mesma importância

- Repertório
- Instrumento
- Sonoridade
- Localização, Humidade e temperatura

---

### Arundo Donax

**CANA:**  
Colheita e Seleção



Densidade  
Cor  
Allaud, Glavin, Rigotti, Feng  
Fabre, Chys, Wainier, Rouche  
Diámetro  
Qualidade

---

### Seleção da cana

- Como escolher a cana apropriada?

1º - Confirmar se são direitos  
5º Di  
2º - V  
3º F  
4º .



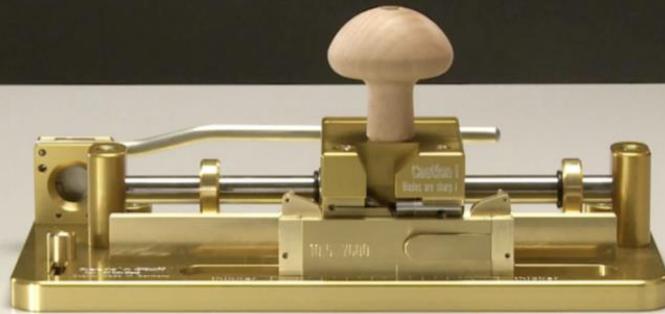
↑ b

## Divisão do tubo

Rohrholzdreiteiler f. Oboe

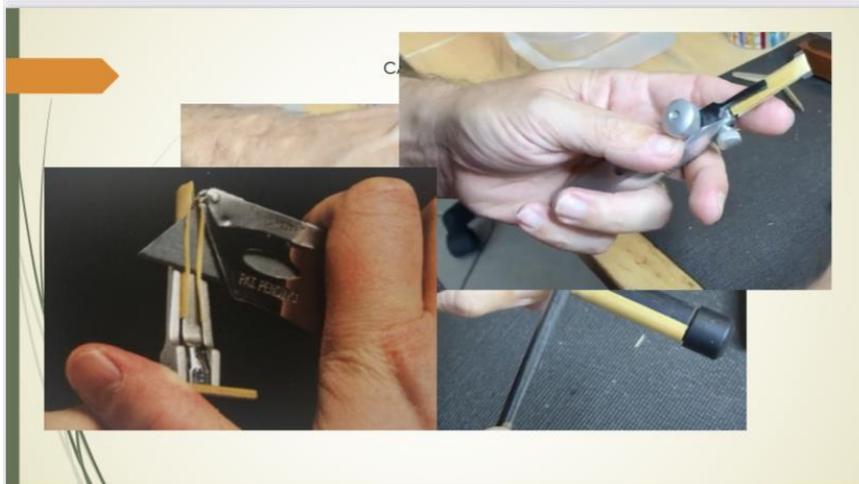
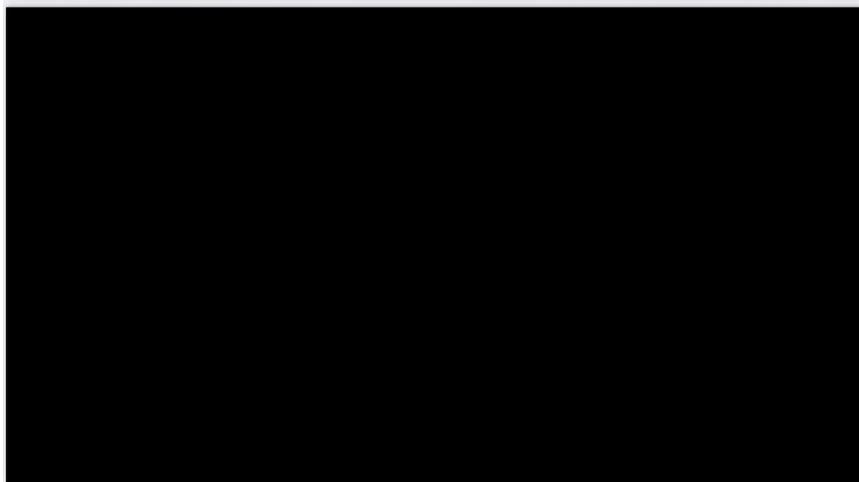
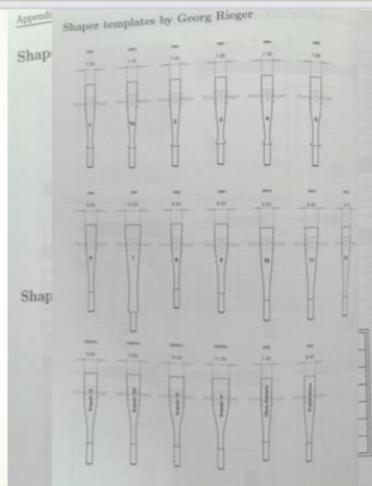
## GOIVAGEM

- Redução da espessura
- Diâmetro maior do que a cama da máquina de goivar –  
**Goivagem demasiado fina**



## FORMAR A CANA

- Forma e medidas
- Diversos tipos de formas
- Rieger, Michel Chiarugi, Rigoutat, Reeds n'stuff e Hörtnagl



## AMARRAGEM: Materiais necessários



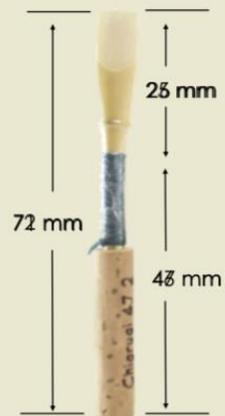
## AMARRAGEM

14 de 34 Arranhar o arame

Aquecimento do manderil



Comprimento da palheta



O TUDEL

- Prolongação da palheta
- Dimensão 45 mm e 47mm
- Material



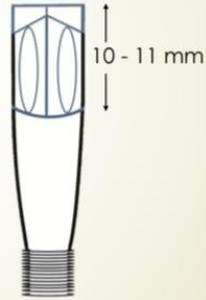
RASPAGEM: Materiais



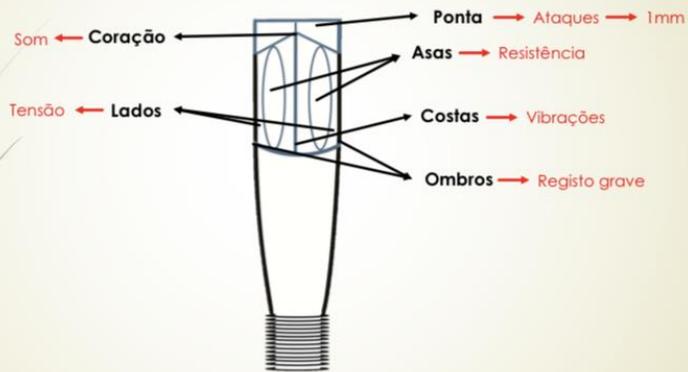
# RASPAGEM

18 de 34

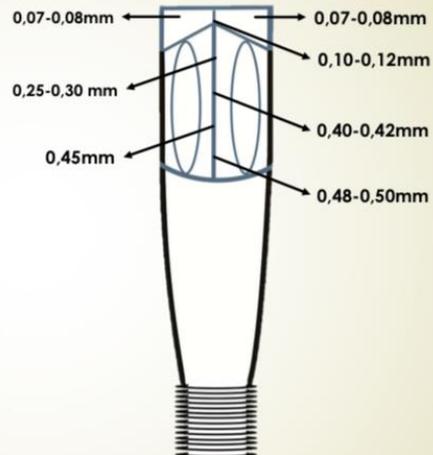
Comprimento da raspagem



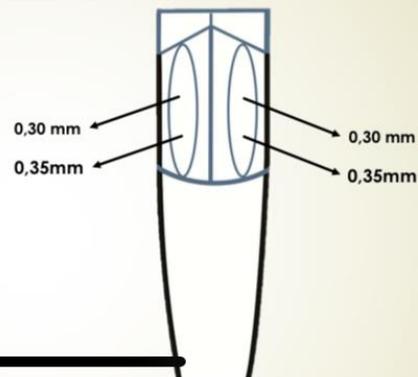
Secções da área de raspagem



MINHAS  
MEDIDAS DE  
RASPAGEM



MINHAS  
MEDIDAS DE



## ONDE PODE FUNCIONAR UM ATELIER DE PALHETAS NA ESCOLA?

- SALA DE OBOÉ
- SALA COM POUCO USO

## O que pode ter o espaço?

- Mesa redonda
- Bastante luz – Natural ou artificial
- Armário → Material

## COMO PODE FUNCIONAR UM ATELIER DE PALHETAS NA ESCOLA?

- Workshops com convidados
- Masterclasses
- Sessões com o professor
- Música de câmara com oboés
- Sessões de tutoria por pares



## TUTORIA POR PARES

### O que é a tutoria por pares?

- Estratégia interativa de ensino em grupo
- Níveis de escolaridade diferentes
- Conhecimentos, experiências, opiniões, explicações e resolução de problemas
- **Alunos-tutores**

