



Universidade do Minho
Instituto de Educação

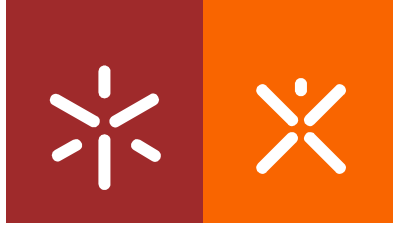
Mara Alina Andrade Lopes Figueiredo da Silva

**A criação e interpretação de personagem
como veículo de expressão musical e
consolidação da técnica violinística**

Mara Alina Andrade Lopes Figueiredo da Silva **A criação e interpretação de personagem como veículo de expressão musical e consolidação da técnica violinística**

UMinho | 2016

janeiro de 2016



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Mara Alina Andrade Lopes Figueiredo da Silva

**A criação e interpretação de personagem
como veículo de expressão musical e
consolidação da técnica violinística**

Relatório de Estágio
Mestrado em Ensino de Música

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Luís Pipa
e do
Dr. Eliot Lawson

janeiro de 2016

DECLARAÇÃO

Nome: Mara Alina Andrade Lopes Figueiredo da Silva

Endereço electrónico: mara.alinafigueiredo@gmail.com

Número do Cartão de Cidadão: 12127192

Título do Relatório: A criação e interpretação de personagem como veículo de expressão musical e consolidação da técnica violinística

Orientadores: Professor Doutor Luís Pipa

Dr. Eliot Lawson

Designação do Mestrado: Mestrado em Ensino de Música

Ano de conclusão: 2016

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 29 de janeiro de 2016

(Mara Alina Andrade Lopes Figueiredo da Silva)

Agradecimentos

A realização deste trabalho não teria sido possível sem a ajuda, incentivo e colaboração de várias pessoas. A todas elas expresso a mais profunda gratidão.

Ao Professor Doutor Luís Pipa e ao Dr. Eliot Lawson, pela amabilidade e disponibilidade sempre demonstradas ao longo de todo o processo de implementação do projeto de intervenção e na redação do presente Relatório de Estágio.

À professora cooperante, colega e amiga Filipa Abreu, que me recebeu com o entusiasmo e a boa vontade que tão bem a caracterizam, estando sempre disponível para ajudar e em constante procura de soluções e estratégias nas diferentes fases do projeto de intervenção.

À Academia de Música Valentim Moreira de Sá, instituição que me acolhe como professora e na qual foi realizado o projeto de intervenção.

Aos meus pais, por me terem dado todas as oportunidades e por me ensinarem a ser melhor pessoa.

Ao meu querido irmão Hugo, pela preciosa ajuda e incentivo.

À Sónia, pela disponibilidade e espírito crítico.

À Carina e à Sara, pela amizade e espírito de entreaajuda.

Ao Nils, pela paciência e apoio nos momentos mais difíceis da realização deste trabalho.

Aos alunos intervenientes neste projeto, assim como aos meus alunos, que tenho o prazer de poder ensinar e que preenchem os meus dias de experiências tão enriquecedoras.

Título: A criação e interpretação de personagem como veículo de expressão musical e consolidação da técnica violinística

Resumo

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Estágio Profissional, inserida no 2º ano do mestrado em Ensino de Música do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Integra um trabalho de investigação concomitante com a prática pedagógica supervisionada e visa descrever o processo de aplicação do Projeto de Intervenção Pedagógica, assim como expor e analisar os seus resultados.

A investigação decorreu em contexto escolar real e realizou-se durante o ano letivo de 2014/2015, na Academia de Música Valentim Moreira de Sá, sediada em Guimarães. Teve como objetivos específicos analisar as competências e as lacunas técnicas dos alunos; observar características de personalidade que terão uma influência direta no seu desempenho artístico, ajudando-o na criação de um personagem com qualidades suscetíveis de poder colmatar as lacunas técnicas; desenvolver estratégias mentais que possam ajudar os alunos a usufruírem plenamente da técnica já adquirida, em contexto de apresentação em público, com e sem recurso a interpretação de personagem; aferir do sucesso ou insucesso das metodologias utilizadas em contexto de sala de aula e refletir sobre as mesmas.

Durante a intervenção pedagógica supervisionada, foi implementada, além da prática mais clássica de ensino-aprendizagem, uma nova metodologia que incluiu a criação e interpretação de um ou vários personagens escolhidos pelos alunos, tendo como base a imagética e o recurso a palavras-chave específicas. A interpretação de resultados foi feita com base no referencial qualitativo descritivo e demonstra, sem pretensões de generalização, a melhoria técnica significativa e imediata após o jogo.

Palavras-chave: Drama Educacional, Role Play, Projeto de Intervenção

Title: Character creating and role-playing as a mean for musical expression and consolidation of the violin technique

Abstract

The present internship report was done in the scope of the Professional Internship Curricular Unit, which belongs to the 2nd year of the Music Teaching Master's degree of the Education Institute at the University of Minho. It integrates a research work done simultaneously with supervised pedagogical practice and aims to describe the process of application of the Pedagogical Intervention Project, as well as to present and analyze its results.

The research occurred in real scholar context and happened during the scholar year of 2014/2015, in the Valentim Moreira de Sá Music Academy, located in Guimarães. It had as specific goals the analysis of the competencies and the technical flaws of the students; the observation of personality characteristics which will have a direct influence on their artistic performance, helping them in the genesis of a character with qualities susceptible of correcting their technical flaws; to develop mental strategies that could help the students to fully enjoy the already acquired technique, in public presentation context, with and without the character interpretation; to assess the success or failure of the used methodologies in classroom context and reflect about them.

During the supervised pedagogical intervention, apart from the more classical "teaching-learning" practice, a new methodology is presented, which included the creation and interpretation of one or several characters, chosen by the student, on the basis of the imagery and with the use of specific keywords as a resource. The interpretation of the results was done having the qualitative referential as basis and shows, without claims of generalization, the significant and immediate technical improvement after the game.

Keywords: Educational Drama, Role Play, Intervention Project

ÍNDICE

DECLARAÇÃO	II
AGRADECIMENTOS	III
I. INTRODUÇÃO	1
1.1 Temática e motivações do estudo de investigação	1
1.2 Estrutura geral do relatório	2
2.1 A Arte dramática na escola – breve perspetiva histórica do século XX	3
2.2 O Role - Playing no Drama Educacional	6
2.2.1 Técnicas e convenções do Role-Playing	8
III. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO	10
3.1 Caraterização da Instituição	10
3.2 Caraterização das aulas individuais de Instrumento - Violino	13
IV. PLANO GERAL DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	14
4.1 Problemática	14
4.2 Objetivos	15
4.3 Metodologia	16
4.3.1 Instrumentos de recolha de dados.....	16
4.4 Processo de Intervenção no contexto das aula de Instrumento – Violino	17
V. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	48
5.1 Análise dos dados recolhidos na fase de observação	48
5.2 Análise dos dados recolhidos na fase de intervenção	59
5.3 Discussão dos resultados	65
VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	68

ANEXOS.....	70
Anexo I - Inquérito SAI-R – David Kipper	70
Anexo II – Inquérito I	71

I. INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio insere-se no âmbito do Estágio Profissional da prática do ensino supervisionada, contemplado no segundo ano do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho. Integra um trabalho de investigação concomitante com a prática pedagógica supervisionada e visa descrever o processo de aplicação do meu Projeto de Intervenção Pedagógica, assim como expor e analisar os seus resultados. Pretende debruçar-se sobre o potencial de metodologias de aprendizagem do violino baseadas na criação e interpretação de personagem, implementadas em contexto de sala de aula e em contexto de apresentação em público.

1.1 Temática e motivações do estudo de investigação

A temática deste estudo incide na aplicação de técnicas específicas de dramatização mental, com recurso à imagética, com o intuito de desenvolver e consolidar a técnica violinística.

Ao longo do meu percurso como violinista pude testemunhar, não poucas vezes, as inúmeras dificuldades com as quais o violinista se depara: a posição pouco confortável do instrumento, que é muitas vezes um grande impedimento à correta produção de som; a técnica que demora anos a construir e que requer trabalho rigoroso, minucioso e constante; o olhar crítico de professores e colegas que leva muitas vezes à falta de autoestima, insegurança e desmotivação. Todas estas dificuldades podem comprometer a performance do jovem instrumentista e o seu eventual futuro como profissional, impedindo-o tanto de usufruir das suas competências, como de desenvolver plenamente o seu talento.

As ferramentas mais clássicas de aprendizagem do violino centram-se na aquisição de competências técnicas através da repetição exaustiva de movimentos e exercícios até o aluno ter maturidade e independência para resolver problemas sem a ajuda do professor. Apesar destas metodologias serem em parte essenciais, eficazes e produzem resultados consistentes a longo prazo, parece-me indispensável, no imediato, procurar desenvolver métodos de ensino mais individualizados. Tendo observado sistematicamente, na minha prática docente, as dificuldades acima mencionadas que levam à acumulação de tensões físicas e mentais, pareceu-me óbvio procurar uma solução consistente, e em parte imediata,

que pudesse não só melhorar diretamente a performance do aluno, como também motivá-lo no seu trabalho futuro.

O projeto de intervenção foi posto em prática durante as aulas individuais de violino e, para efeitos comparativos, durante alguns momentos de apresentação em público, e foi idealizado tendo como ponto de partida duas problemáticas: as lacunas na capacidade de expressão artístico-musical e as lacunas relacionadas com as competências da técnica violinística. Através de situações de jogo que contemplaram a elaboração e interpretação mental de um papel e/ou de um personagem, em contexto de sala de aula e em contexto de apresentação em público, visou-se enriquecer e consolidar tanto competências de expressão artístico-musical, como competências técnicas. Alicerçado em metodologias *clássicas* do ensino do violino durante a prática pedagógica supervisionada, foi ambicionada uma incursão progressiva que, nunca substituindo os fundamentos básicos da aprendizagem do instrumento, pretendeu fornecer uma opção sustentável e dinâmica de ensino que consolidasse competências anteriormente adquiridas.

Quanto à fundamentação teórica, verificou-se simultaneamente uma vasta quantidade de informação relativa ao uso de metodologias que usam o *drama* como principal veículo de ensino, e uma escassez em matéria da aplicação do mesmo no ensino de música, muito particularmente no ensino do violino. Partindo de uma seleção feita nos princípios utilizados para o desenvolvimento do plano de intervenção, foi ansiada uma congruência com a literatura relevante já existente e ambicionada uma “ponte de ligação” entre técnicas de drama no ensino formal e o ensino do violino.

O presente trabalho pretende demonstrar os benefícios de uma metodologia instrumental verdadeiramente individualizada, cultivando a capacidade de imaginação e introspeção e estimulando a reflexão crítica de todos os intervenientes.

1.2 Estrutura geral do relatório

Este relatório encontra-se dividido em seis capítulos. No primeiro capítulo é apresentada a temática e as motivações para a abordagem da mesma. Quanto ao segundo capítulo, que contempla o enquadramento teórico, é apresentada uma sucinta revisão

bibliográfica sobre a temática abordada, partindo de uma breve perspectiva histórica do uso da arte dramática em contexto escolar. De seguida são revistas técnicas e convenções específicas de *role-playing* e interpretação de personagem. No que diz respeito ao terceiro capítulo, é caracterizada a instituição onde foi realizada a intervenção pedagógica, assim como os seus intervenientes e os contextos das aulas individuais. No quarto capítulo é exposto o plano geral de intervenção, definindo a problemática, os objetivos e a metodologia aplicada. É ainda apresentada uma amostra das planificações das aulas leccionadas, que incluem as estratégias pedagógicas e os seus objetivos específicos. O quinto capítulo apresenta e analisa os resultados obtidos. No último capítulo, que diz respeito às conclusões finais, é feita uma breve reflexão sobre os resultados obtidos e é discutida a pertinência da temática.

II - ENQUADRAMENTO TEÓRICO DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

2.1 A Arte dramática na escola – breve perspectiva histórica do século XX

O início do século XX viu nascer diversas correntes de ensino que começaram a contrariar as tendências metodológicas do ensino formal, até então baseadas na aprendizagem maioritariamente através de livros e manuais. Em parte inspiradas nas filosofias europeias de Platão, Rousseau e Goethe, e nas teorias progressistas de Pestalozzi e Montessori, estas novas ideologias privilegiavam o ensino-aprendizagem como uma *experiência*, conferindo um papel à criança que favorecia a sua individualidade e vendo-a como um todo, foi criado espaço para conceitos como *liberdade*, *auto - expressão* e *atividade*. (Bolton, 2007, p. 47.)

Foi este o ponto de partida para um grande número de metodologias intimamente ligadas à arte dramática, que começou em Inglaterra no início do século XX. Até então, o ensino do drama como disciplina não constava do currículo definido a nível nacional e as poucas incursões nesta matéria seriam encetadas por Harriet Finlay-Johnson e Henry Caldwell Cook. Finlay-Johnson implementou o uso de *drama* através de peças de teatro, criadas e ensaiadas pelos alunos, que inseriam parte do currículo. Da mesma forma, Cook usou o *drama* para o ensino do Inglês, adaptando prosa e poesia a um contexto de *performance* teatral.

Mas se as ideias destes dois pedagogos gerou interesse por parte de alguns membros da comunidade educativa, não existia em Inglaterra nenhuma oferta de formação para professores para a implementação do *drama* nas escolas, de forma a promover e liberalizar o seu uso. Foi a partir da década de quarenta, com Brian Way e Peter Slade que se começou a usar o termo de *Drama Informal* em contexto de sala de aula (Booth, 2012, p. 5). Concentrando-se maioritariamente no drama como veículo de expressão do indivíduo, e muito particularmente da criança, foi através dele que ambicionaram estimular o potencial humano das competências para a vida e para o seu exercício (Correia, 2014, p. 125). Slade foi o pioneiro da introdução do “Children’s Theatre” nas escolas. No Children’s Theatre, atores profissionais interpretavam peças de teatro escritas por Slade, e que visavam especificamente um público de crianças. Posteriormente, implementou uma metodologia em contexto de sala de aula que envolvia a narração de uma história criada pelos alunos, durante a qual estes começavam a interagir gestualmente a partir das ideias fornecidas. Slade também propunha que os alunos dançassem espontaneamente ao som de determinada música. As propostas de Brian Way, que introduziu a participação do público no Children’s Theatre, também se alicerçaram na implementação de jogos dramáticos utilizando movimentos corporais como forma de expressão, usando para este fim a própria habilidade, imaginação e experiência de vida da criança (Bolton, 2007 p. 49). Partindo do princípio da individualidade e fomentando a confiança em si mesmo, Way propõe, entre outros jogos dramáticos, a criação de personagens como veículo de aprendizagem. Tanto Way como Slade confiam plenamente no poder intuitivo da criança, na sua capacidade de expressão dramática e pretendem desenvolver competências de concentração, imaginação e espírito crítico e reflexivo. (Correia, 2014, p. 125).

Na senda do que as ideologias destes autores pretendiam propagar, surgiu um figura nos anos setenta que, simultaneamente consolidou e inovou o que até então se tinha feito nesta matéria (Booth, 2012, p. 6). Dorothy Heathcote e as sua metodologias proporcionariam então o culminar de uma definitiva cisão dos conceitos de *Teatro* e *Drama* em Inglaterra: o *jogo dramático*, tão típico e quase exclusivo do Teatro assumia cada vez mais uma função educativa, que poderá fornecer uma alternativa sustentável a metodologias mais clássicas de ensino e que se pode revelar uma fonte muito fértil a ser aplicada a vários contextos educativos. Apesar de criticada por vários académicos e

pedagogos, que mostravam alguma resistência e questionavam a pertinência nas técnicas *avant-garde* de Heathcote, muitos outros viram na sua metodologia uma forma viável e sustentável da utilização do drama para a aprendizagem do currículo. (Taylor, 1998, cit. Booth, p. 12).

Muito embora a Inglaterra tenha tido um caráter absolutamente pioneiro na implementação do drama em contexto escolar, também os Estados Unidos deram um contributo singular a esta matéria. Ainda nos anos vinte, Evanston no estado do Illinois, viu nascer sob a tutela de Winifred Ward, a disciplina de *Drama Criativo* nas escolas. Esta nova disciplina que se afirmou com importância semelhante às demais do currículo, teve o seu apogeu na figura de Nellie McCaslin. McCaslin formou professores para a criação e interpretação de histórias, incluindo as dos próprios alunos, culminando em apresentações de caráter dramático, tendo sido uma figura basilar na implementação do *Drama Criativo*, que viria a influenciar e inspirar centenas de professores um pouco pelo mundo inteiro. (Bolton, 2007, p. 49).

Mas se as grandes inovações da introdução da arte dramática nas escolas foram primeiramente sentidas em Inglaterra e nos Estados Unidos, também estas ideologias foram tendo cada vez mais expressão a nível mundial. Surge no Brasil um movimento também inovador, impulsionado por Augusto Boal e que, embora tenha sido desenvolvido em primeira instância para adultos, viria a influenciar mais tarde a utilização do drama em contexto de sala de aula. O conceito de teatro experimental, criado por Boal, principia na década de sessenta, mas é apenas a partir dos anos noventa que começa a ser falado em conferências internacionais sobre drama educacional. A ideia original e principal do teatro experimental era que o público poderia interromper uma performance teatral e sugerir comportamentos alternativos para as personagens. Posteriormente convidava o mesmo público a tornar-se personagem e a discutir assuntos de caráter social e político, tornando-se este tipo de interação vital para a liberdade de expressão dos oprimidos do regime. Depois de exilar-se em Paris devido ao golpe militar de estado em 1971, Boal continuou a sua atividade no teatro experimental, desta vez sem o caráter ativista com o qual principiou, mas aproximando-se da filosofia de Heathcote (Bolton, 2007, p. 56).

A Austrália foi também um dos grandes epicentros de investigação académica e

prática experimental. Através da Associação Nacional para o Drama Educacional, Paul Roebuck, John O'Toole, John Hugues, Jenny Simons, Kathleen Waren, entre outros pedagogos, progrediram na implementação do drama nas escolas um pouco por todo o país. Ao invés de outros continentes, a Austrália procurou sempre uma individualidade de metodologia, alicerçada na multiculturalidade, afastando-se das ideologias inglesas e americanas, criando assim espaço para investigação e nascimento de um novo paradigma na educação (Bolton, 2007, p.55).

Com a criação do IDEA (The International Drama/Theatre Education Association), no Porto, em 1992, com membros de mais de 80 países, ambicionou-se a criação de um fórum internacional de partilha de ideias e experiências das múltiplas ideologias nesta matéria e pretendeu promover a educação dramática como parte essencial no desenvolvimento integral do ser humano. A IDEA organiza, desde a sua criação, nos anos noventa, conferências internacionais que são o ponto de encontro de centenas de pedagogos.

2.2 O Role - Playing no Drama Educacional

Heathcote e Bolton definem inicialmente o Drama Educacional como a interpretação espontânea de peças improvisadas, mas as suas metodologias foram-se desenvolvendo e evoluindo ao longo de várias décadas. (Booth, 2012, pp. 10-11). Partindo do princípio da capacidade empática do ser humano, e da sua habilidade em interpretar papéis, Heathcote define o drama educacional como um conjunto de atividades centradas na representação de situações imaginárias mas ancoradas em acontecimentos plausíveis na vida real. (Heathcote, 1984, p. 93) A importância é dada às atitudes resultantes da interpretação das personagens em situação de jogo, sendo o momento do mesmo simultaneamente um catalisador de experiências vividas e um processador de novas experiências. O momento-chave é sempre o da *situação de jogo*, e é esse mesmo que será fulcral no processo de ensino-aprendizagem. Para a autora, “o Drama Educacional não é “atuação” em contexto teatral, mas antes o agir em ato de descoberta e de compromisso com a atuação dramática e das ações dos participantes em personagem.” (Correia, 2014, p. 125). Assim, e segundo Bolton, o *drama* é algo composto por

elementos que são comuns ao jogo infantil e ao teatro, mas conduzido pelo objetivo de ajudar as crianças a aprenderem acerca dos seus sentimentos, atitudes e preconceitos, que são demasiado implícitos e precisam ser consciencializados. (Correia, 2004, p. 130). No entanto, como observa Bolton, os objetivos de Heathcote transcendem os fins educativos: ela ambiciona construir histórias a partir das experiências passadas dos alunos e proporcionar-lhes ferramentas, não só de autoconhecimento, como também do passado, presente e futuro da sociedade.

