



Universidade do Minho
Instituto de Educação

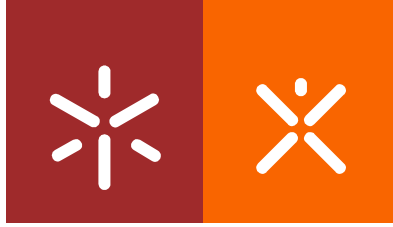
Vera Fernandes Duque **O desenvolvimento de competências criativas do professor de Música de Conjunto**

Vera Fernandes Duque

**O desenvolvimento de competências criativas
do professor de Música de Conjunto**

UMinho | 2016

julho de 2016



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Vera Fernandes Duque

O desenvolvimento de competências criativas do professor de Música de Conjunto

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Música

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

julho de 2016

NOME | Vera Fernandes Duque

ENDEREÇO ELETRÓNICO | verafduque@gmail.com

TELEFONE | 925303653

NÚMERO DO CARTÃO DE CIDADÃO | 13916423

TÍTULO DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO | O desenvolvimento de competências criativas do professor de Música de Conjunto

ORIENTADORA | Professora Doutora Maria Helena Gonçalves Leal Vieira

ANO DE CONCLUSÃO | 2016

DESIGNAÇÃO DO MESTRADO | Mestrado em Ensino de Música

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTE RELATÓRIO, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, Julho de 2016

Assinatura: _____

Agradecimentos

Aos meus Pais que foram, são e serão a razão da minha busca constante pelo conhecimento e crescimento, na vida acadêmica e pessoal.

Ao meu irmão mais velho por, apesar da sua forma distraída de ser, representar uma força constante no olhar perante a vida.

Ao meu irmão mais novo, meu pequenino, pelo que significou neste trabalho, a sua infância deu asas à minha inspiração.

A todos os meus amigos que, sempre com um sorriso na cara, me convenceram do que sou capaz. Em especial à Catarina que, todos os dias neste último ano, me ouviu, me apoiou e ensinou.

Aos meus alunos e ex-alunos que me oferecem, todos os dias, a oportunidade de ensinar com paixão, melhorando a professora e pessoa que sou. Só por eles este trabalho faz sentido.

Aos meus professores de violino que, ao longo da minha formação, me ensinaram a apaixonar-me todos os dias pela Música, a ser melhor violinista e pessoa. Estão sempre no meu pensamento quando estou a ensinar.

À professora cooperante Sara Machado que partilhou a sua experiência, apoiou incondicionalmente o meu processo e teve sempre um sorriso para me motivar.

Por fim, e como não poderia deixar de ser, à professora Doutora Maria Helena Vieira, que desde o primeiro ano do mestrado se revelou sempre disponível e, de uma forma especial este ano, como professora orientadora do presente relatório, mostrou a sua notável competência, profissionalismo e dedicação.

Título | O desenvolvimento de competências criativas do professor de Música de Conjunto

Palavras-chave | Ensino instrumental em grupo; Criatividade; Competências do professor; Violino

Resumo

Este relatório de estágio foi desenvolvido como parte integrante do programa de Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho, em Braga. O principal objetivo deste projeto, que foi aplicado durante o ano de estágio, na Escola Companhia da Música de Braga, foi apresentar uma perspetiva sobre quais as principais competências que os professores de música de conjunto, nomeadamente ao nível da iniciação musical, têm necessidade de desenvolver para a sua prática pedagógica. Foi também pretendido averiguar e explicitar a importância de colocar em prática atividades criativas no ensino instrumental, o que é muitas vezes evitado pelos docentes.

Os primeiros passos da pesquisa consistiram, além da observação das aulas lecionadas pela professora cooperante, na recolha dos documentos orientadores da escola em que decorreu o estágio, ao nível de programas obrigatórios e formas de avaliação, e ainda na recolha de algum reportório e atividades existentes, direcionados a um contexto de conjunto de cordas, do nível de iniciação musical. Os passos seguintes incidiram sobre o planeamento pedagógico das atividades escolares para os alunos desse pequeno *ensemble* de cordas, sempre na perspetiva da preparação de atividades e reportório adaptado, com recurso à criatividade do professor, neste caso da estagiária. O estágio contou ainda com uma componente de ensino individual de violino, para a qual foram operacionalizadas as atividades didáticas do currículo oficial, com algumas atividades no domínio criativo. Os dados foram recolhidos por meio de notas de campo, observação direta e inquéritos (entrevista e questionários). Através dos resultados obtidos, foi possível elaborar uma reflexão acerca do impacto do desenvolvimento da criatividade na pedagogia do professor e, conseqüentemente, na dos alunos. Pôde identificar-se quais são as atividades criativas mais úteis à prática pedagógica no contexto da iniciação em Música de Conjunto, e quais as principais competências que há necessidade de desenvolver nos docentes dessas classes.

Title | The development of creative competences of the Music Ensemble Teacher

Key words | Instrumental group teaching; Creativity; Teacher's Competences; Violin

Abstract

This practicum report was developed as part of the Master's Program in Music Teaching at University of Minho, in Braga. The main purpose of this project, which was applied during the practicum year at the school Companhia da Música in Braga, was to present a perspective that argues there are main competences of ensemble teachers, namely at a beginner's learning stage, that need to be developed in their pedagogical practice. This report also intends to express the importance of putting creative activities in instrumental teaching into practice, something that is often avoided by teachers.

The first steps of this research project included, in addition to the observation of the supervising teacher, the gathering of guiding documents provided by the school where this practicum took place, mainly from both compulsory syllabuses and assessment practices; the initial phase also involved the collection of repertoire and existing activities, directed to string ensembles at a beginner's learning stage. The following steps involved a pedagogical plan for the students of that small string ensemble, always promoting the teacher's creativity (in the case the intern's creativity) for meaningful activities and adapted repertoire. This practicum also comprised an individual violin teaching component, which also involved creative didactic activities. The data was collected through field notes, direct observation and surveys (interviews and questionnaires). Based on these results, it was possible to elaborate a reflection and draw some conclusions about the impact of the teacher's pedagogical creativity on the student's creativity. It was also possible to identify which creative activities proved to be the most useful for the pedagogical practice in this elementary instrumental group, and which competences should be further developed by ensemble teachers.

Índice

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstract.....	vii
Índice.....	ix
Introdução.....	1
CAPÍTULO I - Temática, Motivações e Objetivos.....	3
CAPÍTULO II – Enquadramento Teórico.....	7
2.1 As competências pedagógicas no professor atual.....	7
2.2 – O conceito de criatividade.....	12
2.2.1 – Perspetivas sobre o conceito de criatividade ao longo dos séculos.....	12
2.2.2 – Utilização de processos criativos na educação.....	15
2.2.3 – A criatividade na Educação Musical.....	16
2.2.4 – O desenvolvimento de processos criativos na pedagogia musical.....	17
2.2.5 - Duas Vertentes da criatividade musical.....	21
2.2.5 a) – A composição.....	22
2.2.5 b) - A improvisação.....	24
CAPÍTULO III - Metodologias de investigação e intervenção.....	33
3.1 - Entrevista e inquéritos por questionário.....	34
3.2 - Observação.....	35
3.3 - Análise documental.....	43
3.4 – Intervenção.....	44
CAPÍTULO IV – Caraterização do contexto de estágio.....	45
4.1 – Caraterização da instituição.....	45
4.2 - Programa de Violino e critérios de avaliação.....	46

4.3 - Programa de <i>Ensemble</i> de Iniciação e avaliação dos alunos	47
CAPÍTULO V - Projeto de Intervenção no Contexto de <i>Ensemble</i> de Cordas do nível de Iniciação Musical	49
5.1 - Caracterização da turma de <i>ensemble</i> de cordas	49
5.2 – Problemática	50
5.3 – Intervenção	50
CAPÍTULO VI – Projeto de Intervenção em Contexto de Ensino Instrumental Individual.....	55
6.1 – Caracterização da aluna de V grau de instrumento.....	55
6.2 - Intervenção.....	55
CAPÍTULO VII – Resultados relativos aos inquéritos - entrevista e questionários	57
7.1 Entrevista	57
7.2 Questionários	61
CAPÍTULO VIII – Considerações finais.....	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	71
ANEXOS	75
Anexo 1 - <i>Marcha</i> de J.S.Bach / arranjo de Vera Duque	75
Anexo 2 – Tema da Sinfonia nº9 de Dvórák /arranjo de Vera Duque.....	78
Anexo 3 – Estratégia de estudo apresentada à aluna de V grau na aula nº 1 da fase de intervenção.....	83
Anexo 4 – Estratégia de estudo apresentada à aluna de V grau na aula nº 2 da fase de intervenção.....	84
Anexo 5 – Estratégia de estudo apresentada à aluna de V grau na aula nº 3 da fase de intervenção.....	85
Anexo 6 – Estratégia de estudo apresentada à aluna de V grau na aula nº 4 da fase de intervenção.....	86
Anexo 7 – Estratégia de estudo apresentada à aluna de V grau na aula nº 4 da fase de intervenção.....	87

Anexo 8 – Estratégia de estudo apresentada à aluna de V grau na aula n° 6 da fase de intervenção.....	88
Anexo 9 – Estratégia de estudo apresentada à aluna de V grau na aula n° 7 da fase de intervenção.....	89

Introdução

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino da Música, ministrado pela Universidade do Minho, como resultado do Estágio Profissional e Prática de Ensino Supervisionada que ocorreu na escola Companhia da Música de Braga.

O estágio foi realizado em dois contextos distintos: aulas de um *ensemble* de cordas do nível da iniciação musical, referente à profissionalização no grupo de recrutamento M32, e aulas individuais de uma aluna de violino do V grau, referentes ao grupo M24. Desde o início revelou-se o problema da inexistência de um programa pré-estabelecido e de material preparado para *ensemble* de cordas do nível da iniciação, evidenciando-se, portanto, a necessidade do desenvolvimento de competências criativas do próprio professor, necessárias ao trabalho neste âmbito de sala de aula. Assim, com base na experiência proporcionada pelo estágio, na recolha de informação e troca de ideias/impressões com colegas da área, é proposta uma reflexão acerca das maiores dificuldades encontradas no processo de preparação deste tipo de aulas, das lacunas que existem na formação de professores de instrumento a este nível, e do que poderá ser feito com vista a melhorar a situação.

A realização e elaboração deste estudo teve, por isso, como objetivo central a averiguação e estudo das competências criativas necessárias e o seu desenvolvimento nos professores de instrumento e particularmente de *ensemble*. É inegável que existe cada vez mais potencial e investimento no que a este tipo de formação se refere, assim como cada vez mais é estudada e confirmada a pertinência do elemento musical e criativo para o desenvolvimento das crianças e, conseqüentemente, da cultura de uma sociedade.

É sabido que os professores podem estimular a criatividade na sala de aula, fazendo recurso a diferentes atividades inovadoras; contudo, “alguns professores não se sentem preparados para incluir a improvisação em suas aulas”, ou outro tipo de atividades criativas no seu contexto de ensino. (Barros & Freire, 2014, p. 197) Há, portanto, necessidade de maior preparação dos professores de instrumento, para incluir práticas criativas na sua atividade docente. Para tal, é fundamental a formação e a sensibilização do professor para a inclusão dessas mesmas práticas.

O estudo da literatura consultada leva a crer que práticas criativas, como a improvisação, são benéficas para os alunos a vários níveis: a atividade de criar é uma dimensão saudável do ser humano, pois a atividade criativa está associada a sentimentos de satisfação e prazer, fundamentais para o bem-estar emocional e para a saúde mental (Alencar, 2007, p. 45); atividades musicais espontâneas levam a que os indivíduos possam expressar sentimentos e ideias (Barros & Freire, 2014, p. 197); do ponto de vista cognitivo, as zonas cerebrais estimuladas são distintas das utilizadas pela aprendizagem tradicional, que é mais tecnicista. A atividade artística não deve ser meramente reprodutora, mas também criativa. (Barros & Freire, 2014, p. 197).

Este relatório começará por apresentar, no primeiro capítulo, o tema e os objetivos, bem como as motivações que, a nível pessoal e profissional, conduziram à escolha da temática. No segundo capítulo será exposto um enquadramento acerca do professor na nossa sociedade, e das competências que, de um modo geral, deve possuir. No seguimento desta perspetiva será então realizado um enquadramento da realidade vivida pelos professores de música, direcionado para uma perspetiva de criatividade, abordada em duas vertentes do processo, composição, com especial importância dada à competência de arranjo, e improvisação, que se revelam pertinentes e necessárias à atividade pedagógica de professores deste tipo de ensino. Já no terceiro capítulo, será feita a contextualização metodológica e estratégica do projeto: primeiro a um nível geral e depois aplicada ao contexto de estágio específico do *ensemble* de cordas de iniciação.

No quarto capítulo é feita uma caracterização da instituição onde decorreu o estágio, e são apresentadas as suas diretrizes ao nível dos programas e critérios de avaliação. No quinto e sexto capítulos são, então, caracterizados cada um dos contextos específicos em que se desenvolveu o estágio – *ensemble* de cordas e aulas individuais de instrumento – e também é apresentado o projeto desenvolvido em cada um.

Os resultados dos inquéritos – entrevista e questionários – são apresentados no sétimo capítulo a que se segue, finalmente, uma reflexão sobre os resultados obtidos ao longo de todo o processo e a apresentação de conclusões acerca do projeto.

CAPÍTULO I - Temática, Motivações e Objetivos

Este relatório surge da necessidade de identificação das competências criativas que deverão ser desenvolvidas pelos professores de instrumento de escolas especializadas, particularmente de *ensemble*. Além de uma mais-valia para a prática pedagógica, estas competências também se mostram necessárias, devido ao facto de não existirem programas e materiais pré concebidos para música de conjunto ao nível da iniciação musical.

No contexto de estágio com o *ensemble* de cordas (iniciação) verificaram-se, logo à partida, os seguintes problemas: a inexistência de um programa estipulado para esta formação, assim como os escassos recursos específicos (partituras, atividades, livros) a que o professor possa recorrer. Esta situação cria a necessidade de uma atenção redobrada na planificação das aulas por parte dos docentes, parecendo incontornável o recurso à criatividade. Porém, de um modo geral, a sua formação inicial não prepara suficientemente para o desenvolvimento de atividades criativas em contexto de grupo neste nível de ensino. O que levou a crer que este tipo de atividades são adequadas prende-se sobretudo ao facto de serem benéficas para a formação musical dos alunos, isto porque cada aluno e cada grupo são o reflexo de uma realidade diferente, quer cultural, social ou pessoal. O professor necessita de ir ao encontro desse contexto, e ser capaz de despertar em cada um dos alunos, do modo mais natural possível, o interesse pela sua própria expressão e liberdade musical. Devemos aproximar-nos do que eles já conhecem, para os levar a algo mais rico e motivante, através da aprendizagem musical. Por isso, Estelle Jorgensen defende que não devemos obedecer apenas a um programa único e uniformizado:

a educação musical [...] é uma colagem de crenças e práticas. Seu papel na formação e manutenção dos [mundos musicais] - cada qual com seus valores, normas, crenças e expectativas - implica formas diferentes nas quais ensino e aprendizagem são realizados. Compreender esta variedade sugere que pode haver inúmeras maneiras nas quais a educação pode ser conduzida com integridade. A busca por uma única teoria e prática de instrução musical aceite universalmente, pode levar a uma compreensão limitada. (Arroyo, 2013)

Identifica-se, assim, uma oportunidade de mudança de paradigma. A adaptação do professor à realidade individual dos alunos é algo positivo, no entanto, há diversos entraves à sua adoção: as limitações de tempo e a pouca autonomia oferecida ao professor nas suas escolhas pedagógicas são algumas delas. Porém, acima de tudo, é na busca desta adaptação ao aluno que

o professor se vê confrontado com o fraco desenvolvimento de princípios criativos, que a sua própria formação lhe ofereceu. Damos também conta de que quando essas competências não são despertadas no professor vão, impreterivelmente, verificar-se reflexos nos alunos, que se tornam músicos menos criativos, agarrados mecanicamente às partituras e a aspetos técnicos, sem que desenvolvam o domínio da linguagem musical, a sua expressão e imaginação (imaginação essa que, na realidade, deveria ser um dos alicerces desta forma de arte).

Seria importante alterar o próprio sistema educativo, que durante toda a história tendeu a estrangular as áreas de criatividade e composição no currículo do ensino básico artístico, e também fazer modificações na formação de professores, para ser possível preparar docentes e músicos autossuficientes para lidar com este tipo de desafios.

Nesse sentido, todo o projeto visa atacar dois problemas que se relacionam, do ponto de vista das estratégias pedagógicas e das estratégias de investigação: a falta de programas para este tipo de grupo, por um lado, e por outro a tradicional falta de competências criativas por parte dos professores que lidam com estas realidades na sala de aula. Em suma, colocaram-se três questões centrais como ponto de partida para o desenvolvimento de todo o projeto de intervenção, sendo que a última foi alvo de maior foco de atenção para a realização do trabalho em contexto de estágio, e sobre a qual incidirão mais especificamente a reflexão e análise finais: como se organizam os programas dos grupos de iniciação atualmente, e que peso atribuem a atividades criativas; que recursos didáticos existem para aplicação em contexto de *ensemble* de iniciação, e que peso atribuem ao domínio criativo; que competências musicais há necessidade de desenvolver no professor, para este ser mais criativo e autónomo na preparação e aplicação das suas aulas de grupo.

Mediante a apresentação do problema, propõe-se uma reflexão alargada acerca de quais serão as competências mais pertinentes para o desenvolvimento da capacidade do professor se aproximar das mais diversas necessidades de ação dentro da sala de aula de um *ensemble* de cordas de iniciação. Na prática pedagógica deve procurar-se motivar o aluno e dar espaço à sua expressão natural através da música, sem descuidar a técnica e teoria musicais; o mesmo se deve aplicar a um grupo de iniciação em contexto de música de conjunto.

Neste sentido, teve-se como principais objetivos para o presente projeto: a recolha e análise dos programas e recursos didáticos existentes para *ensemble* de iniciação, e identificação de eventuais atividades criativas por eles promovidas; a identificação e reflexão acerca das maiores

dificuldades que estes professores encontram na sua prática educativa; a recolha e construção de novos materiais a ser aplicados neste tipo de contexto, sempre com o intuito de desenvolver nos alunos de classe de conjunto de iniciação, uma cultura de criatividade; a reflexão acerca das dificuldades encontradas na recolha e construção dos materiais, bem como análise do seu impacto em contexto de sala de aula; a identificação das competências musicais a desenvolver no professor de música de conjunto, de modo a que este se torne mais criativo e autónomo na preparação e aplicação das suas aulas de grupo.

CAPÍTULO II – Enquadramento Teórico

Este projeto pretende responder a duas perspetivas de estudo: investigação e intervenção. Ambos os domínios partem de uma base comum assente nas motivações e objetivos. Mostra-se necessário fazer uma reflexão sobre a realidade em que o ensino se insere atualmente, o papel que o professor desempenha nesse mesmo contexto e quais as competências que este deve possuir ou adquirir para ser produtivo e eficiente no processo de ensino e aprendizagem aplicado à realidade do ensino da música de conjunto.

2.1 As competências pedagógicas no professor atual

Ao longo dos 250 anos da sociedade industrial o ritmo de evolução foi crescendo gradualmente, desde uma época em que a mudança se dava muito lentamente, de geração em geração, presenciada pelos indivíduos que aparentemente não participavam nela, até ao presente, em que a mudança e as inovações técnicas vão ocorrendo a um ritmo alucinante, deixando no seu rasto muitas instituições da sociedade à deriva. Neste contexto, as escolas não são excepção. (PETRA, 1995)

O sistema educativo está em constante desenvolvimento e transformação e, atualmente, esse progresso é fortemente marcado por questões político-económicas e tecnológicas. A flexibilidade e adaptabilidade são ingredientes cada vez mais necessários à formação e prática docente.

O interesse da sociedade civil pela educação/formação profissional tende a aumentar e a assimilação de novas competências (comunicacionais, relacionais, criativas, tecnológicas, negociais, estéticas, éticas) é fundamental numa formação de excelência a nível pessoal e social. É importante o investimento na educação e em reformas escolares, numa perspetiva de desenvolvimento de atitudes e valores capazes de responder às necessidades individuais e coletivas, e não somente com base em objetivos cognitivos genéricos. O investimento em iniciativas e projetos educativos que se aproximem ao mundo do trabalho, prepara para o desenvolvimento socioeconómico de cada local, e valoriza a realização pessoal do indivíduo. Só

assim haverá capacidade de resposta tendo em conta o acelerado ritmo de desenvolvimento da sociedade atual e futura.