▼ Dúvidas



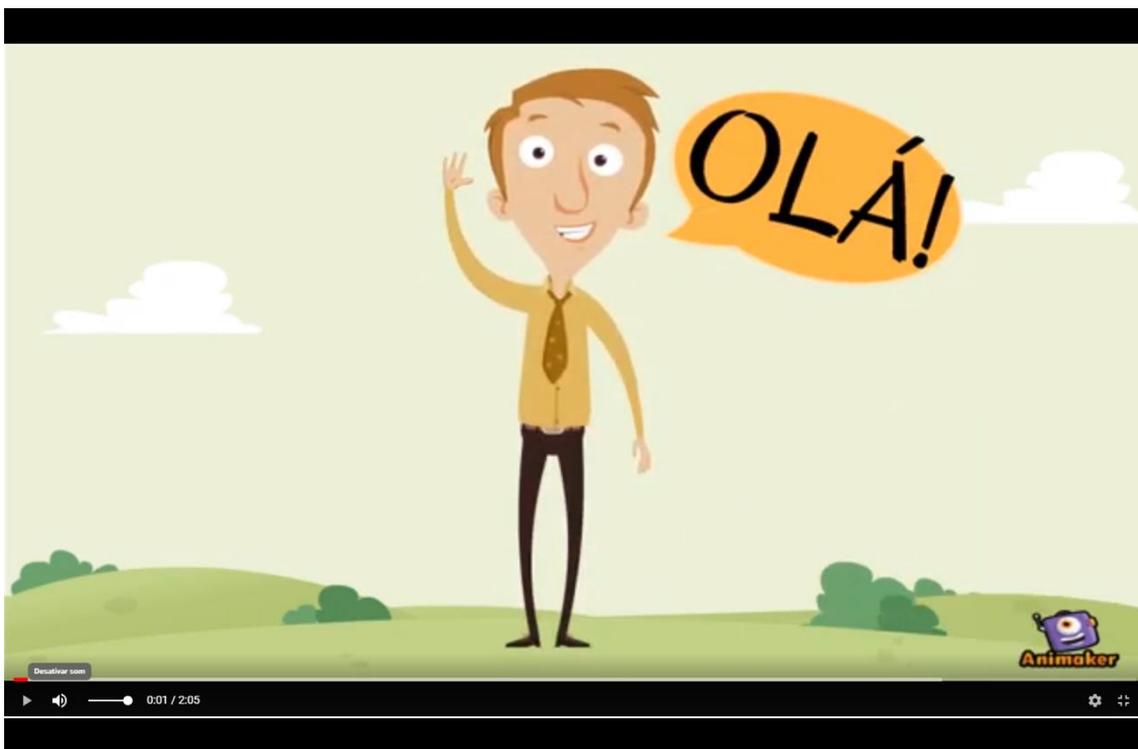
▼ Questionários

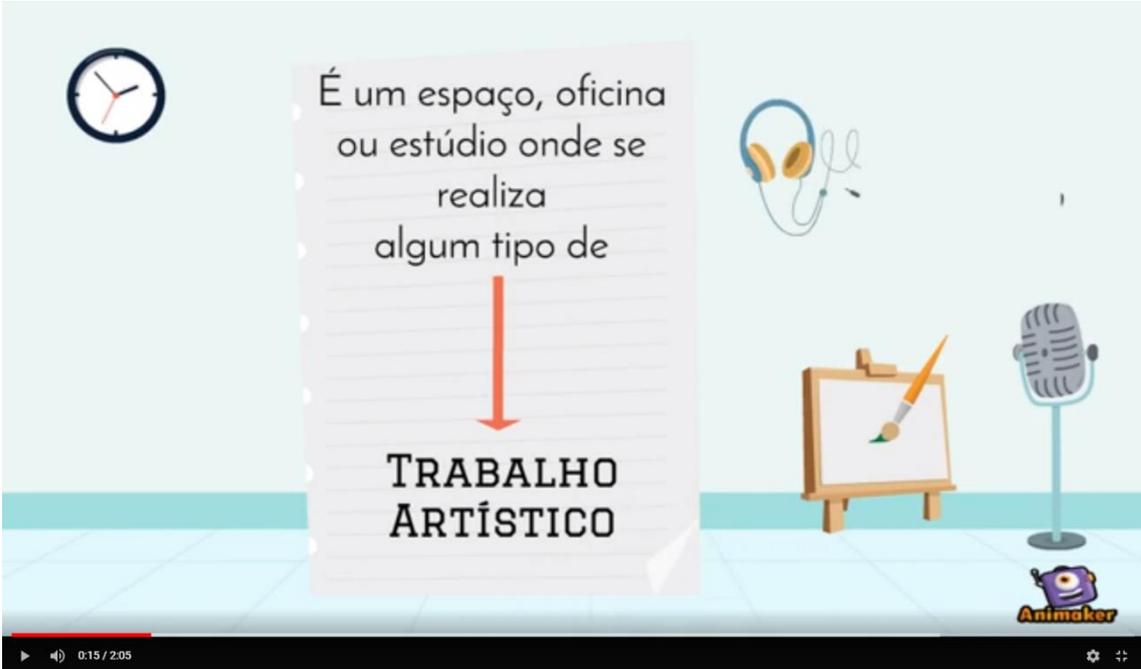
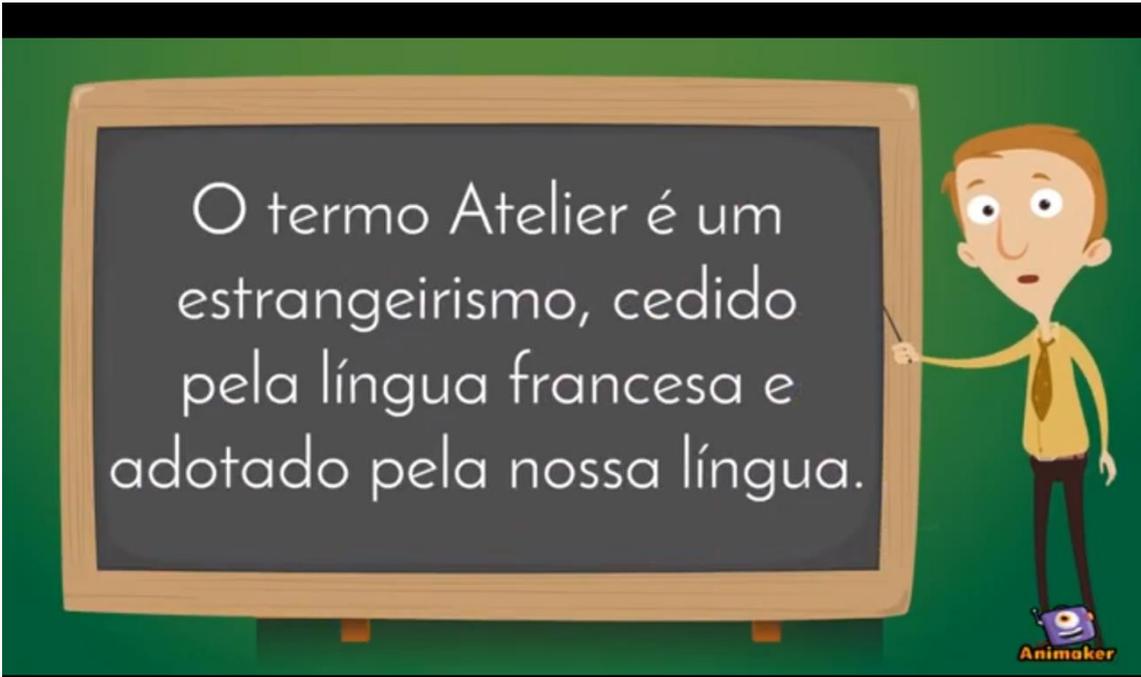