Segundo Blatner (2002, p. 4), quando os alunos estão inseridos num jogo dramático que envolve o role-playing, aqui traduzido como interpretação de personagem, estes não só aprendem com o papel do personagem que estão a interpretar, mas também e sobretudo com a experiência de pensar como um ator, encenador ou um realizador e resolver problemas mentalmente. No entanto, o mais importante no processo do role-playing parecem ser as pausas na ação e reflexões feitas com o “realizador”. “Isto representa um exercício do fenómeno de distanciamento do personagem, uma desidentificação com a *performance* e uma transferência para um “meta-papel” no qual o interveniente em personagem se encontra com o “realizador”, e desta posição, também analisa a ação do ponto de vista do público ou até do antagonista na cena”. (id.)

Segundo Correia (2014, p. 127), “aprender a ser pessoa resulta da atividade de experimentar ser várias pessoas em diversas situações e em diversos contextos, escolhendo diversas atitudes e assumindo diferentes comportamentos”. Partindo do princípio sociológico das teorias dos papéis que interpretamos diariamente (Role theory), esta afirmação aproxima-se em parte da que defende que o role-playing culmina numa assunção mais sofisticada da mente, afirmando que a pessoa não pode ser reduzida a uma personalidade, mas “uma confederação de personagens ou papéis, geridas de forma mais ou menos eficaz”. (Blatner, 2002, p.5). Da mesma forma, a interpretação de um ou vários personagens, exige, não só a transferência entre vários pontos de vista, como também a transferência da importância do conteúdo informativo para uma inclusão mais equilibrada da atenção, durante o desenvolvimento de ideias (id.)

O precursor do psicodrama, o médico J.L. Moreno, apesar do seu contributo ter sido maioritariamente a nível terapêutico, foi uma das grandes figuras que inspiraram o uso do

drama em contexto educativo. Com o seu “Teatro da Espontaneidade”, criado em 1921, ambicionou uma nova modalidade que fosse um exercício totalmente espontâneo, sem falas ou expressão corporal decoradas e estudadas. Moreno acreditava que a espontaneidade potenciava a criatividade, e quando aplicada ao contexto educativo, torna-se num instrumento singular de ajuda às crianças para que continuem a ser criativos num mundo em constante mudança. Embora o psicodrama e o drama educacional tenham raízes muito distintas, as ideias de Moreno sobre o potencial da espontaneidade no processo de aprendizagem e resolução de problemas são muito familiares à filosofia do drama educacional. (Blatner, 2002, p. 5). Segundo Blatner (2009, p.1), a Educação está demasiado orientada para um tipo de ensino - aprendizagem assimilativo, baseado na memorização e que pode ser facilmente testado. No entanto, o que o mundo precisa é de pessoas que possuam “habilidades”, que vão mais além do mero conhecimento de fatos, e que incluem variáveis mais subtis. Isto reflete um ensino-aprendizagem mais acomodativo.

O role-playing é em si uma forma de arte, um veículo de expressão ímpar e um catalisador de criatividade, pois embora ligado a regras e convenções essenciais à segurança e sucesso no jogo, tende a separar-se de normas e convenções sociais, fomentando, ainda que inserido numa dinâmica de grupo, a individualidade.

2.2.1 Técnicas e convenções do Role-Playing

Ao longo dos anos, Heathcote foi reunindo uma série de métodos e técnicas para implementação do drama em contexto educativo. O role-playing assume uma importância fulcral na sua metodologia, acreditando que esta é “a técnica principal para focar experiências de vida e estas deveriam ser o principal objetivo de toda a educação”, (Heathcote, 1987, cit. Correia, 2014).

Apelando ao espírito crítico e reflexivo dos intervenientes, fundamental na metodologia de Heathcote, o aluno deve tornar-se “espetador-de-si-próprio”, observando enquanto participa de forma ativa no jogo dramático. (Heathcote & Bolton, 1995). Quando o aluno é o “espetador-de-si-próprio” dentro e fora da ação dramática, além de desenvolver o

espírito crítico e reflexivo, pode observar do ponto de vista do professor ou até de um público, estando muito mais consciente das suas ações e do resultado das mesmas. Quanto ao professor, Heathcote também lhe atribui um papel: o de professor-em-personagem (Teacher-in-Role). Assim, e acrescentando variáveis, Heathcote insere complexidade à sua metodologia, e o professor abandona a sua função *tradicional* e transforma-se ora em personagem, ora em produtor ou realizador, moderando o jogo dramático e assumindo também o papel de professor reflexivo. (Correia, 2004, p. 127)

No entanto, e sendo o role-playing uma poderosa ferramenta que intensifica o processo de aprendizagem, não deve ser aplicada levemente, sob pena de ser mais prejudicial que benéfica para os alunos. Para que qualquer tipo de jogo dramático seja sustentável e credível, este deve ter como base um aquecimento ou uma introdução progressiva à situação de jogo na qual estão prestes a entrar. Tendo normalmente um caráter de improvisação, imergir os participantes diretamente no role-playing pode trazer consequências nefastas aos alunos, que se sentirão perdidos no meio do jogo. (Blatner, 2009, p.3). O professor deve envolver os alunos gentilmente, preparando-os para a interpretação da personagem, criando um espaço que fomente a capacidade imaginativa dos mesmos. (Heathcote, 1984, p. 95). Para que o role-playing traga os benefícios desejados, é também imperativo que este se baseie em convenções e acordos estabelecidos entre os participantes e moderados pelo professor. Um dos acordos mais basilares é a ativação da *suspensão da descrença*. (Correia, 2004, p. 128). Assim, os participantes devem efetuar uma *autorização interior*, dentro de um determinado contexto dramático, para poderem acreditar numa situação ficcionada, emprestando-lhe a credibilidade duma situação da *vida real*. No entanto, e segundo Carroll e Eriksson, a contextualização e as personagens devem possuir características credíveis, mas não demasiadamente próximas da realidade dos participantes, sob pena de surgirem dificuldades aquando da ativação da *suspensão da descrença*. (id). É muito importante também que os alunos saibam que estão num contexto de jogo e que este tem um princípio, um meio e um fim e que o objetivo é puramente educativo.

Tal como Heathcote, que acreditava que era através da criação e interpretação de vários personagens que se “aprendia a ser pessoa”, Blatner afirmava que não adquirindo estas competências, as crianças poderão reagir a um meio sociocultural opressor e hostil

tanto de forma apática como reacionária, ao invés de se moldarem e adaptarem através dele (Blatner, 2002, p. 6). Na cultura ocidental moderna, verifica-se frequentemente uma correlação entre a autoestima e o conceito de “estar certo ou errado”. Ou seja, e neste caso aplicado ao contexto escolar, uma criança pode sentir-se demasiado confiante por estar certa e, ao invés, diminuída como indivíduo apenas pelo facto de estar errada. A nossa sociedade valoriza de forma extrema estes conceitos, trazendo imenso sofrimento, não só às crianças, como também aos adultos, que são educados à luz desta tendência desde a infância. Neste sentido, usar o role-playing como ferramenta associada ao ensino-aprendizagem, dará à criança a capacidade de poder imaginar ser outra pessoa e assim substituir o egocentrismo por sentimentos de empatia. Além disso ajudará na consolidação duma identidade capaz de encontrar conforto e aceitação em “estar errado”. (id).

III. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO

3.1 Caraterização da Instituição

O projeto de intervenção pedagógica foi realizado na Academia de Música Valentim Moreira de Sá - AMVMS. Esta escola está sediada em Guimarães e tem um polo em Vieira do Minho, ambos pertencentes ao distrito de Braga. A Academia surgiu no ano letivo de 1992/1993, quando a Sociedade Musical de Guimarães apresentou uma proposta para a criação de uma instituição direcionada para o Ensino Vocacional da Música. A Sociedade Musical de Guimarães, fundada em 1903 e proprietária da AMVMS, é uma associação sem fins lucrativos, que fomenta a divulgação da música junto da comunidade e que propõe uma oferta educativa baseada em critérios de excelência. A AMVMS conta com cerca de 600 alunos, distribuídos pelos regimes de Atelier, Iniciação, Curso Básico Articulado, Curso Básico Supletivo, Curso Complementar Articulado, Curso Complementar Supletivo e Curso Livre.

O Atelier destina-se a crianças entre os três e os cinco anos de idade e pretende estimular as capacidades das mesmas, intervindo precocemente no seu desenvolvimento e sensibilizando-as para a música. Os alunos desenvolvem o ouvido, o sentido rítmico e fomentam a socialização. A Iniciação, que contempla alunos do 1º ciclo com idades

compreendidas entre os seis e os dez anos, tem a duração de quatro anos, do primeiro ao quarto ano do ensino básico. A oferta educativa compõe-se das disciplinas de formação musical, instrumento e classe de conjunto. Os alunos têm um primeiro contato com a notação musical, desenvolvem o ouvido, o sentido rítmico, o espírito de grupo, a coordenação, a motricidade fina e a concentração. O curso de Iniciação Musical está regulamentado pela Portaria nº 225/2012, de 30 de Julho. Os cursos Básico Articulado e Básico Supletivo destinam-se a alunos que frequentem o 2º e o 3º ciclo de estudos do ensino regular e têm a duração de cinco anos. A oferta educativa compõe-se das disciplinas de formação musical, classe de conjunto e instrumento. Ambos são apoiados pelo Ministério da Educação e usufruíam, até ao ano letivo 2014/2015, de fundos comunitários do Programa Operacional Potencial Humano – POPH e Programa Operacional Capital Humano – POCH. No presente ano letivo todos os cursos do Ensino Artístico Especializado fazem parte do orçamento de estado e estão sob a tutela completa do Ministério da Educação. Estes cursos regem-se pela Portaria nº 225 de 30 de Julho de 2012 e conferem, findo o ciclo de estudos, o diploma de Curso Básico de Música. Os cursos Complementar Articulado e Complementar Supletivo aplicam-se exclusivamente a alunos do ensino secundário e conferem o Curso Secundário de Música. Os alunos têm uma formação especializada em música, fazendo parte do seu currículo as disciplinas de: formação musical, instrumento, análise e técnicas de composição, história da cultura e das artes, segundo instrumento, classes de conjunto e música de câmara. Ambos são apoiados pelo Ministério da Educação e usufruíam, até ao ano letivo 2014/2015, de fundos comunitários do Programa Operacional Potencial Humano – POPH e Programa Operacional Capital Humano – POCH. No presente ano letivo todos os cursos do Ensino Artístico Especializado fazem parte do orçamento de estado e estão sob a tutela completa do Ministério da Educação. Vigoram segundo a portaria nº243-B/2012. Por fim, o curso Livre oferece uma opção de ensino adaptada aos alunos, sem limite de idade e que lhes permite desenvolver as competências musicais que desejam. Quanto à avaliação, o corpo docente da AMVMS atua em três modalidades: a avaliação diagnóstica; a avaliação formativa e a avaliação sumativa.

A AMVMS é regida segundo os normativos legais do Ensino Particular e Cooperativo, ao abrigo do Decreto Lei 553/80 de 21 de Novembro e da Lei nº 49/2005, de 30 de Agosto. O Regulamento Interno da AMVMS é confirmado pelos seguintes diplomas:

- Lei de Bases do Sistema Educativo - o diploma que publica este normativo é a Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto, que republica e renumera a Lei nº 46/1986 de 14 de Outubro, com as alterações introduzidas pela Lei nº 115/1997 de 19 de Setembro;

- Estatuto dos Estabelecimentos de Ensino Particular - o enquadramento formal do funcionamento desta academia encontra-se conformado pelo estatuto em título que encontra a sua publicação no diploma legal Decreto-Lei nº 553/80 de 21 de Novembro;

- Estatuto do Aluno - a Lei nº 52/2012, de 5 de Setembro;

□ CCT para os Estabelecimentos do Ensino Particular e Cooperativo - O instrumento de regulação coletiva das relações laborais em vigor para esta academia é o Contrato Coletivo de Trabalho estabelecido entre a AEEP e a FNE, encontrando-se publicado no Boletim de Trabalho e Emprego, 1ª Série, nº29 de 8/8/2011;

- Decreto Regulamentar 84-A/2007, de 10 de Dezembro, que define as linhas gerais fundamentais para a utilização nacional dos fundos comunitários para o período de 2007 a 2013 e dos programas operacionais, bem como o Despacho 3999/2011, de 22 de Fevereiro, que define o regime de acesso aos apoios comunitários no âmbito do programa de intervenção 1.6;

- Portaria nº 225, de 30 de Julho de 2012 – Cria os Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e estabelece o regime relativo à organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos, bem como o regime de organização das iniciações em Dança e em Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico;

- Portaria nº 243-B/2012, DR 156, Suplemento, Série I, de 2012-08-13 - Ministério da Educação e Ciência define o regime de organização e funcionamento, avaliação e certificação dos cursos secundários artísticos especializados de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano e aprova os respetivos planos de estudos ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo;

- Portaria nº 419-B/2012, DR 246, Suplemento, Série I, de 2012-12-20 - Ministério da Educação e Ciência. Primeira alteração à Portaria nº 243-B/2012, de 13 de Agosto que define o regime de organização e funcionamento, avaliação e certificação dos cursos secundários artísticos especializados de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano e aprova os respetivos planos de estudos ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo.

3.2 Caracterização das aulas individuais de Instrumento - Violino

Embora o Estágio Profissional também tenha incluído a observação e leccionação das aulas de conjunto (orquestra de cordas), debruçei-me exclusivamente nas problemáticas supramencionadas, implementando o projeto de intervenção a nível individual, nas aulas de Instrumento – Violino.

Foram intervenientes duas alunas da classe da minha orientadora cooperante, Filipa Abreu, doravante mencionadas como aluna A e aluna B. A aluna A tem 15 anos e frequenta o 10º ano de escolaridade, no ensino articulado. Esta aluna tenciona prosseguir os seus estudos musicais com especialização em violino e ingressar no ensino superior. Durante a fase de observação, foi possível verificar que esta aluna revela algumas dificuldades a nível da produção sonora, musicalidade e expressividade. É pertinente para este estudo salientar que, embora participe ativamente na aula e revele muito interesse na disciplina, possui um carácter reservado. Apesar da orientadora cooperante incluir metodologias que incentivam e fomentam a exploração da criatividade, a aluna permanece, não poucas vezes, tensa e moderada na expressão. Além disso, revela dificuldades a nível da leitura e interpretação de texto, afinação e rigor rítmico. No entanto é muito empenhada e interessada na disciplina.

A aluna B tem 11 anos e frequenta o 6º ano de escolaridade, no ensino articulado. Durante a fase de observação, foi possível constatar que revela facilidades de aprendizagem, muito particularmente no que diz respeito à leitura e compreensão do texto e afinação. No entanto, a aluna apresenta dificuldades ao nível da produção de som. O facto de tocar num violino pequeno, ainda que adequado à sua estatura, terá alguma influência na produção de

som, mas, tendo em conta o que foi analisado durante a fase de observação, o seu carácter sensível e tímido influencia diretamente a qualidade sonora. A professora cooperante propõe frequentemente exercícios que visam a melhoria da produção do som e recorre a metáforas e imagética para que a aluna consiga perceber melhor os objetivos pretendidos. A aluna é interessada, empenhada e muito receptiva a tudo o que lhe é proposto.

IV. PLANO GERAL DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

4.1 Problemática

Durante a minha prática docente, mesmo a anterior ao projeto de intervenção, pude verificar, não poucas vezes, variados tipos de tensões físicas e timidez durante a execução do instrumento em contexto de sala de aula e em contexto de apresentação em público. Sendo o violino um instrumento que exige, simultaneamente uma postura corporal pouco natural e grande minúcia da motricidade fina, esta constatação é mais do que evidente. No entanto, com estudo e prática supervisionada, é possível, a médio e longo prazo, a aquisição de sólidas competências técnicas e expressivas no instrumento. Porém, a janela de tempo que existe desde que o aluno motivado e talentoso começa a praticar o instrumento e níveis de excelência técnicos, é demasiado extensa. Este processo moroso e difícil é maioritariamente efetuado durante a infância e a adolescência, o que acrescenta variáveis sociais e de desenvolvimento que injetam ainda mais complexidade aos que ambicionam ser bons intérpretes. É portanto crucial que se implementem metodologias que possam fornecer, não só alento e autoconfiança aos alunos, como também que evitem o acumular de tensões que possam impedi-los de usarem corretamente a técnica adquirida.

Alicerçado nas teses dos vários autores e pedagogos mencionados na contextualização teórica do presente relatório, a utilização de jogos dramáticos no processo de ensino - aprendizagem é um meio singular e indispensável ao fomento de processos criativos, melhoria da autoestima, capacidade de resiliência, estimulação da motivação, assim como do espírito crítico e reflexivo. Este estudo incluiu exclusivamente alunos que se encontravam na pré - adolescência e na adolescência, estando portanto ainda na formação da

sua personalidade. Muitos deles lidam diariamente com problemas de autoestima, pressões pelos pares e comunidade educativa. Delegar por momentos a responsabilidade da sua execução a um personagem, pretende proporcionar a libertação de tensões físicas e mentais, o usufruto das suas competências técnicas e musicais, e o caminho da descoberta da sua própria identidade.

4.2 Objetivos

Durante o projeto de intervenção, e definida a problemática, procurou-se assim responder às seguintes questões:

- Embora possuindo diversas competências técnicas, porque é que os alunos nem sempre as utilizam devidamente?
- Que tipo de situações impedem os alunos de consolidarem a técnica já aprendida?
- Que estratégias poderão ajudar os alunos a superarem a timidez e/ou o receio de se exprimirem musicalmente?
- Que papéis poderão interpretar de forma a melhorarem o seu desempenho, em contexto de sala de aula e nas apresentações em público?

Com recurso à literatura existente, pretendeu-se consequentemente, durante a fase de intervenção, cumprir os seguintes objetivos específicos:

- 1) Observar dentro do universo de alunos da instituição, através de um inquérito, as expectativas que têm em relação ao instrumento, as suas emoções, comportamentos e capacidades de imagética e concentração, de forma a viabilizar e contextualizar a implementação do projeto de intervenção.
- 2) Desenvolver estratégias com recurso à imagética para a melhoria do nível técnico-musical dos intervenientes, incluindo a criação e interpretação de personagem.
- 3) Aferir do sucesso ou insucesso das metodologias utilizadas em contexto de sala e de apresentação em público e refletir sobre as mesmas.

4.3 Metodologia

A metodologia utilizada durante deste projeto de intervenção teve como fio condutor o modelo Investigação-Ação, apesar do pouco tempo disponível para a implementação do projeto.

Esta metodologia baseia-se em dois objetivos específicos: o da investigação, que permite aumentar a compreensão do investigador e da comunidade, e o da ação, que promove a intenção para a mudança. Pode ainda produzir dois tipos de conhecimento científico: um que se baseia no professor como investigador, e outro que se baseia no desenvolvimento de dispositivos pedagógicos (Cortesão & Stoer, 1997, p. 7).

Como um dos objetivos deste projeto era desenvolver estratégias com recurso à imagética e jogos dramáticos para a melhoria do nível técnico-musical dos alunos, a escolha da Investigação-Ação revelou-se pertinente, pois esta confere ao professor o papel de investigador, de professor-reflexivo, que age, planifica, observa e avalia o ato educativo (Schön, cit. Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009, p. 358).