Um dos elementos fulcrais deste processo é, sem dúvida, o professor como criador dos ambientes de aprendizagem onde se adquire o conhecimento, ou seja, onde é o potenciador de conhecimento por excelência. É, portanto, necessário que este esteja ciente de que, como professor, deve estar também ele sempre em constante aprendizagem, aberto ao “desconhecido, ao novo, ao surpreendente, ao diferente, ao radicalmente diferente” (PETRA, 1995, p. 9).

Atualmente ninguém pode partir do princípio de o conjunto de conhecimentos adquiridos na formação escolar assegura qualificação para toda a vida. O ritmo de evolução e atualização da sociedade atual é muito acelerado, e cada vez mais é necessária uma adaptação a um modelo de vida alternado entre produção, lazer e formação/atualização.

Com o desenvolvimento tecnológico, de comunicação e informação cada vez mais acessível a todas as crianças, o professor deixou de ser uma autoridade, para passar a ser o criador de ambientes que maximizam a aprendizagem e produtividade. Então é necessário que os professores procurem desenvolver competências para serem esses criadores, afastando-se do papel de reprodutores do passado. Isso começa pelo próprio desenvolvimento de determinados aspetos da sua personalidade profissional: capacidade de liderança a nível da aprendizagem, aliada à busca de conhecimento e formação ao longo de toda a vida; capacidade de produção de equipas de aprendizagem; capacidade de inovação escolar e social; capacidade de flexibilidade e adaptabilidade às diversas situações e à mudança; capacidade de abertura às necessidades dos alunos, colegas e comunidade; capacidade colaborativa; capacidade criadora e criativa; capacidade de produção de uma saber global, pluri, inter e transdisciplinar.

Segue, esquematizado, o que se entende que, idealmente, o professor deve ser capaz de englobar na sua personalidade profissional, seguindo o programa europeu PETRA:

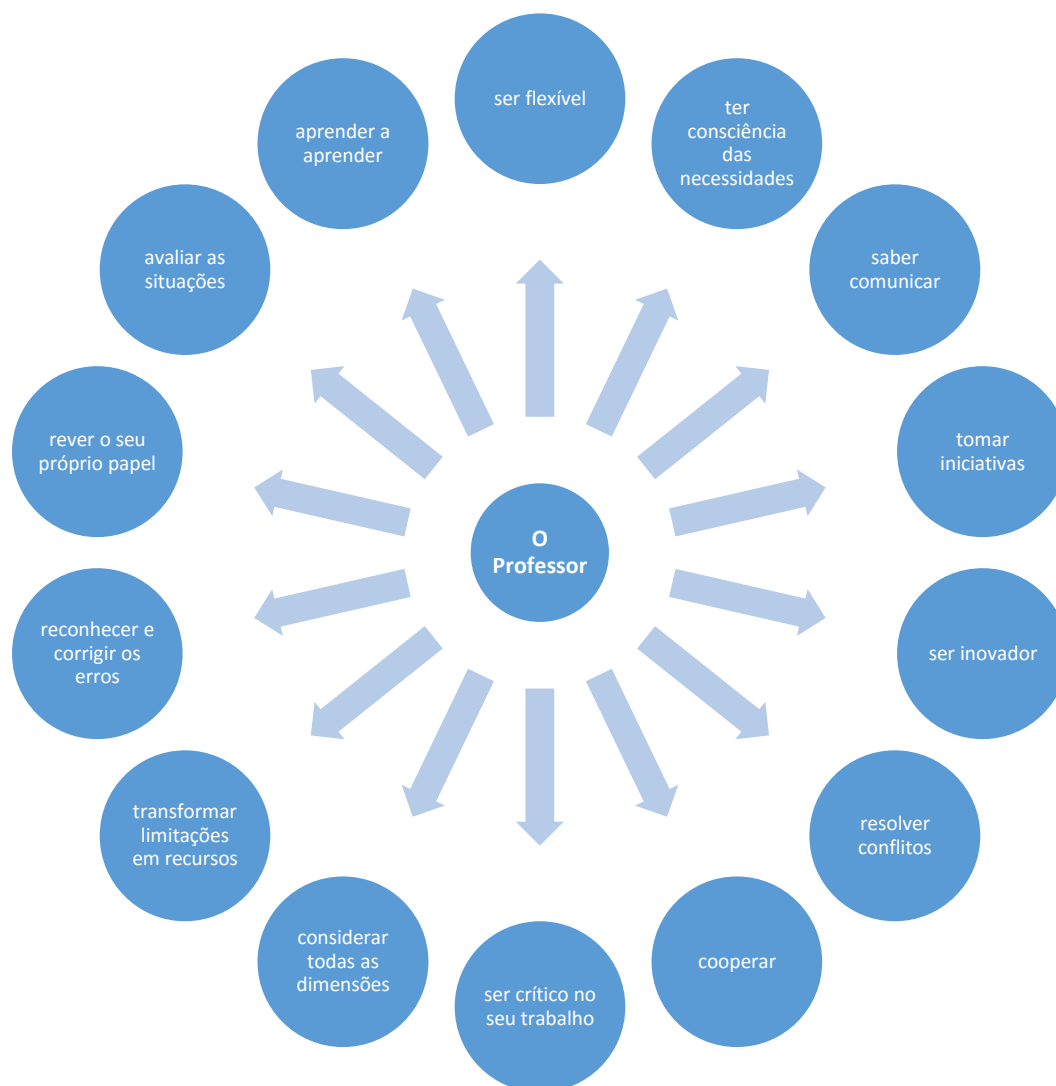


Fig. 1 – Capacidades necessárias ao papel de professor (PETRA, 1995, pp. 30-33)

No desenrolar da mesma ideia, e tendo também em consideração a realidade atual caracterizada anteriormente. Philippe Perrenoud, no seu livro “10 Novas Competências para Ensinar” (2000) aborda um conjunto de competências que contribuem para delinear a atividade docente em geral e na atualidade, com o propósito de uma formação contínua, coerente com as renovações conhecidas no sistema educativo atual, e com vista ao futuro.

É de sublinhar que, hoje em dia, há uma crescente preocupação com questões relacionadas com o tratamento de diferenças, avaliação formativa, prática reflexiva e metacognição. É tendo em consideração estes aspetos que a proposta do autor se alicerça, procurando “apreender o movimento da profissão insistindo em 10 grandes famílias de competências” (Perrenoud, 2000, p. 14):

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
2. Administrar a progressão das aprendizagens;
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
4. Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho;
5. Trabalhar em equipa;
6. Participar da administração da escola;
7. Informar e envolver os pais;
8. Utilizar novas tecnologias;
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. Administrar sua própria formação contínua.

Phillipe Perrenoud apresenta esta listagem como mera proposta, e um convite à reflexão sobre as práticas docentes na realidade que nos rodeia.

Mas afinal o que é uma competência no professor? O mesmo autor procura responder também a esta questão, referindo quatro aspetos fundamentais:

1. As competências não são, por si só, saberes ou atitudes, mas sim uma mobilização, integração e orquestração dos recursos;
2. Essa mobilização depende da *situação*, isto é, em cada caso singular é tratada de um modo distinto e adaptado;
3. O exercício da competência parte de operações mentais complexas, que irão determinar e colocar em prática uma ação adaptada à *situação*;
4. As competências profissionais constroem-se não só em fase de formação, mas também no decorrer das experiências do professor ao longo da sua carreira. (Perrenoud, 2000, p. 15)

Torna-se evidente, portanto, que a análise de competências nos remete para um panorama de pensamentos e ações situadas, sendo algo instável, imprevisível e em nada objetivo. Então, o nível das competências é tanto melhor quanto maior e mais rico o grau de experiência de cada profissional, isto porque - como defendem diversos autores como Nóvoa, Gauthier, Pimenta e Tardif, enunciados por Roxane Araújo na sua tese de doutoramento (2005, p. 47) - numa abordagem aos saberes do docente, um elemento fundamental será o saber experiencial ou da experiência.

Como referido por Roxane Cardoso de Araújo (2006), se for feita uma análise acerca das pesquisas educacionais realizadas ao longo do século XX, vemo-las divididas em quatro fases distintas: a busca da identificação das características do “bom professor”; a procura dos métodos de ensino mais eficazes; a análise do ensino baseada numa perspectiva *processo-produto*; e a elaboração de estudos de valorização do professor (que se vive atualmente). (p. 141)

Terá sido a partir da década de 1980 que se verificou uma crescente reflexão sobre o papel do professor, assim como acerca da sua importância e a necessidade de reformas na sua formação. Nesse contexto de reflexão e conseqüente valorização do professor, foram abordadas e estudadas diversas questões, e colocado um grande peso na identificação dos saberes e competências do professor para o ensino, e na explicitação e exploração do conceito de professor reflexivo.

Ao nível da música, Roxane Araújo (2006, p. 143) propõe uma listagem de saberes que devem orientar a prática docente dos professores de instrumento, ao longo da sua carreira:

1. Saberes disciplinares – originados na sua formação inicial e emergente, que abrangem conhecimentos de harmonia, contraponto, história da música, etc.;
2. Saberes curriculares – relacionados ao conhecimento dos programas e currículos;
3. Saberes da função educativa – que unem o uso da didática e métodos de ensino;
4. Saberes experienciais – desenvolvidos ao longo da carreira.

A mesma autora identifica uma série de competências que devem ser tidas em conta na formação de professores de música, no sentido de desenvolver as suas capacidades para a prática pedagógico-musicais (2006, p. 148): o desenvolvimento da capacidade de elaboração e conquista de valorização de propostas de ensino musical no contexto escolar, a organização e gestão de situações de aprendizagem musical “interessantes” aos alunos, assim como a administração da progressão de aprendizagens musicais dos alunos em articulação com os recursos que a escola dispõe para a realização do ensino de música. Também a capacidade de relacionamento afetivo com os alunos, estipulando e mantendo limites, e o elemento de formação profissional continuada, se revelam fundamentais a este processo.

No que à prática reflexiva do professor se refere, ela é precisamente um dos aspetos que se pretende valorizar no presente projeto de intervenção: formulação de questões acerca da própria prática pedagógica, isto é, um exercício de reflexão-ação e sobre-a-ação ou, por outras palavras, “aprender por meio do fazer” (Araújo, 2006, p. 146).

2.2 – O conceito de criatividade

A criatividade tem sido objeto de estudo por parte de diversos autores desde o início do século XX. Por exemplo, Freud e Csikszentmihalyi, descrevem criatividade como um processo inconsciente que surge da ligação entre a realidade consciente e os impulsos inconscientes, da capacidade de imaginar (já que a imaginação é algo que nos distingue dos animais), e é o que nos conduz à reflexão acerca dos acontecimentos e memórias, e à antecipação de situações (testar de hipóteses), à suposição, previsão, avaliação e conseqüente criação. (Magalhães & Dias, 2015)

Será por isso, segundo Vasconcelos (2014, p.70), um processo complexo, que envolve informações, saberes, ações e modos de fazer, sempre sujeitos às características do espaço temporal, concetual, social e cultural em que se insere.

2.2.1 – Perspetivas sobre o conceito de criatividade ao longo dos séculos

A definição deste conceito não é, nem de perto, consensual e varia conforme a área de estudo. As raízes etimológicas da palavra são associadas ao latim – “creare” – e o seu significado relacionado ao ato de fazer, produzir, gerar, inventar e originar. Esta definição também sofre modificações consoante a realidade histórica em que a consideramos (Duarte, 2011).

Na antiguidade, a criatividade era relacionada a alguma forma de loucura, pois se os comportamentos das pessoas destoassem do que era considerado normal para a época, eram rotuladas como loucos.

Já na Antiguidade Clássica, a criatividade era entendida por meio do pensamento filosófico, e tinha as suas bases ligadas a atividades mentais, aplicadas ao entendimento do mundo. Ao longo da história, foram várias as teorias filosóficas da Criatividade:

Criatividade como inspiração divina: é a conceção mais antiga que se conhece relativamente à criatividade. Tem por base a teoria defendida por Platão, que concebia o poder criativo associado à origem divina dos acontecimentos.

Criatividade como um génio intuitivo: surgiu no final do Renascimento, como explicação para a capacidade de diversos artistas de áreas criativas, como a pintura ou música. Esta teoria

associava-se à genialidade, e defendia que a criatividade não podia ser ensinada, sendo exclusiva aos génios que nasciam com essa condição intransmissível.

Criatividade como força vital: perspectiva sustentada na Teoria da Evolução de Darwin. Para ele toda a matéria inanimada, não dotada de vida como átomos e estrelas, não é criadora, pois produz sempre as mesmas coisas. Já a matéria orgânica, é dotada de poder criativo, gerando sempre algo novo (Duarte, 2011)..

Como a mesma autora aborda, a partir do século XIX, com o desenvolvimento da psicologia, surgiram vários psicólogos com teorias para tentar explicar a criatividade, onde o comportamento humano tinha um carácter mais científico e menos filosófico:

Associanismo [sic] e behaviorismo: ligado ao princípio da associação de ideias, onde o processo criativo parte de elementos pré-existentes para a criação de algo novo, até que se encontre uma solução para um possível problema. Esta teoria tem por base a associação da tentativa e do erro, onde a repetição é o princípio fundamental, até que se encontre uma solução para resolver determinado problema.

Teoria da Gestalt ou Teoria da Forma: *Gestalt* é um termo originário do alemão e que, em português, equivale ao conceito de forma ou de figura. Esta teoria sugere que as pessoas possuem uma condição natural para organizar o conjunto de percepções do real em *Gestalte*, a partir daquilo que percebem, encontram-lhe um significado. É neste ponto que surge a criatividade, também associada à capacidade de entender os comportamentos como uma totalidade, e não como partes isoladas.

Teoria Psicanalítica: tem a imaginação como origem da criatividade, e esta imaginação encontra raízes na infância e nas suas brincadeiras. Assim, o adulto, no desenvolvimento do seu processo criativo, tem semelhanças com a criança, fantasiando uma espécie de mundo imaginário onde há espaço para a expansão de desejos reprimidos, tornando-se assim a insatisfação uma força impulsionadora da criatividade. Freud foi o maior representante desta teoria, defendendo que a criatividade se forma através dos conflitos do inconsciente, pelo que somente as pessoas insatisfeitas conseguem criar.

Psicologia Humanística: esta teoria dá ênfase ao valor intrínseco do indivíduo, onde a criatividade é autorrealização, uma tendência do homem no desenvolvimento das suas habilidades. Os seus maiores representantes são: Carl Rogers, Maslow, Rollo May, entre outros.

No início do século XX, surgiram as teorias contemporâneas da Criatividade, sendo duas das mais importantes a análise fatorial, e a teoria que explica a criatividade por via do funcionamento dos hemisférios cerebrais:

Análise fatorial: Guilford foi o seu maior representante. Segundo ele, a mente humana consegue abranger cento e vinte capacidades diferentes, sendo apenas conhecidas cinquenta. O autor assume que a capacidade de pensamento, por sua vez, se divide em categorias (cognitivas, produtivas e avaliativas), espécies e fatores. Por sua vez, as categorias produtivas, ainda se subdividem em duas espécies de pensamentos: o pensamento divergente que origina respostas com base na lógica, e o convergente que se direciona para a exploração cognitiva, na busca de várias soluções inovadoras. É, portanto, condição para a capacidade de criação a existência de fluência, flexibilidade, originalidade e capacidade de elaboração na mente do indivíduo.

Criatividade e os hemisférios cerebrais: nesta teoria a criatividade é associada à morfologia e fisiologia cerebral, a qual se divide em dois hemisférios, sendo a capacidade do hemisfério direito a de reestruturar conceitos, e tendo o hemisfério esquerdo a capacidade de avaliá-los. (Duarte, 2011).

No artigo referido, Silvana Duarte (2011), cita as palavras de Eunice Alencar (1993):

[...] o que tem sido proposto é que cada hemisfério cerebral teria sua especialidade: o esquerdo seria mais eficiente nos processos de pensamento descrito como verbais, lógicos e analíticos, enquanto o hemisfério direito seria especializado em padrões de pensamento que enfatizam percepção, síntese e o rearranjo geral de ideias.

Apesar do desenvolvimento de diversas perspectivas em torno do conceito de criatividade, de que são exemplo as anteriormente apresentadas, a realidade é que todas as elas se alicerçam na ideia de criatividade associada a processos mentais, considerados de forma mais ou menos científica, e que conduzem à criação de algo novo e ideias originais. Do ponto de vista da organização e desenvolvimento de atividades pedagógicas, sobretudo em disciplinas que não possuem ainda orientações programáticas específicas, a criatividade revela-se, assim, um exercício fundamental por parte do professor.

2.2.2 – Utilização de processos criativos na educação

Existe uma inequívoca aceitação por parte da comunidade educacional acerca da necessidade de inclusão do elemento criativo na rotina escolar, porém persistem alguns dilemas sobre a abordagem do mesmo. Alguns consideram que a criatividade é acessível apenas a determinadas pessoas, por vezes associada a comportamentos extravagantes ou desapropriados. Por outro lado, há quem a considere inerente a qualquer ser humano, dependendo de si próprio, e da educação que lhe é oferecida, a possibilidade de desenvolver essa capacidade. Segundo Sternberg e Lubart “a criatividade requer uma confluência de seis distintos, mas interligados, recursos: capacidade intelectual, conhecimento, estilos de pensamento, personalidade, motivação e meio ambiente”.¹ (1999, p. 11)

Deve ter-se em consideração que existe, segundo estudos realizados por Torrance, uma quebra do processo criativo a partir dos 9 anos de idade, sensivelmente. (Vieira, 1998, p. 24) Portanto, a Escola, sobretudo no 1º ciclo do ensino básico, tem uma forte influência e um papel muito importante no desenvolvimento e estimulação da criatividade da criança, contrariando o seu natural enfraquecimento.

Uma outra dificuldade associada à compreensão do conceito de criatividade é a sua persistente confusão com outros, como a inteligência, a originalidade e a imaginação. Vários trabalhos refletem a diferenciação entre todos estes termos, desassociando o valor do Q.I. e o nível de criatividade do indivíduo, ou seja, nem o seu grau de inteligência nem, por outro lado, a sua originalidade deve ser confundida com a sua criatividade, apesar de este último elemento estar muitas vezes presente no processo criativo. Por fim, sublinhe-se também a diferença entre criatividade e imaginação: Elliot salienta que não são a mesma coisa, apesar de a imaginação desempenhar um papel de elevada importância no processo de criação. (Beineke & Leal, 2001)

Com base em diversas pesquisas realizadas, Alencar (2007) apresenta um modelo esquemático sobre o desenvolvimento da criatividade, contemplando diversos aspetos e habilidades do pensamento criativo a ser desenvolvidos:

¹Original: “According to the investment theory, creativity requires a confluence of six distinct but interrelated resources: intellectual abilities, knowledge, styles of thinking, personality, motivation, and environment.”

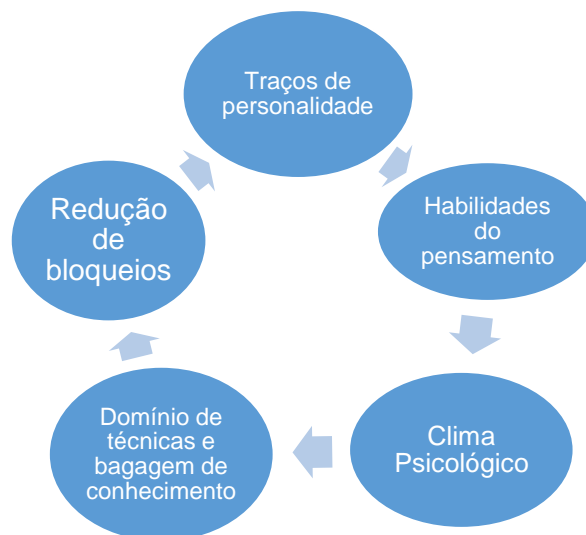


Fig. 2 – Modelo para o desenvolvimento da criatividade (Alencar, 2007, p. 46)

Estes elementos são, segundo a autora, os ingredientes fundamentais para o desenvolvimento da criatividade humana em qualquer idade. A autora sublinha a importância da criação de um clima psicológico favorável à produção e desenvolvimento criativo, que fortaleça traços de personalidade que se associem à criatividade, promovendo as habilidades criativas dos participantes. Para isto, considera que é fundamental a identificação e apresentação de informações, técnicas e exercícios que favoreçam este tipo de criação, e a redução das barreiras que se lhe apresentem.