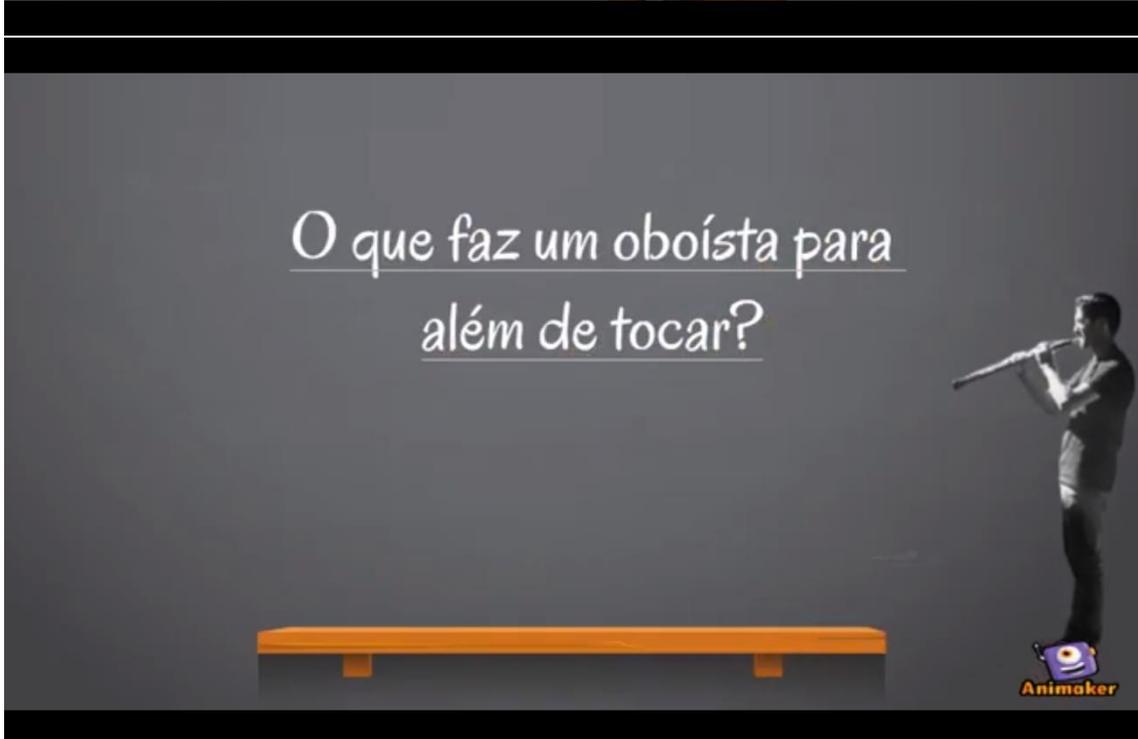
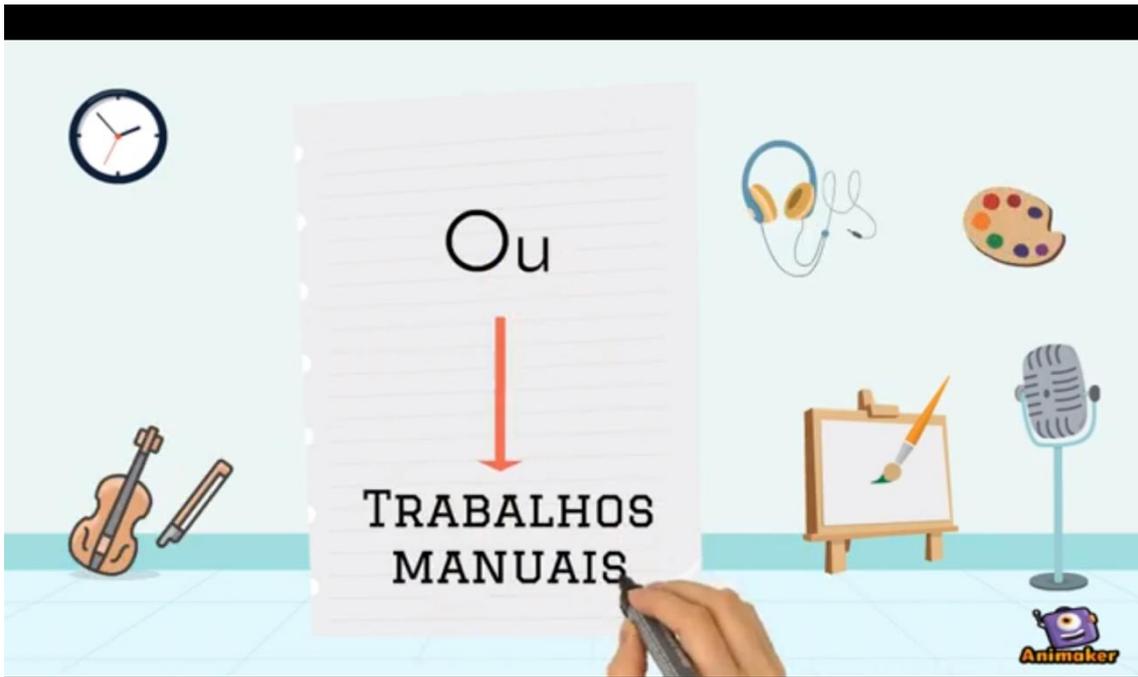
▼ CONCLUSÃO



## Anexo 6 – Vídeo animado atelier de construção de palhetas





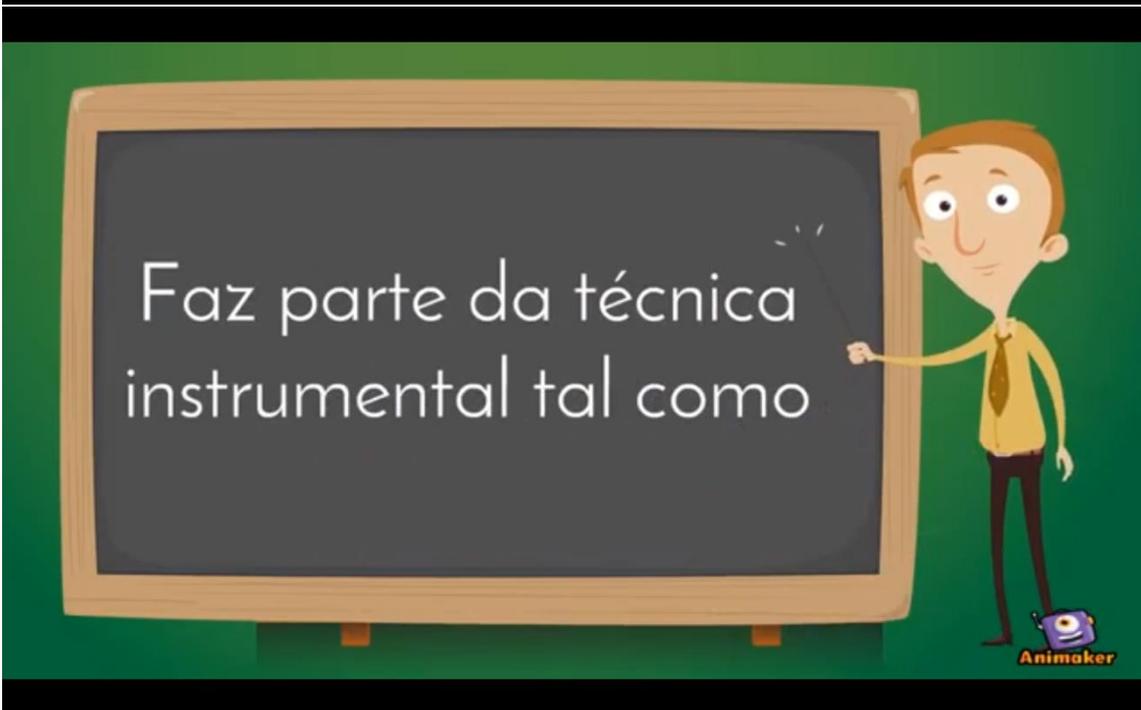
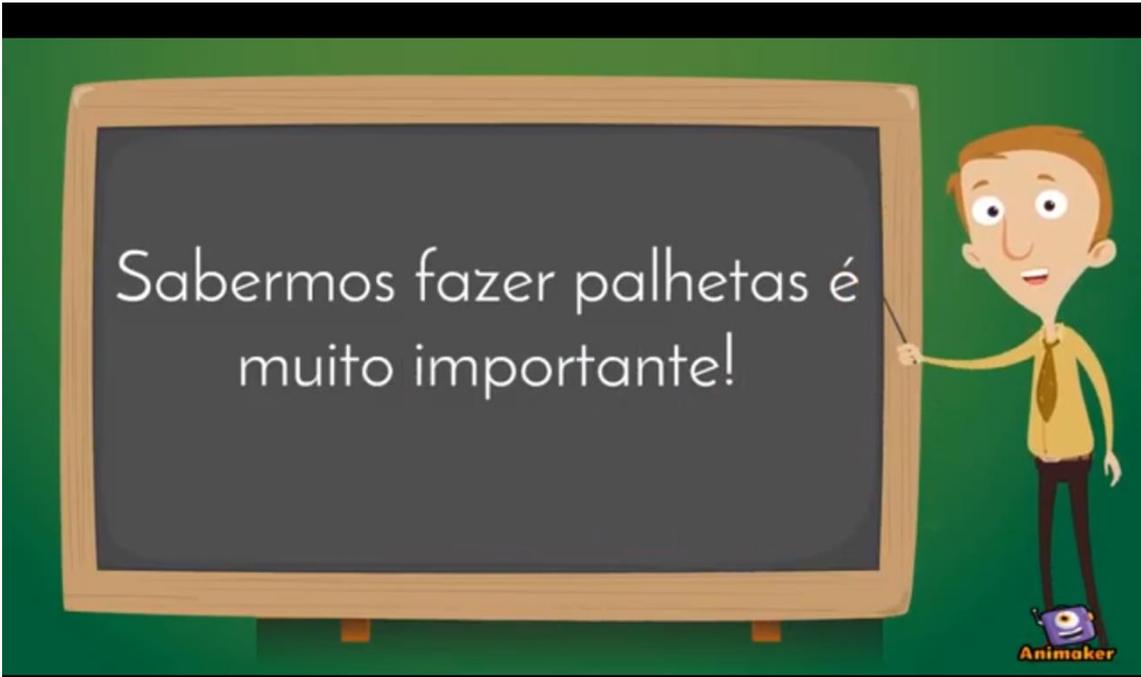