4.3.1 Instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados para este estudo principiou durante a fase de observação, durante a qual foi distribuído um Inquérito por 28 alunos (ver anexo II, p. 71), de faixas etárias compreendidas entre os 10 e os 17 anos, escolhidos aleatoriamente das diversas classes de violino da AMVMS. Todos os alunos frequentam o ensino articulado. Este inquérito procurou avaliar quantitativamente a capacidade de imagética dos alunos e os sentimentos, emoções e expectativas que têm em relação ao instrumento. Pretendeu ainda aferir as inseguranças e tensões dos mesmos em contexto de sala de aula e em contexto de apresentação em público.

Ainda durante esta fase de observação não-participante das aulas de Instrumento - Violino, procedeu-se ao registo e relatórios críticos (notas de campo). As alunas A e B responderam ao Inquérito SAI-R (Spontaneity Assessment Inventory) de David Kipper. (David Kipper, 2005, adaptação de Vera Valério Batista). Este inquérito (ver anexo I, p. 70), tencionou avaliar os sentimentos e pensamentos das alunas durante um dia típico, de forma a medir a

espontaneidade. O mesmo inquérito foi ainda distribuído na fase de intervenção por quatro alunos da minha classe, para efeitos comparativos.

Ao longo da intervenção pedagógica supervisionada nas aulas de Instrumento – Violino, além da prática mais clássica de ensino-aprendizagem, foram propostas atividades que incluíram a criação e interpretação de um ou vários personagens pelas alunas A e B, tendo como base a imagética e o recurso a termos-chave específicos. A mesma metodologia foi implementada em contexto de apresentação em público pelos quatro alunos da minha classe, para efeitos comparativos.

Finalmente foi ainda efetuada, em momentos-chave, a recolha de imagens através de equipamento audiovisual, assim como reflexões críticas de todos os intervenientes.

4.4 Processo de Intervenção no contexto das aulas de Instrumento – Violino

As primeiras aulas por mim leccionadas à aluna A centraram-se no ensino do instrumento com ferramentas mais *clássicas* da aprendizagem do violino, de forma a corrigir e melhorar os seguintes problemas: afinação, sonoridade, técnica de arco, *vibrato* e leitura e interpretação do texto. A aluna trabalhou comigo o segundo andamento do concerto em Sol menor de F. Seitz. À medida que a aluna ia avançando na sua leitura da obra, fui-lhe propondo exercícios específicos que visaram a melhoria dos problemas supracitados.

Quanto à aluna B, também optei por uma abordagem pedagógica com recurso a ferramentas tradicionais para a aquisição de técnica no instrumento. A aluna trabalhou comigo a *Canção de Embalar* de G. Bacewicz. Como já apresentava uma técnica da mão esquerda bastante estável e segura para o seu nível de ensino, foi dado mais ênfase à técnica do arco (*detaché*, *martelé*, peso vs. velocidade no braço direito).

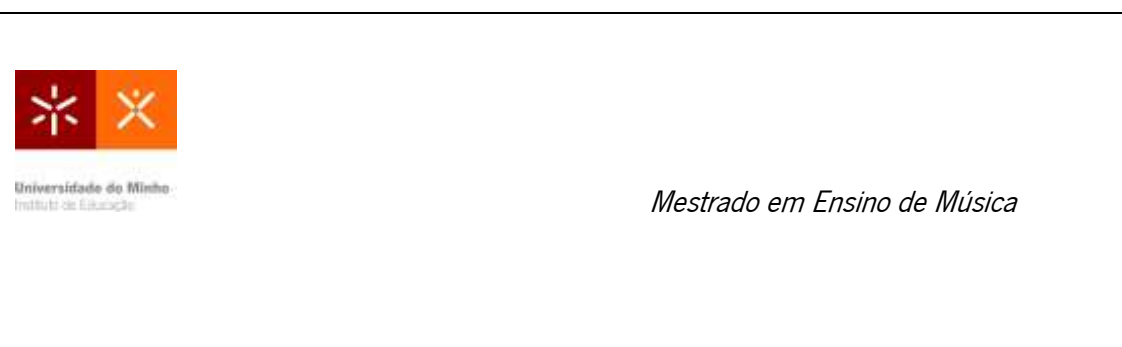
Numa fase mais avançada do projeto de intervenção, e quando as alunas já tinham as obras devidamente estudadas de memória, fui introduzindo progressivamente, termos-chave tais como *espontaneidade*, *drama* ou *exageração* durante as aulas. Os objetivos específicos eram estimular a imaginação, o espírito reflexivo e o pensamento divergente das alunas. Foi então implementada uma incursão progressiva numa situação de jogo dramático, de forma a colmatar as lacunas expressivas relacionadas com a timidez. Da mesma forma, o jogo

dramático proposto ambicionou ainda a melhoria das dificuldades técnicas específicas supramencionadas apresentadas pelas mesmas.

Muito embora os conceitos tenham sido introduzidos gradualmente, devido ao carácter espontâneo do jogo, a criação e interpretação de personagem propriamente dita foi realizada no dia dois de Junho, na presença de um dos Professores Supervisores, Eliot Lawson. Como método adjuvante de recolha de dados recorreu-se a uma câmara de filmar para registar estas aulas. Até ao momento da aula, as alunas não tinham conhecimento prévio do jogo que seria proposto. Sabiam apenas que ia ser uma aula distinta das outras, e foram assimilando os termos-chave que tinham sido introduzidos nas aulas de instrumento. No decorrer da aula, tocaram as peças que estavam a ser trabalhadas durante as aulas. De seguida, propus claramente a cada uma delas, isoladamente, que imaginassem um personagem, o mais vividamente possível, e que começassem a tocar como se “fossem essa pessoa”. Depois de tocarem, as alunas fizeram ainda uma reflexão sobre o jogo. Ambas demonstraram possuir um nível técnico-musical superior ao que tinham demonstrado na primeira parte desta aula. A sonoridade foi mais focada e melhor projetada, a afinação corrigida e a interpretação muito melhor defendida.

De seguida apresento as planificações das cinco últimas aulas lecionadas durante o projeto de intervenção, nas quais se pode verificar a introdução progressiva dos termos-chave e do culminar na situação de jogo da última aula.

ALUNA A



Planificação: Aula de ensino individual de instrumento

Estagiária: Mara Alina Figueiredo

Aula individual de instrumento: Violino

Aluno: A

Nível: 2º ano do Curso Secundário (6º grau)

Data: 07/04/2015; Hora: 13.45h

Duração: 45 minutos

Conteúdo

F. Seitz: Concerto nº 3 em Sol menor – 2º andamento

Objetivo Geral

- Consistência e igualdade ao longo de toda a obra;
- Mudanças de posição corretas e afinadas;
- Obter uma divisão do arco adequada ao fraseado e dinâmicas previstas na obra;
- Manter uma posição da mão direita confortável, para que os diferentes golpes de arco e diferentes tipos de som previstos sejam realizados com clareza e agilidade;
- Obter a concentração necessária entre as várias secções do discurso musical da obra, de forma a ser conseguida uma fácil adaptação técnica às necessidades estruturais e estilísticas da obra;
- Expressividade e Musicalidade.

Objetivos Específicos/Competências**O aluno deve ser capaz de:**

- Conseguir uma postura mais relaxada;
- Adaptar o volume sonoro aos vários tipos de dinâmicas previstas nas obras;
- Dominar diferentes tipos de golpes de arco (staccato, detaché);
- Estar confortável com as mudanças de posição;
- Execução nos três espaços físicos do arco (talão, meio e ponta);
- Criar diferentes tipos de tonalidades e “cores” que potenciem a variedade musical das obras;
- Executar o vibrato com diferentes velocidades e amplitudes de acordo com as diferentes passagens musicais em que se encontra.

- Desenvolver o espírito crítico;
- Desenvolver o espírito reflexivo.

Desenvolvimento da aula

Enquadramento da aula

Esta aula enquadra-se no contexto de aula semanal da aluna.

Estratégias

- Trabalhar-se-ão passagens específicas caso tenham surgido dúvidas durante o estudo individual da aluna e, caso haja necessidade, apresentar-se-ão soluções para que a aluna as possa resolver com rapidez e eficiência.
- As passagens nas quais a aluna possa apresentar maiores dificuldades, iremos trabalhar por ritmos, apenas o arco nas cordas soltas sem a mão esquerda para rapidamente automatizar a mão direita, e iremos trabalhar só a mão esquerda, entre outros exercícios.
- Estimulo da autocrítica.

Recursos de aprendizagem

Instrumento, estante, partituras, lápis e borracha.

Avaliação da aprendizagem

Critérios de avaliação:

- 1 - Concentração por parte do aluno na compreensão técnica e musical das obras em estudo.
- 2 - Empenho para uma rápida correção dos problemas.
- 3 - Acuidade técnica e sonora.
- 4 - Concentração durante a aula para os exemplos e explicações do professor.
- 5 - Participação ativa, onde coloca dúvidas e expõe os seus pontos de vista.

Muito Bom – Realizou com sucesso os cinco critérios, tendo atingido as competências.

Bom – Mostrou bom nível de concentração e desempenho durante a aula. Compreendeu as várias fases, musicais, técnicas e estilísticas da obra. Interagiu positivamente com o professor

e teve uma participação pertinente em relação à colocação de dúvidas e problemas que foram surgindo durante a execução.

Satisfaz – Revelou algumas falhas de concentração durante a aula, embora tenha percebido razoavelmente a obra a nível técnico e musical. Denotou algumas dificuldades a nível estilístico. Participação na aula limitada, não expondo com regularidade as suas dúvidas e problemas de execução.

Não Satisfaz – Muitas falhas de concentração. Não foi capaz de perceber a obra a nível técnico, musical e estilístico. Não participou na aula e não expôs as dúvidas que surgiam.

Reflexão pós-prática

A aluna revela dificuldades a nível de leitura e interpretação do texto, mais especificamente no ritmo e a nível da sonoridade. Foram propostos os seguintes exercícios:

- Exercícios para a mão direita (arco) em cordas soltas e posteriormente com algumas passagens específicas da obra, de forma a conseguir um som homogêneo, fluido e natural.
- Exercícios de solfejo rezado para que a aluna compreendesse o ritmo em algumas passagens.
- Correção da afinação através da repetição e ajuste das notas desafinadas.



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Mestrado em Ensino de Música

Planificação: Aula de ensino individual de instrumento

Estagiária: Mara Alina Figueiredo

Aula individual de instrumento: Violino

Aluno: A

Nível: 2º ano do Curso Secundário (6º grau)

Data: 14/04/2015; Hora: 13.45h

Duração: 45 minutos

Conteúdo

F. Seitz: Concerto nº 3 em Sol menor – 2º andamento

Objetivo Geral

- Consistência e igualdade ao longo de toda a obra;
- Mudanças de posição corretas e afinadas;
- Obter uma divisão do arco adequada ao fraseado e dinâmicas previstas na obra;
- Manter uma posição da mão direita confortável, para que os diferentes golpes de arco e diferentes tipos de som previstos sejam realizados com clareza e agilidade;
- Obter a concentração necessária entre as várias secções do discurso musical da obra, de forma a ser conseguida uma fácil adaptação técnica às necessidades estruturais e estilísticas da obra;
- Expressividade e Musicalidade.

Objetivos Específicos/Competências

O aluno deve ser capaz de:

- Conseguir uma postura mais relaxada;
- Adaptar o volume sonoro aos vários tipos de dinâmicas previstas nas obras;
- Dominar diferentes tipos de golpes de arco
- Estar confortável com as mudanças de posição;
- Execução nos três espaços físicos do arco (talão, meio e ponta);
- Criar diferentes tipos de tonalidades e “cores” que potenciem a variedade musical das obras;
- Executar o vibrato com diferentes velocidades e amplitudes de acordo com o as diferentes passagens musicais em que se encontra;
- Desenvolver o espírito crítico;
- Desenvolver o espírito reflexivo.

Desenvolvimento da aula

Enquadramento da aula

Esta aula enquadra-se no contexto de aula semanal da aluna.

Estratégias

- Trabalhar-se-ão passagens específicas caso tenham surgido dúvidas durante o estudo individual da aluna e, caso haja necessidade, apresentar-se-ão soluções para que a aluna as possa resolver com rapidez e eficiência.
- As passagens nas quais a aluna possa apresentar maiores dificuldades, iremos trabalhar por ritmos, apenas o arco nas cordas soltas sem a mão esquerda para rapidamente automatizar a mão direita, e iremos trabalhar só a mão esquerda, entre outros exercícios.
- Estímulo da autocrítica.

Recursos de aprendizagem

Instrumento, estante, partituras, lápis e borracha.

Avaliação da aprendizagem

Critérios de avaliação:

- 1 - Concentração por parte do aluno na compreensão técnica e musical das obras em estudo.
- 2 - Empenho para uma rápida correção dos problemas.
- 3 - Acuidade técnica e sonora.
- 4 - Concentração durante a aula para os exemplos e explicações do professor.
- 5 - Participação ativa, onde coloca dúvidas e expõe os seus pontos de vista

Muito Bom – Realizou com sucesso os cinco critérios, tendo atingido as competências.

Bom – Mostrou bom nível de concentração e desempenho durante a aula. Compreendeu as várias fases, musicais, técnicas e estilísticas da obra. Interagiu positivamente com o professor e teve uma participação pertinente em relação à colocação de dúvidas e problemas que foram surgindo durante a execução.

Satisfaz – Revelou algumas falhas de concentração durante a aula, embora tenha percebido razoavelmente a obra a nível técnico e musical. Denotou algumas dificuldades a nível estilístico. Participação na aula limitada, não expondo com regularidade as suas dúvidas e

problemas de execução.

Não Satisfaz – Muitas falhas de concentração. Não foi capaz de perceber a obra a nível técnico, musical e estilístico. Não participou na aula e não expôs as dúvidas que surgiam.

Reflexão pós-prática

- A aluna continua a apresentar problemas de execução correta do ritmo nalgumas passagens da obra. Foi-lhe pedido que solfejasse o mesmo e que depois tocasse.
- Quanto à expressividade, foi verificado que a aluna revela dificuldades em construir uma frase que seja agradável e estilisticamente convincente. Para melhorar, foi-lhe proposto que cantasse a melodia e que ouvisse alguns *lieder* do período romântico.
- No que diz respeito à sonoridade, (intimamente ligada com a expressão), foram efetuados exercícios de divisão do arco para que haja mais precisão no ataque e fluidez na construção de frases.
- A aluna demonstrou alguma apreensão quando lhe foi pedido que efetuasse alguns passos de dança, mas foi-se sentindo mais confiante ao longo do exercício.



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Mestrado em Ensino de Música

Planificação: Aula de ensino individual de instrumento

Estagiária: Mara Alina Figueiredo

Aula individual de instrumento: Violino

<p>Aluno: A</p> <p>Nível: 2º ano do Curso Secundário (6º grau)</p> <p>Data: 12/05/2015; Hora: 13.45h</p> <p>Duração: 45 minutos</p>	
Conteúdo	F. Seitz: Concerto nº 3 em Sol menor – 2º andamento
Objetivo Geral	<ul style="list-style-type: none"> - Consistência e igualdade ao longo de toda a obra; - Mudanças de posição corretas e afinadas; - Obter uma divisão do arco adequada ao fraseado e dinâmicas previstas na obra; - Manter uma posição da mão direita confortável, para que os diferentes golpes de arco e diferentes tipos de som previstos sejam realizados com clareza e agilidade; - Obter a concentração necessária entre as várias secções do discurso musical da obra, de forma a ser conseguida uma fácil adaptação técnica às necessidades estruturais e estilísticas da obra; - Expressividade e Musicalidade.
Objetivos Específicos/ Competências	<p>O aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conseguir uma postura mais relaxada; - Adaptar o volume sonoro aos vários tipos de dinâmicas previstas nas obras; - Dominar diferentes tipos de golpes de arco - Estar confortável com as mudanças de posição; - Execução nos três espaços físicos do arco (talão, meio e ponta); - Criar diferentes tipos de tonalidades e “cores” que potenciem a variedade musical das obras; - Executar o vibrato com diferentes velocidades e amplitudes de acordo com o que as diferentes passagens musicais em que se encontra. - Desenvolver o espírito crítico;

	- Desenvolver o espírito reflexivo.
Desenvolvimento da aula	
Situação	Enquadramento da aula Esta aula enquadra-se no contexto de aula semanal da aluna.
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar-se-ão passagens específicas caso tenham surgido dúvidas durante o estudo individual da aluna e, caso haja necessidade, apresentar-se-ão soluções para que a aluna as possa resolver com rapidez e eficiência. - As passagens nas quais a aluna possa apresentar maiores dificuldades, iremos trabalhar por ritmos, apenas o arco nas cordas soltas sem a mão esquerda para rapidamente automatizar a mão direita, e iremos trabalhar só a mão esquerda, entre outros exercícios. - Estímulo da autocrítica. - Será pedido à aluna que imagine uma história enquanto está a tocar as partes que já estão preparadas para que o discurso musical seja direto e fluente.
Recursos de aprendizagem	Instrumento, estante, partituras, lápis e borracha.
Avaliação da aprendizagem	<p>CrITÉRIOS de avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> 1 - Concentração por parte do aluno na compreensão técnica e musical das obras em estudo. 2 - Empenho para uma rápida correção dos problemas. 3 - Acuidade técnica e sonora. 4 - Concentração durante a aula para os exemplos e explicações do professor. 5 - Participação ativa, onde coloca dúvidas e expõe os seus pontos de vista.

	<p>Muito Bom – Realizou com sucesso os cinco critérios, tendo atingido as competências.</p> <p>Bom – Mostrou bom nível de concentração e desempenho durante a aula. Compreendeu as várias fases, musicais, técnicas e estilísticas da obra. Interagiu positivamente com o professor e teve uma participação pertinente em relação à colocação de dúvidas e problemas que foram surgindo durante a execução.</p> <p>Satisfaz – Revelou algumas falhas de concentração durante a aula, embora tenha percebido razoavelmente a obra a nível técnico e musical. Denotou algumas dificuldades a nível estilístico. Participação na aula limitada, não expondo com regularidade as suas dúvidas e problemas de execução.</p> <p>Não Satisfaz – Muitas falhas de concentração. Não foi capaz de perceber a obra a nível técnico, musical e estilístico. Não participou na aula e não expôs as dúvidas que surgiam.</p>
	<p>Reflexão pós-prática</p> <ul style="list-style-type: none"> - A aluna nem sempre reage com rapidez ao que lhe é proposto. Percebe facilmente mas quase nunca executa corretamente da primeira vez. Foi por isso sugerido que esta tentasse focar a sua atenção totalmente na aula. - Foram trabalhadas as dinâmicas com recurso à consciencialização da velocidade e pressão a serem usadas no arco, assim como do <i>vibrato</i>. No que a este se refere, foram efetuados exercícios exclusivamente para a mão esquerda, de maneira a solidificar o <i>vibrato</i> e a obter várias velocidades, consoante a expressão pretendida.



Planificação: Aula de ensino individual de instrumento

Estagiária: Mara Alina Figueiredo

Aula individual de instrumento: Violino

Aluno: A

Nível: 2º ano do Curso Secundário (6º grau)

Data: 26/05/2015

Duração: 45 minutos

Conteúdo

F. Seitz: Concerto nº 3 em Sol menor – 2º andamento

Objetivo Geral

- Consistência e igualdade ao longo de toda a obra;
- Mudanças de posição corretas e afinadas;
- Obter uma divisão do arco adequada ao fraseado e dinâmicas previstas na obra;
- Manter uma posição da mão direita confortável, para que os diferentes golpes de arco e diferentes tipos de som previstos sejam realizados com clareza e agilidade;
- Obter a concentração necessária entre as várias secções do discurso musical da obra, de forma a ser conseguida uma fácil adaptação técnica às necessidades estruturais e estilísticas da obra;
- Expressividade e Musicalidade.