Este modelo procura combater práticas pedagógicas inibidoras da criatividade, voltadas para o passado, que dão especial ênfase à reprodução e memorização do conhecimento, e fazem uso de exercícios que admitem apenas uma resposta correta, cultivando-se um forte receio do erro e do fracasso. Essas práticas criam o pressuposto de que todos devem aprender ao mesmo ritmo, o que conduz os professores à aplicação do mesmo método de ensino, não inovador, igual para todos os seus alunos, assim como à não estimulação do processo criativo do aluno.

2.2.3 – A criatividade na Educação Musical

No contexto musical também se conhecem opiniões de diversos autores acerca da criatividade. Odena faz uma distinção das duas concepções que existem acerca da criatividade, já identificadas anteriormente: uma mais tradicional que vê a criatividade como algo inato,

exclusivo de grandes artistas, e a outra, mais atual, que considera a criatividade como um potencial universal, que pode ser desenvolvido por qualquer indivíduo. (Magalhães & Dias, 2015)

Mediante esta última e mais atual concepção, é consensual que o desenvolvimento da criatividade é um dos pilares do processo educativo, e a maioria dos autores incentiva à reflexão sobre estratégias de desenvolvimento do potencial criativo dos alunos em contexto de sala de aula de música. Priest refere que é fundamental usar espaço na aula para atividades como cantar, compor e improvisar. Porém, quando procuramos localizar o elemento criativo na prática da educação musical, existe esta indefinição sobre o que é ser criativo, o que são produtos criativos e como se podem atingir no processo de ensino e aprendizagem. (Beineke & Leal, 2001). Apesar disso, é quase unanimemente defendida a inclusão estruturada da criatividade nos currículos e planos escolares, de modo a ser algo claramente definido, articulado e coerente com todo o plano de estudos. (Magalhães & Dias, 2015)

Segundo E. Gordon, criatividade musical será, portanto, um processo cognitivo, através do qual, consciente ou inconscientemente, se organizam padrões rítmicos e musicais familiares de um novo modo. (Gordon E. E., 2003, p. 35) Este elemento já foi explorado por diversas metodologias do campo musical, que desenvolvem atividades como improvisação, composição e arranjo, de que são exemplo os métodos de Kodaly, Orff e Dalcroze. (Barros & Freire, 2014, p. 192) No entanto, além do número deste tipo de métodos ser escasso, atualmente continua a existir um grande vínculo à aquisição de habilidade, conhecimentos específicos apoiados em materiais e metodologias específicas, que procuram resultados pré-determinados, sem grande espaço para atividades criativas:

Talvez seja legítimo questionar se a ausência da improvisação nos programas de ensino instrumental não poderá estar a formar pessoas que são capazes de tocar obras de grande dificuldade técnica, sem contudo alcançarem o grau de entendimento conceptual necessário para improvisar uma simples melodia com o mais simples acompanhamento harmónico. (Vieira, 1998, p. 29)

2.2.4 – O desenvolvimento de processos criativos na pedagogia musical

Sendo na infância que se desenvolvem as primeiras linguagens musicais, é de extrema importância o tipo de prática e contacto que a criança tem com a música desde cedo, e parece fundamental a implementação deste elemento da criatividade desde logo na formação musical da

criança. Porém, no presente projeto, o foco direciona-se para a importância do **desenvolvimento da criatividade do próprio docente**, como condição da sua atividade pedagógica.

O maior problema que a integração do elemento da criatividade na educação conhece é a dificuldade enfrentada pelos próprios professores em cortar com hábitos passados. Na realidade, a criatividade do professor é ainda pouco discutida, apesar de estar implicitamente presente no senso comum a ideia de que o professor precisa de ser criativo, de modo a tornar-se capaz de despertar a criatividade dos seus alunos, e associa-la à música e à educação. Tudo isto comprova, uma vez mais, a forte necessidade de uma formação continuada, de que o elemento da criatividade faça parte, já que existem inúmeras circunstâncias em que o professor é confrontado com problemas pedagógicos e musicais que requerem soluções: organização de atividades para crianças com vários níveis de habilidade e técnica, ou arranjo musical para combinações instrumentais pouco usuais. (Beineke & Leal, 2001)

Apesar de a pesquisa sobre o assunto possuir uma longa história no âmbito do ensino da música, incluindo o desenvolvimento de teorias, estratégias e metodologias para fomentar a criatividade musical nos alunos desde o nível mais inicial, pouco explorada é, no entanto, a forma como os programas de formação de professores podem cultivar essa capacidade nos docentes, de modo a aplicarem-na na sua ação pedagógica. Algumas das características que têm sido apontadas como essenciais no perfil de professor de música criativo, são: a sensibilidade, flexibilidade e capacidade de improvisar; o conforto com a ambiguidade; o pensamento metafórico e justaposição de ideias aparentemente incongruentes e inovadoras, de forma interessante; e o reconhecimento e utilização de identidades fluidas e flexíveis. (Abramo & Reynolds, 2015, pp. 37-51)

Assim sendo, se associarmos as sugestões de diversos autores, podemos idealizar o professor criativo como aquele que, assumindo uma posição de risco, revela capacidade para ler e avaliar uma determinada situação, flexibilizando os seus objetivos, tendo por vezes que readaptar a planificação inicial, consoante as informações/reações que os alunos apresentam. Os professores criativos procuram o que é melhor para o aluno em particular, num determinando momento, utilizando as ferramentas disponíveis na altura. No contexto de formação de professores, existe uma preparação para o bom planeamento de aulas, mas também será necessário recorrer a estratégias de preparação para reagirem a episódios inesperados e imprevistos, simulando variadas situações possíveis, por exemplo.

Um professor criativo é também aquele que, ao invés de evitar, aceita e sente-se confortável com a ambiguidade, com o trabalho de novas ideias e soluções, pensamentos não formados, e conceitos aparentemente incongruentes. Vê na ambiguidade não uma fraqueza ou falta de conhecimento, mas sim uma forma de fazer descobertas juntamente com os alunos, estimulando o diálogo professor-aluno e a disposição para aceitar as suas construções de raciocínio. Este tipo de professor evita o “fechamento cognitivo”, aquele que procura soluções rápidas e permanentes, e que acaba por estar relacionado a mais baixos níveis de criatividade.

Para além disto, vários autores acreditam que os professores detentores de maior nível de criatividade recorrem, naturalmente, à utilização do pensamento metafórico, que relaciona ideias de formas surpreendentes, inesperadas e frequentemente aplicadas a novos contextos. Geram-se, assim, novas conexões e possibilidades originais, diversificadas e úteis. Portanto, um professor de música deve possuir e desenvolver uma vasta gama de conhecimentos em diversas áreas (sociologia, literatura, cultura popular, entre outros), e transporta-los para o seu ensino, relacionando ideias e saberes. Além disso, o ensino da música também ficará mais rico se existir uma união entre os variados paradigmas e métodos educacionais existentes, sendo conjugados pelo professor de modo proveitoso e promotor da criatividade: “explorar várias práticas desenvolve a flexibilidade cognitiva, que pode promover disposições pedagógicas criativas.”² (Abramo & Reynolds, 2015, p. 44)

Também, seguindo esta ordem de raciocínio, vários pesquisadores se aperceberam de que os indivíduos que abraçam e combinam as suas múltiplas identidades, encontram soluções mais criativas para os problemas. Isto é fundamental para os docentes da área da música, dado que frequentemente existe uma dura luta para conseguir integrar no ensino a sua identidade de professor, juntamente com a de músico intérprete/compositor/maestro. Infelizmente, as estruturas de escolas de música tendem a dar mais atenção e estima ao papel de músico, em detrimento do de professor e isto prejudica a preparação dos alunos, levando-os a exercer a profissão docente, muitas vezes, desmotivados. Para contrariar esta falta de satisfação no trabalho, os professores podem encontrar, resultante desta identidade ramificada, uma identidade holística, integrando na sua prática docente a sua prática de músico. Então, a promoção da criatividade na sua prática será uma forma de “ensinar sendo músico”, conjugando as suas

² Original: “exploring multiple practices develops the cognitive flexibility that may foster creative pedagogical dispositions.”

demais identidades: profissionais (intérprete, teórico, compositor, pedagogo), pessoais e sociais. Para se ser um professor criativo, será fundamental combinar as mais variadas atividades, como experiência enriquecedora para o desenvolvimento da prática de ensino da música. Além de reconhecer as suas diversas identidades, os pedagogos criativos reconhecem-nas também nos alunos. Só assim poderão começar a compreender quais os desejos, objetivos e interesses dos seus discentes, dentro e fora da música, passando a existir uma maior facilidade de conexão entre professor e aluno para, assim, poder encontrar as melhores estratégias de ensinar cada aluno em particular.

Quando exercitamos a nossa imaginação e criatividade, todos os nossos sentidos são estimulados e a vida ganha outra dinâmica, outro sentido, beleza e motivação. Atualmente somos uma espécie de consumidores de criatividade, em vez de sermos nós próprios os criadores, e isto também se aplica na profissão docente. Ao limitarmo-nos à utilização de materiais já elaborados, nos momentos em que nos deparamos com a necessidade de os criar sentimos um grande desconforto e incapacidade. (Berc, s.d.)

Como anteriormente referido, todos nascemos com capacidades criativas, isto é um facto da natureza humana; porém, muitas vezes, a curiosidade, imaginação e espontaneidade características da infância vão-se desvanecendo. A arte é, no entanto, um resultado de trabalho criativo, e como professores-artistas devemos ser os primeiros a quebrar as barreiras que muitas vezes a sociedade gera, mediante a ousadia criativa de qualquer adulto. (Berc, s.d.)

Essa capacidade é passível de ser desenvolvida, e a prática docente torna-se ainda mais interessante e adaptada à realidade do contexto de sala de aula. É necessário transmiti-lo aos alunos, mas antes disso, os próprios professores estarem conscientes de que os compositores não compõem apenas, os improvisadores não improvisam somente, os intérpretes não são apenas executantes de um instrumento. A evolução deu aos humanos a capacidade de pensar em soluções criativas para os mais variados problemas e, como tal, devemos estimular o nosso cérebro, e o dos nossos alunos, a praticar o pensamento abstrato e criador.

Citado por David Elliot, Martin apresenta a sua posição relativamente a esta questão:

Esta perspetiva praxial permite que todos os estudantes de música se envolvam de forma rentável a compor e improvisar. Também deve encorajar os professores a tornarem-se

compositores e improvisadores e a aprenderem a ensinar os seus alunos a fazer o mesmo em alguns estilos musicais selecionados.³ (Elliot, s.d.)

Conclui-se, portanto, que apesar de as competências e perspetivas criativas serem apresentadas no sentido de ser aplicadas ao aluno com o objetivo de estimular a sua criatividade, antes disso, é urgente que o professor lhes reconheça no domínio da sua prática pedagógica, e procure desenvolvê-las e estimulá-las em si mesmo. Como apoio a este processo, torna-se urgente repensar a educação dos próprios professores de música nesses domínios. É fundamental investigar, elencar e apresentar diversas competências específicas desses domínios, assim como estratégias de enriquecimento da dimensão didática da prática pedagógica.

De facto, tornar-se um músico ou compositor criativo não é o mesmo que, ou uma garantia de se tornar um educador criativo, e pensar criativamente sobre música não leva necessariamente ao ensino criativo. (Abramo & Reynolds, 2015, p. 38).

Colocam-se, portanto, questões fundamentais já referidas no desenvolvimento do presente projeto: estarão os professores de música a ser devidamente formados para incentivar a busca de soluções criativas em sala de aula, inclusivas de atividades de execução, apreciação, leitura, análise e composição? Não serão poucas as oportunidades para compor/arranjar música? Haverá uma verdadeira preparação do professor para a inclusão destas atividades na sua prática pedagógica?

2.2.5 - Duas Vertentes da criatividade musical

Das várias vertentes que a criatividade possui, de seguida serão trabalhadas essencialmente a da improvisação e a da composição. Esta escolha deve-se sobretudo ao nível de pertinência e utilidade destas atividades na promoção de uma prática pedagógica inovadora/motivadora dos professores de *ensemble* de cordas do nível de iniciação, fundamentada pela perspetiva de Edgar Willems, que já em 1970 defendia que a improvisação e

³ Original: "This praxial perspective enables all music students to engage profitably in composing and improvising. It should also encourage teachers to become composers and improvisers and learn how to teach their students to do the same in some selected musical styles."

composição deveriam ser incluídas na formação musical da criança, pois irão criar no aluno um sentido de união dos diversos elementos rítmicos, sensoriais, melódicos e harmônicos da música. (Willems, 1970, p. 82)

Em algum momento da sua vida, o professor de música vai, inevitavelmente, ver-se confrontado com a necessidade de utilizar a composição ou improvisação na sua prática pedagógica. São atividades altamente relacionadas com a criatividade, e é fundamental que o professor entenda que a sua postura perante elas vai promover ou inibir o futuro criativo dos alunos. (Deliège & Wiggins, 2006, p. 134)

2.2.5 a) – A composição

No dicionário *The New Grove*, a composição é diretamente definida como o ato ou processo de criação de música, assim como o produto de tal ação (Lindley, 1980, p.599). No mesmo dicionário é referido que, desde o século XVI, a palavra é aplicada a músicas auditivamente reconhecidas, como substantivo, e ao ato de criar novas obras, como verbo. Já a forma de criação dessas mesmas obras pode variar, conduzindo a uma multiplicidade de variáveis de composição musical. A peça pode ser criada de raiz, por mera opção do compositor ou para uma ocasião específica; pode ser composta ou recomposta durante a execução/apresentação, tratando-se assim de uma improvisação; ou pode ser proveniente de uma outra sendo-lhe feitas alterações, adaptações ou reestruturações, tornando-se assim um arranjo musical.

A percepção predominante no mundo da música ocidental é a de que o compositor se apoia na sua inspiração interior, alienado do mundo exterior. Essa ideia desconsidera os fatores externos, como os sentidos e práticas sociais, que na realidade são aspetos criadores do artista como ser individual, mas também como elemento de um coletivo social. (Vasconcelos, 2014, p. 69)

Apesar de a composição ter um domínio muito amplo, com uma longa história e tradição é, no entanto, pouco referida [pelos autores] como necessária ao desempenho de um professor de instrumento. Por observação e experiência, pode confirmar-se que é uma necessidade constante no seu dia-a-dia, em especial, quando o professor se depara com o desafio de lecionar uma disciplina de iniciação de conjunto, sem programa estipulado e material didático pré-existente e devidamente adaptado ao grupo.

Mediante estes entraves, o professor necessita de desenvolver competências específicas de composição, para a criação de materiais e partituras a utilizar na sala de aula. Será exemplo dessas competências a capacidade de realização de arranjos e transcrições - a qual se pretendeu que fosse desenvolvida no decorrer da intervenção pedagógica no âmbito deste projeto, já que é a mais acessível a um professor instrumentista, não compositor. O desenvolvimento destas competências exige do professor tempo, predisposição, competência e conhecimentos previamente adquiridos suficientes para o efeito, que englobam uma alargada quantidade de pressupostos: domínio de harmonia, instrumentação e capacidade de associar a sua escrita às capacidades de execução dos alunos.

Além da utilidade que isso trará para a sua prática docente e preparação de aulas, ao desenvolver este tipo de competência, o professor será capaz de a levar aos seus alunos, o que lhes suscitará um maior interesse e motivação para ouvir música, e conseqüentemente desenvolverá capacidades auditivas, noções de composição e melhor reconhecimento de elementos e motivos musicais. Assim se vê evidenciada a pertinência desta atividade em contexto de sala de aula:

Os cursos de harmonia, que os alunos seguem por vezes por simples obrigação, para obter um diploma, e que são necessários para se poder analisar as peças de música, deveriam normalmente preparar os alunos para a composição. Não que estes devam necessariamente tornar-se compositores; mas seria normal cada músico estar em condições de compor, como de resto de improvisar, que mais não seja, modestamente. Não é o resultado visível que importa, mas sim a possibilidade de criar e, portanto, de beber nas fontes vivas da natureza humana. Limitamo-nos demasiadamente, nos nossos dias, à simples interpretação; é uma das causas de uma certa decadência da música. O artista contenta-se em re-descobrir; e o auditor satisfaz-se em re-conhecer, imaginando conhecer. (Willems, 1970, p. 181)

O exercício de composição relaciona entre si dimensões pessoais, culturais, sociais, científicas, tecnológicas e artísticas, sendo por isso considerada um acoplamento de envolvimento significativos para o desenvolvimento pessoal e artístico. (Vasconcelos, 2014, p. 71)

Ao compor para o seu próprio instrumento o aluno, inevitavelmente, será influenciado pela percepção técnica implícita na performance desse mesmo instrumento. Isto fará com que a descoberta de timbres, registos e efeitos sonoros traga, para o seu desenvolvimento técnico instrumental, fortes benefícios. Isto também se aplica ao professor de música de conjunto; no exercício de composição para um determinado grupo de instrumentos, vai ser natural e verificável

a maior familiarização com as potencialidades e particularidades dos instrumentos integrantes do grupo. (Esteves, 2014, pp. 17-18)

2.2.5 b) - A improvisação

Essa alegria de improvisar enquanto se canta e se toca um instrumento é evidente em quase todas as fases da história da música. Essa foi sempre uma força poderosa na criação de novas formas (...) Pois quase não há um único campo na música que não tenha sido afetado pela improvisação, nem uma única técnica musical ou forma de composição que não tenha tido origem na prática improvisadora, nem que não tenha sido influenciado essencialmente por ela. Toda a história do desenvolvimento da música é acompanhada por manifestações de impulsos para se improvisar. (Ferand, 1961 apud Bailey, 1992, p.9) ⁴

Improvisação musical é “a criação de uma obra musical, ou a forma final de uma obra musical, à medida que está sendo realizada. Pode envolver a composição imediata pelos executantes, a elaboração ou adaptação de ajustes numa obra já existente, ou qualquer coisa dentro desses limites.” ⁵ (Stevenson, 1980, p.31) Assim sendo, pode entender-se que qualquer performance tem um domínio (variável) de improvisação, já que qualquer intérprete faz ajustes à obra, conforme a sua interpretação e domínio técnico.

A improvisação é um dos muitos modos de exploração da criatividade, sendo através desta competência [de improvisar] que rapidamente resolvemos situações para as quais não estamos previamente preparados. E, neste sentido, a improvisação surge, na maioria das vezes, em resposta a algo que pede uma solução imediata e espontânea, e a sua construção exige capacidade intelectual e criativa por parte dos indivíduos.

⁴ Original: “This joy in improvising while singing and playing is evident in almost all phases of music history. It was always a powerful force in the creation of new forms (...) For there is scarcely a single field in music that has remained unaffected by improvisation, scarcely a single musical technique or form of composition that did not originate in improvisatory practice or was not essentially influenced by it. The whole history of the development of music is accompanied by manifestations of the drive to improvise.”

⁵ Original: “The creation of a musical work, or the final form of a musical work, as it is being performed. It may involve the work's immediate composition by its performers, or the elaboration or adjustment of an existing framework, or anything in between.”

Toda a história do desenvolvimento da música é acompanhada de manifestações improvisatórias, e o conceito de improvisação está ligado não só a situações imprevistas, como também a situações em que é desejada e utilizada como modo de criação musical. Esta também pode surgir com diversas magnitudes, desde pequenas alterações ornamentais numa obra já existente, à criação de uma obra integralmente improvisada. O ato de improvisar revela uma atitude positiva por parte do músico, que se predispõe a criar por mera gratificação pessoal, ou por uma necessidade intelectual. Ela opõe as ideias de habilidade, intuição, criatividade, pensamento divergente e pensamento maquínico [sic]⁶, à ideia de pensamento convergente, lógico, racional e linear. (Albino, 2009, p. 61)

Na realidade, como o mesmo autor refere, no nosso quotidiano nós estamos em constante processo de improvisação (não musical). Azzara equipara-a à expressão musical de ideias pela linguagem, sendo que o discurso que construímos é uma improvisação que faz uso dos conhecimentos gramaticais, acervo vocabular, e domínio dos assuntos abordados. Ou seja, é necessário adquirir uma série de conhecimentos técnicos e conceptuais de modo a poder criar, improvisar e reproduzir. (Albino, 2009, p. 65) Fazendo recurso de uma metáfora utilizada por César Albino:

Uma cozinheira talentosa possivelmente segue seu livro de receitas, tem um bom conhecimento (empírico) sobre os ingredientes e os processos de tratamento dos alimentos que vai utilizar para produzir seus pratos corriqueiros, mas com certeza, é capaz de improvisar uma nova maneira de fazer aquele mesmo prato, ou até mesmo inventar um novo, seja para suprir a falta de algum ingrediente, para aproveitar um outro, ou até mesmo por mera curiosidade. (2009, p. 64)

No que respeita à improvisação musical, tal como diversos outros autores, Azzara considera a improvisação como um processo que inclui a expressão musical espontânea de pensamentos e sentimentos, a criação de música dentro de certas diretrizes, e o envolvimento numa conversa musical. (Azzara, 2002, p. 172) Ela é caracterizada, pelo mesmo autor, como um acontecimento simultâneo à performance, ou seja, pensar e executar a música acontece no mesmo instante, com impossibilidade de revisão e ausência de notação, o que a distingue da composição.