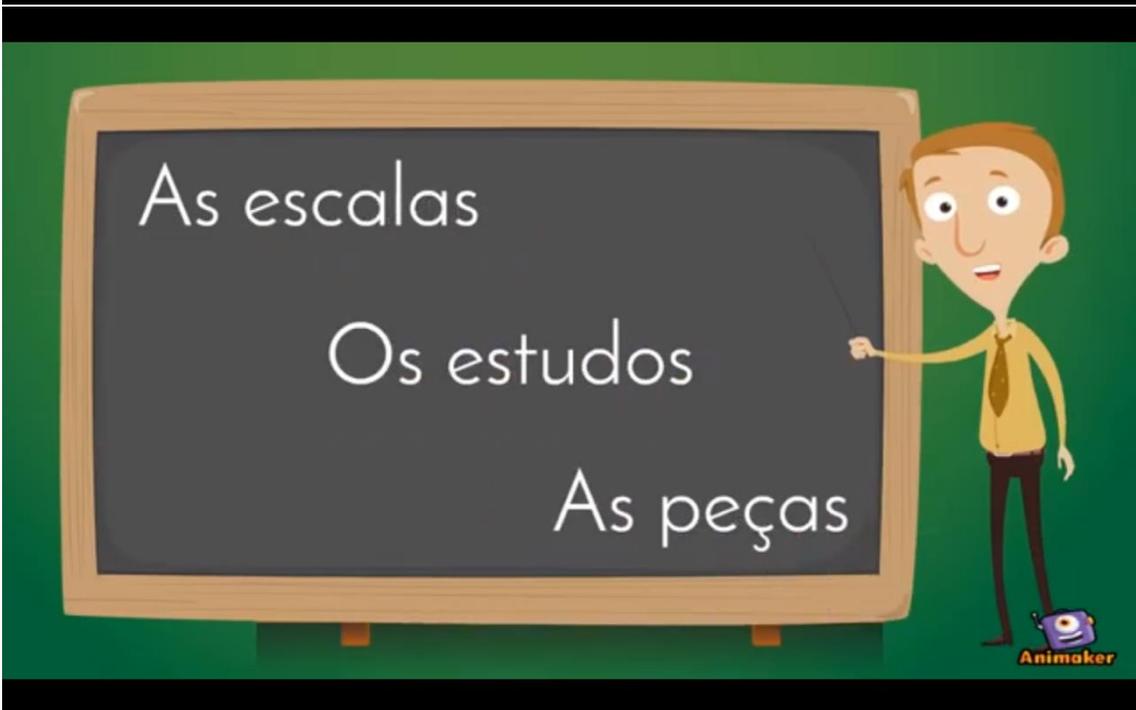
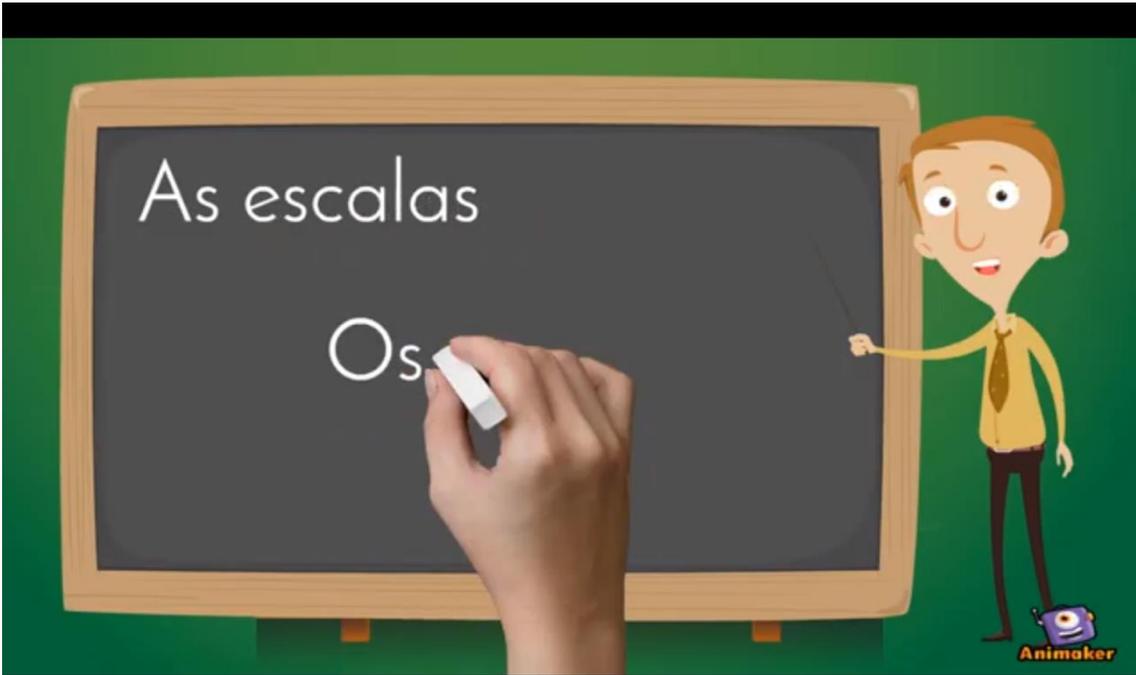
Faz as suas  
próprias palhetas

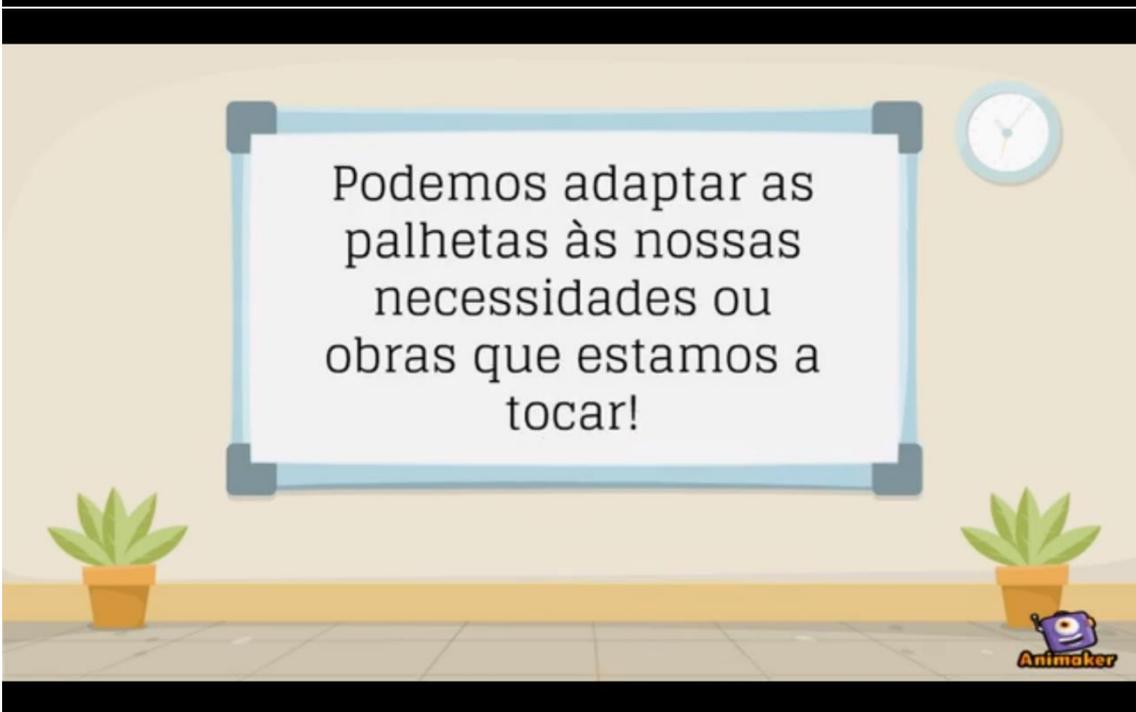
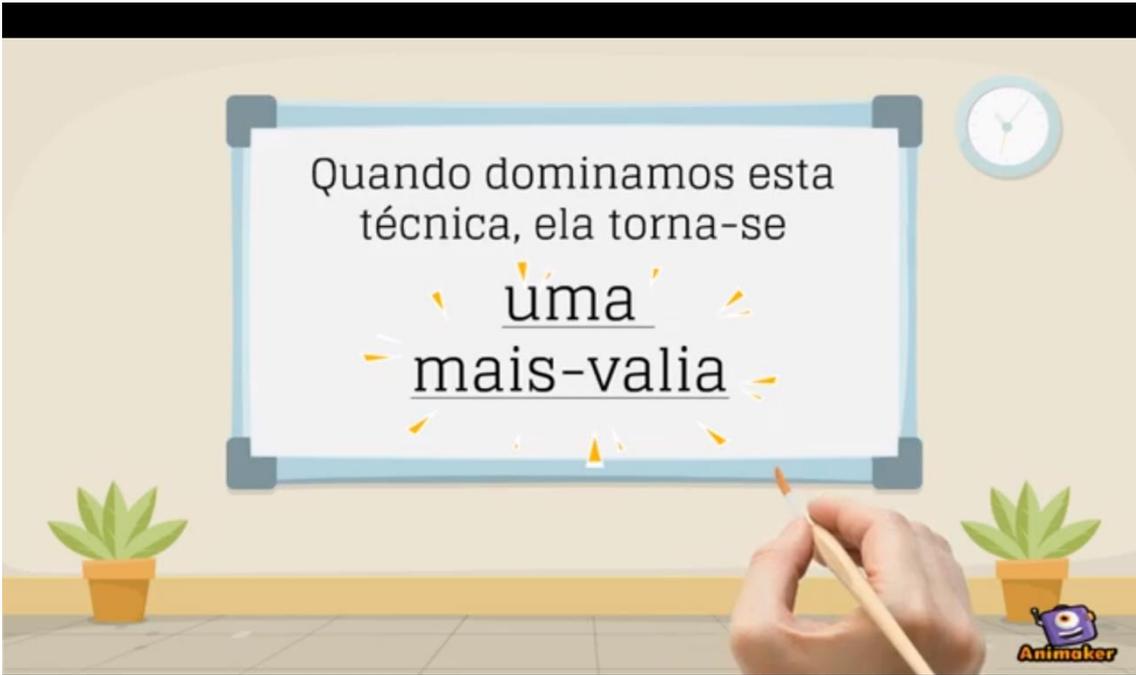