Objetivos

Específicos/

Competências

O aluno deve ser capaz de:

- Conseguir uma postura mais relaxada;
- Adaptar o volume sonoro aos vários tipos de dinâmicas previstas nas

	<p>obras;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dominar diferentes tipos de golpes de arco; - Estar confortável com as mudanças de posição; - Execução nos três espaços físicos do arco (talão, meio e ponta); - Criar diferentes tipos de tonalidades e “cores” que potenciem a variedade musical das obras; - Executar o vibrato com diferentes velocidades e amplitudes de acordo com o que as diferentes passagens musicais em que se encontra. - Desenvolver o espírito crítico; - Desenvolver o espírito reflexivo.
Desenvolvimento da aula	
Situação	<p>Enquadramento da aula</p> <p>Esta aula enquadra-se numa aula de preparação para um momento de avaliação – prova de avaliação.</p>
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação da obra sem paragens como preparação para a prova; - Trabalhar-se-ão passagens específicas caso tenham surgido dúvidas durante o estudo individual da aluna e apresentar-se-ão soluções para que a aluna possa resolver os problemas com rapidez e eficiência. - Será pedido à aluna que reflita nos seguintes termos-chave: <i>espontaneidade, drama, exageração.</i> - Estimulo da autocrítica.
Recursos de aprendizagem	Instrumento, estante, partituras, lápis e borracha.
Avaliação da aprendizagem	<p>Crítérios de avaliação:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 - Concentração por parte do aluno na compreensão técnica e musical das obras em estudo. 2 - Empenho para uma rápida correção dos problemas. 3 - Acuidade técnica e sonora.

	<p>4 - Concentração durante a aula para os exemplos e explicações do professor.</p> <p>5 - Participação ativa, onde coloca dúvidas e expõe os seus pontos de vista</p> <p>Muito Bom – Realizou com sucesso os cinco critérios, tendo atingido as competências.</p> <p>Bom – Mostrou bom nível de concentração e desempenho durante a aula. Compreendeu as várias fases, musicais, técnicas e estilísticas da obra. Interagiu positivamente com o professor e teve uma participação pertinente em relação à colocação de dúvidas e problemas que foram surgindo durante a execução.</p> <p>Satisfaz – Revelou algumas falhas de concentração durante a aula, embora tenha percebido razoavelmente a obra a nível técnico e musical. Denotou algumas dificuldades a nível estilístico. Participação na aula limitada, não expondo com regularidade as suas dúvidas e problemas de execução.</p> <p>Não Satisfaz – Muitas falhas de concentração. Não foi capaz de perceber a obra a nível técnico, musical e estilístico. Não participou na aula e não expôs as dúvidas que surgiam.</p>
	<p>Reflexão pós-prática</p> <ul style="list-style-type: none"> - A aluna interpretou a obra de memória, tal como lhe tinha sido pedido, no entanto não demonstra a segurança necessária à apresentação em público e/ou momento de avaliação, pois revela problemas de afinação nalgumas notas e falhas de memória, que foram corrigidas durante a aula. - A sonoridade e o <i>vibrato</i>, apesar de ainda forçados, estão mais fluidos e naturais. - Foi feita uma pequena reflexão final sobre os termos-chave, para que a aluna os possa compreender e preparar-se para o jogo da interpretação de personagem na próxima aula.



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Mestrado em Ensino de Música

Planificação: Aula de ensino individual de instrumento

Estagiária: Mara Alina Figueiredo

Aula individual de instrumento: Violino

Aluno: A

Nível: 2º ano do Curso Secundário (6º grau)

Data: 02/06/2015

Duração: 45 minutos

Conteúdo

F. Seitz: Concerto nº 3 em Sol menor – 2º andamento

Objetivo Geral

- Criação e Interpretação de personagem

- Consistência e igualdade ao longo de toda a obra;
- Mudanças de posição corretas e afinadas;
- Obter uma divisão do arco adequada ao fraseado e dinâmicas previstas na obra;
- Manter uma posição da mão direita confortável, para que os diferentes golpes de arco e diferentes tipos de som previstos sejam realizados com clareza e agilidade;
- Obter a concentração necessária entre as várias secções do discurso musical da obra, de forma a ser conseguida uma fácil adaptação técnica às necessidades estruturais e estilísticas da obra;
- Expressividade e Musicalidade.

Objetivos

0 aluno deve ser capaz de:

Específicos/


- Melhorar o seu nível técnico-musical geral através da interpretação de

Competências	<p>personagem.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conseguir uma postura mais relaxada; - Adaptar o volume sonoro aos vários tipos de dinâmicas previstas nas obras; - Dominar diferentes tipos de golpes de arco - Estar confortável com as mudanças de posição; - Execução nos três espaços físicos do arco (talão, meio e ponta); - Criar diferentes tipos de tonalidades e “cores” que potenciem a variedade musical das obras; - Executar o <i>vibrato</i> com diferentes velocidades e amplitudes de acordo com o que as diferentes passagens musicais em que se encontra. <p>Desenvolver o espírito crítico;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver o espírito reflexivo.
Desenvolvimento da aula	
Situação	Enquadramento da aula
Estratégias	<p>Esta aula enquadra-se numa aula de preparação para um momento de avaliação – prova de avaliação.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Será pedido à aluna a execução integral da obra. -De seguida, será pedido, antes da execução integral da obra, que imagine tão vividamente quanto possível um personagem. Este poderá ter as características físicas que deseje, no entanto, deverá imaginá-las claramente. Quanto às características psicológicas e emocionais, será mais específico, embora a aluna tenha a liberdade final de escolha. Desta forma, propor-se-á que imagine antes de tocar, um personagem extrovertido, espontâneo, teatral ou exagerado. -Será feita a gravação em vídeo para efeitos de comparação. -Será feita uma reflexão sobre o jogo supracitado, de forma a perceber o estado emocional da aluna.

Recursos de aprendizagem	Instrumento, estante, partituras, lápis e borracha.
Avaliação da aprendizagem	<p>CrITÉrios de avaliaÇão:</p> <p>1 - Concentração por parte do aluno na compreensão técnica e musical das obras em estudo.</p> <p>2 - Empenho para uma rápida correção dos problemas.</p> <p>3 - Acuidade técnica e sonora.</p> <p>4 - Concentração durante a aula para os exemplos e explicações do professor.</p> <p>5 - Participação ativa, onde coloca dúvidas e expõe os seus pontos de vista.</p> <p>Muito Bom – Realizou com sucesso os cinco critérios, tendo atingido as competências.</p> <p>Bom – Mostrou bom nível de concentração e desempenho durante a aula. Compreendeu as várias fases, musicais, técnicas e estilísticas da obra. Interagiu positivamente com o professor e teve uma participação pertinente em relação à colocação de dúvidas e problemas que foram surgindo durante a execução.</p> <p>Satisfaz – Revelou algumas falhas de concentração durante a aula, embora tenha percebido razoavelmente a obra a nível técnico e musical. Denotou algumas dificuldades a nível estilístico. Participação na aula limitada, não expondo com regularidade as suas dúvidas e problemas de execução.</p> <p>Não Satisfaz – Muitas falhas de concentração. Não foi capaz de perceber a obra a nível técnico, musical e estilístico. Não participou na aula e não expôs as dúvidas que surgiam.</p>
	<p>Reflexão pós-prática</p> <ul style="list-style-type: none"> - A aluna reagiu muito bem ao jogo que lhe foi proposto. Imaginou durante uns momentos o seu personagem e interpretou a obra com uma clara melhoria sobretudo ao nível da expressão,

	<p>afinação e sonoridade.</p> <ul style="list-style-type: none"> - De seguida refletiu sobre o exercício, mostrando estar consciente dos benefícios que este jogo lhe pode trazer para a sua técnica e musicalidade.
--	---

ALUNA B

 <p>Universidade do Minho Instituto de Educação</p> <p style="text-align: right;"><i>Mestrado em Ensino de Música</i></p>	
<p>Planificação: Aula de ensino individual de instrumento</p> <p>Professor: Mara Alina Figueiredo</p> <p>Aula individual de instrumento: Violino</p> <p>Aluno: B</p> <p>Nível: 2º ano do Curso Básico (2º grau)</p> <p>Data: 07/04/2015; Hora: 14.30h</p> <p>Duração: 45 minutos</p>	
<p>Conteúdo</p>	<p>G. Bacewicz: Canção de Embalar</p>
<p>Objetivo Geral</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e interpretação corretas do texto; - Consistência e igualdade ao longo de toda a obra; - Obter uma divisão do arco adequada ao fraseado e dinâmicas previstas na obra; - Manter uma posição da mão direita confortável, para que os diferentes golpes de arco e diferentes tipos de som previstos sejam realizados com

	<p>clareza e agilidade;</p> <p>- Expressividade e Musicalidade.</p>
<p>Objetivos</p> <p>Específicos/</p> <p>Competências</p>	<p>A aluna deve ser capaz de:</p> <p>- Conseguir uma postura mais relaxada;</p> <p>- Adaptar o volume sonoro aos vários tipos de dinâmicas previstas nas obras;</p> <p>- Execução nos três espaços físicos do arco (talão, meio e ponta);</p> <p>- Tocar corretamente o texto (notas, ritmo e dinâmicas)</p> <p>- Desenvolver o espírito crítico;</p> <p>- Desenvolver o espírito reflexivo.</p>
<p>Desenvolvimento da aula</p>	
<p>Situação</p>	<p>Enquadramento da aula</p> <p>Esta aula enquadra-se no contexto de aula semanal da aluna.</p>
<p>Estratégias</p>	<p>-Trabalhar-se-ão passagens específicas caso tenham surgido dúvidas durante o estudo individual da aluna e, caso haja necessidade, apresentar-se-ão soluções para que a aluna as possa resolver com rapidez e eficiência.</p> <p>-Será pedido que a aluna faça as dinâmicas previstas na obra, para desenvolver o mais rapidamente a musicalidade.</p> <p>- Estimulo da autocrítica.</p>
<p>Recursos de aprendizagem</p>	<p>Instrumento, estante, partituras, lápis e borracha.</p>
<p>Avaliação da aprendizagem</p>	<p>CrITÉrios de avaliação:</p> <p>1 - Concentração por parte da aluna na compreensão técnica e musical das obras em estudo.</p> <p>2 - Empenho para uma rápida correção dos problemas.</p>

	<p>3 - Acuidade técnica e sonora.</p> <p>4 - Concentração durante a aula para os exemplos e explicações do professor.</p> <p>5 - Participação ativa, onde coloca dúvidas e expõe os seus pontos de vista.</p> <p>Muito Bom – Realizou com sucesso os cinco critérios, tendo atingido as competências.</p> <p>Bom – Mostrou bom nível de concentração e desempenho durante a aula. Compreendeu as várias fases, musicais, técnicas e estilísticas da obra. Interagiu positivamente com o professor e teve uma participação pertinente em relação á colocação de dúvidas e problemas que foram surgindo durante a execução.</p> <p>Satisfaz – Revelou algumas falhas de concentração durante a aula, embora tenha percebido razoavelmente a obra a nível técnico e musical. Denotou algumas dificuldades a nível estilístico. Participação na aula limitada, não expondo com regularidade as suas dúvidas e problemas de execução.</p> <p>Não Satisfaz – Muitas falhas de concentração. Não foi capaz de perceber a obra a nível técnico, musical e estilístico. Não participou na aula e não expôs as dúvidas que surgiam.</p>
	<p>Reflexão pós-prática</p> <p>- A aluna apresenta algumas dificuldades na produção de som, em parte por tocar num violino pequeno. Foram propostos exercícios de cordas soltas para que a aluna ganhasse consciência do peso e velocidade necessárias à produção de um som consistente e de boa qualidade.</p> <p>- Ainda através de exercícios de cordas soltas, a aluna ficou mais familiarizada com as dinâmicas (piano, meio-forte, forte, etc.)</p>



Planificação: Aula de ensino individual de instrumento

Estagiária: Mara Alina Figueiredo

Aula individual de instrumento: Violino

Aluno: B

Nível: 2º ano do Curso Básico (2º grau)

Data: 21/04/2015; Hora: 14.30h

Duração: 45 minutos

Conteúdo

G. Bacewicz: Canção de Embalar

Objetivo Geral

- Leitura e interpretação corretas do texto;
- Consistência e igualdade ao longo de toda a obra;
- Obter uma divisão do arco adequada ao fraseado e dinâmicas previstas na obra;
- Manter uma posição da mão direita confortável, para que os diferentes golpes de arco e diferentes tipos de som previstos sejam realizados com clareza e agilidade;
- Expressividade e Musicalidade.

Objetivos

Específicos/

Competências

O aluno deve ser capaz de:

- Conseguir uma postura mais relaxada;
- Adaptar o volume sonoro aos vários tipos de dinâmicas previstas nas obras;
- Execução nos três espaços físicos do arco (talão, meio e ponta);
- Tocar corretamente o texto (notas, ritmo e dinâmicas);
- Desenvolver o espírito crítico;

	- Desenvolver o espírito reflexivo.
Desenvolvimento da aula	
Situação	Enquadramento da aula Esta aula enquadra-se no contexto de aula semanal da aluna.
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> - Trabalhar-se-ão passagens específicas caso tenham surgido dúvidas durante o estudo individual da aluna e, caso haja necessidade, apresentar-se-ão soluções para que a aluna as possa resolver com rapidez e eficiência. - As passagens nas quais a aluna possa apresentar maiores dificuldades, iremos trabalhar por ritmos, apenas o arco nas cordas soltas sem a mão esquerda para rapidamente automatizar a mão direita, e iremos trabalhar só a mão esquerda, entre outros exercícios. - Estímulo da autocrítica. - Estímulo da autocrítica. - Será pedido à aluna que memorize a obra.
Recursos de aprendizagem	Instrumento, estante, partituras, lápis e borracha.
Avaliação da aprendizagem	CrITÉrios de avaliação: <ol style="list-style-type: none"> 1 - Concentração por parte do aluno na compreensão técnica e musical das obras em estudo. 2 - Empenho para uma rápida correção dos problemas. 3 - Acuidade técnica e sonora. 4 - Concentração durante a aula para os exemplos e explicações do professor. 5 - Participação ativa, onde coloca dúvidas e expõe os seus pontos de vista.

	<p>Muito Bom – Realizou com sucesso os cinco critérios, tendo atingido as competências.</p> <p>Bom – Mostrou bom nível de concentração e desempenho durante a aula. Compreendeu as várias fases, musicais, técnicas e estilísticas da obra. Interagiu positivamente com o professor e teve uma participação pertinente em relação à colocação de dúvidas e problemas que foram surgindo durante a execução.</p> <p>Satisfaz – Revelou algumas falhas de concentração durante a aula, embora tenha percebido razoavelmente a obra a nível técnico e musical. Denotou algumas dificuldades a nível estilístico. Participação na aula limitada, não expondo com regularidade as suas dúvidas e problemas de execução.</p> <p>Não Satisfaz – Muitas falhas de concentração. Não foi capaz de perceber a obra a nível técnico, musical e estilístico. Não participou na aula e não expôs as dúvidas que surgiam.</p>
	<p>Reflexão pós-prática</p> <ul style="list-style-type: none"> - A aluna foi incentivada a memorizar a obra, através do estudo de pequenas frases, de modo a, posteriormente estar mais concentrada para o jogo da interpretação de personagem. - A afinação foi corrigida através da repetição lenta das notas desafinadas, assim como a comparação com as cordas soltas. - A estagiária introduziu uma mudança de posição para a terceira posição com extensão para um harmónico, na parte final da peça. Para este efeito, recorreu-se aos exercícios típicos da mão esquerda que contemplam as mudanças de posição.



Planificação: Aula de ensino individual de instrumento

Estagiária: Mara Alina Figueiredo

Aula individual de instrumento: Violino

Aluno: B

Nível: 2º ano do Curso Básico (2º grau)

Data: 12/05/2015; Hora: 14.30h

Duração: 45 minutos

Conteúdo

G. Bacewicz: Canção de Embalar

Objetivo Geral

- Leitura e interpretação corretas do texto;
- Consistência e igualdade ao longo de toda a obra;
- Obter uma divisão do arco adequada ao fraseado e dinâmicas previstas na obra;
- Manter uma posição da mão direita confortável, para que os diferentes golpes de arco e diferentes tipos de som previstos sejam realizados com clareza e agilidade;
- Expressividade e Musicalidade.

Objetivos

Específicos/


Competências

O aluno deve ser capaz de:

- Conseguir uma postura mais relaxada;
- Adaptar o volume sonoro aos vários tipos de dinâmicas previstas nas obras;
- Execução nos três espaços físicos do arco (talão, meio e ponta);
- Tocar corretamente o texto (notas, ritmo e dinâmicas)
- Desenvolver o espírito crítico;

	- Desenvolver o espírito reflexivo.
Desenvolvimento da aula	
Situação	Enquadramento da aula Esta aula enquadra-se no contexto de aula semanal da aluna.
Estratégias	-Trabalhar-se-ão passagens específicas caso tenham surgido dúvidas durante o estudo individual do aluno e, caso haja necessidade, apresentar-se-ão soluções para que o aluno as possa resolver com rapidez e eficiência. -Será pedido que a aluna memorize a obra. -Será pedido à aluna, em linguagem adequada à sua faixa etária, que reflita nos seguintes termos-chave: <i>espontaneidade, drama, exageração</i> . -Estímulo da autocrítica.
Recursos de aprendizagem	Instrumento, estante, partituras, lápis e borracha.
Avaliação da aprendizagem	CrITÉRIOS de avaliação: 1 - Concentração por parte do aluno na compreensão técnica e musical das obras em estudo. 2 - Empenho para uma rápida correção dos problemas. 3 - Acuidade técnica e sonora. 4 - Concentração durante a aula para os exemplos e explicações do professor. 5 - Participação ativa, onde coloca dúvidas e expõe os seus pontos de vista. Muito Bom – Realizou com sucesso os cinco critérios, tendo atingido as competências.


	<p>Bom – Mostrou bom nível de concentração e desempenho durante a aula. Compreendeu as várias fases, musicais, técnicas e estilísticas da obra. Interagiu positivamente com o professor e teve uma participação pertinente em relação à colocação de dúvidas e problemas que foram surgindo durante a execução.</p> <p>Satisfaz – Revelou algumas falhas de concentração durante a aula, embora tenha percebido razoavelmente a obra a nível técnico e musical. Denotou algumas dificuldades a nível estilístico. Participação na aula limitada, não expondo com regularidade as suas dúvidas e problemas de execução.</p> <p>Não Satisfaz – Muitas falhas de concentração. Não foi capaz de perceber a obra a nível técnico, musical e estilístico. Não participou na aula e não expôs as dúvidas que surgiam.</p>
	<p>Reflexão pós-prática</p> <ul style="list-style-type: none"> -A mudança de posição foi corrigida uma vez mais com exercícios específicos. -A sonoridade foi melhorada através de exercícios para a mão direita em cordas soltas. - Foram revelados os significados dos termos-chave. -Foi proposto à aluna que refletisse nos termos-chave e que, em contexto extraescolar imaginasse um personagem à sua escolha que se enquadrasse bem nesses termos.