⁶ O pensamento maquínico é aquele que vai de encontro ao imprevisível, livre, indisciplinado, intuitivo, não ensinável, que se ocupa de inventar e relacionar coisas de formas inesperadas. (Albino, 2009, p. 63)

Esta é uma atividade que difere muito nos seus diversos idiomas, tanto no modo de fazer como no resultado final e que, atualmente, se divide em duas vertentes principais: livre - não subordinada a pré-requisitos - ou idiomática - que surge como expressão de uma linguagem, de que são exemplos o jazz, o flamenco e o barroco. Será mediante este segundo modelo que a improvisação se desenvolverá no âmbito deste projeto, já que se propõe que seja utilizada como modo de resposta à necessidade de criação de materiais e atividades a serem desenvolvidas com o grupo de *ensemble* de cordas de iniciação. De modo a fundamentar esta escolha, cita-se a professora Teca Alencar de Brito que entende que, “por meio do trabalho de improvisação, abre-se espaço para dialogar e debater com os alunos e, assim introduzir os conteúdos adequados” (Albino, 2009, p. 86).

Paradoxalmente, sendo a improvisação uma prática genuinamente criativa, ainda conhece uma forte resistência no cotidiano das práticas escolares, sendo quase exclusiva de determinados círculos musicais como o jazz, música popular ou qualquer outra tendência de tradição “não erudita”. Acontece, frequentemente, que músicos intérpretes com alargada experiência olham a improvisação como um ato musical de desorientação, dispersão, para o qual se sentem incapacitados (Caspurro, 1999), e os músicos improvisadores como indisciplinados, incapazes de ler uma partitura e violadores do repertório escrito. (Albino, 2009, p. 74) A improvisação é geralmente vista como uma atividade sem planeamento, que acarreta um componente de risco, já que é necessário tomar decisões sobre os impulsos musicais do momento, ou mover-se em território musical inexplorado.

No entanto, é assumido, hoje em dia, que é fundamental o papel do professor no incentivo e estímulo da improvisação, e outro tipo de atividades criativas, e que muitos já o incluem com sucesso nas suas aulas, porém outros têm medo de enfrentar esses desafios. Num estudo de Withcomb, em 2013, professores entrevistados referiram-se positivamente à improvisação, porém apontaram obstáculos à sua introdução na sala de aula: falta de tempo, falta de experiência de improvisação, e falta de treino para ensinar a improvisar. (Barros & Freire, 2014)

Um dos mais destacados investigadores da atualidade no âmbito da Psicologia e Pedagogia da Música, Edwin Gordon desenvolveu uma teoria de aprendizagem musical, também fundamentada na perspetiva de Azzara, apresentando-a como idêntica ao nosso processo de aquisição da linguagem:

1. Escutamos os que nos rodeiam a falar, mesmo antes do nascimento, absorvendo esses sons e familiarizando-nos com a língua;
2. Procuramos imitar os sons/linguagens que nos rodeiam;
3. Iniciamos o processo de pensamento através da língua, as palavras e frases começam a fazer sentido;
4. Iniciamos o processo de improvisação através da linguagem. Tornamo-nos capazes de formular frases próprias, organiza-las com lógica e manter uma conversa. Inicia-se, ao longo dos anos, também a aprendizagem de leitura e escrita que estará sempre associada à prévia experiência de ouvir, imitar, pensar e improvisar.

Sloboda faz uma comparação interessante entre a capacidade de contar histórias e a improvisação musical, comparando a criação de uma estrutura narrativa à estrutural formal musical e, segundo Stenstron, é possível aprender-se a improvisar em qualquer nível de aprendizagem: como iniciante, sem qualquer educação/conhecimento musical prévio ou já como músico profissional. (Barros & Freire, 2014, pp. 195-196)

Para Azzara, a improvisação é uma expressão espontânea de ideias musicais significativas, sendo os pontos-chave para esta prática a personalização, espontaneidade, antecipação, previsão e interação. Isto, aliado à relação existente entre criação, leitura, escrita e análise musical, origina uma capacidade de improvisação e ambiente favorável ao processo criativo. A autora defende que este ambiente deve ser proporcionado às crianças desde cedo, uma vez que a participação em atividades criativas as leva a estar mais envolvidas com a música ao longo de toda a sua vida, promovendo reações naturais, espontâneas e criativas mediante a música. (Barros & Freire, 2014, pp. 194-196). Diversos estudos realizados em torno desta questão demonstram, através da experiência, que as crianças são capazes de improvisar, assim como, de explorar padrões rítmicos e tonais. (Azzara, 2002, p. 177) Também Orff defende que os alicerces da educação musical residem na criatividade, manifestada na capacidade de improvisação da criança, onde os instrumentos funcionam como um prolongamento do corpo, numa exteriorização de pulsões vitais e do ritmo natural da criança. (Vieira, 1998, p. 24)

Esse tipo de educação trará à realidade educacional musical indivíduos preparados para uma leção mais rica, de que as atividades de improvisação farão parte sem qualquer tipo de constrangimento ou receio.

Estes princípios, paralelamente à Teoria de Aprendizagem Musical de E. Gordon, podem ser orientadores para os professores de música. O principal objetivo para eles será desenvolver a *audiação* rítmica e tonal, termo criado por Edwin Gordon, que significa na música o mesmo que o pensamento significa para a linguagem. Essa capacidade permite ouvir com compreensão na cabeça estando o som fisicamente presente ou não. Ou seja, o músico poderá atribuir significado à música que ouve, executa, improvisa e compõe. Esse estímulo, na perspectiva do autor, é essencial para a aprendizagem musical e de um instrumento, já que os aprendizes são levados a ouvir, cantar e “tocar de ouvido”, o que o conduzirá a uma relação mais próxima e natural com a arte de improvisar. (Gordon E. , 2015)

Estudos de diversos autores como Freundlich (1978), Laczó (1981), Kamar e Balasko (1987), entre outros, concluem que a experiência e educação musical dos alunos produz efeitos na sua habilidade de improvisar, tornando-os capazes de criar ideias musicais, sem recurso à notação. Os alunos, nas suas composições espontâneas, incluem, naturalmente, padrões típicos do seu ambiente cultural, no que se refere ao volume, tonalidades, intervalos, estruturas, frases e padrões rítmicos. Conclui-se, portanto, que a improvisação é uma ferramenta valiosa para a clara compreensão da performance musical por via de notação. (Azzara, 2002, pp. 178-179)

Azzara desenvolveu um estudo, em 1992, onde discute a relação entre a improvisação e a leitura musical, numa escola primária de ensino instrumental. O propósito desse estudo foi o de examinar um currículo inclusivo da prática da improvisação, com o intuito de melhorar a realização musical desses alunos. Os resultados indicaram que os alunos que receberam esse tipo de instrução instrumental apresentaram significativamente melhor desempenho no repertório escrito, do que os alunos que receberam instrução musical sem uma ênfase na improvisação. Azzara chegou à conclusão de que o estudo da improvisação melhora a realização musical desses estudantes e que os alunos com competências de improvisação são capazes de expressar os seus pensamentos musicais de forma espontânea. Quando os alunos compreendem os padrões tonais e rítmicos, e conseguem combiná-los e sequenciá-los de maneira sintática, encontram um sentido de tonalidade e métrica. Este tipo de aprendizagem produz também uma maior compreensão de progressões harmônicas. (Azzara, 2002, p. 179)

Conclui-se, portanto, que o estímulo à improvisação e competências criativas gera um forte interesse, tanto no aluno como no professor, já que o caminho encontrado é sempre único, inovador, e conduz a descobertas. De outro modo, a ausência desses elementos encaminha,

muitas vezes, os alunos para o desinteresse, passividade e aprendizagem mecanizada. (Albino, 2009, p. 75)

Abordagens de ensino e ambientes favoráveis à prática da improvisação

Para compreender a aprendizagem da improvisação musical e compreender quais são os ambientes mais favoráveis para essa prática, é necessário conhecer os princípios básicos de certas teorias de ensino. Embora todas se preocupem com a construção e o desenvolvimento do conhecimento humano, algumas parecem mais focadas no trabalho da criatividade e nas linguagens artísticas. (Albino, 2009, p. 32)

O primeiro modelo analisado é o do ensino tradicional, ensino esse que lida com transmissão de conhecimentos por meio do professor, com auxílio de textos e livros, mediante os programas e objetivos previstos e impostos por instâncias superiores. Como considera Mizukami, várias vezes citada na dissertação de Albino, este modelo de prática educacional que se tem vindo a estabelecer ao longo dos anos, e se perpetua até à atualidade, pode considerar-se positivamente na medida em que transmite conhecimento que vai sendo acumulado sistematicamente com o decorrer do tempo, e coloca o aluno em contato com as grandes realizações da humanidade (obras primas da literatura, artes, raciocínios, métodos), formando bons profissionais nas mais diversas áreas. Por outro lado, e de um modo mais negativo, ela conduz à perda da criatividade do aluno, provocada pelo ambiente de ensino austero, onde é conferida uma excessiva autoridade ao professor, excessiva importância dada à memorização, sem grandes inovações, fragmentação dos conteúdos, e uma crescente passividade induzida no aluno, perante o mundo e o conhecimento. No ensino tradicional são estudadas apenas verdades absolutas, problemas que têm uma resposta, geralmente única, encontrada por um único caminho, não existindo espaço para divergências e para a criatividade. (Albino, 2009, p. 32)

Como afirma Glaser, também no ensino musical verificamos que as aulas de instrumento seguem, com frequência, uma abordagem tradicionalista. Existe um conjunto de procedimentos que incluem programas pré-estabelecidos, agrupados por graus de dificuldade, que contém métodos e obras obrigatórios e consensualmente aceites como ideais para a aquisição e exibição de destreza motora. (Albino, 2009, p. 33) Apesar de grandes pedagogos musicais como Dalcroze, Kodaly e Orff já terem integrado a improvisação nos seus métodos, foi apenas no século XX que

se verificou um interesse mais generalizado pela inclusão deste elemento na formação musical, estando este processo ainda em desenvolvimento. (Trigo, 2014, p. 33)

De facto, com o desenvolvimento das ciências da educação, essa visão mais tradicionalista tem vindo a conhecer teorias opositoras, que tem dificuldade em ser aceites nas escolas, graças à longa história e resultados conhecidos pela prática mais tradicional. No entanto, parece ser benéfica a busca do equilíbrio entre as pedagogias já existentes e as pedagogias renovadoras, ligadas a um maior nível de criatividade e proximidade com a realidade musical atual.

Este último ponto também é passível de ser focado já que, atualmente, a música com que a maioria dos aprendizes entram em contacto nos seus momentos de lazer é muito diferente daquela que aprendem a interpretar nas escolas de música erudita. É necessário abrir espaço à criatividade e flexibilidade, em consonância com a realidade conhecida pelos alunos. (Albino, 2009, p. 34) Infelizmente, a verdade é que, na atualidade, ainda não é dado espaço a disciplinas de improvisação nos cursos oficiais de música e, na realidade, esse é um dos alicerces do desenvolvimento da criatividade musical, pelo que deveria ser explorado, incentivado e desenvolvido.

As técnicas adequadas aliadas a um ambiente favorável podem auxiliar significativamente a evolução das habilidades criativas dos indivíduos. A escola tem um papel fundamental na criação desse ambiente, que no caso específico da improvisação estimula, segundo Robert Thomas, o pensamento musical dedutivo, indutivo e intuitivo e que, na perspectiva de Priest, constitui uma prática central para uma aprendizagem instrumental abrangente. (Trigo, 2014, p. 34)

Luís França Ferreira, citado por Albino (2009, p. 44), diz que existem três condições para a existência desse ambiente: a atitude do professor em relação ao meio, estimulando e desafiando os alunos a procurar o conhecimento, sendo colaborador, incentivador, sem dar as respostas aos alunos, mas sim encaminhando-os para a sua procura; a postura do aluno em relação à procura e busca do conhecimento; e a aceitação do erro, como elemento natural no processo de geração do conhecimento: “Na improvisação musical o erro faz parte do processo” (Albino, 2009, p. 46) Ele acaba por funcionar como elemento fulcral na busca do conhecimento e, segundo Azzara, é uma ferramenta útil ao professor, na medida em que espelha até que ponto o aluno compreendeu os conteúdos, e por vezes revela até ideias menos convencionais que se podem tornar interessantes. (Trigo, 2014, p. 36)

Não se pode, no entanto, ignorar que, além de ambientes favoráveis à improvisação, é previamente necessária a existência de saberes e técnicas adquiridas de forma sistemática. Como propõe Azzara, deve reforçar-se o contacto com referências musicais da cultura em que o indivíduo se insere, a aprendizagem por via auditiva, o desenvolvimento da compreensão harmónica e a aprendizagem de padrões rítmicos e sílabas melódicas tonais. Isto conduzirá a uma compreensão ao nível da tonalidade, métrica e funções harmónicas, que funcionará como base de conhecimento útil ao aluno para a descoberta da sua expressão musical pessoal e espontânea. Segundo Gordon, para que a aprendizagem dos elementos musicais presentes na improvisação seja mais eficiente, deve seguir uma ordem que cresce em nível de complexidade: improvisação rítmica, tonal, melódica (combinando os dois anteriores) e, por fim, harmónica. (Trigo, 2014, pp. 43-44)

CAPÍTULO III - Metodologias de investigação e intervenção

Este projeto de intervenção foi aplicado na escola Companhia da Música de Braga, onde decorreu o estágio profissional, com principal incidência na turma de *ensemble* de iniciação musical constituída por 17 alunos de 3 instrumentos de corda friccionada distintos: violino, viola d'arco e violoncelo, que, por sua vez, estão agrupados em 4 naipes diferentes: violino I, violino II, viola d'arco e violoncelos. Relativamente ao número de alunos por naipe o grupo é bastante equilibrado uma vez que existem 5 primeiros violinos, 4 segundos violinos, 4 violas d'arco e 4 violoncelos.

Este projeto desenvolveu-se segundo orientações da metodologia de investigação-ação, isto porque parece ser a mais adequada para a prática educativa, já que possibilita a resolução de um problema identificado no decurso do seu trabalho, podendo assim realizar-se uma pesquisa em torno do assunto em busca da melhoria da própria ação. Esta perspetiva vai de encontro à de vários autores, inclusive, membros do Instituto de Educação da Universidade do Minho:

esperamos que este revisitar da Investigação-Ação constitua um desafio para todos os profissionais que querem contribuir para a melhoria das práticas educativas. Porque, mais uma vez, verificamos que sempre que numa investigação em educação se coloca a possibilidade, ou mesmo necessidade, de proceder a mudanças, (...) a Investigação-Ação regressa de imediato à ribalta para se afirmar como a metodologia mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais dos tempos(...) (Coutinho, et al., 2009, p. 356)

Dado o curto espaço de tempo em que se desenvolveu o presente projeto, os ciclos pressupostos pela natureza desta metodologia surgiram de modo acelerado e com um caráter de constante mutação.

De facto, na I-A observamos um conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua e que, basicamente, se resumem na sequência: **planificação, acção, observação** (avaliação) e **reflexão** (teorização). Este conjunto de procedimentos em movimento circular dá início a um novo ciclo que, por sua vez, desencadeia novas espirais de experiências e acção reflexiva. (Coutinho, et al., 2009, p. 366)

É possível encontrar este tipo de metodologia definida de uma forma muito clara por Cohen e Manion (2007, pp. 299-301), e reflete muito bem a forma como se pretendeu utilizar a

mesma no âmbito deste projeto. Eles afirmam que a investigação-ação visa lidar com um processo singular inserido numa situação concreta, controlado de forma constante durante um período variável de tempo e através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas, por exemplo). Com este método é possível, mediante os resultados, realizar-se modificações, mudanças de direção, redefinições perante as necessidades, de modo vantajoso ao processo.

Na perspectiva de variados autores, existem três grupos no que ao modo de recolha de dados se refere: inquérito, que poderá ser realizado de forma oral (entrevista) ou escrita (questionário); observação; e análise documental. (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 1994). Todos eles foram utilizados, de forma mais ou menos aprofundada, ao longo do processo.

3.1 - Entrevista e inquéritos por questionário

Como previsto, na fase final do estágio realizado no decorrer da elaboração deste trabalho, foi feito um inquérito oral, ou seja, uma entrevista à professora cooperante, e foi também construído um questionário escrito, em formato de escolha múltipla, para ser respondido por diversos professores com experiência em classes de conjunto para crianças. Com estes elementos pretendeu-se conhecer opiniões diversas acerca da prática docente enquanto professor de um *ensemble* instrumental de iniciação, juntamente com os benefícios que estes professores lhe associam, as dificuldades que lhe estão subjacentes e, conseqüentemente, a enumeração de elementos que consideram haver necessidade de desenvolver para a melhoria da sua prática pedagógica.

No que à entrevista se refere, esta é uma técnica de obtenção de informação através de uma conversa profissional com uma ou várias pessoas, para a realização de um estudo analítico de investigação em busca de diagnósticos ou soluções para um determinado problema (Olabuénaga, 2003, p. 165). Este é o principal objetivo do presente trabalho: encontrar eventuais falhas nas competências criativas dos professores na atualidade e procurar soluções para as colmatar, e para isto é essencial a apresentação e confronto de ideias e propostas.

As entrevistas podem adotar uma série de formas diferentes, desde a entrevista individual ou em grupo, faladas ou realizadas via correio ou telefone, construídas de forma estruturada ou breve, e a sua duração é variável, podendo ir de um período de tempo de poucos minutos ou até mesmo estender-se a dias de conversa. (Olabuénaga, 2003, p. 167)

No caso específico da entrevista à professora cooperante, esta foi semiestruturada, ou seja, foram pré-definidas questões sem, no entanto, seguir um esquema fixo de categorias de resposta, tendo sido estas mesmas a controlar o ritmo da entrevista. Tendo sempre em vista o objetivo e motivação do estudo, foi dado espaço à flexibilidade e adaptação. A estruturação do guião teve, desde início, em consideração as seguintes características da entrevista: ela pretende compreender-se mais do que explicar; adota um formato de estímulo/resposta, sem esperar uma resposta objetivamente verdadeira, mas sim uma resposta subjetivamente sincera; obtém muitas vezes respostas emocionais, passando por cima da racionalidade. Ao longo de todo o processo foi possível estabelecer um equilíbrio entre o profissionalismo e familiaridade, o que tornou a atividade ainda mais enriquecedora.

Como anteriormente referido, no segundo modelo de inquérito foi adotada uma estrutura escrita em modo de questionário, a fim de conhecer a opinião de vários colegas professores de *ensembles* instrumentais com crianças. Aqui, por motivos de praticabilidade, foi solicitado a diversos docentes de variadas escolas que respondessem eletronicamente a um conjunto de questões comuns, pré-concebidas de forma estrutural pela entrevistadora. Nos últimos capítulos são apresentados os resultados e uma conclusão/reflexão acerca das respostas obtidas, tendo sido para isso feito um tratamento de dados de forma estatística.

Foi escolhida a fase final do estágio como momento de aplicação destas modalidades de investigação, visto que só após uma visão informada sobre os programas, materiais didáticos, teorias e perspetivas existentes, o conhecimento e reflexão sobre os hábitos pedagógicos da professora cooperante e a experiência própria em campo de docência num grupo instrumental de iniciação, foi possível focar as questões, tanto da entrevista como do questionário, de encontro aos aspetos de maior pertinência e que suscitaram maior curiosidade e potencialidade de aplicação futura.