Faz as suas  
próprias palhetas









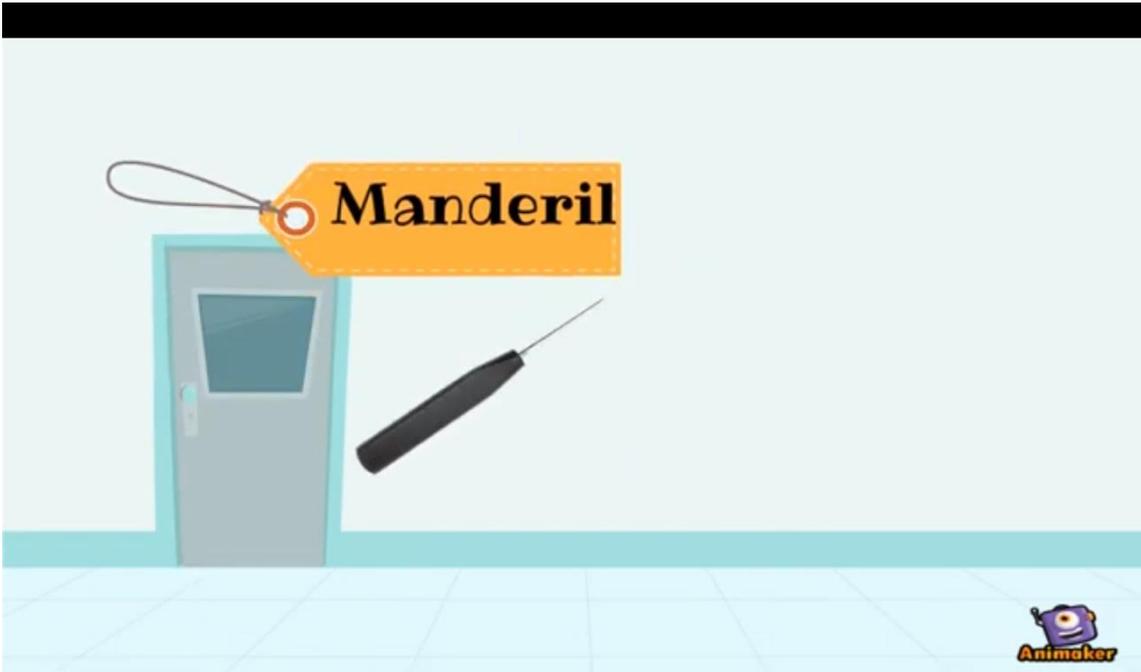


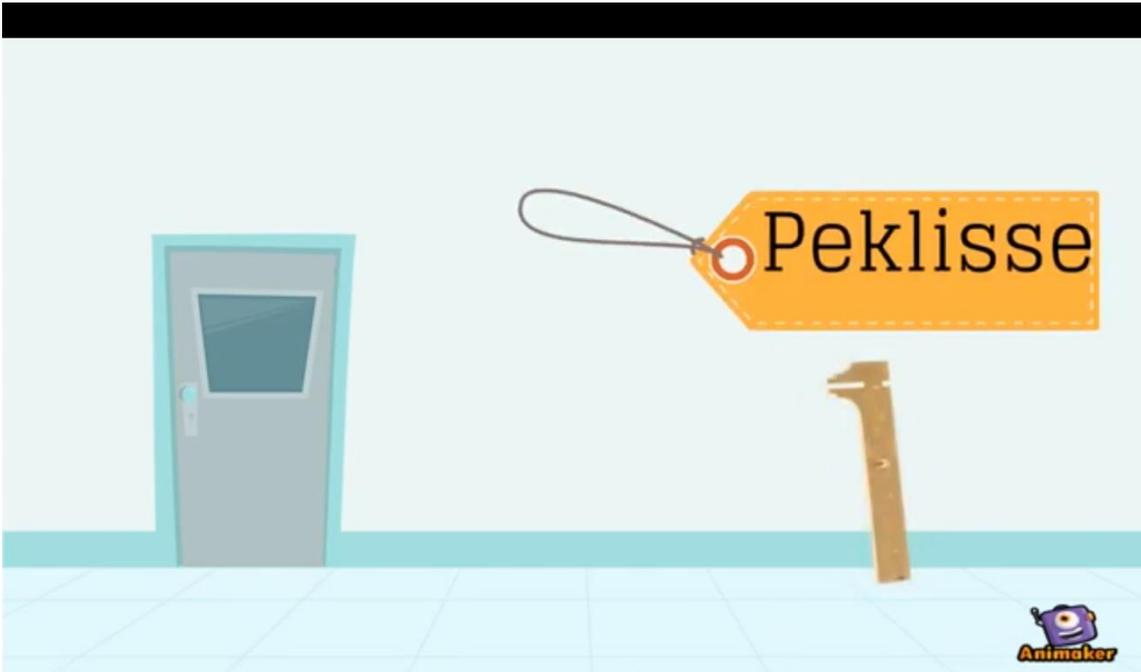


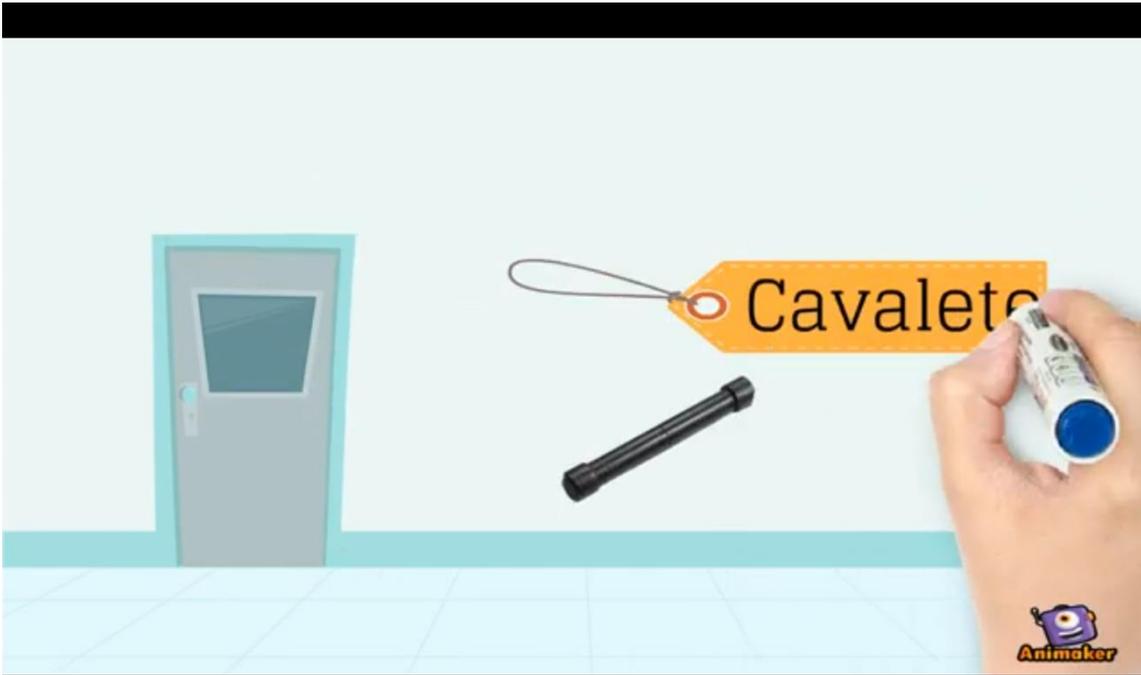


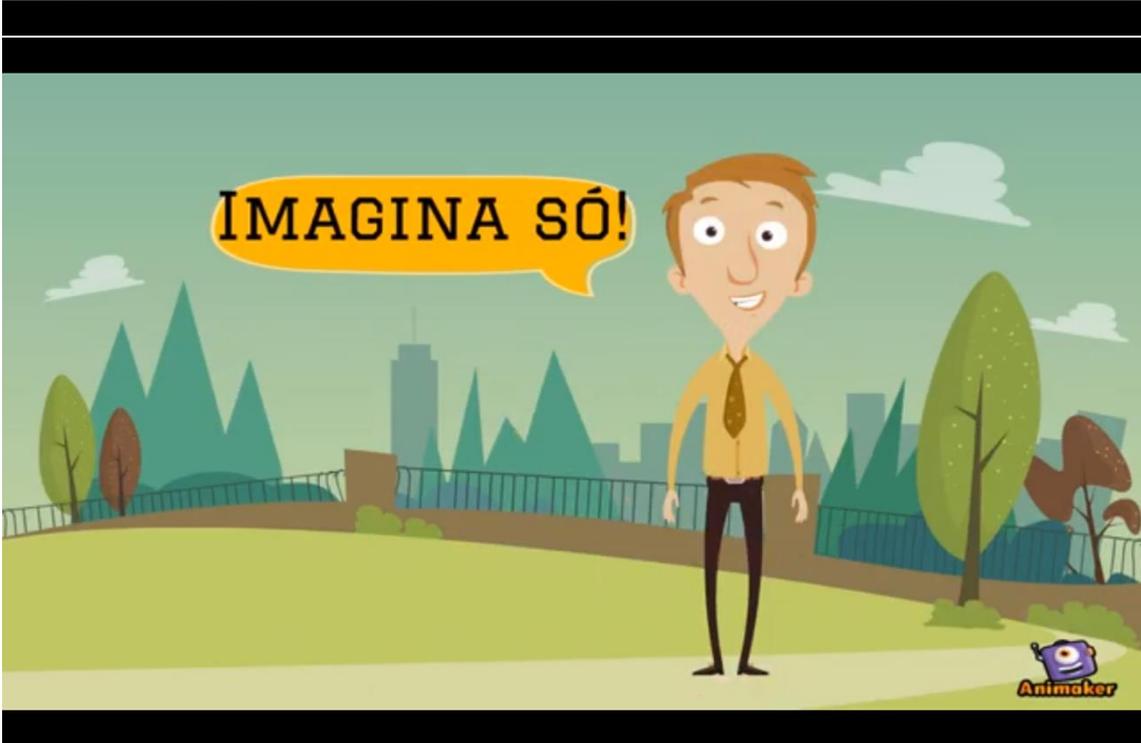
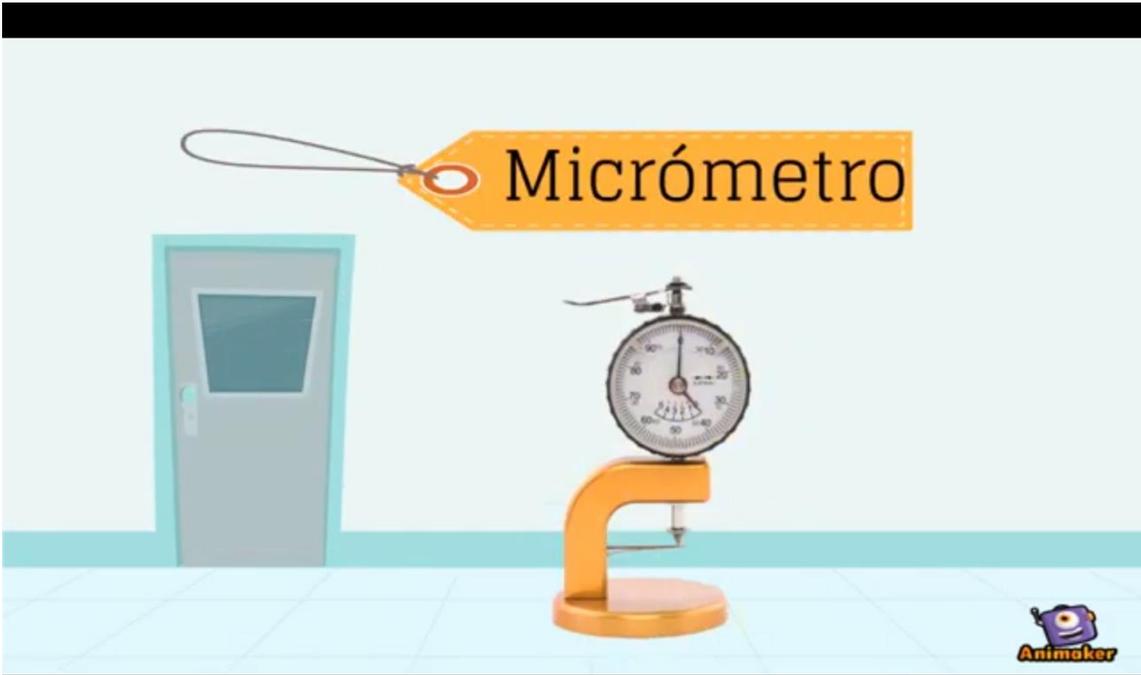