 <p>Universidade do Minho Instituto de Educação</p>	<p><i>Mestrado em Ensino de Música</i></p>
<p>Planificação: Aula de ensino individual de instrumento</p> <p>Estagiária: Mara Alina Figueiredo</p>	

<p>Aula individual de instrumento: Violino</p> <p>Aluno: B</p> <p>Nível: 2º ano do Curso Básico (2º grau)</p> <p>Data: 19/05/2015; Hora: 14.30h</p> <p>Duração: 45 minutos</p>	
Conteúdo	G. Bacewicz: Canção de Embalar
Objetivo Geral	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e interpretação corretas do texto; - Consistência e igualdade ao longo de toda a obra; - Obter uma divisão do arco adequada ao fraseado e dinâmicas previstas na obra; - Manter uma posição da mão direita confortável, para que os diferentes golpes de arco e diferentes tipos de som previstos sejam realizados com clareza e agilidade; - Expressividade e Musicalidade.
Objetivos Específicos/ Competências	<p>O aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conseguir uma postura mais relaxada; - Adaptar o volume sonoro aos vários tipos de dinâmicas previstas nas obras; - Execução nos três espaços físicos do arco (talão, meio e ponta); -Tocar corretamente o texto (notas, ritmo e dinâmicas) - Desenvolver o espírito crítico; - Desenvolver o espírito reflexivo.
Desenvolvimento da aula	
Situação	Enquadramento da aula Esta aula enquadra-se numa aula de preparação para um momento de avaliação – prova de avaliação.
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> -Apresentação da obra sem paragens como preparação para a prova; -Será pedido à aluna, em linguagem adequada à sua faixa etária, que

	reflita nos seguintes termos-chave: <i>espontaneidade, drama, exageração</i> . -Estímulo da autocrítica.
Recursos de aprendizagem	Instrumento, estante, partituras, lápis e borracha.
Avaliação da aprendizagem	<p>Critérios de avaliação:</p> <p>1 - Concentração por parte do aluno na compreensão técnica e musical das obras em estudo.</p> <p>2 - Empenho para uma rápida correção dos problemas.</p> <p>3 - Acuidade técnica e sonora.</p> <p>4 - Concentração durante a aula para os exemplos e explicações do professor.</p> <p>5 - Participação ativa, onde coloca dúvidas e expõe os seus pontos de vista.</p> <p>Muito Bom – Realizou com sucesso os cinco critérios, tendo atingido as competências.</p> <p>Bom – Mostrou bom nível de concentração e desempenho durante a aula. Compreendeu as várias fases, musicais, técnicas e estilísticas da obra. Interagiu positivamente com o professor e teve uma participação pertinente em relação à colocação de dúvidas e problemas que foram surgindo durante a execução.</p> <p>Satisfaz – Revelou algumas falhas de concentração durante a aula, embora tenha percebido razoavelmente a obra a nível técnico e musical. Denotou algumas dificuldades a nível estilístico. Participação na aula limitada, não expondo com regularidade as suas dúvidas e problemas de execução.</p> <p>Não Satisfaz – Muitas falhas de concentração. Não foi capaz de</p>

	<p>perceber a obra a nível técnico, musical e estilístico. Não participou na aula e não expôs as dúvidas que surgiam.</p>
	<p>Reflexão pós-prática</p> <ul style="list-style-type: none"> - A aluna executou a obra sem erros e de memória. No entanto houve algumas notas desafinadas. - Quanto à sonoridade, voltou a usar-se o termo-chave “exageração”, para que a aluna possa usar o arco de forma mais fluida e que, conseqüentemente, obtenha um som homogêneo e natural. -A aluna pronunciou-se sobre o personagem que tinha imaginado em contexto extraescolar e referiu as características físicas, psicológicas e emocionais do mesmo.

 <p style="font-size: small; margin-top: 5px;">Universidade do Minho Instituto de Educação</p>	<p><i>Mestrado em Ensino de Música</i></p>
<p>Planificação: Aula de ensino individual de instrumento</p> <p>Estagiária: Mara Alina Figueiredo</p> <p>Aula individual de instrumento: Violino</p> <p>Aluno: B</p> <p>Nível: 2º ano do Curso Básico (2º grau)</p> <p>Data: 02/06/2015; Hora: 14.30h</p> <p>Duração: 45 minutos</p>	

Conteúdo	G. Bacewicz: Canção de Embalar
Objetivo Geral	<p>-Criação e Interpretação de personagem</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura e interpretação corretas do texto; - Consistência e igualdade ao longo de toda a obra; - Obter uma divisão do arco adequada ao fraseado e dinâmicas previstas na obra; - Manter uma posição da mão direita confortável, para que os diferentes golpes de arco e diferentes tipos de som previstos sejam realizados com clareza e agilidade; - Expressividade e Musicalidade.
Objetivos Específicos/ Competências	<p>O aluno deve ser capaz de:</p> <p>Melhorar o seu nível técnico-musical geral através da interpretação de personagem.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conseguir uma postura mais relaxada; - Adaptar o volume sonoro aos vários tipos de dinâmicas previstas nas obras; -Dominar diferentes tipos de golpes de arco ; - Execução nos três espaços físicos do arco (talão, meio e ponta); - Desenvolver o espírito crítico; - Desenvolver o espírito reflexivo.
Desenvolvimento da aula	
Situação	<p>Enquadramento da aula</p> <p>Esta aula enquadra-se numa aula de preparação para um momento de avaliação – prova de avaliação.</p>
Estratégias	<ul style="list-style-type: none"> -Será pedido à aluna a execução integral da obra -De seguida, ser-lhe-á pedido, antes da execução integral da obra, que imagine tão vividamente quanto possível um personagem. Este poderá ter

	<p>as características físicas que deseje, no entanto deverá imaginá-las claramente. Quanto às características psicológicas e emocionais, será mais específico, embora a aluna tenha a liberdade final de escolha. Desta forma, propor-se-á que imagine antes de tocar, um personagem extrovertido, espontâneo, teatral, exagerado, etc.</p> <p>-Será feita a gravação em vídeo para efeitos de comparação.</p> <p>-Será feita uma reflexão sobre o jogo supracitado, de forma a perceber o estado emocional da aluna.</p>
<p>Recursos de aprendizagem</p>	<p>Instrumento, estante, partituras, lápis e borracha.</p>
<p>Avaliação da aprendizagem</p>	<p>CrITÉRIOS de avaliação:</p> <p>1 - Concentração por parte do aluno na compreensão técnica e musical das obras em estudo.</p> <p>2 - Empenho para uma rápida correção dos problemas.</p> <p>3 - Acuidade técnica e sonora.</p> <p>4 - Concentração durante a aula para os exemplos e explicações do professor.</p> <p>5 - Participação ativa, onde coloca dúvidas e expõe os seus pontos de vista.</p> <p>Muito Bom – Realizou com sucesso os cinco critérios, tendo atingido as competências.</p> <p>Bom – Mostrou bom nível de concentração e desempenho durante a aula. Compreendeu as várias fases, musicais, técnicas e estilísticas da obra. Interagiu positivamente com o professor e teve uma participação pertinente em relação à colocação de dúvidas e problemas que foram surgindo durante a execução.</p> <p>Satisfaz – Revelou algumas falhas de concentração durante a aula, embora tenha percebido razoavelmente a obra a nível técnico e musical. Denotou algumas dificuldades a nível estilístico. Participação na aula limitada, não expondo com regularidade as suas dúvidas e problemas de</p>

	<p>execução.</p> <p>Não Satisfaz – Muitas falhas de concentração. Não foi capaz de perceber a obra a nível técnico, musical e estilístico. Não participou na aula e não expôs as dúvidas que surgiam.</p>
	<p>Reflexão pós-prática</p> <ul style="list-style-type: none"> - A aluna reagiu muito bem ao jogo que lhe foi proposto. Imaginou durante uns momentos o seu personagem e interpretou a obra com uma clara melhoria sobretudo ao nível da expressão, afinação e sonoridade. - De seguida refletiu sobre o exercício, mostrando estar consciente dos benefícios que este jogo lhe pode trazer para a sua técnica e musicalidade.

V. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

5.1 Análise dos dados recolhidos na fase de observação

O Inquérito 1 (ver anexo I, p. 71), que foi preenchido pelos 28 alunos de todas as classes de violino da AMVMS, permitiu obter uma visão panorâmica geral dos mesmos. Pretendeu medir o grau de interesse dos alunos nas aulas de Instrumento – Violino, assim como analisar os sentimentos, emoções e expectativas em relação ao mesmo e aos processos de ensino-aprendizagem. Intentou ainda medir e comparar o grau de tensão e apreensão em contexto de sala de aula e em contexto de apresentação em público. Finalmente ambicionou medir a capacidade de imagética e concentração, peças fundamentais na construção de personagens.

Por questões de simplificação de escrita e facilidade de análise gráfica, foi adotada a seguinte nomenclatura de abreviaturas:

Não concordo – NCONC.

Concordo pouco – CONC.POU.

Não sei/Não quero responder – NS/NQR

Concordo – CONC.

Concordo Plenamente – CONC.PLEN.

Como podemos observar no gráfico 1, a grande maioria dos inquiridos concorda ou concorda plenamente com a afirmação “aprender violino é uma atividade satisfatória para mim”. De igual forma, 97 por cento da amostra afirma que gosta de frequentar as aulas, como é possível observar no gráfico 2.

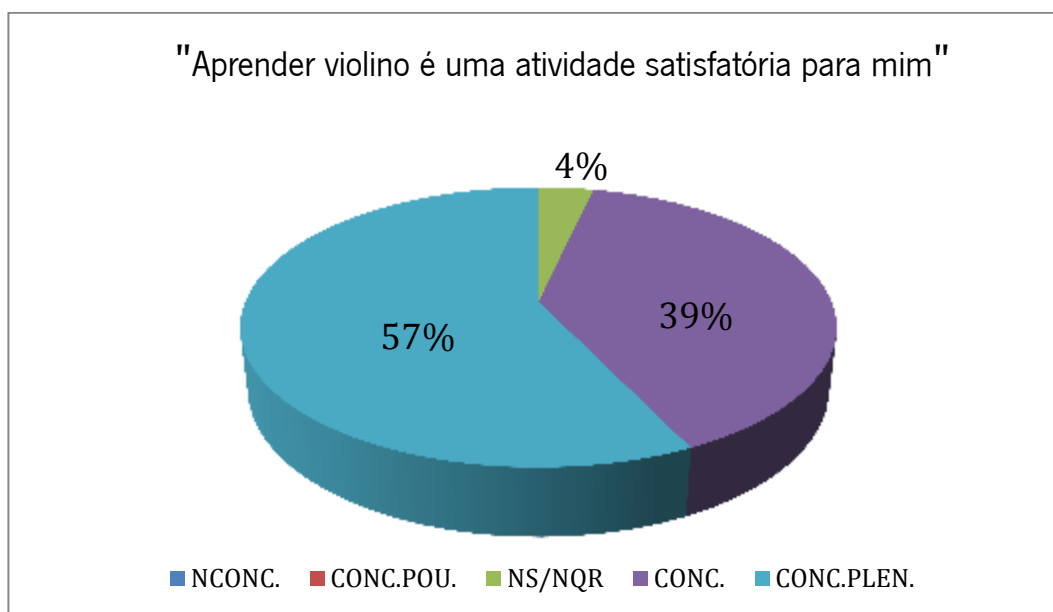


Gráfico 1 - Percentagem de respostas à afirmação “Aprender violino é uma atividade satisfatória para mim”

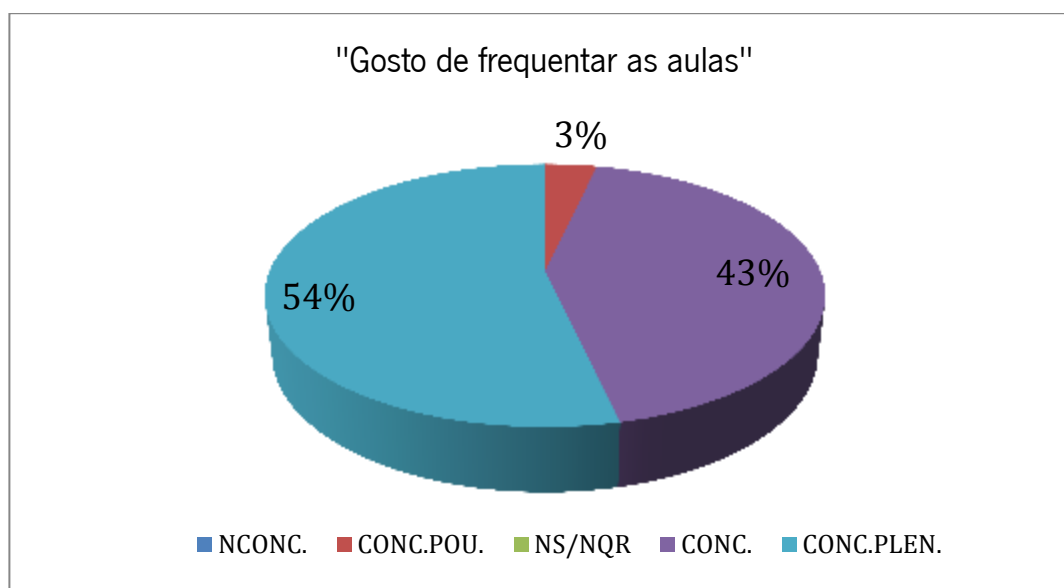


Gráfico 2 - Percentagem de respostas à afirmação “Gosto de frequentar as aulas”

A mesma tendência é observada nos gráficos 3 e 4, no qual se destaca a grande maioria de alunos que, respetivamente, gosta de ver concertos ou espetáculos e os seus pares a apresentarem-se em público.

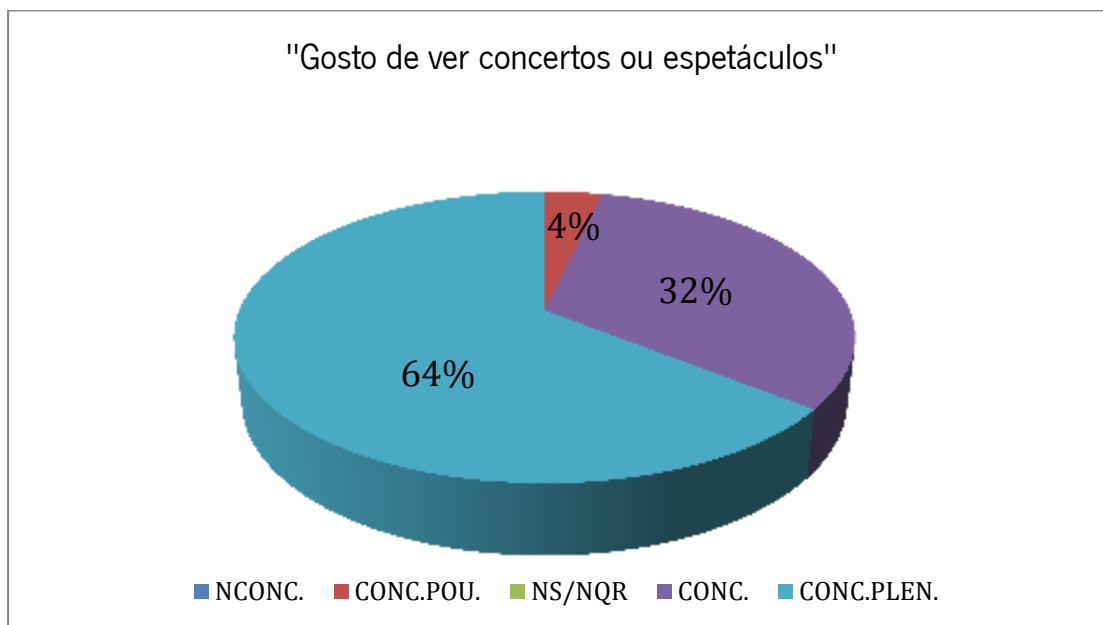


Gráfico 3 - Percentagem de respostas à afirmação "Gosto de ver concertos ou espetáculos"

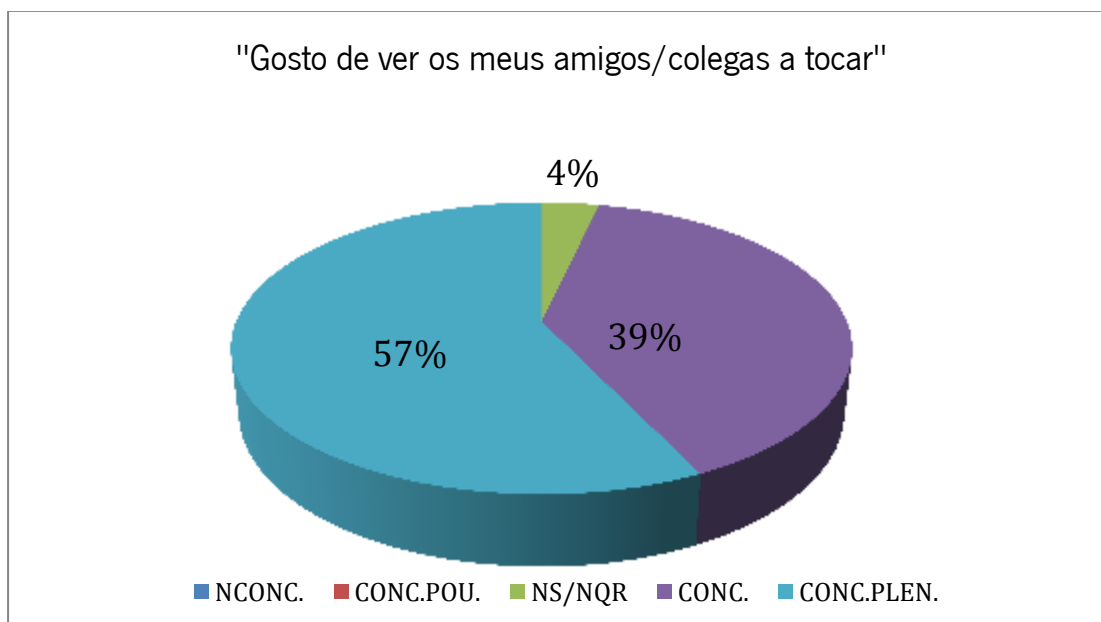


Gráfico 4 - Percentagem de respostas à afirmação "Gosto de ver os meus amigos/colegas a tocar"

No entanto, a tendência inverte-se ligeiramente quando questionados se eles próprios gostam de estar em palco, com uma percentagem expressiva de 28 por cento a não concordarem ou a concordarem pouco com a afirmação, como se pode verificar no gráfico 5.

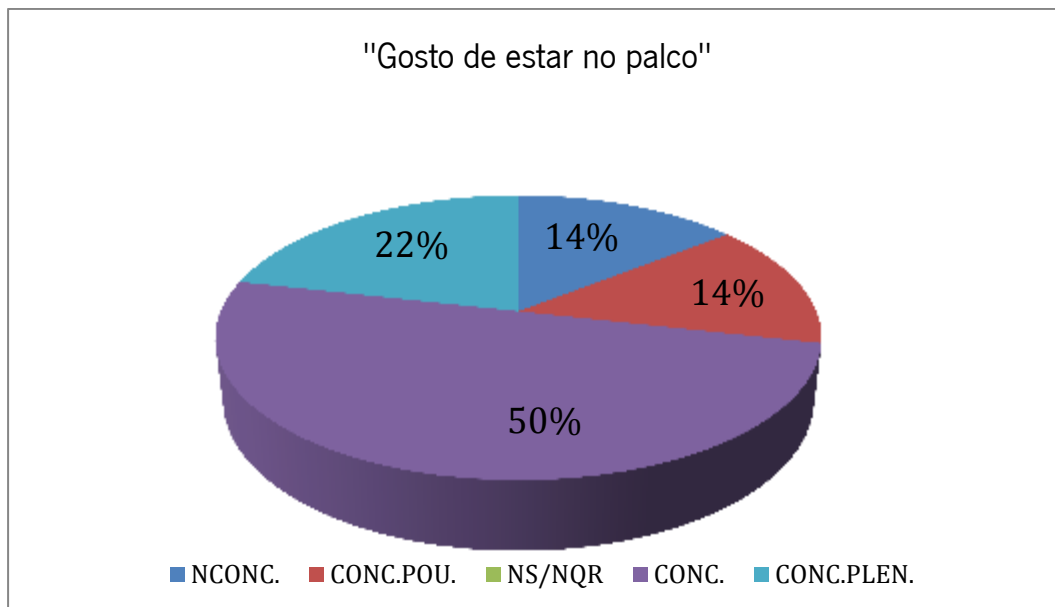


Gráfico 5 - Percentagem de respostas à afirmação "Gosto de estar no palco"

Sendo notável, no gráfico 6, a grande maioria de alunos que não concordam ou que concordam pouco com a afirmação "estou calmo/a nos momentos de avaliação ou de apresentação em público".