3.2 – Observação

Além destes procedimentos, e porque entrevistas “fornecem dados importantes, mas apenas revelam a forma como as pessoas apreendem o que acontece, e não o que realmente acontece” (Bell, 1997, p. 141), procedeu-se à observação de aulas do *ensemble* de cordas do nível de iniciação para que, posteriormente, a observadora aplicasse o projeto de intervenção,

adiante apresentado, no contexto desse mesmo grupo. Apesar de não se tratar do principal foco do projeto, o mesmo foi feito no contexto de aulas individuais, de modo a enriquecer a intervenção no contexto e na experiência pedagógica futura.

A observação é um processo de contemplar sistemática e detalhadamente como se desenrola por si mesma uma realidade social, sem a manipular ou modificar. O observador deve permitir que os acontecimentos se desenrolem espontaneamente, mesmo quando o decorrer dos acontecimentos não vão de encontro ao seu agrado pessoal. A observação evita a distorção da realidade, em prol da espontaneidade e captação de dados “naturais”. (Olabuénaga, 2003, pp. 125-126)

A pertinência desta prática no presente trabalho reside no facto de o sistema de observação possibilitar uma comunicação entre o observador e o fenómeno observado, conseguida de forma não-verbal, através de captação e interpretação, obtendo-se assim um conhecimento sistemático, profundo e completo da realidade observada. Só mediante isso será possível a correta formulação de um projeto de intervenção eficaz e adaptado.

Segundo Judith Bell (1997, p. 141), existem dois principais tipos de observação: participante e não-participante. Ao ser participante pressupõe-se que o investigador se coloca numa posição ativa e participativa da ação o que, à partida, conduz a uma das maiores dificuldades deste tipo de observação: dificuldade em ser objetivo nos seus registos.

The accounts that typically emerge from participant observations echo the criticisms of qualitative data outlined earlier, being described as subjective, biased, impressionistic, idiosyncratic and lacking in the precise quantifiable measures that are the hallmark of survey research and experimentation. (Cohen & Manion, 2007)⁷

Neste caso concreto o tipo de observação é difícil de definir, na medida em que numa fase inicial o observador adotou uma postura não-participante, isto é, esteve presente nas aulas do grupo, observando a prática dos intervenientes (professora e alunos) e fazendo registos; porém, numa fase mais adiantada, o próprio observador participou nas aulas, lecionando e retirando as suas conclusões.

⁷ Tradução: “Os testemunhos que emergem tipicamente da observação participante eco das críticas descritas anteriormente, descrevem-na como subjetiva, tendenciosa, impressionista, idiossincrática e sem medidas quantificáveis precisas necessárias à investigação da pesquisa e experimentação.”

Assim sendo, pretendeu-se inicialmente fazer uma observação estruturada, ou seja, para todas as aulas assistidas o observador construiu um esquema de registo direcionado a um determinado ponto focal (conteúdo, processo, nível de interação ou qualquer outro aspeto mais específico), que com o decorrer do projeto se pretendeu que afunilasse o mais proximamente possível ao tema central.

Todos os registos foram antecedidos de uma momento de pré-observação em que se estipularam os objetivos para a aula por parte da professora cooperante, e por parte da estagiária (observador). Algumas dessas observações tiveram por base as perspetivas de diversos teóricos reconhecidos no domínio da pedagogia, que foram colocadas e adaptadas a tabelas de registo, pela estagiária:

7 de Novembro de 2015 – *Ensemble de Iniciação*

Objetivos da aula (por parte da professora):

- Revisão da obra “Marcha” com inclusão de estudo da parte solística;
- Introdução à leitura de uma nova obra: “Cai Neve”, destinada a ser tocada no espetáculo de Natal, em conjunto com o coro de iniciação e a orquestra plectro.

Objetivos de observação (por parte da estagiária):

- Análise da aula e do funcionamento das aulas em geral, através do preenchimento de uma grelha elaborada com base na opinião de teóricos que escreveram sobre metodologias do ensino coletivo de cordas, referidos no livro “Educação Musical e Transformação Social” de Flavia Maria Crunivel.

Grelha de Observação:

Perspetivas dos teóricos (Cruvinel, 2005, pp. 74-77)	Realidade Observada
Segundo formato de Estudo dirigido (conceito utilizado por Albert Jaffé) Formato da aula em 3 partes: 1ª – revisão 2ª – parte informante 3ª – aplicação	Professora alterou a ordem das partes e acrescentou uma: 1ª – parte informante 2ª – aplicação 3ª – revisão 4ª – introdução de elementos a ser estudados na próxima aula
Desde a primeira aula os alunos devem sentir que fazem parte de uma orquestra	SIM, sempre.
Linguagem do professor deve ser clara e direta, sem aprofundamentos teóricos	SIM, quase sempre.
Em cada aula: introdução de apenas um elemento novo	SIM, quase sempre.
Cada exercício só deve ser abandonado apenas quando assimilado e acomodado	SIM, quase sempre.
Quem deve ditar o andamento das aulas são os melhores alunos (nível mais alto)	MUITO VARIÁVEL
Alunos com dificuldade: professor deve atendê-lo individualmente ou solicitar que um aluno mais velho faça esse papel	SIM, quase sempre.
Elemento teórico deve surgir somente da necessidade prática	SIM, sempre.

Qualidades que professor de ensino coletivo deve ter	Realidade observada	
Segundo Alberto Jaffé (Cruvinel, 2005, p. 77)	<i>Timing</i>	SIM
	Carisma	SIM
	Habilidade verbal	SIM
Segundo Oliveira (1998) (Cruvinel, 2005, p. 75)	Habilidade para explicar verbalmente habilidades técnicas	SIM
	Habilidade de demonstrar no instrumento habilidades técnicas	SIM
	Prestar assistência manual ao aluno, auxiliando a sua execução. ⁹	Não, raramente.

⁸ Para Enaldo Oliveira “*timing* é a habilidade do professor em dominar a dinâmica da aula por meio de ritmo interno próprio. (Cruvinel, 2005, p. 77)

⁹ Segundo Enaldo Oliveira “Este toque ajuda a transmitir ao aluno as sensações cinestésicas relativas ao ato de tocar”. (Cruvinel, 2005, p. 75)

Noutras ocasiões, a estagiária isolou aspetos que pretendia verificar e elaborou tabelas de registo próprias e focadas nos objetivos da observação:

14 de Novembro de 2015 – *Ensemble* de Iniciação

Objetivos da aula (por parte da professora):

- Realização de uma prova de seleção para tocar a parte solística da obra “Marcha” (todos os alunos terão a oportunidade de tocar);
- Revisão da obra com uma parte solística inserida (já com os alunos selecionados).

Objetivos de observação (por parte da estagiária):

- Análise da relação pedagógica da professora com os alunos, através de uma grelha.

Parâmetros de Observação	NO	IN	S	B	MB	EX
Relação pedagógica com os alunos						
Promoção de um clima favorável à aprendizagem, ao bem-estar e ao desenvolvimento afetivo, emocional e social dos alunos.						
O professor mantém um ambiente favorável à aprendizagem.						X
O professor promove a autoestima dos alunos						X
O professor demonstra abertura para debater com os alunos os problemas e dificuldades da turma.				X		
Concessão de iguais oportunidades de participação, promoção de integração dos alunos e da adoção de regras de convivência, colaboração e respeito						
O professor promove a participação dos alunos concedendo igualdade de oportunidades.					X	

O professor aceita/valoriza e reforça as aprendizagens.						X
O professor promove atividades conducentes à adoção de regras de convivência, de colaboração, de respeito e de responsabilização.						X
Parâmetros de Observação	NO	IN	S	B	MB	EX
Disponibilidade para o atendimento e apoio aos alunos						
O professor demonstra empenho/participação/disponibilidade nas atividades dos alunos mesmo sem solicitação para o efeito.						X
O professor respeita e atende a heterogeneidade da turma.					X	
Equilíbrio no exercício da autoridade e adequação das ações desenvolvidas para a manutenção da disciplina na sala de aula						
O professor desenvolve a sua autoridade com ações adequadas para a manutenção da disciplina na sala de aula.				X		
O professor mostra-se firme em relação ao cumprimento das regras definidas pelo grupo.				X		
Legenda: NO – Não Observável; IN – Insuficiente; S – Suficiente; B – Bom; MB – Muito Bom; E – Excelente.						

21 de Novembro de 2015 – *Ensemble* de Iniciação

Objetivos da aula (por parte da professora):

- Realização do Teste de Avaliação (avaliação apenas dos alunos que se propõe a prova).

Objetivos de observação (por parte da estagiária):

- Análise do desempenho dos alunos;
- Observação de formas inovadoras e rentáveis de avaliação, em contexto de sala de aula de música de conjunto.

Grelha de Avaliação

Critérios		Avaliação					
Realização técnico-musical	Alunos	Rita	M ^a João	Tiago P.	Mafalda	Helena	Rita R.
	Afinação	C.S.	S	S	SB	C.S.	NS
	Ritmo	EXC	EXC	SB	EXC	EXC	NS
	Pulsação	EXC	EXC	SB	EXC	EXC	NS
	Sonoridade	EXC	EXC	SB	EXC	EXC	S
	Postura	EXC	EXC	SB	EXC	EXC-	S
	Memória	N.A.	EXC	EXC	SB	EXC	N.A.
	Articulação	SB	SB	EXC	SB	EXC	SB
	Pontualidade	EXC	EXC	EXC	EXC	EXC	EXC
Atitude	Comportamento	EXC	EXC	S	SB	SB	S
	Desempenho público / à vontade	SB	EXC	SB	SB	EXC	S

Legenda:

C.S. – peça executada em cordas soltas

N.A. – não aplicável (aluno não executou peça de memória)

NS – não satisfaz

S – satisfaz

SB – satisfaz bastante

EXC – excelente

Observações:

A professora criou na sala de aula um ambiente musical ativo, em que as provas foram realizadas de forma contínua. Enquanto acompanhava ao piano, a professora ia solicitando que cada aluno fosse tocando de forma alternada.

Sentiu-se na sala um ambiente de responsabilidade e dedicação evidente. Verificou-se, no entanto que, com o decorrer da aula, o comportamento dos alunos que já tinham realizado a prova ou não iriam realizar piorou. Os níveis de concentração e motivação baixaram até ao momento em que a professora disse que, quem quisesse melhorar a sua prova na aula seguinte, iria ter essa oportunidade, assim como todos os que tivessem bom aproveitamento (satisfaz bastante ou excelente) teriam direito a escolher um presente na **“Caixinha das surpresas” – atividade promotora da motivação.**

Também nesta fase foi possível verificar a adoção, ainda que pontual, de atividades promotoras da criatividade dos alunos, por parte da professora cooperante:

23 de Janeiro de 2016 – *Ensemble* de Iniciação

Objetivos para a aula (por parte da professora):

- Consolidar a obra “Serenade” de W.A.Mozart;
- Manter um ambiente de “música constante”, isto é, poucas pausas na execução, nunca deixando os alunos dispersar, sem tocar.

Objetivos de observação (por parte da estagiária):

- Análise do efeito e resultados deste ambiente proporcionado pela professora.

Observação e Conclusões:

A professora manteve na aula um ambiente musical muito dinâmico: na sala ouviu-se sempre música.

Vários exercícios criativos, utilizados de forma seguida:

- Cantar a obra;
 - Cantar a obra acompanhando com o movimento do arco no ar (sem tocar, e utilizando arcadas corretas);
 - Cantar a obra verbalizando o número correspondente aos dedos utilizados para a sua execução;
 - Diferentes combinações (muitas repetições sem interrupção)
- A) 1^{os} violinos + violoncelos (com arco) e restantes em pizzicato, e vice-versa.
B) Escolher quarteto (rotativo) para executar a obra;
C) Por naipe
D) Tutti com aluno (rotativo) na função de maestro
E) Alunos que já sabem peça de memória tocam de pé e restantes sentados.

Com este ritmo de aula, verificou-se uma maior concentração, motivação e melhor comportamento nos alunos. A consolidação e memorização da obra também se evidenciou mais rápida e eficaz.

Para terminar a aula, a **professora propôs um jogo de estímulo à criatividade dos alunos:**

Cada naipe escolheu um animal e um som no seu instrumento que fizesse lembrar o mesmo. As suas escolhas foram:

Violinos I – Leão (cordas ré e sol em arcos longos, lentos – *legatto*)

Violinos II – Lobo (*trémolo* na corda sol)

Violas d’arco – Borboleta (*trilo* entre si e dó agudos)

Violoncelos – Leopardo (notas ré, sol longas retomando a cada arcada)

De seguida, a professora improvisou uma história utilizando os animais escolhidos como personagens. Cada naipe tinha que reagir quando ouvisse a intervenção da sua personagem, executando o som associado.

Com esta atividade, os alunos mostraram-se extremamente entusiasmados e atentos a fim de evitar falhas nas entradas. No entanto, admito que achei as suas reações mais lentas do que esperava.

3.3 - Análise documental

Como a maioria dos projetos de ciências de educação, também este teve uma vertente de análise documental, neste caso como complemento aos demais procedimentos. A leitura de textos é o mais amplo, universalizado e rico modo de recolha de informação, abarcando por isso um conjunto elevado de conceitos, técnicas e conteúdos, pelo que é necessário, em qualquer trabalho deste género, delimitar a pesquisa de modo a evitar confusões e dispersões. (Olabuénaga, 2003, p. 191)

Inicialmente, a pesquisa incidiu sobre as diretrizes fornecidas pela escola, e respetivo departamento, onde se realizou o estágio. Em paralelo à fase de observação, foi explorado algum

reportório e atividades existentes, direcionados a um contexto de conjunto de cordas do nível de iniciação musical. Foi a partir daí que as leituras se concentraram em conceitos relacionados com as competências musicais que se evidenciaram mais pertinentes a ser desenvolvidas no professor de música de conjunto, sempre relacionados com a criatividade, de modo a ele ser eficaz na preparação e adaptação das suas aulas.

3.4 – Intervenção

Como anteriormente referido, após feita a observação (não-participada) de um conjunto de aulas, o registo das mesmas e uma reflexão acerca do observado, em conjunto com a pesquisa documental e didática, foram construídos novos materiais e idealizadas atividades o mais adaptadas possível à realidade da sala de aula do grupo em questão. Foram tidos em conta aspetos sociais, culturais, cognitivos, motivacionais, musicais e técnicos, especificados no capítulo seguinte para cada um dos contextos de intervenção, com especial incidência no *ensemble* de cordas de iniciação, dado ser o que vai de encontro ao tema do projeto.

CAPÍTULO IV – Caracterização do contexto de estágio

4.1 – Caracterização da instituição

A Companhia da Música é uma escola pertencente à instituição particular de solidariedade social Fundação Bonfim. Apesar de ter sido fundada, em 1993, com o objetivo de prestar um serviço cultural à cidade de Braga através do ensino artístico às crianças, desde 2002 tornou-se um Estabelecimento do Ensino Particular e Cooperativo para o ensino especializado da música com paralelismo pedagógico.

Foi também em 2002 que a Companhia da Música e a Universidade do Minho estabeleceram um protocolo de colaboração, tendo como principal objetivo o desenvolvimento cultural, educacional e social dos cidadãos, com especial incidência nas crianças. Já em 2008 foi assinado um importante protocolo com a Câmara Municipal da cidade, que cedeu à escola instalações construídas de raiz no Mercado Cultural do Carandá, projetadas pelo arquiteto Souto Moura. A escola funciona, então, nessas mesmas instalações desde o ano letivo de 2010/2011.

Na Companhia da Música são ministrados cursos do ensino especializado em regime supletivo e articulado. No primeiro ciclo o regime limita-se a supletivo, enquanto que nos três restantes ciclos acresce a possibilidade de escolha de frequência em modo articulado. A tudo isto acrescenta-se a existência de níveis de iniciação (desde os três anos de idade) e cursos livres para adultos. É de grande importância para a escola a qualidade do ensino que oferece, procurando dar formação sólida aos alunos, tanto a nível individual como em grupo.

A base do projeto educativo da Companhia da Música assenta na formação humanista da criança, conjugando a aprendizagem artística com o desenvolvimento social e pessoal dos alunos, apoiada nos princípios cristãos conforme os Evangelhos, defendidos tanto pela Companhia da Música como pela fundação Bonfim.

Em termos de administração e gestão, o Conselho Geral da Companhia da Música é constituído pela direção pedagógica de três elementos (diretor pedagógico e dois vogais), representantes do corpo docente, o diretor da Fundação Bonfim, um representante dos pais e encarregados de educação, um representante dos alunos, um representante do pessoal não docente, o vereador da cultura do Município de Braga e um representante da Junta de Freguesia

de S.Lázaro. Este grupo está subordinado às orientações do Conselho Diretivo da Fundação Bonfim.

Dentro da escola, por sua vez, existe um órgão de coordenação e orientação educativa, denominado Conselho Pedagógico e constituído pelo diretor pedagógico e vogais da direção, e pelos coordenadores de cada departamento curricular (departamento de instrumentos de arco, departamento de cordas dedilhadas, departamento de instrumentos de sopro, departamento de teclas, percussão e canto e departamento de ciências musicais). Estes departamentos curriculares são constituídos pelos docentes das áreas disciplinares e disciplinas, e funcionam como apoio científico e pedagógico aos já referidos Conselho Pedagógico e Direção Pedagógica.

Ao longo deste estágio, estive em contacto com o funcionamento e orientações do departamento de Instrumentos de Arco, no âmbito de trabalho dos grupos M24 e M32. Neste sentido, parto agora para uma pequena contextualização do funcionamento desse mesmo departamento.

O departamento é constituído pelos professores de violino, viola d'arco, violoncelo e contrabaixo, coordenado por um elemento nomeado pela Direção Pedagógica. Este grupo reúne-se com o intuito de criar linhas comuns de atuação, desde estratégias a utilizar, a competências a desenvolver, critérios de avaliação a ser impostos aos discentes e planos de atividades letivas a ser desenvolvidos ao longo de cada ano letivo. Este tipo de decisões é tomado em grupo, sendo propostos momentos de reflexão e trocas de experiência pedagógica, assim como incentivada a articulação curricular na aplicação dos planos de estudos com os colegas dos demais departamentos.

4.2 - Programa de Violino e critérios de avaliação

Para os momentos de avaliação, o departamento organizou um programa comum a todos os alunos de cada grau onde, em cada trimestre, é exigida a apresentação de exercícios de domínio técnico e peças de caráter artístico-musical. O número e características de cada um dos elementos é especificado no programa comum a toda a escola, e o seu cumprimento é obrigatório.

Num outro documento guião do departamento são apresentados os critérios de avaliação a ser aplicados de igual modo por todos os professores, divididos entre a realização técnica

(afinação, ritmo, pulsação, sonoridade, postura e leitura), realização musical (fraseado, expressividade, dinâmica, articulação, diferenciação tímbrica, estilo e desempenho em público) e atitude (participação e interesse, assiduidade, pontualidade, comportamento, método de trabalho e regularidade de trabalho). A avaliação trimestral tem uma ponderação de 30% sobre a prova com jurado e 70% sobre a avaliação contínua do docente responsável pelo aluno.

4.3 - Programa de *Ensemble* de Iniciação e avaliação dos alunos

O *ensemble* de iniciação não tem um programa pré-estabelecido, dado que é uma disciplina opcional, que está disponível em raras escolas do ensino especializado. Pretende-se, ao longo do ano, que sejam desenvolvidos aspetos como dinâmica de grupo, noção de prática instrumental em conjunto e participação em orquestra. É, no entanto, obrigatória a preparação de um programa musical trimestralmente, para participação em audições e concertos abertos ao público. A avaliação dos alunos é da inteira responsabilidade da professora do grupo, ficando ao seu critério as estratégias adotadas para a realização da mesma.