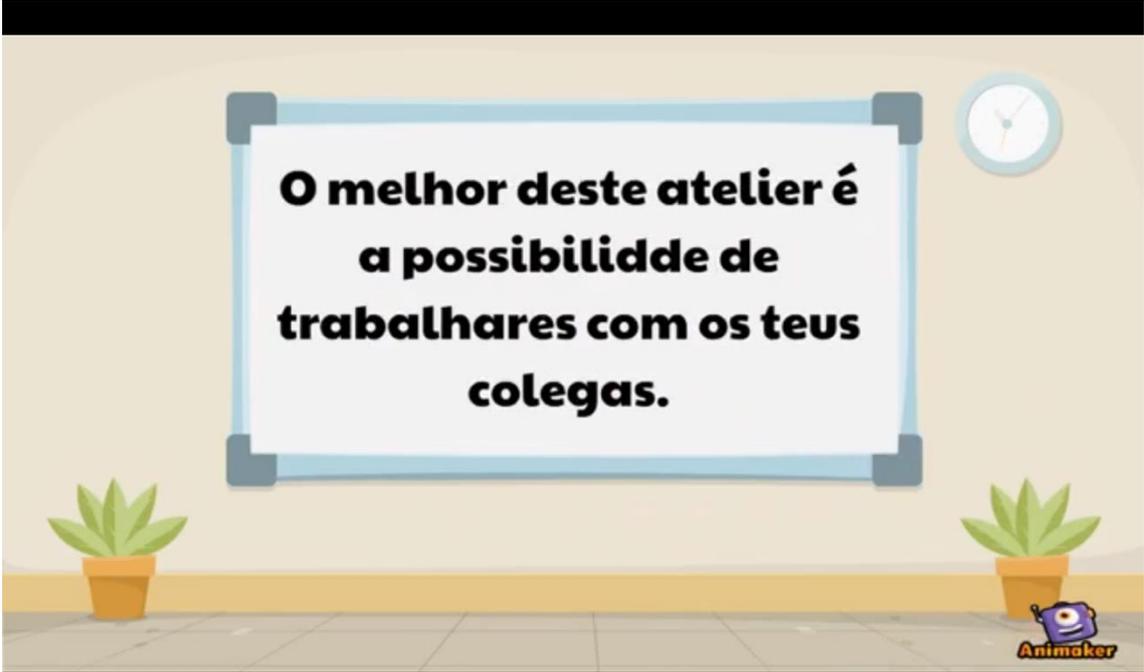


**Todos estes  
materiais para  
utilizares sempre  
que precisares de  
fazeres as tuas  
palhetas!**

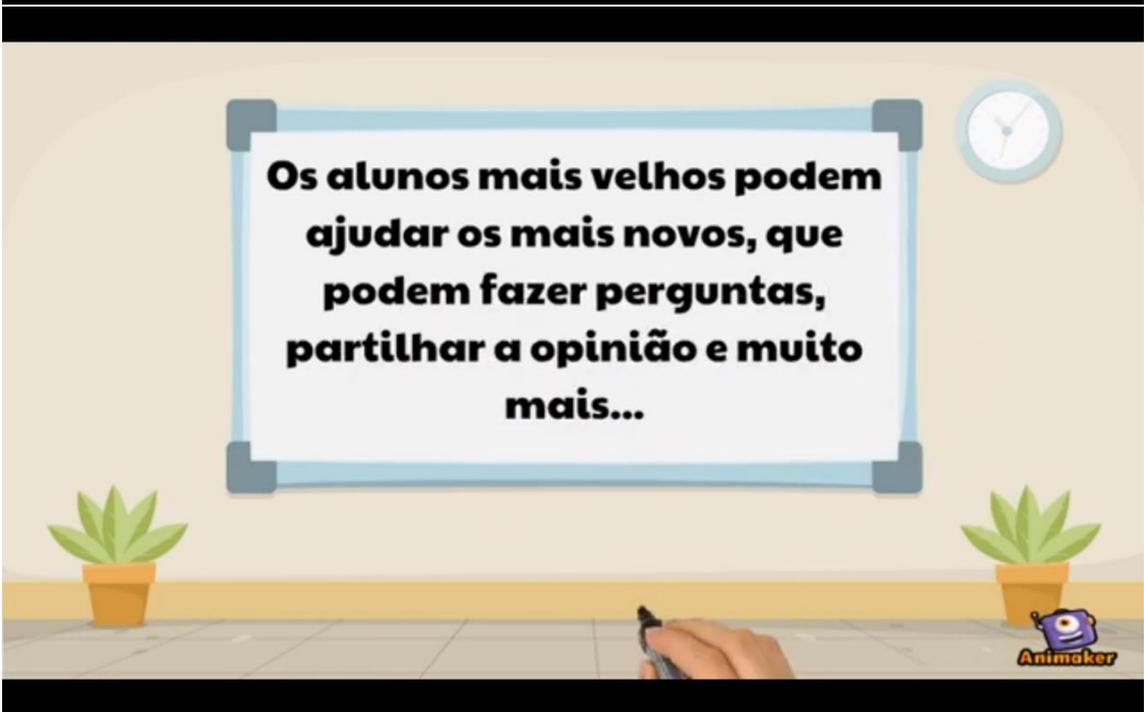


**Todos estes  
materiais para  
utilizares sempre  
que precisares de  
fazeres as tuas  
palhetas!**

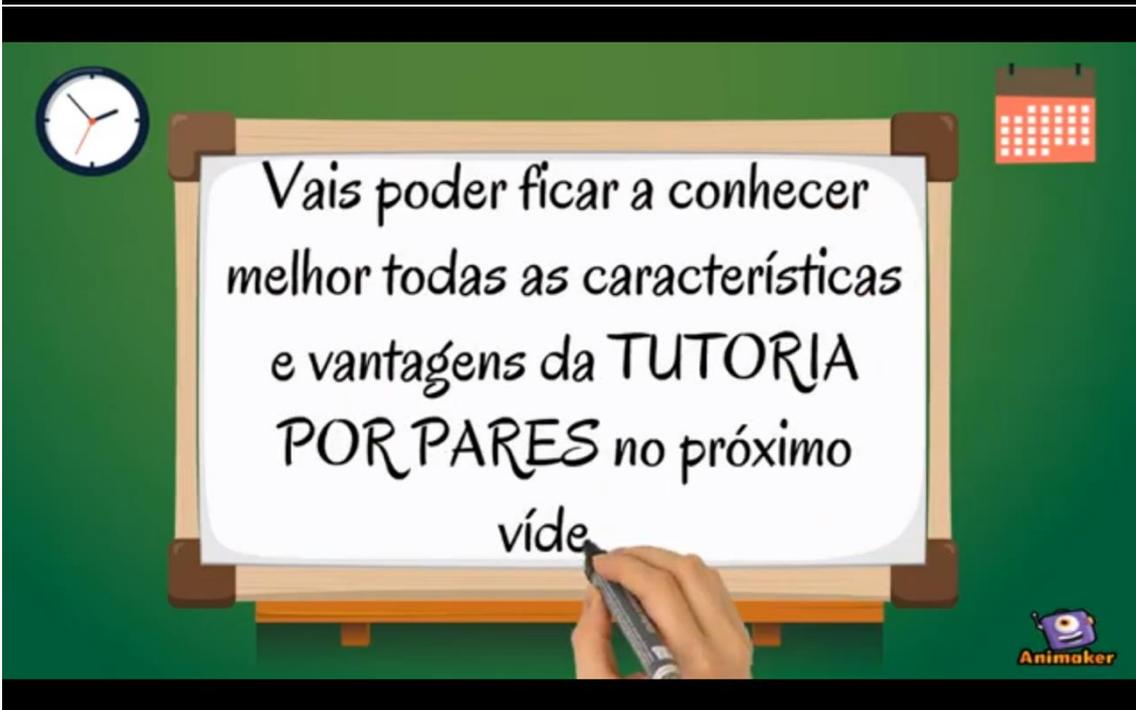