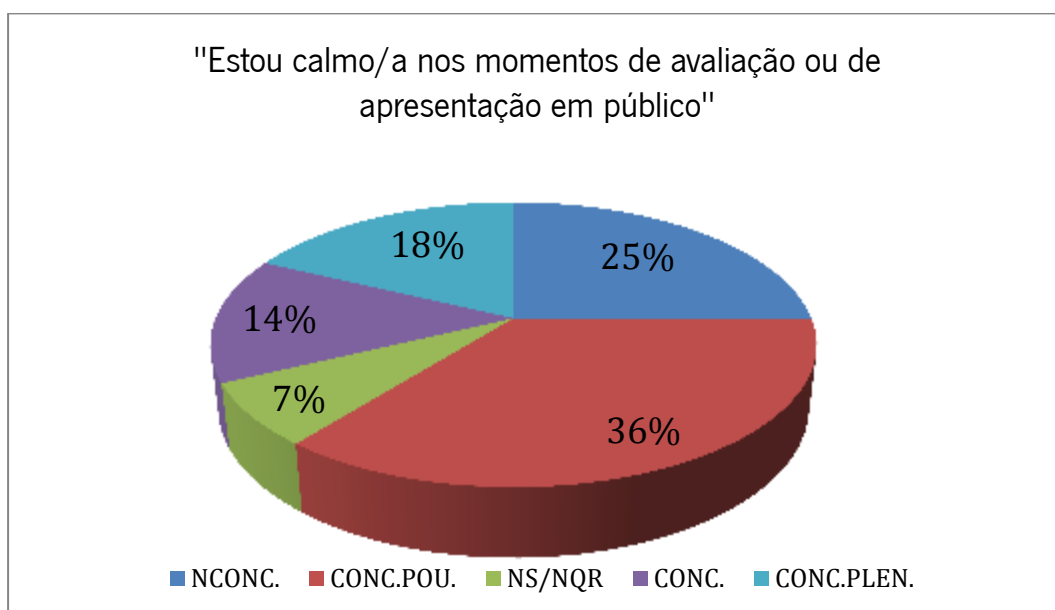


Gráfico 6 - Percentagem de respostas à afirmação “Estou calmo/a nos momentos de avaliação ou de apresentação em público”

Contudo, quando questionados sobre se estão sempre relaxados nas aulas de violino, a maioria responde afirmativamente, como se pode observar no gráfico 7.

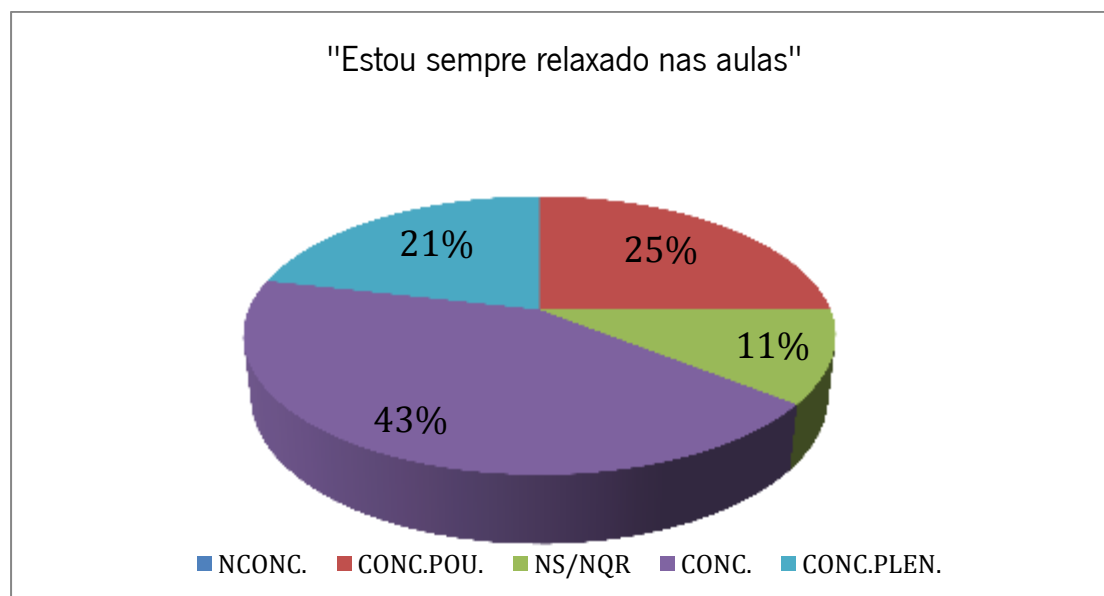


Gráfico 7 - Percentagem de respostas à afirmação “Estou sempre relaxado nas aulas”

Através da análise dos dados supra-enumerados, podemos concluir, sem pretensões de generalização, que, muito embora os alunos das classes de violino da AMVMS desfrutem claramente de tocar violino, das aulas e de assistir a concertos, uma parte expressiva da amostra não aprecia estar no palco, e a grande maioria não está relaxada em situações de avaliação ou de apresentação em público.

No que diz respeito ao nível de concentração durante as aulas de violino, a grande maioria afirmou que estava muito concentrado nas aulas, como demonstra o gráfico 8.

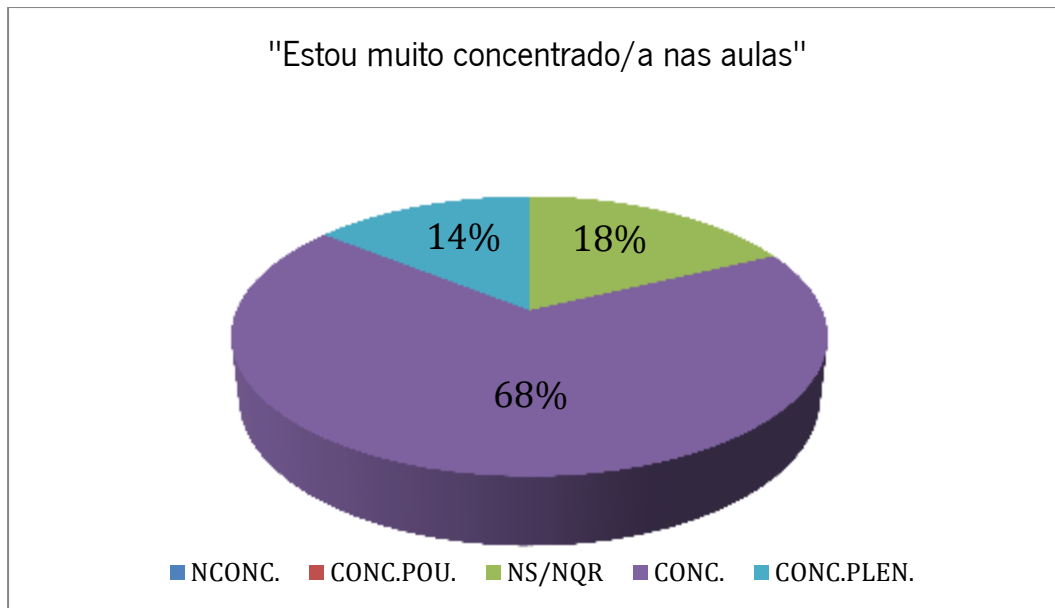


Gráfico 8 - Percentagem de respostas à afirmação "Estou muito concentrado nas aulas"

No entanto, é possível constatar, recorrendo ao gráfico 9, que os alunos estão muito mais concentrados nos momentos de avaliação e nos momentos de apresentação em público (gráficos 9 e 10, respetivamente).

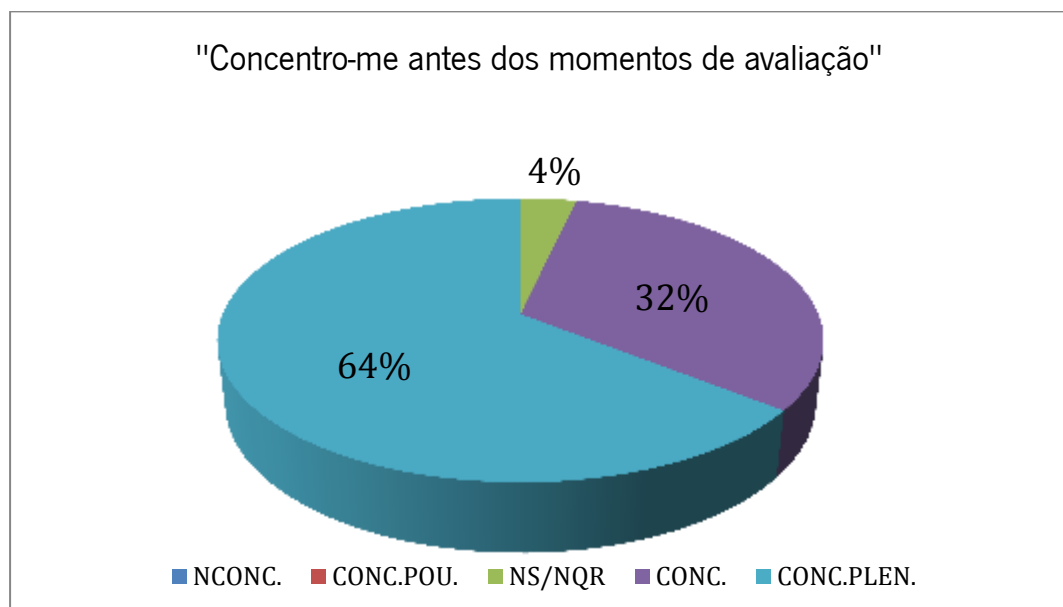


Gráfico 9 - Percentagem de respostas à afirmação "Concentro-me antes dos momentos de avaliação"

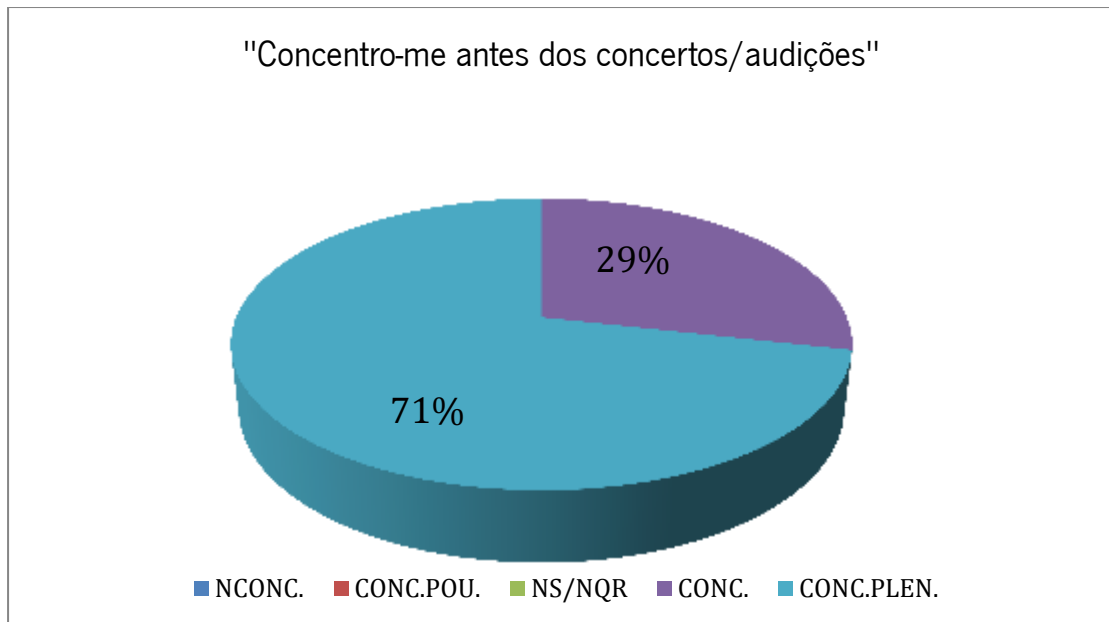


Gráfico 10 - Percentagem de respostas à afirmação "Concentro-me antes dos concertos/audições"

Os dados recolhidos permitem concluir que os alunos estão mais tensos mas mais concentrados durante os momentos de avaliação e de apresentação em público.

Quanto às perguntas que pretendiam medir a associação da performance violinística com a expressão de sentimentos e emoções dos alunos, uma grande maioria dos inquiridos considera que tocar violino é uma forma de exprimir os seus sentimentos e emoções, como ilustra o gráfico 11. Porém, 40 por cento da amostra não sabe/não responde, concorda pouco ou não concorda, quando se trata de usar o violino como veículo de expressão de emoções enquanto estão no palco (Gráfico 12), o que revela que associam pouco os momentos de apresentação em público ao propósito de expressão musical e artística que os servem.

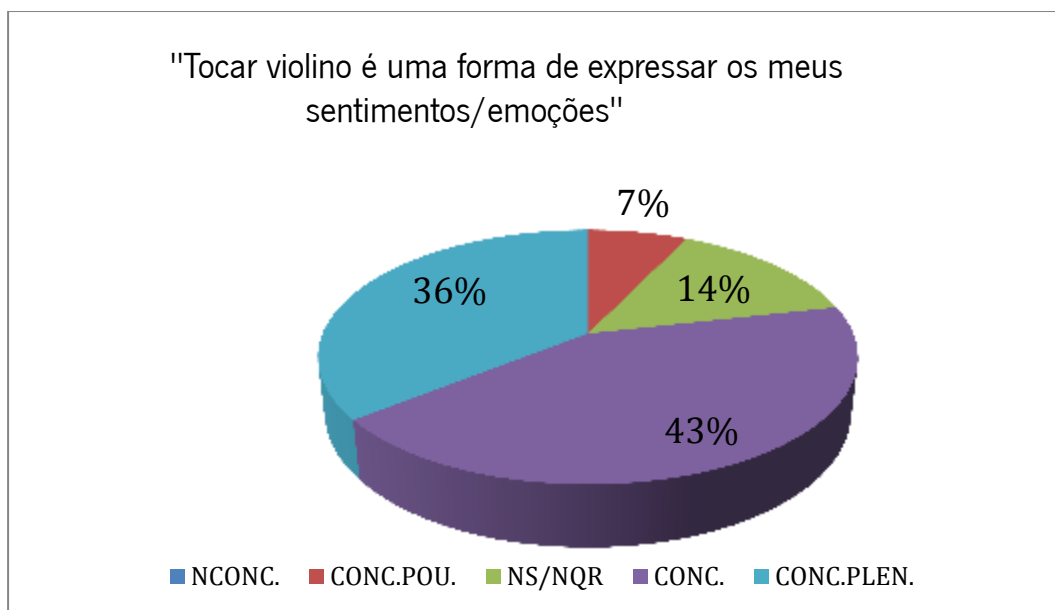


Gráfico 11 - Percentagem de respostas à afirmação "Tocar violino é uma forma de expressar os meus sentimentos/emoções"

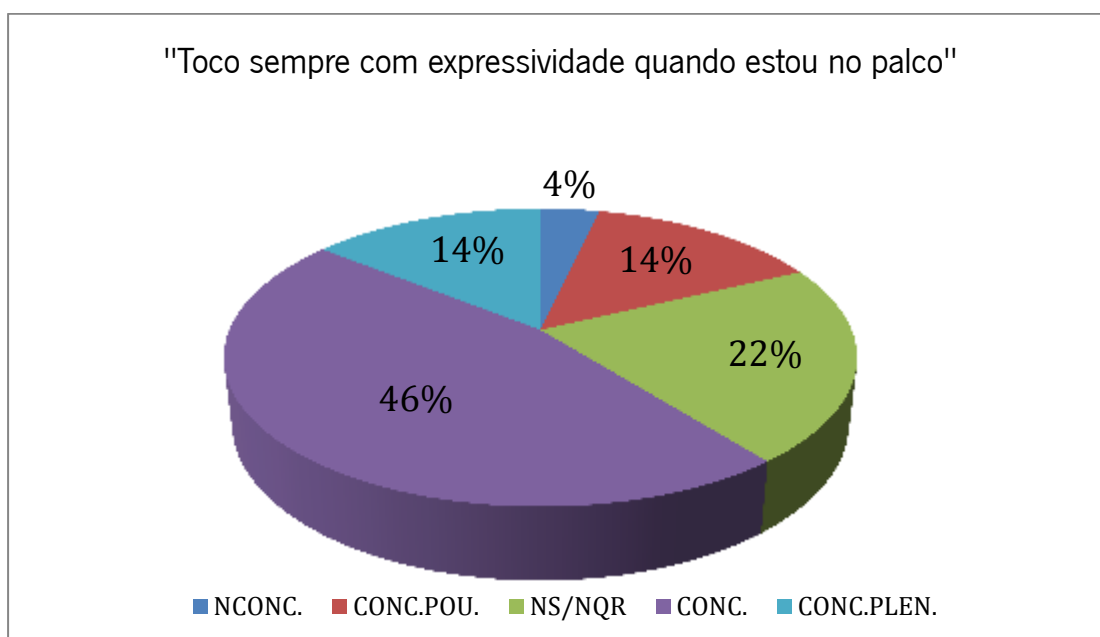


Gráfico 12 - Percentagem de respostas à afirmação "Toco sempre com expressividade quando estou no palco"

Finalmente, os resultados obtidos sobre a capacidade de imagética dos alunos mostra algum equilíbrio em todas as respostas, sendo que quase metade da amostra não imagina a sala de concertos/auditório antes da apresentação em público, nem os aplausos do público

antes das apresentações em público (Gráficos 13 e 14, respectivamente). Estes resultados são pouco unânimes e refletem provavelmente a multitude de metodologias a que os alunos estão expostos, que incluem ou não, recurso a ferramentas imagéticas.