CAPÍTULO V - Projeto de Intervenção no Contexto de *Ensemble* de Cordas do nível de Iniciação Musical

5.1 - Caracterização da turma de *ensemble* de cordas

Trata-se de uma turma constituída por 17 alunos, com idades compreendidas entre os 7 e os 9 anos, que frequentam entre o 2º e o 4º graus do curso de iniciação musical da escola. O grau que frequentam nem sempre corresponde, no entanto, ao número de anos de aprendizagem do instrumento. Sendo assim, foi elaborado um quadro que esquematiza estes números:

Grau frequentado	Nº de alunos	Ano frequentado no instrumento (tempo real)	Nº de alunos
II	9	1º	0
III	6	2º	11
IV	2	3º	4
		4º	2

Verifica-se, portanto, que se trata de uma turma heterogénea com diferentes níveis de conhecimento, competências técnicas, experiência, e ao longo do estágio foram perceptíveis diferentes níveis de motivação e aplicação. Apesar disso, sentiu-se na turma uma dinâmica coesa, com um ambiente propício ao desenvolvimento de trabalho em grupo, em que os alunos têm noções de respeito entre si e para com a identidade do professor. Sendo esta disciplina extra curricular, foi possível verificar que a maioria dos alunos disfrutam verdadeiramente da experiência de tocar em grupo, por ser algo que escolheram fazer, não lhes tendo sido imposto ou exigido.

A dinâmica desta disciplina, em consonância com os objetivos e filosofia da própria instituição, está pensada para incutir nos alunos hábitos orquestrais e de trabalho em grupo. Desta forma, as aulas foram organizadas pela professora num formato de ensaio, para a preparação de um repertório a ser posteriormente apresentado em público. Trata-se de uma oportunidade oferecida quase exclusivamente por esta escola, dado que esta disciplina, de caráter opcional, existe em poucas escolas do ensino especializado em Portugal.

5.2 – Problemática

Tal como exposto na contextualização teórica do presente trabalho, existe uma necessidade de dar maior ênfase ao desenvolvimento das competências criativas no ensino da música, tanto nos alunos como no professor, para a preparação e aplicação das suas aulas.

Pôde comprovar-se, durante a fase de observação, que, de facto, o atual sistema de ensino segue linhas promotoras da interpretação técnica por excelência, preparação de aulas convencionais, em detrimento do desenvolvimento de competências criativas de improvisação e adaptação.

Este contexto, no entanto, foi uma excelente oportunidade para fugir a esse paradigma. Estamos perante um grupo de alunos em idades caracterizadas pela forte imaginação, desinibição e capacidade de adaptação, o que é muito benéfico para o desenvolvimento de atividades espontâneas e criativas. Por outro lado, também o elemento de heterogeneidade presente na sala representa um desafio para o professor, ao desenvolvimento das suas capacidades criativas, pela necessidade de criação de materiais e atividades que abracem as possibilidades de todos e do grupo. Assim, é necessário o desenvolvimento de competências de composição e arranjo musicais, e de adaptação instantânea às reações dos alunos, tanto na preparação de aulas, como na sua lecionação, para que estas vão de encontro às características do grupo e de cada um dos alunos.

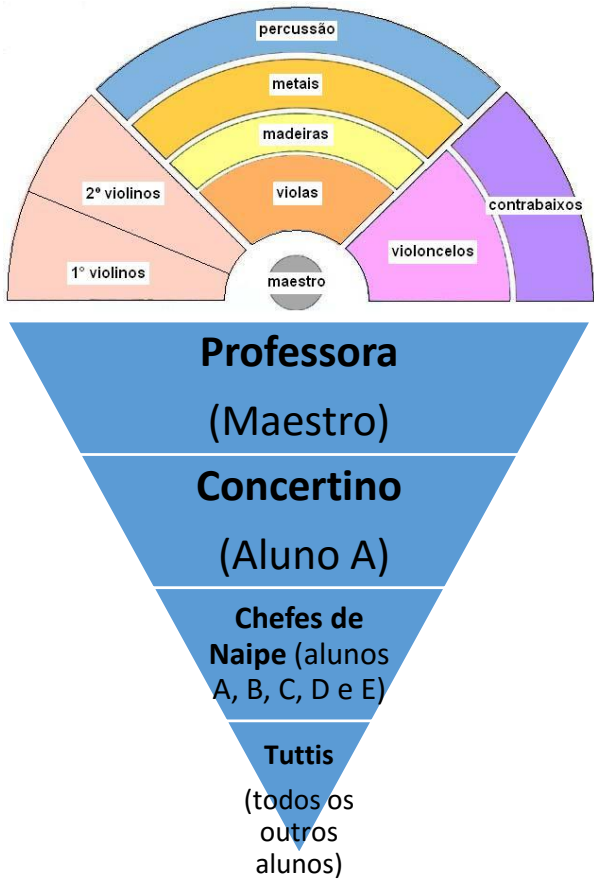
5.3 – Intervenção

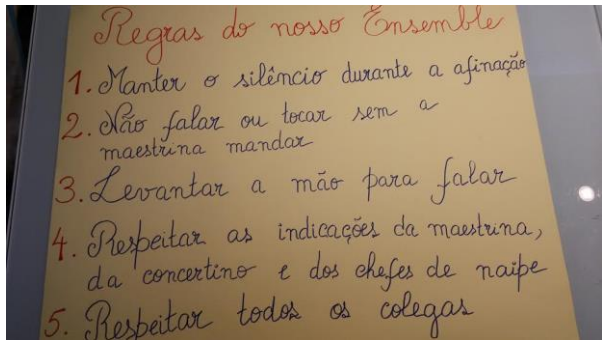

De um modo geral, durante a fase de intervenção na valência de *ensemble* de cordas de iniciação, houve uma constante preocupação na preparação de aulas diversificadas, estimuladoras de variados aspetos relacionados com a música e com a criança (ritmo, entoação, imaginação). Com isto, os principais objetivos foram a estimulação do gosto musical e relação natural com a música, assim como o desenvolvimento das suas potencialidades criativas.

Assim sendo, em todas as aulas se procurou manter um ritmo alternado entre atividades como entoação da partitura, percussão rítmica, utilização da técnica do pizzicato em alternância com o uso do arco, entoação de melodias de outros naipes.

Além destas atividades fundamentais para a preparação das peças, também foi adotada uma série de atividades, criadas ou adaptadas pela estagiária para o grupo de alunos em questão. A sua pertinência prende-se com a proposta de todo o projeto, e para além disso, como afirma Maria de Lourdes Martins, citada por Maria Helena Vieira (1998):

“humanista e homem do teatro e de acordo com a sua filosofia, [Orff] necessitava conhecer profundamente o mundo misterioso da infância, inserir-se na sua vida maravilhosa, nos seus sonhos e nas suas brincadeiras, para poder planear uma educação musical partindo dos gostos e dos interesses das crianças, e não do mundo dos adultos

Atividade	Descrição	Objetivo
Cartazes ilustrados	<p>Foram visualizadas imagens representantes da estrutura de uma orquestra e da hierarquia de orquestra da turma em específico:</p> 	Desenvolver noções do funcionamento da orquestra.
Regras de sala de aula	Foi criado um espaço de diálogo espontâneo entre professora e alunos de modo a encontrar as melhores regras para o bom funcionamento da dinâmica de sala de aula.	Desenvolver o sentido de responsabilidade dos alunos.

	<p>Depois disso foi criado um cartaz com as principais regras e afixado durante as aulas:</p>  <p>The image shows a handwritten list of five rules for an ensemble, titled 'Regras do nosso Ensemble'. The rules are: 1. Manter o silêncio durante a afinação; 2. Não falar ou tocar sem a maestrina mandar; 3. Levantar a mão para falar; 4. Respeitar as indicações da maestrina, da concertino e dos chefes de naipe; 5. Respeitar todos os colegas.</p>	
“Música e Estilo”	Foi solicitado aos alunos que executassem cada uma das secções da obra em diferentes estilos (melancólico, alegre, triste, zangado).	Desenvolver noções e capacidade de diferenciação de caráter musical.
Uso de dinâmicas	<p>A professora estagiária recorreu a dois grandes cartões com as letras “p” e “f” gravadas, solicitando a execução da escala/obra respeitando a dinâmica apontada por si (fazendo uso dos cartões).</p> <p>De seguida, também os alunos se puderam colocar no lugar de professor/maestro.</p>	Desenvolver noções e capacidade de diferenciação de dinâmicas.
Divisão da peça em secções	Após feita a identificação em grupo das principais secções da obra, a professora estagiária solicitou a execução da peça com a ordem das frases trocada.	Desenvolver noções de construção frásica musical.
Musicograma	<p>Foi feita a identificação em grupo da forma da peça e, mediante isso, a professora estagiária construiu um musicograma:</p>  <p>The image shows a musical diagram titled 'Marcha'. It features a treble clef on the left, followed by six colored circles on a staff line. The colors from left to right are yellow, orange, green, red, green, and red.</p>	Desenvolver noções de construção frásica e forma musical.
Improvisar acompanhamento	Tendo por base as notas fundamentais da tonalidade, os alunos foram desafiados a criar um acompanhamento para a melodia da obra. Também foi realizado o mesmo exercício com acompanhamento somente rítmico.	Desenvolver capacidade de improvisação harmónica e rítmica, e noção da tonalidade.

Heteroavaliação	De modo secreto e anónimo, todos os alunos escreveram num papel aquelas que consideraram ser a melhor e a pior prestação na prova de avaliação.	Desenvolver competências de heteroavaliação.
Quadro de Honra	Foi criado um cartaz onde a professora estagiária, com o decorrer das aulas, colocava cartões amovíveis com o nome de cada aluno. Para ter o seu nome no “Quadro de Honra”, o aluno deveria ter um bom comportamento, demonstrar empenho no trabalho realizado na aula e em casa, e respeitar todos os elementos da sala de aula. Na última aula, a professora estagiária recompensou os alunos que tinham o seu nome no quadro com um pequeno presente.	Promover a motivação dos alunos.
Caixinha das surpresas	Todos os alunos com bom aproveitamento nas provas de avaliação (satisfaz bastante ou excelente) tiveram a oportunidade de escolher um presente na “Caixinha das Surpresas”.	

Além da preparação destas atividades criativas, foram elaborados alguns arranjos musicais numa perspetiva de desenvolvimento de competências composicionais por parte da professora estagiária, e criação de peças adaptadas às características particulares dos alunos do grupo em questão. Dada a necessidade de preparação de um relatório trimestral a ser apresentado no concerto final de cada período, foram realizados apenas dois arranjos, um para cada uma das prestações que aconteceram durante a fase de intervenção, e são apresentados nos anexos 1 e 2.

CAPÍTULO VI – Projeto de Intervenção em Contexto de Ensino Instrumental Individual

6.1 – Caracterização da aluna de V grau de instrumento

As aulas individuais de instrumento tiveram como interveniente uma aluna de quinto grau do ensino articulado com uma escola do ensino genérico local. Dado tratar-se de um ano final de ciclo, a aluna terá, no final do ano letivo, que se apresentar em recital, tratando-se do seu momento de avaliação. A aluna tenciona prosseguir os estudos de violino, enveredando por uma carreira artística, sendo por isso interessada, empenhada e motivada, apesar de muito tímida, introvertida e pouco confiante, o que se espelha até na forma de se expressar no instrumento.

Durante o processo de observação a aluna sofreu um acidente, do qual resultou a fracturação de um dedo da mão esquerda, e que veio interferir com o seu progresso e níveis de motivação. Nessa fase, a professora responsável incidiu maioritariamente em exercícios de mão direita, num trabalho direccionado para a sonoridade e distribuição do arco, o que acabou por se revelar uma mais-valia para a aluna.

Já aquando da intervenção no âmbito deste projeto, o problema físico encontrava-se ultrapassado e a aluna demonstrou grande empenho e dedicação na preparação do repertório para o recital final.

6.2 - Intervenção

Apesar do tema do projeto não ir diretamente de encontro à realidade de aula individual, neste contexto procurou-se adaptar alguns princípios relacionados com a criatividade, essencialmente direccionados à professora estagiária, fazendo uso de atividades ou estratégias criativas como auxílio à prática das aulas previamente preparadas.

Essas atividades tiveram, essencialmente, incidência sobre possíveis estratégias de estudo, apresentadas à aluna, como forma de ultrapassar dificuldades técnicas encontradas na execução do seu repertório, exemplificadas nos anexos 3 a 9. Também foi estimulada a

imaginação da aluna, no sentido de criar metáforas e histórias, para a melhor compreensão do caráter musical a adotar em cada secção das obras estudadas.

CAPÍTULO VII – Resultados relativos aos inquéritos - entrevista e questionários

Como previsto no projeto inicial e no âmbito de recolha de dados, foram realizados um questionário e uma entrevista. A entrevista foi dirigida à professora cooperante da escola onde se realizou todo o estágio profissional e o questionário, em formato de escolha múltipla, foi respondido por 24 docentes com experiência em classes de conjunto para crianças.

7.1 Entrevista

O encontro com a entrevistada teve lugar no dia 27 de Maio de 2016, pelas 11 horas e 30 minutos, na sala da direção da escola Companhia da Música de Braga. Segue abaixo transcrita a conversação com a professora cooperante:

Vera Duque: Bom dia, esta entrevista é realizada no âmbito do estágio profissional do Mestrado em Ensino da Música da Universidade do Minho, no qual tem colaborado como professora cooperante. O meu objetivo é compreender melhor a sua perspetiva como professora com experiência no ensino de uma classe de conjunto ao nível da iniciação musical, desde a importância que confere a este tipo de experiência para a criança, às dificuldades e desafios encontrados na lecionação da mesma.

Esta sessão vai ter algumas regras: todas as suas respostas são voluntárias, só responde se quiser, pode pedir uma pausa ou até mesmo no final da entrevista a qualquer momento, e pode não responder a uma ou a mais questões caso não se sinta à vontade, não causando a anulação do total da entrevista.

Há quantos anos leciona?

Sara Machado: Há 10 anos.

VD: Há quantos anos leciona aulas de *ensemble* de cordas ao nível da iniciação?

SM: Há cerca de 7-8 anos.

VD: Lecionou a disciplina sempre na Companhia da Música ou também já teve a mesma experiência noutra(s) escola(s)?

SM: Não.

VD: Acha a prática de conjunto ao nível da iniciação musical importante para a formação musical da criança?

SM: Há aqui duas vertentes, a prática de conjunto no âmbito da classe de conjunto, em que há diferentes instrumentos, com diferentes partes que se somam num todo; e temos a prática de conjunto na aula de instrumento em que há o mesmo instrumento, a mesma música, etc. Eu considero as duas vertentes muito importantes, desenvolvendo aspetos muito diferentes. As aulas em grupo está comprovado que potenciam a motivação dos alunos, motivando-se uns aos outros, ajudando-se uns aos outros, ensinando até mais que o próprio professor. A nível do ensemble instrumental, desenvolve competências auditivas diversificadas, uma vez que os alunos tem que ouvir as partes de cada naipe, desenvolvendo também o espírito de valorização uns dos outros, do trabalho em grupo, do correto comportamento social e da disciplina.

VD: Costuma encontrar suficientes fontes de recolha de materiais didáticos para este tipo de formação?

SM: Sim, existem várias, a começar até no método Suzuki, o qual tem um arranjo para ensemble de cordas. Existe muita coisa, porém o maior desafio é adaptar os materiais existentes a cada circunstância e ao nível de desenvolvimento de cada aluno específico, como elemento integrante do grupo. Embora o *ensemble* seja um todo, também é necessário olhar para os alunos de modo individual e ver de que forma podem contribuir no seu melhor nível para o *ensemble*.

VD: Quais os materiais e autores lhe tem sido mais úteis no desenvolvimento das suas planificações para a disciplina?

SM: Eu costumo utilizar muito o método “Strictly Strings” que é um compêndio de autores americanos: Jacquelyn Dillon, James Kjelland e John O’Reilly. Utilizo também o “New Direction for Strings” que funciona nos mesmos moldes e gosto também de utilizar obras do autor Edward Huws Jones, que considero ser um autor que escreve muito bem para estas idades, com frequente utilização de melodias tradicionais de diversos países. Reúno assim um conjunto muito diversificado de materiais.

VD: Sente necessidade de criar os seus próprios materiais didáticos?

SM: De certo modo sim. Sinto necessidade de adaptar alguns materiais, recorrendo muito ao arranjo. Estou constantemente a adaptar os materiais às necessidades e características de cada aluno.

VD: Sente que a sua formação musical e pedagógica o prepararam para a elaboração desse tipo de materiais?

SM: Sim, não senti qualquer dificuldade em adaptar-me a este tipo de situações.

VD: Considera que a sua formação musical e pedagógica deu suficiente ênfase à criatividade musical?

SM: Sim. Eu realizei a minha formação superior em Inglaterra, durante 5 anos. Lá nós tínhamos no currículo do curso uma disciplina de improvisação. Deparei-me também com a forma deles ensinarem formação musical, que para mim foi muito enriquecedora: o facto de ensinarem a harmonia através de cifras (parece-me que essa linguagem além de muito universal é também prática, de fácil adaptação). Portanto, acho que tive uma formação que deu, de facto, ênfase à criatividade.

VD: Costuma improvisar nas aulas, mediante os alunos?

SM: Não é uma prática recorrente, até porque nós temos uma série de concertos e um programa para preparar. De vez em quando, faço uma aula diferente em que recorro à improvisação, mas não é, de facto, um hábito.

VD: Tem por hábito improvisar com ou para os alunos?

SM: Ambos.

VD: Das seguintes atividades criativas quais é que utiliza como recurso nas suas aulas de música de conjunto ou na preparação das mesmas?

- a) Composição
- b) Improvisação
- c) Arranjo
- d) Outra. Qual?

SM: À improvisação recorro, como já disse, às vezes; arranjos estou constantemente a fazê-los, mas a composição original não utilizo. Outras atividades que posso enumerar são jogos e exercícios que ajudam à absorção das obras a ser trabalhadas.

VD: Das seguintes atividades qual utiliza com mais frequência para preparação das suas aulas de música de conjunto (escolher apenas uma)?

- a) Composição
- b) Improvisação
- c) Arranjo
- d) Outra. Qual?

SM: Arranjo, sem dúvida.

VD: Que competências sente que tem desenvolvido na sua prática pedagógica graças a esta experiência de lecionação (*ensemble* de iniciação)?

SM: A competência de elaborar arranjos, evidentemente, e capacidade de gerir cerca de 20 crianças dentro de uma sala de aula, todas com um instrumento na mão.

VD: A nível estrutural do ensino, em Portugal, acha que deveriam existir mudanças no sentido de melhorar as condições para o desenvolvimento deste tipo de ensino?

SM: Sim.

VD: Que tipo de mudanças?

SM: Idealmente, e reforço idealmente, eu vejo aqui duas vertentes na classe de conjunto: a vertente vocal em que temos o instrumento nato (voz), que é muito importante para o desenvolvimento da outra vertente que é a instrumental. O bom aluno deve ser capaz de cantar tudo o que pretende tocar. Então, se no currículo houvesse dois tipos de classe de conjunto (coral e instrumental) eu penso que seria o ideal. Porém reconheço que temos dificuldades de recursos financeiros. Aqui, na Companhia da Música, esta vertente é um extra do currículo mas, felizmente, a maioria dos pais estão dispostos a pagar esse valor extra, o que eu vejo como um reconhecimento da parte dos próprios pais de que esta é uma mais-valia para a formação do aluno.

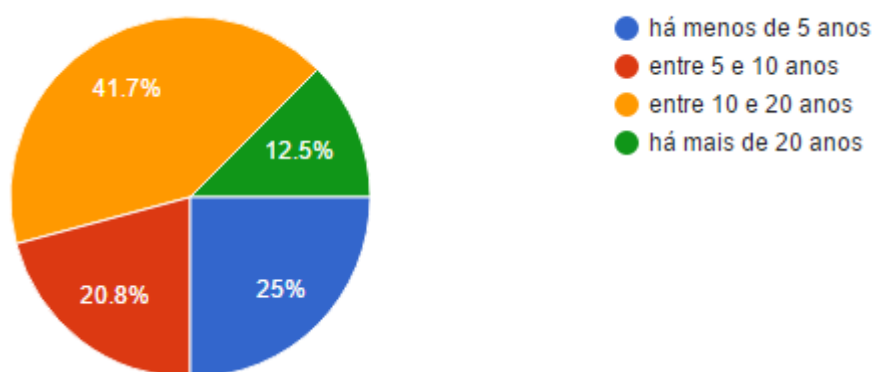
VD: Caso não tenha mais nada a acrescentar, dou por encerrada a entrevista. Muito obrigada pela sua colaboração.