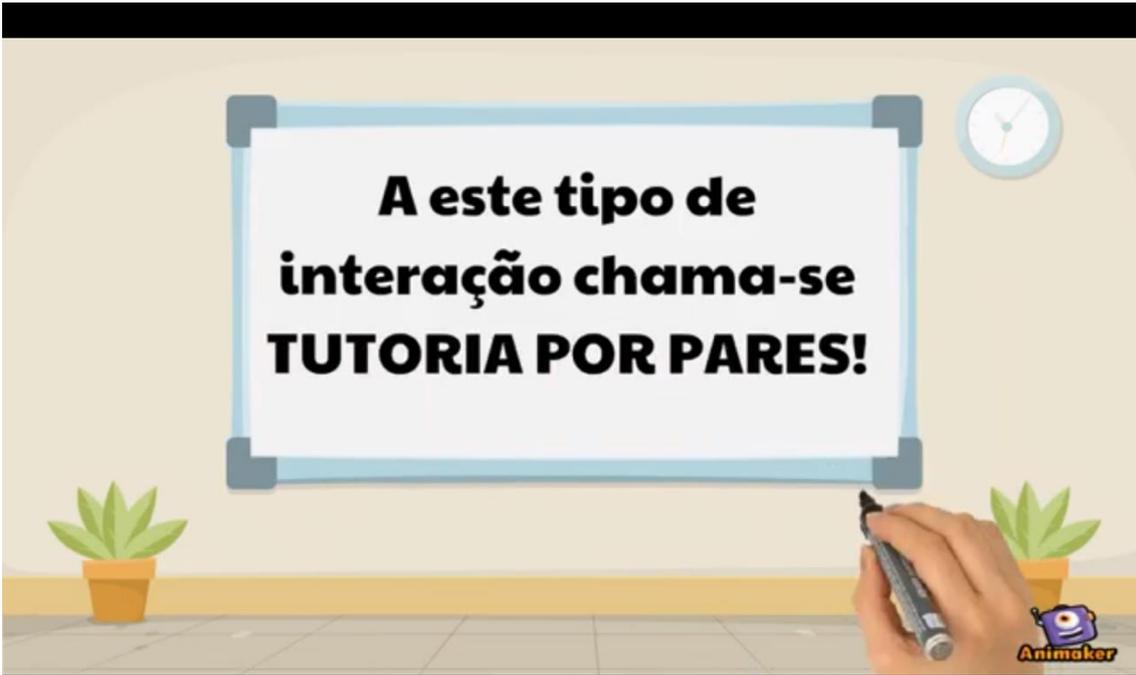




**O melhor deste atelier é  
a possibilidde de  
trabalhares com os teus  
colegas.**



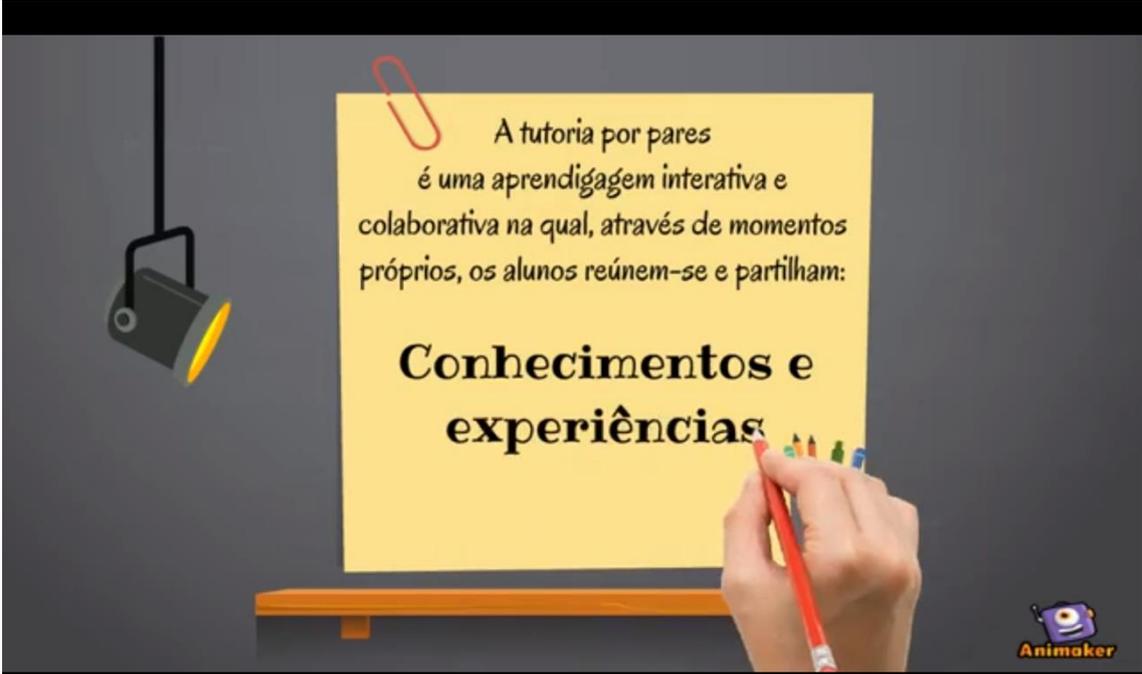
**Os alunos mais velhos podem  
ajudar os mais novos, que  
podem fazer perguntas,  
partilhar a opinião e muito  
mais...**