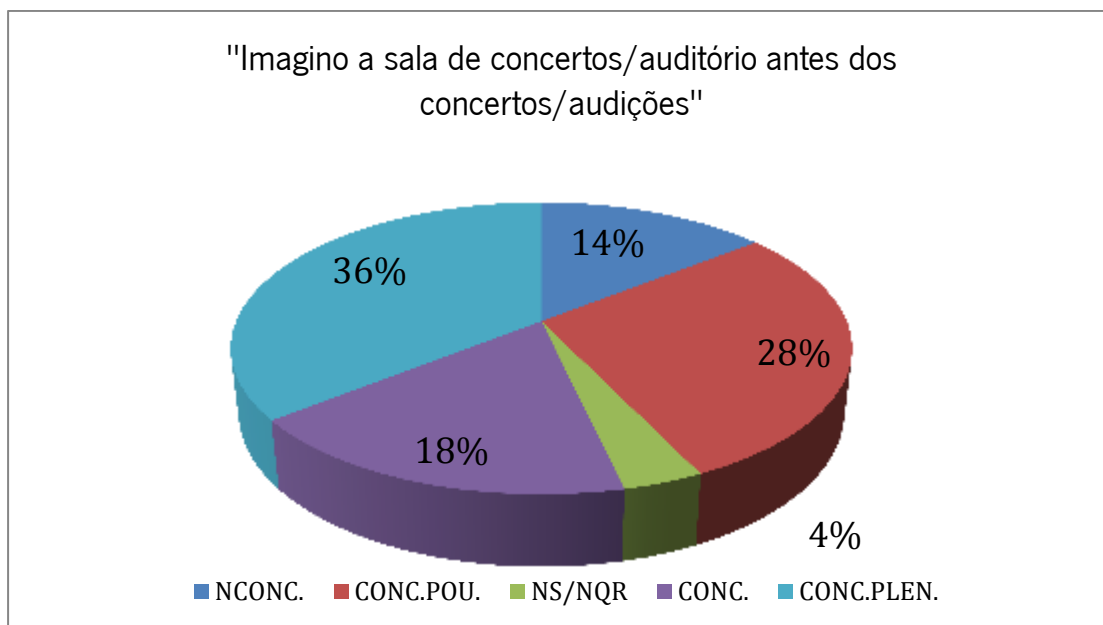


Gráfico 13 - Percentagem de respostas à afirmação "Imagino a sala de concertos/ auditório antes dos concertos/audições"

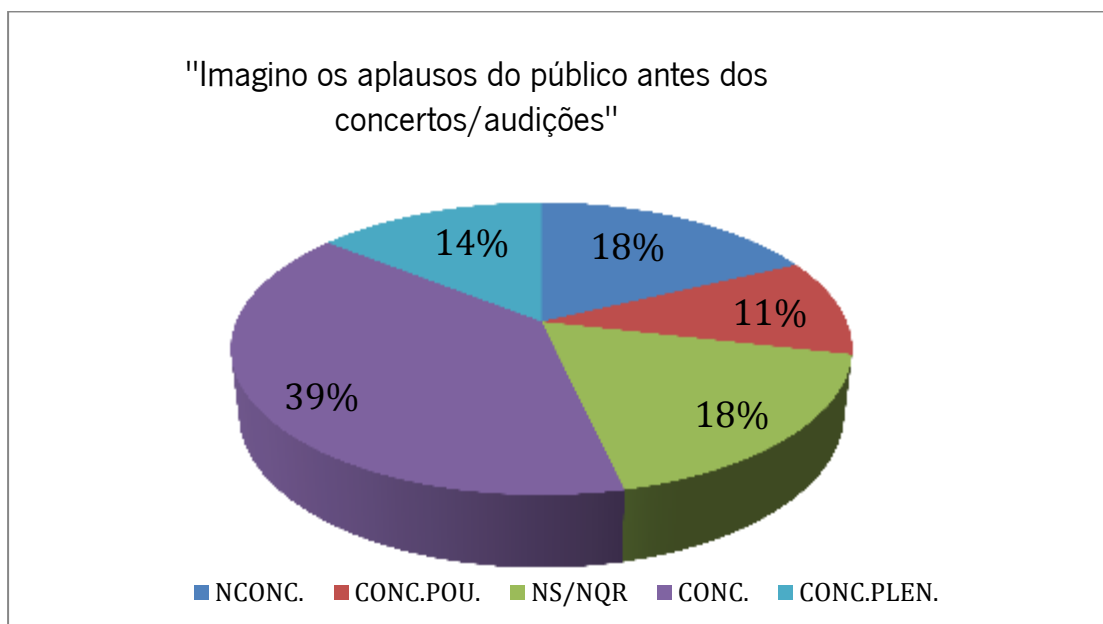


Gráfico 14 - Percentagem de respostas à afirmação "Imagino os aplausos do público antes dos concertos/audições"

Durante a minha pesquisa em campo, pude constatar, através das questões colocadas, que o ensino do violino carece de técnicas e metodologias alternativas que

ambicionem a resolução de problemas de forma mais individualizada, para que este se torne mais inclusivo. As ferramentas *clássicas* nem sempre podem ir de encontro a problemas mais complexos, tais como os sentimentos e emoções dos alunos, nem tampouco a qualidade dos professores pode resolver conflitos, medo e angústia. A incursão do *drama* em contexto escolar pareceu-me ainda mais pertinente após esta breve pesquisa.

Ainda durante a fase de observação, as alunas A e B responderam ao Inquérito SAI-R (Revised Spontaneity Assessment Inventory) de David Kipper (David Kipper, 2005, adaptação de Vera Valério Batista), que questionava a intensidade dos sentimentos e pensamentos vivenciados num dia típico. (Ver anexo I, p. 70) Este inquérito pretendeu avaliar a capacidade de espontaneidade nas alunas, antes da intervenção, para medir o grau de receptividade e preparação para a interpretação de personagem e as eventuais condicionantes no decorrer da mesma.

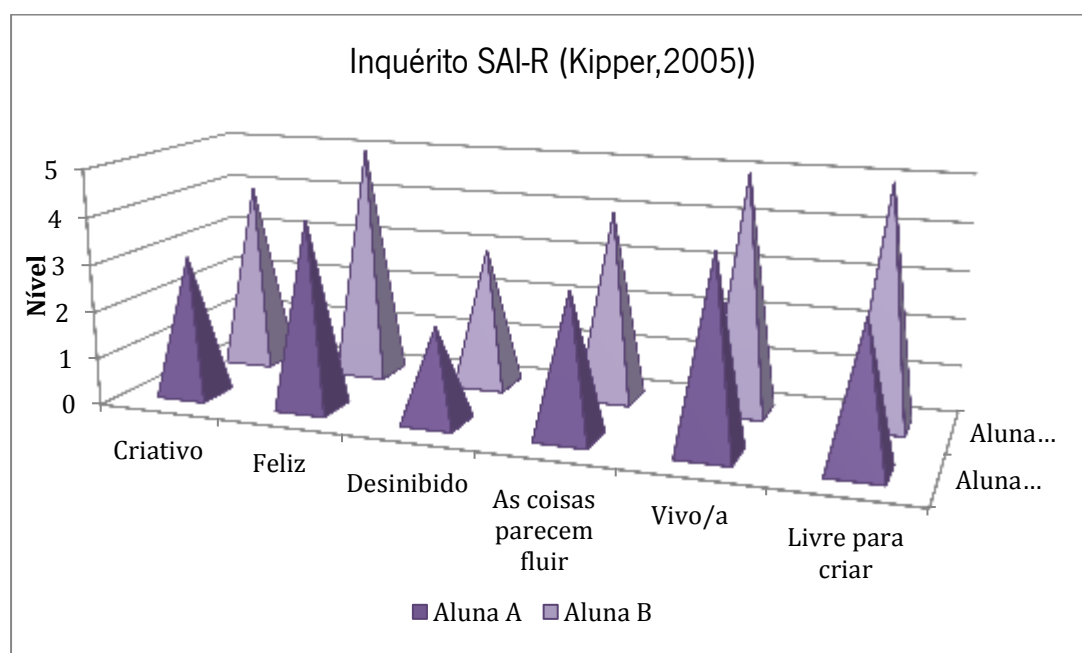


Gráfico 15 - Nível de respostas das alunas A e B ao inquérito SAI-R

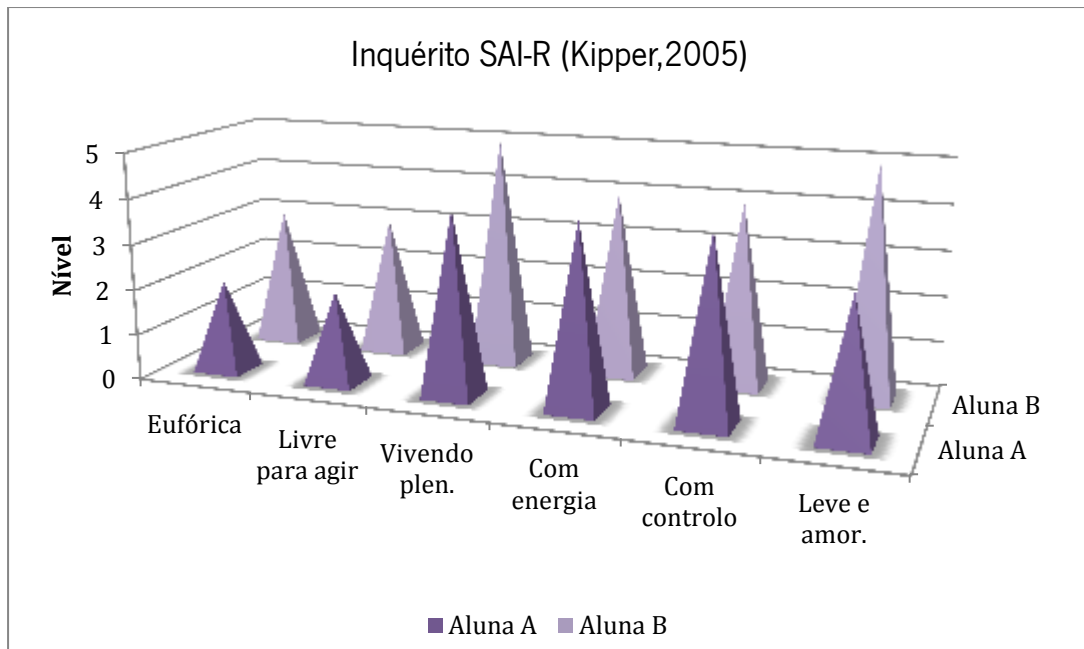


Gráfico 16 - Nível de respostas das alunas A e B ao inquérito SAI-R

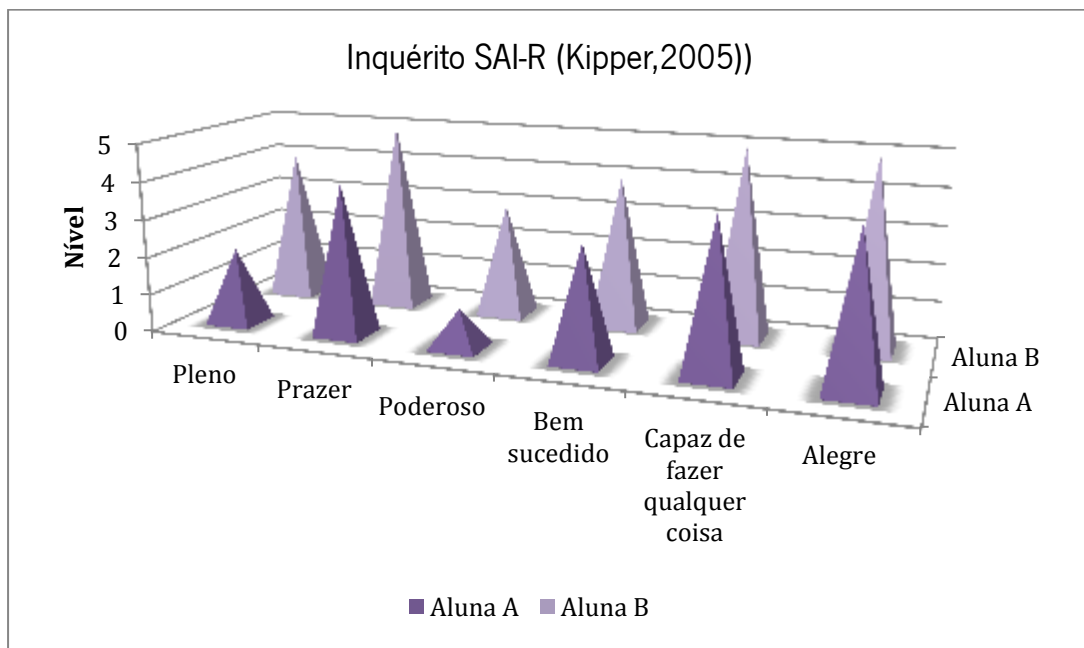


Gráfico 17- Nível de respostas das alunas A e B ao inquérito SAI-R

As alunas revelam não serem muito desinibidas, nem terem graus elevados de euforia num dia típico, indo de encontro ao carácter tímido e reservado que pude observar em ambas durante esta fase de observação não-participante. Ambas reconhecem ter níveis médios de

energia.

A aluna B demonstra claramente que se sente feliz, livre para criar, viva, alegre e capaz de fazer tudo, dentro dos limites, tendo dado a pontuação máxima a estes itens. Pelo contrário, a aluna A sente-se menos poderosa, bem sucedida, feliz, plena e criativa.

Ressalvo aqui que o objetivo não é a comparação direta entre as duas alunas, pois encontram-se em níveis distintos de ensino e em faixas etárias muito diferentes.

5.2 Análise dos dados recolhidos na fase de intervenção

Como descrevi anteriormente (ver contexto, p. 17), a primeira parte da fase de Intervenção debruçou-se em ferramentas *clássicas* para a resolução dos problemas técnicos e expressivos das alunas.

No decorrer da última aula por mim leccionada na Academia Valentim Moreira de Sá, e como já foi anteriormente exposto, propus às alunas A e B, individualmente, que procedessem à criação e interpretação de um personagem por elas escolhido. Muito embora as alunas já tivessem alguma noção de que iriam participar num jogo, através dos termos-chave que foram introduzidos nas últimas aulas da intervenção, nunca lhes foi revelado claramente o conteúdo desta aula durante o período de intervenção. Na senda do que venho apresentando ao longo deste trabalho, era imperativo que a proposta fosse recebida com alguma surpresa e curiosidade e fosse realizada com espontaneidade, para obtenção de resultados mais claros. As alunas responderam a algumas perguntas feitas por mim, no sentido de fazer uma breve introdução ao que estava prestes a ser proposto. Os termos-chave nesta intervenção foram *teatro, criação e interpretação de personagem, imaginação*. É ainda relevante salientar que a proposta foi sempre exposta com o termo *jogo*, para que as alunas não pensassem que teriam de alguma forma ser diferentes do que são, assim como para evitar comparações com qualquer outro personagem, fictício ou não.

À aluna A expliquei que teria de interpretar um personagem que fosse suscetível de colmatar as lacunas que apresentou aquando da primeira interpretação da obra trabalhada nas aulas. Reiterei a importância do termo *exageração*, e propus que a aluna imaginasse, além das características físicas (ex. cabelo, altura, roupa), a atitude confiante desse

personagem. Pedi finalmente à aluna que se concentrasse nesse personagem durante uns momentos, para depois tocar outra vez a obra estudada. Após este momento de jogo, quando lhe foi questionado sobre como se sentiu durante a sua interpretação, a aluna respondeu que se sentiu “*com mais liberdade*”¹, e “*com mais confiança*”², optando por não revelar que personagem tinha escolhido interpretar. Os resultados registados em vídeo revelam uma clara melhoria técnica em geral, muito particularmente a nível da produção de som, da afinação e da musicalidade. No entanto, durante a interpretação de personagem, não se registaram melhorias a nível rítmico.

Quanto à aluna B, e por esta ter apenas 10 anos, optei por uma abordagem mais adequada à sua idade. Após a aluna ter terminado de tocar a peça que trabalhou nas aulas, propus-lhe que imaginasse alguém que “*faça muito barulho*”, “*seja enérgico*”, “*esteja sempre a correr de um lado para o outro.*”, etc. Quando lhe perguntei se conhecia alguém com estas características, a aluna respondeu que conhecia algumas pessoas muito barulhentas e algumas pessoas muito enérgicas. De seguida pedi que tocasse mais uma vez a peça, imaginando que era uma outra pessoa, um animal ou um personagem de desenhos animados, que não fosse tímida e que apresentasse as características acima enumeradas. A aluna dispôs de uns momentos para se poder concentrar e prosseguiu tocando a obra na íntegra. Após o momento de jogo, quando questionada sobre como se sentiu durante o jogo, a aluna respondeu que se sentiu “*mais confiante*”³, e respondeu afirmativamente quando lhe foi perguntado se achou que tinha tocado melhor. A aluna disse ainda que imaginou duas pessoas distintas, uma barulhenta e outra enérgica, e juntou-as num só personagem e confirmou que tinha gostado do jogo. Os resultados registados em vídeo mostram também uma clara melhoria técnica em geral, mais acentuada na produção de som e na frase e dinâmicas, potenciando as qualidades expressivas da aluna. Além disso, a aluna revelou estar muito mais concentrada durante o jogo do que durante a primeira execução integral da obra no início da aula, pois já não olhava para os professores presentes na sala enquanto tocava.

Para que pudesse haver um ponto de comparação entre a criação e interpretação de personagem em contexto de sala de aula e em contexto de apresentação em público, foi recriada a mesma *situação de jogo*, numa Audição de Classe, com alunos que integram a

¹ Notas de campo de 02/06/2015

² Notas de campo de 02/06/2015

³ Notas de campo de 02/06/2015

minha classe de violino na AMVMS realizada a 20 de Junho de 2015, no Auditório da Academia de Música Valentim Moreira de Sá, na qual participaram os alunos C, D, E e F,.

A aluna C tem 11 anos e frequenta o primeiro grau do Curso Básico Articulado. Anteriormente, a aluna frequentou a Iniciação III e IV na mesma Instituição. Revela muitas facilidades de aprendizagem e demonstra empenho e interesse na disciplina. No entanto, apresenta timidez e alguma falta de confiança nas aulas. O aluno D tem 12 anos e frequenta o segundo grau do Curso Básico Supletivo. Este aluno também frequentou a Iniciação III e IV. Embora revele facilidades de aprendizagem, o aluno é tímido e pouco espontâneo em contexto de sala de aula e de apresentação em concerto. O aluno E tem 13 anos e está no terceiro grau do Curso Básico Articulado. Não frequentou a Iniciação. É também pouco espontâneo, mas revela facilidades de aprendizagem. Finalmente, o aluno F tem 14 anos e frequenta o quinto grau do Ensino Básico Articulado. Este aluno não frequentou a Iniciação. Revela algumas dificuldades de aprendizagem e mostra insegurança e falta de confiança durante as aulas. Tal como as alunas A e B, todos estes alunos apresentavam um carácter tímido e pouco espontâneo.

No princípio da fase de Intervenção, estes alunos responderam ao Inquérito SAI-R (Revised Spontaneity Assessment Inventory) de David Kipper (David Kipper, 2005, adaptação de Vera Valério Batista), que questionava a intensidade dos sentimentos e pensamentos vivenciados num dia típico. Este inquérito pretendeu avaliar a capacidade de espontaneidade nos alunos, para medir o grau de receptividade e preparação para a interpretação de personagem e as eventuais condicionantes no decorrer da mesma.