7.2 Questionários

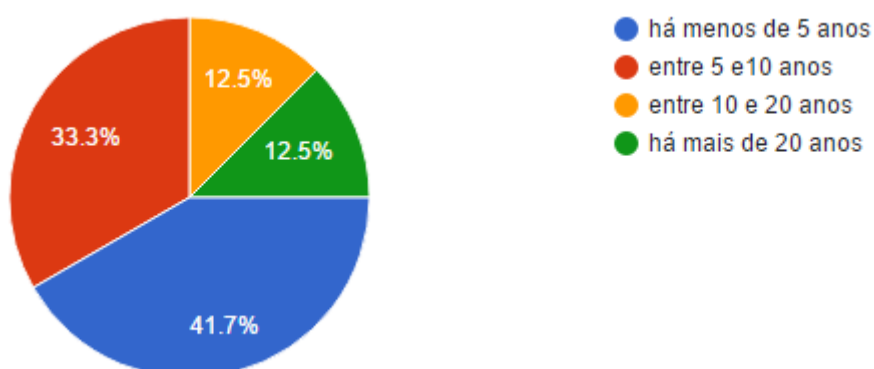
Por sua vez, o questionário foi elaborado de modo a ser anónimo e respondido por via eletrónica. As perguntas foram cuidadosamente construídas, de modo a tirar conclusões acerca da perspetiva dos docentes sobre a importância da prática de conjunto na formação musical da criança, sobre os materiais existentes para este tipo de agrupamentos e sobre a formação dos professores para a preparação das aulas, e para a criação e utilização de atividades criativas em contexto de sala de aula deste tipo de grupos.

Análise de resultados do questionário:

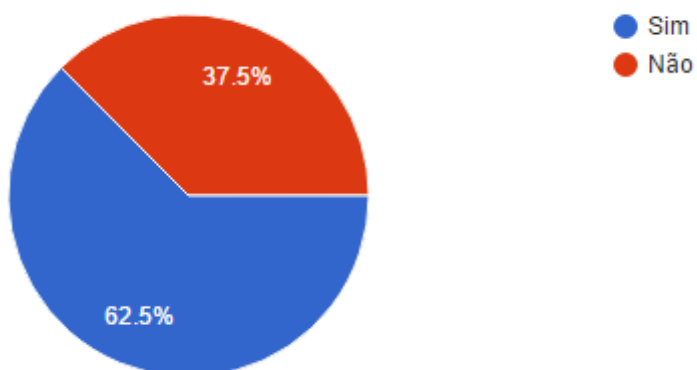
1. Há quantos anos leciona?



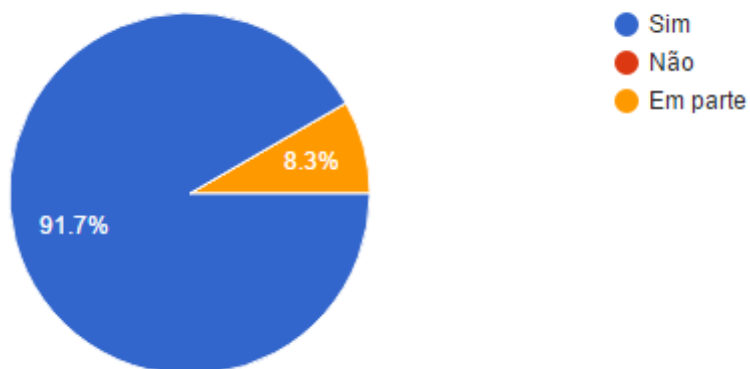
2. Há quantos anos leciona aulas de prática de conjunto?



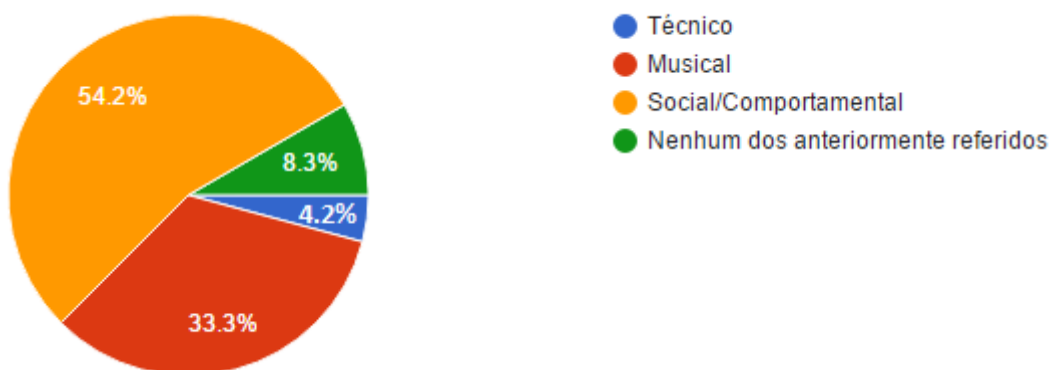
3. Leciona ou já lecionou prática de conjunto a alunos de iniciação musical?



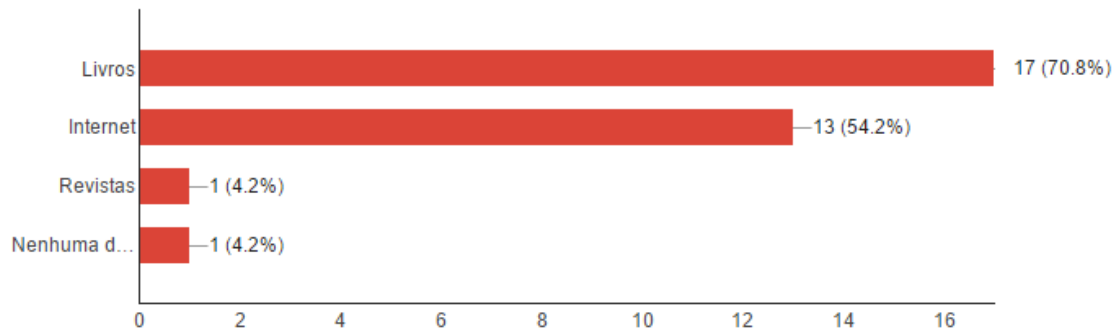
4. Acha a prática de conjunto ao nível da iniciação importante para a formação musical da criança?



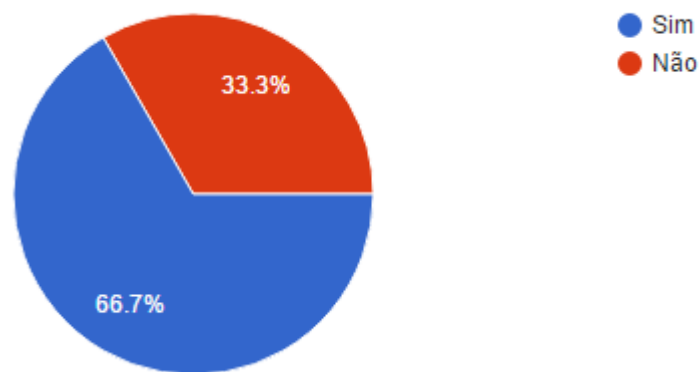
5. Qual considera ser o aspeto (não desconsiderando necessariamente os outros) mais desenvolvido pela criança quando membro de um grupo de conjunto ao nível da iniciação musical?



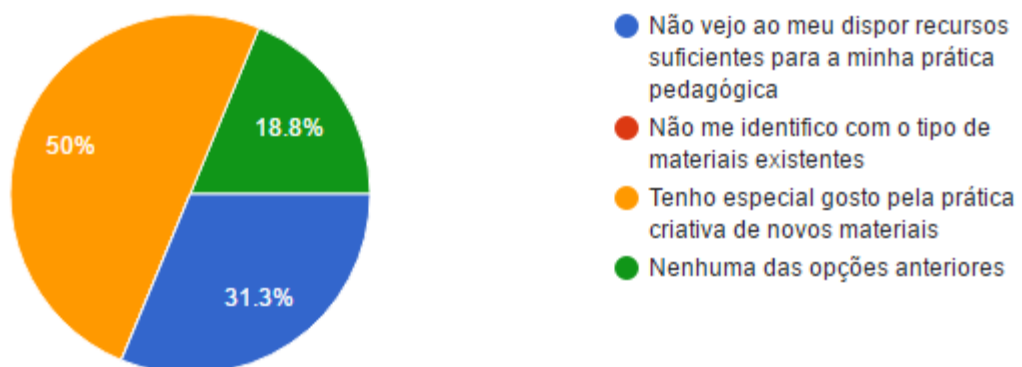
6. Que tipo de fontes costuma utilizar para recolha de materiais didáticos para este tipo de formações?



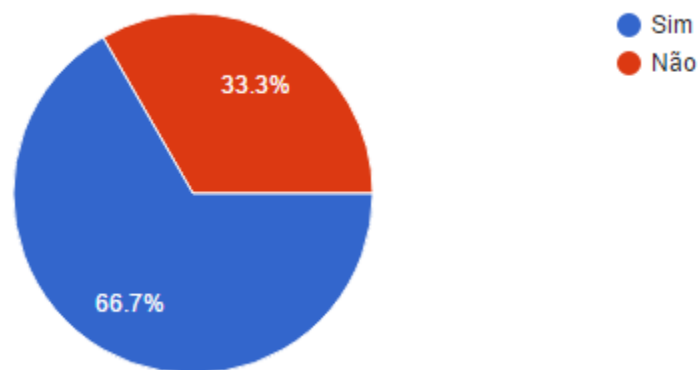
7. Sente necessidade de criar os seus próprios materiais didáticos?



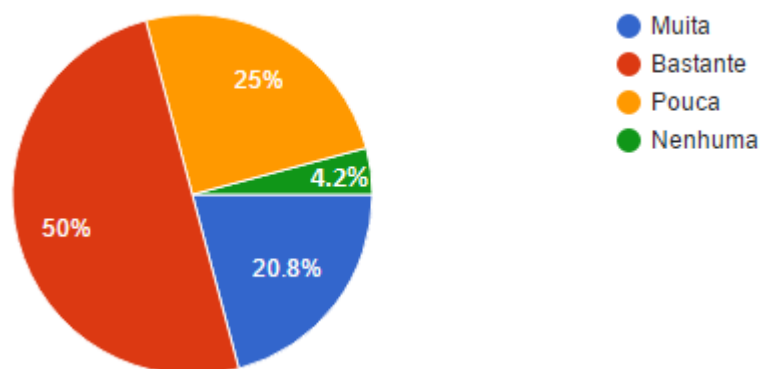
8. Porque sente necessidade de criar os seus próprios materiais didáticos?



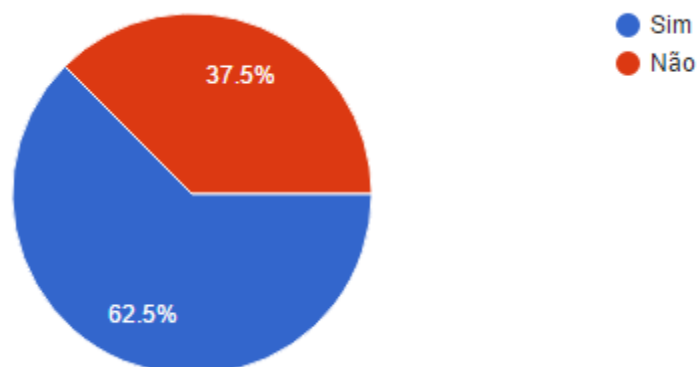
9. Considera que a sua formação musical e pedagógica o prepararam para a elaboração desse tipo de materiais?



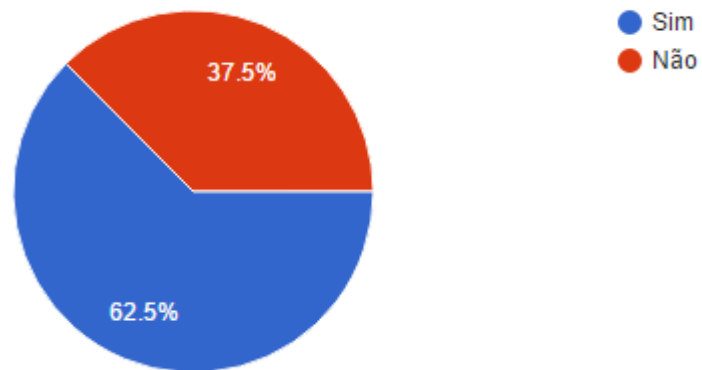
10. Considera que a sua formação musical e pedagógica deu suficiente ênfase à criatividade musical?



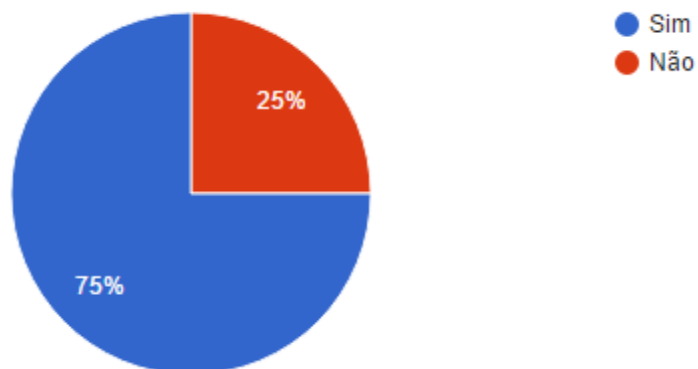
11. Costuma improvisar nas aulas, mediante os alunos?



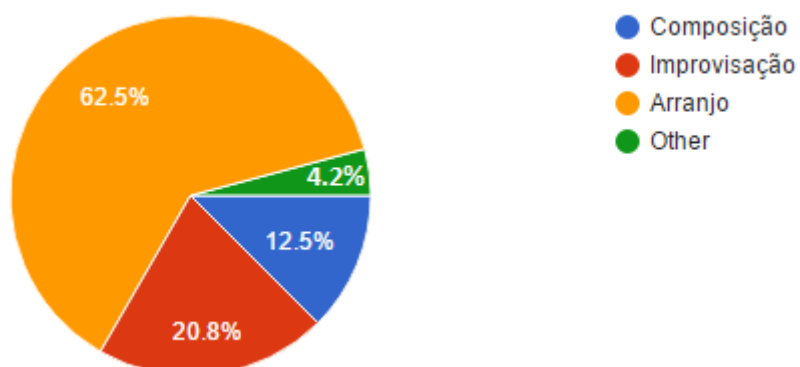
12. Tem por hábito improvisar para os alunos?



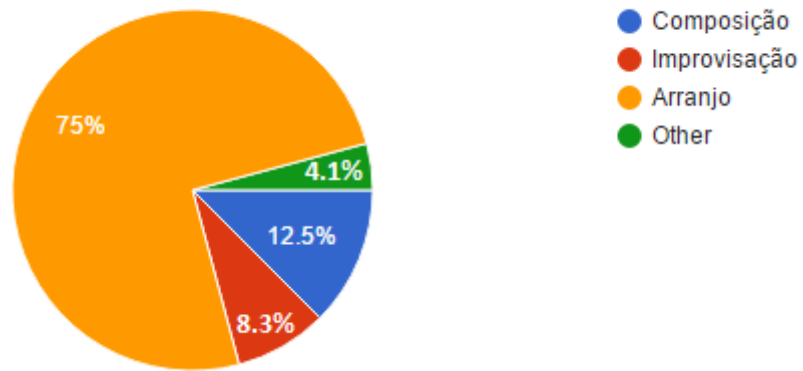
13. Tem por hábito improvisar com os alunos?



14. Das seguintes atividades criativas quais é que já utilizou como recurso nas suas aulas de música de conjunto ou na preparação das mesmas?



15. Das seguintes atividades qual utiliza com mais frequência para preparação das suas aulas de música de conjunto?



CAPÍTULO VIII – Considerações finais

O presente projeto direcionou-se a um ensino instrumental numa dinâmica de grupo, em que os alunos interagem uns com os outros ouvindo-se, observando-se e ajudando-se, o que faz com que eles desenvolvam a capacidade de criar juízos críticos. Este trabalho de grupo também se torna um incentivo para a sua afincada preparação das aulas, de modo a serem capazes de tocar com os colegas, e leva-os a tornarem-se mais autónomos no seu processo de estudo e aprendizagem. No entanto, este tipo de ensino também é um desafio para os professores, pois exige mais trabalho, quer na planificação das aulas, quer na resolução de problemas que surgem no âmbito de cada aula, e mediante a realidade singular de cada grupo.

Swanwick também nos alerta para o facto de que o ensino do instrumento não se deve basear num único método ou livro, para que a aprendizagem possa ser multifacetada e haja o contacto com várias perspetivas e entendimentos da arte musical (Martins, 2013, p. 13). O professor deve inovar no tipo de atividades desenvolvidas na aula, já que o ensino repetitivo se torna uma das razões para um elevado número das desistências, fazendo uso da composição, improvisação e criatividade, tanto sua como dos alunos.

Durante toda a história se conhece uma forte resistência à inclusão desses elementos no ensino básico artístico e, por isso, a própria formação de professores não se debruça na preparação de docentes e músicos autossuficientes para lidar com o ensino instrumental de um conjunto heterogéneo de crianças.

No Brasil e nos Estados Unidos, este tipo de ensino tem conhecido um forte desenvolvimento, porém, em Portugal, este ainda é uma novidade, pois a prática está mais voltada para o ensino instrumental individualizado. Como tal, a disciplina extracurricular de *ensemble* de cordas ao nível da iniciação musical, oferecida pela escola Companhia da Música, revelou-se uma excelente oportunidade de pesquisa e experimentação neste tipo de ensino, sempre com vista à compreensão das competências que há a desenvolver no professor, para este ser eficaz na sua prática pedagógica. De facto, esta disciplina não está incluída no currículo vigente na maioria das escolas de ensino especializado do país, mas tem vindo progressivamente a expandir-se a cada vez mais escolas.

Tendo já assistido, no passado ano letivo, a diversos concertos desse mesmo grupo, a fase de observação foi uma revelação do trabalho existente por detrás do resultado já comprovado.

A professora cooperante teve sempre uma postura de partilha, e assim puder verificar que, ao longo de todo o trimestre, ela adapta cada aula às necessidades do grupo, desde as atividades propostas, aos exercícios escolhidos e a constante readaptação dos arranjos sempre por si realizados. Por essa razão, foi uma professora “exemplar” no verdadeiro sentido da palavra, uma vez que exemplificou muitas competências desejáveis para este tipo de ensino e permitiu a sua observação *in loco*.

Tal como referiu na entrevista, a sua formação académica foi feita em Londres e, ao contrário do que acontece em Portugal, no seu currículo estava incluída, de forma sistemática, uma formação para a improvisação, que se distingue como elemento fundamental para preparação de aulas para este tipo de grupos, que exigem adaptação espontânea às reações dos alunos em contexto de sala de aula e, uma boa capacidade de composição para criar repertório devidamente direcionado ao número de alunos, instrumentação e capacidades técnicas/musicais do grupo com que trabalha a dado momento.

Como foi também possível verificar nos questionários realizados, a grande maioria dos professores considera a prática de conjunto ao nível da iniciação importante para a formação da criança, essencialmente ao nível social/comportamental, mas também a nível musical. Esses professores dizem recorrer maioritariamente a livros e Internet como fontes de recolha de materiais didáticos para este tipo de formações. Apesar disso, a maioria diz sentir necessidade de criar os seus próprios materiais didáticos, ou porque tem especial gosto pela prática criativa na sua elaboração, ou porque não vêm ao seu dispor recursos suficientes para a sua prática pedagógica.

Também, no mesmo questionário, a maioria dos docentes considera que a sua formação musical e pedagógica os prepararam suficientemente para a elaboração desses materiais didáticos, assim como consideram que deu muita ou bastante ênfase à criatividade musical. Ainda uma grande percentagem de professores diz improvisar mediante os seus alunos na sala de aula, tanto para eles como com eles. Estas respostas não vão de encontro ao que a literatura consultada alega, assim como não corresponde à visão que foi construída ao longo da experiência em estágio do presente projeto.

Com decorrer do estágio, apercebi-me de que, de facto, não recorria de forma natural à prática de improvisação em âmbito de sala de aula. Foi necessário, ao início, um esforço contínuo para incluir esse elemento na minha prática pedagógica, tendo isto sido mais simples no âmbito

do *ensemble* de cordas, dado tratar-se de um grupo de alunos até aos 9 anos, ou seja, com maior propensão para a criatividade e uso da imaginação. Nas palavras de Sir Ken Robinson: "...as crianças confiam de uma maneira espantosa na sua imaginação. A maioria de nós perdeu essa confiança à medida que foi crescendo" (Robinson, 2010, p.11).