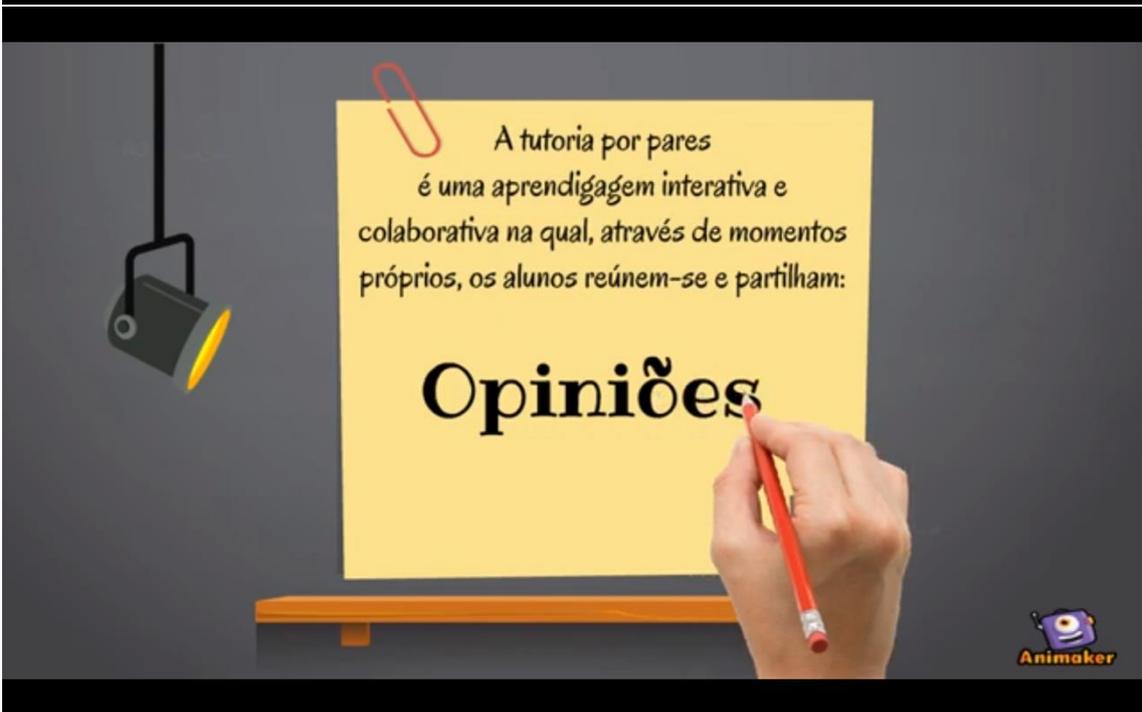
## Anexo 7 – Vídeo animado tutoria por pares





A tutoria por pares  
é uma aprendizagem interativa e  
colaborativa na qual, através de momentos  
próprios, os alunos reúnem-se e partilham:

**Conhecimentos e  
experiências**



A tutoria por pares  
é uma aprendizagem interativa e  
colaborativa na qual, através de momentos  
próprios, os alunos reúnem-se e partilham:

**Opiniões**





A tutoria por pares  
é uma aprendizagem interativa e  
colaborativa na qual, através de momentos  
próprios, os alunos reúnem-se e partilham:

## Explicações



A tutoria por pares  
é uma aprendizagem interativa e  
colaborativa na qual, através de momentos  
próprios, os alunos reúnem-se e partilham:

## Resolução de problemas





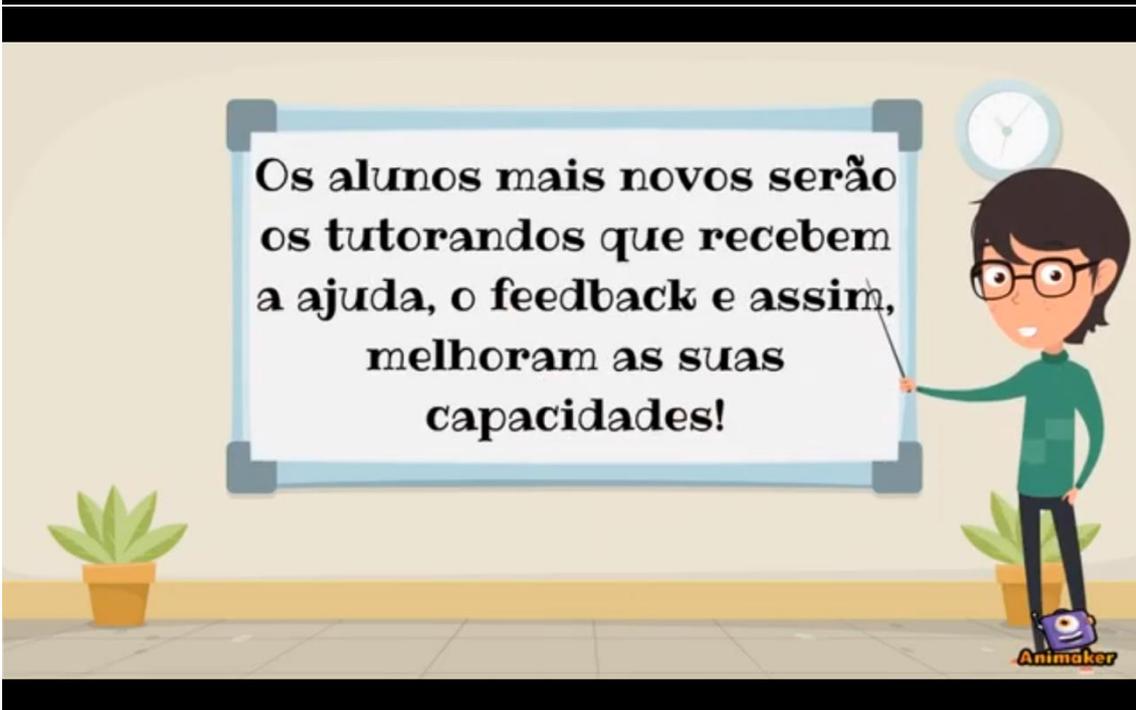
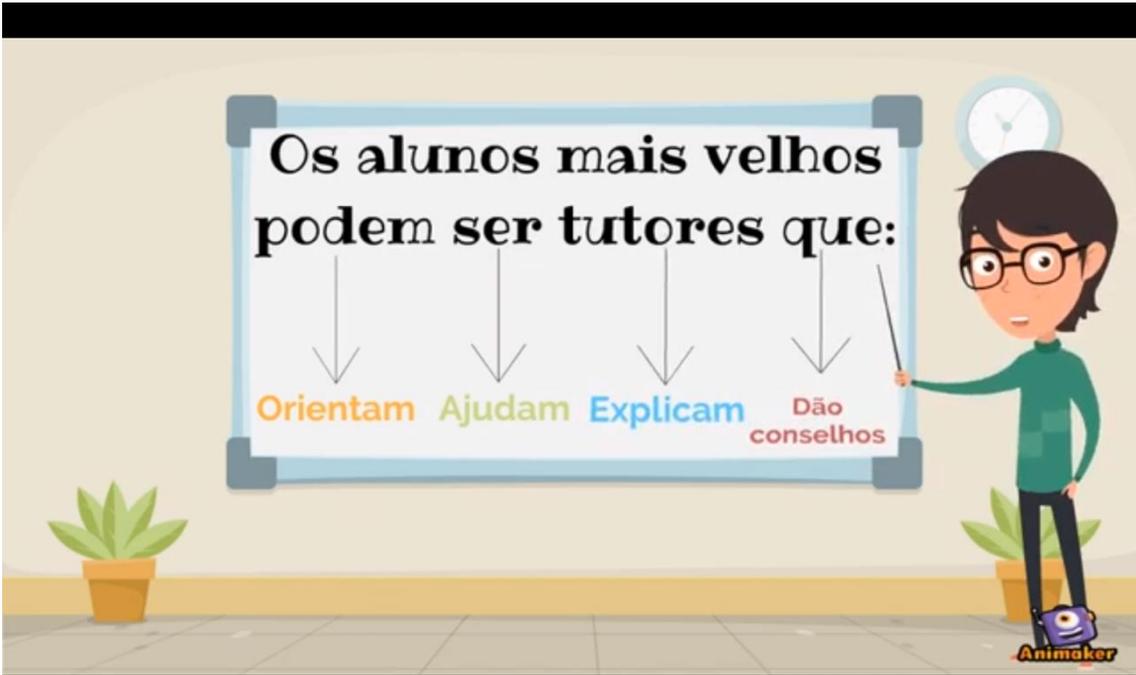
A tutoria por pares  
é uma aprendizagem interativa e  
colaborativa na qual, através de momentos  
próprios, os alunos reúnem-se e partilham:

# Feedback



**E se existissem sessões  
de tutoria por pares no  
atelier de construção de  
palhetas?**





Como vês este modelo de aprendizagem pode ser muito útil para ser posto em prática no atelier escolar de palhetas!



Para além da tutoria por pares, também podes utilizar o atelier para fazer Workshops, sessões de palhetas com o teu professor, música de câmara com colegas do naipe, entre outras coisas!