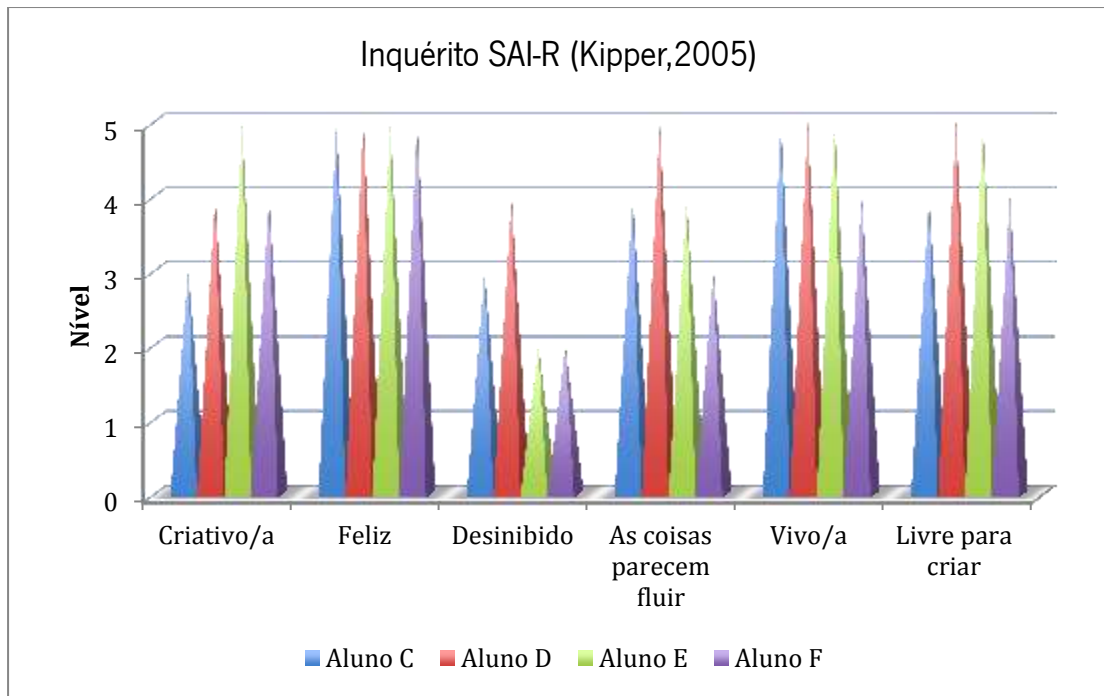


Gráfico 18 – Nível de respostas dos alunos C, D, E e F ao inquérito SAI-R

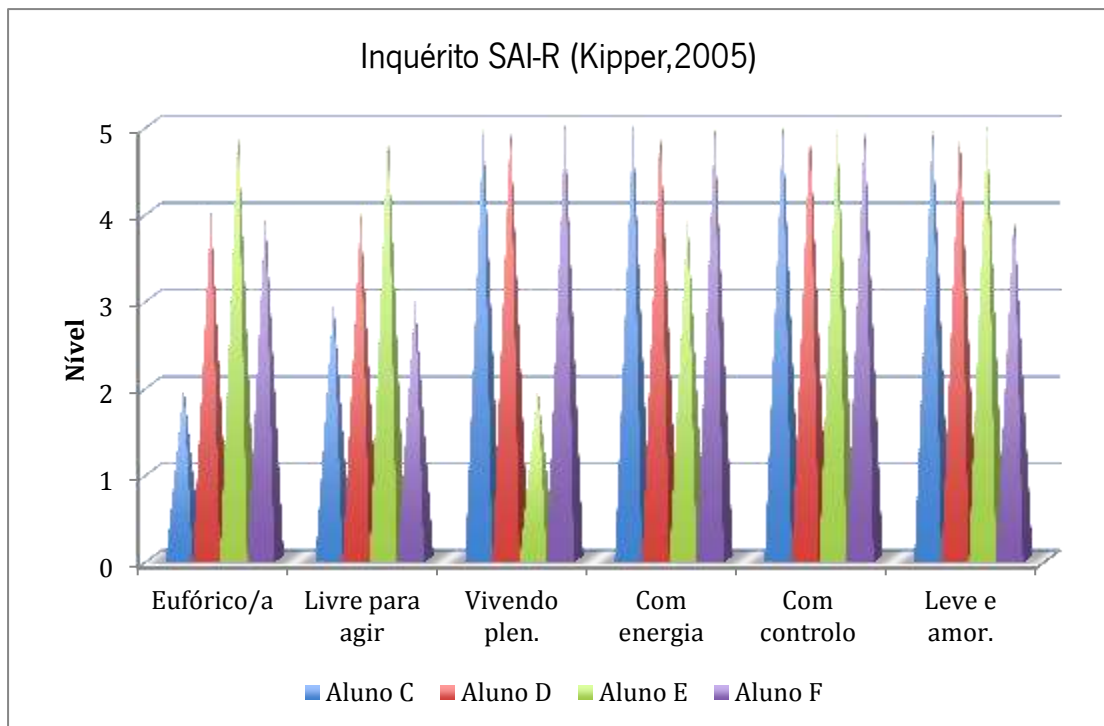


Gráfico 19 – Nível de respostas dos alunos C, D, E e F ao inquérito SAI-R

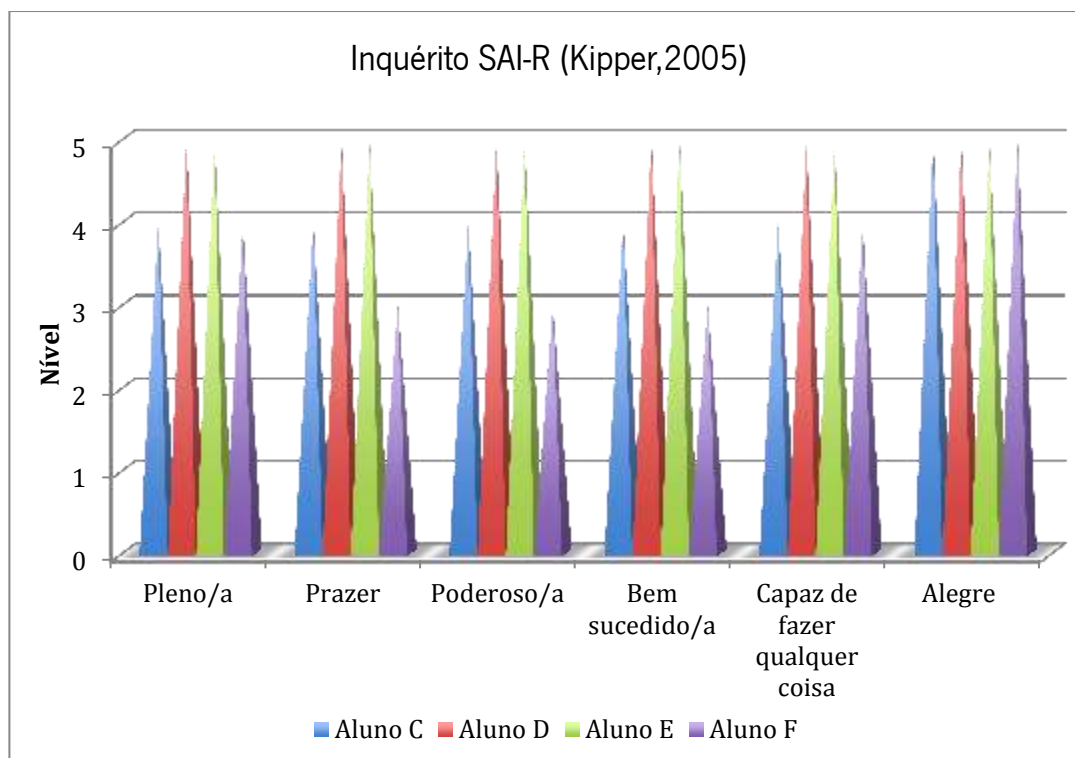


Gráfico 20 – Nível de respostas dos alunos C, D, E e F ao inquérito SAI-R

Mediante estes gráficos, é possível observar que todos estes alunos se sentem, tipicamente, alegres, plenos, vivos e com controlo. No entanto, à exceção do aluno D, todos admitem não se sentirem desinibidos.

Antes do início da Audição de Classe, e depois do ensaio com o pianista acompanhador, os alunos encontravam-se sozinhos comigo no Auditório. Expliquei que iam fazer um jogo e distribuí um envelope por cada um deles. Cada envelope continha uma folha com o seguinte texto:

“O objetivo deste jogo é interpretares mentalmente um personagem. Vais ter que imaginar alguém o mais concretamente possível. Podes imaginar que és quem tu quiseres (ex: cantor/a, ator/a, colega de escola, alguém inventado por ti....) A escolha é inteiramente tua. No entanto, esse personagem deve ser muito extrovertido, descontraído, feliz e enérgico.

Regras do jogo:

- Imaginar concretamente e o mais profundamente possível o teu personagem
- Imaginar o personagem com todas as suas características físicas, mentais, emocionais e intelectuais (ex: cabelo, roupa, cor dos olhos, personalidade, atitude,)
- Interpretar a tua peça seguindo fielmente o que estás a imaginar.

- Sentir-se na pele do personagem e tentar transmitir ao público, através do teu instrumento, o personagem que imaginaste.

-Exagerar as emoções do personagem.

Por último, isto é apenas um jogo, deve ser encarado com espontaneidade e com a maior descontração possível.”

Após lerem o conteúdo do envelope, perguntei se tinham dúvidas, e apenas a aluna C não percebeu exatamente o que lhe foi pedido, pelo que lhe dei exemplos mais concretos de personagens que podia imaginar, nomeadamente uma cantora que eu sabia que ela admirava.

De seguida, o público foi convidado a entrar no Auditório e deu-se início à audição, que decorreu dentro da normalidade. Finda esta, o público e o pianista acompanhador abandonaram o Auditório e procedeu-se finalmente a uma reflexão em grupo sobre o que lhes tinha sido proposto. Após ter perguntado o que tinham achado do jogo, a aluna C declarou: “Não pensei no personagem”⁴, “estava muito nervosa”.⁵ O aluno F concordou e disse também que “estava muito nervoso”.⁶ Por sua vez, o aluno D afirmou que foi um jogo difícil porque “a personagem que eu escolhi não tinha nada a ver comigo.”⁷ Finalmente, o aluno E foi o único que disse que estava “completamente à vontade”⁸ durante a Audição.

Segundo o que foi possível observar, todos os alunos mostraram alguma apreensão quando leram o conteúdo dos envelopes e nenhum aluno demonstrou usufruir plenamente, durante o jogo, das competências técnicas já adquiridas. Apesar da audição ter decorrido com normalidade, os resultados mostram claramente pouca ou nenhuma melhoria dos resultados performativos, o que leva a concluir, como era expectável, que uma imersão direta na *situação de jogo* compromete os mesmos. A abordagem no role-play deverá então ser sempre feita progressivamente, tal como Heathcote aconselhava.

⁴ Notas de campo de 20/06/2015

⁵ Notas de campo de 20/06/2015

⁶ Notas de campo de 20/06/2015

⁷ Notas de campo de 20/06/2015

⁸ Notas de campo de 20/06/2015

5.3 Discussão dos resultados

Após a análise e reflexão sobre os dados recolhidos durante o projeto de intervenção, quanto ao primeiro objetivo – observar as expectativas que os alunos em geral têm em relação ao instrumento, as suas emoções, comportamentos e capacidade de imagética e concentração, conclui-se que, apesar dos alunos gostarem de tocar violino, não o associam à expressão de sentimentos e emoções, revelando ao invés que os momentos passados no palco parecem estar envoltos em nervosismo e apreensão. Isto limitará, com certeza, uma eventual criação e interpretação de personagem neste contexto. Estes dados levam a refletir na necessidade da implementação de metodologias que proporcionem aos alunos bem-estar e espaço para se exprimirem livremente, em vez de formatá-los unidireccionalmente para cumprirem objetivos. Quanto à capacidade de imagética dos alunos, a ambiguidade nos resultados revela eventualmente uma pouca ou nenhuma abordagem de técnicas menos convencionais de ensino por parte da comunidade educativa, o que alerta também para a constante necessidade de ajuste a novos paradigmas educativos.

Através do inquérito SAI-R de Kipper e da observação não-participante, foi possível medir os níveis de espontaneidade dos seis alunos que participaram na *situação de jogo* em contextos diferentes, de forma a preparar o segundo objetivo - desenvolver estratégias com recurso à imagética para a melhoria do nível técnico-musical dos intervenientes, incluindo a criação e interpretação de personagem. A partir dos dados recolhidos numa primeira fase, pude conhecer melhor os alunos e assim definir uma estratégia durante as aulas que culminasse na interpretação de personagem (Aluna A e Aluna B), assim como a preparação para a Audição de Classe (Alunos C,D,E e F). Em contexto de sala de aula, a proposta foi acolhida com entusiasmo e curiosidade, enquanto que foi recebida com apreensão e receio na Audição de Classe. O fato de estarem no palco, com um público a assistir, desencadeia medos e tensões que os próprios alunos admitem sentir e que apresentei na análise de resultados do Inquérito I. Pelo contrário, a incursão progressiva na *situação de jogo* que as alunas A e B vivenciaram, trouxe-lhes uma experiência nova e interessante, motivando-as para novos desafios. Este ponto alerta assim para a necessidade do ensino ser mais *gentil* com os alunos, propondo-lhes atividades que sejam pedidas e não exigidas, e para que haja um verdadeiro feedback positivo que dê também alento ao professor.

Finalmente, no que concerne o último objetivo – aferir do sucesso ou insucesso das metodologias utilizadas em contexto de sala e da apresentação em público e refletir sobre as mesmas, os resultados mostram, como era expectável, que a incursão progressiva na situação de jogo, com recurso a termos-chave, traz resultados benéficos e imediatos, quando comparada com a imersão direta na situação de jogo. Como vimos anteriormente, os alunos associam os momentos de apresentação em público e audições a receio e apreensão, e quando se acrescenta um jogo neste contexto, não se observa melhoria da técnica, e muito menos a devida utilização de competências já adquiridas. Estes dados levam a concluir que o momento de “ser outra pessoa” implica preparação e disponibilidade emocional por parte do aluno, e que o jogo dramático inclui demasiadas condicionantes para ser efetuado com sucesso num contexto tão formal.

As questões que coloquei - embora possuindo diversas competências técnicas, porque é que os alunos nem sempre as utilizam devidamente e em que situações não as utilizam, são respondidas em parte depois da análise destes resultados: os alunos nem sempre se servem delas porque não conseguem encontrar calma num momento de avaliação ou de apresentação em público. A tensão sentida foca a atenção unidireccionalmente para um objetivo concreto, e não permite que o aluno aceda às suas competências e as utilize devidamente.

Em última instância, como exercício e jogo lúdico, os alunos não devem escolher um *alter-ego* ou um personagem que seja capaz de substituir ou melhorar os seus recursos. Devem fazê-lo com a verdadeira intenção de observar, refletir, indagar e agir para a melhoria da sua *performance* e de si próprios.

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Relatório Final de Estágio aqui apresentado, analisa os resultados obtidos no projeto de intervenção, realizado no contexto das aulas de Instrumento – Violino, na Academia Valentim Moreira de Sá.

Ao longo da minha carreira como violinista profissional, sempre me tentei questionar

sobre a verdadeira função do músico instrumentista em palco. Quando falamos de outras artes do espetáculo, como o *ballet*, o teatro ou as artes circenses, pronunciamos-nos sobre os intervenientes como intérpretes de um personagem, sendo estes um *instrumento* e um veículo de onde flui uma história para o público. Nos instrumentistas, parece haver uma cisão entre os conceitos de interpretar e contar uma história, talvez pelo facto da música instrumental não ter recurso à palavra e a linguagem musical ser portanto, menos tangível. Uma das questões que me levou à temática deste trabalho foi então: “porque é que nós, músicos que interpretamos *através* de um instrumento, não podemos também ser *atores*?” Durante a minha experiência como e professora de violino, debruçei-me sobre esta questão de outra forma: “porque é que os alunos não podem ser atores?”

Através da revisão de literatura, que principiou antes do início do projeto de intervenção, pude encontrar um recente, mas muito extenso contributo de dezenas de pedagogos e académicos, que foram pioneiros na inclusão de drama para aprendizagem do currículo. Esta constatação deu-me ainda mais alento para tentar encontrar métodos alternativos, tendo em conta as condicionantes de um sistema de ensino que me parece, não poucas vezes, estanque e demasiado tradicionalista, apesar da grande herança pós-modernista em matéria de Educação.

O projeto de intervenção apresentou grandes desafios: por um lado, a escassez de literatura no que diz respeito à utilização do *drama* em contexto de aulas de Instrumento. Por outro, a necessidade de ir aprendendo, por tentativa e erro, com os meus próprios alunos nas aulas, onde várias vezes lhes pedi, informalmente, que, durante um jogo, interpretassem um personagem. Era para mim vital analisar a viabilidade da intervenção, pois os momentos que produziram grande parte dos resultados aqui expostos concentraram-se em minutos, e estas *situações de jogo* não teriam tido o mesmo impacto se fossem repetidas. De certa forma, o jogo da criação e interpretação de personagem devolve ao músico o que lhe é devido: o pleno desfrute da experiência de estar em palco, de ser veículo singular de expressão artística e humana.

Os resultados que obtive e o feedback positivo por parte dos alunos dão-me confiança e entusiasmo para continuar num caminho que pretende proporcionar-lhes ferramentas duradouras que alicercem o seu conhecimento e o seu futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Blatner, A. (1999). Mais que meros atores: aplicações do psicodrama na vida diária. Em *Psicodrama no século XXI: aplicações clínicas e educacionais*.(pp. 119-129). São Paulo: Ágora.

Blatner, A. (Drama in Education as Mental Hygiene: a child psychiatrist's perspective). 2002. Outubro 17, 2015, de *Youth Theater Journal*. Sítio web: <http://www.blatner.com/adam/level2/dramaed.htm>

Blatner, A. (Role playing in Education). 2009. Outubro 17, 2015. Sítio web: <http://www.blatner.com/adam/pdntbk/rlplayedu.htm>

Bolton, G. (2007). A history of Drama Education: a search for substance. *Springer International Handbook of Research in Arts Education*, 16, pp. 45-59.

Booth, D. (2012). Reconsidering Dorothy Heathcote's Educational Legacy. *Drama Research*, 3, 3-12.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas *Psicologia, Educação e Cultura* XIII, 2, 355-376.

Cortês, L. & Stöer, S. (1997). *Investigação - acção e a produção do conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural*. Porto: Afrontamento.

Correia, J. (2005). Os elementos teóricos da educação dramática em Portugal analisados através do paradigma Brechtiano. Tese de doutoramento apresentada à Universidade do Porto.

Heathcote, D. (1984). Part two: the nature of Educational Drama. Em *Dorothy Heathcote: Collected writings on Education and Drama* (pp. 41-110). Londres: Century Hutchinson.

Heathcote, D. & Bolton, G. (1995). *Drama for learning: Dorothy Heathcote's Mantle of the Expert approach to education (Dimensions of Drama)*. Londres: Pearson Education.

Kipper, D. (2002). Spontaneity: Does the experience match the theory? *Action Methods*, 1, pp. 33-45.

McCaslin, N. (1968). *Creative drama in the classroom*. Nova lorque: Longman Inc.

Way, B. (1967). *Development through Drama*. Inglaterra: Longman House.

ANEXOS

Anexo I - Inquérito SAI-R – David Kipper

SAI-R: Experiência Pessoal

O inquérito seguinte foi elaborado para ajudar a entender os sentimentos e pensamentos que as pessoas vivenciam em diferentes situações durante um dia típico. Gostaríamos que compartilhasse connosco as suas experiências relativamente a esse aspecto. Instruções: Os 18 diferentes sentimentos e pensamentos apresentados abaixo referem-se à questão em negrito. Deverão ser avaliados nas escalas ordenadas de 1 = Muito Fraca até 5 = Muito Forte, que aparecem à direita de cada item. Por favor leia cada item cuidadosamente e assinale com um círculo o número à sua direita que melhor descreve a intensidade dos seus sentimentos ou pensamentos. É importante que você não deixe em branco nenhum dos itens. Não há respostas certas ou erradas.

“Com que intensidade é que você tem estes sentimentos ou pensamentos durante um dia típico?”

Muito Fraca	Fraca	Nem Fraca nem Forte	Forte	Muito Forte
1	2	3	4	5

01.Criativo/a	1	2	3	4	5
02.Feliz	1	2	3	4	5
03.Desinibido/a	1	2	3	4	5
04.As coisas parecem fluir	1	2	3	4	5
05.Vivo/a	1	2	3	4	5
06.Livre para criar	1	2	3	4	5
07.Eufórico/a	1	2	3	4	5
08.Livre para agir, até extravagantemente	1	2	3	4	5
09.Vivendo plenamente com equilíbrio	1	2	3	4	5
10.Com energia	1	2	3	4	5
11.Com controlo	1	2	3	4	5
12.Leve e amorosamente	1	2	3	4	5
13.Pleno/a	1	2	3	4	5
14.Prazer	1	2	3	4	5
15.Poderoso/a	1	2	3	4	5
16.Bem sucedido/a	1	2	3	4	5
17.Capaz de fazer qualquer coisa, dentro dos limites	1	2	3	4	5
18.Alegre	1	2	3	4	5

© Copyright by David A. Kipper, Ph.D. (2005)

Adaptação de Vera Valério Batista, autorizada por D. A. Kipper

Anexo II – Inquérito I

Lê atentamente as perguntas e assinala com um (X) na tabela à direita. Responde com sinceridade e rigor.

Todas as perguntas estão exclusivamente relacionadas com a tua aprendizagem do violino.

Perguntas	Não concordo	Concordo pouco	Não sei/ Não quero responder	Concordo	Concordo plenamente
Aprender violino é uma atividade satisfatória para mim					
Gosto de frequentar as aulas					
Tocar violino é uma forma de expressar os meus sentimentos/emoções					
Estudo sempre para as aulas					
Estou muito concentrado/a nas aulas					
Estou sempre relaxado/a na aulas					
Preparo-me sempre o melhor que posso para os momentos de avaliação ou apresentação em público					
Estou calmo/a nos momentos de avaliação ou apresentação em público					
Toco sempre com convicção e expressividade quando estou no palco					
Gosto de estar no palco					
Imagino os aplausos do público antes dos concertos/audições					
Imagino a sala de concertos/auditório antes da apresentação em					

público					
Concentro-me antes dos momentos de avaliação					
Concentro-me antes dos concertos/audições					
Gosto de ver os meus amigos/colegas a tocar					
Gosto de ver concertos ou espetáculos					