Por outro lado, nas aulas da aluna de V grau, onde se desenvolveu também o estágio, o desafio foi maior, a aluna, já numa idade em que a criatividade é inibida pelos receios e inseguranças, é também pouco espontânea e muito retraída, sem espírito de iniciativa, o que fez com que alguns estímulos para a criatividade não tenham sido suficientemente eficazes. Isto repercutiu-se evidentemente na minha própria capacidade de improvisar, senti menos estímulo e espaço para uma abordagem mais criativa.

Ao nível da preparação de aulas para *ensemble* de cordas, foi também necessária uma constante adaptação das peças utilizadas, apesar da oferta existente de repertório para esta formação, foi preciso elaborar arranjos que fossem de encontro às necessidades e possibilidades do grupo em questão, isto implicou um desenvolvimento das minhas competências composicionais, pouco exploradas na minha formação musical e pedagógica. Ou seja, tratou-se de um processo de aprendizagem contínua, sempre com o incansável apoio da professora cooperante. À semelhança daquilo que afirmam os professores inquiridos, também eu senti que as estratégias de preparação de aulas a que mais recorri foram, por ordem decrescente de frequência, arranjo, improvisação e composição. De facto, a competência de arranjo foi, sem sombra de dúvidas, fundamental para a prática pedagógica ao longo deste projeto. Pelas razões anteriormente referidas, e porque a minha formação é de instrumentista e não compositora, foi através deste tipo de atividade que me vi capaz de criar materiais adaptados à realidade do grupo.

Portanto, para dar resposta aos objetivos do projeto, comecei por consultar os documentos orientadores do departamento de cordas da escola Companhia da Música, tendo confirmado a inexistência de um programa pré-estabelecido, assim como de diretrizes de avaliação para o grupo de *ensemble* de cordas.

Dado que se trata de uma oferta que poucas escolas detêm, também se verifica a existência de muito menos material e atividades desenvolvidas para esta modalidade de ensino. Além disso, neste nível de ensino, e porque se trata de grupos muito heterogéneos, tanto ao nível do conhecimento e habilidades técnicas, como no nível de motivação e aplicação, revela-se

necessária a adaptação contínua do repertório já existente, assim como a adoção de atividades diversificadas, impulsionadoras dos níveis de motivação.

Para tal, o próprio docente, neste caso eu, vê-se confrontado com um desafio nem sempre ocorrente nas aulas individuais de instrumento. Senti, por isso, a necessidade de estimular, e até mesmo desenvolver a minha criatividade, de modo a ser capaz de gerar atividades o mais cativantes e inovadoras possível, e arranjos musicais para o *ensemble* de cordas. Este foi um processo evolutivo, no qual me adaptei à escrita característica de cada instrumento, às capacidades técnicas de cada naipe e de cada aluno, e à realidade sonora do grupo, como resultado conjunto. O grau de produtividade de cada aula foi tanto maior quanto mais diversificadas, aceleradas e inovadoras as atividades desenvolvidas; qualquer criança, mediante um desafio, revela vontade de o vencer.

Também com esse espírito de autossuperação encarei uma das minhas maiores dificuldades iniciais: manter um ritmo acelerado e dinâmico de aula. Inicialmente, criavam-se na sala momentos parados e interrupções, necessárias para a decisão acerca da ação pedagógica seguinte. Com a ajuda e conselhos das professoras cooperante e orientadora, fui desenvolvendo a capacidade de contrariar essa tendência, sendo a experiência ingrediente fundamental.

Com a realização deste projeto, sinto-me mais convicta da direção que pretendo conceder à minha prática pedagógica, tendo sempre em consideração a minha identidade como instrumentista que procura educar e formar músicos versáteis, criativos e completos, e contribuir para a possível mudança da realidade pedagógica musical do nosso país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramo, J. M., & Reynolds, A. (2015). "Pedagogical creativity" as a framework for music teacher education. *Journal of Music Teacher Education*, 25 (1), 37-51.
- Albino, C. A. (2009). *A importância do ensino da improvisação musical no desenvolvimento do intérprete*. São Paulo: Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista - UNESP.
- Alencar, E. M. (2007). Criatividade no contexto educacional: Três décadas de pesquisa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23, 45-49. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v23nspe/07.pdf>
- Araújo, R. C. (2005). *Um estudo sobre os saberes que norteiam a prática pedagógica de professores de piano*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Instituto de Artes.
- Araújo, R. C. (2006). Formação docente do professor de música: reflexividade, competências e saberes. *Musica Hodie*, 6 (2), 141-152.
- Arroyo, M. (2013). Pensando a educação musical imaginativamente. Obtido de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-75992013000100021&script=sci_arttext
- Azzara, C. D. (2002). Improvisation. Em R. Colwell, & C. Richardson, *The new handbook of research on music teaching and learning* (pp. 171-187). Oxford: Oxford University Press.
- Bailey, D. (1992). *Improvisation: its nature and practice in music*. New York: Da Capo Press.
- Barros, R., & Freire, R. D. (2014). A improvisação como processo criativo na aprendizagem da clarineta. Em Junior, J. E. (coord.), *Anais do X simpósio de cognição e artes musicais – 2014* (pp. 191-198). Campinas: Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.
- Beineke, V., & Leal, C. (2001). Criatividade e educação musical: Por uma atitude perante as práticas musicais na escola. *Expressão, Revista do Centro de Artes e Letras da UFSM*, 1, 157-163.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Berc, S. (s.d.). Articles. Obtido de <http://www.creativityworkshop.com/time.html>

- Caspurro, H. (1999). A improvisação como processo de significação: Uma abordagem com base na teoria de aprendizagem musical de Edwin Gordon. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 103.
- Cohen, L., & Manion, L. (2007). *Research methods in education* (6 ed.). Londres: Routledge.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. (C. I. Carvalhos, Ed.) *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), p.455-479.
- Cruvinel, F. M. (2005). *Educação musical e transformação social*. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura.
- Deliège, I., & Wiggins, G. A. (2006). *Musical creativity: Multidisciplinary research in theory and practice*. Hove: Psychology Press.
- Duarte, S. M. (2011). Criatividade: Um olhar reflexivo na prática docente. Obtido de <http://www.webartigos.com/artigos/criatividade-um-olhar-reflexivo-na-pratica-docente/58256/>
- Elliot, D. (s.d.). *Musical creativity*. Obtido de <http://www.davidelliottmusic.com/praxial-music-education/musical-creativity/>
- Esteves, A. (2014). *Composição musical na disciplina de formação musical no ensino profissional de música - Estudo de caso*. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco - Escola Superior de Artes Aplicadas.
- Gordon, E. (2003). *A music learning theory for newborn and young children*. Chicago: GIA Publications.
- Gordon, E. (2015). Metodologias. Obtido de <http://escola-musica.com/metodologias-e-exames/edwin-gordon.html>
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa - Fundamentos e práticas*. (Reis, M. J., Trad.) Lisboa: Instituto Piaget.
- Lindley, M. (1980). Composition. Em S. Sadie (ed.), *The new grove: Dictionary of music & musicians* (Vol. 4, pp. 599-602). Londres: Macmillan Publishers Limited, London.

- Magalhães, G., & Dias, A. (2015). Criatividade. Obtido de <http://campus.sapo.pt/blog/mcre/7f31d0b5-e062-4862-b601-dc359f6b98a0>
- Martins, E. F. (2013). *O desenvolvimento da criatividade musical em contexto de minigrupo: sugestões para o ensino do saxofone*. Braga: Instituto de Educação - Universidade do Minho.
- Olabuénaga, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa* (3 ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar: Convite à viagem*. (Ramos, P. C., Trad.) Porto Alegre: Artemed.
- PETRA, P. E. (1995). *O professor aprendiz: Criar o futuro*. Programa Europeu PETRA II, Ação II.
- Robinson, K. (2010). *O Elemento*. Porto: Porto Editora.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. (1999). *Handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Stevenson, R. (1980). Improvisation. Em S. Sadie (ed.), *The new grove: Dictionary of music & musicians* (Vol. 9, pp. 31-32). London: Macmillan Publishers Limited, London.
- Trigo, L. A. (2014). *Contributos para um papel da improvisação no ensino do violino*. Aveiro: Universidade de Aveiro - Departamento de Comunicação e Arte.
- Vasconcelos, A. (2014). A educação para a criatividade no ensino superior de música: o caso da formação de compositores. *Mediações*, 2, pp. 67-84.
- Vieira, M. H. (1998). O papel de Maria de Lourdes Martins na introdução da metodologia Orff em Portugal. *Arte Musical*, 3, pp. 23-30.
- Willems, E. (1970). *As bases psicológicas da educação musical*. Bienne: Edições Pró-Música.

Fontes consultadas para a elaboração de imagens:

- Fig.1 - Alencar, E. M. (2007). Criatividade no contexto educacional: Três décadas de pesquisa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23, pp. 45-49. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v23nspe/07.pdf>

Fig.2 - PETRA, P. E. (1995). *O professor aprendiz: Criar o futuro*. Programa Europeu PETRA II, Ação II.

ANEXOS

Anexo 1 - *Marcha* de J.S.Bach / arranjo de Vera Duque

Marcha

J.S. Bach

The first system of the musical score consists of four staves. From top to bottom, they are labeled: Violino, Violino, Viola, and Violoncello. Below the cello staff is the Piano part, which includes both a right-hand and a left-hand staff. The music is in G major and 3/4 time. The first five measures show the initial rhythmic patterns for each instrument. The Violino parts feature eighth-note runs and quarter notes. The Viola part has a steady eighth-note accompaniment. The Violoncello part has a bass line with eighth notes and quarter notes. The Piano part provides harmonic support with chords and moving lines in both hands.

The second system of the musical score consists of four staves. From top to bottom, they are labeled: Vno., Vno., Vla., and Vc. Below the cello staff is the Piano part, which includes both a right-hand and a left-hand staff. The music continues from the first system. The first Violino staff (Vno.) has a melodic line with eighth notes. The second Violino staff (Vno.) has a similar melodic line. The Viola (Vla.) part continues with its eighth-note accompaniment. The Violoncello (Vc.) part continues with its bass line. The Piano part continues with its harmonic accompaniment. The system ends with a repeat sign.

Vno.

 Vno.

 Vla.

 Vc.

 Pno.

19
 Vno.

 Vno.

 Vla.

 Vc.

 Pno.

Musical score for five instruments: two Violins (Vno.), Viola (Vla.), Violoncello (Vc.), and Piano (Pno.). The score is written in G major (one sharp) and 4/4 time. The first four staves (Vno., Vno., Vla., Vc.) each contain a single half note followed by a whole rest. The Piano part (Pno.) is written in grand staff notation and contains a sequence of notes: a half note G2, a quarter note A2, a quarter note B2, a quarter note C3, and a whole rest.

Anexo 2 – Tema da Sinfonia nº9 de Dvórák /arranjo de Vera Duque
(aluna de oboé convidada para tocar a solo com o *ensemble* de cordas)

The image displays a musical score for a chamber ensemble. The score is written in 4/4 time and the key of D major (indicated by two sharps). The instruments included are Oboe, Violin I, Violin II, Viola I, Viola II, Violoncello, and Piano. The Oboe part features a melodic line with eighth and quarter notes, starting in the third measure. The string parts (Violin I, Violin II, Viola I, Viola II, and Violoncello) provide harmonic support with sustained notes and some rhythmic patterns. The Piano part consists of chords and arpeggiated figures. The score is presented on a light-colored background with black ink.

Musical score for measures 1-14. The score is in G major (one sharp) and 4/4 time. The instruments are Oboe (Ob.), Violin I (Vln. I), Violin II (Vln. II), Viola (Vla.), Violoncello (Vc.), and Piano (Pno.). The Oboe part features a melodic line with eighth and quarter notes. The Violin I and II parts play a rhythmic accompaniment of quarter notes. The Viola and Violoncello parts play a steady bass line of quarter notes. The Piano part provides harmonic support with chords and moving lines in both hands.

15

Musical score for measures 15-22. The score continues from the previous page. The instruments and key signature remain the same. The Oboe part continues its melodic line. The Violin I and II parts maintain their rhythmic accompaniment. The Viola and Violoncello parts continue their bass line. The Piano part continues its harmonic support.

22

Ob.

Vln. I

Vln. II

Vla.

Vla.

Vc.

Pno.

30

Ob.

Vln. I

Vln. II

Vla.

Vla.

Vc.

Pno.

37

Ob.

Vln. I

Vln. II

Vla.

Vla.

Vc.

Pno.

Detailed description: This musical score covers measures 37 through 43. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 3/4. The Oboe (Ob.) part is silent throughout. The Violin I (Vln. I) and Violin II (Vln. II) parts play a melodic line with eighth and quarter notes, often marked with accents and slurs. The Viola (Vla.) parts provide harmonic support with chords and single notes. The Violoncello (Vc.) part plays a bass line with eighth and quarter notes. The Piano (Pno.) accompaniment features a steady bass line in the left hand and chords in the right hand.

44

Ob.

Vln. I

Vln. II

Vla.

Vla.

Vc.

Pno.

Detailed description: This musical score covers measures 44 through 50. The key signature remains one sharp (F#) and the time signature is 3/4. The Oboe (Ob.) part is silent. The Violin I (Vln. I) part has a more active role with eighth and quarter notes. The Violin II (Vln. II) part continues with a similar melodic line. The Viola (Vla.) parts play chords and single notes. The Violoncello (Vc.) part plays a bass line with eighth and quarter notes. The Piano (Pno.) accompaniment features a steady bass line in the left hand and chords in the right hand.

50

Ob.

Vln. I

Vln. II

Vla.

Vla.

Vc.

Pno.

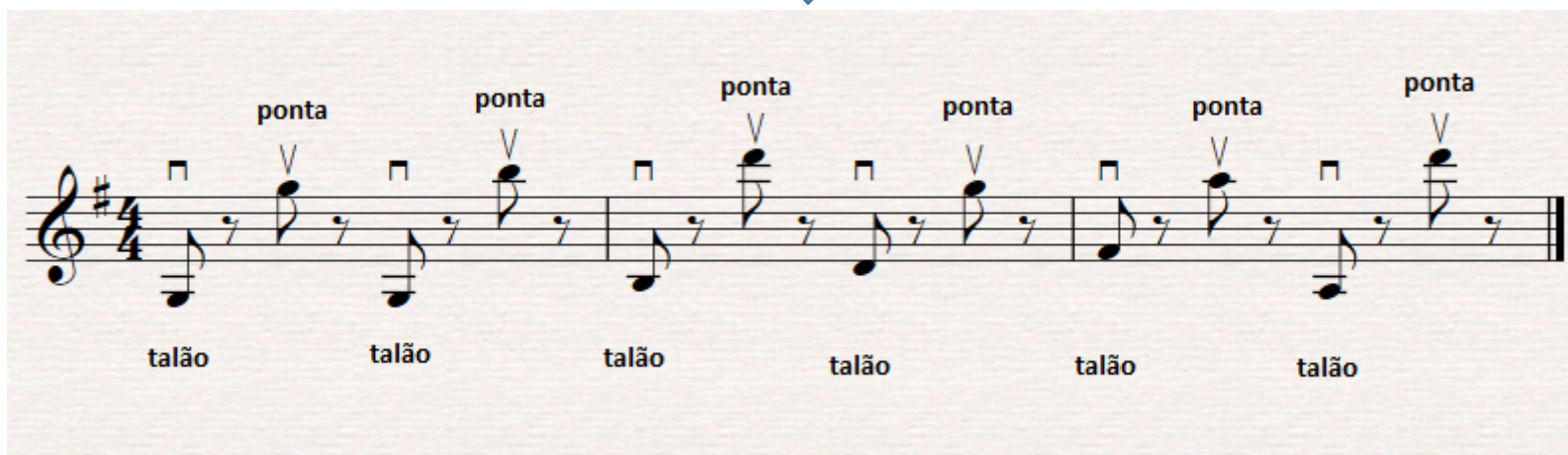
Detailed description: This is a page of a musical score, page 50, containing measures 50 through 57. The score is for a symphony or concerto, featuring six parts: Oboe (Ob.), Violin I (Vln. I), Violin II (Vln. II), Viola (Vla.), Violoncello (Vc.), and Piano (Pno.). The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The Oboe part has a melodic line with slurs and accents. The Violin I part has a similar melodic line with slurs and accents. The Violin II part has a more rhythmic line with slurs. The Viola and Violoncello parts have a steady, rhythmic accompaniment. The Piano part has a complex accompaniment with chords and arpeggios. The score ends with a double bar line at measure 57.

Anexo 3 – Estratégia de estudo apresentada à aluna de V grau na aula nº 1 da fase de intervenção

Original:



Estratégia de estudo: trabalho de pulso da mão direita

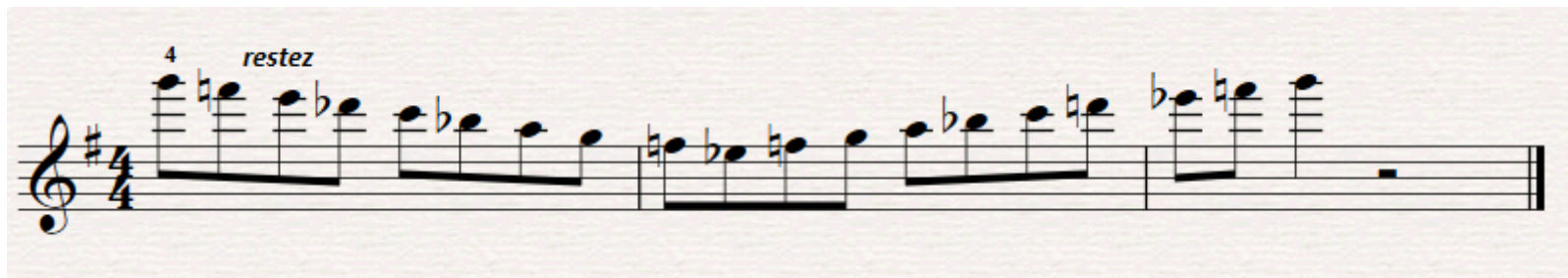


Anexo 4 – Estratégia de estudo apresentada à aluna de V grau na aula nº 2 da fase de intervenção

Original:




Estratégia de estudo:



Anexo 5 – Estratégia de estudo apresentada à aluna de V grau na aula nº 3 da fase de intervenção

Original:

Schradieck
The School of Violin Technics
Book1: Exercises for Promoting Dexterity in the various Positions
I.
Exercises On One String



Estratégia de estudo:

Utilização de diversos ritmos, criados instantaneamente pela professora estagiária, no momento da aula, de que são exemplos:

nº 1



nº 2



nº 3



nº 4



Anexo 6 – Estratégia de estudo apresentada à aluna de V grau na aula nº 4 da fase de intervenção

Execução da escala de Sol Maior, tonalidade da obra estudada, com utilização de arcadas presentes na mesma:

The image displays three musical exercises for the G major scale, written in treble clef with a key signature of one sharp (F#) and a 4/4 time signature. The exercises are as follows:

- Exercício 1:** A single staff starting at measure 1. It features a series of eighth notes with slurs and accents. The notes are G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, E4, D4, C4, B3, A3, G3. The exercise concludes with a double bar line.
- Exercício 2:** A single staff starting at measure 4. It consists of eighth notes with slurs and accents. The notes are G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, E4, D4, C4, B3, A3, G3. The exercise concludes with a double bar line.
- Exercício 3:** A single staff starting at measure 12. It consists of eighth notes with slurs and accents. The notes are G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F#4, E4, D4, C4, B3, A3, G3. The exercise concludes with a double bar line.

Anexo 7 – Estratégia de estudo apresentada à aluna de V grau na aula nº 4 da fase de intervenção

Originais:



Estratégias de estudo:

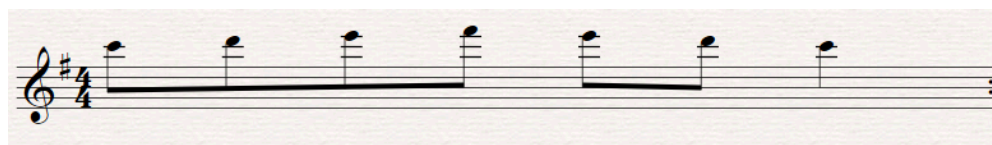


Anexo 8 – Estratégia de estudo apresentada à aluna de V grau na aula nº 6 da fase de intervenção

Originais:



Estratégias de estudo:



Anexo 9 – Estratégia de estudo apresentada à aluna de V grau na aula nº 7 da fase de intervenção

Originais:



Estratégias de estudo:

